



**LSPA**  
INSTITUTO UNIVERSITÁRIO  
CIÊNCIAS PSICOLÓGICAS, SOCIAIS E DA VIDA

Mestrado em Psicologia Comunitária

Contributos da Psicologia Comunitária para  
a criação de repostas educativas integradas  
dirigidas às comunidades ciganas

Sara Rêgo

Orientador de Dissertação:

Professor Doutor José Ornelas

Coordenador de Seminário de Dissertação:

Professor Doutor José Ornelas

Tese submetida como requisito parcial para a obtenção de grau de:

**MESTRE EM PSICOLOGIA COMUNITÁRIA**

2013

Dissertação de Mestrado realizada sob a orientação do Professor Doutor José Ornelas apresentada no ISPA – Instituto Universitário para obtenção de grau de Mestre na especialidade de Psicologia Comunitária.

## Agradecimentos

Às mulheres ciganas que se disponibilizaram para participar nesta investigação.

Ao Professor Doutor José Ornelas, por ter possibilitado que este tema fosse abordado à luz da Psicologia Comunitária.

À equipa do Centro de Desenvolvimento Comunitário da Ameixoeira por ter facilitado a minha presença no bairro, assim como pelas orientações a nível académico que sempre tiveram a preocupação de dar.

## Resumo

A presente investigação incide sobre as oportunidades e desafios existentes no trabalho de intervenção comunitária junto de um grupo de jovens mulheres ciganas, levado a cabo pelo Centro de Desenvolvimento Comunitário da Ameixoeira (CDCA), no contexto de um bairro de habitação social de Lisboa. São discutidas tanto as motivações como os desafios encontrados pelas jovens participantes num projecto educativo e de formação (PIEF) a partir de entrevistas semi-estruturadas e conversas informais com técnicos e com a comunidade alvo das intervenções. A intenção deste estudo é a de reflectir sobre estratégias de trabalho conjunto e participativo, eficazes para um desenvolvimento comunitário e territorial sustentável.

A investigação qualitativa apresenta-se como o melhor instrumento de auscultação deste grupo, não só extremamente vulnerável como também alvo de reduzidos envolvimento e atenção por parte de investigadores. Haverá ainda que destacar que um efectivo envolvimento das comunidades ciganas se baseia na necessidade de se estabelecerem relações mínimas de confiança entre comunidade e investigadores e, nesse sentido, o tempo parece desempenhar um papel fundamental. É ainda discutido, numa reflexão teórica, a importância do foco das parcerias entre organizações e associações que trabalham junto das comunidades, e os organismos de poder político, pretendendo mostrar-se a ligação essencial entre as intervenções à escala local e as decisões ao nível político e que cremos que deva ser estreitada. Ainda dentro desta reflexão teórica temos como objectivo a análise de alguns temas como as oportunidades de escolha, os percursos individuais e estratégias de sobrevivência cultural, e a relação destes com as questões de género no interior das comunidades ciganas.

Palavras-chave: Mulheres ciganas, intervenção comunitária, educação.

## Abstract

This research focuses on the opportunities and challenges that exist in the work of community intervention with a group of young Roma women, carried out by the Centre for Community Development of Ameixoeira (CDCA) in the context of a social housing neighborhood of Lisbon. Both the motivations and the challenges faced by these young women that participated in an education and training project (PIEF) are discussed based on semi-structured interviews and informal conversations with staff and the community targeted of the interventions. The intention of this study is to reflect on strategies for working together and in a participatory way, in order to accomplish a community and territorial sustainable development.

Qualitative research is presented as the best set of methods for working with this group, not only extremely vulnerable, but also reductively involved by researchers in their works. It should also be noted that the effective involvement of Roma communities is based on the need to establish minimum relations of trust between the community and researchers and, in this sense, time seems to play a key role. It is also discussed in a theoretical reflection, the importance of the focus on partnerships between organizations and associations that work with communities and the political power, intending to show the essential link between the interventions at local level and the decisions at the political level. Within this theoretical reflection, is also our aim to analyze some other issues such as choice opportunities, individual pathways and strategies of cultural survival in their relationship with gender issues within the Roma communities.

**Key words:** Roma women, community intervention, education.

## Índice

Introdução .....	1
Enquadramento .....	4
1. As Mulheres nas Comunidades Ciganas .....	4
1.1. As comunidades ciganas na Europa e em Portugal.....	4
1.2 As mulheres na família e na comunidade.....	6
1.3 As políticas europeias de igualdade de género e o seu significado nas comunidades ciganas.....	11
2. O abandono escolar nas comunidades ciganas.....	14
2.1. A escola como instituição: e a sua relação com as comunidades ciganas .....	14
2.2 Modelos educativos alternativos .....	16
3. Os contributos da Psicologia Comunitária .....	19
Análise Empírica – Resultados e Discussão.....	25
4. Objectivos e Questão de Investigação.....	25
5. Metodologia .....	27
6. O PIEF em Portugal e na Ameixoeira.....	29
6.1. O programa: políticas e estratégias de acção.....	29
6.2. As especificidades do PIEF na Ameixoeira: o papel do Centro de Desenvolvimento Comunitário da Ameixoeira .....	31
6.3. Resultados do Programa.....	33
7. A participação das famílias e da comunidade no PIEF Ameixoeira .....	35
7.1. Comportamentos inibidores e restritivos.....	35
7.2. Comportamentos facilitadores e de incentivo .....	37
8. O impacto da participação das jovens no PIEF Ameixoeira – uma discussão .....	38
Conclusão .....	42
9. Resposta à questão de partida.....	42
10. Contributos para uma proposta de um programa educativo alternativo.....	46
Bibliografia .....	50
Anexos.....	52

**Glossário de Siglas** (por ordem de aparecimento no texto)

CDCA – Centro de Desenvolvimento Comunitário da Ameixoeira

EU – União Europeia

ERRC – European Roma Rights Centre

FRA – Fundamental Rights Agency

ENICC – Estratégia Nacional para a Integração das Comunidades Ciganas

ACIDI – Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural

PIEF – Programa Integrado de Educação e Formação

PEETI – Plano de Eliminação da Exploração do Trabalho Infantil

AMUCIP - Associação das Mulheres e Crianças Ciganas Portugueses

RVCC – Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências

*“Não era afinal isto que esperávamos  
Não era este o dia  
Que movimento nos consente?  
Ah ninguém sabe  
Como ainda és possível poesia  
Neste país onde nunca ninguém viu  
Aquele grande dia diferente”*  
Ruy Belo

## **Introdução**

Nos últimos anos, as comunidades ciganas têm sido alvo de uma crescente atenção, a nível europeu e nacional, manifesta tanto no meio académico como por parte de políticas gerais de integração social, influenciadoras de estratégias ao nível local. Em Portugal, a maioria da investigação sobre e com comunidades ciganas tem sido levada a cabo por antropólogos, sociólogos e investigadores ligados às áreas das ciências da educação. Apesar das diferentes perspectivas sobre estas comunidades e sobre as possíveis estratégias defendidas para a sua integração na sociedade maioritária, é manifesto o consenso no que respeita à ausência de um estudo de carácter sociodemográfico, de âmbito nacional, capaz de revelar as reais necessidades das comunidades ciganas portuguesas. Uma tal caracterização apresenta-se como fundamental para o eficaz delineamento de estratégias de acção junto destas comunidades. No entanto, ao usarmos a palavra integração temos presente a complexidade de outras questões que lhe estão inevitavelmente associadas quando reflectimos sobre as comunidades ciganas em geral. Essas questões dizem respeito não só à longa história de exclusão e racismo vivida por estas populações, à generalizada ausência de diálogo, convívio e relações de proximidade entre ciganos e não-ciganos daí decorrendo, naturalmente, muitos estereótipos por parte de ambos os grupos e de uns sobre os outros. Na presente investigação, não iremos descurar a reflexão sobre algumas destas questões de uma forma transversal ao longo do trabalho, uma vez que essa reflexão, no nosso entender, serve de base para qualquer intervenção junto das comunidades alvo deste estudo.

A análise de questões relacionadas com a intersecção de múltiplas formas de discriminação a que estão sujeitos os membros das comunidades ciganas, e em particular as mulheres ciganas, apresenta-se-nos como fundamental no decorrer desta investigação. Por outras palavras, a focalização do nosso estudo num grupo de jovens mulheres ciganas orienta a nossa reflexão para questões relacionadas como o facto de serem maioritariamente as mulheres ciganas as responsáveis pela educação das crianças em casa e serem elas as transmissoras dos valores essenciais da sua cultura às gerações futuras. Por outro lado, as

mulheres ciganas são as menos ouvidas por parte da sociedade maioritária, já que a grande maioria dos mediadores socioculturais, que desempenham funções junto de diversos organismos e instituições públicas a nível nacional, são do sexo masculino. Parece-nos assim pertinente aceder à visão das mulheres ciganas sobre a sua própria cultura e sobre os processos de mudança que nela têm ocorrido nos últimos anos, no sentido de poder contribuir para uma desmistificação das práticas culturais ciganas no que respeita ao papel que a mulher nela desempenha.

O presente estudo irá incidir sobre problemáticas ligadas à participação de jovens mulheres ciganas em projectos educativos e de formação, promovidos por uma organização de desenvolvimento comunitário num bairro de Lisboa. As razões que nos levaram a querer empreender esta reflexão prendem-se, em primeiro lugar, com a curiosidade e interesse pessoal em pensar sobre esta complexa problemática, em segundo lugar por reconhecermos que é um tema que necessita de ser bastante pensado e discutido e, sobretudo, é necessário pensá-lo e discuti-lo com as próprias comunidades ciganas e, por isso, reconhecemos a urgência de (re)definir formas e métodos participativos que possam envolver as comunidades ciganas e as mulheres ciganas nos processos de mudança que afectam as suas vidas.

Neste sentido, a questão de partida para esta investigação pode ser formulada da seguinte forma: *Que desafios e oportunidades se colocaram às jovens ciganas do bairro da Ameixoeira aquando da sua participação no PIEF, programa coordenado pelo CDCA naquele bairro?*

Deste modo, o presente trabalho irá, em primeiro lugar, focar a reflexão em torno da actual situação das comunidades ciganas portuguesas, abordando de forma mais específica o tema da educação.

A nossa reflexão sobre o trabalho realizado sobre e com as comunidades ciganas, que tem um enfoque particular sobre um grupo jovem feminino cigano, assentará teoricamente em conceitos amplamente discutidos no âmbito da Psicologia Comunitária e que se enquadram na nossa perspectiva sobre o tipo de intervenção e investigação que as problemáticas específicas às comunidades ciganas portuguesas requerem.

O trabalho que em seguida se apresenta é composto por quatro grandes pontos: enquadramento, análise empírica, discussão de resultados e conclusões. O primeiro ponto engloba três capítulos de enquadramento: histórico-político, temático e teórico. O segundo ponto, referente à análise empírica, apresenta a questão de partida e os objectivos da investigação, referindo a metodologia que melhor se adequou ao processo da investigação. Os

capítulos 6 e 7 apresentam os resultados obtidos. No capítulo 8 é feita a discussão dos resultados. O último ponto, a conclusão, subdivide-se em dois capítulos, um que responde à questão de investigação e um último capítulo destinado a uma conceptualização hipotética de um projecto alternativo de educação e formação aplicado ao contexto estudado.

## **Enquadramento**

### **1. As Mulheres nas Comunidades Ciganas**

#### **1.1. As comunidades ciganas na Europa e em Portugal**

A população cigana constitui a maior minoria étnica da União Europeia (UE), totalizando entre 10 a 12 milhões de cidadãos. Não é possível encontrar dados demográficos precisos devido ao facto de os governos dos vários países da UE quererem fazer “diminuir” o número de ciganos a viverem nos seus países, por não haver um verdadeiro empenho em realizar estudos que quantifiquem os cidadãos ciganos e dêem conta das suas necessidades e, por outro lado, os activistas que trabalham junto destas populações tendem a mencionar números significativamente mais elevados. Em Portugal, são proibidas pela Constituição da República Portuguesa especificações étnicas ou religiosas, pelo que as estatísticas às quais se é possível chegar oscilam, segundo Mendes (2005), entre os 30 mil e os 92 mil ciganos residentes em território nacional.

Uma grande parte da população cigana, mais numerosa nos países da Europa Central e de Leste, vive sob condições de extrema pobreza e exclusão. Os ciganos enfrentam problemas sociais graves relacionados com níveis baixos de educação, elevadas taxas de desemprego, condições de habitação inadequadas, problemas de saúde, situações de discriminação a vários níveis que, no seu conjunto e, por estarem interligados entre si, constituem factores conducentes a um ciclo vicioso de exclusão social.

No sentido de compreendermos as causas que levaram e levam à marginalização deste grupo por parte das sociedades maioritárias com as quais convivem, será relevante fazer-se uma breve contextualização histórica da chegada destas comunidades, provenientes do Norte da Índia, ao continente europeu. Apesar de ser relativamente consensual entre linguistas, historiadores e antropólogos culturais a origem indiana dos ciganos, são porém mais dúbias as questões respeitantes à região da Índia de onde terão saído, ao grupo étnico ou classe social aos quais pertenciam ou ainda à época das primeiras migrações e razões que os terão levado a deixarem a sua pátria de origem (Mendes, 2005).

Através de pesquisas linguísticas pensa-se que as primeiras migrações dos ciganos para o Ocidente datem do ano 1000 da nossa era. Talvez levados a partir por conflitos com vizinhos ou invasores ou com a esperança de encontrarem melhores condições de vida devido a condições de pobreza, pensa-se que grupos de ciganos terão migrado progressivamente para o Ocidente através da Arménia e Cáucaso, chegando mais tarde à Rússia (Nunes, 1996). Outros

grupos terão atravessado a Síria em direcção ao Egipto prosseguindo a sua rota pelo norte de África. Outros terão chegado à Turquia e, mais tarde, atravessado a Grécia e toda a península balcânica. Assim, pensa-se que os ciganos terão chegado à Península Ibérica numa primeira vaga por via do Mediterrâneo e numa segunda, através da Europa Central (Mendes, 2005).

Será apenas no século XV que surgem os primeiros documentos históricos que atestam a passagem dos ciganos por diferentes territórios (Costa, 1995). Segundo Mendes (2005), a reconstituição histórica do trajecto destas populações é capaz de evidenciar o carácter nómada com o qual estes grupos se iam apresentando na Europa de cultura e modos de vida sedentários e que terá gerado, desde logo, alguma conflitualidade. Segundo Alain Reyniers (2007), mesmo se nem todos os ciganos seguissem um modo de vida itinerante, aqueles que o faziam eram provavelmente numerosos e, deste modo, os seus descendentes seriam mais tarde identificados, um pouco por todo o lado, como nómadas. O que é facto é que a sua liberdade começa a conhecer rapidamente restrições: redução à escravatura nos principados romenos da Moldávia e da Valáquia, rejeição pelas comunidades locais da Europa central e ocidental, elaboração de políticas assimilacionistas contra eles dirigidas, primeiro em Espanha, desde 1499, e mais tarde no Império dos Habsburgos, na segunda metade do século XVIII (Reyniers, 2007). Já no século XX, durante a Segunda Guerra Mundial, estima-se que cerca de 500 000 ciganos terão sido mortos.

No respeitante a Portugal, crê-se que os ciganos aqui terão chegado na segunda metade do século XV. No princípio do século seguinte surgem as primeiras referências históricas sobre a sua presença em território nacional, como é disso exemplo a *Farsa das Ciganas* de Gil Vicente apresentada em Évora em 1521. Progressivamente começam a surgir alguns protestos por parte das populações contra os ciganos e o que primeiro se manifestou como uma desconfiança perante o diferente, logo se converteu numa recusa local, tornando-se assunto de estado. Ao longo dos séculos seguintes várias foram as medidas persecutórias e de exclusão contra os ciganos (Mendes, 2005). Como alguns exemplos dessas medidas legislativas contra os ciganos, que tinham como objectivo último diminuir o seu número ou forçar a sua integração nos costumes locais, Bastos (2007) refere:

“(...) o açoitamento em praça pública e o degredo para as galés por períodos de 3, 6 ou 10 anos e, nos períodos de maior perseguição, o degredo dos homens para as galés por toda a vida; o estabelecimento da pena de morte (pouco praticada, no entanto); o embarque forçado das mulheres (e, também de homens e de casais) para o Brasil e para África; os trabalhos forçados (em período de

crise); a proibição de uso da língua, do traje e das suas profissões tradicionais e a apropriação legal dos seus bens e mercadorias; a separação forçada dos casais, e dos filhos, em relação a estes (promovendo o seu internamento na Real Casa Pia) (...)” (Bastos, 2007: 40)

Deste modo, são compreensíveis os mecanismos de formação e perpetuação de imagens estereotipadas que se mantêm até aos dias de hoje na nossa sociedade. Segundo Liégeois (1989), as imagens manipuladas ou espontâneas, conscientes ou inconscientes que se detêm dos ciganos estão na origem dos comportamentos e atitudes que a eles se dirigem, que são caracterizados na sua maioria por manifestações de exclusão e repulsa.

Na mesma linha de pensamento, tal perspectiva pode ser ilustrada pela definição de anticiganismo, defendida por End (2012). Para este autor, o anticiganismo é antes de mais uma ideologia, uma forma de comunicação, um conjunto de estereótipos e imagens que são construídos, perpetuados e reafirmados pelas sociedades maioritárias. Tal ideologia tem padrões, formas e lógicas específicas de funcionamento através das quais as estruturas e acções discriminatórias estão profundamente enraizadas. De facto, se esses mecanismos de reprodução do racismo e da discriminação existem direccionados para a minoria de etnia cigana, o mesmo tipo de ideologia é susceptível de se manifestar em relação a outros grupos minoritários e/ou em desvantagem. Disso será exemplo o caso das mulheres de etnia cigana por enfrentarem uma situação de dupla discriminação: a de etnia e a de género.

Neste estudo, porém, não iremos deter-nos em pormenor sobre questões ligadas a uma perspectiva sociológica ou antropológica dos mecanismos de funcionamento dos fenómenos racistas das sociedades, uma vez que acreditamos que estas possam ser perspectivas reducionistas para encarar a complexa situação vivida pelos portugueses ciganos. Mais concretamente, iremos debruçar-nos sobre questões que não costumam ser contempladas pelas perspectivas acima referidas mas que, apesar disso, com elas se relacionam em certa medida, isto é, as questões respeitantes às desigualdades de género existentes dentro das próprias comunidades ciganas.

## **1.2 As mulheres na família e na comunidade**

Como descrito acima, ao longo dos séculos as comunidades ciganas têm enfrentado processos sociais e económicos de exclusão. Porém, quando analisamos o caso das mulheres ciganas percebemos como estas lidam com outros tipos de discriminação que conduzem não só à sua marginalização, como igualmente ao deterioramento da sua saúde reprodutiva, por exemplo (Magyari-Vincze, 2008).

Segundo Oprea<sup>1</sup> (2004), as investigações levadas a cabo por antropólogos têm, regra geral, produzido uma romantização da cultura cigana através de descrições e retratos desta cultura como sendo um monólito imutável. Não só pelo facto de a maior parte das investigações serem feitas sobre as comunidades ciganas por investigadores não-ciganos, e também pelo facto de abordarem as suas culturas patriarcais como impassíveis de serem criticadas, o domínio da investigação antropológica, adoptado na maioria das investigações académicas sobre as comunidades ciganas, aparece como redutor. Deste modo, a característica patriarcal das comunidades ciganas ou é ignorada ou é simplesmente considerada como ‘cultura cigana’. A autora argumenta que a ‘perspectiva antropológica’ caracteriza-se por um interesse em estudar comunidades e culturas de “Terceiro Mundo”<sup>2</sup>, sem porém nunca as criticar. Oprea salienta ainda o facto de que o trabalho realizado por activistas ciganas no combate à opressão de género vivida no seio das comunidades ciganas não é considerado como fazendo parte do discurso político cigano como, por exemplo, os temas referentes à violência doméstica, ao planeamento familiar, ao casamento combinado ou aos testes de virgindade. Como a autora explica, a violência doméstica e o controlo de nascimentos são encaradas como questões de mulheres brancas. Por outro lado, os casamentos arranjados e os testes de virgindade fazem parte da intocável ‘tradição cigana’.

No entanto, podemos facilmente compreender algumas das graves consequências que advêm do facto de não se criticarem as culturas patriarcais apenas pela prevalência da ideia de que as culturas - encaradas como unidades sólidas, provavelmente em consequência de se ter “constituído uma cultura de sobrevivência” (Rodrigues, 2012) no caso da cultura cigana - devem ser respeitadas no seu direito à ‘diferença’. Por outro lado, não deverá ser descorado o facto de que o questionamento das estruturas patriarcais de comunidades que enfrentam diversos e complexos problemas de racismo, pobreza e exclusão, por parte de investigações exógenas a essas mesmas comunidades, é um facto, no mínimo, delicado. Evidenciar as desigualdades vividas por comunidades que enfrentam já situações de desvantagem face a uma maioria racista, poderá contribuir para um eventual reforço de estereótipos negativos contra essas comunidades. Por outro lado, as mulheres ciganas activistas que escolhem desafiar o seu *status quo* dentro das suas próprias comunidades arriscam-se ao ostracismo, sendo forçadas a escolher a pertença ao grupo étnico cigano em detrimento do seu género, de modo a evitarem que mais aspectos negativos recaiam sobre as suas já oprimidas

---

<sup>1</sup> Activista cigana romena.

<sup>2</sup> Termo usado pela autora para se referir a pessoas não-brancas que foram ou são reprimidas. Categoria na qual a autora inclui também os Roma ou ciganos.

comunidades. É por esta mesma razão, e pela falta de protecção resultante de os ciganos serem considerados uma nação sem Estado, que existe um aumento da pressão para serem ignoradas questões de desigualdade dentro do grupo, passando a ser favorecido um movimento pela defesa dos direitos das comunidades ciganas consideradas no seu conjunto, não se enfatizando tanto os movimentos pela defesa dos direitos das mulheres ciganas consideradas separadamente do seu grupo étnico de pertença.

Num relatório do European Roma Rights Centre (ERRC, 2011), são apontadas algumas das consequências para a vida de mulheres e crianças ciganas sujeitas a práticas de tradição cigana como o casamento infantil ou os testes de virgindade. Segundo esse relatório, as vítimas da prática do casamento infantil enfrentam uma situação de maior vulnerabilidade face à violência doméstica. Estas mulheres e crianças encontram-se numa posição de menor ou mesmo de ausência de poder como resultado da falta de acesso à educação e a oportunidades de trabalho. Existe igualmente uma ausência de declarações de incidentes de violência doméstica nestas comunidades por diversas razões. Em primeiro lugar porque a violência contra as mulheres é aceite em algumas famílias ciganas. Segundo, as mulheres ciganas com experiência de violência doméstica temem serem ostracizadas e sentirem-se envergonhadas perante as suas comunidades e famílias. Em terceiro lugar, os perpetradores da violência raramente são responsabilizados pelos seus actos, o que desencoraja as mulheres a procurarem ajuda. Em quarto, mulheres com experiência de violência doméstica receiam ser alvo de uma vitimização adicional por parte da polícia. Além disso, crianças e mulheres com baixos níveis de educação enfrentam maiores dificuldades em escapar a este tipo de situação, incluindo a falta de alternativas de habitação, meios adequados de sobrevivência económica independente e/ ou a falta de oportunidades de emprego (ERRC, 2011).

No entanto, Oprea sublinha o facto de a existência de violência contra as mulheres ciganas não as afecta apenas a elas mas também aos homens ciganos que sofrem ao seu lado: filhos, pais e irmãos. Da mesma maneira, o argumento da recusa do tratamento de questões de violência doméstica, baseado no medo do reforço da incidência de uma luz negativa sobre estas comunidades, só contribui para o enfraquecimento das comunidades ciganas e não para o seu reforço.

No mesmo artigo de Oprea é ainda levantada a questão acerca da razão pela qual as mulheres ciganas activistas não alcançam o mesmo tipo de reconhecimento que os homens ciganos activistas. A autora aponta algumas razões para esse facto como o menor acesso à educação por parte das mulheres ciganas, daí decorrendo um menor reconhecimento nacional

e internacional através de publicações, estando estas mulheres, por isso, mais envolvidas directamente em projectos de base comunitária. Oprea conclui que a aposta em abordagens *bottom-up*, através de metodologias que promovam a capacitação das mulheres ciganas, poderá constituir-se como uma chave importante para encontrar alternativas a este tipo de situações de injustiça social.

Em Portugal, apesar que ainda podermos ver algumas famílias ciganas a viajar em carroças, nomeadamente no Alentejo, o facto é que as estimativas apontam para uma taxa superior a 90% de sedentarização da população cigana. Esta dá-se em bairros de lata nas periferias dos grandes centros urbanos e em bairros de habitação social. A maioria dos ciganos portugueses encontra-se numa situação de desconexão em relação ao mercado formal de emprego. Para tal contribuem uma elevada taxa de analfabetismo, absentismo e forte estigma escolar e consequente abandono do sistema de ensino, inserção profissional prematura no contexto da economia informal (venda ambulante, por exemplo), baixa qualificação profissional e baixo nível de participação socio-política (Mendes, 2007).

No que toca à organização social das comunidades ciganas, não existem quaisquer laços com ciganos de outros países e não se vêem entre si como uma «comunidade» unida por hierarquias estáveis. Bastos *et al.* (2007), num estudo sobre os Ciganos de Sintra, faz um levantamento de alguns aspectos da cultura e leis ciganas a partir da recolha de informação junto de mulheres e homens ciganos que participaram naquele estudo. Um dos aspectos relevantes para a compreensão dos mecanismos de discriminação múltipla a que estão sujeitas as mulheres ciganas prende-se com o facto de que na cultura cigana a individuação é praticamente nula. Quer isto dizer que acima da vontade individual de qualquer cigano impõe-se a Lei Cigana e a família à qual cada um pertence. A Lei Cigana é o conjunto de regras que garante a estabilidade das comunidades e que se sobrepõe à constituição e aos tribunais dos países em que vivem, e da palavra dos «homens de respeito» que ajudam a resolver conflitos entre pessoas e grupos (2007: 29). Dentro das comunidades ciganas existe em geral uma supremacia dos mais velhos sobre os mais jovens e uma autoridade dos homens sobre as mulheres, convergindo assim para a sobrevalorização do controlo da virgindade feminina. (Bastos, 2007).

Podemos pensar que o facto de estas populações serem relativamente fechadas ao resto da sociedade pode ter um efeito castrador, nomeadamente, impedindo que os jovens ciganos possam seguir outros caminhos que não os estipulados pela cultura da sua família, ou interditando a frequência da escola às raparigas. No entanto, deveremos ter presente que a

cultura não é algo de estático ou susceptível de fixação de uma vez por todas. Ela é, pelo contrário, fruto de uma evolução, recebe influências de diversos domínios, épocas e contextos. Os próprios ciganos admitem-no, sobretudo as mulheres, uma vez que são elas as vítimas do controlo obsessivo dos homens ciganos que as obrigam a ter comportamentos considerados por estas como humilhantes (Bastos, 2007).

Ainda segundo Bastos *et al.* (2007), a Lei Cigana desperta dentro de uma mesma comunidade sentimentos distintos. Se por um lado existe uma certa nostalgia por parte dos homens ciganos acerca da Lei Cigana e como esta era praticada antigamente, por outro lado algumas mulheres afirmam que a cultura cigana ficou atrasada ou parada no tempo, paragem ou atraso esse que atribuem ao obsessivo controlo dos homens sobre as mulheres. Algumas mulheres admitem que alguns rituais e costumes que são obrigadas a seguir se constituem como causas dos preconceitos e discriminação contra os ciganos. De um modo geral, nas comunidades ciganas é claro o primado do homem sobre a mulher, podendo este assumir formas violentas como:

“a exigência do compromisso endogâmico, nas mulheres, sob pena de serem votadas ao ostracismo, o controlo da virgindade feminina no ritual nupcial, a exigência da fidelidade feminina mesmo *post mortem*, a dominação machista materializada em solicitações assimétricas que têm o valor de ordens, bem como formas de humilhação simbólica e a agressão física” (Bastos *et al.*, 2007:151).

De acordo com a Lei Cigana e no que respeita mais concretamente à escolarização das raparigas ciganas, esta é peremptória quando afirma que as raparigas deverão frequentar a escola até por volta dos 11 ou 12 anos, o que pode ser entendido como sendo uma estratégia que permita evitar os contactos com rapazes não ciganos, algo bastante censurável no interior da comunidade. Muitas vezes, este abandono escolar tem como consequência o encaminhamento da jovem rapariga para um casamento precoce (encarado desta forma pelos não ciganos) de modo a garantir a sua virgindade até ao casamento e, conseqüentemente, a honra da família.

Contudo, Mendes (2005) refere que quando inquiridos acerca das projecções para o futuro dos filhos, a maioria dos ciganos participantes no seu estudo expectavam que os seus filhos obtivessem um grau de escolaridade superior ao obtido pelos próprios, porém estas aspirações direccionavam-se mais para os filhos e não tanto para as filhas.

### 1.3 As políticas europeias de igualdade de género e o seu significado nas comunidades ciganas

Ao longo da história, as políticas dos estados europeus dirigidas às comunidades ciganas ou têm, por um lado, tentado excluí-las das sociedades maioritárias ou, por outro, tentado assimilar através de medidas coercivas estas comunidades na sociedade maioritária. Tanto as políticas de exclusão, como a assimilação forçada tentam reduzir a visibilidade das comunidades ciganas negando a estas comunidades e indivíduos o direito à sua própria cultura.

O estudo de Ringold *et al.* (2005) faz referência a uma tipologia das políticas dirigidas às comunidades ciganas na qual caem políticas governamentais e outras políticas de estado (que afectem particularmente as comunidades ciganas) levadas a cabo pelos estados europeus nas últimas décadas. Os autores identificam quatro grupos: políticas de exclusão, assimilação, integração e políticas que atendem aos direitos das minorias. Por trás de cada uma destas abordagens está reflectida uma resposta diferente a duas perguntas fundamentais: se os ciganos devem ser considerados como um grupo distinto ou como membros individuais de uma sociedade no seu todo; e se a política dirigida às comunidades ciganas deverá ser obtida através de medidas coercivas ou com respeito pelos direitos específicos das mesmas. A Tabela 1 mostra como estas quatro abordagens são o reflexo de visões diferentes sobre as duas perguntas de base.

Tabela 1 - Tipologia de Abordagens Políticas Direccionadas para as Comunidades Ciganas na Europa

	<i>Coercivas</i>	<i>Respeito pelos direitos</i>
<b>Ciganos considerados como um grupo separado</b>	Exclusão	Direitos das Minorias
<b>Ciganos considerados individualmente como membros da sociedade no seu todo</b>	Assimilação	Integração

Adaptado de Ringold *et al.* (2005)

Nos últimos anos as instituições internacionais têm prestado mais atenção à situação das comunidades ciganas. As instituições da U.E., as Organizações Não-Governamentais e várias iniciativas internacionais têm solicitado que a questão da inclusão das comunidades ciganas seja discutida na agenda política. É consensual a ideia de que para se poder atingir o objectivo

da inclusão das comunidades ciganas haverá que investir energia e recursos sobretudo em quatro áreas de foco primordiais: emprego, habitação, educação e saúde. Simultaneamente, apresentam-se como questões transversais a não negligenciar, a discriminação e questões de igualdade de género.

A Agência da União Europeia para os Direitos Fundamentais (FRA) publicou em Setembro deste ano uma análise acerca da situação das mulheres ciganas nas quatro áreas centrais da vida social, nomeadamente, educação, emprego, habitação e saúde, tendo como base um estudo levado a cabo, no ano de 2011, em onze estados membros da U.E. (Bulgária, Eslováquia, Espanha, França, Grécia, Hungria, Itália, Polónia, Portugal, República Checa, Roménia). Foram entrevistados 10 811 ciganos e 5 508 não-ciganos, fornecendo informação sobre um total de 61 000 famílias. De acordo com esta pesquisa, verificou-se que, em média, a situação das mulheres é pior em comparação com a situação dos homens nas quatro áreas atrás mencionadas.

No que respeita à educação, esta investigação dá conta de que, em média, e nos 11 estados membros da U.E. que participaram no estudo, é mais elevada a percentagem de homens ciganos (85%) que a de mulheres (77%) que afirmaram saber ler ou escrever. Por outro lado, mais mulheres (19%) que homens (14%) disseram nunca ter frequentado a escola. Em todos os países inquiridos, menos mulheres ciganas (37%) que homens (50%) com idades entre os 16 e os 24 anos afirmaram ter continuado os estudos depois dos 16 anos. Relativamente ao casamento, em todos os estados membros participantes no estudo, foi possível apurar que cerca de 2% das raparigas ciganas com idades entre os 10-15 anos, estão 'tradicionalmente casadas' ou coabitam com um parceiro e cerca de 16% dos ciganos (mulheres e homens) com idades entre os 16 e 17 anos afirmam estar legalmente ou tradicionalmente casados ou coabitam com um parceiro. O estudo avança que apenas 6% das mulheres ciganas com idades entre os 16 e 17 anos, casadas ou que vivem com um parceiro, frequentam a escola, percentagem que se contrapõe à média de 36% de todas as mulheres ciganas da mesma faixa etária.

Analisando alguns dados descritos pelo mesmo estudo no que ao caso português diz respeito, o nosso país regista a mais significativa diferença de género, onde 55% das mulheres ciganas com 16 ou mais anos sabem ler e escrever comparando esse valor com os 77% dos homens ciganos. Os níveis de literacia dos ciganos com idades entre os 16 e os 24 anos aumenta consideravelmente e o intervalo entre jovens mulheres e homens é o mais próximo em relação aos outros estados membros (88% de literacia entre as mulheres vs. 93% entre os

homens). No entanto, esta investigação observa a maior diferença entre sexos na escola: quase o dobro das mulheres ciganas (40%) em relação aos homens entrevistados (21%) nunca frequentou a escola (FRA, 2013).

Em Março de 2011, o Parlamento Europeu convidou a Comissão Europeia e o Conselho Europeu a adoptar uma estratégia europeia para a integração das comunidades ciganas. O “Quadro Europeu para as Estratégias Nacionais para a Integração dos Ciganos até 2020”, de Abril de 2011, define as responsabilidades dos Estados-Membros, as prioridades das estratégias nacionais a implementar, os mecanismos de monitorização das acções e fundos disponíveis. O Conselho da União Europeia estipulou como prazo para a elaboração das estratégias nacionais o final de Dezembro de 2011.

No que respeita em concreto às medidas e prioridades da Estratégia Nacional para a Inclusão das Comunidades Ciganas em Portugal (Estratégia Nacional), que visam as questões de igualdade de género, esta estratégia faz referência ao facto de “as mulheres ciganas terem não só um papel central na manutenção de costumes e tradições, como se apresentam intrinsecamente como importantes agentes de mudança.”<sup>3</sup>

No entanto, a Estratégia Nacional tem sido alvo de várias críticas por parte de organizações não-governamentais, movimentos cívicos, investigadores e indivíduos das próprias comunidades ciganas por definir metas muito pouco ambiciosas, como por exemplo:

“- Promoção de 30 acções de formação junto das mulheres ciganas, em conjunto com entidades públicas e organizações da sociedade civil, focalizadas no desenvolvimento de competências pessoais, sociais e relacionais, até 2020, com vista ao desenvolvimento de projectos de vida, criando condições para a prossecução de uma formação profissional/escolar qualificante e/ou para a sua empregabilidade;

- Promoção de 16 acções de sensibilização para o desenvolvimento de projectos de vida, que tenham em consideração momentos cruciais para as comunidades ciganas, nomeadamente o casamento e a maternidade, até 2020.” (ENICC, ACIDI, 2012).

Mendes (2012) classifica as metas propostas pela Estratégia Nacional de redutoras e pouco ambiciosas, afirmando que este documento corporiza sobretudo “uma listagem de prioridades e metas atomizadas, pouco audaciosas e de pendor essencialmente quantitativo” (2012: 12)

---

<sup>3</sup> Diário da República, 1ª série – N°75 – 17 de Abril de 2013.

## **2. O abandono escolar nas comunidades ciganas**

### **2.1. A escola como instituição: e a sua relação com as comunidades ciganas**

Apesar da maioria dos estados membros europeus garantir formalmente o livre acesso à educação, efectivamente os grupos mais vulneráveis enfrentam muitas vezes dificuldades no acesso à educação e, em particular, a uma educação de qualidade. Em vários países da Europa, o nível de educação das minorias étnicas ainda se mantém abaixo do nível educativo dos restantes cidadãos.

Os baixos níveis de educação das mulheres ciganas apresentam-se como um dos factores-chave para a persistência da exclusão social e pobreza vividas por estas mulheres. Este facto é particularmente negativo uma vez que afecta as gerações futuras, já que os filhos de mães com mais escolaridade têm mais probabilidade de frequentar a escola do que crianças com mães com pouca escolarização (Corsi *et al.*, 2010).

Deste modo, podemos avaliar a importância da questão da educação nas comunidades ciganas - e a importância que se quer dar a esta questão - pelo seu impacto efectivo como ferramenta para a integração social, promovendo o respeito mútuo e a tolerância entre comunidades ciganas e não ciganas.

No entanto, Liégeois (1989) afirma a escola não é um microcosmo isolado do resto da sociedade mas antes esta reflecte a sociedade, reproduzindo as atitudes, comportamentos, valores das populações que rodeiam os ciganos. Há de facto uma desmotivação face à escola, mas esta encontra algumas das suas raízes na natureza da própria instituição. De acordo com o mesmo autor, esta é entendida como um sistema burocrático formal que pressupõe como interiorizados regras e hábitos metódicos, já que se organiza de acordo com um modelo de funcionamento da classe média e média-alta característico do modo de vida não-cigano. A restrição da liberdade de movimentos no espaço da sala de aula, bem como a dissociação entre o conjunto de especializações (que supostamente se deverão ir adquirindo/acumulando) e os contextos e experiências reais, constituem outros factores de insucesso na escolarização destas crianças e jovens (Mendes, 2005). Como refere Liégeois (1989), a carga negativa associada à instituição escolar advém da percepção e vivência da mesma como coerção e, portanto, recusada por pais e filhos. No entanto essa rejeição não se esgota aí pois também existe uma rejeição por parte da escola que se manifesta pelo facto de proporcionar um mínimo de aprendizagem escolar às crianças e jovens ciganos ou pelas atitudes de recusa e rejeição que não cessam de existir, embora sejam ilegais (Enguita, 1999).

Uma outra razão apontada por Mendes (2005) para a existência de um forte absentismo escolar nestas comunidades reside no facto de a escola não oferecer preparação e formação que vá ao encontro das necessidades das comunidades ciganas no tocante às actividades económicas habitualmente por elas praticadas. A frequência da instituição escolar restringe-se assim à utilidade que esta pode ter para vivência e sobrevivência numa sociedade letrada e burocrática, sendo deste modo garantida a subsistência social e económica do grupo. No mesmo estudo, Mendes refere que a passagem pela escola corresponde apenas à aquisição das competências básicas exigíveis pelas características da sociedade maioritária, como por exemplo saber ler e escrever, adquirir conhecimentos essenciais de aritmética, ter a carta de condução e obter os documentos necessários à vida em sociedade (o cartão de cidadão, o cartão de eleitor, etc.).

Por outro lado, o cepticismo dos pais, resultante das suas próprias experiências de rejeição, violência e colocação à margem, leva-os a encarar a escolarização como uma preocupação devido ao facto de esta ter sido tornada obrigatória numa óptica de assimilação forçada. Os ciganos vêem na instituição escolar um risco de que os seus filhos se sujeitem às influências de um sistema de valores diferente do seu e que não desejam adquirir (Enguita, 1996). Deste modo, a não escolarização advém na maior parte dos casos, de uma escolha deliberada dos pais, já que compreendem a escola uma instituição inadaptada e ameaçadora. Como descreve Mendes a escola constitui um elemento concorrente à socialização familiar e grupal, nomeadamente ela transporta consigo a preocupação de que se possa dar uma diluição com o ‘mundo não cigano’. Tal preocupação tem uma carga mais acentuada no que toca às raparigas já que a socialização no meio não cigano retarda e priva “as aprendizagens familiares orientadas para a assunção do seu futuro papel de mães e esposas” (2005: 106)

Verifica-se uma desigualdade de oportunidades entre raparigas e rapazes ciganos e que terá consequências limitativas da liberdade de optar por percursos e projectos escolares e profissionais autónomos e desejados pelos próprios. Neste sentido, o controlo social exercido no contexto familiar ou no contexto mais alargado da comunidade na qual os indivíduos encontram a resposta às suas necessidades físicas, afectivas, de defesa e de cooperação, tem sobre estes o efeito de não permitir outras ambições por não conhecerem “outros horizontes” (Mendes, 2005).

Em muitos casos a escola não é mais do que um lugar onde os alunos são encarados como “indivíduos justapostos e obedientes a directivas arbitrárias” (Liégeois, 1989: 151) e no qual o programa de ensino não é modificável e é capaz de reduzir ou mesmo extinguir o prazer da

descoberta. Nestes casos, a criança cigana sente a distância entre a instituição escola e a sua família. Além disso, ela vê aí serem estigmatizados e destruídos os comportamentos valorizados pela sua família. Por outro lado, os professores carecem de informação e formação que lhes permita adaptar a sua pedagogia e a sua atitude face às crianças ciganas.

Mendes (2012a) faz referência à atitude defensiva e de desconfiança por parte de algumas mães que participaram no seu estudo, em colocarem os seus filhos ao cuidado de instituições como o jardim-de-infância e a creche. Esta resistência, segundo Mendes, em disporem deste tipo de instituições sócio-educativas, advém do receio que estes organismos possam afastar a criança da educação proporcionada pela família e pelo grupo étnico. Este receio é facilmente compreendido uma vez que a estratégia escolar não está isenta de práticas pedagógicas guiadas por políticas de assimilação (Liégeois, 1989).

Num relatório elaborado para a Comissão das Comunidades Europeias sobre a escolarização das crianças ciganas e viajantes (Liégeois, 1996), são apresentados alguns aspectos que contribuem, no seu entender, para a dificuldade das condições de escolarização destas crianças. Em primeiro lugar, a localização geográfica da escola face à casa ou bairro onde vivem as famílias; em segundo, a existência de preconceitos por parte do próprio professor; em terceiro os programas desmotivadores que, regra geral, os alunos têm dificuldade em seguir; em quarto outros aspectos de carácter burocrático ou ligados à falta de comunicação entre as famílias e a escola; finalmente a rejeição sentida e aquela que se faz sentir.

## **2.2 Modelos educativos alternativos**

Ao reflectirmos acerca das melhorias efectivas ou possíveis no respeitante à educação das comunidades ciganas, teremos que reconhecer que existe já um certo número de diferentes medidas políticas e instrumentos que têm vindo a ser adoptados em diferentes países europeus com este fim.

Essas medidas e instrumentos têm tentado eliminar práticas discriminatórias, alertado, de uma forma geral, para a questão da educação das crianças e jovens ciganos, ou ainda criado mecanismos de suporte, para estes alunos, no tocando ao seu percurso académico a diferentes níveis. O estudo de Bartlett *et al.* (2011) revela alguns exemplos desse tipo de medidas em vários países:

- a formação de professores (na Roménia e Eslováquia);
- a alteração do programa de formação de professores (na Bulgária e Hungria);
- a abolição de escolas especiais para ciganos (na Roménia);

- a melhoria nos processos de diagnóstico e consequente retirada de crianças ciganas sem necessidades especiais de escolas ou salas de aulas destinadas a este tipo de população (na Bulgária, na Hungria e na Eslováquia);
- a dessegregação de escolas em bairros ciganos (na Bulgária e Hungria);
- ou ainda a ampliação do currículo escolar/formativo de modo a incluir a história e tradições das comunidades ciganas, com enfoque na educação intercultural através do desenvolvimento de materiais educativos com ela relacionados (Bulgária, Roménia, Polónia e Reino Unido).

A educação familiar, como afirma Liégeois (1989), apesar de ser sempre fundamental, acaba por não satisfazer todas as necessidades que as sociedades actuais exigem, sendo por isso imprescindível às comunidades ciganas retirar da escola as técnicas e elementos de compreensão do meio e das instituições da sociedade. Porém, e em certo sentido, de um modo contrário, nas sociedades maioritárias “os pais abandonam cada vez mais a formação dos seus filhos à influência das escolas que dão, não o saber, mas a especialização e a submissão às normas estabelecidas, mesmo se estas não respeitarem a dignidade humana...” (Liégeois, 1989: 149). A escola tem uma acção particular na sociedade pelo facto de ser um ‘agente de cultura’, ainda segundo o mesmo autor, dado que a influência que exerce sobre as crianças de uma sociedade (ciganas ou não) comporta em si algum tipo de efeito sobre o processo educativo global (San Román, 1984). Neste sentido, questionar os processos de aculturação de que muitas vezes a escola pode ser o agente primordial, torna-se tarefa essencial. A verdade é que a escola pode ser reformulada, repensada de modo a ser concebida de modo a completar a formação familiar, em vez de a contrariar. Um tal modelo escolar teria como principal propósito dar segurança e promover o respeito pela identidade de cada criança e jovem (cigano ou não). Quanto menos a escola incorporar um carácter coercivo, tanto pela sua forma como pelo seu conteúdo, tanto mais os pais de crianças ciganas desejarão que esta seja por eles frequentada.

Podemos dizer que o futuro das comunidades ciganas depende, em grande medida, do tipo de escola que para elas se projecta uma vez que, como refere Liégeois (2007), a formação escolar é sinónimo de autonomia para as comunidades ciganas, assim como é sinónimo de economia para o sector público, dado que o custo de uma escola adaptada é muito inferior ao da assistência social, que por sua vez é amplamente rejeitada pelos ciganos. Deste modo, as competências básicas que uma escola adaptada pode promover poderão servir como ferramentas para aqueles que desejam conservar, afirmar e desenvolver a sua identidade original (Liégeois, 2007).

No High Level Meeting on Roma and Travellers, organizado pelo Conselho da Europa e pela União Europeia em 2010, o Roma Education Fund fez algumas declarações acerca da visão defendida sobre a inclusão das comunidades ciganas e a sua relação particular com as questões de educação. Segundo este organismo, a inclusão dos ciganos não pode determinar uma agenda de reforma global para a educação e, neste sentido, as instituições devem ter atenção em não promover separadamente uma reforma educacional para estas comunidades. Por outras palavras, e sublinhando a definição de inclusão das comunidades ciganas apresentada por este organismo, esta significa, em larga medida, por um lado a dessegregação dos sistemas educativos e, por outro, a efectiva participação das crianças e pais ciganos na educação pública. Assim, o Roma Education Fund propõe que as reformas de inclusão social deverão ser vistas como benefícios para a sociedade maioritária. Como é descrito neste documento, a inclusão das comunidades ciganas necessita ser vista como economicamente positiva para todos os intervenientes. Em primeiro lugar, ela beneficia claramente as comunidades ciganas, mas também a população maioritária local porque as comunidades em causa estarão mais dispostas e capacitadas ou habilitadas para interagir com a maioria e tornar-se-ão consumidores mais prósperos. Os estabelecimentos de ensino beneficiam pelo aumento dos resultados positivos na educação e por uma maior taxa de sucesso entre crianças que se propõe a exame; as finanças dos governos beneficiam pelos baixos custos a médio e longo prazo; e os governos locais beneficiam pelo aumento da prosperidade económica e empregabilidade nas suas áreas geográficas, assim como pela redução ao nível dos custos de saúde.

Um outro ponto importante, avançado por esta entidade, refere-se ao facto de que numa qualquer reforma educativa com as linhas acima enunciadas, tão importante como o seu conteúdo é igualmente, ou por vezes até mais importante, a maneira como esta é implementada. Ou seja, os projectos devem ser combinados com estudos e análises, de modo a que as organizações possam construir um entendimento acerca dos enquadramentos políticos das acções que estão a ser financiadas e as razões para a existência de limitações na implementação de certos programas.

Ao tentarmos formalizar, de algum modo, possíveis alternativas para a questão da educação das comunidades ciganas podemos relembrar o duplo imperativo mencionado por Liégeois (2007) respeitante à existência de uma escolaridade idêntica para todos e que dá oportunidades iguais para que todos participem e tenham sucesso. Estes imperativos podem implicar um enfoque em medidas que tenham a capacidade de agir como alavancas para, por

exemplo: a formação de professores e outros funcionários do sistema de ensino, dos quais se destacam os mediadores ciganos; a produção e disseminação de materiais pedagógicos que tenham em conta a história dos ciganos e a sua cultura; a promoção de medidas que tenham como objectivo o aumento dos resultados relativos à frequência e sucesso das crianças na escola, através do desenvolvimento de ferramentas pedagógicas adaptadas; a divulgação da informação acerca das boas práticas, capaz de influenciar outros, ao mesmo tempo que sirva de referência, não apenas para a escolarização de crianças e jovens ciganos mas também e sobretudo para a educação intercultural e, de modo mais amplo, para o processo educativo no seu todo.

### **3. Os contributos da Psicologia Comunitária**

Gostaríamos de discutir neste capítulo alguns dos contributos mais revelantes da Psicologia Comunitária à luz dos quais podemos pensar as questões até aqui levantadas relativamente aos processos de inclusão das comunidades ciganas através da educação.

Podemos lembrar pelo menos dois valores fundamentais da Psicologia Comunitária, ilustrativos da pertinência da exploração do tema da nossa investigação no âmbito desta disciplina do conhecimento científico. Um deles é o do respeito pela diversidade que corresponde ao reconhecimento e à valorização, por parte da Psicologia Comunitária, da variedade das comunidades e identidades sociais (Ornelas, 2008). Ou seja, de acordo com este valor fundamental, são compreendidas e respeitadas, nas comunidades, as diferenças e a integridade de cada um, baseadas no género, pertença étnica, orientação sexual, idade, religião, estatuto socioeconómico, entre outras variáveis. Este valor está relacionado com a necessidade da criação de contextos sociais que facilitem a aquisição e desenvolvimento de competências e oportunidades por parte de todos os indivíduos de modo igualitário. Segundo Ornelas (2008), a promoção deste tipo de contextos fomenta, por sua vez, o suporte social, promovendo a comunicação entre as pessoas ao mesmo tempo que valoriza a diversidade. O segundo valor que aqui destacamos pela sua congruência com o tema em estudo é o da fundamentação empírica. Este valor da Psicologia Comunitária está relacionado com a investigação e elucida-nos sobre os valores que os processos de pesquisa e estudo dos contextos e comunidades devem seguir. Na investigação, a Psicologia Comunitária deve valorizar a contextualização do conhecimento através da colaboração directa entre investigadores e comunidade. Para favorecer essa colaboração são cada vez mais usados métodos qualitativos pelos investigadores comunitários (Ornelas, 2008), uma vez que estes métodos possibilitam a participação de diferentes intervenientes e diferentes vozes da

comunidade, daí decorrendo uma compreensão holística das questões e contextos sobre os quais se trabalha.

Deste modo, e no que respeita em concreto à questão que procuramos aqui debater, percebemos como a valorização e promoção de contextos e comunidades respeitadores da diversidade são fundamentais para a inclusão plena das comunidades ciganas e, em especial, das mulheres ciganas. Como referimos anteriormente, o respeito pela diversidade pode ser alcançado pela promoção de contextos que ofereçam oportunidades iguais a todas as pessoas, possibilitando que cada indivíduo ou cada grupo desenvolva a sua própria capacidade de usufruir e contribuir para a comunidade ou sociedade de que faz parte. Da mesma forma, a importância dada às pessoas pela investigação nesta área do saber é fundamental, especialmente quando se trabalha com comunidades em situação de vulnerabilidade, discriminação e desconfiança como é o caso das mulheres ciganas. O tipo de investigação que valoriza a criação de relações de confiança entre investigadores e comunidades é de uma importância extrema para a investigação com as comunidades ciganas e através deste tipo de investigação é possível promover tanto a valorização das competências como a participação das pessoas.

A investigação existente na área da Psicologia Comunitária tem vindo a discutir amplamente o impacto positivo da participação das pessoas nos contextos que lhes dizem directamente respeito, isto é, a participação dos cidadãos nos processos de decisão da sua comunidade (Ornelas, 2008).

Os programas de intervenção social têm a capacidade, quando bem desenhados e bem implementados, de conduzir a abordagens participativas que aumentam o envolvimento dos participantes, aumentando a sua sustentabilidade através de redução do risco de conflito por favorecerem o espaço para discussão de questões e problemas. Uma maior participação, por outro lado, contribui também para a eficácia das acções implementadas ao longo do projecto já que promove o aumento da confiança e a criação de meios de comunicação entre os vários intervenientes.

Porém, são igualmente conhecidos os obstáculos da participação, nomeadamente no que respeita ao tempo que este tipo de abordagem requer, podendo utilizar recursos a curto prazo sobre os quais se poderá obter benefícios apenas a médio e longo prazo e necessita de organizações qualificadas e de técnicos formados, assim como de métodos bem desenhados. Se os mecanismos participativos não forem devidamente desenhados podem, em

contrapartida, produzir resultados piores do que se não tivesse havido qualquer intenção participativa.

No que diz respeito à questão da educação das comunidades ciganas, a participação apresenta-se como essencial por várias razões. Em primeiro lugar podemos salientar a necessidade de *empowerment* das comunidades ciganas. Neste ponto convém que nos detenhamos brevemente sobre este conceito que Rapparport define como “um processo, um mecanismo através do qual as pessoas, organizações e comunidades podem assumir o controlo sobre as suas próprias vidas” (1987: 122). Neste sentido, dar voz e visibilidade às comunidades ciganas é fundamental pelo reduzido, ou mesmo nulo, suporte e poder destas comunidades para serem ouvidas e determinarem o seu próprio futuro junto da sociedade maioritária. Por outro lado, a participação cria compromissos e motivação. Os esforços na criação de espaços favoráveis à participação, se bem geridos, podem criar a confiança necessária para o sucesso dos programas ou projectos em questão.

Uma outra razão prende-se com o facto de os pais ciganos tenderem a estar menos envolvidos do que os outros pais no acompanhamento dos assuntos escolares dos seus filhos e na interacção com professores ou outros funcionários do sistema de ensino.

Uma terceira e última razão aqui elencada relaciona-se com o facto de, na maior parte dos casos, estar corroída a confiança entre ciganos e não ciganos pelos estereótipos alimentados por ambos os lados.

Um outro conceito caro à Psicologia Comunitária e essencial no qualquer nível de intervenção comunitária, é o de parceria. As parcerias ou coligações constituem-se como elementos essenciais nos processos de desenvolvimento comunitário. Elas podem ser definidas como o processo através do qual várias entidades públicas ou privadas se organizam num trabalho conjunto a fim de alcançarem um mesmo objectivo. Neste tipo de trabalho em concertação, os elementos envolvidos partilham recursos entre si de forma a encontrarem soluções coordenadas e eficazes a problemas sociais complexos (Ornelas, 2008). Para o interesse do nosso trabalho, gostaríamos de destacar que as parcerias entre governo central, governos locais e organizações civis são fundamentais para assegurar uma eficaz implementação das políticas nacionais das comunidades ciganas. Cremos que uma atenção mais cuidada e o aprofundamento deste tipo de ligação, por um lado, entre as organizações não-governamentais e associações que trabalham directamente com as comunidades ciganas, e por outro com as instituições do governo central que redigem as directivas das acções a

implementar, podem ajudar a ultrapassar alguns obstáculos relativamente à efectividade dos resultados dos programas de integração das populações ciganas.

Todavia, com frequência, deste tipo de estratégia advém a necessidade básica da elaboração de estudos e análises que ajudem a perceber o que funciona ou não funciona como estratégia. Neste sentido, sublinhamos a importância de uma outra ideia que, no âmbito da Psicologia Comunitária é da maior relevância, e que é a de demonstrar através da investigação (participante) a validade dos resultados obtidos através de intervenções comunitárias anteriores, atendendo o mais possível à relação custo/benefício dos projectos implementados.

No caso das comunidades ciganas, no entanto, ressalta um problema controverso respeitante às estatísticas em inquéritos e censos. Em Portugal a Constituição da República não permite que a variável étnica figure na estatística oficial, uma vez que tal variável contribuiria para um reforço dos estereótipos. No entanto, alguns investigadores admitem a necessidade urgente de se perceber a realidade nacional e que a introdução desta variável não iria ser mais prejudicial do que a continuação da ignorância e invisibilidade estatística sobre este grupo de cidadãos portugueses. Só através da compreensão da situação real das comunidades ciganas se poderão definir políticas eficazes. Por outro lado, há que sublinhar o facto da inexistência de registos de muitas actividades das comunidades ciganas, como as ligadas à economia informal, ao registo de nascimentos, casamentos, etc., revelando-se como uma dificuldade acrescida.

Ainda neste ponto, parece-nos importante apresentar alguns estudos de carácter empírico realizados com ou sobre as comunidades ciganas, de modo a dirigirem a nossa atenção para eventuais problemas ou soluções no âmbito da nossa própria investigação.

Rodrigues (2012) apresenta-nos algumas das especificidades em relação aos papéis de género presentes nas características culturais dos portugueses ciganos. Segundo a autora, as mulheres ciganas dirigentes e colaboradoras da Associação das Mulheres e Crianças Ciganas Portugueses (AMUCIP) adoptam “uma estratégia de não conflitualidade com a sua tradição cigana (e, nomeadamente com a figura do pai) que se apresenta como altamente conservadora e, por isso, em contracorrente com alguma posição emancipatória de carácter feminista” (2012: 112). O trabalho que estas mulheres ciganas desenvolvem na Associação caracteriza-se por uma continuidade e uma “conformidade com a tradição e leis ciganas” (2012: 110). Trabalho esse que, de certo modo, reproduz, numa escala mais alargada, papel desempenhado pela mulher cigana em casa enquanto cuidadora e educadora, de acordo com o modelo patriarcal. É, no entanto, possível perceber uma atitude ambivalente nos discursos destas

mulheres, já que se repetem afirmações relativas à convicção de não se quererem rebelar contra a própria cultura e, ao mesmo tempo, relativas ao desejo de, por exemplo, deixar de trabalhar na venda. Pode ser então compreendida uma estratégia de negociação intra-étnica levada a cabo por estas mulheres.

Após esta breve exposição de alguns factos relacionados com os mecanismos de exposição e negociação tomados pelas mulheres ciganas que dirigem e colaboram na AMUCIP, devemos-nos, assim, questionar acerca do melhor modo de aceder à comunidade cigana feminina a fim de serem abordadas questões relacionadas com desigualdades de género no seio das comunidades ciganas portuguesas. Porém, deverão ser tidas em atenção as consequências de tal abordagem para o resto da comunidade cigana, nomeadamente os membros do sexo masculino.

Neste sentido, vemos como essencial a escolha atenta acerca do melhor método a utilizar para a realização do estudo a que nos propomos. Tal método deverá ter em consideração ideias como o evitar construir-se um sujeito passivo e atender a situações dialógicas com a comunidade em questão, numa dinâmica de *empowerment* em detrimento do privilégio do papel dos profissionais.

Num outro estudo, Crespo *et al.* (2002) abordam algumas questões fundamentais acerca do processo de negociação com uma comunidade cigana da área metropolitana de Madrid, desenvolvido no âmbito de uma investigação para a qual foi utilizado o método participante da narrativa.

No referido estudo os autores explicam o projecto comunitário no qual se co-envolveram com uma comunidade cigana de modo a observarem uma situação na qual todos os membros desempenharam um papel relevante. Esse processo, como os autores explicam (Laluz e Crespo, 2009), teve como base uma negociação entre investigadores e comunidade cigana que se revelou um trabalho no qual colectividades distintas trabalharam em conjunto para atingirem objectivos comuns. Mais especificamente, para os investigadores, o objectivo era o de aceder às práticas e discursos que orientam o desenvolvimento da comunidade cigana; enquanto a comunidade pretendia reivindicar a sua própria voz no que respeita à cultura cigana. Os autores salientam o facto de terem compreendido a necessidade de oferecerem benefícios concretos à comunidade com a realização de tal projecto de investigação.

No que respeita ao processo de negociação em si mesmo, os autores aperceberam-se desde o início que, para lhes ser permitida a entrada naquela comunidade, para serem aceites, tinham que obter a aprovação de determinados membros da comunidade. Nesse sentido, diversas

conversas de carácter informal foram realizadas. O carácter informal das conversas era, essencialmente, caracterizado por uma troca de opiniões que não pareciam ter um fim ou objectivo claramente definido, para além da oportunidade de ambas as partes se conhecerem e clarificarem as suas respectivas intensões. Houve, a um dado momento, um dos objectivos apresentados por parte dos investigadores que desempenhou um papel crucial: a sua intenção de devolver o conhecimento científico à comunidade, já que os autores desejavam que os resultados de tal investigação servissem de modo vantajoso a comunidade cigana (Crespo *et al.* 2002). Foi acordado entre os intervenientes que fossem realizadas uma série de conversas ao longo de seis meses, realizadas semanalmente. Em cada uma dessas conversas estiveram sempre presentes pelo menos dois investigadores e três membros da comunidade. As sessões foram gravadas e transcritas e, posteriormente, o texto foi apresentado e discutido com os entrevistados. Os investigadores afirmam que os narradores tiveram um papel bastante activo na preparação e edição do material, reconhecendo-se como autores e não apenas como sujeitos que narraram as suas histórias sem terem podido controlar o modo como as suas narrativas eram elaboradas.

Giovanni (2010) realizou um estudo de carácter etnográfico junto de uma comunidade de ciganos em Palermo, no sul da Itália, baseando-se numa observação participante decorrida ao longo de quatro anos. Nessa investigação são descritas as condições de vida das comunidades ciganas que residem há 25 anos no acampamento dos arredores da cidade e cujas interacções com a sociedade envolvente são praticamente inexistentes. Com o trabalho de campo desenvolvido, Giovanni afirma que para a eficácia da inclusão daquelas comunidades na cidade de Palermo, haverá que considerar como elemento importante o facto de essa inclusão social não poder ser tratada de modo singular, sendo imperativa a análise não só das relações entre membros do mesmo grupo ou comunidade cigana mas também a análise concreta do contexto no qual essas relações acontecem. A autora relembra que a U.E. definiu as comunidades ciganas como uma prioridade para acções, em abordagens, políticas e linhas de financiamento e, portanto, as práticas inclusivas a conceber deverão começar por um inventário das suas próprias necessidades e responsabilidades para com a comunidade e envolvendo a comunidade desde o início. Neste estudo, Giovanni sublinha a necessidade da definição de uma investigação-acção participativa capaz de assumir o objectivo geral de promover o *empowerment* e crescimento das comunidades ciganas. Assim, a autora defende o modelo acção-reflexão-acção, cujo propósito é o de ligar a identidade comunitária com a construção social da cidadania nas comunidades. No estudo é admitido ainda que a

coordenação entre instituições privadas e sociais, tanto na fase de planeamento, como na de implementação das intervenções, e o envolvimento dos grupos ciganos em todas as suas fases e processos de avaliação, se constituem como elementos necessários para a obtenção de políticas de intervenção eficazes para as comunidades ciganas. Esta autora conclui que o trabalho com as comunidades ciganas significa o seu envolvimento num processo de conceptualização, reflexão e progressiva realização de uma acção estratégica, não esquecendo a conexão fundamental entre estas comunidades e as instituições que trabalham em diferentes níveis.

## **Análise Empírica – Resultados e Discussão**

### **4. Objectivos e Questão de Investigação**

A presente investigação pretende reflectir sobre os processos de participação de uma comunidade cigana, no contexto de um bairro social de Lisboa, no Programa Integrado de Educação e Formação (PIEF) de características específicas naquele bairro, e criado no âmbito do Plano para a Eliminação da Exploração do Trabalho Infantil (PEETI). Esta reflexão pretende dar conta, à luz das ideias teóricas da Psicologia Comunitária trabalhadas no capítulo anterior, das oportunidades e desafios de que é portador o trabalho de inclusão das comunidades ciganas através do eixo social da educação.

O trabalho de investigação que agora se apresenta teve por base um trabalho de campo realizado ao longo de 5 meses no Centro de Desenvolvimento Comunitário da Ameixoeira (CDCA), em Lisboa, e que se focou na compreensão acerca da participação de um grupo de jovens ciganas no Programa Integrado de Educação e Formação (daqui em diante designado por PIEF).

Tendo anteriormente a nossa reflexão incidido sobre algumas questões relativas à discriminação e desafios acrescidos a que a maioria das mulheres das comunidades ciganas fazem face no respeitante ao acesso à educação, foi nossa intenção, a partir de uma análise documental e empírica, conduzir a investigação de acordo com os seguintes objectivos:

- a) Perceber como o PIEF tentou responder ao objectivo de combate ao insucesso e absentismo escolar das jovens ciganas que nele participaram;
- b) Averiguar que tipo de envolvimento e participação tiveram as famílias e a comunidade cigana do bairro no PIEF;
- c) Compreender e analisar a importância da participação das jovens ciganas neste projecto e que impactos são possíveis encontrar hoje nas suas vidas.

### A questão de investigação

Tendo como foco do nosso trabalho estes três objetivos, pensamos que a pergunta de partida para a reflexão e investigação a desenvolver deverá compreender em si os três temas que pretendemos analisar. A pergunta de investigação deverá ser clara, não suscitando dúvidas ou ambiguidades em relação aos termos que a compõem. Deste modo, e com base na contextualização teórica desenvolvida na secção anterior, apresenta-se a seguinte questão de investigação:

*Que desafios e oportunidades se colocaram às jovens ciganas do bairro da Ameixoeira aquando da sua participação no PIEF, programa coordenado pelo CDCA naquele bairro?*

Esta foi a questão que deu sentido a toda a nossa investigação, compreendendo, por isso, a reflexão e problematização do tema principal, a pesquisa bibliográfica e a recolha de informação no trabalho de campo.

Esta pergunta inicial afigura-se-nos como pertinente, não só no âmbito da Psicologia Comunitária, mas também no contexto mais lato da investigação académica sobre e com comunidades ciganas portuguesas. No campo de investigação da Psicologia Comunitária, os temas relacionados com as comunidades ciganas portuguesas têm recebido pouco apoio por parte da academia. Nesse sentido, este estudo afigura-se como um contributo para a aproximação da Psicologia Comunitária à recolha das opiniões de jovens ciganas, reflectindo e analisando esta problemática à luz dos conceitos de participação e investigação participante, tão pertinentes para esta disciplina académica. No contexto mais vasto do país, também não abunda a investigação que dê a palavra às comunidades ciganas e, em especial, às mulheres ciganas.

Por outro lado, esta pergunta corresponde a um interesse da investigadora que pretende, a partir desta primeira aproximação ao tema, continuar a explorar a questão, tão urgente na Europa actual, da inclusão das comunidades ciganas através da educação.

Assim, nesta pergunta podem ser encontrados os temas e conceitos que conduzem a outras questões mais específicas e às quais responderemos, com base nos dados obtidos através de métodos específicos e adequados, nos pontos 6, 7 e 8.

Analisando a questão de partida, identificamos três grandes aspectos sobre os quais deveremos atender e que, por sua vez, se subdividem em questões ou temas aos quais procuraremos responder nos capítulos seguintes.

Em primeiro lugar, haverá que perceber o PIEF enquanto programa nacional de promoção da educação junto de crianças e jovens em situação de vulnerabilidade no que respeita à situação de escolarização. No contexto particular do PIEF promovido com o apoio do CDCA, haverá que compreender as razões para o seu aparecimento no bairro da Ameixoeira, bem como os moldes específicos sob os quais se desenvolveu. Por outro lado, devemos atender ao contexto específico deste bairro e as condicionantes sob as quais vivem as comunidades ciganas aí residentes.

Em segundo lugar, a questão de partida remete-nos igualmente para uma análise das percepções, reacções e envolvimento das famílias e da comunidade cigana em relação ao desenvolvimento deste projecto educativo, decorrido no seu bairro.

Por último, o nosso estudo analisa a participação das jovens ciganas no PIEF, debatendo os aspectos positivos e negativos do formato deste projecto educativo, fazendo ao mesmo tempo um balanço das oportunidades que criou, dos desafios que colocou e de pistas que é possível identificar para promover melhorias em futuras intervenções deste género.

## **5. Metodologia**

Uma vez analisada a questão de partida para este estudo, é necessário, neste ponto, definir a metodologia que melhor nos ajuda a responder às questões e desafios que a pergunta inicial nos apresenta.

Um projecto de investigação não se pode dissociar de duas componentes metodológicas, um quadro epistemológico, teórico e conceptual, por uma lado e, por outro, um instrumental, de recolha e tratamento de dados. O método indutivo, segundo Kitchin e Tate (2000), parte de experiências e percepções para uma descrição e classificação de factos que, num primeiro momento, se apresentam como desordenados para daí ser possível chegar a uma explicação, com base em leis e teorias, passível de ser generalizável. O nosso processo de investigação passou pelas seguintes etapas, referidas por Quivy e Campenhoudt (1998): 1) a definição da questão de partida; 2) a exploração do objecto de estudo e sua problematização; 3) a conceptualização, ou seja, a identificação dos conceitos chave dos problemas e as dimensões de análise; 4) a recolha dos dados relevantes ao desenvolvimento da análise; 5) o tratamento dos dados e 6) a conclusão.

Correspondendo o nosso trabalho desenvolvido até este capítulo às etapas 1), 2) e 3), cabe-nos agora definir quais os métodos utilizados na recolha de dados e justificar a sua relevância para o presente trabalho.

A investigação em Psicologia Comunitária tem como objectivo, entre outros, o de basear o seu conhecimento científico sobre os processos sociais e psicológicos em normas, valores e experiências da população específica que estuda (Hughes e DuMont, 2002). Por outro lado, a escolha dos métodos deve procurar ir ao encontro dos objectivos de *empowerment* e justiça social (Foster-Fishman, *et al.*, 2005).

Tendo em conta o facto de que a cultura influencia a investigação em cada fase do processo que a constitui (Hughes, *et al.*, 1993), haverá que atender aos tipos de abordagens e métodos que nos podem ajudar a desenvolver investigações e intervenções apropriadas aos valores e tradições do grupo em estudo (Hughes e Seidman, 2002).

De acordo com Kloos (2012), as abordagens qualitativas são úteis para analisar situações, processos e contextos que não tenham ainda sido estudados com detalhe. Kloos (2012) refere também que os métodos qualitativos são mecanismos importantes para dar voz a perspectivas que não tenham sido suficientemente abordadas pela investigação existente sobre o tema. Por outro lado, estes métodos são eficazes em disponibilizar análises detalhadas de experiências de vida significativas, complexas e dinâmicas. De facto, não são muitos os estudos em Portugal que abordem as questões da inclusão das mulheres ciganas do ponto de vista das próprias. Por outro lado, o contexto específico no qual estas mulheres vivem e interagem com o CDCA e o seu processo de envolvimento no projecto educativo PIEF, são elementos que justificam a pertinência da nossa escolha pela abordagem qualitativa na nossa pesquisa.

Assim, de acordo com os objectivos desta investigação (expostos no capítulo anterior) e reconhecendo as características culturais e contextuais da população em estudo, definimos, como se segue, os métodos que se nos afiguram como os mais adequados à obtenção dos dados sobre os quais se irá basear a análise:

- a) Análise bibliográfica e documental, no sentido de conseguir uma descrição do PIEF, bem como dos moldes segundo os quais este se materializou no bairro da Ameixoeira;
- b) Conversas formais, com base em entrevistas semi-estruturadas (ver anexo 1), com vários membros da comunidade, técnicos e jovens ciganas, bem como registo de dados obtidos através de observação participante;
- c) Conversas informais com técnicos do CDCA, pais e familiares ciganos e jovens ciganas.

No que respeita aos procedimentos no âmbito do trabalho de campo, fundamental para a realização da investigação, destacamos a facilitação, por parte da equipa do CDCA, da aproximação à comunidade. No entanto, os técnicos do CDCA advertiram para a

complexidade de se envolver a comunidade em projectos de investigação. Deste modo, concluímos, em conjunto com os técnicos, que uma das formas mais facilitadoras de entrar em contacto com as jovens em questão seria através de visitas sucessivas ao bairro, falando com várias jovens ali residentes, participantes ou não do PIEF mas que conhecessem outras jovens, possíveis participantes da investigação. Assim, a amostra na qual se baseia este estudo teve por base o método de *snowball sampling* para o qual, o contacto com algumas jovens da comunidade cigana que frequentavam as instalações do CDCA, foi de uma importância fundamental. O método de *snowball sampling* proporciona uma forma de aceder a grupos sociais vulneráveis e mais impermeáveis e é frequentemente utilizado em estudos exploratórios, qualitativos e descritivos (Atkinson e Flint, 2001). Assim, e de acordo com os procedimentos, alguns elementos da comunidade ciganas, nomeadamente jovens ciganas da comunidade, desempenharam um papel importante para a investigação ao referenciarem outras jovens suas conhecidas e potenciais participantes no estudo. Podemos dizer que duas jovens em particular tornaram-se, em certa medida, assistentes ou colaboradoras (Biernacki e Waldorf, 1981) nesta fase da investigação. Apesar de várias jovens terem referido outras potenciais participantes, nem todas tiveram uma relação de colaboração nesta fase do estudo devido às características que naturalmente as diferenciam, não possibilitando, por isso, o seu envolvimento de forma tão regular como as outras duas jovens.

## **6. O PIEF em Portugal e na Ameixoeira**

### **6.1. O programa: políticas e estratégias de acção**

Em 1998 foi criado o Plano para a Eliminação da Exploração do Trabalho Infantil (PEETI) conduzido pelo compromisso político de um efectivo combate à exploração do trabalho infantil “como elemento essencial do combate contra a discriminação e opressão sobre as crianças e jovens, que assume formas de violência física e psíquica, e contra a exploração económica e social de que as mesmas são alvo.”<sup>4</sup> O PEETI constitui-se como um plano de acção facilitador da cooperação e criação de parcerias entre diferentes agentes, públicos e privados, com duas vertentes de actuação: por um lado, o combate à exploração do trabalho infantil e, por outro, a execução de uma estratégia de inclusão social de jovens e crianças desfavorecidos. Posteriormente houve um reforço das medidas de prevenção da exploração do trabalho infantil através do encaminhamento para respostas educativas e formativas dos

---

<sup>4</sup> Diário da República, 1ª série – N°170 – 2 de Setembro de 2009.

menores em situação de trabalho infantil. Essas respostas tinham como principal objectivo possibilitar que essas crianças e jovens concluíssem a escolaridade obrigatória e, quando possível, adquirir formação profissional de forma a reunirem as condições adequadas de trabalho no futuro. Dentro do quadro desta redefinição dos objectivos e funções do PEETI, este foi substituído, em 2004, pelo Programa para a Prevenção e Eliminação da Exploração do Trabalho Infantil (PETI). Numa óptica de reforço da componente preventiva de combate à exploração do trabalho infantil, houve um reforço, por parte deste programa, das respostas em matéria de educação e formação, das quais o PIEF (Programa Integrado de Educação e Formação) é um exemplo.

Através dos documentos legislativos que tivemos oportunidade de analisar, fazemos notar o reconhecimento, por parte de instâncias com experiência adquirida ao longo dos vários anos de trabalho nesta área, que as situações de exploração do trabalho infantil e de abandono escolar são indissociáveis de causas económicas e socioculturais. Quer isto dizer que os contextos de desestruturação familiar, escassez de rendimentos, reduzidas condições habitacionais e baixos níveis de capitais, escolar e culturais, são geradores de situações de exclusão social.

Por essa razão, em 2009, e tendo como renovado enfoque a inclusão social através de medidas promotoras de respostas com vista à prevenção e ao combate das situações indicadas ou sinalizadas de risco de exclusão social, foi criado o Programa para a Inclusão e Cidadania (PIEC) em substituição do PETI.

O PIEF revela-se, então, dentro do quadro desta nova estrutura, como fruto da adopção de uma política integrada de infância e juventude que permite não só o combate às várias origens do fenómeno da exclusão social, através do envolvimento das famílias, das escolas, das empresas e da sociedade em geral, mas permite de igual forma a promoção de medidas na área da inclusão social.

Em 2011, a estrutura PIEC é extinta no âmbito do Plano de Redução e Melhoria da Administração Central do Estado. No entanto, o Instituto da Segurança Social assegura que as acções do programa se mantêm, nomeadamente o PIEF.

O PIEF constitui-se assim como um plano que conta com a intervenção directa de equipas multidisciplinares, constituídas por técnicos de formações diferenciadas que, no terreno, e em articulação com os vários serviços locais, fazem o diagnóstico de todas as sinalizações chegadas aos serviços centrais, conduzindo-as para as respostas mais adequadas a cada caso.

Os principais factores de sinalização são: insucesso escolar e/ou abandono escolar, trabalho infantil, comportamentos desviantes, famílias carenciadas, desestruturadas e, com poucos recursos económicos.

No PIEF existe um plano individualizado de educação e formação (PEF) que integra:

- Uma componente de escolarização que favorece o cumprimento da escolaridade obrigatória;
- Uma componente de formação para a ocupação e orientação vocacional, de acordo com os interesses e expectativas evidenciadas durante a intervenção;
- Uma componente de educação para a cidadania com o desenvolvimento de actividades de interesse social, comunitário e de solidariedade, com a finalidade de promover a integração social;
- Uma componente de formação em contexto de trabalho, para os jovens com idade igual ou superior a 16 anos<sup>5</sup>

## **6.2. As especificidades do PIEF na Ameixoeira: o papel do Centro de Desenvolvimento Comunitário da Ameixoeira**

O Centro de Desenvolvimento Comunitário da Ameixoeira (CDCA), enquadrado no programa K’Cidade, nasceu em 2004 por iniciativa da Fundação Aga Khan na sequência da identificação, entre 2003 e 2004, de territórios urbanos ou de periferia urbana nos quais foi diagnosticada a existência de áreas de pobreza persistentes ou emergentes. Deste modo, o território da Ameixoeira foi seleccionado, após concertação com a Santa Casa da Misericórdia de Lisboa, para ser alvo de iniciativas de desenvolvimento local. Desde modo, surge assim o Programa de Desenvolvimento Comunitário Urbano - K’Cidade, dentro da estratégia de combate à pobreza e exclusão social em meios urbanos, actualmente em grande medida apoiado pela Santa Casa da Misericórdia de Lisboa.

As acções do CDCA estão assentes no princípio de que todas as pessoas são detentoras de saberes, capacidades e competências que poderão desempenhar um papel importante na mudança positiva tanto na sua vida, como na da comunidade em que residem. Este programa de desenvolvimento aposta na participação efectiva das pessoas que compõem as comunidades urbanas, com as quais o CDCA trabalha. Essa participação marca a sua presença tanto nos processos de diagnóstico como nos de desenvolvimento de acções.

---

<sup>5</sup> <http://pief.webnode.pt/institui%C3%A7%C3%A3o/medida-pief/> - acedido a 3/10/2013

O CDCA desenvolve o seu trabalho, em grande parte, com a comunidade de um bairro de realojamento, do qual cerca de 15% dos residentes são de etnia cigana. Um dos problemas mais prementes encontrados no território relacionava-se com a questão dos fracos níveis de escolarização, uma situação transversal a toda a comunidade, ou seja, jovens, adultos, ciganos ou não ciganos, rapazes ou raparigas. Em 2008, e por iniciativa dos técnicos do CDCA, surgiu a oportunidade de se criar uma turma PIEF dirigida a um grupo de jovens ciganas em situação de abandono escolar. O facto de se criar uma turma apenas para raparigas é explicado por um dos técnicos do CDCA:

*“Os rapazes preocupavam-nos menos porque esses podiam ir à escola, poderiam estar matriculados na escola, embora muitas vezes não frequentassem. As raparigas, essas, havia casos de cinco anos de abandono escolar, que estavam dentro da idade da escolaridade obrigatória, e que nem sequer terminaram o ensino básico.”* (Masc., técnico do CDCA).

A equipa do CDCA deparou-se, desde o início, com uma certa relutância por parte dos pais ciganos em apoiarem o seguimento do percurso escolar dos filhos a partir dos 12 ou 14 anos de idade, facto mais manifesto no caso das raparigas. Assim, tornou-se estratégia prioritária a negociação com as famílias, no sentido de contrariar a tendência do abandono escolar precoce.

Pelas razões anteriormente analisadas neste trabalho relativas à desconfiança das comunidades ciganas face à instituição escolar, e com as quais a equipa do CDCA se deparou desde o primeiro momento de contacto com as famílias ciganas cujas filhas se encontravam em situação de abandono escolar há pelo menos 3 anos, foi necessário encontrar-se uma solução intermédia, concretizada na criação de uma turma PIEF maioritariamente com alunas raparigas ciganas a funcionar no bairro.

Através de algumas conversas informais com técnicos do CDCA foi possível apercebermos-nos de um sentimento dúbio em relação à criação desta resposta. Como afirma M.:

*“O nosso conhecimento e proximidade das famílias revelou-nos que tentar que as famílias deixassem as jovens irem à escola seria muito difícil. Por outro lado, criar uma resposta dentro do próprio bairro, fora da escola, seria criar um gueto. Logo, isto constituía um pau de dois bicos. Nós temos como missão o desenvolvimento comunitário e a integração, e não a guetização mas, por outro lado, a imensidão de jovens sem escolaridade seria muito grave.”* (Masc., técnico do CDCA).

A criação de uma turma PIEF no bairro avançou com a concertação entre o CDCA e outras entidades parceiras como a Gebalis (Gestão dos Bairros Municipais de Lisboa), o Agrupamento de Escolas do Alto do Lumiar (sediado na EB23 D. José I) e a Associação Drom Rom. Relativamente a este último parceiro, segundo um dos seus membros, que desempenha igualmente funções de mediador do CDCA, este teve um papel importante no que respeita à criação das condições necessárias para se realizarem as aulas no espaço da sua sede:

*“(...)nós queríamos fazer duas salas de aula. Éramos oito da Associação, todos nós ciganos. Olhámos para aquilo e pensámos: «O que é que vamos fazer aqui? Temos que chamar alguém que saiba.» Mas depois pensámos que não, não iríamos chamar ninguém, mas sim pôr-nos ao trabalho. Comprámos o pladur, colocámo-lo e fizemos a divisão.”* (Masc. Técnico do CDCA)

De um modo geral, os técnicos do CDCA salientam que uma das chaves para o sucesso que vêem nesta intervenção, prende-se com uma persistente e constante acção negocial com as famílias e jovens ciganas, tanto no início como durante os anos lectivos em que decorreu o PIEF no bairro.

*“Por vezes eu sinto-me um espião infiltrado, porque estou com a comunidade e tenho muitas vezes que fazer a mediação entre a comunidade, entre pais e muitas vezes filhos, filhas e a escola. O que não é fácil.”* (Masc., técnico do CDCA).

Efectivamente, durante o nosso trabalho de campo pudemo-nos aperceber da dificuldade em nos aproximarmos da comunidade cigana. Segundo os técnicos, a sua relação com esta comunidade foi sendo construída e solidificada ao longo dos anos e mediante o desenvolvimento de um trabalho conjunto.

### **6.3. Resultados do Programa**

No que respeita a resultados o PIEF da Ameixoeira, este decorreu durante três anos lectivos de 2008 a 2011 e envolveu, no primeiro ano lectivo, 28 raparigas ciganas com idades entre os 12 e os 19 anos. No segundo ano, foi criada uma turma de raparigas ciganas e não ciganas residentes no bairro, desta feita com 22 alunas. O terceiro ano pretendeu criar uma turma mista de raparigas e rapazes e que funcionasse já não no bairro mas sim na escola D. José I (Lumiar). Porém, o número de jovens ciganas envolvidas no PIEF foi reduzindo ao

longo dos três anos. Assim, o CDCA e a equipa de professores tinham como objectivo reencaminhar estas jovens para a escola D. José I ao fim de dois anos lectivos no bairro. Esse reencaminhamento para a escola foi dificultado porque uma grande parte dessas jovens acabou por casar enquanto ainda decorriam o segundo e terceiro anos lectivos. Actualmente, apenas uma das inicialmente 28 jovens envolvidas nas turmas PIEF, prossegue os estudos na escola D. José I.

No entanto outro tipo resultados é sublinhado pelos técnicos do CDCA e do PIEF. Segundo estes, o surgimento do PIEF despoletou a motivação por parte de outros membros da comunidade, nomeadamente os pais das jovens que frequentavam o PIEF, para a participação noutros projectos educativos e de formação.

*“o centro está no bairro [desde 2007], e tivemos no primeiro e no segundo ano uma turma de alfabetização, que era só com homens. Com a chegada das turmas PIEF no bairro, foram criadas três turmas de alfabetização com cerca de 70 inscrições”* (Masc., técnico do CDCA).

Podemos perceber que a criação da resposta educativa do PIEF no bairro criou condições para uma dinâmica de motivação para a aprendizagem e formação por parte dos adultos da comunidade. Uma técnica da equipa móvel de acompanhamento do PIEF da Ameixoeira lembra-se de ter encontrado uma mãe cigana que, na altura, lhe disse:

*“(…)« - Este ano toda a gente na minha família estuda, eu estou na alfabetização, o meu marido está na RVCC, a menina está no PIEF e o rapaz está na escola D. José!»”*

Neste sentido, percebemos que os impactos da acção do PIEF vão para além dos objectivos específicos de reencaminhar as jovens que nele participaram para a escola fora do bairro, mas estão inevitavelmente ligados à percepção e motivação da comunidade em relação aos benefícios da escolaridade de um modo mais alargado.

*“Eu como cigano vejo uma grande motivação por parte dos pais por verem as suas filhas a estudarem com 14, 15 e 16 anos, por vezes até aos 19 anos. E também as próprias filhas ao saberem que, após as suas aulas, ia haver uma aula para os adultos, pensaram e disseram aos pais: «- Nós também queremos que vocês possam aprender a ler e a escrever.» Então os pais começaram a pensar um pouco se era bom ler ou não.”* (Masc., mediador do CDCA).

Por outro lado, também são destacados os efeitos que esta medida possa ter a longo prazo.

*“Não se trata apenas de combater o insucesso escolar destas jovens mas também prevenir no futuro que este insucesso se prolongue nas gerações futuras. O PIEF não combate só o insucesso escolar actual mas também o do futuro, das próximas gerações, daqui a 10, 15, 20 anos.”* (Masc., técnico do CDCA).

Reconhecendo o papel importante das mulheres ciganas na educação dos filhos, os técnicos do CDCA depositam alguma esperança da ideia de que a participação destas mulheres, na altura ainda futuras mães, possam contribuir para a quebra do ciclo de desvinculação à escola através de um processo de mudança de atitude em relação a esta instituição.

*“O trabalho feito com estas jovens não é só dar certificação escolar, mas também dar-lhes instrumentos para que futuramente elas rompam o ciclo de desenquadramento e desvalorização escolar que se vai perpetuando. (...) ir para a escola é uma coisa completamente desvalorizada pela comunidades cigana. E desvalorizada porque nunca foi valorizada. (...) Mais do que tudo é importante que estas jovens valorizem a escola não para elas, mas para os próprios filhos, e só isso é um passo muito importante.”* (Masc., técnico do CDCA).

As mulheres ciganas têm um poder importante em casa enquanto educadoras das futuras gerações. Porém talvez não se deva esperar uma mudança significativa apenas por parte de quem tem tão pouco poder e igualdade de oportunidades em áreas tão fundamentais como o controlo sobre a sua própria vida ao nível do casamento, do planeamento familiar, trabalho, saúde, etc.

## **7. A participação das famílias e da comunidade no PIEF Ameixoeira**

### **7.1. Comportamentos inibidores e restritivos**

De acordo com conversas de carácter informal e entrevistas semi-estruturadas tidas ao longo do trabalho de campo desenvolvido, deparámo-nos com vários aspectos que, de uma forma ou de outra, contribuem como factores restritivos e inibidores à participação e envolvimento das jovens em programas educativos e de formação fora do bairro e por vezes mesmo no caso do PIEF, quando a ‘escola’ funciona no interior do bairro e nas instalações de uma associação cigana.

Um primeiro factor a salientar é o do medo que os pais têm de que as suas filhas ‘sejam faladas’. Como afirma um pai cigano:

*“Os ciganos pensam mal das suas filhas ao estarem no meio de outras comunidades, de outras pessoas que não são da mesma etnia.”* (Masc., pai de duas raparigas).

*“Foi um bocadinho complicado, deixarem-nos ir ao princípio. Porque íamos estar fora de casa, no convívio lá em baixo. Eram todas mulheres, mas sempre havia aquele cuidado. Se nós estávamos mesmo na escola ou não estávamos. Ou quem é que ia lá estar, quem é que ia entrar. Mas depois foram-se habituando.”* (Fem., jovem cigana participante do PIEF)

Este medo de que recaia sobre as jovens ciganas uma imagem negativa é indissociável do medo sentido pelos pais e pela comunidade em geral de que as jovens ciganas estabeleçam relações de proximidade com não-ciganos e em consequência disso percam a sua cultura, identidade e corram o risco de se “misturar” com outros grupos étnicos que não o seu.

A generalizada desvalorização de escola é um outro aspecto que em muito contribui para o não incentivo das crianças e jovens a frequentar a escola. Esta desvalorização advém, entre outros factores, do facto de muitos pais e familiares mais velhos nunca terem frequentado eles mesmos a escola ou por possuírem muito pouca escolarização, não indo esta além do primeiro ciclo.

As tarefas domésticas e a ajuda familiar, nomeadamente tomar conta dos irmãos mais novos, são tarefas que os pais esperam ver realizadas pelas filhas, quando aqueles se ausentam para a “venda”. Deste modo, frequentemente as jovens devem ficar em casa, durante o período coincidente com o horário escolar normal, a fim de cumprirem as expectativas dos pais, desempenhando papéis de responsabilidade para com os irmãos mais novos e cumprindo as tarefas que lhes cabem no seio da família e, de forma mais alargada, no seio da própria comunidade.

*“Foi difícil ao princípio porque a minha mãe e o meu pai passavam o dia fora de casa. Iam para a feira, vinham. Quem fazia as tarefas todas de casa era eu e a minha irmã. A minha irmã não queria fazer tudo sozinha, queria que eu também fizesse. E eu pra ir pra escola também era um bocado complicado, ao princípio. Tinha que acabar as aulas e ir logo pra casa arrumar. Depois é que podia ir pra rua... sei lá. Depois nasceram as minhas sobrinhas. A minha irmã nunca teve filhos, não sabia cuidar de dois bebés ao mesmo tempo.”* (Fem., participante no PIEF)

Será importante referir ainda a influência das obrigações próprias da vida de casadas para as jovens das comunidades no que se refere à frequência da escola. Em muitos casos, as jovens ciganas casam apesar de estarem em idade escolar e, uma vez casadas, já praticamente não volta a haver a oportunidade de voltar a estudar.

*“Agora a minha vida é diferente: tenho marido, filhas, casa...”* (Fem., participante no PIEF)

Porém, e apesar de efectivamente não voltarem para a escola depois do casamento, algumas jovens já casadas e mães, manifestam um desejo longínquo de voltar a frequentar algum tipo de escola, sobretudo no bairro. Provavelmente este desejo relaciona-se com a falta de convívio e actividades para além dos que se circunscrevem à esfera familiar.

## **7.2. Comportamentos facilitadores e de incentivo**

A aproximação e o trabalho com comunidade cigana demonstra efectivamente a necessidade do estabelecimento de relações duradoras com disponibilidade e tempo que são a base para a criação de laços de confiança. No entanto esse tipo de relação é muito ténue e difícil de conseguir por técnicos de projectos de desenvolvimento comunitários e por não ciganos de um modo geral. No entanto, quando tal acontece, conseguimos efectivamente perceber nos pais ciganos, e sobre tudo em jovens mães a sua preocupação em relação ao futuro dos seus filhos e filhas. Muitas mães afirmam o desejo de que os seus filhos tenham um futuro diferente do seu próprio percurso:

*“As minhas filhas não vão ter um futuro como o meu.”* (Fem., 23 anos)

Por outro lado, os pais e a comunidade geral sentem-se interessados e com vontade de participar nos projectos educativos e de formação quando vêem a sua cultura e os seus gostos e interesses valorizados por parte dos não-ciganos. Assim confirma-se uma das estratégias de aproximação e de motivação das comunidades ciganas através da valorização da sua cultura e manifestação do interesse dos não ciganos por aspectos culturais e práticas ciganas.

*“Cegámos ao fim do ano lectivo, fizemos uma grande festa (não foi uma festa pequena, fizemos uma grande festa mesmo), e na altura eu estava escondido lá dentro da sede e mandava de vez em quando as meninas porem as professoras a dançarem à cigana.”* (Masc., mediador cigano do CDCA).

Como fazendo parte do currículo de actividades do PIEF estavam alguns passeios e excursões das alunas e professores fora do bairro. Porém, por parte dos pais e da comunidade cigana em geral, nem sempre era facilitada a participação das jovens neste tipo de actividades. Assim, a necessidade de encontrar soluções negociadas e que envolvessem a própria comunidade cigana nestas actividades foi importante para a sua realização.

*“Ao [passeio] de Abrantes fui. Porque foram ciganos com a gente. Foi o A., foi o G.... Era sempre, se eles não fossem, já era complicado nós irmos. Havia sempre um acompanhamento. Tínhamos a escola a cuidar de nós mas tínhamos também aquelas pessoas a cuidar de nós. Porque quem nos visse lá, já dizia: «- Então o que é que elas estão aqui a fazer?» No ver dos nossos pais. Mas como viam o A. e isso connosco, já era diferente.”* (Fem., participante no PIEF).

Este “acompanhamento” é visto como indispensável por parte dos familiares e por vezes por parte das próprias jovens, sendo por estas pouco questionado. Por outro lado, a sua liberdade e a oportunidade de sair do bairro é claramente influenciada pela ausência ou presença de homens ciganos mais velhos e respeitados pelo resto das famílias que acabam por desempenhar um papel de vigia sobre as jovens fora do bairro.

## **8. O impacto da participação das jovens no PIEF Ameixoeira – uma discussão**

Neste capítulo pretende-se discutir e confrontar os temas e assuntos encontrados nas entrevistas semi-estruturadas e na análise documental, referidos nos dois capítulos precedentes, com alguns dos conceitos teóricas anteriormente abordadas neste trabalho.

Gostaríamos ainda de analisar a participação das jovens ciganas no PIEF, debatendo que aspectos se revelaram como positivos e que aspectos poderiam ter sido mais explorados no sentido de se conseguirem resultados mais efectivos.

Como vimos no capítulo 6.2., a criação do PIEF surgiu como uma resposta do CDCA ao problema premente no bairro, o dos baixos níveis de escolarização transversais a todos os grupos etários mas bastante mais significativos no grupo jovem feminino cigano. Os problemas encontrados pelo CDCA com a escolarização das jovens ciganas eram complexos: se por um lado estas raparigas estavam em situação de abandono escolar havia já 3, 4 e 5 anos; por outro, as famílias e a comunidade do bairro não encontravam motivos alguns para deixarem as suas filhas prosseguir os estudos.

A criação de uma turma só para raparigas ciganas a funcionar no bairro foi a solução encontrada. Se analisarmos as suas mais-valias a curto prazo podemos salientar o facto de que provavelmente fora destes moldes de funcionamento, teria sido impossível a estas jovens conseguir a certificação de equivalência ao 6º ano.

Analisada desde outra perspectiva, uma resposta com estas configurações pode efectivamente ser identificada como uma resposta segregadora, porém ao atendermos às várias condicionantes presentes no contexto percebemos como esta surge com uma resposta em certa medida legítima. Surge assim a pergunta pela alternativa a uma resposta segregadora, segundo a qual em vez de isolamento, sejam possíveis em simultâneo a escolarização, o desenvolvimento comunitário e a integração?

No respeitante à participação das famílias e comunidade cigana do bairro foi possível identificar um efeito de incentivo, criado pelo PIEF, para o seu próprio envolvimento em programas de alfabetização de adultos. Neste sentido, talvez seja legítimo concluir que a valorização da escola pelos pais ciganos passa por estratégias de formação e educação dos próprios pais e adultos da comunidade em geral. O envolvimento da comunidade do bairro em programas de formação de adultos poderá ser considerado como uma estratégia do CDCA com o objectivo de promover a participação comunitária com o intuito de promover o sucesso do projecto PIEF. Shediak-Rizkallah e Bone (1998), fazem referência ao princípio da participação como sendo central em abordagens de base comunitária pelo facto de ser mais provável ocorrer mudança num determinado contexto quando as pessoas, directa ou indirectamente são afectadas por uma intervenção, são envolvidas no processo de mudança. A escolha do local onde acabaram por decorrer as aulas, um espaço importante para a comunidade cigana, visto tratar-se da sede da associação cigana Drom Rom, também teve influência no processo de participação da comunidade, que se disponibilizou para criar as condições necessárias para o decorrer das aulas do PIEF.

Os técnicos do CDCA salientaram a necessidade de uma negociação constante, por intermédio de um mediador cigano, com as famílias no sentido de mobilizá-las para uma participação activa no projecto. A negociação entre técnicos de desenvolvimento comunitário e as comunidades com as quais estes trabalham, é essencial para o sucesso das intervenções. A negociação desenvolvida no processo da criação e desenvolvimento do PIEF da Ameixoeira insere-se num processo de colaboração mediante o qual o CDCA e a comunidade pretenderam encontrar soluções e estratégias de acção das quais ambas pudessem beneficiar

(Shediac-Rizkallah e Bone,1998). Efectivamente, segundo os técnicos a constante negociação foi considerada a chave do sucesso do PIEF.

Os técnicos do CDCA têm esperança de que os resultados do PIEF se manifestem a longo prazo uma vez que acreditam que a frequência das jovens no programa de formação possa ter influência dos processos de educação dos filhos e filhas destas, agora, jovens mães. Porém, cremos que esta esperança deva ser questionada mediante a avaliação feita pelas jovens em relação à sua passagem pelo PIEF.

A avaliação feita pelas jovens sobre o PIEF acaba por ser vaga e podemos perceber que passados 5 anos após o início do projecto no bairro, esta experiência proporcionou aprendizagens efectivas, como a aprendizagem da leitura e da escrita por parte de jovens que não tinham adquirido essas competências ao frequentarem a escola formal.

*“Eu nem sabia ler, nem escrever. Tinha ido à escola mas saí muito rápido. Não sabia ler, não sabia escrever. A ler e a escrever quem me ensinou foi a professora V. E nos intervalos, naquelas horas em que ela não tinha aulas, vinha-me dar aulas a mim.”* (Fem., participante no PIEF).

*“Na escola [formal], certas coisas não me lembrava. Mas a escola [do PIEF] foi bom para mim. Orientaram-me [com] alguns ensinamentos que eu agora posso utilizar.”* (Fem., participante no PIEF).

Por outro lado, as entrevistas às jovens mostram que esta foi uma experiência que recordam com agrado e alegria pelos momentos de convívio e aprendizagem que proporcionou. Todavia, essas lembranças constituem uma avaliação distante, provavelmente porque os dois anos de escola no bairro não terão sido suficientes para uma interiorização de uma visão diferente sobre a escola e sobre a sua própria trajectória enquanto pessoas capazes de desenvolver um percurso académico diferente do usualmente realizado dentro das comunidades ciganas. Ao falarmos com algumas jovens participantes no PIEF, é-nos possível distinguir um tipo de discurso marcado por uma visão tradicional da cultura cigana e preocupado com a preservação dos valores da família. Como uma das participantes afirma:

*“Eu falo por mim, há umas que têm mais liberdade que outras. Os nossos pais e mais algumas pessoas... A tradição é igual... Não é, mas já têm outra maneira de falar e outra maneira de ser. Já não deixam tanto nós seguirmos em frente, para certas coisas. Temos que ter o nosso respeito. Não nos deixam fazer certas coisas que é para depois não nos prejudicarmos a nós mesmas. Então, já não*

*nos dão aquela liberdade de fazermos certas coisas que várias pessoas fazem.”* (Fem., participante no PIEF).

No entanto, questionamo-nos se o preço a pagar pela preservação dos valores da cultura e da família ciganas não será demasiado alto. Por outras palavras, será que a limitação da liberdade das jovens ciganas será o preço justo ou a melhor via para garantir a identidade cultural e familiar das comunidades ciganas?

Como vimos no capítulo 6.3, o programa PIEF tinha como um dos objectivos a longo prazo contribuir para uma mudança de atitude das jovens face à escola, de forma a que, quando estas jovens fossem mães, terem como preocupação a escolarização das suas filhas e filhos. Porém, e segundo a mesma jovem, parece-nos que os valores e a educação recebidos em casa e no seio das famílias acabam por desempenhar uma maior influência nas escolhas e percursos de vida destas jovens:

*“Os nossos pais tiveram um ensinamento diferente que nos ensinaram a nós. E que também iremos ensinar aos nossos filhos. Mas já sabemos porque é que houve aquele ensinamento. Porque senão então onde é que nós já estávamos se fossemos assim tão liberais? Os nossos pais deram-nos a liberdade de estudar, de brincar mas há certas coisas que nós já sabemos que não podemos fazer.”* (Fem., participante no PIEF).

Neste sentido, percebemos como os trajectos individuais são suplantados pelos projectos que a comunidade determina para os mais jovens, independentemente de serem raparigas ou rapazes. De certa forma, podemos perceber através do facto de as próprias jovens apresentarem um discurso que reforça a ideia de que a família e a comunidade *sabem* o que é melhor para a sua própria vida, como a organização social das comunidades ciganas e as suas formas de perceber e organizar a vida é tão distinta da nossa própria e, portanto, haverá que ter em consideração estes e outros aspectos aquando da intervenção junto destas comunidades.

*“Nós damos respeito, se nos respeitarem a nós. Foi o ensinamento que nos deram. É a nossa maneira de tratar as outras pessoas, não é com inferioridade nem com superioridade. Há outras que também recebem esse ensinamento mas já fazem outras coisas que não devem. Têm mais liberdade. Mas há liberdades que não são as certas.”* (Fem., participante no PIEF).

Deste modo, podemos perceber que o discurso que as próprias jovens detêm sobre a educação recebida da família e da comunidade reproduz uma visão que podemos identificar

como conservadora mas que, no seu entender, corresponde aos valores e regras valorizados por uma parte dos ciganos do bairro, nomeadamente por aqueles ligados ao movimento da igreja evangélica. Neste sentido, parece-nos evidente que a educação recebida em casa tem bastante influência nas vidas destas jovens, e por isso a sua participação num projecto educativo como o PIEF da Ameixoeira não teve a capacidade de fazer questionar alguns dos valores e práticas da cultura cigana, como por exemplo a questão da liberdade de fazer “certas coisas.” Percebemos pelos discursos analisados que essas “liberdades” podem corresponder a algo tão simples como sair de casa e ficar a conversar em certas ruas do bairro onde habitam famílias ciganas que não partilham os mesmos valores e práticas entre si.

Segundo Maton (2000), apenas se houver uma mudança fundamental em cada um dos múltiplos níveis de que se constitui um contexto, poderá ocorrer uma efectiva mudança social. Intervenções que se foquem apenas em mudanças ocorridas ao nível dos indivíduos, mudanças transitórias nas características dos contextos ou intervenções que não tenham como objectivo final um impacto na comunidade e nos contextos sociais, não podem por si próprias funcionar como acções de efectiva mudança. De acordo com esta perspectiva, o autor afirma que para ocorrer uma mudança social, haverá que influenciar e transformar os contextos sociais tendo em consideração a complexidade das várias dimensões que os constituem.

## **Conclusão**

### **9. Resposta à questão de partida**

O foco nas questões práticas e teóricas relacionadas com a promoção da igualdade de oportunidades das comunidades ciganas tem vindo a ganhar cada vez mais importância nas últimas duas décadas, tanto a nível europeu como nacional. Porém, muito ainda está por fazer e, sobretudo, muito ainda por pensar, reflectir e questionar. De facto podemos dizer que só agora estamos a começar a avançar na direcção de uma política de inclusão das comunidades ciganas, uma vez que apenas no ano passado foi aprovada a Estratégia Nacional para a Integração das Comunidades Ciganas.

Esta investigação pretendeu abordar algumas questões relativas à problemática complexa da integração destas comunidades tomando como centro da reflexão o tema da educação. Reconhecemos a importância de trabalhar sobre esta questão no momento actual e no contexto europeu. Efectivamente, a União Europeia reconhece que a educação é uma das áreas de intervenção mais críticas para as crianças e jovens ciganos e destaca na Estratégia

Europeia 2020 o tópic do desenvolvimento na primeira infância como uma das estratégias promissoras para a inclusão social dos ciganos.

Tendo em conta a urgência e importância de discutir estes assuntos, pretendemos nesta investigação trazer, de forma introdutória e exploratória, para a Psicologia Comunitária uma reflexão reveladora da complexidade de que é revestida a questão da integração destas comunidades.

O enquadramento deu conta da herança histórica das comunidades ciganas em geral e das comunidades ciganas portuguesas, introduzindo uma discussão sobre os mecanismos de formação e perpetuação de imagens estereotipadas reproduzidas e sempre aumentadas pela linguagem, pelos comportamentos e atitudes do quotidiano ou pelos meios de comunicação social. Estávamos interessados, com este trabalho, em pensar a questão da educação a partir do ponto de vista das mulheres ciganas, dado que estas são portadoras, por um lado, de oportunidades no que respeita ao papel central que têm na família enquanto educadoras e transmissoras de valores aos seus filhos e filhas; e, por outro, por enfrentarem grandes desafios no interior da organização social cigana, por terem menos oportunidades de continuar os estudos, por estarem sujeitas e fortes pressões da família e das comunidades nas quais vivem.

Pensamos que ao nível político deverá existir um reforço na ligação entre os organismos europeus e centrais ao nível nacional e os organismos ao nível local que trabalham directamente com as comunidades, para que os instrumentos políticos, a legislação e os fundos já existentes possam, de modo eficaz e eficiente, promover a integração social dos ciganos.

Por outro lado, cremos ser indispensável repensar a instituição escolar no sentido de, em primeiro lugar, ultrapassar as dificuldades sentidas tanto por ciganos como por não ciganos no que respeita ao convívio entre ambos nesta instituição; em segundo, promover a cultura cigana; sensibilizar e formar professores para o trabalho com os alunos, famílias e comunidades ciganas; em terceiro, motivar o interesse na escola no seio destas comunidades. No fundo, tratando de criar as condições para a existência de escolas que funcionem como contextos promotores de oportunidades iguais, ao mesmo tempo que respeitam a diversidade cultural.

Salientamos igualmente a ideia de que a integração das comunidades ciganas, para ser conseguida, deverá ser encarada como um benefício para a sociedade no seu todo. Esta ideia direcciona-nos para o impacto, em termos económicos, que a integração destas comunidades

tem na sociedade em geral, uma vez que é menos dispendioso trabalhar no sentido de adaptar a escola formal para que esta promova a autonomia e desenvolvimento dos indivíduos, do que investir continuamente em projectos e medidas especiais e de carácter assistencialista.

Os contributos da Psicologia Comunitária destacados neste trabalho estão essencialmente centrados em preocupações relativas ao trabalho de intervenção comunitária com estas populações e à investigação sobre o tema, tendo em conta os aspectos da participação e a sua importância na promoção do *empowerment* junto destas comunidades; e do interesse do trabalho sobre parcerias, não só ao nível local, mas sobretudo entre organizações civis e o Estado. Ou seja, no nosso entender, os contributos da Psicologia Comunitária que encontramos para o trabalho de integração das comunidades ciganas apontam para um tipo de respostas que dão relevância às próprias comunidades, sendo estas as primeiras a ser auscultadas aquando do desenho e implementação de intervenções ou no desenvolvimento de investigações.

A análise empírica procurou lançar as pistas para a formulação de uma resposta à questão de partida. Assim, relembramos a questão que iniciou o nosso trabalho:

*Que desafios e oportunidades se colocaram às jovens ciganas do bairro da Ameixoeira aquando da sua participação no PIEF, programa coordenado pelo CDCA naquele bairro?*

Pela análise efectuada, concluímos que a iniciativa de criação do PIEF na Ameixoeira se constitui como uma resposta educativa e de formação segregada e, por isso, segregadora. Ou seja, a criação de respostas separadas e isoladas, muito dificilmente consegue contribuir para a inclusão e integração, mas antes aumenta o hiato entre comunidades já entre si separadas e divididas desde há vários séculos.

Claro que não podemos esquecer que esta resposta surgiu num determinado momento e sob condições específicas que tornam esta iniciativa legítima quando analisamos alguns aspectos contextuais. Salientamos de igual modo o facto de se ter desenvolvido como sendo uma medida transitória e, por isso, com um limite temporal. Porém, cremos que os recursos e esforços despendidos na criação de uma resposta cujo objectivo inicial era o de reencaminhar as jovens para a escola formal fora do bairro, não puderam ter o tempo suficiente e, talvez até a estratégia de envolvimento comunitário mais eficaz, para que de facto fossem criadas as condições necessárias para se atingir o objectivo inicial do projecto.

Podemos perceber que, em termos de desafios, as jovens ciganas que participaram no PIEF enfrentam várias pressões por parte da comunidade e da família que dificultam ou impossibilitam o prosseguimento dos estudos. No entanto, foi possível reconhecer que o investimento em processos de negociação e colaboração entre comunidade e técnicos de intervenção comunitária conduziram a alguns progressos. Nesse sentido, percebemos como oportunidade o facto de a comunidade se interessar e querer colaborar, em certos momentos, para o desenvolvimento do projecto, o que contribui para a promoção do sentimento de apropriação dos projectos que decorrem na sua comunidade ou bairro. Há portanto que saber tirar partido desse interesse manifesto pela comunidade no seu todo. Uma das estratégias encontradas para a promoção desse interesse e facilitadora de processos de negociação é a da valorização da cultura e tradições ciganas.

Reforçamos o desafio que cremos ser o mais importante e que se refere ao tempo que é necessário para trabalhar com as comunidades ciganas. Pensamos ser imprescindível pensar-se no factor temporal sobre vários aspectos:

- é necessário tempo para compreender a complexidade da questão da inclusão das comunidades ciganas, uma vez que são comunidades totalmente desconhecidas para os não ciganos;

- é necessário tempo para estar com as pessoas das comunidades ciganas afim de se poderem criar relações de confiança. O estabelecimento de relações confiança é indispensável tanto para as intervenções comunitárias, como para a investigação com estes grupos;

- é necessário tempo para pensar e conceber intervenções dirigidas às comunidades ciganas e muito mais tempo ainda para as desenvolver.

O presente estudo tem como principal limitação a falta de participação e envolvimento da comunidade e sobretudo das jovens ciganas nos vários processos da investigação. Essa falta advém sobretudo da escassez de tempo que impossibilitou a criação de uma relação de confiança entre as jovens ciganas e a investigadora. Desta limitação decorre igualmente o facto de que, inicialmente, se pretendeu realizar dois *focus group* com jovens que tinham participado em programas comunitários com objectivos educativos. No entanto, o tempo disponível para a realização do trabalho de campo não foi o suficiente para a criação de uma relação entre a investigadora e as jovens que propiciasse as condições ideais para a realização de um *focus group*. Assim, confrontámo-nos com a necessidade de adaptação dos nossos objectivos e métodos de aproximação ao grupo em estudo às condições e recursos que

efectivamente estavam disponíveis para a realização deste trabalho. Essa adaptação permitiu a procura e criação de novas respostas sempre que novos desafios nos eram colocados. Neste sentido, relembramos a reflexão de Pulay (2011) acerca do trabalho de campo compreendido como um processo que apresenta diferentes situações, por vezes inesperadas, diferentes estádios de envolvimento da comunidade, nem sempre num crescendo gradual, mas que se constituem, no seu conjunto e por si, como fontes de experiência enriquecedoras do conhecimento do investigador.

A partir do trabalho desenvolvido, pensamos que será interessante explorar outras áreas e temas, tanto ao nível teórico, como ao nível da investigação ou ainda ao nível da intervenção comunitária. Relativamente a questões de interesse teórico, acreditamos que este trabalho poderá constituir-se como uma base para futuras explorações do conceito de *capabilities* no sentido de se discutir a relação entre as políticas de integração e desenvolvimento dirigidas às mulheres ciganas e as oportunidades que os contextos, na prática, oferecem às mulheres ciganas.

No que respeita a questões relativas à investigação na área da Psicologia Comunitária, cremos que o trabalho que apresentamos pode ser desenvolvido no sentido de explorar questões relacionadas com o estudo de contextos promotores da igualdade de oportunidades na sua relação com questões orientadas para a garantia dos direitos humanos.

Por fim, e no que diz respeito a questões ligadas à intervenção comunitária, este trabalho pode constituir-se como uma base para a futura exploração de questões relacionadas com o desenvolvimento de intervenções integradas e holísticas em bairros de realojamento ou com comunidades em situação de vulnerabilidade social. Por outras palavras, as intervenções que têm como objectivo combater questões relacionadas com a educação, deverão igualmente ter em consideração o factor de que os problemas têm múltiplas causas na sua origem. Assim, para que sejam criadas as condições para uma efectiva mudança sobre questões de educação junto das comunidades ciganas, haverá que se considerar outras áreas de intervenção, não se investindo somente em projectos educativos mas também e simultaneamente em projectos de criação de emprego, combate a estereótipos, reforço das relações de proximidade na comunidade, melhoria nas condições de habitação e saúde.

## **10. Contributos para uma proposta de um programa educativo alternativo**

Gostaríamos, neste capítulo, e após o trabalho teórico e prático realizado, de desenvolver algumas ideias sobre uma hipótese de uma resposta educativa alternativa, tendo em conta o

contexto da Ameixoeira e não descurando o facto de que apenas nos cabe apresentar uma ideia esquemática mas salientando alguns pontos sobre os quais ainda nos parece fundamental reflectir.

Se analisarmos a situação do ponto de vista da marginalização sofrida e perpetuada deparamo-nos com um fenómeno efectivamente difícil de resolver, pelo ciclo vicioso que este contém. Por um lado, as comunidades ciganas encontram-se em situação de desvantagem, constantemente discriminadas, com falhas no que respeita a recursos educacionais, financeiros e políticos e, por isso, impossibilitadas de ultrapassar a situação em que se encontram. Por outro, e em consequência deste primeiro ponto, estas comunidades tendem a isolar-se cada vez mais, inferiorizando o seu estatuto na sociedade, particularizando os seus estilos de vida, criando os seus próprios valores e normas que, por sua vez, se opõem àqueles preferidos pelas sociedades maioritárias (Szalai, 2003).

Nedelcu (2009) aponta alguns factores que podem contribuir para a melhoria desta situação. Segundo a autora, os factores que expõe representam em alguns casos um dever por parte da sociedade maioritária, noutros um dever para os grupos ciganos e por vezes um dever para ambos os lados. Os factores destacados pela autora dizem respeito:

- a) À formulação e aplicação de algumas políticas especiais com o intuito de melhorar o acesso das comunidades ciganas a condições de vida condignas;
- b) Ao desenvolvimento das competências dos ciganos para a sua contribuição e usufruto do desenvolvimento económico, cultural e político da sociedade democrática;
- c) À melhoria da comunicação e cooperação intercultural e interétnica.

Ainda dentro desta última alínea a autora destaca a importância do combate a estereótipos e outras formas de discriminação étnica; a prática e desenvolvimento de uma cultura de respeito pelos outros; o respeito e a valorização da cultura cigana; o aumento da confiança mútua entre a população maioritária e as comunidades ciganas; a mudança de percepção dos ciganos em relação à escola, melhorando o seu desempenho educacional; a melhoria da sua auto-imagem, conciliando as diferentes identidades: individual, étnica e cívica. Estes factores podem surgir como guias ou medidas pertinentes a considerar no delineamento de uma resposta inclusiva para as comunidades ciganas, todavia, gostaríamos de referir alguns pontos de carácter mais concreto conducentes ao mesmo fim.

Nas intervenções comunitárias é utilizado um número considerável de recursos que, muitas vezes, acabam por ser interrompidos assim que os fundos iniciais destinados aos projectos terminam. Neste sentido, o planeamento das intervenções requer que se despenda alguma

atenção à sua sustentabilidade. Shediac-Rizkallah e Bone (1998), fazem referência a algumas das definições do conceito de sustentabilidade que surgem na literatura. Segundo estes autores, algumas definições identificam o conceito de sustentabilidade com a capacidade de um projecto continuar a oferecer os benefícios pretendidos por um período de tempo extenso e posteriormente a ter sido disponibilizada a assistência financeira, técnica e de gestão mais significativa. Outras definições caracterizam a sustentabilidade como um processo que ocorre ao nível da comunidade como um todo através da promoção da capacidade dessa comunidade de conduzir, ela mesma, os programas que lhes dizem directamente respeito. A promoção da capacidade em desenvolver os programas e projectos da e na sua comunidade relaciona-se com o acesso ao conhecimento, às competências e aos recursos necessários para um tal efeito (Shediac-Rizkallah e Bone, 1998). Desta forma, percebemos que a participação e envolvimento dos vários membros da comunidade alvo da intervenção é fundamental para se alcançarem processos e resultados com consequências positivas, eficazes e duradouras. Nesta perspectiva, relembramos o conceito de comunidades *empowered*, que Rich *et al* (1995) apontam como sendo aquelas que iniciam esforços para melhorar a comunidade, para responder a ameaças à sua qualidade de vida e que proporcionam a oportunidade de participação dos cidadãos.

As intervenções comunitárias que adoptam abordagens holísticas e integradas, envolvendo a comunidade alvo nas fases de planeamento e desenvolvimento dos projectos e que tenham como um dos seus objectivos a sustentabilidade dos processos e resultados, podem apresentar-se como mais promissoras para a obtenção de uma mudança social eficaz.

Tomando como referência o contexto anteriormente estudado, o bairro da Ameixoeira, propomo-nos reflectir sobre possíveis acções que podem contribuir para a elaboração de intervenções comunitárias de carácter holístico, integrado e participativo capazes, portanto, de resultados e processos mais sustentáveis, respeitadores da diversidade cultural.

Como pudemos analisar como o estudo efectuado, a realização do PIEF na Ameixoeira possibilitou a mobilização de vários recursos externos e internos à comunidade, fomentou diversas parcerias entre diferentes instituições, assim como dinamizou processos colaborativos entre técnicos de intervenção comunitária e a própria comunidade. Anteriormente, enunciámos alguns benefícios que directa ou indirectamente este programa trouxe à comunidade, de forma geral, e às jovens mulheres ciganas em particular. Porém, perguntamo-nos se uma gestão diferente dos recursos mobilizados poderia ter trazido

consequências mais efectivas tanto ao nível de resultados finais como ao nível do processo de implementação de toda a intervenção.

Segundo a análise das entrevistas e de acordo com o observado durante o trabalho de campo, a disponibilidade da comunidade cigana em participar nas diversas etapas que constituíram o PIEF apresenta-se como um recurso que poderia ser alvo de uma maior atenção. No sentido de se promover a importância da escola de um modo geral, o envolvimento de toda a comunidade é fundamental, não só em tarefas específicas de ajuda ao desenvolvimento das actividades, mas também, e sobretudo, em todas as fases de desenho, implementação e avaliação da intervenção. Nesse sentido, é importante perceber as necessidades e motivação de toda a comunidade para que o seu envolvimento, participação e colaboração sejam efectivos. Como vimos, o envolvimento em programas de educação por parte dos adultos pode constituir uma importante fonte de motivação para a participação das famílias no percurso educativo das filhas e filhos. Por outro lado, ao envolverem-se formativa e profissionalmente mulheres ciganas adultas, muitas vezes em situação de desemprego e com baixas qualificações, nas instituições educativas do bairro (como a creche, jardim de infância, escola primária) será mais provável incentivar a confiança no seio das famílias ciganas no sentido de estas deixarem as suas crianças neste tipo de instituição.

Creemos que um projecto com estas características teria que necessariamente ser implementado e monitorizado num intervalo temporal não inferior a 10 anos uma vez que, como vimos com este trabalho, o estabelecimento de relações de confiança entre técnicos de intervenção comunitária e membros das comunidades ciganas é difícil de conseguir em pouco tempo. Por outro lado, é necessário tempo para realizar programas de formação adequados às necessidades das comunidades e encontrar soluções efectivas para um trabalho colaborativo entre técnicos e comunidade de modo a que esta integre e crie as soluções que melhor respondem às suas necessidades de uma forma sustentável.

## Bibliografia

- Atkinson, R. & Flint, J. (2001). Accessing hidden and hard-to-reach populations: Snowball research strategies. *Social Research Update*, 33: University of Surrey.
- Bartlett, W. et al. (2011). *Measures to promote the situation of Roma E.U. Citizens in the European Union*. European Parliament: Brussels.
- Bastos, J. et al. (2007). *Sintrensos ciganos: uma abordagem estrutural-dinâmica*. Sintra: Câmara Municipal de Sintra.
- Bastos, J. (org.) (2012). *Portugueses ciganos e ciganofobia em Portugal*. Ed. Colibri, Lisboa.
- Belo, R. (1972). *Aquele Grande Rio Eufrates*. Moraes Editores: Lisboa.
- Biernacki, P. & Waldorf, D. (1981). Snowball sampling. Problems and techniques of chain referral sampling. *Sociological Methods & Research*, 10 (2), p. 141-163.
- Costa, E. M., (1995). Os ciganos em Portugal: breve história de uma exclusão. In Cortesão, L. & Pinto, F. (org.) *O povo cigano, cidadãos na sombra*. Afrontamento: Porto, 13-20.
- Crespo, I. et al. (2002). Moving communities: A process of negotiation with a Gypsy minority for empowerment. *Community, Work and Family*, 5 (1), p. 49-66.
- Corsi, M. et al. (2010). *Ethnic minority and Roma women in Europe: A case for gender equality?* European Union, Luxembourg.
- Dean, H. (2009). Critiquing capabilities: The distractions of a beguiling concept. *Critical Social Policy*, 29, p. 261-278.
- End, M. (2012). History of antigypsyism in Europe: The social causes. *New Faces of Antigypsyism in Modern Europe*. Praga, p. 7-15.
- Enguita, M. F. (1996). Etnicidade e escola: o caso dos ciganos. *Educação, Sociedade & Culturas*, 6: 5-22.
- Enguita, M. F. (1999). *Alumnos gitanos en la escuela paya. Un estudio sobre las relaciones étnicas en el Sistema educativo*. Barcelona, Ariel Practicum.
- ERRC (2011). *ERRC Submission to the Joint CEDAW-CRC General Recommendation / Comment on Harmful Practices: Child Marriages among Roma*
- FRA – European Union Agency for Fundamental Rights (2013). *Analysis of FRA Roma Survey Results by Gender*. - <http://fra.europa.eu/en/news/2013/situation-roma-women-fra-data-analysis> (acedido a 20/10/2013).
- Giovanni, E. (2010). How to empower gypsies? An ethnographic study. Boundaries: Dichotomies of Keeping In and Keeping Out. *Inter-Disciplinary Press*: Oxford
- Hughes, D., Seidman, E. & Williams, N. (1993). Cultural phenomena and the research enterprise: toward a culturally-anchored methodology. *American Journal of Community Psychology*, 21, p. 687-704.
- Hughes, D. & Seidman, E. (2002). In Pursuit of a Culturally Anchored Methodology. *Ecological Research to Promote Social Change: Methodological Advances from Community Psychology*. Ed. Tracey A. Revenson et al. Kluwer Academic/Pienum Publishers, New York.
- Kitchin, R. & Tate, N. (2000). *Conducting Research into Human Geography*. Prentice Hall, Londres.
- Kloos, B., Hill, J., Thomas, E., Wandersman, A., Elias, M.J., & Dalton, J.H. (2012). Chapter 4: Methods of Community Psychology Research. *Community psychology: Linking individuals and communities*, 3rd Edition. Belmont, CA: Wadsworth/ Cengage.
- Lalueza, J. & Crespo, I. (2009). Voices in the “Gypsy Developmental Project.” *Mind, Culture and Activity*. Vol. 16 (3), p. 263-280.
- Liégeois, J. (1996). A escolaridade das crianças ciganas e viajantes – Relatório da Comissão das Comunidades Europeias, Bruxelas, C.E.E.

- Liégeois, J. (1989). *Ciganos e itinerantes*. Lisboa: Santa Casa da Misericórdia de Lisboa.
- Magyari-Vincze, E. (2008). Romani women's multiple discrimination through reproductive control. *Anthropo – Lenyomatok. Amprente. Imprints*. Ed. Hajnalka Harbula & Eniko Magyari-Vincze, Cluj: EFES, p. 299-317.
- Maton, K. (2000). Making a difference: The social ecology of social transformation. *American Journal of Community Psychology* 18, 1.
- Mendes, M. (2005). *Nós, os ciganos e os outros. Etnicidade e exclusão social*. Livros Horizonte: Lisboa.
- Mendes, M. (2007). Representação sociais face a práticas de discriminação: Ciganos e imigrantes russos e ucranianos na AML. *Associação Portuguesa de Sociologia: actas do VI Congresso Português de Sociologia*, Coimbra.
- Mendes, M. (2012) Ciganos portugueses: o não reconhecimento no espaço público. *Le Monde Diplomatique*, 74 (II), p. 10-12.
- Nedelcu, E. (2009). The integration of the Roma in a democratic society. *Scientia International Journal*, XVI, (2), p. 456-462.
- Nunes, O. (1996) [1981] *O Povo Cigano*, 2ª edição, Lisboa: Ed. Do Autor/Obra Nacional da Pastoral dos Ciganos.
- Nussbaum, M. (2003). Capabilities as fundamental entitlements: Sen and social justice. *Feminist Economics*. 9 (2-3), p. 33-59.
- Oprea, A. (2004) Re-envisioning social justice from the ground up: Including the experiences of Romani Women. *Essex Human Rights Review*, Vol. 1 (1), p. 29-39.
- Ornelas, J. (2008). *Psicologia Comunitária*. Lisboa: Fim de Século
- Pulay, G. (2011). The civilized, the vagabond, the player and the fool: Notes on fieldwork in a Bucharest neighborhood. *Studia UBB Sociologia*, LVI, 1, p.117-134.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L. (1992). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Gradiva: Lisboa.
- Rappaport, J. (1987). Terms of empowerment/exemplars of prevention: Toward a theory for Community Psychology. *American Journal of Community Psychology* 15, 2.
- Reyniers, A. (2007). Migrations, mobilité et territorialité chez les tsiganes. *Cidades, Comunidades e Territórios*, 14, p. 13-18.
- Rich, R.; Edelstein, M.; Hallman, W. & Wandersman, A. (1995) Citizen participation and empowerment: The case of local environmental hazards. *American Journal of Community Psychology*, 23 (5), p. 657-676.
- Ringold, D., Orenstein, M. & Wilkens, E. (2005). *Roma in an expanding Europe: Breaking the poverty cycle*. The World Bank: Washington, D.C.
- Rodrigues, E. (2012). O associativismo cigano no feminino e o seu papel de regulação das disfuncionalidades da tradição cigana: um estudo de caso na AMUCIP. In *Portugueses Ciganos e Ciganofobia em Portugal*. Lisboa: Edições Colibri, p. 89-128.
- San Román, T. (1984). *Gitanos de Madrid y Barcelona. Ensayos sobre aculturación y etnicidad*. Servicio de publicaciones de la UAB, Colección de Antropología Cultural.
- Shediak-Rizkallah, M. & Bone, L. (1998). Planning for the sustainability of community-based health programs: Conceptual frameworks and future directions for research, practice and policy. *Health Education Research*, 13 (1), p. 87-108.
- Szalai, J. (2003). Conflicting struggles for recognition: clashing interests of gender and ethnicity in contemporary Hungary. In Hobson, B. (ed.) *Recognition Struggles and Social Movements: Contested Identities, Agency and Power*. Cambridge University Press, Cambridge, p. 188-251.

# **Anexo 1**

## **Anexo 1 – Guião das entrevistas semi-estruturadas**

- 1- Como foi o primeiro contacto com a equipa do CDCA?
- 2- Quais eram as expectativas? O que esperavam / que sentimentos tinham em relação ao projecto e ao grupo?
- 3- Alguma coisa mudou na relação com as outras participantes? E na relação com a equipa do CDCA?
- 4- Como foi essa relação ao longo do projecto?
- 5- Quais foram os maiores desafios?
- 6- O que ajudou a ultrapassar esses desafios?
- 7 - O que fizeram individualmente?
- 8 - O que fizeram com as outras raparigas?
- 9 - Que momento / acção mais vos marcou?
- 10 - Que momento se lembram de ter sido o melhor?
- 11 - Que momento se lembram como menos bom?
- 12 O que podia ter sido diferente?
- 13 Quem conselhos dariam para futuros projectos no bairro?
- 14 Como podia ser feito hoje um projecto com os mesmos objectivos? Qual a estratégia que usariam?