

PRÁTICAS DE INCLUSÃO E INTEGRAÇÃO NA
PERSPETIVA DA MULHER ROMANI
- ESTUDO DE CASO -

Dissertação de Mestrado

PAULO FERNANDO DE SOUSA CARREIRA

Trabalho realizado sob a orientação de

Maria Antónia Belchior Ferreira Barreto, Doutora

Isabel Sofia Godinho da Silva Rebelo, Doutora

Leiria, Setembro 2025

Mestrado em Ciências da Educação - Gestão Escolar

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS

INSTITUTO POLITÉCNICO DE LEIRIA

Agradecimentos

Gostaria de expressar a minha mais profunda gratidão às Professoras Doutoras Maria Antónia Belchior Ferreira Barreto e Isabel Sofia Godinho da Silva Rebelo, pela orientação dedicada, pela disponibilidade e pelo valioso apoio prestado ao longo de todo o processo desta investigação. A vossa orientação foi essencial para a concretização deste trabalho.

Agradeço com especial carinho à minha mulher e às minhas filhas, pelo amor, pela confiança e pelo apoio incondicional, fundamentais para a concretização desta etapa da minha vida.

Aos colegas e amigos do mestrado em Ciências da Educação – Gestão Escolar, em especial à Fátima Ferreira, ao Fernando Brites e ao Luís Rosa, deixo o meu reconhecimento pelo incentivo permanente, pelo companheirismo demonstrado e pela partilha de saberes e vivências que marcaram este percurso académico.

Dirijo um reconhecimento especial à Dr.^a Manuela Lourenço, Diretora do Agrupamento de Escolas de Cister de Alcobaça, pelo acolhimento institucional e pela disponibilidade evidenciada desde a fase inicial deste projeto. Estendo também o meu agradecimento à Dr.^a Paula Soares, Coordenadora da Escola Básica 2,3 D. Pedro I, pelos pertinentes conselhos, pela motivação constante e pelo apoio prestado em todo este processo académico.

A todos os colegas do Agrupamento de Escolas de Cister e a todos os amigos que, de diferentes formas, manifestaram o seu apoio e me incentivaram a concluir esta etapa, deixo também o meu sincero agradecimento.

Agradeço ao Dr. Gaspar Vaz, ex-Diretor do Agrupamento de Escolas de Cister de Alcobaça, pela sua disponibilidade, e à comunidade Romani, que, ao longo dos anos, tem colaborado comigo e contribuído para o meu crescimento pessoal e humano.

Uma dedicação especial para a minha neta Leonor!

A todos, o meu sincero obrigado!

Resumo

Este estudo analisa as práticas de inclusão e integração na escola na perspectiva da mulher romani, com o objetivo de compreender as barreiras e desafios enfrentados por este grupo minoritário no contexto escolar e social. Baseado numa abordagem interseccional, explora-se como a conjugação de desigualdades de género, etnia e classe influencia a vida destas mulheres, perpetuando a exclusão e limitando o seu acesso a oportunidades educativas e sociais.

Reflete sobre políticas públicas e práticas educativas, destacando a relevância da gestão escolar e de uma pedagogia multicultural e inclusiva, que respeite as especificidades culturais das comunidades romani e promova a igualdade de oportunidades. São analisados estudos de caso e iniciativas de boas práticas em Portugal e noutros países europeus, com destaque para os programas de mediação escolar, os projetos de sensibilização comunitária e as ações de empoderamento feminino.

Conclui-se que a inclusão plena das mulheres romani exige uma abordagem interseccional, que reconheça as múltiplas formas de exclusão que as afetam, bem como o seu potencial enquanto agentes de transformação. Apesar das barreiras culturais e institucionais persistentes, muitas mulheres demonstram estratégias de resistência e valorização da educação, sobretudo para as gerações mais jovens, apesar de subsistirem lacunas significativas nas políticas públicas, especialmente no que diz respeito à sua participação social e representatividade. O estudo reforça a necessidade de políticas inclusivas mais eficazes e culturalmente sensíveis, que promovam a equidade, o empoderamento feminino e a construção de uma sociedade verdadeiramente plural e democrática.

Palavras-chave: inclusão na escola, integração da mulher romani, interseccionalidade, multiculturalidade, igualdade de género.

Abstract

This study analyzes the practice of inclusion and integration from the perspective of Roma women, aiming to understand the barriers and challenges faced by this minority group in educational and social contexts. Based on an intersectional approach, it explores how the combination of gender, ethnic, and class inequalities shapes the lives of these women, perpetuating exclusion and limiting their access to educational and social opportunities.

By focusing on public policies and educational practices, it highlights the importance of school leadership and a multicultural, inclusive pedagogy that respects the cultural specificities of Roma communities and promotes equal opportunities. Case studies and best practices from Portugal and other European countries are analyzed, with emphasis on school mediation programs, community awareness projects, and women's empowerment initiatives.

The study concludes that the full inclusion of Roma women requires an intersectional approach that recognizes the multiple forms of exclusion they face, as well as their potential as agents of transformation. Despite persistent cultural and institutional barriers, many women demonstrate strategies of resistance and place growing value on education, particularly for younger generations. However, significant gaps remain in public policies, especially regarding their social participation and representation. The study reinforces the need for more effective and culturally sensitive inclusion policies that promote equity, female empowerment, and the construction of a truly pluralistic and democratic society.

Keywords: inclusion in the school, integration of Roma women, intersectionality, multiculturalism, gender equality.

Abreviaturas

ACIDI - Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural (antecessor do ACM)

ACM - Alto Comissariado para as Migrações

CESE - Comité Económico e Social Europeu

DGAE - Direção-Geral da Administração Escolar

DL - Decreto-Lei

ed. - Edição/editor(a)

e.g. - Exempli gratia (por exemplo)

et al. - Et alia (e outros)

ESECS - Escola Superior de Educação e Ciências Sociais

FRA - European Union Agency for Fundamental Rights (Agência dos Direitos Fundamentais da União Europeia)

i.e. - Id est (isto é)

IPL - Instituto Politécnico de Leiria

ODS - Objetivos de Desenvolvimento Sustentável

ONU - Organização das Nações Unidas

OPRE - Programa Operacional de Promoção da Educação

p. - Página

pp. – Páginas

UNESCO - United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura)

Índice

Agradecimentos	ii
Resumo	iii
Abstract.....	iv
Abreviaturas	v
Índice Geral.....	vi
Introdução.....	8
Justificação.....	10
Objetivo Geral.....	12
Objetivos Específicos.....	12
Questões de Investigação	12
Contributos esperados	13
Estruturação do relatório	13
Capítulo 1 - A Gestão Escolar em Portugal: Desafios e Caminhos para a Inclusão	15
1.1. A relevância da gestão escolar na construção de ambientes inclusivos.....	15
1.2. Enquadramento legislativo e evolução do conceito de gestão escolar	15
1.3. Desafios atuais da gestão escolar.....	17
1.3.1. Democratização e participação da comunidade educativa	17
1.3.2. Promoção da inclusão e gestão da diversidade	18
1.3.3. Transformação digital e desigualdades no acesso.....	18
1.3.4. Sustentabilidade de recursos humanos e materiais	18
1.4. Boas práticas em gestão escolar para a inclusão	18
1.4.1. Promoção de uma cultura de qualidade	18
1.4.2. Inclusão e mediação escolar.....	18
1.4.3. Formação contínua de líderes escolares.....	18
1.5. Perspetivas futuras e desafios para uma gestão inclusiva e democrática.....	19
1.6. Considerações finais.....	19
Capítulo 2 – Inclusão e Integração Social.....	20
2.1. Conceitos Fundamentais.....	20

2.2. Documentos Internacionais e Políticas para a Inclusão.....	20
2.3. A Mulher Romani: Entre a Tradição e a Transformação.....	21
2.4. A Comunidade Romani e a Escola: Desafios e Potencialidades	22
2.5. Boas Práticas Nacionais e Internacionais	22
2.6. Implicações da Inclusão e Integração para a Comunidade Romani	22
2.7. Reflexão Final: Políticas Inclusivas e a Mulher Romani no Contexto Educativo e Social	23
Capítulo 3 - Metodologia	25
3.1. Enquadramento metodológico.....	25
3.2. Objetivo do estudo e questão orientadora.....	25
3.3. Participantes	25
3.4. Técnicas e instrumentos de recolha de dados	26
3.5. Construção e Validação do Guião de Entrevista	26
3.6. Conceção e Estruturação do Guião.....	26
3.7. Validação do Guião	27
3.8. Técnica de Análise dos Dados.....	28
3.9. Considerações Éticas.....	29
Capítulo 4 - Análise e Discussão dos Resultados	31
4.1. Caracterização das participantes.....	31
4.2. Resultados	33
4.2.1. Percursos escolares e experiências educativas.....	33
4.2.2. Barreiras à inclusão escolar e social	35
4.2.3. Estratégias de superação e resistência.....	37
4.2.4. Práticas inclusivas e recomendações das participantes	39
Capítulo 5 - Interseccionalidades e Resistências: a voz das mulheres romani.....	42
Capítulo 6 - Conclusão.....	46
Bibliografia	50
Apêndices.....	56

INTRODUÇÃO

O contexto sociocultural da comunidade romani e a condição da mulher romani

A comunidade cigana, uma das minorias étnicas mais antigas e culturalmente diversificadas da Europa, está presente em Portugal desde o século XV (Mendes, Magano & Candeias, 2014, p. 160). Ao longo da história, esta população tem sido alvo de marginalização, discriminação e perseguições que contribuíram para moldar uma identidade coletiva assente na resistência e na preservação de tradições ancestrais (Magano, Mendes & Tomás, 2018, p. 17). Apesar dos avanços legislativos e das iniciativas inclusivas das últimas décadas, as comunidades ciganas continuam a enfrentar barreiras significativas no acesso à educação, habitação, saúde e emprego (FRA, 2020, p. 34).

No seio destas comunidades, a mulher cigana assume um papel central e multifacetado. Por um lado, é a guardiã das tradições e a transmissora de valores culturais entre gerações (Magano & Mendes, 2017, p. 15); por outro, é frequentemente confrontada com uma tripla discriminação, resultante da intersecção entre desigualdades de género, preconceitos étnicos e limitações socioeconómicas (Crenshaw, 1989, p. 141). Estas condições colocam-na numa posição de vulnerabilidade acrescida, mas também de grande relevância estratégica, enquanto potencial agente de mudança dentro e fora da sua comunidade (Magano & Mendes, 2017, p. 16).

Exclusão social e educação

A exclusão social da comunidade cigana em Portugal é particularmente visível no setor da educação, onde os índices de abandono escolar e insucesso continuam elevados (Magano et al., 2018, p. 20). Entre as jovens ciganas, normas culturais como o casamento precoce e as responsabilidades domésticas dificultam a continuidade dos estudos (Mendes et al., 2014, p. 163). Esta realidade é agravada por práticas pedagógicas pouco sensíveis à diversidade cultural e por estereótipos persistentes no meio escolar (Mendes & Magano, 2019, p. 57).

Apesar destes desafios, surgiram iniciativas relevantes, como o Programa Operacional de Promoção da Educação (OPRE), que visam incentivar a progressão académica de estudantes ciganos e promover a sua permanência na escola (Candeias, 2018, p. 48). No entanto, para que tais medidas sejam eficazes, torna-se fundamental garantir o envolvimento das famílias e das próprias estudantes no processo educativo (Mendes et al., 2014, p. 167).

Mudanças recentes e a mulher romani como agente de transformação

Nas últimas décadas, é possível observar uma mudança progressiva. Um número crescente de mulheres ciganas tem vindo a assumir um papel mais ativo nas suas comunidades, participando em programas de formação, defendendo a importância da educação e questionando normas tradicionais restritivas (Magano & Mendes, 2017, p. 19). Esta transformação é explicada, em

grande parte, através da abordagem interseccional que evidencia a interação entre racismo, sexismo e exclusão social (Crenshaw, 1989, p. 145).

A análise interseccional permite, assim, compreender como as barreiras enfrentadas pelas mulheres ciganas são simultaneamente externas e internas, resultando de preconceitos sociais e de dinâmicas culturais próprias das suas comunidades (Magano et al., 2018, p. 25).

A escola como espaço de inclusão

A escola tem um papel fundamental no processo de inclusão social e educativa das mulheres ciganas. Enquanto espaço de socialização e aprendizagem, a escola pode assumir-se como motor de transformação e igualdade de oportunidades (Mendes & Magano, 2019, p. 62). Para que tal aconteça, é imperativo que as escolas adotem práticas pedagógicas sensíveis à multiculturalidade e desenvolvam estratégias colaborativas com as comunidades ciganas (Candeias, 2018, p. 51).

A capacitação dos professores para trabalhar em contextos culturalmente diversos e a desconstrução de preconceitos são igualmente determinantes para a construção de ambientes educativos inclusivos (Magano & Mendes, 2017, p. 20).

A relevância do tema e a necessidade de uma abordagem interseccional

A presente investigação reveste-se de particular importância num momento em que as sociedades europeias enfrentam desafios relacionados com a multiculturalidade, a coesão social e a promoção da igualdade de género. Em Portugal, a persistência de preconceitos e de desigualdades educativas exige uma reflexão aprofundada sobre as práticas de inclusão dirigidas às mulheres ciganas (Mendes, Magano & Candeias, 2014, p. 159).

Reconhecendo o papel estratégico destas mulheres na transformação social, importa compreender as suas experiências e perspectivas para que as políticas e práticas inclusivas se tornem verdadeiramente eficazes e respeitadoras das suas especificidades culturais (Magano & Mendes, 2017, p. 12).

A inclusão educativa das mulheres romani não se limita à igualdade de acesso à escola. Trata-se, acima de tudo, de garantir que o percurso escolar é vivido como uma oportunidade de emancipação e de participação social plena, alinhando-se com os princípios da Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável, nomeadamente o ODS 4 - Educação de qualidade para todos e o ODS 5 - Igualdade de género (United Nations, 2015, p. 15).

JUSTIFICAÇÃO

A análise das práticas de inclusão e integração da mulher romani assume particular relevância no contexto contemporâneo português, onde persistem desafios históricos relacionados com a exclusão social e educativa destas comunidades. A mulher romani, enquanto figura central na preservação e transmissão cultural, ocupa um lugar singular na reflexão sobre a inclusão, sendo simultaneamente alvo de discriminação interseccional, resultado da sobreposição de desigualdades baseadas no género, na etnia e na classe social, e agente potencial de transformação (Magano & Mendes, 2017, p. 12; Pereira, 2020, p. 85).

Compreender as vivências destas mulheres é, portanto, indispensável para o desenvolvimento de estratégias de inclusão que sejam culturalmente adequadas e eficazes, bem como para o cumprimento dos compromissos internacionais assumidos por Portugal, como os estabelecidos na Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável (United Nations, 2015, p. 12), que preconiza uma educação equitativa e a promoção da igualdade de género.

Neste sentido, o conceito de interseccionalidade, introduzido por Crenshaw (1989), revela-se essencial para interpretar a complexidade das experiências vividas por estas mulheres, onde a conjugação de desigualdades de género, discriminação étnica e exclusão económica dá origem a um conjunto de obstáculos interligados e específicos, que dificultam significativamente a sua integração plena na sociedade (Mendes, Magano & Candeias, 2014, p. 159).

Dentro das suas comunidades, as mulheres continuam a desempenhar papéis tradicionais, frequentemente associados ao casamento precoce, à maternidade e à exclusividade da esfera doméstica, o que limita o seu acesso à educação formal e ao mercado de trabalho (Magano et al., 2018, p. 22). Paralelamente, no seio da sociedade maioritária, continuam a ser alvo de estereótipos e preconceitos que reforçam a exclusão e dificultam a sua participação social e cidadã (Pereira, 2020, p. 87).

Apesar deste cenário adverso, observa-se um movimento emergente de transformação protagonizado pelas próprias mulheres romani. Ao assumirem um papel mais ativo na defesa dos seus direitos e na promoção da educação, não apenas para si, mas também para as suas filhas, estas mulheres começam a desafiar normas culturais restritivas e a fomentar práticas inclusivas dentro das suas comunidades (Magano & Mendes, 2017, p. 19; Pereira, 2020, p. 89). Reconhecer e valorizar estas dinâmicas internas é fundamental para assegurar que as políticas públicas respeitam a diversidade cultural e promovem efetivamente a igualdade de oportunidades (Candeias, 2018, p. 46).

Assim, ao abordar a inclusão das mulheres romani a partir da sua própria perspectiva, este estudo procura contribuir para a desconstrução de preconceitos enraizados e para o desenvolvimento de políticas públicas mais justas, eficazes e culturalmente informadas. No atual contexto europeu, marcado por uma crescente diversidade cultural, os desafios da promoção da igualdade de género, da valorização da diferença e da coesão social são inadiáveis.

Em Portugal, apesar de avanços como o Programa Operacional para a Promoção da Educação (OPRE) e as políticas desenvolvidas pelo Alto Comissariado para as Migrações, ainda é necessário um esforço acrescido para garantir que as mulheres ciganas sejam plenamente incluídas nos espaços educativos, sociais e políticos (Candeias, 2018, p. 52).

Este estudo pretende, portanto, contribuir para o aprofundamento do conhecimento académico sobre a realidade das mulheres romani e para a formulação de recomendações capazes de influenciar políticas públicas mais sensíveis à diversidade cultural e avançar na construção de uma sociedade mais equitativa, inclusiva e respeitadora dos direitos humanos fundamentais.

OBJETIVO GERAL

O principal objetivo deste estudo é analisar as práticas de inclusão e integração das mulheres romani nos contextos escolar e social, a partir das suas próprias perspectivas, de modo a compreender as experiências vividas, identificar barreiras específicas e propor estratégias que promovam a igualdade de oportunidades e o respeito pela diversidade cultural e de género.

A partir desta análise, procura-se contribuir para a construção de políticas e práticas inclusivas mais eficazes e culturalmente sensíveis, capazes de superar formas subtis e persistentes de exclusão (Magano, Mendes & Tomás, 2018, p. 23).

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Para concretizar o objetivo geral, definem-se os seguintes objetivos específicos:

1. Identificar as barreiras estruturais, culturais e institucionais que limitam a inclusão e integração das mulheres romani nos contextos educativo e social;
2. Compreender as perceções das mulheres romani sobre as políticas e práticas inclusivas, avaliando a sua adequação às necessidades e especificidades culturais da comunidade;
3. Analisar as estratégias educativas existentes, explorando como podem ser ajustadas para respeitar a diversidade cultural, promover a igualdade de oportunidades e reduzir o abandono escolar;
4. Sistematizar boas práticas de inclusão e integração que, sendo culturalmente adequadas, possam ser replicadas em diferentes contextos educativos e sociais para garantir maior eficácia e sustentabilidade.

QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO

A investigação procurará dar resposta à seguinte questão: Como percecionam as mulheres romani as práticas de inclusão e integração na escola e na sociedade?

CONTRIBUTOS ESPERADOS

Com este estudo, espera-se:

1. Aprofundar o conhecimento académico sobre a inclusão de minorias étnicas e culturais, dando especial atenção às mulheres ciganas como grupo vulnerável e simultaneamente transformador (Mendes et al., 2014, p. 164);
2. Propor soluções sustentadas em evidências empíricas, que permitam ajustar políticas públicas e práticas escolares às reais necessidades desta população (Pereira, 2020, p. 92);
3. Valorizar a multiculturalidade como um ativo social, desconstruindo estereótipos e promovendo a aceitação da diversidade cultural (Magano & Mendes, 2017, p. 20);
4. Reconhecer e reforçar o papel das mulheres romani como agentes de mudança, contribuindo para transformar dinâmicas internas e favorecer a participação plena na sociedade (Candeias, 2018, p. 49).

ESTRUTURAÇÃO DO RELATÓRIO

O relatório compõe-se de seis capítulos, organizados de forma a garantir uma progressão lógica entre o enquadramento teórico, a metodologia utilizada, os dados recolhidos e a análise crítica dos resultados obtidos:

Introdução - apresenta o contexto do estudo, a problemática investigada, a relevância social e académica do tema, bem como os objetivos e as questões de investigação;

Capítulo 1 - Gestão Escolar em Portugal: Desafios e Caminhos para a Inclusão - analisa a evolução da gestão escolar em Portugal, o seu papel na promoção da inclusão e as boas práticas identificadas;

Capítulo 2 – Inclusão e Integração Social - aborda os conceitos fundamentais de inclusão e integração, a situação da mulher romani em contexto escolar e social, e analisa políticas e práticas inclusivas relevantes, com base em literatura nacional e internacional;

Capítulo 3 - Metodologia - descreve a abordagem metodológica adotada, a definição da amostra, os instrumentos de recolha de dados e os procedimentos éticos e de análise;

Capítulo 4 - Análise e Discussão dos Resultados - apresenta os resultados empíricos obtidos a partir das entrevistas realizadas com mulheres romani, organizando-os por categorias temáticas relevantes;

Capítulo 5 - Interseccionalidades e Resistências: A Voz das Mulheres Romani - explora os discursos das participantes à luz da teoria da interseccionalidade, evidenciando formas de resistência, estratégias de superação e dinâmicas de transformação cultural;

Capítulo 6 – Conclusão: apresenta uma sistematização dos principais contributos do estudo, respondendo às questões de investigação e refletindo criticamente sobre os limites e as potencialidades da investigação. Integra, ainda, um conjunto de recomendações que propõem medidas concretas para políticas públicas e práticas educativas, com o intuito de promover uma inclusão mais justa, equitativa e culturalmente sensível.

A estrutura adotada pretende articular de forma integrada a fundamentação teórica, a análise empírica e a reflexão crítica, de modo a oferecer um contributo relevante para a investigação e a intervenção na área da educação inclusiva e da igualdade de género, especialmente no que diz respeito às comunidades romani.

Parte 1 – Enquadramento Teórico

CAPÍTULO 1 - A GESTÃO ESCOLAR EM PORTUGAL: DESAFIOS E CAMINHOS PARA A INCLUSÃO

1.1. A RELEVÂNCIA DA GESTÃO ESCOLAR NA CONSTRUÇÃO DE AMBIENTES INCLUSIVOS

A gestão escolar tem vindo a assumir um papel cada vez mais relevante na promoção de ambientes educativos inclusivos e equitativos. Em sociedades crescentemente multiculturais e desafiadas pela diversidade social, é imperativo que as escolas desenvolvam práticas de gestão que vão além da mera administração de recursos. O gestor escolar deve atuar como líder pedagógico e promotor de uma cultura que valoriza a participação, a inovação e a igualdade de oportunidades (Costa & Ventura, 2020, p. 24).

Em Portugal, as reformas legislativas das últimas décadas reforçaram esta visão alargada da gestão escolar. O presente capítulo analisa, por isso, a evolução do conceito de gestão escolar no contexto português, os principais desafios que se colocam aos gestores e as boas práticas que têm emergido para garantir a inclusão e o sucesso de todos os alunos.

1.2. ENQUADRAMENTO LEGISLATIVO E EVOLUÇÃO DO CONCEITO DE GESTÃO ESCOLAR

A gestão escolar em Portugal constitui um campo de mudança contínua, resultante da interação entre transformações políticas, sociais e económicas e da necessidade de responder aos desafios impostos por uma sociedade democrática, plural e em constante mutação. O conceito de gestão escolar evoluiu de uma visão essencialmente administrativa e centralizada, característica do período anterior à década de 1980, para uma perspetiva progressivamente estratégica, descentralizada e pedagógica, centrada na autonomia e na inclusão (Barroso, 2004; Lima, 2011).

A Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro) foi o marco inaugural desta viragem, ao consagrar a autonomia das escolas e a sua gestão democrática. Este diploma enquadrou juridicamente a participação da comunidade educativa e introduziu a ideia de que a escola não deveria ser apenas executora de orientações centrais, mas sim uma instituição com projeto educativo próprio.

Na década de 1990, esta lógica foi aprofundada pelo Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio, que instituiu o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos de

educação e dos respetivos agrupamentos. O diploma inovou ao introduzir dois instrumentos estruturantes: os contratos de autonomia, concebidos como mecanismos de contratualização entre escolas, administração central, municípios e parceiros locais; e os agrupamentos de escolas, criados como unidades organizacionais integradas, com um projeto educativo e um regulamento interno comuns. A lógica subjacente era a de uma autonomia partilhada, assente na descentralização e na corresponsabilização, concretizada através de uma gestão colegial, exercida por órgãos coletivos representativos de professores, pais, estudantes e autarquias.

No plano teórico, o diploma refletia a influência dos paradigmas da governança participativa (Barroso, 2005), aproximando-se de modelos de gestão baseados no planeamento estratégico e na accountability partilhada (Ainscow, Booth & Dyson, 2006). No entanto, a sua concretização foi limitada: os contratos de autonomia tiveram aplicação restrita e de carácter experimental, e a gestão colegial revelou constrangimentos de eficácia e de agilidade, devido à necessidade de consensos alargados (Lima, 2002; Magalhães, 2007). Apesar destas fragilidades, o diploma de 1998 introduziu mudanças estruturais duradouras, como os agrupamentos escolares e os instrumentos de planeamento estratégico (projeto educativo, plano anual de atividades, regulamento interno), que se mantêm centrais até hoje.

A perceção das limitações do modelo colegial levou à promulgação do Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril, considerado um marco de viragem paradigmática. Embora tenha consolidado a organização em agrupamentos escolares, este diploma substituiu a lógica colegial pela figura do Diretor como órgão unipessoal máximo da escola. A eleição do Diretor pelo Conselho Geral manteve um traço de legitimidade democrática, mas a concentração de competências pedagógicas, administrativas e financeiras numa liderança individual significou a passagem para um modelo de governança escolar mais centralizado na liderança executiva (Magalhães et al., 2019).

A literatura caracteriza esta alteração como uma transição de uma lógica de “gestão democrática colegial” para uma lógica de “liderança unipessoal responsabilizadora”, fortemente inspirada em modelos de “New Public Management” (Barroso, 2005; Lima, 2011). O argumento subjacente era o de que a concentração de poder num líder permitiria maior eficiência, clareza nas decisões e responsabilização individual, aspetos considerados deficitários no modelo colegial.

O diploma foi republicado e ajustado pelo Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho, que clarificou competências e reforçou a autonomia organizacional, consolidando o papel do Diretor como líder pedagógico e gestor estratégico, numa lógica próxima da liderança transformacional (Leithwood & Jantzi, 2006).

No contexto mais recente, a pandemia de COVID-19 veio testar os limites da autonomia e da capacidade de inovação das escolas. O Decreto-Lei n.º 10-A/2020, de 13 de março, estabeleceu medidas excepcionais e temporárias para garantir a continuidade das atividades educativas, nomeadamente através da generalização do ensino a distância e da reorganização de recursos, evidenciando a importância de lideranças resilientes, adaptativas e tecnológicas, capazes de gerir a incerteza e de promover a equidade em condições de crise (Cardoso et al., 2021).

Finalmente, o Decreto-Lei n.º 7/2025, de 11 de fevereiro, veio reforçar a dimensão inclusiva da gestão escolar, ao criar um regime especial de posicionamento escolar para alunos com habilitações estrangeiras, respondendo à crescente diversidade cultural e migratória, materializando a orientação para uma gestão escolar intercultural e equitativa, em consonância com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS 4 e 5) e com as recomendações internacionais de organismos como a UNESCO (2015).

Resumindo, o percurso legislativo da gestão escolar em Portugal revela uma evolução de grande alcance, uma vez que partiu-se de um modelo colegial e participativo, consagrado pelo Decreto-Lei n.º 115-A/98, que procurava promover a descentralização e a corresponsabilização através de uma gestão partilhada, para se alcançar, com o Decreto-Lei n.º 75/2008 e a sua revisão pelo Decreto-Lei n.º 137/2012, um modelo de liderança unipessoal responsabilizadora, mais próximo das lógicas de eficiência organizacional e de accountability individual. Mais recentemente, as reformas de 2020 e 2025, designadamente o Decreto-Lei n.º 10-A/2020 e o Decreto-Lei n.º 7/2025, apontam para abordagens contemporâneas que procuram articular autonomia, inclusão e inovação, em consonância com as exigências de sociedades multiculturais e em transformação.

Assim, a gestão escolar portuguesa pode ser entendida como um processo de hibridização entre lógicas de democratização e participação, próprias da década de 1990, e lógicas de eficiência, liderança forte e responsabilização, características do século XXI, sempre em diálogo com as exigências sociais e culturais de cada momento histórico.

1.3. DESAFIOS ATUAIS DA GESTÃO ESCOLAR

1.3.1. DEMOCRATIZAÇÃO E PARTICIPAÇÃO DA COMUNIDADE EDUCATIVA

Apesar de a legislação promover a gestão democrática, a participação efetiva de pais, alunos e representantes da comunidade nem sempre se concretiza de forma satisfatória. Segundo Costa e Ventura (2020, p. 26), em muitos casos, a centralização das decisões na figura do diretor limita a diversidade de perspetivas e a construção de um verdadeiro projeto educativo partilhado.

1.3.2. PROMOÇÃO DA INCLUSÃO E GESTÃO DA DIVERSIDADE

A inclusão de todos os alunos, independentemente das suas características e origens, é hoje um dos principais desafios das escolas. A entrada em vigor do Decreto-Lei n.º 54/2018 veio reforçar a necessidade de adotar práticas inclusivas, substituindo o paradigma das necessidades educativas especiais por uma abordagem centrada na equidade e participação. Contudo, a falta de recursos, como professores especializados e mediadores culturais, compromete frequentemente a implementação destas políticas (Magano & Mendes, 2018, p. 18).

1.3.3. TRANSFORMAÇÃO DIGITAL E DESIGUALDADES NO ACESSO

A pandemia de COVID-19 evidenciou as desigualdades digitais e as dificuldades de muitos alunos e professores no acesso e utilização das tecnologias. Cardoso *et al.* (2021, p. 41) destacam o papel crucial da gestão escolar na resposta a esta crise, garantindo a continuidade do ensino. No entanto, as desigualdades persistem, exigindo um esforço contínuo na formação e na disponibilização de recursos.

1.3.4. SUSTENTABILIDADE DE RECURSOS HUMANOS E MATERIAIS

A escassez de professores, especialmente em áreas urbanas com elevado custo de vida e em zonas rurais, constitui um desafio significativo. A gestão escolar é também confrontada com a necessidade de gerir infraestruturas envelhecidas e recursos limitados, o que afeta a qualidade das condições de ensino (Silva & Oliveira, 2022, p. 53).

1.4. BOAS PRÁTICAS EM GESTÃO ESCOLAR PARA A INCLUSÃO

1.4.1. PROMOÇÃO DE UMA CULTURA DE QUALIDADE

O Programa Nacional de Promoção do Sucesso Escolar é um exemplo de como a gestão escolar se pode orientar para a melhoria contínua, através da monitorização de resultados e da promoção do trabalho colaborativo entre docentes. Segundo Estêvão (2014, p. 23), esta abordagem cria uma cultura de responsabilidade e compromisso com o sucesso escolar.

1.4.2. INCLUSÃO E MEDIAÇÃO ESCOLAR

A mediação escolar, particularmente relevante no apoio a comunidades vulneráveis, como a cigana, tem mostrado resultados positivos na melhoria da frequência e do desempenho escolar. Os mediadores culturais facilitam a comunicação entre famílias e professores, promovendo um ambiente mais acolhedor (Magano & Mendes, 2018, p. 20).

1.4.3. FORMAÇÃO CONTÍNUA DE LÍDERES ESCOLARES

A formação contínua de diretores e gestores escolares, promovida pelo Ministério da Educação e pela Direção-Geral da Administração Escolar (DGAE), tem reforçado competências essenciais

em áreas como liderança transformacional, gestão de conflitos e planeamento estratégico (Costa & Ventura, 2020, p. 28).

1.5. PERSPETIVAS FUTURAS E DESAFIOS PARA UMA GESTÃO INCLUSIVA E DEMOCRÁTICA

O futuro da gestão escolar em Portugal passará, inevitavelmente, por:

- Reforço da inclusão e da diversidade, garantindo recursos adequados para todos os alunos;
- Investimento na transição digital, promovendo a formação de professores e a modernização das infraestruturas;
- Gestão participativa e envolvimento da comunidade educativa, essencial para reforçar o sentido de pertença e cidadania nas escolas.

Estes desafios exigem uma liderança escolar capaz de inspirar, envolver e transformar as escolas em espaços de inclusão, equidade e inovação.

1.6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A gestão escolar em Portugal é, atualmente, um elemento central no funcionamento e na qualidade do sistema educativo. Para além das funções administrativas, o(a) diretor(a) e as equipas de gestão têm a responsabilidade de promover ambientes inclusivos, democráticos e culturalmente sensíveis.

Embora existam desafios estruturais e conjunturais significativos, as boas práticas implementadas em várias escolas demonstram que é possível criar contextos educativos onde a diversidade é valorizada e o sucesso de todos os alunos é uma meta partilhada.

A aposta numa liderança colaborativa e na autonomia das escolas será determinante para garantir que estas possam cumprir a sua missão fundamental: formar cidadãos capazes de contribuir para a construção de uma sociedade mais justa, inclusiva e equitativa.

A liderança colaborativa e a autonomia das escolas desempenham um papel determinante na promoção de uma educação de qualidade pois assumem uma perspetiva integradora que envolve múltiplos desafios, desde a coordenação administrativa e pedagógica até à resposta a questões sociais e culturais. Atualmente estamos perante um cenário marcado pela crescente autonomia das escolas e por enormes transformações significativas na sociedade portuguesa, onde os gestores e as direções escolares enfrentam tarefas complexas para equilibrar objetivos estratégicos com as necessidades das comunidades educativas onde estão inseridos.

CAPÍTULO 2 – INCLUSÃO E INTEGRAÇÃO SOCIAL

2.1. CONCEITOS FUNDAMENTAIS

A discussão sobre inclusão e integração é central para a compreensão das dinâmicas sociais nas sociedades contemporâneas, sobretudo no que diz respeito a grupos culturalmente diferenciados, como a comunidade romani. A integração social, segundo Bauman (2001, p. 62) e Castles e Miller (2003, p. 47), pressupõe a adaptação das minorias aos valores da maioria, promovendo uma coexistência marcada, muitas vezes, pela assimilação cultural. Em contraste, a inclusão social propõe uma transformação do próprio sistema, de forma a valorizar as diferenças e garantir a participação plena de todos (Booth & Ainscow, 2002, p. 9).

No caso da comunidade romani, a integração tradicionalmente aplicada revelou-se insuficiente para garantir a equidade e a justiça social, onde os programas dirigidos às crianças romani, sobretudo nos anos 90, ignoravam a sua cultura, contribuindo para uma exclusão disfarçada de inclusão (Mendes et al., 2014, p. 163).

A verdadeira inclusão exige, portanto, a revisão de práticas pedagógicas e sociais para que estas sejam sensíveis à diversidade cultural e garantam a equidade no acesso a oportunidades.

2.2. DOCUMENTOS INTERNACIONAIS E POLÍTICAS PARA A INCLUSÃO

A relevância internacional do tema é sustentada por documentos como a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) e a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável (United Nations, 2015), que defendem uma educação inclusiva e de qualidade para todos.

A Declaração de Salamanca sublinha a necessidade de valorização da diversidade, da transformação dos sistemas educativos e do envolvimento comunitário (UNESCO, 1994, p. 21-25). Já a Agenda 2030 reforça a ligação entre inclusão, sustentabilidade e igualdade de género, destacando objetivos específicos como o ODS 4 (educação de qualidade), ODS 5 (igualdade de género) e ODS 10 (redução das desigualdades) (United Nations, 2015, p. 13-15).

Estas diretrizes internacionais tornam-se especialmente relevantes para a comunidade cigana e, em particular, para as mulheres, cuja exclusão é agravada pela interseção entre género, etnia e classe (Crenshaw, 1989, p. 145).

A compreensão aprofundada das diferenças entre integração e inclusão é essencial para a análise das políticas e práticas que visam a participação plena das mulheres romani na sociedade e no sistema educativo. Embora frequentemente utilizados como sinónimos, estes conceitos apresentam distinções significativas, com repercussões diretas nas formas como as minorias, em especial as comunidades romani, são acolhidas ou marginalizadas.

A integração social, segundo Bauman (2001, p. 62) e Castles e Miller (2003, p. 47), implica frequentemente a adaptação das minorias às normas culturais e sociais da maioria. Esta

abordagem tende a privilegiar a uniformidade, podendo resultar em processos de assimilação que desconsideram ou desvalorizam as especificidades culturais dos grupos minoritários.

Em contraste, a inclusão social defende a transformação dos próprios sistemas sociais e educativos para acolher e valorizar a diversidade. Neste modelo, a responsabilidade pela adaptação não recai apenas sobre as minorias, sendo partilhada por toda a sociedade (Booth & Ainscow, 2002, p. 9).

Esta distinção fundamental está sintetizada no seguinte quadro:

INTEGRAÇÃO	INCLUSÃO
Exige adaptação das minorias à maioria	Promove transformação do sistema para acolher a diversidade
Pode conduzir à assimilação cultural	Valoriza e respeita as especificidades culturais
Responsabilidade centrada nas minorias	Responsabilidade partilhada socialmente
Foco na coexistência, com limitações	Foco na participação plena e equitativa
Orientada para a normalização	Incentiva a valorização das diferenças como riqueza

De acordo com Mendes e Magano (2019, p. 59), a integração foi, historicamente, considerada uma etapa para a inclusão. No entanto, na prática, revelou-se incapaz de reduzir as desigualdades de forma substancial, funcionando frequentemente como um modelo de passagem que perpetua a exclusão.

Num contexto global marcado pela multiculturalidade, a inclusão surge como o paradigma mais adequado para enfrentar as desigualdades e promover a coesão social. A Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável (United Nations, 2015, p. 14) reforça a necessidade de construir sociedades inclusivas, assentes no respeito pelos direitos humanos e na valorização da diversidade.

Os documentos internacionais, como a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) e a própria Agenda 2030, reforçam este compromisso com a inclusão. Ambos advogam sistemas educativos organizados para eliminar barreiras, permitindo a participação plena de todos os indivíduos, incluindo minorias étnicas e culturais.

2.3. A MULHER ROMANI: ENTRE A TRADIÇÃO E A TRANSFORMAÇÃO

A mulher romani ocupa uma posição paradoxal: é simultaneamente guardiã da tradição e alvo de normas culturais patriarcais que limitam a sua autonomia (Magano & Mendes, 2017, p. 12). O seu papel na educação familiar, na preservação da honra e nas relações familiares é central para a coesão da comunidade (Pereira, 2020, p. 85).

Contudo, estas responsabilidades reforçam desigualdades de género e limitam o acesso a direitos fundamentais, como a educação e o trabalho (Mendes et al., 2014, p. 160). O casamento precoce e a exclusão dos espaços públicos e decisórios continuam a ser obstáculos significativos (Magano et al., 2018, p. 24; Mendes & Magano, 2019, p. 57).

No entanto, nas últimas décadas tem-se verificado a emergência de novas dinâmicas, com mulheres ciganas a assumirem um papel mais ativo na defesa dos seus direitos. Programas de empoderamento e movimentos liderados por mulheres têm desafiado as normas patriarcais, abrindo caminho para uma maior participação social e educativa (Mendes & Magano, 2019, p. 61).

2.4. A COMUNIDADE ROMANI E A ESCOLA: DESAFIOS E POTENCIALIDADES

A relação entre a escola e a comunidade cigana tem sido marcada por tensões históricas, fruto de políticas de assimilação e da desvalorização da identidade cigana no espaço educativo (Fonseca et al., 2019, p. 104).

O abandono escolar precoce é um dos desafios mais persistentes. Factores culturais, como o casamento precoce, e factores institucionais, como a discriminação, contribuem para este fenómeno (Magano & Mendes, 2017, p. 15; Mendes & Magano, 2019, p. 59).

A escola, no entanto, tem o potencial de se tornar um espaço de inclusão. Para tal, é essencial adotar práticas pedagógicas culturalmente sensíveis, formar os docentes para a diversidade e envolver as famílias no processo educativo (Candeias, 2018, p. 47-52).

2.5. BOAS PRÁTICAS NACIONAIS E INTERNACIONAIS

Iniciativas como a Mediação Escolar e os programas Escolas Promotoras de Interculturalidade destacam-se no panorama nacional. Estas práticas demonstram que a presença de mediadores culturais, a integração de conteúdos curriculares relevantes e o envolvimento parental são fundamentais para promover a inclusão (Magano et al., 2018, p. 20; Mendes & Magano, 2019, p. 61).

Internacionalmente, destacam-se diversos projetos em Espanha, as estratégias de mentoria no Reino Unido e o programa ROMA, implementado em vários países europeus, incluindo Portugal. Estes programas partilham elementos comuns: apoio individualizado, empoderamento comunitário e reforço da participação familiar (Martínez & Santiago, 2019, p. 47; Hancock & Triggs, 2018, p. 84; Magano et al., 2018, p. 26).

2.6. IMPLICAÇÕES DA INCLUSÃO E INTEGRAÇÃO PARA A COMUNIDADE ROMANI

No caso específico das mulheres romani, a aplicação destes princípios ganha particular relevância:

- A valorização cultural: a inclusão implica a incorporação de conteúdos que reflitam a história e a cultura ciganas no currículo escolar, evitando práticas pedagógicas assimilacionistas (Magano & Mendes, 2017, p. 13);
- O combate à exclusão educativa: dados recentes mostram que a elevada taxa de abandono escolar entre as jovens ciganas está ligada à discriminação e à desadequação dos currículos face às suas realidades culturais (Mendes et al., 2014, p. 164);
- O fortalecimento feminino: a inclusão educativa deve garantir igualdade de género, fornecendo às mulheres ciganas ferramentas para alcançar autonomia e participação plena na sociedade (Candeias, 2018, p. 49).

Além da educação, a inclusão deve também ser considerada na formulação de políticas públicas interseccionais que tenham em conta as múltiplas desigualdades — género, etnia e classe — que afetam estas mulheres. Como destacam Mendes et al. (2014, p. 166), apenas políticas sensíveis a estas intersecções poderão remover eficazmente as barreiras que perpetuam a exclusão.

Assim, a distinção entre inclusão e integração não é meramente conceptual: ela traduz-se em orientações práticas que afetam diretamente o sucesso das políticas e iniciativas direcionadas às mulheres romani. A adoção de uma abordagem inclusiva, multicultural e interseccional é, por isso, imprescindível para garantir a sua participação plena e equitativa no espaço educativo e social.

2.7. REFLEXÃO FINAL: POLÍTICAS INCLUSIVAS E A MULHER ROMANI NO CONTEXTO EDUCATIVO E SOCIAL

Nos diversos capítulos anteriores ficou patente que, apesar dos avanços legislativos e de políticas públicas orientadas para a inclusão, persistem múltiplas barreiras que dificultam a plena integração destas mulheres. A marginalização e a exclusão social mantêm-se profundamente enraizadas nas dinâmicas escolares e sociais, onde fatores interseccionais como o género, a etnia e a classe social se entrelaçam para criar formas únicas de discriminação (Crenshaw, 1989, p. 145; Magano & Mendes, 2017, p. 19).

A escola, enquanto espaço de socialização e aprendizagem, revela-se determinante na construção de percursos de inclusão ou exclusão. Tal como salientam Mendes e Magano (2019, p. 62), sem práticas pedagógicas sensíveis à diversidade cultural, o ambiente escolar tende a reproduzir desigualdades, contribuindo para o abandono precoce e para a exclusão social das jovens ciganas. As boas práticas nacionais e internacionais analisadas, nomeadamente a mediação escolar e programas como o OPRE ou o ROMA Educa, demonstram que a inclusão é viável quando assente no diálogo intercultural, no envolvimento da comunidade e no reconhecimento da identidade cultural dos alunos (Candeias, 2018, p. 52; Fonseca et al., 2019, p. 110). A integração de mediadores culturais, o ajustamento dos currículos e a promoção da participação parental

emergem como estratégias fundamentais para garantir ambientes educativos mais justos e equitativos.

Contudo, para além das iniciativas isoladas, é necessário consolidar uma abordagem sistémica que coloque a comunidade romani, sobretudo a mulher, no centro das políticas públicas e educativas. Como evidenciado por Pereira (2020, p. 90), dar voz às mulheres ciganas é não apenas um imperativo ético, mas uma condição essencial para o sucesso das medidas inclusivas. Ouvir e valorizar as suas experiências permite desconstruir estereótipos, identificar obstáculos reais e formular respostas adaptadas às suas necessidades.

Neste sentido, a interseccionalidade oferece um enquadramento analítico indispensável. Segundo Crenshaw (1989, p. 145), é através da compreensão das múltiplas formas de discriminação que se torna possível conceber políticas verdadeiramente transformadoras. Esta perspetiva deve orientar a formulação e implementação de políticas educativas inclusivas que sejam simultaneamente sensíveis ao género, à etnia e à condição socioeconómica.

Por fim, importa reforçar o papel das lideranças escolares na promoção da inclusão. Inspirando-se em abordagens de gestão estratégica e participativa, como sublinhado por Ferguson (2015, p. 92), os diretores e coordenadores pedagógicos devem assumir a responsabilidade de criar contextos educativos inclusivos, garantindo o envolvimento de toda a comunidade educativa.

Assim, a inclusão das mulheres romani nos espaços escolares e sociais não deve ser contextualizada como um desafio exclusivo destas mulheres ou das suas comunidades, mas como uma responsabilidade coletiva e institucional. Apenas através de políticas interseccionais, práticas pedagógicas culturalmente relevantes e uma gestão escolar inclusiva será possível construir uma sociedade verdadeiramente democrática, onde todas e todos tenham oportunidade de participar e prosperar em igualdade de condições.

Parte 2 – Estudo de Caso

CAPÍTULO 3 – METODOLOGIA

3.1. ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO

Este estudo assume uma natureza qualitativa, dado que pretende explorar e compreender as experiências subjetivas das mulheres romani relativamente às práticas de inclusão e integração nos contextos escolar e social. A abordagem qualitativa é, assim, a mais adequada para analisar narrativas pessoais e significados culturais, permitindo aceder a perspetivas que não podem ser plenamente captadas por métodos quantitativos (Bogdan & Biklen, 1994, p. 49). A opção por uma abordagem descritiva e interpretativa justifica-se, ainda, pela necessidade de valorizar as vozes das participantes, respeitando as suas identidades culturais e experiências únicas de exclusão e resistência (Crenshaw, 1989, p. 145; Magano & Mendes, 2017, p. 12).

3.2. OBJETIVO DO ESTUDO E QUESTÃO ORIENTADORA

Conforme definido, o principal objetivo da investigação é analisar as práticas de inclusão e integração das mulheres romani nos contextos escolar e social, a partir das suas próprias perspetivas.

Neste sentido, a questão orientadora da pesquisa foi a seguinte:

Como percecionam as mulheres romani as práticas de inclusão e integração na escola e na sociedade?

A partir desta questão central, foram exploradas outras subquestões relacionadas com as barreiras, estratégias e boas práticas identificadas pelas participantes.

3.3. PARTICIPANTES

O estudo incidiu sobre um grupo de mulheres romani residentes no Concelho de Alcobaça, com diferentes idades e trajetórias educativas e sociais, de modo a garantir a diversidade de experiências.

Os critérios de seleção das participantes foram definidos com base na pertinência das suas experiências face aos objetivos da investigação. Assim, foram incluídas no estudo mulheres que se identificam como pertencentes à comunidade romani, que tivessem, ou tivessem tido, contacto direto com o sistema educativo português, e que demonstrassem disponibilidade e vontade de participar voluntariamente no estudo, após terem sido devidamente informadas sobre os seus objetivos e procedimentos.

A amostragem foi intencional e por conveniência, tendo em conta a acessibilidade às participantes e o objetivo de explorar em profundidade as suas vivências (Creswell, 2012, p. 147).

Previu-se a realização de 15 a 20 entrevistas semiestruturadas, número considerado adequado para assegurar a saturação teórica sem comprometer a profundidade da análise.

3.4. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLHA DE DADOS

Dada a natureza do estudo, a principal técnica de recolha de dados será a entrevista semiestruturada, permitindo um equilíbrio entre a orientação das perguntas e a liberdade para as participantes expressarem as suas opiniões e experiências.

As entrevistas seguiram um guião previamente estruturado (Apêndice 1), composto por questões abertas e flexíveis, permitindo a adaptação às especificidades de cada participante. Este guião foi concebido com base nos objetivos da investigação e na literatura relevante, abordando temas como:

- a) Os percursos escolares e as experiências vividas no sistema educativo;
- b) As principais barreiras enfrentadas no acesso, permanência e sucesso escolar;
- c) As perceções das participantes sobre as políticas e práticas de inclusão;
- d) As vivências no contexto social e familiar;
- e) As estratégias de superação e resistência adotadas;
- f) As recomendações das próprias mulheres romani para uma escola mais inclusiva e culturalmente sensível.

As entrevistas foram realizadas presencialmente, mediante a disponibilidade das participantes, com consentimento informado (Apêndice 2) e transcritas integralmente para posterior análise.

3.5. CONSTRUÇÃO E VALIDAÇÃO DO GUIÃO DE ENTREVISTA

A definição do instrumento de recolha de dados para este estudo resultou de um processo criterioso, orientado pelos objetivos da investigação, pela revisão da literatura e pelas especificidades do público-alvo, mulheres romani adultas, com percursos escolares interrompidos e com experiências relevantes para o estudo da inclusão social e educativa.

3.6. CONCEÇÃO E ESTRUTURAÇÃO DO GUIÃO

Tendo em conta a natureza exploratória e compreensiva do estudo, optou-se pela construção de um guião de entrevista semiestruturada, permitindo assim equilibrar:

- a) A necessidade de garantir uniformidade e cobertura de temas essenciais entre todas as participantes;

- b) A flexibilidade para adaptar a linguagem, aprofundar respostas e explorar temas emergentes (Bogdan & Biklen, 1994).

A revisão de literatura sobre as dinâmicas de exclusão, inclusão e multiculturalidade (Magano & Mendes, 2017; Crenshaw, 1989; Ainscow et al., 2006) orientou a seleção dos domínios temáticos, garantindo que o guião contemplasse:

- a) A caracterização sociocultural das participantes;
- b) As suas experiências no percurso escolar;
- c) As barreiras culturais e institucionais encontradas;
- d) As estratégias de resistência e mudança;
- e) As suas recomendações e expectativas relativamente à inclusão.

O guião foi estruturado em cinco blocos temáticos, seguindo uma lógica de progressão que pretendia criar um ambiente de confiança e respeito, fundamental na abordagem de temáticas culturalmente sensíveis (Silverman, 2011).

3.7. VALIDAÇÃO DO GUIÃO

Antes da aplicação definitiva, o guião foi objeto de uma validação informal e empírica, recorrendo a três procedimentos principais:

- a) Revisão por especialistas: o guião foi submetido à apreciação das orientadoras da dissertação que com a sua experiência em diversos estudos, sugeriram ajustes ao nível da clareza e da sensibilidade cultural de algumas perguntas;
- b) Pré-teste com duas participantes: o guião foi aplicado, em versão preliminar, a duas mulheres romani, com o objetivo de avaliar a clareza das perguntas, o tempo de duração da entrevista e o conforto das entrevistadas face às temáticas abordadas;
- c) Ajustes finais: com base no feedback obtido, foram efetuadas pequenas alterações, designadamente na formulação de questões mais abertas e menos intrusivas e na reorganização da ordem das perguntas para facilitar o fluxo da entrevista.

Este processo permitiu assegurar que o guião era:

- a) Culturalmente adequado, respeitando a sensibilidade e a linguagem da comunidade;
- b) Claro e acessível na sua formulação, considerando a diversidade de níveis de escolaridade das participantes;
- c) Abrangente, mas flexível, permitindo explorar de forma aprofundada os temas centrais, mas também acolher contributos espontâneos e significativos.

Resumindo, o guião de entrevista constituiu-se como um instrumento fundamental para recolher dados qualitativos ricos e diversificados, respeitando sempre os princípios éticos da investigação e garantindo a dignidade e o respeito pela cultura e pelas narrativas das mulheres romani envolvidas no estudo.

3.8. TÉCNICA DE ANÁLISE DOS DADOS

Os dados recolhidos foram tratados segundo uma análise de conteúdo temática, conforme proposta por Bardin (2016, p. 128), permitindo identificar categorias de sentido recorrentes e compreender as representações, experiências e posicionamentos das participantes face à escolaridade, à cultura e à participação social:

- a) Identificar categorias e subcategorias emergentes;
- b) Sistematizar os principais temas e padrões discursivos;
- c) Relacionar as narrativas das participantes com o quadro teórico.

A análise será apoiada por *software* de apoio à análise qualitativa, garantindo rigor e organização na codificação e interpretação dos dados. O processo analítico seguiu uma abordagem mista, articulando categorias pré-definidas, alinhadas com os objetivos da investigação e a estrutura dos blocos do guião, com categorias emergentes, identificadas ao longo da leitura interpretativa e iterativa das respostas.

Neste âmbito, foram definidos cinco eixos de análise, que funcionam como âncoras para a organização e interpretação dos dados. Cada eixo contempla categorias principais e subcategorias, permitindo uma codificação sistemática das unidades de sentido presentes nos testemunhos.

O primeiro eixo, Identidade e Condições Sociodemográficas, visa caracterizar socialmente as participantes. Foram incluídas as seguintes categorias: identidade social e familiar (idade, estado civil, número de filhos), condições de habitação e fixação territorial (tempo de residência, mobilidade), e ocupação e situação económica (trabalho formal ou informal, desemprego, tarefas domésticas). Este eixo fornece o pano de fundo necessário para compreender as dinâmicas socioculturais que atravessam os percursos de vida das participantes.

O segundo eixo, Percorso Escolar e Relação com a Escola, foca-se nas trajetórias educativas das participantes, nas suas experiências institucionais e nos fatores que influenciaram a permanência ou abandono escolar. As categorias deste eixo incluem: escolaridade atingida, motivos de abandono (gravidez precoce, casamento, desmotivação, reprovações), experiência relacional com a escola (interações com professores e colegas, sentimentos de pertença ou exclusão), e contacto com outras culturas (experiências de convivência e perceção das mesmas). Este eixo permite identificar os principais condicionantes do sucesso ou insucesso escolar.

O terceiro eixo, Barreiras e Discriminação, aprofunda os constrangimentos vividos no percurso escolar e na vida quotidiana. Foram definidas quatro categorias: discriminação e estigmatização (por parte de professores ou colegas), responsabilidades familiares e sobrecarga doméstica (cuidados a familiares, maternidade precoce), invisibilidade cultural na escola (ausência de referências à cultura romani no currículo ou nas práticas pedagógicas) e exclusão formativa (ausência de oportunidades de qualificação pós-escolar). Este eixo permite compreender os mecanismos de exclusão e desigualdade estrutural.

O quarto eixo, Mudança Geracional e Estratégias de Resistência, evidencia os discursos de transformação e de valorização da educação como ferramenta de emancipação. As categorias incluem: valorização atual da educação (reconhecimento da sua importância), estratégias de empoderamento (incentivo às filhas, afirmação de direitos, superação de barreiras), e apoios desejados (apoio económico, técnico, psicológico, transporte escolar, horários flexíveis). Este eixo traduz uma rutura com o passado e o emergir de novas possibilidades de agência individual e coletiva.

O quinto eixo, Participação Social e Recomendações, recolhe os contributos das participantes enquanto sujeitos ativos. Engloba as seguintes categorias: experiências de participação (envolvimento em projetos comunitários ou escolares), necessidade de representatividade e escuta (voz das mulheres romani nos espaços públicos), sugestões para uma escola mais inclusiva (formação intercultural dos docentes, mediação cultural, projetos de continuidade), e visão crítica e contributiva (reflexões pessoais, reconhecimento do valor da escuta e da participação). Este eixo fornece uma base sólida para a construção de recomendações informadas e culturalmente sensíveis.

A análise categorial permitiu uma leitura crítica e sistemática dos discursos das participantes, assegurando a sua ancoragem empírica e interpretativa, possibilitando a identificação de padrões transversais, contradições e singularidades, fundamentais para a compreensão aprofundada das condições de vida e das experiências educativas das mulheres romani.

3.9. CONSIDERAÇÕES ÉTICAS

A investigação respeitou todos os princípios éticos, nomeadamente:

- a) Consentimento informado: as participantes serão devidamente informadas sobre os objetivos do estudo e a sua participação voluntária e confidencial;
- b) Anonimato e confidencialidade: os dados recolhidos serão tratados de forma a garantir a confidencialidade das participantes, recorrendo a pseudónimos;

- c) Direito à desistência: será garantido o direito das participantes de se retirarem do estudo a qualquer momento, sem prejuízo para si.

CAPÍTULO 4 - ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A análise dos dados foi orientada por categorias temáticas, previamente definidas com base nos objetivos do estudo e ajustadas após a leitura e codificação das entrevistas.

A análise que se segue resulta da interpretação das entrevistas realizadas com mulheres romani residentes, cujas narrativas oferecem uma visão privilegiada sobre os desafios e as oportunidades relacionadas com os processos de inclusão e integração nos contextos escolar e social.

A metodologia qualitativa adotada permitiu aceder a discursos ricos e complexos, refletindo as múltiplas formas de discriminação, resistência e transformação que marcam o quotidiano destas mulheres. A análise temática das entrevistas organiza-se em torno de quatro grandes categorias: percursos escolares, barreiras à inclusão, estratégias de superação e práticas inclusivas.

Estas categorias traduzem as experiências vividas e estabelecem pontes com o quadro teórico definido, possibilitando uma leitura crítica das políticas e práticas atuais de inclusão.

4.1. CARACTERIZAÇÃO DAS PARTICIPANTES

No sentido de garantir a diversidade e a riqueza das perspetivas recolhidas, o presente estudo contou com a participação de 20 mulheres romani, residentes no concelho de Alcobça, abrangendo áreas urbanas e rurais. A seleção seguiu critérios de intencionalidade e conveniência, permitindo incluir participantes com percursos educativos, idades e experiências sociais diferenciadas.

Todas as participantes selecionadas para este estudo preenchiam cumulativamente os três critérios essenciais: identificavam-se como mulheres pertencentes à comunidade romani; tinham tido contacto direto, atual ou passado, com o sistema educativo português; e participaram de forma voluntária e consciente, tendo sido previamente informadas sobre os objetivos, a natureza e os procedimentos da investigação, em conformidade com os princípios éticos da investigação científica.

Perfil das Participantes

As idades variavam entre os 20 e os 51 anos, o que permitiu incluir diferentes gerações e observar mudanças nas trajetórias educativas ao longo do tempo.

No que respeita ao percurso escolar, observou-se a seguinte distribuição:

- oito mulheres frequentaram apenas o 1.º ciclo do ensino básico (1.º ao 4.º ano), tendo abandonado a escola precocemente;
- seis mulheres completaram ou abandonaram o percurso no 2.º ciclo (5.º e 6.º ano);
- seis mulheres terminaram o 3.º ciclo do ensino básico (até ao 9.º ano), não prosseguindo para o ensino secundário (1 encontra-se matriculada no ensino profissional).

Nenhuma das participantes frequentou ou concluiu o ensino secundário ou superior, facto que sublinha as barreiras persistentes à continuidade educativa e ao prosseguimento de estudos entre as mulheres romani.

Em relação ao contexto profissional, a maioria (13 mulheres) estava fora do mercado de trabalho formal, desempenhando atividades no âmbito familiar e comunitário. Apenas 7 mulheres exerciam funções formais, sobretudo no pequeno comércio e serviços diversos familiares.

Relativamente à participação social e comunitária, nenhuma das participantes estava envolvida em associações ou projetos comunitários. Este afastamento foi justificado por todas como resultado das responsabilidades familiares acumuladas, da vigilância social interna à comunidade e da perceção de que estes espaços não são culturalmente próximos nem relevantes para os seus papéis tradicionais.

Considerações sobre a seleção e perfil

A diversidade de experiências das participantes permitiu:

- Compreender distintos níveis de relação com o sistema educativo e com a sociedade envolvente;
- Identificar as principais razões para o abandono escolar e exclusão social;
- Explorar as estratégias de resistência e superação individuais, num contexto de oportunidades limitadas.

Apesar das suas trajetórias diferenciadas, todas partilharam experiências de exclusão e discriminação, reiterando a necessidade urgente de políticas públicas mais sensíveis à realidade destas mulheres e das suas comunidades.

4.2. RESULTADOS

Divididos por categorias que emergiram do discurso das participantes.

4.2.1. PERCURSOS ESCOLARES E EXPERIÊNCIAS EDUCATIVAS

O percurso escolar das mulheres romani participantes neste estudo revela-se marcado por trajetórias curtas e fortemente condicionadas por barreiras culturais, institucionais e sociais. Embora tenham frequentado a escola em algum momento das suas vidas, todas relataram experiências que evidenciam a distância entre o modelo educativo vigente e a realidade cultural das suas comunidades.

Primeiros contactos com a escola: entre a curiosidade e a resistência

As participantes descreveram os anos iniciais de escolaridade como um período ambivalente. Por um lado, manifestaram curiosidade e desejo de aprender, incentivadas em muitos casos pelos próprios pais, que viam a escola como importante para o futuro dos filhos. Por outro lado, surgiram relatos de resistência familiar e comunitária, sobretudo no caso das raparigas, cuja permanência na escola é frequentemente vista como secundária face aos papéis tradicionais que lhes são atribuídos.

"A minha mãe até me inscreveu contente, mas logo disse que não era para ir muito longe. A escola era para aprender a ler e escrever, não para mais que isso" (Participante 7).

"No início gostei, mas depois o meu pai achava que já não era preciso. Eu tinha de ajudar em casa" (Participante 12).

Barreiras culturais e familiares à continuidade escolar

À medida que avançavam nos estudos, as participantes sentiram um aumento da pressão para abandonar a escola. As normas culturais que valorizam o casamento precoce e o cumprimento de responsabilidades domésticas foram, para muitas, determinantes no abandono escolar, sobretudo no final do 1.º e do 2.º ciclo.

"Casei com 14 anos. Já não dava para continuar. A escola já não era para mim" (Participante 3).

"Era mais importante ajudar a minha mãe com os irmãos pequenos do que ir à escola" (Participante 9).

Estas declarações refletem a prevalência de valores tradicionais que associam a educação formal a um desvio dos papéis tradicionais femininos.

Discriminação e exclusão no espaço escolar

Além das barreiras culturais, a discriminação institucional e social emergiu como fator relevante para o abandono e insucesso escolar. Praticamente todas as entrevistadas relataram ter experienciado preconceito por parte de colegas, professores e outros agentes escolares.

"Chamavam-me nomes, diziam que os ciganos eram sujos e burros" (Participante 14).

"Os professores não acreditavam em nós. Às vezes nem nos davam atenção" (Participante 2).

Este tipo de discriminação contribuiu para sentimentos de não pertença e afastamento progressivo da escola, reforçando o ciclo de exclusão.

Ausência de apoio específico e práticas pedagógicas desajustadas

Outro aspeto destacado foi a falta de medidas pedagógicas ajustadas à realidade cultural romani. Nenhuma das participantes relatou ter beneficiado de apoios específicos que facilitassem a integração e a continuidade escolar.

"Nunca ninguém perguntou como é que nos sentíamos lá. Era só para estar calada e fazer os trabalhos" (Participante 11).

"Não falavam da nossa cultura. A escola era como se fosse só para os de fora" (Participante 5).

Estas falhas revelam a dificuldade das escolas em assumirem um papel verdadeiramente inclusivo e sensível à diversidade.

Percursos de exceção e desejo de mudança

Embora todas as participantes tenham abandonado a escola antes do ensino secundário, algumas manifestaram vontade de regressar ou de proporcionar melhores oportunidades educativas às suas filhas.

"Gostava de ter continuado. Agora digo às minhas filhas para irem até onde conseguirem" (Participante 20).

"Se pudesse, estudava mais. Faz falta" (Participante 8).

Estas afirmações revelam o potencial transformador da educação e o papel das mulheres romani como agentes de mudança nas suas comunidades.

Os relatos recolhidos permitem aferir que o percurso escolar das mulheres romani continua a ser fortemente condicionado por fatores culturais, discriminatórios e institucionais, onde a conjugação de normas comunitárias restritivas, discriminação no espaço escolar e ausência de práticas pedagógicas inclusivas resulta em trajetórias educativas curtas e marcadas pela exclusão, no entanto, emergem também sinais de resistência e desejo de mudança, especialmente na valorização crescente da educação enquanto instrumento de emancipação pessoal e social.

4.2.2. BARREIRAS À INCLUSÃO ESCOLAR E SOCIAL

As entrevistas realizadas revelaram de forma clara e consistente que as mulheres romani enfrentam múltiplas barreiras que limitam a sua inclusão plena tanto na escola como na sociedade em geral. Estas barreiras são de natureza diversa e manifestam-se de forma interligada, dificultando a participação e o sucesso educativo e social destas mulheres.

Barreiras culturais e familiares

As normas culturais da comunidade romani continuam a exercer uma influência significativa sobre as trajetórias das mulheres. Em particular, o casamento precoce e a assunção de responsabilidades familiares foram identificados como motivos determinantes para o abandono escolar.

"Casei muito nova. Depois do casamento já não era bem visto ir para a escola" (Participante 4).

"Tinha que cuidar da casa e dos irmãos. A escola ficou para trás" (Participante 15).

Estas normas refletem uma visão tradicional dos papéis femininos, em que a educação formal é frequentemente desvalorizada ou considerada secundária face às obrigações familiares.

Discriminação institucional e no ambiente escolar

Além das barreiras internas à comunidade, as participantes referiram com frequência episódios de discriminação e preconceito no espaço escolar, tanto por parte de colegas como de professores e funcionários.

"Diziam que nós éramos diferentes, gozavam com a nossa roupa e maneira de ser" (Participante 2).

"Os professores não esperavam nada de nós. Era como se não valesse a pena ensinar" (Participante 17).

Esta discriminação contribuiu para sentimentos de exclusão e reforçou a perceção de que a escola não era um espaço acolhedor ou apropriado para elas.

Políticas educativas pouco sensíveis à diversidade cultural

Outro aspeto transversal nos testemunhos foi a crítica à falta de adaptação das práticas e currículos escolares à realidade cultural cigana. Nenhuma das participantes referiu ter tido contacto com conteúdos escolares que valorizassem ou representassem a sua cultura.

"Nunca aprendi nada sobre ciganos na escola. Era tudo como se fôssemos invisíveis" (Participante 6).

"Os professores também não sabiam lidar connosco. Achavam que éramos todos iguais" (Participante 11).

Esta ausência de reconhecimento contribuiu para o distanciamento das alunas ciganas e para o abandono precoce da escola.

Barreiras sociais e discriminação no acesso à sociedade

Para além do contexto escolar, as mulheres ciganas continuam a enfrentar preconceitos e exclusão social em diversas esferas, nomeadamente no acesso ao emprego e aos serviços públicos.

"Quando sabem que somos ciganas, nem sempre querem dar trabalho" (Participante 19).

"Nos centros de saúde ou na segurança social, às vezes olham para nós de lado" (Participante 8).

Esta discriminação institucionalizada reforça as desigualdades já existentes e limita as oportunidades de participação plena na sociedade.

Falta de representação e participação

Finalmente, todas as participantes salientaram a ausência de representação romani em espaços de decisão e a sua reduzida participação em iniciativas comunitárias ou políticas públicas.

"Nunca somos chamadas para dar a nossa opinião" (Participante 10).

"As decisões são sempre feitas sem nos ouvir" (Participante 1).

Esta falta de voz institucional reforça a invisibilidade social e dificulta a criação de políticas verdadeiramente inclusivas e ajustadas às necessidades destas comunidades.

As barreiras à inclusão escolar e social das mulheres romani são complexas e multifacetadas, resultando da interseção entre fatores culturais, institucionais e sociais, embora as normas internas à comunidade desempenhem um papel importante na limitação das oportunidades educativas, a

discriminação externa e a ausência de políticas adaptadas são igualmente determinantes na perpetuação da exclusão.

Superar estas barreiras implica, por um lado, trabalhar com as comunidades para valorizar a educação como um direito e uma oportunidade e, por outro, transformar os contextos institucionais e sociais para que sejam verdadeiramente inclusivos e culturalmente sensíveis.

4.2.3. ESTRATÉGIAS DE SUPERAÇÃO E RESISTÊNCIA

Apesar das múltiplas barreiras que enfrentam nos contextos escolar e social, as mulheres romani entrevistadas demonstraram diversas formas de resistência e superação, revelando não apenas a sua capacidade de adaptação, mas também o seu papel enquanto agentes de transformação social e cultural.

As estratégias relatadas foram diversas e revelam como, mesmo em cenários adversos, estas mulheres, procuram afirmar as suas identidades, proteger os seus direitos e melhorar as oportunidades para as gerações seguintes.

Valorização da educação para as novas gerações

Um dos aspetos mais relevantes emergentes dos discursos das participantes foi a valorização crescente da educação para os filhos e, em particular, para as filhas. Embora muitas tenham abandonado a escola precocemente, reconhecem hoje a importância da educação como via para a autonomia e o acesso a melhores condições de vida.

"Eu não estudei muito, mas digo sempre à minha filha para ir até onde conseguir" (Participante 8).

"Quero que ela tenha outra vida. Precisa da escola para ter o seu trabalho e não depender de ninguém" (Participante 16).

Estas declarações evidenciam uma mudança geracional e a interiorização da escola como um espaço de oportunidades, mesmo que anteriormente tenha sido vivido com ambivalência ou rejeição.

Participação informal em atividades e formação

Ainda que nenhuma das participantes estivesse formalmente envolvida em associações ou movimentos comunitários, várias relataram a participação em ações de formação pontuais e em reuniões escolares, especialmente ligadas aos percursos educativos dos filhos.

"Já fui a reuniões na escola. É importante saber o que se passa com os nossos filhos" (Participante 3). "Já participei numa formação de cidadania" (Participante 18).

"Participei numa formação sobre saúde na Junta. Gostei porque aprendi coisas novas" (Participante 12).

Estas participações informais, refletem formas de envolvimento que, mesmo não sendo estruturadas, contribuem para a construção de pontes com a sociedade maioritária e para o alargamento dos horizontes pessoais e familiares.

Mudança de mentalidades dentro da própria comunidade

Algumas participantes revelaram uma postura crítica em relação a normas culturais restritivas, sobretudo no que diz respeito ao casamento precoce e à limitação da autonomia feminina. Estas mulheres assumem, assim, um papel importante na transformação de mentalidades no seio da sua própria comunidade.

"Não quero que as minhas filhas casem tão novas como eu casei" (Participante 14).

"Temos que mudar algumas coisas. Hoje em dia é diferente, temos que nos adaptar" (Participante 20).

Este discurso revela uma consciencialização crescente sobre a necessidade de equilibrar o respeito pela cultura com a promoção dos direitos individuais e da igualdade de género.

Construção de redes de apoio e solidariedade

Apesar de não se organizarem em associações formais, as mulheres romani destacaram a importância das redes de apoio familiar e comunitário para enfrentar dificuldades e partilhar experiências.

"Conto muito com a minha família e com as vizinhas para me ajudar" (Participante 5).

"Entre nós ajudamo-nos muito. Mesmo nas coisas da escola, tentamos apoiar umas às outras" (Participante 11).

Estas redes informais desempenham um papel fundamental na superação das dificuldades quotidianas e no fortalecimento da autoestima e da autonomia das mulheres.

As estratégias de superação e resistência identificadas nas entrevistas revelam que, apesar das múltiplas formas de exclusão vividas, as mulheres romani não assumem papéis passivos, pelo contrário, através da valorização da educação para os filhos, da participação em iniciativas

pontuais, da mudança de mentalidades e da construção de redes informais de apoio, estas mulheres demonstram um potencial significativo para atuar como agentes de transformação no seio das suas comunidades e na sociedade em geral.

A sua capacidade de desafiar normas e preconceitos, ainda que de forma gradual e muitas vezes invisível, constitui um elemento central para o desenvolvimento de políticas inclusivas mais eficazes e culturalmente sensíveis.

4.2.4. PRÁTICAS INCLUSIVAS E RECOMENDAÇÕES DAS PARTICIPANTES

Ao longo das entrevistas, surgiram relatos de exclusão e resistência, no entanto, também emergiram reflexões e propostas das próprias mulheres romani sobre o que poderia ser feito para melhorar a inclusão nas escolas e na sociedade em geral. Estas recomendações revelam um conhecimento profundo das suas necessidades e dificuldades, e assumem especial relevância para a construção de políticas e práticas mais ajustadas à realidade da comunidade cigana.

Maior compreensão e abertura por parte dos professores

Uma das recomendações mais frequentes referiu-se à necessidade de professores mais compreensivos e sensibilizados para a cultura romani. As participantes referiram que a falta de empatia e de conhecimento sobre as suas realidades contribuiu para o afastamento das escolas.

"Os professores não percebiam a nossa maneira de viver. Deviam tentar entender mais" (Participante 7).

"Muitas vezes eram frios connosco. Precisamos que sejam mais próximos e que não nos tratem como diferentes" (Participante 13).

Este aspeto evidencia a importância da formação de professores para o trabalho em contextos multiculturais, reforçando a necessidade de políticas que promovam uma educação intercultural.

Respeito pelas especificidades culturais

Outro aspeto salientado foi a necessidade de as escolas respeitarem e valorizarem a cultura romani no quotidiano escolar. As participantes mostraram-se favoráveis a que os seus costumes e tradições fossem incluídos nos conteúdos pedagógicos e nas atividades escolares.

"Nunca falavam da nossa cultura. Deviam ensinar mais sobre nós, para os outros perceberem" (Participante 5).

"Se a escola mostrasse mais sobre a nossa vida e tradições, os nossos filhos sentiam-se melhor lá" (Participante 19).

Este desejo demonstra que a inclusão passa por aceitar as diferenças, mas também por as reconhecer e valorizar dentro do espaço educativo.

Flexibilização de regras e maior adaptação às necessidades das alunas romani

Algumas participantes sugeriram a necessidade de maior flexibilidade em relação a normas e procedimentos escolares, de modo a tornar a escola um espaço menos rígido e mais acessível às raparigas romani, que enfrentam responsabilidades familiares e pressões culturais.

"Às vezes pediam coisas que não faziam sentido para nós. Deviam adaptar mais" (Participante 4).

"Podiam tentar perceber que nem sempre conseguimos estar lá como os outros" (Participante 10).

Estas sugestões apontam para a importância de estratégias pedagógicas diferenciadas e ajustadas às realidades culturais e sociais dos alunos.

Necessidade de mediadores e agentes de ligação

Outra recomendação partilhada por várias mulheres foi a importância de existirem mediadores culturais nas escolas, preferencialmente provenientes da comunidade romani, que pudessem facilitar a comunicação entre as famílias e a escola.

"Se tivesse alguém (adulto) lá na escola que fosse cigano como nós, tudo era mais fácil" (Participante 6).

"Os professores às vezes não entendem, e os pais também não. Alguém no meio ajudava" (Participante 14).

Esta proposta é coerente com práticas bem-sucedidas já implementadas em outros contextos, onde os mediadores desempenham um papel fundamental na construção de relações de confiança.

Apoio ao prosseguimento de estudos e à inserção profissional

Por fim, algumas participantes enfatizaram a necessidade de apoios concretos para que as jovens romani possam continuar a estudar e, futuramente, aceder ao mercado de trabalho. Referiram que, sem apoios financeiros e sociais adequados, muitas acabam por abandonar a escola.

"As meninas precisam de ajuda para continuar a estudar, senão acabam por desistir" (Participante 8).

"Era bom que houvesse bolsas ou coisas assim, para não terem que sair cedo da escola" (Participante 17).

Este aspeto reforça a importância das políticas públicas que promovam a igualdade de oportunidades e combatam as desigualdades sociais e económicas.

As sugestões e recomendações das participantes evidenciam que, embora tenham experienciado a exclusão e o preconceito, as mulheres romani têm uma visão clara e proativa sobre o que é necessário para garantir uma inclusão verdadeira e respeitadora da sua cultura.

Entre as principais propostas destacam-se:

- Formação dos professores para a diversidade e a interculturalidade;
- Valorização da cultura romani no currículo e na vida escolar;
- Flexibilização de regras e maior sensibilidade às necessidades culturais;
- Criação de mecanismos de mediação e apoio entre a escola e as famílias;
- Apoios específicos para o prosseguimento de estudos e inserção profissional das jovens romani.

Estas recomendações, diretamente resultantes das vozes das próprias mulheres romani, são fundamentais para a definição de políticas inclusivas que reconheçam a diversidade cultural como uma riqueza e não como um obstáculo.

CAPÍTULO 5 – INTERSECCIONALIDADES E RESISTÊNCIAS: A VOZ DAS MULHERES ROMANI

A análise das entrevistas realizadas com as mulheres romani permitiu compreender de forma aprofundada as suas experiências no contexto escolar e social, revelando um cenário marcado por desafios estruturais, barreiras culturais e discriminação institucional. Contudo, emergiram igualmente sinais de resistência e transformação. A articulação dos dados empíricos com a literatura especializada reforça e amplia, a compreensão sobre os processos de inclusão e exclusão destas mulheres.

As normas tradicionais da comunidade cigana continuam a desempenhar um papel central na definição das trajetórias educativas das mulheres. Tal como referem Magano e Mendes (2017) e Mendes et al. (2014), o papel da mulher cigana enquanto guardiã da tradição cultural está intrinsecamente associado à sua retirada precoce da escola, muitas vezes para assumir responsabilidades familiares e matrimoniais. As participantes deste estudo confirmaram esta realidade, identificando o casamento precoce e a obrigação de cuidar da família como fatores determinantes para o abandono escolar.

Porém, como sublinha Stromquist (2015), é essencial rejeitar leituras estáticas da cultura e reconhecer que esta é um espaço dinâmico, de negociação e conflito. Apesar da forte influência das normas culturais, emergem nas entrevistas discursos que expressam vontade de mudança e rejeição de práticas como o casamento precoce, especialmente no que respeita às suas filhas:

"Não quero que a minha filha case tão nova como eu casei" (Participante 14).

Como refere Stromquist (2015, p. 92):

"As mulheres, mesmo em contextos de forte opressão cultural, desenvolvem estratégias de negociação e transformação que desafiam a linearidade dos papéis tradicionais".

Estes dados apontam para a existência de um processo de resistência interna que, embora subtil, desafia as normas dominantes.

A escola, enquanto espaço potencial de inclusão, foi frequentemente descrita pelas participantes como um ambiente de exclusão, onde relataram episódios de preconceito e discriminação tanto por parte dos colegas como dos professores. Estas experiências confirmam o que autores como

Bourdieu e Passeron (1970) e Apple (2013) já haviam identificado: as escolas tendem a reproduzir as desigualdades sociais e culturais ao privilegiarem um currículo monocultural e ao marginalizarem culturas minoritárias.

"Nunca falavam da nossa cultura. Nunca aprendi nada sobre ciganos na escola. Era como se fôssemos invisíveis" (Participante 6).

Esta invisibilidade cultural e o distanciamento relacional reforçam as desigualdades, tal como sustentado por Ainscow et al. (2006), que defendem que a inclusão só é real quando as práticas pedagógicas são transformadas para respeitar a diversidade:

"A inclusão exige mais do que a presença física. Implica reconhecer e valorizar a diversidade nos processos de ensino e aprendizagem" (Ainscow et al., 2006).

Apesar do contexto adverso, foi notória a valorização crescente da educação para as novas gerações. Muitas participantes expressaram vontade de proporcionar às filhas oportunidades educativas que não tiveram. Esta mudança confirma a análise de Hooks (1990) e Yuval-Davis (2011) sobre a agência feminina em contextos de opressão:

"As margens são também lugares de resistência, onde as mulheres podem construir novos significados para as suas vidas" (Hooks, 1990, p. 74).

As mulheres ciganas, mesmo inseridas num contexto de opressão interseccional (Crenshaw, 1989), começam a desafiar as normas e a reclamar para as suas filhas o direito à educação e à autonomia:

"Eu digo sempre às minhas filhas para irem até onde conseguirem" (Participante 8).

Este dado revela que a mudança social deve ser articulada de fora para dentro, através das políticas públicas e de dentro para fora, pelas próprias protagonistas.

As sugestões das participantes alinham-se com boas práticas apontadas na literatura, como a necessidade de mediadores culturais e de currículos mais inclusivos (Mendes & Magano, 2019; Fonseca et al., 2019). Contudo, o estudo revelou também uma lacuna importante e pouco abordada em investigações anteriores: a ausência de participação social ativa destas mulheres.

A literatura sobre empoderamento, nomeadamente Kabeer (1999), sublinha que o verdadeiro empoderamento implica não apenas acesso a recursos, mas também capacidade de participação e influência:

"O empoderamento não se limita ao acesso a recursos. Implica a capacidade de tomar decisões estratégicas e de influenciar o contexto onde se está inserido" (Kabeer, 1999, p. 437).

As mulheres romani entrevistadas, embora valorizem a educação e tenham vontade de mudança, revelam-se ainda afastadas dos espaços de decisão e influência política ou comunitária.

A análise aprofundada permite constatar que:

As mulheres ciganas continuam a enfrentar barreiras interseccionais, onde gênero, etnia e classe se sobrepõem para restringir o acesso à educação e à participação social (Crenshaw, 1989; Magano & Mendes, 2017);

A escola, embora potencial espaço de inclusão, mantém-se ainda como um reprodutor de desigualdades culturais e sociais (Apple, 2013; Bourdieu & Passeron, 1970);

As mulheres ciganas revelam, contudo, estratégias de resistência e mudança, manifestadas na valorização da educação para as suas filhas e na rejeição de normas opressoras (Hooks, 1990; Yuval-Davis, 2011);

Persistem lacunas nas políticas inclusivas, sobretudo no que se refere à participação social e ao empoderamento destas mulheres, apontando para a necessidade de políticas mais integradas e sensíveis à realidade cigana (Kabeer, 1999).

Por fim, o estudo permitiu identificar quatro grandes eixos interpretativos:

1. Barreiras persistentes de natureza cultural, institucional e social, que continuam a dificultar a inclusão plena das mulheres romani;
2. Sinais de transformação interna, expressos na valorização crescente da educação e no questionamento de normas culturais restritivas;
3. Lacunas nas políticas inclusivas, que carecem de ajustamentos para se tornarem verdadeiramente interculturais e interseccionais;
4. Défice de participação social, que se configura como um dos principais desafios para a construção de uma inclusão efetiva.

Estas considerações abrem caminho para as reflexões e propostas que serão desenvolvidas no capítulo seguinte, onde se apresentam as conclusões do estudo, destacando os seus contributos para a investigação e para a prática educativa e social.

CAPÍTULO 6 – CONCLUSÃO

A investigação desenvolvida no âmbito desta dissertação teve como objetivo central analisar as práticas de inclusão e integração social e escolar da mulher romani em Portugal, a partir da perspectiva das próprias mulheres. Ao dar voz às suas narrativas, foi possível aceder a dimensões da experiência romani que frequentemente permanecem invisíveis nas análises e políticas públicas, contribuindo, assim, para o enriquecimento do conhecimento científico sobre esta realidade social e educativa.

Os resultados obtidos permitiram confirmar, com clareza, a existência de barreiras estruturais, culturais e institucionais profundamente enraizadas que limitam o acesso e a continuidade das mulheres ciganas na escola e na sociedade. Como já defendiam autores como Bourdieu e Passeron (1970), a escola tende a reproduzir, mais do que a corrigir, as desigualdades sociais, ao atuar segundo uma lógica normativa que favorece os códigos culturais dominantes e penaliza os que divergem dessa matriz. No caso das mulheres romani, esta reprodução manifesta-se através da discriminação explícita e implícita, da ausência de representatividade nos conteúdos curriculares e da falta de medidas pedagógicas que reconheçam e integrem a diversidade cultural.

Paralelamente, e de acordo com as análises de Crenshaw (1989) sobre interseccionalidade, a exclusão vivida por estas mulheres é agravada pela sobreposição de múltiplos marcadores de vulnerabilidade: género, etnia e classe. Esta conjugação de desigualdades origina trajetórias educativas fragmentadas e condicionadas, como evidenciado pelo facto de nenhuma das participantes ter frequentado o ensino secundário e de muitas terem abandonado o percurso escolar ainda no primeiro ciclo.

Um dos contributos mais significativos deste estudo reside na identificação de estratégias de resistência e de agência, que desafiam as leituras deterministas sobre a mulher romani. Tal como defendem Hooks (1990) e Yuval-Davis (2011), mesmo em contextos de opressão, as mulheres podem e devem ser reconhecidas como protagonistas das suas vidas e das dinâmicas sociais que as envolvem. As participantes deste estudo, ao expressarem o desejo de que as suas filhas tenham percursos educativos mais longos e ao questionarem normas culturais como o casamento precoce, afirmam-se como agentes de transformação interna nas suas comunidades.

Estes sinais de mudança, contudo, não devem ser romantizados, uma vez que as resistências continuam a enfrentar fortes constrangimentos e, como aponta Kabeer (1999), o empoderamento só se concretiza plenamente quando as mulheres adquirem a capacidade de participar de forma ativa e autónoma nas decisões que afetam as suas vidas. Ora, a investigação revelou que a participação social e comunitária das mulheres romani permanece reduzida ou inexistente, limitando a sua influência sobre as políticas públicas e reforçando a sua posição de subalternidade social.

As recomendações apresentadas pelas próprias mulheres apontam caminhos relevantes para superar estes desafios, como a necessidade de mediadores culturais, de currículos escolares inclusivos e de ações afirmativas que apoiem a continuidade educativa das jovens romani. Estas sugestões alinham-se com estudos que demonstram o impacto positivo de práticas inclusivas em contextos multiculturais (Ainscow et al., 2006; UNESCO, 1994).

Em termos teóricos e académicos, este estudo reforça a pertinência de uma abordagem intercultural e interseccional no desenho e implementação de políticas públicas e práticas educativas. Ao reconhecer a interligação entre género, etnia e exclusão social, é possível construir respostas mais justas e eficazes que respeitem a diversidade sem a hierarquizar ou subordinar.

No plano prático e político, os resultados deste trabalho sugerem a necessidade de:

1. Reforçar a formação dos profissionais da educação, sensibilizando-os para as especificidades culturais da comunidade romani e para os preconceitos que frequentemente estruturam a relação pedagógica;
2. Promover a participação das mulheres romani nos espaços de decisão política e comunitária, criando mecanismos que facilitem a sua organização e expressão coletiva;
3. Desenvolver políticas públicas que integrem a educação, a cultura e o género, reconhecendo que a exclusão é um fenómeno multidimensional que exige respostas articuladas e globais.

Em síntese, este estudo procurou dar um contributo significativo para a compreensão das dinâmicas de inclusão e exclusão que marcam a vida das mulheres romani em Portugal. Ao colocar no centro da análise as suas vozes e experiências, foi possível desocultar realidades frequentemente silenciadas e abrir espaço para uma reflexão crítica e transformadora sobre as limitações e potencialidades das políticas inclusivas.

Como afirmava Fraser (2003), a justiça social exige a redistribuição de recursos, o reconhecimento das identidades e a representação política dos grupos subalternizados. Neste sentido, a plena inclusão das mulheres romani nas sociedades democráticas contemporâneas só será alcançada quando forem efetivamente reconhecidas enquanto sujeitos de direitos, de saberes e de mudança.

Com base nos resultados obtidos e na análise crítica realizada, consideram-se relevantes as seguintes recomendações, organizadas em dois eixos:

RECOMENDAÇÕES PARA A PRÁTICA EDUCATIVA E POLÍTICA

1. Sensibilizar e formar os profissionais da educação para a diversidade cultural, com especial foco nas realidades específicas da comunidade romani e nas questões de género e exclusão social;
2. Introduzir mediadores culturais nas escolas, preferencialmente oriundos da própria comunidade romani, para facilitar a comunicação entre as famílias e os contextos educativos e combater o preconceito institucional;
3. Reformular os currículos escolares para incluir conteúdos sobre a história, cultura e contributo das comunidades romani, promovendo a visibilidade e valorização desta identidade no espaço escolar;
4. Desenvolver programas específicos de apoio à escolarização das jovens romani, através de bolsas de estudo, mentorias e ações afirmativas que facilitem a continuidade dos estudos e a transição para o mercado de trabalho;
5. Proporcionar a participação das mulheres romani em espaços associativos e de decisão política, criando condições para o seu empoderamento e para a expressão coletiva das suas necessidades e aspirações.

RECOMENDAÇÕES PARA INVESTIGAÇÕES FUTURAS

1. Alargar o número de participantes e diversificar os contextos geográficos, de forma a aprofundar a compreensão das dinâmicas de inclusão/exclusão em diferentes regiões e subgrupos da comunidade romani;
2. Integrar múltiplos atores nas investigações futuras, incluindo membros da comunidade educativa (professores, diretores, técnicos), líderes comunitários, mediadores e decisores políticos, para uma análise mais abrangente;

3. Explorar a relação entre a participação comunitária e o empoderamento das mulheres romani, investigando de que forma a criação de redes sociais e associativas pode contribuir para a inclusão social e educativa;
4. Analisar o impacto das políticas públicas inclusivas sobre as trajetórias das mulheres romani, através de estudos longitudinais que permitam avaliar a eficácia das intervenções implementadas.

Ao longo desta dissertação, procurámos demonstrar que a inclusão das mulheres romani constitui um desafio complexo que exige respostas integradas, sensíveis à interseccionalidade das desigualdades e comprometidas com a promoção da justiça social.

Como afirmam Fraser (2003) e Hooks (1990), a inclusão plena não se limita ao acesso formal às instituições, pressupõe o reconhecimento, a participação e a valorização das identidades e saberes dos grupos historicamente marginalizados. A construção de uma escola e de uma sociedade mais justas e inclusivas passa, assim, por reconhecer as mulheres romani não como objetos de políticas assistenciais, mas como sujeitos de direitos e agentes ativos de mudança.

BIBLIOGRAFIA

Ainscow, M. (2005). Developing inclusive education systems: What are the levers for change? *Journal of Educational Change*, 6(2), 109-124. <https://doi.org/10.1007/s10833-005-1298-4>

Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203967157>

Ainscow, M., & Miles, S. (2008). Making education for all inclusive: Where next? *Prospects*, 38(1), 15-34. <https://doi.org/10.1007/s11125-008-9055-0>

Alves, F. (2021). *Educação inclusiva: Princípios e práticas*. Educação Atual.

Anderson, K. J., & Minke, K. M. (2007). Parent involvement in education: Toward an understanding of parents' decision making. *The Journal of Educational Research*, 100(5), 311-323. <https://doi.org/10.3200/JOER.100.5.311-323>

Apple, M. W. (2013). *Educando o "outro": As políticas da diferença*. Cortez.

Banks, J. A. (2009). *Diversity and citizenship education: Global perspectives* (2.^a ed.). Wiley.

Barroso, J. (2004). A escola entre o local e o global: Perspectivas para a sua administração. *Revista Portuguesa de Educação*, 17(1), 7-28.

Barroso, J. (2005). *A escola e a regulação das políticas públicas de educação*. Educa.

Bauman, Z. (2001). *Community: Seeking safety in an insecure world*. Polity Press.

Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.

Booth, T., & Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools* (2.^a ed.). Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE).

Bourdieu, P., & Passeron, J.C. (1970). *A reprodução: Elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Vega.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.

Câmara Municipal de Cascais. (2021). *Projeto Escola Azul*. Câmara Municipal de Cascais.

Câmara Municipal de Guimarães. (2020). *Cultura para Todos*. Câmara Municipal de Guimarães.

Câmara Municipal de Lisboa. (2020). *Voluntariado Jovem*. Câmara Municipal de Lisboa.

Candeias, A. A. (2018). O Programa Operacional de Promoção da Educação (OPRE): Reflexões sobre a inclusão das mulheres ciganas. *Revista Portuguesa de Educação*, 31(2), 45-61.

Cardoso, C., Martins, A., & Lopes, P. (2021). *Educação em tempos de pandemia: Desafios e respostas*. Edições UP.

Cardoso, M. J., Tavares, P., & Alves, M. (2021). Liderança escolar em tempos de pandemia: Desafios e respostas das escolas portuguesas. *Revista Lusófona de Educação*, 50, 43-61. <https://doi.org/10.24140/issn.1645-7250.rle50>

Cardoso, S., Costa, M., & Mendes, P. (2021). O impacto da COVID-19 no ensino a distância em Portugal: Desafios e oportunidades. *Revista Portuguesa de Educação*, 34(2), 39-50.

Carvalho, J. (2019). *Desafios da descentralização educativa em Portugal*. Almedina.

Castles, S., & Miller, M. J. (2003). *The age of migration: International population movements in the modern world* (3rd ed.). Palgrave Macmillan.

Costa, A., & Ventura, A. (2020). *Gestão escolar: Desafios e estratégias*. Edições Pedagógicas.

Costa, J., & Ventura, A. (2020). A promoção do sucesso escolar no contexto português: Reflexões e estratégias. *Educação, Sociedade & Culturas*, 54, 21–33.

Crenshaw, K. (1989). Demarginalizing the intersection of race and sex: A Black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics. *University of Chicago Legal Forum*, 1989(1), 139-167.

Decreto-Lei n.º 21/2019, de 30 de janeiro. *Diário da República n.º 21/2019, Série I*. <https://dre.pt>

Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho. *Diário da República n.º 129/2018, Série I*. <https://dre.pt>

Decreto-Lei n.º 116/2019, de 21 de agosto. *Diário da República n.º 161/2019, Série I*. <https://dre.pt>

Decreto-Lei n.º 10-A/2020, de 13 de março. (2020). Estabelece medidas excecionais e temporárias relativas à situação epidemiológica do novo coronavírus — COVID-19. *Diário da República n.º 50/2020, 1.º Suplemento, Série I*. <https://dre.pt>

Decreto-Lei n.º 21/2019, de 30 de janeiro. (2019). Aprova medidas de apoio à educação inclusiva e ajusta regras de financiamento escolar. *Diário da República n.º 21/2019, Série I*. <https://dre.pt>

Decreto-Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto. (2005). Aprova a revisão do regime jurídico dos graus e diplomas do ensino superior no quadro da adaptação ao processo de Bolonha. *Diário da República n.º 166/2005, Série I-A*. <https://dre.pt>

Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho. (2018). Estabelece o regime jurídico da educação inclusiva. *Diário da República n.º 129/2018, Série I*. <https://dre.pt>

Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de abril. (2008). Aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário. *Diário da República n.º 79/2008, Série I*. <https://dre.pt>

Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de maio. (1998). Aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da educação pré-escolar e dos ensinos básico e secundário. *Diário da República n.º 102/1998, 1.º Suplemento, Série I-A*. <https://dre.pt>

Decreto-Lei n.º 116/2019, de 21 de agosto. (2019). Define medidas para a promoção do sucesso escolar e a inclusão educativa. Diário da República n.º 161/2019, Série I. <https://dre.pt>

Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho. (2012). Procede à segunda alteração ao Decreto-Lei n.º 75/2008, republicando-o. Diário da República n.º 127/2012, Série I. <https://dre.pt>

Decreto-Lei n.º 7/2025, de 11 de fevereiro. (2025). Cria um regime especial de posicionamento escolar para alunos com habilitações obtidas no estrangeiro. Diário da República n.º 30/2025, Série I. <https://dre.pt>

Dewey, J. (1916). *Democracia e educação: Uma introdução à filosofia da educação*. Macmillan.

Direção-Geral da Saúde. (2019). *Programa Escolas Saudáveis*. DGS.

Epstein, J. L. (2001). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools*. Westview.

Estêvão, C. (2014). *Qualidade e responsabilidade na educação: Uma abordagem sistémica*. Centro de Estudos de Educação.

Estêvão, C. A. V. (2014). *A avaliação como instrumento de gestão escolar em Portugal*. Almedina.

Fernandes, L., Ribeiro, S., & Magalhães, R. (2021). Educação inclusiva em Portugal: Reflexões sobre a prática docente. *Revista de Estudos Educacionais*, 27(1), 15-23.

Ferguson, A., & Moritz, M. (2015). *Liderança: Lições de vida, gestão e desporto*. Lua de Papel.

Ferreira, A. (2019). *Professores e diversidade cultural: Competências e desafios*. Asa.

Ferreira, M. (2019). Diversidade cultural na sala de aula: Desafios e perspetivas. *Cadernos de Educação*, 5(1), 45-50.

Fonseca, R., Lopes, J., & Silva, C. (2019). *Educação intercultural em contexto escolar*. Afrontamento.

Fonseca, S., Magano, O., & Mendes, M. (2019). Comunidades ciganas: Desafios e estratégias para a inclusão. *Estudos Multiculturais*, 5(2), 103-114.

FRA - European Union Agency for Fundamental Rights. (2020). *Roma and Travellers in six countries: European Union Fundamental Rights Survey*. Publications Office of the European Union.

Freire, P. (1970). *Pedagogia do oprimido*. Paz e Terra.

Gomes, R., & Ribeiro, L. (2020). A municipalização e os seus impactos na equidade educativa. *Revista Portuguesa de Educação*, 33(2), 45-63.

Hancock, J., & Triggs, G. (2018). Inclusive education for Romani students: Lessons from the UK. *Journal of Educational Studies*, 34(1), 81-94.

Hood, C. (1995). The “New Public Management” in the 1980s: Variations on a theme. *Accounting, Organizations and Society*, 20(2-3), 93-109. [https://doi.org/10.1016/0361-3682\(93\)E0001-W](https://doi.org/10.1016/0361-3682(93)E0001-W)

Hooks, B. (1990). *Yearning: Race, gender, and cultural politics*. South End Press.

Kabeer, N. (1999). Resources, agency, achievements: Reflections on the measurement of women's empowerment. *Development and Change*, 30(3), 435-464.

Kende, A., Tropp, L. R., & Gábor, T. (2020). Community schools and Roma inclusion: A Hungarian perspective. *European Journal of Education*, 55(1), 22-36.

Lei n.º 24/99, de 22 de abril. (1999). Regula a participação dos pais e encarregados de educação no sistema educativo e define o respetivo estatuto jurídico. Diário da República n.º 94/1999, Série I-A. <https://dre.pt>

Lei n.º 46/86, de 14 de outubro. (1986). Aprova a Lei de Bases do Sistema Educativo. Diário da República n.º 237/1986, Série I. <https://dre.pt>

Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto. (2005). Aprova a Lei de Bases do Ensino Superior e adapta o sistema português ao processo de Bolonha. Diário da República n.º 166/2005, Série I-A. <https://dre.pt>

Lei n.º 85/2009, de 27 de agosto. (2009). Estabelece o regime da escolaridade obrigatória até aos 18 anos e da educação pré-escolar para as crianças a partir dos 5 anos. Diário da República n.º 166/2009, Série I. <https://dre.pt>

Lei n.º 115/97, de 19 de setembro. (1997). Primeira alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo. Diário da República n.º 218/1997, Série I-A. <https://dre.pt>

Leite, C., & Fernandes, P. (2017). Flexibilidade curricular e inclusão: Desafios para o século XXI. *Revista Portuguesa de Educação Inclusiva*, 10(1), 33–49.

Leithwood, K., & Jantzi, D. (2006). Transformational school leadership for large-scale reform: Effects on students, teachers, and their classroom practices. *School Effectiveness and School Improvement*, 17(2), 201–227. <https://doi.org/10.1080/09243450600565829>

Lima, L. C. (2002). *Organização escolar e democracia radical: Entre a gestão democrática da escola e a autonomia das escolas*. Porto Editora.

Lima, L. C. (2011). *A gestão democrática das escolas: Do autogoverno à administração gerencialista*. Cortez Editora.

Lima, M., Costa, R., & Antunes, L. (2020). Educação intercultural em Portugal: O papel das escolas no acolhimento de alunos migrantes. *Estudos Multiculturais*, 10(3), 60-70.

Lima, R. (2021). Educação e comunidades ciganas: Perspetivas inclusivas. *Cadernos de Educação*, 11(1), 85-96.

Lima, R., Ferreira, P., & Tavares, C. (2020). *Educação intercultural e boas práticas escolares*. Alto Comissariado para as Migrações.

- Magalhães, A. M. (2007). Autonomia e modos de regulação: Uma reflexão crítica sobre o Decreto-Lei n.º 115-A/98. *Revista Portuguesa de Educação*, 20(1), 29-52.
- Magalhães, A., Alves, M. G., & Rolo, C. (2019). *Políticas públicas de educação e inclusão em Portugal*. Almedina.
- Magalhães, A. M., Ferreira, A. C., & Stoer, S. R. (2019). *Políticas educativas, liderança e administração escolar: O caso português*. Almedina.
- Magalhães, R., Silva, J., & Antunes, M. (2019). Educação inclusiva em Portugal: Perspetivas e desafios. *Educação, Sociedade & Culturas*, 57, 25-36.
- Magano, O., & Mendes, M. (2017). Mulheres ciganas: Agentes de mudança e integração social. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 85(1), 11-35.
- Magano, O., & Mendes, M. M. (2017). Mulheres ciganas: Da invisibilidade ao reconhecimento. *Revista SOCIUS*, 7(1), 45-62.
- Magano, O., & Mendes, M. (2018). Inclusão nas escolas portuguesas: Desafios e estratégias. *Cadernos Interculturais*, 12(3), 15-25.
- Magano, O., Mendes, M., & Tomás, C. (2018). *Comunidade cigana em Portugal: Um estudo nacional sobre as suas condições de vida*. Alto Comissariado para as Migrações.
- Martínez, J., & Santiago, L. (2019). Educational progress for Roma students in Spain. *International Journal of Intercultural Studies*, 12(3), 42-50.
- Mendes, M., & Magano, O. (2019). Escola e comunidades ciganas: Percursos de inclusão e exclusão. *Educação, Sociedade & Culturas*, 54, 55-72.
- Mendes, M. M., & Magano, O. (2019). *Participação das comunidades ciganas: Práticas e desafios*. Alto Comissariado para as Migrações.
- Mendes, M. M., Magano, O., & Candeias, P. (2014). *Ciganos portugueses: Diversidade e inclusão*. ACIDI.
- Mendes, M., Magano, O., & Candeias, A. (2014). As comunidades ciganas e o desafio da inclusão: Uma abordagem interseccional. *Revista Interdisciplinar da Mobilidade Humana*, 22(43), 159-176.
- Morgado, J. (2003). Flexibilidade curricular: Uma oportunidade de inclusão. *Revista Portuguesa de Educação Inclusiva*, 16(1), 33-50.
- Oliveira-Formosinho, J. (2007). Educação de infância: Um campo de tensão entre as pedagogias centradas na criança e o trabalho por projetos. *Cadernos de Educação de Infância*, 79, 27-30.
- Pereira, S. (2020). Inclusão e igualdade: A realidade das mulheres ciganas em Portugal. *Cadernos de Estudos Multiculturais*, 5(1), 83-95.
- Pordata. (2023). *Taxas de abandono escolar precoce em Portugal*. <https://www.pordata.pt>
- Porto, M. (2014). Educação intercultural: Desafios e oportunidades numa sociedade plural. *Revista Brasileira de Educação*, 19(58), 347-364.

- Silva, A., & Oliveira, C. (2022). A transição digital na educação em Portugal: Desafios e estratégias. *Revista Portuguesa de Estudos Educacionais*, 38(1), 51-58.
- Silva, T., & Oliveira, J. (2022). *Transição digital e equidade educativa em Portugal*. Leya Educação.
- Silverman, D. (2011). *Interpreting qualitative data*. Sage Publications.
- Stromquist, N. P. (2015). *Education, gender, and development*. Springer.
- UNESCO. (1994). *Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais*. UNESCO.
- UNESCO. (1994). *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education*. UNESCO.
- UNESCO. (2015). *Rethinking education: Towards a global common good?* UNESCO.
- United Nations. (2015). *Transforming our world: The 2030 Agenda for Sustainable Development*. UN Publishing. <https://sdgs.un.org/2030agenda>
- Yuval-Davis, N. (2011). *The politics of belonging: Intersectional contestations*. Sage.

APÊNDICES

1. Guião de Entrevista para Mulheres Romani;
2. Termo de Consentimento Informado;
3. Declaração de Consentimento;
4. Respostas aos Questionários de Entrevista;
5. Respostas Organizadas por Blocos;
6. Eixos de Análise e Categorias para Codificação Qualitativa;
7. Síntese Transversal das Narrativas das Participantes.

1. Guião de Entrevista para Mulheres Romani

- Instrumento de Recolha de Dados -

Com o objetivo de recolher informação relevante sobre as experiências e perspetivas das mulheres romani relativamente às suas trajetórias educativas e sociais, para o meu trabalho, elaborei um guião de entrevista semiestruturada.

Bloco I — Contextualização e Identidade

1. Pode indicar a sua idade e há quanto tempo reside nesta localidade?
2. Qual é a sua situação atual (profissional, familiar, etc.)?
3. Como se define enquanto mulher romani e o que significa para si a sua identidade cultural?

Bloco II — Percurso Escolar e Experiências Educativas

4. Frequentou a escola? Até que ano de escolaridade?
5. Como descreve a sua relação com a escola na infância e adolescência?
6. Quais foram os principais motivos que a levaram a abandonar (ou a terminar) a escola?
7. Sentiu apoio por parte da família e da escola para prosseguir os estudos?
8. Teve contato com outras culturas na escola? Como foi essa experiência?

Bloco III — Barreiras e Dificuldades

9. Sentiu-se alguma vez discriminada ou alvo de preconceito na escola? Poderia partilhar exemplos?
10. Foi difícil conciliar a escola com as responsabilidades familiares ou comunitárias?
11. Acredita que a escola respeitava a sua cultura e identidade?
12. Existiam estratégias específicas na escola para apoiar alunas romani?
13. Como avalia o acesso a outras oportunidades, como formação profissional ou inserção no mercado de trabalho?

Bloco IV — Mudança Geracional e Estratégias de Resistência

14. Como vê atualmente a importância da educação?
15. Na sua opinião, as coisas mudaram para as mulheres romani em relação ao acesso e permanência na escola?
16. Que valores procura transmitir às suas filhas ou a outras mulheres mais jovens da comunidade sobre a escola e o futuro?
17. Que apoios ou mudanças considera fundamentais para que as jovens romani possam estudar e ter outras oportunidades?

Bloco V — Participação Social e Recomendações

18. Participa ou já participou em associações ou projetos fora da comunidade romani?
19. Considera importante que as mulheres romani tenham uma voz ativa na sociedade?
20. Se pudesse dar uma sugestão às escolas ou ao governo, o que recomendaria para melhorar a inclusão das mulheres romani?

Antes de terminar a entrevista, será dada oportunidade à participante para acrescentar informações ou reflexões que considere pertinentes:

"Gostaria de acrescentar mais alguma coisa sobre a sua experiência ou opinião que ainda não tenhamos abordado?"

Observação Final

Este guia servirá de orientação base para as entrevistas, permitindo, no entanto, a exploração de informações emergentes, de acordo com a fluidez da conversa e com as especificidades de cada participante, em consonância com a abordagem qualitativa adotada no presente estudo.

2. Termo de Consentimento Informado

Título do Estudo:

Práticas de Inclusão e Integração na Perspetiva da Mulher Romani - Estudo de Caso

Mestrando:

Paulo Fernando de Sousa Carreira

Instituição:

Instituto Politécnico de Leiria – Escola Superior de Educação e Ciências Sociais

Mestrado em Ciências da Educação - Gestão Escolar

Orientadoras:

Prof.^a Doutora Maria Antónia Belchior Ferreira Barreto

Prof.^a Doutora Isabel Sofia Godinho da Silva Rebelo

1. Enquadramento da investigação

Este estudo tem como finalidade compreender, a partir da perspetiva das mulheres romani, as práticas de inclusão e integração escolar e social. Pretende-se identificar barreiras e dificuldades, analisar estratégias de resistência e superação e recolher recomendações que contribuam para políticas públicas e práticas educativas mais justas, equitativas e culturalmente sensíveis.

2. Participação no estudo

A sua participação consiste em responder a uma entrevista semiestruturada, com uma duração aproximada de 30 a 45 minutos. As respostas serão registadas e posteriormente transcritas para efeitos de análise científica.

3. Voluntariedade

A participação é inteiramente voluntária.

A participante pode:

Recusar-se a responder a qualquer pergunta;

Interromper a entrevista a qualquer momento;

Desistir do estudo, sem qualquer consequência negativa.

4. Benefícios e riscos

Não existem riscos associados à participação.

Algumas perguntas podem remeter para experiências menos positivas; nestes casos, a participante poderá sempre optar por não responder.

O benefício principal é que a sua voz será valorizada, contribuindo para uma maior compreensão da realidade das mulheres romani e para a melhoria das práticas de inclusão escolar e social.

5. Confidencialidade e anonimato

A identidade das participantes será mantida em anonimato.

As respostas serão codificadas (ex.: “Participante 1”).

Os dados recolhidos serão utilizados apenas para fins académicos e científicos.

O acesso aos dados ficará restrito ao investigador responsável e às orientadoras da dissertação.

6. Contactos do mestrando

Paulo Fernando de Sousa Carreira

Endereço eletrónico: fl014@aecister.pt

3. Declaração de Consentimento

Eu, _____,
declaro que:

Compreendi a informação que me foi fornecida sobre o estudo;

Sei que a minha participação é voluntária e que posso desistir em qualquer momento, sem qualquer consequência negativa;

Sei que posso recusar responder a perguntas com as quais não me sinta confortável;

Aceito participar nesta investigação, autorizando que as minhas respostas sejam utilizadas apenas para fins académicos e científicos;

Estou consciente de que a minha identidade será mantida em anonimato e que os dados recolhidos serão tratados de forma confidencial.

Local: _____

Data: ____ / ____ /2025

Assinatura da participante: _____

Assinatura do mestrando: _____

4. Respostas aos Questionários de Entrevista

Participante 1

Bloco I – Contextualização e Identidade

- **Idade/localidade:** Tenho 35 anos e vivo nesta localidade desde que nasci.
- **Situação atual:** Sou casada, tenho três filhos e sou dona de casa.

Bloco II – Percurso Escolar e Experiências Educativas

- Frequentei até ao 6.º ano.
- A escola foi difícil, sentia-me diferente das outras meninas.
- Casei-me cedo, aos 14 anos.
- A minha mãe apoiava, mas o resto da família não.
- Sim, foi estranho ao início mas aprendi a respeitar.

Bloco III – Barreiras e Dificuldades

- Sim, gozavam comigo por usar saias longas.
- Sim, tinha de cuidar dos irmãos pequenos.
- Não muito. Sentia que não compreendiam os nossos costumes.
- Tive dificuldade em arranjar trabalho sem estudos.

Bloco IV – Mudança Geracional e Estratégias de Resistência

- Acho muito importante hoje em dia.
- Sim, as jovens hoje têm mais apoio.
- Quero que as minhas filhas estudem mais que eu.
- Mais apoio social e compreensão da cultura.

Bloco V – Participação Social e Recomendações

- Participei apenas num projeto de mediação. As decisões são sempre feitas sem nos ouvir.
- Sim, temos direito à nossa voz.
- Mais formação para os professores sobre a nossa cultura.
- Não, penso que falámos de tudo.

Participante 2

Bloco I – Contextualização e Identidade

- **Idade/localidade:** Tenho 29 anos e vivo nesta zona há cerca de 10 anos.
- **Situação atual:** Vivo com os meus pais e ajudo em casa. Estou desempregada.

Bloco II – Percurso Escolar e Experiências Educativas

- Andei até ao 5.º ano.
- Não me sentia integrada, era difícil.
- Fiquei em casa para ajudar a cuidar dos irmãos.
- A escola não incentivava muito. Os professores não acreditavam em nós. Às vezes nem nos davam atenção.
- Conheci colegas de outras culturas, mas não houve muita interação.

Bloco III – Barreiras e Dificuldades

- Sim. Diziam que nós éramos diferentes, gozavam com a nossa roupa e maneira de ser.
- Sim, ajudava muito em casa.
- Não, nunca falaram da nossa cultura.
- Ainda procuro uma oportunidade para tirar um curso.

Bloco IV – Mudança Geracional e Estratégias de Resistência

- É essencial, quero continuar a estudar.
- Mudou, agora há mais programas.
- Que não desistam, que lutem.
- Apoio económico e ajuda no transporte.

Bloco V – Participação Social e Recomendações

- Não. Nunca fui convidada.
- Sim, precisamos de ser ouvidas.
- Mais visitas às comunidades por técnicos.
- Não, obrigada.

Participante 3

Bloco I – Contextualização e Identidade

- **Idade/localidade:** Tenho 42 anos e sempre vivi aqui.
- **Situação atual:** Tenho quatro filhos e vendo produtos no mercado.

Bloco II – Percurso Escolar e Experiências Educativas

- Estive na escola até ao 4.º ano.
- Não gostava, sentia-me ignorada.
- Casei com 14 anos. Já não dava para continuar. A escola já não era para mim.
- A escola não ajudava.
- Não tive muito contacto com outras culturas.

Bloco III – Barreiras e Dificuldades

- Sim, fui chamada de nomes por colegas.
- Sim, a casa precisava de mim.
- Não, sentia preconceito.
- Nunca tive acesso a formações.

Bloco IV – Mudança Geracional e Estratégias de Resistência

- A educação é chave para mudar vidas.
- Sim, temos mais acesso agora.
- Que aproveitem o que não tivemos.
- Apoios nas escolas e explicações.

Bloco V – Participação Social e Recomendações

- Não participei. Já fui a uma reunião na escola. É importante saber o que se passa com os nossos filhos.
- Sim, é muito importante.
- Ouvir mais as mães.
- Quero que haja respeito.

Participante 4

Bloco I – Contextualização e Identidade

- **Idade/localidade:** Tenho 25 anos. Moro aqui desde pequena.
- **Situação atual:** casada e a cuidar dos meus sobrinhos.

Bloco II – Percurso Escolar e Experiências Educativas

- Terminei o 9.º ano.
- Gostava da escola, mas sentia olhares diferentes.
- Casei muito nova. Depois do casamento já não era bem visto ir para a escola.
- Sim, os professores apoiaram-me.
- Sim, e foi enriquecedor.

Bloco III – Barreiras e Dificuldades

- Sim, com palavras e atitudes.
- Sim, ajudava em casa todos os dias.
- Às vezes sim, às vezes não. Às vezes pediam coisas que não faziam sentido para nós. Deviam adaptar mais.
- Fiz um curso, mas não consegui emprego.

Bloco IV – Mudança Geracional e Estratégias de Resistência

- É essencial. Eu quero estudar mais.
- Sim, vejo mais liberdade hoje.
- Que lutem pelos seus sonhos.
- Bolsas de estudo e apoio psicológico.

Bloco V – Participação Social e Recomendações

- Sim, num projeto de jovens.
- Sim, muito.
- Criar espaços de diálogo com a comunidade.
- Não neste momento.

Participante 5

Bloco I – Contextualização e Identidade

- **Idade/localidade:** Tenho 31 anos. Vivo nesta localidade há 15 anos.
- **Situação atual:** Casada, sem filhos. Trabalho numa loja da família.

Bloco II – Percurso Escolar e Experiências Educativas

- Estudei até ao 7.º ano.
- Tive boas e más experiências.
- A pressão para casar foi grande.
- Só alguns professores apoiaram.
- Sim, e aprendi a conviver.

Bloco III – Barreiras e Dificuldades

- Sim, professores diziam que não íamos longe.
- Sim, não havia tempo para tudo.
- Não falavam da nossa cultura. A escola era como se fosse só para os de fora.
- Gostava de fazer formação, mas é caro.

Bloco IV – Mudança Geracional e Estratégias de Resistência

- A educação abre portas.
- Mudou muito, para melhor. Conto muito com a minha família e com as vizinhas para me ajudar.
- Que nunca deixem de aprender.
- Apoios reais, não só promessas.

Bloco V – Participação Social e Recomendações

- Não, mas gostava.
- Claro que sim.
- Criar atividades inclusivas nas escolas. Nunca falavam da nossa cultura. Deviam ensinar mais sobre nós, para os outros perceberem.
- Não. Agradeço por ouvir a nossa voz.

Participante 6

Bloco I – Contextualização e Identidade

- **Idade/localidade:** Tenho 37 anos e moro aqui desde que me casei, há 18 anos.
- **Situação atual:** Sou mãe de cinco filhos e ajudo no negócio da família.

Bloco II – Percurso Escolar e Experiências Educativas

- Frequentei a escola até ao 5.º ano.
- Tive vergonha de participar na aula.
- A pressão para casar foi o principal motivo.
- A minha professora dizia que eu tinha potencial, mas em casa não queriam.
- Sim, tive colegas de outras culturas e aprendi muito com elas.

Bloco III – Barreiras e Dificuldades

- Sim, uma vez uma colega disse que eu não devia estar ali.
- Sim, ajudava a minha mãe com os irmãos pequenos.
- Nunca falavam da nossa cultura. Nunca aprendi nada sobre ciganos na escola. Era como se fôssemos invisíveis.
- Nunca tive acesso a cursos técnicos ou profissionais.

Bloco IV – Mudança Geracional e Estratégias de Resistência

- Hoje percebo como é essencial estudar.
- Sim, as raparigas têm mais apoio.
- Quero que a minha filha termine o secundário.
- Bolsa de estudo, transporte e apoio psicológico.

Bloco V – Participação Social e Recomendações

- Não participei de nenhum projeto.
- Sim, é essencial termos representatividade.
- Que se escute a comunidade cigana nas escolas. Se tivesse alguém (adulto) lá na escola que fosse cigano como nós, tudo era mais fácil.
- Obrigada por fazerem este trabalho.

Participante 7

Bloco I – Contextualização e Identidade

- **Idade/localidade:** Tenho 27 anos, nasci e cresci nesta vila.
- **Situação atual:** Estou grávida e vivo com o meu companheiro.

Bloco II – Percurso Escolar e Experiências Educativas

- Estudei até ao 8.º ano. A minha mãe até me inscreveu contente, mas logo disse que não era para ir muito longe. A escola era para aprender a ler e escrever, não mais que isso.
- Gostava de algumas aulas, mas sofria com olhares.
- Tive de sair da escola por gravidez precoce.
- A escola apoiava, mas em casa era malvisto.
- Sim, e foi positivo.

Bloco III – Barreiras e Dificuldades

- Sim, era chamada de nomes ofensivos.
- Sim, tive de faltar muitas vezes.
- Respeitavam em parte, mas faltava diálogo.
- Gostava de voltar a estudar ou fazer formação.

Bloco IV – Mudança Geracional e Estratégias de Resistência

- A educação muda o futuro.
- Há mais possibilidades do que antes.
- Quero que as meninas não desistam.
- Sensibilização nas escolas e apoio comunitário.

Bloco V – Participação Social e Recomendações

- Não, mas gostaria.
- Sim, temos de ter espaço para falar.
- Os professores não percebiam a nossa maneira de viver. Deviam tentar entender mais. Formação para professores sobre diversidade.
- Obrigada pela oportunidade de partilhar.

Participante 8

Bloco I – Contextualização e Identidade

- **Idade/localidade:** Tenho 48 anos e sou viúva.
- **Situação atual:** Vivo com os meus filhos adultos.

Bloco II – Percurso Escolar e Experiências Educativas

- Só consegui estudar até à 3.^a classe.
- Na minha época, as meninas não podiam estudar muito. Se pudesse, estudava mais. Faz falta.
- Casei com 13 anos.
- A escola era distante da realidade da minha família.
- Não tive esse contacto.

Bloco III – Barreiras e Dificuldades

- Nunca me senti bem-vinda na escola. Nos centros de saúde ou na segurança social, às vezes olham para nós de lado.
- Sim, ajudava nas tarefas domésticas.
- Não, a escola ignorava a cultura cigana. As meninas precisam de ajuda para continuar a estudar, muitas acabam por desistir.
- Nunca tive apoio para procurar trabalho.

Bloco IV – Mudança Geracional e Estratégias de Resistência

- Se eu tivesse estudado, teria tido mais oportunidades.
- Hoje em dia já se fala mais sobre isso.
- Eu não estudei muito, mas digo sempre à minha filha para ir até onde conseguir.
- Mais mediadoras ciganas nas escolas.

Bloco V – Participação Social e Recomendações

- Já participei num grupo de mulheres ciganas.
- Sim, temos experiência e sabedoria.
- Ouvir mais as mães e avós.
- Não, está tudo dito.

Participante 9

Bloco I – Contextualização e Identidade

- **Idade/localidade:** Tenho 20 anos e estou inscrita num curso profissional.
- **Situação atual:** Moro com os meus pais e ajudo na loja da família.

Bloco II – Percorso Escolar e Experiências Educativas

- Frequentei a escola desde os 6 anos, andei até ao 9.º ano.
- Tive apoio de alguns professores.
- Nunca abandonei, mas pensei nisso.
- A escola incentivava bastante.
- Sim, e foi muito enriquecedor.

Bloco III – Barreiras e Dificuldades

- Sim, mas apenas de alguns colegas.
- Por vezes, tinha de faltar por compromissos da família. Era mais importante ajudar a minha mãe com os irmãos pequenos do que ir à escola.
- A escola tentava incluir, mas faltava formação.
- Ainda estou a decidir que curso seguir.

Bloco IV – Mudança Geracional e Estratégias de Resistência

- Educação é liberdade.
- Hoje há mais apoio para continuar a estudar.
- Quero dar o exemplo às mais novas.
- Bolsas de estudo e mentoria.

Bloco V – Participação Social e Recomendações

- Sim, faço parte de um grupo de jovens.
- É importante termos voz e espaço de fala.
- Criar mais oportunidades de diálogo.
- Só agradecer por esta escuta.

Participante 10

Bloco I – Contextualização e Identidade

- **Idade/localidade:** Tenho 40 anos e moro há 15 anos nesta cidade.
- **Situação atual:** Tenho dois filhos, sou casada e trabalho por conta própria.

Bloco II – Percurso Escolar e Experiências Educativas

- Terminei o 6.º ano.
- A escola foi um lugar de descobertas e desafios.
- Saí porque a minha família queria que eu casasse.
- Tive apoio da minha professora de português.
- Sim, e aprendi muito.

Bloco III – Barreiras e Dificuldades

- Sim, fui vítima de piadas e exclusão.
- Sim, especialmente com o nascimento do meu primeiro filho.
- Em parte, mas não era suficiente. Podiam tentar perceber que nem sempre conseguimos estar lá como os outros.
- Nunca fiz formação profissional.

Bloco IV - Mudança Geracional e Estratégias de Resistência

- Hoje dou muito valor à educação.
- Sim, mudou bastante para melhor.
- Que nunca desistam dos seus sonhos.
- Mais oportunidades e acolhimento.

Bloco V – Participação Social e Recomendações

- Nunca somos chamadas para dar a nossa opinião.
- Sim, merecemos ser ouvidas e respeitadas.
- Promover mais projetos inclusivos.
- Quero que continuem este trabalho.

Participante 11

Bloco I – Contextualização e Identidade

- **Idade/localidade:** Tenho 44 anos e moro aqui há mais de 20 anos, desde que me casei.
- **Situação atual:** Tenho quatro filhos e ajudo o meu marido no negócio de família.

Bloco II – Percurso Escolar e Experiências Educativas

- Frequentei a escola até ao 5.º ano. Saí cedo por vontade da família.
- Sentia-me deslocada na escola. Poucos professores mostravam interesse.
- Abandonei porque a minha família dizia que estudar não era coisa de mulher cigana.
- A escola dizia que eu tinha capacidade, mas em casa achavam que era perda de tempo.
- Sim, mas não nos misturávamos muito. Faltava abertura.

Bloco III – Barreiras e Dificuldades

- Sim. Os professores também não sabiam lidar connosco. Achavam que éramos todos iguais.
- Era difícil conciliar, eu já ajudava em casa e com os irmãos.
- Nunca ninguém perguntou como é que nos sentíamos lá. Era só para ficar calada e fazer os trabalhos.
- Nunca tive acesso a formações por falta de escolaridade mínima.

Bloco IV – Mudança Geracional e Estratégias de Resistência

- Hoje vejo como estudar teria feito diferença.
- Sim, vejo meninas ciganas a ir mais longe. Entre nós ajudamo-nos muito. Mesmo nas coisas da escola, tentamos apoiar umas às outras.
- Digo às minhas filhas para aproveitarem as oportunidades.
- Apoio nas escolas e técnicos que conheçam a cultura cigana.

Bloco V – Participação Social e Recomendações

- Não, nunca participei por receio de julgamento.
- Sim, temos voz e devemos usá-la.
- Escutar as mulheres ciganas nos projetos escolares.
- Obrigada por esta entrevista. Fez-me refletir.

Participante 12

Bloco I – Contextualização e Identidade

- **Idade/localidade:** Tenho 26 anos e vivo aqui desde sempre.
- **Situação atual:** Moro com os meus pais e ajudo no pequeno negócio familiar.

Bloco II – Percorso Escolar e Experiências Educativas

- Frequentei até ao 9.º ano, mas nunca cheguei a concluir.
- Gostava de aprender, mas sentia que os professores nos viam como diferentes.
- Fui desmotivando. Reprovei e acabei por desistir.
- No início gostei, mas depois o meu pai achava que já não era preciso. Eu tinha que ajudar em casa.
- Sim, e com algumas colegas tive boas relações.

Bloco III – Barreiras e Dificuldades

- Sim, ouvi frases como “vais sair logo para casar”.
- Sim, ajudava em casa e faltava muito.
- Havia alguns professores interessados, mas era raro.
- Nunca consegui entrar num curso porque não terminei o 9.º ano.

Bloco IV – Mudança Geracional e Estratégias de Resistência

- A educação é uma ferramenta importante.
- As jovens hoje já pensam diferente.
- Digo sempre que vale a pena estudar, mesmo com dificuldades.
- Mais apoios sociais e acompanhamento escolar.

Bloco V – Participação Social e Recomendações

- Particpei numa formação sobre saúde na Junta. Gostei porque aprendi coisas novas.
- Sim, precisamos mostrar a nossa realidade.
- Mais projetos contínuos com mediação cultural.
- Espero que o estudo chegue às escolas e aos professores.

Participante 13

Bloco I – Contextualização e Identidade

- **Idade/localidade:** Tenho 51 anos. Moro aqui desde os 10 anos.
- **Situação atual:** Cuido dos meus netos e ajudo a minha filha em casa.

Bloco II – Percurso Escolar e Experiências Educativas

- Só estive na escola até à 2.^a classe. Depois fui retirada.
- Lembro-me que queria aprender, mas a minha mãe dizia que já era tempo de ajudar em casa.
- Saí porque os meus pais achavam que estudar não era para meninas.
- Ninguém me apoiou. Nem a escola, nem a família.
- Não, na altura não havia muita mistura de culturas.

Bloco III – Barreiras e Dificuldades

- Sim, fui ignorada muitas vezes pelos professores.
- Ajudava nas tarefas desde pequena.
- Nunca se falou da cultura cigana na escola.
- Nunca me deram oportunidade para tirar qualquer formação.

Bloco IV – Mudança Geracional e Estratégias de Resistência

- Sinto que estudar teria mudado a minha vida.
- Agora há mais oportunidades para as jovens ciganas.
- Quero que as minhas netas aproveitem tudo o que eu não tive.
- Apoio com livros, transportes e ajuda nas famílias.

Bloco V – Participação Social e Recomendações

- Não, nunca fui convidada para nada.
- Sim, temos ideias e experiência para partilhar.
- Muitas vezes eram frios connosco. Precisamos que sejam mais próximos e que não nos tratem como diferentes. Devem ouvir também as mulheres mais velhas.
- Obrigada por esta conversa.

Participante 14

Bloco I – Contextualização e Identidade

- **Idade/localidade:** Tenho 33 anos e moro nesta zona desde pequena.
- **Situação atual:** Tenho dois filhos e trabalho como cabeleireira em casa.

Bloco II – Percurso Escolar e Experiências Educativas

- Estudei até ao 8.º ano.
- Tinha vontade, mas sentia que não me davam o mesmo valor.
- Saí porque engravidei e a escola não me acolheu depois disso.
- Os professores tentaram ajudar, mas a estrutura da escola não permitia muito.
- Sim, foi positivo. Aprendi a conviver com diferenças.

Bloco III – Barreiras e Dificuldades

- Sim, ouvi comentários sobre a minha roupa e a minha família. Chamavam-me nomes, diziam que os ciganos eram sujos e burros.
- Ajudava em casa e ia cansada para a escola.
- Alguns professores tentavam compreender, outros nem tanto.
- Consegui mais tarde fazer um curso básico de estética.

Bloco IV – Mudança Geracional e Estratégias de Resistência

- A educação faz-nos acreditar mais em nós.
- Sinto que há mais apoio para continuar, mesmo com dificuldades.
- Ensino à minha filha que estudar é um direito. Não quero que a minha filha case tão nova como eu casei.
- Apoios para mães jovens e horários flexíveis.

Bloco V – Participação Social e Recomendações

- Particpei num projeto de mulheres empreendedoras.
- Sim, devemos ter espaço para falar.
- Trazer mais projetos diretamente às comunidades. Os professores às vezes não entendem, e os pais também não. Alguém no meio ajudava.
- Espero que o meu testemunho ajude outras mulheres.

Participante 15

Bloco I – Contextualização e Identidade

- **Idade/localidade:** Tenho 23 anos, nasci aqui e vivi sempre com os meus pais.
- **Situação atual:** Estou desempregada e a tentar terminar o 9.º ano.

Bloco II – Percurso Escolar e Experiências Educativas

- Estudei até ao 9.º ano.
- Gostava de algumas aulas, mas sentia que os professores não acreditavam em mim.
- Desisti porque comecei a trabalhar cedo e perdi o ritmo da escola.
- A minha mãe sempre me apoiou, mas foi difícil manter.
- Sim, fiz boas amizades com colegas de diferentes culturas.

Bloco III – Barreiras e Dificuldades

- Sim, alguns colegas gozavam com o facto de eu ser cigana.
- Tinha de cuidar da casa e dos irmãos. A escola ficou para trás.
- Alguns professores respeitavam, mas nunca se falava sobre a nossa cultura.
- Queria fazer um curso profissional, mas faltava-me o certificado.

Bloco IV – Mudança Geracional e Estratégias de Resistência

- A educação dá-nos mais opções de vida.
- Hoje vejo outras raparigas ciganas a estudar mais.
- Digo às mais novas para não desistirem.
- Apoios reais para terminar o básico e seguir para cursos.

Bloco V – Participação Social e Recomendações

- Sim, estive num grupo de mediação na escola.
- Sim, precisamos mostrar que também temos ideias e projetos.
- Criar mais apoio para quem quer voltar a estudar.
- Obrigada por me ouvirem.

Participante 16

Bloco I – Contextualização e Identidade

- **Idade/localidade:** Tenho 41 anos e moro nesta localidade há quase 25 anos, desde que casei.
- **Situação atual:** Sou mãe de três filhos e cuido da casa.

Bloco II – Percurso Escolar e Experiências Educativas

- Estive na escola até ao 4.º ano.
- A escola parecia um lugar estranho, onde eu não me sentia incluída.
- Abandonei porque o meu pai achava que a escola não servia para nada.
- A minha professora dizia que eu era capaz, mas em casa não havia apoio.
- Sim, mas não nos relacionávamos muito com os outros alunos.

Bloco III – Barreiras e Dificuldades

- Sim, uma colega disse-me que não ia acabar o ano porque era cigana.
- Era difícil. Eu já ajudava nas tarefas e cuidava dos irmãos.
- Nunca. A escola nunca tentou saber como era a nossa cultura.
- Gostava de ter feito um curso de costura, mas nunca consegui.

Bloco IV – Mudança Geracional e Estratégias de Resistência

- Se eu tivesse continuado, hoje a minha vida seria diferente.
- Sim, agora já se fala mais sobre estudar, até entre os nossos.
- Ensino aos meus filhos que podem sonhar. Quero que ela tenha outra vida. Precisa da escola para ter o seu trabalho e não depender de ninguém.
- Mais informação e técnicos que compreendam a realidade cigana.

Bloco V – Participação Social e Recomendações

- Não participei de projetos, mas gostaria.
- Sim, as mulheres ciganas também têm ideias e opiniões.
- Que as escolas falem com as famílias, não só com os alunos.
- Obrigada por se lembrarem de nós.

Participante 17

Bloco I – Contextualização e Identidade

- **Idade/localidade:** Tenho 30 anos, nasci aqui e continuo a viver com os meus pais.
- **Situação atual:** Não tenho filhos. Trabalho a tempo parcial com uma prima na feira.

Bloco II – Percurso Escolar e Experiências Educativas

- Frequentei até ao 4.º ano.
- Tive algumas boas experiências, mas também me senti excluída.
- Saí porque reprovei duas vezes e perdi a vontade.
- Em casa não me pressionaram para continuar.
- Sim, mas não falávamos muito uns com os outros.

Bloco III – Barreiras e Dificuldades

- Sim. Os professores não esperavam nada de nós. Era como se não valesse a pena ensinar.
- Sim, muitas vezes faltava por ter de ajudar nas vendas.
- Não, nunca senti que se preocupassem em entender-nos.
- Tentei inscrever-me num curso, mas disseram que precisava do 9.º ano. Era bom que houvesse bolsas ou coisas assim, para não terem de sair cedo da escola.

Bloco IV – Mudança Geracional e Estratégias de Resistência

- Agora vejo como é importante estudar.
- Sim, vejo raparigas ciganas a terminar o básico.
- Digo às minhas sobrinhas para estudarem tudo o que puderem.
- Apoios diretos às famílias e transporte gratuito.

Bloco V – Participação Social e Recomendações

- Nunca participei.
- Sim, devíamos ter mais oportunidades para falar.
- Que as escolas abram espaço para ouvir as mães.
- Não tenho mais nada a acrescentar.

Participante 18

Bloco I – Contextualização e Identidade

- **Idade/localidade:** Tenho 27 anos e vivo nesta vila desde pequena.
- **Situação atual:** Vivo com o meu companheiro e o nosso filho.

Bloco II – Percurso Escolar e Experiências Educativas

- Andei até ao 4.º ano.
- Havia dias bons, mas sentia sempre que não era bem-vinda.
- Abandonei quando engravidei.
- Só um professor me dizia para continuar.
- Sim, foi bom, mas sempre à parte.

Bloco III – Barreiras e Dificuldades

- Sim, fui chamada de “cigana burra” por colegas.
- Sim, depois que tive o bebé, era impossível conciliar.
- Não, nunca se falou da nossa cultura.
- Só consegui trabalhos temporários, sem formação.

Bloco IV – Mudança Geracional e Estratégias de Resistência

- Estudar abre portas que eu nunca tive.
- Sim, as meninas hoje já pensam em seguir estudos.
- Quero que o meu filho tenha uma vida diferente.
- Mais ajuda às mães jovens e flexibilidade nas escolas.

Bloco V – Participação Social e Recomendações

- Já participei numa formação de cidadania.
- Sim, é importante que nos ouçam.
- Que criem espaços onde possamos dar opinião.
- Obrigada pela atenção que nos estão a dar.

Participante 19

Bloco I – Contextualização e Identidade

- **Idade/localidade:** Tenho 38 anos e vivo aqui há 20 anos.
- **Situação atual:** Tenho dois filhos e trabalho como ajudante de cozinha, mas só de vez em quando.

Bloco II – Percurso Escolar e Experiências Educativas

- Frequentei até ao 4.º ano.
- A escola era difícil porque nunca me senti integrada.
- Saí porque fui chamada para casar.
- A escola tentava ajudar, mas em casa diziam que já chegava.
- Não tive muitos contactos fora da minha comunidade.

Bloco III – Barreiras e Dificuldades

- Sim, uma professora dizia que os ciganos não queriam aprender.
- Sim, tinha de tomar conta dos irmãos mais novos.
- Não, a escola falava de tudo menos de nós. Se a escola mostrasse mais sobre a nossa vida e tradições, os nossos filhos sentiam-se melhor lá.
- Nunca me ofereceram qualquer tipo de formação. Quando sabem que somos ciganas, nem sempre querem dar trabalho.

Bloco IV – Mudança Geracional e Estratégias de Resistência

- A educação teria mudado a minha vida.
- As meninas hoje têm mais liberdade para estudar.
- Digo às mais novas para não desistirem, mesmo com dificuldades.
- Apoios para quem tem filhos e quer voltar a estudar.

Bloco V – Participação Social e Recomendações

- Nunca participei em projetos.
- Sim, as mulheres ciganas têm muito a dizer.
- Formar professores para saberem lidar connosco com respeito.
- Espero que o que partilhei seja útil.

Participante 20

Bloco I – Contextualização e Identidade

- **Idade/localidade:** Tenho 36 anos. Vivo com o meu marido e três filhas. Moro aqui desde a adolescência.
- **Situação atual:** Ajudo na feira e cuidado da casa.

Bloco II – Percurso Escolar e Experiências Educativas

- Estudei até ao 4.º ano.
- Tinha dias bons, mas sentia sempre que não era igual às outras.
- Saí porque a minha família decidiu que já era altura de casar.
- A escola nunca veio falar com a minha família.
- Tive colegas de outras culturas, mas não havia muita proximidade.

Bloco III – Barreiras e Dificuldades

- Sim, os professores perguntavam se eu ia desistir “como todas as outras”.
- Sim, ajudava muito em casa.
- A escola nunca me perguntou nada sobre a minha realidade.
- Hoje ainda penso em fazer um curso, mas não sei por onde começar.

Bloco IV – Mudança Geracional e Estratégias de Resistência

- Agora percebo que estudar é liberdade.
- Sim, vejo mais meninas a irem até ao 9.º ano. Temos que mudar algumas coisas. Hoje em dia é diferente, temos que nos adaptar.
- Quero que as minhas filhas façam diferente. Gostava de ter continuado. Agora digo às minha filhas para irem até onde conseguirem.
- Apoio personalizado e sensibilização nas escolas.

Bloco V – Participação Social e Recomendações

- Já fui a uma reunião de mulheres ciganas da associação local.
- Sim, devemos ter mais espaço na sociedade.
- Que nos perguntem o que queremos, em vez de falarem por nós.
- Agradeço por me deixarem contar a minha história.

5. Respostas Organizadas por Blocos

Bloco I – Contextualização e Identidade

Pergunta:

Qual a sua idade, local de residência e situação atual (estado civil, filhos, ocupação)?

Respostas:

Participante 1: 35 anos, residente desde o nascimento na mesma localidade; casada, mãe de três filhos; dedica-se em exclusivo às tarefas domésticas.

Participante 2: 29 anos, vive há cerca de 10 anos na zona; reside com os pais, ajuda em casa e encontra-se desempregada.

Participante 3: 42 anos, sempre viveu na mesma localidade; mãe de quatro filhos; trabalha na venda de produtos no mercado.

Participante 4: 25 anos, mora na localidade desde pequena; casada e responsável pelo cuidado dos sobrinhos.

Participante 5: 31 anos, vive na localidade há 15 anos; casada, sem filhos; trabalha numa loja da família.

Participante 6: 37 anos, vive na localidade desde que casou (há 18 anos); mãe de cinco filhos; apoia o negócio familiar.

Participante 7: 27 anos, nascida e criada na vila; está grávida e vive com o companheiro.

Participante 8: 48 anos, viúva; reside com os filhos adultos.

Participante 9: 20 anos, inscrita num curso profissional; vive com os pais e apoia a loja da família.

Participante 10: 40 anos, vive há 15 anos na cidade; casada, mãe de dois filhos; trabalha por conta própria.

Participante 11: 44 anos, residente na localidade há mais de 20 anos, desde o casamento; mãe de quatro filhos; colabora no negócio do marido.

Participante 12: 26 anos, sempre viveu na localidade; reside com os pais e ajuda no pequeno negócio familiar.

Participante 13: 51 anos, vive na localidade desde os 10 anos; cuida dos netos e apoia a filha em casa.

Participante 14: 33 anos, mora na zona desde a infância; mãe de dois filhos; exerce atividade de cabeleireira em casa.

Participante 15: 23 anos, nascida e criada na localidade; vive com os pais; está desempregada e a tentar concluir o 9.º ano.

Participante 16: 41 anos, reside na localidade há cerca de 25 anos, desde que casou; mãe de três filhos; dedica-se ao cuidado da casa.

Participante 17: 30 anos, nasceu e vive com os pais; não tem filhos; trabalha a tempo parcial com uma prima na feira.

Participante 18: 27 anos, vive na vila desde a infância; mora com o companheiro e o filho.

Participante 19: 38 anos, vive há 20 anos na localidade; mãe de dois filhos; trabalha ocasionalmente como ajudante de cozinha.

Participante 20: 36 anos, vive na localidade desde a adolescência; casada, mãe de três filhas; ajuda na feira e cuida da casa.

Resumo/Síntese:

As participantes têm idades entre 20 e 51 anos. A maioria é casada e com filhos, embora existam casos de mulheres viúvas e solteiras ainda a residir com os pais. Quase todas vivem na mesma localidade desde a infância ou desde o casamento, revelando forte enraizamento comunitário.

Em termos ocupacionais, predominam as tarefas domésticas e de cuidado familiar, complementadas por atividades no comércio local ou feiras. Algumas encontram-se desempregadas ou em trabalhos precários, enquanto outras têm pequenos negócios próprios. A centralidade da vida familiar e a limitação no acesso ao trabalho formal são aspetos transversais.

Bloco II – Percurso Escolar e Experiências Educativas

Pergunta:

Qual foi o seu percurso escolar? Que experiências viveu na escola? Que fatores contribuíram para a sua permanência ou abandono? Como foi o apoio da escola e da família? Teve contacto com colegas de outras culturas?

Respostas:

Participante 1: Frequentou até ao 6.º ano; sentia-se diferente das colegas; abandonou após casar aos 14 anos. A mãe apoiava, mas a restante família não. O contacto com colegas de outras culturas foi inicialmente estranho, mas acabou por aprender a respeitar.

Participante 2: Estudou até ao 5.º ano; não se sentia integrada e saiu para ajudar a cuidar dos irmãos. A escola não incentivava. Teve contacto com colegas de outras culturas, mas sem grande interação.

Participante 3: Frequentou até ao 4.º ano; não gostava da escola e sentia-se ignorada. Casou cedo, abandonando os estudos. Não recebeu apoio escolar e não teve contactos interculturais relevantes.

Participante 4: Concluiu o 9.º ano; gostava da escola, mas sentia olhares de julgamento. Abandonou por motivos familiares. Reconhece apoio de professores e contacto enriquecedor com colegas de outras culturas.

Participante 5: Estudou até ao 7.º ano; teve experiências positivas e negativas. A pressão para casar influenciou a desistência. Apenas alguns professores apoiaram. Teve contacto intercultural, que considera enriquecedor.

Participante 6: Frequentou até ao 5.º ano; sentia vergonha em participar nas aulas. Abandonou devido à pressão para casar. Uma professora incentivava, mas em casa não havia apoio. Teve experiências positivas com colegas de outras culturas.

Participante 7: Estudou até ao 8.º ano; gostava de algumas aulas, mas sofria olhares de julgamento. Abandonou por gravidez precoce. A escola apoiava, mas a família desvalorizava. Teve contacto positivo com colegas de outras culturas.

Participante 8: Frequentou apenas até à 3.ª classe; na sua época, as meninas não podiam estudar muito. Casou com 13 anos. A escola era distante da realidade familiar e não teve contacto intercultural.

Participante 9: Frequentou até ao 9.º ano; nunca abandonou, embora tenha ponderado. Teve apoio de alguns professores e incentivo da escola. Considera o contacto com colegas de outras culturas enriquecedor.

Participante 10: Concluiu o 6.º ano; a escola foi espaço de descobertas. Saiu devido à pressão da família para casar. Recebeu apoio de uma professora de português. Teve experiências positivas com colegas de outras culturas.

Participante 11: Estudou até ao 5.º ano; saiu por decisão da família. Sentia-se deslocada, com pouco apoio escolar. A escola reconhecia a sua capacidade, mas a família desvalorizava. O contacto com outras culturas era limitado.

Participante 12: Frequentou até ao 9.º ano, sem concluir. Gostava de aprender, mas sentia-se vista como diferente. Reprovou e acabou por desistir. Teve apoio da mãe mais do que do pai. Teve boas relações interculturais.

Participante 13: Esteve até à 2.ª classe; queria aprender, mas foi retirada para ajudar em casa. Não teve apoio da escola ou da família. Não havia convívio com outras culturas na época.

Participante 14: Estudou até ao 8.º ano; tinha vontade, mas sentia desvalorização. Abandonou após engravidar. Professores tentaram apoiar, mas a escola não acolheu devidamente. Teve contacto positivo com colegas de outras culturas.

Participante 15: Estudou até ao 9.º ano, sem concluir. Gostava de algumas aulas, mas sentia que os professores não acreditavam nela. Abandonou ao começar a trabalhar cedo. A mãe apoiava. Teve boas amizades interculturais.

Participante 16: Estudou até ao 4.º ano; via a escola como estranha e pouco acolhedora. Abandonou porque o pai não via utilidade nos estudos. Professora incentivava, mas em casa não havia apoio. Contacto com colegas existia, mas superficial.

Participante 17: Frequentou até ao 4.º ano; teve algumas boas experiências, mas também exclusão. Reprovou duas vezes e perdeu a motivação. A família não incentivou. Contacto com outras culturas foi limitado.

Participante 18: Estudou até ao 4.º ano; alguns dias eram bons, mas sentia rejeição. Abandonou após engravidar. Apenas um professor a incentivava. Contacto intercultural foi reduzido.

Participante 19: Frequentou até ao 4.º ano; nunca se sentiu integrada e saiu para casar. A escola tentou ajudar, mas a família desvalorizava. Teve pouco contacto com outras culturas.

Participante 20: Estudou até ao 4.º ano; sentia-se diferente das colegas. Abandonou porque a família decidiu que era altura de casar. A escola não interveio. Teve contacto com colegas de outras culturas, mas sem proximidade.

Resumo/Síntese:

O percurso escolar das participantes revela baixa escolaridade e abandono precoce, situando-se entre a 2.ª classe (2.º ano) e o 9.º ano, sendo que apenas uma concluiu este último nível. A maioria interrompeu os estudos entre o 4.º e o 6.º ano.

As principais razões para o abandono foram o casamento precoce e gravidez, a pressão familiar para deixar a escola, a necessidade de apoiar nas tarefas domésticas e no cuidado de irmãos, a desvalorização da escolarização feminina dentro da comunidade.

As experiências escolares foram ambivalentes, onde algumas destacam apoio de professores e aprendizagens positivas, mas predominam os relatos de sentimento de exclusão, olhares discriminatórios e falta de incentivo. O apoio familiar foi geralmente limitado, embora algumas mães e professores tenham encorajado a continuidade escolar. O contacto com colegas de outras culturas foi, em regra, positivo, mas pouco aprofundado.

Bloco III – Barreiras e Dificuldades

Pergunta:

Durante o seu percurso escolar e social, enfrentou barreiras ou dificuldades específicas? De que tipo? Sentiu discriminação? Ajudava em casa? Sentiu que a escola compreendia e valorizava a sua cultura? Teve acesso a formação ou oportunidades após a escola?

Respostas:

Participante 1: Foi alvo de gozo por usar saias longas e teve de cuidar dos irmãos pequenos. Sentia que a escola não compreendia os seus costumes. Mais tarde, encontrou dificuldades para arranjar trabalho devido à baixa escolaridade.

Participante 2: Relata discriminação e olhares de diferença na escola. Ajudava muito em casa e nunca ouviu falar da sua cultura no espaço escolar. Continua à procura de oportunidade para frequentar um curso.

Participante 3: Foi insultada por colegas e sentia preconceito na escola. Ajudava nas tarefas familiares. Nunca teve acesso a formações.

Participante 4: Sofreu discriminação através de palavras e atitudes. Ajudava diariamente em casa. Considera que a escola nem sempre respeitava a sua cultura. Frequentou um curso, mas não conseguiu emprego.

Participante 5: Ouviu professores dizerem que “não iria longe”. Conciliava escola e tarefas domésticas, sem tempo suficiente. Nunca se falava da cultura cigana na escola. Gostaria de fazer formação, mas os custos são elevados.

Participante 6: Recorda uma colega que lhe disse que não devia estar na escola. Ajudava a mãe com os irmãos mais novos. Considera que a escola ignorava a cultura cigana. Nunca teve acesso a cursos técnicos ou profissionais.

Participante 7: Foi chamada de nomes ofensivos por colegas. Faltava muitas vezes para ajudar em casa. Reconhece algum respeito da escola, mas faltava diálogo. Tem vontade de retomar os estudos.

Participante 8: Nunca se sentiu bem-vinda na escola. Ajudava nas tarefas domésticas. A cultura cigana era ignorada no espaço escolar. Nunca teve apoio para procurar emprego.

Participante 9: Sofreu discriminação de alguns colegas. Teve de faltar em várias ocasiões devido a responsabilidades familiares. A escola tentava incluir, mas faltava formação. Ainda está a decidir que curso seguir.

Participante 10: Foi alvo de piadas e exclusão. Com o nascimento do primeiro filho, tornou-se difícil conciliar responsabilidades. A escola respeitava em parte, mas não era suficiente. Nunca frequentou formação profissional.

Participante 11: Recorda comentários de professores que consideravam que os ciganos não queriam aprender e eram todos iguais. Deviam ficar calados e fazer os trabalhos. Ajudava em casa e com os irmãos. A escola nunca abordou a sua cultura. Não teve acesso a formação por falta de escolaridade mínima.

Participante 12: Ouvia frases como “vais sair logo para casar”. Ajudava em casa, o que originava faltas. Alguns professores demonstravam interesse, mas eram casos isolados. Fez uma formação sobre saúde na União de Freguesias.

Participante 13: Foi ignorada pelos professores. Desde cedo assumiu tarefas domésticas. A escola nunca mencionava a cultura cigana. Nunca teve acesso a oportunidades formativas.

Participante 14: Foi alvo de comentários depreciativos sobre a sua roupa e família. Ia cansada para a escola devido às tarefas domésticas. Alguns professores demonstraram empatia. Mais tarde conseguiu fazer um curso básico de estética.

Participante 15: Foi gozada por colegas por ser cigana. Tinha de cuidar da casa e dos irmãos, deixando a escola para trás. A cultura cigana não era abordada nas aulas. Gostaria de frequentar curso profissional, mas falta-lhe o certificado.

Participante 16: Uma colega disse-lhe que não iria terminar o ano por ser cigana. Ajudava em casa e cuidava dos irmãos. A escola nunca demonstrou interesse em conhecer a sua cultura. Queria ter feito um curso de costura, mas não conseguiu.

Participante 17: Sentia que os professores não esperavam nada dela. Faltava com frequência por ter de ajudar nas vendas. Nunca se sentiu compreendida culturalmente pela escola. Tentou inscrever-se num curso, mas exigiam o 9.º ano.

Participante 18: Foi chamada de “cigana burra” por colegas. Após ter o filho, não conseguiu conciliar escola e maternidade. Nunca se falou da cultura cigana na escola. Apenas conseguiu empregos temporários.

Participante 19: Foi discriminada por uma professora que dizia que os ciganos não queriam aprender. Tomava conta dos irmãos pequenos. A escola nunca mencionava a sua cultura. Nunca teve acesso a formação.

Participante 20: Recorda professores que perguntavam se iria desistir “como todas as outras”. Ajudava muito em casa. A escola nunca tentou compreender a sua realidade. Gostaria de frequentar um curso, mas não sabe como começar.

Resumo/Síntese:

As participantes evidenciam um conjunto de barreiras estruturais e culturais que limitaram a sua permanência na escola e a inserção no mercado de trabalho. Destacam-se a discriminação escolar, proveniente tanto de colegas como de professores, que se traduziu em situações de estigmatização e na manutenção de baixas expectativas em relação ao percurso das alunas; a sobrecarga de tarefas domésticas e de cuidado familiar, responsável por frequentes faltas e pelo consequente afastamento da escola; a ausência de valorização da cultura romani nos conteúdos escolares, o que reforçou sentimentos de exclusão; e a falta de oportunidades formativas e profissionais dirigidas a mulheres com

baixa escolaridade. Em conjunto, estes fatores contribuíram para percursos escolares interrompidos, dificuldades acrescidas na inserção laboral e a reprodução de um ciclo persistente de exclusão social.

Bloco IV – Mudança Geracional e Estratégias de Resistência

Pergunta:

Como vê a importância da educação hoje? Nota mudanças nas novas gerações? Que conselhos ou mensagens gostaria de deixar às jovens romani? Que apoios considera fundamentais para promover essas mudanças?

Respostas:

Participante 1: Valoriza a escola e incentiva as filhas a concluírem os estudos. Reconhece que a geração mais nova tem mais oportunidades do que a sua e deve haver mais apoio social e compreensão pela cultura romani.

Participante 2: Considera que hoje existe mais abertura para a educação das raparigas. Encoraja a estudar e sonha que as mulheres ciganas alcancem profissões estáveis. Refere que devia haver mais apoio económico e ajuda nos transportes.

Participante 3: Afirma que se tivesse estudado mais poderia ter uma vida diferente. Insiste para que os filhos não desistam, mesmo perante dificuldades, pois a educação é “chave para mudar vidas”.

Participante 4: Sente que há mudanças dentro da comunidade, com maior aceitação da escola. Apoiar os sobrinhos na continuidade dos estudos. Refere que deveriam haver mais bolsas de estudo e apoio psicológico.

Participante 5: Diz que escola é o caminho para serem respeitadas. Reconhece avanços na forma como os professores lidam com as raparigas ciganas. Diz que deveriam haver apoios reais, não apenas promessas.

Participante 6: Mostra-se crítica da tradição que obriga a abandonar cedo a escola. Defende que a filha deve terminar o secundário. Hoje têm mais apoios e refere a importância das bolsas de estudo, transportes e apoio psicológico.

Participante 7: Reconhece avanços, sobretudo porque muitas mulheres já querem que as filhas estudem. Acredita que a mudança vem de dentro da própria comunidade.

Participante 8: Apesar de ter casado cedo, incentiva a estudar. Vê na educação a possibilidade de um futuro melhor. Refere a participação de mais mediadores romani na escola.

Participante 9: Afirma que a escola é essencial e que não repetirá com os filhos o mesmo erro que os pais cometeram consigo. Refere que a educação é liberdade e quer dar o exemplo às mais novas. Diz que são necessárias mais bolsas de estudo e mentorias.

Participante 10: Diz que a mentalidade tem vindo a mudar, mas ainda lentamente. Incentiva a estudar, mesmo contra opiniões da família alargada. Refere que deve haver oportunidades iguais e maior acolhimento.

Participante 11: Sente que o papel da mulher romani está a transformar-se e que a educação tem sido um motor importante nessa mudança. Salienta que deve existir apoio na escola e técnicos que conheçam a cultura romani.

Participante 12: Reconhece que há maior aceitação da escola, mas alerta que muitas raparigas continuam a sair cedo para casar. Refere que a educação é essencial e vale a pena estudar. É da opinião que deveriam haver mais apoios sociais e acompanhamento escolar.

Participante 13: Valoriza o facto de atualmente poderem ter oportunidades que ela não teve. Afirma que, hoje, muitas mulheres romani querem “mais para as suas filhas”. Salienta para a importância dos apoios com os livros, transportes e para a importância da família.

Participante 14: Incentiva a filha a estudar e acredita que a geração mais nova já não aceita tão facilmente o abandono escolar, há mais oportunidades para as jovens romani. Refere que incentiva a estudar e que a educação é um direito. Salienta para mais apoio para as mães jovens e horários flexíveis.

Participante 15: Defende que a educação é uma forma de conquistar respeito dentro e fora da comunidade. Encoraja colegas mais novas a não desistirem. Salienta para apoios reais para terminarem o ensino básico e prosseguirem para cursos.

Participante 16: Sente que o olhar sobre a mulher cigana está a mudar e que, aos poucos, as famílias aceitam melhor o percurso escolar feminino. Refere que a mulher romani precisa da escola para ter uma profissão e não depender de ninguém. Salienta para mais informação e técnicos que compreendam a realidade romani.

Participante 17: Reconhece avanços, mas sublinha que ainda existe pressão para casar cedo. Acredita que só a persistência pode contrariar essa tendência. Considera importante estudar e verifica que mais raparigas romani conseguem terminar o ensino básico. Salienta para a importância de apoios diretos às famílias e transporte gratuito.

Participante 18: Valoriza a escola como um bem essencial e insiste para que o filho tenha uma vida diferente da sua. Salienta que deveria existir mais apoio para as mães jovens e mais flexibilização escolar.

Participante 19: Afirma que a escola representa liberdade e melhores condições de vida. Diz às mais novas para não desistirem, porque atualmente têm mais liberdade para estudar. Refere que estudar teria mudado a sua vida. Salienta para a importância dos apoios para quem tem filhos e deseja voltar a estudar.

Participante 20: Reconhece que a comunidade está a mudar lentamente. Apoia as filhas a continuar a estudar e considera que a mentalidade está menos rígida do que no passado. Salienta para a importância da escola e que estudar é liberdade. Refere que deveria existir mais apoio personalizado e sensibilização nas escola.

Resumo/Síntese:

As participantes reconhecem de forma quase unânime que a educação é essencial para a transformação da vida das novas gerações. Muitas expressam arrependimento por terem abandonado a escola precocemente e afirmam incentivar ativamente as filhas, sobrinhas e netas a prosseguir os estudos.

Observa-se a percepção de uma mudança geracional progressiva, em que a escola é vista como um caminho para a autonomia, respeito e melhores condições de vida das mulheres romani. Persistem, contudo, barreiras culturais ligadas ao casamento precoce e à pressão comunitária, que continuam a limitar alguns percursos. Ainda assim, as mulheres revelam estratégias de resistência e protagonismo, assumindo-se como agentes de mudança dentro da sua própria comunidade.

Bloco V – Participação Social e Recomendações

Pergunta:

Participou em algum projeto ou iniciativa social ou educativa? Considera importante a participação das mulheres ciganas? Que sugestões gostaria de deixar para promover a inclusão e o respeito pela cultura cigana nas escolas e na sociedade? Há algo mais que gostaria de acrescentar?

Respostas:

Participante 1: Participou num projeto de mediação, mas nunca participou em associações ou projetos formais, mas gostaria de integrar atividades que dessem voz às mulheres romani. Deveria haver mais formação para professores sobre a sua cultura.

Participante 2: Refere ausência de participação social; considera importante a criação de espaços de diálogo entre escola e comunidade. Refere a importância de mais visitas por técnicos especializados à comunidade romani.

Participante 3: Participou apenas numa reunião escolar e defende que as mulheres romani devem ser ouvidas nas decisões que lhes dizem respeito. Salienta para a importância do respeito.

Participante 4: Participou em algumas reuniões escolares e num projeto de jovens; sugere que haja mais mediadores culturais para facilitar a comunicação.

Participante 5: Não está envolvida em associações, mas acredita que projetos locais podem ajudar a reduzir a discriminação. Criação de atividades mais inclusivas sobre a cultura romani.

Participante 6: Nunca participou em projetos e associações; sugere que sejam criados espaços de apoio às mães romani, que se escute mais a sua comunidade e exista representatividade romani adulta na escola.

Participante 7: Nunca participou em projetos, mas gostava de participar. Sugere que mais formação para professores sobre diversidade cultural. Salienta para a importância de espaços de diálogo.

Participante 8: Já participou em encontros de mulheres ciganas; afirma que as mulheres devem ser respeitadas e integradas nas decisões da comunidade, pois têm experiência e sabedoria. Deveriam ser ouvidas mais mães e avós.

Participante 9: Refere já ter participado em projetos de formação e que faz parte de um grupo de jovens; recomenda que existam mais cursos adaptados às realidades ciganas e criar mais espaços de diálogo.

Participante 10: Refere que nunca são chamadas a dar opiniões; acredita que a voz das mulheres é cada vez mais necessária. Merecem ser ouvidas e respeitadas. Salienta para a importância de existirem mais projetos inclusivos.

Participante 11: Nunca esteve envolvida em associações; sugere que as mulheres tenham voz e representação nos projetos escolares.

Participante 12: Participou numa reunião da União de Freguesias e reconhece que estes momentos são importantes para criar conhecimento, pontes e mostrar a suas realidades. Salienta para a importância de mais projetos com mediação cultural.

Participante 13: Afirma que nunca foi convidada a participar; defende que a escola deveria procurar mais o diálogo com a comunidade. Refere a importância de escutar as mulheres mais velhas e não nos tratem como diferentes.

Participante 14: Participou em projetos locais; considera importante criar espaços e projetos de empoderamento feminino. Espera que o testemunho ajude outras mulheres.

Participante 15: Já esteve num grupo de mediação na escola; acredita que mais programas de sensibilização seriam úteis. Salienta para a importância dos apoios para quem pretende voltar a estudar.

Participante 16: Refere não ter participado em iniciativas; sugere que sejam criados grupos de apoio a raparigas ciganas na escola, pois as mulheres têm ideias e opiniões. Salienta para a importância de escuta das famílias.

Participante 17: Nunca participou; acredita que a criação de espaços interculturais ajudaria na integração. Refere que deveriam ter mais oportunidades de falar. Sugere que as escolas abram espaço para ouvir as mães.

Participante 18: Participou numa formação de cidadania e considera que estas oportunidades devem ser mais frequentes, pois é importante serem ouvidas. Refere que é importante criar espaços onde possam dar opinião.

Participante 19: Refere ausência de participação; defende a necessidade de projetos que deem visibilidade à cultura cigana e para a importância de as ouvir. Salienta para a importância de formar professores para saber lidar com respeito pela sua cultura

Participante 20: Apenas participou numa reunião de mulheres ciganas da associação local e acredita que é fundamental criar espaços onde as mulheres possam expressar-se livremente.

Resumo/Síntese:

A maioria das participantes não possui experiência de participação social formal, revelando-se afastada de associações ou projetos comunitários. No entanto, várias já estiveram presentes em reuniões escolares, reconhecendo a importância destes momentos como espaços de diálogo e aproximação.

De forma recorrente, as mulheres defendem a necessidade de criar oportunidades para a sua voz ser ouvida, nomeadamente através de mediadores culturais, grupos de apoio feminino e projetos de empoderamento. Há também sugestões para a valorização da cultura romani nas escolas e para o reforço da participação das famílias nos processos educativos.

Este bloco evidencia uma forte consciência crítica acerca da falta de representatividade das mulheres romani e a vontade de desempenhar um papel mais ativo na transformação social e educativa das suas comunidades.

6. Eixos de Análise e Categorias para Codificação Qualitativa

Com base na análise temática das respostas dos 20 questionários, estruturados em cinco blocos, foram definidos cinco eixos de análise qualitativa, que servem como referência para a organização, interpretação e sistematização dos dados. Estes eixos resultam de uma combinação entre categorias pré-definidas, alinhadas com os objetivos da investigação, e categorias emergentes identificadas durante a leitura interpretativa dos discursos das participantes. Cada eixo integra um conjunto de categorias e subcategorias, representativas dos temas mais recorrentes e significativos nas narrativas recolhidas.

O primeiro eixo, intitulado Identidade e Condições Sociodemográficas, permite contextualizar socialmente as participantes, explorando elementos como a idade, a situação conjugal e familiar, o tempo de residência na comunidade e as condições de vida e de trabalho. As categorias incluídas neste eixo são: identidade social e familiar (idade, estado civil, filhos), condições de habitação e fixação territorial (tempo de permanência na localidade, mobilidade), e ocupação e situação económica (trabalho formal ou informal, desemprego, tarefas domésticas). Este eixo é fundamental para compreender as circunstâncias estruturais que influenciam as trajetórias educativas e sociais das mulheres romani.

O segundo eixo, designado Percurso Escolar e Relação com a Escola, incide sobre as trajetórias escolares das participantes, os momentos de rutura e continuidade, bem como as experiências vividas no ambiente escolar. Engloba categorias como nível de escolaridade atingido, motivos de abandono escolar (gravidez precoce, casamento, reprovações, desmotivação), experiência relacional na escola (sentimento de inclusão ou exclusão, relação com professores e colegas) e interações interculturais (contacto com alunos de outras origens e percepção dessas relações). Este eixo permite identificar dinâmicas institucionais de inclusão ou exclusão, bem como os fatores individuais e familiares que condicionaram a permanência escolar.

O terceiro eixo, denominado Barreiras e Discriminação, aprofunda os obstáculos enfrentados pelas mulheres romani, tanto no percurso educativo como na sua vivência quotidiana. As categorias aqui integradas incluem discriminação e preconceito (por parte

de professores, colegas ou estruturas escolares), sobrecarga doméstica e cuidados familiares (ajuda aos irmãos, maternidade precoce), invisibilidade cultural na escola (ausência de referências à cultura romani, falta de diálogo com as famílias), e falta de acesso a formação posterior (barreiras formais e informais à qualificação). Este eixo é central para identificar os mecanismos de desigualdade e exclusão estrutural que atravessam os percursos destas mulheres.

O quarto eixo, intitulado Mudança Geracional e Estratégias de Resistência, foca-se nos discursos de mudança, valorização da educação e construção de novas formas de agência. As categorias associadas a este eixo são: valorização atual da educação (reconhecimento da importância dos estudos), estratégias de empoderamento familiar e pessoal (incentivo às filhas, afirmação de direitos), e tipos de apoio desejados (apoio económico, técnico, psicológico, transporte escolar, horários adaptados). Este eixo evidencia uma rutura com discursos tradicionais e a emergência de práticas transformadoras no seio da comunidade romani.

Por fim, o quinto eixo, Participação Social e Recomendações, recolhe os testemunhos das participantes sobre o seu envolvimento em iniciativas sociais e educativas, bem como as sugestões apresentadas para promover uma inclusão mais justa e culturalmente sensível. São aqui incluídas categorias como experiências de participação (presença em grupos, oficinas ou projetos), necessidade de escuta e representatividade (valorização da voz das mulheres romani), recomendações para práticas educativas e políticas públicas (formação de professores, mediação cultural, criação de espaços de diálogo), e visão crítica e contributiva (reflexões pessoais e agradecimento pela escuta). Este eixo fornece elementos essenciais para a construção de propostas de intervenção sustentadas nos saberes e experiências das próprias mulheres romani.

A aplicação desta estrutura categorizada permite, uma análise substancial e rigorosa das narrativas, respeitando a complexidade das vivências, promovendo uma leitura crítica e transformadora da realidade social estudada. Proporciona, igualmente, uma base sólida para a formulação de recomendações práticas e políticas, alinhadas com os princípios da equidade, da inclusão e da justiça social.

7. Síntese Transversal das Narrativas das Participantes

A análise qualitativa das respostas recolhidas junto das 20 mulheres romani, organizadas em cinco blocos temáticos, permitiu identificar um conjunto coerente de padrões, tensões e transformações no que respeita às suas experiências de vida, trajetórias escolares, dificuldades enfrentadas e formas de resistência e participação.

No Bloco I – Contextualização e Identidade, verifica-se que a maioria das participantes são mulheres adultas, residentes em contextos urbanos ou semiurbanos, com uma forte ligação territorial e comunitária. Predominam situações de casamentos precoces, maternidade desde tenra idade e dedicação exclusiva ao espaço doméstico ou a ocupações informais e precárias. Este retrato sociocultural confirma a centralidade dos papéis tradicionais de género na organização familiar e na definição das oportunidades individuais, condicionando profundamente os percursos de vida e o acesso à educação e ao trabalho.

No Bloco II – Percurso Escolar e Experiências Educativas, sobressai um padrão de escolarização interrompida precocemente, geralmente entre o 4.º e o 9.º ano de escolaridade. As causas do abandono escolar são múltiplas, mas inter-relacionadas: o peso das responsabilidades familiares, a pressão social para o casamento, a ausência de apoio escolar estruturado e o desincentivo por parte da família alargada. As experiências relatadas na escola oscilam entre a invisibilidade e a exclusão, com algumas participantes a descreverem episódios de discriminação direta e outras a manifestarem sentimentos de desvalorização e ausência de pertença. O contacto com colegas de outras culturas é referido por várias mulheres como superficial ou pouco significativo, ainda que algumas o valorizem como uma oportunidade de aprendizagem intercultural.

O Bloco III – Barreiras e Dificuldades aprofunda estas experiências, revelando um conjunto de obstáculos estruturais e simbólicos que dificultaram a integração escolar e social das participantes. Destacam-se, entre os principais constrangimentos, episódios de discriminação por parte de docentes e colegas, a sobrecarga de tarefas domésticas e de cuidado, e a total ausência de referenciais culturais romani no currículo e nas práticas escolares. A ausência de percursos de formação pós-escolar e de oportunidades reais de

qualificação agrava a vulnerabilidade socioeconômica destas mulheres, perpetuando ciclos de exclusão e invisibilidade. Muitas expressam, no entanto, vontade de retomar os estudos ou de aceder a formação.

Porém, o Bloco IV – Mudança Geracional e Estratégias de Resistência revela um discurso marcadamente mais positivo, onde quase todas as participantes reconhecem o valor da educação como elemento de transformação individual e comunitária. Embora muitas lamentem as oportunidades perdidas, emergem discursos de esperança relativamente às novas gerações, particularmente no que diz respeito às filhas e netas. A escola é, cada vez mais, entendida como um espaço transformador a conquistar. Neste sentido, são valorizadas estratégias de resistência e empoderamento, como o incentivo à continuação dos estudos, a partilha de experiências de vida e a reivindicação de apoios específicos (bolsas, transporte, acompanhamento técnico, horários flexíveis) que respondam às necessidades reais da comunidade romani.

Finalmente, o Bloco V – Participação Social e Recomendações evidencia uma vontade crescente de envolvimento cívico e social por parte das mulheres romani, ainda que nem sempre acompanhada de condições concretas para a sua efetivação. Algumas participantes relatam experiências positivas de participação em projetos educativos e comunitários; outras referem não terem sido convidadas ou sentirem receio de julgamento. O que é transversal é a consciência da importância de serem ouvidas, de terem voz e de verem a sua cultura respeitada nas escolas e nas políticas públicas. Entre as recomendações apresentadas destacam-se a formação intercultural dos profissionais de educação, a escuta ativa das famílias romani, a promoção de projetos educativos inclusivos e contínuos e o reconhecimento da experiência e sabedoria das mulheres mais velhas da comunidade.

A análise transversal revela um duplo movimento onde por um lado, a persistência de desigualdades estruturais que continuam a afetar de forma profunda as trajetórias de vida das mulheres romani e por outro, a emergência de discursos e práticas que desafiam esses determinismos, abrindo espaço para formas renovadas de participação, resistência e reconfiguração identitária. A escola, longe de ser apenas um espaço de exclusão, surge, nesta narrativa coletiva, como um lugar de possibilidade, desde que seja capaz de se abrir ao diálogo, à pluralidade cultural e à justiça social.

FIM!