



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA
CENTRO REGIONAL DE BRAGA
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS SOCIAIS

A autonomização feminina
no grupo sociocultural cigano português

(Estudo de caso no concelho de Braga (Programa Escolhas))

II Ciclo de Estudos em Serviço Social

Ana Patrícia Pereira Barroso

Orientador
Professor Doutor Manuel Antunes da Cunha

Braga, 2015



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA
CENTRO REGIONAL DE BRAGA
FACULDADE DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS SOCIAIS

A autonomização feminina
no grupo sociocultural cigano português

(Estudo de caso no concelho de Braga (Programa Escolhas))

II Ciclo de Estudos em Serviço Social

Ana Patrícia Pereira Barroso

Orientador
Professor Doutor Manuel Antunes da Cunha

Braga, 2015

Esta dissertação foi redigida segundo o novo acordo ortográfico.



UNIVERSIDADE
CATÓLICA
PORTUGUESA
CENTRO REGIONAL DE BRAGA

Faculdade de Ciências Sociais

Campus Camões, 4710 - 362 Braga

Telefone 253 206 100 - Fax 253 206 107

DECLARAÇÃO DE HONRA

Entrega de dissertação ou relatório

Eu, Ana Patrícia Pereira Barroso com o número: 232813076 do II Ciclo de Estudos em Serviço Social, declaro, por minha honra, que o trabalho apresentado é da minha exclusiva autoria, é original, e todas as fontes utilizadas estão devidamente citadas e referenciadas, que tem conhecimento das normas e regulamentos em vigor* na Faculdade de Ciências Sociais tendo consciência de que a prática voluntária de plágio, auto-plágio, cópia e permissão de cópia por outros constituem fraude académica.

Braga, 18-05-2015

(assinatura)

*** Artigo 13º do Regulamento de Avaliação Fraude**

1. A fraude em qualquer prova de avaliação implica uma classificação final de zero valores e impedirá o aluno de se apresentar a qualquer forma de avaliação na mesma unidade curricular na mesma época de exames em que a fraude ocorreu.
2. A ocorrência de fraude terá de ser comunicada, pelo docente responsável pela avaliação e respectivo vigilante, à Direcção da Faculdade com especificação das seguintes informações: tipo de prova de avaliação, data, nome e número do aluno em causa e descrição sumária da ocorrência anexando eventuais comprovativos da fraude.
3. A ocorrência destas fraudes será objecto de averbamento no processo do aluno.

Agradecimentos

O percurso para a elaboração da presente dissertação não foi solitário. Ao longo deste percurso, pessoas e instituições cruzaram-se no meu caminho, desempenhando um papel fulcral na concretização do meu trabalho. Assim, expresso o meu reconhecimento e gratidão a todos os que partilharam esforços comigo e, à sua maneira, foram deixando contributos.

O meu primeiro agradecimento é dirigido em particular à Dr.^a Bárbara (projeto T3tris), por toda a sua disponibilidade, pelos esforços e pela ajuda ao longo de toda a investigação. Agradeço igualmente às comunidades ciganas do Complexo Habitacional do Picoto, Fujacal e Bairro Social Ponte dos Falcões que se disponibilizaram a participar neste projeto, principalmente às mulheres que deram um contributo mais ativo.

Em especial, ao meu orientador, Professor Doutor Manuel Cunha pela disponibilidade, orientação, pelo, permanente, espírito crítico e pelos conselhos.

Aos meus pais, Mário e Elvira, por todos os ensinamentos, pelos esforços, por não imporem limites aos meus objetivos, apoiando-me constantemente. Ao meu tio, Joaquim Ferreira, por sempre ter acreditado em mim, principalmente nesta fase académica.

Ao meu namorado, Renato, por toda a paciência, pela confiança, pela segurança e pelo amor que foram um enorme suporte nesta fase. Ao meu afilhado, Rodrigo, que me é tão importante.

À minha querida Catarina pela amizade ao longo desta etapa.

A todos, o meu profundo agradecimento!

Resumo

Esta dissertação intitula-se de “A autonomização feminina no grupo sociocultural cigano português – Estudo de caso no concelho de Braga (Programa Escolhas)”. A problemática deste trabalho consiste em refletir na forma como os processos de formação escolar e profissional, em idade adulta, influenciam, ou não, as mudanças relacionais e a autonomização feminina cigana ao nível das esferas privada e pública. Nesta ótica, tivemos em consideração o estatuto da mulher cigana no seio da sua cultura, bem como as questões educativas, daí decorrente. Analisamos as definições de exclusão e a inserção social, procurando aferir em que medida os ciganos são afetados com tais situações. Refletimos ainda sobre as políticas públicas, os programas a nível nacional e os projetos a nível local, bem como, as respostas existentes para o povo cigano combater a exclusão e se inserirem na sociedade dominante sem perda da sua identidade. Em síntese, a formação acima mencionada não se afigura suficiente para a integração pretendida. Contudo, embora nem sempre as mulheres ciganas tenham consciência disso, constitui um primeiro passo para a sua autonomização pessoal e, indiretamente, das suas respetivas filhas.

Abstract

The name of the present thesis is “Female empowerment in the Portuguese gipsy social group – case study in projects of “Programa Escolhas” (Braga county). The main issue of this work is to reflect on the way in which adult academic and professional processes influence (or not) the relational changes and the female gipsy empowerment in the private and public spheres. In this perspective, we have taken into account the status of gipsy women within its culture, as well as the consequent educational issues. We have analysed the definitions of social exclusion and integration, aiming to evaluate in what measure gipsy people are affected by this situation. We have also reflected on the public policies, national and local programs, as well as the existing solutions so that gipsy people can fight exclusion and integrate in the dominant society without losing their identity. In short, the course already mentioned doesn’t seem enough for the intended integration. However gipsy women aren’t aware of that, these courses are the first step for their empowerment and, indirectly, for the empowerment of their daughters.

Glossário

ACIDI - Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural

ACIME - Alto Comissariado para a Integração de Minorias Étnicas

BSPF - Bairro Social Ponte dos Falcões

CEF - Cursos de Educação e Formação

CEMME - Centro de Estudos de Migrações e Minorias Étnicas.

CHP - Complexo Habitacional do Picoto

CPCJ - Comissão de Proteção de Crianças e Jovens

CV - Cursos Vocacionais

EFA - Educação e Formação de Adultos

GACI - Gabinete de Apoio às Comunidades Ciganas

HCC - Habitações a Custos Controlados

IEFP - Instituto do Emprego e Formação Profissional

IGAPHE - Instituto de Gestão e Alienação do Património Habitacional do Estado

IHRU - Instituto da Habitação e da Reabilitação Urbana

INH - Instituto Nacional de Habitação

IPSS - Instituições particulares de solidariedade social

ONG - Organização Não Governamental

PAQPIEF - Programa de Apoio e Qualificação do Programa Integrado de Educação e Formação

PCA - Percursos curriculares alternativos

PER - Plano Especial de Realojamento

PIEF - Programa integrado de Educação e Formação

PIPSE - Programa Interministerial de Promoção do Sucesso Educativo

PROHABITA - Programa de Financiamento para Acesso à Habitação

REAPN - Rede Europeia Anti-Pobreza

RMG - Rendimento Mínimo Garantido

RSI - Rendimento Social de Inserção

RVCC - Reconhecimento, Validação e Certificação de Competência

SASE - Serviço de Ação Social Escolar

SPAIE - Sociedade Portuguesa de Antropologia e Etnologia

SPO - Serviços de Psicologia e Orientação

TIC - Tecnologia da Informação e da Comunicação

Índice de tabelas

Tabela nº 1 - Problema Base: Desocupação	p. 78
Tabela nº 2 - Problema Base: Práticas comerciais ilícitas	p. 79
Tabela nº 3 - Problema Base: Alta incidência de comportamentos de risco	p. 80
Tabela nº 4 - Problema Base: Inexistência de movimentos associativos jovens	p. 81
Tabela nº 5 - Problema Base: Baixa competência na utilização das Tecnologias da Informação e da Comunicação	p. 82
Tabela nº 6 - Problema Central: Baixa escolaridade	p. 83

Índice Geral

Agradecimentos	5
Resumo	6
Abstract	7
Glossário	8
Índice de tabelas	10
Introdução	13
I. Da exclusão étnica à mulher cigana	17
a) Exclusão social.....	18
1. Escola e Educação.....	20
2. Habitação.....	23
3. Saúde.....	24
c) Pobreza.....	26
d) Uma discriminação étnica secular.....	28
1. Os Ciganos em Portugal.....	30
2. Organização familiar e socializações	34
3. A questão educativa	36
4. O estatuto da mulher	41
II. Dos processos de inserção social aos programas inclusivos.....	48
a) Inserção Social	49
b) Políticas públicas, programas e projetos	51
1. Saúde	52
2. Educação e Formação	52
3. Habitação.....	58
4. Rendimento Social de Inserção (RSI)	60

c) Programa Escolhas	61
III. Processos de aproximação à realidade: abordagem metodológica	64
a) Problemática de Investigação	65
b) Uma pesquisa qualitativa	66
c) Estudo de caso	67
d) A entrevista semiestruturada: um instrumento adaptado	68
1. Conceção dos guiões	70
2. Contato com as entrevistadas	72
e) Da transcrição à análise do conteúdo	73
f) Projetos inseridos no Programa Escolhas	75
1. Projeto T3tris	75
2. Geração Tecla	84
g) Descrição dos cursos frequentados	85
IV. O (in)sucesso na autonomização das mulheres ciganas	88
a) Mudanças relacionais com o grupo de pertença	90
b) Mudanças relacionais fora do grupo de pertença	95
c) Nível de integração profissional na área de formação	99
d) Impacto dos processos de formação na educação escolar dos filhos	106
Conclusão	109
Referências Bibliográficas	113
Referências digitais e artigos de imprensa	120
Anexos	122
Guiões das entrevistas	123
Entrevistas	127

Introdução

A presente dissertação de Mestrado em Serviço Social tem como tema “A autonomização feminina no grupo sociocultural cigano português – estudo de caso no concelho de Braga (Programa Escolhas)”. A escolha do tema deve-se, por um lado, ao gosto pessoal pela cultura cigana e à curiosidade sobre o *modus vivendi* dos elementos que a compõem. Por outro lado, trata-se ainda de um assunto relativamente pouco investigado apesar de haver um conjunto, cada vez mais importante, de estudos e relatórios sobre a matéria. Grande parte da informação que chega até à opinião pública não corresponde totalmente à realidade. Esta esconde-se por detrás de estereótipos seculares e de desconhecimento sobre a vida da comunidade cigana.

A importância de produzir conhecimentos sobre particularidades socioculturais de grupos minoritários tem vindo a ser cada vez mais valorizada. Embora os ciganos se encontrem em Portugal há vários séculos, ainda há muito para conhecer sobre eles. É uma minoria étnica diferente das outras minorias que residem no nosso país (como é o caso das minorias oriundas dos PALOP, por exemplo). Os ciganos têm características próprias que os distinguem dos demais, como costumes e tradições muito próprias que não são, de todo, compreendidas pelos membros da sociedade majoritária. Os ciganos são os excluídos dos excluídos, o povo que mais problemas enfrenta no seu relacionamento com a sociedade dominante, os não ciganos. Por tudo isto, os ciganos fecharam-se sobre si próprios, resistindo ainda mais à integração. É necessário pôr em prática um conjunto de ‘alavancas’ que instaure um clima de confiança e suscite um diálogo intercultural, ao contrário do que tem vindo a acontecer até agora, sendo exigida uma assimilação cultural que visa acabar com a cultura cigana. A exclusão de que falamos está particularmente presente no que diz respeito ao mercado laboral – embora também ocorra noutros contextos onde os ciganos estão praticamente ausentes – não porque não trabalhem mas

porque as suas atividades não são entendidas como tal. A nível habitacional, embora grande parte dos ciganos sejam agora sedentários e não nómadas como até há bem pouco tempo, quando famílias ciganas são realojadas em bairros mistos, o mal-estar é uma constante entre os restantes grupos populacionais. A aquisição de casa própria é-lhes frequentemente negada, de forma informal mas eficaz, pela vizinhança (Silva, 2005). A ocorrência destas e doutras situações leva à necessidade de uma afirmação cultural cigana, de modo a vincar a identidade de que são detentores.

Atualmente, nas sociedades ocidentais, assiste-se a uma crescente globalização económica e cultural. Ocorre ainda uma progressiva autonomização e modernização dos processos produtivos, sendo cada vez mais exigido uma mão-de-obra qualificada e especializada. Hoje, mais do que nunca, as habilitações escolares e a formação profissional são um componente fulcral na participação dos cidadãos na vida social. A distância cultural entre os ciganos e a sociedade dominante (uma sociedade de cultura oral *versus* uma sociedade de cultura escrita) reflete-se na importância dada à escola. Além de não darem valor aos saberes adquiridos através da instituição escolar, os ciganos veem na escola uma potencial fonte de contaminação cultural. Os seus hábitos e tradições são sobretudo transmitidos através das mulheres, que possuem o papel de cuidadoras da família e carregam consigo a honra de toda a comunidade, sendo a sua frequência escolar extremamente limitada pela comunidade cigana.

Durante séculos, a mulher sofreu de uma invisibilidade social. Não tinha uma voz ativa até ao momento em que o ensino obrigatório começou a preparar igualmente homens e mulheres para a cidadania. A partir do século XIX, a par da reivindicação pelo direito à instrução, as mulheres lutaram pelo direito ao trabalho remunerado e, no século XX, a sociedade passou a ver a mulher como um ser cultural e não apenas como um ser da natureza. Nessa mesma época, a mulher conquistou progressivamente o direito ao voto,

a igualdade em termos legislativos, a entrada em grande escala no mercado de trabalho, o acesso a vários níveis de ensino (incluindo o nível superior), a libertação do corpo, o direito à saúde sexual e reprodutiva e a ascensão a cargos públicos e políticos (incluindo o de presidente da república), embora ainda subsistam hoje focos de discriminação. Porém, a situação da mulher cigana não é de todo igual. Desde crianças, a educação é diferenciada entre rapazes e raparigas. Em todas as suas atividades, as raparigas são vigiadas. Por exemplo, quando veem televisão não podem assistir a qualquer tipo de programa, sendo sempre acompanhadas por um familiar. As regras são mais ou menos rígidas, consoante a família. As meninas aprendem desde cedo a tomar conta da casa e dos irmãos mais novos. Representam, assim, um apoio fundamental para a mãe. Contudo, este apoio prestado nas lides domésticas serve também para educar as raparigas para as suas futuras funções de dona de casa, contraídas com o matrimónio. A partir dos 13/14 anos, são consideradas aptas ao casamento, tendo por isso que abandonar a escola precocemente. Geralmente, os casamentos são combinados entre os pais, sendo os noivos quase sempre parentes.

A nossa reflexão procura abordar o processo de autonomização feminina na cultura cigana. Para tal, definimos a seguinte problemática: *Em que medida a formação escolar e profissional influencia os processos relacionais e a autonomização feminina cigana ao nível das esferas privada e pública?* Para responder à questão, traçamos como objetivo a análise das eventuais mudanças relacionais com o grupo étnico e com a sociedade maioritária, bem como a avaliação do nível de integração profissional após a conclusão do curso. Por último, procuraremos compreender os impactos destes processos de formação na educação dos filhos.

O nosso trabalho de campo decorreu em três bairros sociais de Braga que são o foco de intervenção do Projeto T3tris e da Geração Tecla, nomeadamente o Bairro Social

Ponte dos Falcões, o Bairro do Fujacal e o Complexo Habitacional do Picoto. Como em todas as investigações, deparamo-nos com alguns constrangimentos. Apesar de a investigadora ser um membro da sociedade maioritária, fomos bem acolhidos pelas comunidades ciganas. Contudo, o tempo de investigação não foi o suficiente para criar uma relação sólida com o público-alvo, fator que explica o número limitado de membros da nossa amostra, assim como outros constrangimentos que se refletem nos resultados.

A estrutura do nosso trabalho está dividida em quatro capítulos que convidamos o leitor a seguir. Os dois primeiros apresentam uma breve revisão da literatura relacionada com o tema da dissertação. Para sustentar a estrutura da investigação, recorreremos a um conjunto de autores para definir conceitos pertinentes. No âmbito deste trabalho, o primeiro capítulo inicia-se com a clarificação dos conceitos de exclusão social e pobreza, tendo depois continuidade com uma resenha histórica sobre os ciganos em Portugal. No segundo capítulo, procuramos clarificar o conceito de inserção social e apresentar as políticas públicas e os programas, a nível nacional, à disposição do povo cigano. O terceiro capítulo está reservado ao enquadramento metodológico, sendo ainda apresentados os perfis das entrevistadas, bem como os projetos que serviram de palco à nossa investigação. Por último, no capítulo quarto, procedemos ao tratamento de dados e à apresentação de resultados, a partir dos quais não se pode fazer uma leitura nacional, mas esboçar uma linha tendencial proporcionada pelo nosso estudo de caso.

Capítulo I

Da exclusão étnica à mulher cigana

Iniciamos a nossa reflexão, num primeiro momento, com a clarificação dos conceitos de exclusão social e pobreza. Num segundo momento, caracterizamos o grupo étnico cigano, tendo em conta as particularidades que os singularizam em Portugal. Por fim, com o intuito de contextualizar o papel da mulher cigana, debruçamo-nos sobre o percurso das crianças do grupo étnico em questão, desde a socialização primária até à sua relação com a escola, apresentando as respetivas características e os obstáculos relativos à integração social.

a) Exclusão social

Qualquer sociedade é estratificada e marcada por desigualdades e exclusões sociais. Não há um consenso em relação à definição de exclusão social, uma vez que este conceito é ainda recente e de uso generalizado, embora as várias definições sejam convergentes. Hunter (2000, citado por Borba & Lima 2011, p. 221) define a exclusão social “como múltiplas privações resultantes da falta de oportunidades pessoais, sociais, políticas ou financeiras. A noção de exclusão social visa a participação social inadequada, a falta de integração social e a falta de energia”. Já Silver considera que a exclusão social de um grupo ou dos indivíduos que pertencem a esse grupo é, antes de mais, uma negação de respeito, reconhecimento e direitos (2005, in Borba & Lima, 2011, p. 221). Por sua vez, Sheppard defende que “a exclusão social significa grupos socialmente excluídos. Portanto, são aqueles que estão em situação de pobreza, desemprego e carências múltiplas associadas e que são privados de seus direitos como cidadão, ou cujos laços sociais estão danificados ou quebrados” (2006, citado por Borba & Lima, 2011, p. 221).

Assim, a exclusão social ocorre quando a sociedade não oferece a todos os membros, de forma equitativa, a possibilidade de beneficiar dos respetivos direitos. Referimo-nos aos direitos cívicos básicos, como a escolha dos seus governantes, por

exemplo, assim como os direitos culturais e sociais, o direito à educação, à habitação, acesso aos cuidados de saúde, à proteção social e cívica, ao rendimento autónomo, entre outros. E da mesma forma que não aprova o usufruto dos benefícios decorrentes desses direitos também não permite cumprir alguns dos deveres a eles associados. A exclusão social pode estar inculcada nas próprias dinâmicas e instituições sociais, políticas e económicas, assim como nas estruturas mentais dos indivíduos que dela padecem (Viegas & Costa, 1998).

Segundo Bruto da Costa (1998), é possível agrupar os sistemas sociais em cinco áreas: social, económico, institucional, territorial e das referências simbólicas. O domínio social está relacionado com os sistemas em que a pessoa se encontra inserida, como a família, os vizinhos, a comunidade cultural, a comunidade local ou a comunidade política, uma vez que é sobretudo nesta área que se cultivam laços sociais mais profundos. No que diz respeito ao domínio económico, refere-se aos mecanismos geradores de recursos, do mercado de bens e serviços e do sistema de poupanças. O sistema de poupanças é aqui incluído uma vez que pode servir para enfrentar situações imprevisíveis ou excecionais, não cobertas pelo sistema de segurança ou proteção social. Do domínio institucional fazem parte dois sistemas: por um lado sistema prestador de serviços, que a sociedade mantém protegidos, embora nem sempre consiga assegurar a sua totalidade, como é o caso do sistema educativo, de saúde, de justiça, e por vezes, de habitação. Por outro lado, abarca instituições relacionadas com os direitos cívicos e políticos, como é o caso do sistema burocrático e as instituições ligadas à participação política. O domínio territorial diz respeito aos territórios socialmente excluídos – bairros de lata, bairros degradados, freguesias, entre outros – nos quais as condições de vida das famílias dificilmente podem melhorar sem a implementação de medidas que promovam tais espaços. Por fim, o domínio das referências simbólicas abarca um conjunto de perdas que o excluído sofre,

como por exemplo perda de identidade, de autoestima, de autoconfiança, de perspectivas de futuro, de motivações, entre outras. (1998, pp. 14-17). Devemos ter em consideração que os domínios acima enumerados não são sempre interdependentes, pelo que o facto de um indivíduo ou família que não tem acesso a um domínio não significa que também não tenha acesso a todos os outros. Urge também referir que a tónica não está no acesso ou não acesso a estes campos, mas sim nos graus de exclusão no âmbito de cada um.

Como nos recorda ainda Bruto da Costa, Castel (1995) define a “exclusão social como uma fase extrema do processo de ‘marginalização’, entendido este como um percurso ‘descendente’, ao longo do qual se verificam sucessivas ruturas na relação do indivíduo com a sociedade” (1998, p. 10). Segundo o mesmo autor, tais ruturas estão relacionadas com o mercado de trabalho, embora numa fase mais extrema da exclusão, ocorram, a nível familiar, afetivo e de amizade (1998, p.10). No que diz respeito à busca de emprego fora do seu campo tradicional (feiras), os ciganos são discriminados, no momento de recrutamento e seleção dos trabalhadores. E quando passam na fase de seleção e conseguem a vaga de emprego, revelam imensas dificuldades e problemas em emergir depois da sua contratação (Mendes, 2008).

b) Dimensões de exclusão social

De entre todos os cenários em que os ciganos são excluídos socialmente, destacam-se a procura de emprego e o acesso à escola, as condições de habitação e de saúde.

1. Escola e Educação

A escola é a instituição em que os confrontos entre culturas e valores minoritários são mais evidentes. Isto acontece porque a escola propõe uma missão socializadora que

não é, de modo algum, neutra ou flexível (Dias, Alves, Valente & Aires, 2006). A discriminação e exclusão dos ciganos na escola acontecem, muitas vezes, pelo facto de se concentrarem apenas crianças ciganas na mesma turma, levando a que tenham de lidar com uma certa discrepância de idade, sendo que as mais novas ultrapassam por vezes as mais velhas nas tarefas académicas. Este processo dá origem à interiorização de uma certa inferioridade, que leva a um pique negativo na autoestima pessoal e social das crianças (Galmella, 1996, citado por Mendes, 2009).

A comunicação entre a escola e a família é, muitas vezes, conturbada, principalmente quando ocorrem atritos entre crianças ciganas e não-ciganas. As crianças e jovens de etnia cigana são portadores de uma socialização diferente das crianças oriundas da sociedade maioritária. No processo de socialização primária, as famílias ciganas tendem a valorizar o domínio de si, a autonomia e a curiosidade, assim como a segurança e a responsabilidade, em detrimento da limpeza, ordem e disciplina, embora nem sempre o façam de forma consciente (Casa-Nova, 2005). São ainda educados num ambiente profissional - desde sempre acompanham os pais nas feiras - e familiar bastante particular, com uma forte presença étnica. Assim sendo, as relações intraétnicas são fortificadas, sendo que a maior parte das crianças ciganas não frequentam creches ou jardins de infância, constituindo uma lacuna no que diz respeito à complementaridade da socialização primária efetuada pela família e pelas instituições escolares (Casa-Nova, 2005).

Os professores partilham, muitas vezes, um conjunto de estereótipos em relação às famílias ciganas e estas, por sua vez, são também portadoras de estereótipos relativos à instituição escolar. A escola ainda é vista como uma instituição da sociedade maioritária, mantendo-se uma relação de suspeição e temor que agudiza os problemas (Mendes, 2005). As crianças ciganas são vistas como crianças difíceis, barulhentas e

perturbadoras do bom funcionamento das aulas (Casa-Nova, 2006). Por seu turno, os ciganos consideram a instituição escolar como uma ameaça às aspirações que nutrem para o futuro dos seus filhos. Temem que a escola possa provocar um desvio ou uma contradição relativamente àquilo que é transmitido no seio da comunidade. As famílias receiam que a aprendizagem académica enfraqueça a cultura transmitida no âmbito doméstico e comunitário. Procuram evitar que os seus filhos sejam absorvidos pela cultura dominante, ou seja, que os jovens se convertam aos valores da sociedade maioritária, em detrimento dos valores ciganos.

Assim sendo, o trajeto escolar das crianças e jovens ciganos é geralmente constituído por uma passagem efémera, marcada por pausas mais ou menos prolongadas, devido à falta de assiduidade associada a um conjunto de eventos (doenças de familiares, funerais, batizados, entre outros). Pode ainda, no pior dos casos, ser constituído por uma rutura definitiva devido aos casamentos precoces, quando comparados com a sociedade maioritária. As mulheres ciganas são os elementos que apresentam maiores índices de analfabetismo, pelo facto de a estas ter sido vedado durante décadas o acesso à escola (Casa-Nova, 2006). São afastadas de trajetórias escolares prolongadas ou de uma inserção profissional que não seja no universo das feiras, uma vez que estas são consideradas uma extensão da esfera domiciliar, espaço onde são vigiadas pelos Homens.

Como já referimos, a escola não se enquadra nos entendimentos e expetativas que o grupo étnico cigano nutre para a socialização das crianças. De facto, a escola não emprega, no processo de socialização, nenhum dos instrumentos simbólicos considerados pelos ciganos como efetivos instrumentos de socialização (Dias, Alves, Valente & Aires, 2006). A língua, a história ou os símbolos nacionais, elementos centrais da formação da identidade portuguesa, não são componentes da identidade cigana (Dias, Alves, Valente & Aires, 2006).

Os ciganos têm também tradições muito próprias no que diz respeito à custódia dos seus filhos, não desempenhando a instituição escolar propriamente esta função. Para preservar a cultura e a tradição, os ciganos preferem que os seus filhos fiquem sob a custódia da família, fiel depositária dos seus valores e da sua cultura, e não de pessoas ou entidades estranhas à comunidade, como é o caso da escola. A estes fatores limitativos da frequência escolar, acrescentam-se outros, como o cumprimento de horários, posturas e o respeito da autoridade encarnada pelo professor, fatores que não coincidem com as disposições culturais ciganas. Isto verifica-se, por exemplo, no que diz respeito à autoridade imposta na sala de aula, sobretudo quando esta for exercida por uma mulher. Uma tal relação de poder contraria o vínculo de poder que os rapazes, desde cedo, dispõem sobre as suas irmãs, e os pais exercem sobre as suas mães (Dias, Alves, Valente & Aires, 2006).

É por isso que a aceitação da coação social exercida pela escola sobre as famílias é muito inferior na comunidade cigana, sendo vivenciada como uma exorbitância de poder da escola e das autoridades nela presentes, enquanto que para as famílias não ciganas a coação social é vista como “uma disposição que se inscreve nas expectativas e trajetórias profissionais e sociais projetadas” (Dias, Alves, Valente & Aires, 2006, p. 32). De facto as perspetivas profissionais dos ciganos não passam pelas trajetórias que incluam a escola e os seus mecanismos de coação e controle.

2. Habitação

Para os ciganos, a família reveste-se de um carácter muito importante porque substitui ‘o território’ e a ‘nação’ que não possuem ou da qual não se sentem ‘filhos’. Embora detenham a nacionalidade do país onde vivem permanente ou habitualmente, o sentimento de não pertença está enraizado nestas comunidades. Por um lado, os ciganos

não são desejados na maioria das localidades onde se instalam. Por outro lado, a sua tradição nómada, hoje discutível, para além de ter contribuído para a génese de diversos estereótipos, impôs, por força das circunstâncias, a ausência de laços com as regiões onde passam (Dias, Alves, Valente & Aires, 2006). Todavia, atualmente apenas uma minoria dos ciganos permanece nómada. Na sua maioria, a população cigana encontra-se praticamente toda sedentarizada ou, pelo menos, está numa situação que denominada como ‘semi-itinerante’ (Castro, 1995). Estas alterações na forma e no modo de habitação determinam novas posições em torno desta questão. Os ciganos consideram que uma habitação é uma plataforma de estabilidade e segurança que permite uma maior afirmação face à sociedade maioritária. Por seu turno, esta mudança atenua um pouco o fosso com a sociedade maioritária e os ciganos permitindo, na prática, estabelecer relações de mais confiança e conhecimento mútuo (Dias, Alves, Valente & Aires, 2006). O facto de ter uma residência fixa melhora também as relações com as autoridades judiciais, uma vez que a legislação portuguesa desincentiva desde sempre as práticas nómadas.

No entanto, o facto de existirem menos ciganos nómadas e, por consequência, mais ciganos com casa fixa, não significa que os problemas de habitação tenham sido resolvidos. Os ciganos são sempre, salvo algumas exceções, remetidos para bairros degradados na periferia, tem acesso reduzido à habitação social e/ou camarária e nem sempre os processos de realojamento são implementados da melhor forma (Machado, 1994).

3. Saúde

A saúde é um estado de bem-estar biopsicossocial. Por isso, encontramos nesta área alguns dos mais importantes reflexos das desigualdades sociais e, consequentemente, da falta de qualidade de vida e do baixo grau de participação ativa de cidadãos de pleno

direito, principalmente por parte de determinados grupos étnicos (Dias, Alves, Valente & Aires, 2006).

As comunidades ciganas não recorrem aos serviços nacionais de saúde para prevenção de doenças, mas sobretudo em casos limite no âmbito do serviço de urgência hospitalar. São apontadas quatro razões para este fenómeno:

- Fatores económicos: nos hospitais só pagam taxa moderadora;
- Desconhecimento da existência de serviços públicos de saúde intermédios;
- Falta de flexibilidade dos serviços públicos de saúde *versus* dificuldades destes serviços em lidarem com a multiculturalidade;
- Preferência pelos serviços de saúde privados que proporcionam um atendimento mais rápido e dão um sentimento de maior privacidade, sobretudo no que concerne a problemas de toxicodependência. (Encontro temático sobre Saúde, 2000).

Na generalidade, o que impera nesta relação é o desconhecimento mútuo entre as comunidades ciganas e os serviços públicos de saúde, o que leva a uma certa agressividade provocada por diversos mitos, desconhecimentos e medos (Dias, Alves, Valente & Aires, 2006).

Urge ainda destacar alguns problemas de saúde que parecem afetar, atualmente, de modo mais grave, a população cigana:

- A falta de planeamento familiar e, conseqüentemente, altas taxas de natalidade verificadas em mães muito jovens, sem acompanhamento durante gravidez e o parto;
- O recurso à medicina tradicional ainda frequente, sobretudo em meios rurais;
- A existência de graves lacunas de informação e mitos sobre a prevenção e o tratamento;
- A sida e a falta de conhecimentos associados a esta doença (Encontro temático sobre Saúde, 2000)

c) Pobreza

Com frequência, a noção de pobreza aparece associada à exclusão social. De facto, de acordo com Viegas e Costa (1998), esta é uma das dimensões da existência dos processos de produção e reprodução de exclusão social. Embora sendo dois conceitos multidimensionais e complexos, completam-se. A pobreza e a exclusão estão intimamente articuladas, no sentido em que, como referido anteriormente, a exclusão social passa por um conjunto de privações que impedem ter um nível de vida digno. A pobreza tem todavia mais a ver com a falta de recursos fulcrais para ter um padrão mínimo de qualidade de vida.

A pobreza está naturalmente ligada à privação e falta de recursos e condições materiais, considerando essenciais para uma vida condigna. Uma situação de privação que não englobe falta de recursos não significa pobreza, mesmo que esta privação possa constituir um problema social grave (Bruto da Costa, 1998). A privação manifesta-se, essencialmente, através de más condições de vida, sendo o lado mais visível da pobreza. Esta apresenta-se inúmeras vezes de forma múltipla, ou seja, através de diversas áreas em simultâneo – alimentação, vestuário, saúde, educação/formação profissional, condições habitacionais, condições de trabalho, entre outras – sendo, que uma privação pode originar outras. Uma carência raramente aparece de forma isolada (Bruto da Costa, 1998).

Podemos classificar a pobreza de duas formas: pobreza relativa e pobreza absoluta. A pobreza relativa ocorre quando os rendimentos e os recursos de um indivíduo ou comunidade são incompatíveis com um padrão de vida considerado aceitável na sociedade em que estão inseridos (Borba & Lima, 2011). Em Portugal, já usamos o conceito de pobreza relativa. Os pobres são aqueles que dispõem de menos de 50% do rendimento médio (Almeida et al, 1994). A pobreza absoluta, que também pode ser denominada por pobreza extrema, diz respeito a uma privação grave das necessidades

humanas como a alimentação, segurança, água potável, saneamento básico, saúde, educação/formação e habitação (Borba & Lima, 2011). Com o tempo e o agravamento das privações, os pobres são ‘sujeitos’ a algumas mudanças.

“Modificam-se os hábitos, surgem novos comportamentos, alteram-se valores, transforma-se a cultura, ensaiam-se estratégias de sobrevivência, a revolta inicial vai cedendo lugar ao conformismo, vai baixando o nível de aspirações, esbate-se a capacidade de iniciativa, enfraquece a autoconfiança, modifica-se a rede de relações, ocorre perda de identidade social e, eventualmente, a perda de identidade pessoal” (Bruto da Costa, 1998, p.29).

A pobreza gera “culturas de pobreza”, que constituem uma adaptação e uma reação dos pobres à sua posição marginal na sociedade (Paugam, 2003). Ou seja, os indivíduos assimilam a sua condição de pobreza, considerando improvável alcançar o êxito que levará a uma ascensão social. Desta forma, não envidam os esforços necessários para sair da condição na qual se encontram, passando o conformismo a fazer parte do seu dia a dia. Podemos afirmar que a cultura de pobreza está relacionada com a forma de ser, fazer e sentir dos indivíduos ou grupos que vivem no limiar da pobreza, com recursos muito escassos ou sem meios de assegurar a subsistência e eficiência física de cada um (Viegas e Costa, 1998). Este fenómeno tem tendência a perpetuar-se de geração em geração. Alguns autores falam mesmo de um ciclo vicioso, uma vez que a situação de pobreza tende a ser duradoura, estagnada e geracionalmente transmissível. O ciclo torna-se mais difícil de romper quando as situações são mais prolongadas e quanto maior forem as desvantagens materiais e culturais (Almeida et al, 1994).

Em Portugal a pobreza não é um fenómeno recente, permanecendo inscrita na estrutura e na organização social. A destituição ou miséria são palavras que caracterizam a pobreza nos seus limites, num estado em que a vida deixa de ser condigna devido à má alimentação, falta de condições de higiene, ausência de cuidados básicos de saúde, de habitação condigna e uma elevada taxa de mortalidade infantil (Almeida et al, 1994).

No que diz respeito às minorias étnicas, a ocorrência de pobreza é ainda maior. No caso dos ciganos em particular, este são os que apresentam mais abandono escolar e uma taxa de insucesso igualmente elevada, mesmo, quando comparada com outras minorias, sendo que as habitações apresentam também uma maior decadência (Almeida et al, 1994). Como afirma o alto-comissário para a Imigração e Minorias Étnicas, António Vaz Pinto, “os membros das comunidades ciganas em Portugal não são, como vulgarmente considerados, simplesmente os ‘mais pobres de entre os mais pobres’ e, como tal, portadores do mais alto grau dos vícios e da perigosidade social atribuída aos pobres” (Dias, Alves, Valente & Aires, 2006, p.7). O autor explica que se trata de um preconceito criado com base em equívocos, que forma uma ideologia de cariz discriminatória em relação ao outro e, como tal, não é permitido aos ciganos serem diferentes.

d) Uma discriminação étnica secular

O termo “cigano” não provém do romani, língua falada pelos ciganos, mas do grego *atsinganos* ou *atsinkanos* que significa “intocáveis”, nome dado a um grupo de bizantinos que tinham como ocupação as artes mágicas e encantamento de serpentes, bem como a leitura da sina (Bloch 1960, in Costa, 2003). A mesma origem parece ter várias denominações noutros países, sendo que em França são chamados de *tsigane*, na Alemanha de *zigeuner* e em Itália *zingari*. Já os termos *gitano* e *gypsie* usados em Espanha e na Inglaterra têm a ver com uma lenda antiga que atribuía aos primeiros ciganos europeus a descendência egípcia (Costa, 2003).

Na realidade, os ciganos europeus englobam vários subgrupos, como *Lovara* e *Kalderas*, oriundos da Europa Central e Oriental (do grupo *Rom*), os *Sinti* e os *Manouche* da Europa Ocidental (do grupo *Sinto-Mãnus*), os *Valstiké* (um dos subgrupos *Manouches*)

ou os *Kalé*, em que se incluem os ciganos de Portugal, Espanha e do Sul da França (Fraser, 1998).

Os primeiros ciganos a chegar à Europa entraram pela região sul dos Balcãs, entre os séculos XI e XII (Fraser, 1998). O aparecimento de numerosos grupos tão diferenciados entre si resultou de um processo de dispersão pela Europa, que durou séculos e envolveu sucessivas migrações sistematicamente acompanhadas de episódios de fragmentação populacional (Reyniers 1995, in Costa, 2003). Estima-se que, atualmente, existam aproximadamente 8 a 10 milhões de indivíduos desta etnia, em toda a Europa. Embora possuam uma cultura comum, bem como uma ancestralidade biológica e linguística, segundo Fraser (1998) os grupos de ciganos funcionam como uma unidade primária da organização social. Assim sendo, nenhum grupo cigano pode ser representativo de outros.

São considerados um grupo étnico, uma vez que “a partilha de uma tradição cultural é comumente aceite como um dos elementos incontornáveis na construção da definição de etnia. A unidade de um grupo étnico prende-se a fatores como a língua, o território, a religião, a tradição, sendo a consciência coletiva o fator fundamental que assegura a coesão do grupo” (Dias, Alves, Valente e Aires, 2006, p. 26). Mais do que as características biológicas são as características culturais, produzidas e reproduzidas ao longo dos tempos, que ilustram a conservação de uma etnicidade própria, embora submetida a reestruturações e a dinâmicas inerentes às diferentes realidades sociais, económicas e políticas da sociedade onde o grupo étnico se encontra.

Por seu turno, o conceito de “minoría” define um grupo de indivíduos que difere do grupo maioritário em fatores como raça, a religião, a língua, a nacionalidade. Contudo, o grupo só é considerado uma minoria quando toma consciência de si próprio enquanto portador de diferenças relativamente aos outros grupos. (Dias, Alves, Valente e Aires,

2006). Formando os ciganos um grupo étnico minoritário, os indivíduos pertencentes a este coletivo apresentam uma inserção relativamente problemática e controversa na sociedade circundante, uma vez que possuem uma identidade cultural e modos de vida distanciados, incompreendidos e não reconhecidos pela sociedade majoritária (Mendes, 2008).

O grupo majoritário é sempre encarado como o detentor de um papel ativo na sociedade, sendo atribuído um “papel decorativo e lúdico” às minorias (Cabecinhas, 2002, p. 575). Deste modo, as políticas de integração centram-se em torno de estratégias através das quais se espera uma adaptação das minorias à sociedade majoritária, sem haver, todavia, da parte desta qualquer movimento de adaptação recíproca (Moscovici & Perez, 1999).

Os ciganos têm sido, frequentemente, negligenciados ao longo da História. Considera-se frequentemente que o poder de influência dos ciganos perante o Outro é tão impotente que não constitui sequer motivo de preocupação. Este fator pode ser inclusivamente observado nos relatos da Inquisição, na qual os ciganos passaram incólumes por serem considerados indivíduos sem poder para corromper os outros (Coelho, 1995). Isto também acontece pelo facto dos ciganos estarem mais fechados entre si, parecendo não afetar ou serem afetados pelos não ciganos.

1. Os Ciganos em Portugal

Embora a presença dos ciganos em Portugal já remonte ao século XV, o que faz destes o povo mais antigo que adotou o nosso país como local de permanência (Coelho, 2003), o conhecimento sobre esta minoria étnica é muito escasso. No início do século XVI, os ciganos começam a ser referidos em obras literárias, sendo a primeira uma poesia intitulada “*As Martas de S. Jerónimo*”, de Luís da Silveira, publicada no Cancioneiro

Geral de Garcia de Resende em 1510 (Costa, 2003). Na mesma época, em 1521 é encenada a peça de teatro, “*O Auto das Ciganas*”, de Gil Vicente.

A sua permanência no nosso país foi acompanhada por perseguições. Os primeiros éditos oficiais contra os ciganos datam do ano de 1538, quando se ordena a sua expulsão após tortura física (Coelho, 1995). Mais tarde, em 14 de março de 1573, D. Sebastião renova a política de expulsão, estabelecendo um prazo de trinta dias para a saída dos ciganos de território português. Esta lei perdurou até ao ano de 1592, quando a 24 de agosto, Filipe I agrava a perseguição, dando aos ciganos quatro meses para abandonarem Portugal, sob pena de morte (Casa-Nova, 2009)

A partir de 1686, verifica-se um abrandamento da perseguição e até uma “certa inflexão”, expulsando-se os ciganos vindos de fora, mas tenta-se dominar os que “já são naturais, filhos e netos de portugueses” desde que estes tomem “*domisilio serto*, se vistam e falem como os portugueses e se dediquem a atividades honestas” (Coelho, 1995, pp. 218-219). Esse ano é marcado pela primeira tentativa de assimilação dos ciganos à cultura e aos costumes portugueses. Contudo, esta situação foi modificada através da Constituição de 1822 que vem eliminar formalmente as desigualdades, em função da categorização em raças, assim como reconhecer a cidadania portuguesa a todos os nascidos em território nacional constituindo os ciganos em portugueses por direito (Casa-nova, 2009). Contudo, os problemas de integração persistiram. Podemos constatar que a história da permanência dos ciganos na sociedade portuguesa tem sido uma constante luta contra tentativas diversas que o poder político usou para os controlar e, por vezes, forçar a sua expulsão (Cortesão et al, 2005), como por exemplo, procedimentos legislativos, como o caso do regulamento da Guarda Nacional Republicana, aprovado pela Portaria nº 722/85 de 25 de setembro de 1985, que determina a vigilância dos “nómadas”, por parte da força policial em questão, o que é entendido como uma forma de controlar a etnia

cigana no nosso país (Cortesão, et al, 2005). Esta atitude de rejeição tornou-se fator dominante nas relações dos ciganos com o não cigano, vindo a manifestar-se em dificuldades de alojamento, precariedade na saúde, proibição no acesso a locais públicos, rejeição generalizada, criando tensões, gerando conflitos sobretudo em épocas de crise económica (Liégeois, 2001).

Desde sempre, em Portugal, os ciganos experienciam situações de forte exclusão e desqualificação social, estando expostos a situações de pobreza e vulnerabilidade, o que leva à construção de um inconsciente coletivo da sociedade maioritária com raízes profundas (Mendes, 2005). Desta forma, nascem as crenças e as etiquetas relativas aos ciganos, sendo estes considerados pelos demais como trapaceiros, astutos, desrespeitadores da propriedade de outrem, o que suscita um afastamento cultural entre a sociedade maioritária e o grupo étnico (Mendes, 2005). Esta imagem estereotipada em relação ao povo cigano reforça os problemas de desigualdade e injustiça que não se conciliam com os valores humanistas da modernidade, afetando os princípios universais de respeito, tolerância e cidadania, como refere o Relatório Parlamentar (2009, p. 43):

“ a. Os não ciganos consideram que os ciganos não trabalham, não têm valores, não têm educação, não têm higiene, deverão ser banidos dos espaços comuns;

b. Os ciganos acham que têm valores superiores aos da sociedade maioritária, que as mulheres não ciganas são promiscuas, que a sociedade no seu todo não cuida nem das crianças nem dos velhos.

A comunidade cigana, aliás, tem ela própria, da comunidade não cigana, percepções estereotipadas que condicionam o seu modo de estar:

a.. Nós os ciganos e os outros, os brancos,

b. As instituições não lhes pertencem,

c. A relação é sempre para tirar vantagens, qualquer que seja,

d. Não fazem parte desta sociedade,

e. Falta de sentido de pertença.

Percepções assentes em medos e ignorâncias de uma lado e do outro.”

Os problemas de exclusão social ainda fazem parte do dia a dia da comunidade cigana, não se tendo ainda encontrado respostas adequadas. Esta exclusão reveste contudo formas diferentes de outrora, como acontece nas escolas, com a criação de turmas

constituídas apenas por crianças ciganas ou o reenaminhamento de crianças desta etnia para o Ensino Especial. É ainda perceptível nos obstáculos a enfrentar no acesso ao emprego fora do seu campo tradicional (feiras), e na recusa de casas em bairros sociais habitados principalmente por elementos da sociedade maioritária (Casa-Nova, 2009).

Existe uma grande dificuldade em descrever a comunidade cigana do nosso país, uma vez que nos Censos é proibida qualquer referência étnica dos indivíduos. Não se sabe por isso, ao certo, o número de ciganos residentes em Portugal (Casa-Nova, 2009). Os ciganos são, ainda, um povo enigmático. A sua cultura é passada de geração em geração através da palavra, aquando da socialização primária e, como tal, não existem documentos que relatem os seus hábitos/costumes, tradições e histórias passadas.

Uma vez que os ciganos são indivíduos excluídos socialmente e estigmatizados, produzem uma identidade defensiva face ao exterior. Tendem a inferiorizar os não ciganos, “evidenciando a ausência de uma etnia de pertença por comparação com a sua pertença, transformando assim a regularidade das situações de inferioridade numa situação de superioridade, (Casa-Nova, 2009, p.172). É o que o Goffman (1963) define como uma estratégia que consiste em virar o estigma do avesso. Ou seja, uma vez estigmatizados, os ciganos usam esse mesmo estigma a seu favor para diminuir o “outro” não cigano.

Esta postura defensiva é construída com mecanismos de solidariedade e reciprocidade que permite reproduzir e recriar uma espécie de rede comunitária de providência, que corrige os défices e as fragilidades da intervenção e ação social do Estado (Leandro, 2011). Segundo Casa-Nova (2009), as comunidades ciganas consideram que um cigano que viva com um desafogo económico, e que não partilhe com os restantes ciganos, está a aproximar-se dos indivíduos da sociedade maioritária, afastando-se da filosofia de vida da sua comunidade. A autora afirma que “um cigano que

possua bens materiais e os partilhe com os outros vê aumentado o seu capital social e simbólico dentro do grupo, contribuindo a sua generosidade para o seu prestígio intra-étnico” (Casa-Nova, 2009, p.158).

Um outro mecanismo de defesa usado pela minoria étnica em questão é o tribunal cigano, que ajuda na regulação de conflitos entre ciganos. O responsável pela organização deste mecanismo é um grupo de indivíduos considerados os mais respeitados no seio da comunidade, que lhes reconhecem níveis elevados de ponderação e sabedoria. Este estatuto não é herdado, ou seja, não passa de pais para filhos. É preciso merecê-lo. O tribunal não atua em conflitos que envolvam mortes ou em conflitos de ciganos com não ciganos. Normalmente, as decisões tomadas pelo tribunal cigano são acatadas. As mulheres não fazem parte deste tribunal (Casa-Nova, 2009).

2. Organização familiar e socializações

A estrutura familiar inicia-se com o ato matrimonial. No casamento, é a família do noivo que se encarrega das despesas. É também a família do noivo quem veste a noiva, oferecendo-lhe ainda um enxoval pois, segundo a ideologia do grupo étnico, a mulher deve abandonar a casa dos pais e tudo o que lhe pertencia enquanto solteira (Sant’ana, 1983). Além da cerimónia, segundo os costumes ciganos, existe ainda uma cerimónia na igreja católica para que o seu estado civil seja reconhecido pela sociedade maioritária (os não ciganos), mas também para que a sua situação conjugal seja legalmente reconhecida (Sant’ana, 1983). Só após o nascimento do primeiro filho, o casal pode sair de casa do pai do noivo, uma vez que consideram que a continuação do nome da família está agora assegurada.

O Homem é o chefe da família. Este encontra-se muitas vezes ausente de casa quer para estreitar laços sociais, quer por questões de negócios. A educação desenvolve-se em contexto coletivo, sendo que a família está sempre muito presente, representando

uma fonte inesgotável de afetos e carinhos. Os adultos e as crianças vivem juntos, trabalham juntos e sofrem juntos. Desde cedo, é incutido na criança o sentido de observação e exploração do mundo que a rodeia, para a tornar independente e ajudar a família em termos económicos (Bastos, 2007). Deste modo, os rapazes trabalham com o pai, ajudando no negócio e as raparigas ajudam a mãe nas lides domésticas.

As crianças e os jovens da etnia cigana vivenciam uma socialização diferente das crianças pertencentes à sociedade maioritária. As crianças são educadas num ambiente profissional e familiar bastante etnizado, onde a pertença étnica é essencial na estruturação do *habitus**, privilegiando as relações de sociabilidade intraétnicas. A maioria das crianças ciganas não frequentam creches e jardins de infância, o que faz com que apenas exista uma socialização primária a nível familiar, fortalecendo uma vez mais as relações intraétnicas (Casa-Nova, 2006). De acordo com a mesma autora,

“ O ritmo de vida das crianças é pautado pelo ritmo de vida dos adultos, as suas formas de vivência do quotidiano são pautadas pelas formas e conteúdos de vivência do quotidiano adulto: ao nível do ritmo das feiras, das festas, dos horários das refeições, das horas para dormir, das redes de sociabilidade” (Casa-Nova, 2006, p. 14).

Esta socialização influencia a perceção espacial e temporal, a organização mental e a estruturação do pensamento, processando-se de forma diferente daquela que é exigida pela escola, o que exige *a posteriori* intensos processos de reconfiguração do *habitus* para as crianças se adaptarem à disciplina escolar (Casa-Nova, 2006).

A educação das crianças ciganas é, portanto, uma educação familiar, e esta representa “a unidade base da sua organização cultura, económica e afetiva.” (Mendes, 2005, p.114). A família privilegia uma educação com base na transmissão dos valores

* Inspirada em Bourdieu, Casa-Nova define o *habitus* étnico como “incorporado desde a infância através da observação de práticas, da linguagem corporal e das produções discursivas dos adultos e exteriorizado nas práticas culturais quotidianas, sendo responsável pelos estilos de vida dos membros desta comunidade” (Casa-Nova, 2006, p.167)

que darão continuidade ao grupo familiar e étnico, bem como a transmissão dos valores que permitem a adaptação e a independência do indivíduo cigano face ao meio social não cigano. (Mendes, 2005). Assim, a identidade da criança é, segundo Smith (1997), construída com base em normas, valores e comportamentos da cultura cigana, sendo a sua educação caracterizada pela educação em comunidade, no cerne da qual adquirem autoconfiança e independência. A família organiza a interpretação do mundo com base nas suas experiências e vivências, bem como através de um saber adquirido das trocas do quotidiano com a restante comunidade cigana. As crianças crescem afirmando as suas vontades, cujos desejos são quase sempre satisfeitos. Quando não atendem aos desejos das crianças, os adultos preocupam-se em nunca impor a sua opinião de adulto em explicitar as razões de forma compreensiva e paciente (Casa-Nova, 2005, p. 212).

3. A questão educativa

A importância da educação como fator de integração na sociedade e promoção do indivíduo na sua realização pessoal e social, potenciando o seu papel na vida da comunidade, é hoje unanimemente reconhecida. É consensual reconhecer a importância de educar as crianças como forma de combater a pobreza, a discriminação e a desigualdade. A questão do exercício do direito à Educação coloca-se com especial acuidade na etnia cigana, caracterizada por índices muito baixos de escolarização, particularmente entre o sexo feminino. Segundo Liégeois (2001), a preocupação com a escolarização do povo cigano aparece na Europa na sequência de duas Resoluções do Parlamento Europeu, a 16 de março e 24 de maio de 1984, após a constatação do baixo grau de escolaridade entre adultos desta etnia e do elevado índice de abandono e insucesso escolar entre as suas crianças, entendidos como causa e efeito da situação de pobreza, marginalização, estigmatização e exclusão social, característicos do *modus vivendi* desta etnia. A partir de então, os governos europeus foram sucessivamente alertados para a

necessidade de implementar políticas educativas e programas específicos para as minorias étnicas, com vista à melhoria das respetivas situações socioeconómicas, procurando contudo preservar e respeitar as suas raízes e valores culturais, tendo em vista a sua inclusão na sociedade.

Em Portugal, a inclusão social da população cigana parece ter estado durante muito tempo mais dependente da ação interessada de ONGs (Organizações Não Governamentais) do que de medidas e instituições do Estado, vocacionadas para esse fim (Caré, 2010). Em 1996, é porém criado o Alto Comissariado para a Integração e Minorias Étnicas (ACIME), hoje denominado Alto Comissariado para a Integração e o Diálogo intercultural (ACIDI), que procura abordar questões específicas quer dos ciganos quer de outros grupos culturais. Mais recentemente, em 2006, foi criado, no seio do ACIDI, O Gabinete de Apoio às Comunidades Ciganas (GACI) um grupo de trabalho que procura dar respostas às questões desta etnia (Casa-Nova, 2008).

Segundo Casa-Nova (2009), a cultura cigana tem evoluído de forma diferenciada, e com consequências positivas e negativas, tendo hoje uma maior visibilidade social e cultural, no âmbito da sociedade maioritária. Contudo, a escolarização ainda é vista de forma negativa pela etnia cigana. Consideram que estudar não interessa, que a posse de diplomas oriundos de instituições da sociedade maioritária não resolve a questão da empregabilidade (Bastos, 2007).

A escola é um espaço para a formação de grupos etariamente homogéneos que partilham interesses, sistemas de valores e padrões de comportamento comuns, formando a subcultura juvenil (Pinheiro, 2010). Só a partir do 25 de abril de 1974 é que se democratizou, em Portugal, o ensino e a escola se tornou numa instituição aberta e massificada. O processo de escolarização passou a ser aberto a novos públicos (Almeida, 2005, p. 582). Demoliu-se uma *escola de certezas*, que não aparecia envolvida com a

produção de injustiças sociais, favorecendo porém alguns percursos de mobilidade social ascendente. Era uma escola só para alguns, não para determinados grupos socioculturais. Deu lugar à *escola de promessas*, uma promessa de desenvolvimento, mobilidade social e de diminuição das desigualdades, a promessa da passagem de uma escola de elites para uma escola de massas, carregando consigo a necessidade de adaptação à educação multicultural (Canário, 2001, citado por Casa-Nova & Palmeira, 2008, pp. 10-11).

Segundo Reis, a instituição escolar apresenta duas concepções em torno da diversidade cultural. Por um lado, pretende ignorar a existência de diferentes culturas, procurando preservar e transmitir valores e normas clássicas que caracterizam a sociedade abrangente. Por outro lado, reconhece a existência de uma pluralidade de culturas, sendo a educação encarada como um processo social fundamental para a mudança e reconstrução social (2010, p. 25). A situação da etnia cigana ilustra claramente que a instituição escolar não estava preparada para um ensino de massas, assim como para a inclusão de crianças emigradas ou oriundas de minorias étnicas. O baixo rendimento escolar das crianças destes grupos étnicos faz despontar um processo em que estas famílias começam a ser vistas como tendo uma identidade própria (Pontes, 2006, p. 68).

Claramente, a escola potencia o desenvolvimento de relações de conflito com as crianças ciganas. Estas são vistas como intrusas e a sua diferença é, muitas vezes, incompreendida. O facto de valorizarem sobretudo os elementos mais velhos do grupo e da família alargada, de terem uma tradição muito própria em relação ao casamento e de considerarem que as Leis Ciganas se sobrepõem à ordem jurídica do país, acentua as clivagens sociais e culturais em relação à sociedade majoritária. Pode inclusivamente provocar uma certa alienação em relação à escola e, consequentemente, um baixo rendimento (Cardoso, et al, 2001). Como recorda Casa-Nova (2006), a escola não foi pensada para a entrada de grupos sociais minoritários. Pelo contrário, foi desenhada para

corresponder às exigências das classes média e alta e ao sexo masculino. A autora vai mais longe e considera que a abertura progressista do sistema de ensino ao sexo feminino, a outras classes sociais e a outros grupos étnicos deu-se mais por uma questão de modernização do que, propriamente, por uma tentativa de conferir oportunidades igualitárias a toda a sociedade (Casa-Nova, 2006, p. 23).

A escola é pouco aceite pela etnia cigana. As crianças, como já referimos, são desde cedo incentivadas à espontaneidade e à liberdade. Por isso, nem sempre entendem com facilidade as rotinas escolares, bem como a autoridade dos professores dentro da sala de aula (Sousa, 2001). No seio da comunidade, as crianças são pouco estimuladas no que respeita à escola e o apoio que recebem na realização das tarefas propostas é muito reduzido. Casa-Nova (2006) afirma que as famílias ciganas demonstram pouco interesse pela escola porque ainda não encontraram, nesta instituição, significado e interesse relevantes para o seu próprio estilo de vida e valores. Adianta a mesma autora (2003) que os jovens ciganos não estão interessados na escola, o que não é sinónimo de “não gostar” da escola.

Casa-Nova (2006) aborda os diferentes significados e funcionalidades da escola, na perspectiva da etnia cigana. Encaram a escola como estranha ao seu universo familiar, ao *habitus étnico* construído durante a socialização primária, atribuindo uma importância relativamente marginal face às restantes atividades do quotidiano e à aprendizagem da leitura e da escrita e ao contributo para o exercício de uma adequada interação social. Duas motivações de carácter instrumental e pragmático favorecem a frequência escolar. O acesso à obtenção carta de condução e a atribuição do Rendimento Social de Inserção. Para obterem e conservarem este último direito, precisam de cumprir o formalismo de enviar os filhos à escola (Pereira Bastos, 2007). Os ciganos consideram que, para o tipo de trabalho a que as suas crianças estão ‘destinadas’, não necessitam de uma educação de

alto nível. Aos olhos da comunidade, o trabalho das feiras é um trabalho não especializado, vulgar, onde ler, escrever e fazer cálculos é suficiente (Casa-Nova, 2006).

Os ciganos nutrem uma desconfiança em relação ao ensino da escola, e por isso a desvalorizam. Consideram-na como um instrumento de dominação, controlo e assimilação forçada, uma forma de acabar com as suas tradições e identidade e minar a educação familiar das suas crianças (Liégeois, 2001). A desconfiança dá-se também por considerarem a sociedade maioritária como promíscua, posicionando-se em termos morais num patamar superior, pelo modo como preservam as suas tradições, a família, as suas leis, a educação das crianças, o respeito pelos mais velhos e, de uma maneira muito peculiar, o papel da mulher (Casa-Nova, 2002, 2009).

Como já fizemos alusão, aprender a ler, escrever e fazer cálculos é considerado pelos ciganos como um sucesso escolar suficiente, sendo esta uma das razões que explicam o abandono precoce da escola. Pensam que aprenderam o essencial para as suas vidas (Casa-Nova, 2006). A mesma autora ressalva, todavia, que não podemos considerar que as crianças ciganas apresentam um elevado insucesso escolar, uma vez que a sua assiduidade não é a mesma do que a das restantes crianças (2006).

Os elementos pertencentes à etnia cigana estimam então que o ambiente escolar, assim como o ambiente profissional, é desenhado à imagem da sociedade maioritária. Como tal, representa uma ameaça às conceções que cultivam para o futuro das suas crianças. Entendem a escola como um processo que pode deformar a cultura transmitida às crianças do grupo étnico em questão. Receiam que estas sejam absorvidas pela cultura dominante e que, conseqüentemente adiram às suas normas e valores, muitas vezes em contradição com aquilo que foi ensinado pela cultura cigana. Esta desconfiança é ainda agravada no que diz respeito ao sexo feminino, uma vez que as meninas são desde cedo educadas para evitarem relacionamentos e casamentos com membros de outras culturas

(Liégeois, 2001). O sentimento dominante é, portanto, que a escola pode contaminar a sua cultura (Casa-Nova, 2006).

4. O estatuto da mulher

Com a particularização crescente das sociedades modernas, ajustada ao ideal de democracia, defende-se a igualdade de género entre homens e mulheres. Contudo, na vida quotidiana, romper com valores remanescentes de uma sociedade tradicional patrilocal tem sido um processo difícil de concretizar (Magano, 2013). São ainda muito visíveis formas de diferenciação no que se refere a oportunidades de vida de Homens e Mulheres, sobretudo devido aos papéis sociais associados a cada um dos sexos (Amâncio, 1998). Aos ciganos atribui-se uma especificidade cultural distinta da sociedade maioritária (Nunes, 1996; Liégeois, 1989), mas também se espera, em paralelo, a partilha ativa dos direitos sociais da sociedade em que estão inseridos, neste caso da sociedade portuguesa (Magano, 2013). Contudo, os papéis sociais de género atribuídos à mulher cigana entram em confronto com autonomia e liberdade necessárias para o exercício de uma cidadania efetiva em termos de igualdade de género (Magano, 2013). As situações das mulheres ciganas não são, porém, estáticas, nem são todas iguais.

A discussão da questão do género feminino torna-se fundamental para perceber a dinâmica da vida cigana e das relações interétnicas. Assim, as mulheres ciganas debatem-se com problemas de género, subjugadas por uma tradição cultural cigana machista (Nunes, 1996), por se atribuir uma valorização maior ao papel social do homem que se repercute no papel de submissão imposto às mulheres ciganas. Este papel de subordinação é uma constante ao longo do ciclo de vida da mulher cigana (Magalhães, 2005). Os elementos do sexo masculino têm mais liberdade de circulação e de interação com elementos da sociedade maioritária, o ‘Outro’, nomeadamente, com mulheres não ciganas. “A masculinidade tem terreno livre para se expandir, para se exhibir, sem

comprometer a identidade de origem” (Lopes, 2008). Esta liberdade entra em contradição com os condicionamentos e limitação das mulheres, sendo indiciador das assimetrias ao nível dos papéis sexuais e de género (Lopes, 2008). A desigualdade de género surge desde o nascimento, sendo por isso mais valorizado o nascimento de um rapaz por se entender ser motivo de menos preocupações (Nunes, 1996).

Como referem as Audições Parlamentares da Assembleia da República de 2008, é preceito tradicional da etnia cigana as meninas abandonares a escola a partir dos 10 anos, sem cumprirem o que está decretado por lei no que se refere à escolaridade obrigatória. Os membros da etnia acreditam que, de acordo com a tradição, não precisam de mais escolarização para desempenhar os papéis de esposa, mãe, educadora dos filhos, em função dos princípios étnicos, que por esta mesma tradição lhes estão destinados (Casa-Nova, 2002). Ainda no que diz respeito aos papéis da mulher cigana na comunidade, Montenegro (2009) refere a organização social da cultura cigana em que a submissão da mulher é uma constante. A educação da rapariga é feita em subordinação ao homem. Em menina obedecem ao pai, depois também aos irmãos e, com o casamento, a submissão da mulher cigana ao homem continua com a deslocação da mulher para a família do marido. As exceções que se verificam na ausência desta deslocação estão relacionadas com casos de situação de carência económica (Casa-Nova, 2009). As raparigas, são educadas desde pequenas no sentido de cumprir um dever permanente para com a família e os seus, devendo esquecer-se de si próprias. As suas projeções de vidas são ditadas pelos papéis que a comunidade cigana lhes vai atribuindo.

O estatuto de mulher cigana exige que, desde tenra idade, permaneçam junto da mãe, numa espécie de pistilo étnico protegido de eventuais influências do exterior, de modo a adquirir todos os preceitos e valores culturais, os saberes ancestrais transmitidos intergeracionalmente. Assimilam, como todas as mulheres ciganas, o papel de guardiãs

das tradições. É uma forma, também, de evitarem o seu envolvimento afetivo com membros da restante sociedade, a fim de prevenir casamentos fora da comunidade cigana, ou colocar a virgindade em risco, sendo também este um motivo central da retirada precoce das meninas da escola (Casa-Nova, 2002, Mendes, 2005, Pereira Bastos, 2007, Casa-Nova, 2009). Na cultura cigana é valorizada positivamente a mulher perspicaz, astuta e capaz de tomar conta da sua família. Por outro lado, Lopes (2008) concluiu que as mulheres devem ter comportamentos contidos, enquanto os homens se devem evidenciar pela ousadia e improvisação, em pequenas proezas quotidianas. As mulheres ciganas são muito ativas, empreendedoras e com iniciativas no âmbito público. Em certa medida, são elas que ‘tomam as rédeas da casa’ (Arbex, 1999). São sempre elas que falam e que manifestam com mais clareza as dificuldades pelas quais estão a passar. De uma forma geral, as mulheres ciganas são vistas como ladras, mentirosas devido à prática da ‘leitura das mãos’ (Cardoso, 2001).

Os ciganos contraem matrimónio precocemente, quando comparados com os jovens da sociedade maioritária. Uma vez que este grupo étnico tem algumas resistências no relacionamento com os não ciganos, os casamentos são, salvo raras exceções, de origem endogâmica. O casamento pressupõe que as mulheres sigam a condição dos maridos: se são ciganas e se casam com um não cigano, têm de adotar os modos de vida dos não ciganos, se não são ciganas e casam com um cigano, têm de adotar os valores e as práticas dos ciganos. Esta exclusão (casamento com um homem não cigano) do mundo cigano pode ser sentida com alívio, dada as elevadas exigências feitas sobre as mulheres. Tal não impede que, na geração seguinte, haja uma reentrada no mundo cigano, através do casamento (Bastos, 2007).

A preferência para as uniões recai sobre famílias que se conhecem mutuamente, geralmente primos em primeiro ou segundo grau (Casa-Nova, 2009). Isto acontece porque

se entende haver uma contaminação da ‘raça’ com o sangue cruzado, daí a preferência por casamentos com gente que se conhece em consanguinidade ou por relações de afinidade (Bastos et al., 2007). Este comprometimento pode não ser definitivo. Uma vez que seja necessário um rompimento, este tem de partir sempre da mulher. Segundo Casa-Nova (2009), isto acontece para a proteger, uma vez que é o elemento frágil. Uma jovem abandonada pelo noivo pode transmitir a ideia de que tem problemas com fidelidade ou de saúde, e dificilmente volta a ficar comprometida. Assim, uma vez que o rompimento parte da mulher, esta fica preservada face aos olhares externos e a sua imagem mantém-se. Este é o único poder de que a mulher dispõe dentro da comunidade (Casa-Nova, 2009). Mas, como defende Casa-Nova, este poder “resulta numa fragilidade: a de ser um elemento mais vulnerável face à comunidade em geral” (2009, p. 128). Depois do casamento, a mulher fica subjugada ao uso compulsivo do ‘traje’ cigano, com saias até aos pés, o que traduz o estatuto matrimonial da mulher cigana casada e impele ao afastamento do convívio dos não ciganos. Desta forma, a obrigação da distinção cigana recai sobre a mulher. É a ela a quem compete vestir-se ‘à cigana’ para visualmente ser distinguida das mulheres não ciganas (Bastos et al, 2007).

Desde o nascimento, a mulher cigana carrega consigo o orgulho e a honra/desonra da família. É central o papel que a preservação da virgindade feminina desempenha na explicação da fraca escolarização e no abandono escolar feminino. A educação das mulheres ciganas está refém da Lei Cigana, que obriga a retirar as meninas da escola no início da puberdade, de modo a salvaguardar a virgindade, valor que concentra em si o elemento agregador da comunidade (Casa-Nova, 2002, 2009, Mendes, 2005). Considera-se que, nesta questão, tem havido abstração, indiferença e até cumplicidade e conivência por parte do Ministério da Educação e de outras instituições do Estado, na manutenção desta situação de subordinação do género feminino (Casa-Nova, 2009, p. 140).

Contudo, a questão da obrigatoriedade da mulher cigana em se submeter aos imperativos das tradições da sua comunidade não é entendida por elas como uma forma de submissão à Lei Cigana. A importância dada às questões da virgindade fá-las sentirem-se fortes e valorizadas perante a etnia e os homens e moralmente superiores às mulheres da cultura majoritária. A preservação da virgindade e a função social que desempenha no conceito de honra da família e da comunidade dá-lhes a sensação de poder sobre os homens. Em vez de entenderem isto como uma situação de sujeição, debilidade ou subalternação, assumem o que Casa-Nova designa como, uma atitude de “dominação subordinada do género masculino” (2009, p. 141) cujo prestígio enquanto pai, irmão e marido depende do seu comportamento enquanto mulher. A manutenção da honra passa também pela aparência física e pela postura, fazendo assim com que tenham uma preocupação acrescida em manter uma imagem feminina (Santos, 2009).

Uma outra questão que leva ao absentismo e, consequentemente, ao insucesso escolar nas meninas ciganas, prende-se com o facto de precisarem de ficar em casa a cuidar da família, geralmente dos irmãos mais novos, enquanto os pais se encontram nas feiras. O receio de reações negativas por parte da família alargada faz com que não se realizem aspirações sociais, individuais e familiares, de um modo particular o género feminino é submetido a vigilâncias por parte dos familiares e dos elementos da comunidade (Casa-Nova, 2006).

Há ainda uma outra questão que coloca a mulher cigana num estado de superioridade em relação ao homem, embora de forma oculta, que se relaciona com as questões do corpo e da maternidade. Assim que se contrai um matrimónio, existe uma pressão por parte da comunidade na procriação do casal, sendo ‘exigido’ um número de duas a três crianças por família. Realmente, a mulher parece estar refém da comunidade, funcionando como sustentáculo da identidade étnica, na sua condição de procriadora,

continuadora da etnia e das suas tradições. Daqui resulta a submissão através de uma vigilância por parte de toda a comunidade que parece tutelar o seu corpo, a sua vontade, os seus atributos femininos, a sua fertilidade (Casa-Nova, 2009). Segundo a mesma autora, as mulheres que querem controlar o espaçamento entre as idades dos seus filhos usam um contraceptivo oral (pílula), sem conhecimento dos maridos. Desta forma, exercem um poder oculto, fugindo ao controlo machista.

Um outro poder exercido sobre os homens está relacionado com o embelezamento do corpo. Desde cedo, as raparigas ciganas ganham hábitos de produção do corpo, como por exemplo, o uso de maquilhagem. Porém, a partir do momento, em que contraem matrimónio, estas práticas devem ser excluídas do seu dia-a-dia. Quando optam por dietas ou uso de tratamentos de beleza, fazem-no doravante sem o conhecimento do marido, exercendo assim um poder na dimensão oculta (Casa-Nova, 2009).

No que respeita à situação de viuvez, a mulher é mais uma vez colocada em desvantagem comparativamente ao homem. O homem viúvo pode sempre contrair um novo matrimónio, já a mulher, apenas quando a viúva é jovem e sem filhos, é-lhe permitida uma nova relação. Urge referir que este poder é exercido de forma invisível perante o olhar masculino, concedendo a este uma ilusão de total dominação sobre o género oposto (Casa-Nova, 2009). Apesar de tudo, as submissões são mais e estão mais patentes do que o falso poder que estas detém.

Devemos ainda ressaltar que, a forma como as mulheres ciganas veem a integração social de que são alvo ou se tentam integrar passa inevitavelmente por uma emancipação. Em Espanha, por exemplo, existem várias associações de mulheres ciganas. O principal interesse destas mulheres passa por permitir aos seus filhos um acesso à escolarização, daí que algumas procurem outro tipo de empregos que não impliquem a deslocação frequente (Cardoso 2001) como é o caso da venda ambulante, a sua principal

atividade. Todavia, com uma escolaridade baixa, não é fácil ascenderem a outros empregos. As mulheres ciganas portuguesas apresentavam em 2001 uma taxa de analfabetismo muito elevada (Comissão para a igualdade e para os direitos das mulheres, 2001), por isso, muitas manifestem interesse em aprender a ler (devido à ação de projetos de integração social), uma vez que isso lhes foi vedado enquanto crianças, principalmente por serem do sexo feminino. A violência doméstica é muitas vezes aceite entre os ciganos, não só pelos homens como pelas próprias mulheres, sendo que as agressões físicas fazem mesmo parte do diário dos casais ciganos, conforme afirmam Magalhães (2005) e Lopes, (2008). Só quando estas tomem proporções maiores devido ao consumo de álcool ou drogas é que as mulheres são acolhidas pelos pais ou familiares mais velhos, na sua zona de habitação de infância. No entanto, os familiares farão de tudo para que a mulher violentada volte para o marido (Magano, 2013).

Capítulo II

Dos processos de inserção social aos programas inclusivos

Iniciamos o segundo capítulo com a clarificação do conceito de inserção social. Num segundo momento apresentamos as políticas públicas, os programas e os projetos nacionais de combate à exclusão social, bem como identificamos as áreas mais importantes a atuar. Por último, para contextualizar os projetos que serviram de palco à nossa investigação, apresentamos o Programa Escolhas.

a) Inserção Social

Os processos de integração social pressupõem que há pessoas vítimas de exclusão que, como tal, devem ser integradas. A integração social

“implica a autossuficiência de recursos e a mudança de atitudes não só nos grupos excluídos, como também na população que os vai integrar. O processo de integração deve, por isso, contemplar as implicações e dimensões subjetivas de uns e outros grupos derivadas, por exemplo, das aspirações, das crenças e dos valores” (Dias, Alves, Valente & Aires, 2006, p. 24).

A integração pressupõe a participação e a partilha, entre outros, dos mecanismos de poder. Assim, os excluídos ou grupos empobrecidos devem ter necessariamente uma participação ativa no funcionamento de grupos sociais organizados. Trata-se de uma condição básica para se operar a integração (Dias, Alves, Valente & Aires, 2006). A integração remete para um conjunto de situações, assentes e sólidas ao nível das relações de emprego, familiares e sociais, que dependem da efetiva interação de quatro sistemas:

- **Sistema político-jurídico:** engloba a integração cívica e política;
- **Sistema económico:** pressupõe a integração socioeconómica;
- **Sistema comunitário e familiar:** pressupõe quer a integração familiar, quer a integração na comunidade mais abrangente;
- **Sistema de proteção social:** proporciona, por via de mecanismos públicos e universais de incentivo à solidariedade social, a integração social e estimula a inserção (Dias, Alves, Valente & Aires, 2006).

Do ponto de vista sociológico, importa compreender os processos de exclusão social, descritos anteriormente, como o funcionamento duma sociedade incapaz de integrar os seus elementos. A problemática da exclusão social aprofunda a problemática da inserção social e dos seus mecanismos de resposta (Dias, Alves, Valente & Aires, 2006). Os conceitos de integração e inserção social estão intimamente relacionados, embora em oposição, com o conceito de exclusão social.

De facto, a inserção social é um duplo movimento que leva, por um lado, pessoas, famílias ou grupos, em situação de exclusão e de pobreza a iniciarem processos que lhes permite ter acesso aos direitos de cidadania e de participação social. Por outro lado, as instituições ofereceram a essas pessoas, famílias ou grupos oportunidades reais de iniciar tais processos, disponibilizando-lhes meios e apoio (Capucha, 1998). A inserção social passa por um mecanismo que visa promover a inclusão dos segmentos em situação de vulnerabilidade social, nomeadamente em termos de contexto urbano, da escola, emprego e proteção social (Kowarick, 2003, p. 75). Ou seja, é um processo que garante que as pessoas em risco de pobreza e exclusão social acedam às oportunidades e aos recursos necessários para participarem plenamente nas esferas económica, social e cultural e beneficiarem de um nível de vida e bem-estar considerado normal na sociedade em que vivem (COM, 2003, p. 9).

A inserção pode passar por um recurso regular ou esporádico aos serviços de ação social, o que pode por vezes, induzir um efeito perverso e estabelecer uma situação de dependência, incutindo um sentimento de inferioridade social e de reduzida autoestima (Dias, Alves, Valente & Aires, 2006). As populações ajudadas não são vítimas manipuladas por um sistema, mas devem ser atores sociais que dispõem de um espaço de manobra e negociação, tendo em conta que negociam a inferioridade do seu estatuto social (Dias, Alves, Valente & Aires, 2006).

A proteção social tem como objetivo diminuir os efeitos mais graves das desigualdades sociais e privilegiar a concretização de ações de apoio e inserção que assentem em políticas que devolvam os direitos e as capacidades para um exercício de cidadania plena (Dias, Alves, Valente & Aires, 2006).

b) Políticas públicas, programas e projetos

Segundo o artigo 13º da Constituição da República Portuguesa, as medidas de política públicas pautam-se pelo seu caráter universal e geral, não existindo, por isso, medidas específicas em função das origens sociais e culturais dos diferentes cidadãos. Contudo, usufruindo do estatuto de cidadãos portugueses, as pessoas de etnia cigana podem beneficiar destas políticas, o que acontece, sobretudo, ao nível da habitação, da saúde, da proteção e apoio social às famílias, da educação, do emprego e da formação profissional (Mendes, Magano & Candeias, 2014). As medidas, atualmente, existentes são mais numerosas nas áreas da habitação, proteção e apoio social às famílias e educação, sendo mais escassas as que se referem ao domínio do emprego e formação, da saúde e da justiça (Mendes, Magano & Candeias, 2014).

No que diz respeito a medidas mais específicas, no âmbito do Alto Comissariado para as Migrações, por exemplo, foi instituído o Projeto Mediadores Municipais, que tem como objetivo formar mediadores ciganos para uma intervenção a nível local, em articulação com as autarquias, instituições locais e famílias ciganas (Mendes, Magano & Candeias, 2014). Em termos institucionais, tendo em conta o escasso conhecimento sobre a real situação dos ciganos portugueses, foram implementadas as audições públicas pela Comissão Parlamentar de Ética, Sociedade e Cultura, através da Subcomissão para a Igualdade de Oportunidades e Família, no âmbito do Ano Europeu para o Diálogo Intercultural, 2008 (Magano & Mendes, 2014). Os trabalhos deram origem ao *Relatório*

das audições efetuadas sobre Portugueses Ciganos no âmbito do Ano Europeu para o Diálogo Intercultural (2008).

1. Saúde

No que diz respeito à área da saúde, deve-se salientar a criação (1979) e a consolidação do Serviço Nacional de Saúde nas décadas de 80 e 90 baseada em princípios como a universalidade e gratuidade – hoje tendencialmente gratuito (artigo nº 64 da Constituição) no acesso aos serviços de prevenção, cuidados e reabilitação hospitalar. Mais de uma década depois da publicação da Lei de Bases de Saúde (Lei 48/90 de 24 de agosto), foram constituídos planos nacionais de saúde (2004 – 2010 e 2011 – 2016) com intuito de “maximizar os ganhos de saúde da população através do alinhamento e integração de esforços sustentados de todos os sectores com o foco de acesso, qualidade, políticas saudáveis e cidadania” (Mendes, Magano & Candeias, 2014, p. 33). Desta forma, foram implementados vários Programas de Saúde prioritários da responsabilidade da Direção-geral de Saúde, como o Programa Nacional para a Infecção VIH/SIDA, o Programa Nacional para a Prevenção e Controlo do tabagismo, Promoção da Alimentação saudável, entre outros. Uma vez que o sistema nacional de saúde é financiado pelo Estado português, com as redes de centros de saúde e hospitais, abrangendo todo o território, as pessoas ciganas estão diretamente ligadas a estes serviços enquanto utentes (Mendes, Magano & Candeias, 2014).

2. Educação e Formação

Como recorda Benavente (1990), após o 25 de abril de 1974, foram instituídas diversas políticas públicas educativas, faltando-lhes porém uma perspetiva global de transformação do sistema educativo (cit. in Mendes, Magano & Candeias, 2014). Na sequência da Lei de Bases do Sistema Educativo (1986), a escolaridade obrigatória é

prolongada até ao 9º ano, sendo posteriormente alargada até ao 12º ano (Lei 82/2009 de 27 de agosto). Porém, os dados disponíveis apontam para altos níveis de analfabetismo e absentismo escolar dos ciganos portugueses, mesmo em relação aos seis primeiros anos de escolaridade (Bastos, 1999).

“Os dados disponíveis a nível nacional relativos à frequência escolar destas crianças e jovens revelam que, para o ano letivo de 1997/98, 5420 crianças ciganas encontravam-se matriculadas no 1º ciclo do ensino básico, das quais foram sujeitas a avaliação no 4º ano 764, tendo sido aprovadas 55%. No 2º ciclo, o número de crianças ciganas matriculadas diminui drasticamente, encontrando-se matriculadas 374 nos dois anos de escolaridade, das quais foram sujeitas a avaliação no final do ciclo (6º ano) 85, tendo sido aprovadas 75%. Para o 3º ciclo, de 102 jovens matriculados nos três anos de escolaridade, foram sujeitos a avaliação no final do ciclo (9º ano) 11 alunos, dos quais foram aprovados 64%” (Casa-Nova, 2006, p.159).

Um dos objetivos da Estratégia Nacional para a Integração das Comunidades Ciganas (ACIDI e Governo de Portugal, 2013) consiste precisamente em promover a conclusão da escolaridade básica de 40% das crianças ciganas do sexo feminino e do sexo masculino até 2016 e de 60% até 2020. Como acabámos de referir, os dados mostram-nos que, de uma forma geral, as crianças ciganas apresentam níveis de escolaridade obrigatória baixos, e uma taxa de abandono igualmente elevada (Mendes, 2007; Bastos, Correia & Rodrigues, 2007). As mulheres ciganas têm um nível de escolaridade ainda mais baixo do que os homens do mesmo grupo étnico, sendo raros os casos em que ultrapassam o ensino básico (1º ciclo). A mesma situação verifica-se nos chamados ciganos integrados, ou seja, que desempenham uma profissão por conta de outrem e não fazem ‘modo de vida de cigano’, continuando as mulheres a apresentarem menos anos de estudos que os homens ciganos (Magano, 2010). A reprodução de formas de desigualdade de género encontra-se assim bem patente no facto de que as meninas ciganas continuam a abandonar a escola geralmente entre os 11 e os 14 anos. Por seu turno, geralmente, os

meninos abandonam os bancos da escola, mais tarde, por volta dos 16 - 18 anos (Mendes, 2012).

Algumas das medidas integradas na política da educação visam também o apoio económico das famílias dos alunos mais carenciados, através da comparticipação da alimentação e da aquisição de materiais escolares através do SASE (Serviços de Ação Social Escolar), assim como de bolsas de estudo a estudantes do ensino superior.

A obrigatoriedade do ensino aplica-se a todos os cidadãos portugueses. No que diz respeito à educação e formação de adultos têm sido várias as medidas implementadas para combater o analfabetismo, o abandono e o insucesso escolar. Assim, na área da educação foram implementados diversos programas para os cidadãos em geral e, consequentemente, também para os cidadãos ciganos, de modo a se criarem condições que garantam a universalização da educação básica e que promovam o sucesso educativo de todos.

Devido à elevada taxa de abandono escolar e analfabetismo, em 1987, uma Resolução do Conselho de Ministros lançou um programa oficial que identificava o insucesso escolar como um problema do sistema de ensino a exigir intervenção urgente a nível nacional – Programa Interministerial de Promoção do Sucesso Escolar (PIPSE). No domínio da interculturalidade, o Projeto de Educação Intercultural, criado pelo despacho nº 170/ME/93, de 6 de agosto, foi dinamizado em escolas de ensino básico situadas em zonas de residência de populações pertencentes a minorias étnicas e com elevada percentagem de insucesso escolar, abrangendo a população cigana. Elaborou-se ainda, em 1995, o Projeto Ir à Escola, que pretendia formar mediadores culturais ciganos com vista à consecução dos seguintes objetivos: fazer a ponte entre a escola e a família cigana; favorecer a integração de crianças ciganas na escola; fornecer o conhecimento da organização da sociedade majoritária às famílias cigana, divulgando as regras de

funcionamento das instituições como a escola, segurança social, saúde e freguesias; criar junto das pessoas ciganas o exemplo de novas profissões (Mendes, Magano & Candeias, 2014).

Sob a tutela do Ministério da Educação e Ciência, foram implementados os Percursos Curriculares Alternativos (PCA), assim como, os Planos de Recuperação, Acompanhamento e Desenvolvimento que visam colmatar dificuldades de aprendizagem diagnosticadas, suscetíveis de pôr em risco o desenvolvimento de competências essenciais para a transição de ano. Por seu turno, o Programa Mais Sucesso Escolar (2009) tem como objetivo apoiar o desenvolvimento de projetos de prevenção e combate ao insucesso escolar no ensino básico, em mais de uma centena de agrupamentos/escolas de todo o país (Mendes, Magano & Candeias, 2014). Ainda sob a tutela do mesmo Ministério, salientam-se medidas como os Serviços de Psicologia e Orientação (SPO), contemplados no Decreto-Lei nº 190/91, de 17 de maio, de modo a intervir nas Escolas do Ensino Básico ao nível da relação escola/comunidade, do apoio psicopedagógico a alunos com dificuldades de integração e aprendizagem e da orientação escolar e profissional. Neste âmbito, salientam-se as equipas de ensino especial a quem cabe apoiar alunos com necessidades educativas especiais, nomeadamente através de salas de apoio e do acompanhamento dentro da sala de aula.

No âmbito do Programa para a Integração dos jovens na Vida Ativa, foram criados os Cursos de Educação e Formação (CEF), através do Despacho Conjunto nº 123/97, de 7 de julho, cujos objetivos são o cumprimento da escolaridade básica, associada a uma qualificação profissional de nível II. Estes cursos são muito frequentados por alunos de etnia cigana, uma vez que constituem uma oportunidade para concluir a escolaridade obrigatória através de um percurso flexível e ajustado aos interesses de cada um, ou ainda

prosseguir os estudos ou formação com vista a uma entrada qualificada para o mercado de trabalho (Mendes, Magano & Candeias, 2014).

Entre os programas de oferta educativa para os jovens, contam-se ainda com Cursos de Aprendizagem e os Cursos Profissionais. No que se refere aos primeiros, trata-se de uma formação profissional inicial, em revezamento, dirigida a jovens até aos 25 anos de idade e com o 9º ano de escolaridade no mínimo, privilegiando a inserção no mercado de trabalho e permitindo, em simultâneo, o prosseguimento dos estudos. Os cursos profissionais constituem, por sua vez, um percurso a nível secundário, caracterizando-se também pela ligação estreita à esfera profissional. A aprendizagem contemplada nestes cursos valoriza o desenvolvimento de competências para o exercício de uma profissão, em articulação com o setor empresarial local. Entre estes, podemos ainda encontrar os Cursos Vocacionais (CV) ao nível do ensino básico (Portaria 292-A/2012, de 26 de setembro) e do ensino secundário (Portaria nº 276/2013 de 23 de agosto) que procuram conciliar a resposta ao abandono escolar precoce com a garantia de uma maior adequação da formação às reais necessidades das empresas. Privilegiam a aquisição de conhecimentos em disciplinas estruturantes como português, matemática e inglês, assim como, um primeiro contacto com diferentes atividades vocacionais ou a realização de estágios de formação em contexto de empresa.

Nos programas com ofertas educativas para adultos, encontramos os seguintes cursos:

- O Programa de Formação em Competências Básicas que visa a aquisição de competências básicas de leitura, escrita, cálculo e o uso de tecnologias de informação e comunicação. Tem como objetivo o encaminhamento de adultos para os processos de RVCC de nível básico ou a sua posterior integração em cursos de Educação e Formação de Adultos (IEFP);

- O processo de RVCC que consiste na identificação e validação de competências adquiridas pelos adultos ao longo da vida, em contextos de aprendizagem formais, informais e não formais;

- Os cursos EFA que procuram elevar os níveis de habilitação escolar e profissional da população adulta através de uma oferta adaptada de educação e formação de modo a potenciar as suas condições de empregabilidade e certificar as competências adquiridas ao longo da vida (Mendes, Magano & Candeias, 2014, p.44)

- O Ensino Recorrente, que permite a obtenção de um grau e à atribuição de um diploma ou certificado, equivalentes aos conferidos pelo ensino diurno.

Nos cursos de RVCC, EFA e, sobretudo, nas formações de Competências Básicas encontram-se frequentemente alunos de etnia cigana (Mendes, Magano & Candeias, 2014).

Criado em 1999, o Programa Integrado de Educação e Formação (PIEF) - atual Programa de Apoio e Qualificação da Medida PIEF – Programa Integrado de Educação e Formação (PAQPIEF) - é uma iniciativa conjunta do Ministério da Educação e do Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social. Tem como destinatários crianças e jovens menores em situação de abandono escolar ou de exploração laboral, em risco de exclusão social, procurando proporcionar-lhes uma nova oportunidade para completar a escolaridade obrigatória e obter uma certificação escolar e profissional (Diário da República, 1ª Série, nº 171, 4 de setembro de 2012). Este conjunto de medidas teve algum sucesso, principalmente ao nível da inserção e retorno de adolescentes ciganas ao sistema educativo (Magano & Mendes, 2014).

O Rendimento Social de Inserção (RSI) como contrapartida envolve medidas de educação e formação obrigatórias, como é o caso das medidas do Sistema Nacional de Qualificações - RVCC, EFA, Formação Modular de Programas de formação certificada

em Competências Básicas (Segurança Social, 2015). Isto ocorre, de modo a permitir a adaptação dos currículos dos seus beneficiários (Gomes, 2013). Destacam-se, entre estas medidas de promoção da inclusão social e do desenvolvimento, as políticas mais recentes dirigidas à qualificação de adultos que visam a inclusão de grupos sociais mais desfavorecidos, o que pode ser considerado como um mecanismo inclusivo (Gomes, 2013). Apesar da existência formal destas ofertas formativas, continuam por avaliar a sua aplicabilidade e efeitos concretos no âmbito das políticas de educação, nomeadamente no que se refere ao prolongamento dos trajetos escolares das pessoas ciganas (Mendes, Magano & Candeias, 2014).

3. Habitação

Ao nível das políticas sociais de habitação destacamos quatro programas: em primeiro lugar o Programa Especial de Realojamento (1993) que tem por objetivo a erradicação de barracas e o respetivo realojamento das famílias nas áreas metropolitanas de Lisboa e Porto (Portal da Habitação). Em segundo lugar, a Iniciativa Bairros Críticos (extinta em 2011) que consistia num programa nacional, lançado em 2005 pela Secretaria de Estado do Ordenamento do Território e Cidades, através do Instituto da Habitação e Reabilitação Urbana (IHRU), que procurava apresentar soluções de qualificação de territórios urbanos com fatores de vulnerabilidade crítica. Em terceiro lugar é necessário referir, o Programa a Custos Controlados (HCC) que permite construir ou adquirir habitações com o apoio financeiro do Estado, através do Instituto de Habitação e da Reabilitação Urbana (IHRU), por via de benefícios fiscais e financeiros, no caso de se tratar de habitação própria permanente dos adquirentes ou o arrendamento das mesmas (Portal da Habitação).

Finalmente, deve destacar-se o Programa de Financiamento para Acesso à Habitação (PROHABITA) que tem como objetivo a resolução de situações de grave

carência habitacional de agregados familiares residentes no território nacional. Este programa pode ser concretizado através da celebração de acordos de colaboração entre os municípios, associações de municípios e o IHRU. São consideradas situações graves de carência habitacional os casos de agregados familiares que residem permanentemente em edificações, partes de edificações ou estruturas que deveriam ser provisórias, caracterizadas por graves deficiências de solidez, segurança, salubridade ou sobrelotação, bem como situações de necessidade de alojamento urgente, que pode ser definitivo ou temporário, de agregados familiares sem local para habitar, seja por destruição total ou parcial do imóvel ou em casos de demolição das estruturas provisórias em que residiam (Magano, Mendes & Candeias, 2014).

No caso específico dos ciganos, uma das medidas mais relevantes em termos de impacto foi, sem dúvida, o Plano Especial de Realojamento (PER) promovido pelo Instituto Nacional de Habitação (INH) em parceria com o Instituto de Gestão e Alienação do Património Habitacional do Estado (IGAPHE), no âmbito da erradicação de bairros de barracas e o realojamento da sua população em novos bairros de apartamentos (Dias, Alves, Valente & Aires, 2006). Contudo, em múltiplos casos, as intervenções do PER não tiveram o sucesso esperado. Esta falha deveu-se não só ao facto de as famílias realojadas não serem ouvidas, como ainda pelo facto de as novas habitações não estarem preparadas/apropriadas para os hábitos e necessidades profissionais das famílias. Em vários casos, foram realojadas comunidades inteiras no mesmo bairro, criando assim os chamados ‘guetos’, focos de conflito (Dias, Alves, Valente & Aires, 2006). Os principais conflitos tiveram origem nas dificuldades das famílias em se adaptarem à tipologia dos apartamentos, na recusa/ impossibilidade do pagamento de rendas estipuladas e em problemas com a vizinhança que, em diversos casos, apontam os ciganos como

responsáveis da chegada/aumento do tráfico de estupefacientes nos bairros (Dias, Alves, Valente & Aires, 2006).

4. Rendimento Social de Inserção (RSI)

Em Portugal, as políticas públicas parecem não serem devidamente adaptadas, pelo menos até ao momento, para combater com eficácia a pobreza e a exclusão social, nem prever o seu aparecimento (Rodrigues, 2010). Um dos mecanismos de minimização das consequências da pobreza extrema tem sido a implementação do Rendimento Social de Inserção (RSI), destinado a garantir um padrão de vida condigno àqueles que mais necessitam.

O RSI foi constituído em 2003 para substituir o seu precursor, o Rendimento Mínimo Garantido (RMG) que, por sua vez, fora criado em 1996, ainda a título experimental com uma série de projetos-piloto com a duração de um ano. Em 1997, foi definitivamente implementado, juntamente com um dispositivo de avaliação dos seus efeitos (Santos & Marques, 2014).

O RSI consiste numa prestação mensal pecuniária concedida a famílias ou indivíduos que se encontrem em situações graves de carência económica, desde que se enquadrem em determinadas condições para a respetiva atribuição. Os beneficiários têm a obrigatoriedade de cumprir um Programa de Inserção Social pré-estabelecido que tem como objetivo o rompimento de um ciclo vicioso de pobreza (Santos & Mendes, 2014).

Ou seja, o RSI constitui uma medida que visa criar condições mínimas para suprir as necessidades básicas e, ao mesmo tempo, gerar oportunidades de inserção social.

Segundo os Santos e Mendes (2014), esta medida, tal como outras, apresenta alguns inconvenientes, entre os quais, podemos citar os seguintes: a dependência que pode gerar nos beneficiários, o fraco envolvimento dos mesmos nos projetos de inserção, a precariedade dos contratos de trabalho oferecidos, a falta de motivação para a frequência

de ações de formação profissional devido à ausência de expectativas quanto ao futuro, a excessiva burocracia destes processos juntamente com o estigma social associado a determinados grupos beneficiários.

Em Portugal, os ciganos são difusamente acusados de viverem à custa do RSI e de não se esforçarem para trabalhar e inserir-se na sociedade. Um estudo levado a cabo, a nível nacional, pela Segurança Social em dezembro de 2008, referenciava 5 275 famílias ciganas beneficiárias do Rendimento Social de Inserção, o que corresponderia a 21 100 indivíduos beneficiários (CPESC, 2008). De facto, as políticas sociais, nomeadamente o RSI, têm sido de extrema importância para as famílias ciganas, sendo que o motivo pelo qual muitas destas famílias recorrem a este subsídio se deve à situação dramática de pobreza ou de doença grave em que vivem (Santos & Marques, 2014).

Os contratos de Inserção ajustam um conjunto de ações que obrigam os beneficiários, com capacidades para tal, a procurarem emprego, a completar a escolaridade ou a frequentar ações de formação, de forma a criar oportunidades de inserção no mercado laboral. Contudo, no contexto de atual crise económica, pautado pelo aumento do desemprego, as baixas qualificações escolares/profissionais, reduzem a possibilidade de se obter emprego, sendo que os ciganos acabam por ser ainda mais fustigados na área de emprego (Santos & Marques, 2014). Alguns estudos mostram-nos também que o RSI “não é muito eficiente na promoção da inclusão social dos beneficiários ciganos” (ERRC/Númena, 2007, p.52), que se tornam dependentes da medida pela situação de desemprego e atividades económicas precárias.

c) Programa Escolhas

O Programa Escolhas é um programa público de cariz nacional direcionado para a promoção da inclusão social das crianças e jovens oriundos de contextos socioeconómicos mais vulneráveis (Calado, 2014). Criado em 2001 (Resolução do

Conselho de Ministros nº 4/2001) viu a sua fase de implementação prolongada até dezembro de 2003. Tratou-se, inicialmente, de um programa para a prevenção da criminalidade e inserção de jovens dos bairros mais vulneráveis nos distritos de Lisboa, Porto e Setúbal (Magano & Mendes, 2014). Durante o período de janeiro de 2001 a dezembro de 2003 permitiu a efetivação de 50 projetos, abrangendo 6712 destinatários.

Uma segunda geração do Programa Escolhas nasceu da Resolução do Conselho de Ministros nº 60/2004, tendo sido financiados e acompanhados 87 projetos a nível nacional (Portugal continental e ilhas) para um público-alvo prioritário, constituído por crianças e jovens com idades compreendidas entre os 6 e os 18 anos, originárias de contextos socioeconómicos mais vulneráveis, nomeadamente, descendentes de imigrantes e minorias étnicas, tendo em vista a igualdade de oportunidades e o reforço da coesão social (Resolução do Conselho de Ministros nº 68/2012). O modelo de atuação anterior foi reconfigurado. Em vez de se partir de uma lógica centralizada, passou a assentar em projetos planeados no terreno, com base em instituições locais (escolas, centros de formação, associações, IPSS, entre outras). O número de destinatários abrangidos nesta fase elevou-se a 43.200, distribuídos por 54 concelhos (Programa Escolhas, 2015).

Uma terceira fase do Programa Escolhas ocorreu no período 2007 – 2009, tendo abrangido 121 projetos, sendo que no primeiro ano desta nova geração passou a estar integrado no ACIDI (Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural). A quarta geração desta iniciativa decorreu entre os anos 2010 e 2012, com a implementação de 140 projetos, sendo 10 deles a título experimental (Resolução do Conselho de Ministros nº 68/2012). A intervenção conseguiu, nesta fase, chegar a 81.695 crianças e jovens, provenientes de contextos socioeconómicos mais vulneráveis, com idades compreendidas entre os 6 e os 24 anos. O programa alargou, também durante este período,

o seu raio de ação, tendo passado a estar presente em 71 concelhos do território nacional. Nesta fase, além das quatro áreas abordadas pelo programa até então, (I) Inclusão escolar e educação não formal; (II) Formação profissional e empregabilidade; (III) Participação cívica e comunitária e (IV) Inclusão digital, acrescentou-se uma quinta medida prioritária, para estimular o (V) Empreendedorismo e Capacitação dos Jovens. Outras apostas do programa passam pelo reforço da empregabilidade e formação profissional, uma maior diferenciação dos públicos-alvo, a consolidação dos consórcios, a diferenciação e modularidade no financiamento, a adoção de um modelo misto de acesso, a formação centrada em produtos e ainda um maior apoio a iniciativas dos jovens e incentivo à sua participação (Programa Escolhas, 2015). Em 2013, arrancou a quinta geração deste programa com final previsto em 2015 (Resolução do Conselho de Ministros nº 68/2012). Foram aprovados 113 projetos, com a possibilidade de financiar mais 30, muitos dos quais localizados em territórios onde se concentram descendentes de imigrantes e minorias étnicas. Dos projetos a serem aplicados, 85 abrangem crianças e jovens ciganos.

Capítulo III

Processos de aproximação à realidade: abordagem metodológica

No presente capítulo, procuraremos justificar a metodologia adotada, assim como caracterizar o universo e a amostra da nossa pesquisa, em função da nossa questão de partida e das hipóteses formuladas.

a) Problemática de Investigação

Após algumas modificações relativas ao tema da nossa dissertação, optámos por focalizar o nosso estudo em torno de uma minoria étnica muito presente em Portugal: os ciganos. Nesse âmbito, a nossa grande inquietação consistia em compreender a difícil integração das mulheres de etnia cigana no contexto escolar, assim como o seu percurso profissional. Verifica-se que, em termos comparativos, o sexo feminino tem menos oportunidades para completar o percurso escolar em idade apropriada, do que os elementos do sexo masculino pertencentes à mesma etnia. Salvo raras exceções, as mulheres ciganas são obrigadas a abandonar a escola aquando da conclusão do 1º ciclo ou assim que completam o 6º ano. É por isso que centrámos a nossa pesquisa sobre mulheres adultas pertencentes à etnia cigana, residentes em diversos bairros sociais de Braga, que concluíram um curso de formação profissional através do programa Escolhas, integrado no projeto T3tris.

Entre outras apostas, o Programa Escolhas procura reforçar a empregabilidade e a formação profissional. Já o projeto T3tris tem como objetivo a inclusão das minorias étnicas e dos imigrantes em risco de exclusão social, proporcionando iguais oportunidades de acesso ao emprego e educação, mediante um processo de desenvolvimento pessoal, social e cívico. Neste contexto, procurámos compreender a eventual importância deste regresso à escola na vida destas mulheres. Por isso, a nossa investigação inicia-se com a seguinte problemática:

Em que medida a formação escolar e profissional influencia os processos relacionais e a autonomização feminina cigana ao nível das esferas privada e pública?

Neste âmbito, temos como objetivo aferir as eventuais mudanças relacionais percecionadas no seio do grupo de pertença, mas também fora do grupo étnico, como é o caso da interação com elementos da sociedade maioritária que frequentam os bairros onde habitam. Pretendemos ainda avaliar o nível de integração profissional, assim como, compreender o impacto destes processos de formação na relação e educação dos filhos. Para tal, levámos a cabo um estudo de caso, de molde a compreender uma comunidade que, apesar de um conjunto de estudos já publicados, continua a justificar novas pesquisas para um melhor conhecimento sociológico da mesma.

b) Uma pesquisa qualitativa

O conteúdo prático da nossa investigação foi realizado através de uma pesquisa de cariz qualitativo, mais precisamente de um estudo de caso e de uma análise aprofundada do objeto de estudo. Segundo Pocinho (2012), não existe uma definição unívoca para o método qualitativo. Wiersma (1995) lembra que alguns manuais definem o método qualitativo por oposição ao método quantitativo, como sendo aquele que descreve os fenómenos por palavras e não por números.

Por sua vez, Coutinho considera que este método é definido como “o conjunto de procedimentos metodológicos apresentados quando se pretende a descrição dos fenómenos e a sua respetiva explicação, ou o fornecimento de elementos para a sua compreensão” (2011, p.58). Segundo a mesma autora, assenta na observação do fenómeno, que dará origem à construção de novos conceitos e novas hipóteses, uma vez que parte do singular para o geral.

É um método que avoca as seguintes características: cuida mais do processo para atingir os resultados do que dos resultados em si; interessa-se mais pelo significado; envolve trabalho de campo; é fundamentalmente descritivo; o processo de pesquisa é indutivo (do particular para o geral); o investigador interage com o objeto de estudo e é um tipo de pesquisa com uma interação mútua e simultânea dos fatores (Coutinho, 2011). Em suma, o método qualitativo não é melhor nem pior que o método quantitativo, apenas, mais adequado para determinadas pesquisas. Inclui diversas técnicas de recolha de informação, entre as quais podemos citar a entrevista e a observação.

c) Estudo de caso

O estudo de caso constitui uma abordagem metodológica de investigação especialmente adequada para compreender, explorar ou descrever acontecimentos e contextos complexos, nos quais estão simultaneamente envolvidos diversos fatores. Esta metodologia funciona com base em etapas de recolha, análise e interpretação da informação dos métodos qualitativos, com a particularidade de abordar apenas um ou poucos casos específicos e não a realidade em geral. Existe um conjunto de características que modelam a metodologia dos estudos de caso, como a natureza da investigação, o contexto e a relação com o estudo, a possibilidade de proceder a generalizações, a importância de uma teoria prévia e o seu caráter interpretativo constante (Yin, 2010)

Segundo Yin (2005), um estudo de caso é uma investigação que se apoia, particularmente, no trabalho de campo, estudando uma pessoa ou um grupo, um programa ou uma instituição na sua realidade. Para tal, recorre a entrevistas, observações, documentos, questionários e outros artefactos. Ainda segundo o mesmo autor (2005), a qualidade da utilização desta metodologia, depende principalmente dos critérios de validade. A “validade de constructo” certifica até que ponto uma medida utilizada num

estudo de caso é adequada aos conceitos a serem estudados. A “validade interna” avalia em que medida o investigador demonstrou a relação causal entre dois fenómenos observados. A “validade externa” mostra até que ponto as conclusões de um estudo de caso podem ser generalizáveis a outras investigações de casos semelhantes.

Para Yin (2005), a necessidade de concretizar estudos de caso assoma da necessidade de estudar fenómenos sociais complexos. Considera-se que os estudos de caso devem ser usados quando se lida com condições contextuais, pertinentes para a investigação. Como já referimos, umas das particularidades dos estudos de caso reside na possibilidade de proceder a generalizações. A finalidade do estudo de caso é, de facto, tornar compreensível um caso através da particularização.

O objetivo deste método consiste assim em compreender o objeto em estudo e desenvolver teorias mais gerais a respeito do mesmo. Na opinião de Yin (2005), o objetivo do estudo de caso é explorar, descrever ou explicar o fenómeno em causa. No processo de recolha de dados, recorre-se a várias técnicas próprias da investigação qualitativa, nomeadamente o diário de bordo, o relatório, a entrevista e a observação. No nosso caso específico, como já mencionado, será apenas usada a entrevista e a observação. De acordo com Fragoso (2004), o investigador deve assegurar, no decorrer da pesquisa, que os métodos e técnicas de recolha de informação usados permitem a recolha de informação suficiente e pertinente.

d) A entrevista semiestruturada: um instrumento adaptado

O nosso projeto iniciou-se com uma observação, “cujo objetivo é recolher os dados do meio natural em que ocorrem” (Coutinho, 2011, p. 27), no Bairro Social Ponte dos Falcões, no Fujacal (sede do T3tris) e no Complexo Habitacional do Picoto, todos na cidade de Braga. Esta não tem apenas a finalidade de recolher informações

complementares, mas constitui também uma forma de inserção junto das comunidades a fim de conquistar a confiança dos seus elementos. Esta imersão abriu-nos algumas portas na comunidade, ajudando-nos a perceber o contexto étnico e a seleccionar as entrevistadas. Refira-se que a técnica de entrevista foi vital para o nosso projeto, uma vez que permitiu, “uma verdadeira troca, durante a qual o entrevistado exprime (...) as suas interpretações ou as suas experiências” (Pocinho, 2012, p.97).

Segundo Bingham e Moore (1924), a entrevista é uma conversa com um objetivo. Por sua vez, Rogers (1995) considera que a entrevista é um encontro interpessoal que se desenrola num contexto e numa situação determinados, implicando a presença de um profissional e de um leigo. Partindo dos ideais de Morgan (1988), a esta técnica associa-se a uma conversa intencional, geralmente entre duas pessoas, (embora possa por vezes envolver mais pessoas) dirigida por uma das pessoas com o objetivo de obter informações sobre a outra. Esta metodologia de investigação comporta determinadas vantagens: o grau de profundidade dos elementos de análise recolhidos é maior; há a possibilidade da manutenção do anonimato dos entrevistados; existe uma maior abertura dos entrevistados; facilidade e abertura proporcionada pela comunicação verbal; oportunidade de aceder a informações armazenadas informalmente e inconscientemente; estimulação do raciocínio do entrevistador e do entrevistado; capacidade de captar rapidamente a informação; direciona-se a pessoas com qualquer nível de instrução; permite uma melhor amostragem da população geral; tem uma maior flexibilidade na medida em que o entrevistador pode esclarecer perguntas (Quivy & Campenhoudt, 1992). No que se refere às desvantagens, podemos apontar o facto de necessitar de indivíduos qualificados para a recolha de dados; ter um número limitado de sujeitos de estudo; exigir grande disponibilidade de tempo, assim como a implicação de custos elevados (Quivy & Campenhoudt, 1992).

Dentro das várias tipologias de entrevista, elegemos para o nosso estudo a entrevista semiestruturada, uma vez que permite um verdadeiro diálogo entre o investigador e o entrevistado, sendo ainda “a mais utilizada em investigação social” (Quivy & Campenhoudt, 1992, p. 194). Assenta na colocação de questões pré-estruturadas, com base num guião, requerendo um conjunto de conhecimentos sobre a temática. Este processo permite ao investigador retirar informações e elementos de reflexão muito ricos e matizados (Quivy & Campenhoudt, 1992, p.193). Apesar da existência de um guião, as questões colocadas não têm que seguir obrigatoriamente a ordem previamente definida, podendo acrescentar-se novas questões. O guião tem apenas o objetivo de garantir um fio condutor para o tema, evitando assim afastar-se em demasia do foco do estudo.

A entrevista semiestruturada proporciona liberdade para explorar outros pontos de vista de forma mais detalhada. A complementaridade da utilização da observação com a entrevista permite efetuar um trabalho de investigação aprofundado, com um grau de validade satisfatório (Quivy e Campenhoudt, 1992, p.200).

1. Conceção dos guiões

No âmbito da elaboração do guião da entrevista, definimos um conjunto de tópicos – cada um dos quais traduzido numa série de questões – que se revelaram de extrema importância para o fornecimento de informação suscetível de esclarecer as questões teóricas que fundamentavam a nossa pesquisa. Procurámos formular questões breves que primassem pela simplicidade, de forma a facilitar a compreensão por parte das entrevistadas. Para além da simplicidade e clareza das perguntas, tivemos o cuidado de centrar o discurso das entrevistadas em torno dos assuntos mais relevantes, de modo a obter dados mais significativos e reveladores. Elaboramos três guiões:

- Guião das entrevistas para quem concluiu uma formação profissional (ver anexo nº 1),
- Guião das entrevistas para quem iniciou uma formação profissional (ver anexo nº 2),
- Guião da entrevista à psicóloga, coordenadora do projeto T3tris, que acompanha as comunidades ciganas através do T3tris (ver anexo nº 3).

No que respeita ao guião da entrevista às mulheres ciganas que concluíram recentemente uma ação de formação, tivemos como objetivos compreender as razões que as levaram a regressar à escola em idade adulta, assim como, as eventuais melhorias na sua vida depois da conclusão do curso: É mais independente? Conseguiu um trabalho que não seja controlado pelo marido? A sua vida mudou? As habituais questões de caracterização permitiram-nos recolher elementos relacionados com o lado mais pessoal (idade, estado civil), tendo ainda inquirido as entrevistadas sobre as rotinas diárias, o estilo de vida até à frequência do curso e as eventuais alterações após a sua conclusão. Quando possível, tentamos entender a opinião dos familiares mais próximos nomeadamente dos homens da família, em relação ao regresso à escola, Assim como eventuais mudanças nas perceções das entrevistadas relativamente à Escola e a educação dos seus filhos.

No que se refere às entrevistas conduzidas junto das mulheres que tinham acabado de iniciar uma ação de formação profissional, procurámos sobretudo compreender os principais objetivos que presidiam à frequência da mesma, as expectativas em termos dos resultados práticos, tanto a nível profissional e pessoal, assim como a relação com os membros da comunidade e a sociedade em geral (ciganos e não ciganos). Procurámos igualmente conhecer a opinião dos familiares do sexo masculino sobre o regresso à escola.

No que diz respeito ao guião da entrevista à psicóloga que acompanha as comunidades ciganas do Bairro Social Ponte dos Falcões, do Complexo Habitacional do Picoto e do Fujacal – bairros sociais onde as nossas entrevistadas residem – os objetivos prendiam-se com um conhecimento mais aprofundado e contextualizado das ações de formação profissional. Procurámos compreender os objetivos dos cursos que o nosso público-alvo frequentou/começou a frequentar, a sua adaptabilidade às comunidades ciganas e às características fortemente vincadas nas mulheres pertencentes a este grupo étnico, nomeadamente no que se refere ao percurso escolar, bem como a percentagem de empregabilidade que estes cursos apresentam.

2. Contato com as entrevistadas

Embora tenhamos frequentado, por diversas vezes, os bairros onde as nossas entrevistadas residem, optámos por realizar as entrevistas num local que nos pareceu mais apropriado: as sedes dos projetos que serviram de palco para o nosso estudo (T3tris e Geração Tecla), à exceção de duas, que por dificuldades em se deslocarem ao T3tris, foram entrevistadas no bairro onde residem. Antes de iniciar propriamente as entrevistas, começámos com conversas informais no decurso das quais era explicado o tema do projeto, os objetivos da entrevista, o anonimato das respostas, a tipologia das perguntas e ainda a forma como os dados seriam tratados. As entrevistas tiveram lugar entre os meses de fevereiro e abril de 2015, em função da disponibilidade das entrevistadas.

Conduzimos todas as entrevistas de forma individual, iniciando as mesmas com o consentimento das entrevistadas, para a gravação em formato áudio (salvo duas exceções) para, posteriormente, analisar melhor os seus discursos. Foram entrevistadas nove mulheres de etnia cigana com idades compreendidas entre os 23 e os 51 anos, que frequentaram ou se encontravam a frequentar um curso de formação profissional.

Consideramos que o tamanho da nossa amostra (nove + uma entrevistadas) é adequado no âmbito de um estudo de caso local. Tendo em conta que as entrevistadas pertencem a um grupo étnico à margem da sociedade maioritária, foi-nos difícil encontrar um número razoável de participantes para a investigação devido à insegurança das mulheres ciganas, face aos maridos. Procurámos contudo assegurar sempre um ambiente que proporcionasse uma informação cuidada e autêntica.

Salvo algumas exceções, as entrevistas revelaram-se um processo complicado e nem sempre foi possível obter respostas objetivas e esclarecedoras às questões formuladas. Era notório a preocupação por parte de algumas mulheres de não colocarem em causa o grupo étnico. Apenas uma assumiu claramente que os maridos ainda mandam nas esposas após o casamento. Grande parte das respostas começaram por apresentar um discurso ‘politicamente correto’, ou seja os conteúdos que as entrevistadas achavam que a investigadora queria ouvir. Ao longo da conversa a tensão foi-se quebrando o que permitiu obter, por vezes, respostas mais sinceras. Era contudo necessário dar a volta às questões inúmeras vezes para que estas fossem verdadeiramente respondidas. Tendo em conta as características já mencionadas do grupo, nalguns casos os maridos ficaram a aguardar pelas entrevistadas atrás da porta.

e) Da transcrição à análise do conteúdo

Embora a transcrição das entrevistas deva ser fiel à gravação, na passagem do discurso oral para a escrita perdem-se, infelizmente, certas nuances que são fundamentais para a compreensão da realidade, tais como gestos, mímicas, entoações das palavras, pronúncias, entre outros. Assim, optámos por não substituir nenhuma palavra, nem alteramos a ordem das perguntas. No decurso da transcrição, procurou manter-se as características da linguagem, as incertezas e as hesitações. Chamamos ainda a atenção para

o facto de as entrevistadas não dominarem bem a língua portuguesa, e nem sempre conseguirem elaborar um discurso estruturado. Por isso, as respostas são curtas e nem sempre elucidativas. A interpretação das mesmas deve ser articulada com o nosso trabalho de observação.

A nossa amostra é constituída por mulheres ciganas com idades compreendidas entre os 23 anos e os 51 anos, residentes nos três bairros sociais já mencionados (Fujacal, CHP, BSPDF). Procurámos uma diversidade de perfis em relação ao estado civil, mas apenas encontramos mulheres casadas, à exceção de duas entrevistadas que são separadas. As solteiras, por norma, não frequentam estes cursos uma vez que se destinam a maiores de 18 anos e os elementos deste grupo étnico se casam precocemente. Apesar de uma das entrevistadas se dizer solteira, sabemos que não o é, é separada. A ação de formação também não era frequentada por nenhuma viúva.

O objetivo da investigação é responder à problemática formulada inicialmente. Por seu turno a análise de conteúdo, como nos dizem Quivy e Campenhoudt (1992), pode incidir sobre vários tipos de mensagens como obras literárias, documentos oficiais, declarações políticas, relatórios de entrevistas, entre outros. É uma técnica que visa avaliar, de forma metódica, um corpus, de forma a desvendar e eventualmente quantificar a ocorrência de palavras ou temas considerados chave que possibilitam a comparação posterior (Coutinho, 2011). O lugar ocupado por este método na investigação social é cada vez maior, uma vez que permite analisar as informações e testemunhos que apresentam um certo grau de profundidade e de complexidade (idem). A análise de conteúdo possibilita satisfazer harmoniosamente as exigências do rigor metodológico e da profundidade inventiva (Quivy & Campenhoudt, 1992). Segundo Bardin (1997), a análise de conteúdos de tipo exploratório efetua-se através dos seguintes passos: pré-

análise (organização do material e escolha dos documentos a analisar); formulação de hipóteses e questões norteadoras; exploração do material e tratamento dos resultados.

No nosso caso, tivemos em conta as contingências que caracterizam a nossa amostra: domínio limitado do discurso e dificuldades em assumir uma postura verdadeira/individual face a uma entrevistadora oriunda da sociedade majoritária. Por isso, não quantificamos as ocorrências discursivas mas cruzamo-las com os dados recolhidos em contexto de observação, assim com o discurso da formadora, observadora privilegiada deste universo.

f) Projetos inseridos no Programa Escolhas

Como já referido anteriormente, o Programa Escolhas é um programa governamental de âmbito nacional, direcionado para a promoção da inclusão das crianças e jovens oriundos de contextos socioeconómicos mais vulneráveis, visando a igualdade de oportunidades e o reforço da coesão social. A quinta geração do projeto decorre até 31 de dezembro de 2015. O Programa Escolhas mantém protocolos com os consórcios de 110 projetos locais de inclusão social em comunidades vulneráveis. A nossa investigação teve como palco os dois projetos da cidade de Braga inseridos no Programa Escolhas.

1. Projeto T3tris

O projeto T3tris foi implementado no Centro Cultural Social Santo Adrião. Enquanto IPSS, o CCSSA tem como missão o apoio social à comunidade e aos seus membros, em todas as fases da vida, embora com especial incidência na infância, juventude e terceira idade. Esta missão passa, essencialmente, pela satisfação de necessidades de socialização, realização e afirmação pessoal e a procura de novas

oportunidades, através da oferta de um conjunto de serviços sociais, desportivos e recreativos (CCSSA, 2013, p.1).

No âmbito da quinta geração do programa Escolhas, o Projeto T3tris prosseguiu a intervenção nos bairros sociais Ponte dos Falcões (BSPDF) e no Complexo Habitacional do Picoto (CHP), alargando todavia, pela primeira vez, a sua área de atuação ao bairro social Fujacal. Na cidade de Braga existem cerca de 200 agregados familiares de etnia cigana, sendo que 18 se encontram no BSPDF, 24 estão alojados no CHP, estimando-se que no Fujacal residam 15, o que correspondem a 28% da população cigana de Braga (CCSSA, 20013, p.1)

No BSPDF, o T3tris conta com 36 participantes diretos e 35 indiretos (familiares). Da população total deste bairro, apenas 11 elementos completaram o 1º Ciclo do Ensino Básico e nenhum possui ou frequenta o Ensino Secundário. Apenas dois elementos estão empregados. A restante população beneficia do Rendimento Social de Inserção (RSI). Toda a comunidade beneficia do arrendamento social (CCSSA, 2013)

O CHP é habitado apenas por população cigana, dos quais 37 elementos são participantes diretos do T3tris e 41 a título indireto. Da população total, 31 indivíduos terminaram o 1º Ciclo do Ensino Básico e 21 completaram ou ainda frequentam o 2º e/ou 3º Ciclo do Ensino Secundário. Todos os habitantes do CHP estão desempregados, mas apenas 11 agregados familiares beneficiam do RSI. Toda a comunidade beneficia do arrendamento social (candidatura T3tris)

As crianças e jovens de ambos os bairros (BSPDF e CHP) apresentam forte absentismo escolar, abandono escolar precoce, consumo precoce de substâncias psicoativas, ausência de competências de gestão financeira, hábitos de saúde desadequados, comportamentos desviantes ou delinquentes, estando muitos pais fortemente associados a atividades comerciais ilícitas.

Por seu turno, o bairro do Fujacal foi apontado como espaço de atuação prioritário pela Câmara Municipal de Braga, mas também pelo Agrupamento de Escolas de André Soares, Associações de Pais e Moradores do Fujacal, Junta de Freguesia de São Lázaro, BragaHabit, Gabinete de RSI da Cruz Vermelha e CPCJ. Neste bairro residem cerca de 50 agregados familiares de etnia cigana e/ou descendentes de imigrantes. O Fujacal alberga muitas culturas diferentes, desde brasileiros, ucranianos, russos, angolanos, argentinos, cabo-verdianos, moçambicanos, venezuelanos, franceses e ciganos portugueses e romenos, sendo que a maioria dos adultos não tem ocupação profissional. Cerca de 63% beneficia do RSI, sendo ainda relatados inúmeros problemas sociais como desemprego, pobreza, baixa escolaridade e comportamentos de risco, que colocam a esta população num elevado risco de exclusão social.

O T3tris procura dar resposta a um conjunto de problemas como a desocupação, práticas comerciais ilícitas (droga, armas, contrabando, sucata e cobre), alta incidência de comportamentos de risco (consumo precoce de substâncias, maus hábitos de saúde e agressividade como forma de comunicação), inexistência de movimentos associativos jovens e baixa competência da utilização das Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC).

Tabela 1 – Problema Base: Desocupação

Caraterização Quantitativa	48% da população (181 indivíduos)
Causas prováveis	Desemprego, acomodação aos subsídios, absentismo e abandono escolar e ausência de respostas formativas.
Grupo de população mais afetados	Indivíduos com idade superior a 18 anos
Recursos disponíveis	IEFP, Centros de Novas Oportunidades de Maximinos e Alberto Sampaio e Gabinete de RSI
Necessidades Identificadas	Sensibilização das entidades empregadoras, construção de projetos de vida, capacitação das comunidades para a procura de emprego, aumento da escolaridade e criação de respostas formativas
Fontes de verificação	Gabinete de RSI da Cruz Vermelha e Inquérito por questionário

Fonte: Centro Cultural Social Santo Adrião, candidatura do T3tris, 2013, p. 2

A desocupação constitui inegavelmente um dos problemas fulcrais que atinge mais indivíduos. A falta de emprego deve-se, muitas vezes, à falta de formação, mas também em grande medida, aos preconceitos que a sociedade continua a nutrir em relação aos ciganos e vice-versa.

Tabela 2 – Problema Base: Práticas comerciais ilícitas

Caraterização Quantitativa	39% da população (131 indivíduos)
Causas prováveis	Desemprego, desocupação, pobreza, habitação em bairro social, marginalização, obtenção de dinheiro fácil, imigração ilegal, custo elevado da legalização da profissão de feirante
Grupo de população mais afetados	Adultos
Recursos disponíveis	Polícia de Segurança Pública, IEPF, Centros de Novas Oportunidades de Maximinos e Alberto Sampaio, Centro local de apoio à integração de imigrantes
Necessidades Identificadas	Sensibilização das entidades empregadoras, aumento da escolaridade, legalização da população imigrante, promoção de competências de gestão financeira, aumento de policiamento nos bairros sociais, promoção de diálogo entre as autoridades e as comunidades
Fontes de verificação	Câmara Municipal de Braga, Associação de Pais e Encarregados de Educação do centro escolar do Fujacal, Associação dos Moradores do Fujacal, Junta de Freguesia de S. Lázaro

Fonte: Centro Cultural Social Santo Adrião, candidatura do T3tris, 2013, p. 2

Dos 131 indivíduos identificados pelo T3tris como associados a práticas comerciais ilícitas, a grande maioria concentra-se no Complexo Habitacional do Picoto, sendo que nos restantes bairros (Fujacal e Bairro Social Ponte dos Falcões) estas práticas são bem mais residuais.

Tabela 3- Problema Base: Alta incidência de comportamentos de risco

Caraterização Quantitativa	60% dos participantes ativos (100 indivíduos)
Causas prováveis	Desocupação, pobreza, falta de informação, não identificação com as regras da sociedade maioritária, aspetos culturais, fácil acesso a substância psicoactivas
Grupo de população mais afetados	Crianças e Jovens
Recursos disponíveis	Instituto Português do desporto e juventude, Serviço Nacional de Saúde, Instituto da droga e da toxicodpendência, PSP, CPCJ
Necessidades Identificadas	Educação para a paz e para a saúde, encaminhamento para gabinetes de consulta jovem, programas de prevenção da toxicodpendência, apoio às mães adolescentes, maior envolvimento das autoridades, promoção de competências de gestão financeira
Fontes de verificação	Agrupamento de escolas de Maximinos, Agrupamento de escolas de Nogueira, Agrupamento de escolas de André Soares, Instituto Português do desporto e juventude, CPCJ, questionário de avaliação, Bragahabit

Fonte: Centro Cultural Social Santo Adrião, candidatura do T3tris, 2013, p. 2

No que diz respeito à alta incidência de comportamentos de risco, sabemos que esta é mais elevada no Complexo Habitacional do Picoto do que no Bairro Social Ponte dos Falcões e no Fujacal, uma vez que naquele bairro existe uma enorme facilidade de acesso a substâncias psicoativas. Isto acontece, entre outros factores, também pelo facto de a desocupação ser também mais elevada neste bairro.

Tabela 4 – Problema Base: Inexistência de movimentos associativos jovens

Caraterização Quantitativa	100% (0 movimentos associativos)
Causas prováveis	Falta de informação, acomodação, ausência de cultura da cidadania e do associativismo, ausência de iniciativas jovens, falta de participação cívica dos jovens na sociedade maioritária
Grupo de população mais afetados	Jovens
Recursos disponíveis	Instituto Português do desporto e juventude, Synergia – Centro jovem de Santo Adrião, Associação de Pais do Fujacal, Junta de freguesia de S. Lázaro, Câmara Municipal de Braga, Agrupamento de escolas de Maximinos, Agrupamento de escolas de Nogueira, Agrupamento de escolas André Soares
Necessidades Identificadas	Sensibilização para a importância do associativismo, promoção do empoderamento juvenil, capacitação dos agentes educativos para a promoção destas iniciativas, apoio na criação de iniciativas jovens
Fontes de verificação	Conselho local da Ação Social de Braga, Instituto Português do desporto e juventude, Junta de freguesia de S. Lázaro

Fonte: Centro Cultural Social Santo Adrião, candidatura do T3tris, 2013, p. 2

No que diz respeito aos movimentos associativos, a sua inexistência constrange a população cigana a depender de projetos como o T3tris para exercer a sua cidadania. A presença de associações seria uma mais-valia para as minorias no sentido de lhes proporcionar algum poder para terem uma voz em termos de cidadania perante outras entidades públicas, tendo assim uma hipótese de reivindicar os seus direitos.

Tabela 5 – Problema Base: Baixa competência na utilização das Tecnologias da Informação e da Comunicação

Caraterização Quantitativa	70% da população (235 indivíduos)
Causas prováveis	Ausência de equipamento informático disponível, ausência de formação e certificação nas TIC, baixa escolaridade, ausência de informação acerca das potencialidades das TIC
Grupo de população mais afetados	Comunidades
Recursos disponíveis	Agrupamento de escolas de Maximinos, Agrupamento de escolas de Nogueira, Agrupamento de escolas André Soares, Instituto Português do desporto e juventude, Synergia – Centro jovem de Santo Adrião, Junta de freguesia de S. Lázaro
Necessidades Identificadas	Aumento de certificações nas TIC, criação de respostas formativas em TIC, disponibilização de equipamentos informáticos para uso gratuito, sensibilização para as potencialidades das TIC, sensibilização para a importância das TIC na vida quotidiana
Fontes de verificação	Agrupamento de escolas de Maximinos, Agrupamento de escolas de Nogueira, Agrupamentos de escolas André Soares, Junta de freguesia de S. Lázaro, Associação de pais e encarregados de educação do centro escolar do Fujacal

Fonte: Centro Cultural Social Santo Adrião, candidatura do T3tris, 2013, p. 2

A análise deste universo populacional permite identificar um nível acentuado de infoexclusão. Por isso o T3tris coloca à disposição algum material informático que jovens e crianças podem utilizar na sede do projeto, sobretudo para uso no âmbito escolar mas também para navegar na internet, nas horas vagas, de forma livre mas sempre vigiada pelas colaboradoras do T3tris. O problema central identificado constitui, todavia, o baixo nível de escolaridade, do qual decorrem todos os outros que acabámos de enumerar

Tabela 6 – Problema Central: Baixa escolaridade

Caraterização	65% da população (224 indivíduos)
Causas prováveis	Aspetos culturais: gravidez ou casamentos precoces; desvalorização da escola; baixa capacitação dos órgãos de ensino para lidar com a diversidade cultural; ausência de respostas formativas adequadas e abandono escolar precoce.
Grupos de população mais afetados	Jovens e Adultos com mais de 18 anos e crianças e jovens do sexo feminino dos bairros sociais BSPDF, CHP e Fujacal.
Recursos disponíveis	Agrupamento de escolas André Soares, Agrupamento de escolas de Maximinos, Agrupamento de escolas de Nogueira, Comissão de Proteção de Crianças e Jovens, Centro de Novas Oportunidades de Maximinos, Centro de Novas Oportunidades Alberto Sampaio, Instituto de Emprego e Formação Profissional e Associação de Pais e Encarregados de Educação do Centro Escolar do Fujacal
Necessidades Identificadas	Capacitação dos docentes e auxiliares educativos, sinalização precoce de casos de abandono e absentismo escolar, sensibilização para a importância da escola, criação de espaços gratuitos de apoio ao estudo e criação e divulgação de respostas formativas
Fontes de verificação	Agrupamento de escolas André Soares, Agrupamento de escolas de Maximinos, Agrupamento de escolas de Nogueira, Comissão de Proteção de Crianças e Jovens, Associação de Pais e Encarregados de Educação do centro escolar do Fujacal e Inquérito por questionário (Projeto T3tris- 4ª Geração)

Fonte: Centro Cultural Social Santo Adrião, candidatura do T3tris, 2013

A implementação de ações de formação profissional é uma das medidas previstas no âmbito do projeto T3tris, para combater este flagelo. Não se trata, contudo, de uma tarefa fácil. Muitos dos cursos acabam por não serem frequentados até ao fim, por vezes por inoperância das parcerias previstas nos quadros do T3tis. Por exemplo, o curso das hortas iniciado a meio desta investigação foi, por ora, suspenso porque a Câmara Municipal de Braga não tem disponibilizado ainda os terrenos para as atividades hortícolas. Acresce ainda a desistência dos formandos à medida que o curso avançava, muitas vezes por julgarem que a bolsa de estudo atribuída não é suficiente.

2. Geração Tecla

O projeto Geração Tecla enquadra-se no âmbito do Programa Escolhas sendo implementado através da delegação de Braga da Juventude Cruz Vermelha. Este é um setor juvenil da Cruz Vermelha Portuguesa constituído por crianças e jovens com idades compreendidas entre os 8 e os 35 anos (Cruz Vermelha Portuguesa).

O Geração Tecla foi criado em janeiro de 2010, com uma duração prevista de 3 anos, vindo posteriormente a ver o seu prazo alargado. Nasceu na continuidade de um projeto já existente (“Colorir o Sábado”), em funcionamento desde 2007, com vista à inclusão de crianças e jovens mais vulneráveis do Bairro Social de Santa Tecla (Geração Tecla). O projeto conta com diversos parceiros, a saber: IPJ (Instituto Português da Juventude), ABC de Braga – Andebol SAD, Câmara Municipal de Braga, CPCJ (Comissão de Proteção de crianças e jovens), Centro de Respostas Integradas de Braga do Instituto de Drogas e Toxicodependência, Agrupamento de Escolas de Lamações, Escola Profissional de Braga-CNO e Oficina da Inovação - Incubadora de Empresas.

A envolvência dos parceiros tem como objetivo garantir a complementaridade, a articulação de recursos e a corresponsabilização de um conjunto de entidades de modo a desenvolver ações interventivas e preventivas de inclusão social (Geração Tecla). Os objetivos gerais para a inclusão passam pela:

- Promoção da inclusão escolar das crianças e jovens das comunidades ciganas;
- Promoção da dinamização comunitária e a cidadania das crianças e jovens do Bairro Social de Santa Tecla;
- Promoção da formação profissional e empregabilidade dos jovens e jovens-adultos do Bairro Social de Santa Tecla.

g) Descrição dos cursos frequentados

Embora o IEFPP apresente um vasto leque de cursos profissionalizantes, as inquiridas da nossa investigação frequentam apenas dois cursos. Como já referimos, a nossa amostra divide-se em dois grupos: um primeiro grupo de mulheres que iniciou um curso no decorrer da nossa investigação (curso de competências básicas) e um segundo grupo que concluiu no ano transato um curso de costura.

O curso de competências básicas é destinado a adultos com idade igual ou superior a 18 anos, que não tenham frequentado a escola, que não tenham concluído o 4º ano escolar ou então que tenham frequentado a escola e terminado o 4º ano, mas que não tenham conhecimentos básicos de leitura, escrita e cálculo. Esta formação permite obter competências básicas em leitura, escrita e cálculo bem como em tecnologias de informação e comunicação (TIC), necessárias para integrar um curso de Educação e formação de adultos (EFA) ou ser reencaminhado para um processo de Reconhecimento, validação e certificação de competências (RVCC) de nível básico (IEFP, 2015).

Estes cursos tem uma duração entre as 150 e as 300 horas. Esta carga horária é dividida da seguinte forma, mediante as necessidades:

- Competências Básicas – Leitura e escrita – Iniciação (50 horas)
- Competências Básicas – Leitura e escrita – Aprofundamento (50 horas)
- Competências Básicas – Leitura e escrita – Consolidação (50 horas)
- Competências Básicas – Cálculo – Iniciação (50 horas)
- Competências Básicas – Cálculo – Aprofundamento (50 horas)
- Competências Básicas – Sensibilização às Tecnologias da Informação e comunicação. (Catálogo Nacional das Qualificações, 2015).

O curso no seio do qual as nossas entrevistadas estão inseridas decorre nas instalações do projeto Geração Tecla. Seleccionámos uma amostra de 5 elementos femininos de uma turma composta por 30 adultos. Por seu turno, no que diz respeito ao curso de costura, este enquadra-se nos cursos de formação modular. Estas formações destinam-se a adultos com idade igual ou superior a 18 anos, sem qualificação adequada para efeitos de inserção ou progressão no mercado de trabalho, que não tenham concluído o ensino básico ou secundário. Estas formações modulares são integradas no âmbito da formação contínua de ativos, dando uma possibilidade aos adultos de adquirir competências escolares e profissionais, com vista a uma (re)inserção ou progressão no mercado de trabalho. A formação modular é capitalizável para a obtenção de uma ou mais qualificações constantes do Catálogo Nacional das Qualificações, permitindo a criação de cursos flexíveis de duração variada, caracterizados pela adaptação de diferentes modalidades de formação, públicos-alvo, metodologias, contextos formativos e formas de avaliação. No que diz respeito à sua certificação, sempre que um adulto concluir uma formação modular é-lhe emitido um certificado de qualificações que discrimina todas as unidades de competências ou de formação de curta duração concluídas com aproveitamento (Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional, 2015).

O curso de costura (225 horas) surgiu no seguimento de um curso de competências básicas, tendo como principal objetivo a emancipação feminina dentro das comunidades abrangidas pelo T3tris. A curto prazo, ainda em 2015, pretende-se abrir um atelier de costura que irá empregar 4 das 60 mulheres participantes. Neste curso, seleccionámos uma amostra de 4 elementos numa turma composta por 60 adultos do sexo feminino.

Embora os cursos pertençam ao IIEFP e sejam propostos ao público-alvo pelos projetos T3tris e Geração Tecla, os formadores são externos a estas instituições. A

Inovinter - centro de formação e inovação tecnológica - é a responsável pelos cursos acima descritos.

Capítulo IV

O (in)sucesso na autonomização

das mulheres ciganas

O nosso tratamento e análise de dados passa pela elaboração de uma grelha de leitura e de indicadores a partir dos quais procuramos obter um conjunto de informações pertinentes relacionadas com as questões colocadas (Coutinho, 2011, p. 193). No âmbito da nossa pesquisa, centrámo-nos nos seguintes aspetos:

- Dados pessoais: idade, estado civil e habilitações literárias (idade de abandono escolar e motivos do abandono);
- Estilo de vida (antes do ingressar no curso): percurso pessoal e profissional, motivos do regresso à escola e posição da família (nomeadamente dos Homens) no que diz respeito a este regresso;
- Estilo de vida (após a entrada no curso): mudanças sentidas aquando da entrada no curso profissional, expetativas não concretizadas, olhar sobre a educação escolar futura dos filhos.

A nossa análise de dados divide-se em quatro partes. A primeira corresponde às eventuais mudanças relacionais experimentadas por estas mulheres no interior do grupo étnico, devido ao regresso à escola em idade adulta. A segunda diz respeito às mudanças relacionais fora do grupo de pertença, ou seja, com os elementos da sociedade maioritária. O terceiro ponto refere-se ao nível de integração profissional das entrevistadas após a conclusão da ação de formação, através da comparação entre as expetativas iniciais e a sua (não) correspondência no final da ação de formação. Por fim, o último ponto diz respeito à relação das entrevistadas com os filhos e à forma como encaram a educação escolar dos mesmos. Refira-se que todos os nomes apresentados são fictícios, não correspondendo aos nomes reais das entrevistadas.

a) Mudanças relacionais com o grupo de pertença

Não é legítimo começarmos a análise deste tópico sem antes, porém, falarmos um pouco sobre as entrevistadas e os cursos que frequentam. Das nove entrevistadas, à exceção da Marta, todas têm filhos e estão, desde sempre, habituadas a serem mães a tempo inteiro. Com a entrada para o curso, este papel passa a ser mais reduzido, uma vez que frequentam a escola entre quatro a oito horas diárias. Como já referimos, as mulheres ciganas são, desde sempre, educadas para encarnarem o papel de esposa, donas de casa e, essencialmente, de mãe. Fernandes (1999) relembra-nos que as meninas aprendem, desde cedo, a tomar conta da casa e dos irmãos mais novos, representando um importante apoio para a mãe, responsável por todas as tarefas domésticas. Preparam-se assim as meninas para as futuras funções, assumidas com o casamento, de donas de casa. Após o matrimónio, à mulher cigana é atribuído um papel económico de extrema importância, uma vez que é a ela a quem compete a gestão e a organização da vida diária em situação de morte ou impedimento (por exemplo, prisão) do marido. É a ela a quem cabe o sustento dos filhos e da família, educando as filhas até ao casamento. Se necessário, é ela quem se dirige aos organismos públicos ou sociais para resolver qualquer problema (Costa, 1996). Sabemos que ainda depois do casamento dos filhos de sexo masculino é ela a responsável pela nora (Nunes, 1981). Uma vez que arcam com todas estas responsabilidades, as horas que o curso lhes ocupa pode constituir um problema, como nos relata uma entrevistada:

“Só ganhava 70 euros das 9h às 17h. Só deram bolsa no primeiro mês, depois desistiram, não era justo o dinheiro. Eu não podia estar aqui, eram muitas horas e pouco dinheiro e as crianças?! As crianças não podem estar sozinhas, não pode.”

Rita, 26 anos, casada

Segundo Costa (1996), a mulher cigana é a impulsionadora da vida em família. É através dela que as tradições se mantêm vivas e que algumas alterações do seu *modus*

vivendi se vão implementar. Aquando da observação feita no terreno (Bairro Social Ponte dos Falcões, Fajal e Complexo Habitacional do Picoto) não foram percecionadas diferenças na forma da comunidade tratar as mulheres, quer elas tenham ou não frequentado a escola em adultas. Aquando das visitas aos bairros, foi-nos possível observar momentos de lazer dos elementos das comunidades. No Complexo Habitacional do Picoto, cuja população é composta apenas por elementos da etnia cigana, foi possível constatar que, quando faz bom tempo, juntam-se todos na ‘praça’ do bairro a conversar. Nestes momentos, ocorrem conversas entre os elementos da comunidade, não se colocando ninguém à parte. Todos participam ativamente na discussão, incluindo as crianças. É perceptível que, apesar destas mulheres caminharem para uma possível emancipação, o marido continua a assumir a sua posição de chefe de família e controlador do comportamento da mulher.

Uma das razões que encontramos para que a frequência escolar das mulheres enquanto adultas seja aceite pela comunidade cigana prende-se com questões de índole económicas. A maioria das mulheres que frequenta os cursos fá-lo porque o seu agregado familiar é beneficiário do RSI. De facto, o contrato para beneficiar do rendimento social de inserção inclui uma obrigatoriedade de frequentar formações e cursos profissionais.

“Pronto isto agora digo a verdade, há uma que eu queria mesmo, gostava mesmo de melhorar da minha leitura e essas coisas assim, gostava porque primeira classe não é nada, gostava de melhorar tudo, melhorar. E mais, também por causa que eu recebo RSI e temos que fazer os cursos, é isso, mas gosto digo a verdade, eu gosto, gosto disto, gosto, gosto mesmo ...”

Andreia, 35 anos, casada

“É assim, além de precisar porque não trabalho nem nada a bolsa também ajuda, vim para aprender mais também, para saber ler melhor, faz falta (...) Uma pessoa quando vai à segurança social tratar de alguns papéis há lá palavras e coisas assim que uma pessoa não compreende e este curso ajuda bastante (...) Aprender a ler e a escrever porque é essencial não é, quero

saber melhor e depois de acabar este, estou a pensar frequentar outros cursos. Este abre as portas para os outros”

Cândida, 23 anos, casada

Contudo, apesar da sua frequência escolar dever-se às obrigações decorrentes do contrato do RSI, quando frequentam os cursos profissionais as entrevistadas tomam consciência da importância da escolarização. Começam a participar no curso sem grande vontade própria mas, passado algum tempo, adquirem o gosto pela aprendizagem e tiram proveito da mesma. Desta forma, a frequência escolar pode potenciar a motivação pessoal para dar início a um processo de autonomização destas mulheres, levando-as a caminhar em direção à sua emancipação mesmo que nem sempre se apercebiam do caminho que estão a trilhar.

Algumas das mulheres não recebem o RSI, mas veem os cursos como uma fonte de rendimentos, uma vez que lhes é atribuída uma bolsa de estudo. Aquando das entrevistas, já com o gravador desligado – presumimos que a entrevistada tomou esse cuidado – uma das mulheres que iniciara o curso recentemente teve o cuidado de trazer a folha com as condições de frequência, onde estava estipulado o montante a receber. Sendo uma senhora com cerca de 50 anos, já com os filhos todos casados, o curso ‘apenas’ lhe serviria para aprender a ler e a escrever e, porventura, a ajudar os netos nos trabalhos de casa do primeiro ciclo, mas também pelo facto de receber a bolsa que lhe é atribuída. É perceptível nos bairros, em conversas informais, que quando os motivos invocados para frequentar os cursos se prendem com o sustento da família ninguém se opõe. Durante as entrevistas, as inquiridas afirmam que os maridos e a restante família as incentivam mesmo a frequentar os referidos cursos.

“O meu marido concordou, o meu marido também estuda, ele concordou sim, ele sempre me disse, sempre me cativou para ir, ele dizia sempre “vai” incentiva-me sim, sim”.

Cândida, 23 anos, casada

“A minha família não, não me dizem nada, dizem “ai filha se tens que ir vai” é a minha mãe que me diz sempre isto “vai, vai”, dos Homens não disseram nada, basta o meu marido não me importo de mais ninguém”.

Andreia, 35 anos, casada

“A minha família está tudo bem, eles gostaram e querem que eu continue. Mas por mim também, não é?! A não ser que algo de mal nos venha a acontecer. Antigamente é que era diferente, agora a etnia cigana está muito mudada”

Sónia, 38 anos, separada

“O meu marido incentivou-me, ele tem mais estudos que eu. Os Homens agora aceitam, tudo muda. A minha filha está no 6º ano e eu quero que ela continue”

Filipa, 34 anos, casada

Porém, apesar do discurso aqui apresentado parecer indicar uma mudança dos ciganos em relação à escola, sabemos que é quase sempre apenas uma camuflagem. No decorrer da observação, foi-nos possível observar a vontade em retirar da escola duas meninas, com cerca de 12 anos, uma vez que estas já tinham completado o 6º ano. Esta vontade impõe-se há já dois anos mas com alguns esforços a coordenadora do T3tris tem conseguido convencer os pais a não o fazer. Apesar de permitirem que as mulheres frequentem um curso, esta frequência é controlada pelo marido, como nos revela uma entrevistada:

“ ... o meu marido ainda ontem ele foi à minha mala mexer nas minhas coisas e o meu marido disse “estás mesmo interessada disto” e começou-se a rir.”

Andreia, 35 anos, casada

Este controlo por parte dos cônjuges poderá estar relacionado com o receio que a escola leve a mulher cigana a aceitar a cultura da sociedade maioritária e, como consequência, se afaste da cultura do seu grupo étnico, ou seja, que a escola contamine a

cultura cigana (Casa-Nova, 2006). Um facto que constitui um problema para as mulheres que frequentam estes cursos, prende-se com a aquisição de autonomia económica, deixando assim de viver segundo o ‘modo de vida cigano’. Para já, esta ‘transformação’ ainda não ocorreu com nenhum elemento dos bairros sociais que integram a amostra da nossa investigação. Se tal vier a acontecer, a coordenadora do T3tris confia-nos que teme que as relações das mulheres que frequentam os cursos com o seu grupo envolvente sejam quebradas, existindo um risco de exclusão da comunidade onde estão inseridas. Por essa razão, verificou-se uma resistência por parte dos maridos, no início do curso de costura, face à proposta de abertura de uma conta bancária para as esposas para que assim pudessem receber a bolsa de estudo atribuída. Nalguns casos, não foi, de facto, possível levar a cabo a abertura de uma conta.

“A dificuldade que foi para estas mulheres abrirem uma conta bancária em nome próprio, sem o controlo e supervisão financeira dos maridos, facto que não foi conseguido em todos os casos”

Coordenadora do projeto T3tris

A abertura de uma conta bancária em nome próprio permite às mulheres ciganas dar mais um passo em ordem à sua independência, uma vez que se trata, em teoria, de uma conta não supervisionada pelos maridos, sendo a mulher a única com poder de decisão relativamente ao dinheiro depositado. O marido nada poderia fazer sem a assinatura da esposa. Uma vez que as decisões na esfera pública são uma prerrogativa masculina (embora as decisões e opiniões masculinas expressas em esfera pública sejam influenciadas e condicionadas pela opinião feminina expressa na esfera privada), com a autoridade da mulher sobre o dinheiro familiar, a relação de poderes entre géneros seria quebrada. A mulher passaria a ter poder na dimensão oculta (na esfera privada) e na dimensão expressa (na esfera pública) e a dominação do Homem sobre a Mulher seria consideravelmente menor (Casa-Nova, 2009, pp. 152-156).

Em suma, a frequência escolar das mulheres ciganas inicia-se com um interesse económico, por parte das mesmas, mas que rapidamente as leva a uma consciencialização de que a sua presença nos cursos é tão importante quanto o dinheiro que recebem no final do mês. Após a iniciação dos cursos, as entrevistadas revelam um gosto pela aprendizagem, ganham uma pequena motivação que – mesmo que nem sempre tenham consciência disso – dá início a um processo que pode conduzir a uma maior autonomia. Embora o discurso seja positivo no que diz respeito ao apoio dos familiares, principalmente do marido, no que diz respeito ao regresso à escola, estes continuam a proceder a um controlo diário das movimentações das esposas, desde estar à porta da escola ainda antes do horário de saída até controlarem as malas delas a fim de verem os conteúdos e o nível de aprendizagem das esposas. Assim sendo, as relações com o grupo étnico de pertença permanecem, para já, praticamente inalteradas.

b) Mudanças relacionais fora do grupo de pertença

A relação dos ciganos com a comunidade maioritária, e vice-versa, não é, de todo, uma relação fácil. O espaço social e cultural dos ciganos foi gradualmente construído num “estatuto subordinado, desfavorecido, com um fechamento dentro de uma determinada imagem socialmente construída onde todos os elementos da sociedade maioritária percebem como os ciganos são (são porcos, barulhentos, mal educados, sem respeito pelos outros) mas poucos convivem com eles” (Casa-Nova, 2009, p. 195). Contudo, as nossas entrevistadas apresentam um discurso segundo o qual a relação com elementos da sociedade maioritária é amigável, considerando que os cursos não mudam nada no que a isto diz respeito porque não há nada a ser mudado.

“Não muda nada. Eu sempre me dei bem com os da vossa raça, sempre. Já na escola era a mesma coisa”

Sónia, 38 anos, separada

Se desconstruirmos o discurso destas mulheres, é perceptível que o uso da linguagem como ‘os da vossa raça’, ‘os senhores’, ‘vocês’, mostra um distanciamento entre o grupo étnico cigano e os elementos da sociedade maioritária. Neste discurso reside o que Casa-Nova (2009) designa como autosubordinação dos ciganos para com a sociedade maioritária.

De facto, existe dificuldade em estabelecer uma relação amistosa devido a uma desconfiança mútua entre a sociedade maioritária e esta minoria étnica, pela incompreensão dos seus valores e tradições respetivas. A cultura cigana aparece como uma entidade étnica que resistiu à assimilação cultural, mantendo assim uma cultura distinta da sociedade maioritária que se reflete em todas as dimensões da organização social e familiar (Liégeois, 1989). Como consequência desta resistência à assimilação da cultura dominante, os ciganos são considerados estrangeiros dentro do seu próprio país, o que induz a uma resistência relacional com os elementos da sociedade maioritária, mesmo que tal nem sempre seja assumida e/ou verbalizada.

“ (...) acho que os ciganos evoluíram muito, já tem uma boa relação com vocês, já vêm as pessoas que estudam com outros olhos, antigamente não ”

Cândida, 23 anos, casada

“Acho que não muda, acho que sobre isso não muda nada, não ”

Andreia, 35 anos, casada

Não esqueçamos que continuam a existir ações discriminatórias e racistas dos europeus, em geral, para com os ciganos. No que diz respeito ao preconceito relativamente à comunidade cigana, este é incutido desde a infância. Desde cedo é contruída uma imagem agressiva dos ciganos, como atestam alguns estereótipos: “come a sopinha senão vem um cigano e leva-te”. Também são difundidas representações

negativas nos livros, o que faz com que se reforce a aquisição de estereótipos pelas crianças, desde o início da escolaridade (Liègeois, 1986/2001).

Em conversas informais, constatámos que alguns elementos de etnia cigana consideram que as duas sociedades (sociedade majoritária e minoria étnica) partilham, atualmente, todos os valores. Contudo, reconhecem que as principais diferenças encontram-se exclusivamente nos costumes, considerando que os ciganos têm um nível mais elevado de respeito e honra ao contrário da sociedade majoritária (a quem apelidam de “paílha”). Por exemplo, como anteriormente tivemos oportunidade de sublinhar, os ciganos acham que a mulher da sociedade majoritária promiscua.

Apesar de tudo, no momento das visitas aos bairros sociais, é notória a relação aberta, de total confiança para com a coordenadora do projeto T3tris. Os elementos destas três comunidades contam com o seu auxílio em questões como processos em tribunais, casos a resolver com a polícia, questões relacionadas com RSI, entre outros. Os convites para que frequente as suas casas, para se sentar à mesa com eles, são constantes. Mas o caminho para solidificar esta relação não foi fácil. Foram necessários alguns anos de trabalho com as comunidades para se estabelecer um clima de confiança. Quando nos deslocámos aos bairros pelas primeiras vezes, todos os residentes agiam com desconfiança. As crianças mais velhas acompanhavam-nos para todo o lado, sempre com questões muito pertinentes (Quem é a senhora? Porque está aqui se não trabalha no T3tris? O que vem cá fazer?). O mesmo acontecia com os adultos com quem falávamos. Contudo, após algum tempo, e porque sempre fomos acompanhados pela coordenadora do T3tris, elemento fulcral nesta investigação, foi notória um abrandamento da tensão. A partir de um determinado número de visitas, os residentes do Complexo Habitacional do Picoto solicitavam o nosso auxílio para a interpretação de cartas, o preenchimento de uma ficha de avaliação relacionada com o curso que frequentavam, entre outras tarefas.

Reflexo desta maior confiança, no decurso da última visita ao CHP, ocorreu uma situação caricata. No encontro com grande parte dos habitantes do bairro, a conversa para definir questões relacionadas com o curso transformou-se numa sessão de discussão sobre uma possível marcação de casamento com a investigadora. Como sempre esforçamo-nos por estabelecer um nível relacional de uma certa proximidade, o que levou a comunidade cigana a pensar que haveria uma possibilidade de nos “aciganar” muito rapidamente e assim casar com um elemento da comunidade. Este acontecimento também nos recorda as palavras de Casa-Nova (2009), segundo a qual para os homens ciganos o facto de manter relações com *pailhas* é considerado uma vitória face aos homens do grupo sociocultural maioritário. Esta situação revela que é possível criar uma ligação entre a sociedade maioritária e os ciganos, mas que os elementos da sociedade dominante que estabelecem este tipo de relação são incitados a converter-se num membro da comunidade cigana. Na verdade, os ciganos consideram que o que faz o cigano não é “ter nascido cigano” mas ser “educado como cigano” (Casa-Nova, 2009). Contudo, mesmo que os ciganos ‘conquistem’ uma relação de amizade com membros da sociedade maioritária, existem questões muito difíceis de serem ultrapassadas.

“Muda muita coisa. Talvez o pensamento deles “olha aquela cigana fez formação não é como os outros”. Para emprego no meio da vossa raça é que é difícil, uma pessoa cigana eles ficam acanhados”

Filipa, 34 anos, casada

Os ciganos e a sociedade maioritária não conseguiram ainda estabelecer uma relação pacífica. Desde sempre fomos habituados a uma imagem criada em volta dos ciganos que, embora não correspondendo à realidade, não nos permite uma aproximação dos ciganos, até porque esta imagem levou também ao fechamento do grupo étnico. Mas quando ocorre uma exceção e conseguimos criar uma leve relação de amizade, estes

‘convidam-nos’ a integrarmos na sua cultura. Contudo, mesmo que haja uma possibilidade para se estabelecer uma relação entre ciganos e não ciganos com uma base sólida e amistosa, há barreiras ainda longe de serem quebradas.

c) Nível de integração profissional na área de formação

Os cursos e ações de formação foram criados para dotarem as mulheres ciganas de conhecimentos e competências de forma a conseguirem o seu próprio emprego e, consequentemente granjearem alguma independência económica/financeira.

“É ainda comum nestas comunidades vermos jovens mulheres cuja função se tornou há muito a de cuidar do marido, dos filhos e da casa. Existem relatos de violência conjugal que estão fortemente relacionados com a dependência financeira das esposas em relação aos maridos, com o direito do marido ao poder paternal (salvo algumas exceções) e, no geral, com a forte discriminação contra as mulheres. As raparigas desde cedo são educadas apenas para o casamento, sendo que abdicam da escola para se comprometerem com um homem.”

Coordenadora do projeto T3tris

Embora os cursos não se destinem apenas a mulheres, inclusivamente ciganas, os cursos por nós analisados, tinham como participantes apenas homens (no caso do curso de competências básicas, 5 dos 30 elementos eram homens) e mulheres oriundos desta etnia. Os cursos foram pensados para os bairros sociais da cidade de Braga e, como já referimos anteriormente, à exceção do CHP que é totalmente habitado por ciganos, o Fujacal e o Bairro Social Ponte dos Falcões são constituídos maioritariamente por membros daquela etnia. As ações de formação são frequentadas por mulheres ciganas com idade igual ou superior a 18 anos, desempregadas e com baixa escolarização ou ausência da mesma.

“Tenho o quarto ano, mas como já foi há muito tempo, agora estou a frequentar o terceiro (...) Na altura, como os meus pais estavam a mudar de cidade, viemos para Braga que eu morava em Aveiro. Sou de Aveiro, e depois não quis mais ir à escola, deixei mesmo de ir à escola (...)”

Cândida, 23 anos, casada

“Tenho a primeira classe. Já foi há uns aninhos, comecei para aí com 8 anos, um tempo à tarde (...) Saí aos 9 anos. Saí porque aqui há uns anos a etnia cigana não ligava muito a isto, agora liga por causa dos rendimentos e essas coisas mas naquele tempo não ligava muito a estas coisas porque, o que é o cigano não pensa do futuro se dizer, um dia posso ser advogado, um dia posso ser doutor, um dia posso ser isto, não liga a isso é mais como somos feirantes, eu não sou que eu não trabalho agora, neste momento não trabalho, já há muitos anos que não trabalho, para aí há 4 anos, pronto naquele tempo os nossos pais eram feirantes nunca ligavam a estas coisas, esta a ver, nunca pensavam “aí a minha filha pode ser isto” e há mais as mulheres muito menos, porque a raça cigana as mulheres não podem ir à escola, agora vão que eu tenho a minha filha, já anda no ciclo está no 6º ano e outro está no 5º mas naquele tempo o máximo que podiam fazer era até à terceira/quarta classe.”

Andreia, 35 anos, casada

“Tenho a terceira classe. Comecei praí quê, há um ano. Não andei na escola quando era criança. Antigamente era muito difícil, não é, se a gente da altura fossemos para a escola os pais antigamente diziam que nós apanhávamos namorados, escrevemos cartas, tava difícil. E na altura meu santo pai que hoje drome com Deus, não pus, pus os três filhos na escola, e as três mulheres, que somos três irmãs, não pus, sabes que dizia ele?! Se nós fossemos para a escola que escrevemos cartas aos namorados e é aí que a gente não fomos, está a ver. É verdade, mas pronto os meus irmãos tem a quarta classe todos, e já tem a sua idade.”

Mafalda, 51 anos, casada

As mulheres ciganas apresentam os maiores índices de analfabetismo, pelo facto de lhes ter sido vedado, durante décadas, o acesso à escola. Atualmente, ainda existe uma oposição ao percurso escolar prolongado do sexo feminino (Casa-Nova, 2009), porque constituem, segundo a mesma autora (2009), “uma minoria dentro de uma minoria em termos de relação de poder”. O abandono precoce deve-se ao facto de a mulher cigana deter a responsabilidade da honra de toda a comunidade. Uma escolaridade prolongada

aumenta a possibilidade de uma jovem cigana namorar um jovem não cigano e dar origem a casamentos exogâmicos, a que para os ciganos representa uma perda de identidade pela ‘contaminação’ do grupo.

Grande parte das mulheres que frequentam os cursos propostos afirmam estar arrependidas de não terem estudado enquanto criança, porque a escola representava uma liberdade para um futuro profissional diferente daquele que lhes foi destinado mas, dizem compreender que, naquela altura, não podiam fazê-lo por ter de respeitar a ‘Lei Cigana’.

“Gostava de ter continuado, quando era pequena não também não ligava a essas coisas, não pensava. Mas hoje se calhar continuaria, quer-se dizer, eu também tinha de respeitar a Lei Cigana não é, a gente chega a uma certa idade já começa a compreender porque naquele tempo que eu andei, agora não ligam tanto, mas naquele tempo uma miúda que andasse até à quarta classe já não podia andar mais senão já não casava porque falavam “ah que ela já anda na escola, não se sabe se anda lá com os miúdos” e isso já impedia mais o casamento. Mas se fosse agora se calhar já não ligavam tanto a essas coisas porque sabem que tudo mudou, mas naquele tempo era assim.”

Andreia, 35 anos, casada

“Sai da escola porque casei aos 16 anos, pois claro, e eu era de Viana e tive que vir para Braga. Gostava, podia ter mudado a minha vida, hoje podia ter um emprego fixo, onde não tenho, nem rendimentos tenho, vim para este curso a ver se vou mais para a frente, não é, a ver seu consigo fazer a quarta classe e depois ver se arranjo um emprego”

Sónia, 38 anos, separada

“ (...) arrependo-me claro, podia ter muitas oportunidades e arrependo-me de não ter estudado. Por isso é que estou agora também aqui, podia ter um bom emprego, se tivesse estudado podia ter agora um emprego.”

Cândida, 23 anos, casada

Todavia, os cursos apresentam uma série de dificuldades que dá origem, mais tarde, a um nível de integração profissional inexistente.

“Os cursos não apresentam falhas, a meu ver. Apenas julgo que é uma limitação não fornecerem certificação escolar imediata e não poder ser continuados com facilidade (envolvem uma série de burocracias) ”

Coordenadora do projeto T3tris

Para sermos mais precisos em termos de dados, optámos por analisar o último curso frequentado pelas mulheres ciganas residentes nos bairros sociais em que operamos.

O curso de costura revelou a existência de dificuldades muito peculiares.

*“A dificuldade em conseguir a certificação escolar destas mulheres, problema que ainda não se encontra resolvido.
A dificuldade em manter as mulheres motivadas até ao fim do percurso.
A dificuldade em conseguirmos que estas mulheres se transportassem para os cursos independentemente do transporte do T3tris ou dos maridos.
A dificuldade que foi para estas mulheres abrirem uma conta bancária em nome próprio, sem o controlo e supervisão financeira dos maridos, facto que não foi conseguido em todos os casos”*

Coordenadora do projeto T3tris

A falta de certificação é, por vezes, a maior causa de desmotivação das mulheres que frequentam os cursos. Os cursos, no seu discurso formal, apresentam-se como uma resposta aos problemas de desemprego, desocupação, falta de rendimentos, entre outros, mas na realidade não conseguem combater os problemas que se propõem debelar. Já vimos anteriormente que algumas das mulheres que integram a nossa amostra frequentam os cursos porque são beneficiárias do RSI, admitindo contudo apreciar os mesmos. O problema reside na falta de respostas práticas. Sem certificado profissional ou diploma de conclusão do ensino escolar, estas mulheres não encontram motivos para continuar nos referidos cursos, porque não se perspectivam mudanças a curto/médio prazo. Muitas das mulheres que frequentam os cursos, como o de costura, fazem-no com uma segunda intenção, concluir a escolaridade obrigatória ou um nível escolar que lhes possibilite tirar um curso com o qual sonham há anos. Quando os cursos não apresentam uma certificação, ficam desiludidas e desmotivadas por não poder alcançar o que desejam.

“Quer dizer mudar a minha vida, não mudou não é, se tivesse a 4ª classe pronto, isto era ... mais ou menos, mais ou menos”

Filipa, 34 anos, casada

“Não, não mudou nada. Eu já sabia pregar botões, fazer bainhas, deram um diploma mas não serve para nada, podiam ter dado o 6º ano com o curso mas era só o curso (...) Gostava que me tivesse dado direito ao 6º ano que assim já tirava o curso de cabeleireiro e já estava. Assim não acabei o curso de costura, não nos deram os módulos todos, ninguém queria ficar lá por tão pouco dinheiro. Estávamos lá, sabíamos fazer uma saia mas não tínhamos diploma no fim, e o dinheiro não era justo para as horas que perdíamos”

Sofia, 26 anos, casada

O facto de não terem carta de condução também se torna um problema para a permanência destas mulheres no curso, uma vez que não são autónomas no transporte para a escola e nem sempre conseguem forma de se deslocarem, levando-as a faltar inúmeras vezes.

O curso de competências básicas, associado à iniciação à leitura, escrita e cálculo, revela-se igualmente desmotivador para algumas mulheres, uma vez que também não perspetivam um futuro diferente após a conclusão do mesmo. Tal acontece porque o curso de competências básicas é ministrado num espaço de tempo muito limitado, o que não permite uma boa assimilação dos conteúdos pretendidos.

“Mudar não vai, vai melhorar a minha leitura e a minha escrita, mais nada, de resto não vai mudar nada (...) é melhor a leitura e escrita, a escola básica também não é grande coisa, não é, o que faço com isto, nada, com a escola básica faço a leitura e a escrita, mais nada ”

Andreia, 35 anos, casada

“Só aprender a ler e a escrever. Aprendo muita coisa que não sabia, os sinónimos os antónimos, era melhor ser mais tempo, 2 meses e meio não é nada”

Filipa, 34 anos, casada

“Porque o meu desejo era saber ler e o curso ensina (...) Agora não vai mudar nada, já é tarde. Só aprender ler e escrever para tirar a minha carta”

Alice, 40 anos, casada

O entusiasmo do regresso à escola prende-se com a esperança de conquistar um emprego. Esta ânsia de ter uma atividade laboral não tem apenas a ver com questões económicas, mas também pelo facto de quebrar a rotina em que vivem desde crianças.

“Daquele tempo? Nada, não trabalhei, fiquei em casa. A minha mãe tinha uma miúda pequena, um bebé. Comecei eu e a minha irmã tomamos conta dela porque ela ia para a feira trabalhar a gente ficamos com a miúda, era assim. Comecei a crescer depois, casei, tenho quatro filhos já. Casei com 18 anos e só trabalhei quando casei.”

Andreia, 35 anos, casada

“Depois ajudava a minha mãe em casa, depois comprometi-me e depois casei. Casei com 16, fiquei sempre por casa depois.”

Sofia, 26 anos, casada

A integração profissional não depende apenas destas mulheres e da conclusão de cursos profissionalizantes, mas também das empresas empregadoras. Assim sendo, os cursos por si só não abrem portas à integração. Inicialmente, antes de iniciarem estas ofertas formativas, as entrevistadas nutriram expectativas que mais tarde acabaram por não serem corroboradas. Por exemplo, no caso específico do curso de costura, as mulheres ciganas tinham esperanças que no final poderiam abrir um atelier de costura, o que na realidade ainda não aconteceu. O curso terminou há cerca de um ano e até agora ainda não conseguiram arranjar as verbas e os apoios necessários/indispensáveis que permitissem arrancar com o seu próprio negócio. Não existe, ainda, uma abertura por parte das empresas para aceitarem membros desta etnia como seus colaboradores, não

havendo, por isso, verdadeiros mecanismos que auxiliem estas mulheres a criarem o próprio emprego.

“ ‘Portas abertas’ não. As empresas empregadoras ainda não estão trabalhadas no sentido de empregarem membros destas comunidades, infelizmente. Teria que se investir tempo, dinheiro e projetos neste sentido ”

Coordenadora do projeto T3tris

Analisando mais pormenorizadamente o curso de costura, verificamos que, um ano após a sua conclusão, apenas duas das cerca de sessenta mulheres que frequentaram a referida ação de formação continuam a realizar trabalhos em casa, executando pequenos arranjos de roupa para fora. Tal situação deve-se, entre outros motivos, à inexistência de projetos de sensibilização junto das entidades empregadoras, de modo a combater a discriminação. Por isso,

“ (...) conseguir trabalho para estas mulheres ainda é um pouco utopia ”

Coordenadora do projeto T3tris

Existe ainda uma outra questão que se prende com a falta de preparação das mulheres em ter um emprego. Talvez pelo receio da opinião do grupo étnico ou pelo facto de considerarem que o trabalho destinado aos ciganos é apenas a venda ambulante nas feiras (Casa-Nova, 2006).

“De qualquer forma, como já disse, poucas destas mulheres se encontraram mesmo preparadas para trabalhar na área e desvalorizam o esforço investido nelas. Poucas compreendem estes cursos com perspetivas de futuro no ramo ”

Coordenadora do projeto T3tris

A baixa escolarização ou o analfabetismo são caraterísticas do grupo étnico cigano que os cursos, no seu discurso formal, dizem estar preparados para resolver. Na realidade,

estes problemas não são solucionados. A falta de certificação dos cursos gera desmotivação em quem os frequenta, assim como, a falta de integração profissional posterior. Acontece também, por vezes, que as mulheres ciganas não se encontrem preparadas para trabalhar e frequentem os cursos apenas como obrigação imposta pelo RSI. Como anteriormente mostrámos, acabam por desvalorizar o esforço despendido neste projeto enquanto meio de ensino. Poucas discentes consideram que os cursos lhes podem dar um novo rumo de vida. Por seu turno, as mulheres que procuram novas perspetivas compreendem encontram obstáculos, muitas vezes incontornáveis, no caminho.

d) Impacto dos processos de formação na educação escolar dos filhos

A escola tem-se transformado, cada vez mais, num instrumento essencial de preparação e formação para o trabalho. Embora a escolarização entre os ciganos tenha aumentado das gerações mais velhas para as mais novas (Liégeois, 2001), o analfabetismo continua a ser uma situação corrente. Para os ciganos, a vida rege-se em torno da família (Liégeois, 2001), pautada pelos hábitos culturais, valores e costumes que lhes são passados de geração em geração através da cultura oral.

Na maioria dos casos, a frequência escolar das crianças e dos adultos funciona com base na negociação, imposta por uma suposta política de integração. Se houver frequência escolar é assegurada assistência social, através de um subsídio (RSI). Caso contrário, é-lhes retirado esse apoio. No caso das crianças, se estas não frequentarem a escola no período de escolaridade obrigatória, a Comissão de proteção de crianças e jovens (CPCJ) abre um processo. Assim, os ciganos vêem-se obrigados a participar destes acordos, como forma de sobrevivência.

“ (...) casei quem manda de mim é o meu marido e está feito, não adiantava estudar, não adiantava por isso é que naquele tempo os pais não faziam tanto caso das crianças não irem para a escola, fazia a segunda, terceira classe e saiam quando queriam, agora já não porque agora já há muita coisa que impede disso, os meus filhos agora andam na escola porque agora é obrigatório senão vem a correção e essas coisas dar em cima da gente, pronto (...) ”

Andreia, 35 anos, casada

“ Gostava de aprender. Ler eu sei bem ler bem, mas escrever não sei bem. Aqui aprendo a escrever, convivo com as pessoas e o dinheiro, o dinheiro faz falta e eu tenho dois filhos. Não vim só pelo dinheiro, é uma oportunidade se me deram tenho de agarrar com unhas e dentes ”

Filipa, 34 anos, casada

Embora afirmem que a frequência no curso não contribui para qualquer mudança na sua vida, quando questionadas sobre a educação dos filhos, consideram que desde que começaram a frequentar os cursos, alterou-se a forma como percecionam a educação escolar dos filhos. Compreendem, agora, que a escolarização é importante para melhorar a qualidade de vida. Os ciganos começam a ver a instituição escolar como uma oportunidade para as gerações mais novas não seguirem o modo de vida dos seus progenitores e assim terem mais oportunidades para a vida.

“Desde o curso tentei ajudá-los mais. Por exemplo, pensei eles vão estudar o que a gente não estudou, isso sempre, e a oportunidade que a gente não teve dar aos nossos filhos para eles não seguirem os nossos exemplos. Como hei-de explicar? Mudou muito porque eu dizia assim um dia mais tarde que eles queiram sair eles saem, mas agora começamos assim a pensar ‘não, eles queiram ou não queiram, eles têm que seguir os estudos’. De resto está tudo igual.”

Sofia, 26 anos, casada

“Eu não tenho filhos mas a minha sobrinha, todos nós queremos que ela continue os estudos. Tá tudo melhor. Vamos deixar todos acabar os estudos e ter o futuro deles. Antigamente os ciganos faziam a segunda classe, a terceira e saiam logo nunca podiam fazer a quarta, saiam cedo”

Marta, 34 anos, casada

Por seu turno, aquando da observação, percecionámos que muitas crianças continuam os estudos, reduzindo as suas faltas devido ao facto de as mães estarem, igualmente, na escola. Ou seja, uma vez que estas mulheres cumprem horários, as crianças são obrigadas a ir à escola porque não podem ficar em casa, sozinhas. Porém, a frequência num curso faz, também, com que reconheçam a importância das crianças completarem o ensino obrigatório, tendo consciência das oportunidades para um futuro um pouco mais promissor.

Conclusão

No início deste trabalho, propusemo-nos analisar a autonomização feminina no âmbito dum grupo sociocultural português específico (a comunidade cigana), através de uma reflexão sobre os processos de formação escolar e profissional em idade adulta. No decurso desta investigação, deparamo-nos com uma série de dificuldades que muito se devem a escassez de tempo estipulado para a elaboração desta dissertação (seis meses). É inegável que se trata de um prazo demasiado curto para estudar, com alguma profundidade, uma minoria étnica que se caracteriza por um certo isolamento cultural. De facto, numa pesquisa de campo desta natureza, são necessários alguns anos para estabelecer uma relação de confiança mútua com alguma solidez. Contudo, mesmo tendo em conta tais vicissitudes, conseguimos construir uma relação estável que nos permitiu produzir uma investigação devidamente estruturada. Tal só foi possível graças à intervenção de Bárbara Luís, coordenadora do projeto T3tris em Braga, que nos introduziu no terreno e nos familiarizou com os habitantes dos bairros onde decorreu a investigação. Uma tal relação de confiança mútua não teria sido possível sem a sua intervenção.

O tempo não foi, contudo, a única condicionante do nosso trabalho, embora tenha sido a maior. Os obstáculos estão presentes em todos os trabalhos desta natureza e o nosso não foi exceção. Ao longo deste percurso encontramos alguns entraves que, felizmente, foram ultrapassados. Uma dessas dificuldades é visível na constituição da nossa amostra. Gostaríamos de ter entrevistado o mesmo número de mulheres a frequentar um curso de formação escolar e de mulheres que já concluíram um curso de formação profissional, o que não foi porém possível. Foi mais simples ir ao encontro das mulheres que ainda frequentavam um curso de formação escolar, uma vez que se encontravam em aulas na sede do projeto Geração Tecla. Bastava deslocarmo-nos aquele espaço no decurso das

atividades letivas para encontrar potenciais entrevistadas. No que diz respeito às mulheres que já tinham concluído um curso de formação profissional, sentimos muito mais dificuldade em encontrarmo-nos com elas. Para além de não terem qualquer ocupação profissional, também já não frequentavam a sede dos projetos. Embora nos tenhamos deslocado, por diversas vezes, aos bairros onde residem, nem sempre conseguíamos uma oportunidade para realizar uma entrevista. Na verdade, não tínhamos privacidade suficiente, pois a maioria dos presentes se intrometia nas respostas, não sendo assim possível estabelecer um diálogo esclarecedor e sincero, uma vez que as mulheres eram claramente influenciadas pela presença de outros e se sentiam pouco à vontade para responderem.

Apesar destas limitações, as conclusões do nosso trabalho vêm ao encontro um conjunto de estudos já publicados sobre o povo cigano. Embora de forma paulatina, e com décadas anos de atraso relativamente à mulher da sociedade maioritária, a mulher cigana está a dar alguns passos para a sua autonomização. No que diz respeito à esfera privada, a mulher é quem a domina, detendo as rédeas da educação dos filhos e do bom funcionamento do lar, da transmissão das tradições e costumes ciganos às gerações mais novas. Desde o nascimento, repousa sobre ela a honra da família. No que diz respeito à esfera pública, a sua autonomia ainda não é muito notória, mas as coisas estão a mudar progressivamente. Quando é necessário intervir para resolver problemas com instituições extracomunitárias (segurança social, finanças, escola, etc.), continuam a ser as mulheres ciganas responsáveis pela sua resolução. Esta nossa investigação sobre a autonomização da mulher cigana mediante a formação escolar e profissional em idade adulta permite-nos avançar com algumas pistas de reflexão.

Como anunciámos no início deste trabalho, pretendíamos dar resposta a quatro grandes objectivos. Em primeiro lugar, procurámos avaliar as mudanças relacionais

destas mulheres no âmbito do seu grupo de pertença. Relativamente às entrevistadas que compõem a nossa amostra, podemos afirmar que as interações de género na comunidade cigana permanecem ainda praticamente inalteradas. A comunidade aceita que as mulheres frequentem cursos de formação escolar e profissional sobretudo por questões de índole económica. Para muitas, a frequência escolar deve-se à obrigatoriedade dos contratos do RSI. Para outras a bolsa atribuída constitui, muitas vezes, a única fonte de rendimentos do agregado familiar.

O segundo objetivo prende-se com as mudanças relacionais das mulheres ciganas com elementos externos ao grupo de pertença. A relação com a sociedade maioritária não é uma relação fácil, devido às desconfianças mútuas e aos preconceitos seculares. Embora possa existir uma relação entre elementos da etnia cigana e elementos da sociedade maioritária, perduram ainda barreiras difíceis de ser ultrapassadas.

O terceiro objectivo, que se prende com a avaliação do nível de integração profissional na área de formação, revelou que o mesmo é ainda quase inexistente, por duas razões principais. Por um lado, algumas das mulheres que frequentam os cursos não se encontram ainda preparadas para trabalhar. Isto prende-se com o facto de terem sido educadas apenas para o papel de donas de casa e por nunca terem desempenhado uma atividade profissional, sendo que a integração laboral continua a não ser bem aceite pela comunidade cigana. Por outro lado, não existe ainda uma abertura por parte das empresas empregadoras para integrar membros desta etnia como seus funcionários/colaboradores. Contudo, estes projetos de formação e as respectivas ofertas educativas constituem, mesmo assim, um passo muito importante para estas mulheres, uma vez que lhes permite ganhar consciência das suas capacidades e do seu papel enquanto mulher no espaço público, o que pode vir a refletir-se na educação que transmitem aos seus filhos.

No último objectivo, procurámos precisamente analisar os impactos dos processos de formação na educação dos filhos. Após frequentarem a escola em idade adulta, as mulheres reconhecem a importância da educação escolar para os seus filhos em geral, e para as suas filhas em particular, começando a olhar para a instituição escolar como uma oportunidade para as gerações mais novas e não apenas como uma entidade cultural concorrente à cultura cigana.

Em jeito de síntese, sugerimos que os responsáveis pela integração das minorias étnicas e os responsáveis pelos processos de integração pugnem ainda mais pela implementação de uma política de integração de cariz mais global. Não basta investir em projectos centrados apenas na comunidade cigana. De facto, é necessário intervir junto dos seus membros, de forma a agilizar uma real integração social, potenciando mudanças sem deixar de ter em conta as especificidades culturais. Mas isso não basta. É fulcral apostar na formação de uma sociedade maioritária que continua a colocar de parte aqueles que são diferentes. Não basta apostar na formação se não houver oportunidades de emprego na área ou em áreas semelhantes ou qualquer abertura das entidades empregadoras. É fundamental criar oportunidades reais de trabalho e de integração. É indispensável sensibilizar a sociedade portuguesa para a discriminação da comunidade cigana em geral e para o papel da mulher cigana, de forma a favorecer a sua autonomia *intra* e *extra* comunitária.

Referências Bibliográficas

- Acidi & Governo de Portugal (2013). *Estratégia nacional para a integração das comunidades ciganas*. Resolução do Conselho de Ministros n.º 25/2013. Decreto-Lei n.º 163/1993, de 7 de maio.
- Almeida, J., Machado F. L., Capucha L. & Torres A. C. (1994). *Introdução à sociologia*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Amâncio, L. (1998). Sexismo e Racismo – Dois exemplos de exclusão do Outro. In H., Gomes de Araújo, & P. M. Santos & P. C. Seixas (Coords.) *Nós e os Outros: A exclusão em Portugal e na Europa*. Porto: SPAE
- Arbex, C. (1999). *Actuar com a comunidade cigana – Orientações para a intervenção em toxicodependência a partir dos serviços de assistência*. Porto-Madrid: REAPN. Portugal, Asociación Secretariado General Gitano, Madrid.
- Assembleia da República (2009). *Relatório das audições efectuadas sobre os portugueses ciganos no âmbito do ano europeu para o diálogo intercultural*. Subcomissão de Igualdade de Oportunidades e Família da Comissão Parlamentar de Ética, Sociedade e Cultura da Assembleia da República. Lisboa: Assembleia da República.
- Bardin, L. (1997). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bastos, J. G. P. (1999). *Portugal multicultural. Situação e estratégias identitárias das minorias étnicas*. Lisboa: Fim de Século.
- Bastos, J. G. P. (2007). *Que futuro tem Portugal para os portugueses ciganos?* Lisboa: CEMME.

- Bastos, J., Correia, A. & Rodrigues, E. (2007). *Sintrenses ciganos. Uma abordagem estrutural – dinâmica*. Lisboa: Câmara Municipal de Sintra e ACIDI.
- Cabecinhas, R. (2002). *Racismo e etnicidade em Portugal: Uma análise psicossociológica da homogeneização das minorias*, Tese de Doutoramento em Ciências da Comunicação. Braga: Instituto de Ciências Sociais - Universidade do Minho.
- Calado, P. (2014). O papel da educação não-formal na inclusão social: a experiência do Programa Escolhas. *Interacções*, 10, 29, pp. 60-94.
- Capucha, L. (1998). Pobreza, exclusão social e marginalidades, in J. M., Viegas, & A. F., Costa, (eds.), *Portugal, que modernidade?* (pp. 209-242). Oeiras: Celta.
- Cardoso, C. et al (2001) *Que sorte, ciganos na nossa escola!* Lisboa: Centre de Recherches Tsiganes, Secretariado Entreculturas.
- Caré, M. (2010). *Ciganos em Portugal: Educação e género*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, Área de especialização em Educação Intercultural apresentada ao Instituto da Educação. Universidade de Lisboa.
- Casa-Nova, M. J. (2002). *Etnicidade, género e escolaridade: estudo em torno das socializações familiares de género numa comunidade cigana da cidade do Porto*. Lisboa: IIE.
- Casa-Nova, M. J. (2005). Etnicidade e educação familiar: o caso dos ciganos. *Revista Teoria e Prática da Educação*. Maio/Agosto, pp. 207-214.
- 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, pp. 155-182.

- Casa-Nova, M. J. (2008a). Minorias e escolaridade. Tempos e lugares dos ciganos na educação escolar pública, in M. J., Casa-Nova & P. Palmeira (Coord.), *Minorias*. Lisboa: Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social, pp. 7-55.
- Casa-Nova, M. J. (2008b). Um olhar sobre os relatos, in M. J. Casa-Nova & P. Palmeira (Coord.), *Minorias*. (pp. 147-152) Lisboa: Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social.
- Casa-Nova, M. J. (2009). A mediação intercultural e a construção de diálogos entre diferentes: notas soltas para reflexão. In A. Silva & M. Moreira (Orgs.) *Actas do seminário mediação socioeducativa: Contextos e actores*, pp. 61-68. [Edição em CD ROM]
- Casa-Nova, M. J. (2011a). Da igualdade legal-formal à igualdade em exercício: das leis, dos conceitos e das práticas, in S. J Almeida (coord), *Continuar a tentar pensar*. (pp. 17-21). Porto: Sextante Editora.
- Casa-Nova, M. J. (2011b). Políticas de integração dos imigrantes em Portugal: da assimilação ao trabalho de inclusão e de reconhecimento cultural, *Brotéria*, 2, 172, pp.155-171.
- Casa-Nova, M. J. (2012). Problematizando o papel dos cientistas sociais nas sociedades actuais in M. J. Casa-Nova, A. Benavente, F. Diogo, C. Estêvão & J. T. Lopes (Orgs.) *Cientistas sociais e responsabilidade social no mundo actual*.(pp. 8-22).Famalicão: Editora Húmus.
- Casa-Nova, M. J. (2013). Os ciganos é que não querem integrar-se? in J. Soeiro, M. Cardina & N. Serra (Orgs.), *Não acredite em tudo o que pensa. Mitos do senso comum na era da austeridade*. (pp. 213-222). Lisboa: Tinta da China.

- Casa-Nova, M. J. & Palmeira, P. (coords.) (2008). *Minorias. 10 anos de combate à exploração do trabalho infantil em Portugal*. Lisboa: Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social.
- Castro, A. (1995). Ciganos e habitat: entre a itinerância e a fixação. *Sociologia – problemas e práticas*, 17, pp. 97-111.
- Coelho, A. (1995). *Os ciganos de Portugal: Com um Estudo sobre o Calão*. Lisboa: Publicações D. Quixote.
- Comissão das Comunidades Europeias (2003). *Relatório conjunto sobre a inclusão social, que sintetiza os resultados da análise dos planos de acção nacionais para a inclusão social*. Bruxelas, 12/12/2003, COM (2003) 773 Final.
- Cortesão, L; Stoer, S. R.; Casa-Nova, M. J. & Trindade, R. (2005). *Pontes para outras viagens: escola e comunidade cigana: representações recíprocas*. Lisboa: ACIME.
- Costa, M. A. (2003). *Histórias de vida: representações sociais da comunidade cigana*, Tese de Doutoramento em Antropologia Social e Cultural. Coimbra: Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade de Coimbra.
- Costa, P. (1996). *Reestruturação económica, estilos de vida e novas formas de organização do espaço em Portugal: Uma visão estratégico-prospectiva*. Tese de Mestrado em Planeamento Regional e Urbano. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Coutinho, M. C. (2011). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: teoria e prática*. Coimbra: Almedina.
- Diário da República, 1.^a Série, n.º 171, 4 de setembro de 2012.

- European Roma Rights Centre & Númena (2007). *Os serviços sociais ao serviço da inclusão social. O caso dos ciganos*. Lisboa: ERRC/NÚMENA.
- Fernandes, A. T. (1999). *Para uma sociologia da cultura*. Porto: Campo das Letras.
- Flick, U. (2005). *Métodos qualitativos na investigação científica*. Lisboa: Monitor.
- Fragoso, A. (2004). El estudio de casos en la investigación de educación de personas adultas, in E. Lucio-Villegas (ed.), *Investigación y práctica en la educación de personas adultas* (pp. 41-60). Valencia: Nau Llibres.
- Fraser, A. (1998). *História do Povo Cigano*. Lisboa, Editorial Teorema.
- Goffman, E. (1963 (2004)). *Estigma: Notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. Rio de Janeiro: Zahar Editores.
- Gomes, S. (2013). *Criminalidade, etnicidade e desigualdades: Análise comparativa entre os grupos nacionais dos PALOP e Leste Europeu e o grupo étnico cigano*. Tese de Doutoramento. Braga: Instituto de Ciências Sociais - Universidade do Minho.
- Kowarick, L. (2003). Sobre a vulnerabilidade socioeconômica e civil - Estados Unidos, França e Brasil, *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, 18, 51, pp. 61- 85.
- Liégeois, J. P. (1989). *Ciganos e Itinerantes*. Lisboa: Santa Casa da Misericórdia de Lisboa.
- Liégeois, J. P. (2001). *Minority e escolarização: o rumo cigano*. Lisboa: Centre de recherches tsiganes. Secretariado Entreculturas. Ministério da Educação.
- Lopes, D. (2008). *Deriva cigana: um estudo etnográfico sobre os ciganos de Lisboa*. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais.

- Machado, P. (1994). A presença cigana em Portugal: um caso de exclusão secular, *Coexistência e exclusão urbanas*. Lisboa: Universidade Nova de Lisboa.
- Magalhães, A. M. (2005). *É assim a vida: Um retrato etnográfico do ciclo de vida cigano*. Lisboa: Fundação para a Ciência e a Tecnologia.
- Magano, O. (2010). *Tracejar vidas normais. Estudo qualitativo sobre a integração social de indivíduos de origem cigana na sociedade portuguesa*. Tese de doutoramento em sociologia. Lisboa: Universidade Aberta/DCSG.
- Magano, O. (2013). Percursos de integração de ciganos portugueses, in O. Magano, & M. Mendes (orgs.), *Ciganos Portugueses: olhares cruzados e interdisciplinares em torno de políticas sociais e projetos de intervenção social e cultural*. (pp. 191-205). Lisboa: Universidade Aberta.
- Magano, O. & Mendes, M. (2014). Mulheres ciganas na sociedade portuguesa: tracejando percursos de vida singulares e plurais. *Revista Sures*, 3.
- Mendes, M. (2012). Ciganos portugueses: o não reconhecimento no espaço público, *Le Monde Diplomatique*, edição portuguesa, II Série, nº 74, pp. 10-12.
- Mendes, M., Magano, O. & Candeias, P. (2014). *Estudo Nacional sobre as Comunidades Ciganas*. Lisboa: ACIDI.
- Morgan, D. L. (1988). *Focus Groups as qualitative research*. Newbury Park: Sage.
- Moscovici, S. & Pérez, J.A. (1999). A extraordinária resistência das minorias à pressão das maiorias: o caso dos ciganos, in J. Vala (Org.), *Novos racismos: Perspectivas comparativas*. (pp. 103-119). Oeiras: Celta.
- Nunes, O. (1996). *O Povo Cigano*. Porto: Livraria Apostolado da Imprensa.

- Paugam, S. (2003). *A desqualificação social*. Porto: Porto Editora.
- Pinheiro, J. D. (2010). *Do direito da família contemporânea*. Lisboa: AAFDL.
- Pocinho, M. (2012). *Metodologia de investigação e comunicação de conhecimento científico*. Lisboa: Lidel.
- Pontes, M. (2006). *A diversidade étnico-cultural na escola*. Dissertação de Mestrado. Departamento de Ciências Sociais e Políticas - Universidade Aberta.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (1992). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Reis, M. P. (2010). *Relação Escola-Família e integração escolar de crianças ciganas*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, Especialização em Educação Social e Intervenção Comunitária - Universidade de Aveiro.
- Rodrigues, E. (2010). *Escassos caminhos. Os processos de imobilização social dos beneficiários do rendimento social de inserção*. Porto: Edições Afrontamento.
- Rogers, E. (1995). *Diffusion of innovations*. New York: The Free Press.
- Sant'ana, M. L. B. (1983). *Os Ciganos: aspectos da organização social de um grupo cigano em Campinas*. São Paulo: FFLCH/USP.
- Santos, R. (2009). O realojamento da comunidade cigana de Santo Tirso: dos principais desafios às novas oportunidades de vida, *Atas do seminário internacional ciganos, território e habitat*. Lisboa: ISCTE, pp. 169-182.
- Santos, S. & Marques, J. (2014). *O Rendimento Social de Inserção e os beneficiários ciganos: o caso do conselho de Faro*. Porto: Faculdade de Letras. Departamento de Sociologia - Universidade do Porto.

Silva, L. F. (2005). *Saúde/doença é questão de cultura. Atitudes e comportamentos de saúde materna das mulheres ciganas em Portugal*. ACIDI.

Smith, T. (1997). Recognising difference: the Romani ‘gypsy’ child socialisation and education process. *British Journal of Sociology of Education*, 18 (2), pp. 243-256.

Sousa, C. J. (2001). Um olhar (de um cigano) cúmplice, in C. Cardoso, et al. *Que Sorte, Ciganos na Nossa Escola!* (pp. 33-52). Lisboa: Secretariado Entreculturas,.

Yin, R. (2005). *Estudo de caso: planejamento e métodos*. 3ª ed. Porto Alegre: Bookman.

Referências digitais e artigos de imprensa:

Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional (acedido em Maio de 2015), disponível em: <http://www.anqep.gov.pt>

Casa-Nova, M. J. (2011). A percepção hierarquizada da diferença, in *Público*, 23 de Setembro

Casa-Nova, M. J. (2011). Faz favor, menina’: linguagem e subalternidade feminina, in *Público*, 08 de Março

Casa-Nova, M. J. (2012). Da (des)igualdade e da diferença, in *Público*, 29 de Maio

Catálogo nacional das qualificações (acedido em Maio de 2015), disponível em: <http://www.catalogo.anqep.gov.pt>

Encontro Temático sobre Saúde (2000). Lisboa: Misericórdia de Lisboa.

Instituto do Emprego e Formação Profissional (acedido em Março de 2015), disponível em: <http://www.iefp.pt/progrma-de-formacao-em-competencias-basicas>

Mendes, Manuela (2008). Representações sociais face a práticas de discriminação: ciganos e imigrantes russos e ucranianos na AML in *VI Congresso Português de Sociologia - Mundos Sociais: Saberes e Práticas*, Lisboa. Acedido em Março de 2015.

Disponível em: <http://www.aps.pt/vicongresso/pdfs/192.pdf>

Portal da Habitação (acedido em Fevereiro de 2015), disponível em:

<http://www.portaldahabitacao.pt/pt/portal/habitacao/programasapoio/per.html>

Programa Escolhas (acedido em Março de 2015), disponível em:

<http://www.programaescolhas.pt/apresentacao>

Resolução do Conselho de Ministros n.º 68/2012, Diário da República, 1.ª Série — n.º 154 - 9 de agosto de 2012, [Consultado a 11.04.2015]. Disponível em:

<https://dre.pt/pdf1sdip/2012/08/15400/0427904281.pdf>

Segurança Social (acedido em Fevereiro de 2015), disponível em:

<http://www4.seg-social.pt/rendimento-social-de-insercao>

Anexos

Guiões das entrevistas

Guião das entrevistas para quem conclui o curso

1. Nome
2. Estado Civil
3. Idade
4. Sexo
5. Que estudos tem? Com que idade começou a estudar? Que memórias positivas e negativas tem da escola?
6. Com que idade saiu da escola? Porque saiu? Se foi por razões culturais, que razões são essas? Gostaria de ter continuado os estudos?
7. Depois de ter deixado a escola, o que fez? Como foi a sua vida até agora?
8. Acha que se tivesse continuado a estudar algo seria diferente?
9. O que a levou a voltar à escola?
10. O facto de ter frequentado um curso mudou alguma coisa na sua vida?
11. O que gostava de ter mudado?
12. O que mudou na forma de ver a educação escolar? O que mudou na forma como vê a escola para os seus filhos? O que mudou na educação dos seus filhos depois de ter frequentado o curso?

Guião de entrevista para quem iniciou o curso

1. Nome
2. Estado Civil
3. Idade
4. Sexo:
5. Que estudos tem? Com que idade começou a estudar? Que memórias positivas e negativas tem da escola?
6. Depois de ter deixado a escola, o que fez? Como foi a sua vida até agora?
7. Acha que se tivesse continuado a estudar algo seria diferente?
8. O que a levou a voltar à escola?
9. Acha que vai mudar alguma coisa na sua vida com o regresso à escola?
10. O que pretende com o curso?
11. Qual a opinião dos Homens da família sobre o seu regresso à escola?
12. O que poderia mudar na sua relação com a comunidade em volta, os não ciganos?

Guião da entrevista à psicóloga, coordenadora do projeto T3tris

1. Nome:
2. Idade:
3. Profissão:
4. Funções atuais:
5. Formação académica:
6. Descreve a natureza e os objetivos destes cursos?
7. Como define o público que os frequenta?
8. Com base na sua experiência, qual a sua opinião sobre os cursos à disposição?
Estão adaptados?
9. Quais as maiores falhas eventuais que os cursos apresentam?
10. Os alunos têm portas abertas ao mercado de trabalho quando terminam os cursos?
11. Qual a percentagem de empregabilidade que os cursos apresentam?
12. Na sua opinião o que poderia mudar/ ser melhorado?

Entrevistas

Entrevistadas que concluíram o curso

Entrevista nº 1

- 1. Nome:** Marta
- 2. Estado Civil:** Casada
- 3. Idade:** 27 anos
- 4. Sexo:** Feminino
- 5. Que estudos tem? Com que idade começou a estudar? Que memórias positivas e negativas tem da escola?**

R.: Tenho a terceira classe fiz quando era criança, criança não que eu já tinha 11 anos.

- 6. Com que idade saiu da escola? Porque saiu? Se foi por razões culturais, que razões são essas? Gostaria de ter continuado os estudos?**

R.: Saí com 15 anos. O meu pai tirou-me da escola, sabe que os ciganos começam a ver com mais ..mais.. mais corpo e tiraram-me, já era grande, tirou-me da escola. Assim, de resto não me lembro de nada. Gostava de ter continuado os estudos, já podia ter um trabalho, tirava a cartinha essas coisas.

- 7. Depois de ter deixado a escola, o que fez? Como foi a sua vida até agora?**

R.: Foi ficar por casa, nunca trabalhei, casei logo que sai da escola com 15 anos.

- 8. Acha que se tivesse continuado a estudar algo seria diferente?**

R.: Era a minha cartinha e o emprego, só isso é que mudava

- 9. O que a levou a voltar à escola?**

R.: Foi um curso no Fajal e um cá em cima (picoto) de modista.

- 10. O facto de ter frequentado um curso mudou alguma coisa na sua vida?**

R.: Mais ou menos eu queria ter um curso assim ... queria até tirar mais vezes, ainda tive agora neste e ainda aprendi alguma coisa. A minha vida tá igual não muda nada.

- 11. O que gostava de ter mudado?**

R.: Eu é que podia mudar por causa dos cursos, mas não sei explicar o quê.

- 12. O que mudou na forma de ver a educação escolar? O que mudou na forma como vê a escola para os seus filhos? O que mudou na educação dos seus filhos depois de ter frequentado o curso?**

R.: Eu não tenho filhos mas a minha sobrinha, todos nós queremos que ela continue os estudos. Tá tudo melhor. Vamos deixar todos acabar os estudos e ter o futuro deles. Antigamente os ciganos faziam a segunda classe, a terceira e saiam logo nunca podiam fazer a quarta, saiam cedo.

Entrevista nº 2

- 1. Nome:** Mafalda
- 2. Estado Civil:** Solteira
- 3. Idade:** 51 anos
- 4. Sexo:** Feminino
- 5. Que estudos tem? Com que idade começou a estudar? Que memórias positivas e negativas tem da escola?**

R.: Tenho a terceira classe. Comecei praí quê, há um ano. Não andei na escola quando era criança. Antigamente era muito difícil, não é, se a gente da altura fossemos para a escola os pais antigamente diziam que nós apanhávamos namorados, escrevemos cartas, tava difícil. E na altura meu santo pai que hoje drome com Deus, não pus, pus os três filhos na escola, e as três mulheres, que somos três irmãs, não pus, sabes que dizia ele?! Se nós fossemos para a escola que escrevemos cartas aos namorados e é aí que a gente não fomos, está a ver. É verdade, mas pronto os meus irmãos tem a quarta classe todos, e já tem a sua idade.

- 6. Com que idade saiu da escola? Porque saiu? Se foi por razões culturais, que razões são essas? Gostaria de ter continuado os estudos?**

R.: Claro que tinha continuado, antigamente os nossos pais não nos pus na escola. Agora podia tirar a carta, era a primeira coisa, podia ter um trabalho, antigamente davam trabalho não é como agora que está difícil de nos dar, não é.

- 7. Depois de ter deixado a escola, o que fez? Como foi a sua vida até agora?**

R.: Foi ficar por casa, trabalhei nas feiras mas já lá vai muitos anos que trabalhei nas feiras.

- 8. Acha que se tivesse continuado a estudar algo seria diferente?**

R.: Sim, tinha a minha carta e um emprego, um trabalho.

- 9. O que a levou a voltar à escola?**

R.: Queria fazer a 4ª classe, só que ainda não fez, só fez o terceiro.

- 10. O facto de ter frequentado um curso mudou alguma coisa na sua vida?**

R.: Quer dizer mudar a minha vida, não mudou não é, se tivesse a 4ª classe pronto, isto era ... mais ou menos, mais ou menos.

- 11. O que gostava de ter mudado?**

R.: Ter a minha carta o meu trabalho

- 12. O que mudou na forma de ver a educação escolar? O que mudou na forma como vê a escola para os seus filhos? O que mudou na educação dos seus filhos depois de ter frequentado o curso?**

R.: Sim, sim. Eles agora são mais espertos, não é, sabem ler, sabem escrever, responder a tudo que sabem, são espertozinhos. Eu ajudo-os mais ou menos. O curso serve-me para ler, saber assinar, se apanho um papel com letrazinhas ainda leio, escrever não sei mas ler sei.

Entrevista nº 3

- 1. Nome:** Rita
- 2. Estado Civil:** Casada
- 3. Idade:** 26 anos
- 4. Sexo:** Feminino
- 5. Que estudos tem? Com que idade começou a estudar? Que memórias positivas e negativas tem da escola?**

R.: Tenho o quarto ano, entrei com 6 anos. Sim tenho, positivas mesmo, lembro-me da minha última professora, da primeira, da última e da primeira do primeiro ano e dos colegas também.

- 6. Com que idade saiu da escola? Porque saiu? Se foi por razões culturais, que razões são essas? Gostaria de ter continuado os estudos?**

R.: Saí com 14 anos porque casei. Não, quer dizer na altura não mas agora sim. Naquele tempo não gostava da escola agora faz-me falta para tirar o curso de cabeleireiro que é o que quero.

- 7. Depois de ter deixado a escola, o que fez? Como foi a sua vida até agora?**

R.: Ora casei, engravidei passados 4 meses, fiquei sempre por casa a cuidar das coisas e das crianças.

- 8. Acha que se tivesse continuado a estudar algo seria diferente?**

R.: Sim tinha tirado agora o curso, só precisava do 6º ano.

- 9. O que a levou a voltar à escola?**

R.: Queria aprender coisas novas, tirar o 6º ano ou até o 9º.

- 10. O facto de ter frequentado um curso mudou alguma coisa na sua vida?**

R.: Não, não mudou nada. Eu já sabia pregar botões, fazer bainhas, deram um diploma mas não serve para nada, podiam ter dado o 6º ano com o curso mas era só o curso, só ganhava 70euros das 9h às 17h, só deram bolsa no primeiro mês depois desistiram, não era justo o dinheiro. Eu não podia estar aqui, eram muitas horas e pouco dinheiro e as crianças?! As crianças não pode estar sozinhas, não pode

- 11. O que gostava de ter mudado?**

R.: Gostava que me tivessem dado direito ao 6º ano que assim já tirava o curso de cabeleireiro e já estava. Assim não acabei o curso de costura, não nos deram os módulos todos, ninguém queria ficar lá por tão pouco dinheiro. Estávamos lá, sabíamos fazer uma saia mas não tínhamos diploma no fim, e o dinheiro não era justo para as horas que perdíamos.

12. O que mudou na forma de ver a educação escolar? O que mudou na forma como vê a escola para os seus filhos? O que mudou na educação dos seus filhos depois de ter frequentado o curso?

R.: Não mudou nada, está tudo igual. Quero que eles continuem a estudar, são dois meninos, as coisas agora já estão diferentes mas no meu tempo as meninas não podiam estudar muito os meus filhos podem, são meninos. Mas as meninas agora já andam mais. De resto não mudou nada, sempre soube fazer o que me tentaram ensinar lá.

Entrevista nº4

- 1. Nome:** Sofia
- 2. Estado Civil:** Casada
- 3. Idade:** 26 anos
- 4. Sexo:** Feminino
- 5. Que estudos tem? Com que idade começou a estudar? Que memórias positivas e negativas tem da escola?**

R.: Fiz o quarto ano mas não fiz completo depois completei-o a fazer os cursos, estes que existem agora. Tenho memórias positivas, gostava muito das professoras, prontos, das empregadas, lembro-me assim de brincar.

- 6. Com que idade saiu da escola? Porque saiu? Se foi por razões culturais, que razões são essas? Gostaria de ter continuado os estudos?**

R.: Tinha para aí 12 anos quando saí. Saí porque é a nossa cultura e porque me sentia mal eu estar com aquela idade numa escola com crianças. Hoje tinha continuado, sim, sim.

- 7. Depois de ter deixado a escola, o que fez? Como foi a sua vida até agora?**

R.: Depois ajudava a minha mãe em casa, depois comprometi-me e depois casei. Casei com 16, fiquei sempre por casa depois.

- 8. Acha que se tivesse continuado a estudar algo seria diferente?**

R.: Aí claro que sim, podíamos estar a trabalhar e não estamos e não tínhamos a vida que temos agora.

- 9. O que a levou a voltar à escola?**

R.: Queria muito trabalhar mas não dava vim estudar

- 10. O facto de ter frequentado um curso mudou alguma coisa na sua vida?**

R.: Sim, sei muito mais parece que tenho a mente mais aberta que é mesmo assim, mudei os pensamentos, sei lá fez-me muito bem.

- 11. O que gostava de ter mudado?**

R.: sim, eu não consegui porque ganho muitas depressões e então estar ali e não estar era igual, não conseguia aprender por causa do cansaço.

- 12. O que mudou na forma de ver a educação escolar? O que mudou na forma como vê a escola para os seus filhos? O que mudou na educação dos seus filhos depois de ter frequentado o curso?**

R.: Desde o curso tentei ajuda-los mais, por exemplo pensei eles vão estudar o que a gente não estudou, isso sempre, e a oportunidade que a gente não teve dar aos nossos filhos para eles não seguirem os nossos exemplos e, como hei-de explicar, mudou muito porque eu dizia assim um dia mais tarde que eles queiram sair eles saem, mas agora começamos

assim a pensar “não, eles queiram ou não queiram, eles têm que seguir os estudos”. De resto está tudo igual.

Entrevistadas que iniciaram o curso

Entrevista nº 1

- 1. Nome:** Alice
- 2. Estado Civil:** Casada
- 3. Idade:** 40 anos
- 4. Sexo:** Feminino
- 5. Que estudos tem? Com que idade começou a estudar? Que memórias positivas e negativas tem da escola?**

R.: Não tenho nenhuns.

- 6. Depois de ter deixado a escola, o que fez? Como foi a sua vida até agora?**

R.: Andar nas feiras, a vender nas feiras e ficava em casa, nunca tive oportunidade de estudar, tinha muitos irmãos e tinha de olhar por eles, prepara-los para a escola e não dava para ir eu.

- 7. Acha que se tivesse continuado a estudar algo seria diferente?**

R.: Era outra coisa. Podia ter a minha carta e uma vida diferente do que tenho hoje.

- 8. O que a levou a voltar à escola?**

R.: Porque o meu desejo era saber ler e o curso ensina.

- 9. Acha que vai mudar alguma coisa na sua vida com o regresso à escola?**

R.: Agora não vai mudar nada, já é tarde.

- 10. O que pretende com o curso?**

R.: Só aprender ler e escrever para tirar a minha carta.

- 11. Qual a opinião dos Homens da família sobre o seu regresso à escola?**

R.: Sim aceitaram.

- 13. O que poderia mudar na sua relação com a comunidade em volta, os não ciganos?**

R.: Não muda nada.

Entrevista nº 2

- 1. Nome:** Andreia
- 2. Estado Civil:** Casada
- 3. Idade:** 35 anos
- 4. Sexo:** Feminino
- 5. Que estudos tem? Com que idade começou a estudar? Que memórias positivas e negativas tem da escola?**

R.: Tenho a primeira classe. Já foi há uns aninhos, comecei para aí com 8 anos, um tempo há tarde. Tenho algumas memórias positivas, lembro-me da minha professora, lembro-me de andar a brincar com as minhas amigas, as coisas assim mais básicas.

- 6. Com que idade saiu da escola? Porque saiu? Se foi por razões culturais, que razões são essas? Gostaria de ter continuado os estudos?**

R.: Saí aos 9 anos. Saí porque aqui há uns anos a etnia cigana não ligava muito a isto, agora liga por causa dos rendimentos e essas coisas mas naquele tempo não ligava muito a estas coisas porque, o que é o cigano não pensa do futuro se dizer, um dia posso ser advogado, um dia posso ser doutor, um dia posso ser isto, não liga a isso é mais como somos feirantes, eu não sou que eu não trabalho agora, neste momento não trabalho, já há muitos anos que não trabalho, para aí há 4 anos, pronto naquele tempo os nossos pais eram feirantes nunca ligavam a estas coisas, esta a ver, nunca pensavam “aí a minha filha pode ser isto” e há mais as mulheres muito menos, porque a raça cigana as mulheres não podem ir à escola, agora vão que eu tenho a minha filha, já anda no ciclo está no 6º ano e outro está no 5º mas naquele tempo o máximo que podiam fazer era até à terceira/quarta classe. Gostava de ter continuado, quando era pequena não também não ligava a essas coisas, não pensava. Mas hoje se calhar continuaria, quer-se dizer, eu também tinha de respeitar a Lei Cigana não é, a gente chega a uma certa idade já começa a compreender porque naquele tempo que eu andei, agora não ligam tanto, mas naquele tempo uma miúda que andasse até à quarta classe já não podia andar mais senão já não casava porque falavam “ah que ela já anda na escola, não se sabe se anda lá com os miúdos” e isso já impedia mais o casamento. Mas se fosse agora se calhar já não ligavam tanto a essas coisas porque sabem que tudo mudou, mas naquele tempo era assim.

7. Depois de ter deixado a escola, o que fez? Como foi a sua vida até agora?

R.: Daquele tempo? Nada, não trabalhei, fiquei em casa. A minha mãe tenho uma miúda pequena, um bebé. Comecei eu e a minha irmã tomamos conta dela porque ela ia para a feira trabalhar a gente ficamos com a miúda, era assim. Comecei a crescer depois, casei, tenho quatro filhos já. Casei com 18 anos e só trabalhei quando casei.

8. Acha que se tivesse continuado a estudar algo seria diferente?

R.: Não, não mudava nada, de mim não mas agora não sei, hoje em dia deve mudar, mas não. Não porque casei quem manda de mim é o meu marido e está feito, não adiantava estudar, não adiantava por isso é que naquele tempo os pais não faziam tanto caso das crianças não irem para a escola, fazia a segunda, terceira classe e saíam quando queriam, agora já não porque agora já há muita coisa que impede disso, os meus filhos agora andam na escola porque agora é obrigatório senão vem a correção e essas coisas dar em cima da gente, pronto, mas se preciso andam, andam e no fim o futuro deles vai ser o mesmo, não vão ter futuro podem andar, andar e ao fim é ser igual pronto.

9. O que a levou a voltar à escola?

R.: Pronto isto agora digo a verdade, há uma que eu queria mesmo, gostava mesmo de melhorar da minha leitura e essas coisas assim, gostava porque primeira classe não é nada, gostava de melhorar tudo, melhorar. E mais, também por causa que eu recebo RSI e temos que fazer os cursos, é isso, mas gosto digo a verdade, eu gosto, gosto disto, gosto, gosto mesmo, o meu marido ainda ontem ele foi à minha mala mexer nas minhas coisas e o meu marido disse “estás mesmo interessada disto” e começou-se a rir.

10. Acha que vai mudar alguma coisa na sua vida com o regresso à escola?

R.: Mudar não vai, vai melhorar a minha leitura e a minha escrita, mais nada, de resto não vai mudar nada.

11. O que pretende com o curso?

R.: é melhor a leitura e escrita, a escola básica também não é grande coisa, não é, o que faço com isto, nada, com a escola básica faço a leitura e a escrita, mais nada.

12. Qual a opinião dos Homens da família sobre o seu regresso à escola?

R.: A minha família não, não me dizem nada, dizem “ai filha se tens que ir vai” é a minha mãe que me diz sempre isto “vai, vai”, dos Homens não disseram nada, basta o meu marido não me importo de mais ninguém.

13. O que poderia mudar na sua relação com a comunidade em volta, os não ciganos?

R.: Acho que não muda, acho que sobre isso não muda nada, não.

Entrevista nº 3

- 1. Nome:** Cândida
- 2. Estado Civil:** Casada
- 3. Idade:** 23 anos
- 4. Sexo:** Feminino
- 5. Que estudos tem? Com que idade começou a estudar? Que memórias positivas e negativas tem da escola?**

R.: Tenho o quarto ano, mas como já foi há muito tempo, agora estou a frequentar o terceiro. Já não me lembro, mas com 6 anos. Tenho poucas memórias porque já sai há muito tempo, mas lembro-me quando brincava no recreio com os amigos, quando fazia os trabalhos, quando me pediam, mas o que eu gostava mais era de fazer os trabalhos em conjunto, por acaso fazíamos bastantes.

- 6. Com que idade saiu da escola? Porque saiu? Se foi por razões culturais, que razões são essas? Gostaria de ter continuado os estudos?**

R.: Não sei, por volta dos 8/9 anos, não sei. Na altura como os meus pais estavam a mudar de cidade, viemos para Braga que eu morava em Aveiro, sou de Aveiro, e depois não quis mais ir à escola, deixei mesmo de ir à escola, arrependo-me claro, podia ter muitas oportunidades e arrependo-me de não ter estudado. Por isso é que estou agora também aqui, podia ter um bom emprego, se tivesse estudado podia ter agora um emprego.

- 7. Depois de ter deixado a escola, o que fez? Como foi a sua vida até agora?**

R.: Nada estive por casa a arrumar e essas coisas assim.

- 8. Acha que se tivesse continuado a estudar algo seria diferente?**

R.: Sim. Teria um emprego e cultura também, que nos faz falta.

- 9. O que a levou a voltar à escola?**

R.: É assim, além de precisar porque não trabalho nem nada a bolsa também ajuda, vim para aprender mais também, para saber ler melhor, faz falta.

- 10. Acha que vai mudar alguma coisa na sua vida com o regresso à escola?**

R.: Sim, sim. Uma pessoa quando vai à segurança social tratar de alguns papéis há lá palavras e coisas assim que uma pessoa não compreende e este curso ajuda bastante.

11. O que pretende com o curso?

R.: Aprender a ler e a escrever porque é essencial não é, quero saber melhor e depois de acabar este, estou a pensar frequentar outros cursos. Este abre as portas para os outros.

12. Qual a opinião dos Homens da família sobre o seu regresso à escola?

R.: O meu marido concordou, o meu marido também estuda, ele concordou sim, ele sempre me disse, sempre me cativou para ir, ele dizia sempre “vai” incentiva-me sim, sim.

13. O que poderia mudar na sua relação com a comunidade em volta, os não ciganos?

R.: Não, não. É assim há muito tempo talvez sim, agora neste momento não, acho que os ciganos evoluíram muito, já tem uma boa relação com vocês, já vêm as pessoas que estudam com outros olhos, antigamente não. Os não ciganos até aceitam melhor por ter curso, sim bastante, bastante. Uma pessoa que não tem estudos não sabe a maneira como falar e talvez por causa disso critiquem, não compreendem, talvez uma pessoa tendo mais estudos e assim, saber falar, conversar uma pessoa até já aceita mais.

Entrevista nº 4

- 1. Nome:** Filipa
- 2. Estado Civil:** Casada
- 3. Idade:** 34 anos
- 4. Sexo:** Feminino
- 5. Que estudos tem? Com que idade começou a estudar? Que memórias positivas e negativas tem da escola?**

R.: Tenho a segunda classe. Entrei com 6 anos para a escola. Tenho muitas memórias, todas positivas, gostava de aprender, as professoras tinham atenção por nós, brincava com os colegas.

- 6. Com que idade saiu da escola? Porque saiu? Se foi por razões culturais, que razões são essas? Gostaria de ter continuado os estudos?**

R.: Sai com 9 ou 10 anos, é que os meus pais faziam feiras e nós tínhamos que acordar cedo e eu não gostava, também não podíamos ficar sozinhos em casa, íamos com eles, nunca mais me interessei pela escola queria era brincar. Eu gostava de ter continuado. Podia ter mais propostas de emprego, um diploma na mão é outra coisa, tinha feito mais cursos e outros estágios. Embora agora não se dê valor a isso, o meu marido tem diploma e está parado.

- 7. Depois de ter deixado a escola, o que fez? Como foi a sua vida até agora?**

R.: Fiquei a tomar conta da casa, aprender a cozinhar, a arrumar, a passar, casei com 19 anos e nunca trabalhei.

- 8. Acha que se tivesse continuado a estudar algo seria diferente?**

R.: Depende do curso. Podia estar como mediadora numa escola ou num trabalho qualquer. Com estudos é outra coisa, ninguém quer uma pessoa com a 2ª classe a trabalhar numa escola.

- 9. O que a levou a voltar à escola?**

R.: Gostava de aprender. Ler eu sei nem ler bem, mas escrever não sei bem. Aqui aprendo a escrever, convivo com as pessoas e o dinheiro, o dinheiro faz falta e eu tenho dois filhos. Não vim só pelo dinheiro, é uma oportunidade se me deram tenho de agarrar com unhas e dentes.

10. Acha que vai mudar alguma coisa na sua vida com o regresso à escola?

R.: Não muda nada, agora não muda nada.

1. O que pretende com o curso?

R.: Só aprender a ler e a escrever. Aprendo muita coisa que não sabia, os sinónimos os antónimos, era melhor ser mais tempo, 2 meses e meio não é nada.

2. Qual a opinião dos Homens da família sobre o seu regresso à escola?

R.: O meu marido incentivou-me, ele tem mais estudos que eu. Os Homens agora aceitam, tudo muda. A minha filha está no 6º ano e eu quero que ela continue.

3. O que poderia mudar na sua relação com a comunidade em volta, os não ciganos?

R.: Muda muita coisa. Talvez o pensamento deles “olha aquela cigana fez formação não é como os outros”. Para emprego no meio da vossa raça é que é difícil, uma pessoa cigana eles ficam acanhados.

Entrevista nº 5

1. Nome: Sónia

2. Estado Civil: Separada

3. Idade: 38 anos

4. Sexo: Feminino

5. Que estudos tem? Com que idade começou a estudar? Que memórias positivas e negativas tem da escola?

R.: Andei até ao terceiro ano. Não me lembra, não sei. Positivas tenho, eu gostava, gostava das professoras, gostava de aprender a ler.

6. Com que idade saiu da escola? Porque saiu? Se foi por razões culturais, que razões são essas? Gostaria de ter continuado os estudos?

R.: Sai da escola porque casei aos 16 anos, pois claro, e eu era de Viana e tive que vir para Braga. Gostava, podia ter mudado a minha vida, hoje podia ter um emprego fixo, onde não tenho, nem rendimentos tenho, vim para este curso a ver se vou mais para a frente, não é, a ver seu consigo fazer a quarta classe e depois ver se arranjo um emprego.

7. Depois de ter deixado a escola, o que fez? Como foi a sua vida até agora?

R.: Era só por casa. Desde que casei tenho filhos, tenho três. Já vendi nas feiras, quando deixei a escola, quando casei. Casei e fui para as feiras mas depois separei-me, já me separei há muito e fiquei sempre por casa.

8. Acha que se tivesse continuado a estudar algo seria diferente?

R.: Não, não acho.

9. O que a levou a voltar à escola?

R.: Olhe primeiro porque quero ter uma vida melhor, não é, a ver se arrumo emprego em qualquer lado, tenho que dar de comer aos meus filhos, tenho três filhos para dar de comer e sem rendimentos, sem nada não vou a lado nenhum.

10. Acha que vai mudar alguma coisa na sua vida com o regresso à escola?

R.: Quer dizer, mudar não muda assim muito mas pelo menos ponho de comer em casa que é o que me interessa mais neste momento.

11. O que pretende com o curso?

R.: Vou aprender muita coisa, porque muita coisa eu já tinha esquecido. Estou a gostar muito do curso.

12. Qual a opinião dos Homens da família sobre o seu regresso à escola?

R.: A minha família está tudo bem, eles gostaram e querem que eu continue. Mas por mim também, não é, a não ser que algo de mal nos venha a acontecer. Antigamente é que era diferente, agora a etnia cigana está muito mudada.

13. O que poderia mudar na sua relação com a comunidade em volta, os não ciganos?

R.: Não muda nada. Eu sempre me dei bem com os da vossa raça, sempre. Já na escola era a mesma coisa.

**Entrevista à psicóloga
coordenadora do projeto T3tris**

1. Nome:

R.: Bárbara Luís M.S.

2. Idade:

R.: 29 Anos

3. Profissão:

R.: Psicóloga

4. Funções actuais:

R.: Coordenadora Projeto T3tris.2 – E5G, financiado pelo programa Escolhas e promovido pelo Centro Cultural e Social de Santo Adrião

5. Formação académica:

R.: Mestrado Integrado em Psicologia da Justiça e da Reinserção Social

6. Descreve a natureza e os objectivos destes cursos?

R.: O Projeto T3tris trabalha no terreno desde 2010, com as comunidades ciganas do Complexo Habitacional do Picoto, do Bairro Social de Ponte dos Falcões e do Fujacal. É ainda comum nestas comunidades vermos jovens mulheres cuja função se tornou há muito a de cuidar do marido, dos filhos e da casa. Existem relatos de violência conjugal, que estão fortemente relacionados com a dependência financeira das esposas em relação aos maridos, com o direito do marido ao poder paternal (salvo algumas exceções) e, no geral, com a forte discriminação contra as mulheres. As raparigas desde cedo são educadas apenas para o casamento, sendo que abdicam da escola para se comprometerem com um homem.

Assim, os cursos surgiram com o objectivo de criar condições para que algumas destas mulheres possam aumentar os seus conhecimentos e competências de forma a conseguirem o seu próprio emprego e assim independência financeira. Iniciamos em 2013 com dois cursos de competências básicas, nos níveis inicial e avançado, nas áreas de

português, matemática e tic. Destes cursos, 6 mulheres transitaram e frequentaram o curso que se seguiu de Costureira/Modista, iniciado no fim do mesmo ano e durante 2014. Para este ano o objectivo é conseguir com as mulheres que se mostrem motivadas neste sentido, abrir um atelier de costura, que depois se torne autónomo e lhes possibilite a criação do próprio emprego.

7. Como define o público que os frequenta?

R.: Mulheres, com idades a partir dos 18 anos, em situação de desemprego e com baixa escolaridade ou sem escolaridade nenhuma, oriundas dos bairros sociais de Braga, na sua maioria, mulheres ciganas.

8. Com base na sua experiência, qual a sua opinião sobre os cursos à disposição? Estão adaptados?

R.: Os Cursos foram adaptados em termos de logística, mas não em termos de conteúdos, ou seja, por exemplo, em vez de subsídio de transporte, como a grande maioria das mulheres não tem carro nem anda de autocarro, optamos por ser nós a fazer os transportes nas nossas carrinhas. Este transporte foi dado numa primeira fase, criando depois condições para que estas já se desenrascassem a pé ou de autocarro.

Todavia, nunca foram adaptados os conteúdos dos módulos, uma vez que se pretendia que elas, na conclusão do curso, tivessem as competências pretendidas com a totalidade do curso, não devendo estas competências ser “menores” ou mais “básicas” pelo facto de apresentarem maiores dificuldades, por não estudarem há muito.

Da mesma forma, tivemos que ter o cuidado de ter formandas apenas do género feminino, bem como as formadoras. Ainda tentamos no fim de cada módulo utilizar um reforço prático para lhes mostrar que conseguiam adquirir as competências esperadas, como por exemplo na conclusão do módulo de modelagem de vestidos, fizemos um Desfile de Moda Infantil com as peças por elas criadas.

9. Quais as maiores falhas eventuais que os cursos apresentam?

R.: Os cursos não apresentam falhas, a meu ver. Apenas julgo que é uma limitação não fornecerem certificação escolar imediata e não poder ser continuados com facilidade (envolvem uma série de burocracias). Mas sim, existiram algumas dificuldades:

- A dificuldade em conseguir a certificação escolar destas mulheres, problema que ainda não se encontra resolvido.
- A dificuldade em manter as mulheres motivadas até ao fim do percurso.
- A dificuldade em conseguirmos que estas mulheres se transportassem para os cursos independentemente do transporte do T3tris ou dos maridos.
- A dificuldade que foi para estas mulheres abrirem uma conta bancária em nome próprio, sem o controlo e supervisão financeira dos maridos, facto que não foi conseguido em todos os casos.

Também outros problemas normais, causados por burocracias obrigatórias, que estas comunidades não estão habituadas a conseguir (documentação obrigatória), bem como muita confusão com os pagamentos e as faltas. Ainda também complicado, arranjar local para todas as formações, uma vez que nem toda a gente estava disposta a receber tantas mulheres ciganas nos seus espaços.

10. Os alunos têm portas abertas ao mercado de trabalho quando terminam os cursos?

R.: “Portas abertas” não. As empresas empregadoras ainda não estão trabalhadas no sentido de empregarem membros destas comunidades, infelizmente. Teria que se investir tempo, dinheiro e projetos neste sentido. Da nossa parte, pretendemos com elas criar o próprio negócio, sendo que já conseguimos financiamento para arrancar com o atelier e talvez o IEFP nos vá ajudar com algumas medidas que lhes permite estarem a receber o

salário mínimo. Embora saibamos que, findo o financiamento do IEFP, estas mulheres deverão ter gerido e criado um negócio autossustentável...

11. Qual a percentagem de empregabilidade que os cursos apresentam?

R.: Até ao momento, das 60 mulheres (aproximadamente) que passaram por todos este processo, apenas 2 continuam a praticar em casa, fazendo pequenos arranjos para fora. Tenho esperança que algumas consigam continuar no atelier, mas conseguir trabalho para estas mulheres ainda é um pouco utopia, dado que não existem projetos a trabalhar eficazmente a discriminação por parte das entidades empregadoras e é complicado alguém lhes dar emprego. A grande dificuldade prede-se também ao facto de estarmos a aguardar a certificação pelo menos de 4º ano destas mulheres, sem a qual nem vale a pena tentar a empregabilidade (nos currículos elas apareceriam sem escolaridade... e não é boa tática para já). Esta situação está a ser resolvida com o Agrupamento de Escolas de André Soares, para que então se possam passar à fase seguinte, pelo menos tentando miniestágios para aquelas que mostrarem interesse.

12. Na sua opinião o que poderia mudar/ ser melhorado?

R.: Haver mais trabalho social que combatesse a discriminação das entidades empregadoras; Haver mais medidas que combatessem o desemprego de longa duração; Haver mais recursos e mais facilitados para estas mulheres conseguirem pelo menos a certificação de 4º ano; Ter havido um consórcio de parceiros que pudesse dar continuidade a estes cursos, pelo menos garantindo que estas mulheres não estariam paradas até à abertura do atelier e que conseguissem soluções para aquelas que não vão poder participar no mesmo...

De resto, outras coisas foram correndo bem e mal, mas nada que tivesse posto em causa o trabalho desenvolvido, julgo. De qualquer forma, como já disse, poucas destas mulheres se encontraram mesmo preparadas para trabalhar na área e desvalorizam o

esforço investido nelas. Poucas compreendem estes cursos com perspectivas de futuro no ramo.