

O PAPEL DA EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE ADULTOS NA INCLUSÃO SOCIAL DO GRUPO SOCIOCULTURAL CIGANO: ESTUDO DE CASO

Dissertação de Mestrado

Alexandra Isabel Luís

Trabalho realizado sob a orientação de

Professor Doutor José Carlos Laranjo Marques

Leiria, 30 de novembro de 2021

Mestrado em Mediação Intercultural e Intervenção Social

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS

INSTITUTO POLITÉCNICO DE LEIRIA

O PAPEL DA EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE ADULTOS NA INCLUSÃO SOCIAL DO GRUPO SOCIOCULTURAL CIGANO: ESTUDO DE CASO

Dissertação de Mestrado

Alexandra Isabel Luís

Trabalho realizado sob a orientação de

Professor Doutor José Carlos Laranjo Marques

Leiria, 30 de novembro de 2021

Mestrado em Mediação Intercultural e Intervenção Social

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS

INSTITUTO POLITÉCNICO DE LEIRIA

“Empathy becomes the thread that weaves an increasingly differentiated and individualised population into an integrated social tapestry, allowing the social organism to function as a whole”

(Rifkin, 2009, p.26)

AGRADECIMENTOS

Aproveito este espaço para manifestar a minha gratidão para com todos aqueles que tornaram possível a concretização deste trabalho:

Ao meu orientador, Professor Doutor José Marques, pela atenção, cuidado e prontidão a responder a todas as minhas dúvidas, angústias e inquietações;

Às Técnicas do RSI de Alcobaça, à Coordenadora e à Técnica RVCC do Centro Qualifica de Cister, pela disponibilidade e colaboração;

Aos entrevistados, por terem aceitado partilhar comigo um pouco da sua história, sem a qual não seria possível realizar este estudo;

À minha mãe, pela paciência inesgotável e por sempre acreditar em mim, mesmo quando não o consigo fazer;

À minha avó e à minha madrinha, pelo encorajamento e por nunca me deixarem desistir;

À minha irmã, à minha prima e ao meu namorado, pelas conversas e pelo apoio;

A toda a minha família, por sempre me terem incentivado a trabalhar para alcançar os meus objetivos;

À Ana e à Catarina, pela amizade e companheirismo nesta etapa;

Por fim, a todos os meus professores de mestrado, pela partilha de ensinamentos e experiências e às minhas colegas que me acompanharam nesta desafiante caminhada.

RESUMO

A presença do grupo sociocultural cigano, em Portugal, tem sido marcada por contínuas situações de exclusão e segregação social que condicionam a sua inserção no mercado de trabalho, assim como o seu acesso à habitação, à educação, entre outros serviços. Paralelamente, os estereótipos ainda enraizados na sociedade face às comunidades ciganas, dificultam, igualmente, o estabelecimento de relações de confiança entre ciganos e não ciganos, colocando mais entraves ao processo de inclusão social destas comunidades.

Nesta sequência, por forma a minorar tais situações, têm vindo a ser desenvolvidos projetos e implementadas medidas e políticas sociais no sentido de promover a inclusão das comunidades ciganas na sociedade. Estas medidas estão direcionadas, essencialmente, para as áreas da educação, da habitação, do trabalho, da saúde e do respeito pelo cumprimento dos direitos básicos.

No que se refere à educação, a aprendizagem ao longo da vida tem sido um dos focos das políticas para motivar as comunidades ciganas para o reconhecimento e valorização das aprendizagens obtidas por vias formais e informais, através, por exemplo, dos Cursos de Educação e Formação de Adultos. Na verdade, a educação, nomeadamente, a educação de adultos aumenta a possibilidade de inserção no mercado laboral e, conseqüentemente, de uma melhor inclusão na sociedade.

Neste sentido, o presente trabalho pretendeu, através de um estudo de cariz interpretativo, analisar os efeitos que a conclusão de cursos e formações no âmbito da Educação e Formação de Adultos assume no processo de inclusão social do grupo sociocultural cigano. Para o efeito, recorreu-se ao método de estudo de caso, uma vez que a investigação incidiu apenas num grupo específico – comunidade cigana alcobacense, e realizaram-se entrevistas semiestruturadas a quatro indivíduos de etnia cigana que já tinham concluído algum curso, assim como a uma técnica do Rendimento Social de Inserção de Alcobaça que acompanhou o processo.

Este estudo permitiu constatar que os cursos de Educação e Formação de Adultos dotam os formandos de ferramentas que os auxiliam a

solucionar as mais diversas situações que vão surgindo no seu quotidiano e podem fomentar a partilha de saberes entre pessoas oriundas de diferentes mundos culturais, ajudando na desconstrução de estereótipos. Embora não se tenha verificado que tais cursos facilitam o acesso das comunidades ciganas ao mercado de trabalho, os mesmos são uma mais-valia, pois reforçam junto dos formandos a importância que a educação tem no desenvolvimento pessoal e social. Este reconhecimento levou os formandos a investir no acompanhamento escolar que davam aos seus educandos, contribuindo, desta forma, para a construção de uma geração mais qualificada e informada.

Em suma, a Educação e Formação de Adultos pode ser considerada um passo no sentido da inclusão social do grupo sociocultural cigano alcobacense.

Palavras-chave

Educação e Formação de Adultos, Grupo Sociocultural Cigano, Inclusão Social, Mediação Intercultural, Rendimento Social de Inserção

ABSTRACT

The presence of the gipsy sociocultural group in Portugal has been marked by continuous situations of social exclusion and segregation which hamper their insertion in the job market as well as their access to housing or education, among other services. In parallel the stereotypes regarding the gipsy community, still rooted in society, also make it difficult to establish trustful relationships among gipsies and non-gipsies creating more obstacles in the process of social inclusion of these communities.

As a result, specific projects and social policies have been implemented and developed in order to promote the inclusion of the gipsy communities in society. These measures are essentially directed at the areas of education, housing, work, health and basic human rights.

In what education is concerned, life-long learning has been one of the focuses of national policies to motivate the gipsy communities to the recognition and enhancement of formal and informal learning, for example through adult education and training courses. In fact, education, specifically adult education, increases the possibility of inclusion in the job market and consequently of a better inclusion in society.

This being said, the present work aimed at analysing the effects that the conclusion of adult education and training courses has had in the process of social inclusion of the gipsy sociocultural group. This was accomplished through a study of interpretative nature. Thus, the case study methodology was used once the research only focused on a specific group – the gipsy community from Alcobaça, a town located in central Portugal. Semi-structured interviews were carried out on four individuals of gipsy ethnicity, who had already finished a course, and on a social worker from the Social Insertion Income in Alcobaça, who was responsible for the process of the four gipsy individuals.

This study has permitted to confirm that the adult education and training courses enable the trainees to use tools which help them to solve several situations they have to face in their everyday lives. The courses also seem to promote sharing knowledge among people from different

cultural worlds, which helps in the deconstruction of stereotypes. Although it hasn't been fully verified that adult education and training courses facilitate the access of the gipsy communities to the job market, it is true that they are an asset as they strengthen the importance of education towards personal and social development. This recognition has led the trainees to invest on school support to their children and that can also contribute to the construction of a more qualified and informed generation.

In short, adult education and training can be seen as a further step towards the social inclusion of the gipsy sociocultural group.

Keywords

Adult Education and Training, Gipsy Sociocultural Group, Social Inclusion, Intercultural Mediation, Social Insertion Income

ÍNDICE GERAL

Agradecimentos	iii
Resumo	iv
Abstract.....	vi
Índice Geral	viii
Índice de Tabelas	x
Abreviaturas.....	xi
Introdução.....	1
Capítulo 1 – Enquadramento teórico	4
1.1. Comunidades Ciganas e Políticas Sociais	4
Inclusão Social e Integração Social	4
Breve Contextualização Socio-histórica dos Ciganos em Portugal	6
Políticas Sociais.....	9
Rendimento Social de Inserção	18
Educação e Formação de Adultos	24
Educação das Crianças e Jovens de Etnia Cigana	24
Educação dos Adultos de Etnia Cigana	26
Mercado de Trabalho.....	32
1.2. Mediação Intercultural	37
Capítulo 2 – Metodologia	46
Entrevistas	53
Capítulo 3 – Apresentação e Discussão de Resultados	55
Capítulo 4 – Conclusões.....	81
Referências Bibliográficas.....	88
Anexos.....	97
Anexo 1 – Guião de Entrevista Semiestruturada – Ex-Formandos EFA	98

Anexo 2 – Guião de Entrevista Semiestruturada – Técnica RSI.....	102
Anexo 3 – Transcrição de Entrevistas Semiestruturada – Entrevistado A.....	106
Anexo 4 – Transcrição de Entrevistas Semiestruturada – Entrevistado B	114
Anexo 5 – Transcrição de Entrevistas Semiestruturada – Entrevistado C	127
Anexo 6 – Transcrição de Entrevistas Semiestruturada – Entrevistado D.....	135
Anexo 7 – Transcrição de Entrevistas Semiestruturada – Técnica RSI.....	145
Anexo 8 – Grelha de Análise de Conteúdo – Entrevistado A	156
Anexo 9 – Grelha de Análise de Conteúdo – Entrevistado B	159
Anexo 10 – Grelha de Análise de Conteúdo – Entrevistado C	162
Anexo 11 – Grelha de Análise de Conteúdo – Entrevistado D	165
Anexo 12 – Grelha de Análise de Conteúdo – Técnica RSI	168

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 – Caracterização dos Entrevistados	55
---	----

ABREVIATURAS

ACIDI - Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural

ACIME - Alto Comissário para a Imigração e Minorias Étnicas

ACM - Alto Comissariado para as Migrações

CI - Contrato de Inserção

EFA - Educação e Formação de Adultos

GACI - Gabinete de Apoio às Comunidades Ciganas

GIP - Gabinetes de Inserção Profissional

IEFP - Instituto do Emprego e Formação Profissional

RMG - Rendimento Mínimo Garantido

RSI - Rendimento Social de Inserção

RVCC - Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências

INTRODUÇÃO

As comunidades ciganas encontram-se em território português desde o século XV, consequência de sucessivos movimentos migratórios, sendo, desde sempre, identificadas pela sua origem, língua e cultura próprias (Silva, 2013). Todavia, apesar de já permanecerem há mais de quinhentos anos em Portugal, a relação entre ciganos e não ciganos ainda é pautada pela existência de perceções estereotipadas, que influenciam o modo de estar, o comportamento, assim como as atitudes de ambos os grupos (Assembleia da República, 2008, citado em Silva, 2013).

Na verdade, o facto de, ao longo dos anos, as comunidades ciganas terem sido alvo de contínuas injustiças, de leis discriminatórias e / ou de comportamentos abusivos, reforçou a sua situação de desigualdade, marginalização e exclusão social. Por outro lado, a convivência distanciada entre ciganos e não ciganos fomenta também os entraves que as comunidades ciganas enfrentam no acesso à habitação, ao emprego e à educação (Mendes, 2005, citado em Silva, 2013).

Nesta sequência, por forma a responder às necessidades sentidas e aos problemas vividos pelas comunidades ciganas, têm vindo a ser implementadas diversas medidas, tanto a nível social, como político. Em Portugal, tais intervenções foram agrupadas em quatro áreas estratégicas, a saber, a educação, a habitação, o trabalho e o respeito pelo cumprimento dos direitos básicos (Assembleia da República, 2008, citado em Silva, 2013).

Relativamente à escolarização das comunidades ciganas, esta tem sido um processo difícil de concretizar. Na realidade, apesar das políticas sociais e educativas implementadas desde 1974, as crianças e os jovens ciganos em idade escolar continuam a apresentar elevadas taxas de insucesso e de abandono escolar precoce (Mendes, Magano & Costa, 2020). A instituição escolar consiste, efetivamente, num importante espaço de interface cultural entre diversas realidades socioculturais. Todavia, a inclusão social das comunidades ciganas só será efetiva quando existir uma cultura de participação de todas as partes envolvidas. Daí que a escola assuma um papel fundamental, junto das crianças e jovens, das respetivas famílias e da comunidade em que está inserida, na construção de uma sociedade que não coloque em causa os valores culturais das diversas comunidades

(ACIDI, 2013). Dada a importância da escolarização no processo de inclusão social, revelou-se fundamental o desenvolvimento de ferramentas em função das especificidades culturais do grupo sociocultural cigano, de modo a ser possível promover uma efetiva educação de qualidade, permitindo que um maior número de jovens conclua a escolaridade obrigatória, bem como o acesso a formação profissional e à formação ao longo da vida (ACIDI, 2013). De facto, é do conhecimento geral que um determinado nível de atitudes, conhecimentos e competências se revelam fundamentais para uma participação social, económica e cultural ativa e consciente. Do mesmo modo, também se verifica que o combate à pobreza e à exclusão social terá de passar tanto pela superação do analfabetismo, como pela correção das lacunas existentes no sistema educativo de base (Melo, 2020).

Nesta sequência, a aprendizagem ao longo da vida constitui uma das áreas da educação em que se tem investido, no sentido de motivar as comunidades ciganas para o reconhecimento e valorização das aprendizagens obtidas por vias formais e informais, através, por exemplo, dos processos de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC), dos Cursos de Competências Básicas de Adultos ou Cursos de Educação e Formação de Adultos (EFA). No âmbito do desenvolvimento destas respostas procura, ainda, garantir-se que as mesmas desenvolvessem planos de qualificação individual, baseados nas especificidades de cada pessoa (ACIDI, 2013). Para tal, revela-se fundamental diversificar as modalidades de EFA, numa ótica de proximidade e continuidade, sendo o principal desafio criar as condições necessárias para alcançar e incluir os grupos que ainda se encontram à margem destes programas, de modo a ser reconhecida a sua diversidade sociológica (Ávila, 2020). A Educação de Adultos pode ser, assim, entendida como um mecanismo de promoção e proteção de cidadania, apostando em estratégias inclusivas (Ferreira, 2020).

O presente estudo surgiu na sequência de se ter verificado que, em Alcobaça, cidade situada no Centro de Portugal, existe um número significativo de indivíduos de etnia cigana a frequentar cursos e formações no âmbito da EFA. Daí o interesse em tentar perceber quais as reais alterações que acontecem na vida dos formandos de etnia cigana quando estes concluem algum curso, nomeadamente, no que se refere à sua inclusão na sociedade. Assim, o público-alvo da investigação foi composto por quatro indivíduos do grupo sociocultural cigano alcobacense que concluíram cursos e formações no Centro Qualifica de Cister.

A presente dissertação visa responder à seguinte questão de partida: Quais os efeitos que a conclusão de cursos / formações no âmbito da EFA assumem no processo de inclusão social do grupo sociocultural cigano? O principal objetivo que se pretendeu atingir com a realização deste estudo foi a análise dos efeitos da conclusão de cursos no âmbito da EFA no processo de inclusão social do grupo sociocultural cigano. Este objetivo geral subdivide-se em quatro específicos, os quais visam perceber as expectativas iniciais dos formandos de etnia cigana relativamente aos cursos / formações; compreender os resultados da conclusão dos mesmos na sua trajetória laboral; conhecer o modo como os profissionais atendem às especificidades do grupo sociocultural cigano; e, ainda, averiguar as práticas de mediação intercultural implementadas.

A investigação baseou-se numa metodologia mista, enquadrando-se no paradigma interpretativo, uma vez que visou a descrição, a indução e o estudo das perceções pessoais (Bogdan & Briklen, 1994, citados em Faria & Vieira, 2016). Para atingir os objetivos propostos considerou-se como método mais adequado o estudo de caso, por ser uma modalidade de investigação que implica um plano de investigação que envolve o estudo intensivo e detalhado de uma dada entidade, previamente definida, o dito “caso”, sendo a finalidade da pesquisa através deste método sempre holística, preservando e compreendendo o caso no seu todo (Coutinho, 2015).

Relativamente aos instrumentos de recolha de dados, foram realizadas entrevistas semiestruturadas a quatro formandos de etnia cigana, assim como à Técnica do Rendimento Social de Inserção (RSI) que os acompanha e que trabalha com eles, no sentido de fomentar uma real inclusão social. Através desta técnica de recolha de dados, a investigadora pretendeu obter informações comparáveis de diferentes participantes, com o intuito de explorar o ponto de vista dos mesmos (Coutinho, 2015).

Por fim, refira-se que o presente estudo se encontra organizado em quatro capítulos: Enquadramento Teórico, Metodologia, Apresentação e Discussão de Resultados e Conclusões.

CAPÍTULO 1 – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1.1. COMUNIDADES CIGANAS E POLÍTICAS SOCIAIS

INCLUSÃO SOCIAL E INTEGRAÇÃO SOCIAL

Antes de dar início à discussão teórica dos assuntos referentes à problemática em estudo, importa distinguir, ainda que de forma sintética, os conceitos de inclusão social e integração social, por forma a justificar a linha de pensamento que se pretende tomar na presente dissertação.

Neste sentido, de acordo com Schnapper (2007, citado em Mendes, Magano & Candeias, 2014) a integração, em termos sociológicos, compreende a incorporação das normas da sociedade onde se está inserido, assim como a participação na vida em sociedade, através das dimensões social, simbólica e económica. Nesta linha de pensamento, Massuda (2011) acrescenta que a ideia de integração social não pressupõe qualquer alteração na sociedade, tendo o indivíduo de se adaptar à mesma caso pretenda participar nela.

Segundo Vieira (2011), o termo integração subentende que existe uma cultura dominante, sendo o modelo integracionista o que melhor responde aos interesses dos governos. Apesar de este modelo corresponder ao primeiro nível de reconhecimento político do pluralismo cultural e as suas medidas serem caracterizadas por uma maior tolerância pela diversidade cultural que se manifesta através de uma maior liberdade de expressão e promoção das minorias étnicas, a verdade é que este respeito pela diversidade cultural tem limites e exige contrapartidas. No fundo, espera-se que as minorias assimilem as normas e os valores essenciais para participarem ativamente na dinâmica da cultura dominante. Magano (2010) alerta precisamente para estes contornos negativos das “políticas de integração” (Magano, 2010, p. 65) que pressupõem que as minorias aproximem os seus comportamentos aos das maiorias, pelo menos em termos económicos e sociais. Assim, constata-se que a tolerância pela diversidade cultural só acontece se os valores das minorias não colidirem com os da cultura dominante, os quais continuam a ser definidos monoculturalmente pelo centro (Cardoso, 1996, citado em Vieira, 2011).

De facto, para viver em sociedade, ou seja, viver entre diferentes, não basta uma abertura e tolerância ao outro, uma vez que tal significa apenas que se aceita a sua existência, sem

o intuito de comunicar ou interagir, o que, por sua vez, poderá resultar num processo de exclusão, produzindo mais incomunicação do que comunicação e partilha linguística e cultural (Vieira & Vieira, 2013). A inclusão surge, assim, como uma nova forma de olhar a diferença, reconhecendo-a como intrínseca ao ser humano e defendendo valores como o respeito pela diversidade e a colaboração entre indivíduos, grupos sociais e instituições (Freire, 2008).

A inclusão consiste, então, num movimento social, educacional e político, cujo intuito passa por defender o direito de todos os indivíduos serem aceites e respeitados na sua individualidade e participarem, consciente e responsabilmente, na vida da sociedade da qual fazem parte (Freire, 2008). A este propósito, Massuda (2011) lembra, ainda, que a ideia de inclusão social implica que a sociedade se modifique de modo a acolher todos os seus indivíduos e a permitir-lhes participar e contribuir para o bem comum.

Posto isto, tendo em consideração que a presente dissertação é desenvolvida no âmbito da mediação intercultural e intervenção social, cuja prática assenta numa hermenêutica multitépica com vista à concretização dos direitos e dos interesses dos indivíduos e dos grupos em interação (Vieira & Vieira, 2016), considera-se mais adequado recorrer ao termo inclusão social ao longo do estudo. Na verdade, a mediação intercultural consiste numa estratégia de construção de pontes entre diferentes indivíduos, pontos de vista e fronteiras culturais, através da escuta ativa e da compreensão do entendimento do outro (Vieira & Vieira, 2016).

Em suma, a inclusão social implica a aceitação e valorização da diversidade, na cooperação entre diferentes, assim como um processo através do qual a sociedade adapta as suas estruturas para que todos os indivíduos tenham a oportunidade de desempenhar os seus papéis sociais (Omdvar & Richmond 2003, citados em Guerra, 2012). Daí que Rodrigues (2003, citado em Coelho, 2016) também reforce a ideia de que o conceito de inclusão social pressupõe que exista uma adaptação de ambas as partes, ou seja, o indivíduo deve procurar incluir-se na sociedade e esta, por sua vez, deve modificar-se no sentido de se aproximar do mesmo, atendendo à sua individualidade. É, então, com base nesta visão que se pretende estudar os efeitos da conclusão de cursos no âmbito da EFA no processo de inclusão social do grupo sociocultural cigano.

BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO SOCIO-HISTÓRICA DOS CIGANOS EM PORTUGAL

O grupo sociocultural cigano é múltiplo e dinâmico no interior da sua própria comunidade. Apesar das semelhanças em termos de estrutura e organização social, as comunidades ciganas podem diferir ao nível socioeconómico. Daí que se considere a etnia cigana como um grupo constituído por várias comunidades. Os ciganos são considerados um grupo étnico, na medida em que apresentam uma história e uma cultura comuns, assim como uma ancestralidade biológica e linguística, sendo a partilha de valores, a língua, os modos de vida, os seus recursos e as suas potencialidades que os dotam de uma identidade e de uma cultura próprias (Dias, Alves, Valente & Aires, 2006).

Em Portugal, à semelhança do que acontece noutros países, não é conhecido o número exato de indivíduos de etnia cigana, apenas se estima que o mesmo varie entre os quarenta e cinquenta mil. Tal deve-se ao facto de não ser permitido englobar qualquer referência à pertença étnica dos indivíduos nos Censos Portugueses, dificultando, então, a obtenção de dados nacionais relativos a este ou a outros grupos étnicos (Casa-Nova, 2009).

Segundo vários autores (Casa-Nova, 2009; Costa, 1995, citado em Cortesão, Stoer, Casa-Nova & Trindade, 2005; Magano, 2010), estima-se que o grupo sociocultural cigano se encontre a viver em território português, pelo menos, desde o século XV, sendo, desde aí e até à altura da Revolução de Abril de 1974, vítima de diversas perseguições expressas em leis portuguesas, as quais previam a expulsão daquele grupo, penas de reclusão e morte para o mesmo, assim como tentativas de assimilação. Na verdade, uma breve análise sobre a permanência de comunidades ciganas em Portugal permite verificar que se trata de uma história de lutas, conflitos e persistências (Casa-Nova, 2009; Cortesão, Stoer, Casa-Nova & Trindade, 2005). Os ciganos fazem, efetivamente, um esforço por manter a sua identidade cultural, apesar da mesma ser constantemente reprimida pelos detentores do poder, devido às diferenças entre os modos de vida (Magano, 2010).

Nesta sequência, refira-se que a primeira referência documental à presença dos ciganos em Portugal surge no *Cancioneiro Geral* de Garcia de Resende, em 1510, e, posteriormente, na *Farsa das Ciganas* de Gil Vicente, em 1521. Em termos legislativos, o Alvará de 13 de março de 1526, emitido no reinado de D. João III, é o diploma mais antigo, no qual se recusa a entrada de ciganos em território nacional e se determina a

expulsão daqueles que já aí se encontravam. Ao longo dos reinados seguintes continuaram a ser elaboradas leis sempre com o intuito de expulsar as comunidades ciganas de Portugal. Tal prova que desde que as comunidades ciganas são conhecidas em Portugal foram realizadas diversas tentativas de exclusão daquelas (Costa 1995, citado em Casa-Nova, 2009). Apenas com o Alvará de 15 de julho de 1686 começam a aparecer algumas alterações na elaboração das políticas. Este manifesta a intenção de controlar os ciganos, referindo que estes deverão fixar-se num lugar, vestirem-se e falarem como os portugueses e dedicarem-se a atividades honestas (Coelho, 1995, citado em Casa-Nova, 2009). Está-se, assim, perante a primeira tentativa de assimilação das comunidades ciganas (Casa-Nova, 2009). Novas alterações na legislação sobre o grupo sociocultural cigano acontecem com a Revolução Liberal, que leva à elaboração da Constituição de 1822, bem como da Carta Constitucional de 1826. Tais documentos expressam a eliminação das desigualdades com base em questões culturais e étnicas e identificam os indivíduos de etnia cigana como portugueses de direito. Todavia, esta modificação da Lei não pressupõe que os mesmos tenham deixado de ser perseguidos e vigiados. Pelo contrário, a Portaria de 18 de abril de 1848 e, mais tarde, o Regulamento da Guarda Nacional Republicana, em 1920, deixam bem explícita a necessidade de uma vigilância especial sobre as comunidades ciganas (Casa-Nova, 2009).

Cortesão, Stoer, Casa-Nova e Trindade (2005) acrescentam ainda que, até à revolução de abril de 1974, a legislação portuguesa proibia, igualmente, que as comunidades ciganas permanecessem num mesmo local por um período superior a vinte e quatro horas. Por outro lado, o Regulamento da Guarda Nacional Republicana, expresso na Portaria n.º 722/85 de 25 de setembro de 1985, vem definir que se exerça uma especial vigilância sobre os nómadas, disfarçando-se, assim, o carácter rácico, visto que os nómadas residentes em Portugal eram, maioritariamente, de etnia cigana. Todavia, não são apenas os ciganos nómadas que são constantemente vigiados pelas forças de segurança. A população cigana sedentarizada é também vítima desta vigilância, comprovando o preconceito existente contra os ciganos enquanto grupo e não especificamente contra os que são nómadas. Tal significa que as representações sociais negativas relativas ao grupo sociocultural cigano tendem a perpetuar-se no tempo, inibindo uma real inclusão social; inclusão esta entendida como o resultado de um processo horizontal de influências recíprocas, ao invés de uma subordinação a um grupo sociocultural maioritário (Casa-Nova, 1999, citado em Cortesão, Stoer, Casa-Nova & Trindade, 2005).

Atualmente, apesar da Lei 134/99 de 24 de agosto proibir as discriminações no exercício de direitos com base na cor, na nacionalidade ou na origem étnica dos indivíduos, a verdade é que as comunidades ciganas ainda são alvo de diversas discriminações no acesso a direitos básicos (Dias, Alves, Valente & Aires, 2006). Neste âmbito, também Castro (2007, citado em Magano, 2010) afirma que a implementação da democracia em Portugal levou a importantes mudanças legislativas e de perspetiva no que se refere à questão da igualdade e cidadania. Contudo, mesmo assim, continuaram a existir normas discriminatórias em diversos documentos oficiais ou oficiosos, nomeadamente na polícia, nas autarquias e em instituições públicas. Neste sentido, constata-se que, ao longo da sua permanência em território português, os ciganos têm sido vítimas de contínuos processos de expulsão, reclusão e exclusão, os quais, por vezes, ainda se verificam atualmente, mesmo que de outras formas (Casa-Nova, 2009; Magano, 2010). Na verdade, a História de Portugal é, de certo modo, marcada por uma uniformidade, onde as minorias, o outro e o diferente, foram sendo afastados para a periferia geográfica e social, desenvolvendo-se uma cultura de resistência de ambas as partes (Dias, Alves, Valente & Aires, 2006).

De acordo com Casa-Nova (2009), os processos acima referidos são consequência de um desconhecimento cultural que se traduz em estereótipos e representações sociais negativas que vão sendo transmitidas de geração em geração, as quais, por sua vez, levam ao autofechamento das comunidades ciganas. De facto, face às representações que o grupo sociocultural maioritário assume relativamente ao grupo sociocultural cigano, este último opta por construir estratégias defensivas, nomeadamente estabelecer redes de sociabilidade que sejam, na sua maioria, intraétnicas e reforçar os laços de amizade e de parentesco através da endogamia.

Segundo dados da EAPN (2011), a discriminação das comunidades ciganas residentes nos Estados Membros da União Europeia deriva, efetivamente, de preconceitos étnicos e estereótipos negativos alimentados pelos políticos e pela comunicação social. Estas comunidades sofrem, continuamente, discriminação negativa e segregação em várias áreas, nomeadamente na educação, no emprego, nos serviços de saúde, assim como no acesso à habitação e a prestações sociais.

Costa (2007, citado em Guedes, 2016) sublinha o facto de o modo cultural levar à exclusão das comunidades ciganas através de comportamentos racistas, xenófobos e / ou preconceituosos. Por exemplo, a guetização é, por norma, associada a bairros sociais

localizados nas periferias das cidades, promovendo o afastamento do convívio social, o que se traduz numa atitude discriminatória e etnocêntrica face ao outro. Neste sentido, Casa-Nova (2004) entende que partir do princípio que se conhece uma cultura, também leva a que exista uma certa homogeneização no tratamento de cada minoria, uma vez que se ignoram as diferenciações internas ou até mesmo as alterações culturais que possam surgir, olhando-se a cultura do outro como algo imutável. No fundo, age-se na base de estereótipos, originados pelo desconhecimento cultural.

A segregação social a que os indivíduos de etnia cigana foram sendo sujeitos ao longo dos séculos pode ser entendida como um obstáculo para a sua inclusão social (Magano, 2010). De facto, as tentativas formais de integração das comunidades ciganas em Portugal foram escassas e as poucas que se concretizaram foram sempre no sentido de “domesticação do povo cigano” (Costa, 1995, citado em Magano, 2010, p. 117), acabando por empurrar esta população para as margens da sociedade. A questão cigana continua, assim, por resolver (Magano, 2010). A este propósito, Liégeois (2001, citado em Pinheiro, 2013) lembra que a discriminação dos ciganos não é apenas um problema das instituições, mas sim um problema de toda a sociedade. Urge, portanto, desenvolver medidas e políticas de inclusão das comunidades ciganas que não comprometam a sua identidade étnica.

POLÍTICAS SOCIAIS

A implementação de um sistema democrático, em abril de 1974, fez com que, gradualmente, fossem surgindo alterações políticas relativamente à forma como era abordada a questão cigana, no sentido de se atenuar as desigualdades. Tais alterações resultavam, por norma, de imposições europeias e visavam lutar contra o racismo e a discriminação (Magano, 2010).

Como já foi debatido no ponto anterior, a discriminação e a marginalização de que têm sido alvo ao longo dos anos levou as comunidades ciganas a construir uma barreira que lhes permitisse conservar a sua identidade, cultura e valores, nomeadamente, o culto da família, o respeito pelas pessoas mais velhas e a proteção das crianças. Tal, por sua vez, provocou sentimentos de desconfiança na sociedade maioritária. Neste sentido, por forma a reverter esta situação, têm vindo a ser desenvolvidas dinâmicas de inclusão do grupo

sociocultural cigano, com o intuito de promover a cultura cigana, assim como de sensibilizar para os problemas sociais que afetam este grupo (ACIDI, 2013).

Segundo Magano (2010), a nível europeu tem-se vindo a criar legislação específica com a finalidade de contribuir positivamente para a vida das comunidades ciganas. A autora destaca, por exemplo, a prioridade concedida à escolarização das crianças ciganas, expressa na Resolução 89/C153/3 de 22 de maio de 1989 do Conselho Europeu. Por seu turno, o Parlamento Europeu condena toda e qualquer forma de discriminação contra a população cigana. De um modo geral, os documentos redigidos pelos órgãos de soberania da União Europeia começaram a dar uma atenção especial às condições de vida das comunidades ciganas residentes em território europeu. Porém, em termos práticos, não se tem verificado um acompanhamento eficaz na implementação das medidas propostas (Magano, 2010).

Relativamente a Portugal, as medidas e políticas sociais públicas, pelo seu carácter universalista e geral, nem sempre se adequam às características e necessidades do grupo sociocultural cigano (Magano & Mendes, 2014). De facto, as medidas e políticas públicas são universais, não existindo especificidades quanto às origens sociais e culturais dos cidadãos. Uma vez que têm a condição de cidadãos portugueses, os indivíduos ciganos acabam por ter o direito de usufruir e beneficiar das mesmas (Mendes, Magano & Candeias, 2014). Nesta sequência, Magano (2010) refere que os escassos projetos sociais de intervenção territorial desenvolvidos e implementados acarretam, ainda, o inconveniente de possuírem um carácter pontual, não se verificando contributos duradouros para melhorar as condições estruturais daquele grupo.

No âmbito dos programas e políticas sociais dirigidos a toda a população portuguesa e que, naturalmente, também abrangem os membros da etnia cigana, encontram-se os que garantem o acesso da população a diferentes dimensões das políticas sociais. Ao nível da pobreza e exclusão social, a consciência da existência destas problemáticas na União Europeia e, particularmente, em Portugal levou à criação de Programas Nacionais de Luta Contra a Pobreza, com o intuito de apoiar as situações de maior carência económica, numa perspetiva de integração económica. O primeiro Programa decorreu entre 1975 e 1980, o segundo foi implementado no ano de 1985 e o terceiro manteve-se ativo entre 1989 e 1993. Posto isto, finda o Programa Europeu de Luta Contra a Pobreza. Neste âmbito, em 1996, foi, também, implementado o Rendimento Mínimo Garantido (RMG),

atualmente designado RSI, o qual pretendia minimizar carências socioeconómicas, assim como assegurar a proteção social de pessoas e grupos mais vulneráveis à exclusão social e à pobreza (Mendes, Magano & Candeias, 2014). Esta medida será devidamente explorada no ponto seguinte do presente trabalho.

No que se refere à promoção do emprego, o Mercado Social de Emprego, criado em 1996, foi uma medida fulcral, uma vez que visava promover o emprego junto dos grupos socialmente vulneráveis, por forma a quebrar os ciclos de pobreza e a reintegrar os indivíduos no mercado de trabalho, dando-lhes a oportunidade de aceder a novas competências sociais e profissionais (Mendes, Magano & Candeias, 2014).

Ao nível das políticas públicas na área da saúde, é de realçar a consolidação do Serviço Nacional de Saúde, assim como a criação do Plano Nacional de Saúde, o qual teve início em 2012, com a finalidade de maximizar os ganhos em saúde da população, através da concentração de esforços sustentados de todos os setores da sociedade com foco na qualidade, acesso, cidadania e políticas saudáveis. Dado que a estrutura do sistema nacional de saúde, constituída pela rede de centros de saúde e de hospitais, é financiada pelo Estado português, os indivíduos ciganos poderão beneficiar deste serviço como utentes (Mendes, Magano & Candeias, 2014).

Já no que se refere às políticas públicas no âmbito da educação e formação, poder-se-á destacar o facto da escolaridade obrigatória se ter prolongado do 6.º para o 9.º ano, a partir de 1974, e, posteriormente, para o 12.º ano, em 2009. Alguns estudos disponíveis (AA. VV., 2001, Bastos, 1999, citados em Mendes, Magano & Candeias, 2014) comprovam que existem altos níveis de analfabetismo e absentismo escolar entre as comunidades ciganas portuguesas. Daí que se considere difícil a concretização dos doze anos de escolaridade por parte destas comunidades, apesar da obrigatoriedade de o ensino ser aplicado a todos os cidadãos portugueses. Neste sentido, por forma a garantir o cumprimento da escolaridade obrigatória, foram desenvolvidas modalidades alternativas de ensino, tais como o ensino doméstico, o ensino e itinerância e o ensino a distância (Mendes, Magano & Candeias, 2014). A estas medidas alternativas, Casa-Nova (2004) acrescenta os currículos alternativos, implementados em 1996, com o intuito de levar os jovens a permanecerem no sistema educativo e a concluírem com sucesso a escolaridade obrigatória. A mesma autora realça, ainda, a criação da medida Territórios Educativos de Intervenção Prioritária, a qual é implementada em territórios que apresentam um reduzido

sucesso educativo, bem como um número significativo de alunos pertencentes a diferentes culturas e etnias (Casa-Nova, 2004). Esta medida tem subjacente uma filosofia de discriminação positiva, priorizando a igualdade de oportunidades (Silva, 2016).

Por outro lado, também na área da educação e formação de adultos e de aprendizagem ao longo da vida foram desenvolvidas políticas e medidas no sentido de combater o analfabetismo, o abandono e o insucesso escolar, nomeadamente através do Sistema Nacional de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências, a Iniciativa Novas Oportunidades, que já findou, e os Centros para a Qualificação e Ensino Profissional (Mendes, Magano & Candeias, 2014). Tais políticas e medidas serão desenvolvidas mais adiante.

Casa-Nova (2004) defende que o desenvolvimento de organismos sob tutelas ministeriais, com o propósito de trabalhar a diversidade cultural, por forma a prevenir problemas resultantes da interação entre diferentes, surgiu tardiamente em Portugal. Só em 1991 surge o primeiro organismo, denominado Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural, orientado para o âmbito educativo. Este organismo recolhe e trata os dados relativos ao sucesso e insucesso escolar dos alunos que frequentam a escolaridade obrigatória em Portugal, com a finalidade de compreender e combater os motivos que levam ao insucesso escolar das minorias, sobretudo, cabo-verdianas e ciganas no primeiro ciclo do ensino básico. É ainda de referir que este organismo constitui a primeira medida de discriminação positiva desenvolvida por um Governo; porém, não foi eficaz na prevenção do insucesso escolar. Tal deveu-se ao facto de o organismo ter encarado o tratamento da diferença cultural com base em estereótipos e na ideia de que cada etnia constitui um grupo uniforme, ao invés de procurar conhecer e compreender cada cultura e as respetivas diferenciações internas (Casa-Nova, 2004).

Em 2001, o Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural foi substituído pelo Secretariado Entreculturas, o qual passou a deter mais competências, nomeadamente, no que se refere à colaboração na definição e dinamização de políticas ativas de combate à exclusão para a sociedade em geral e não apenas no âmbito escolar. Em 2004, este Secretariado passou a estar incorporado no Alto Comissário para a Imigração e Minorias Étnicas (ACIME) (Casa-Nova, 2004), abordado de seguida.

O ACIME foi criado, em 1996, pelo Estado Português, com a competência de desenvolver iniciativas dirigidas às minorias étnicas, nomeadamente, a cigana (Magano, 2010). Posteriormente, em 2007, assiste-se à primeira alteração da designação, passando a denominar-se Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural (ACIDI). Atualmente, e desde 2014, é designado por Alto Comissariado para as Migrações (ACM) (Magano & Mendes, 2014; Mendes, Magano & Candeias, 2014; Casa-Nova, 2004). Acrescente-se que os programas e projetos desenvolvidos e implementados com o apoio destas políticas visam promover a igualdade de direitos civis, sociais e políticos, assim como a discriminação positiva no que se refere às especificidades culturais dos diferentes grupos étnicos residentes em território nacional (Casa-Nova, 2004).

Neste sentido, no âmbito do ACIDI foi constituído, em 2007, o Gabinete de Apoio às Comunidades Ciganas (GACI), do qual fazem parte seis membros de etnia cigana, com o intuito de apostar na mediação para uma intervenção mais eficaz, assim como numa maior representatividade dos interesses e perspetivas dos ciganos portugueses. Este Gabinete procura desenvolver ações de formação, mediação de conflitos e acompanhar projetos de intervenção realizados através do Programa Escolhas (PNAI, 2008, citado em Magano, 2010; Mendes, Magano & Candeias, 2014). No fundo, o GACI desenvolve um conjunto de atividades com vista à promoção social das comunidades ciganas, sempre em articulação com entidades de diversas áreas, nomeadamente, da educação, da habitação, do emprego e da saúde, por forma a capacitar o grupo sociocultural cigano, a promover a sua inclusão social, a facilitar a articulação dos recursos existentes, a fomentar o exercício da cidadania ativa, a incentivar a difusão e partilha de informação, a valorizar a história e o património cultural e a articular com entidades nacionais e internacionais (Pinheiro, 2013). É ainda de mencionar que foi este Gabinete que, em 2009, lançou o Projeto-piloto Mediadores Municipais, no qual o mediador cigano assume um papel fulcral, que tem sido um marco na mediação e resolução de conflitos (Mendes, Magano & Candeias, 2014). Este projeto visa melhorar o acesso das comunidades ciganas aos serviços e equipamentos locais, promover a igualdade de oportunidades, o diálogo intercultural e a coesão social, assim como facilitar a comunicação entre grupos culturalmente diferentes, através da colocação de mediadores ciganos nos municípios (Pinheiro, 2013; Seabra, 2013).

Na estrutura orgânica do ACM, Mendes, Magano e Candeias (2014) destacam a pertinência da Comissão para a Igualdade e Contra a Discriminação Racial, a qual

pretende prevenir e proibir toda e qualquer discriminação étnica, assim como sancionar a prática de atitudes que violem os direitos fundamentais. Refira-se que esta comissão também integrou a estrutura do ACIME (Mendes, Magano & Candeias, 2014). Por seu lado, o Programa Escolhas, implementado a nível nacional, desenvolvido pela Presidência do Conselho de Ministros e integrado no ACM, visa promover a inclusão social de crianças e jovens oriundas de contextos socioeconómicos vulneráveis, fomentando a igualdade de oportunidades e reforçando a coesão social (Silva, 2016). Este programa entende a mediação, a inovação social e o diálogo intercultural como princípios fundamentais e, por isso, a diversidade e a interculturalidade devem ser campos de ação privilegiados dos projetos financiados (Carvalhais, 2013). Refira-se que este Programa consiste numa das políticas públicas mais eficientes no que se refere à promoção da inclusão social de crianças e jovens em risco, principalmente, daqueles que são descendentes de imigrantes e pertencentes a minorias étnicas, como as comunidades ciganas (Silva, 2016).

Por outro lado, Mendes, Magano e Candeias (2014) recordam que, em 2006, por orientação do Conselho Europeu, Portugal teve de elaborar o Relatório Nacional para a Proteção Social, no qual estava incluído o Plano Nacional de Ação para a Inclusão 2006-2008, o qual visava promover a coesão social e a igualdade de oportunidades para todos, através do desenvolvimento de políticas de inclusão social, bem como de sistemas de proteção social apropriados, acessíveis, adaptáveis, eficientes e financeiramente viáveis (PNAI, 2006-2008, citado em Mendes, Magano & Candeias, 2014). Todavia, as minorias étnicas, nomeadamente, a cigana, só aparecem contempladas no Plano Nacional de Ação para a Inclusão 2008-2010. Este plano reconhece, inclusive, que as minorias se encontram entre as categorias mais vulneráveis à exclusão social em território nacional. Na verdade, os membros do grupo sociocultural cigano deparam-se com dificuldades adicionais no acesso à habitação, ao emprego, a serviços de saúde, entre outros, dada a segregação a que estão sujeitos devido à inadaptabilidade da população maioritária, assim como aos preconceitos e estereótipos, que acabam por impedi-los de ultrapassar a situação de vulnerabilidade, pobreza e exclusão em que se encontram (PNAI, 2008, citado em Mendes, Magano & Candeias, 2014).

Por seu turno, Magano (2010) fez questão de destacar que, apesar da apatia em relação à questão cigana em Portugal, a Assembleia da República, em 2009, através da Comissão de Ética, Sociedade e Cultura, Subcomissão para a Igualdade de Oportunidades e Família,

elaborou e divulgou o “Relatório das audições efetuadas sobre portugueses ciganos no Ano Europeu para o Diálogo Intercultural”. Para tal foram, então, realizadas audições com o intuito de recolher informação para aprofundar o conhecimento sobre a identidade, a diversidade e as condições de vida das comunidades ciganas residentes em Portugal, por forma a habilitar os decisores políticos com o conhecimento necessário para desenvolverem medidas e políticas sociais pertinentes e contextualizadas (Comissão Parlamentar de Ética, 2009, citado em Magano, 2010).

Relativamente a iniciativas promovidas por Organizações Não Governamentais, é de referir a Santa Casa da Misericórdia de Lisboa, bem como a Obra Nacional de Promoção dos Ciganos, as quais promovem e apoiam trabalho de pesquisa no âmbito das comunidades ciganas portuguesas. Por um lado, a Santa Casa da Misericórdia de Lisboa tem investido, principalmente, na área da formação, através do Centro Multicultural e do Projeto Romi, sendo este último dirigido a mulheres ciganas. Por outro lado, o Secretariado Diocesano de Lisboa da Obra Nacional de Promoção dos Ciganos apostou em desenvolver e apoiar investigações na área da Diocese de Lisboa (ONPC, 1995, Reis, 1997, Reis, 1999, Reis, 2001, citados em Magano, 2010).

Nesta sequência, acrescente-se que, nos anos noventa, algumas Organizações Não Governamentais, nomeadamente, a Rede Europeia Anti Pobreza e a Santa Casa da Misericórdia de Lisboa, apostaram na formação de mediadores socioculturais de origem cigana para trabalharem enquanto elos de ligação entre ciganos e não ciganos e intervirem em áreas como a educação, a saúde e a habitação (Magano, 2010). Segundo Marques, Vieira e Vieira (2020), o estatuto jurídico do mediador sociocultural foi criado pela lei n.º 105 / 2001 de 13 de agosto, a qual mencionava que a função do profissional consistia em colaborar na integração dos imigrantes e das minorias étnicas, por forma a fomentar o diálogo intercultural e a coesão social. Todavia, a par da aprovação desta lei, não foi desenvolvida a sua regulamentação, o que levou a que os contratos dos mediadores socioculturais fossem precários e intermitentes. No fundo, a aposta na formação profissional de mediação acabou por não ser proveitosa, nem para os formandos, nem para as próprias instituições sociais (Magano, 2010).

É igualmente pertinente abordar a importância que assumem as associações antirracismo nesta luta pela igualdade de direitos e de oportunidades entre ciganos e não ciganos. Nos anos noventa, assiste-se ao desenvolvimento de algumas iniciativas, principalmente,

através de parcerias de apoio à formação e de diagnóstico, de associações como o “Olho Vivo”, a “Oikos” e o “SOS Racismo”. Refira-se, a título de exemplo, o projeto de intervenção social “Entre Margens”, promovido pela associação “Olho Vivo” de Braga, cujo intuito passa por construir pontes culturais entre indivíduos ciganos e não ciganos. Por seu turno, a associação “SOS Racismo” desenvolveu um estudo¹ com a finalidade de caracterizar o povo cigano a nível nacional. Apesar dos problemas metodológicos que foram apontados a este estudo, a verdade é que o mesmo conseguiu reunir um conjunto de diferentes agentes sociais para refletirem sobre os dados recolhidos, possibilitando, assim, a referenciação das comunidades ciganas residentes em território nacional naquela altura. A Associação “Oficinas Romani” contribuiu, também, para a valorização da cultura cigana, na medida em que promoveu diversos cursos de formação, nomeadamente, um curso de construção de guitarras, por forma a incentivar a oferta de formação profissional adequada às necessidades e interesses das comunidades ciganas (Magano, 2010).

Na década de noventa, surgem, ainda, diversas associações ciganas constituídas com o apoio do ACIME, atual ACM, e da União Romani Portuguesa; porém, o associativismo cigano continua a apresentar algumas dificuldades em promover iniciativas mobilizadoras. Tal deve-se ao facto de a maioria das associações existir apenas em termos formais e não desenvolver atividades com regularidade. Na verdade, à exceção da Associação de Mulheres Ciganas Portuguesas, as associações que apresentam algum sucesso são, por norma, representadas por um só dirigente, o qual é chamado por instituições oficiais, públicas e não públicas, a desempenhar o papel de mediador e, ainda, para ser representante do grupo sociocultural cigano (Magano, 2010). A Associação mencionada tem na sua retaguarda o Projeto *P’lo Sonho é que Vamos*, que, por sua vez, consiste numa Estratégia de Inovação na Promoção da Cidadania de Comunidades Ciganas, cujo principal intuito é, precisamente, empoderar essa mesma associação, para que, através dela, se consigam desenvolver respostas transferíveis para a conciliação da vida profissional e familiar, bem como para o percurso escolar das crianças e dos jovens ciganos, residentes num bairro do Concelho do Seixal (Pinheiro, 2013; Cardoso & Perista, 2007).

¹ *Sastipen ta li saúde e liberdade: ciganos: números, abordagens e realidades*, publicado em 2001

Por último, mas não menos importante, considera-se fulcral mencionar a Estratégia Nacional para a Integração das Comunidades Ciganas (2013-2020), a qual foi solicitada pela União Europeia aos respetivos Estados-Membros. Este documento consiste, portanto, no primeiro plano nacional desenvolvido com a finalidade de integrar as comunidades ciganas, apesar de as mesmas se encontrarem abrangidas por uma série de outras medidas, já aqui referidas. Daí que na elaboração da Estratégia se tenha tido o cuidado de articular com as políticas públicas já existentes, mas dispersas, por forma a corrigir problemas de desigualdades sociais e a elaborar medidas específicas. Para tal, realizou-se um estudo nacional, baseado no respeito pelos princípios constitucionais e legais de proibição da discriminação e de reserva da intimidade, para se averiguar quais as reais necessidades da população cigana residente em Portugal (ACIDI, 2013). O documento foi delineado numa lógica intercultural, visando a inclusão das comunidades ciganas portuguesas na sociedade maioritária, com a preocupação de salvaguardar o respeito pelos valores e tradições das mesmas. Deste modo, para além dos quatro eixos indicados pela União Europeia, a saber, a educação, o emprego, a saúde e a habitação, o governo português acrescentou ainda um eixo transversal, no qual estão inseridas questões no âmbito da cidadania, do combate à discriminação, da igualdade de género, da justiça e da segurança. Revela-se assim fundamental, para o sucesso desta Estratégia, que exista uma consciencialização das comunidades ciganas, assim como da sociedade envolvente para os seus direitos e deveres (Governo de Portugal, 2012, citado em Pinheiro, 2013).

Em suma, estas são algumas das políticas e medidas que têm vindo a ser implementadas ao longo dos últimos anos, com o intuito de incluir as comunidades ciganas na sociedade dita maioritária. Magano (2010) considera que, apesar de já existir um discurso oficial sobre a inclusão social destas comunidades em Portugal, as escassas medidas de intervenção específicas existentes não conseguem fazer face à situação de pobreza e exclusão social em que se encontra o povo cigano, perpetuando-se, desta forma, a situação de desigualdade crónica. De seguida, analisar-se-á o impacto que a medida de política social pública RSI, acima mencionada, assume na melhoria da qualidade de vida da população cigana e, conseqüentemente, na inclusão social da mesma.

RENDIMENTO SOCIAL DE INSERÇÃO

Neste ponto, o foco será a política social pública RSI e os contributos da mesma para melhorar a qualidade de vida das comunidades ciganas, assim como para promover a sua inclusão social.

As profundas alterações que se têm feito sentir na sociedade, devido à globalização e à evolução tecnológica, têm acarretado algumas dificuldades a determinados grupos sociais, o que, por sua vez, provocou uma certa incapacidade, nos sistemas de proteção social, para dar uma resposta eficaz à problemática do desemprego, da pobreza e da exclusão social. Neste contexto, o RSI surge como uma política inovadora, que procura combater o fenómeno da pobreza e da exclusão social (Gomes, 2010).

Em Portugal, as questões derivadas da inclusão e exclusão têm estado presentes nos debates políticos, com o objetivo de se discutir as suas causas, compreender as consequências e desenvolver instrumentos que combatam a exclusão social. É nesta sequência que, em 1996, surge a medida de proteção social RMG, substituída, em 2003, pelo atual RSI (Santos & Marques, 2014), a qual pretende garantir a subsistência aos indivíduos que não têm capacidade de aceder aos recursos mínimos de sobrevivência, independentemente de terem ou não contribuído para o sistema de segurança social (Lopes, 2008).

Em termos teóricos, o RSI traduz-se num apoio destinado a proteger pessoas que se encontram em situação de pobreza extrema. Este apoio é composto por uma prestação pecuniária, a qual visa satisfazer as necessidades mínimas dos indivíduos, e por um Contrato de Inserção (CI), onde estão definidas ações de acordo com as características do requerente e do respetivo agregado familiar, que visam uma progressiva inserção laboral, social e comunitária dos mesmos (Departamento de Prestações e Contribuições, 2020).

Segundo Diogo (2007, citado em Lopes, 2008), a legislação desta medida foi desenvolvida para indivíduos que se encontram afastados do mercado de trabalho e que, por si só, não conseguem sair da situação de pobreza e exclusão em que se encontram. O RMG / RSI pretende, então, minorar os efeitos da exclusão social e proporcionar aos seus beneficiários condições para que se autonomizem e se insiram socialmente, por norma, através do trabalho. Para tal, não só o beneficiário recebe um subsídio pecuniário, como

também é elaborado um programa de inserção social e profissional específico para ele e para cada membro do agregado familiar (Casa-Nova, 2004). Esta medida procura, assim, submeter o apoio social a uma contrapartida, tornando cada beneficiário num verdadeiro ator social (Fernandes, 2006, citado em Guedes, 2016), ou seja, o indivíduo é um agente ativo no seu processo de mudança.

Esta política veio instituir, pela primeira vez em Portugal, um sistema universal de mínimos sociais, originando um novo patamar na rede de proteção universalista, na medida em que não deriva de uma lógica contributiva, mas sim de uma lógica redistributiva de recursos e de solidariedade, que se baseia na consideração de necessidades básicas e na condição de cidadania (Branco, 2001, citado em Guedes, 2016). Na verdade, o facto do RMG / RSI ter sido criado com o intuito de minimizar situações de pobreza e de exclusão social permite que o mesmo seja aplicado juntamente com as políticas ativas de emprego e reinserção social e com uma proteção social mínima e universal (Guedes, 2016). Esta medida pretende, assim, facilitar o acesso ao emprego, à formação profissional, à saúde e à habitação, principalmente, aos cidadãos considerados marginalizados, cujo estigma social dificulta ainda mais a sua inserção social e profissional. O Estado tem, então, a obrigação de assegurar as condições mínimas de existência a todos os cidadãos, apoiando e incentivando o desenvolvimento de oportunidades de inserção (Gomes, 2010).

No seu estudo sobre o impacto do RSI nas trajetórias de vida dos seus beneficiários, Guedes (2016) aborda as principais diferenças entre o antigo RMG e o atual RSI, sendo que o intuito e a estrutura não foram alterados. A primeira diferença apontada pela autora prende-se com as alterações relativamente aos prazos da elaboração do CI inicial, uma vez que o programa de inserção do RMG demorava três meses, ao passo que no RSI a prestação é paga sessenta dias após a entrega do requerimento, caso o pedido seja deferido. Por outro lado, as Comissões Locais de Acompanhamento foram substituídas pelos Núcleos Locais de Inserção, os quais são formados por uma rede de parceiros que avalia e aprova os processos de RSI. Posto isto, os requerentes e respetivas famílias são acompanhados, então, pelas Equipas dos Protocolos em função das necessidades avaliadas, por exemplo, através de visitas domiciliárias e de atendimentos (Rodrigues, 2010, citado em Guedes, 2016).

Todavia, tanto o RMG como, posteriormente, o RSI apresentam alguns imobilismos, nomeadamente, uma demorada mudança das políticas de inserção social de *welfare*, que se traduzem em direitos sociais garantidos pelo estado, para políticas sociais de ativação baseadas no *workfare*, ou seja, benefícios sociais em troca de inserção profissional (Rodrigues, 2010). Deste modo, o RSI deixa de ser apenas um mecanismo de inserção para ser um mecanismo de regulação, de controlo, de moralização e disciplinação dos seus beneficiários e respetivas famílias. Em termos práticos, tal significa que se estes não cumprirem as suas obrigações, ou seja, as ações estipuladas no CI, ficam sem a prestação financeira do RSI, o que transforma a medida num não-direito (Ferreira, 2015, citado em Guedes, 2016).

De acordo com Gomes (2010), o RSI, enquanto prestação pecuniária, tem o intuito de garantir um rendimento, através do estabelecimento de uma relação entre beneficiários, equipa de acompanhamento, sociedade e Estado, ambicionando-se sempre o empoderamento do indivíduo, por via do programa de inserção. Este acordo é celebrado entre o técnico que acompanha o indivíduo e a respetiva família e estes, sendo, posteriormente, apresentado ao Núcleo Local de Inserção, órgão local de gestão processual dos percursos de inserção dos beneficiários. Deste modo, o programa de inserção visa a corresponsabilização dos beneficiários na procura de alternativas para a resolução dos seus problemas, tendo os próprios um papel ativo na tomada de decisões. De facto, a contratualização das relações entre os beneficiários e a sociedade é uma das inovações da política RSI², que permite aos técnicos, por um lado, responsabilizá-los para o cumprimento das suas obrigações e, por outro, sensibilizar a sociedade para o seu papel fulcral na inclusão dos excluídos, como cidadãos de direitos (Gomes, 2010).

Ao longo dos anos, o RSI tem sido, efetivamente, uma medida de extrema importância, ao providenciar rendimento àqueles que não auferem qualquer tipo de remuneração ou que têm uma remuneração muito baixa e que vivem em agregados em circunstâncias semelhantes, como é o caso das comunidades ciganas residentes em Portugal. Por outro lado, com o contrato de integração, os beneficiários têm ainda a oportunidade de, consoante a sua situação, receber formação profissional, por forma a conseguirem ingressar no mercado de trabalho (ERRC / Númena, 2007). É igualmente de mencionar que nos agregados familiares em que existam crianças e jovens em idade escolar, os

² Esta medida integra políticas ativas de emprego, as quais serão analisadas mais adiante.

mesmos têm a obrigação de frequentar a escola, sob pena de penalização por abandono ou absentismo escolar. Relativamente aos adultos, quando estes são analfabetos ou apresentam baixas qualificações, por norma, é estipulado no CI a obrigatoriedade de frequentarem cursos e / ou formações (Casa-Nova, 2004).

No entanto, Santos e Marques (2014) também alertam para a questão desta medida apresentar algumas limitações e efeitos perversos, tais como a dependência que pode originar nos beneficiários, o pouco envolvimento destes nos projetos de inserção, a precariedade dos contratos de trabalho, a desmotivação para frequentarem as ações de formação profissional, a elevada carga burocrática destes processos, o efeito identitário negativo, assim como a estigmatização social de determinados grupos de beneficiários (Diogo, 2007, Pacheco, 2009 & Rodrigues, 2010, citados em Santos & Marques, 2014).

Atualmente, as comunidades ciganas são constantemente acusadas de serem subsídio-dependentes (Magano & Mendes, 2014), por viverem do RSI e por não procurarem trabalho nem se esforçarem para se integrarem na sociedade. De acordo com esta perspetiva do senso comum, existe uma certa discriminação positiva por parte do Estado, a que Branco (2003, p. 124) designou de “etnicização invertida”. Alguns estudos comprovam que o RSI não é muito eficiente na promoção da inclusão social dos beneficiários ciganos, devido à falta de reais oportunidades para os mesmos ingressarem no mercado de trabalho, daí que acabem por se tornar dependentes desta medida (ERRC / Númena, 2007).

Nesta sequência, Branco (2003) afirma que a presente medida assenta no princípio da igualdade de tratamento, tendo a população cigana os mesmos direitos e as mesmas obrigações que os restantes cidadãos beneficiários de RSI. Salvaguarda-se, apenas, o reconhecimento dos direitos culturais, consoante o grupo étnico, por forma a adequar as atividades de inclusão para uma “inserção à medida” (Branco, 2003, p. 125). Estas adequações podem ser, simplesmente, encaminhar os jovens e / ou adultos de etnia cigana para o desempenho de funções ou para formações que tenham significado para os mesmos e que estejam em consonância com as tradições ciganas. Porém, o autor adverte para o facto de se tratar de processos exigentes e complexos, devido à quase inexistência de recursos institucionais específicos, bem como à discriminação social e aos obstáculos que este grupo sociocultural enfrenta no acesso ao emprego (Branco, 2003).

Um estudo desenvolvido pelo ERRC / Númena (2007) revelou que o progresso na área da inserção no mercado de trabalho, relativamente aos beneficiários ciganos, é pouco eficaz, uma vez que os contratos de inclusão não são flexíveis ao tipo de atividades que os mesmos são capazes de desempenhar. A título de exemplo, apresenta-se a situação de um jovem cigano beneficiário do RSI, que recorreu a esta medida para conseguir pagar os seus estudos bíblicos e tornar-se sacerdote. Este jovem foi avisado de que ficaria penalizado se faltasse à formação vocacional, para a qual tinha sido encaminhado, providenciada por uma entidade certificada, mas sem qualquer interesse para si e para o seu futuro. Perante esta situação, o jovem acabou por abandonar os seus estudos, os quais lhe garantiriam um emprego e um rendimento regular, ao contrário da formação vocacional que frequentou. O estudo alerta, assim, para a questão das políticas de emprego e formação profissional não contribuírem efetivamente para uma inserção profissional de sucesso dos ciganos em Portugal, por não estarem adaptadas à sua cultura (ERRC / Númena, 2007).

Por outro lado, o RSI tem apresentado resultados muito positivos no que se refere à área da educação e da formação profissional, através da obrigatoriedade da frequência escolar por parte das crianças e jovens até aos dezoito anos e da frequência de ações de ensino ou de formação por parte dos adultos. Tal permite que os beneficiários aumentem o seu nível de escolaridade e de conhecimentos, o que, por sua vez, se traduz numa vantagem para ingressarem no mercado de trabalho. Contudo, volta a colocar-se a questão de nem sempre os cursos de formação profissional promovidos pelo Instituto do Emprego e Formação Profissional (IEFP) corresponderem às reais necessidades e expectativas dos beneficiários ciganos (MSST, 2002, citado em Santos & Marques, 2014). Neste sentido, Magano, Mendes, Moreira e Costa (2014) acrescentam que a melhoria dos níveis de escolarização dos adultos ciganos contribuiu positivamente para a melhoria dos resultados escolares dos seus educandos e, conseqüentemente, para a redução dos níveis de absentismo e abandono escolar, assim como para o aumento do número de crianças ciganas a frequentar a creche e o jardim de infância. Relativamente à questão do emprego, estes autores reforçam a ideia de que existem diversas barreiras discriminatórias no quadro da sociedade maioritária que dificultam o acesso de indivíduos ciganos ao mercado laboral (Magano, Mendes, Moreira & Costa, 2014).

A obrigatoriedade da frequência escolar, por parte do RSI, levantou, ainda, outra discussão entre técnicos e famílias ciganas, pois estas consideram que é desajustado

enviar as raparigas para a escola face às expectativas e aos valores culturais que defendem para as mesmas. Aqui, também a necessidade de beneficiar do apoio social entra em choque com a honra da rapariga cigana e das tradições ciganas (Santos & Marques, 2014). Apesar de muitos pais ciganos já considerarem que a escola é fundamental para os seus filhos, uma vez que lhes dá oportunidade de aprenderem a ler e a escrever, a verdade é que a mesma não deixa de ser vista como uma ameaça à sua identidade cultural, dado que as crianças poderão assimilar os comportamentos e as atitudes da cultura dominante. O receio da perda da identidade cultural aumenta quando as raparigas continuam a frequentar a escola após a puberdade, dada a possibilidade de terem contacto com rapazes não ciganos e de esse contacto pôr em causa os casamentos endogâmicos (Silva, 2003, citado em Coelho, 2016).

Assim, apesar do aumento dos níveis de escolaridade ser um fator fulcral para se conseguir aceder a determinados níveis de integração na sociedade, é sabido que a relação entre a escola e as comunidades ciganas apresenta algumas particularidades, as quais deverão ser tidas em conta pelos técnicos aquando da elaboração das ações do CI (Vilaverde, 2019). Na verdade, um dos pontos mais problemáticos na relação entre os técnicos e os ciganos prende-se, efetivamente, com o choque, que, por vezes, acontece, entre os deveres a que ficam sujeitos ao assinarem o CI e as suas tradições e costumes culturais, a chamada “lei cigana” (Santos & Marques, 2014, p. 47). As comunidades ciganas ficam, então, num dilema entre a submissão ao Estado para beneficiar da prestação pecuniária e a preservação da sua identidade cultural (Santos & Marques, 2014).

Em suma, apesar de não ser fácil combater as situações de pobreza e de exclusão social em que as famílias ciganas portuguesas se encontram, esta medida tem-se revelado fulcral para atenuar as consequências de tais situações e minorar o sofrimento quotidiano dessas famílias (Santos & Marques, 2014). De acordo com Magano, Mendes, Moreira e Costa (2014), o RSI é, efetivamente, uma das medidas de política social que mais contribuiu para a melhoria das condições de vida das comunidades ciganas em Portugal. Todavia, estas comunidades continuam a ser mais desfavorecidas do que os demais cidadãos portugueses, nomeadamente, no acesso à escola, a formações profissionais, ao emprego, à habitação, aos serviços públicos e à justiça.

No ponto seguinte, abordar-se-á a questão da EFA, tendo em consideração que, quando se justifica, é um dos encaminhamentos feitos pelo RSI, no sentido de aumentar as qualificações escolares e profissionais dos beneficiários. Contudo, primeiramente, será feita uma breve referência à educação escolar das crianças e dos jovens de etnia cigana.

EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE ADULTOS

EDUCAÇÃO DAS CRIANÇAS E JOVENS DE ETNIA CIGANA

No âmbito educativo, Mendes, Magano e Candeias (2014) referem que a atual geração de indivíduos ciganos já estuda até mais tarde do que a geração dos respetivos progenitores, tendo-se passado de uma situação de analfabetismo ou de abandono escolar no primeiro ciclo para a frequência e conclusão do segundo ciclo. Todavia, ainda são poucos os alunos de etnia cigana a completar os doze anos de escolaridade obrigatória.

Esta evolução comprova o impacto da aplicação de certas medidas de política social, nomeadamente, o RSI, e de política educativa, como são exemplo o Curso de Educação e Formação e o Programa Integrado de Educação e Formação. Para além destas medidas, também o acompanhamento dado por alguns projetos locais tem um papel fulcral no envolvimento das crianças e dos jovens para as tarefas escolares, contribuindo, assim, para que a conclusão dos segundo e terceiro ciclos tenha aumentado substancialmente, principalmente, no que concerne às comunidades ciganas (Mendes, Magano & Candeias, 2014).

Por outro lado, Mendes (2018) considera que, apesar de as crianças e dos jovens de etnia cigana se encontrarem mais presentes nas escolas e de completarem cada vez mais ciclos de ensino, continua a existir um elevado número de casos de insucesso e de abandono escolares. Tal demonstra que, particularmente, no que se refere a estes alunos, as políticas e as medidas compensatórias, por si só, não têm sido completamente eficazes, uma vez que a sua maioria não conclui o ensino obrigatório.

Mendes, Magano e Candeias (2014), no estudo nacional que desenvolveram sobre as comunidades ciganas, constataram que, para que surjam mudanças positivas nas instituições escolares, é fundamental sensibilizar os agentes educativos para a diversidade da história e cultura ciganas, de modo a facilitar o trabalho desenvolvido com os alunos

de etnia cigana e, conseqüentemente, a combater a discriminação social em contexto escolar, assim como a diminuir o abandono e o insucesso escolares, que marcam as comunidades ciganas. Na verdade, é compreensível que os alunos ciganos não se sintam cativados pelos conteúdos programáticos, uma vez que estes, por norma, apenas dizem respeito à realidade vivida pelos não ciganos. Casa-Nova (2018) acrescenta o facto de o contacto mais assíduo das comunidades ciganas com a escola ter acontecido há pouco mais de quarenta anos e que, por isso, estas ainda se encontram num processo de aprendizagem e familiarização com uma instituição que apresenta valores, normas e regras de uma cultura que difere da sua. Refira-se também que, atualmente, a segregação escolar, relativamente às comunidades ciganas, continua a ser uma realidade presente em toda a Europa (Mendes, 2018). No fundo, a escola traduz-se numa obrigação imposta pelos não ciganos, daí que se deva repensar a escolarização, por forma a que chegue de igual modo a todos os alunos (Mendes, Magano & Candeias, 2014).

A este propósito, Santos (2018) defende que a instituição escolar não deve ter apenas em consideração o desenvolvimento económico, mas também o desenvolvimento ecológico e social sustentável, de modo a ser possível construir uma sociedade mais igualitária, justa e inclusiva. Para tal, a educação e a escola têm, efetivamente, de ser entendidas e estruturadas como motores de mudança. Assim, quer-se que a escola e a educação sejam inclusivas, de modo a conseguirem dar resposta à diversidade das necessidades e potencialidades de todos os alunos, através da participação ativa nos processos de aprendizagem e na vida da comunidade educativa (UNESCO, 2009, citado em Mendes, 2018).

Nesta sequência, Mariano (2018) considera que, para que todos os alunos, ciganos e não ciganos, possam coexistir de forma harmoniosa e aprender os valores e tradições uns dos outros, é fulcral que a instituição escolar adote práticas de mediação intercultural. Tais práticas consistem numa modalidade de intervenção orientada para a concretização do reconhecimento do outro, da comunicação e compreensão mútuas, da aprendizagem e desenvolvimento da convivência, da regulação do conflito e da adequação institucional, entre atores sociais ou institucionais etnoculturalmente diferentes (Giménez, 2010, citado em Mariano, 2018).

Dado que as medidas e políticas implementadas ao nível da educação escolar não têm conseguido assegurar que todos os alunos concluam, com sucesso, o ensino obrigatório

gratuito, sentiu-se a necessidade de desenvolver medidas que permitissem aumentar as qualificações escolares e profissionais da população que não tinha concluído o ensino básico ou secundário e que não apresentava qualificações que permitiam a integração no mercado de trabalho. Neste âmbito, os Cursos EFA constituíram uma forma de colmatar as lacunas existentes na formação desses adultos. Refira-se que o grupo sociocultural cigano é um dos públicos-alvo destas medidas, uma vez que, como já foi referido, é um grupo que apresenta algumas deficiências na sua formação escolar.

EDUCAÇÃO DOS ADULTOS DE ETNIA CIGANA

Relativamente à aprendizagem ao longo da vida, Mendes, Magano e Candeias (2014), no seu estudo sobre as comunidades ciganas, verificaram que os cursos de alfabetização são fulcrais para que os ciganos adultos, que não frequentaram a escola ou que não concluíram o primeiro ciclo, tenham a oportunidade de aprender a ler e a escrever. Na verdade, os cursos de EFA visam assegurar uma oferta de educação e de formação que dê a possibilidade a todos aqueles que abandonaram o sistema de ensino precocemente de obterem um grau de escolaridade ou, pelo menos, uma certificação escolar associada a uma qualificação profissional que lhes permita o acesso a funções profissionais que exigem mais qualificações (Roths, 2020).

Efetivamente, a sociedade requer cada vez mais habilitações e formação aos indivíduos. Tal aumenta a sua possibilidade de (re)inserção no mercado de trabalho e de inclusão social. Daí que a EFA seja considerada primordial numa sociedade, ao proporcionar aos indivíduos uma oportunidade para trilhar novos caminhos, estimulá-los a redefinir objetivos pessoais, sociais e profissionais e educá-los para uma cidadania ativa, fomentando o desenvolvimento comunitário das sociedades (Graça, 2015).

Segundo Pereira (2013), em Portugal, a EFA começou a ganhar importância nas Políticas Públicas Educativas, ainda no século XX, com o surgimento do Ensino Recorrente, que visava dar resposta a pressões de carácter sociopolítico e socioeconómico. Nesta sequência, Guimarães (2012) menciona o Programa para Desenvolvimento e Expansão da Educação e Formação de Adultos, S@ber+ (1999-2006), da responsabilidade da Agência Nacional para a Educação e Formação de Adultos, que apresentou e disseminou uma nova conceptualização da área (Barros, 2018). Este Programa permitiu desenvolver

instrumentos de integração e remediação para a estruturação da EFA, através da experimentação e estabilização das ofertas mais características, nomeadamente, os processos RVCC, medida que abrange os vários níveis escolares, desde o Ensino Básico ao Ensino Secundário, e os Cursos EFA (Guimarães, 2012). Dado o funcionamento da economia e da sociedade, constatou-se que existiam, entre a população adulta portuguesa, competências superiores aos níveis mais baixos de certificação escolar. Tal levou a que os Ministérios da Educação e do Trabalho e da Solidariedade se aliassem na promoção do Sistema Nacional de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências, com o intuito de possibilitar aos cidadãos o reconhecimento das suas competências adquiridas ao longo da vida, nos contextos pessoais, sociais e profissionais (Pereira, 2013). Na verdade, a criação deste sistema teve como premissa que é possível e necessário valorizar não só a experiência e as capacidades profissionais, mas também as competências pessoais e cívicas dos adultos, para que, conseqüentemente, seja possível melhorar o seu nível educacional (Silva, 2002, citado em Barros, 2018).

Posteriormente, entre 2006 e 2012, no âmbito das políticas públicas relativas à EFA, esteve em vigor o Programa da Iniciativa Novas Oportunidades, o qual pretendia alargar a participação dos indivíduos ativos e das pequenas e médias empresas no que se referia aos processos de qualificação, constituindo-se como um pilar das oportunidades de emprego e de formação profissional (Guimarães, 2012); daí que tenha assentado a sua estratégia em dois pilares fundamentais. Por um lado, este Programa procurou dar novas oportunidades aos jovens, fomentando o desenvolvimento de cursos técnicos e profissionais; por outro lado, o mesmo Programa visava dar uma nova oportunidade aos adultos ativos, aumentando, para isso, o número de cursos EFA e de processos RVCC a desenvolver (Barros, 2018). Neste sentido, foi criada a Rede de Centros Novas Oportunidades, através da qual, de acordo com Pereira (2013), foram estabelecidas a missão, os princípios orientadores e os requisitos e estruturação do trabalho. A este propósito, acrescenta-se que o Programa Novas Oportunidades, cujo intuito passava por desenvolver outras formas de reinserção no sistema de ensino, foi substituído, em 2014, pela Rede de Centros para a Qualificação e Ensino Profissional, coordenada e gerida pela Agência Nacional para a Qualificação e o Ensino Profissional (Mendes, Magano & Candeias, 2014). Efetivamente, têm vindo a verificar-se diversas alterações nas políticas públicas relativas à EFA (Guimarães, 2012).

Barros (2018) refere que, atualmente, no âmbito dessas políticas, se encontra em vigor o Programa Qualifica, enquanto estratégia integrada de formação e qualificação de adultos. A Portaria n.º 232/2016 de 29 de agosto criou os Centros Qualifica, instrumentos fundamentais na estratégia de qualificação de adultos, que pretendem valorizar as aprendizagens adquiridas ao longo da vida e possibilitar aos indivíduos desenvolverem as suas competências através de formação qualificante. Estes centros foram então desenvolvidos no âmbito do Programa Qualifica, com o intuito de reforçar que a EFA, enquanto pilar central do sistema de qualificações, é uma prioridade política a nível nacional (Portaria n.º 232/2016 de 29 de agosto).

Neste sentido, é de mencionar uma inovação deste Programa - o Passaporte Qualifica. Este novo instrumento de trabalho condensa num só documento toda a formação já realizada por cada adulto, assim como sugere soluções de qualificação para completar o que se encontra em falta ou para reorganizar as formações já concluídas, construindo um novo percurso de qualificação. Com isto, fica apenas a faltar desenvolver um mecanismo autónomo que possibilite agilizar os processos de transferências entre qualificações diferentes do mesmo nível ou para níveis superiores, através, por exemplo, da atribuição de créditos consoante a formação realizada (Valente, 2020).

Segundo Valente (2020), o Programa Qualifica veio relançar a educação e formação de adultos, com a oferta de cursos EFA, de processos de RVCC e de formações modulares, que, por razões governamentais, se encontrava um pouco esquecida. Para tal, o Programa estabeleceu metas ambiciosas para alterar a estrutura de qualificações do país, entre as quais a participação dos adultos em atividades de aprendizagem ao longo da vida, esperando-se que, em 2020, se atinja os 20% de inscritos e que, em 2025, esse valor suba para 25%, e que as soluções de qualificação integradas no Programa Qualifica abrangessem meio milhão de adultos entre 2017 e 2020. No entanto, apesar da ambição do Programa, é fundamental ter consciência de que no âmbito da educação e formação os resultados não são imediatos (Valente, 2020).

Por outro lado, para além das estatísticas, este Programa também evidencia o fator da inclusão social, determinante no exercício da cidadania, o qual, por sua vez, é transversal às diversas dimensões em que os indivíduos atuam enquanto cidadãos. A questão da inclusão social encontra-se intimamente ligada ao problema da igualdade, a qual não se alcança se existir uma desigualdade no acesso e na frequência das soluções de formação

que a qualificação ao longo da vida adulta proporciona. Daí que seja vital que estas respostas cheguem aos públicos menos qualificados e aos mais vulneráveis a situações de exclusão social e de pobreza (Valente, 2020), nos quais se incluem as comunidades ciganas.

Resumidamente, os programas com ofertas educativas para adultos incluem o Ensino Recorrente, que se subdivide em Ensino Básico Recorrente e em Ensino Secundário Recorrente, permitindo a obtenção de um grau e a atribuição de um diploma ou certificado, os quais são equivalentes aos concedidos pelo ensino diurno. Já o Programa de Formação em Competências Básicas pretende que os formandos adquiram competências básicas de leitura, de escrita, de cálculo e de uso de tecnologias de informação e comunicação, para, posteriormente, serem encaminhados para os processos de RVCC de nível básico ou para integrarem cursos EFA. Por seu lado, o processo RVCC possibilita a identificação e a validação de competências que os formandos foram adquirindo ao longo da sua vida, quer seja em contextos de aprendizagens formais, não formais ou informais. Por último, os cursos EFA têm subjacente o intuito de aumentar os níveis de habilitação escolar e profissional dos adultos, através de uma oferta integrada de educação e formação que estimule as suas condições de empregabilidade e que, simultaneamente, certifique as competências adquiridas ao longo da vida (Mendes, Magano & Candeias, 2014).

A propósito destas ofertas, Rothes (2020) menciona o fator de transformação social que é intrínseco à educação de adultos. De facto, sendo a ação educativa entendida como a base para combater as desigualdades sociais que marcam a sociedade capitalista, a educação de adultos é vista como uma oportunidade de apropriação cognitiva do real (Lesne, 1984, citado em Rothes, 2020) que, através das condições experienciais individuais e coletivas, se compromete com a transformação da sociedade. Contudo, Rothes (2020) alerta, ainda, para o facto de a lógica de prevenção social ter vindo a ganhar lugar na educação e formação de adultos, nomeadamente, quando estão envolvidos os formandos menos qualificados. Esta lógica assenta numa visão etnocêntrica da cultura, na medida em que menospreza os contextos sociais, bem como as competências dos formandos e subestima os défices existentes. Deste modo, os processos de formação passam a ser encarados como instrumentos essenciais para a solução dos problemas económicos e sociais e, conseqüentemente, as práticas assistencialistas de intervenção social acabam por se manifestar no campo educativo e nas práticas pedagógicas. Urge,

portanto, contrariar esta lógica de prevenção social e apostar na lógica de transformação social (Rothés, 2020).

Como se constatou no ponto anterior, quando se abordou a medida RSI, esta envolve também medidas de educação e formação, como contrapartida do benefício da medida. Neste sentido, as ofertas no âmbito do Sistema Nacional de Qualificações possibilitam que se adaptem os currículos e que se desenvolvam estratégias de ensino para os alunos adultos e, especificamente, para o contexto das comunidades ciganas. Esta relação, entre políticas sociais e políticas de qualificação de adultos, pode ser entendida como um instrumento poderoso no combate às situações de pobreza e de exclusão social (Gomes, 2013, citado em Magano & Mendes, 2014).

De facto, a conceção da política RSI e das medidas que nela se enquadram visam a inclusão social das comunidades ciganas, privilegiando, para esse fim, o acesso ao emprego e a empregabilidade. Deste modo, optou-se por se aumentar as iniciativas cujo intuito passa pela frequência e aproveitamento de ações de formação por parte dos indivíduos ciganos, nomeadamente, dos adultos e dos jovens, que se encontram fora da escolaridade obrigatória, com vista à integração dos mesmos no mercado laboral (Marques, 2005).

No entanto, apesar destas iniciativas, verifica-se que, após o término das ações de formação que, contratualmente, são obrigados a frequentar, a maioria dos beneficiários ciganos não consegue ingressar no mercado de trabalho, mantendo-se, assim, a sua situação socioprofissional inalterável. Tal leva a que estas atividades sejam desvalorizadas e desacreditadas, uma vez que acabam por não ter qualquer impacto positivo na vida das pessoas (Santos & Marques, 2014). Nesta linha de pensamento, relativamente às formações profissionais promovidas pelo IEFP, Coelho (2016) defende que qualquer ação de formação deve ser delineada consoante a procura e não a oferta, visto que o público-alvo para estes programas de formação apresenta, por norma, características muito específicas. Desta forma, deve procurar-se adaptar as formações às características sociais e psicológicas dos formandos, compreendendo as componentes de formação profissional e de qualificação social e relacional. Tal implica ter em consideração o teor programático, os graus de formação, os métodos pedagógicos, assim como o ritmo e a duração dos cursos de formação. Estas formações têm, também, o intuito de facilitar o acesso à qualificação e, posteriormente, ao mercado de trabalho a indivíduos

que se encontrem em situação de desemprego ou que pertençam a grupos sociais desfavorecidos, vulneráveis ou marginalizados (Coelho, 2016).

As comunidades ciganas, por vezes, são encaminhadas para estas formações profissionais, porque, normalmente, apresentam baixas qualificações, maior insucesso escolar e uma elevada taxa de abandono escolar, o que acarreta obstáculos às possibilidades de inserção profissional (Coelho, 2016). Para Martins (2001, citado em Coelho, 2016) é fulcral apostar na formação profissional como uma alternativa para os membros mais jovens das comunidades ciganas, uma vez que a principal fonte de rendimento destas comunidades advém da venda ambulante, atividade esta que se encontra em decadência. Porém, Ramos (2003, citado em Coelho, 2016) salvaguarda que dificilmente os ciganos se enquadram no perfil da formação profissional disponível, reforçando que é necessário desenvolver cursos em áreas que estejam em consonância com as tradições ciganas, como por exemplo a área do comércio.

Segundo Marques (2016), o facto do modo de vida e da identidade cultural das comunidades ciganas não serem reconhecidos pela sociedade dominante leva a que as mesmas enfrentem inúmeras dificuldades de inclusão, devido aos baixos níveis de formação escolar e de qualificação profissional que apresentam. Daí que seja necessário motivar os ciganos para o reconhecimento e valorização das aprendizagens que obtêm por vias formais e informais, através do Sistema Nacional de Qualificações, nomeadamente, dos processos RVCC, dos Cursos de Competências Básicas de Adultos e / ou dos Cursos EFA. Estas respostas possibilitam o desenvolvimento de planos de qualificação individual com base nas especificidades e nas características de cada aluno (ACIDI, 2013).

A inclusão das comunidades ciganas só será efetiva quando se alcançar o patamar em que não se colocam em causa os valores culturais de qualquer comunidade, respeitando sempre os valores nacionais e constitucionais. Para tal, primeiramente, será necessário atingir uma educação para todos, que respeite os valores e tradições das diversas comunidades, inclusive a cigana. É igualmente importante garantir que um aumento da escolaridade corresponda a um aumento da participação na sociedade e a uma melhoria da qualidade de vida, o que, conseqüentemente, irá reduzir os obstáculos à participação das comunidades ciganas no mercado de trabalho, através do desenvolvimento de competências necessárias a essa participação (ACIDI, 2013). Contudo, as medidas

desenvolvidas no âmbito da educação representam apenas um primeiro passo, no que se refere à inclusão social das comunidades ciganas, não satisfazendo, por si só, todas as lacunas existentes. Daí que se sinta a necessidade de as complementar com outras medidas aplicadas em diversas áreas, como é o caso das políticas desenvolvidas no âmbito do emprego, abordadas de seguida.

MERCADO DE TRABALHO

A inserção socioprofissional é, sem dúvida, um pilar fundamental nos processos de inclusão e diferenciação social dos indivíduos, uma vez que é através do exercício de uma atividade que se obtém o acesso a um rendimento, assim como a uma identidade e a um estatuto social. Na verdade, os grandes obstáculos com que os grupos sociais desfavorecidos se deparam estão, maioritariamente, associados a carências económicas, que, por sua vez, são consequência de dificuldades de inserção no mercado de trabalho (ACIDI, 2013).

Nesta sequência, refira-se que as dificuldades em aceder ao mercado laboral, por norma, estão relacionadas com questões culturais e de isolamento social, assim como com atitudes discriminatórias por parte da sociedade dominante. As comunidades ciganas são, portanto, um exemplo de grupo social que se encontra à margem do mercado de trabalho. A inclusão profissional destes grupos deverá, então, implicar mecanismos de intervenção que visem o desenvolvimento de condições de empregabilidade, atuando no âmbito do desenvolvimento de competências técnicas e sociais adaptadas às idiossincrasias dos diferentes grupos, por forma a estimular processos de mudança cultural (ACIDI, 2013).

Casa-Nova (2019) faz referência ao artigo 23.º da Declaração Universal dos Direitos Humanos, o qual expressa que todo o ser humano tem direito ao trabalho como forma de construção de uma existência com dignidade, por considerar que o mesmo alude não só à importância de integrar o mercado de trabalho, mas também à proteção contra o desemprego. Todavia, as comunidades ciganas portuguesas encontram-se, de forma estrutural, segregadas do mercado laboral, em contínuos processos de repulsão, devido a imagens construídas com base em estereótipos, transmitidos de geração em geração, sem qualquer sustentabilidade empírica. Urge, portanto, que o mercado de trabalho seja aberto a todos os cidadãos, independentemente do grupo sociocultural a que pertençam, por

forma a potenciar os diferentes tipos de inteligência, capacidades e competências no sentido de se fomentar um enriquecimento mútuo e aproveitar a riqueza da pluralidade para o desenvolvimento económico, bem-estar e coesão social (Casa-Nova, 2019).

De facto, através de uma pesquisa exploratória sobre o mapeamento e a caracterização das políticas públicas, projetos e intervenções locais que têm os ciganos como destinatários, nas Áreas Metropolitanas do Porto e de Lisboa, Magano, Mendes, Moreira e Costa (2014) conseguiram comprovar a existência de algumas barreiras discriminatórias, por parte da sociedade dominante, que inviabilizam o acesso de pessoas de etnia cigana a um emprego. Por outro lado, verificaram-se, igualmente, lacunas ao nível das competências formativas e sociais das comunidades ciganas, o que, no seu conjunto, leva a uma espiral de desmotivação difícil de contrariar, bem presente nas relações que se estabelecem com as instituições ligadas ao emprego (Magano, Mendes, Moreira & Costa, 2014).

A este propósito, também Santos e Marques (2014), na sua investigação sobre o impacto do RSI nos beneficiários ciganos residentes no concelho de Faro, apuraram que o mercado de trabalho se encontra cada vez mais competitivo e mais fechado aos grupos estigmatizados. Na verdade, contrariamente à perceção popular, os autores constataram que muitos jovens e adultos ciganos demonstram muito interesse em trabalhar por conta de outrem; já os empregadores é que apresentam pouca receptividade em contratar cidadãos de etnia cigana, o que se traduz numa manifestação de discriminação étnica (Santos & Marques, 2014).

De acordo com a EAPN (2011), a taxa de emprego entre os indivíduos das comunidades ciganas é, efetivamente, mais baixa comparativamente com outras comunidades. Tal é justificável pela baixa taxa de conclusão do primeiro ciclo, pela discriminação étnica existente no local de trabalho, assim como pela relutância dos empregadores em contratar funcionários de etnia cigana. É, na verdade, muito comum os indivíduos ciganos serem excluídos do mercado de trabalho apenas pela sua pertença étnica. Já aqueles ciganos que conseguem ingressar num emprego deparam-se, por vezes, com situações de desigualdade e de discriminação, ao nível das condições de trabalho, face aos seus colegas não ciganos. Para além disto, a EAPN (2011) realça ainda o facto de as artes e de os ofícios tradicionais dos ciganos, nomeadamente, o trabalho de metais, a joalheria, a cestaria e a venda ambulante, estarem a ser substituídos pela produção em massa das

fábricas. Desta forma, os conhecimentos e as competências tradicionalmente transmitidas de geração em geração entre a população cigana encontram-se, agora, ultrapassados por uma sociedade industrializada competitiva (EAPN, 2011).

Como se tem vindo a verificar ao longo da discussão teórica dos conceitos, o combate à pobreza, à exclusão social e ao desemprego exige a criação de políticas sociais e medidas ativas de desenvolvimento centradas nos indivíduos e nas respetivas famílias que promovam a igualdade de oportunidades e o respeito pela dignidade e pelos Direitos Humanos. Daí que o sistema de proteção social procure minorar as desigualdades sociais através de ações que fomentem o exercício de cidadania ativa, de modo a alcançar uma verdadeira inclusão social. Entende-se, assim, que é fundamental desenvolver políticas de redução do desemprego que assegurem a empregabilidade e a eficácia na formação profissional, por forma a garantir a melhoria das condições de vida dos indivíduos (Gomes, 2010). Neste sentido, foi desenvolvido um conjunto de programas, maioritariamente, tutelados pelo Ministério da Solidariedade, Emprego e Segurança Social e financiados pelo IEFP, com o intuito de apoiar a (re)inserção profissional de pessoas em situação de desemprego, promovendo a sua empregabilidade. De entre as políticas ativas de emprego, são de referir a Unidade de Inserção na Vida Ativa, os Gabinetes de Inserção Profissional (GIP), os Programas Ocupacionais e as Empresas de Inserção, o Contrato Emprego-Inserção e o Contrato Emprego-Inserção Mais, o Programa Estágios Emprego e o Apoio à Contratação via Reembolso da Taxa Social Única (Mendes, Magano & Candeias, 2014).

Destacam-se, neste âmbito, os GIP, pelo apoio que prestam, e o Contrato Emprego-Inserção Mais, pelos públicos que incluem. Assim sendo, os GIP consistem em estruturas de apoio ao emprego que, em cooperação com os centros de emprego ou com os centros de emprego e formação profissional, auxiliam na atuação destes na implementação das suas atividades, as quais visam a (re)inserção profissional das pessoas que se encontram desempregadas. Aqui, o papel do IEFP passa por celebrar um contrato com as entidades promotoras, com a duração de um ano, o qual apresenta as atividades a desenvolver pelo GIP e os objetivos que devem ser alcançados (Mendes, Magano & Candeias, 2014). Por seu turno, o Contrato Emprego-Inserção Mais apoia a inserção profissional de um grupo específico de desempregados, os beneficiários do RSI, através da promoção de atividades socialmente úteis. Desta forma, os desempregados subsidiados desempenham funções que visam satisfazer as necessidades sociais ou coletivas temporárias, através de projetos

promovidos por entidades coletivas públicas ou privadas sem fins lucrativos, durante doze meses (Mendes, Magano & Candeias, 2014).

A este propósito, Rodrigues (2010) defende que este tipo de transição para o mercado de trabalho, através de processos de transição temporários e de curto prazo, por vezes, em contexto de desvalorização social, promovidos por programas ocupacionais, cujo intuito é satisfazer necessidades institucionais pontuais, não existindo aí perspectivas de futuro, ao invés de responder aos reais objetivos da reinserção profissional dos indivíduos em situação de desemprego, acaba por desencadear um processo socialmente induzido e de desafeição ao trabalho, que desmotiva os respetivos beneficiários. Este autor apresenta, ainda, dois outros motivos que, na sua opinião, justificam a dificuldade de (re)inserção de desempregados no mercado de trabalho. Primeiro, os conhecimentos e as competências requeridos pelo sistema de emprego nem sempre se encontram em consonância com o que os indivíduos adquiriram no sistema de educação. O segundo fator prende-se com a desarticulação entre as estruturas, as ofertas e as respostas existentes (Garcia, 2000, citado em Rodrigues 2010). Na verdade, o envolvimento de uma rede institucional é fulcral para reabilitar a ideia de *empowerment* (Friedmann, 1996, citado em Rodrigues, 2010), tanto na perspectiva de capacitação e mobilização de recursos, como na perspectiva de mudança organizacional (Rodrigues, 2010).

Segundo Marques (2013), assiste-se a um constante fechamento de portas aos membros das comunidades ciganas no que se refere ao mercado de trabalho, daí que o autor defenda que não adianta promover cursos de formação ou programas de inserção profissional, uma vez que quando os projetos terminam não existem saídas para quem os conclui. Tal situação é causadora de desmotivação e de sentimentos de revolta, especialmente por parte dos ciganos, face à sociedade maioritária, levando a que estes descredibilizem os reais objetivos da promoção de medidas e políticas públicas ativas de emprego. O autor acrescenta ainda que este descrédito e esta desmotivação acarretam grandes constrangimentos para os indivíduos que procuram assumir um papel ativo na sociedade, sendo este um dos possíveis fatores que leva os jovens e / ou adultos ciganos a ingressar pelos caminhos da marginalidade para garantir a sua sobrevivência (Marques, 2013).

A legislação portuguesa concede, efetivamente, direitos e deveres iguais a qualquer cidadão nacional, colocando em prática o princípio da não discriminação. De facto, a Lei n.º 105/97 de 13 de setembro expressa claramente que todos os cidadãos gozam de direito

à igualdade no trabalho e no emprego, com o intuito de controlar e minorar as situações de discriminação. Porém, apesar da legislação em vigor, e como se tem vindo a constatar, as minorias étnicas continuam a ser alvo de discriminação no acesso ao mercado laboral (Coelho, 2016).

Por seu turno, de modo a contribuir para o aumento de oportunidades de emprego, assim como para o combate à pobreza e às desigualdades sociais, a Estratégia Nacional Para a Integração das Comunidades Ciganas (2013-2020) (ACIDI, 2013), no eixo relativo ao emprego e à formação, apresenta as prioridades que quer ver desenvolvidas nesta área. Primeiramente, a Estratégia Nacional pretende promover um maior conhecimento sobre as comunidades ciganas, uma vez que o desconhecimento do outro, ainda que de forma inconsciente, leva ao desenvolvimento de estereótipos que dificultam ainda mais a integração laboral das comunidades ciganas. Por outro lado, na Estratégia Nacional existe também a preocupação de capacitar os serviços e adequar respostas formativas às especificidades das comunidades ciganas, através da realização de ações de formação pedagógica de formadores e de ações de formação contínua para os técnicos que estão envolvidos nos processos de inclusão laboral dos grupos socioculturais minoritários. Ainda neste âmbito, um dos objetivos é qualificar mediadores ciganos, para que estes sejam agentes de empoderamento das suas próprias comunidades no reconhecimento da importância que a qualificação profissional e um emprego assumem na melhoria da qualidade de vida. Outra prioridade que a Estratégia Nacional apresenta prende-se com o potenciar o acesso ao emprego e à criação do próprio emprego, com base numa metodologia de intervenção que assenta em respostas personalizadas, como é exemplo o desenvolvimento de Planos Pessoais de Emprego. A prioridade seguinte visa aumentar as qualificações profissionais com vista à integração no mercado de trabalho e, para tal, serão desenvolvidas ações de orientação que possibilitem o desenvolvimento de competências das comunidades ciganas, assim como a aquisição de técnicas que facilitem o acesso ao emprego. A Estratégia Nacional manifesta, ainda, a preocupação de desenvolver uma abordagem integrada junto das comunidades ciganas, privilegiando o trabalho em parceria. Na verdade, o envolvimento da comunidade local é essencial para facilitar o desenvolvimento de intervenções sustentadas que permitam a inclusão socioprofissional dos respetivos destinatários. A Estratégia Nacional apresenta, igualmente, como prioridade, no eixo do emprego e formação, revitalizar as atividades tradicionais das comunidades ciganas para a sua integração socioprofissional, como é o

caso da venda ambulante. Por fim, o documento apresenta como última prioridade desenvolver ações de sensibilização e de divulgação de boas práticas, criando momentos de valorização das experiências e trajetos de vida (ACIDI, 2013).

Em sùmula, a análise efetuada nas páginas anteriores evidencia que a inclusão das comunidades ciganas, em vez de assentar numa perspetiva aculturadora, beneficia de uma abordagem que atenda aos seus valores e às suas especificidades culturais (Marques, 2013). A este propósito, o Grupo de Trabalho para a Igualdade e Inserção dos Ciganos defende que só com uma ação estratégica concertada a diversos níveis de intervenção será possível alterar o atual panorama; ou seja, defende uma intervenção especializada que proporcione novas perspetivas de inclusão social, económica e cultural, assente no respeito por cada identidade (ACIME, 1988, citado em Branco, 2003). De facto, só no respeito pela diferença é que surgirá uma verdadeira inclusão social (Marques, 2013). Daí que se considere fulcral abordar a importância da implementação de práticas de mediação intercultural em todo o processo de inclusão social das comunidades ciganas, tema que se abordará de seguida.

1.2. MEDIAÇÃO INTERCULTURAL

Em Portugal, a mediação surge nos anos noventa através de programas e projetos comunitários direcionados para a inserção socioprofissional de grupos sociais desfavorecidos (Vieira, 2011). Oliveira e Galego (2005) acrescentam que tal se deveu ao facto de Portugal ter integrado a Comunidade Económica Europeia, atual União Europeia, na medida em que o país passou a ter acesso a projetos internacionais que deram a conhecer outras realidades e organizações sociais, em que a estratégia da mediação era fulcral. Assim, a Associação Cultural Moinho da Juventude, a Obra Nacional para a Pastoral dos Ciganos e a Santa Casa de Misericórdia de Lisboa são algumas das entidades cujos projetos desenvolvidos introduziram o conceito e a prática da mediação sociocultural em Portugal. Estas entidades promoveram cursos de formação profissional para mediadores socioculturais, dirigidos a jovens em risco de exclusão, com o intuito de lhes proporcionar competências educativas e profissionais, por forma a facilitar a sua inclusão social (Almeida, 2010, citado em Marques, Vieira & Vieira, 2020).

No que se refere aos precursores das teorias da mediação, apesar de estes não serem muito conhecidos, é possível encontrar perspectivas e conceitos relacionados com a questão da mediação em algumas teorias das ciências sociais. De facto, no âmbito da antropologia, da psicologia, assim como da sociologia acaba por se assumir uma posição sobre a relação estabelecida entre o sujeito e a estrutura social ou o dito agenciamento (Vieira, 2011; Marques, Vieira & Vieira, 2020). Deste modo, uma vez que a mediação trabalha com a diversidade, procurando formas de auxiliar a emancipação, a mesma acaba, então, por ser desenvolvida em diversas áreas distintas, como é o caso das Ciências Jurídicas, da Gestão, da Psicologia ou da Educação (Marques, Vieira & Vieira, 2020).

Atualmente, a prática da mediação é entendida como um recurso essencial para o desenvolvimento social dos diversos países, nomeadamente, daqueles onde se verifica uma forte diversidade sociocultural, no sentido em que fomenta a comunicação intercultural. A ação da mediação é ampla, visto que se pode aplicar a várias áreas de interesse, tais como mediação social, cultural, intercultural, ambiental, comunitária, entre outras (Oliveira & Galego, 2005).

Segundo Torremorell (2008), a mediação pretende contribuir para a coesão social, incluindo todas as partes envolvidas no conflito, promovendo a compreensividade, aceitando várias versões da realidade, defendendo a pluralidade, bem como fomentando a livre tomada de decisões. Desta forma, a mediação contribui para a participação ativa e democrática de todos na sociedade. Todavia, a autora sustenta que apenas o processo de mediação não construirá a ponte social necessária para uma sociedade mais humanizada, mas defende que o mesmo irá, certamente, contribuir com uma das pedras que nos dará a oportunidade de passar o rio em ambos os sentidos. A mediação traça, assim, um arco social que interliga todas as fronteiras culturais, económicas e étnicas, iluminando contextos conflituosos em pequena e grande escala. Esta autora defende, então, que a missão da mediação é servir de ponto de encontro daqueles que são diferentes, sem os homogeneizar (Torremorell, 2008).

Montenegro (2008) considera que o trabalho de mediação se inicia com a criação de laços afetivos e sociais privilegiados com o grupo com o qual se pretende intervir, sendo fulcral conhecê-lo a partir do seu interior. Tal pressupõe que o mediador se envolva na cultura do grupo, por forma a compreender a sua rotina, as suas práticas, as suas tradições, entre outras particularidades. Segundo a autora, só desta forma, conquistando gradualmente a

confiança do grupo, é possível ao mediador conseguir exercer um papel de referência positiva e dialogante, tanto com a comunidade em geral, como no seio do grupo intervencionado. Para Oliveira e Galego (2005), a mediação funciona como uma forma de ajuda, na medida em que proporciona aos indivíduos a oportunidade destes se responsabilizarem mais por si, auxiliando-os na descoberta das suas capacidades individuais. Todavia, a mediação não é apenas uma forma de “ajuda”; a mesma visa proporcionar uma maior responsabilidade social, a qual consiste numa competência fulcral para o exercício da cidadania. Desta forma, constata-se que a mediação poderá ser bastante útil enquanto estratégia de intervenção com aqueles que, pelos mais diversos motivos, se encontram privados de determinados bens e serviços essenciais, tais como a educação e a saúde, para uma plena inclusão e coesão social (Oliveira & Galego, 2005).

Na perspetiva de Casa-Nova (2009a), mediar significa estar entre o que pressupõe estar dentro, o que, por sua vez, implica conhecer e compreender os diferentes sistemas culturais que poderão entrar em conflito, devido à falta de perceção dos interesses dos atores sociais envolvidos na ação, sendo a figura do mediador alguém que se encontra “entre-dentro” (Casa-Nova, 2009a, p. 61) de ambos os mundos culturais e de ambas as formas de perceber a realidade. A mesma autora faz também referência ao facto de duas pessoas em diálogo poderem transformar-se em quatro, dada a dimensão interpretativa que cada uma apresenta das situações. Tal significa que as formas de entendimento daquilo que o outro está a comunicar podem estar desencontradas da verdadeira mensagem transmitida, uma vez que a leitura da mesma é feita com base no mundo subjetivo do indivíduo que interpreta. No fundo, a mediação tem o intuito de remediar os mal-entendidos que surgem de incomunicações culturais (Casa-Nova, 2009a), fomentando, dessa forma, a construção de pontes entre culturas, assim como a promoção de relações sociais mais igualitárias (Silva et al., 2010, citado em Vieira, 2016).

Por seu turno, mediar socioculturalmente é encontrar terceiros lugares de entendimento entre posições, por vezes, totalmente opostas, que não representam, obrigatoriamente, um conflito, mas que se traduzem já em relações de discórdia e de alguma tensão social (Vieira & Vieira, 2017). A mediação visa, desta forma, a transformação de todos os envolvidos; transformação esta que deverá assentar num entendimento do entendimento do outro, ou seja, numa hermenêutica, o que implica uma escuta ativa do outro. Falar de mediação intercultural é também assumir que existirão transformações das partes envolvidas, seja em termos de atitudes, de comportamentos, de representações ou de

ações, de modo a ser possível construir plataformas de entendimento com vista a uma melhor convivência (Vieira & Vieira, 2017).

Neste sentido, relativamente à mediação intercultural, Giménez (2001, 2010, citado em Vieira & Vieira, 2016) refere que a mesma se insere na mediação em geral, mas apresenta como especificidade o facto de se interessar pela aplicação dos modelos gerais da mediação em contextos que apresentam uma acentuada multiculturalidade, ou seja, a coexistência de diversas pessoas com diferentes origens étnico-culturais (Vieira, 2016). Nesta linha, uma situação intercultural pode ser entendida, então, como uma interação entre indivíduos ou grupos com diferentes origens culturais (Anderson et al., 2008).

A mediação intercultural é, efetivamente, caracterizada como uma modalidade de intervenção de terceiros, em contextos que apresentam uma multiculturalidade significativa, que visa alcançar o reconhecimento do outro, a aproximação das partes, uma comunicação e compreensão mútuas, a aprendizagem e o desenvolvimento de coexistência, a regulação de conflitos, assim como a adequação institucional, entre agentes sociais ou institucionais etnoculturalmente diferentes (Romero, 2010, citado em Marques, Vieira & Vieira, 2020). Cohen-Emerique (1997, citado em Marques, Vieira & Vieira, 2020) acrescenta que a mediação intercultural apresenta a idiossincrasia do uso de três modalidades possíveis, a saber, a mediação preventiva, a mediação da reabilitação e a mediação transformadora. Assim, a mediação preventiva visa fomentar a aproximação, a comunicação e a compreensão entre pessoas, grupos e comunidades que apresentem códigos culturais distintos. Já a mediação da reabilitação intervém ao nível da regulação e resolução de tensões e conflitos interculturais. Por fim, a mediação transformadora pressupõe a abertura de um processo criativo, com o intuito de transformar normas, costumes e pontos de vista particulares em novas normas e formas de relação compartilhada, numa situação de convivência multicultural (Cohen-Emerique, 1997, citado em Marques, Vieira & Vieira, 2020).

Segundo Anderson et al. (2008), a mediação intercultural consiste, assim, num recurso profissionalizado que visa contribuir para uma melhor comunicação, relação e integração entre indivíduos e grupos pertencentes a diversas culturas. Para tal, um profissional que recorra a práticas de mediação intercultural, ou mesmo um mediador intercultural, terá de ser empático; entender o mundo cultural das partes, segundo o entendimento das mesmas; optar pela multiparcialidade, isto é, tomar o partido de todas as partes envolvidas no

processo; facilitar a comunicação entre as pessoas; promover o acesso a serviços públicos e privados; assessorar os agentes sociais na sua relação com as minorias e vice-versa; fomentar uma cidadania multicultural; e, ainda, potenciar a participação social e comunitária (Vieira & Vieira, 2016). De facto, um mediador intercultural deve encontrar uma distância ótima entre o estar dentro e o estar fora, não podendo, em circunstância alguma, evitar participar nem ser neutro em contextos onde a injustiça, a violência e a desigualdade são reproduzidas. Este profissional, tal como já foi mencionado, tem de ser empático com todos, entrando no mundo cultural de cada um, compreendendo o ponto de vista de todos, uma vez que, só assim, conseguirá facilitar a comunicação entre os indivíduos, auxiliar os agentes sociais na sua relação com a minoria, ajudar os indivíduos e as comunidades minoritárias, fomentar o acesso a serviços públicos e privados e, consequentemente, construir uma cidadania multicultural e promover a participação social e comunitária (Marques, Vieira & Vieira, 2020). Acrescente-se, ainda, que tais funções do mediador intercultural não se esgotam no trabalho realizado na área da imigração e com minorias étnicas, as mesmas devem ser implementadas em qualquer âmbito da intervenção social (Marques, Vieira & Vieira, 2020).

Nesta linha de pensamento, Almeida (2009, citado em Vieira & Vieira, 2016) acrescenta que a mediação intercultural promove, igualmente, uma nova abordagem no processo de inclusão social, quando a mesma é posta em prática no âmbito social e cultural. Para exemplificar a sua ideia, a autora refere que, por vezes, os profissionais de intervenção social se deparam com grupos sociais, que estão marcados pelas múltiplas diferenças culturais que apresentam relativamente à sociedade em que estão inseridos, entre as quais, diferenças de cariz étnico, cultural, comportamental, entre outras. Podem referir-se como exemplos destes grupos sociais as comunidades ciganas e os imigrantes residentes em Portugal. Tais diferenças são, regularmente, entendidas como desigualdades, o que, consequentemente, leva a que estes grupos sejam sujeitos a situações de assimetrias, privações e marginalizações. Estas acarretam dificuldades, ou mesmo impedimentos, a vários níveis na vida quotidiana destes grupos sociais, nomeadamente, no exercício dos seus direitos, na inserção social e profissional e / ou na relação com as instituições públicas e privadas (Almeida, 2009, citado em Vieira & Vieira, 2016). Daí que se considere vital a implementação de práticas de mediação intercultural, assentes na escuta ativa do outro, no entendimento do outro e no diálogo com o outro, partindo sempre do

ponto de vista do outro, em qualquer processo de inclusão social, principalmente, quando se trata de grupos sociais vulneráveis, como é o caso do grupo sociocultural cigano.

Na verdade, Gonçalves (2020) destaca a necessidade de, através da mediação intercultural, se fomentar a comunicação entre os indivíduos da sociedade majoritária e os indivíduos pertencentes a grupos culturais minoritários, na medida em que aquela acaba, efetivamente, por ser afetada pela segregação espacial, pelos estereótipos e preconceitos que os grupos têm uns dos outros, por diferenças linguísticas, entre outras situações. Daí que se considere essencial trabalhar a comunicação para se estabelecerem relações de sintonia entre os indivíduos, as quais, por sua vez, contribuirão para melhorar a comunicação intercultural, bem como a relação entre grupos presentes num mesmo contexto, caminhando-se, desta forma, para a coesão social, o desenvolvimento e a vivência plena da cidadania (Gonçalves, 2020).

De facto, o diálogo consiste numa interação, que pode estimular tanto o debate e a discussão, a escuta e a fala, como também tensões, desacordos e conflitos. Neste processo dialógico, o papel da mediação intercultural passa por contrariar os processos de integração monolíticos e contribuir para o desenvolvimento de uma inclusão intercultural do outro (Marques, Vieira & Vieira, 2020). Nesta linha de pensamento, também Santos (1997, citado em Branco, 2003) defende que, para uma construção multicultural dos direitos humanos, é fundamental um diálogo intercultural que fomente, no interior de uma dada cultura, a vontade por um mais amplo reconhecimento do outro. Refira-se, ainda, que esta forma de mediação pressupõe uma grande capacidade de escuta ativa, compreensão, bem como respeito pelo outro, ganhando características especiais consoante os processos, os conflitos e as situações em que está a ser implementada (Caride, 2016, citado em Marques, Vieira & Vieira, 2020).

A este propósito, Casa-Nova (2009a) relembra que o grupo sociocultural cigano apresenta algumas divergências culturais em relação ao grupo sociocultural dominante, originando, assim, obstáculos na construção de vias de diálogo entre os mesmos. Denote-se que, mais uma vez, tal situação se deve tanto ao desconhecimento e incompreensão dos códigos ciganos, por parte da sociedade majoritária, como à dificuldade de descodificar os códigos linguísticos e de leitura da realidade da sociedade majoritária, por parte do grupo cigano. Desta forma, a comunidade cigana, enquanto grupo minoritário, desenvolve um sentimento de insegurança e de vulnerabilidade relativamente à sociedade majoritária

(Casa-Nova, 2009a). Com isto, constata-se que a mediação intercultural assume, aqui, um papel fulcral na construção de pontes entre culturas, não podendo ser, no entanto, qualquer pessoa a desempenhar esta função, na medida em que o mediador, para além de ser uma pessoa em que ambas as partes confiem, tem de conhecer os mundos culturais envolvidos na relação, para conseguir intervir corretamente. Assim, no processo de inclusão social das comunidades ciganas, o profissional que assume a função de mediador intercultural deverá ser uma pessoa que se apresente numa situação de “entre-dentro” (Casa-Nova, 2009a, p. 61) dos dois mundos culturais, por forma a ser possível desenvolver estratégias de comunicação entre eles, autonomizando os indivíduos pertencentes ao grupo mais vulnerável em relação ao domínio dos diversos tipos de poder que a sociedade valoriza, através da descodificação do discurso do não cigano e da legitimação do discurso do cigano face a esse (Casa-Nova, 2009a).

Anderson et al. (2008) defende, igualmente, que o perfil do mediador intercultural deve apresentar determinadas características. Assim, de acordo com o autor, aquele deve possuir competência profissional para a realização das suas funções, ou seja, deve ter formação na área da mediação intercultural, que lhe permita o desenvolvimento de competências, atitudes e conhecimentos específicos em mediação intercultural, comunicação intercultural, interpretação linguística e sociocultural, negociação e mediação para a prevenção e resolução de conflitos culturais, tensões sociais e em contextos de intervenção social. Por seu lado, Gonçalves (2020) propõe que o mediador intercultural, que trabalhe especificamente com comunidades ciganas, procure estabelecer uma relação de confiança e de franca comunicação tanto com os ciganos, como com as instituições públicas ou privadas, bem como entender as situações sob os diferentes pontos de vista e atender às opiniões, aos sentimentos, às atitudes e às ações de ambas as partes, por forma a estabelecer contactos entre as mesmas, assegurando a comunicação efetiva. Assim, o mediador intercultural deverá ter capacidade para lidar com questões sensíveis e com uma série de outros desafios de forma eficiente, nomeadamente, motivar e encorajar os ciganos a dirigirem-se às instituições existentes, apesar da falta de confiança que estes têm nos serviços, devido a experiências negativas que já vivenciaram. Para além disto, este profissional tem, ainda, de encarar o preconceito e os comportamentos discriminatórios por parte das instituições, assim como os juízos preconcebidos e as práticas enraizadas nas comunidades sociais e nos antecedentes

culturais, que se revelam incompatíveis com os princípios democráticos e com os direitos humanos (Gonçalves, 2020).

Também a EAPN (2011) enaltece a importância do profissional de mediação intercultural no processo de inclusão social das comunidades ciganas, na medida em que as mesmas enfrentam múltiplos e complexos problemas, nomeadamente, ao nível do acesso à educação, à habitação ou ao emprego. Portanto, considera-se vital que exista uma figura que entenda a linguagem de ambas as partes, linguística e metaforicamente falando, por forma a colmatar as lacunas existentes entre estas comunidades e a sociedade maioritária.

Posto isto, uma vez que a mediação intercultural se tem vindo a revelar um recurso basilar para o diálogo intercultural e para a valorização das diferenças, a mesma foi utilizada como princípio unificador da Estratégia Nacional para a Integração das Comunidades Ciganas (2013-2020), encontrando-se presente em todos os eixos de intervenção, com o intuito de se estabelecer um quadro de interação entre as várias áreas com enfoque na inclusão, na coesão e no fortalecimento dos laços sociais. Para tal, o documento mencionado aponta algumas prioridades para a concretização da mediação no processo de inclusão social da população cigana. Neste sentido, a Estratégia Nacional visa promover a formação de mediadores socioculturais ciganos, assim como sensibilizar as instituições públicas para a mediação intercultural, enquanto estratégia promotora de serviços mais inclusivos. Na verdade, as instituições desempenham um papel fulcral no acompanhamento das situações que as comunidades ciganas enfrentam. Daí que se considere fundamental a inclusão de mediadores interculturais nas mesmas, enquanto guias e facilitadores, de modo a ser possível promover a proximidade e o respeito por valores culturais diferentes e a desenvolver relações de confiança, através de uma intervenção com base na cooperação e no diálogo intercultural (ACIDI, 2013).

Em suma, a mediação intercultural pretende dar resposta ao verdadeiro desafio de passar do multicultural para o intercultural, isto é, para o reconhecimento e valorização da diferença. O contributo de todas as culturas para o pensamento humano e para a racionalidade consiste no ponto de partida essencial do intercultural (Perotti, 1997, citado em Oliveira & Galego, 2005). O interculturalismo pode ser, então, entendido como uma plataforma de encontro que condena qualquer política de assimilação. Cabe, assim, à sociedade optar por uma atitude de abertura ao mundo plural, sendo que a mediação intercultural se traduz num método crucial para que essa realidade intercultural seja

possível, na medida em que se assume como um processo comunicacional de transformação do social, requalificando as relações sociais e desenvolvendo novos percursos onde é possível entender o outro como diferente (Oliveira & Galego, 2005).

Assim sendo, considera-se que ficou claro o quão importante é implementar práticas de mediação intercultural no processo de inclusão social das comunidades ciganas, particularmente na área que será estudada na presente dissertação. Na verdade, acredita-se que, através da frequência / conclusão de cursos no âmbito da EFA, o processo de inclusão social das comunidades ciganas será bem-sucedido se tais cursos tiverem em consideração as especificidades e expectativas dos respetivos formandos. Na parte empírica, espera-se, então, analisar os efeitos da conclusão de cursos no âmbito da EFA no processo de inclusão social do grupo sociocultural cigano, nomeadamente, perceber as expectativas iniciais dos formandos de etnia cigana relativamente a esses cursos; compreender os resultados da conclusão dos mesmos na sua trajetória laboral; conhecer o modo como os profissionais atendem às especificidades do grupo sociocultural cigano; assim como averiguar as práticas de mediação intercultural implementadas no processo de inclusão.

CAPÍTULO 2 – METODOLOGIA

Conforme exposto anteriormente, as comunidades ciganas são, continuamente, alvo de rejeição social por parte das instituições e das pessoas pertencentes à sociedade onde aquelas comunidades se encontram (Casa-Nova, 2020). De facto, apesar de já residirem em território português há mais de cinco séculos e de serem, efetivamente, cidadãos portugueses, a população cigana continua a ser vítima de diversas formas de discriminação e a carregar um estigma depreciativo (Mendes, Magano & Candeias, 2014), consequência de uma imagem social negativa que a sociedade foi construindo sobre a mesma (Casa-Nova, 2020). Tal discriminação é visível no quotidiano profissional, ou seja, na constante recusa em aceitar indivíduos de etnia cigana em locais de trabalho; em espaços comerciais, tais como cafés, restaurantes ou lojas de vestuário; nos espaços de sociabilidade públicos; bem como na tentativa de arrendar / comprar uma habitação. Consequentemente, uma grande parte da população portuguesa de etnia cigana encontra-se a viver na pobreza ou no limiar da mesma, devido à sua pertença étnica e cultural e, também, devido ao modo como a população portuguesa não cigana percebe as diferenças culturais (Casa-Nova, 2020).

Mendes, Magano e Candeias (2014) acrescentam que a baixa escolarização e qualificação profissional condicionam, igualmente, as diversas dimensões, acima mencionadas, da vida das comunidades ciganas, nomeadamente, no que se refere ao acesso ao mercado de trabalho. Neste sentido, desde meados da década de noventa que, na sequência de políticas sociais, os indivíduos de etnia cigana têm vindo a ser encaminhados para medidas no âmbito da educação de adultos, da formação profissional e de outras ações de formação (Gomes, 2013, citado em Mendes, Magano & Candeias, 2014). A mesma autora acredita que a relação entre as políticas sociais e as políticas de qualificação de adultos constitui um forte instrumento de combate à pobreza de um modo duradouro, na medida em que cria oportunidades de desenvolvimento individual, bem como condições para uma mobilidade social ascendente (Gomes, 2013, citado em Mendes, Magano & Candeias, 2014).

De facto, as políticas sociais têm-se revelado vitais para o empoderamento e melhoria das condições de vida da população cigana. Porém, mesmo sem intenção, as mesmas acabam por contribuir, igualmente, para o abandono dos modos de vida tradicionais das

comunidades ciganas, o que é evidente, por exemplo, no impacto que o RSI assume no estilo de vida das famílias ciganas beneficiárias desta medida (Santos, 2013, citado em Mendes, Magano & Candeias, 2014), como já foi mencionado anteriormente.

Posto isto, os conhecimentos adquiridos através das diversas leituras ativas realizadas sobre a temática, aliado ao facto de se ter verificado que no Centro Qualifica de Cister, em Alcobaça, existia um número considerável de formandos de etnia cigana a frequentar cursos e formações no âmbito da atual política pública de EFA, o Programa Qualifica, através do RSI, suscitaram alguma curiosidade e algumas questões relativamente à forma como tal poderia contribuir para o processo de inclusão social do grupo sociocultural cigano. Refira-se que no Estudo Nacional sobre as Comunidades Ciganas, Mendes, Magano e Candeias (2014) já consideravam que “seria muito interessante verificar, por exemplo, a relação entre a implementação e receção do RSI, o sucesso destas medidas de política educativa e a elevação dos níveis de escolaridade das pessoas ciganas” (p. 45). Nesse mesmo estudo são, igualmente, apontadas algumas linhas para futuras investigações, tendo em conta os escassos conhecimentos sobre as comunidades ciganas portuguesas, entre as quais a “análise do impacto de algumas medidas e políticas sociais (ex. RSI, educação e formação de adultos) nas várias dimensões da vida das pessoas ciganas e na sua reconfiguração identitária” (Mendes, Magano & Candeias, 2014, p. 279).

Assim, a presente investigação visa responder à seguinte questão de partida: Quais os efeitos da conclusão de cursos / formações no âmbito da EFA no processo de inclusão social do grupo sociocultural cigano? Neste sentido, o principal objetivo deste estudo é analisar os efeitos da conclusão de cursos / formações no âmbito da EFA no processo de inclusão social do grupo sociocultural cigano. Este objetivo principal subdivide-se em quatro objetivos específicos, a saber, perceber as expectativas iniciais dos formandos de etnia cigana relativamente a essas ofertas; compreender os resultados da conclusão das mesmas na trajetória profissional dos formandos; conhecer o modo como os profissionais atendem às especificidades do grupo sociocultural cigano; averiguar as práticas de mediação intercultural implementadas no processo de inclusão social.

No que concerne ao público-alvo deste estudo, o mesmo será composto pelos indivíduos pertencentes ao grupo sociocultural cigano alcobacense, que concluíram cursos e / ou formações no âmbito da EFA.

Relativamente à prática da investigação, esta consiste num processo cujo intuito passa por obter novos conhecimentos sobre uma dada realidade, sendo que tal apenas é possível através do desenvolvimento de um conjunto de atividades interligadas (Marques, Faria, Silva, Vieira & Lopes, 2016). Neste sentido, é de referir que se considera que a presente investigação se enquadra no paradigma interpretativo ou fenomenológico, ou, ainda, designado por hermenêutico, uma vez que se pretende entrar no mundo dos indivíduos para perceber como interpretam determinadas situações e qual o significado que lhes atribuem (Latorre et al., 1996, citado em Coutinho, 2015), por forma a compreender o mundo complexo da realidade vivida do ponto de vista de quem a vive (Mertens, 1998, citado em Coutinho, 2015). Na verdade, dado que a ação humana é intencional e pensada, considera-se pertinente interpretar e compreender os significados de tais ações num determinado contexto social (Coutinho, 2015). No caso concreto da investigação que se pretende desenvolver, procurar-se-á, essencialmente, compreender a visão dos formandos de etnia cigana face aos cursos / formações de EFA, para os quais são encaminhados, e as consequências daí resultantes para as suas vidas, bem como o modo como os profissionais atendem às especificidades da cultura cigana, por forma a analisar os efeitos que a conclusão desses cursos / formações poderá ter no processo de inclusão social do grupo sociocultural cigano.

Na observação da realidade pluridimensional da sociedade atual, a qual é caracterizada por uma crescente diversidade sociocultural, os investigadores têm a possibilidade de recorrer a um conjunto diferenciado de métodos de investigação (Marques, Faria, Silva, Vieira & Lopes, 2016). No que diz respeito aos métodos que o paradigma interpretativo engloba podem destacar-se, por exemplo, o estudo de caso, que corresponde a um estudo profundo de um dado indivíduo, grupo ou situação; a teoria fundamentada, cujo estudo se desenvolve com a descoberta indutiva de teoria através de dados; e o etnográfico, que se traduz numa observação prolongada e participante no contexto em estudo (Coutinho, 2006). Neste sentido, e tendo em consideração que a investigação a desenvolver visa analisar detalhadamente os efeitos da EFA no processo de inclusão social num grupo e contexto concretos, o grupo sociocultural cigano alcobacense, acredita-se que o método mais adequado para atingir os objetivos pretendidos será o estudo de caso. Este método implica um plano de investigação que envolve o estudo intensivo e detalhado de uma dada entidade, previamente definida, o dito “caso” (Coutinho, 2015), o qual, nesta investigação, corresponde aos indivíduos do grupo sociocultural cigano alcobacense, que

concluíram cursos e / ou formações no âmbito da EFA. O estudo de caso visa, igualmente, preservar e compreender o caso no seu todo e no seu ambiente natural, sendo a finalidade da pesquisa sempre holística (Coutinho, 2015). De acordo com Guba & Lincoln (1994, citados em Coutinho, 2015), este método permite ao investigador relatar os factos tal como sucederam, descrever situações, proporcionar conhecimento sobre o fenómeno estudado, bem como apresentar efeitos e relações presentes no caso. Nos estudos de caso, a intenção do investigador vai para além do conhecimento do valor intrínseco do caso, uma vez que aquilo que se pretende é concetualizar, comparar ou teorizar, tendo sempre como ponto de partida a compreensão das particularidades do caso em estudo (Amado & Freire, 2014).

É, ainda, de mencionar que no paradigma interpretativo ou fenomenológico, onde se enquadra a presente investigação, o grupo estudado não se limita a ser um objeto passivo; o mesmo é um sujeito ativo no estudo, na medida em que a sua interpretação da realidade se traduz numa parte integrante do conhecimento científico. Daí que se considere a entrevista, enquanto interação verbal com o investigador, uma técnica fundamental em qualquer investigação indutiva (Marques, Faria, Silva, Vieira & Lopes, 2016). Esta técnica diferencia-se consoante o maior ou menor grau de estruturação das questões abordadas, podendo optar-se por um inquérito por entrevista estruturada, não estruturada ou semiestruturada. Nas entrevistas estruturadas, a interação entre o entrevistador e o entrevistado tem por base um conjunto de questões definidas previamente; enquanto nas entrevistas não estruturadas as questões vão sendo colocadas ao entrevistado consoante o decorrer da interação entre este e o entrevistador, existindo, apenas, um conjunto de assuntos que se pretende desenvolver, ao invés de uma preparação prévia das questões a colocar (Aires, 2015). Já nas entrevistas semiestruturadas, o entrevistador baseia-se num guião aberto e flexível, no qual constam questões simples que vão sendo exploradas no decurso da entrevista, permitindo sempre a livre expressão do entrevistado (Marques, Faria, Silva, Vieira & Lopes, 2016).

Na verdade, a entrevista consiste numa das técnicas mais importantes no estudo e compreensão do ser humano (Aires, 2015), daí que se tenha optado por recorrer à técnica de investigação do inquérito por entrevista para a recolha dos dados. Pretende-se entrevistar quatro indivíduos pertencentes ao grupo sociocultural cigano alcobacense que, preferencialmente, já tenham concluído algum curso / formação no âmbito da EFA, por forma a perceber as suas expectativas relativamente a estas ofertas, para as quais, por

norma, são encaminhados através do RSI, bem como compreender eventuais alterações que possam ter surgido, após a conclusão das mesmas, na trajetória profissional dos entrevistados. Acresce, ainda, referir que foi solicitada a colaboração da coordenadora do Centro Qualifica de Alcobaça para a seleção das pessoas a entrevistar, dada a relação de proximidade que o Centro estabeleceu com os antigos formandos. Considerou-se, igualmente, pertinente entrevistar uma técnica do RSI, que trabalhe diretamente com o público-alvo do presente estudo, para se conhecer o modo como atende às especificidades do grupo sociocultural cigano. Espera-se, através da realização destas entrevistas, conseguir averiguar a existência, ou não, de práticas de mediação intercultural no processo de inclusão social da comunidade cigana alcobacense. Como é expectável, foram elaborados dois guiões de entrevista, um para os quatro formandos e outro para a técnica do RSI. Importa mencionar que foram realizadas entrevistas semiestruturadas, uma vez que o intuito foi aprofundar o conhecimento sobre os processos de interação a analisar, assim como sobre as representações que os entrevistados constroem sobre si e sobre os outros, indo além da formulação do discurso oficial e imediato dos atores (Marques, Faria, Silva, Vieira & Lopes, 2016).

Concluída a realização dos inquéritos por entrevista e a respetiva transcrição, a qual foi feita exclusivamente pela entrevistadora, com base nas gravações das entrevistas, procedeu-se à análise de conteúdo, cujo intuito é descrever as situações e interpretar o sentido do que foi dito pelos entrevistados (Guerra, 2006). Esta fase consiste num aspeto-chave, mas, simultaneamente, problemático do processo de investigação, uma vez que a diversidade de métodos e técnicas que existem para investigações qualitativas exigem uma grande atenção no processo analítico aplicado à informação recolhida (Aires, 2015). De facto, o carácter aberto e flexível das metodologias qualitativas, aliado à variedade de perspetivas e à escassez de orientações e de sistematizações constituem a parte mais complexa da análise da informação (Miles & Huberman, 1994, Tesch, 1987, Colás, 1998, citados em Aires, 2015).

Miles e Huberman (1994, citados em Marques, Faria, Silva, Vieira & Lopes, 2016) defendem que a análise qualitativa deve seguir um processo cíclico e interativo. Marques, Faria, Silva, Vieira e Lopes (2016) acrescentam que, numa investigação qualitativa, como a que se apresenta, a interpretação e validação dos dados se traduzem na “atribuição de significado à informação recolhida, através do estabelecimento de relações e de configurações expressas em proposições ou modelos” (p.150). Flick (2008) defende que

a codificação e a categorização são as formas de analisar mais empregues quando os dados resultam de inquéritos por entrevista, nomeadamente, porque permitem comparar dados e casos.

No âmbito do presente estudo, optou-se por elaborar uma grelha de análise de conteúdo, a partir dos objetivos do trabalho, do quadro de referência teórico e do corpus documental analisado nas páginas anteriores (Amado, 2000; Amado, Costa & Crusoé, 2014). O processo de codificação permitiu, como menciona Holsti (1969, citado em Amado, 2000), transformar o conteúdo das entrevistas em unidades que possibilitam a descrição exata das características mais relevantes. O referido processo foi, então, adaptado às particularidades do conteúdo a estudar e aos objetivos definidos à priori (Amado, 2000; Amado, Costa & Crusoé, 2014). O principal objetivo da análise de conteúdo é, efetivamente, organizar as informações transmitidas pelos entrevistados num sistema de categorias que traduzam as ideias-chave. Nesta sequência, o primeiro passo na análise de conteúdo foi o de segmentar as entrevistas em unidades que fizessem sentido em relação aos objetivos do estudo. De seguida, atribuíram-se códigos a cada uma das unidades de acordo com o respetivo sentido, construindo-se, simultaneamente, as categorias ou subcategorias da análise (Amado, Costa & Crusoé, 2014). Para tal, foi importante ter o cuidado de escolher palavras-chave para cada categoria e / ou subcategoria que representassem com precisão e exaustividade o conjunto de ideias retiradas das entrevistas, tendo em consideração o que se pretende abordar nessa mesma categoria / subcategoria (Amado, 2000).

Neste sentido, foi necessário elaborar duas grelhas de análise de conteúdo, uma para as entrevistas aos ex-formandos e outra para a entrevista à técnica do RSI. No que se refere à grelha de análise de conteúdo elaborada para as entrevistas aos ex-formandos, a mesma foi organizada em dez categorias, sendo que cinco delas foram ainda subdivididas em subcategorias. A primeira categoria diz respeito à identificação do entrevistado; a segunda ao seu percurso de vida; a terceira remete para o percurso escolar e subdivide-se em duas subcategorias, sendo uma diretamente relacionada com o percurso escolar e a outra com a relação estabelecida entre as comunidades ciganas e a instituição escolar; na quarta categoria pretende-se conhecer o percurso profissional do entrevistado; a quinta visa compreender o percurso do entrevistado desde o RSI até à EFA, sendo, por isso, subdividida em três subcategorias que abordam o RSI, o CI e a inscrição nos cursos EFA; a sexta categoria, por sua vez, aborda as expectativas face aos cursos EFA, através das

suas três subcategorias, onde se pretende saber os cursos frequentados, as expectativas antes de iniciar o curso, assim como as áreas de interesse dos entrevistados; a sétima procura analisar o percurso profissional dos entrevistados após a conclusão do curso, englobando três subcategorias, através das quais se pretende conhecer as competências adquiridas / desenvolvidas, a utilidade dessas competências na inserção no mercado de trabalho e, ainda, as novas oportunidades de trabalho que surgiram com o aumento das qualificações; já na oitava categoria o intuito é avaliar que outras mudanças ocorreram após a conclusão dos cursos e, para tal, esta foi subdividida em quatro subcategorias, de modo a identificar outros benefícios e vantagens do curso, os contributos do mesmo para ultrapassar as adversidades, os pontos positivos e / ou negativos da experiência, bem como a adequação do curso à realidade das comunidades ciganas; a nona categoria diz respeito às perspetivas de vida futura dos entrevistados; por fim, a décima categoria visa destacar tanto as situações de discriminação étnica, como as situações de inclusão social partilhadas pelos ex-formandos ao longo das entrevistas.

Por seu turno, a grelha de análise de conteúdo elaborada para a entrevista à técnica do RSI foi organizada em oito categorias, sendo quatro delas subdivididas, ainda, em subcategorias. Assim, a primeira categoria remete para a identificação da entrevistada; ao passo que a segunda se prende com o percurso profissional da mesma; já a terceira categoria visa conhecer a política social pública RSI, subdividindo-se em quatro subcategorias, as funções da técnica, o funcionamento do RSI, o CI e o papel dos beneficiários; a quarta diz respeito à relação entre o RSI e as comunidades ciganas e subdivide-se em duas subcategorias, uma que procura perceber se a medida RSI é moldável às particularidades de cada pessoa e outra que pretende saber de que forma são atendidas as especificidades culturais das comunidades ciganas; a quinta categoria prende-se com a questão da mediação intercultural, analisada através de três subcategorias: a adequação da intervenção à realidade das comunidades ciganas, a oferta formativa e as respostas às reais necessidades da comunidade cigana; já a sexta visa estudar o encaminhamento para a EFA e subdivide-se em três subcategorias: a pertinência desse encaminhamento, a reação dos beneficiários e a inserção no mercado de trabalho; a sétima categoria pretende conhecer a visão da técnica relativamente à perspetiva de vida futura dos formandos; a oitava e última categoria diz respeito aos efeitos das políticas sociais RSI e EFA na promoção da inclusão das comunidades ciganas.

Só após concluída a fase de codificação e categorização é que se procedeu à elaboração do texto que apresenta os pontos comuns e os pontos que diferem nas entrevistas analisadas e, a partir daí, realizou-se a respetiva análise e interpretação (Amado, Costa & Crusoé, 2014).

ENTREVISTAS

No processo de realização das entrevistas surgiram alguns contratemplos. Inicialmente, entre janeiro e meados de março de dois mil e vinte e um, não pode ser dado seguimento à parte empírica do estudo, pelo facto de o país ter entrado novamente em confinamento, devido às circunstâncias que se viviam, tendo em conta a pandemia provocada pela Covid-19.

Assim, apenas aquando do início do desconfinamento se pôde proceder às diligências necessárias para esta nova fase da investigação. É de referir que no mês de setembro de dois mil e vinte já tinha sido estabelecido um contacto prévio com o Centro Qualifica de Cister a solicitar a sua colaboração neste estudo. Em meados de março, contactou-se, novamente, com a coordenadora do Centro Qualifica de Cister, no sentido de se saber se havia formandos de etnia cigana que já tivessem concluído algum curso e quem eram. Nesta sequência, e por indicação da coordenadora, contactou-se com uma Técnica de Orientação, Reconhecimento e Validação de Competências, a qual forneceu uma lista com os nomes dos formandos de etnia cigana que já tinham concluído o seu curso. Todavia, a Técnica não conseguiu reunir os contactos de todos os formandos, nem garantia que aqueles que tinha ainda estivessem atualizados, por isso, aconselhou que fosse solicitada a intervenção das técnicas do RSI, no sentido de contactarem com os formandos.

Neste sentido, o próximo passo foi entrar em contacto com o RSI de Alcobaça, a fim de indagar da disponibilidade de uma das técnicas que trabalha diretamente com as comunidades ciganas para ser entrevistada, assim como da hipótese de fazerem a ponte entre os formandos de etnia cigana e a investigadora. Na sequência deste contato, foi enviado um email a formalizar o respetivo pedido junto da técnica coordenadora do RSI, tendo-se obtido uma resposta afirmativa.

Assim, no dia sete de abril de dois mil e vinte e um ocorreu a reunião no RSI de Alcobaça, na qual estiveram presentes as duas técnicas que trabalham com as comunidades ciganas alcobacenses. Nesta reunião, as técnicas mostraram-se disponíveis para entrar em contacto com os formandos, fazendo a ponte entre estes e a entrevistadora, enquanto esta ficou de contactar novamente com a coordenadora do Centro Qualifica de Cister, assim como com o Diretor do Agrupamento de Escolas de Cister, no sentido de indagar da possibilidade de realizar as entrevistas aos formandos naquele estabelecimento. Após a reunião, uma das técnicas disponibilizou-se para realizar a entrevista, tendo esta decorrido durante, aproximadamente, quarenta e cinco minutos.

Relativamente aos formandos, quatro pessoas mostraram-se disponíveis e aceitaram ser entrevistadas. Porém, dado o contexto pandémico que vivemos, apenas duas das entrevistas foram realizadas presencialmente. Assim sendo, no dia catorze de abril de dois mil e vinte e um, pelas dez horas foi realizada uma entrevista que durou cerca de vinte minutos, e pelas onze horas e trinta minutos foi realizada uma segunda entrevista que terminou por volta das doze horas e dez minutos. Ambas as entrevistas foram presenciais e ocorreram nas instalações do Centro Qualifica de Cister. No mesmo dia, foram, ainda, realizadas as outras duas entrevistas via telemóvel, por preferência dos entrevistados, que, devido à pandemia, não se sentiam confortáveis em realizá-las de modo presencial. Um dos contactos telefónicos ocorreu por volta das quinze horas e durou, sensivelmente, vinte e cinco minutos; ao passo que o outro foi realizado pelas dezasseis horas e durou cerca de trinta minutos.

É ainda de acrescentar que, durante a realização das entrevistas, a entrevistadora sentiu algumas dificuldades na interação com os entrevistados, uma vez que, por não existir uma relação de proximidade / confiança entre a investigadora e os entrevistados, estes mostraram algum desconforto e alguma inibição no decorrer da entrevista. Por outro lado, o facto de não existir essa relação de proximidade levou, igualmente, a que a entrevistadora, por vezes, também não insistisse no aprofundamento de determinadas questões, quando sentia que o próprio entrevistado não queria desenvolver as mesmas.

Posto isto, no capítulo que se segue serão apresentados e discutidos os resultados alcançados após a transcrição e a análise das entrevistas realizadas.

CAPÍTULO 3 – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

Este estudo visa, como já foi mencionado, analisar os efeitos dos cursos EFA no processo de inclusão social do grupo sociocultural cigano. Para tal, foram entrevistados quatro ex-formandos de etnia cigana que já tinham concluído cursos no âmbito da EFA, por forma a compreender as repercussões que o aumento das qualificações teve na vida destas pessoas, nomeadamente, ao nível da inclusão social.

Na tabela 1 é possível constatar que foram entrevistados dois ex-formandos do sexo masculino e dois do sexo feminino, estando a faixa etária dos mesmos compreendida entre os trinta e três e os quarenta e três anos, inclusive. Quanto ao curso EFA, todos os entrevistados concluíram o curso EFA B2, que dá equivalência ao sexto ano de escolaridade. Porém, é de mencionar que durante as entrevistas foi verbalizado por todos os entrevistados que, para além deste curso, já tinham frequentado outras formações modulares.

	IDADE	SEXO	CURSO EFA
ENTREVISTADO A	36	Masculino	EFA B2
ENTREVISTADO B	33	Feminino	EFA B2
ENTREVISTADO C	43	Masculino	EFA B2
ENTREVISTADO D	40	Feminino	EFA B2

Tabela 1 – Caracterização dos Entrevistados

O percurso de vida dos quatro entrevistados, segundo os relatos dos próprios, foi marcado por muitas dificuldades. Questionados sobre tal, os entrevistados, de um modo geral, foram parcos e hesitantes nas respostas, deixando passar um claro sentimento de tristeza por todo o sofrimento já vivido, como se pode constatar nos seguintes excertos, “Só caos!... Só problemas!” e “Não tem sido uma vida fácil, não”, referiram os entrevistados A e C, respetivamente. A entrevistada B partilhou que tem tido “uma vida muito difícil e ainda continua agora cada vez mais”, acrescentando que é “filha de pai e mãe muito pobres” e que viviam “numa barraca, sem água, sem luz”. Esta entrevistada, quando se casou, aos dezasseis anos, foi residir para o Alentejo, mencionando que, nessa altura, se

conseguiu “integrar mais na sociedade, porque aqui [região de Alcobaça] é muito difícil”, fazendo, assim, uma comparação entre as duas realidades que conhece relativamente à inclusão social das comunidades ciganas. Por sua vez, a entrevistada D verbalizou que a sua vida foi “casar, criar filhos, tomar conta da casa”.

Relativamente ao percurso escolar dos entrevistados, todos frequentaram a escola, tendo os entrevistados C e D concluído o quarto ano de escolaridade, ou seja, o primeiro ciclo do ensino básico; ao passo que os entrevistados A e B ainda frequentaram o quinto ano de escolaridade, mas sem o concluir. Quanto aos motivos que levaram ao abandono escolar, o entrevistado A referiu que não se recorda; a entrevistada B relatou que “fiz até ao quarto ano, passei para o quinto, depois apareceu-me a menstruação aos doze, andava no quinto e na altura a gente só ia à escola se queria e eu deixei de ir”; já o entrevistado C conseguiu concluir o primeiro ciclo do ensino básico, mas “depois, era aquele costume que os ciganos não podiam estar muito tempo, tinham de estar numa terra, tinham de estar noutra, então, (...), os meus pais tiraram-me da escola”; por fim, a entrevistada D também apenas concluiu o quarto ano de escolaridade, uma vez que “as meninas era só até à quarta classe e depois tiravam-nos. Sabe que antigamente era diferente como agora.”. Note-se que, entre estes três últimos entrevistados que recordam a sua passagem pela escola, apenas a entrevistada B abandonou a escola por opção própria.

No Estudo Nacional sobre as Comunidades Ciganas, através da aplicação de inquéritos por questionários a pessoas e famílias ciganas residentes em território continental, averiguou-se que existem comunidades ciganas relativamente jovens e pouco escolarizadas, principalmente, as pessoas mais velhas e do sexo feminino. De facto, quanto às qualificações escolares, prevalecem os que não sabem ler nem escrever e aqueles que não concluíram o primeiro ciclo do ensino básico (Mendes, Magano & Candeias, 2014). Deste modo, pode afirmar-se que os entrevistados na presente investigação se encontram acima da média, tendo em conta os dados mencionados no referido estudo, uma vez que todos concluíram o quarto ano de escolaridade.

Refira-se que a escola, enquanto instituição de socialização, é uma das vertentes a ter em consideração no combate à exclusão social. Na verdade, a escolarização consiste num dos fatores de inclusão social, na medida em que está intrinsecamente ligada ao futuro profissional dos indivíduos (Dias, Alves, Valente & Aires, 2006).

Nesta sequência, explorou-se o modo como os entrevistados encaram a relação estabelecida entre a instituição escolar e as comunidades ciganas. Importa mencionar que os entrevistados abordaram dois momentos distintos relativamente a este tópico, a sua percepção da altura em que andaram na escola e a sua visão atual, enquanto pais com filhos em idade escolar. Assim sendo, tendo em consideração as suas experiências e vivências como alunos, todos os entrevistados verbalizaram que a relação com a escola sempre foi boa e que nunca tiveram qualquer tipo de problema. A entrevistada B relatou que “ia para a escola, eu não tinha livros (...) era sempre fotocópias, depois eu olhava para os meus amigos tudo com livros, tudo com boas canetas, tudo com boas malas”, confidenciando que tal situação “desmotivava a gente”. Porém, apesar destas situações que a desmotivavam, a entrevistada recordou que “as professoras eram excelentes (...), elas sempre nos ajudaram” e que “eram excelentes, as auxiliares, mesmo os alunos, sempre tive aquelas amigas mais preferidas”. No fundo, as situações que desmotivavam a entrevista B, no que se refere à escola, não estão diretamente relacionadas com a sua pertença étnica, mas sim com as dificuldades económicas que os seus progenitores passavam.

Por outro lado, na realidade experienciada enquanto pais com filhos em idade escolar, os entrevistados continuaram a verbalizar que a relação entre eles, comunidade cigana, e a instituição escolar é boa e que, de um modo geral, os filhos gostam de andar na escola. Todavia, o entrevistado C relatou que o seu filho mais novo, de nove anos, por vezes, ouve comentários de colegas que o deixam triste, ““oh pai, as pessoas ali chamam ciganos, que os ciganos são isto””. O entrevistado C tem mais três filhos, relativamente aos quais nunca se apercebeu que tivessem passado por tais situações, considerando que os “professores e funcionários (...) são excelentes”. Nesta linha de pensamento, também a entrevistada B partilhou que a sua filha de seis anos, que frequenta o ensino pré-escolar, um dia lhe disse ““a minha colega diz que os ciganos cheiram mal (...) eu não quero ser cigana””. Aquando desta situação, a entrevistada comunicou o sucedido à educadora da filha, com quem mantém uma boa relação, para que estivesse a par da situação, mas, na entrevista, salvaguardou que “eu sei que não foi nada da educadora (...). Há muito preconceito ainda”.

Nesta sequência, é de referir que, no Estudo Nacional sobre as Comunidades Ciganas, Mendes, Magano e Candeias (2014) constaram que apesar de as crianças, de algumas décadas a esta parte, terem começado a conviver com outras crianças desde muito cedo,

devido ao aumento significativo que se verificou na frequência pré-escolar e escolar; a verdade é que o preconceito e as situações de discriminação contra indivíduos de etnia cigana continuam a persistir, nomeadamente, nas escolas e em algumas instituições (Mendes, Magano & Candeias, 2014).

Importa, aqui, abordar a questão de a escola ser cada vez mais uma instituição complexa do ponto de vista das relações de sociabilidade e de compreensão de diversos universos socioculturais. Daí que se considere fulcral que a instituição escolar promova não só a aquisição do conhecimento académico, mas também a apreensão de valores que permitam construir uma sociedade mais humanizada (Casa-Nova, Moreira, Silva, Rodrigues & Ribeiro, 2020). Neste sentido, quando se fala em educação intercultural, fala-se numa educação que contemple a diversidade cultural, ao nível de classes sociais, de etnias e de géneros, assim como a diversidade presente nas particularidades que existem dentro de cada uma destas categorias. Desta forma, uma educação intercultural permitirá que se deixe de entender cada classe social, cada etnia e cada género como algo homogéneo e uniforme, passando-se a encarar tais categorias como entidades culturais cujas relações são complexas e não paralelas (Casa-Nova, 2002, citado em Casa-Nova, Moreira, Silva, Rodrigues & Ribeiro, 2020).

No que se refere à situação laboral dos entrevistados, à data das entrevistas encontravam-se todos desempregados. No entanto, todos têm experiências no mercado de trabalho, que relataram durante as entrevistas. O entrevistado A ingressou no mercado de trabalho há três anos, tendo tido a sua primeira experiência numa empresa de recolha de resíduos, na qual permaneceu um ano. Posteriormente, iniciou outra atividade laboral numa empresa, em que a sua função era “fazer cargas e descargas dos camiões com empilhador”, tendo este contrato de trabalho cessado passados dois anos. Apesar destas oportunidades de trabalho, o entrevistado ressalva que “nem em todos os sítios apanhas ciganos, a não ser um sítio que conheça alguém”.

Por seu turno, a entrevistada B começou a trabalhar quando se juntou com o seu marido, ou seja, aos dezasseis anos, pois “na altura não se sabia que havia rendimentos mínimos”. Nestes últimos anos, “vendo umas coisinhas, (...) faço limpezas domésticas (...) todos os verões vou trabalhar para a fruta”. De momento, a entrevistada B não se encontra a exercer qualquer uma destas atividades; a apanha da fruta, por ser um trabalho sazonal e

as vendas e as limpezas domésticas, devido à pandemia da Covid-19, que levou à suspensão das feiras e a sucessivos confinamentos.

Já o entrevistado C, relativamente ao seu percurso profissional, relatou que “trabalhava, às vezes, nas obras, a servente, trabalhava mais era no campo, todos os anos, mas era ali para o lado da minha terra (...) aqui, em Alcobaça, nesta zona, nunca trabalhei. Nunca me deram oportunidade de trabalho”. Atualmente, o entrevistado é Pastor Evangélico, tendo referido que “o meu trabalho é evangelizar as pessoas, é tirar as pessoas do mal e fazê-las acreditar no bem”.

Por fim, a entrevistada D referiu que a sua única experiência profissional se prende com o trabalho nas feiras, uma vez que “desde que casei, era o que sabíamos fazer, foi as feiras”. Porém, a entrevistada abandonou esta atividade por motivos de saúde do marido, que, devido à sua doença autoimune, “não tem muita capacidade para trabalhar”, encontrando-se, de momento, à semelhança dos restantes entrevistados, sem ocupação laboral.

Neste sentido, face à precariedade da situação profissional dos entrevistados, os mesmos foram questionados se beneficiavam do RSI, tendo todos eles respondido afirmativamente.

Assim, é possível verificar que a baixa escolaridade dos entrevistados, aliada às representações sociais formadas sobre a etnia cigana, se refletiu nas escassas e precárias oportunidades de emprego que os mesmos tiveram, as quais, por sua vez, podem motivar uma maior dependência em relação aos apoios dos serviços sociais, tal como reflete Magano (2010), na sua investigação sobre a integração social de indivíduos de etnia cigana na sociedade portuguesa.

Comparativamente ao verificado nas entrevistas realizadas na presente investigação, Mendes, Magano e Candeias (2014), no Estudo Nacional sobre as Comunidades Ciganas que desenvolveram, também verificaram que o número de indivíduos de etnia cigana cuja principal fonte de rendimento é o RSI é superior ao número dos que dependem, primeiramente, de um emprego / trabalho, persistindo, assim, uma certa tendência para a reprodução de ciclos de pobreza, que, conseqüentemente, dificultam a rutura com vivências de exclusão social. No que se refere à condição perante a atividade económica, averiguaram que, de entre os inquiridos, sobressaem aqueles que se encontram

desempregados e aquelas que são domésticas, ressalvando que aqueles que trabalham, exercem profissões pouco qualificadas e diversificadas (Mendes, Magano & Candeias, 2014).

De acordo com a Técnica Gestora de Processos do RSI entrevistada,

o RSI é uma prestação social que é atribuída a qualquer pessoa ou agregado familiar (...) portanto, famílias sem rendimentos ou com rendimentos muito baixos podem vir a ter direito ao rendimento social de inserção, que é calculado mediante a especificidade do agregado familiar e os rendimentos desse agregado.

No fundo, a análise dos processos para a atribuição do RSI trata-se de um “processo legal e administrativo” (Técnica RSI), em que as técnicas gestoras de processos RSI pouco intervêm. “Neste momento, já nos chegam os processos deferidos e nós só temos que (...) fazer a avaliação socioeconómica da família e avançar para o Contrato de Inserção”, explicou a Técnica ao abordar o funcionamento do RSI.

Quanto ao CI, este é

a base de todo o trabalho que depois vai ser feito com a família (...). Em conjunto com a família, (...) fazemos a avaliação, o diagnóstico social (...), avaliamos todas as áreas da família (...) e com base depois nas necessidades e vulnerabilidades então vamos avançar com as ações do Contrato de Inserção. (Técnica RSI)

A perspetiva dos entrevistados relativamente ao CI e às respetivas ações não foi unânime. O entrevistado A verbalizou ter conhecimento das contrapartidas do CI, nomeadamente, “não falhar as entrevistas”, “estar atento aos anúncios de trabalho” e “responder aos trabalhos”. Questionado se participou no desenvolvimento das ações do CI e se considerou que as suas aptidões, os seus interesses e as suas motivações tinham sido tidos em consideração na elaboração das mesmas, o entrevistado A referiu que sim.

Por seu turno, a entrevistada B referiu estar a par das ações que estão previstas no seu CI, as quais passam por “tudo o que é vacinas temos de dar, consultas, procura ativa de emprego e todas as convocatórias não podemos faltar”. Relativamente às contrapartidas expressas nas ações do CI que têm de ser cumpridas para que não haja uma penalização na prestação pecuniária do RSI, esta entrevistada verbalizou “eu sei que isto é para toda

a gente (...) a gente tem direitos, mas a gente também tem deveres. (...) a gente tem de receber de um lado, mas também temos de colaborar”.

Já o entrevistado C, aquando da referência ao CI, apesar de compreender e aceitar as contrapartidas previstas naquele documento, partilhou algumas situações que considerou não serem positivas, tais como “andar à procura de emprego, os carimbos. (...) Aquilo ali nem justificava, não justificava o que andávamos a fazer, mais valia andar a fazer um curso ou fazer coisas que merecessem a pena”. Esta situação era, de facto, constrangedora, uma vez que os beneficiários de RSI tinham de comprovar a procura ativa de emprego através de carimbos que solicitavam junto dos responsáveis pelo possível local de trabalho a que se dirigiam. Todavia, “eles não nos abriam a porta”, condicionando a procura ativa de emprego por parte dos beneficiários ciganos e, conseqüentemente, a comprovação da mesma, através dos carimbos. Acresce ainda referir que este entrevistado foi o único que verbalizou não ter participado na elaboração das ações do CI.

Por fim, a entrevistada D mencionou ter participado na elaboração do CI e que, no âmbito das contrapartidas das ações desse documento, “somos chamados para muita coisa e a gente estamos disponíveis. (...) O que elas pedem é que a gente tenha as coisas em dia, as consultas, os cursos que há de vir, a escola”. Questionada se os seus interesses e motivações eram tidos em consideração, a mesma respondeu afirmativamente e, quanto à relevância das ações, ressaltou que “o que elas pedem não é nada demais, é importante é para nós (...) com RSI ou sem RSI, a gente faz isso”.

Por outro lado, apesar do entrevistado C referir que não participou na elaboração do CI, a Técnica RSI entrevistada explicou que “os beneficiários participam sempre na elaboração do contrato”. Contudo, “na prática, não temos um beneficiário que explicitamente diz ‘olhe é esta ação assim e aquela’, não. Temos é uma conversa com o beneficiário em que são discutidas motivações e interesses, necessidades e as ações acabam por surgir daí”.

No estudo sobre as vivências do RSI, por parte dos ciganos portugueses residentes no concelho de Faro, alguns dos beneficiários ciganos entrevistados também relataram que não lhes foi pedida qualquer opinião quanto às ações presentes no CI e que nem sabiam o que constava em tal documento (Santos & Marques, 2014). Todavia, aparentemente, tal não se verifica desta forma na realidade estudada, uma vez que, apesar de um dos

entrevistados referir não ter participado na elaboração do CI, o mesmo tinha conhecimento do teor do documento. E, por outro lado, a Técnica RSI entrevistada confirma que as ações do CI são discutidas com os beneficiários.

Por seu lado, ainda no âmbito do RSI, considerou-se pertinente questionar a Técnica RSI relativamente ao modo como atendiam às particularidades de cada beneficiário, tendo a mesma esclarecido que “a medida RSI é um decreto-lei pouco moldável”, acrescentando que

o que poderá ser moldável é toda a abordagem e intervenção (...) vamos conhecer a realidade da família, conhecemos a realidade social da localidade onde estamos a trabalhar e somos aqui quase que mediadores na tentativa de promover (...) a resolução das necessidades e uma inclusão social ou profissional.

No fundo, as técnicas do RSI trabalham, por um lado, as particularidades e as especificidades dos agregados beneficiários e, por outro, as particularidades e as especificidades da rede social local, por forma a construir pontes para que seja possível promover a inclusão social, económica e profissional dos beneficiários.

De facto, na mediação entre diferentes valores culturais, os profissionais sociais, neste caso a Técnica RSI, emergem como mediadores entre os grupos sociais e as instituições públicas e privadas, de modo a concretizar os direitos e os interesses de todos os envolvidos na interação (Marques, Vieira & Vieira, 2020). A mediação, nomeadamente, a mediação intercultural, consegue, efetivamente, construir estruturas capazes de harmonizar as diferenças entre grupos e indivíduos, aproximando diferentes realidades, sendo, por isso, fulcral em qualquer campo de atuação (Oliveira & Galego, 2005).

Nesta sequência, relativamente às especificidades culturais das comunidades ciganas, a Técnica RSI referiu que “as especificidades culturais são, na forma como eu trabalho, são sempre atendidas”; porém “há determinadas situações em que isso não é possível”. Por exemplo, “se uma menina tem doze anos e a especificidade cultural é casar e sair da escola, nós não conseguimos atender a essa especificidade, não há meios, porque é assim uma menina de doze anos tem de estar na escola”. Por outro lado, “há determinadas intervenções (...) em que foram organizadas ações de sensibilização e que por causa do luto nos dizem ‘olhe não posso agora assistir a esse vídeo’ (...) claro que nós acedemos a que a pessoa saia da sala”. Em suma, sempre que é concretizável atender à

especificidade cultural, o trabalho é feito nesse sentido, pois “nós estamos aqui a trabalhar com eles, temos que respeitar” (Técnica RSI).

Neste sentido, refira-se que, no Estudo Nacional sobre as Comunidades Ciganas, um dos constrangimentos apontados foi, também, o facto de nem sempre ser fácil atender a determinadas solicitações, uma vez que as mesmas, por vezes, extravasam as competências e recursos institucionais disponíveis (Mendes, Magano & Candeias, 2014).

Por norma, quando os beneficiários de RSI apresentam baixos níveis de escolaridade, uma das ações do CI no âmbito da educação poderá ser a integração em cursos EFA, para que os beneficiários aumentem as suas qualificações escolares. Neste sentido, durante as entrevistas procurou compreender-se o porquê de os entrevistados terem ingressado nos cursos EFA e quais as suas expectativas relativamente aos mesmos.

O entrevistado A ingressou num EFA B2, que tem equivalência ao sexto ano de escolaridade, ou seja, ao segundo ciclo do ensino básico; porém, simultaneamente, ingressou no mercado de trabalho, deixando, por isso, a frequência do curso de ser uma obrigação do CI. Assim sendo, a sua inscrição no curso EFA sucedeu por ser uma ação prevista no CI, mas a continuação e conclusão do mesmo só aconteceu, porque o entrevistado sentia que o aumento das suas qualificações escolares seria uma mais-valia para si, tal como o mesmo partilhou durante a entrevista: “eu andava a trabalhar e andava a tirar aqui um curso, já não era obrigatório (...). Eu vinha do trabalho e vinha tirar o meu curso, porque faz falta, um dia amanhã faz falta”.

Quanto à entrevistada B, a situação foi um pouco diferente, na medida em que “fui eu que vim aqui mais o meu marido (...) e pedimos para nos inscrevermos (...) na altura não recebia RSI, mas recebia uma bolsa, o subsídio de almoço e é uma ocupação”. Neste caso, a entrevistada nem era beneficiária de RSI, a sua inscrição para cursos e formações no âmbito da EFA ocorreu mesmo por sua iniciativa. Todavia, “eu sabia que dali não ia dar nada (...) eu sabia que ia ter um resultado bom, se eu me empenhasse e ia ficar com o sexto ano”. Aquando da sua inscrição, esta entrevistada tinha apenas a expectativa de ter uma ocupação e “vou ter o objetivo de ter o sexto ano e vou conseguir”, apenas numa ótica de desenvolvimento pessoal.

Já o entrevistado C, apesar da sua inscrição nos cursos EFA estar prevista nas ações do CI, o mesmo referiu que tal “fazia sentido para mim, porque eu quando pensei em ser

Pastor, (...) eu tinha que aprender mais”, acrescentando que “eu tinha muita dificuldade em ler, então optei pelos cursos”. Assim sendo, para este entrevistado “a expectativa era aprender mais do que aquilo que eu sei”, pois “eu sou uma pessoa que gosto muito de aprender” e tal era uma necessidade que sentia face à decisão de se tornar Pastor.

Com a entrevistada D, a situação é semelhante. De facto, a inscrição nos cursos EFA também ocorreu por ser uma contrapartida presente no CI; porém, relativamente ao ingresso no curso EFA B2, a mesma mencionou que “perguntaram à gente se queríamos e a gente então concordámos, sem receber, sem nada, a gente fizemos”. A sua expectativa em relação aos cursos e formações em que se inscreveu era sempre “para aprender mais”.

Na verdade, de um modo geral, independentemente de ser uma ação prevista no CI ou não, todos os entrevistados mostraram gosto e interesse pelos cursos e formações que lhes são propostos ou a que se propõem, uma vez que acabam por estar ocupados, adquirir novos conhecimentos e sentem-se incluídos em algum grupo.

A técnica RSI mencionou que se procede ao encaminhamento para cursos EFA “sempre que é possível”, uma vez que “na sua generalidade, é uma população com o abandono precoce da escola (...) portanto, se está em condições para frequentar formação, é ótimo”. Questionada quanto à reação dos beneficiários de etnia cigana a esse encaminhamento, a técnica referiu que tem havido uma evolução positiva ao longo dos anos. De facto, às primeiras propostas de encaminhamento para a EFA houve “aquela naturalidade de resistência à mudança (...) nunca reconheciam a formação como uma mais-valia (...), porque não têm essa cultura, não têm essa vivência (...) e nós temos de entendê-los nessa realidade”. Portanto, o encaminhamento para cursos EFA “teve que ser de uma forma coerciva, inicialmente”, sendo que “começaram a frequentar, ficaram com uma ideia do que é que é isto” e “hoje em dia, já nos pedem formação”.

Durante a entrevista, os entrevistados tiveram oportunidade para partilhar as áreas em que gostavam que abrisse alguma formação ou curso. O entrevistado A não especificou qualquer área, referindo apenas que “tudo o que venha, é tudo uma experiência”. A entrevistada B partilhou que “gostava de cabeleireira e de costureira”, realçando o curso de cabeleireira, pois “mesmo que não valesse de nada (...) eu tenho filhas, tenho irmãs e a gente tratava umas das outras”. Por seu turno, o entrevistado C não mencionou uma área nova, mas relatou que “o curso dos Primeiros Socorros foi pouco tempo, gostaria de

aprender mais isso”. A entrevistada D também não indicou uma área diferente para desenvolvimento de curso ou formação, mas partilhou ter feito um “pequeno curso de cozinha”, realçando que “eu gostei mesmo, mesmo, mesmo foi este de cozinha (...) foi pena ser tão pequenino, foi muito pouco tempo”. Nota-se, assim, uma preocupação em dinamizar cursos e formações em áreas que vão ao encontro dos interesses e motivações dos formandos, apesar de, segundo os entrevistados, não terem tido a duração que desejariam.

Relativamente à oferta formativa, a técnica RSI revelou que “há sempre condicionantes na oferta formativa (...), e não é só para as questões da etnia cigana, é geral”, na medida em que há “pouca oferta formativa para pessoas que não tenham a quarta classe”. Não obstante, a mesma ressaltou que o Centro Qualifica de Cister “tem sido um parceiro de excelência, no sentido em que está preocupado (...) em conhecer as especificidades das pessoas e tentar adequar e conseguir realmente as ofertas formativas mais adequadas”. Por vezes, nem sempre é fácil responder aos interesses dos beneficiários, os quais, de acordo com a Técnica RSI, “vão, na sua generalidade, para culinária, para estética, para mecânica, que é tudo áreas que, logisticamente, (...), é difícil de pôr em prática”, na medida em que “exige um esforço grande (...), da rede social, de investimentos políticos (...), de uma série de coisas que não são assim tão simples de harmonizar”.

Dado que o intuito do presente estudo visa analisar os efeitos da conclusão de cursos EFA no processo de inclusão social da comunidade cigana alcobacense, um dos assuntos que se procurou abordar, ao longo das entrevistas com os formandos, foi a questão da trajetória profissional após a conclusão do curso EFA. Neste sentido, os entrevistados foram questionados quanto às competências desenvolvidas e / ou adquiridas durante o curso e a respetiva utilidade na inserção do mercado de trabalho, assim como quanto às novas oportunidades de trabalhos que surgiram com o aumento das qualificações.

Assim, tendo em consideração a sua experiência no Centro Qualifica de Cister, o entrevistado A partilhou que “aprendemos aqui bastante (...) uma pessoa pouco sabia ler, agora sabe ler mais um bocadinho”, acrescentando que “para mim foi bom, porque aprendi e fiquei com escolaridade”. Este entrevistado, apesar de ter verbalizado que as competências que aprendeu e / ou desenvolveu são úteis para a sua inserção no mercado de trabalho, também fez questão de reforçar o que já tinha dito anteriormente “só que, pronto (...), nem todos de uma empresa põem lá um cigano a trabalhar. É muito raro. (...)

não adianta ter o décimo segundo ano ou ter só o primeiro ano”. Contudo, o mesmo entrevistado sente que o aumento das suas qualificações lhe pode trazer novas oportunidades de emprego, uma vez que, quando ainda estava a frequentar o curso EFA B2, o facto de estar a investir na sua formação escolar e a aumentar as suas qualificações, deu-lhe a hipótese de integrar, temporariamente, o mercado de trabalho. Para tal, teve de solicitar junto de uma técnica do Centro Qualifica de Cister o comprovativo em como estava a frequentar tal curso, “vim aqui (...) deu-me um papel em como eu tinha mais que o quinto ano e eu cheguei lá para trabalhar durante um ano”.

Por seu turno, a entrevistada B mencionou que “a gente vai sempre aprendendo alguma coisa”, referindo-se aos conhecimentos que adquiriu e desenvolveu com a frequência do curso EFA. Por exemplo, “eu fiz o quarto ano e tinha muitos erros, mesmo a ler tinha muitas dificuldades. Eu vim aqui fazer o sexto ano e aquilo reavivou tudo”. Esta entrevistada verbalizou que as competências que foi desenvolvendo ao longo do curso não foram úteis para a sua inserção no mercado de trabalho, na medida em que o seu intuito ao ingressar no curso EFA se prendeu com o seu desenvolvimento a nível pessoal, “é mais por mim (...) a gente gosta de aprender”. Porém, a mesma considera que o aumento das suas qualificações lhe possa trazer novas oportunidades de trabalho, uma vez que “é mais fácil para uma pessoa com o sexto ano, um trabalho, do que com o quarto ano”.

Já o entrevistado C verbalizou que o curso EFA lhe deu a possibilidade de adquirir e desenvolver competências, tendo sido as mesmas importantes para a sua inserção no mercado de trabalho. Segundo o entrevistado, “o curso que eu fiz do sexto ano foi muito bom para o local onde eu trabalhava, que eu vendia nas feiras, e também me ajudou muito a fazer contas, a compreender muita coisa que eu não sabia”. O mesmo referiu, igualmente, que o aumento das suas qualificações lhe pode trazer novas oportunidades de trabalho.

A entrevistada D também relatou que com o curso EFA desenvolveu e adquiriu competências, partilhando, à semelhança dos outros entrevistados, que recordou “muita coisa que estava esquecida da escola e fiquei mais praticante (...). Desde que fui para o curso, comecei a aprender mais de coisas que eu não sabia até na altura (...) uma pessoa aprendeu mais, muito mais”. Quando questionada se tais competências foram úteis para a sua inserção no mercado de trabalho, a mesma respondeu afirmativamente, ressaltando

o facto de “o inglês era o que nos fazia muita falta, por causa das feiras”. No entanto, a entrevistada D considera que o aumento das suas qualificações escolares não lhe irá trazer novas oportunidades de trabalho, visto que em “Alcobaça ninguém dá oportunidades a ninguém (...). Eu não trabalho, porque não nos dão oportunidade nenhuma de trabalho”. Por exemplo, “a gente telefona, a gente marca a entrevista; mal a gente entra as portas para dentro do trabalho e reparam em nós, dizem logo que não há vaga, que já está preenchida”.

Esta realidade foi já assinalada no estudo realizado por Santos e Marques (2014) sobre as vivências do RSI, por parte dos ciganos portugueses residentes no concelho de Faro. Estes autores constataram que a maioria dos beneficiários ciganos, após o término dos cursos e / ou formações, continuavam sem conseguir ingressar no mercado de trabalho, permanecendo na situação em que se encontravam. Desta forma, o sentido de compromisso e progresso que deveria estar presente no CI, na prática não acontecia, uma vez que o processo de inclusão social acabava por ser bloqueado pelo próprio mercado de trabalho (Santos & Marques, 2014).

Nesta sequência, refira-se que a Técnica RSI, quando questionada se na sua perspetiva a conclusão dos cursos EFA abria portas, em termos profissionais, aos beneficiários de etnia cigana, verbalizou que “na prática não”. A mesma acrescentou ainda que

temos aqui um problema muito complicado e enraizado que é: eles não têm hábitos de trabalho (...) eu tenho alguns que sim, que conseguiram integrar o mercado de trabalho, mas a maioria não (...) e depois temos a outra parte, que é empresas que abram portas a estas pessoas.

É de referir que na pesquisa exploratória realizada por Magano, Mendes, Moreira e Costa (2014), com o intuito de caracterizar as políticas públicas, os projetos e as intervenções locais que têm impacto e / ou que têm as comunidades ciganas como destinatários, desde abril de mil novecentos e setenta e quatro, nas Áreas Metropolitanas do Porto e de Lisboa, foram entrevistados diversos técnicos que estão envolvidos em várias políticas e medidas sociais, nomeadamente, o RSI. Estes técnicos entrevistados parecem ter uma visão semelhante à da técnica RSI entrevistada no presente estudo, uma vez que os mesmos também consideram que, por um lado, existem algumas barreiras discriminatórias no quadro da sociedade maioritária que dificultam a entrada dos indivíduos de etnia cigana

no mercado de trabalho; e que, por outro lado, são visíveis certas lacunas ao nível das competências formativas e sociais das pessoas ciganas (Magano, Mendes, Moreira & Costa, 2014).

Na perspetiva da Técnica RSI, “se houvesse mais abertura de algumas instituições para acolher algumas pessoas de etnia cigana (...), poderíamos ter uma comunidade mais avançada a esse nível”. A este propósito, a técnica relatou um caso de sucesso, que experienciou também enquanto técnica gestora de processos RSI noutra contexto social, de um senhor de etnia cigana que foi selecionado para exercer atividade laboral numa instituição, no âmbito do Programa Contrato Emprego Inserção Mais, e após o término do mesmo aí permaneceu a trabalhar. Após este exemplo, a técnica concluiu afirmando que

como esta situação acontece, eu acredito que estaríamos com condições para levar isso a mais lados, mas pronto (...) depende de uma série de circunstâncias e depende também da capacidade e da abertura das instituições para assumir (...) ainda há muito receio.

Neste sentido, note-se que, já na investigação realizada por Coelho (2016) sobre a integração da etnia cigana na cidade de Alcobaça, se verificou que a maioria dos indivíduos pertencentes à comunidade cigana alcobacense se encontravam desempregados, à exceção daqueles que estavam inseridos em medidas de inserção destinadas a beneficiários de RSI, como é exemplo o Contrato Emprego Inserção Mais (Coelho, 2016). Na verdade, o facto de as empresas visarem o lucro e o bem-estar económico leva a que não estejam tão recetivas para acolher membros de etnia cigana, por ser uma comunidade com um grande estigma associado. De certa forma, existe um “divórcio” entre as empresas e o seu papel social, na medida em que aquelas entidades nem sempre se mostram disponíveis para dar uma oportunidade a membros das comunidades ciganas, acabando estes por ter ainda mais dificuldade na sua inclusão profissional e, consequentemente, social (Coelho, 2016).

Por outro lado, foi também solicitado aos entrevistados que partilhassem outras alterações que surgiram nas suas vidas com o término do curso EFA e com as restantes formações modulares que têm vindo a fazer. A este propósito, o entrevistado A sente que o facto de ter frequentado cursos e formações EFA fez com que estivesse incluído nas atividades do

Centro Qualifica e, conseqüentemente, afirma ter-se sentido mais incluído na sociedade em geral. Este entrevistado relatou que o que aprendeu no curso EFA lhe deu também ferramentas para ultrapassar as pequenas adversidades que vão surgindo no cotidiano, nomeadamente, “mesmo em contas e ver coisas, é diferente”. Reconheceu, igualmente, que as competências adquiridas, nos cursos e formações que frequentou, lhe permitiram dar outro tipo de apoio aos filhos no que se refere às questões escolares dos mesmos.

Por seu lado, a entrevistada B verbalizou que a frequência de cursos e formações EFA, bem como o seu envolvimento no Centro Qualifica, levaram a que se sentisse mais incluída socialmente, na medida em que “a gente conhece outras pessoas. Eu tenho colegas que não são ciganas, que nunca conheci na vida, mas agora a gente já se conhece, porque andamos ali (...) numa formação”. Esta entrevistada referiu, igualmente, que os cursos e formações que frequentou permitiram que desenvolvesse novas competências para ultrapassar as adversidades do dia-a-dia. Por exemplo, “há coisas que a gente às vezes vai muito abaixo (...) e há muitos cursos que nos fazem pensar positivo (...) muita coisa a gente vê diferente”. Por outro lado, a entrevistada B considera, ainda, que os cursos e as formações também facilitam o acompanhamento dos seus filhos a nível escolar.

Relativamente ao entrevistado C, quando questionado se os cursos e formações que frequentou lhe trouxeram outras vantagens, nomeadamente, ao nível da inclusão social, este respondeu que “não senti isso”, uma vez que “estão a pôr etnia cigana num sítio e sem ser ciganos noutra sítio”, situação com a qual não concordou e que fez questão de reportar à técnica gestora de processos RSI que acompanha o seu agregado familiar. Todavia, “mesmo as técnicas aqui do RSI eram contra isso e depois acostumaram-se (...) ‘mas é o que as pessoas querem’, mas não pode ser”. Na perspetiva do entrevistado, “se a nossa luta é conseguir um objetivo, então nós temos de trabalhar para conseguir esse objetivo”. O entrevistado acrescentou ainda que “quando é só com etnia cigana não se aprende tanto (...), porque quando há pessoas sem serem de etnia cigana, então aprende-se mais (...) sabemos conviver, saber estar com pessoas que não são da nossa etnia. É muito melhor”. Nesta sequência, o entrevistado recordou uma outra situação: “isto foi como o bairro aqui que eu vivo em Alcobaça, é só tudo de etnia cigana”. Por outro lado, o entrevistado C reconhece que a frequência dos cursos e das formações EFA lhe deu ferramentas para melhor conseguir ultrapassar as dificuldades da vida quotidiana, nomeadamente, as que dizem respeito à educação escolar dos seus filhos.

Na perspectiva da entrevistada D, a frequência de cursos e formações no âmbito da EFA é sempre vantajosa, uma vez que “a gente aprende (...) às vezes, vêm cursozinhos bons (...) e a gente vai”. Ao nível da inclusão social, apesar de a entrevistada não ter abordado diretamente a questão, partilhou que “éramos muito amigos uns dos outros (...) trabalhávamos em conjunto e tudo, e fazíamos planos e coisas assim em conjunto e era bom”, referindo-se aos seus colegas do Centro Qualifica. Constata-se, deste modo, que, pelo menos, nas atividades do Centro a entrevistada se encontrava enquadrada e incluída. A entrevistada D mencionou, igualmente, que os cursos e formações que frequentou lhe proporcionaram ensinamentos para lidar com as adversidades da vida quotidiana, nomeadamente, “a gente tivemos a gestão económica e ensinou muito, foi muito bom (...) do pouco que a gente tivemos aprendemos sempre coisas”. À semelhança dos restantes entrevistados, esta entrevistada também considerou que as ferramentas adquiridas com a experiência no Centro Qualifica lhe permitem dar outro tipo de apoio aos filhos que tem em idade escolar. Contudo, confidenciou que “quando é assim outras coisas mais difícil, o mais velho é que ajuda (...) que eu já não consigo”.

De facto, do que a Técnica RSI tem oportunidade de observar, a mesma constata que

eles utilizam conhecimento adquirido para otimizar algumas coisas na vida diária deles (...) em casa, na gestão do orçamento (...) ou seja, conseguem adaptar os conhecimentos, não a pensar numa integração laboral, mas aplicar na vida quotidiana deles, em casa com os filhos.

Segundo a Técnica RSI, “enquanto esta comunidade não começar a ser integrada no mercado de trabalho de forma mais maciça, essas motivações / expectativas não vão acontecer”. Por outro lado, pela sua experiência, a técnica também mencionou que verifica que, com a frequência dos cursos e formações EFA, os beneficiários / formandos começaram a “valorizar mais o acompanhamento escolar dos filhos, em alguns casos, porque se calhar começam a ter capacidade de perceber o que é que vem para casa, os trabalhos de casa, de assumir essas responsabilidades, esse papel junto dos filhos”.

A este propósito, na pesquisa exploratória, realizada por Magano, Mendes, Moreira e Costa (2014), de caracterização das políticas públicas, dos projetos e das intervenções locais que têm impacto e / ou que têm as comunidades ciganas como destinatários, foram entrevistados técnicos envolvidos em várias políticas e medidas sociais, nomeadamente,

o RSI. Através da análise das entrevistas realizadas, os autores averiguaram, igualmente, que, para aqueles, a melhoria dos níveis de escolarização dos adultos ciganos contribuiu positivamente para uma melhoria dos resultados escolares dos seus filhos. Segundo os técnicos entrevistados, tal é uma evidência do trabalho desenvolvido no âmbito da medida RSI, no sentido de reduzir os níveis de absentismo e abandono escolar, assim como de incentivar a frequência do jardim de infância por parte das crianças de etnia cigana (Magano, Mendes, Moreira & Costa, 2014).

Durante a entrevista, foi solicitado aos entrevistados que refletissem um pouco e que partilhassem os aspetos mais positivos e / ou negativos de toda a experiência que vivenciaram com as atividades que lhes foram proporcionadas no âmbito da EFA. Neste sentido, o entrevistado A começou por mencionar que “os professores eram bons, as professoras também e aprendemos rápido, nunca esperámos assim uma evolução tão grande, porque éramos muitos e era um professor de cada vez (...) para vinte pessoas ou mais”. Porém, também relatou que “à primeira vez não era bem escola, aquilo era tudo para os ciganos (...). Havia pessoas lá que não gostavam, porque estavam a fazer uma escola só para ciganos (...) e noutra escola (...) não eram ciganos” acrescentado que “houve muita pessoa que desistiu por causa disso”. Tal situação fez com que o entrevistado A se sentisse excluído.

Por sua vez, a entrevistada B, quando abordou os pontos mais positivos da sua experiência no Centro Qualifica, recordou o último curso que frequentou, de agricultura, uma vez que “aí também já tínhamos prática, andávamos com o trator (...), com aquelas botas de biqueira de aço (...) gostei muito”, podendo-se, assim, constatar a sua preferência por cursos mais dinâmicos. Para além disto, a entrevistada referiu que este curso “já fiz eu e o meu marido, mesmo com a pensão, fomos pedir autorização, porque ele estava a ter muitas crises e eu estava com medo de chegar a casa e... com a epilepsia é muito complicado”. Refira-se que o marido da entrevistada B é reformado por invalidez, por ser doente oncológico e epilético, sendo aquela a sua principal cuidadora. Daí que a mesma tenha valorizado a oportunidade que teve de frequentar o curso juntamente com o seu marido, apontado tal situação como algo positivo para si. Quanto aos aspetos menos positivos, esta entrevistada não apontou qualquer situação, verbalizou apenas que “há coisas boas e coisas más em todo o lado, mas assim nas formações, não”.

Relativamente ao entrevistado C, este confidenciou que o que retirou de mais positivo da sua experiência no Centro Qualifica foi o desenvolvimento da competência de leitura, “porque eu sabia pouco ler (...) aquilo que eu leio guardo e dantes lia e não conseguia guardar. Era a pior coisa; eu lia, mas, passado um bocadinho, perguntavam-me o que eu tinha lido e eu não conseguia”. Reforçou, ainda, que tal aprendizagem e treino de leitura foi “muito bom para mim”. No que diz respeito aos pontos menos positivos, este entrevistado voltou a fazer referência ao facto de, por vezes, na constituição das turmas para as formações e / ou cursos, haver uma clara distinção entre ciganos e não ciganos, relatando que “numa sala, estávamos dezoito formandos, o único cigano era eu, mas os outros ciganos já eram todos juntos”; situação que, no seu ponto de vista, não é correta nem justa, “achei injusto o que fazem. Eu acho mesmo injusto, pronto”.

Por fim, a entrevistada D referiu como pontos positivos “a escola do sexto ano (...), o curso de cozinha (...), o dos primeiros socorros, também aprendi muito (...) aprendemos muito quando uma pessoa se sente mal (...), uma pessoa agora já sabe socorrer”. Esta entrevistada também enalteceu o trabalho dos professores com quem trabalhou no Centro Qualifica, “sempre gostei muito, do curso e dos professores que tivemos, sempre tivemos uma boa relação uns com os outros, nunca houve aquela coisa de desavenças”, reforçando a ideia de que “os professores eram muito bons, compreendiam, ensinavam”; sentindo-se, por isso, sempre respeitada e incluída no grupo turma, por parte destes profissionais. Outro aspeto positivo que a entrevistada D mencionou foi o facto de “quem andava lá eram nossas amigas também, éramos muito amigos uns dos outros e fizemos trabalhos juntos”, verificando-se, assim, que esta entrevistada valoriza as relações de amizade e de respeito que foi desenvolvendo, com os seus professores e colegas, ao longo dos cursos e formações que frequentou. Já em relação a aspetos menos positivos, a mesma não relatou qualquer situação, limitando-se a verbalizar “eu sempre gostei dos cursos (...), nunca tive coiso de dizer... quando viesse um curso, eu rejeitasse, ou não fosse, não”.

A componente empírica do presente estudo visa, também, conhecer o modo como os profissionais atendem às especificidades culturais do grupo sociocultural cigano. Para tal, ao longo das entrevistas com os formandos, tentou-se perceber se os mesmos consideravam que as atividades promovidas pelo Centro Qualifica, nomeadamente, os cursos e as formações, eram adequados à sua realidade. Todavia, quando abordado o assunto, os entrevistados A e C foram parcos na resposta, afirmando apenas que “sim, sim” (entrevistado A), confirmando que havia uma preocupação em adaptar as dinâmicas

das atividades à realidade das comunidades ciganas, não desenvolvendo muito a temática em questão.

Por outro lado, quando questionada se as atividades do Centro Qualifica faziam sentido na sua realidade, a entrevistada B verbalizou que “algumas coisas fazem, outras não”. Por exemplo,

“eu agora já vejo a Internet diferente (...) mas eu na altura, quando vim para cá (...), ‘vai fazer não sei quantas horas de informática’ (...) eu na altura precisava, não tinha RSI (...). Então vou aproveitar, porque é um dinheirinho que vou receber (...), mas eu pensava assim: ‘informática? É agora! Eu não vou aprender nada’. (...) E agora fez-me muito jeito (...), mas na altura (...) eu dizia: ‘vou para ali, porque tenho de ir, não posso faltar’, mas não me interessava (...) não me interessava estar a mexer num computador”.

Neste testemunho, é perceptível que, de facto, na altura em que a entrevistada B foi encaminhada para o curso de informática, a mesma o fez por obrigação e porque o valor monetário que ia auferir era necessário para fazer face às despesas do seu agregado familiar; porém, tal curso não era adequado à realidade que vivia na altura nem fazia sentido para si. Provavelmente, se hoje lhe fizessem a mesma proposta, a entrevistada já teria outra perspetiva, porque na sua realidade atual já faz sentido aprender a mexer em computadores e saber aceder à Internet. Na verdade, só agora, com os seus filhos a terem aulas online, devido ao contexto pandémico, é que a entrevistada considerou que foi útil o curso de informática e teve oportunidade para colocar em prática alguns dos ensinamentos que retirou do mesmo.

Já a entrevistada D referiu que os cursos e as formações que frequentou no âmbito da EFA não eram adequados à sua realidade, “porque a gente andava com pessoas sem serem ciganas. Havia ciganos e havia sem ser ciganos e sempre tivemos uma relação ali boa uns com outros”. No entanto, na sua perspetiva, o facto de os conteúdos dos cursos e das formações nem sempre serem direcionados, especificamente, para as comunidades ciganas, bem como o facto de a constituição dos grupos turma não ser feita propositadamente para ciganos e / ou para não ciganos é benéfico e acaba por ser uma forma de quebrar preconceitos. No fundo, apesar de considerar que os cursos e as formações não se adequam à realidade das comunidades ciganas, esta entrevistada encara

isso como algo positivo, uma vez que permite uma maior interação entre indivíduos de diferentes mundos culturais.

Na entrevista à técnica RSI foi, igualmente, discutido se as propostas dirigidas aos beneficiários de etnia cigana, aquando do acompanhamento realizado no âmbito do RSI, têm em consideração a sua realidade. Neste sentido, a técnica RSI verbalizou que “sim (...) tivemos bastante trabalho com isso quando foi na integração nas formações”. Efetivamente, “sabemos que são famílias com muitos filhos, sabemos que são famílias com dificuldade de transporte, que são famílias em que uma mulher sair à noite para ir a uma formação que é complicado”. Assim, de modo a respeitar estas e outras especificidades, “tivemos aqui um trabalho técnico em equipa de adequação das condições formativas da melhor forma, para que se conseguisse que eles, a maioria, conseguisse frequentar a formação”. De acordo com a técnica RSI, esse trabalho pretendia, então, encontrar soluções de modo a que todas as partes saíssem a ganhar, “por exemplo, convocar o marido e não convocar a mulher, em determinadas situações”; ou quando “depois sabíamos que havia outras famílias em que a mulher estava mais interessada do que o marido”, procurava-se “agilizar com o apoio da avó para ficar com as crianças, para a mulher poder frequentar a formação, se possível diurno”. No fundo, houve “uma série de trabalho que foi feito para conseguir adequar, para conseguir ter uma turma de formandos com horários adequados, com transporte, com uma série de medidas asseguradas, adaptadas a cada agregado familiar”.

Assim, pode constatar-se que a técnica RSI acaba por assentar, efetivamente, a sua atuação em práticas de mediação intercultural. Recorde-se que a mediação, enquanto instrumento de intervenção social, visa promover a coesão social e territorial, o que implica compreender os desafios que a diversidade cultural e de modos de vida acarreta às sociedades contemporâneas, principalmente, quando se trata de encontrar as melhores formas para gerir a diversidade. A técnica RSI procura, então, mobilizar os dispositivos existentes, no sentido de encontrar consensos entre interesses que nem sempre são coincidentes (Castro, Santos & Knapic, 2010). Segundo Gonçalves (2020), para que as práticas de mediação intercultural sejam eficazes, é fulcral que o mediador intercultural trabalhe com o acordo e o apoio dos indivíduos e que facilite todo o processo.

Nesta sequência, considerou-se ainda pertinente perceber se a oferta existente, a nível de cursos e formações, consegue responder às reais necessidades dos beneficiários de etnia

cigana. A este propósito, a técnica RSI referiu que “nós fomos tentando motivá-los”, pois “o responder às necessidades deles vai muito para além das formações modulares, porque é uma comunidade com várias necessidades, mas que têm de ser trabalhadas com intervenções bastante mais robustas”, clarificando que “quando digo robustas, é intervenções políticas”.

De facto, também Pereira (2016), nas entrevistas que realizou a profissionais que trabalham com beneficiários de RSI, no âmbito do seu estudo qualitativo sobre a (des)integração dos ciganos no mercado formal de emprego, averiguou que, na prática, a medida RSI, apesar de ajudar as famílias ciganas, não consegue dar uma resposta efetiva ao conjunto de dimensões onde se verifica necessário existir uma intervenção (Pereira, 2016).

Segundo a técnica RSI,

naquilo que é o nosso trabalho e a nossa intervenção, (...) estas formações foram muito (...) de uma perspetiva de inclusão, de ocupação, de rotina, do dia-a-dia, de haver um horário para levantar, uma responsabilidade, o frequentar, o estar incluído (...). Esta área motivava-os mais do que outra coisa (...) o objetivo foi mais esse do que propriamente a aquisição de competências específicas. Eles identificando-se mais, melhor.

A técnica RSI procurou, assim, encontrar um ponto de encontro entre aquilo que é exequível no âmbito da sua intervenção e as áreas ou atividades que mais motivam os beneficiários, por forma a dotá-los das ferramentas necessárias para a sua inclusão na sociedade. Neste sentido, pode considerar-se que procurou adotar princípios que integram o processo de mediação intercultural. Na verdade, a mediação intercultural assume-se como um projeto de mudança, concretizado através da construção de canais de diálogo intercultural e de capacitação para a participação nas esferas sociais, políticas e económicas. Esta mediação é, efetivamente, um importante instrumento de intervenção nos contextos em que a existência de diferentes universos culturais e simbólicos colide com situações de precariedade socioeconómica (Castro, Santos & Knapic, 2010). Nestes contextos, os profissionais sociais, ao recorrerem a práticas de mediação intercultural, visam a restauração de laços sociais, apostando em modalidades alternativas de gestão das relações sociais, de modo a alcançar um processo comunicacional de transformação

do social, assim como uma requalificação das relações sociais (Oliveira & Galego 2005; Castro, Santos & Knapic, 2010).

No término das entrevistas, procurou explorar-se um pouco a perspectiva de vida futura dos entrevistados, nomeadamente, se sentiam que o aumento das suas qualificações poderia contribuir para melhorar a sua qualidade de vida e se tinham algum projeto de vida que pretendessem realizar. A este respeito, o entrevistado A mencionou que “espero que sim (...) que mudem, porque se não mudar... não sei, está um caos”, referindo-se ao facto de o aumento das suas qualificações poder contribuir para melhorar a sua qualidade de vida. Contudo, acrescentou que

se eu for arranjar trabalho, não arranjo trabalho em lado nenhum e se for outro, (...), arranja trabalho em qualquer lado e eu, cigano, ninguém quer. Não sendo, claro, com conhecimento (...). Já trabalhei com conhecimentos das empresas (...), porque já conhecem e apanham boas informações nossas.

Nesta sequência, o entrevistado A partilhou que, por vezes, recebia convocatórias para se dirigir a determinada empresa, a fim de realizar uma entrevista de emprego; porém, “quando eu ia lá para assinar os papéis, diziam que já estavam as vagas cheias e era mentira. Aconteceu muita vez”. Já quando questionado se tinha algum projeto de vida, este entrevistado confidenciou que “para ser sincero, não, porque é assim, só se uma pessoa conseguisse arranjar um trabalho, uma coisa qualquer, sobrevivia bem”.

Relativamente à entrevistada B, esta considera que o aumento das suas qualificações não contribuirá para melhorar a sua qualidade de vida, mas acredita que “os meus filhos é que continuarem na escola, eu penso que eles vão ter uma vida diferente da nossa e é o que eu quero”. Quanto a projetos de vida futuros, esta entrevistada partilhou que “gostava de ir... emigrar para fora, porque aqui a vida é sempre igual”. A mesma referiu que “eu tenho uma família em França, o que me está a agarrar aqui é a doença do meu marido, porque eu não posso faltar às consultas nem sei se ele está apto para viajar”. Portanto, “eu estava a pensar ir, mas tenho de falar primeiro com o médico do meu marido, porque eu sozinha não vou (...) não o vou deixar cá”.

O entrevistado C também verbalizou que, no futuro, a sua vida não irá melhor pelo facto de ter mais qualificações, pois “mesmo que nós queiramos, ainda que tenha o sexto, ou mesmo que esteja a fazer o décimo, não, a etnia cigana está sempre... não, não tem muitas

vantagens”. Nesta sequência, o entrevistado relatou que o seu filho mais velho, que concluiu o décimo segundo ano de escolaridade, “tem trabalhado, aqui nas fábricas, mas quando sabem (...) e quando começam a falar dele, os patrões veem que ele é cigano e arranjam uma desculpa e ele sai sempre do trabalho”. No que se refere aos projetos de vida futuros, o entrevistado C confidenciou que “o meu sonho é espiritual (...) acredito que nós estamos aqui por passagem e eu acredito num Deus que eu não vejo, mas sinto e o meu sonho é que desta terra (...) um dia vamos entrar no Reino dos Céus”. Por outro lado, “agora aqui na Terra eu sei que (...), ainda que eu faça tudo por tudo, por aparência, por fala, não consigo fugir muito a ser cigano”.

Por seu turno, a entrevistada D, quando abordada a questão de, eventualmente, com o aumento das suas qualificações, no futuro, vir a ter uma melhor qualidade de vida, proferiu

vai melhorar em quê? Se até aqui nunca me deram emprego e agora a partir dos quarenta anos vão-me dar emprego? Com pouca escolaridade? Até aqueles com grandes escolaridades e cursos andam aí sem emprego, acha que se vão lembrar de mim? E que me vão dar emprego a mim? Com pouca escolaridade? Não estou bem a ver isso. Então há jovens com tanta qualidade, com tanta escolaridade e andam aí e eu com o sexto ano feito à noite, acha que me vão dar oportunidade a mim? Não pense, não acredite nisso.

Relativamente aos projetos de vida futura que pretende realizar, esta entrevistada partilhou que “tenho muitos desejos!”, nomeadamente, “que no nosso dia-a-dia, que a gente vá caminhando e que não nos falte nada. Gostava de ter uma vida melhorzinha (...), só que pronto, temos que nos contentar com o que a gente temos, não podemos ir mais além”.

Assim, é de mencionar que, à semelhança dos entrevistados na presente investigação, também nas entrevistas realizadas aos indivíduos de etnia cigana, no âmbito do estudo qualitativo sobre a (des)integração dos ciganos no mercado formal de emprego, foi possível verificar que as expectativas pessoais e profissionais daqueles, relativamente a um futuro com maior qualidade de vida, são poucas ou mesmo inexistentes (Pereira, 2016).

Por outro lado, na entrevista com a Técnica RSI, procurou perceber-se se os formandos de etnia cigana lhe confidenciavam os seus objetivos de vida futuros, nomeadamente, o que pretendiam após a conclusão dos cursos e / ou formações que frequentavam. Neste sentido, na perspetiva daquela profissional, “os objetivos de vida têm muito a ver com a história da cultura deles e com a história de vida deles”, sendo que “aquilo que eu vejo é que o facto de eles não terem hábitos de trabalho, não serem uma comunidade integrada, é difícil eles perspetivarem uma vida futura de trabalho depois de uma formação”. De facto, “a formação para eles é (...) uma ocupação, dá-lhes mais um subsídio (...), dá-lhes ali mais algum rendimento e estão ocupados e já perceberam que há determinadas formações que gostam e acabam por aderir a isso”.

Por fim, para terminar a entrevista com a Técnica RSI, considerou-se pertinente compreender a sua visão, enquanto profissional, relativamente aos efeitos que as políticas sociais do Estado português, nomeadamente, o RSI e a EFA, assumem na promoção da inclusão social das comunidades ciganas. Assim, a técnica começou por clarificar que “o RSI e a EFA não são específicos para a comunidade, são medidas acessíveis a qualquer pessoa”. Pereira (2016), no seu estudo qualitativo sobre a (des)integração dos ciganos no mercado formal de emprego, também destacou o facto de as técnicas que entrevistou terem mencionado que não existem medidas específicas para indivíduos de etnia cigana no que se refere ao emprego e à formação profissional e que, aliás, são um número com pouca relevância em termos estatísticos (Pereira, 2016).

Segundo a técnica entrevistada na presente investigação, do trabalho realizado, no âmbito do RSI,

ao nível do acompanhamento do Contrato de Inserção e da motivação e até a obrigação de fazer formações (...), a questão da obrigação e da comparência na escola (...), de acompanhamento das consultas, o exercício da cidadania... Portanto, tudo isso temos resultados do trabalho que já fizemos (...) resultados que vão ao nível de uma população que encontramos aqui sem valorizar (...) consultas, nem valorizavam a escola (...) a uma população que não precisa de ter RSI, muitos deles, para continuarem a irem às suas consultas (...), para pôr os meninos na escola. Temos muita gente que não tem RSI e que os meninos continuam a ir à escola e a cumprir uma série de (...) áreas ao nível da educação, da saúde, de cidadania, que está estabelecido, que já está adquirido.

Acresce referir que, de acordo com a Técnica RSI,

a formação é uma dessas áreas, nós temos conhecimento que muitas pessoas que não estão a receber rendimento social de inserção, de etnia cigana, já procuram formação. Elas é que procuram, ou seja, é porque já valorizam e aí não tem a obrigatoriedade e vão mesmo porque querem, por autonomia própria.

No que se refere à EFA, esta profissional observa que os formandos “utilizam muito estes conhecimentos para depois aplicar na sua vida quotidiana”. Efetivamente, “o saber mexer num computador, dominar, conseguir utilizar a Internet, conseguir utilizar os telemóveis, tudo isso depois se vem a refletir no contexto familiar”. Por exemplo, “agora numa época de confinamento e aulas em ensino à distância, já se verifica outra autonomia da parte deles, porque eles já conseguem, já têm meios para conseguir fazer face às necessidades”. De facto, “um curso EFA dá essas competências (...), que se calhar foram uma mais-valia agora”.

Refira-se que as técnicas entrevistadas no âmbito do estudo realizado por Pereira (2016), consideram igualmente, como ponto positivo da frequência de cursos e formações EFA, por parte dos beneficiários de etnia cigana, o desenvolvimento de competências pessoais e a possibilidade de estas poderem ser colocadas em prática no seu dia-a-dia. Acrescentam, também, que, apesar da frequência de formações EFA e do desenvolvimento de programas de emprego protetores de determinados grupos sociais, a dificuldade em empregar indivíduos de etnia cigana continua a persistir (Pereira, 2016).

A Técnica RSI termina partilhando que “isto, para mim, já são pequenos grandes passos. Isto são gigantes passos, gigantes da realidade que nós já vivenciamos aqui há uns anos atrás”.

Em suma, denota-se que, de um modo geral, o acompanhamento e a intervenção do RSI de Alcobaça com as famílias de etnia cigana tem contribuído positivamente para melhorar a qualidade de vida das mesmas. O encaminhamento dos beneficiários para a frequência de cursos e formações EFA no Centro Qualifica de Cister, para que invistam na sua formação escolar e profissional, dá-lhes, simultaneamente, competências pessoais e sociais fundamentais que os orientam, empoderam e autonomizam. Desta forma, a intervenção do RSI, assim como os cursos e formações EFA acabam por assumir um importante papel na promoção da inclusão social da comunidade cigana alcobacense. De

seguida, debater-se-á detalhadamente sobre as conclusões alcançadas com o presente estudo.

CAPÍTULO 4 – CONCLUSÕES

A presente dissertação propôs-se analisar os efeitos que a conclusão de cursos e / ou formações EFA assumem no processo de inclusão social do grupo sociocultural cigano, na cidade de Alcobaça. Para tal, procurou perceber-se as expectativas iniciais dos formandos de etnia cigana face a tais cursos e formações, assim como compreender os resultados da conclusão dos cursos e / ou formações na sua trajetória laboral. Por outro lado, este estudo pretendeu, igualmente, conhecer o modo como os profissionais atendem às especificidades do grupo sociocultural cigano e averiguar as práticas de mediação intercultural implementadas no processo de inclusão social.

Relativamente às expectativas dos formandos de etnia cigana aquando do ingresso nos cursos e formações EFA, foi possível verificar que as mesmas se direcionavam, principalmente, para o seu desenvolvimento pessoal. De facto, os formandos procuram os cursos e formações EFA para desenvolverem as suas competências pessoais e sociais e / ou adquirirem outras, assim como para terem uma ocupação e sentirem-se incluídos em algo. Desta forma, pode constatar-se que o objetivo da procura de cursos e formações EFA, por parte do grupo sociocultural cigano, acaba por estar mais relacionado com a valorização pessoal e o aumento da autoestima do que com a (re)integração no mercado de trabalho.

Na verdade, através da pesquisa realizada averiguou-se que, após a conclusão do curso EFA B2, apenas um dos entrevistados se encontrava inserido no mercado de trabalho. Porém, apesar de a situação de desemprego dos restantes entrevistados não se ter alterado, constatou-se que os mesmos reconhecem que o aumento das suas qualificações escolares constitui uma mais-valia para a sua (re)inserção no mercado de trabalho. Efetivamente, ao longo do estudo, foi perceptível que o facto destes cidadãos se encontrarem afastados do mercado laboral não se prende apenas com as suas baixas qualificações escolares e profissionais. Tal deve-se, também, e principalmente, à sua pertença étnica, na medida em que o estigma associado às comunidades ciganas lhes fecha portas a eventuais ofertas de emprego e, por conseguinte, a uma efetiva inclusão na sociedade.

Por outro lado, a frequência de cursos e formações EFA acabou por se constituir como uma mais-valia a outros níveis na vida dos formandos, nomeadamente, no que se refere à

valorização da escola. A este propósito, refira-se que, ao longo do presente estudo, notou-se que as competências adquiridas e desenvolvidas nos cursos e formações EFA levaram a que os pais encarassem de outra forma a vida escolar dos seus filhos, começando a mostrar uma maior preocupação para com as tarefas escolares, a assiduidade e o aproveitamento dos respetivos educandos.

É ainda de mencionar que o facto de os cursos e formações EFA promoverem a convivência entre ciganos e não ciganos, através da constituição de grupos e turmas heterogéneos, permite, também, que as pessoas desenvolvam a sua curiosidade relativamente ao outro, ou seja, a sua “vontade de conhecer para compreender, de compreender para respeitar, de respeitar para aceitar, de aceitar para acolher, de acolher para integrar, de integrar para ser” (Vieira, 2016, citado em Matos, 2018, p. 24). Daí que os formandos de etnia cigana considerem que não é benéfico a criação de turmas e grupos constituídos apenas por ciganos, pois acaba por se perder esta mais-valia que é a convivência e partilha entre pessoas oriundas de diferentes mundos culturais. Ao longo dos cursos e formações EFA que têm frequentado, os formandos de etnia cigana têm estabelecido relações e criado laços com os seus colegas não ciganos, os quais, por sua vez, os vão conhecendo e compreendendo, desconstruindo-se, desta forma, eventuais preconceitos e estereótipos relacionados com as comunidades ciganas e abrindo-se caminho para a inclusão das mesmas na sociedade.

Por seu turno, os conhecimentos adquiridos nos cursos e formações EFA, embora nem sempre tenham permitido a entrada dos formandos de etnia cigana no mercado de trabalho, acabaram por ser úteis para otimizar determinadas situações no quotidiano destas famílias. De facto, verificou-se que os conteúdos abordados em certas formações temáticas empoderaram os formandos e os respetivos agregados familiares, como foi exemplo a formação sobre gestão financeira que os dotou de ferramentas essenciais para melhorarem o seu dia-a-dia ao nível do planeamento do orçamento familiar, ensinando-os a definir prioridades, a determinar a diferença entre os rendimentos e as despesas do agregado, entre outros aspetos, que postos em prática contribuiriam para melhorar a tomada de decisões das famílias a nível financeiro. Entre outras formações temáticas, a de culinária e a de primeiros socorros foram, igualmente, destacadas pelos formandos entrevistados, por estes sentirem que tais formações faziam sentido para si e por terem acrescentado algo positivo e útil à sua vida diária.

Outro ponto relevante sobre as competências adquiridas nos cursos e formações EFA prende-se com a questão das tecnologias. Atualmente, saber utilizar um telemóvel ou ter conhecimentos de informática na ótica do utilizador, por exemplo, são competências cada vez mais valorizadas no acesso a um emprego. Por outro lado, cada vez existem mais serviços que estão à distância de um clique, como é o exemplo da Segurança Social Direta, do Portal das Finanças, entre outros, que acabam por auxiliar as pessoas a resolverem os seus assuntos. Nesta linha de pensamento, é de mencionar que o email é um meio de comunicação que tem vindo a ganhar cada vez mais relevância, sendo utilizado em diferentes circunstâncias, nomeadamente, pelos diretores de turma para entrarem em contacto com os encarregados de educação. Porém, para usufruir das vantagens das novas tecnologias é necessário, em primeiro lugar, aprender a trabalhar com as mesmas, o que nem sempre é fácil, principalmente, quando não se tem acesso a elas. Ao frequentar os cursos e formações EFA, os formandos de etnia cigana acabaram por ir adquirindo, aos poucos, estas competências, uma vez que as mesmas vão sendo trabalhadas em diversos cursos / formações, quer seja através da elaboração de trabalhos no computador, da realização de uma pesquisa via Internet ou do envio de um email. Refira-se, ainda, que o Centro Qualifica de Cister promoveu uma formação sobre informática, cujos conhecimentos adquiridos se vieram a revelar muito importantes no contexto da pandemia Covid-19, com aulas online e com muitos serviços a funcionarem de forma não presencial. Na verdade, os sucessivos confinamentos foram, sem dúvida, a altura em que os formandos de etnia cigana mais puseram em prática as competências relacionadas com tecnologias e informática adquiridas ao longo dos cursos e das formações EFA que frequentaram e, também, a altura em que mais reconheceram a sua utilidade na gestão da dinâmica familiar, principalmente, nos agregados familiares com mais do que um filho a ter aulas online em simultâneo.

No que concerne ao modo como os profissionais atendem às especificidades do grupo sociocultural cigano, no caso concreto desta investigação, as técnicas do RSI que acompanham as famílias de etnia cigana e que, por vezes, procedem ao encaminhamento de alguns membros do agregado para cursos e formações EFA, verificou-se que existe uma preocupação em respeitar tais especificidades e tê-las sempre em consideração. De facto, existem algumas tradições nas comunidades ciganas que colidem com a legislação portuguesa, como, por exemplo, as raparigas ciganas deixarem de frequentar a escola, quando a lei determina a escolaridade obrigatória até aos dezoito anos de idade. Neste

caso, as técnicas dificilmente conseguem atender à especificidade cultural em questão. Contudo, procuram compreendê-la e encontrar um ponto de encontro entre a tradição cigana e a lei do país, em conjunto com a família cigana, para que esta se sinta sempre respeitada e incluída em todo o processo. Deste modo, as técnicas do RSI acabam por ter um papel fulcral no combate ao abandono escolar precoce por parte dos jovens de etnia cigana, através do desenvolvimento de estratégias de promoção da continuidade dos estudos junto destes jovens e respetivas famílias. Por outro lado, quando não existe um choque cultural, as especificidades culturais das comunidades ciganas são sempre atendidas pelas técnicas RSI, uma vez que o intuito é trabalhar com as famílias, partindo delas e daquilo que faz sentido na sua realidade. Para que o trabalho das técnicas seja bem-sucedido, é, efetivamente, fundamental que seja respeitada a essência dos beneficiários, procurando construir-se pontes de entendimento entre estes e a sociedade, tendo em consideração a sua individualidade, por forma a promover uma verdadeira inclusão social.

Relativamente à implementação de práticas de mediação intercultural no processo de inclusão social da comunidade cigana alcobacense, ao longo do estudo, verificou-se que, apesar de as medidas RSI e EFA serem definidas por Decretos-Lei pouco moldáveis, as técnicas do RSI adaptam, na medida do possível, a sua intervenção à realidade dos agregados familiares que acompanham. O CI, que consiste na base de todo o trabalho que é feito com as famílias beneficiárias de RSI, é elaborado em conjunto com as mesmas e as ações são delineadas tendo em consideração, por um lado, o contexto social local, e, por outro, as necessidades e as motivações dos membros do respetivo agregado familiar. No fundo, o intuito do trabalho realizado pelas técnicas do RSI é encontrar pontos de encontro entre as necessidades das famílias e as respostas da rede social local, de maneira a que aquelas alcancem a tão desejada inclusão, a todos os níveis, na sociedade.

O encaminhamento para os cursos e formações EFA é um exemplo de uma estratégia de promoção de inclusão social a que as técnicas do RSI recorrem, utilizando, mesmo que inconscientemente, ferramentas de mediação intercultural. De facto, quando as técnicas se deparam com beneficiários com baixas qualificações escolares, procuram respostas na rede social local, acabando por recorrer ao Centro Qualifica de Cister. De seguida, em conjunto com o beneficiário, analisam-se as ofertas do Centro, para se perceber quais são as que vão ao encontro dos seus interesses e motivações e as que fazem sentido na sua realidade. Só deste modo o encaminhamento para a EFA poderá ser uma mais-valia tanto

para o beneficiário, que irá aprender e aumentar as suas qualificações escolares e profissionais em algo que tem interesse, como para a sociedade, que poderá vir a ganhar mais um trabalhador com formação adequada para uma determinada área.

Todavia, nem tudo é fácil neste processo de inclusão social através da EFA, pois existem alguns obstáculos que nem sempre se conseguem contornar. Como já foi referido, os formandos de etnia cigana sentem que, quando os grupos turma são constituídos tanto por formandos ciganos, como por formandos não ciganos, tal acaba por contribuir positivamente para que os mesmos aprendam a conviver, ou seja, a viver juntos (Vieira & Vieira, 2013). Ora, quando acontece, por motivos diversos, as turmas serem constituídas apenas por formandos de etnia cigana, ao invés da EFA contribuir para o processo de inclusão social das comunidades ciganas, acaba por ter o efeito oposto, na medida em que o Centro Qualifica será mais um lugar onde os formandos ciganos se sentem excluídos e marginalizados. Urge, portanto, que se procure, sempre que possível, constituir turmas diversificadas socioculturalmente, de modo a combater a exclusão e a marginalização e a contribuir para a construção de uma sociedade mais justa, empática e inclusiva.

Posto isto, pode constatar-se que a conclusão de cursos e formações EFA originou pequenas mudanças no quotidiano das famílias estudadas na presente investigação; mudanças essas que, por sua vez, vão contribuindo, positivamente, para o processo de inclusão social do grupo sociocultural cigano alcobacense. Na verdade, confirmou-se que o facto de os formandos de etnia cigana aumentarem as suas qualificações não lhes possibilitou, de um modo geral, a sua (re)integração no mercado de trabalho, o que seria o caminho mais expectável para uma efetiva inclusão na sociedade. Porém, a conclusão de cursos e formações EFA munuiu os formandos de novas ferramentas e mecanismos que lhes permitem ir construindo o seu caminho na direção da inclusão social. A valorização da escola será uma dos efeitos mais importantes, na medida em que contribuirá para a diminuição do absentismo e abandono escolar por parte dos jovens ciganos, o que, conseqüentemente, levará a futuras gerações mais qualificadas e informadas. O convívio entre ciganos e não ciganos, que, por vezes, é proporcionado nas atividades do Centro Qualifica de Cister promove uma troca intercultural de saberes, costumes e tradições que contribui, igualmente, para o processo de inclusão social do grupo sociocultural cigano alcobacense, ao desmistificar os estereótipos e o estigma associados às comunidades ciganas.

Ao longo do estudo, percebeu-se que a sociedade alcobacense é pouco permeável relativamente à comunidade cigana, daí as escassas oportunidades para que haja uma real inclusão desta na sociedade. Assim, revela-se imprescindível trabalhar com aquela e envolvê-la no desenvolvimento de estratégias para a inclusão social do grupo sociocultural cigano alcobacense. Na verdade, constatou-se que as empresas dificilmente empregam indivíduos de etnia cigana. Tal confirma a urgência de desmistificar todo o preconceito em torno das comunidades ciganas junto das entidades empregadoras, promovendo-se, por exemplo, sessões informativas com profissionais especializados e com os próprios membros das comunidades ciganas. Estas sessões poderiam, inclusive, ser alargadas à sociedade em geral e serem desenvolvidas em conjunto com as autarquias locais, com os estabelecimentos de ensino, com associações culturais e recreativas ou com outras instituições de interesse público. Desta forma, a população cigana teria a oportunidade de apresentar a sua cultura, as suas tradições e os seus costumes; enquanto a sociedade alcobacense teria a oportunidade de refletir e de desconstruir os seus preconceitos, os quais, por norma, surgem por falta de informação e comunicação.

A este propósito, é de mencionar que Romero (2010) também defende que a realização de campanhas de sensibilização, de ações de informação e de capacitação de líderes, entre outras abordagens assentes nos princípios da mediação intercultural é fundamental para regular situações de conflitos em contextos multiculturais, na medida em que promovem o desenvolvimento democrático e participativo de toda a sociedade, bem como o respeito pelo outro.

Em suma, a EFA pode ser considerada um passo no sentido da tão desejada inclusão social do grupo sociocultural cigano alcobacense. O envolvimento nas dinâmicas do Centro Qualifica, assim como a conclusão dos cursos e formações EFA são ferramentas que os formandos de etnia cigana vão guardando na sua bagagem, para construírem a ponte que lhes permitirá “cruzar o rio em ambos os sentidos” (Torremorell, 2008, p. 8). Contudo, esta construção tem de ser bilateral, ou seja, a sociedade também terá de trabalhar no sentido de aceitar e respeitar a diversidade sociocultural que nela (con)vive. Aqui, é de voltar a reforçar que se acredita que as práticas de mediação intercultural são, efetivamente, fulcrais neste processo de inclusão social das comunidades ciganas, na medida em que visam transformações em todos os envolvidos, neste caso concreto, da comunidade cigana alcobacense e da sociedade alcobacense em geral; transformações essas que assentam num entendimento do entendimento do outro e que, idealmente, levam

ao respeito pelo outro e pela diferença. No entanto, refira-se que tal não tem de significar concordância e identificação (Vieira & Vieira, 2016).

Para uma verdadeira inclusão social da comunidade cigana alcobacense dever-se-á continuar a apostar num modelo de interculturalidade para a comunicação, a educação e a sociedade no seu todo. Este modelo assenta na transformação de todos os diferentes, em termos de atitudes, de comportamentos, de representações e de ações, a partir dos próprios, os quais, ao tomarem consciência de que são seres incompletos, procurarão comunicar e conviver com os outros, de livre vontade, construindo-se, desta forma, pontes entre todas as margens (Vieira & Vieira, 2016).

Por fim, a mediação intercultural promove um ambiente de respeito pelos outros e por si próprio, ou seja, um ambiente de cosmopolitismo para uma sociedade verdadeiramente inclusiva (Vieira, 2014). Daí que se acredite que o processo de inclusão social do grupo sociocultural cigano alcobacense tenha de se guiar pelos princípios da mediação intercultural, sem esquecer a obrigatoriedade de envolver toda a sociedade no mesmo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Anderson, K. B.; Martín-Prat, R. G. C.; González-Gordón, H. G.; Lahib, A.; Fuertes, F. P.; Román, G. P. S.; Miranda, J. S. & Pinillos, E. U. (2008). *Mediación Intercultural: Una Propuesta para la Formación*. Madrid: Editorial Popular.

ACIDI (2013). *Estratégia Nacional para a Integração das Comunidades Ciganas (2013 – 2020)*. Lisboa: Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural.

Aires, L. (2015). *Paradigma Qualitativo e Práticas de Investigação Educacional*. Lisboa: Universidade Aberta.

Amado, J. (2000). A Técnica de Análise de Conteúdo. *Revista Referência*, (5), 53-63.

Amado, J.; Costa, A. P. & Crusoé, N. (2014). A Técnica da Análise de Conteúdo. In J. Amado (coord.), *Manual de Investigação Qualitativa em Educação* (pp. 301-351). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

Amado, J. & Freire, I. (2014). Estudo de Caso na Investigação em Educação. In J. Amado (coord.), *Manual de Investigação Qualitativa em Educação* (pp. 121-143). Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

Ávila, P. (2020). Literacia e Educação de Adultos em Portugal. Tendências e Resistências. In A. M. Canelas (Ed.), *Educação de Adultos: ninguém pode ficar para trás* (pp. 30-46). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

Barros, R. (2018). A Educação de Adultos em Portugal e os Traços da Política Global em Tempos de Austeridade. *Revista Holos*, (2), 460-483. Consultado em 1 out. 2020. DOI: 10.15628/holos.2018.6980.

Branco, F. (2003). Os ciganos e o RMG: direitos sociais e direitos à diferença. *Revista de Intervenção Social*, (27), 121-143.

Cardoso, A. & Perista, H. (2007). “P’lo Sonho é que Vamos”. Uma estratégia de inovação na promoção da cidadania de pessoas e comunidades ciganas. *Cidades – Comunidades e Territórios*, (14), 31-42.

Carvalhais, G. (2013). Programa Escolhas. In O. Magano & M. Mendes (Orgs.), *Ciganos Portugueses: olhares cruzados e interdisciplinares em torno de políticas sociais e projectos de intervenção social e cultural* (pp. 30-38). Lisboa: Centro de Estudos das Migrações e das Relações Interculturais.

Casa-Nova, M. J. (2004, setembro). *Políticas Sociais e Educativas Públicas, Direitos Humanos e Diferença Cultural*. VIII Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais 'A Questão Social no Novo Milénio'. Coimbra, 16,17 e 18 de setembro.

Casa-Nova, M. J. (2009). *Etnografia e Produção do Conhecimento. Reflexões críticas a partir de uma investigação com ciganos portugueses*. Lisboa: Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural.

Casa-Nova, M. J. (2009a). A Mediação Intercultural e a Construção de Diálogos entre Diferentes: notas soltas para reflexão. In A. M. C. Silva e M. A. Moreira (Orgs.), *Actas do Seminário Mediação Socioeducativa: Contextos e Actores* (pp. 61-68). Edição em CD ROM.

Casa-Nova, M. J. (2018). Educação para Todos, mas... a Alteridade (não) devia estar aí?. In M. C. Gregório & F. Ramos (Eds.), *Educação para Todos: os invisíveis, os discriminados e os outros* (pp. 88-107). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

Casa-Nova, M. J. (2019). Toda a Pessoa tem Direito ao Trabalho. *Newsletter Observatório das Comunidades Ciganas* (outubro de 2019), 3-5.

Casa-Nova, M. J. (2020). Portugueses Ciagnos: Exclusão Social ou Não-Integração?. In R. Vieira; J. Marques; P. Silva; A. Vieira & C. Margarido (Orgs), *Migrações, Minorias Étnicas, Políticas Sociais e (Trans)Formações. Mediação Intercultural e Intervenção Social* (pp.49-70). Porto: Edições Afrontamento.

Casa-Nova, M. J., Moreira, M. A., Silva, D., Rodrigues, J & Ribeiro, L. (2020). *RISE – Roma Inclusive School Experiences. A experiência portuguesa*. Consultado em 26 jun. Disponível em https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Projetos/booklet_rise_pt.pdf.

Castro, A., Santos, M. & Knapic, S. (2010). *Projecto Mediadores Municipais: Relatório Final de Avaliação*. Lisboa: Centro de Estudos Territoriais.

Coelho, V. F. O. (2016). *A Integração da Etnia Cigana na Cidade de Alcobaça*. (Dissertação de Mestrado não publicada). Instituto Politécnico de Leiria – Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, Leiria.

Cortesão, L., Stoer, S., Casa-Nova, M. J. & Trindade, R. (2005). *Pontes para Outras Viagens. Escola e Comunidade Cigana: representações recíprocas*. Lisboa: Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas.

Coutinho, C. P. (2006, fevereiro). *Aspectos metodológicos da investigação em tecnologia educativa em Portugal (1985-2000)*. Colóquio da Secção Portuguesa da Association Francophone Internationale de Recherche Scientifique en Education “Para um balanço da investigação em educação de 1960 a 2005: teorias e práticas: actas do Colóquio da AFIRSE”. Lisboa, Universidade de Lisboa.

Coutinho, C. P. (2015). *Metodologias de Investigação em Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática* (2.^a ed). Coimbra: Edições Almedina.

Departamento de Prestações e Contribuições (2020). *Guia Prático – Rendimento Social de Inserção*. Lisboa: Instituto da Segurança Social, I.P.

Dias, E. C., Alves, I., Valente, N. & Aires, S. (2006). *Comunidades Ciganas: Representações e Dinâmicas de Exclusão-Integração*. Lisboa: Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas.

EAPN (2011). *A Inclusão das Comunidades Ciganas e Travellers na EU: Questões e desafios*. Bruxelas: European Anti-Poverty Network.

ERRC / Númena (2007). *Os Serviços Sociais ao Serviço da Inclusão Social: O caso dos Ciganos*. Budapeste: European Roma Rights Centre and Númena Centro de Investigação em Ciências Sociais e Humanas.

Faria, S. & Vieira, R. (2016). Epistemologia e Metodologia em Mediação e Ciências Sociais. In R. Vieira; J. Marques; P. Silva; A. Vieira & C. Margarido (Orgs.), *Pedagogias de Mediação Intercultural e Intervenção Social* (pp. 105-124). Porto: Afrontamento.

Ferreira, F. I. (2020). Políticas, Representações e Estratégias de Educação de Adultos em Regiões Periféricas: 10 Ideias-Propostas para Discussão. In A. M. Canelas (Ed.),

Educação de Adultos: ninguém pode ficar para trás (pp. 147-175). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

Flick, U. (2008). *Desenho da Pesquisa Qualitativa*. Porto Alegre: Artmed Editora.

Freire, S. (2008). Um Olhar Sobre a Inclusão. *Revista da Educação*, XVI (1), 5-20.

Gomes, A. L. F. (2010). *Acompanhamento Social às Famílias beneficiárias do Rendimento Social de Inserção* (Dissertação de Mestrado não publicada). Instituto Universitário de Lisboa – Departamento de Ciência Política e Políticas Públicas, Lisboa.

Gonçalves, B. (2020). A Mediação com as Comunidades Ciganas. In R. Vieira; J. Marques; P. Silva; A. Vieira & C. Margarido (Orgs), *Migrações, Minorias Étnicas, Políticas Sociais e (Trans)Formações. Mediação Intercultural e Intervenção Social* (pp.71-76). Porto: Edições Afrontamento.

Graça, A. M. N. (2015). *Contributos dos Cursos EFA no desenvolvimento pessoal, profissional e comunitário* (Dissertação de Mestrado não publicada). Instituto Politécnico de Leiria – Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, Leiria.

Guedes, V. S. C. (2016). *O Impacto do Rendimento Social de Inserção nas Trajetórias de Vida dos seus Beneficiários* (Dissertação de Mestrado não publicada). Escola Superior de Educação Paula Frassinetti, Porto.

Guerra, I. C. (2006). *Pesquisa Qualitativa e Análise de Conteúdo: sentidos e formas de uso*. Estoril: Principia Editora.

Guerra, P. (2012). Da exclusão social à inclusão social: eixos de uma mudança paradigmática. *Revista Angolana de Sociologia*, (10), 91-110.

Guimarães, P. (2012). A educação e formação de adultos (1999-2010): a progressiva importância da educação e formação para a competitividade. *Revista Lusófona de Educação*, (22), 69-84.

Lopes, E. (2008). Breves Considerações sobre os Aspectos-chave do RMG/RSI e suas Contradições. *Cidades – Comunidades e Territórios*, (17), 133-140.

Magano, O. (2010). “*Tracejar vidas normais*” - *Estudo qualitativo sobre a integração social de indivíduos de origem cigana na sociedade portuguesa* (Tese de Doutoramento não publicada). Universidade Aberta, Lisboa.

Magano, O. & Mendes, M. (2014). Ciganos e Políticas Sociais em Portugal. *Sociologia*, Número temático – Ciganos na Península Ibérica e Brasil: estudos e políticas sociais, 15-35.

Magano, O., Mendes, M., Moreira, L. & Costa, A. R. (2014, março). *Impacto de Políticas Sociais na Vida de Pessoas Ciganas em Portugal: velhas e novas formas de desigualdade social*. Congresso Portugal, 40 ano de democracia, Porto, 28 de março.

Mariano, O. (2018). Cultura Cigana na Escola e Mediação Intercultural. In M. C. Gregório & F. Ramos (Eds.), *Educação para Todos: os invisíveis, os discriminados e os outros* (pp. 108-114). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

Marques, J. C.; Faria, S.; Silva, P.; Vieira, R. & Lopes, S. M. (2016). A Prática da Investigação no Estudo da Interculturalidade. In R. Vieira; J. Marques; P. Silva; A. Vieira & C. Margarido (Orgs.), *Pedagogias de Mediação Intercultural e Intervenção Social* (pp. 125-155). Porto: Afrontamento.

Marques, J. C., Vieira, A. & Vieira, R. (2020). Imigração Portuguesa, Políticas Sociais e Mediação Intercultural. In R. Vieira; J. Marques; P. Silva; A. Vieira & C. Margarido (Orgs.), *Migrações, Minorias Étnicas, Políticas Sociais e (Trans)Formações. Mediação Intercultural e Intervenção Social* (pp.15-31). Porto: Edições Afrontamento.

Marques, R. A. J. (2016). *O Sucesso no Percurso Escolar da Etnia Cigana* (Dissertação de Mestrado não publicada). Instituto Politécnico de Leiria – Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, Leiria.

Marques, S. D. (2005). O Trabalho e o Acesso ao Rendimento entre os Ciganos. Virtualidades e Limitações das Leituras da Noção de Exclusão Social na Compreensão da Situação dos Ciganos. *Cidades – Comunidades e Territórios*, (10), 73-89.

Marques, V. (2013). O Associativismo como Barreira ao Racismo e à Xenofobia. In O. Magano & M. Mendes (Orgs.), *Ciganos Portugueses: olhares cruzados e interdisciplinares em torno de políticas sociais e projectos de intervenção social e*

cultural (pp. 182-187). Lisboa: Centro de Estudos das Migrações e das Relações Interculturais.

Massuda, E. (2011). Inclusão Social e Discriminação Positiva. *Encontro de Iniciação Científica*, 7 (7). Disponível em <http://intertemas.toledoprudente.edu.br/index.php/ETIC/article/view/3854/3614>

Matos, R. (2018). Da Evolução do Brincar na Criança ao Interculturalismo: Notável Paralelismo. In R. Vieira; J. Marques; P. Silva; A. Vieira & C. Margarido (Orgs.), *Da Mediação Intercultural à Mediação Comunitária. Estar dentro e estar fora para mediar e intervir* (pp. 17-25). Porto: Edições Afrontamento.

Melo, A. (2020). Ainda Falta em Portugal uma Política de Educação-Formação de Adultos. In A. M. Canelas (Ed.), *Educação de Adultos: ninguém pode ficar para trás* (pp. 190-197). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

Mendes, M. (2018). Ciganos, Escola e Desigualdades. In M. C. Gregório & F. Ramos (Eds.), *Educação para Todos: os invisíveis, os discriminados e os outros* (pp. 115-131). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

Mendes, M., Magano, O. & Candeias, P. (2014). *Estudo Nacional sobre as Comunidades Ciganas*. Lisboa: Alto Comissariado para as Migrações, IP.

Mendes, M., Magano, O. & Costa, A. R. (2020). Ciganos Portugueses: escola e mudança social. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 93, 109-126.

Montenegro, M. (2008). *O Projecto Nómada e a Mediação*. In Atas do XVI Colóquio AFIRSE / AIPELF 'Tutoria e Mediação em Educação: Novos Desafios à Investigação Educacional'. Lisboa: Universidade de Lisboa.

Oliveira, A. & Galego, C. (2005). *A Mediação Sócio-Cultural: um Puzzle em Construção*. Porto: Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas.

Pereira, I. T. F. (2016). *"Ninguém dá trabalho aos ciganos!" - Estudo qualitativo sobre a (des)integração dos ciganos no mercado formal de emprego*. (Dissertação de Mestrado não publicada). Universidade Aberta, Lisboa.

Pereira, M. M. V. T. (2013). *Educação e Formação De Adultos: Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências de Adultos sem a Escolaridade Básica Obrigatória na Região Autónoma da Madeira* (Tese de Doutoramento não publicada). Universidade Nova de Lisboa – Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Lisboa.

Pinheiro, A. L. A. (2013). *Estudo das Medidas de Inclusão das Comunidades Ciganas na União Europeia - O caso de Carrazeda de Ansiães* (Trabalho final de Licenciatura). Universidade Fernando Pessoa, Porto.

Portaria n.º 232/2016 de 29 de agosto. Diário da República n.º 165/2016 - Série I. Lisboa: Educação e Trabalho, Solidariedade e Segurança Social. Disponível em https://dre.pt/home/-/dre/75216372/details/maximized?p_auth=OZ8cvHjz.

Rifkin, J. (2009). *The Empathic Civilization: The Race to Global Consciousness in a World in Crisis*. Los Angeles: Penguin Putnam Inc.

Rodrigues, E. V. (2010). O Estado e as Políticas Sociais em Portugal: discussão teórica e empírica em torno do Rendimento Social de Inserção. *Sociologia, Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*, XX, 191-230.

Romero, C. G. (2010). *Interculturalidade e Mediação*. Lisboa: Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural, IP.

Roths, L. (2020). Os Cursos EFA como analisadores da Validação de Adquiridos Experienciais em Processos Formativos com Adultos. In A. M. Canelas (Ed.), *Educação de Adultos: ninguém pode ficar para trás* (pp. 104-116). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

Santos, M. E. B. (2018). Abertura. In M. C. Gregório & F. Ramos (Eds.), *Educação para Todos: os invisíveis, os discriminados e os outros* (pp. 12-16). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

Santos, S. R. & Marques, J. F. (2014). O Rendimento Social de Inserção e os beneficiários ciganos: o caso do concelho de Faro. *Sociologia, Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*, Número temático – Ciganos na Península Ibérica e Brasil: estudos e políticas sociais, 37-56.

Seabra, J. (2013). Projecto-piloto Mediadores Municipais. In O. Magano & M. Mendes (Orgs.), *Ciganos Portugueses: olhares cruzados e interdisciplinares em torno de políticas sociais e projectos de intervenção social e cultural* (pp. 156-165). Lisboa: Centro de Estudos das Migrações e das Relações Interculturais.

Silva, A. M. C. (2016). Formação, investigação e práticas de Mediação para a Inclusão Social (MIS) em Portugal. In A. M. C. Silva; M. L. Carvalho & L. R. Oliveira (Eds.), *Sustentabilidade da Mediação Social: processos e práticas*. (pp. 35-51). Braga: Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade.

Silva, S. S. B. (2013). A Integração Social dos Ciganos através da Promoção Cultural e Artística – o projeto *RomaniArt in Europe*. In O. Magano & M. Mendes (Orgs.), *Ciganos Portugueses: olhares cruzados e interdisciplinares em torno de políticas sociais e projectos de intervenção social e cultural* (pp. 111-131). Lisboa: Centro de Estudos das Migrações e das Relações Interculturais.

Torremorell, M. C. B. (2008). *Cultura de Mediação e Mudança Social*. Porto: Porto Editora.

Valente, A. C. (2020). Ninguém pode ficar para trás: o contributo do Programa Qualifica. In A. M. Canelas (Ed.), *Educação de Adultos: ninguém pode ficar para trás* (pp. 78-84). Lisboa: Conselho Nacional de Educação.

Vieira, A. (2014). Intervenção Social: mediações, prevenção e resolução. *A Página da Educação*, II (203), 32.

Vieira, A. (2016). *Educação Social e Mediação Sociocultural*. Porto: Profedições.

Vieira, R. (2011). *Educação e Diversidade Cultural. Notas de Antropologia da Educação*. Porto: Edições Afrontamento.

Vieira, A. & Vieira, R. (2013). Pedagogia Social, Comunicação e Mediação Sociocultural. *A Página da Educação*, II (201), 34-35.

Vieira, R. & Vieira, A. (2016). Mediações Socioculturais: Conceitos e contextos. In R. Vieira; J. Marques; P. Silva; A. Vieira & C. Margarido (Orgs.), *Pedagogias de Mediação Intercultural e Intervenção Social* (pp. 27-55). Porto: Edições Afrontamento.

Vieira, A. & Vieira, R. (2017). Construindo pontes e travessias: das mediações sociais à mediação intercultural. *Mediações - Revista OnLine da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal*, 5(1), 44-56. Disponível em <http://mediacoes.esse.ips.pt/index.php/mediacoesonline/article/view/150/pdf>

Vilaverde, A. V. V. P. (2019). *As Políticas Sociais RSI e o PER, Como Instrumento de Integração Social das Famílias Ciganas: Estudo de Caso no Distrito de Vila Real*. Lisboa: Alto Comissariado para as Migrações, IP.

ANEXOS

ANEXO 1

GUIÃO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA – EX-FORMANDOS EFA

TEMA: A ação da conclusão de cursos no âmbito da Educação e Formação de Adultos (EFA) no processo de inclusão social do grupo sociocultural cigano.

QUESTÃO DE PARTIDA: Quais os efeitos que a conclusão de cursos / formações no âmbito da EFA assume no processo de inclusão social do grupo sociocultural cigano?

OBJETIVO GERAL: Analisar os efeitos da conclusão de cursos / formações no âmbito da EFA no processo de inclusão social do grupo sociocultural cigano.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Perceber as expectativas iniciais dos formandos de etnia cigana relativamente aos cursos / formações de EFA;
- Compreender os resultados da conclusão dos mesmos na trajetória profissional dos formandos;
- Conhecer o modo como os profissionais atendem às especificidades do grupo sociocultural cigano;
- Averiguar as práticas de mediação intercultural implementadas no processo de inclusão social.

ENTREVISTADOS: Antigos formandos de etnia cigana que concluíram cursos / formações no âmbito EFA, no Centro Qualifica de Cister, Alcobaça.

Tópicos	Objetivos	Questões
Identificação do Entrevistado	Saber o nome e a idade.	a. Como se chama? Que idade tem?
Percurso de Vida	Conhecer o percurso de vida do entrevistado	b. Como descreve / caracteriza a sua vida até aqui?
Percurso Escolar	Conhecer o percurso escolar do entrevistado; Compreender a relação estabelecida entre as comunidades ciganas e a instituição escolar.	c. Como foi o seu percurso escolar? (Com que idade deixou de estudar?; Por que deixou de estudar?; Como era o seu relacionamento com os colegas e professores?) d. Como caracteriza a relação estabelecida entre os ciganos e a escola?
Percurso Profissional	Perceber se o entrevistado, atualmente, se encontra a trabalhar e, se sim, há quanto tempo está a exercer essa mesma atividade; Conhecer o percurso profissional do entrevistado.	e. Atualmente, encontra-se a trabalhar? (se “sim”, há quanto tempo trabalha no emprego atual?) f. O que é que já fez, em termos profissionais?
Do RSI à EFA	Perceber se o agregado familiar do entrevistado é / foi beneficiário de RSI; Conhecer as contrapartidas do Contrato de Inserção; Compreender o envolvimento dos beneficiários no desenvolvimento das ações do Contrato de Inserção; Perceber como o entrevistado ingressou nos cursos / formações EFA.	g. O seu agregado familiar beneficia, ou já beneficiou, do RSI? (Se responder “não”, passar para última questão deste tópico) g1. Que contrapartidas tem / tinha o Contrato de Inserção? g2. Qual foi o seu papel no desenvolvimento das ações desse Contrato? Os seus interesses e aptidões foram tidos em consideração? h. Como se processou a sua inscrição no curso / formação EFA? (Era uma “obrigação” prevista no

		Contrato de Inserção? Ou inscreveu-se porque considerou que fazia sentido para si?)
Expectativas face ao Curso / Formação EFA	<p>Conhecer o curso / formação que o entrevistado frequentou;</p> <p>Perceber se esse curso se inseria na área de interesse do entrevistado;</p> <p>Perceber as expectativas que o entrevistado tinha antes de iniciar o curso / formação;</p> <p>Conhecer a visão do entrevistado relativamente às formações que podiam ser desenvolvidas.</p>	<p>i. Que curso / formação frequentou?</p> <p>j. E esse curso enquadrava-se na sua área de interesse?</p> <p>k. Quais as suas expectativas antes de iniciar o curso / formação EFA?</p> <p>l. Além das existentes, que tipo de ações de formação considera que podiam ser desenvolvidas?</p>
Percurso Profissional após a conclusão do curso / formação	<p>Perceber se o entrevistado adquiriu novas competências com a frequência do curso / formação ou se desenvolveu as que já tinha;</p> <p>Perceber se tais competências foram úteis na inserção no mercado de trabalho;</p> <p>Perceber se surgiram novas oportunidades de trabalho com o aumento das qualificações.</p>	<p>m. Com a frequência do curso, adquiriu novas competências? Ou desenvolveu as que já tinha?</p> <p>n. E sente que as competências que adquiriu / desenvolveu foram úteis na inserção no mercado de trabalho?</p> <p>o. Sentiu que o aumento das suas qualificações escolares lhe trouxe novas oportunidades de trabalho?</p>
Outras mudanças após a conclusão do curso / formação	<p>Perceber que benefícios / vantagens a conclusão desta etapa trouxe ao entrevistado;</p> <p>Compreender se a frequência do curso / formação contribuiu positivamente para</p>	<p>p. Considera que o curso / formação profissional que frequentou lhe trouxe benefícios / vantagens, por exemplo, em termos de inclusão na sociedade?</p> <p>q. Julga que o curso / formação lhe deu algumas ferramentas para conseguir ultrapassar as adversidades</p>

	<p>ultrapassar as adversidades que vão surgindo ao longo da vida;</p> <p>Perceber o que o entrevistado retirou de positivo e / ou de negativo desta experiência;</p> <p>Conhecer a forma como o entrevistado percebe a adequação do curso à realidade da comunidade cigana.</p>	<p>/ dificuldades que vão surgindo ao longo da vida?</p> <p>r. Após a conclusão do curso / formação, o que retirou de positivo e / ou de negativo desta experiência?</p> <p>s. Considera que o curso / formação que frequentou atendeu à realidade da comunidade cigana, por exemplo, em termos de horário, de conteúdos lecionados, etc?</p>
Perspetiva de Vida Futura	<p>Compreender o modo como o entrevistado encara o futuro da sua vida;</p> <p>Perceber se o entrevistado tem algum projeto de vida que ambicione realizar.</p>	<p>t. No futuro, pensa que a sua vida poderá melhorar, devido ao facto de ter mais qualificações?</p> <p>u. Tem algum projeto de vida que pretenda realizar? (Qual? / O quê?)</p>

ANEXO 2

GUIÃO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA – TÉCNICA RSI

TEMA: A ação da conclusão de cursos no âmbito da Educação e Formação de Adultos (EFA) no processo de inclusão social do grupo sociocultural cigano.

QUESTÃO DE PARTIDA: Quais os efeitos que a conclusão de cursos / formações no âmbito da EFA assume no processo de inclusão social do grupo sociocultural cigano?

OBJETIVO GERAL: Analisar os efeitos da conclusão de cursos / formações no âmbito da EFA no processo de inclusão social do grupo sociocultural cigano.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Perceber as expectativas iniciais dos formandos de etnia cigana relativamente aos cursos / formações de EFA;
- Compreender os resultados da conclusão dos mesmos na trajetória profissional dos formandos;
- Conhecer o modo como os profissionais atendem às especificidades do grupo sociocultural cigano;
- Averiguar as práticas de mediação intercultural implementadas no processo de inclusão social.

ENTREVISTADA: Técnica do RSI, que acompanha beneficiários de etnia cigana.

Tópicos	Objetivos	Questões
Identificação da Entrevistada	Saber o nome; a formação académica; há quanto tempo exerce funções.	a. Como se chama? Qual a sua formação? Há quantos anos exerce a sua atividade?
Percurso Profissional	Conhecer o percurso profissional da entrevistada; Perceber com que públicos-alvo a entrevistada já trabalhou ao longo da sua carreira.	b. Como tem sido o seu percurso profissional? c. Quais os públicos-alvo com quem já trabalhou?
RSI	Conhecer as funções da entrevistada; Compreender o funcionamento do RSI; Perceber de que forma são elaboradas as ações do Contrato de Inserção; Perceber qual o envolvimento dos beneficiários na elaboração desse Contrato.	d. Quais as suas funções? e. Como funciona o RSI? f. Como é elaborado o Contrato de Inserção? g. Qual o papel dos beneficiários na elaboração do respetivo Contrato?
RSI e Comunidades Ciganas	Compreender como a entrevistada atende à individualidade de cada beneficiário; Perceber como a entrevistada atende às especificidades culturais dos beneficiários ciganos.	h. Como atende à individualidade de cada beneficiário? É possível “moldar” a medida RSI às particularidades de cada pessoa? i. E no caso concreto dos beneficiários ciganos? Consegue atender às suas especificidades culturais?
Mediação Intercultural	Perceber se as propostas apresentadas, através do RSI, aos beneficiários ciganos são adequadas à sua realidade; Perceber a perspetiva da entrevistada relativamente à diversidade da oferta formativa dos cursos / formações EFA;	j. Quando propõe algo aos beneficiários ciganos que acompanha, tem em consideração se tal é adequado à sua realidade? k. Por exemplo, ao nível dos cursos / formações EFA, considera que a oferta formativa é diversificada?

	Perceber se a oferta formativa dos cursos / formações EFA responde às necessidades da comunidade cigana.	l. E considera que as ofertas existentes respondem às reais necessidades da comunidade cigana?
Encaminhamento para EFA	<p>Perceber em que circunstâncias é feito o encaminhamento para cursos / formações EFA;</p> <p>Conhecer a perspetiva da entrevistada relativamente ao encaminhamento EFA;</p> <p>Perceber como reagem os beneficiários de etnia cigana à proposta de ingresso num curso / formação EFA;</p> <p>Compreender a perspetiva da técnica relativamente aos efeitos da conclusão dos cursos / formações EFA na vida profissional e social dos beneficiários ciganos;</p> <p>Se a resposta anterior for negativa, perceber as razões que, de acordo com a entrevistada, contribuíram para o facto de a frequência do curso / formação não promover a inserção profissional / social dos beneficiários ciganos.</p>	<p>m. Quais as situações em que consideram pertinente o encaminhamento dos beneficiários para cursos / formações EFA?</p> <p>n. Qual a sua posição relativamente a este encaminhamento? Considera uma boa medida?</p> <p>o. Como reagem os beneficiários de etnia cigana a essa proposta?</p> <p>p. Tendo em atenção a sua experiência no RSI de Alcobaça, considera que a conclusão destes cursos / formações abre portas, em termos profissionais, aos beneficiários ciganos e, conseqüentemente, a uma efetiva inclusão social?</p> <p>p1. Na sua perspetiva, por que razões a frequência do curso / formação não contribuiu para a inserção profissional / social dos beneficiários ciganos?</p>
Perspetiva de Vida Futura dos Formandos	Perceber se a entrevistada tem conhecimento dos projetos de vida futura dos beneficiários que acompanha, nomeadamente, os objetivos que os	q. Até que ponto os beneficiários que acompanha partilham consigo os objetivos de vida que pretendem alcançar, após a conclusão do curso / formação?

	beneficiários ciganos pretendem alcançar, após a conclusão do curso / formação.	
Efeitos das Políticas Sociais RSI e EFA	<p>Perceber como a entrevistada avalia o resultado dos investimentos que têm sido feitos para dar resposta aos problemas de inclusão social das comunidades ciganas na escola, no acesso ao emprego e ao nível da sua formação profissional;</p> <p>Compreender o ponto de vista da entrevistada relativamente aos efeitos que as políticas sociais públicas RSI e EFA assumem na promoção da inclusão social das comunidades ciganas.</p>	<p>r. Como avalia o resultado dos investimentos que têm sido feitos com o intuito de dar resposta aos problemas de inclusão social das comunidades ciganas na escola, no acesso ao emprego e ao nível da sua formação profissional?</p> <p>s. Na sua opinião, que efeitos têm as políticas sociais do Estado português, nomeadamente, o RSI e a EFA, na promoção da inclusão social das comunidades ciganas?</p>

ANEXO 3

TRANSCRIÇÃO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA – ENTREVISTADO A

Local: Centro Qualifica de Cister

Dia: 14.04.2021

Hora: Entre as 10h00min e as 10h20min

Entrevistadora – Bom dia!

Entrevistado A – Bom dia!

E – Quantos anos tem, Sr. Carlos³?

A – Tenho 36 anos.

E – E como é que descreve a sua vida até chegar aqui?

A – Como assim?

E – O que é que me pode dizer destes seus 36 anos de vida?

A – Ahhh! Só caos!... Só problemas!

E – O Sr. Carlos nasceu em Alcobaça?

A – Não, nasci em Lisboa.

E – E veio para cá ainda em criança?

A – Com 15 anos.

E – Por que veio?

A – Não sei. Foi na altura... Os meus pais decidiram. Eu era pequeno, não sei.

³ Nome fictício

E – E como foi o seu percurso escolar?

A – O meu percurso escolar foi aqui no 10.º na D. Inês, durante a noite. Andava a trabalhar na altura e andava a tirar aqui o curso. Tirei o certificado foi aqui ainda, no 10.º...

E – E quando era mais novo, com 6 / 7 anos? Nessa altura nunca foi à escola?

A – Sim, Sim! Cheguei a tirar até ao... Fiz o 5.º, mas não fiquei com o 5.º completo.

E – Deixou de estudar nessa altura?

A – Sim, sim.

E – Porquê?

A – Não sei, não me lembro. Já foi há tanto tempo...

E – E lembra-se como era a sua relação com os seus professores e com os seus colegas?

A – Tudo bem... Era boa.

E – E, de um modo geral, como é que caracteriza a relação que é estabelecida entre as comunidades ciganas e a escola?

A – É pá... Não sei! Como assim?

E – O Sr. Carlos tem filhos?

A – Tenho.

E – Como é que é a sua relação, por exemplo, com os professores deles?

A – Bem, é boa.

E – Atualmente, o Sr. Carlos encontra-se a trabalhar?

A – Agora não. Tive a trabalhar na RVU e no Deborla, agora já não.

E – E o que é que já fez mais em termos profissionais?

A – De tudo um pouco!

E – Com que idade é que começou a trabalhar?

A – Eu comecei a trabalhar foi... Há 3 anos atrás... Comecei a trabalhar na RVU, não sei se conhece você essa empresa, a RVU. E depois tive a trabalhar no Deborla, a fazer cargas e descargas dos camiões com empilhador. Pronto, e foi isto que eu fiz.

E – E gostou dessas experiências profissionais?

A – Sim, sim. Tive lá 1 ano na RVU e tive 2 anos no Deborla.

E – E saiu porque acabou o contrato?

A – Acabou o contrato e a empresa mudou-me para outro lado mais longe e já não me compensava ir e vir.

E – E, neste momento, o seu agregado beneficia do RSI?

A – Do rendimento social?

E – Sim, do Rendimento Social de Inserção.

A – Sim.

E – E sabe / tem noção das contrapartidas que tem o Contrato de Inserção que assinou?

A – Sim, sim.

E – Pode dizer-me mais ou menos...

A – É pá... Não falhar as entrevistas. Esta não era obrigatória, mas pronto, como não tinha nada para fazer, fui pôr os miúdos à escola e vim. É estar atento aos anúncios de trabalho para trabalhar, responder aos trabalhos...

E – E qual foi o seu papel no desenvolvimento dessas ações? O Sr. Carlos participou?

A – Sim, sim, sim. Sempre que vai haver trabalhos ou... Só que pronto, uma pessoa é cigano, nem em todos os sítios apanhas ciganos, a não ser um sítio que conheça alguém.

E – E sente que no contrato de inserção as suas aptidões, os seus interesses, as suas motivações foram tidas em conta?

A – Sim, sim. Eu, a primeira vez que comecei a trabalhar, foi para aqui, para o rapaz que é o Eduardo⁴, foi na Nazaré, era a RVU, mas fui contratado através da empresa e o rapaz até hoje fala comigo e diz-me que um dia que houver lá alguma coisa que me põe lá a trabalhar, mas claro aquilo é só por quadros...

E – Em relação à sua inscrição aqui nos cursos, no Centro Qualifica? Foi, de certa forma, uma obrigação ou o Sr. Carlos inscreveu-se porque fazia sentido para si?

A – Não, não, não! Na altura, eu estava a trabalhar. Você conhece a Sofia⁵, pode perguntar-lhe. Eu andava a trabalhar e andava a tirar aqui um curso, já não era obrigatório eu vir aqui ao curso durante a noite. Eu vinha do trabalho e vinha tirar o meu curso, porque faz falta, um dia amanhã faz falta. E então andávamos na escola aqui até às 11h da noite.

E – E gostava então?

A – Sim, sim.

E – Que cursos é que frequentou?

A – Era escola... Era aprender... Era curso básico!

E – E fez algum sem ser esse?

A – Já, já! Já fiz eu 2, 3...

E – Tinham algum tema específico?

A – Não, não. Era aprender a escrever, a ler.

E – Os cursos enquadravam-se na sua área de interesse?

A – Sim, sim.

E – E quais eram as suas expectativas antes de iniciar o primeiro curso que fez?

A – O primeiro curso de escolaridade... É pá, aquilo à primeira vez não era bem escola, aquilo era tudo para os ciganos, que é mesmo assim, vamos falar em claro. Para os ciganos

⁴ Nome fictício

⁵ Nome fictício

era uma escola aqui em Chiqueda, era uma sala pequena e porem lá 10 ou 15 ciganos. Aquilo era tudo ciganos, não havia lá outra etnia, era tudo ciganos. E pronto, havia pessoas lá que não gostavam, porque estavam a fazer uma escola só para os ciganos, era tudo ciganos e noutra escola era normais, era... Não eram ciganos. E houve muita pessoa que desistiu dessa escola por causa disso.

E – No fundo, sentiu que foi, de certa forma, excluído / segregado?

A – Fomos excluídos, sim, sim.

E – Além das formações que já existem, em que área gostava que abrisse um curso?

A – De formações nunca fiz nada disso, de trabalhos assim, aqui nunca fiz. Mas estamos à espera, dizem que vão chamar agora também para abrir cursos, estamos à espera, também não sei quando.

E – E que área é que o Sr. Carlos gostava?

A – É pá, não sei, já fiz tanta coisa... Tudo o que venha, é tudo uma experiência, não é. Temos que aprender, que é mesmo assim.

E – Com a frequência dos cursos que já fez, sente que adquiriu novas competências ou que desenvolveu as que já tinha?

A – Não... Sim, aprendemos aqui bastante. Todo o mundo aqui aprende. Tivemos aqui 2 anos, aqui, de escola a aprender, aprendeu-se bastante.

E – E essas competências que adquiriu / aprendeu sente que foi útil para a sua inserção no mercado de trabalho?

A – Sim, sim. Só que, pronto, é o que lhe digo, nem todos de uma empresa põem lá um cigano a trabalhar. É muito raro.

E – Portanto, para além das qualificações, também há aqui o facto de a sociedade nem sempre colaborar...

A – Não colabora. Não adianta ter 12.º ano ou ter só o 1.º ano. Se você tiver o 5.º ano e eu tiver o 10.º, põe você e a mim põem-me de parte.

E – No fundo, não sente que o aumento das suas qualificações escolares, lhe trouxessem novas oportunidades de emprego?

A – Sim, sim.

E – O curso que frequentou, para além da questão do emprego, trouxe-lhe vantagens / benefícios a outros níveis? Por exemplo, ao nível da inclusão na sociedade?

A – Sim, fez-me falta, porque quanto entrei na RVU tinha o 5.º incompleto e, então, pediram-me um papel para comprovar que eu já tinha mais que o 5.º. Então vim aqui e a Sofia deu-me um papel em como eu tinha mais que o 5.º ano e eu cheguei lá para trabalhar, durante 1 ano.

E – E em termos de inclusão na sociedade? Por ter frequentado um curso no Centro Qualifica, sente-se mais incluído na sociedade, de um modo geral?

A – Sim, sim.

E – E no seu dia-a-dia? De que forma, os cursos que fez o ajudam a ultrapassar as dificuldades do dia-a-dia?

A – Sim, faz falta. Uma pessoa aprendeu aqui... Uma pessoa pouco sabia ler, agora sabe ler mais um bocadinho, não é? Que é mesmo assim. Mesmo em contas e ver coisas, é diferente.

E – Por exemplo, o acompanhamento dos seus filhos na escola? Se calhar, também já consegue ajudá-los de outra forma?

A – Ajudá-los, sim.

E – Da experiência que teve dos cursos que foi tirando no âmbito da EFA, o que retira de mais positivo? Ou, por outro lado, há alguma situação que não tenha gostado tanto?

A – Como assim?

E – O que mais gostou e o que menos gostou? O que correu melhor...

A – É pá, uma pessoa quando entrou para aqui, sabia pouca coisa. Os professores eram bons, as professoras também e aprendemos rápido, nunca esperámos assim uma evolução

tão grande, porque éramos muita pessoa e era um professor de cada vez e era um professor que era para 20 pessoas ou mais. Pronto, para mim foi bom, porque aprendi e fiquei com escolaridade.

E – E houve alguma coisa que gostasse menos?

A – Não, não.

E – Sente que os cursos que tirou foram adequados à sua realidade?

A – Como assim?

E – Por exemplo, acha que tiveram em consideração conciliar os seus horários, com os horários da formação, se os temas que eram falados faziam sentido para si?

A – Sim, sim.

E – No futuro, pensa que a sua vida vai melhorar por ter mais qualificações?

A – Espero que sim, que isto, não é? Que mudem, porque se não mudar... não sei, está um caos. Porque você há de reparar, há aí 1000 ciganos aqui em Alcobaça que não trabalham, não é? E se eu for arranjar trabalho, não arranjo trabalho em lado nenhum e se for outro, uma pessoa branca ou preta ou chinesa, arranja trabalho em qualquer lado e eu, cigano, ninguém quer. Não sendo, claro, com conhecimento, não é? Já trabalhei com conhecimentos das empresas, que me mandaram ‘Vá, agora vai para aquela empresa!’, porque já conhecem e apanham boas informações nossas. Mas se não for assim, ninguém apanha um cigano [para trabalhar].

E – E se o Sr. Carlos for a alguma entrevista a uma empresa em que não o conheçam?

A – É assim, eu antes de começar a trabalhar na, pronto, ao que eu andei a trabalhar, eu recebia cartas em casa a dizer olha ‘Tal dia começa a trabalhar, tens de ir lá assinar os papéis.’. Quando eu ia lá para assinar os papéis, diziam que já estavam as vagas cheias, e era mentira. Aconteceu muita vez...

E – Como se sente nessas situações?

A – A gente já sabemos como é que é, já não é a primeira vez, mas claro, uma pessoa vai dizer o quê... São eles que mandam, a empresa é deles...

E – Para terminar, o Sr. Carlos tem algum projeto de vida futuro? Algum sonho que gostasse de realizar?

A – Para ser sincero, não, porque é assim, só se uma pessoa conseguisse arranjar um trabalho, uma coisa qualquer, sobrevivia bem, agora assim, a receber o RSI, uma pessoa vai ter o quê? Nada! Mal chega para comer...

E – Em relação aos seus filhos, como pensa que será a vida deles? Motiva-os a estudar?

A – Espero que o mundo mude um bocadinho, vamos ver, não é? Porque as coisas estão a evoluir, pode ser que um dia melhore para eles. Vamos ver...

E – Sr. Carlos, agradeço a sua disponibilidade. Há mais alguma coisa que gostasse de dizer?

A – Não, não.

E – Muito obrigada!

ANEXO 4

TRANSCRIÇÃO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA – ENTREVISTADO B

Local: Centro Qualifica de Cister

Dia: 14.04.2021

Hora: Entre as 11h30min e as 12h10min

Entrevistadora – Bom dia!

Entrevistado B – Bom dia!

E – Que idade tem a D. Eliana⁶, se não for indiscrição?

B – Tenho 33.

E – E o que me pode contar sobre a sua vida até chegar aqui?

B – Uma vida muito difícil e ainda continua agora cada vez mais. Sou filha de pai e mãe muito pobres, nós vivíamos numa barraca, sem água, sem luz. Depois juntei-me, casei-me com o meu marido tinha 16 anos, fui para o Alentejo. A família do meu marido já vivia melhor, já tinham casa, água e luz. No Alentejo, nós conseguimos-nos integrar mais na sociedade, porque aqui é muito difícil, além de ter sempre as portas abertas, graças a Deus, que não tenho tido razão de queixa, mas há colegas minhas que se querem integrar e não conseguem, não sei porquê. Aos 17 fui mãe, aos 19 fui mãe outra vez e agora tenho outra menina com 6 anos, pronto, tenho 33, a minha vida não é das melhores, mas com a ajuda também do Estado, que é mesmo assim, e de muita pessoa que me quer bem, a gente vai vivendo. Pago renda, água, luz, não tenho casa própria, mas vamos vivendo um dia de cada vez.

E – Andou na escola?

⁶ Nome fictício

B – Andei sim, aqui em Alcobaça, fiz até ao 4.º, passei para o 5.º, depois apareceu-me a menstruação aos 12, andava no 5.º e na altura a gente só ia à escola se quera e eu deixei de ir.

E – E por que deixou de ir?

B – Por opção própria, não foi os pais. Os pais eram muito pobres, mas eram pessoas que, éramos muito pobres, mas tínhamos muito amor, havia muito amor na família, muito respeito acima de tudo. Depois vim para Alcobaça, passado 10 anos, já estou aí quase outra vez perto de 7 anos, foi quando o meu pai faleceu. O meu pai faleceu com 58 anos, eu tinha 26 / 27 e resolvi vir ajudar a família. Do pouco que a gente tem, ajudei. A minha mãe abandonou os meus irmãos passados 8 meses de o meu pai falecer. Tinha uma irmã com 13 anos, eu é que tive que a orientar e ajudá-la. O meu marido chegou aqui e arranjou logo trabalho ali no Zé Leal, depois andou dois anos e tal na Câmara Municipal de Alcobaça, depois ele tem uma doença oncológica e tem epilepsia também e conseguimos que ele tivesse uma pensão. Tem uma pensão, eu agora tive um ano e tal sem RSI, mas faço muitas limpezas, apanho fruta, vendo umas coisinhas, mas agora também recebo cento e tal euros de RSI. Dá para pagar água, luz, uma renda de 300 euros e ainda nos sobra alguma coisa para a gente comer e beber.

E – Quando andou na escola, como era o seu relacionamento com os seus colegas e professores?

B – Sempre muito bem, sempre muito bem. Eu dou graças a Deus, porque eu tenho 3 filhos e estão na escola e nunca os meus filhos foram gozados, nunca foram postos de parte, nem aqui, nem onde nós vivíamos no Gavião, nunca foram postos de parte, não sei porquê, não sei. Às vezes, a gente é que... Muitos ciganos dizem assim ‘Há muito preconceito!’, porque nós mesmos temos o preconceito de estarmos junto com os outros, é verdade. Acharo-nos menos que os outros. E os meus filhos... Eu falo sempre com os meus filhos em casa ‘Ninguém é mais que ninguém!’, temos todos carne e osso e temos todos sangue. Se faltar o sangue a uma pessoa que não é cigana, morre e se faltar a mim eu também vou morrer, não é? Não tenho razão de queixa. Depois o Qualifica, acho que foi há 2 anos, chamou-me para fazer o 5.º e 6.º ano, eu completei, agora espero conseguir mais. Eu sei que isto não vai a lado nenhum, porque se eu quiser um trabalho com escolaridade não vai dar em nada, eu trabalho enquanto tiver mãos e pernas, eu vou

tentando trabalhar. Há muita gente que me chama para casa e eu faço limpezas domésticas, e lá vai a tal coisa, não são ciganos, são pessoas que não são ciganas e que confiam em pôr-me em casa, não é? E até agora vamos andando. Todos os verões eu vou trabalhar para a fruta, este ano também vou, se Deus Nosso Senhor permitir. E andamos.

E – Em termos profissionais, já fez limpezas, já andou na fruta. Com que idade começou a trabalhar?

B – Foi logo assim que me juntei com o meu marido. Assim que eu me juntei, na altura não se sabia que havia rendimentos mínimos. O meu menino Tiago⁷ tinha 6 meses ou 5 e eu não sabia o que era um abono, não sabia. Até que alguém me chamou a atenção, porque eu tinha direito a um rendimento mínimo e tinha direito, pelo menos, ao abono. E eu fui à segurança social, elas sempre me ajudaram, sempre, a tratar dos papéis. Mas sempre o meu marido ia cortar mato, pagavam-lhe 5 / 6 euros ao dia, eu passava a ferro, cheguei a apanhar laranjas dos quintais e as senhoras pagavam-me. E fomos sobrevivendo até agora.

E – Neste momento, o agregado da D. Eliana recebe o RSI?

B – Há 2 meses, sim! Cento e tal euros, não consigo precisar, mas tenho a pensão do meu marido, vai fazer 2 anos.

E – A D. Eliana teve de assinar o Contrato de Inserção. Sabe que contrapartidas é que tem?

B – Explique-me melhor.

E – O contrato de inserção tem várias ações, ao nível da educação, ao nível da saúde, ou seja, para receber o RSI o que é que a D. Eliana tem de fazer?

B – Eu tenho que, e ia constantemente, agora por causa do confinamento é que não, ao Centro de Emprego, para procura ativa de emprego. Eu, ali na Nazaré, todas as primeiras terças-feiras do mês tenho que entregar a água, em como está paga, a luz, a renda. Já fazia isso do rendimento mínimo, porque tenho uma ajuda de alimentos todos os meses, e a Dra., como eu nem sabia que tinha direito a isso, visto que eu pago uma renda muito cara, água, luz e medicação, eu tenho que ir a Santa Maria várias vezes com o meu marido e a

⁷ Nome fictício

Dra. disse que além da pensão ser um bocadinho elevada, que é, e graças a Deus que está a receber bem, graças a Deus porque está a receber, mas infelizmente é porque tem lá um problema, que é mesmo assim. Ele está com 60% de incapacidade. E eu já dava água, luz, tudo o que é vacinas temos de dar, consultas, procura ativa de emprego e todas as convocatórias não podemos faltar.

E – A D. Eliana participou na elaboração do contrato de inserção?

B – Diga.

E – Se quando foi elaborado esse contrato, se a sua opinião, as suas aptidões, os seus interesses e as suas motivações foram tidas em conta?

B – Eu sei que isto é para toda a gente, não é só por ser cigana ou deixar de ser cigana que temos rendimento mínimo, que eu sei que há muita gente, mas nós temos direito a receber o RSI, sim, pronto, elas conseguem ver que a gente tem direitos, mas a gente também tem deveres. A gente sabe que isto é para toda a gente, se fosse só para mim, podia dar a minha opinião. Mas eu acho que sim, acho que a gente tem de receber de um lado, mas também temos de colaborar, não é?

E – Em relação à inscrição na EFA, foi por ‘obrigação’ ou foi porque fazia sentido para si?

B – Não, não. Fui eu que vim aqui mais o meu marido ter com a Dra. Sofia⁸ e pedimos para nos inscrevermos, mesmo formações, a Dra. Ana⁹ do Centro de Emprego sabe perfeitamente, que eu ia lá várias vezes, e peço para me inscrever. Porque é assim, eu na altura não recebia RSI, mas recebia a bolsa, o subsídio de almoço e é uma ocupação, é uma ocupação. Porque é assim, eu já disse à Dra. Débora¹⁰ uma vez, que é assim, o meu marido é o doente, mas a gente a conviver sempre só com aquilo, a gente fica igual, fica igual. E assim, era uma ocupação que eu tinha e que gostei muito, tive aqui muito tempo das 7h, acho que era das 7h às 11h, e gostei muito e espero que reabram outra vez para conseguir.

⁸ Nome fictício

⁹ Nome fictício

¹⁰ Nome fictício

E – E que cursos / formações é que a D. Eliana já frequentou?

B – Vários. De informática, de jardinagem, de robótica, acho que é robótica que dizem, de agricultor, de higiene e saúde no trabalho, fiz tudo que... Mas nenhum sem escolaridade, nenhum teve escolaridade mesmo, é só aqueles de 100horas, 60horas.

E – E esses foram depois ou antes do que fez com equivalência ao 6.º ano?

B – Só fiz um agora de jardinagem, depois, e o de informática depois. Os outros foi tudo antes, mesmo aqui ou no centro de emprego de Portalegre, que eu pertencia a Portalegre, a Ponte de Sor.

E – E quais eram as suas expectativas antes de iniciar estes cursos / formações?

B – Eu sabia que dali não ia dar nada, é verdade. Aqui, quando eu vim para a escola do Qualifica, eu sabia que ia ter um resultado bom, se eu me empenhasse, e ia ficar com o 6.º ano, ficava com o 6.º, ficava. Não recebia nada, mas eu sabia que ia ficar com um objetivo e a gente, não há objetivos, é verdade. Estas formações modelares, é o que lhes chamam, não dá em nada. Eu aprendo aqui mais, aqui em pouquinho tempo, a mexer nos computadores, na informática, do que lá um mês e meio ou dois ou três e a gente fica com o certificado, porque a gente empenha-se, mas aquilo não dá nada, é verdade. E eu sei que... Quem me vai querer para jardineira? É verdade. Como a agricultura, o que é que eu vou lá fazer, eu tive lá sempre presente, ouvia, escrevia, mas aquilo não dá em nada, porque o professor vai escrevendo e a gente vai apontando, mas aquilo não dá em nada. Eu sabia que ali não havia objetivo, mas lá vai a tal coisa, é uma ocupação, é bom, a gente convivia, porque aqui quando há uma formação é muitos ciganos, a gente não consegue aprender nada, é verdade. Porque há bons e há maus em todas as raças, não é estar a falar mal contra a minha raça, Deus me livre, que eu nem gosto, nem gosto. Alguém, mesmo que não seja comigo, que seja racista com cigano ou com um preto, não gosto. Mas é assim, aqui é mais confusão, vem 10 ou 15 ciganos, uns mais velhos que outros e depois os formadores querem tratar as pessoas de 40 e 50 anos como se tratam um bebé na escola, não é assim, tem que haver respeito e às vezes não há, às vezes não há respeito pelas pessoas mais velhas. E lá no Alentejo não, eu fazia, se fosse preciso só ia eu cigana, para a próxima já ia a minha cunhada e era muita gente que não era cigana e tudo no mesmo e a gente não se sentia diferente. Eu não sinto diferente ao pé de ninguém, não me sinto diferente. Eu não sei se é mesmo de mim, se não, não me sinto

diferente ao pé de ninguém, mas quando há uma formação com muitos ciganos é muito complicado. É, porque mesmo as pessoas de fora acham que só os ciganos é que têm rendimentos e, às vezes, muitos ciganos vêm para as formações, porque precisam da bolsa, mas não têm rendimentos mínimos e as pessoas não entendem, não sabem, nem entendem.

E – Além das formações que existem, em que áreas é que a D. Eliana gostava que houvesse formação?

B – Eu gostava, na altura, de cabeleireira e de costureira, mas agora não consigo costurar, porque eu tenho hérnias na cervical e fico muito dormente. Mas gostava muito de ser cabeleireira. Pronto, mesmo que não valesse de nada, que eu sei que com esta idade já é muito difícil, porque a gente tem de fazer cursos e não sei quê e estagiar, mas pelo menos em casa, eu tenho filhas, tenho irmãs, e a gente tratava umas das outras, gostava. E também gostava muito, na altura, era eu e o meu marido, havia os POC, como nós tínhamos RSI e foi-nos pedido para a escola, a mim nunca fui chamada, mas o meu marido, aqui na Câmara queriam-no pôr na escola, para ser auxiliar, porteiro, e as mães e os pais não quiseram um cigano, não foi a escola, nem nada com a Câmara. O meu marido foi chamado à Câmara e disseram-lhe ‘Olha para a escola não, porque muitos pais e muitas mães não querem.’.

E – Como é que a D. Eliana se sente quando essas situações acontecem?

B – É triste, é muito triste, mas é o que a gente tem no mundo. Porque pode haver muita gente que faça mal, mas há pessoas boas e pessoas más. Há muita pessoa boa e também, sem ser cigano, há pessoas que ‘olha aquele fez-me mal, mas vou dar oportunidade a este’, não é? Há muita gente que dá oportunidades, há outras que não dão.

E – Com os cursos que fez, sente que adquiriu novas competências ou que desenvolveu as que já tinha?

B – Sim, a gente vai sempre aprendendo alguma coisa. Sim, a gente aprende sempre alguma coisa.

E – E as coisas novas que foi aprendendo, sente que, de alguma forma, foram úteis para a sua inserção no mercado de trabalho?

B – Não.

E – É mais para desenvolvimento pessoal?

B – É mais por mim. É pá, a gente gosta de aprender, que é mesmo assim. A única coisa boa que eu gostei muito e que até na escrita, eu fiz o 4.º ano e tinha muitos erros, mesmo a ler tinha muitas dificuldades. Eu vim aqui fazer o 6.º ano e aquilo reavivou tudo, matemática, isso assim reavivou tudo e ficou cá muita coisa. Agora, certas formações, a gente vai lá, a gente só ouve falar. É mais ouvir do que praticar.

E – Sente que o aumento das suas qualificações escolares, lhe trouxe novas oportunidades de trabalho?

B – Claro que sim. Porque é mais fácil para uma pessoa com o 6.º ano, um trabalho, do que com o 4.º ano.

E – Sem ser ao nível do trabalho, a EFA trouxe-lhe mais benefícios / vantagens, por exemplo, ao nível da inclusão na sociedade?

B – Sim, a gente conhece outras pessoas. Eu tenho colegas que não são ciganas, que nunca conheci na vida, mas agora a gente já se conhece, porque andamos ali 2 ou 3 meses ou 15 ou 20 dias numa formação e a gente conhece-se.

E – E criou algumas relações de amizade?

B – Claro que sim.

E – Por outro lado, sente que os cursos / formações que frequentou lhe deram algumas ferramentas para ultrapassar as dificuldades do dia-a-dia?

B – Sim, há coisas que a gente às vezes vai muito abaixo e a gente para pensar positivo... E há muitos cursos que nos fazem pensar positivo. É diferente, muita coisa a gente vê diferente, sim.

E – Em relação aos seus filhos, as formações ajudam-na a acompanhá-los, em termos escolares?

B – Sim, sim. É muito diferente. Claro que sim.

E – Após a conclusão dos cursos, o que retirou de positivo? O que gostou mais?

B – Foi agora o último, que foi agricultor, porque aí também já tínhamos prática, andávamos com trator e não sei quê, com aquelas botas de biqueira de aço. Esse foi o mais recente, mas gostei muito. Esse já fiz eu e o meu marido, mesmo com a pensão, fomos pedir autorização, porque ele estava a ter muitas crises e eu estava com medo de chegar a casa e... Com a epilepsia é muito complicado.

E – Apesar dos problemas de saúde, essa ocupação também lhe terá feito bem.

B – Sim, sim.

E – Houve alguma coisa que tenha gostado menos, D. Eliana?

B – É assim, há coisas boas e coisas más em todo o lado, mas assim nas formações, não.

E – De um modo geral, sente que as formações que frequentou eram adaptados à sua realidade? Faziam sentido para si?

B – Sim, algumas coisas fazem, outras não, que é mesmo assim. Porque é assim, eu agora já vejo a Internet diferente, agora com a pandemia nós tivemos de aprender, as aulas à distância foi muito difícil. Mas eu na altura, quando vim para cá, por causa do meu pai, eu estava grávida da minha menina, a minha menina já tem 6 anos, ‘Ah, vai fazer não sei quantas horas de informática.’, acho que eram 150 horas, mas eu na altura precisava, não tinha RSI, só estava a receber 20 euros de cada criança de abono e o meu marido andava a trabalhar, mas era quase 200 e tal euros para a renda de casa. Então vou aproveitar, porque é um dinheirinho que vou receber, porque eu sabia que ia receber, mas eu pensava assim para mim: ‘Informática? É agora! Eu não vou aprender nada!’, e não aprendi nada, é verdade, nada. Não aprendi nada, mas ajudaram-me a fazer uma bicicleta, ajudaram-me a ir ao Youtube, não aprendi nada. Mas no Qualifica já me agarrei com outra... É diferente, ‘Já que estou aqui, vou ter o objetivo de ter o 6.º ano e vou conseguir!’. E agora fez-me muito jeito, fez-me muito jeito mesmo, mas na altura, há coisa de 6 anos, eu dizia assim ‘Vou para ali, porque tenho de ir, não posso faltar.’, mas não me interessava, era uma coisa que não me interessava era a Internet, não me interessava estar a mexer num computador e foi a única coisa que eu...

E – Agora com a escola online...

B – Tenho um filho que está no 8.º, mas já está num curso profissional, porque ele tem 15 anos, mas já era muito grande e a professora preferiu que ele fosse para ali, porque ele já se estava aqui a desmotivar muito. Tenho uma no 5.º ano, com 12 anos.

E – Os conhecimentos dessa formação de informática, se calhar foram-lhe úteis para ajudar os seus filhos, neste tempo de ensino à distância?

B – Sim, claro. Já consegui entrar, já sabia onde eram os likes. Primeiro é um bocadinho difícil. A primeira vez que tivemos em quarentena foi... Até dores de cabeça me dava, porque eu não conseguia! Mas depois a gente vai mexendo e vamos aprendendo.

E – Como é a relação dos seus filhos com a escola? Eles gostam?

B – Eles quando entram para a escola gostam muito. Os meus meninos entraram todos para a pré, ainda com 3 anos, tirava-lhes a fralda, e como eles gostavam, abriram exceções e entraram. Só que o meu mais velho nesta escola teve 2 anos e ia porque eu o obrigava, mas não estava... Sentia-se muito grande. Não era da idade, mas ele é muito grande, ele sentia-se que era maior que todos e tinha vergonha de estar na escola, não sei. Agora, como eu o mudei para a Nazaré, foi até professoras da escola que reuniram e falámos que era melhor para ele, acho que agora ele já gosta mais. Agora já diz ‘Oh mãe, agora eu faço o 12.º ano num instante.’, e ele estava deserto para fazer o 9.º ano e sair. Agora a minha menina de 12 anos sempre gostou da escola, mas tem muitas dificuldades em aprender, mas gosta da escola. E a minha pequenina vai para o mesmo. Há dias, mesmo na quarentena, é obrigatório levar os maiores, mas como ela é da pré ainda, nós optamos por ficar, porque ela só fez os 6 em novembro. Reunimos com a professora e optámos por ficar. Mas na quarentena, eu tenho medo do vírus, porque o meu marido... O meu filho trouxe o vírus da escola, e eu digo-lhe ‘Tu não vais, não és obrigatória, não vais.’, ‘Oh mãe, deixas-me ir? Eu tenho saudades dos meus amigos.’, e gosta de ir, até agora gosta, vamos lá ver.

E – E como é a relação da D. Eliana com os professores dos seus filhos?

B – Sempre bem. Da minha parte, sempre bem, não tenho razão... A educadora da minha Luciana¹¹, da mais pequenina, foi desde que entrou na escola, e nunca houve razão de queixa.

E – E no futuro? A D. Eliana acha que a sua vida vai melhorar por ter frequentado os cursos e as formações?

B – Não... não. Os meus filhos é que continuarem na escola, eu penso que eles vão ter uma vida diferente da nossa e é o que eu quero. E é o que digo aos meus filhos, não quero que eles passem aquilo que eu passei, nem que eu tenha que mover montanhas, para ver se eles têm aquilo que eu não tinha. Porque é assim, eu ia para a escola, eu não tinha livros, na altura não dava, eu era sempre fotocópias, depois eu olhava para os meus amigos tudo com livros, tudo com boas canetas, tudo com boas malas; agora dão as malas, mas primeiro não davam. E aquilo desmotivava a gente, às vezes ‘Têm que abrir o livro em tal página.’ e eu olhava, estava à espera que a professora me desse uma folha. Mas as professoras eram excelentes, não era nada contra as professoras, porque na altura a diretora da escola, a Dra. Iva¹², não sei se conhece? Que agora faz parte da CPCJ. Ela era a diretora da escola, na altura, que era a escolinha pequenina ali em cima onde é agora a Junta de Freguesia. E elas sempre nos ajudaram, sempre. Elas chegaram-nos a dar banho para irmos para casa com banho dado, para não tomarmos banho de água fria. Eram excelentes, as auxiliares, mesmo os alunos, sempre tive aquelas amigas mais preferidas. Mas eu penso agora, não que os meus filhos sintam, então... Porque assim que começa a escola, há um mês que a gente, que eu fico mal, eu passo mal para comprar os livros aos meus filhos, eu passo mal para as minhas filhas irem bem calçadas, para as minhas filhas não é sapatos caros, mas as minhas filhas não andam rotas, as minhas filhas não andam, é verdade, com piolhos, não, não andam. Por isso, é que as crianças, como nós os tratamos em casa, e fazemos tudo para serem igual aos outros, os meus filhos não se sentem inferiores a ninguém.

E – Para terminar, a D. Eliana tem algum projeto de vida, algum sonho que gostasse de realizar?

¹¹ Nome fictício

¹² Nome fictício

B – Eu agora, e foi o que eu já disse à segurança social, eu tenho uma família em França, o que me está a agarrar aqui é a doença do meu marido, porque eu não posso faltar às consultas nem sei se ele está apto para viajar. Porque lá fora a vida é diferente, mas o médico é muito caro. E eu tenho lá tios, que não tinham nada aqui, sempre viveram da ajuda da segurança social e o meu tio deixou tudo para trás e foi sozinho para lá e agora tem uma vida estável. Ele conseguiu comprar casa cá, ele conseguiu ter os carros, ele levou os filhos todos para lá, todos estão bem na vida e vêm cá as vezes que eles querem. E eu estava a pensar ir, mas tenho de falar primeiro com o médico do meu marido, porque eu sozinha não vou, não vou, porque também não o vou deixar cá. Se fosse um mês ou dois para ver o que é que era aquilo, mas eu gostava de ir... Emigrar para fora, porque aqui a vida é sempre igual. A gente às vezes vende, agora com a pandemia eu tento vender, não vendo, não se vende nada, nada, nada. Agora com a pandemia, as pessoas já têm medo que a gente vá às casas delas. E eu também tenho medo de ir, é verdade.

E – A pandemia ainda veio dificultar mais a vida...

B – Eu falo por mim, e por muita gente de etnia, mas muita gente não vai trabalhar para a fruta, porque a fruta dão a toda a gente, todos os anos, é apanha da vindima, da maçã, da pera, da batata, a batata custa muito, mas também há. Eu há 3 anos que ando sempre a trabalhar, quando há fruta e isso, tenho um senhor próprio que já me chama, que ele é 30 euros ao dia, mas quem tiver RSI não pode fazer esses trabalhos. E há muita gente que deixa de fazer, é verdade, deixa de fazer, porquê? Porque senão vão cortar o RSI. Onde acho que podia dar valor a essas pessoas que querem trabalhar, ‘Você tem o RSI neste tempo, você ande e depois a gente desconta algum ou qualquer coisa.’, que dessem uma palavra, não. Porque se eu for agora trabalhar, eu vou fazer... Eu recebo 160 euros, eu num mês na fruta tiro mais, é verdade. E eu vou dizer ‘Olhe, suspenda-me o rendimento até eu andar a trabalhar.’, porque elas sabem que quando eu trabalho, eu digo. Eu digo, porque não vale a pena a gente estar a esconder, mas há pessoas que recebem muito, 400 / 500 euros, porque é o valor do agregado todo e deixam de trabalhar por causa disso e isso é mau, isso é mau, porque as pessoas ficam desmotivadas: ‘Se eu for agora ali um dia trabalhar já me vão cortar o rendimento mínimo e depois o que é que eu faço?’. Quando a gente fica penalizada, no mínimo é um ano, o que é que a gente faz num ano depois? Vamos estar a espera só pela fruta para o ano? É o que a gente agarra ali, 300 / 400 euros, que vai-nos dar para o ano inteiro? Não dá...

E – A fruta acaba por ser um trabalho sazonal...

B – Mas devia haver mais ajuda, sei lá... ‘Você anda ali a trabalhar, a gente suspende, mas esteja descansado, que assim que acabar dali, a gente reativa outra vez.’, mas não. Eu sei que é geral, não é só aqui, é em todo o lado, mas há muita gente que deixa de trabalhar, por causa mesmo disso. E mesmo as vendas, há pessoas que andam a vender, elas descontam logo um X, porque há dias que a gente nem faz nada da venda. Primeiro, vendia-se bem, mas agora não se vende. Há dias que a gente vai, é o gasto que a gente tem, gasóleo, pagar terrados e não sei quê, e elas descontam logo um X e há pessoas que dizem logo ‘Não, porque eu posso não vender, depois onde é que eu vou receber?’, está-me a entender? Muita gente não faz, por... ‘Vou arranjar trabalho, vou fazer isto!’, porque não são ajudados. Eu acho que devia haver mais uma mente aberta e pessoas que ajudassem mais a muita gente verdadeiramente, porque muita gente tem a mente fechada ainda.

E – Há mais alguma coisa que a D. Eliana gostasse de partilhar?

B – Não... quero dizer é que tenho uma menina com 6 anos. Há pouco tempo uma colega dela chamou-lhe cigana ‘Tu és cigana!’, ela chega-se ao pé de mim e disse ‘Oh mãe, eu sou cigana?’, porque nós não falamos isso, nós somos igual, e digo-lhe assim ‘Oh filha, és.’, ‘Oh mãe, mas eu não quero ser cigana.’, ‘Porque é que não queres ser cigana?’, ‘Porque a minha colega diz que os ciganos cheiram mal.’, ‘Mas tu cheiras mal? Tu não tomas banho?’, ‘Tomo, mas eu não quero ser cigana.’... É triste. Eu falei com a professora até e a professora ficou muito... Eu sei que não foi nada da educadora, nada. É coisa entre crianças, são mães que falam ao pé das filhas, mas pronto.

E – Acha que as coisas já começam a mudar um bocadinho?

B – Não, cada vez está pior. Não é em mim, não é mim, porque eu... Às vezes dizem assim ‘Olha, a minha filha está na escola e é desviada daquela e do outro.’, não. Não tem nada a ver uma coisa com a outra, nada. Mas há muito preconceito ainda, muito, muito, muito... E cada vez pior. Ainda agora, o meu irmão comprou um carro e passou o carro de nome ali no conservatório, eu estava lá com ele e passa uma senhora, que ela tem uma empresa, onde vendem na Remax ou... E estava a falar com outra ‘Eu não gosto nada de ciganos, nada de ciganos.’, e eu fiquei... E o meu marido assim ‘Eu sou cigano e gosto de ser e nem todos somos iguais.’, ‘Ah, mas não é todos, eu sei, a sério, não é todos, mas

aqui muitos já me fizeram mal.’, ‘Então se lhe fizeram mal, a polícia está ali, vá-lhe fazer queixa.’, porque não é por um fazer mal, não quer dizer que todos façam. Na vossa raça, não leve a mal o que eu vou dizer, há tanta maldade, há tanta... Eu acho mais mal foi aquela mãe que com um martelo matou uma criança lá fora, vocês viram? O cigano não faz isso, o cigano, um velho, uma pessoa de idade, para nós é um bebé. A gente estima aquela pessoa de idade. Uma criança, mesmo que não seja nossa, a gente acolhe, a gente não faz mal às crianças. A gente há um problema, agora não é tanto, por causa do Covid, mas há um problema com um cigano, tem um filho no hospital, a gente vai todos para a porta do hospital acarinhar aquele pai e aquela mãe, não é? Ó pá, mas eu sei, há ciganos maus, há pretos maus, há brancos maus... É tudo, só que não dão oportunidade. Isto cada vez está pior! Você viu o que aquele senhor que queria ser presidente, o que é que ele andou a fazer nas redes sociais e na televisão? Viu? Ele pagou a pessoas para mandarem aquelas pastilhas e aquelas coisas para dizer que era os ciganos. Um polícia foi racista, foi suspenso, ele andou a ser racista, ninguém lhe fez nada... Ele deseja a morte aos ciganos... É triste, é muito triste, mas pronto. Dizem que o cigano veio de lá da Índia, veio de lá... Sei lá de onde a gente veio, eu nasci aqui em Alcobaça. Nós é como os indianos, vêm para aqui, não fazem mal a ninguém, eles só querem trabalhar, não fazem mal a ninguém. É o que a gente tem. E isto cada vez está a ser pior!

E – Muito obrigada, D. Eliana!

ANEXO 5

TRANSCRIÇÃO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA – ENTREVISTADO C

Local: Entrevista realizada via telemóvel

Dia: 14.04.2021

Hora: Entre as 15h00min e as 15h25min

Entrevistadora – Boa tarde!

Entrevistado C – Boa tarde!

E – Que idade tem?

C – Tenho 43.

E – E o que me pode contar destes seus 43 anos de vida?

C – Olhe não tem sido uma vida fácil, não. Mas vou vivendo dentro do possível, que é mesmo assim. Derivado de nós sermos de etnia cigana, também temos muita dificuldade. Eu sou Pastor Evangélico, temos igreja aqui em Alcobaça, e mesmo que eu vá... o meu trabalho é evangelizar as pessoas, é tirar as pessoas do mal e fazê-las acreditar no bem, fazer só o bem, mas aqui em Alcobaça, é uma terra que, como é que hei de explicar, nós temos à volta de 160 ou 170 igrejas em todo o Portugal, e qualquer igreja tem pessoas de etnia cigana e pessoas sem ser de etnia cigana. Em Alcobaça, não consigo pôr uma pessoa sem ser de etnia cigana dentro da igreja, porque, pronto, lá têm os seus preconceitos. Às vezes, nós para alcançarmos mais, não nos dão oportunidade. É isso.

E – O Sr. Duarte¹³ quando era mais novo, integrou a escola?

C – Sim. Fiz em Torres Vedras, só que na altura a minha mãe esteve lá uns anos em Torres Vedras e consegui fazer até à 4.^a classe. Depois, era aquele costume que os ciganos não podiam estar muito tempo, tinham de estar numa terra, tinham de estar noutra, então, a partir daí, pronto, os meus pais tiraram-me da escola. Mas depois vim para Alcobaça e

¹³ Nome fictício

continuei a 4.^a classe. Depois continuei a fazer os cursos, pronto, para eu conseguir saber mais alguma coisa.

E – Quando andou na escola, como era o seu relacionamento com os seus professores e colegas?

C – Era bom, nunca tive problemas.

E – E gostava de andar na escola?

C – Sim!

E – Tem filhos?

C – Tenho, tenho um com 22, tenho um com 17, tenho uma com 19 e um com 9 anos.

E – De um modo geral, como caracteriza a relação estabelecida entre as comunidades ciganas e a escola?

C – É assim, no respeito ao meu Martim¹⁴, que ele veio da Frei Estêvão, não, da Frei Estêvão não, da D. Inês, ele fez o 12.º, nunca tive esse problema, nunca o notaram como cigano, que é mesmo assim. O Marinho¹⁵, também, que anda na Frei Estêvão, no 7.º, também tem muitos amigos e não tem esse problema, não é? Agora o meu Davi¹⁶ é que é mais um bocadinho mesmo, que é o mais novo, ouve muito falar ‘Oh pai, as pessoas ali chamam ciganos, que os ciganos são isto...’. Eu tento sempre dar a volta por cima, mas ele fica muito triste.

E – Essas situações acontecem por parte de colegas ou por parte de professores e funcionários?

C – Não, não. Professores e funcionários com os meus filhos tudo ok. Isso eles são, pelo menos aqui a escola de Alcobaça, são excelentes.

E – E o Sr. Duarte, atualmente, encontra-se a trabalhar?

¹⁴ Nome fictício

¹⁵ Nome fictício

¹⁶ Nome fictício

C – Não, de momento, não.

E – E já teve alguma experiência profissional?

C – Profissional... Então, trabalhava às vezes nas obras, a servente, trabalhava mais era no campo, todos os anos, mas era mais ali para o lado da minha terra, Torres Vedras, Bombarral. Agora, aqui, em Alcobça, nesta zona, nunca trabalhei. Nunca me deram oportunidade de trabalho, que é mesmo assim. Cheguei a ir aqui a fábricas, ao Casal da Areia, e quando me viam chegar diziam logo ‘Não. Está preenchida a vaga e não estamos a aceitar.’ e eu ‘Tudo bem.’.

E – E em relação a essas pequenas experiências, como servente, no campo, como foi? Correu bem? Gostou?

C – Sim, sim, correu tudo bem.

E – Atualmente, o agregado do Sr. Duarte beneficia de RSI?

C – Sim, sim.

E – Então o Sr. Duarte teve de assinar um contrato de inserção, certo?

C – Certo!

E – E que contrapartidas estavam previstas no seu contrato? Ou seja, o que é que o Sr. Duarte tem de fazer, para ter direito à prestação?

C – Olhe, para receber o RSI tenho de fazer o que elas me mandam... Andar, agora desde que começou a pandemia é que não, andar à procura de emprego, os carimbos. Quer dizer, essa dos carimbos, foi uma coisa que nós íamos procurar trabalho e eles ‘Não, não, nós só damos carimbos!’. Davam os carimbos, outros nem queriam dar. Aquilo ali nem justifica, não justifica o que nós andávamos a fazer, mais valia andar a fazer um curso ou fazer coisas que merecessem a pena, porque o que se fazia não contava, porque eles não nos abriam a porta mesmo, que é mesmo assim. E pronto, se elas mandarem fazer seja o que for, tenho de fazer.

E – E o Sr. Duarte participou na elaboração do contrato? Ou seja, os seus interesses, as suas aptidões, as suas motivações foram tidas em conta?

C – Não, não fizemos nada disso.

E – E em relação à sua inscrição nos cursos EFA? Inscreveu-se por obrigação ou porque sentia que fazia sentido para si?

C – Fazia sentido para mim, porque eu quando pensei em ser Pastor, então eu tinha que aprender mais, que era para também aprender os outros, que é mesmo assim, porque é uma grande responsabilidade nossa, quando temos algumas pessoas em frente a nós e nós temos a explicar a Bíblia, e temos a explicar tudo a respeito da leitura, uma história que aconteceu, que é mesmo assim. Então, como eu tinha muita dificuldade em ler, então optei pelos cursos. Aliás, ainda estou pelo Zoom, estou a fazer um curso de Inglês.

E – Que cursos o Sr. Duarte já frequentou?

C – Olhe... Eu frequentei um curso, aqui em Alcobaça, que foi o 6.º, fiz até ao 6.º de escolaridade e frequentei o curso, o nome não sei, que eu já me esqueço dos nomes, aquele dos primeiros socorros, também aprendi bastante, gostei.

E – Então os cursos que foi fazendo estão dentro das suas áreas de interesse?

C – Pois está, correto.

E – Nunca foi “obrigado” a frequentar um curso / formação com o qual não se identificava?

C – Não, não!

E – Antes de iniciar o seu primeiro curso, no âmbito da EFA, quais eram as suas expectativas?

C – A expectativa era aprender mais do que aquilo que eu sei.

E – Para além das formações existentes, em que outras áreas gostaria que fossem promovidos cursos?

C – Sim, o curso dos primeiros socorros foi pouco tempo, gostaria de aprender mais isso, foi muito pouco a falar. Gostaria também, sei lá, tanta coisa, não é? E eu sou uma pessoa que gosto muito de aprender.

E – Com a frequência dos cursos, o Sr. Duarte sente que adquiriu novas competências? Ou que desenvolveu as que já tinha?

C – Sim, sim, sim.

E – E sente que essas competências que adquiriu / desenvolveu são úteis para a sua inserção no mercado de trabalho?

C – No mercado de trabalho, pronto. O curso que eu fiz do 6.º ano foi muito bom para o local onde eu trabalhava, que eu vendia nas feiras, e também me ajudou muito a fazer contas, a compreender muita coisa que eu não sabia.

E – Então sente que o aumento das suas qualificações escolares lhe trouxe novas oportunidades de trabalho?

C – Sim, sim.

E – Fora do âmbito do emprego, acha que os cursos e formações que frequentou lhe trouxeram vantagens / benefícios a outros níveis, por exemplo, ao nível da inclusão na sociedade?

C – É assim, não senti isso, não senti isso. Eu ainda falei isso com a Débora¹⁷, falei isso com a que era a nossa coordenadora, que estava a dar aulas a nós, a professora Sofia¹⁸, eu ainda falei isso, que porem só etnia cigana e eu disse ‘Eu acho isto muito mal, o que vocês estão a fazer, porque há pessoas, que também derivado do RSI, com a mesma escolaridade e vocês estão a pôr etnia cigana num sítio e sem serem ciganos, noutra sítio.’. É assim, eu trabalho, eu expliquei a elas o meu trabalho, o meu trabalho como Pastor é pôr as pessoas, integrá-las na sociedade e assim como vocês estão a fazer, o meu trabalho é todo em vão, porque os cursos quando é só com etnia cigana não se aprende tanto, digo-lhe já, não se aprende tanto, porque quando há pessoas sem serem de etnia cigana, então aprende-se mais, por que razão: sabemos conviver, saber estar com pessoas que não são da nossa etnia. É muito melhor, pronto! Isto foi como o bairro aqui que eu vivo em Alcoaça, é só tudo de etnia cigana e etnia cigana tem uma coisa, quando é tudo de etnia cigana, haja o que houve, tudo é guardado nunca é divulgado e se houvesse outras pessoas

¹⁷ Nome fictício

¹⁸ Nome fictício

cá a morarem... Quando nós vamos a Leiria, há de etnia cigana e há sem ser de etnia cigana; vamos às Caldas, também é assim; e em todo o lado, só menos em Alcobaça. Em Alcobaça, porquê? Porque o cigano, pronto, nós sabemos, que o cigano tem muita fama, umas boas, outras que faz, outras que não faz, não é? Não é livrá-los, não é livrar os ciganos, porque em todas as raças há bons e maus, que é mesmo assim. E pronto, aqui sempre tiveram medo de estar ao pé dos ciganos, sempre tiveram medo, sempre tiveram esse receio, que é mesmo assim. E sentimos um bocado isso, porque quando é o curso, na altura, mesmo as técnicas aqui do RSI eram contra isso e depois acostumaram-se e hoje elas próprias fazem isso. Eu já falei diretamente com elas, que isto não está certo e elas dizem ‘Oh Duarte, mas é o que as pessoas querem.’, mas não pode ser! Então se a nossa luta é conseguir um objetivo, então nós temos de trabalhar para conseguir esse objetivo, correto? E pronto, e sente-se muito isto aqui em Alcobaça.

E – Turmas com ciganos e não ciganos, até podia ser benéfico para se quebrarem preconceitos.

C – Certo, certo. Correto. Perfeito. E a minha ideia é mesmo essa. Mas não, estive só juntamente, numa sala, estávamos 18 formandos, o único cigano era eu, mas os outros ciganos já eram todos juntos e eu não achei isso... Achei injusto o que fazem. Eu acho mesmo injusto, pronto.

E – Sente que os cursos / formações também lhe deram ferramentas para ultrapassar as dificuldades do dia-a-dia?

C – Sim, sim.

E – Com o ensino à distância, se calhar foi uma mais-valia...

C – Sim, sim, sim.

E – O que retirou de mais positivo da sua experiência na EFA?

C – Olhe, tirei muita leitura, porque eu sabia pouco ler, que era mesmo assim. Aproveitei muito a leitura, aproveitei... Aquilo que eu leio guardo e dantes lia e não conseguia guardar. Era a pior coisa; eu lia, mas, passado um bocadinho, perguntavam-me o que eu tinha lido e eu já não conseguia e isso, pronto, foi muito bom para mim.

E – E houve algo que não tenha sido muito positivo? Se calhar foi o que já partilhou há pouco.

C – Sim, foi só mesmo aquilo.

E – Em relação aos assuntos que iam sendo abordados, sentiu que havia uma preocupação em adaptar as coisas à sua realidade, por exemplo, em termos de horário, das coisas que eram faladas?

C – Não, ao respeito de horários esteve tudo bom.

E – No futuro, acha que a sua vida vai melhorar, por ter mais qualificações?

C – Não! Porque, mesmo que nós queiramos, ainda que tenha o 6.º, ou mesmo que esteja a fazer o 10.º, não, a etnia cigana está sempre... Não, não tem muitas vantagens, não tem muitas vantagens.

E – Em relação aos seus filhos, acha que o mundo está a mudar, e que eles já terão outras oportunidades?

C – É assim, os meus filhos, o Martim tem trabalhado, aqui nas fábricas, mas quando sabem, depois alguns colegas conhecem-no, e quando começam a falar dele, os patrões veem que ele é cigano e arranjam uma desculpa e ele sai sempre do trabalho, porque à primeira vista, a aparência, a fala, ninguém sabe que ele é cigano. Pronto, mas quando sabem, porque, pronto, às vezes, os amigos dele ‘Ó cigano!’, mas é na brincadeira e tudo corre bem, mas os patrões ouvem isto e é logo despedido, não tenho grande avaliação ao respeito de isto, basta o nome cigano, o nome cigano é tudo.

E – Para terminar, o Sr. Duarte tem algum projeto de vida? Algum sonho que gostasse de realizar?

C – É assim, o meu sonho é espiritual, que é mesmo assim. Se eu começar a falar da Bíblia... eu acredito que nós, vou falar isto, eu acredito que nós estamos aqui por passagem e eu acredito num Deus que eu não vejo, mas sinto e o meu sonho é que desta terra, sejamos ricos, sejamos pobres, sejamos o que for, nós estamos aqui de passagem e um dia vamos entrar no Reino dos Céus, não é? O Reino dos Céus é para aqueles que, é para todos, mas é só para aqueles que querem fazer parte dele, está a perceber? Como é

que é ser parte dele? É cá na Terra, fazermos o bem a quem nos trata mal, é fazermos o bem a quem não nos quer, é mostrarmos sempre o contrário daquilo que as pessoas nos fazem a nós [de mal] e, pronto, acredito que um dia o descanso eterno será lá, com Jesus, e isso é o meu sonho. Agora aqui na Terra eu sei que, sempre, ainda que eu faça tudo por tudo, por aparência, por fala, não consigo fugir muito a ser cigano, mas quando ouvem o nome, parece que muda logo tudo, muda logo tudo, não... Quer dizer, o mais, mais, é aqui nesta terra, mas em todas as terras nós notamos isso, não é? Mas mais aqui nesta terra, Alcobaça é muito, muito... Ao respeito disto é. Agora há mais terras que nós sentimo-nos mais à vontade, que as pessoas falam mais abertamente, que há mais oportunidades, não é? Pronto, é assim.

E – Muito obrigada pela sua disponibilidade.

ANEXO 6

TRANSCRIÇÃO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA – ENTREVISTADO D

Local: Entrevista realizada via telemóvel

Dia: 14.04.2021

Hora: Entre as 16h00min e as 16h30min

Entrevistadora – Boa tarde!

Entrevistado D – Boa tarde!

E – Quem idade tem?

D – 40

E – Como descreve a sua vida até chegar aqui?

D – (risos) A minha vida foi casar, criar filhos, tomar conta da casa. Isso e trabalhar para os criar, cuidar da casa, cuidar das crianças, cuidar do marido.

E – A D. Marina¹⁹ andou na escola?

D – Andei na 4.^a classe e depois concluí o 6.^o ano à noite num curso que fiz durante 6 meses.

E – Quando andava na escola, fez até ao 4.^o ano e depois deixou?

D – Sim, sim. Sabe que os nossos pais, as meninas era só até à 4.^a classe e depois tiravam-nos. Sabe que antigamente era diferente como agora.

E – Enquanto andou na escola, gostou?

D – Gostava, gostava, era criança, gostava.

¹⁹ Nome fictício

E – E como era o relacionamento com os seus professores e colegas?

D – Sempre, sempre bom, porque eu estudei na Figueira, não foi cá. Eu fui criada ao pé da minha avó e eu estudei lá na escola. Já vim para cá, para o pé da minha mãe, já tinha uns 10 / 11 anos; quando acabei a escola vim para cá.

E – De um modo geral, como é que a D. Marina caracteriza a relação da comunidade cigana com a escola?

D – Eu nunca tive problemas com os meus filhos, nunca! Nunca foram rejeitados, nunca se sentiram de fora; os professores sempre apoiaram, nunca tive um ralho com eles, nunca tive um recado, nunca, nunca tive. Os meus filhos sempre foram muito acarinhados, nunca tive uma razão de queixa deles na escola, os professores nunca me chamaram para fazer queixas dos meus filhos. Com o Martim²⁰, que é o mais velho, estudou até à D. Inês de Castro e nunca tive uma razão de queixa e nunca tive um mau comportamento dele, nunca. E o Mário²¹, o Mário está a ajudar as professoras a fazer um projeto, e ele ajuda, ele trabalha com as crianças, com os meninos ciganos, com as professoras e está a ajudar e nunca, e pronto, nunca tive um problema com eles, sempre tiveram bom comportamento.

E – Atualmente, a D. Marina encontra-se a trabalhar?

D – Agora não. Estou em casa.

E – Alguma vez teve alguma experiência profissional?

D – Não, trabalhei nas feiras, só. Desde que casei, era o que sabíamos fazer, foi as feiras. Só que agora, desde há uns tempos para cá que estamos parados, porque, ao Duarte²², desde que lhe apareceu esta doença, que tem andado muito doente. Ele tem esta doença autoimune e, pronto, não tem muita capacidade para trabalhar, mexer-se, andar, isso assim. Ele sofre muito com esta doença.

E – O seu agregado familiar beneficia de RSI?

D – Sim.

²⁰ Nome fictício

²¹ Nome fictício

²² Nome fictício

E – E a D. Marina participou na elaboração do Contrato de Inserção?

D – Contrato de Inserção como?

E – O contrato onde estão as contrapartidas, as ações que as pessoas têm de fazer para receber a prestação.

D – Sim, sim, sim! Às vezes é cursos, andamos nos cursos, às vezes é... Somos chamados para muita coisa e a gente estamos disponíveis. Já estamos quase sempre em cursos. Agora que começou a pandemia é que parámos mais, porque temos estado sempre em formações, a gente já fez muita formação.

E – Sente que os seus interesses, as suas motivações, as coisas que a D. Marina gosta de fazer são tidas em conta?

D – Sim, sim. Sim, a gente faz o que elas pedem. O que elas pedem é que a gente tenha as coisas em dia, as consultas, os cursos que há de vir, a escola... E a gente vamos respeitando.

E – Sente que é importante ou faz apenas, porque de certa forma é “obrigada”?

D – Não! Então, o que elas pedem não é nada demais, é importante é para nós, a gente tem de tratar dos filhos, é o nosso dever. Com RSI ou sem RSI, a gente faz isso. Os filhos são nossos.

E – Quando se inscreveu nos cursos EFA, sentiu que foi uma obrigação ou inscreveu-se, porque fazia sentido para si?

D – Não, não. Gostei, gostei muito. Eu andei 6 meses desde as 10h da noite, não, desde as 7h da tarde às 11h da noite durante 6 meses. Eu e o meu marido, para fazermos o 6.º ano e a gente gostamos muito e não recebemos nada, andávamos lá, porque, pronto, perguntaram à gente se queríamos e a gente então concordámos, sem receber sem nada, a gente fizemos. E depois fizemos também com a Sofia²³ quase também 5 meses.

E – Ainda o 6.º ano ou já se refere a outro curso?

²³ Nome fictício

D – Ao 6.º ano, depois foram os primeiros socorros... Fizemos muitos cursos, muitos.

E – Antes de iniciar o seu primeiro curso EFA, quais eram as suas expectativas? O que esperava do curso?

D – Olha gostávamos, a gente sempre gostámos dos cursos. A gente, aliás, a gente estamos sempre a dizer à Sofia e a elas todas quando é que começa cursos novos, porque a gente quer, a gente estamos sempre a perguntar e elas dizem que por causa da pandemia agora está parado. Porque a gente estávamos sempre a fazer cursos, porque a gente gosta.

E – É por aprender mais? Por ser, no fundo, uma ocupação?

D – Sim, para aprender mais. Antes de começar isto do Covid, tivemos a fazer um pequeno curso de cozinha e a gente adorámos aquele curso, foi pena ser tão pequenino, foi muito pouco tempo, mas era muito bonito e a gente gostámos, todos gostámos do curso de cozinha, a aprender cozinha.

E – Há algum curso de alguma área em específico que a D. Marina gostasse de fazer?

D – Olhe o que eu gostei mesmo, mesmo, mesmo, foi este de cozinha. Gostei muito, gostei muito, aprende-se muito, foi pena de ser tão pouco.

E – O curso terminou mesmo ou foi interrompido por causa da Covid-19?

D – Terminou mesmo, era poucas horas. Depois é que entrou isto da pandemia e fechou mesmo tudo. Mas, pronto, eu gostei muito do curso de cozinha.

E – Gosta de cursos mais práticos?

D – Sim, sim. Uma coisa que a gente tire proveito.

E – Com a frequência dos cursos, a D. Marina sente que adquiriu novas competências ou que desenvolveu as que já tinha?

D – Sim, muita coisa que estava esquecida da escola e fiquei mais praticante, muito mais, então, desde os 10 / 11 anos que eu não me punha na escola. Depois, desde que fui para o curso, comecei a aprender mais, de coisas que eu não sabia até na altura, letras novas e tudo, e agora uma pessoa aprendeu mais, muito mais.

E – Sente que essas novas competências que adquiriu foram úteis para a sua inserção no mercado de trabalho?

D – Sim. Sabe que o inglês era o que nos fazia muita falta, por causa das feiras, daquela altura, mas mesmo assim, algumas coisas eu consegui, mas há muitas coisas que não, porque custa muito (risos). É muito difícil decorar, é muito custoso. Uma pessoa depois decora as palavras, mas praticá-las e dizê-las é que custa mais.

E – Então sente que o aumento das suas qualificações lhe trouxe novas oportunidades de trabalho?

D – Não, porque Alcobaça ninguém dá oportunidades a ninguém, amor. Alcobaça fechou as portas, só eles é que são. Sabes, Alcobaça não dá garantias, não dá chances, não abre a porta, não dá mão, não é amiga, nada. Alcobaça é uma terra muito fechada e não nos ajuda mesmo a nada. Ao respeito de Leiria, Caldas, não tem nada a ver com Alcobaça, nada, nada, nada. Eu estava a passar por uma dificuldade muito grande, tivemos todos doentes com Covid e não tivemos ninguém que nos viesse dar apoio, nem ajudar, ninguém. Enquanto nas Caldas e em Leiria, apoiam, dão alimentos, enquanto estamos fechados com o Covid, dão medicamentos, dão tudo, e elas não me deram apoio nenhum, nenhum, nenhum. Eu tinha os meus filhos, tava eu, tava o meu marido, estávamos todos doentes com o Covid, fechados, e nunca vimos uma ajuda e uma compreensão da parte de Alcobaça, nunca. Segurança Social, fui tanta vez pedir à ‘Mão Amiga’ e assim, se os grandes se queixam, que têm casa, carros, empresas, e que se queixam, a gente mais se queixava, com os miúdos todos em casa e nunca nos deram uma ajuda, nunca. Elas diziam ‘Tem de ir para a lista de espera, porque há muita gente em espera.’ e Leiria, Caldas não é assim. Leiria, Caldas, Rio Maior, eu tenho família, que uma vez por mês ou assim, elas dão o Banco Alimentar. Mesmo com o RSI, a gente tem direito ao Banco Alimentar e elas aqui são tão racistas que nem o Banco Alimentar nos querem dar e é uma coisa que nos pertence, está a ver? Há muita queixa que a gente tem assim ao respeito de Alcobaça, a gente tem muita queixa delas, porque não vimos... Elas só dizem assim ‘Ou fazes isto ou corto-te o RSI!’, ‘Ou fazes isso, ou corta-se o RSI!’; é só assim, mas ajudar, ajudar... Então fui dizer a elas que o Duarte toma medicação, muita medicação por mês, muita, muita, muita, eu tenho uma lista da medicação que é... Fui ter com a Sónia²⁴, disse-lhe

²⁴ Nome fictício

‘Sónia, o Duarte tem muita medicação, eu não consigo, eu tenho garotos para dar de comer, e a medicação dele é muito cara.’. Sabe o que é que ela me disse? ‘Para te ajudar tens de me arranjar um talão com os medicamentos todos dele.’; e eu disse-lhe ‘Mas olhe, eu não tenho, eu apenas, conforme vai faltando, eu vou comprando um de cada vez, porque todos aos mesmo tempo eu não tenho.’. Eu comprava um medicamento de cada vez, conforme vai faltando, eu vou comprando um de cada vez, porque a gente não tem e ela disse assim que não me podia ajudar; só podia ajudar se eu comprovasse que era verdade, que eu tinha um talão de compra da farmácia. Eu fui-lhe mostrar a receita, ela sabe qual é a médica do Duarte, que é das doenças autoimunes, que ela também anda lá, ela conhece a médica, ela conhece tudo, ela viu o relatório médico do Duarte e ela mesmo assim duvidou. Acreditava-se mais num talão, do que se acreditava nas minhas próprias palavras e isso magoa, entendes? Isso magoa muito. Porque o Duarte, eu informei-me, e pessoas sem serem ciganas, que eu tenho muitas amigas aqui sem ser ciganas, elas informaram-me, que o Duarte, ao respeito da doença dele, ele tinha direito a um subsídio, nem que fosse só para medicação. Ele tem direito a um subsídio de medicação e elas não me dão nada, não me dão nada. Nada, mesmo, porque o Duarte tem uma doença autoimune, é para o resto da vida, ele é hipertenso para o resto da vida, o Duarte tem uma carrada de doenças. Eu tenho aqui o relatório do médico e elas não se disponibilizam a ajudar a gente, nada, nada, nada, mesmo. Eu tenho 2 filhos a estudar, que é o Mário e o Davi²⁵, eles veem que eu cumpro com as coisas todas. Eu não trabalho, porque não nos dão oportunidade nenhuma de trabalho. O meu marido não pode trabalhar, por mais que ele se esforce. No ano passado, ele sentiu-se um bocadinho melhor, tentou trabalhar na pera, que eu disse à Dra. Débora²⁶, que ia estar uma semana ou duas na pera para vestir e calçar os meus filhos e comprar os livros. Ele deu-lhe o princípio de um enfarte no meio da fruta, de estar ao sol e estar muitas horas em pé. Como ele sofre da tensão alta, a tensão levantou muito alta, entrou em coma no hospital muito mal, deu um princípio de um enfarte. Eu fui dizer isso a elas e elas não ajudam, nada, não temos ajudas, estávamos desamparados, não é? Porque a gente somos cidadãos portugueses, a gente precisava de ajudas e nada, pronto, nada, mas em Leiria e Caldas são amigas, são compreensivas, ajudam e aqui não. É que a gente às vezes fica magoadas, revoltadas, porque a gente sente na pele o que elas nos fazem, mas pronto, é assim. É que ser pobre, somos todos pobres,

²⁵ Nome fictício

²⁶ Nome fictício

agora quando há doenças e assim, acho que a gente merecia ter um bocadinho mais de ajuda e compreensão, só que não há, olhe, é assim. Temos de viver com o que temos.

E – Acho que até já respondeu um pouco à questão que lhe ia fazer agora; a D. Marina sentiu que os cursos / formações que frequentou lhe trouxeram benefícios / vantagens a outros níveis, por exemplo, ao nível da inclusão na sociedade?

D – A gente tira, a gente aprende, a gente tira. Às vezes, veem cursozinhos bons, no Centro de Emprego e tudo, e a gente vai. A gente telefona, a gente marca a entrevista. Mal a gente entra as portas para dentro do trabalho e reparam em nós, dizem logo que não há vaga, que já está preenchida. A gente sente mesmo, olham-nos mesmo na cara e dizem assim ‘Está preenchido, não há vaga.’. Pela roupa não, pela roupa a gente não veste à cigano, dantes era aquelas maneiras, mas a gente já não veste assim, a gente não veste. Tenho um filho que tem 22 anos, o Martim, tem estudos, tem emprego e o garoto tem boa qualidade, você olha para ele diz assim ‘Ele não é cigano.’; ninguém o conheceu por cigano, ele apanhou trabalho ali na... Onde se tira a inspeção do carro. Ele foi lá, contrataram-no, apanhou o trabalho, porque não o conheceram como cigano e ao fim de 3 meses de o menino lá estar e que o conheceram como cigano, aí é que disseram que o contrato dele estava a acabar.

E – Mas também acaba por ser triste, a pessoa ter de esconder, de certa forma, a sua identidade, para conseguir um trabalho.

D – É verdade, o meu filho contratou-se e não pode dizer que era cigano, porque ele não parece cigano, você olha para ele ‘Ele não é cigano.’; ninguém o conhece por cigano, porque ele é muito branquinho, tem aquela aparência, ele não parece nada cigano. E se ele quer pegar um trabalho, 2 ou 3 trabalhos que já apanhou, ele não pode dizer que é cigano. E continua agora a procurar trabalho, acabou o contrato ali e agora continua a procurar trabalho e nada. Ele diz assim ‘Mãe, eu quero tirar o curso, a gente estuda, mas para quê?’, porque chega a altura de trabalhar, eles olham para a nossa cara e escrevem a nossa cara no papel, não é as nossas qualidades, e isso é triste. A gente diz ‘Filho, tens de estudar, para depois amanhã teres uma vida melhor!’ e ele diz-me assim ‘Mãe, mas na hora de a gente estudar e apanhar um emprego e ser alguém na vida, eles discriminam-nos pela cara.’, não é pelas qualidades que ele tem, não é? Alcobaça havia de abrir um bocadinho mais, porque ela está muito fechada, muito fechada ainda. Mesmo a psicóloga,

a Vanda²⁷, que está a dar aulas com o Mário, ela compreende e vê, o que eles são diferentes, porque ela não era de cá, ela veio de outra terra. E onde ela morava, acho que era Aveiro, ou o que era, não era nada disto, ela diz que aqui se sente muito a discriminação. Mas é assim, a gente não manda neles, cada qual faz a base por si. Havia de haver assim umas reuniões, assim, e pronto, para ver se eles modificam mais, porque antigamente era uma coisa, não é? Hoje já não é assim, hoje já têm maneiras diferentes, já têm pensares diferentes, os jovens são diferentes, só que ele ainda é como o outro, paga o justo, pelo pecador (risos) eles acham que é assim, pronto.

E – Sente que os cursos / formações lhe deram algumas ferramentas para ultrapassar as dificuldades do dia-a-dia?

D – Sim, sim. A gente tivemos a gestão económica e ensinou muito, foi muito bom, foi muito bom. Do pouco que a gente tivemos aprendemos sempre coisas.

E – Por exemplo, para acompanhar os seus filhos, a nível escolar, sente que com os cursos consegue dar um melhor acompanhamento?

D – Sim, o Davi ainda ajudo muito. O Davi ainda ajudo, que está na 4.^a classe. Agora quando é assim outras coisas mais difíceis, o mais velho é que ajuda o Mário (risos), que eu já não consigo, ele anda no 8.º, há dúvidas que o Mário tem que o Martim é que ajuda, mesmo o Davi, há coisas que eu já não me lembro e o mais velho ajuda o irmão.

E – Com o apoio dos pais, os seus filhos acabam por ficar mais motivados.

D – Ficam, e com o apoio do irmão, quando a gente não consegue, consegue o irmão. O Martim tem estudos e é capacitado em computadores, informática, pronto, essas coisas, ele tirou mesmo um curso, que ele teve a estagiar ali no campo da bola, ele teve a estagiar a quase um ano e ele tirou o curso do CEF e tirou o curso da informática e ele ao respeito disso ele desenrasca-se muito bem.

E – Da sua experiência na EFA, o que retirou de mais positivo?

D – Foi a escola, do 6.º ano. Foi o curso de cozinha, que já lhe disse que eu gostei muito e fomos sempre aprendendo, o dos primeiros socorros, também aprendi muito, muita

²⁷ Nome fictício

coisa que a gente não sabia, aprendemos muito quando uma pessoa se sente mal, quando uma pessoa, pronto, quando acontece aquelas coisas, uma pessoa agora já sabe socorrer, e antes não sabíamos.

E – E houve alguma coisa que não tenha gostado tanto?

D – Eu sempre gostei dos cursos, sempre gostei, nunca tive coiso de dizer... Quando viesse o curso, eu rejeitasse, ou não fosse, não; eu sempre gostei, gostei dos professores, sempre gostei muito, do curso e dos professores que tivemos, sempre tivemos uma boa relação uns com os outros, nunca houve aquela coisa de desavenças, nunca houve nada.

E – Sempre se sentiu respeitada e incluída?

D – Sim, sim. Os professores eram muito bons, compreendiam, ensinavam, era, pronto, aquilo era bom. E os professores eram muito bons para nós.

E – A D. Marina sentia que os cursos / formações eram adequados à sua realidade, por exemplo, em termos de horários, de temas falados?

D – Não, porque a gente andava com pessoas sem ser ciganas. Havia ciganos e havia sem ser ciganos e sempre tivemos uma relação ali boa uns com os outros, nunca houve aquela coisa assim.

E – A D. Marina também viu isso como um ponto positivo?

D – Sim, sim, sim. Porque quem andava lá eram nossas amigas também, éramos muito amigos uns dos outros e fizemos trabalhos juntos.

E – Acaba por ser uma forma de quebrar preconceitos.

D – Sim, sim. E trabalhávamos em conjunto e tudo, e fazíamos planos e coisas assim em conjunto e era bom.

E – No futuro, a D. Marina acha que a sua vida vai melhorar por ter mais qualificações?

D – Vai melhorar em quê? Se até aqui nunca me deram emprego e agora a partir dos 40 anos vão-me dar emprego? Com pouca escolaridade? Até aqueles com grandes escolaridades e cursos andam aí sem emprego, acha que se vão lembrar de mim? E que me vão dar emprego a mim? Com pouca escolaridade? Não estou a ver bem isso. Então,

há jovens com tanta qualidade, com tanta escolaridade e andam aí e eu apenas com o 6.º ano feito à noite, acha que me vão dar oportunidade a mim? Não pense, não acredite nisso.

E – Para terminar, a D. Marina tem algum projeto de vida? Algum sonho que gostasse de realizar?

D – Realizar? Ai, tenho muitos desejos (risos)! Só que no nosso dia-a-dia, que a gente vá caminhando e que não nos falte nada. Gostava de ter uma vida melhorzinha, não era? Para dar aos nossos filhos, não é? Ao nosso gosto, que nunca faltasse nada a eles, não era? Só que pronto, temos que nos contentar com o que a gente temos, não podemos ir mais além, não dá.

E – Muito obrigada, D. Marina, pela sua disponibilidade.

ANEXO 7

TRANSCRIÇÃO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA – TÉCNICA RSI

Local: Rendimento Social de Inserção de Alcobaça

Dia: 07.04.2021

Hora: Entre as 15h00min e as 15h45min

Entrevistadora – Boa tarde!

Técnica RSI – Boa tarde!

E - Antes de mais, agradeço imenso a disponibilidade para me darem esta entrevista.

Como se chama?

T – O meu nome é Carolina Rodrigues²⁸.

E – E qual é a sua formação base?

T – Eu tirei psicologia social e depois reforcei com um curso de serviço social, portanto tenho as duas licenciaturas.

E – E há quantos anos exerce a sua profissão?

T – Ora bem... Eu comecei logo a trabalhar quando saí do curso...Desde 2006, portanto iniciei serviço em lar de idosos e depois vim para aqui para o RSI em 2008, para o protocolo do RSI, portanto estou cá desde 2008, são muitos anos, 12? São 12 anos.

E – E como tem sido o seu percurso profissional? São duas experiências muito diferentes, também com públicos-alvo muito diferentes.

T – Muito diferentes! É assim, eu ao nível do acompanhamento enquanto técnica gestora do RSI, é sem dúvida a minha praia, neste momento é a minha praia e eu passei pelos

²⁸ Nome fictício

idosos ali um bocadinho pela rama. Portanto, ali fiquei pela fase de estudar e experimentar algumas intervenções e pouco mais. A nível... Enquanto técnica gestora de processo de RSI, tem sido portanto... É uma área que eu gosto muito, continuo a gostar, tenho passado por várias fases e há um contínuo, um contínuo de crescimento e de readaptações, porque o nosso trabalho está intimamente ligado com as circunstâncias sociais, com as circunstâncias económicas e já desde 2008, que foi na altura quando começou a crise e a crise económica e portanto vivenciámos aquela situação, tem sido portanto quase um acompanhar as famílias que acabam por sofrer diretamente com estas alterações e com esta evolução, portanto momentos muito complicados de ausência de emprego, depois começou a ficar melhor já com ofertas de emprego, houve alturas em que apareceu formação, depois houve alterações em que desapareceu formação. Portanto nós vamo-nos adaptando à realidade social.

E – Em relação às suas funções, no fundo já disse que é técnica gestora de processos. E como é que funciona o RSI, de forma resumida?

T – (risos) Ora bem, o RSI é uma prestação social que é atribuída a qualquer pessoa ou agregado familiar que no âmbito da avaliação dos seus rendimentos, tem rendimentos inferiores, considerados inferiores para... Que são abaixo do limiar da pobreza, que são muito baixos os rendimentos. E, portanto, famílias sem rendimentos ou com rendimentos muito baixos podem vir a ter direito ao rendimento social de inserção, que é calculado mediante a especificidade do agregado familiar e os rendimentos desse agregado familiar, portanto, com especificidade ao nível daquilo que são rendimentos acumuláveis, que não são acumuláveis. Portanto, é todo um processo legal e administrativo que nós pouco temos intervindo. E depois, a partir do momento em que nos é atribuído o processo, normalmente, já vem... Também já passou várias fases. Houve uma altura que nós avaliávamos a atribuição da prestação, depois de avaliar e fazer o diagnóstico da realidade da família. Neste momento, já nos chegam os processos deferidos e nós só temos que então, portanto, fazer a avaliação socioeconómica da família e avançar para o contrato de inserção.

E – E esse contrato de inserção como é que é elaborado?

T – Ora bem, o contrato de inserção é, portanto, a base de todo o trabalho que depois vai ser feito com a família, portanto, é a base. Em conjunto com a família, portanto, fazemos

a avaliação, o diagnóstico social, económico da família, as condições e circunstâncias familiares de emprego, de saúde, de habitação, portanto, avaliamos todas as áreas da família, a educação e com base depois nas necessidades e vulnerabilidades então vamos avançar com as ações do contrato de inserção em conjunto com a família. Portanto, há ações que são típicas, que normalmente quando nos chegamos desempregados, a ação de integração no mercado de trabalho é uma ação típica, portanto, até porque para ter acesso ao rendimento social de inserção, os elementos maiores com capacidade para trabalho são obrigados a estar inscritos no centro de emprego e a aceitar trabalho, portanto é quase uma ação não negociável que é um requisito para aceder à medida, ou seja, está desempregado e inscrito no centro de emprego, tem de aceitar trabalho caso apareça. Portanto, essa ação está sempre nos contratos de inserção. Portanto, depois, ações necessárias ao nível da saúde, de acompanhamento e agilização eventualmente de alguns contactos de apoio, ações também na área da ação social, caso as famílias tenham vulnerabilidades no acesso a determinados apoios, como são a isenção das taxas moderadoras, outros apoios sociais que eventualmente tenham direito e que nem tenham conhecimento disso ou não saibam como aceder a eles. Portanto, nós acabamos também por identificar essas necessidades e negociar com a família também essas ações do contrato. Necessidades ao nível de bens, alimentação, portanto, roupa, outras questões relacionadas com bens essenciais também são avaliadas e contratualizadas. Pronto, ao nível da educação também e, pronto, depois há grandes especificidades que vão moldar depois a concretização do contrato e das ações incluídas nele, tendo em conta, lá está, as necessidades da família e dos interesses.

E – Então e os beneficiários participam na elaboração desse contrato e dessas ações?

T – Os beneficiários participam sempre na elaboração do contrato. O contrato é sempre esclarecido, explicado ao beneficiário, quais são os pressupostos do contrato e de que forma é que vão ser elaboradas as ações. As ações são explicadas, na prática não temos um... Acho que nunca me aconteceu sequer... Pode ter acontecido a alguém... Na prática não temos um beneficiário que explicitamente diz ‘Olhe é esta ação assim e aquela...’, não. Temos é uma conversa com o beneficiário em que são discutidas motivações e interesses, necessidades e as ações acabam por surgir daí, não é? E depois de definirmos, depois então na prática, quais são as ações que vão estar, concorda-se ou não com elas, portanto é a ação do emprego, a ação de saúde, a ação tal, tal, tal, concorda? Está tudo

bem? Há necessidade de acrescentar alguma coisa, não? Então aí é que é feito então o acordo.

E – E como é que consegue atender à individualidade de cada beneficiário? No fundo, se é possível ‘moldar’ a medida RSI às particularidades de cada pessoa?

T – É assim, a medida RSI é um decreto-lei (risos) pouco moldável, digamos que há requisitos, há quem tem direito ou não tem direito e há um contrato de inserção que tem de ser feito e elaborado e assinado e só com a assinatura do contrato é que a família ou o beneficiário poderá ter acesso ao RSI ou manter a prestação. Portanto, é pouco moldável. O que poderá ser moldável é toda a abordagem e intervenção, portanto estamos cá técnicos com esse papel, ou seja, conhecemos a realidade, vamos conhecer a realidade da família, conhecemos a realidade social da localidade onde estamos a trabalhar e somos aqui quase que mediadores na tentativa de promover aqui a resolução das necessidades e a uma inclusão social ou profissional ou o que seja necessário das pessoas. Portanto, mediante os ingredientes que temos, e é obvio que nesses ingredientes está obviamente as particularidades e as especificidades das famílias e depois está as particularidades e especificidades da rede social, então aí vamos tentar promover a inserção social, económica, profissional, aquilo que seja necessário.

E – E no caso concreto dos beneficiários de etnia cigana, consegue atender às especificidades culturais?

T – É assim, as especificidades culturais são, na forma como eu trabalho, são sempre atendidas e respeitadas. Há determinadas situações em que isso não é possível, não é? Se uma menina tem 12 anos e a especificidade cultural é casar e sair da escola, nós não conseguimos atender (risos) a essa especificidade, não há meios, porque é assim uma menina com 12 anos tem de estar na escola, não é? E o que acontece é que acaba por haver aqui depois uma decisão da família perante todas as consequências que lhe irão advir do abandono escolar. O que acontece é que acabam muitas vezes por oficializar esses casamentos, as miúdas abandonarem a escola e assumem as consequências que daí advém que uma delas, normalmente, é a penalização no âmbito da medida do rendimento social de inserção, dado que uma criança em idade escolar, há sempre uma ação incluída no contrato de inserção de frequência da escola, bem como outras, pois há sinalização à CPCJ e todas as outras consequências que daí advém. Pronto, esse nível de especificidade

cultural é um bocadinho difícil de atender, há outros que é mais fácil de atender. Há determinadas intervenções, como já aconteceu aqui connosco em que foram organizadas ações de sensibilização e que por causa do luto nos dizem ‘Olhe não posso agora assistir a esse vídeo.’ ou ‘Não posso ouvir música.’ e claro que nós acedemos a que a pessoa saia da sala por minutos ou por aquele período. Não há necessidade nenhuma em termos dificuldades a essas especificidades. Portanto, no que são especificidades a esse nível em que, realmente, nós estamos aqui a trabalhar com eles, temos que respeitar, obviamente, e é concretizável. Não sei se me estou a lembrar de mais alguma...

E – Então, por exemplo, quando é proposto algo aos beneficiários de etnia cigana que acompanham, têm em atenção se está adequado ou não à sua realidade?

T – Sim! E nós tivemos bastante trabalho com isso quando foi na integração nas formações, muito trabalho, porque quando... É assim, há formação que vai aparecer, há formação que é importante eles irem, sabemos que são famílias com muitos filhos, sabemos que são famílias com dificuldades de transporte, que são famílias em que uma mulher sair à noite para ir para uma formação que é complicado. Pronto, com as características todas inerentes, e tivemos aqui um trabalho técnico em equipa de adequação das condições formativas da melhor forma, para que se conseguisse que eles, a maioria, conseguisse frequentar a formação. Por exemplo, convocar o marido e não convocar a mulher, em determinadas situações, depois sabíamos que havia outras famílias em que a mulher estava mais interessada do que o marido e conseguiu-se agilizar com o apoio da avó para ficar com as crianças, para a mulher poder frequentar a formação, se possível diurno, ou seja, uma série de trabalho que foi feito para conseguir adequar, para conseguir ter uma turma de formandos com horários adequados, com transporte, com uma série de medidas asseguradas, adaptadas a cada agregado familiar, fizemos isso...

E – E, por exemplo, ao nível dos cursos e formações de Educação e Formação de Adultos, considera que a oferta formativa é diversificada?

T – A oferta formativa... Há sempre condicionantes na oferta formativa, primeira condicionante e essa é, e não é só para as questões da etnia cigana, é geral, é a pouca oferta formativa para pessoas que não tenham a quarta classe, é logo muito complicado. Tivemos aí uma altura que, lá está, porque depois devido às circunstâncias sociais e da pandemia, e estávamos num ritmo até muito bom com formações modulares, também

com o apoio do Qualifica, que tem sido um parceiro de excelência, no sentido em que está preocupado em perceber as especificidades e falar muito connosco e em conhecer as especificidades das pessoas e tentar adequar e conseguir realmente as ofertas formativas mais adequadas. Portanto, conseguimos ter formações que eles adoraram, como a formação modular de dança, de animador social, eles adoraram, fizeram imensas coisas práticas, porque nós sabemos que à partida são pessoas, na sua generalidade, com muita motivação para a prática, para coisas que são visíveis, que são palpáveis, de trabalhos. Se calhar, se os pusermos à frente de um computador ou à frente de uma tela ou num trabalho sabemos que não vamos ter muito sucesso, eu penso que com estes e com qualquer um que não tenha a quarta classe, acho que isto é geral, é natural que uma pessoa que não saiba ler nem escrever, se vamos por numa formação teórica, que sai dali um bocadinho extasiado.

E – Então considera que as ofertas existentes, de certa forma, respondem às reais necessidades da comunidade cigana? Falou da dança, que eles até gostam...

T – Assim, às reais necessidades... Nós fomos tentando motivá-los, o responder às necessidades deles vai muito para além das formações modulares, porque é uma comunidade com várias necessidades, mas que têm de ser trabalhadas com intervenções bastante mais robustas, do que formações modulares. Quando digo robustas, é intervenções políticas (risos). Naquilo que é o nosso trabalho e a nossa intervenção, será que é uma necessidade de eles aprenderem? Não sei, eu acho que estas formações foram muito, eu penso que, de os incluir, não é? De uma perspetiva de inclusão, de ocupação, de rotina, do dia-a-dia, de haver um horário para levantar, uma responsabilidade, o frequentar, o estar incluído, se foi através da dança, ou através dos trabalhos manuais, ou através... Isso são formações. Esta área motivava-os mais do que outra coisa mais... O objetivo foi mais esse do que propriamente a aquisição de competências específicas. Eles identificando-se mais, melhor, não é? E fomos tentando encontrar para esta população sem a quarta classe e analfabeta. Para a população já com a quarta classe, já com outra capacidade, os interesses foram falados, tivemos em conta os interesses, foram falados também com o Centro Qualifica, eles conhecem os interesses deles, logisticamente não é fácil, porque são interesses que vão, na sua generalidade, para culinária, para estética, para mecânica, que é tudo áreas que, logisticamente, sem um investimento grande, é difícil de pôr em prática, ou sem boas parcerias, ou sem... Pronto, e aí já coloca outras dificuldades que pronto, para nós era o ideal, adorava, no dia em que aparecer um curso

para esta malta de estética ou de culinária ou de cozinha ou de cabeleireiro, ou de mecânica para os homens ou... Era maravilhoso, pronto, mas isto exige um esforço grande, lá está, mais uma vez, da rede social, de investimentos políticos, pronto, de uma série de coisas que não são assim tão simples de conseguir harmonizar.

E – Em que situações é que consideram pertinente o encaminhamento dos beneficiários para cursos de educação e formação de adultos?

T – Sempre que é possível! (risos) Na sua generalidade, esta população tem baixa escolaridade; na sua generalidade, é uma população com o abandono precoce da escola; e na sua generalidade é uma população que tem grandes dificuldades de integração no mercado de trabalho, portanto, se está em condições para frequentar formação, é ótimo. É óbvio que sim, sempre.

E – Portanto, considera que este encaminhamento é uma boa medida?

T – Sim! Sim, a todos os níveis.

E – E como é que reagem os beneficiários de etnia cigana quando lhes faz a proposta?

T – É assim, nós estamos a trabalhar com esta população há muitos anos e isto acaba por fazer a diferença, não é? Se calhar, se há 10 anos atrás, ou 11 anos atrás quando as primeiras propostas de formação foram colocadas ou as primeiras medidas que nós aplicámos, se calhar não foram... É aquela naturalidade de resistência à mudança, não é? ‘Estou habituada a fazer de uma maneira, agora vêm aqui dizer que eu tenho de fazer assim ou fazer assada.’. É claro que eles não reconhecem a formação como, na altura, nunca reconheciam a formação como uma mais-valia, não é? E nós aqui no protocolo, no RSI, muitas das medidas que foram implementadas, foram, na prática, foram mesmo medidas coercivas (risos) ‘Ou vai, ou fica sem rendimento social de inserção!’. São medidas inclusivas, mas é muito difícil de eles as entenderem dessa forma, porque não é fácil, porque não têm essa cultura, não têm essa vivência, não é? Eu não posso estar, o meu discurso para eles não pode ser que com escolaridade vão arranjar um bom emprego, porque eles não têm noção do que é um bom emprego, eles nunca trabalharam, eles não têm ânsias, motivação de conseguir ou uma imagem sequer do que é que é ter um bom emprego, a imagem deles é trabalho nas feiras, é ganhar o dinheiro do dia para comprar a comida do dia, não é? É ganhar na feira 50 euros e a seguir com esses 50 euros ir

comprar comida e ganharam o dia. É a realidade, não é? E nós temos de entendê-los nessa realidade, portanto, explicar-lhes as mais-valias da formação e da aprendizagem não foi um processo fácil e, lá está, como muitas outras medidas teve que ser de uma forma coerciva, inicialmente. Agora, 12 anos depois ou 11 anos depois, temos, efetivamente, elementos a vir-nos pedir formação, não é? Ou seja, no fundo, o que aconteceu foi que eles começaram a frequentar, ficaram com uma ideia do que é que é isto, não é? Porque, eu vou para o desconhecido, não sei, vou fazer resistência... Eu não sei para o que é que vou! Sei para o que é que vou, sei o que é que é, até houve coisas interessantes, até recebi um subsídio de alimentação e um subsídio de transporte, noutras até recebi uma bolsa, até é engraçado, porque levantamos e não estou aqui em casa, e estou mais integrado socialmente... Não sei se isso será uma motivação ou não... Isso nunca lhes perguntei. Portanto, hoje em dia, já nos pedem formação, já não é... E isto é o exemplo da formação, como muitas outras coisas que aconteceram desta forma, como a frequência da escola, como a ida às consultas de saúde infantil, a vacinação, foi tudo... Sim, agora eles é que já questionam ‘Tinha agendado uma consulta, desmarcaram, agora como faço? Tenho de ir ao Centro de Saúde questionar, porque estou preocupado, nunca mais me reagendaram.’ São eles próprios que já vão... E, muitas vezes, eles perguntam-nos sobre formação, muitas vezes ‘Nunca mais houve formações?’ ou ‘Por que é que os outros foram chamados e eu não fui?’, ‘Chamou toda a gente, menos a mim.’, ‘Será que se passa alguma coisa? Eu também queria ir... Será que me chamaram e eu não vi?’. Vêm logo aqui perguntar. Agora já devem estar a chamar novamente para algumas formações, porque já tive uma família a perguntar, que está agora com uma situação complicada de saúde, a perguntar como é que podia fazer, no caso de ser chamada, já a pedir soluções. É esta a evolução!

E – E tendo em conta a sua experiência aqui no RSI de Alcobaça, acha que a conclusão dos cursos EFA abre portas, em termos profissionais, aos beneficiários de etnia cigana?

T – Na prática não (risos). Porque temos aqui um problema muito complicado e enraizado que é, eles não têm hábitos de trabalho, nunca trabalharam, portanto no âmbito do trabalho estamos naquele patamar da formação há 11 anos atrás, ou poucos trabalharam. Eu tenho alguns que sim, que conseguiram integrar o mercado de trabalho, mas a maioria não, nem têm esses hábitos nem sabem muito bem. E depois temos a outra parte, que é empresas que abram a porta a estas pessoas, muitas vezes, e a maior parte das vezes até as instituições sociais é difícil ter acesso a elas, que abram a porta a estas pessoas, quanto

mais empresas. Portanto, estamos aqui nesta realidade, é um facto, não é? Porque, se eu acredito que... Isto é uma luta difícil e eu tenho uma experiência em Porto de Mós espetacular. Eu acredito que se houvesse mais abertura de algumas instituições para acolher algumas pessoas de etnia cigana, não todas, que poderíamos ter uma comunidade mais avançada a esse nível. Mas tenho um exemplo espetacular. Eu penso que, eu e penso que a minha colega também, nós temos, do trabalho que já fizemos com eles e do que já conhecemos das famílias, temos alguma noção. É assim, não podemos pôr a mão no fogo por ninguém, mas temos alguma noção de quem são as pessoas que eventualmente conseguiriam assumir uma responsabilidade de um trabalho, elemento de etnia cigana, e eu tive a sorte de presenciar isso mesmo, a confiança de uma instituição para acolher, no âmbito daqueles POC, CEI +, um elemento que, felizmente, na altura, me pediram a minha opinião, porque depois muitas vezes o que acontece é que as coisas acontecem e não falam com os técnicos que estão no terreno e acaba por se perder alguma informação e isso também acontece. E, na altura, falaram comigo e, portanto, eu nomeei determinado elemento convencionadíssima que seria uma boa aposta e o que é certo é que é maravilhoso, que essa pessoa para além de conseguir o CEI, conseguiu lá ficar e agora é uma luta da instituição para conseguir colocá-lo nos quadros, porque ele não tem a quarta classe (risos). Não conseguem abrir concurso, não é? Porque é um trabalhador de excelência, de excelência, com capacidade de coordenação, inclusive, que está a coordenar a equipa dele, uma responsabilidade extrema e passou a ter nome na comunidade, deixou de ser o cigano e passou a ter nome. É assim uma... É espetacular, já não é o cigano, já é o nome dele, não é? Isso é... E como esta situação acontece, eu acredito que estaríamos com condições para levar isso a muito mais lados, mas pronto, é a.. Lá está, não depende... Depende de uma série de circunstâncias e depende também da capacidade e da abertura das instituições para assumir... Pronto, ainda há muito receio e, efetivamente, há franjas da comunidade que realmente são problemáticas, isso não há dúvidas nenhuma.

E – E, por exemplo, até que ponto é que os beneficiários que acompanha, neste caso especificamente os da comunidade cigana, partilham consigam os objetivos de vida que têm, o que pretendem quando concluem as formações?

T – Os objetivos de vida têm muito a ver com a história da cultura deles e com a história de vida deles. Eu não sei se a minha colega vê de outra forma, mas aquilo que eu vejo é que o facto de eles não terem hábitos de trabalho, não serem uma comunidade integrada, é difícil eles perspetivarem uma vida futura de trabalho depois de uma formação. A

formação para eles é, lá está, uma ocupação, dá-lhes mais um subsídio, pronto, dá-lhes ali mais algum rendimento e estão ocupados e já perceberam que há determinadas formações que gostam e acabam por aderir a isso. Não vejo aqui grandes perspectivas. Aquilo que eu já observei, é que eles utilizam conhecimento adquirido para otimizar algumas coisas na vida diária deles, para aplicarem na vida diária, em casa, na gestão do orçamento, ou na gestão... Ou seja, conseguem adaptar os conhecimentos, não a pensar numa integração laboral, mas aplicar na vida quotidiana deles, em casa com os filhos. Porque, enquanto esta comunidade não começar a ser integrada no mercado de trabalho de uma forma mais maciça, essas motivações / expectativas não vão acontecer, não é? Porque é uma comunidade que pensa que quando se casar vai pedir o RSI, que pensa em casar, que pensa em ter filhos, alguns têm a experiência da venda e continuam de pais para filhos, vão continuando, há outras que já perderam, que não têm e que, portanto, têm o RSI. Quem tem casas sociais, os filhos pensam em depois ir pedir uma casa social, quem tem barracas, os filhos pensam que vão construir uma barraca e a finalidade é esta. Os que nascem já em famílias que pagam renda de casa, também já pensam em arrendar uma casa, e que é o lógico, (risos), dentro de uma família, vão seguir os passos da família: ‘Se a minha mãe nunca trabalhou, se o meu pai nunca trabalhou, os meus familiares nunca trabalharam, ninguém trabalha, porque é que eu vou trabalhar?’.

E – Então, para terminar, na sua opinião, que efeitos têm as políticas sociais do Estado português, nomeadamente, o RSI e a EFA, na promoção da inclusão social das comunidades ciganas?

T – O RSI e a EFA não são específicos para a comunidade, são medidas acessíveis a qualquer pessoa e ainda bem que não há medidas destas específicas para uma comunidade... No âmbito do RSI, pronto, é este trabalho todo que acaba por ser feito com eles e que já foi feito e que continua a ser feito ao nível do acompanhamento do contrato de inserção e da motivação e até a obrigação de fazer formações, o facto de, portanto, a questão da obrigação e da comparência na escola, de levar os miúdos à escola, de acompanhamento das consultas, o exercício da cidadania... Portanto, tudo isso. Temos resultados do trabalho que já fizemos, muitos resultados, resultados que vão ao nível de uma população que encontramos aqui sem valorizar qualquer... Nem iam a consultas, nem valorizavam a escola, nada... A uma população que não precisa de ter RSI, muitos deles, para continuarem a ir às suas consultas, a fazer saúde infantil, para pôr os meninos na escola. Temos muita gente que não tem RSI e que os meninos continuam a ir à escola

e a cumprir com uma série de, portanto, áreas ao nível da educação, da saúde, de cidadania, que está estabelecido, que já está adquirido. E o caminho é para a frente. A formação também é uma dessas áreas. Nós temos conhecimento que muitas pessoas que não estão a receber rendimento social de inserção, de etnia cigana, já procuram formação. Elas é que procuram, ou seja, é porque já valorizam e aí não tem a obrigatoriedade e vão mesmo porque querem, por autonomia própria. Isso está a acontecer, efetivamente. Para nós é um avanço, é uma conquista, ver esses casos, pronto, o EFA, relativamente aos EFA, pronto, eles utilizam muito estes conhecimentos para depois aplicar na sua vida quotidiana, se calhar conseguem de um forma, pelo menos tenho alguma experiência disso, valorizar mais o acompanhamento escolar dos filhos, em alguns casos, porque se calhar começam a ter capacidade de perceber o que é que vem para casa, os trabalhos de casa, de assumir essas responsabilidades, esse papel junto dos filhos, que há uns anos atrás também era nulo esse trabalho e sim, isso são coisas muito importantes. É todo um processo e o saber mexer num computador, dominar, conseguir utilizar a Internet, conseguir utilizar os telemóveis, tudo isso depois se vem a refletir no contexto familiar, porque, por exemplo, agora numa época de confinamento e aulas em ensino à distância, já se verifica outra autonomia da parte deles, porque eles já conseguem, já têm meios para conseguir fazer face às necessidades, por exemplo, deste tempo pandémico. E um curso EFA dá essas competências, são muito importantes, e que se calhar foram uma mais-valia agora. Houve famílias, que no acompanhamento verificámos, que já estavam completamente organizados na questão do ensino à distância. Isso para nós foi muito importante. Na realidade com pais analfabetos não foi tanto assim, porque com filhos no 1.º ciclo, que precisam de muito acompanhamento, foi muito difícil, pronto, os mais velhos, ali alguns alunos já de 6.º ano, 5.º e 6.º ano, pronto, já conseguiam autonomamente. Não a maioria, mas eu tive alguns agregados familiares que se organizaram com todos os menores, ou uns estavam no tablet e outros por telemóveis, outros com computador, nós contactámos e todos estavam a assistir às aulas. Isto, para mim, já são pequenos grandes passos. Isto são gigantes passos, gigantes da realidade que nós já vivenciámos aqui há uns anos atrás. Era completamente impensável (risos) nós termos na comunidade malta a este nível e a participar em reuniões de ZOOM, a falar com os professores pelo WhatsApp, todos esses meios de comunicação. Isso verifica-se bastante já. E pronto!

E – Muito obrigada!

ANEXO 8

GRELHA DE ANÁLISE DE CONTEÚDO – ENTREVISTADO A

Categorias de Análise		Excertos da Entrevista	Observações
Identificação do Entrevistado		<i>“Tenho 36 anos.”</i>	
Percurso de Vida		<i>“Só caos!... Só problemas!”</i>	
Percurso Escolar	Percurso escolar	<i>“Cheguei a tirar até ao... fiz o 5.º, mas não fiquei com o 5.º completo.”</i>	
	Relação estabelecida entre as comunidades ciganas e a instituição escolar	<i>“Era boa.”</i>	
Percurso Profissional		<i>“Tive a trabalhar na RVU e no Deborla, agora já não.”</i> <i>“Eu comecei a trabalhar foi... há 3 anos atrás...”</i>	
Do RSI à EFA	RSI	<i>“Sim.”</i>	
	Contrato de Inserção	<i>“(...) não falhar as entrevistas.”</i> <i>“(...) estar atento aos anúncios (...).”</i> <i>“(...) responder aos trabalhos...”</i>	
	Inscrição dos cursos EFA	<i>“Não, não, não!”</i> <i>“Eu andava a trabalhar e andava a tirar aqui um curso, já não era obrigatório (...).”</i> <i>“(...) porque faz falta, um dia amanhã faz falta.”</i>	
Expectativas face ao Curso / Formação EFA	Cursos / Formações frequentados	<i>“(...) curso básico!”</i> <i>“Era aprender a escrever, a ler.”</i> <i>“(...) à primeira vez não era bem escola, aquilo era tudo para os ciganos (...) havia pessoas lá que não gostavam, porque estavam a fazer uma escola só para os ciganos (...) houve muita pessoa que desistiu dessa escola por causa disso.”</i>	

	Expectativas do entrevistado antes de iniciar o curso / formação	<i>“Temos que aprender (...).”</i>	
	Áreas de interesse	<i>“Tudo o que venha, é tudo uma experiência (...).”</i>	
Percurso Profissional após a conclusão do curso / formação	Competências adquiridas / desenvolvidas	<i>“Sim, aprendemos aqui bastante.”</i>	
	Utilidade das competências na inserção no mercado de trabalho	<i>“Sim, sim. Só que, pronto, é que lhe digo, nem todos de uma empresa põem lá um cigano a trabalhar. É muito raro.”</i> <i>“Não adianta ter 12.º ano ou ter só o 1.º ano.”</i>	
	Novas oportunidades de trabalho com o aumento das qualificações	<i>“(…) nem em todos os sítios apanhas ciganos, a não ser um sítio que conheça alguém.”</i>	
Outras mudanças após a conclusão do curso / formação	Outros benefícios e vantagens (por ex: inclusão social)	<i>“Sim, sim.”</i>	
	Contributos para ultrapassar as adversidades que vão surgindo ao longo da vida	<i>“Sim (...).”, “(…) uma pessoa pouco sabia ler, agora sabe ler mais um bocadinho (...).”, “Mesmo em contas e ver coisas (...).”</i>	
	Pontos positivos e negativos desta experiência	<i>“Os professores eram bons, as professoras também e aprendemos rápido, nunca esperámos assim uma evolução tão grande, porque éramos muita pessoa e era um professor de cada vez e era um professor que era para 20 pessoas ou mais.”</i> <i>“(…) e fiquei com escolaridade.”</i>	
	Adequação do curso à realidade da comunidade cigana	<i>“Sim, sim.”</i>	

<p>Perspetiva de Vida Futura</p>	<p><i>“E se eu for arranjar trabalho, não arranjo trabalho em lado nenhum (...).”</i></p> <p><i>“Quando eu ia lá para assinar os papéis, diziam que já estavam as vagas cheias, e era mentira. Aconteceu muita vez...”</i></p>	
<p>Inclusão Social / Discriminação</p>	<p><i>“Fomos excluídos (...).”</i></p>	

ANEXO 9

GRELHA DE ANÁLISE DE CONTEÚDO – ENTREVISTADO B

Categorias de Análise		Excertos da Entrevista	Observações
Identificação do Entrevistado		<i>“Tenho 33.”</i>	
Percurso de Vida		<i>“Uma vida muito difícil e ainda continua agora cada vez mais.”, “(…) casei-me com o meu marido tinha 16 anos, fui para o Alentejo.”; “No Alentejo, nós conseguimos-nos integrar mais na sociedade, porque aqui é muito difícil (…)”</i> , <i>“Aos 17 fui mãe, aos 19 fui mãe outra vez e agora tenho outra menina com 6 anos (…).”</i>	
Percurso Escolar	Percurso escolar	<i>“(…) fiz até ao 4.º, passei para o 5.º, depois apareceu-me a menstruação aos 12, andava no 5.º e na altura a gente só ia à escola se queria e eu deixei de ir.”</i> <i>“(…) eu ia para a escola, eu não tinha livros (…).”</i>	
	Relação estabelecida entre as comunidades ciganas e a instituição escolar	<i>“Sempre muito bem (…).”</i>	
Percurso Profissional		<i>“(…) faço muitas limpezas, apanho fruta, vendo umas coisinhas (…).”</i> , <i>“Assim que eu me juntei, na altura não se sabia que havia rendimentos mínimos.”</i>	
Do RSI à EFA	RSI	<i>“(…) recebo cento e tal euros de RSI.”</i> , <i>“Há 2 meses, sim!”</i>	
	Contrato de Inserção	<i>“(…) tenho que, e ia constantemente, agora por causa do confinamento é que não, ao Centro de Emprego.”</i> , <i>“(…) tudo o que é vacinas temos de dar, consultas, procura ativa</i>	

		<p><i>de emprego e todas as convocatórias não podemos faltar.”</i></p> <p><i>“(…) a gente tem direitos, mas a gente também tem deveres.”,</i> <i>“(…) a gente tem de receber de um lado, mas também temos de colaborar (…).”</i></p>	
	Inscrição dos cursos EFA	<p><i>“Fui eu que vim aqui mais o meu marido ter com a Dra. Sofia e pedimos para nos inscrevermos (…), “(…) eu na altura não recebia RSI, mas recebia a bolsa, o subsídio de almoço e é uma ocupação (…).”</i></p>	
Expectativas face ao Curso / Formação EFA	Cursos / Formações frequentados	<p><i>“De informática, de jardinagem, de robótica, acho que é robótica que dizem, de agricultor, de higiene e saúde no trabalho (…).”</i></p>	
	Expectativas do entrevistado antes de iniciar o curso / formação	<p><i>“Eu sabia que dali não ia dar nada (…), “(…) eu sabia que ia ter um resultado bom, se eu me empenhasse, e ia ficar com o 6.º ano (…), “(…) é uma ocupação, é bom (…).”</i></p> <p><i>“(…) vou ter o objetivo de ter o 6.º ano e vou conseguir!”</i></p>	
	Áreas de interesse	<p><i>“(…) de cabeleireira e de costureira (…).”</i></p>	
Percurso Profissional após a conclusão do curso / formação	Competências adquiridas / desenvolvidas	<p><i>“Sim, a gente vai sempre aprendendo alguma coisa.”</i></p>	
	Utilidade das competências na inserção no mercado de trabalho	<p><i>“Não.”, “É mais por mim.”,</i> <i>“(…) a gente gosta de aprender (…).”</i></p>	
	Novas oportunidades de trabalho com o aumento das qualificações	<p><i>“(…) é mais fácil para uma pessoa com o 6.º ano, um trabalho, do que com o 4.º ano.”</i></p>	

Outras mudanças após a conclusão do curso / formação	Outros benefícios e vantagens (por ex: inclusão social)	<i>“Sim, a gente conhece outras pessoas. Eu tenho colegas que não são ciganas, que nunca conheci na vida, mas agora a gente já se conhece (...).”</i>	
	Contributos para ultrapassar as adversidades que vão surgindo ao longo da vida	<i>“Sim, há coisas que a gente às vezes vai muito abaixo e a gente para pensar positivo... E há muitos cursos que nos fazem pensar positivo.”</i> <i>“(...) eu agora já vejo a Internet diferente (...)”, “(...) agora fez-me muito jeito, fez-me muito jeito mesmo (...).”</i>	
	Pontos positivos e negativos desta experiência	<i>“(...) já tínhamos prática (...)”</i>	
	Adequação do curso à realidade da comunidade cigana	<i>“Sim, algumas coisas fazem, outras não (...).”</i>	
Perspetiva de Vida Futura		<i>“(...) eu gostava de ir... emigrar para fora, porque aqui a vida é sempre igual.”</i>	
Inclusão Social / Discriminação		<i>“(...) ‘Porque a minha colega diz que os ciganos cheiram mal’”, “Mas há muito preconceito ainda, muito, muito, muito... e cada vez pior.”, “(...) aquele senhor queria ser presidente (...) ele deseja a morte aos ciganos (...).”, “Dizem que o cigano veio de lá da Índia, veio de lá... sei lá de onde a gente veio, eu nasci aqui em Alcobaça.”</i>	

GRELHA DE ANÁLISE DE CONTEÚDO – ENTREVISTADO C

Categorias de Análise		Excertos da Entrevista	Observações
Identificação do Entrevistado		<i>“Tenho 43.”</i>	
Percurso de Vida		<i>“Olhe não tem sido uma vida fácil, não.”</i>	
Percurso Escolar	Percurso escolar	<i>“(…) consegui fazer até à 4.ª classe.”</i> <i>“(…) a partir daí, pronto, os meus pais tiraram-me da escola.”</i>	
	Relação estabelecida entre as comunidades ciganas e a instituição escolar	<i>“Era bom, nunca tive problemas.”</i>	
Percurso Profissional		<i>“(…) trabalhava às vezes nas obras, a servente, trabalhava mais era no campo (…).”</i> <i>“(…) nesta zona, nunca trabalhei. Nunca me deram oportunidade de trabalho (…).”</i>	
Do RSI à EFA	RSI	<i>“Sim, sim.”</i>	
	Contrato de Inserção	<i>“(…) andar à procura de emprego, os carimbos.”, “essa dos carimbos (…). Aquilo ali nem justifica, não justifica o que nós andávamos a fazer, mais valia andar a fazer um curso ou fazer coisas que merecessem a pena (…).”</i>	
	Inscrição dos cursos EFA	<i>“Fazia sentido para mim, porque eu quando pensei em ser Pastor, então eu tinha que aprender mais (…).”</i>	
Expectativas face ao Curso / Formação EFA	Cursos / Formações frequentados	<i>“(…) ainda estou pelo Zoom, estou a fazer um curso de Inglês.”, “(…) fiz até ao 6.º de escolaridade e (…) aquele dos primeiros socorros (…).”</i>	

	Expectativas do entrevistado antes de iniciar o curso / formação	<i>“(...) era aprender mais do que aquilo que eu sei.”, “(...) eu sou uma pessoa que gosto muito de aprender.”</i>	
	Áreas de interesse	<i>“(...) o curso dos primeiros socorros foi pouco tempo (...)”</i>	
Percurso Profissional após a conclusão do curso / formação	Competências adquiridas / desenvolvidas	<i>“Sim, sim, sim.”</i>	
	Utilidade das competências na inserção no mercado de trabalho	<i>“O curso que eu fiz do 6.º ano foi muito bom para o local onde eu trabalhava, que eu vendia nas feiras, e também me ajudou muito a fazer contas, a compreender muita coisa que eu não sabia.”</i>	
	Novas oportunidades de trabalho com o aumento das qualificações	<i>“Sim, sim.”</i>	
Outras mudanças após a conclusão do curso / formação	Outros benefícios e vantagens (por ex: inclusão social)	<i>“(...) não senti isso, não senti isso.”, “(...) porem só etnia cigana e eu disse ‘Eu acho isto muito mal’ (...)”, “Isto foi como o bairro aqui que eu vivo em Alcobaça, é só tudo de etnia cigana (...)”, “(...) as técnicas aqui do RSI eram contra isso e depois acostumaram-se e hoje elas próprias fazem isso.”</i> <i>“(...) quando há pessoas sem serem de etnia cigana. então aprende-se mais, por que razão: sabemos conviver, saber estar com pessoas que não são da nossa etnia.”</i>	
	Contributos para ultrapassar as adversidades que vão surgindo ao longo da vida	<i>“Sim, sim.”</i>	

	Pontos positivos e negativos desta experiência	<i>“(...) tirei muita leitura, porque eu sabia pouco ler (...).”</i>	
	Adequação do curso à realidade da comunidade cigana	-----	
	Perspetiva de Vida Futura	<i>“(...) o meu sonho é espiritual (...)”, “Agora aqui na Terra eu sei que, sempre, ainda que eu faça tudo por tudo, por aparência, por fala, não consigo fugir muito a ser cigano, mas quando ouvem o nome, parece que muda logo tudo, muda logo tudo, não...”</i>	
	Inclusão Social / Discriminação	<i>“(...) lá têm os seus preconceitos.”</i> <i>“(...) nunca tive esse problema, nunca o notaram como cigano (...)”</i> <i>“(...) ouve muito falar ‘Oh pai, as pessoas ali chamam ciganos, que os ciganos são isto...’”</i> <i>“Cheguei a ir aqui a fábricas, ao Casal da Areia, e quando me viam chegar diziam logo ‘Não. Está preenchida a vaga e não estamos a aceitar.’ (...).”</i>	

GRELHA DE ANÁLISE DE CONTEÚDO – ENTREVISTADO D

Categorias de Análise		Excertos da Entrevista	Observações
Identificação do Entrevistado		“40”	
Percurso de Vida		“A minha vida foi casar, criar filhos, tomar conta da casa. Isso e trabalhar para os criar, cuidar da casa, cuidar das crianças, cuidar do marido.”	
Percurso Escolar	Percurso escolar	“Andei na 4. ^a classe (...).”, “(...) as meninas era só até à 4. ^a classe e depois tiravam-nos.”	
	Relação estabelecida entre as comunidades ciganas e a instituição escolar	“Sempre, sempre bom (...).”, “Eu nunca tive problemas com os meus filhos, nunca!”	
Percurso Profissional		“Não, trabalhei nas feiras, só.”	
Do RSI à EFA	RSI	“Sim.”	
	Contrato de Inserção	“Às vezes é cursos, andamos nos cursos, às vezes é... Somos chamados para muita coisa e a gente estamos disponíveis.”, “O que eles pedem é que a gente tenha as coisas em dia, as consultas, os cursos que há de vir, a escola... E a gente vamos respeitando.”, “Com RSI ou sem RSI, a gente faz isso.”	
	Inscrição dos cursos EFA	“(...) perguntaram à gente se queríamos e a gente então concordámos, sem receber sem nada, a gente fizemos.”	
Expectativas face ao Curso / Formação EFA	Cursos / Formações frequentados	“Ao 6. ^o ano, depois foram os primeiros socorros... fizemos muitos cursos, muitos.”	
	Expectativas do entrevistado antes de iniciar o curso / formação	“Olha gostávamos, a gente sempre gostámos dos cursos.”, “(...) para aprender mais.”	

	Áreas de interesse	<i>“(...) pequeno curso de cozinha e a gente adorámos aquele curso, foi pena ser tão pequenino, foi muito pouco tempo (...).”</i>	
Percurso Profissional após a conclusão do curso / formação	Competências adquiridas / desenvolvidas	<i>“(...) muita coisa que estava esquecida da escola e fiquei mais praticante (...).”</i>	
	Utilidade das competências na inserção no mercado de trabalho	<i>“Sabe que o inglês era o que nos fazia muita falta, por causa das feiras (...).”</i>	
	Novas oportunidades de trabalho com o aumento das qualificações	<i>“Não, porque Alcobaça ninguém dá oportunidades a ninguém (...).”, “Eu não trabalho, porque não nos dão oportunidade nenhuma de trabalho.”</i>	
Outras mudanças após a conclusão do curso / formação	Outros benefícios e vantagens (por ex: inclusão social)	<i>“A gente tira, a gente aprende, a gente tira.” “(...) fazíamos planos e coisas assim em conjunto e era bom.”</i>	
	Contributos para ultrapassar as adversidades que vão surgindo ao longo da vida	<i>“A gente tivemos a gestão económica e ensinou muito, foi muito bom (...).”</i>	
	Pontos positivos e negativos desta experiência	<i>“Foi a escola, do 6.º ano. Foi o curso de cozinha (...).” “(...) gostei dos professores (...) sempre tivemos uma boa relação uns com os outros, nunca houve aquela coisa de desavenças (...).” “Os professores eram muito bons, compreendiam, ensinavam, era, pronto, aquilo era bom.” “Porque quem andava lá eram nossas amigas também, éramos muito amigos uns dos outros e fizemos trabalhos juntos.”</i>	
	Adequação do curso à realidade da comunidade cigana	<i>“Não, porque a gente andava com pessoas sem ser ciganas. Havia ciganos e havia sem ser ciganos e sempre tivemos uma</i>	

		<i>relação ali boa uns com os outros (...).”</i>	
	Perspetiva de Vida Futura	<p><i>“Vai melhorar em quê?”, “(...) acha que me vão dar oportunidade a mim?”</i></p> <p><i>“Gostava de ter uma vida melhorzinha (...). Só que pronto, temos que nos contentar com o que a gente temos, não podemos ir mais além, não dá.”</i></p>	
	Inclusão Social / Discriminação	<p><i>“(...) a gente marca a entrevista. Mal a gente entra as portas para dentro do trabalho e reparam em nós, dizem logo que não há vaga, que já está preenchida.”</i></p> <p><i>“(...) ‘Mãe, eu quero tirar o curso, a gente estuda, mas para quê?’, porque chega a altura de trabalhar, eles olham para a nossa cara e escrevem a nossa cara no papel, não é as nossas qualidades, e isso é triste. (...) eles discriminam-nos pela cara.”</i></p>	

GRELHA DE ANÁLISE DE CONTEÚDO – TÉCNICA RSI

Categorias de Análise		Excertos da Entrevista	Observações
Identificação da Entrevistada		<i>“Eu tirei psicologia social e depois reforcei com um curso de serviço social (...).”</i>	
Percurso Profissional		<i>“(...) iniciei serviço em lar de idosos e depois vim para aqui para o RSI em 2008 (...).”</i>	
RSI	Funções	<i>“Enquanto técnica gestora de processo de RSI (...).”, “(...) trabalho está intimamente ligado com as circunstâncias sociais, com as circunstâncias económicas (...).”, “Portanto nós vamo-nos adaptando à realidade social.”</i>	
	Funcionamento	<i>“(...) o RSI é uma prestação social que é atribuída a qualquer pessoa ou agregado familiar (...) portanto, famílias sem rendimentos ou com rendimentos muito baixos podem vir a ter direito ao rendimento social de inserção, que é calculado mediante a especificidade do agregado familiar e os rendimentos desse agregado (...).”</i> <i>“(...) é todo um processo legal e administrativo que nós pouco temos intervindo.”</i>	
	Contrato de Inserção	<i>“(...) contrato de inserção é, portanto, a base de todo o trabalho que depois vai ser feito com a família (...).”, “Em conjunto com a família, portanto, fazemos a avaliação, o diagnóstico social, (...) com base depois nas necessidades e vulnerabilidades então vamos avançar com as ações do contrato de inserção em conjunto com a família.”</i> <i>“(...) há grandes especificidades que vão moldar depois a</i>	

		<i>concretização do contrato e das ações incluídas nele, tendo em conta, lá está, as necessidades da família e dos interesses.”</i>	
	Papel dos beneficiários	<i>“Os beneficiários participam sempre na elaboração do contrato.”, “As ações são explicadas, na prática não temos um (...) beneficiário que explicitamente diz ‘Olhe é esta ação assim e aquela...’ (...).”, “Temos é uma conversa com o beneficiário que são discutidas motivações e interesses, necessidades e as ações acabam por surgir daí (...).”</i>	
RSI e Comunidades Ciganas	“Moldar” a medida RSI às particularidades de cada pessoa	<i>“(…) a medida RSI é um decreto-lei pouco moldável (...).”, “O que poderá ser moldável é toda a abordagem e intervenção (...) conhecemos a realidade, vamos conhecer a realidade da família, conhecemos a realidade social da localidade onde estamos a trabalhar e somos aqui quase que mediadores na tentativa de promover aqui a resolução das necessidades e a uma inclusão social ou profissional ou o que seja necessário das pessoas.”</i>	
	Especificidades culturais das comunidades ciganas	<i>“(…) as especificidades culturais são, na forma como eu trabalho, são sempre atendidas e respeitadas. Há determinadas situações em que isso não é possível (...).”, “(...) nós estamos aqui a trabalhar com eles, temos que respeitar, obviamente, e é concretizável.”</i>	
Mediação Intercultural	Adequação à realidade cigana	<i>“Sim! E nós tivemos bastante trabalho com isso quando foi na integração nas formações (...).”, “(...) um trabalho técnico em equipa de adequação das condições formativas da melhor forma, para que se conseguisse que eles, a maioria, conseguisse frequentar a formação”, “(...) uma série de trabalho que foi feito para conseguir adequar, para</i>	

		<i>conseguir ter uma turma de formandos com horários adequados, com transporte, com uma série de medidas asseguradas, adaptadas a cada agregado familiar (...).”</i>	
	Oferta formativa	<i>“Há sempre condicionantes (...).”, “(...) é a pouca oferta formativa para pessoas que não tenham a quarta classe (...).”, “(...) o apoio do Qualifica, que tem sido um parceiro de excelência, no sentido em que está preocupado em perceber as especificidades e falar muito connosco e em conhecer as especificidades das pessoas e tentar adequar e conseguir realmente as ofertas formativas mais adequadas.”</i>	
	Responde às reais necessidades da comunidade cigana	<i>“(...) às reais necessidades... Nós fomos tentando motivá-los, o responder às necessidades deles vai muito para além das formações modelares, porque é uma comunidade com várias necessidades (...).”, “De uma perspetiva de inclusão, de ocupação, de rotina, do dia a dia, de haver um horário para levantar, uma responsabilidade, o frequentar, o estar incluído (...).”</i>	
Encaminhamento para EFA	Pertinência	<i>“Sempre que é possível!”</i>	
	Reação dos beneficiários	<i>“É aquela naturalidade de resistência à mudança (...).”, “(...) teve que ser de uma forma coerciva, inicialmente.”, “(...) hoje em dia, já nos pedem formação (...).”</i>	
	Inserção no mercado de trabalho	<i>“Na prática não.” “(...) eles não têm hábitos de trabalho (...).” “(...) empresas que abram a porta a estas pessoas, muitas vezes, e a maior parte das vezes até, as instituições sociais, é difícil ter acesso a elas, que abram a porta a estas pessoas, quanto mais empresas.”</i>	

		<p><i>“(...) se houvesse mais abertura de algumas instituições para acolher algumas pessoas de etnia cigana, não todas, que poderíamos ter uma comunidade mais avançada a esse nível.”</i></p>	
	<p>Perspetiva de Vida Futura dos Formandos</p>	<p><i>“(...) é difícil eles perspetivarem uma vida futura de trabalho depois de uma formação.”</i></p> <p><i>“(...) eles utilizam conhecimento adquirido para otimizar algumas coisas na vida diária deles (...), conseguem adaptar os conhecimentos, não a pensar numa integração laboral, mas aplicar na vida quotidiana deles em casa com os filhos.”</i></p>	
	<p>Efeitos das Políticas Sociais RSI e EFA na promoção da inclusão social das comunidades ciganas</p>	<p><i>“O RSI e a EFA não são específicos para a comunidade (...).”</i></p> <p><i>“Temos resultados do trabalho que já fizemos, muitos resultados, resultados que vão ao nível de uma população que encontramos aqui sem valorizar qualquer... Nem iam a consultas, nem valorizavam a escola, nada... A uma população que não precisa de ter RSI (...) para continuarem e irem às suas consultas, a fazer saúde infantil, para pôr os meninos na escola.”</i></p> <p><i>“Nós temos conhecimento que muitas pessoas que não estão a receber rendimento social de inserção, de etnia cigana, já procuram formação. (...) é porque já valorizam e aí não tem a obrigatoriedade e vão mesmo porque querem, por autonomia própria.”</i></p>	