

O papel dos técnicos do Programa Escolhas na intervenção social com crianças, jovens e famílias de etnia cigana do distrito de Braga. A teoria e a prática da mediação intercultural

Dissertação de Mestrado

Volume I

Micaela da Silva Veiga Lopes

Trabalho realizado sob a orientação de

Professora Doutora Ana Maria de Sousa Neves Vieira

Leiria, novembro 2021

Mestrado em Mediação Intercultural e Intervenção Social

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS

INSTITUTO POLITÉCNICO DE LEIRIA

## AGRADECIMENTOS

À Professora Doutora Ana Vieira, pelo facto de ter aceite orientar este trabalho, pela sua disponibilidade, comentários, sugestões e estímulo neste percurso. Foi um prazer e, sobretudo, uma honra.

Ao corpo docente pelo acolhimento, por terem permitido alargar os meus conhecimentos e (trans)formação pessoal e por incentivarem a continuar a acreditar que é possível transformar o mundo.

Ao Alto Comissariado para as Migrações por ter permitido a presente investigação e à Cruz Vermelha Portuguesa, delegação de Braga, pela oportunidade de trabalhar com comunidades ciganas.

Aos técnicos dos projetos Escolhas pela viagem inspiradora cheia de entrega, partilha, identificação e acima de tudo empatia.

À comunidade cigana de Vila Verde pela forma como sempre me recebeu e me inspirou a querer ser mais e melhor profissional.

À família, amigas e amigos de sempre que me acompanharam e respeitaram os meus silêncios e ausência. Obrigada pela compreensão e amor. Em especial a ti Ana, Henrique e Lídia.

Finalmente à minha Mãe, pela sua compreensão nos momentos mais difíceis, pelo apoio incondicional, mas sobretudo por me mostrar que o amor é aquilo que nos define e me ensinar que a vida só faz sentido quando conjugamos o verbo amor em todos os “tempos”. Com amor até à eternidade.

A ti Vilaça, dedico este trabalho!

## RESUMO

Os ciganos estão em Portugal há 500 anos, contudo e apesar de já ser longa a permanência deste povo no nosso país, verifica-se que a sua história é feita de lutas e conflitos reveladores das representações sociais negativas da sociedade maioritária em relação a este povo. A este facto, acresce a forte vulnerabilidade que atinge estas comunidades no que respeita à integração nos vários sistemas sociais, o que contribui para a perpetuação do ciclo intergeracional da pobreza e da exclusão social que as caracteriza.

No sentido de contrariar esta tendência, algumas políticas e medidas têm procurado transformações sociais, nomeadamente, o Programa Escolhas (PE), um programa público de âmbito nacional, no terreno há mais de 19 anos, vocacionado para a promoção da inclusão social de crianças e jovens oriundas dos contextos socioeconómicos mais vulneráveis, através da mediação, nomeadamente a mediação intercultural que surge como um dos princípios gerais do programa.

Ora, considerando a forte exclusão social que as comunidades ciganas sofrem em Portugal, considerando a importância das práticas de mediação intercultural na coesão social e emponderamento das populações mais vulneráveis e afigurando-se a mediação intercultural como caminho para empoderar e transformar nos contextos de diversidade cultural significativa, onde o PE intervém, importa analisar as práticas de mediação intercultural realizadas por equipas do PE da 7ª geração, do distrito de Braga, com crianças, jovens e famílias ciganas.

Do ponto de vista da metodologia, foram utilizadas técnicas de pesquisa das ciências sociais, que nos permitiram situar numa perspetiva essencialmente compreensiva, não existindo preocupações com generalizações. Assim, pretendemos, através de uma pesquisa qualitativa, descrever, entender e compreender, do ponto de vista dos sujeitos estudados, como se processam a intervenção social e as práticas de mediação intercultural dos técnicos do PE do distrito de Braga, aproximando-nos do paradigma fenomenológico-interpretativo, hermenêutico. Adotámos, por isso, como método, o estudo de caso e

no que diz respeito às técnicas de recolha da informação elegemos a análise documental e a entrevista individual semiestruturada, aplicada a técnicos dos projetos do distrito de Braga do PE, que constituem a “amostra” do nosso estudo.

Esta investigação permite-nos concluir que os técnicos, alvo de análise, utilizam um vasto conjunto de práticas com vista ao empoderamento e à transformação dos sujeitos com os quais intervém, designadamente e, em especial, as comunidades ciganas. Neste sentido, os técnicos do PE são mediadores interculturais que atuam não apenas nas comunidades que intervencionam, como também na sociedade maioritária, a qual acaba por beneficiar, no seu todo.

### **Palavras chave**

Comunidade cigana, exclusão social, integração social, mediação intercultural, políticas sociais, Programa Escolhas.

## ABSTRACT

Roma communities have been in Portugal for 500 years, however, and despite the fact that these people have been living for a long time in our country, it appears that their history is made of struggles and conflicts revealing the negative social representations of the major society in relation to this people. To this fact is added the strong vulnerability that affects these communities in relation to the integration into the various social systems which contributes to the perpetuation of the intergenerational cycle of poverty and social exclusion that characterizes them.

In order to contradict this trend, some policies and measures have sought social transformations, namely the Programa Escolhas, a nationwide public programme, in the field for over 19 years, aimed at promoting the social inclusion of children and young people from the vulnerable socio-economic contexts, through mediation, namely intercultural mediation that appears as one of the general principles of the programme.

Thereby, considering the strong social exclusion that Roma communities suffer in Portugal, considering the importance of intercultural mediation practices in social cohesion and empowerment of the most vulnerable populations, and being the intercultural mediation a way to empower and transform in contexts of significant cultural diversity, where the Programa Escolhas intervenes, it is important to analyze the practices of intercultural mediation carried out by the Programa Escolhas technical teams of the 7th generation, in the district of Braga, with children, young people and Gypsy families.

From the methodology point of view, social sciences research techniques were used, which allowed us to situate in an essentially comprehensive perspective, with no preoccupations with generalizations. Therefore, we intend, through a qualitative research, to describe, understand and comprehend, from the point of view of the studied individuals, how the social intervention and the practices of intercultural mediation of the technicians of the Programa Escolhas in the district of Braga are processed, approaching us of the

phenomenological-interpretive hermeneutic paradigm. Therefore, we adopted case study as method, and concerning the information gathering techniques we chose document analysis and semi-structured individual interviews applied to the Programa Escolhas project technicians from the Braga district, which constitute the “sample” of our study.

This investigation allows us to conclude that the technicians of the Programa Escolhas that were analyzed use a wide range of practices in order to empower and transform the individuals with whom they work, namely and, in particular, the Roma communities. In this regard, Programa Escolhas technicians are intercultural mediators who act not only in the communities they work with, but also in the major society, which ultimately benefits as a whole.

### **Keywords**

Roma communities, social exclusion, social integration, intercultural mediation, social policies, Programa Escolhas.

# ÍNDICE GERAL

Agradecimentos .....	ii
Resumo.....	iii
Abstract .....	v
Índice geral.....	vii
Índice de tabelas .....	ix
Abreviaturas .....	x
Introdução.....	1
Enquadramento teórico .....	7
Capítulo 1 - “Questão” cigana .....	7
1.1. A “questão” cigana: Um rosto com muitas faces .....	7
1.2. A “questão” cigana: Os ciganos em Portugal .....	16
1.3. A “questão” cigana: Que políticas?.....	23
1.4. A "questão cigana": A educação como vetor de transformação social .....	32
1.5. A "questão cigana": O Programa Escolhas.....	38
1.5.1. A "questão cigana": O Programa Escolhas e as 7 Gerações .....	43
Capítulo 2 - Mediação intercultural .....	47
2.1. Mediação e inclusão .....	47
2.2. Da mediação à mediação intercultural .....	50
2.3. Mediador intercultural .....	57
Enquadramento metodológico.....	60
Capítulo 3 - Metodologia .....	60
3.1. Contextualização da investigação .....	60
3.2. Teoria e definição do quadro metodológico .....	61
3.3. Opções metodológicas.....	66

Capítulo 4 - Apresentação e discussão de resultados.....	70
4.1. A 7 <sup>a</sup> geração do Programa Escolhas do distrito de Braga.....	70
4.2. Descrição dos projetos do Programa Escolhas da 7 <sup>a</sup> geração do distrito de Braga. ....	74
4.3. Contexto de intervenção dos projetos do Programa Escolhas da 7 <sup>a</sup> geração do distrito de Braga.....	82
4.4. Da intervenção social à mediação intercultural dos projetos do Programa Escolhas da 7 <sup>a</sup> geração do distrito de Braga .....	92
4.5. Obstáculos inerentes à prática da mediação intercultural dos projetos do Programa Escolhas da 7 <sup>a</sup> geração do distrito de Braga .....	106
Conclusões.....	112
Bibliografia.....	118
Apêndices .....	127
Volume II desta Dissertação.....	127

## ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 - Projetos do Programa Escolhas da 7 <sup>a</sup> geração do distrito de Braga .....	71
Tabela 2 - Técnicos dos projetos do Programa Escolhas da 7 <sup>a</sup> geração do distrito de Braga .....	72
Tabela 3- Palavras Chave dos projetos do Programa Escolhas da 7 <sup>a</sup> geração do distrito de Braga.....	105

## ABREVIATURAS

ACIDI – Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural

ACIME – Alto-Comissário para a Imigração e Minorias Étnicas

ACM – Alto Comissariado para as Migrações

CEF – Cursos de Educação e Formação

CEI – Contrato Emprego-Inserção

CEI + – Contrato Emprego-Inserção+

CICDR – Comissão para a Igualdade e Contra a Discriminação Racial

CONCIG – Grupo Consultivo para a Integração das Comunidades Ciganas

CPCJ – Comissão Proteção de Crianças e Jovens

ECRI – European Commission Against Racism and Intolerance

EFA – Educação e Formação de Adultos

EMAT – Equipa Multidisciplinar de Assessoria aos Tribunais

ENICC – Estratégia Nacional para a Integração das Comunidades Ciganas

FRA – Agency For Fundamental Rights

GAAF – Gabinete de Apoio a Família

GACI – Gabinete de Apoio às Comunidades Ciganas

GIP – Gabinetes de Inserção Profissional

IEFP – Instituto de Emprego e Formação Profissional

MISP – Projeto de Mediação Intercultural em Serviços Públicos

NGPH – Nova Geração de Políticas de Habitação

PE – Programa Escolhas

PER – Programa Especial de Realojamento

PEAC – Programa de Distribuição Alimentar às Pessoas Mais Carenciadas

PIEF – Programa Integrado de Educação e Formação

PIICIE – Programa Integrado Inovador de Combate ao Insucesso Escolar

PNAI – Planos Nacionais de Ação para a Inclusão

RMG – Rendimento Mínimo Garantido

RSI – Rendimento Social de Inserção

RVCC – Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências

SASE – Serviço de Ação Social Escolar

TEIP – Programa Território Educativo de Intervenção Prioritária

TPE – Técnicos do Programa Escolhas

TSU – Taxa Social Única

UNIVA – Unidades de Inserção na Vida Ativa

## INTRODUÇÃO

A presente investigação, desenvolvida no âmbito do *Mestrado de Mediação Intercultural e Intervenção Social*, surge do trabalho desenvolvido com algumas das comunidades ciganas de Vila Verde, enquanto técnica da Cruz Vermelha Portuguesa, Delegação de Braga, na 6<sup>a</sup> geração do Programa Escolhas (PE). Neste caminho, o olhar sobre estas “comunidades”, enquanto técnica, foi sempre um olhar dirigido a cada um, à sua história de vida, aos seus valores e às suas experiências, e acima de tudo, um olhar com muitas dúvidas, inquietações e interrogações, sendo mais frequentes as interrogações em torno do ciclo intergeracional da pobreza e da exclusão social que há mais de 20 anos caracterizam a população cigana de Vila Verde.

Ora é comumente aceite que os ciganos estão em Portugal há 500 anos (ACIDI, 2013), contudo e apesar de já ser longa a permanência deste povo no nosso país, verifica-se que a sua história é feita de lutas, conflitos e persistências, reveladoras das representações sociais negativas da sociedade maioritária em relação à população cigana. Este facto é ainda visível atualmente, uma vez que este povo continua a ser dos mais visados em termos de rejeição, racismo e condições materiais de existência deficitárias, persistindo e alimentando-se, deste modo, os estereótipos e uma visão frequentemente negativa sobre essa minoria na globalidade. Essa perceção negativista, pautada pela desconfiança secular mútua, enforma um tipo de relação entre a população portuguesa cigana e a restante, existindo claramente uma separação entre o “nós” e os “outros” (Mendes, 2005; ACIDI, 2013; Mendes et al., 2014; Casa-Nova, 2020), uma “ciganofobia”, como intitula Bastos (2012, 2013:126, citado em M. Silva et al. 2014), ou, como refere Casa-Nova (2020) esses “estranhos-próximos que quase todos querem ver socialmente distantes” (p. 58).

Paralelamente a estas questões, a vulnerabilidade das comunidades ciganas em Portugal é apontada por Amiguinho (2020); Magano e Silva (2000); Mendes (2005, 2015); Casa-Nova (2006, 2009a, 2020); Dias et al. (2006); Castro (2010); Magano (2010); Magano e Mendes (2014); Mendes et al. (2014, 2019) e M. Silva et al. (2014), nomeadamente no que respeita aos mecanismos de empobrecimento, marginalização, guetização, desvinculação estrutural face ao mercado formal de emprego, baixa qualificação profissional, elevada taxa de analfabetismo, absentismo, forte estigma escolar e abandono escolar precoce, que acabam por constituir um fosso em termos sociais e de oportunidades, aumentando a distância social e potenciando uma relação de fragilidade

e subalternidade que, conseqüentemente, originam processos de exclusão social. Com efeito, continuam a ser evidenciadas múltiplas fragilidades nestas comunidades, como é referido no recente Relatório de Monitorização da Sociedade Civil sobre a Implementação da Estratégia Nacional de Integração das Comunidades Ciganas em Portugal (2019),

as Comunidades Ciganas continuam, na generalidade, a ser um grupo social muito exposto a fenómenos de pobreza e exclusão social [...] vivem em condições precárias de habitação, com baixas qualificações escolares e profissionais e com dificuldade de acesso à maioria dos bens e serviços. [...] Estes elementos impedem estes cidadãos de saírem das situações de vulnerabilidade e exclusão social em que se encontram sendo um entrave à sua inclusão. Esta situação constitui um ciclo vicioso que se auto-perpetua e que reforça a exclusão nas suas mais diversas formas (p. 9).

Contudo, algo tem sido feito no campo da intervenção social, com vista a quebrar “um ciclo vicioso de empobrecimento para as gerações mais jovens e vindouras” (Mendes, 2005, p. 18). Assim, têm sido múltiplas as medidas tomadas como forma de responder aos problemas acima enunciados, como por exemplo, a constituição do Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural - ACIDI (2007) atual Alto Comissariado para as Migrações - ACM (2014); a criação da Estratégia Nacional para a Integração das Comunidades Ciganas - ENICC (2013); a elaboração no âmbito desta estratégia do Estudo Nacional das Comunidades Ciganas (2014) e a implementação do Programa Escolhas (2001), sobre o qual nos debruçamos, mais amplamente, no presente estudo.

O Programa Escolhas, doravante também designado PE, é uma dessas medidas, um programa público de âmbito nacional, no terreno há 19 anos, vocacionado para a promoção da inclusão social de crianças e jovens oriundas dos contextos socioeconómicos mais vulneráveis e comunidades fragilizadas (2020, Resolução do Conselho de Ministros n.º 71/2020). É um programa que se constitui como um modelo de referência, nacional e internacional (Azevedo et al., 2014), no qual os responsáveis legisladores optaram pela assunção de uma perspetiva crítica e construtiva, ou seja, o enfoque deixa de estar no problema, o que faz com que estes jovens, detentores de capacidade transformadora, que vivem em contextos socioeconómicos mais vulneráveis, passem a ser parte da solução (Matos et al., 2012), através da mediação, nomeadamente a mediação intercultural que surge como um dos princípios gerais do programa (Carvalhais, 2013; Programa Escolhas, 2020b, 2020c).

Ora, a mediação intercultural é uma modalidade de intervenção de terceiras partes em contextos pluriétnicos ou multiculturais (Giménez, 2010) e que “para além de preventiva se assume como transformadora da sociedade e como construtora de espaços de (con)vivência” (Vieira A. & Vieira, R., 2016a, p. 65). Com efeito, o mediador intercultural surge como alguém “para facilitar a compreensão, para fomentar a coesão social e promover a autonomia e a inserção social das minorias e dos mais fragilizados” (Vieira A. & Vieira, R., 2016a, p. 67), atuando com base na mediação dialogante, empoderadora e transformadora (Vieira, R. e Vieira, A., 2016) e assumindo uma postura positiva no desenvolvimento do processo de mediação, trabalhando com o outro e não contra o outro (Torremorell, 2008).

Posto isto e, reconhecendo, neste âmbito, a importância da mediação, nomeadamente da mediação intercultural, enquanto prática empoderadora e transformadora, que procura promover a coesão social nos contextos de diversidade cultural significativa, (Giménez, 2010; Vieira, A. & Vieira, R., 2016b; Vieira, R. & Vieira, A., 2016, 2017, 2018b), entende-se que esta surja como uma ferramenta fundamental na intervenção social com as comunidades ciganas. Desse modo, adotando a visão de Vieira, R. e Vieira, A. (2016), a mediação surge como “uma estratégia de construção de pontes e trânsito entre pessoas, diferentes pontos de vista e fronteiras culturais” (p. 27). Nessa linha de pensamento, reconhecemos, na presente investigação, o Programa Escolhas como a “ponte”, sendo que os seus técnicos surgem como “pedras basilares” dessa ponte que ligam as “margens”, entre a sociedade maioritária e comunidades ciganas.

Assim, partindo da reflexão acima enunciada, e considerando a necessidade de estudos ou investigações (Mendes et al., 2014), nomeadamente qualitativos, capazes de “contribuir para pensar políticas públicas, formas e processos de melhoria das condições de vida” (Casa-Nova, 2020, p. 49) da população cigana portuguesa, ou que contribuam para o aprofundamento dos conhecimentos ainda escassos sobre os ciganos em Portugal (Mendes et al., 2014), sentimo-nos motivados a desenhar o presente projeto de investigação. Isto é, percebida a importância da mediação intercultural no desenvolvimento dos jovens, crianças e suas famílias, especialmente aquelas em situação de vulnerabilidade, adotámos uma questão orientadora, que nos conduziu ao longo da investigação, designadamente: de que forma os técnicos do Programa Escolhas da 7ª geração, do distrito de Braga, desenvolvem práticas de mediação intercultural, no contexto de intervenção com crianças, jovens e famílias de etnia cigana?

Por conseguinte, traçámos alguns objetivos que nos ajudaram a definir o intuito da nossa investigação, nomeadamente, o objetivo geral, analisar as práticas de mediação intercultural realizadas por equipas do Programa Escolhas da 7<sup>a</sup> geração do distrito de Braga, com crianças, jovens e famílias ciganas, e os seguintes objetivos específicos: realizar uma revisão da literatura sobre as principais políticas públicas e sociais associadas aos processos de integração das comunidades ciganas, na sociedade portuguesa; caracterizar o contexto onde ocorre a intervenção dos técnicos do PE; perceber a forma como é realizada a intervenção dos técnicos do PE; identificar e tipificar as práticas de mediação intercultural desenvolvidas pelos técnicos do PE no apoio às crianças, jovens e famílias de etnia cigana, e conhecer obstáculos inerentes à prática da mediação intercultural, tanto na atuação familiar como no trabalho em equipa com famílias de etnia cigana. Do mesmo modo, elegemos os seguintes conceitos-chave: comunidade cigana, exclusão social, integração social, mediação intercultural, políticas sociais, Programa Escolhas.

Do ponto de vista da metodologia, foram utilizadas e desenvolvidas técnicas de pesquisa das ciências sociais. Cremos que este processo só foi possível reconhecida a importância da componente da prática científica, outra componente central, a par da empírica, ou seja, a teoria, entendida como um conjunto de pressupostos que nos orientaram na compreensão da realidade. Assim, pretendemos, através de uma pesquisa qualitativa, descrever, entender e compreender, do ponto de vista dos sujeitos estudados, como se processam a intervenção social e as práticas de mediação intercultural dos técnicos do PE do distrito de Braga, no trabalho com comunidades ciganas, aproximando-nos do paradigma fenomenológico-interpretativo, hermenêutico (Amado, 2013; Guerra, 2006). Adotámos, por isso, como método, o estudo de caso, considerando o seu “caracter descritivo, intensivo, analítico, holístico e particularista” (Vieira, A., 2016, p. 200). Deste modo, a investigação insere-se no campo das ciências sociais e permite-nos situar numa perspetiva essencialmente compreensiva, não existindo preocupações com generalizações (Flick, 2005). No que diz respeito às técnicas de recolha da informação (Carmo & Ferreira, 1998; Guerra, 2006; Bell, 2010; Amado, 2013), elegemos a análise documental e a entrevista individual semiestruturada. Quanto ao universo de análise, técnicos do PE, elegemos para “amostra” os técnicos dos projetos do PE do distrito de Braga, propondo-nos a entrevistar dois por projeto.

Relativamente à estrutura da presente investigação e para aferir e compreender melhor a problemática que pretendemos estudar, organizamos a nossa investigação em quatro

capítulos, sendo que os dois primeiros constituem todo o enquadramento teórico e os dois últimos dizem respeito ao design do estudo empírico e a análise dos dados. Deste modo, no primeiro e segundo capítulos apresentamos uma síntese da revisão teórica que orientou a definição dos objetivos teóricos e empíricos desta tese.

Esta revisão bibliográfica procura abordar num primeiro capítulo a complexidade da “questão cigana”, dividindo-se em 5 subcapítulos: o primeiro - “Um rosto com muitas faces” - procura realizar uma inevitável análise dos fenómenos sociais que atingem este grupo, originando uma conceptualização, ainda que sucinta, dos conceitos de exclusão social e integração social; o segundo - “Os ciganos em Portugal” - procura analisar a situação social dos ciganos em Portugal, atendendo às suas características socio demográficas, padrões de inserção territorial, bem como, às suas condições de vida; o terceiro - “Que políticas?” - procura descrever, de forma sucinta, as medidas de política social implementadas com repercussão nas comunidades ciganas. Para além de políticas mais generalistas também foram identificados projetos, programas e estratégias, algumas dos quais especificamente dirigidas a este público; o quarto - “A educação como vetor de transformação social” - discorre sobre a importância da educação enquanto vetor de transformação, mas também da relação nem sempre fácil entre a escola e as comunidades ciganas; o quinto - “O Programa Escolhas” - divide-se em dois subcapítulos nos quais, num primeiro procuramos descrever genericamente o Programa Escolhas, seguindo-se, num segundo, uma caracterização mais específica e sucinta sobre as sete gerações do mesmo.

No segundo capítulo, intitulado “Mediação intercultural”, apresentamos três subcapítulos, sendo que o primeiro - “Mediação e inclusão” - procura abordar a importância da mediação na inclusão social, nomeadamente em territórios de contextos de diversidade cultural significativa; o segundo - “Mediação intercultural” - pretende refletir sobre os conceitos de mediação e mediação intercultural, bem como proceder a uma breve contextualização da mesma em Portugal; no terceiro - “Mediador intercultural” - procuramos descrever o papel e a importância do mediador intercultural. Segue-se o terceiro capítulo, “Enquadramento metodológico”, também dividido em três subcapítulos sendo que o primeiro - “Contextualização da investigação” - inicia com a contextualização e definição da problemática estudada. Nos subcapítulos seguintes - “Teoria e definição do quadro metodológico” e “Opções metodológicas” - descrevemos a metodologia adotada, com a argumentação do paradigma privilegiado, do método escolhido e das técnicas de recolha da informação seguidas, isto é, os instrumentos que

utilizamos na nossa investigação e que estruturam os procedimentos de recolha e tratamento de dados fundamentais e necessários para a sua concretização.

No quarto e último capítulo, “Apresentação e discussão de resultados”, apresentamos a análise dos resultados que são sustentados pelas narrativas recolhidas através de doze entrevistas semiestruturadas de entre as catorze realizadas a técnicos do Programa Escolhas do distrito de Braga, sendo este dividido em cinco subcapítulos. Deste modo, começámos no primeiro - “O Programa Escolhas no distrito de Braga” - por fazer uma breve caracterização dos/das entrevistados/as no que se refere a sexo, idade, formação/perfil, função e permanência nos projetos; segue-se o segundo - “Descrição dos projetos do Programa Escolhas do distrito de Braga” - que descreve e caracteriza, de forma sucinta, os projetos Escolhas analisados; posteriormente, no terceiro - “Contexto de intervenção dos projetos do Programa Escolhas do distrito de Braga” - são apresentados os contextos de intervenção dos projetos em análise; no seguinte, quarto - “Da intervenção social à mediação intercultural dos projetos do Programa Escolhas do distrito de Braga” - procura-se refletir, interpretar e identificar as práticas de mediação intercultural dos técnicos dos diferentes projetos, na sua intervenção com crianças, jovens e adultos de etnia cigana; enquanto no quinto - “Obstáculos inerentes à prática da mediação intercultural dos projetos do Programa Escolhas do distrito de Braga” - se procuram identificar os obstáculos às práticas de mediação intercultural no decurso dos projetos em análise.

Por fim, apresentamos a conclusão da investigação, considerações gerais e recomendações.

## ENQUADRAMENTO TEÓRICO

O enquadramento teórico está organizado em dois capítulos a “questão cigana” e a “mediação intercultural” nos quais apresentamos uma síntese da revisão teórica que orientou a definição dos objetivos teóricos e empíricos desta tese.

### CAPÍTULO 1 - “QUESTÃO” CIGANA

Sabe-se que é grande a controvérsia em torno da “questão cigana”. Deste modo procura-se, ao longo deste capítulo, fazer uma viagem teórica e conceptual em torno de toda a complexidade que envolve as comunidades ciganas e os seus contextos de vida, bem como das políticas, medidas e programas que lhes dizem respeito, nomeadamente o Programa Escolhas. Assim, este capítulo é dividido em sete subcapítulos autónomos: um rosto com muitas faces; ciganos em Portugal; que políticas?; a educação como vetor de transformação; o Programa Escolhas; e as 7 gerações do Programa Escolhas.

#### 1.1. A “QUESTÃO” CIGANA: UM ROSTO COM MUITAS FACES

É antiga a controvérsia em torno da “questão cigana”, não só em território português, mas também nos diferentes países europeus, suscitando múltiplas visões, vertidas em amplas discussões nas sociedades “ditas multiculturais e/ou interculturais e pautadas pelo princípio do universalismo” (Mendes, 2015, p. 32; Mendes et al., 2019, p. 53).

Segundo M. Silva et al. (2014), a proveniência do povo cigano tem gerado enorme controvérsia, sendo muitas as dúvidas sobre as suas origens, alimentadas por mitos e lendas, uma vez que não existe história documentada sobre este povo, sendo perpetuada apenas pela tradição oral. Com efeito, “sabemos pouco sobre esta comunidade de cidadãos, entretanto, portugueses. Sabemos pouco sobre a sua dimensão, a sua distribuição, as suas características” (Comissão Parlamentar de Ética, Sociedade e Cultura, 2008, p. 1).

Por outro lado, a identificação deste povo como um grupo étnico deve-se ao facto de partilharem uma história, uma cultura, uma ancestralidade biológica e linguística. Contudo, trata-se de um grupo composto por diversas comunidades, com as suas próprias especificidades (Dias et al., 2006). Assim, e atendendo ao número de grupos distintos de uma comunidade, comumente vista como um todo, Mendez (2005, citado

em Montenegro, 2012) refere a dificuldade de se falar em “cultura cigana”, de forma unívoca, uma vez que considera que quando nos referimos a comunidade cigana, estamos a falar de grupos em diferentes lugares e conjunturas. No entanto, estes apresentam certos traços comuns, ou formas organizativas partilhadas que concorrem para a constituição de um núcleo cultural amplamente partilhado.

Também Magano e Silva (2000) defendem a existência de uma visão amplamente partilhada da etnia cigana como um conjunto de grupos com identidade e cultura étnica específicas, embora apresentando vivências diferentes, de acordo com o grau de inclusão, exclusão, ou aculturação, relativamente à sociedade envolvente que, em regra, se assume como cultura dominante. Segundo Maalouf (1998, citado em Magano & Silva, 2000), a identidade étnica é, construída dentro do grupo que partilha coletivamente a pertença a um “nós”, aventando a necessidade de cada indivíduo se inserir numa comunidade com a qual se sinta identificado. É neste sentido que a cultura cigana, evidencia uma identidade étnica, uma cultura distinta da sociedade maioritária, que se reflete em todas as dimensões da organização social e familiar, provando a sua resistência à assimilação cultural (Liégeois, 1989; Nunes, 1996, citado em Magano & Silva, 2000).

Ora, se por um lado, o modo diferenciador de viver dos grupos étnicos lhes confere identidade, por outro acaba por os empurrar para uma situação de vulnerabilidade que em nada favorece o seu processo de inclusão, podendo até potenciar formas de exclusão social. Assim, existe nestas comunidades um processo de autofechamento, construído através de uma multiplicidade de estratégias com vista à defesa e preservação de determinados aspetos culturais, são estratégias baseadas na “auto-reprodução do grupo”, alimentando uma “sociabilidade maioritariamente intra-étnica, reforçando os laços de amizade e de parentesco” (Casa-Nova, 2009a, p. 109). Esta coesão grupal assume carácter protetor face ao grupo maioritário “o outro”, funcionando como um “muro invisível” que separa os dois mundos (Casa-Nova, 2020), e que, como refere Amiguinho (2020, p. 34), são comunidades que ““não se deixam ver” ou abrir completamente”.

De acordo com o Estudo Nacional das Comunidades Ciganas (2014), é visível, ao longo da história, a construção de barreiras sociais, assentes nos estereótipos e representações sociais que são feitas sobre os “outros” diferentes de “nós”. Perante essa realidade, os indivíduos “outros”, vítimas dessa classificação, acabam por ter de fazer um caminho mais longo e penoso para atingir o mesmo que aqueles que são livres de qualquer

estereótipo e representação social depreciativa. Assim, esse “marcador étnico” é a pedra basilar para a produção das desigualdades e os respectivos processos de exclusão social (Guerra et al., 2002, citado em Castro, 2010).

Ora, em teoria, todos os indivíduos estão em posição igualitária em termos de acesso aos direitos cívicos, sociais e políticos, no entanto, a sociedade dominante propõe modelos únicos no sentido de promover a “normalização”. Assim, apesar de legalmente salvaguardados os direitos de todos, de facto, o acesso não é proporcionado de igual forma para todos os cidadãos, na medida em que não são salvaguardadas as especificidades de todos os grupos (Pinto, 1995; Benavente et al. 1997, citado em Magano & Silva 2000). As pessoas de etnia cigana, tal como as de outros grupos minoritários desfavorecidos, veem muitas vezes dificultados os seus direitos de participação. Vivem, frequentemente, numa posição marginal relativamente ao poder, perpetuando a sua exclusão do sistema, pela dificuldade do livre exercício da cidadania (Magano & Silva 2000).

Posto isto, entre os grupos sociais mais vulneráveis a situações de exclusão e pobreza encontram-se as pessoas de origem cigana (Magano & Silva, 2000; Mendes, 2005; Magano, 2010; M. Silva et al., 2014; Casa-Nova, 2020). A este propósito, Mendes (2005) refere que, na última década do século XX, cerca de 15% das pessoas em situação de pobreza, só em meios urbanos, pertenciam a minorias étnicas. A autora aponta, ainda, pesquisas que apresentam os ciganos como um dos grupos étnicos mais expostos a situações de pobreza e vulnerabilidade à pobreza, apresentando, mecanismos de empobrecimento e de “reprodução intergeracional de posições sociais desfavorecidas” (p. 18).

Importa, neste ponto, refletir teoricamente, ainda que não exaustivamente, sobre os conceitos de pobreza, exclusão social e integração. Por vezes, tende a confundir-se exclusão social com pobreza, no entanto a pobreza não resulta nem é exclusão social. A exclusão social, ao contrário da pobreza, não é um processo estático (um estado), mas sim um processo dinâmico em que a acumulação de sucessivos “handicaps” conduz os indivíduos à marginalização social e à exclusão (Rodrigues et al., 1999; Dias et al., 2006). Bruto da Costa (1998, p. 27 citado em Casa-Nova, 2020) reforça esta ideia, considerando “a pobreza uma situação de privação múltipla resultante da falta de recursos” (p. 52).

Por sua vez, são múltiplas as considerações sobre o conceito de exclusão social, seu significado, e abrangência social, sendo que Rodrigues et al. (1999), a referem como um

fenómeno multidimensional, na medida em que coexistem num mesmo espaço um conjunto de fenómenos sociais distintos e interligados, tais como a pobreza, desemprego, discriminação racial, o estigma, a xenofobia, etc., que contribuem para a produção do excluído ou de grupos excluídos. A exclusão social assume caráter cumulativo e dinâmico, perpetuando-se de geração em geração, uma vez que as problemáticas se constituem, simultaneamente, como causa e consequência, o que agrava os choques culturais e fortalece as ruturas de coesão social.

Dias et al. (2006), defendem a associação da exclusão à privação de certos recursos, sejam materiais, escolares ou culturais. Assim, se um cidadão, ou grupo de cidadãos se veem impedidos de participar dos valores e das representações que corporizam a sociedade em que estão inseridos, e se, pelo contrário, se encontram fora do universo material ou simbólico da mesma, facilmente entrarão numa espiral de rejeição e consequente sentimento de autoexclusão. Assim, a acumulação de insucessos do indivíduo, nas múltiplas esferas do social, conduzem-no a uma espécie de rutura com essa sociedade, mas também a uma rutura consigo próprio enquanto indivíduo social, colocando, muitas vezes, em causa as relações económicas, profissionais e familiares.

Na mesma linha, para Guerra (2012, citando Costa 1998, Xiberras 1996, Hills et al. 2002),

a exclusão resulta de processos pertencentes à desinserção social (ruptura de laços de solidariedade e risco de marginalização), à desintegração do sistema de actividade económica ou de emprego (perda de competências socioprofissionais, perda de emprego, rendimento insuficiente) e à desinserção das relações sociais e familiares (fragilização das relações interpessoais e dos sentimentos de pertença sócio-comunitários) (p. 92).

Posto isto, verificamos que situações de exclusão económica, a estigmatização e o isolamento institucional são potenciadoras de situações de exclusão, ou, não integração, como defende Casa-Nova (2020), num recente artigo, no qual apresenta uma perspectiva de diferentes pertenças dentro dos diferentes sistemas sociais e da sociedade. Isto é, numa sociedade existe um núcleo formado pelos grupos com maior poder, e os outros grupos que nela também vivem numa situação periférica face a estes, que é, afinal, uma situação de “não integração”. Segundo a autora, a maioria da população portuguesa cigana, embora faça parte da sociedade e permaneça dentro dos sistemas sociais, considera-se débil a sua articulação com esses mesmos sistemas, permanecendo, enquanto grupo, numa zona mais periférica da sociedade, ou seja, em situação de não integração.

Por outro lado, o processo de exclusão social pressupõe o de desintegração social e o conceito de exclusão social está inerentemente associado, por oposição, ao conceito de integração social (Rodrigues et al., 1999). Segundo Magano (2010)

o conceito de integração é usado a partir de meados do século XX para designar a operação pela qual o indivíduo se incorpora num determinado meio social. Opõe-se à noção de segregação que designa a separação de direito ou de facto de indivíduos devido à origem social, ao nível de instrução ou à sua condição social (p. 64).

Neste sentido, para Magano (2010) “a integração tem subjacente a ideia de que os indivíduos se integram em algo, “a sociedade”, que lhes pré-existe em que o processo de socialização visa uma aprendizagem adequada da integração nesse sistema social” (p. 50). Rodrigues et al. (1999) acrescentam que, “a integração remete para um conjunto de situações estáveis e consolidadas ao nível das relações de trabalho, familiares e sociais” (p. 79) que dependem, da efetiva interação de quatro sistemas - sistema económico e territorial, sistema de proteção social, sistema comunitário e familiar e sistema político jurídico.

Com efeito, ao observarmos os conceitos de exclusão, ou não inclusão, ou, por oposição, inclusão, verificamos a posição marginal que caracteriza, na sua generalidade, as comunidades ciganas, em Portugal, face aos sistemas acima referidos, bem como a subsistemas que enformam a sociedade.

Assim, e se tivermos em linha de conta que grande parte das comunidades ciganas vive em habitações sociais e em situação precária (Mendes et al., 2014) percebe-se que estas comunidades vivenciam formas de exclusão que não se limitam à rejeição física e material, mas também a uma exclusão geográfica, na medida em que se trata de grupos relegados para “autênticos guetos” (Xiberras, 1995, citado em Dias et al., 2006). Ora, é sabido que é, sobretudo, em contextos espaciais específicos que ocorrem fenómenos de exclusão social, os quais concorrem para a desvalorização do indivíduo e do seu contexto de vida, tais como a ausência de equipamentos, a insalubridade, ou a guetização. Esta situação está mormente ligada às periferias pobres ou a bairros degradados, muitos deles ditos de habitação social, mas que mais não são do que formas de “relegação” (Delarue, 1991, citado em Dias et al., 2006), ou seja, “mecanismos de exclusão espacial associados a outros fatores de exclusão social” (Dias et al., 2006, p. 22).

Neste sentido, Fernandes (1995:22, citado em Mendes, 2005, p. 42), refere-se a esses locais como “espaços de segregação”, onde as populações vivem situações de exclusão

social, sem “capital escolar económico”, sendo, frequentemente, vítimas de rotulagem e estereótipos, acabando por ser considerados como “classes perigosas” e, portanto, mantidas à margem da sociedade maioritária. Almeida e Alli, (1992, citado em Dias et al., 2006) acrescem o facto da não existência de respostas sociais nesses espaços, em termos de emprego e escolarização, fatores que potenciam a exclusão social. Não raramente, a exclusão, nesses meios, está ligada a outros problemas (causa e consequência), como analfabetismo, insucesso e abandono escolar, toxicodependência e prostituição.

Por outro lado, Machado (1992, citado em Mendes, 2005), aponta a posição marginal de grande parte dos membros de minorias étnicas face ao sistema de emprego, destacando a inserção destas camadas populacionais em setores e mercados de trabalho marcados pela precariedade e instabilidade. Assistimos, então, a práticas laborais de natureza precária, tais como a venda ambulante (bastante adotada pela população cigana), os serviços de natureza doméstica, alguma pequena indústria e agricultura. Assim, estes sujeitos, ligados, maioritariamente à economia informal, dado que efetivamente são excluídos do mercado formal de trabalho, vivem em condições de forte vulnerabilidade à pobreza, até porque estão, simultaneamente, fora do sistema de segurança social vigente. A autora acrescenta ainda que a vivência de modo prolongado desta situação “provoca a reprodução geracional do estatuto de desprivilegiado” (p. 43).

A este propósito Casa-Nova, (2020, citando Paugman, 1991) apresenta uma interessante reflexão, assente na ideia de que o afastamento prolongado dos indivíduos face ao mercado de trabalho está no “amago” da exclusão social, uma vez que esta situação desqualifica socialmente os indivíduos que se veem na dependência do estado, facto que, prolongado no tempo, os empurra para uma “espiral descendente”, até à perda de “dignidade”.

Por sua vez, Pinto (1995, citado em Magano & Silva 2000, p. 2) destaca a “recusa sistemática pela submissão às regras do mercado de trabalho capitalista”, como elemento distintivo da etnia cigana na forma como esta conseguiu preservar a sua cultura, modo de vida e identidade étnica e cultural, ao longo de séculos, maioritariamente à margem da sociedade. No entanto, esta situação acaba por afastá-los da sociedade dominante, “para quem o “trabalho” é considerado a base de todo o sistema social, familiar e de vida” (p. 2), traduzindo-se num processo que acabou por contribuir para a sua exclusão social.

Por outro lado, e, na perspectiva dos sistemas comunitário e familiar, confirmam-se, simultaneamente, situações de exclusão económica e sociocultural, sendo que, neste âmbito, o insucesso escolar e o abandono precoce do sistema de ensino, assumem maiores proporções nas comunidades ciganas (REAPN, 2008). Com efeito, para Fernandes (1991:65, citado em Mendes, 2005) os jovens tendem a tornar-se “desqualificados socioculturais”, na medida em que não possuem “habilidades vendáveis”, confirmando a falta de escolarização como um mecanismo gerador de pobreza e de vulnerabilidade à pobreza. Casa-Nova e Palmeiras (2008) acrescentam que a falta de escolaridade é sentida pelos ciganos, como “handicap” para a inserção no mercado de trabalho, em ocupações fora do âmbito tradicional das ocupações ciganas, o que interfere negativamente nas suas perspectivas de futuro profissional, potenciando um conjunto de “processos cumulativos de marginalização, de segregação e de estigmatização” (Mendes, 2005, p. 43).

Posto isto, a antevisão dessa falta de perspectivas de avanço pessoal e ascensão social dos jovens ciganos, dadas as suas insuficiências em termos profissionais e escolares, parecem trazer escassas possibilidades de quebrar o ciclo vicioso de marginalização e de segregação para as gerações mais jovens e vindouras, o que pressupõe a reprodução de posições sociais desfavorecidas (Mendes, 2005).

Ora, este processo não é alheio aos estilos de vida adotados, nem sempre compreendidos ou aceites pela sociedade dominante. Por um lado, assiste-se ao desconhecimento entre as comunidades (ciganos e não ciganos) e conseqüente não-reconhecimento de uma pela outra, o que explica, em grande parte, a marginalização social deste grupo étnico (Mendes, 2005). Segundo Mendes (2005), assiste-se a uma espécie de desconfiança por parte dos sujeitos portadores de uma cultura própria em relação ao grupo dominante, quando são colocados perante o dilema entre a preservação da sua cultura e o fenómeno da apropriação da cultura de outro. Em sentido inverso, assiste-se, em alguns casos, a estratégias de fechamento das comunidades, em defesa da sua identidade étnica e cultural, o que, no entender de Mendes, se justifica pelo longo processo histórico de discriminação e segregação. Neste sentido, alguns ciganos apresentam modos de vida perfeitamente contrastantes face à maioria, designados “vida de cigano” (Magano, 2010).

Por sua vez, a inexistência da participação social nos diversos domínios da vida pública e económica, a estigmatização e o isolamento institucional dos grupos sociais mais vulneráveis, onde se encontram as pessoas de etnia cigana, conduzem-nos, muitas

vezes, a situações em que são rotulados. Estes rótulos estigmatizantes e estereótipos associados favorecem uma visão sobre os ciganos frequentemente associada a negócios pouco claros, ou ilegalidades, a vidas ligadas ao tráfico de droga, e considerados pouco zelosos do espaço onde residem, o que dificulta a convivência com os demais, pondo em causa o “clima social” (Mendes, 2007, citado em Magano & Mendes, 2014).

Posto isto, pode dizer-se que “o resultado de um complexo e cumulativo processo de discriminação (Higgins & Brüggemann, 2014) que recai sobre as pessoas ciganas” (Mendes, 2015, p. 37) concorre para a persistência de desigualdades no acesso ao mercado de trabalho, a par da existência de baixos níveis de escolaridade. Esses processos de discriminação traduzem-se na vivência de situações de “exclusão”, e para Fernandes (1991, citado em Mendes, 2005), “a exclusão está em estreita ligação com a questão da cidadania” (p. 43), sendo que um excluído é um indivíduo privado de direitos de que são detentores a maioria das pessoas integradas nessa sociedade. Por outras palavras, a carência de direitos sociais e políticos, e a acumulação de desigualdades em termos económicos, sociais e de poder, impedem o exercício da cidadania. Por outro lado, a falta de participação, no que ao exercício da cidadania diz respeito, por parte das comunidades ciganas, é uma das fragilidades apontadas a este grupo. Mendes (2007, citado em Mendes et al., 2014) refere-a como uma “cidadania passiva”. Este facto não tem contribuído para a conquista de direitos sociais ou melhoria das suas condições de vida.

Assim, a posição marginal que este grupo assume face aos diferentes sistemas está relacionada com a pobreza e a exclusão de que são vítimas, reforçando-se mutuamente nas sociedades atuais, isto é, muitas vezes, a exclusão do mercado de trabalho favorece a pobreza, e esta, por sua vez, impede o acesso à educação, habitação, saúde, lazer. Essa situação de excluído dificulta a configuração de uma identidade social, quer seja no trabalho, na comunidade ou na própria família. Nas palavras de Rosanvallon (1995:204 citado em Dias et al., 2006), eles, “os excluídos, não constituem uma classe, uma ordem, indicam, antes, uma falta, uma falha no tecido social” (p. 23).

Pese embora a visão globalizante sobre os ciganos, como um todo, importa referir que diferentes trabalhos e abordagens revelam a heterogeneidade dos ciganos portugueses, naquilo que os caracteriza em termos de inserção social, económica e espacial (Mendes, 2005, 2015; Casa-Nova, 2009a; Magano, 2010) e têm procurado desmistificar essa ideia de homogeneidade da população cigana. A esse propósito, alguns autores apresentam evidências de importantes distinções entre “aqueles que vivem a "vida de cigano" e

outros que vivem como os 'senhores' (apayamiento) com várias nuances em termos de estilos de vida (Magano 2010, 2014; Montenegro, 2012), pluralidade de trajetórias e experiências de vida plurais” (Mendes, 2015, p. 33). Na mesma linha, mas do ponto de vista da sua relação com o mercado de trabalho, Casa-Nova (2020) refere essa heterogeneidade da população cigana afirmando que, para além do trabalhador por conta própria característico das comunidades ciganas, também existem trabalhadores assalariados, nomeadamente, na mediação intercultural, engenharia, direito, entre outros. Relativamente aos “dados” relativos às comunidades ciganas, Magano (2010), alerta para o facto de esses dados serem sempre relativos “a ciganos visíveis”, ou seja, aqueles que são facilmente identificáveis como tal, os quais, geralmente vivem em espaços geográficos e sociais marcados pela exclusão social, contribuindo para a manutenção de estereótipos que marcam a imagem dos ciganos em Portugal, ainda presa à ideia de nomadismo e à falta de compromisso social (Mendes, 1997, 2007, citado em Mendes et al., 2019). Esta visão “não tem contribuído para uma mudança efetiva no modo como se entende e intervém junto dos ciganos portugueses” (Mendes et al., 2014, p. 13).

Em suma, o problema da “exclusão social” pode ser visto em termos de falta de acesso a sistemas básicos, mas também de posicionamento do indivíduo face aos diferentes domínios: social, económico, institucional, espacial e simbólico, tornando-se assim evidente que “o combate à exclusão social requer atuações aos mais diversos níveis, desde o individual até ao nacional (ou supranacional)” (Costa, 1998 citado em Pereira, 2016, p. 8). Neste sentido, e segundo Casa-Nova (2020)

é importante distinguir entre causas fundamentais da pobreza (...) e as consequências de viver em condições de pobreza. Isto significa que a responsabilização pelas e a resolução das situações de pobreza e da chamada “exclusão social,” nos seus diferentes graus, não pode ser desligada da estrutura social hierarquizada e da manutenção dessa hierarquização, o que significa que importa não proceder a uma responsabilização individual pela situação vivenciada, desligando-a de uma leitura política da ordem social, transformando a resolução das situações em ações profiláticas individuais, desconectadas da estrutura social vigente (p. 57).

Posto isto, as sociedades contemporâneas vivem, assim, um dos maiores desafios que consiste em perspetivar a diferença, a partir da própria diferença sem que isso implique uma inferiorização ou uma dominação do «Outro», ou seja, falta cumprir esta “utopia” de uma sociedade em que qualquer relação intra-étnica ou inter-étnica, nos vários espaços de sociabilidade, o «Outro» seja perspetivado “como um elemento cujo lugar de

pertença possa ser (também) aquele que, de forma livre ou constringida, se tornou o seu lugar de (con)vivências” (Casa-Nova, 2008, pp. 151-152).

## 1.2. A “QUESTÃO” CIGANA: OS CIGANOS EM PORTUGAL

Oriundos do Nordeste da Índia, os ciganos, cuja designação era Rom, Sinti, Manouch e maioritariamente Calé (Casa-Nova, 2009a), estão em Portugal há 500 anos. Os seus movimentos migratórios e as passagens mais ou menos prolongadas, com consequentes apropriações culturais, fazem a heterogeneidade do povo cigano, salvaguardadas as inevitáveis semelhanças (ACIDI, 2013).

Estima-se que em Portugal residam entre 40.000 e 60.000 ciganos, distribuídos por todo o território (ACIDI, 2013). No entanto, as estimativas em relação à dimensão da população cigana divergem de acordo com diferentes fontes e em muito se deve à ausência de recenseamentos específicos. Assim, não é possível saber com rigor, qual o número de ciganos residentes nos países europeus (Casa-Nova, 2009a; Baptista, 2011; M. Silva et al., 2014).

Com efeito, a Constituição Portuguesa coloca restrições às estatísticas étnicas e a estudos sobre a dimensão ou inserção social ou espacial das pessoas ciganas, o que explica a não existência de informação precisa sobre estes cidadãos, quantos são ou onde vivem (Mendes, 2015; Mendes et al., 2019). A este propósito, Portugal, como outros países da Europa, não integra a variável «etnia» nos censos (Casa-Nova, 2009a), podendo resultar daí algum desconhecimento sobre o número real, localização geográfica e modos de vida das comunidades ciganas portuguesas, dados fundamentais, quer para o universo de estudos, quer para a criação de medidas adequadas de intervenção (ACIDI, 2013).

Tal situação pode explicar que os estudos existentes sobre ciganos, em Portugal, sejam de carácter mais qualitativo, realizados em zonas específicas, quase sempre em áreas de marginalização em termos urbanísticos e do ponto de vista social (Mendes et al., 2014, 2019; Magano & Mendes, 2014). Neste sentido, e apesar de assistirmos desde a década de 90 do século XX ao crescimento dos estudos sobre ciganos em Portugal (Baptista, 2011; Mendes et al., 2014), quase todos são de carácter qualitativo e de micro localização, sobretudo em bairros e áreas geográficas delimitadas. Esse facto traduz-se numa “lacuna em termos de estudos longitudinais e na falta de dados estatísticos sobre

as características e condições de vida dos ciganos portugueses” (Mendes et al., 2014, p. 13, 2019, p. 55).

Sabe-se, no entanto, que em Portugal, desde 1521 até 1910 (final da monarquia), se presenciaram inúmeras e constantes tentativas de erradicar total ou parcialmente os ciganos, assistindo-se ao longo desse período a sucessivas leis que ora impediam a entrada, ora ordenavam a sua expulsão (Casa-Nova, 2009a; M. Silva M et al., 2014).

Assim, se atentarmos na história legislativa dos ciganos em Portugal, verificamos que ela, ao longo dos séculos, surge pautada pela discriminação, independentemente de o nascimento dos indivíduos se ter dado, ou não, em Portugal. A leitura de alvarás, salvo condutos, leis e regulamentos mostram bem as perseguições, exclusões sociais e físicas de que este grupo foi alvo (Dias et al., 2006). Senão vejamos, em 1526, D. João III, na medida -alvará de 3 Março - declara “que não entrem ciganos no reino e saiam os que nele estiveram” (p. 45). Já D. Pedro II (1694-1696) declara que “todos os ciganos nascidos neste reino que não tomarem géneros de vida de que se possam sustentar-se, que dentro de dois meses, saiam deste reino, sob a pena de morte, do mesmo modo que tenho resolvido com os ciganos castelhanos que entraram neste reino” (p. 46). Também D. João V, no alvará de 1708, vai permitir a permanência dos ciganos em Portugal, “se estes se vestirem e falarem como os portugueses autóctones, em suma, se se sedentarizarem e dedicarem a atividades consideradas “honestas”” (M. Silva et al., 2014, p. 63).

Na atualidade, em Portugal, apesar de a lei portuguesa ter aprovado em 1999, a lei 134/99 de 24 de agosto, que “proíbe as discriminações no exercício de direitos por motivos baseados na raça, cor, nacionalidade ou origem étnica”, as comunidades ciganas não são desejadas na maior parte das localidades onde se instalam, e continuam a ser alvo de estereótipos e inúmeras discriminações no acesso a alguns direitos básicos (Dias et al., 2006, p. 47). Bastos (2012, 2013:126 ss, citado em M. Silva et al., 2014) refere este trajeto como um processo de “ciganofobia”, o qual, no seu entender, se estende até à atualidade, apoiando a sua tese em documentos oficiais onde se assinala a distinção entre “lusos” e “os outros” (ciganos, imigrantes e estrangeiros). M. Silva et al. (2014) concluem, também, que hoje, os ciganos continuam a ser vítimas de um preconceito arraigado, de estereótipos que provocam, sobretudo nas comunidades rurais e suburbanas, sentimentos de insegurança e receio. Os mesmos autores chamam também a atenção para o modo como esses estereótipos encontram eco e representação nas políticas estatais, as quais, mesmo após o 25 de abril, não impedem que os ciganos

continuem “a ser encarados com desconfiança e ansiedade e a despertarem medo e insegurança” (p. 68). Esse facto é visível, por exemplo, no Regulamento da Guarda Nacional Republicana de 1920, onde se refere a necessidade de uma “severa vigilância” sobre os ciganos de modo a impedir os “seus frequentes actos de pilhagem” (Costa, 1997:28, citado em Cortesão et al., 2005) e tende a perpetuar-se, como vemos mais tarde no Regulamento da Guarda Nacional Republicana, aprovado pela Portaria nº 722/85 de 25 de Setembro de 1985, que determina o exercício da vigilância sobre os “nómadas” (M. Silva et al., 2014). No entanto, apesar do termo “nómadas” a imprensa escrita dá nota de que a vigilância, por parte das forças policiais, é exercida de forma regular a toda a população cigana, ainda que sedentarizada, evidenciando que o preconceito existente não é direccionado ao nomadismo, mas sim a um povo (Cortesão et al., 2005; Casa-Nova, 2009a).

A este propósito não deixa de ser curioso que, apesar de atualmente a maior parte dos “ciganos residentes em território nacional esteja sedentarizada, a representação socialmente difundida é a de que ser cigano é ser nómada, livre de todos os compromissos e laços, excetuando os de sangue” (Mendes, 1997 e 2007, citado em Mendes et al., 2014, p. 13). Contudo, a realidade é que há muito que este povo vive, maioritariamente, sedentarizado, estando nessa situação, no mundo ocidental, entre 80% e 90% dos ciganos, havendo entre eles casos de emigração, sobretudo para países com mais recursos (M. Silva et al., 2014). Fonseca (1995) e Hancock (2003, citados em M. Silva et al., 2014), defendem ainda a tese de que os ciganos, quando nómadas, não o são “por alguma cultura mística romântica” (p. 58), mas por se sentirem obrigados a isso por questões de sobrevivência, ou por não se sentirem aceites nas terras por onde passam. Neste sentido, Castro (2010) afirma que os que mantêm alguma forma de itinerância são casos forçados pela não possibilidade de fixação territorial e que certos discursos que partem do pressuposto de que muitas famílias ciganas optam de forma voluntária pela itinerância ignoram as suas dificuldades de acesso a uma habitação condigna, seja por razões económicas, ou de integração.

Por outro lado, Marques (2013, citado em Mendes et al., 2014) refere que os preconceitos de que este povo é alvo estão enraizados e são amplamente evidenciados nas atitudes dos restantes portugueses, o que é percecionado por eles, mas também por outros, nomeadamente por outros grupos vulneráveis, o que faz deles “vítimas do racismo mais virulento do que aquele que atinge outros grupos” (p. 19), reforçando assim a ideia de que estamos perante uma questão sociológica, a “questão cigana”, a

qual passa pelo racismo, e pelas dificuldades no acesso à participação cidadã desta “coletividade” (Mendes et al., 2014). Neste sentido, a população cigana tem sido alvo preferencial de rejeição social, quer por instituições, quer por pessoas, com elevados níveis de racismo e de rejeição, apresentando as piores condições materiais de existência, relativamente a outros grupos, o que interfere negativamente na forma como são percebidos pela restante população e na consequente forma de atuação perante a mesma (Casa-Nova, 2020), que pode ser também uma forma de demissão social.

Esta demissão social em torno da percepção dos ciganos como portugueses de pleno direito é acentuada por Falcão (2013), ao afirmar que a gravidade na continuidade dos atropelos aos direitos humanos é alimentada por sucessivos governos e autoridades com responsabilidade política e social. A esse propósito, cita uma referência do dia 14/3/1993, no jornal “Público”, segundo a qual Mata Cáceres, presidente da Câmara de Setúbal, se terá dirigido a algumas dezenas de ciganos afirmando “desde que deixaram de andar de carroça e passaram a andar de automóvel estragaram tudo” (p. 138). Ainda Falcão (2013), faz referência a uma declaração proferida em julho de 2004, na assembleia municipal da Castelo Branco pelo presidente da Câmara, Joaquim Morão: “nem os ciganos querem ser integrados, nem a cidade os quer integrar”; “nenhum cidadão quer o cigano à porta” (p. 140). Continuando nessa linha de discursos políticos, o mesmo autor refere, ainda, Paulo Portas e a sua crítica aos ciganos como grandes beneficiários de RSI “esquecendo-se propositadamente que apenas cerca de 4% dos seus beneficiários são dessa comunidade” (p. 141).

Posto isto, pode entender-se que a discriminação e marginalização de que, desde cedo, foram alvo os ciganos, poderá explicar o isolamento/barreira que se criou entre eles e “os outros”, o que, se por um lado lhes permitiu conservar a sua identidade e cultura, por outro os remeteu à desconfiança da sociedade maioritária e à sua própria exclusão (ACIDI, 2013; Mendes et al., 2014).

Por outro lado, o “fechamento dos ciganos” como forma de preservação da sua identidade cultural, condiciona a sua participação na vida económica e social. Segundo Castro (2010) esta via poderá ser a única para construção da identidade pessoal, ou, pelo menos, a mais fácil, “sobretudo para aqueles que não se podem definir por aquilo que fazem” (p. 6). Assim, a coesão identitária que caracteriza as comunidades ciganas pode provocar o fechamento dessas comunidades, não favorecendo as relações entre estas e a sociedade em geral, contribuindo para o risco de exclusão (Dias et al., 2006; Casa-Nova, 2020).

Paralelamente, e desde os anos 80 do século XX, assistimos a amplos debates sobre os modos de conceber os processos de integração. Um deles assenta no princípio da universalidade da cidadania, como tal, secundariza a dimensão étnicocultural, focando-se nos problemas de integração decorrentes das fragilidades económicas e sociais. Contudo, "como efeito perverso desta posição tendem a desenvolver-se políticas de inserção que promovem a assimilação" (Schnapper, 1998, citado em Castro, 2010, p. 6). Neste sentido, assistimos em Portugal ao desenvolvimento de estratégias para a consecução de um processo de assimilação por parte da comunidade cigana. Essa pressão exercida pela sociedade maioritária provocou uma particular resistência na comunidade cigana. Essa resistência, para muitos investigadores, explica, grosso modo, situações de pobreza e exclusão social, ou seja, na tentativa de resistir à assimilação, os ciganos procuram o reforço da identidade e a autonomia do grupo, afastando-se da ameaça à sua existência, representada pelo grupo maioritário, o que, conseqüentemente os impede de atingir padrões de vida estáveis do ponto de vista social e económico (Moscovici e Perez, 1999:119, citado em Castro, 2010).

Ora, a partir de abril de 1974, em especial, são muitos os autores nacionais, que apontam alterações marcantes na vida dos ciganos. Segundo Magano (2010), "no caso da sociedade portuguesa, a democracia contribuiu para acelerar o ritmo dos processos de integração com o direito de igualdade, liberdade e a conquista de direitos de cidadania" (p. 13). Deste modo, os ciganos passam a ser considerados cidadãos, passando a sociedade a ter a responsabilidade de os integrar, o que se verifica nas situações de realojamento, acesso à escolaridade, serviços de saúde e, mais tarde, no acesso ao rendimento mínimo, atual rendimento social de inserção (RSI). Por outras palavras, seria a implementação de medidas de consolidação do Estado de Providência, assente no universalismo das políticas públicas, que viria a reforçar a responsabilidade estatal em particular, e da sociedade, em geral, para a promoção da melhoria das condições de vida de todos os cidadãos, onde, obviamente, os ciganos se incluem. Contudo, estudos recentes apontam disparidades entre ciganos e não-ciganos em áreas como a educação, emprego, saúde e habitação (Mendes, 2015; Mendes et al., 2019).

Neste sentido e se observarmos dados recentes, como a seguir evidenciaremos, facilmente se percebe uma significativa insuficiência no desenvolvimento da estrutura social portuguesa, na qual os ciganos revelam uma evidente vulnerabilidade. Guerra et al. (2002 citado em Castro, 2010) apontam o "marcador étnico" como dos grandes

responsáveis na produção de desigualdades sociais e nos processos de exclusão social, que tem conduzido esta população a um processo de “progressiva fragilização”.

Assim, e de acordo com o Estudo Nacional Sobre as Comunidades Ciganas (2014) no universo estimado de ciganos portugueses, quando questionados pelas suas principais fontes de rendimento 33,8% encontram-se a cargo da família e 33,5% vivem do RSI. No que respeita à situação face ao mercado de trabalho, apenas 9,1% dos ciganos inquiridos tinham como principal fonte de rendimento o trabalho. No entanto, este número também é talvez justificado pelo facto de a maioria dos agregados familiares serem compostos por efetivos jovens e a maior parte das respostas relativas à sua condição económica se concentrarem na opção estudantes (24,7%). Não obstante, a proporção daqueles cuja principal fonte de rendimento é o RSI é maior do que a proporção daqueles que dependem primeiramente do trabalho, ou seja, mais de metade depende do RSI, e 15% do seu trabalho. Com menor expressividade surgem aqueles que dependem de pensões ou reformas (3,9%), de subsídios temporários (de doença, desemprego e outros), de apoios sociais (3,0%), ou de biscates (1,8%).

No mesmo estudo, e relativamente à condição perante a atividade económica, 18% exercem uma profissão, enquanto 57% estão desempregados ou à procura do 1º emprego, ou até nunca trabalharam. Quanto ao nível socioprofissional destaca-se o elevado número de trabalhadores não qualificados, e o predomínio dos trabalhadores por conta própria, no entanto, sem empregos declarados. As atividades profissionais mais recorrentes são pouco qualificadas e diversificadas, como por exemplo, vendedores ambulantes, trabalhadores agrícolas, trabalhadores das limpezas e operários da construção civil (Mendes et al., 2014, 2019; Mendes, 2015). No que respeita aos desempregados, mais de 60% encontram-se inscritos nos centros de emprego, embora não comprovem a procura recente de trabalho (Mendes et al., 2014).

No que concerne às qualificações escolares, os indivíduos que não sabem ler nem escrever são a maioria, e mais de metade dos inquiridos no estudo não concluiu o primeiro ciclo do ensino básico (Mendes et al., 2014). Assim, verifica-se que é nas comunidades ciganas que se registam os mais baixos índices de escolaridade, entre as minorias étnicas presentes em Portugal. Casa-Nova (2006) concluiu, em estudo realizado, que ao longo dos três ciclos o número de alunos de etnia cigana vai diminuindo, sendo que a maioria se fica pelo 1º ciclo.

Deste modo, as estatísticas comprovam as conclusões acima referidas, uma vez que cerca de 1/3 dos inquiridos no Estudo nacional sobre as comunidades ciganas (2014)

não ultrapassou o 1º ciclo do EB ou nunca frequentou a escola; 27,1% não sabem ler nem escrever; 4,8% sabem ler e escrever, mas não completaram grau de ensino; 19,2% frequentaram o 1º ciclo, mas não o completaram; 22,5% possuem o 1º ciclo; apenas 13,7% concluíram o 2º ciclo e 7,2% o 3º ciclo e 2,8% possuem diploma do ensino secundário e superior (2,3% o ensino secundário; 0,4% o ensino médio/ profissional e 0,1% a licenciatura). Por outro lado, as estatísticas demonstram a existência de fortes contrastes ao nível da educação escolar entre ciganos e não ciganos e também entre homens e mulheres ciganas. Basta pensar que em 2014, na população portuguesa, 50,4% tinham o ensino básico (9.º ano) concluído, 24,4% tinham concluído o ensino secundário e 22,9% o ensino superior (Mendes et al., 2019).

No que diz respeito à habitação, verifica-se que entre a população cigana, 66,6% vivem em apartamentos e moradias, subsistindo uma percentagem de 27,5% que declara residir em barracas, casas rudimentares ou de madeira. Grande parte dos indivíduos que não têm habitação servida pela rede pública de eletricidade procede a ligações ilegais (puxadas) (49,3%). No que respeita à água, a estratégia mais recorrente é a utilização de poços e fontanários (Mendes et al., 2014).

Se, contudo, quisermos apreciar números mais recentes, podemos fazê-lo através dos dados vertidos no relatório de 2018, da European Union Agency for Fundamental Rights (FRA), o segundo inquérito sobre minorias e discriminação na União Europeia ciganos: resultados selecionados (EU-MIDIS II). Assim o relatório supramencionado chama a atenção para uma realidade inquietante, 80% dos ciganos continuam a viver abaixo do limiar de risco de pobreza do seu país. Relativamente aos ciganos portugueses, e quando questionados sobre se o rendimento total do agregado familiar era suficiente para a sua subsistência, 74% dos inquiridos responderam que enfrentavam «grandes dificuldades». No que concerne à Educação, verifica-se o aumento das taxas de participação dos ciganos na escola em todos os países, exceto Portugal e Roménia, ficando estes aquém da meta de referência da União Europeia para 2020, em matéria de ensino pré-escolar e muito abaixo das taxas da população geral.

Face ao exposto, nos últimos anos, a par do discurso oficial sobre a integração social dos ciganos na Europa e em Portugal, na prática, “o que se verifica é que as medidas e políticas públicas não têm sido capazes de fazer face à situação de pobreza e exclusão social das comunidades ciganas, tendendo a persistir uma situação de desigualdade crónica” (ERRC/Númena, 2007, citado em Mendes et al., 2014).

### 1.3. A “QUESTÃO” CIGANA: QUE POLÍTICAS?

Embora a feição intercultural e universalista das políticas públicas seja aceite e defendida pelos portugueses, continuamos a assistir, por parte das instituições, ao não reconhecimento ou o reconhecimento incorreto do que é ser cigano, bem como ao seu enquadramento social no espaço público, situação que afeta negativamente as várias dimensões da vida das pessoas ciganas. Por outro lado, o universalismo das políticas sociais não tem surtido os efeitos desejados no que respeita à redução dos níveis de pobreza, exclusão, discriminação e racismo vivenciado pelos portugueses ciganos (Mendes, 2015).

Interessa, pois, refletir sobre a orientação das políticas públicas para a intervenção com a população cigana, tarefa complexa, na medida em que não parece fácil encontrar uma caracterização que considere a heterogeneidade dos destinatários dessas políticas. Por outro lado, para perceber, à priori, o impacto de tais políticas públicas será necessário ser detentor de um conhecimento aprofundado e sustentado sobre as causalidades dos processos que influenciam ou conduzem a situações de pobreza e exclusão social entre esta população, bem como às desigualdades sociais (Castro, 2010).

Em Portugal, nas últimas décadas, foram muitas as medidas de política social implementadas com repercussão nas comunidades ciganas, umas mais generalistas, outras mais específicas e direcionadas. Sem qualquer pretensão de exaustividade, pretende-se, de seguida, identificar as principais políticas, programas e planos que, em maior ou menor grau, parecem ter tido impacto nas múltiplas dimensões da vida das pessoas ciganas.

Importa referir que a cidadania portuguesa foi reconhecida aos ciganos pela Constituição de 1822, passando, só então, a ser reconhecidos como portugueses de pleno direito, embora seja comumente aceite que eles permanecem em Portugal há 500 anos (ACIDI, 2013).

Ora, em Portugal até 1974 a intervenção social restringia-se ao mero assistencialismo corporativista de base caritativa, na maior parte das vezes prestadas por organizações de cariz religioso, com a organização tradicionalmente privada. O Estado, por sua vez, limitava-se a subsidiar tais organizações com as quais mantinha laços de tradição e proximidade. Foi a partir de 1974 que o conceito de Estado Social, tal como o conhecemos hoje, começou a surgir em Portugal e o Estado começou então, a assumir um papel mais ativo ao nível da proteção social a qual se concretizou através da criação

de medidas orientadas para a atenuação da extrema pobreza, tais como: o estabelecimento do salário mínimo, do subsídio de desemprego, do acesso universal à Segurança Social, entre outras (Joaquim, 2015).

Refira-se, ainda, que desde 1976, de acordo com a Constituição da República Portuguesa, nomeadamente no artigo 12.º - Princípio da Universalidade - “1. Todos os cidadãos gozam dos direitos e estão sujeitos aos deveres consignados na Constituição” - e no artigo 13.º - Princípio da Igualdade - “1. Todos os cidadãos têm a mesma dignidade social e são iguais perante a lei”. Assim, os ciganos, enquanto cidadãos portugueses, usufruem das diversas medidas de política públicas ao nível da habitação, da saúde, da proteção e apoio social às famílias, da área da educação e do emprego e formação profissional, entre outras. Neste sentido, no que respeita, por exemplo, à área da saúde, em 1979, passaram a usufruir do Serviço Nacional de Saúde, e a ter direito aos cuidados de saúde na sua rede de centros de saúde e de hospitais que abrangem toda a área do território português (Mendes et al., 2014).

No que concerne à área da educação foram também abrangidos pelo estabelecimento da escolaridade obrigatória, primeiro alargada até ao 6.º ano, posteriormente prolongada até ao 9.º e recentemente fixada no 12.º ano (Lei 82/2009 de 27 de agosto, Diário da República, 1.ª série, n.º 166), assim como medidas que visam o apoio económico das famílias dos alunos mais carenciados através da comparticipação na alimentação e na aquisição de materiais escolares como o SASE (Serviço de Ação Social Escolar) e Bolsas de Estudo a Estudantes do Ensino Superior. Ao nível da educação de adultos e de aprendizagem ao longo da vida, são também abrangidos, por exemplo, pelo Sistema Nacional de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC), em 2000 (Mendes et al., 2014).

Em termos de políticas de inserção social destaca-se o facto de, em 1975, terem passado a usufruir dos diversos Programas de Luta Contra a Pobreza (1975-1980 - 1º programa, 1985- 2º programa, e 1989-1993 o 3º programa); em 1996, do Mercado Social de Emprego e do Rendimento Mínimo Garantido (RMG) (Lei 19/96), atual Rendimento Social de Inserção (2003); em 1997, das Redes Sociais Locais e entre 2001 e 2010, passam a ser abrangidos pelas quatro gerações de Planos Nacionais de Ação para a Inclusão (PNAI). O primeiro - Programa de luta contra a pobreza - criado com o objetivo de apoiar as situações mais carenciadas, numa perspetiva de integração social e de combate à pobreza e exclusão social. O segundo - Mercado Social de Inserção- teve como objetivo a promoção do emprego, em grupos desfavorecidos ou vulneráveis,

como forma de medida ativa, no sentido de quebrar os ciclos de pobreza e fomentar a reintegração no mercado de trabalho, favorecendo o acesso a novas competências sociais e profissionais (Mendes et al., 2014). O terceiro - RSI- é um apoio pecuniário mensal, direcionado a indivíduos ou famílias em situação de pobreza, no sentido de possibilitar a satisfação de necessidades básicas, tendo em conta a relevância dos mínimos sociais necessários para sobreviver com dignidade. Este é também um programa de inserção, que pretende promover a integração social e profissional (Rodrigues, 2009, citado em Magano & Mendes, 2014). As quartas - Redes Sociais Locais - surgem com o objetivo de incentivar o surgimento de redes de apoio integrado de âmbito local. A intervenção destas depende da realização de Diagnósticos Sociais participados, e da implementação de Sistemas Locais de Informação, de modo a permitir a realização de Planos de Desenvolvimento Social (Mendes et al., 2014). Os quintos - PNAI- têm como um dos principais objetivos “promover a coesão social e a igualdade de oportunidades para todos, através de políticas de inclusão social e sistemas de proteção social adequados, acessíveis, financeiramente viáveis, adaptáveis e eficientes” (PNAI, 2006-2008:8, citado em Mendes et al., 2014).

Contudo, seria apenas a partir de meados da década de 90 que, de facto, do ponto de vista dos decisores políticos, emergiu uma preocupação com os ciganos, materializada na criação, em 1996, do Grupo de Trabalho para a Igualdade e Inserção dos Ciganos, (Casa-Nova, 2009a). Este grupo de trabalho, que visa a eliminação progressiva das situações de exclusão social e a promoção da inserção social dos ciganos na sociedade portuguesa, produziu alguns relatórios de diagnóstico sobre a situação dos ciganos em Portugal (Mendes et al., 2014). Dois anos decorridos, em 1998, é apresentado o Relatório Igualdade e Inserção dos Ciganos, o qual é comentado pelo então Primeiro Ministro, António Guterres (citado em Casa-Nova, 2009a), do seguinte modo

foi esta a primeira vez que, em Portugal, o Governo assumiu ser necessário agir, de forma articulada, para assegurar que os portugueses de origem cigana fossem reconhecidos como cidadãos de corpo inteiro; com o que isso significa em termos de direitos e de deveres (p. 19).

Já em 1999, foi criada a Comissão para a Igualdade e Contra a Discriminação Racial (CICDR), que tinha como objetivo prevenir e proibir a discriminação racial sob todas as formas, e sancionar a prática de atos que se traduzam na violação de quaisquer direitos fundamentais, ou na recusa ou condicionamento do exercício de quaisquer direitos económicos, sociais ou culturais. Este órgão, em 2002, integrou a estrutura do ACIME (ACIME, 2005, p. 182; Mendes et al., 2014).

Outro importante passo foi a criação do ACIME (Alto-Comissário para a Imigração e Minorias Étnicas), em 2002, através do Decreto-Lei n.º 251/2002, na dependência da Presidência do Conselho de Ministros e revoga o Decreto-Lei n.º 3-A/96, de 26 de janeiro (que instituiu o ACIME), e o Decreto-Lei n.º 39/98, de 27 de fevereiro (que criou o Conselho Consultivo para os Assuntos da Imigração). Assim, o ACIME, em 2007 passou a designar-se ACIDI - Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural (Decreto-Lei n.º 167/2007, de 3 de maio) e em 2014 ACM<sup>1</sup>- Alto Comissariado para as Migrações (Decreto-Lei n.º 31/2014, de 27 de fevereiro) (Magano & Mendes, 2014; Mendes et al., 2014).

Em dezembro de 2007 o ACIME procedeu à criação de um Gabinete de Apoio às Comunidades Ciganas, o GACI, revelando, deste modo, o crescente interesse político por esta minoria. Este interesse está ligado às preocupações da União Europeia, nomeadamente através da ECRI – European Commission Against Racism and Intolerance (Casa-Nova, 2009a). O GACI tem procurado responder à necessidade de um apoio mais sistemático e eficiente às “comunidades ciganas”, com a realização de um conjunto de atividades em articulação com entidades responsáveis, nos domínios da educação, habitação, emprego e saúde (ACIDI, 2013).

Ainda no âmbito do ACIDI, foi também criado, em 2009, o Projeto-piloto Mediadores Municipais, que surge com o objetivo de formar mediadores municipais ciganos para o trabalho local, articulado com os municípios, as instituições locais e as famílias ciganas. Este projeto constituiu um marco fundamental, na medida em que o mediador cigano assume um papel relevante nos processos de mediação intercultural (ACIDI, 2013; Magano & Mendes, 2014; Mendes et al., 2014).

Contudo, e apesar de o tema ciganos, na década de 90, ter ganhado maior notoriedade, será com a inédita aprovação da resolução de 9 de março de 2011, que a questão da integração social dos ciganos assume centralidade. Com efeito, através dessa resolução, a Comissão Europeia e o Conselho Europeu são convidados pelo Parlamento Europeu a adotar uma estratégia europeia para os ciganos (Magano & Mendes, 2014; Mendes et al. 2014, 2019). Outro importante marco para a integração das comunidades ciganas dar-

---

<sup>1</sup> O ACM, entrou em vigor em 2014 (decreto-lei n.º 31/2014, de 27 de fevereiro) e é um instituto público integrado na administração indireta do Estado, dotado de autonomia administrativa, que tem por missão “colaborar na definição, execução e avaliação das políticas públicas, transversais e setoriais em matéria de migrações, relevantes para a atração dos migrantes nos contextos nacional, internacional e lusófono, para a integração dos imigrantes e dos grupos étnicos, em particular as comunidades ciganas, e para a gestão e valorização da diversidade entre culturas, etnias e religiões” (Mendes et al., 2014, p. 38).

se-ia também em 2011. Em causa está a integração dos ciganos que passou a estar no topo da agenda política Europeia. Assim, a 5 de abril de 2011, a Comissão Europeia através da sua comunicação, Um Quadro Europeu para as Estratégias Nacionais de Integração dos Ciganos até 2020, convidou os Estados-Membros a desenhar estratégias nacionais, ou um conjunto integrado de medidas a favor da integração das comunidades ciganas, em torno de áreas fundamentais: o acesso à educação, ao emprego, aos cuidados de saúde e à habitação (Comissão Europeia, 2011). Na mesma lógica, no dia 22 de março de 2012 teve lugar em Bruxelas a 7.<sup>a</sup> reunião da plataforma europeia sobre a inclusão social da população cigana (European Platform for Roma Inclusion), cujo tema principal foi o marco europeu das estratégias nacionais para a inclusão social da população cigana. O então quadro europeu tem como objetivo levar a uma mudança na abordagem da inclusão dos ciganos, ou seja, a transição de intervenções esporádicas e avulsas, para um pensamento estratégico abrangente e baseado em evidências. Trata-se de uma nova abordagem, claramente ligada à agenda de crescimento económico da Europa, a estratégia Europa 2020. Este quadro sublinha que a inclusão dos ciganos é benéfica para todos. Conceitos novos surgem, como o crescimento inclusivo, encarado como condição prévia para o sucesso global de uma Europa cada vez mais plural, que conta com um número estimado de 10 a 12 milhões de ciganos e como tal, deixá-los à margem da sociedade não é apenas um desperdício de talentos, mas também uma perda económica mensurável para nossas sociedades (Reding, 2012).

Assim, surge, neste âmbito, em Portugal, a Estratégia Nacional para a Integração das Comunidades Ciganas (ENICC) aprovada a 27 de março de 2013, Resolução do Conselho de Ministros n.º 25/2013, coordenada pelo ACM e acompanhada e monitorizada pelo Grupo Consultivo para a Integração das Comunidades Ciganas (CONCIG), que foi criado ao abrigo da Estratégia (Magano & Mendes, 2014; Mendes et al., 2014). A ENICC foi o primeiro instrumento político orientador em relação à integração das pessoas ciganas, ao reconhecimento dos seus direitos de cidadania e resulta do contributo de vários ministérios, municípios, organizações da sociedade civil, associações e representantes das comunidades ciganas, centros de estudos e peritos. Com o ENICC passamos a dispor de uma medida estratégica que prevê o desenvolvimento de políticas transversais a várias áreas como a educação, emprego e formação profissional, habitação, saúde, e questões de género, sem esquecer a necessidade de empoderamento social e o combate ao anti-ciganismo em contexto europeu (ACIDI, 2013).

Do processo de monitorização e revisão da ENICC, 29 de novembro de 2018, que assenta na auscultação ampla junto de autarquias e de outros serviços públicos locais, e de entidades da sociedade civil, de âmbito nacional e local, com destaque para as associações representativas das comunidades ciganas, resultou a necessidade da introdução de alterações, bem como a necessidade do alargamento da vigência da Estratégia até 2022. Ainda no âmbito do referido processo de monitorização, concretamente no Relatório de monitorização da sociedade civil sobre a implementação da estratégia nacional de integração das comunidades Ciganas em Portugal - Avaliação de progresso em quatro áreas principais de políticas chave: educação, emprego, saúde e habitação, de fevereiro de 2019, é referido o alargamento da vigência da Estratégia até 2023, tendo-se assumido como prioridades “o reforço da escolarização e da integração profissional e a melhoria das condições de habitação das pessoas ciganas em situação de exclusão social”. Foi ainda destacada a necessidade do reforço da intervenção em mediação intercultural, bem como da “melhoria da informação e do conhecimento e o combate à discriminação contra as pessoas ciganas” (EAPN Portugal, Associação Letras Nómadas & Obra Nacional da Pastoral dos Ciganos, 2019, p. 9). Desse modo, procura-se aprofundar a intervenção e introduzir medidas ajustadas à nova ambição. A ENICC passa a estar alinhada com outras estratégias nacionais, como a Estratégia Nacional para a Igualdade e a Não Discriminação 2018-2030 «Portugal + Igual» (2018, Resolução do Conselho de Ministros n.º 61/2018 da Presidência do Conselho de Ministros), designadamente no reconhecimento da especificidade das pessoas ciganas e das suas experiências de discriminação, permitindo a concretização de compromissos internacionais, compatíveis com a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável. Posto isto, e em articulação com as políticas já referidas, é possível identificar também um conjunto de programas, projetos e medidas que poderão abranger de forma direta ou indireta as pessoas e famílias ciganas e/ou outras minorias étnicas. Seguidamente daremos conta de alguns exemplos, nas áreas da inserção socioprofissional, habitação e educação.

No que concerne à inserção socioprofissional, destaca-se as Unidades de Inserção na Vida Ativa (UNIVA), os Gabinetes de Inserção Profissional (GIP), os Programas Ocupacionais e as Empresas de Inserção e as diversas medidas de apoio à contratação pelo IEFP - Contrato Emprego-Inserção e o Contrato Emprego-Inserção+, o Programa Estágios Emprego, e ainda o Apoio à Contratação via Reembolso da Taxa Social Única (TSU) (Mendes et al., 2014).

No caso da habitação salienta-se a criação do PER (Programa Especial de Realojamento), legislado a 7 de maio de 1993, que nasce da necessidade política de solucionar o problema da proliferação de bairros degradados às portas das principais cidades, e da construção clandestina, vulgarmente conhecida por “bairros de barracas”. Pretendia, ainda, vincular os municípios no processo, potenciando, através do realojamento, uma mudança no estilo de vida dos munícipes (Cachado, 2013). Mais recente, e no sentido de contrariar a situação habitacional das comunidades vulneráveis, nas quais estão incluídos muitos ciganos, criou-se uma Nova Geração de Políticas de Habitação (NGPH) legislada a 2 de maio de 2018.

Relativamente à educação, muitos têm sido os programas que, ao longo dos tempos, procuraram promover e garantir condições da universalidade da educação básica e da promoção do sucesso educativo de todos, em particular das crianças e jovens que se encontrem em risco de exclusão social e escolar. Assim, dentro destas medidas destacamos, por exemplo: o Programa Território Educativo de Intervenção Prioritária (TEIP); Programa Mais Sucesso Escolar; os Cursos de Educação e Formação (CEF); o Programa Integrado de Educação e Formação (PIEF); os Cursos de Aprendizagem e os Cursos Profissionais; o Programa Integrado Inovador de Combate ao Insucesso Escolar (PIICIE), entre outros. No que respeita a programas com ofertas educativas para adultos, identificaram-se o Programa de Formação em Competências Básicas; os processos de Reconhecimento, Validação e Certificação de Competências (RVCC) de nível básico; e os cursos de Educação e Formação de Adultos (EFA). Para além dos programas referidos, destaca-se, ainda, a implementação de alguns projetos que também envolvem ciganos, como o Projeto Escolas de Futuro, a distinção com o Selo Escola Intercultural (ACIDI/Ministério da Educação e Ciência) e o Programa Escolhas (Mendes et al., 2014).

Como vimos, foram várias as políticas, programas e projetos aplicados ao longo das últimas décadas com potencial impacto na vida dos ciganos. Mas, o que podemos dizer acerca da eficácia das políticas acima apresentadas? A esse respeito os estudos são bastante críticos e muitos deles apontam a prevalência de falta de oportunidades, os comportamentos de intolerância social e os casos de pobreza, como causas para a segregação e a marginalização que caracteriza este grupo social, tornando difícil o seu exercício de cidadania plena (REAPN, 2008).

As políticas são ainda apontadas como formas continuadas de estereótipos, que não privilegiam as “potencialidades da diferença”, sendo pouco focadas nas especificidades

dos ciganos, ignorando formas de atuação promotoras da igualdade, assentes na diferenciação (Mendes et al., 2014). A Rede Europeia Anti-Pobreza/ Portugal (2008) reforça a necessidade da promoção e capacitação do associativismo cigano, do *empowerment*, assim como o desenvolvimento de canais para a participação das comunidades ciganas na conceção e definição de políticas direcionadas para a sua integração social, ou seja, trabalhar “com” e “para” as comunidades ciganas e não apenas “para”.

Por outro lado, e de acordo com a análise SWOT das medidas e políticas sociais realizadas pelo estudo nacional das comunidades ciganas (2014), foram identificadas, como fraquezas, fragilidades no que respeita à execução de planos de inserção, na adequação da formação às necessidades do mercado e consequentes débeis índices de empregabilidade. Por outro lado, prevalecem o analfabetismo, o insucesso e o abandono escolar. Relativamente às condições de vida, persistem as situações de pobreza extrema e de exclusão social, sendo que as condições de habitabilidade e salubridade de algumas famílias são inexistentes, continuando a verificar-se a concentração de ciganos em “bairros segregados e degradados”. O estudo aponta, como constrangimento e ameaça, o impacto do RSI que “afeta modos de vida fazendo desaparecer atividades económicas e estratégias alternativas de sobrevivência”, concluindo que são “medidas gerais que não se adequam às pessoas ciganas” (p. 274).

Falcão (2013), a propósito da Estratégia Nacional para a Integração das Comunidades Ciganas, refere que “é incongruente traçar uma estratégia que contempla um estudo que poderá detectar os próprios problemas que a própria estratégia procura resolver” (pp. 134-135). No seu entender, cabe ao estado planear uma estratégia com base no conhecimento da realidade sobre a qual quer intervir, ou seja, deve ser desenhada como resposta aos problemas já detetados em anteriores estudos, ou dados já trabalhados. O mesmo autor é especialmente crítico no que respeita aos instrumentos previstos na estratégia, referindo que “são autocentrados e verticais e assentam numa lógica que pouco ou nada privilegia a participação, o envolvimento e a interação dos sujeitos na estratégia, nem na definição, elaboração e execução da mesma” (p. 135). Refere, ainda, a residual representatividade das comunidades no conselho consultivo previsto para a estratégia.

Ainda Falcão (2013), e no que respeita à área da educação, refere que “é necessário programas escolares com currículos que respeitem a diversidade de um povo, de uma cultura milenar, que discutam e interajam de forma a combater a xenofobia e a

discriminação” (p. 153). Aponta ainda a necessidade de políticas de habitação e de emprego, mas que estas não surjam como imposição, mas da discussão com as comunidades.

Relativamente a políticas no âmbito da habitação, os estudos também apontam falhas. Assim, Cachado (2013) refere que a promulgação do PER trouxe esperança relativamente à erradicação das barracas, no entanto essa esperança acabaria por ser infundada, muito fruto de “erros em que o PER poderia incorrer, apontados desde o início” (p. 142). Também Dias et al. (2006), referem que as intervenções do PER não foram completamente bem sucedidas “não só as famílias destinatárias raramente foram ouvidas previamente, como ainda muitas das habitações não estavam preparadas e não eram apropriadas para os hábitos e necessidades profissionais e culturais destas famílias” (p. 41). Eles apontam, ainda, como grande erro a aglomeração de comunidades inteiras ciganas num mesmo bairro, o que, no entender dos autores, favorece o “aparecimento de guetos” e “focos de conflito”.

Relativamente aos Planos Nacionais de Ação para a Inclusão, Castro, 2007 (citado em Castro, 2010), aponta como aspeto negativo o facto de as minorias étnicas, entre elas, a etnia cigana, serem referenciadas pela primeira vez apenas no PNAI 2008-2010. A REAPN (2008) acrescenta ainda que no longo percurso de integração das comunidades ciganas em Portugal, estas, apesar de terem sido abrangidas por muitas medidas generalistas, necessitam de medidas adicionais, especificamente dirigidas a este grupo. Por outro lado, e segundo Martuccelli (1997: 65, citado em Castro, 2010), a diversidade sociocultural portuguesa, nomeadamente no seio das comunidades ciganas, obriga a pensar a igualdade de um modo diferente, não centrada na globalidade das políticas, mas numa base de “participação igualitária”, à qual a noção de equidade não pode ser alheia. Esta noção de equidade vem dar suporte à pertinência de políticas que respeitem as especificidades culturais dos indivíduos, o reconhecimento da sua situação e dos seus contextos favorecedores de desigualdades, de modo a tornar possível um tratamento diferencial, traduzido naquilo a que se pode chamar de medidas de discriminação positiva.

Wieviorka (1997b, p. 42, citado em Castro 2010) refere que falta fazer, em Portugal, um balanço sobre as políticas de discriminação positiva, sendo que em outros países, onde tal balanço foi realizado, é colocada a questão do esforço necessário para o combate à segregação ou a discriminação. Para Wuhl (2008, citado em Castro, 2010), os riscos dos efeitos perversos, muitas vezes ligados à subsidiodependência, podem ser contrariados

se a orientação das políticas sobre esses grupos específicos for realizada em articulação com políticas globais. O autor considera ainda necessário a promoção de debates sobre a interpretação dos resultados de medidas discriminatórias, em função de critérios partilhados de justiça social, pautados pela equidade, igualdade e liberdades fundamentais.

Refira-se que, no que respeita a políticas e medidas, ou à falta das mesmas apontadas por muitos autores, conforme acabamos de ver, algo foi feito nos últimos anos, embora, muito haja ainda a fazer. Assim, se analisarmos o mais recente Relatório de Monitorização da Sociedade Civil sobre a Implementação da Estratégia Nacional de Integração das Comunidades Ciganas em Portugal (2019), percebe-se que as medidas e políticas no âmbito da educação, emprego, saúde e habitação apesar de terem algum efeito positivo ainda têm um longo caminho para percorrer deixando algumas recomendações para apostas futuras. A título de exemplo, e no campo do emprego, o supracitado relatório indica que as medidas

não foram suficientes para permitir a inclusão dos membros de etnia cigana no mercado de trabalho devido à falta de uma ação de intervenção abrangente e determinada. As medidas de emprego precisam de uma abordagem integrada (como medidas de acompanhamento durante o processo de integração profissional), que também leve em consideração as necessidades específicas dessa população (p. 12).

Posto isto, e de acordo com Wieviorka (1993, citado em Silva M. et al., 2014; Silva, M. & Silva, S., 2002) “as relações entre maioria de autóctones e minorias étnicas lançam importantes desafios à democracia e exigem como refere Pierre-Caps (1995), uma nova gestão política” (p. 23, p. 62). Na mesma linha de pensamento Casa-Nova (2020) num artigo mais recente reforça a necessidade de se “definir políticas sociais e educativas e práticas quotidianas que procurem anular lógicas de dominação e de segregação desta população” (p. 58).

#### 1.4. A "QUESTÃO CIGANA": A EDUCAÇÃO COMO VETOR DE TRANSFORMAÇÃO SOCIAL

Uma verdadeira transformação social e cultural que garanta a participação plena dos indivíduos, enquanto cidadãos de pleno direito, capazes de operar uma mobilidade social ascendente, só é possível se tivermos na base a educação (Mendes et al., 2014).

Vivemos hoje numa sociedade da informação e do conhecimento, situação sem retorno, em sucessivo e imperioso contínuo, ou seja, o conhecimento ocupará um lugar central, quer em termos produtivos, quer nas próprias relações sociais, particularmente nas oportunidades de acesso e sustentabilidade do emprego. Sabemos que a educação influencia as atitudes, aspirações, conhecimentos e aptidões dos indivíduos, reforçando o seu poder de decisão. Outro aspeto a ter em conta é a dinâmica da população que a educação envolve, em termos sociais, culturais, económicos ou políticos, uma vez que esta contribui para a melhoria da qualidade de vida, com a inegável criação de condições para a redução da pobreza (M. Silva et al., 2014).

Ora, quando falamos em educação temos de ter presente que a escolarização contribui, apenas em parte, para a construção da identidade das crianças e jovens (Vieira, A. & Vieira, R., 2016). Com efeito, e tal como refere Ortega (1999, citado em Díaz, 2006)

toda a educação é, ou deve ser, social, já que quando falamos de educação esta faz-se na família, na escola, na comunidade e, inclusive, para a comunidade. Não pode existir uma autêntica educação individual se não se forma o indivíduo para viver e conviver em comunidade (p. 99).

Assim, a educação deve ser contínua de modo a possibilitar a progressiva participação dos indivíduos na comunidade, ou seja, é preciso uma educação para a vivência familiar e social e não apenas centrada em conteúdos instrutivos, pois como refere Peres, (2002: 4, citado em Vieira, A. & Vieira, R., 2017) “sem educação não há cidadão e a cidadania global não se constrói discriminando os grupos sociais subalternizados” (p. 30).

Por outro lado, a escola pelo seu carácter obrigatório e universal e que acolhe de forma prolongada as crianças e jovens, independentemente do sexo, condição social ou origem étnica e religiosa (Vieira, A. & Vieira, R. 2017), assume-se como fulcral, preponderante nas questões da inserção no emprego, mas também no desenvolvimento da sociedade, com implicações nas atividades dos cidadãos, no exercício da sua autonomia e no acesso aos direitos cívicos, sociais, políticos e culturais (M. Silva et al., 2014). Por sua vez,

a baixa escolarização e qualificação profissional interligam-se e condicionam fortemente outras dimensões da vida dos indivíduos, nomeadamente, a capacidade de aceder a um emprego no mercado de trabalho e de se relacionar e perceber o funcionamento das instituições (Mendes et al., 2014, p. 17).

Ora, percebida a importância da educação no seio do desenvolvimento e bem estar das sociedades, perante os atuais desafios, seria de esperar que situações de exclusão e privação dos direitos ao acesso à informação e ao conhecimento não fossem uma

realidade. Contudo, elas existem, quer relativamente a imigrantes, quer no que concerne a certas minorias étnicas, onde se incluem os ciganos, cujos níveis de instrução e qualificações escolares e profissionais são particularmente baixos (Casa-Nova, 2006, 2009a; Cortesão et al., 2005; Mendes, 2005, 2015; Mendes et al., 2014; M. Silva et al., 2014).

Para a situação de fragilidade que as comunidades ciganas têm vivenciado ao longo dos tempos, muitos são os fatores que têm contribuído, sendo que muitos deles influenciam diretamente a vida das próprias crianças em termos de aprendizagem, inserção no meio escolar, discriminação entre pares, abandono e absentismo escolar. Com efeito, a carência económica, a instabilidade emocional e psicológica, situações de discriminação e de segregação das crianças ciganas, bem como as situações de pobreza e de exclusão social são ameaças com reflexo na participação na escola e na sociedade, mas também no acesso aos cuidados de saúde e outras oportunidades. Como forma de dar resposta a este problema, e reduzir as desigualdades sociais e educacionais, foram postos em prática programas de educação alternativos. No entanto, a melhoria esperada não se concretizou, registando-se, até, situações de segregação. Mais recentemente, novas medidas foram implementadas, com a coordenação e financiamento do ACM, de modo a combater as desigualdades. O Programa Escolhas e o Programa Opre, são exemplos disso. O primeiro apoia crianças e jovens de contextos socialmente vulneráveis que frequentam o ensino básico e secundário e o segundo apoia estudantes de etnia cigana no ensino superior (EAPN Portugal, Associação Letras Nómadas & Obra Nacional da Pastoral dos Ciganos, 2019).

Na sequência de políticas sociais entendidas como ativas, desde meados da década de 1990 considera-se fundamental o encaminhamento de muitos cidadãos ciganos para medidas de educação de adultos, de formação profissional e outras ações de formação, a par da obrigatoriedade da frequência escolar de crianças e jovens ciganos. Estas medidas têm tido um resultado positivo nas dinâmicas de escolarização da população cigana, embora ainda não se conheça o alcance das suas consequências. No entanto, segundo Gomes (2013, citado em Mendes et al., 2014)

a relação estabelecida entre as políticas sociais e as políticas de qualificação de adultos é um dos mais poderosos instrumentos de combate à pobreza de um modo duradouro, criando oportunidades de desenvolvimento individual autónomo e condições para a mobilidade social ascendente (p. 17).

No que concerne às franjas mais jovens da população cigana, Mendes (1997 e 2007) e Nicolau (2010 citado em Mendes et al., 2014) afirmam que “em contexto nacional são

vários os estudos que denunciam a baixa escolarização e o abandono precoce da escola por parte dos ciganos” (p. 16). Com efeito, ao nível educacional, as comunidades ciganas apresentam taxas de abandono e insucesso escolar muito elevadas e manifestam algumas dificuldades de adaptação ao sistema de ensino. De acordo com a Comissão Europeia Contra o Racismo e a Intolerância, a situação das crianças ciganas é preocupante, uma vez que 90% das crianças abandonam o sistema de ensino entre os 10 e os 12 anos, sendo o abandono escolar mais visível nas crianças do sexo feminino (EAPN Portugal, Associação Letras Nómadas & Obra Nacional da Pastoral dos Ciganos, 2019).

De uma forma mais global e acordo com o Relatório de monitorização da sociedade civil sobre a implementação da estratégia nacional de integração das comunidades ciganas em Portugal (2019)

verifica-se que 15,5% da população inquirida são analfabetos; cerca de 30% não tem o 1.º ciclo completo, nem nunca frequentaram a escola, aproximadamente 39% completaram apenas o ensino básico, 2,5% o ensino secundário e apenas 6% o 3.º ciclo. Verifica-se ainda que as mulheres ciganas possuem níveis de escolaridade mais reduzidos do que os homens ciganos (p. 23).

Posto isto e como já amplamente referimos, a baixa escolarização e a falta de qualificação profissional interferem negativamente no acesso ao emprego e ao mercado de trabalho, mas também no relacionamento e na perceção do funcionamento das instituições, o que acentua o isolamento social. Assim, é “fundamental perceber as razões de resiliência entre a instituição escolar, as crianças/jovens e as famílias ciganas” (Mendes et al., 2014, p. 16).

Para Casa-Nova (2006), o que se tem verificado, é que a relação dos ciganos com a escola pública se tem pautado por um afastamento histórico, em cuja génese se verificam fatores endógenos e fatores exógenos a essas comunidades. Neste sentido, a autora afirma que, apesar de o afastamento das comunidades ciganas da escola não ser específico das comunidades portuguesas, sendo também visível nos restantes países da Europa, onde “o elevado absentismo se constitui um “denominador comum” (Casa-Nova, 2006, p. 157) em Portugal é bastante significativo. Casa-Nova (2006) refere ainda que a relação de afastamento com a escola, através do elevado absentismo ou do abandono da frequência escolar é considerada, por alguns investigadores, a partir do início da década de 90 do século XX como um problema social e também sociológico. A autora acrescenta, ainda, que

compreender as razões dos baixos níveis de escolaridade e do afastamento da escola destas comunidades passa pelo conhecimento da etnicidade cigana, dos processos de socialização e educação familiares, das suas formas, expectativas e perspectivas de vida, onde as relações familiares e redes de sociabilidade intra-étnica, a relação com o mercado de trabalho e a forma como se processa a inserção dos/as jovens ciganos/as na vida activa, desempenham um papel fundamental (Casa-Nova, 2006, pp. 160-161).

Ora, na realidade, muitas vezes, a escola é encarada pelos alunos ciganos do ponto de vista imediato e prático, o que leva Montenegro (2003) a assumir que muitos a veem como um meio de aprender a ler, escrever e contar para obterem a “carta de condução, ser Pastor da Igreja Evangélica de Filadélfia”, ou, ainda, sobreviverem numa economia de mercado. Todos os outros aspetos valorizados pela escola, para além do suprimento dessas necessidades, não são valorizados por elas “e o que, eventualmente, querem fazer na escola, querem-no fazer rapidamente – ler, escrever e contar – e tudo o que lhes afaste destas tarefas consideram uma perda de tempo” (p. 50).

Por outro lado, nas comunidades ciganas, as crianças vivem em absoluta liberdade, sendo-lhes facultada, em muitos casos, a possibilidade de decidirem ir ou não à escola. A partir dos 13, 14 anos são considerados prontos para casar, o que pesa na decisão de abandono escolar, antes da conclusão da escolaridade obrigatória (M. Silva et al., 2014). Ainda hoje, as aprendizagens escolares são pouco ou nada valorizadas por algumas famílias ciganas e sentidas como ameaça à identidade cultural. Esta desvalorização tem reflexos evidentes no acompanhamento por parte das famílias e no percurso escolar das suas crianças. Em muitos casos, as crianças limitam o seu conhecimento ao aprendido com a família, valorizando conhecimentos de ordem prática, como fazer contas, compras e vendas, de modo a poderem resolver situações e problemas do dia-a-dia (EAPN Portugal, Associação Letras Nómadas & Obra Nacional da Pastoral dos Ciganos, 2019).

Também a este propósito Montenegro (2003, 2012) refere que as comunidades ciganas não abdicam da sua função educativa, a qual se assume como indispensável para a coesão familiar. Nesse sentido, todos os elementos da família são absolutamente necessários e têm uma função, seja nas questões da casa, sociais ou económicas, para as quais as crianças e jovens são chamadas a contribuir, como forma de perpetuar a coesão grupal (Montenegro, 1999<sup>a</sup>, p. 20-21, citado em Montenegro, 2003, 2012).

Nessa linha de pensamento, Casa-Nova (2006) enuncia na sua investigação dois sistemas culturais com que a criança cigana, em idade escolar, tem de se confrontar: um

que valoriza a transmissão oral, o saber feito de experiência, garante da coesão de um povo, e o outro que, pela sua abrangência social, se assume como maioritário, sublinhando o seu carácter letrado e instruído, “transmitido pela escrita e consolidado no pensamento abstrato” (p. 161). O confronto desses dois sistemas culturais, na escola, geram conflitos na criança cigana, perante os papéis que deve desempenhar, uma vez que é confrontada com duas pedagogias distintas, a da escola e a da família. Sendo que uma é vista como a rutura da outra, a criança, tendencialmente, opta pela familiar, já que o valor da família para os ciganos é inegável (Montenegro, 2003).

Por outro lado, a escola tende a homogeneizar as formas de tratamento, ignorando em muitos aspetos as particularidades culturais de determinado grupo, agindo de modo igual perante realidades distintas, o que pode ser passível de gerar conflitos (Montenegro, 2003). Acresce ainda o facto de na escola, no que respeita aos alunos ciganos, abundarem falsas representações (Amiguinho, 1999)

o cigano que vá limpo, que não falte às aulas, que faz os deveres de casa ou que se integre na marcha do grupo, já não é cigano, não parece cigano, não se comporta como um cigano. É como um operário respeitável, um índio civilizado, o negro de alma branca, um cigano aculturado ou ‘descafeinado’ (p. 42),

o que acaba por se refletir nas suas expectativas, aumentando o fosso das desigualdades e o risco de abandono escolar.

Posto isto, importa refletir sobre a necessidade de intervenções mais focadas na criança e sobre a “importância da construção de uma escola com práticas pedagógicas e educativas inter/multiculturais” (Casa-Nova, 2006, p. 177), numa escola que se quer para todos (Vieira, A., 2016; Vieira, A. & Vieira, R., 2017), de modo a responder ao problema das elevadas taxas de analfabetismo e conseqüente insucesso escolar, tendo em conta a promoção de um conjunto de medidas facilitadoras da continuidade dos ciganos na escola. Assim, é necessário tornar mais fácil a comunicação, de forma a contribuir para a minimização do “choque cultural” (Silva, P. 2003; Silva, P. 2014; Vieira, R. & Vieira, A., 2016) a que muitas crianças ficam ao chegarem à escola, um espaço tão diferente, culturalmente, do seu lar, das suas pertenças.

Por outro lado, e não menos importante, é a constatação da necessidade de uma postura diferente por parte das comunidades ciganas, para que esta integração se concretize através da conciliação das suas regras internas com a lei geral. Deste modo, a sua plena integração passa “pela assunção das normas por que todos os portugueses se devem

reger, em termos de direitos e deveres, exercendo a sua cidadania plena, de forma ativa e participada” (ACIDI, 2013, p. 14).

Posto isto e reconhecendo a importância da aprendizagem de âmbito escolar por parte das crianças ciganas, não podemos esquecer as suas múltiplas dimensões e, portanto, a necessidade de medidas que contemplem todas elas para uma educação social. As crianças e jovens provenientes de contextos mais vulneráveis, nomeadamente, crianças e jovens ciganos/as necessitam de medidas que reforcem a sua inclusão social, a igualdade de oportunidades e o reforço da coesão social. O Programa Escolhas pretende ser uma dessas medidas, através da promoção da educação para a cidadania e de experiências de vida democrática e respeito por outras culturas, assumindo-se também como um importante contributo para o sucesso escolar e em risco de exclusão social e escolar.

### 1.5. A "QUESTÃO CIGANA": O PROGRAMA ESCOLHAS

O Programa Escolhas, doravante designado PE, é um programa governamental de âmbito nacional, criado em 2001, através da Resolução do Conselho de Ministros n.º 4/2001, de 9 de janeiro, sucessivamente renovado até 31 de dezembro de 2020, com a missão de promover a inclusão social de crianças e jovens provenientes de contextos mais vulneráveis, particularmente de descendentes de migrantes e de crianças e jovens ciganos/as, visando a igualdade de oportunidades e o reforço da coesão social (2020, Resolução do Conselho de Ministros n.º 71/2020). É tutelado pela Presidência do Conselho de Ministros e está integrado no ACM (Programa Escolhas, 2020d).

Enquanto política pública, o PE constitui-se como um modelo de referência, nacional e internacional, definindo-se como um programa governamental de âmbito nacional, ancorado em projetos localmente planeados, e especificamente vocacionado para a promoção da inclusão social de crianças e jovens oriundos de contextos socioeconómicos especialmente vulneráveis, através de medidas que promovem a educação, a formação e qualificação, o emprego e empreendedorismo, bem como a dinamização comunitária, a participação e a cidadania (Azevedo et al., 2014).

Segundo Matos et al. (2012), os responsáveis pela legislação do PE optaram pela assunção de uma perspetiva crítica e construtiva, na medida em que o enfoque se direciona para as oportunidades e não apenas para os problemas, como forma de fomentar o desenvolvimento integral e a concretização de experiências positivas. Deste

modo, o enfoque deixa de estar no problema, o que faz com que estes jovens, que vivem em contextos socioeconómicos mais vulneráveis, passem a ser parte da solução. Com efeito, não podemos ignorar as grandes potencialidades de que estas crianças e jovens são detentoras, demonstrando “uma enorme capacidade para transformar as suas fraquezas em forças e as suas ameaças em oportunidades” (Carvalhais, 2013, p. 31).

Assim, e de acordo com o esperado desenvolvimento integral de crianças e jovens, o PE inclui as competências sociais, emocionais, cognitivas e morais, ou seja, os projetos levados a cabo visam o desenvolvimento de capacidades para a mobilização de competências emocionais e comportamentais, como meio de ajudar a criança e o jovem a conseguirem a concretização de objetivos específicos por eles mesmos definidos (Matos et al., 2012; Calado, 2014; Calado & Duarte, 2015).

Nesse sentido, os destinatários do programa são envolvidos, enquanto protagonistas, numa abordagem de coresponsabilidade, através de uma dinâmica interpares, onde a formação e mobilização de lideranças assume papel central. Essa dinâmica permite a criação de grupos formais ou informais, onde os jovens participam na construção de respostas de ordem formativa, educativa, desportiva, ou lazer, trabalhando, simultaneamente, a inserção e a auto regulação de comportamentos (2004, Resolução do Conselho de Ministros n.º 60/2004). Assim, todos “os projetos deverão garantir o envolvimento dos/as participantes diretos/as e indiretos/as, das comunidades e das organizações em todas as etapas do projeto, promovendo a adequação e eficácia da intervenção, bem como processos de capacitação e de coresponsabilização” (Programa Escolhas, 2020c).

Ora, para fazer cumprir a sua missão, o PE estrutura-se em diferentes áreas estratégicas de intervenção e no âmbito destas áreas de atuação os projetos apresentam um conjunto de atividades que contribuem para a concretização dos objetivos do projeto, alinhados com as necessidades e potencialidades dos territórios de intervenção (Carvalhais, 2013). Assim, no PE, o território é reconhecido como espaço social heterogéneo e desigual, e a dinâmica local e os processos de inclusão e exclusão dos grupos sociais culturalmente diferenciados devem ser analisados tendo em conta essas diferenças. Neste sentido, todos os projetos têm de desenvolver um planeamento estratégico no processo de candidatura, através da definição de um diagnóstico claro e consolidado, definindo objetivos, indicadores e metas, identificando as ações e as atividades, bem como o seu impacto nos problemas (Carvalhais, 2013).

Outra das características do PE é a sua lógica de rentabilização de recursos e de sinergias, através de uma abordagem integrada e territorializada, que tem assistido a uma geração de processos participativos e capacitadores assentes num modelo de governança que privilegia as intervenções desenhadas, implementadas e avaliadas por consórcios locais (Azevedo et al., 2014) compostos, por exemplo, por câmaras municipais, juntas de freguesias, escolas, centros de formação, associações juvenis, associações de imigrantes, pessoas refugiadas e/ou ciganas, entre outras (Programa Escolhas, 2020c). Assim, o PE aposta desde o início no estabelecimento de parcerias e protocolos de cooperação com diversas entidades, na tentativa de, além do financiamento atribuído aos projetos sociais aumentar, aumentar também o leque de oportunidades e escolhas que as crianças e jovens participantes deste programa podem aceder (Carvalhais, 2013).

Relativamente ao processo de monitorização e avaliação, Calado e Duarte (2015) referem a impossibilidade de se perceber o impacto de qualquer medida, quando não existe uma rigorosa avaliação da mesma, sendo que uma avaliação subjetiva e infundada é inaceitável no âmbito de uma intervenção social “séria, responsável e plenamente capaz” (p. 27). Ora, de acordo com o Regulamento do Programa Escolhas da 8ª Geração, como se pode verificar no artigo 29.º, o acompanhamento e avaliação dos projetos aprovados é um “elemento estruturante essencial do modelo de intervenção do Programa Escolhas”, compreendendo uma avaliação técnica interna e externa e uma avaliação financeira (Programa Escolhas, 2020c). Neste sentido, o modelo de monitorização e avaliação adotado pelo PE tem permitido medir a eficácia, a pertinência e a eficiência desta medida de política pública, com resultados demonstrados nas áreas do sucesso escolar, inovação, experimentação e capacitação (Azevedo et al., 2014).

Por outro lado, as equipas técnicas que diariamente trabalham com este público, otimizam recursos, e ativam a comunidade envolvendo parceiros em todas as fases do trabalho, surgem como um elemento chave de todo este processo de inclusão social. No âmbito destas equipas existe a figura do dinamizador comunitário, que surge apenas na 4ª geração em substituição à figura dos mediadores jovens urbanos que emergiu na 1ª geração neste mesmo programa. Os dinamizadores comunitários são jovens oriundos dos territórios de intervenção e fazem a mediação entre a comunidade e o consórcio, sendo responsáveis também pela animação e dinamização de atividades (Azevedo et al., 2014). O recurso a dinamizadores comunitários, oriundos das comunidades, com perfil de liderança positiva, considera-se como uma estratégia inovadora e com forte potencial

de criação de modelos de referência positiva (2009, Resolução do Conselho de Ministros n.º 62/2009), assumindo uma postura de diálogo intercultural permanente, numa perspetiva de divulgação, articulação e mediação entre a sociedade maioritária e as comunidades ciganas.

Posto isto, importa referir que ao longo das diferentes gerações, a mediação surge enquanto processo que contribui para melhorar a comunicação intercultural, a relação e a integração de pessoas ou grupos presentes num território, visando sobretudo a coesão social, o desenvolvimento e a vivência plena da cidadania. A este propósito Carvalhais (2013) coordenadora Norte do PE na 7ª geração, reforça a importância dos princípios de mediação, referindo que os projetos devem intervir em proximidade, com intervenção da mediação, adaptada aos contextos dos públicos. Por sua vez, a promoção da mediação escola-família surge com um excelente modo de facilitar o processo de comunicação entre a escola e as comunidades e como forma de diluir algumas representações sociais que são fatores potenciadores do (in)sucesso escolar (Cortesão et al., 2005). Na mesma linha de pensamento Rosa Monteiro, enquanto Secretária de Estado para a Cidadania e a Igualdade, afirma que “a mediação intercultural é uma ferramenta fundamental para promover espaço de interação positiva, de conhecimento mútuo, entre a diversidade de que são feitas as nossas sociedades” (Programa Escolhas, 2020b).

Neste sentido, a mediação surge assim como um dos princípios gerais do PE e de acordo com o artigo 5.º do capítulo II, do regulamento da 8ª geração do PE (Programa Escolhas, 2020c) “os projetos deverão favorecer intervenções de proximidade recorrendo sempre que necessário ao trabalho de rua e à mediação intercultural, adaptando-se aos contextos e horários dos públicos, entendendo globalmente a sua intervenção enquanto um processo de mediação social”. Por outro lado, aponta-se no mesmo regulamento que “os projetos deverão trabalhar a coesão interna das comunidades, procurando o diálogo, o conhecimento mútuo, a convivência positiva entre todas as culturas possibilitando, em simultâneo, a criação de pontes entre indivíduos e comunidades - diálogo intercultural”.

Por sua vez, e não menos importante, é o facto de a intervenção dos projetos apostar na capacitação dos seus jovens beneficiários (diretos ou indiretos), nas mais diversas áreas de intervenção (educação, emprego e empreendedorismo, inclusão digital e participação cívica). Esta capacitação, planeada de acordo com o diagnóstico local das necessidades e potencialidades, procura contribuir para o empoderamento dos mesmos e,

consequentemente, colocar o poder de decisão nos intervenientes no processo, criando oportunidades comunicacionais entre estes, e oportunidades que permitam a construção de compromissos exequíveis e responsáveis (Azevedo et al., 2014). Assim, e no domínio da promoção da autodeterminação, os projetos do PE, procuram fomentar o *empowerment*, a autonomia, o pensamento crítico, “ou a sua habilidade de viver e crescer por padrões e por valores internos autodeterminados” (Calado, 2014, p. 70). Segundo Azevedo et al. (2014) os jovens quando chegam aos projetos não têm objetivos de vida, nem pensam a longo prazo, no entanto aprendem a pensar na sua vida e no seu futuro, e principalmente aprendem a fazer escolhas.

Colocando o enfoque no trabalho que o PE desenvolve com as comunidades ciganas, segundo Carvalhais (2013), este é considerado desafiante, na medida em que é necessária a constante construção de pontes e o estabelecimento de ligações, o que se torna difícil, atendendo ao facto de não existir uma “única comunidade cigana homogénea” (p. 35), o que implica intervenções distintas. Assim, aprofundar o conhecimento das comunidades onde se intervém revela-se fundamental para a construção de pontes, de modo a melhorar a intervenção local, “tornando-a mais assertiva, específica e cada vez mais colectiva na lógica de trabalhar com a comunidade em causa” (p. 36). Desse modo, a autora reforça que os projetos deverão trabalhar a coesão interna das comunidades, visando a convivência positiva entre todas as culturas e a criação de pontes com outros indivíduos e comunidades.

Como vimos, são muitas as especificidades do PE, e estas ao longo destes 19 anos têm contribuído para o seu reconhecimento a nível nacional e internacional, como uma política pública eficiente no seu campo de atuação, cuja ação tem resultado em várias referências e atribuição de prémios. Neste sentido, destacamos em 2003 o prémio europeu de prevenção de criminalidade atribuído pela EU; em 2008, ter sido identificado como uma das sete boas práticas mundiais no I relatório mundial sobre segurança nas comunidades, atribuído pelo International Center for the Prevention Of Crime (Canadá); em 2014 o prémio internacional award juvenil justice without borders atribuído pelo observatório internacional de justiça juvenil; em 2011 a seleção como boa prática no combate ao abandono escolar precoce, atribuído pela Comissão Europeia (Calado & Duarte, 2015), e mais recentemente, em 2017, o concurso de ideias para jovens Mundar- muda o teu mundo foi o vencedor nacional dos prémios europeus de promoção empresarial e *runner-up* a nível europeu.

Posto isto, o PE é “apontado como uma boa prática no âmbito da integração de imigrantes, bem como no âmbito das políticas mais abrangentes de prevenção da delinquência e do crime, o que coloca igualmente a manifesto o enorme valor social do Programa” (2015, Resolução do Conselho de Ministros n.º 101/2015). Para além deste reconhecimento nacional e internacional, na comemoração dos 10 anos de PE foram compilados e publicados num livro os testemunhos de alguns destinatários e beneficiários dos projetos distribuídos por todo o país. São vários os testemunhos inspiradores, como por exemplo, o da Cristiano, do projeto *MultiSendas*, jovem de etnia cigana que afirma,

com este projecto percebi a importância dos estudos e as consequências de se faltar à escola. Neste momento, transitei para uma turma normal, tendo sido concluída a não necessidade de um plano curricular alternativo. Quando tenho dificuldades nalguma matéria, procuro apoio (...) esclareço dúvidas e ultrapasso os problemas. (...) Quero ter mais colegas a seguir o mesmo caminho e, por isso, tento dar sempre um bom exemplo, não só aos amigos, como também aos meus irmãos... faço-lhes entender o valor de construir um futuro para terem uma vida independente (Programa Escolhas, 2011, p. 114).

Ou, por exemplo, o testemunho da Guiomar Sousa, cigana, mãe de uma criança que frequenta o projeto *Multivivências* que afirma que o PE

melhorou o meu comportamento e as minhas atitudes, pois aprendi a saber estar e a saber fazer. Tem sido uma experiência pessoal preciosa. (...) Agora, sei bem como gerir as questões práticas do quotidiano: aprendi a poupar, a lidar com a casa, a agir em situações de doença, bem como, a relacionar-me melhor com os filhos (Programa Escolhas, 2011, p. 145).

Em síntese, o PE possibilita e promove a participação social e o desenvolvimento de expectativas positivas face ao futuro. Num ambiente de troca intra e intergeracional, a participação social é promovida, procurando-se eliminar as restrições que limitam a capacidade de se fazerem escolhas livres, enfatiza a ideia de que o programa é um meio que permite “sonhar o futuro” e abre caminhos para a concretização de expectativas, de uma forma realista e assertiva. Esta forma positiva de encarar o futuro, pelos envolvidos no programa, é possível graças às competências adquiridas por estes, tornando-os capazes de crescer em igualdade de oportunidades (Matos et al., 2012).

### *1.5.1. A "QUESTÃO CIGANA": O PROGRAMA ESCOLHAS E AS 7 GERAÇÕES*

Apresentado o Programa Escolhas, cumpre-se agora referir sumariamente as sete gerações do mesmo, ocorridas desde a sua criação, em 2001.

A *1ª geração* decorreu entre janeiro de 2001 e dezembro de 2003, designada por “Programa para a Prevenção da Criminalidade e Inserção” de jovens dos bairros mais problemáticos dos distritos de Lisboa, Porto e Setúbal, a qual abrangeu 6712 destinatários em 50 projetos (Calado & Duarte, 2015). Este programa, estruturado em três áreas estratégicas de intervenção: mediação social, ocupação de tempos livres e participação comunitária, foi especialmente dirigido a jovens dos 12 aos 18 anos, dos distritos supracitados, de modo a evitar a sua entrada no mundo da prática de crimes. Neste sentido, através da intervenção da equipa técnica de cada projeto e de mediadores jovens urbanos nos bairros, pretendia-se a promoção da formação social e pessoal, a formação escolar e profissional e a formação parental, em articulação com as medidas de política social global e as medidas universais. Relativamente à área estratégica mediação social, esta comportava diferentes ações e articulação com os diferentes ministérios e respostas existentes no terreno (2001, Resolução do Conselho de Ministros n.º 4/2001).

Na *2ª geração (E2G)*, entre maio de 2004 e setembro de 2006, já com dimensão nacional e “partindo da experiência e da aprendizagem entretanto obtida, o programa abriu-se a novos desafios, a sua ação foi redirecionada e o seu modelo de atuação reconfigurado” (Programa Escolhas, 2020d). Assim, a *2ª geração* contemplou 87 projetos em 54 concelhos, envolveu 412 instituições, 394 técnicos, e abrangeu 43200 destinatários (Calado & Duarte, 2015), estruturando-se em três áreas estratégicas de intervenção: promoção da inclusão escolar e formação profissional; ocupação dos tempos livres e participação comunitária e plena integração na sociedade (2004, Resolução do Conselho de Ministros n.º 60/2004). No âmbito da introdução de significativas alterações, relativamente à primeira geração, estas incidem, não apenas na sua configuração a nível organizativo, âmbito territorial de implementação, destinatários e modelo de acesso, mas também no que respeita ao redirecionamento do programa e da sua ação. Assim, passou-se da prevenção da criminalidade para a promoção da inclusão social de crianças e jovens, particularmente, de crianças e jovens descendentes de migrantes e ciganos/as, visando a igualdade, a não discriminação e o reforço da coesão social. Deste modo, esta *2ª geração* do PE alargou o seu público-alvo a crianças e jovens, dos 6 anos aos 18 anos, e incluía explicitamente descendentes e familiares de imigrantes e de minorias étnicas (Azevedo et al., 2014). Por outro lado, não abdicando da sua missão original, o programa reconfigurou a lógica, tendencialmente centralizada, através de um “programa assente em projetos localmente planeados, capazes de

construir uma solução mais adequada às necessidades e interesses locais”, assentes em parcerias com instituições locais, (escolas, centros de formação, associações, IPSS) para a promoção de projetos capazes de envolver ativamente os jovens nas dinâmicas de ação a implementar em cada território (Calado & Duarte, 2015, p. 14).

Segue-se a 3ª geração (E3G), entre 2007 e 2009, a qual deu continuidade ao modelo de consórcio adotado na geração anterior, “numa abordagem *bottom up* (de baixo para cima), em que são os atores e instituições locais os responsáveis pela conceção e implementação dos projetos, nos diferentes contextos e territórios” (Calado & Duarte, 2015, p. 19). Esta geração compreendeu 121 projetos, 71 concelhos, 780 instituições, 480 técnicos, e abrangeu no total 81.695 destinatários (Calado & Duarte, 2015). O programa passa a estruturar-se em quatro áreas estratégicas de intervenção: inclusão escolar e educação não formal; formação profissional e empregabilidade; participação cívica e comunitária e inclusão digital, sendo que esta última surge como uma nova área estratégica de intervenção (2006, Resolução do Conselho de Ministros n.º 80/2006). Assim, a 3ª geração do PE, embora numa perspetiva de continuidade, veio ampliar a sua ação, reforçando o objetivo de promover a inclusão social de crianças e jovens, entre os 6 e os 24 anos. Desse modo, através do alargamento efetivo, até aos 24 anos de idade do público-alvo do programa, é tida em linha de conta a vertente da formação profissional e da promoção da empregabilidade (Azevedo et al., 2014).

A 4ª geração (E4G) do PE, entre 2010 e 2012, permitiu a renovação e um aumento substancial do investimento para o envolvimento de um maior número de projetos a apoiar. Assim, nesta geração foram financiados 134 novos projetos, registaram-se 89232 beneficiários, 850 técnicos, 71 concelhos e 1040 parceiros (Calado & Duarte, 2015). O programa passou a estruturar-se em cinco áreas estratégicas de intervenção: inclusão escolar e educação não formal; formação profissional e empregabilidade; dinamização comunitária e cidadania; inclusão digital e empreendedorismo e capacitação. A nova área estratégica “empreendedorismo e capacitação” visa a adoção de um conjunto de ações de fomento da participação ativa dos jovens em projetos e dinâmicas e iniciativas de âmbito local, com repercussão na sua formação plena (2009, Resolução do Conselho de Ministros n.º 62/2009). Nesta geração são beneficiários e destinatários do programa crianças e jovens entre os 6 e os 18 anos (Carvalhais, 2013) e, excecionalmente, jovens até aos 24 anos. De referir, ainda, a distinção dos públicos entre destinatários e beneficiários, sendo os primeiros os “públicos diretos do projeto”, e os segundos, os “públicos indiretos”, (Despacho normativo n.º 27/2009, citado em

Azevedo et al., 2014), assinalando uma significativa alteração na definição do programa, na medida em que permite estabelecer diferentes graus de intervenção.

Durante a 5ª geração (*E5G*) que decorreu entre 2013 e 2015, foram implementados 110 novos projetos, 69000 beneficiários, 911 técnicos e 936 instituições (Azevedo et al., 2014). O PE continuou a estruturar-se nas cinco áreas estratégicas de intervenção definidas na geração anterior, assim como os beneficiários e destinatários do programa continuam a ser crianças e jovens entre os 6 e os 24 anos (2012, Resolução do Conselho de Ministros n.º 68/2012).

A 6ª geração (*E6G*) decorreu entre 2016 e 2018 e financiou 112 projetos, dos quais 110 em território nacional e duas experiências internacionais, uma no Luxemburgo e outra no Reino Unido, registando 63477 beneficiários e 22259 parceiros envolvidos nas atividades (CRC-W, 2018). Quanto às áreas estratégicas de intervenção, continuam a ser cinco, embora com nuances relativamente às duas gerações anteriores: educação e formação; empregabilidade e emprego; participação, direitos e deveres cívicos e comunitários; inclusão digital e capacitação e empreendedorismo. O alargamento da faixa etária dos participantes, até aos 30 anos de idade, marcou também a diferença nesta edição, possibilitando uma intervenção mais consistente em matéria de emprego e de empregabilidade (2015, Resolução do Conselho de Ministros n.º 101/2015).

Por último, a 7ª geração (*E7G*), de 2019 a dezembro de 2020, consagrou a aposta numa intervenção focalizada, passando os projetos a apresentar propostas de intervenção apenas em três medidas/áreas específicas: educação, formação e qualificação; emprego e empreendedorismo; dinamização comunitária, participação e cidadania (2018, Resolução do Conselho de Ministros n.º 151/2018). Foram financiados 103 projetos, e não sendo ainda possível conhecer toda a abrangência do programa nesta geração, damos conta da informação vertida na Avaliação externa do Programa Escolhas E7G: Relatório final (Alexandre et al., 2020), o qual apresenta dados obtidos até agosto de 2020. Assim, a 7ª geração regista um total de 33315 participantes, sendo 17,76% participantes diretos, com idades compreendidas entre os 6 e os 25 anos e 82,24% participantes indiretos, com jovens entre os 6 e os 25 anos.

Concretamente no distrito de Braga (área de desenvolvimento dos projetos alvo da presente investigação) na 7ª geração foram aprovadas candidaturas a oito projetos em seis concelhos: em Guimarães encontramos o projeto “*Porta7 - E7G*” (N 23); em Barcelos - “*Galo@rtis - E7G*” (N 31); em Braga, “*B!Equal - E7G*” (N 33), “*SYnergia - E7G*” (N 006) e “*Geração Tecla - E7G*” (N 010); em Fafe “*Ei! Educação para a*

*Inclusão E7G” (N 003); em Vieira do Minho “Jovens ao Leme E7G” (N 014); por fim, em Vila Nova de Famalicão, o “EuroBairro Underground E7G” (N 001) (Programa Escolhas, 2020a).*

De momento, encontra-se a decorrer a 8ª geração (E8G) do Programa Escolhas.

## CAPÍTULO 2 - MEDIAÇÃO INTERCULTURAL

Este capítulo procura refletir em torno da importância da mediação intercultural e do papel do mediador intercultural na inclusão social. Discutem-se conceitos como mediação, mediação intercultural e mediador intercultural, dividindo-se o capítulo em três subcapítulos: mediação e inclusão social; da mediação à mediação intercultural; e mediador intercultural.

### 2.1. MEDIAÇÃO E INCLUSÃO

As mudanças operacionalizadas no mundo globalizado trazem uma nova “complexificação” social, fazendo com que nos confrontemos com novos contextos, nos quais uma pluralidade de novas culturas interagem, num diálogo cultural nem sempre possível. Atualmente “o uniforme e homogéneo deu lugar ao complexo, plural e mestiço” (Ortega cit. por Ortega, Touriñán e Escámez, 2007, 494, citado em Oliveira & Freire, 2009, p. 13) e esta transformação exige novas formas de justiça e compreensão, e de relações sociais que possibilitem a partilha de experiências, a fim de evitar situações de conflito pela negação do diálogo intercultural (Oliveira & Freire, 2009).

Por outro lado, as mudanças globais, em termos económicos, mercado de trabalho e fluxos migratórios alteraram as configurações sociais existentes e trouxeram novos fenómenos, sendo que a pobreza e a exclusão assumiram novos contornos, os quais, na perspetiva de Paugam (2003:47, citado em Matias & Vieira, 2018) “podem ditar a fragilidade social, a assistência, ou, mesmo, a marginalização social” (p. 25).

A este propósito e face à pluralidade do ponto de vista cultural e social das sociedades, Gimenez (2003), propõe uma categorização nos modelos sociopolíticos, como forma de lidar com essa diversidade sociocultural, partindo da exclusão ou da inclusão. Posto isto, o autor clarifica que nas abordagens da exclusão estão os pressupostos da discriminação, quer seja do ponto de vista legal ou da prática; da segregação, seja espacial através da guetização espacial, escolar ou sanitária; ou eliminação cultural,

vivida, por exemplo, num fundamentalismo cultural, ou mesmo física através do genocídio. Em relação às práticas baseadas na inclusão, as abordagens tanto podem acontecer numa base de homogeneização, que defende a “conformidade ao padrão” ou mesmo na fusão cultural com a cultura dominante, ou, pelo contrário, uma abordagem de inclusão pela defesa do pluralismo cultural que encara a diversidade cultural como positiva.

Ora, esta última abordagem introduz o princípio da interação positiva, defendendo o pluralismo cultural, o multiculturalismo, a assunção da igualdade de direitos e oportunidades, bem como o direito a diferentes vivências culturais (Gimenez 2003). Muito próximo desta segunda abordagem, Schnapper (2007, citado em Mendes et al., 2014), defende que o pluralismo cultural e a participação social se realizam sem qualquer aniquilamento, mas antes através de uma aprendizagem social numa base pluralista, a qual pressupõe uma adaptação mútua, com respeito pelas culturas entre os “estabelecidos” e “os que chegam” (Elias e Scottson, 2000 [1965] citado em Mendes et al., 2014). Neste caso, o discurso político reconhece as diferentes culturas que compõem a sociedade, e as políticas assentam no pressuposto de que a injustiça, o racismo e o sexismo estão na base da discriminação e da exclusão social (Mendes et al., 2014).

Neste sentido, a inclusão social não pode ser percebida como resposta “fim de linha” (Vieira A. e Vieira R., 2016, citado em Matias & Vieira, 2018), mas considerada “numa perspectiva holística de responsabilidade social e de prevenção e mudança social” (Torremorell, 2008, citado em Matias & Vieira, 2018, p. 25), a par do estado. Nessa perspectiva de inclusão social, para Matias e Vieira (2018), a educação assume lugar importante, tal como a eliminação de barreiras e de “estereótipos sobre os processos de exclusão e culpabilização”, de forma a tornar possível a redefinição de objetivos e projetos de vida dos “excluídos” (p. 25).

Assim, e partindo do princípio que viver em sociedade significa, de alguma forma, viver entre diferentes, é necessária uma prática efetiva de “uma compreensão do outro, uma intercompreensão, e que vá, claro, para além da tolerância, uma prática de educação social que a pedagogia social pode potenciar” (Vieira, A. & Vieira R., 2016a, p. 96). Neste sentido, “conviver é viver com os outros” (Jares, 2007, citado em Vieira, A. & Vieira, R., 2016a), e embora reconhecendo que “não é tarefa fácil viver entre diferentes”, esta é uma realidade cada vez mais presente no discurso social (Vieira, A. & Vieira, R., 2016a, p. 96).

Por outro lado, o contacto intercultural não significa perda da identidade cultural, mas antes o progresso de uma cultura em contacto com outra. Assim, o desenvolvimento intercultural será possível através da comunicação, da “mescla cultural,” que possibilita a criação de “valores interculturais” (Matias, 2016). Surge, deste modo, o conceito de interculturalismo que segundo Gimenez (2010), implica convivência, cidadania política e social, sendo que a interação sociocultural positiva é realizada numa abordagem de comunicação, de aprendizagem e de resolução de conflitos entre diferentes culturas. Esta abordagem pluralista remete para uma participação multicultural, onde a convivência cultural é realizada com base nos princípios da cidadania, do direito à diferença e da unidade na diversidade.

Posto isto, “os contextos de diversidade cultural significativa precisam, frequentemente, de mediação” que, enquanto processo, contribui para “melhorar a comunicação intercultural, a relação e a integração de pessoas ou grupos presentes num território, visando sobretudo a coesão social, o desenvolvimento e a vivência plena da cidadania” (Calado, 2016, p. 6). Assim, as novas realidades sociais necessitam de respostas articuladas dentro dos sistemas, através da criação de “figuras e dispositivos de mediação” (Freire, 2008a citado em Oliveira & Freire, 2009, p. 13) que tornem possível a comunicação e onde a mediação se assume como um recurso capaz de fortalecer a coesão e os laços sociais (Oliveira & Freire, 2009).

No mesmo sentido e de acordo com Castro e Santos (2010), o facto de hoje vivermos em sociedades pluriculturais, muito fruto dos recentes movimentos migratórios que têm juntado pessoas com origens culturais diversas, tem proporcionado um crescente interesse pelas práticas de mediação intercultural. Estas, no seu sentido mais amplo, buscam a melhoria das relações interculturais, através da “reconstrução relacional”, tendo presente que estamos perante relações “marcadas por sistemas e hierarquias de poder configuradas a partir de processos de marginalização e estigmatização” (p. 142).

Por sua vez, Almeida (2009:118, citado em Vieira, R. & Vieira, A., 2016; Vieira, R. & Vieira, A., 2018a) refere que os profissionais que trabalham com grupos de ciganos, lusoafrianos, e africanos emigrados em Portugal se deparam com indivíduos de diferentes ambientes culturais, sendo que as diferenças relativamente à sociedade de acolhimento tendem a ser reconfiguradas como desigualdades, tendendo a justificar assimetrias, privações e marginalização vivenciadas por esses grupos ou indivíduos. Neste contexto, segundo Costa et al. (2018) “a mediação intercultural é fundamental para a inclusão, para a mudança social, para a coesão social, bem como para a

transformação e humanização do sujeito na (re)construção do eu e do nós” (p. 214). Os mesmos autores citam ainda Cunha e Lopes (2001:21) os quais afirmam que

a prática da mediação, que inicialmente surge ligada ao termo negociação, é atualmente, assumida como um recurso fundamental para o desenvolvimento social dos vários países, em particular aqueles que se caracterizam por uma forte diversidade sociocultural, na medida em que esta se apresenta como uma função-chave para que a comunicação intercultural se realize (p. 214).

Nesse sentido, o processo de inclusão social e a construção de laços sociais são potenciados pela mediação, mediar é estabelecer a comunicação para a criação de pontes que facilitem a informação e o aconselhamento, mas também o compromisso entre as instituições e os indivíduos ou grupos, numa base de confiança (Azevedo, 2007: 3, citado em Costa et al., 2018). Nesse “movimento multifacetado variado e pluralista” que é o processo de mediação, os objetivos são expressos pelo binómio “ganhar-ganhar” (Vieira, R. & Vieira, A., 2018b, p. 84).

## 2.2. DA MEDIAÇÃO À MEDIAÇÃO INTERCULTURAL

Desde a última década do século XX, Portugal tem assistido a um crescente interesse pelas práticas de mediação, fruto das problemáticas decorrentes da inserção de populações diversas, de que são exemplo os ciganos e africanos, mas também de algumas franjas da sociedade portuguesa onde são visíveis algumas fragilidades ao nível do insucesso e abandono escolar, do trabalho infantil e da exclusão social. Assim, foram implementadas algumas experiências, projetos e programas, nas quais foram desenvolvidas práticas de mediação, mesmo que não tivessem sido apresentadas ou clarificadas como tal, as quais procuravam uma resposta aos problemas sociais e educacionais dessas populações, minimizando as vulnerabilidades delas decorrentes (Silva, A. M. C., 2016). Mas quando falamos de mediação a que é que nos referimos?

Para Six (1990, p. 11, citado em Torremorell, 2008; Vieira, R. & Vieira, A., 2016, 2018b) a “mediação sempre existiu”, referindo que em tribos ou povoações, sempre existiram sábios, seres alicerçantes na fraternidade, a quem os outros recorriam. Quanto à figura do mediador é concebida como alguém que se comporta com razoabilidade, que pauta a sua atuação pela paz e pela justiça, com personalidade empática e dialogante, o que a torna capaz de participar em conflitos alheios exercendo uma influência reorganizadora.

Nas últimas décadas, a mediação tem vindo a assumir, cada vez mais, um papel central de reconstrução de novos modelos sociais, atuando como recurso inovador, por exemplo, no campo das profissões do social, abandonando o seu papel inicial de mera resolução de conflitos (Lemaire e Poitras, 2004 e Demasière, 2009, citado em Castro & Santos, 2010). Neste sentido, para Six (2002, citado em Vieira, R. & Vieira, A., 2016), o mediador não restringe o seu papel à resolução de conflitos, até porque o conflito não deve ser visto como algo a controlar, ou eliminar. Pelo contrário, deve ser entendido como algo que faz parte da condição humana e é motor da transformação social e do enriquecimento das relações humanas. Torremorell (2008), a este propósito, refere em relação aos conflitos, que “pensar em resolvê-los equivale a estigmatizá-los, e conceber um plano de gestão seria a forma civilizada de o fazer [...] os conflitos não se criam nem destroem, apenas se transformam” (p. 80). Assim, em substituição da expressão resolução de conflitos, é proposta a “gestão de conflitos”, no sentido em que o foco deixa de ser acabar com eles, mas a sua resolução. Aqui, a mediação é entendida como uma técnica, uma ferramenta capaz de possibilitar a gestão das relações interpessoais complexas, combinando “uma atitude cultural com um manejo de técnicas” (Vieira, A. & Vieira, R., 2016b; Vieira, R. & Vieira, A., 2016). Na mesma linha de pensamento, Almeida (2001, citado em Oliveira e Freire, 2009) refere que a mediação surge “«como meio alternativo de resolução de conflitos», como «modo de regulação social» ou como «método de transformação social e cultural»” (p. 13). Assim, a mediação vai muito para além da resolução de conflitos (Vieira, R. & Vieira, A., 2016; Torremorell, 2008) e surge através da construção de canais de diálogo e de capacitação, ou seja, como forma de resposta para a construção de novas formas de coesão social (Vieira, R. & Vieira, A., 2016).

Posto isto, na visão de Casa-Nova (2009b, p. 61) “mediar significa estar entre e estar “entre” significa estar dentro, e estar “dentro” significa conhecer e compreender sistemas culturais diferenciados”. Nesse sentido, o mediador é aquele que está “entre sistemas culturais diferenciados ou diferentes lógicas de atuação face a uma mesma situação”, buscando, “entre-dentro”, formas de perceber e entender o mundo social dos diferentes atores sociais presentes no universo de atuação. Assim, na perspetiva da autora, a mediação pode ter como objetivo duas dimensões: a primeira entende-se como remediação de conflitos, no sentido medicinal de cura para “males” sociais; no segundo caso, temos a prevenção de conflitos que se entende pela capacidade de antecipar o problema gerador do conflito, o que implica um conhecimento reflexivo sobre a

realidade e sobre os contextos sociais onde se atua. Deste modo, é atribuída uma maior importância à necessidade de automatização dos atores, o que significa capacitar aqueles que são mediados de uma auto-resolução, uma auto-prevenção de conflitos, através de uma aprendizagem em acção, mediada por processos de reflexão, traduzida em capacidade de atuação (Casa-Nova, 2009b). Por outro lado, e segundo Vieira, R. e Vieira, A. (2017)

quando nos referirmos à mediação, enquanto área e conjunto de competências transversais a várias profissões, e como uma filosofia hermenêutica, assumimos a comunicação interpessoal e intercultural (Vieira, R., 2011; Vieira, A., 2013) como tradução sistemática de interesses das partes numa interação e por vontade dos implicados (pp. 45-46).

Assim, o trabalhador social e o educador assumem-se como mediadores entre os grupos com diferentes valores culturais, sociais e nas mais diversas esferas públicas e privadas apoiando-se numa hermenêutica multitópica “com vista à concretização dos direitos e dos interesses dos grupos e sujeitos em causa na interação” (Vieira, A. & Vieira, R., 2016b, p. 39, 2018b, p. 84; Vieira, R. & Vieira, A., 2017, p. 46). Desse modo, a hermenêutica surge como forma de entendimento do outro, não no sentido unilateral, mas no sentido em que o mediador sociocultural potencia hermenêuticas multitópicas que conduzem ao entendimento e respeito, que não significa simplesmente tolerância nem, necessariamente, concordância e identificação. Neste sentido, para um entendimento do outro é necessária uma escuta ativa na qual a base não será a tolerância, mas o respeito, mesmo discordando de algumas decisões do outro (Vieira, A. & Vieira, R., 2018b).

Posto isto, “mediar socioculturalmente é encontrar terceiros lugares de entendimento entre posições às vezes extremadas, que não são ainda, necessariamente, conflito” (Vieira, A. & Vieira, R., 2018b, p. 85), mas tão só relações de alguma discórdia e tensão social. Naturalmente, o termo terceiro alude ao mediador enquanto pessoa, ou equipa, que estabelece a ponte necessária aos processos de mediação e esta “estrutura ternária implica abertura, uma vez que “o terceiro rompe a dualidade em que dois seres se encontram envolvidos”” (Six, 1999:165, citado em Torremorell, 2008, p. 23).

Por outro lado, a promoção de uma atitude dialogante e de um ambiente de crescimento, aceitação, aprendizagem e respeito mútuo será a via pacífica necessária para enfrentar os conflitos, de modo a permitir trabalhar com o outro e não contra o outro. Neste sentido, a mediação busca a equidade e compromisso informado, num amplo movimento personalizador de coesão social (Torremorell, 2008). Nesta atitude

dialogante está implícita a ideia de que a tónica da mediação está no campo da comunicação humana, tal como defendem vários autores, como por exemplo Giró (1998) que refere “mediação é comunicação” (Vieira, R. & Vieira, A., 2016, p. 29, 2018b), sendo que comunicação é tradução (Vieira, R. & Vieira, A., 2016). Neste sentido,

qualquer tradução implica um vai e vem entre sentidos de diferentes margens linguístico-culturais. Assim, numa primeira abordagem, podemos dizer que mediar é traduzir, no seu sentido antropológico. A mediação é, nesta linha, uma estratégia de construção de pontes e trânsitos entre pessoas, diferentes pontos de vista e fronteiras culturais (Vieira, R. & Vieira, A., 2017, p. 45, 2018b, p. 83).

Posto isto, para diversos autores, a finalidade do processo de mediação é a busca de autonomia, do *empowerment* dos grupos e pessoas, sobre quem se atua (Vieira, A. & Vieira, R., 2016b; Vieira, R. & Vieira, A., 2016, 2017, 2018b) “bem como o desenvolvimento de competências comunicativas para a convivência” (Jares, 2007 citado em Vieira, A. & Vieira, R., 2018b, p. 84). Neste sentido, segundo Vieira, R. e Vieira, A. (2016, 2017)

a mediação pressupõe um avanço na desejada coesão social. Inclui os diferentes participantes no conflito, promove a capacidade de compreensão, aceitando as diferentes versões da realidade, defende a pluralidade e contribui para a participação democrática, visto que fomenta a livre tomada de decisões e compromissos (p. 29, p. 46).

No que concerne à mediação intercultural, em Portugal, são instituições e associações privadas e ONG (Pastoral Social dos Ciganos, Associação Cultural Moinho da Juventude, Instituto das Comunidades Educativas e santa casa da Misericórdia de Lisboa) que levam a cabo as primeiras iniciativas de mediação para a inclusão social, seguindo-se outras por parte de diversos órgãos e/ou figuras governamentais (A. C. Silva et al., 2016; Marques et al., 2020).

Para alguns autores as práticas da mediação intercultural têm precedido a teoria, carecendo esta de uma sólida fundamentação teórica e conceptual. Assim, a inexistência de uma reflexão teórica sobre a mediação intercultural pode, portanto, constituir um obstáculo ao adequado aproveitamento das suas potencialidades, conduzindo à perda de “mais-valias produzidas por um conjunto significativo de projectos que têm contribuído para a construção da figura do mediador” (Castro & Santos, 2010, p. 142).

Procurando corporizar a teorização da mediação intercultural, Giménez (1997:142 citado em Giménez, 2010), refere que mediação intercultural é uma

modalidade de intervenção de partes terceiras, em e sobre situações de multiculturalidade significativa, orientada para a consecução do reconhecimento do Outro e a aproximação das partes, a comunicação e compreensão mútuas, a aprendizagem e o desenvolvimento da convivência, a regulação do conflito e a adequação institucional, entre atores sociais ou institucionais etnoculturalmente diferenciados (p. 67).

Carlos Giménez (2001, 2010, citado em Vieira, R. & Vieira, A., 2017, 2018b), acrescenta ainda que a mediação intercultural “se inscreve na mediação em geral e que a sua especificidade tem a ver com o facto de se interessar pelo processo mediador, para além do conflito, e pela aplicação dos modelos gerais da mediação a contextos de acentuada multiculturalidade” (p. 51, p. 87). Neste sentido, Gimenez (2001), relativamente à prática da mediação intercultural, aponta os princípios já enunciados na mediação geral, ou seja, mais “ligada à resolução/gestão de conflitos; voluntariedade; confiança; ajuda às partes; neutralidade/equidistância/imparcialidade; co-protagonismo das partes; ganho de todos; legitimação” (citado em Vieira, R. & Vieira, A., 2016, p. 48, 2017, p. 51, 2018b, p. 87).

Contudo, alguns autores são críticos perante esta perspetiva, nomeadamente no que respeita ao princípio da neutralidade (Vieira, A. & Vieira, R., 2016a). A este propósito Torremorell (2008) aceita que o mediador tem de “manter uma posição equilibrada e equidistante dos protagonistas do conflito com o objetivo de garantir que o processo não se vicie, nem se atue com base em preconceções” (p. 23), no entanto, para a autora, a neutralidade, nunca existiu e, citando Galtung (1995) afirma “creio que a única maneira de ser neutro é estar morto” (p. 24). Assim, a “neutralidade” dá lugar à “imparcialidade”, havendo alguns autores que preferem o termo “multiparcialidade”, no sentido de tomar partido por todos. Estar, ouvir e compreender todos a partir dos seus próprios pontos de vista. Esta visão implica uma atitude independente e empática por parte do mediador, sendo que a empatia não é neutral, logo não há neutralidade na mediação intercultural (Vieira, A. & Vieira, R., 2018a, 2018b). Deste modo, o conceito de “multiparcialidade” acarreta os conceitos de independência e empatia, na medida em que o mediador, atuando de forma independente em relação aos envolvidos no conflito e ao resultado do mesmo, pode pautar a sua atuação por atitudes empáticas, no sentido da construção da confiança necessária ao processo de mediação (Torremorell, 2008).

Por outro lado, Vieira, R. e Vieira A. (2016) questionam a particularidade da mediação intercultural, relativamente à mediação geral, considerando que, apesar de ambas se poderem servir das mesmas técnicas e de agirem perante a resolução de tensões e

conflitos em diferentes espaços culturais, distingue-as, especialmente, a dimensão “preventiva, educativa, transformadora, capacitadora e reabilitadora” (p. 49). Essa particularidade possibilita a melhoria da comunicação, da relação, possibilitando a integração intercultural, com vista à coesão social, à autonomia e à inserção social. Muito próximo dessa visão Cohnen Enrique (1997, citado em Vieira, R. & Vieira, A., 2016; Marques et al., 2020), defende três modalidades de mediação possíveis, a modalidade de mediação preventiva, a reabilitação e a transformadora. No mesmo sentido AAVV (2008:99 citado em Vieira, A. & Vieira, R., 2016a) aponta também para três tipos de mediação, a preventiva, a reabilitadora e a criativa, igualmente designada por transformativa.

Por sua vez, A. C. Silva et al. (2016), referem que a mediação intercultural contribui para a promoção das relações cooperativas, seja a título preventivo, ou resolutivo, numa base de diálogo, colocando, portanto, a tónica nos processos de comunicação e de descoberta participada de soluções. Nessa base, pretende-se o aumento da socialização e desenvolvimento de padrões de colaboração, o reconhecimento do outro e a responsabilidade individual e social, o que reforça as possibilidades de recuperação e reinstalação de recursos. Nesse processo, a participação das pessoas deve ser feita de forma voluntária, de modo a favorecer “o diálogo, a aprendizagem cooperativa e a construção de laços sociais” (p. 15). A este propósito Gimenez (2010), refere que a ideia chave da mediação intercultural é a relação, reforçando o seu papel transformador, através da capacitação e do reconhecimento dos indivíduos, grupos e comunidades, e onde o conflito é visto como uma forma de desenvolvimento pessoal e social.

Nesse sentido, a mediação intercultural atua sobre situações sociais de multiculturalidade significativa, atendendo à revalorização e reconhecimento da diferença no outro. Essa atuação pressupõe uma série de princípios e os métodos de mediação com o objetivo de aproximar as partes, através da comunicação e compreensão mútuas, de forma a possibilitar uma aprendizagem e o desenvolvimento da convivência pacífica (A. C. Silva et al., 2016). Assim, a mediação intercultural assume-se como forma de “regulação de conflitos e adequação institucional, entre atores sociais ou institucionais etnoculturalmente diferenciados” (A. C. Silva et al., 2016, p. 14).

Por outro lado, toda a mediação intercultural é sociocultural, sendo que nem toda a mediação sociocultural é, necessariamente, intercultural. Tal depende do estilo do interventor e do paradigma que subjaz à sua prática. Segundo Brockman, (1998 citado em Vieira, A. & Vieira, R., 2018b)

a mediação intercultural implica um exercício antropológico de hermenêutica dos sujeitos envolvidos em relações e processos sociais e uma capacidade de viagem intelectual, cultural e comunicacional, entre margens contextuais, entre o eu e o outro, entre o nós e os outros (p. 88).

Este exercício é passível de possibilitar a transformação e capacitação dos sujeitos para a emergência de um novo universo cultural cuja base assentará na convivência pacífica e no respeito pela diversidade cultural (Vieira, A. & Vieira, R., 2018b). Assim, a mediação intercultural pode ser de grande utilidade em diversas áreas de intervenção social, como o educativo, o social, o comunitário, entre outras, não devendo limitar-se a uma origem étnica ou cultural, ou a determinados campos de atuação (Vieira, R. & Vieira, A., 2016), pelo que se tem acentuado o crescimento da atenção em torno das práticas de mediação intercultural também como prática profissional em projetos de intervenção social. A título de exemplo, destacam-se alguns dos principais projetos, programas e ações desenvolvidas em Portugal, no âmbito da mediação para a inclusão social: Projeto de Educação Multicultural (1993-1997); Projeto Nómada (1995-2004); Projeto Fintar o Destino (1995-2000); Formação de Mediadores Culturais (1996-1998); Territórios de Intervenção Educativa Prioritária (TEIP, 1996-2016); Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família (GAAF, 1998-2016); Programa Escolhas (2001-2016); Projeto de Mediação Intercultural em Serviços Públicos (MISP, 2007- 2015); Associação EPIS – Empresários para a Inclusão Social (a partir de 2008) (Silva, A. M. C. , 2016, pp. 38-42; A. C. Silva et al., 2016).

Em suma, a mediação intercultural atravessa os vários domínios do social, atuando numa perspetiva preventiva, em diferentes formas de mediação (comunitária, sanitária, escolar, familiar, laboral, jurídica, etc) muito para além da resolução de conflitos, sendo, essencialmente, transformadora das relações sociais (Vieira, A. & Vieira, R. 2016a). Assim, a mediação intercultural é criativa, renovadora, preventiva e terapêutica, no sentido em que deve ser capaz de criar e possibilitar novas e melhores relações entre as partes mediadas e atuar na prevenção de conflitos, auxiliando as pessoas envolvidas a encontrarem soluções e caminhos para a sua resolução (Six (1990, *apud.* SANI, 2015, p. 2583, citado e traduzido por Marques et al., 2020). Neste sentido, a mediação intercultural pressupõe o incremento da coesão social, promove o diálogo, e a conseqüente aceitação de diferentes versões da realidade. Além disso, defende a pluralidade, sendo um contributo para a participação democrática, na medida em que promove a livre tomada de decisões e compromissos (Vieira, R., & Vieira, A., 2016, 2017, 2018a). Este processo não é automático, pois como defende Torremorell (2008),

não deduzimos que os processos de mediação, por si só, venham a construir a ponte social para um futuro mais humanizado, mas sim que tais processos talvez assentem uma das pedras que nos ajudarão a cruzar o rio em ambos os sentidos (p. 8).

### 2.3. MEDIADOR INTERCULTURAL

Quando falamos em trabalhador social este é, na sua ação, um mediador que, apoiado numa hermenêutica multitópica, procura a realização dos direitos e interesses dos sujeitos ou grupos em causa na interação, sendo que a finalidade desse processo é a busca da autonomia desses indivíduos ou grupos, o *empowerment* (Vieira, A. & Vieira, R., 2016a). Assim, o interventor social é, no essencial, um mediador, que trabalha “com e para os sujeitos”, um portador de “identidades compósitas” (Maalouf, 1999, citado em Costa et al., 2018), assumindo “dinâmicas, em trânsito entre mundos pessoais e profissionais” (Vieira, 2009, citado em Costa et al., 2018, p. 215) na medida em que a reflexão e a vigilância têm de estar sempre presentes na sua atuação, o que pode levar à transformação (“metamorfose”) da sua visão e atuação inicial. Desse modo, o mediador, na sua prática diária, deve usar “uma intervenção social mediadora e socioeducativa”, que, segundo Vieira (2012), se inscreve numa filosofia de ação social em que podem coexistir vários pontos de vista, com lugar à negociação entre as partes, ou seja, uma intervenção apostada numa “política não monolítica” (p. 17).

Por sua vez, o mediador atua na transformação do mundo, na medida em que não limita a sua atuação à resolução de conflitos, apostando numa dinâmica que convoca mediados e mediadores, para o estabelecimento e desenvolvimento de uma comunidade. Assim, através do estabelecimento de novos patamares de participação cidadã, contribui para o reforço da justiça social, e é nesse sentido que Correia e Caramelo (2003:181, citado em Neves, 2010) afirmam que o “mediador é um artesão da construção de cidades” (p. 40). Nesse sentido, o mediador, enquanto interventor social, deverá pautar a sua atuação com base na mediação dialogante, empoderadora e transformadora (Vieira, R. & Vieira, A., 2016), seja qual for a área profissional, com vista ao fomento de oportunidades para a tomada de decisões pelas partes em questão. Assim, e tendo em vista o tratamento das situações concretas entre os envolvidos, deverá utilizar técnicas que permitam uma comunicação interativa e construtiva (Costa et al., 2018).

Por outro lado, Carlos Gimenez (2014, citado em Vieira, A. & Vieira, R., 2016a), ao distinguir a mediação resolutiva, a preventiva e a transformativa, defende que o mediador intercultural tem como funções

facilitar a comunicação entre pessoas/grupos de culturas distintas; assessorar os agentes sociais na sua relação com os coletivos minoritários em temas de interculturalidade, diversidade cultural (culturas diversas, imigração) e relações intercomunitárias; assessorar pessoas e comunidades minoritárias na sua relação com a comunidade e culturas hegemônicas; promover o acesso a serviços e recursos públicos e privados; construir cidadania e acompanhar ativamente os processos pessoais de integração e inclusão e favorecer a participação social e comunitária (pp. 59-60).

Ora, se é função do mediador intercultural ser um facilitador da comunicação, com vista ao fomento da coesão social, da promoção da autonomia e da inserção social das minorias e dos mais fragilizados, o mediador intercultural deve ser isento, no sentido de não pode tomar o partido da cultura hegemônica. Por outro lado, para tornar possível a autonomização, o empoderamento e a advocacia dos desfavorecidos, este deverá demarcar-se da imparcialidade, ou de qualquer prática de simples assistencialismo (Vieira, A. & Vieira, R., 2016a). Assim, os mediadores interculturais não podem assumir uma atitude neutral quando estão em causa locais ou situações marcadas por injustiça, violência e desigualdades. A sua atitude deverá ser de empatia com todos, como se entrasse no universo cultural de todos, sem assumir uma posição de neutralidade. Pelo contrário, a multiparcialidade facilitará a comunicação e ajudará na relação com a minoria, ajudando as pessoas e as comunidades minoritárias, com vista à promoção do acesso a serviços. No fundo, o mediador intercultural estará a promover a capacitação e a participação social e comunitária e a integração social, participando na construção de “uma cidadania multicultural” (Vieira, R. & Vieira, A., 2018b; Marques et al., 2020).

Ora, na senda dessa automatização, todas as funções do mediador implicam uma “atitude de pedagogia social” (Vieira & Vieira, 2016, citado em Vieira, R. & Vieira, A., 2018b), sendo claro que as funções sociais do mediador intercultural podem ser desenvolvidas em qualquer âmbito da intervenção social, e não apenas em contextos de imigração ou de trabalho com minorias étnicas (Vieira, R. & Vieira, A., 2018b, p. 88). Nesse sentido, o mediador intercultural, numa base comunicacional, será “um tradutor”, uma vez que facilita a convivência, impedindo a violência geradora de conflitos sociais. Perante o conflito, o mediador tem um papel fundamental, quer na gestão, quer na

resolução, favorecendo o entendimento, e as tomadas de decisão ou opção (Vieira, A. & Vieira, R., 2016a).

Em suma, o mediador intercultural pode ser visto como um interventor social que busca a alteração de situações sociais passíveis de criar injustiças, carências ou revoltas, através do envolvimento, nesse processo, dos implicados, na senda da construção de uma convivência pacífica (Jares, 2007, citado em Vieira, A. & Vieira, R., 2016a). Por outras palavras, é um transformador do mundo que segundo Neves (2010) “aposta no estabelecimento e desenvolvimento de uma comunidade emancipada que, congregando tanto mediadores como mediados, estabeleça novos patamares de participação cidadã e contribua para o reforço da justiça social” (p. 40).

## ENQUADRAMENTO METODOLÓGICO

O enquadramento metodológico está organizado em dois capítulos “metodologia” e “apresentação e discussão de resultados” que constituem o design do estudo empírico e a análise dos dados da presente investigação.

### CAPÍTULO 3 - METODOLOGIA

Este capítulo inicia com a contextualização e definição da problemática estudada e, posteriormente, reúne todo o trajeto que delineamos durante o processo de construção desta investigação, nomeadamente as opções em termos de metodologias, paradigmas e técnicas, desenhando assim todos os passos dados necessários à sua concretização.

#### 3.1. CONTEXTUALIZAÇÃO DA INVESTIGAÇÃO

A presente investigação procura responder a uma preocupação vivenciada no trabalho desenvolvido com algumas das comunidades ciganas de Vila Verde, enquanto técnica da Cruz Vermelha de Braga na 6ª geração do Programa Escolhas. O contacto diário com as comunidades ciganas de Vila Verde, com diversas equipas técnicas e entidades parceiras da instituição, possibilitou a perceção das dificuldades evidenciadas por esta população, sobretudo ao nível da inclusão social.

A vulnerabilidade das comunidades ciganas em Portugal, é apontada no recente relatório de monitorização da sociedade civil sobre a implementação da estratégia nacional de integração das comunidades ciganas em Portugal (2019), o qual dá conta da exposição a fenómenos de pobreza e exclusão social destas comunidades, situação que constitui “um ciclo vicioso que se auto-perpetua e que reforça a exclusão nas suas mais diversas formas” (p. 9).

Ora, no sentido de dar resposta aos problemas enunciados, nos últimos anos surgem, medidas e programas, como por exemplo, a implementação do Programa Escolhas, no qual a mediação, nomeadamente a mediação intercultural surge como um dos princípios gerais do programa (Carvalhais, 2013; Programa Escolhas, 2020b, 2020c).

Neste sentido e tendo o PE na sua génese esta missão mediadora, esta investigação desenha-se em torno de numa questão central orientadora do estudo: de que forma os

técnicos do Programa Escolhas da 7<sup>a</sup> geração, do distrito de Braga desenvolvem práticas de mediação intercultural, no contexto de intervenção com crianças, jovens e famílias de etnia cigana?

Assim, importa, enquanto objetivo geral, analisar as práticas de mediação intercultural realizadas por equipas do Programa Escolhas da 7<sup>a</sup> geração do distrito de Braga, com crianças, jovens e famílias ciganas, isto é, apresentar uma análise de práticas de mediação intercultural em e sobre uma população específica: comunidades ciganas do distrito de Braga. Paralelamente, foram ainda definidos os seguintes objetivos específicos: realizar uma revisão da literatura sobre as principais políticas públicas e sociais associadas aos processos de integração das comunidades ciganas, na sociedade portuguesa; caracterizar o contexto onde ocorre a intervenção dos técnicos do PE; perceber a forma como é realizada a intervenção dos técnicos do PE; identificar e tipificar as práticas de mediação intercultural desenvolvidas pelos técnicos do PE no apoio às crianças, jovens e famílias de etnia cigana; conhecer obstáculos inerentes à prática da mediação intercultural, tanto na atuação familiar como no trabalho em equipa com famílias de etnia cigana.

Em suma, com o presente trabalho de investigação, pretendemos, através de uma pesquisa qualitativa, descrever, entender e compreender, do ponto de vista dos sujeitos estudados, como se processam a intervenção social e as práticas de mediação intercultural dos técnicos de oito projetos do PE do distrito de Braga, ou seja, metaforicamente falando, pretende-se perceber se o PE pode ser entendido como “ponte”, e se os técnicos do PE podem considerar-se “pedras basilares” dessa “ponte” que liga as “margens”, entre a sociedade maioritária e as comunidades ciganas.

### 3.2. TEORIA E DEFINIÇÃO DO QUADRO METODOLÓGICO

O trabalho de investigação em ciências sociais ajuda “a compreender melhor os significados de um acontecimento ou de uma conduta [...] a compreender com mais nitidez como determinadas pessoas apreendem um problema e a tornar visíveis alguns fundamentos das suas representações” (Quivy & Campenhoudt, 1998, p. 19).

A complexidade da investigação social está em linha com a complexidade da realidade social, onde a subjetividade está omnipresente, tal como o constante desafio da compreensão e da interpretação dessa complexidade, pelo que as ciências sociais se caracterizam por uma forte componente hermenêutica (Amado, 2013). Assim, as

ciências humanas procuram compreender e explicar os factos humanos e a sua complexidade, e

compreender significa estabelecer uma espécie de “simpatia” com os factos históricos e sociais “a partir das vivências dos seus valores”, o que faz destes factos realidades internas ao sujeito; ao passo que explicar é procurar estabelecer relações causais entre os objetos do mundo externo (Colom e Rincón, 2004). (Boavida e Amado, 2006: 83, citado em Faria & Vieira, 2016, p. 107).

Nesse sentido, nas análises compreensivas, considerando o sujeito capaz de ter racionalidades próprias e comportamentos estratégicos, entende-se que este atribui sentido às suas ações em contexto, sendo capaz de o alterar pela sua própria ação (Guerra, 2006).

Posicionando-se esta investigação no campo das ciências sociais, e tendo em vista que “os fenómenos sociais, são ´totais, complexos e pluridimensionais`” tal como refere Mauss, (1985); Weber, (1995 [1956], citado em Magano, 2010, p.157), temos noção de que a prática da investigação em ciências sociais se constitui como um processo nem sempre fácil, pacífico ou linear (Faria & Vieira, 2016). No entanto, temos presente que um conjunto de atividades interligadas conduzirão à obtenção de novos conhecimentos sobre a realidade social que temos por objeto desta investigação.

Posto isto, a metodologia, entendida como o conjunto de diretrizes orientadoras de investigação, assenta numa multiplicidade de opções procedimentais capazes de orientar e possibilitar a construção de conhecimento. Essas opções assumidas pelo investigador obedecem a uma determinada hierarquia, sem que forçosamente aconteçam em simultâneo, explicitamente, ou sejam resultado de uma pré-programação (Faria & Vieira, 2016).

No campo das ciências sociais, no que à metodologia diz respeito, são frequentes as discussões em torno da dicotomia qualitativo/quantitativo. No entanto, são muitos os investigadores que reconhecem a importância do cruzamento de diferentes métodos e técnicas de investigação, independentemente das diferentes abordagens qualitativa ou quantitativa. A primeira, mais identificada como interpretativa ou fenomenológica e a segunda mais associada a uma perspetiva positivista ou empirista (Marques et al., 2016).

Vieira, A., (2016) chama a atenção para o facto de os pressupostos teóricos não serem verdades absolutas, quando estamos perante trabalhos que se focalizam “na dita investigação qualitativa, no âmbito de um determinado quadro epistemológico” (p. 194), uma vez que permitem diferentes leituras e novos questionamentos. Com efeito, a

investigação qualitativa contém em si ideias-chave como “complexidade, subjetividade, descoberta, lógica indutiva” (Coutinho, 2015, p. 328), com vista à busca da “compreensão dos comportamentos dos sujeitos a partir das interpretações que os mesmos fazem sobre esses comportamentos”, partindo de um contexto natural e tendo como referência toda a sua complexidade. Assim, as metodologias qualitativas permitem ao investigador o estudo de fenómenos em contexto natural, sem ter de obedecer a um quadro teórico com o objetivo de testar hipóteses a priori formuladas (Bogdan e Biklen, 1994).

Neste sentido, adotando para esta investigação um ponto de vista qualitativo, consideraremos as interpretações dos sujeitos perante a sua própria atuação, as estratégias utilizadas e o modo como mobilizam os recursos, uma vez que “no contexto do paradigma interpretativo, o objetivo de análise é formulado em termos de ação, ação essa que abrange o comportamento físico e os significados que lhes são atribuídos pelo autor e por aqueles com quem ele interage” (Guerra, 2006, p. 17).

Neste sentido, justifica-se o paradigma fenomenológico-interpretativo, hermenêutico, pela necessidade de compreender a complexidade do ambiente de atuação dos técnicos do Programa Escolhas. Com efeito, a relação nem sempre fácil entre estes e os jovens das comunidades ciganas suscitam um role de questões e interpretações possíveis. Perceber e interpretar as representações sociais destes técnicos, as motivações que conduzem às suas práticas de mediação intercultural conduz-nos ao paradigma hermenêutico, na medida em que a “hermenêutica - originalmente, era arte de interpretação de textos, interpreta a cultura e implica uma forma de “holismo semântico”, pois que é preciso apreender o todo para entender as partes” (Guerra, 2006, p. 27), ou seja, “a hermenêutica diz respeito à compreensão e a compreensão diz respeito ao sentido [e este] é atribuído e captado através de signos, nomeadamente os signos da linguagem” (Casal, 1996, p. 49-50 citado em Vieira, A., 2016, p. 197).

Assim, o paradigma hermenêutico, fenomenológico-interpretativo justifica-se neste estudo, dado que os fenómenos sociais resultam da interação dos indivíduos em sociedade, ou seja, “no mundo humano, os objetos, as situações, as ações e as atitudes valem mais pelos contextos, pelas interações que lhe dão sentido e validade, pelos significados culturalmente elaborados que possuem, do que por si mesmos, isto é, enquanto meros estímulos” (Boavida e Amado, 2008, p. 157, citado em Amado, 2013, p. 42).

Para Denzin e Lincoln (1994, p. 65, citados em Coutinho, 2015) a investigação qualitativa tem uma abordagem naturalista e interpretativa, e parte para o estudo do problema do seu ambiente natural, de modo a fazer uma interpretação fenomenológica, tendo em conta o que esses problemas ou fenómenos representam para o sujeito. Defendem a utilização de uma multiplicidade e variedade de métodos, tais como o estudo de caso, experiência pessoal, entrevista, histórias de vida, entre outros. Segundo Quivy e Campenhoudt (1998) “os métodos não são mais do que formalizações particulares do procedimento, pressupostos diferentes concebidos para estarem mais adaptados aos fenómenos ou domínios estudados” (p. 25).

Posto isto, no caso concreto do nosso estudo, importa compreender as práticas de mediação intercultural dos técnicos do Programa Escolhas, tendo em conta a complexidade do meio de atuação, pelo que optamos por desenvolver esta investigação numa metodologia qualitativa, inscrita no paradigma fenomenológico-interpretativo, hermenêutico. Desse modo, procuramos a compreensão dos comportamentos/ações/práticas dos sujeitos/técnicos do Programa Escolhas, a partir de interpretações que os mesmos fazem sobre essas práticas, de modo a perceber, compreender e interpretar as representações que os sujeitos em estudo manifestam, adotando, como método, o estudo de caso.

O estudo de caso “é especialmente indicado para investigadores isolados, dado que proporciona uma oportunidade para estudar, de uma forma mais ou menos aprofundada, um determinado aspeto de um problema em pouco tempo” (Bell, 2010, p. 23). Ainda para Bell, (2010, citando Adelman et al., 1977) o estudo de caso pode definir-se, globalmente, como um termo que designa um conjunto de métodos de investigação deliberadamente focados no estudo de um determinado caso, que vai para além da sua história ou descrição. Tratando-se de uma investigação, há que proceder à recolha sistemática de dados e ao estudo da relação entre as variáveis. Tal método é planeado tendo em conta a interação de fatores e acontecimentos, de modo a possibilitar que a partir de um caso prático se possa obter uma ideia completa da interação.

Por sua vez, Coutinho e Chaves (2002) apontam o estudo de caso como “um plano de investigação que envolve o estudo intensivo e detalhado de uma entidade bem definida: o “caso””, sendo que “caso” pode ser uma noção tão ampla como: “um indivíduo, um personagem, um pequeno grupo, uma organização, uma comunidade ou mesmo uma nação” (p. 223). No estudo de caso, o “caso” é alvo de análise detalhada e profunda, tendo como referente o contexto e a sua complexidade, com recurso a todos os métodos

que se revelem apropriados (Yin, 1994; Punch, 1998; Gomez, Flores & Jimenez, 1996, citado em Coutinho & Chaves, 2002).

A perspetiva interpretativa resultante de um estudo de caso pressupõe a compreensão do objeto de estudo do ponto de vista dos participantes, ou uma visão pragmática a que não é alheia a visão do próprio investigador (Freixo, 2011). No caso da investigação que ora levamos a cabo, o caso em estudo é o conjunto de técnicos do Programa Escolhas do distrito de Braga, procurando-se com este método um meio de recolha de informações que permita compreender e interpretar as suas práticas de mediação intercultural num ambiente específico - comunidades ciganas.

Assim, neste estudo estão evidenciadas as cinco características desta abordagem metodológica, propostas por Coutinho e Chaves (2002), desde logo porque o estudo é limitado a um determinado grupo (técnicos do Programa Escolhas), num contexto específico (comunidades ciganas do distrito de Braga). Em segundo lugar, há uma identificação clara da direção e foco da investigação (identificar as práticas de mediação intercultural usadas e percebidas pelos técnicos do Programa Escolhas). Em terceiro lugar, apesar da complexidade do ambiente natural de atuação, verifica-se a preocupação de preservar a especificidade do “caso”. Em quarto lugar, a investigação decorre da análise da atuação dos sujeitos em ambiente natural. Por último, o uso de diferentes fontes, dados e métodos de recolha: entrevistas semiestrururadas com registos áudio e documentos. Deste modo, as questões a investigar formulam-se com o objetivo de perceber os fenómenos em toda a sua complexidade, privilegiando a compreensão dos comportamentos a partir da perspetiva dos sujeitos da investigação (Bogdan & Biklen, 1994), sem pretensão de generalizações.

De referir que foi ponderada a possibilidade da realização de um trabalho etnográfico, no entanto, a limitação de tempo e a situação pandémica vivenciada durante o período de investigação não permitiram essa opção, pois, como sabemos, um estudo etnográfico pressupõe uma extensa recolha de dados “assente no contacto directo e prolongado com os actores sociais cuja interação constitui o objeto de estudo” (Silva, 2003, p.27, citado em Vasconcelos, 2006, p. 87), durante um período de tempo mais ou menos longo. Assim, a necessidade de manter uma grande proximidade com a população alvo, durante algum tempo, o facto de serem vários os locais em estudo, acrescido do exercício de uma atividade profissional a tempo inteiro, limitaram essa concretização etnográfica.

### 3.3. OPÇÕES METODOLÓGICAS

Para o plano de investigação e para a

análise sistemática e crítica dos pressupostos, princípios e procedimentos lógicos que moldam a investigação (...), levantam-se as questões relacionadas com a estratégia de pesquisa a adoptar em referência e adequação a certos objectos de análise e em ordem à relação e integração dos resultados obtidos através do uso de técnicas (Lima, 1981, p. 10).

Segundo Almeida (1995) “a metodologia será, assim, a organização crítica das práticas de investigação” (p. 92). Em causa está a opção pelo melhor método, que será o caminho a percorrer para o alcance de uma multiplicidade de questões e decisões, aliadas à capacidade de otimização de recursos, capazes de conduzir o investigador ao alcance dos objetivos (Freixo, 2011).

Este caminho foi iniciado no âmbito da Unidade Curricular de Metodologias de Investigação II, no segundo semestre do ano curricular. Desde então, foram muitas as reformulações até que chegássemos ao atual projeto de investigação, procurando, contudo, obedecer à calendarização da investigação, servindo esta de orientação para as tarefas a realizar.

Esta investigação orientou-se segundo os princípios fundamentais do procedimento científico apresentados por Quivy & Campenhout (1998), isto é, dividiu-se em 7 etapas: etapa 1 - a pergunta de partida; etapa 2 - exploração; etapa 3 - a problemática; etapa 4 - a construção do modelo de análise; etapa 5 - a observação; etapa 6 - análise das informações; etapa 7 - as conclusões.

Tal como já foi referido, para a nossa investigação pretende-se essencialmente descrever, entender e compreender, do ponto de vista dos sujeitos estudados, como se processa a intervenção social e as práticas de mediação intercultural dos técnicos de oito projetos do Programa Escolhas do distrito de Braga, aproximando-nos do paradigma fenomenológico-interpretativo, hermenêutico. Assim, no nosso universo de análise, técnicos do PE, selecionamos uma amostra por conveniência, cujos “resultados não podem ser generalizados à população à qual pertence o grupo de conveniência, mas do qual se poderão obter informações preciosas” (Carmo e Ferreira, 1998, p. 197).

Face ao objetivo exposto anteriormente, optou-se por uma abordagem qualitativa, pretendendo-se uma investigação de exemplaridade e não de representatividade numérica (Flick, 2005), na medida em que o que se pretende é conhecer, em maior profundidade, a leitura realizada pelos técnicos do Programa Escolhas do distrito de

Braga da sua própria atuação num determinado ambiente natural. Por isso, e de acordo com o já referido e tendo em linha de conta a complexidade do nosso objeto de estudo, optou-se por realizar este trabalho a partir de uma perspectiva hermenêutica, perspectiva essencialmente compreensiva, com ênfase no mundo subjetivo, “o da consciência, da intuição, dos valores”, procurando entender os significados atribuídos pelos sujeitos ao seu próprio comportamento. Deste modo, verifica-se uma identificação com Max Weber que recusa leis generalizáveis, defendendo antes “a complexidade das diversas singularidades sociais” (Vieira, A., 2016, p. 196). Não sendo nosso objetivo qualquer generalização, mas sim descobrir, conhecer e interpretar o que efetivamente ocorre num determinado contexto, afastamo-nos, pois, das críticas que emergem relativamente à adoção do método estudo de caso.

Coutinho e Chaves (2002, citando Yin, 1994, p. 9), referem que o estudo de caso é “a estratégia de investigação mais adequada quando queremos saber o “como” e o “porquê” de acontecimentos actuais (contemporary) sobre os quais o investigador tem pouco ou nenhum controlo” (p. 224). Durante o estudo, o investigador vai colocando questões que focalizam a sua atenção sobre algo que deverá ser observado durante o estudo. Assim, a questão de partida foi a base para a análise dos dados recolhidos na pesquisa documental e revisão crítica da literatura, por forma a tornar mais completa e profunda a informação sobre a problemática em questão e assegurar a compreensão das múltiplas facetas da realidade.

No que diz respeito às técnicas de recolha da informação, elegemos a análise documental e a entrevista semiestruturada. Relativamente à análise documental, e sendo uma técnica de investigação em que o trabalho se centra na recolha de fontes documentais, procurou-se recolher o “testemunho” de outros investigadores que anteriormente estiveram no terreno e ao qual Carmo e Ferreira (1998, p. 59) denominam de “passagem de testemunho”. Assim, foi feita uma análise dos documentos relativos a projetos em estudo, nomeadamente, relatórios de execução, ou partes destes, e ainda, com especial incidência, trabalhos de investigação recentemente realizados, com componente empírica, sobre pessoas ciganas.

Quanto à realização de entrevistas semiestruturadas, foi o principal instrumento de recolha de dados, como forma de chegar ao entendimento do outro. Assim, a entrevista, tendo por base um plano de investigação que responde a uma determinada finalidade, é vista como uma “conversa” intencional e explicitamente dirigida pelo investigador a pessoas especificamente seleccionadas. No caso da entrevista semiestruturada, esta

permite aprofundar o conhecimento, não apenas sobre os processos de interação a analisar, mas também sobre o sentido atribuído a estes processos ou as representações construídas pelos atores, quer sejam sobre si ou sobre os outros (Marques et al., 2016).

Segundo Quivy e Campenhoudt (1998) a entrevista semiestruturada é realizada em contacto direto entre o investigador e os seus interlocutores, registando-se uma fraca diretividade. O investigador deve preparar uma série de perguntas-guias, relativamente abertas, que lhe permitam colher informação. As questões não seguirão uma ordem rígida, dado que é importante que o entrevistado exponha livremente sobre o assunto em questão. Relativamente à investigação em curso, durante o processo, que teve início com a preparação de um guião de entrevista, que obviamente não foi seguido com rigidez, procurando evitar que os entrevistados se afastassem dos objetivos da investigação, mas permitindo que a sua expressão se revestisse da máxima autenticidade e profundidade. Naturalmente, foi feita uma interpretação das reações assumidas pelos interlocutores, “uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspetos do mundo” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 134).

Posto isto, entrevistámos seis técnicos e oito coordenadores, perfazendo um total de catorze entrevistas a técnicos do Programa Escolhas do distrito de Braga, entre fevereiro e maio de 2021, oscilando a sua duração entre 33 minutos e 1 hora e 20 minutos. O objetivo inicial era a realização de dezasseis entrevistas, no entanto, não foi possível entrevistar dois dos técnicos devido à indisponibilidade manifestada pelos mesmos. Todas as entrevistas foram realizadas via ZOOM, de acordo com um guião orientador, com questões delineadas tendo por base a literatura, e o respeito pelo universo da população que se pretendeu abordar. Foi mantido o respeito pelo princípio fundamental para a aceitabilidade ética, ou seja, aplicamos o consentimento informado. Assim, os participantes foram informados da finalidade e objetivos do estudo em termos gerais, tendo em consideração alguma adequação da linguagem ao contexto dos interlocutores (Lima, 2006) e garantindo o anonimato e a confidencialidade.

Após a realização das entrevistas, estas foram transcritas com a máxima fidelidade possível. Neste processo, há a registar três fases: registo integral; revisão da gravação e dos aspetos menos claros e, finalmente, redação de um discurso mais inteligível, com pontuação, ou supressão de elementos inúteis (Guerra, 2006), nomeadamente repetições ou tiques de linguagem. O sistema adotado para a manutenção do anonimato dos participantes, isto é, a não revelação da identidade do indivíduo que fornece os dados

(Lima, 2006), foi a criação de um sistema de código “TPE”, acrescido de um número diferente em cada caso.

Entramos na fase da análise de conteúdo que, segundo Guerra (2006), assume uma dimensão descritiva e uma dimensão interpretativa, a primeira dá conta das opiniões do entrevistado, e a segunda decorre da análise do investigador face ao objeto de estudo. A dita análise de conteúdo designa um conjunto de técnicas possíveis, para tratamento dos dados de natureza diversa, previamente recolhidos e sujeitos a uma análise. Neste trabalho de análise deve prever-se que, de uma comunicação por vezes extensa, é necessário extrair uma leitura simples e precisa, ou seja, é “um trabalho de economia, de redução da informação, segundo determinadas regras, ao serviço da sua compreensão para lá do que a apreensão de superfície das comunicações permitiria alcançar” (Esteves, 2006, p. 107).

Neste contexto, e guiando-nos por Guerra (2006), seguimos as cinco principais etapas do processo de análise de conteúdo: transcrições; leitura; construção das sinopses; análise descritiva; análise interpretativa.

Assim, numa primeira fase, após a gravação das entrevistas em formato áudio e imagem, estas foram transcritas, de forma a que houvesse um registo fiel dos dados recolhidos, de modo a facilitar o processo seguinte. Uma vez transcritas as entrevistas foram impressas, procedendo-se depois a uma leitura cuidadosa de cada uma. Essa leitura foi acompanhada de duas ações: sublinhar a cor algumas partes do texto e fazer anotações que permitissem uma breve síntese do seu conteúdo, em linha com os objetivos previamente traçados (Guerra, 2006).

Nascem assim as sinopses das entrevistas, com o objetivo de categorizar as respostas segundo as dimensões pretendidas. As sinopses foram construídas numa grelha vertical cuja primeira coluna apresenta as categorias de análise, enquanto na segunda coluna aparecem as subcategorias, para numa terceira coluna surgirem excertos da entrevista e numa última as ideias/palavras-chave para a posterior análise. De referir que, ao longo da construção das sinopses, novas categorizações vão surgindo, uma vez que o discurso aberto sugere tópicos/categorizações não previstas, como foi o caso da subcategoria “pandemia *COVID 19*”. As sinopses são, portanto, sínteses do discurso que veicula a mensagem essencial da entrevista, com respeito pela origem, tanto na forma do discurso, como no conteúdo. Servindo o objetivo central, a redução do material de análise, estas permitem o conhecimento total do discurso, focando o que é central e essencial à sua compreensão. Por outro lado, as sinopses facilitam “a comparação

longitudinal das entrevistas” e a “percepção da saturação” das mesmas (Guerra, 2006, p. 73).

Por fim, e após a construção das sinopses, que possibilitou reduzir os dados em bruto que tínhamos recolhido, constituímos o material a analisar na investigação para posterior análise da informação, dando início à quarta etapa, a denominada análise descritiva. Numa fase seguinte, surge a análise interpretativa tendo em conta as variáveis que influenciam “os fenómenos e a diversidade de situações, expectativas e opiniões” (Guerra, 2006, p. 86), bem como a interpretação exigida.

## CAPÍTULO 4 - APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

Neste capítulo apresentamos a análise dos resultados. Deste modo, inicia-se com uma apresentação e caracterização dos técnicos entrevistados, dos projetos e contextos de intervenção do Programa Escolhas da 7<sup>a</sup> geração do distrito de Braga. Apresentados e caracterizados os projetos e contextos de intervenção, procura-se refletir, interpretar e identificar as práticas de mediação intercultural com crianças, jovens e adultos de etnia cigana dos técnicos dos diferentes projetos analisados. Terminamos com a identificação dos obstáculos às práticas de mediação intercultural no decurso dos projetos em análise.

### 4.1. A 7<sup>a</sup> GERAÇÃO DO PROGRAMA ESCOLHAS DO DISTRITO DE BRAGA

O Programa Escolhas, doravante designado PE, é um programa governamental de âmbito nacional, criado em 2001, através da Resolução do Conselho de Ministros n.º 4/2001, de 9 de janeiro, sucessivamente renovado até 31 de dezembro de 2020, com a missão de promover a inclusão social de crianças e jovens provenientes de contextos mais vulneráveis, particularmente de descendentes de migrantes e de crianças e jovens ciganos/as, visando a igualdade de oportunidades e o reforço da coesão social (2020, Resolução do Conselho de Ministros n.º 71/2020 da Presidência do Conselho de Ministros).

A 7<sup>a</sup> geração do PE ocorreu de janeiro de 2019 a dezembro de 2020 e consagrou a aposta numa intervenção focalizada, passando os projetos a apresentar propostas de intervenção apenas em três medidas/áreas específicas: medida I - Educação, Formação e

Qualificação; medida II - Emprego e Empreendedorismo; medida III - Dinamização Comunitária, Participação e Cidadania (2018, Resolução do Conselho de Ministros n.º 151/2018 da Presidência do Conselho de Ministros). Nesta geração foram financiados 101 projetos a nível nacional e, concretamente no distrito de Braga, alvo da presente intervenção, foram aprovados oito projetos em seis concelhos (Programa Escolhas, 2020a), como se pode verificar na tabela 1.

Ora, observando a tabela supracitada, que apresenta os oito projetos alvo da presente investigação, percebe-se que o período de permanência no terreno é muito variável, estando, por exemplo, um projeto a trabalhar no âmbito do PE há dezassete anos - *Porta 7 - E7G* em Guimarães - e, por outro lado, encontramos projetos que estão no terreno há apenas dois anos, como é o caso dos projetos de Braga - *Incluir em Synergia - E7G* e *B!Equal - E7G*.

**Tabela 1 - Projetos do Programa Escolhas da 7ª geração do distrito de Braga<sup>2</sup>**

Projetos – E7G	Concelho	Gerações aprovadas	Anos de Intervenção	Medidas	Nº de técnicos no terreno	Intervenção com a Comunidade cigana
<i>B! Equal</i>	Braga	7ª	2	I, III	3	Sim
<i>Ei! Educação para a Inclusão</i>	Fafe	5ª, 6ª, 7ª	8	I, III	3	Sim
<i>Eurobairro Underground</i>	Famalicão	6ª, 7ª	5	I, III	6	Sim
<i>Galo@rtis</i>	Barcelos	6ª, 7ª	5	I, III	3	Sim
<i>Geração Tecla</i>	Braga	4ª, 5ª, 6ª, 7ª	11	I, III	3	Sim
<i>Incluir em Synergia</i>	Braga	7ª	2	I, II, III	3	Sim
<i>Jovens ao Leme</i>	Vieira do Minho	6ª, 7ª	5	I, III	4	Não <sup>3</sup>
<i>Porta 7</i>	Guimarães	2ª, 3ª, 4ª, 5ª, 6ª, 7ª	17	I, III	5	Sim

No que se refere às medidas a que os diferentes projetos se candidataram, verifica-se que a medida I, que foca a sua intervenção na educação, formação e qualificação, e a medida III, com enfoque na dinamização comunitária, participação e cidadania, são transversais a todos os projetos, registando-se apenas um projeto, *Incluir em Synergia* -

<sup>2</sup> As tabelas contemplam os projetos analisados, por ordem alfabética.

<sup>3</sup> Tendo em conta que o projeto *Jovens ao Leme - E7G* não inclui participantes de etnia cigana, os dados resultantes das transcrições das entrevistas realizadas aos técnicos do mesmo não são tidos em linha de conta para a presente investigação. Contudo, poderão as respetivas transcrições ser consultadas nos anexos.

*E7G*, que se candidatou à medida II, vocacionada para as questões do emprego e empreendedorismo.

Quanto ao número de técnicos a trabalhar em cada projeto, também é variável, no entanto, percebemos que, na generalidade, incluem um mínimo de três elementos: um coordenador e dois técnicos, ou um coordenador, um técnico e um dinamizador comunitário. Os casos em que os projetos contam com mais técnicos no terreno, justifica-se pelo facto de a entidade gestora do projeto, ou seu o consórcio, se responsabilizarem pelos salários dos restantes técnicos, como é o caso do projeto *Porta 7 - E7G*, em que o PE é apenas responsável pelo pagamento de dois dos cinco técnicos. O mesmo se passa com o projeto *Eurobairro Underground - E7G*.

No que concerne à intervenção com as comunidades ciganas, dos oito projetos analisados (tabela 1 e 2) apenas um, *Jovens ao Leme- E7G*, não faz intervenção com comunidades ciganas, logo, e apesar de terem sido realizadas entrevistas a duas técnicas do projeto e respetivas transcrições, este não será alvo de análise no presente capítulo.

**Tabela 2 - Técnicos dos projetos do Programa Escolhas da 7ª geração do distrito de Braga**

Projetos – E7G	Funções	Sexo	Idade	Formação	Permanência
<i>B! Equal</i>	Coordenação	F	33	Licenciatura em Educação Social	4 meses
<i>B!Equal</i>	Coordenação	F	38	Licenciatura em Psicologia	9 meses
<i>Ei! Educação para a Inclusão</i>	Coordenação	M	44	Licenciatura em Engenharia Eletrotécnica <sup>4</sup>	7 anos
<i>Eurobairro Underground</i>	Coordenação	F	31	Licenciatura em Criminologia	5 anos
<i>Eurobairro Underground</i>	Técnica	F	30	Técnica de apoio psicossocial	5 anos
<i>Galo@artis</i>	Coordenação	F	38	Licenciatura em História	5 anos
<i>Galo@artis</i>	Técnica	F	29	Licenciatura em Criminologia	5 anos
<i>Geração Tecla</i>	Coordenação	F	33	Licenciatura em Psicologia	8 anos
<i>Incluir em Synergia</i>	Coordenação	F	40	Licenciatura Educação Social	6 anos (com interregnos)
<i>Incluir em Synergia</i>	Técnica	F	25	Licenciatura em Psicologia	1 ano
<i>Jovens ao Leme</i>	Coordenação	F	40	Licenciatura em Sociologia	5 anos
<i>Jovens ao Leme</i>	Técnica	F	35	Licenciatura em Psicologia	5 anos
<i>Porta 7</i>	Técnica	F	40	Licenciatura em Ciências da Educação	17 anos
<i>Porta 7</i>	Técnica	F	30	Licenciatura em Ciências Sociais	11 anos

<sup>4</sup> Ramo de eletrónica, instrumentação e computação

Neste sentido, o conjunto de entrevistados/as ou a “amostra” é composto por um total de catorze técnicos<sup>5</sup>, dos quais oito eram coordenadores e seis eram técnicos. Assim, foram realizadas catorze entrevistas semiestruturadas, entre fevereiro e maio de 2021, verificando-se uma clara predominância de elementos do sexo feminino (treze mulheres e um homem), com idades compreendidas entre os 25 e os 44 anos, sendo que dois se encontram no intervalo de idades entre os 25 e os 29; seis entre os 30 e os 35 anos; cinco entre os 36 e os 40 anos e um entre os 41 e os 45 anos.

No que diz respeito à formação base dos técnicos entrevistados, esta é bastante diversificada, como se pode verificar na tabela 2, no entanto, todos os coordenadores entrevistados têm formação académica superior. No caso dos técnicos, apenas um não é licenciado, sendo técnico de apoio psicossocial. Quando questionados quanto à importância da sua formação no trabalho desenvolvido, a maior parte referiu que, apesar de considerar importante a formação académica, esta é apenas complementar à importância de todo um trabalho que é desenvolvido no terreno, sendo esta mais valorizada, em muitos dos casos, do que a própria formação. “[...] a nível do nosso trabalho, eu acredito que teve muito mais influência aquilo que eu aprendi com a comunidade, nestes 10 anos, [...] eu considero que foi muito mais importante nestes tempos de intervenção o conhecimento da comunidade [...].” (TPE8).

Alguns técnicos referiram ainda que, para além da formação e tempo de terreno, para este trabalho específico, o que mais valorizam é um determinado perfil, “o mais importante para mim, é mesmo o perfil e a experiência que vais adquirir ao longo do tempo também.” (TPE4). “[...] o perfil, a personalidade é que conta num projeto Escolhas. Eu até podia ser de matemática ou de físico-químico ou sei lá, de engenharia civil, mas até ter muito jeito para lidar com pessoas e conseguir dinamizar uma série de atividades. Se calhar até poderíamos ter uma assistente social que depois não conseguisse de facto dinamizar nada, nem fazer nada, nem ser polivalente porque estava muito formatada para aquilo, ou seja, o que eu acho é que em projetos Escolhas, independentemente da formação académica, é preciso ter perfil e é preciso ter personalidade para aquilo. [...] eu fui ameaçada, já fui maltratada, temos que saber gerir [...].” (TPE6). Deste modo, segundo os diferentes técnicos deverão ser evidenciadas características como “capacidade de adaptação e de improviso” (TPE5,

---

<sup>5</sup> A amostra inicial era de 16 técnicos de PE do distrito de Braga, dois técnicos por projeto, contudo apenas foi possível entrevistar 14 técnicos. Neste sentido, nos projetos *Ei! Educação para a Inclusão- E7G* e *Geração Tecla - E7G* apenas foi entrevistado um técnico, uma vez que os restantes não se mostraram disponíveis para o estudo.

TPE2), “resiliência” (TPE1, TPE2), “capacidade de comunicação” (TPE5), “capacidade de mediação” (TPE5, TPE8), “polivalência” (TPE6, TPE2, TPE3), “dinâmica” (TPE6), “empatia” (TPE8, TPE2, TPE9), “facilidade no estabelecimento de relações” e um “discurso positivo” (TPE8), entre outras.

Por outro lado, se analisarmos há quanto tempo os técnicos trabalham no PE, verificamos que este diverge muito. Essa divergência pode ser justificada mediante vários fatores, nomeadamente, o número de gerações que cada projeto teve aprovadas no terreno (tabela 1). Assim, temos, por exemplo, técnicos que trabalham há dezassete anos no PE, e, por outro lado, temos técnicos que se encontram a trabalhar há dois anos. Encontramos, ainda, projetos cujas equipas tiveram que ser permanentemente renovadas ao longo do normal funcionamento do projeto, como é o caso de Incluir em *Synergia - E7G*, que mudou de técnicos três vezes e do projeto *B! Equal -E7G* que mudou cinco vezes de técnicos, justificando, por exemplo, o facto de uma das coordenadoras, só ter coordenado o projeto durante quatro meses.

Para esta mobilidade, há que ter em linha de conta o perfil, a situação precária dos contratos, o próprio desgaste que as funções exigem por parte dos técnicos e a frustração que experienciam. “[...] os coordenadores de projeto e mesmo as equipas acabam por mudar bastante. Porque não é compatível com muitas outras atividades que a pessoa queira fazer no seu dia-a-dia. [...] são projetos a tempo inteiro, (...) incluímos fins de semana e férias. [...] Eu durante o tempo que trabalhei no Escolhas nunca gozei mais de 12 dias de férias. [...]” (TPE3). “É horrível sair de Escolhas e dizer isto, [...], mas teve muita frustração.” (TPE7). Estes fatores acabam por influenciar a mobilidade dos técnicos, obrigando à necessidade da mudança das equipas. A título de exemplo, seis dos técnicos entrevistados (TPE2, TPE3, TPE7, TPE8, TPE9, TPE12), aquando da entrevista, já não trabalhavam no âmbito dos projetos.

#### 4.2. DESCRIÇÃO DOS PROJETOS DO PROGRAMA ESCOLHAS DA 7ª GERAÇÃO DO DISTRITO DE BRAGA

Conforme acima apresentado, são vários os projetos e os contextos onde ocorre a intervenção dos técnicos do Programa Escolhas no distrito de Braga. Torna-se, pois, importante apresentar, embora de forma sucinta, os projetos analisados<sup>6</sup>.

---

<sup>6</sup> A análise dos projetos segue, tal como as tabelas 1 e 2, a ordem alfabética.

## **Projeto *B! Equal* - E7G**

### **Entidade promotora - Cáritas Arquidiocesana de Braga**

O projeto *B! Equal* iniciou a sua intervenção em 2019, na 7<sup>a</sup> geração, ou seja, está no terreno há dois anos e visa promover a inclusão social de crianças e jovens provenientes de contextos socioeconómicos desfavoráveis, de Braga, particularmente, nas freguesias de Maximinos, Sé e Cividade, no acampamento de Monte de S. Gregório e no Bairro Padre de Sena Freitas.

No sentido de dar resposta às necessidades dos seus participantes, o projeto *B!Equal - E7G*, candidatou-se à medida I e medida III, e os seus objetivos, segundo as técnicas entrevistadas, eram sobretudo dirigidos à diminuição do absentismo escolar, promoção do sucesso escolar, o aumento de competências, nomeadamente ao nível das TIC, promoção da igualdade de género e a integração no mercado de trabalho. Contudo, tratando-se de um projeto em duas zonas muito carenciadas e que nunca tinham sido alvo de intervenção, foi muito importante todo o trabalho feito no sentido de envolver os participantes no projeto. Assim, ao longo da implementação do projeto, foram dinamizadas as 14 atividades previstas, das quais se destacam, as que tinham como finalidade a diminuição do absentismo escolar, a promoção da igualdade de género e as atividades comunitárias no período das férias escolares.

Ao longo dos dois anos em que o projeto esteve no terreno, este envolveu 55 participantes diretos, todos de etnia cigana, e um total de 93 participantes indiretos, dos quais apenas 13 não eram de etnia cigana. Relativamente à relação com o público alvo, importa reforçar que o trabalho de captação, segundo as técnicas, foi muito difícil devido, em grande parte, à desconfiança por parte das comunidades alvo, contudo, com o tempo, a relação foi sendo fortificada e no final do projeto era de maior proximidade e confiança. *“Os adultos acabam sempre por ser muito mais desconfiados e resistentes àquilo que nós pretendemos fazer, [...] já havia ali uma relação de empatia com a maioria dos miúdos que iam com frequência e com vários pais.” (TPE2).*

Relativamente ao consórcio (apêndice A.1), este funcionou em estreita articulação e colaboração com o projeto, tendo os vários elementos que o constituem contribuído positivamente para o desenvolvimento do mesmo.

## **Projeto *Ei! Educação para a Inclusão - E7G***

### **Entidade promotora - Sol do Ave - Associação para o Desenvolvimento Integrado de Vale do Ave**

O projeto *Ei! Educação para a Inclusão* iniciou a sua intervenção em 2013, na 5ª geração e tem vindo a ver candidaturas aprovadas até à 7ª geração, ou seja, está no terreno há oito anos, e visa promover a inclusão social de crianças e jovens provenientes de contextos socioeconómicos desfavoráveis de Fafe, da freguesia de Fafe, particularmente do Bairro da Cumieira.

No sentido de dar resposta às necessidades desta população, o projeto *Ei! Educação para a Inclusão* na 7ª geração candidatou-se à medida I e III e o seu objetivo central, segundo o técnico entrevistado, era o combate ao insucesso escolar, a par de outros objetivos como o combate ao abandono escolar precoce e desocupação, a corresponsabilização dos pais e/ou encarregados de educação no processo educativo das crianças e jovens e o aumento da participação da comunidade em atividades de promoção da cidadania ativa e de diálogo intercultural. Neste sentido, ao longo desta geração, foram dinamizadas 20 atividades onde as TIC, mesmo perdendo o seu carácter obrigatório enquanto medida, estiveram sempre presentes relevando-se fundamentais no trabalho com a população alvo.

Ao longo dos dois últimos anos em que o projeto esteve no terreno, envolveu 60 participantes diretos, dos quais apenas 5% não eram de etnia cigana, e envolveram um total de 65 participantes indiretos. Relativamente à relação com a comunidade intervencionada, atualmente é classificada pelo técnico entrevistado como de extrema confiança e proximidade, sendo que para tal contribuiu muito o facto de, no início do projeto, já existirem no terreno outras instituições que acabaram por ser facilitadoras desse processo. *“[...] é uma relação de extrema confiança mesmo, ao ponto de, e é isso que custa mais neste período de interregno porque as pessoas continuam a ligar-nos quase todos os dias. [...] quase toda a gente no bairro tem os nossos números pessoais, não os números de trabalho. É uma relação de mesmo muita proximidade. [...] E se nós pensarmos bem nós iniciámos o vínculo com as pessoas, efetivamente foi junto dos projetos da Cruz Vermelha que já estava no terreno e nos quais as pessoas já confiavam porque já havia uma relação de trabalho de muitos anos.” (TPE3).*

Relativamente ao consórcio (apêndice A.1), foi referida a permanente articulação e comunicação entre os diversos elementos que o constituem, nomeadamente no cuidado

para a não sobreposição de ações dos projetos de intervenção social que se encontravam no terreno, como é o caso, por exemplo, do projeto Mediadores Intermunicipais.

### **Projeto Eurobairro Underground -7EG**

#### **Entidade promotora - PASEC - Plataforma de Animadores Socioeducativos e Culturais**

O projeto *Eurobairro Underground* iniciou a sua intervenção em 2016, na 6ª geração, e obteve nova aprovação na 7ª geração, ou seja, está no terreno há cinco anos e visa promover a inclusão social de crianças e jovens provenientes de contextos socioeconómicos desfavoráveis de Vila Nova de Famalicão, nas freguesias de Vila Nova de Famalicão, Calendário e Esmeriz, particularmente no Complexo Habitacional das Bétulas, Complexo Habitacional da Cal, Bairro das Lameiras e no Acampamento de Meães.

No que concerne à 7ª Geração, o projeto visa dar resposta às necessidades desta população, com a execução das medidas I e III, com o objetivo principal, segundo as técnicas entrevistadas, de combater a exclusão social e promover a inclusão social, a par de outros objetivos específicos, nomeadamente, a formação na área das TIC e a corresponsabilização dos pais no processo educativos dos filhos. Neste sentido, estavam previstas 22 atividades, sendo que as mais valorizadas pelas técnicas foram: *planos de ação eurobairro* - espaços de socialização geridos por grupos juvenis de intervenção local, com o objetivo de promover a educação para a cidadania global com base nos princípios do desenvolvimento sustentável; *eurobairro escola aberta* - espaços de apoio ao estudo estruturado com a dinamização de mentores e tutores de pares; *intervenção socioeducativa* em contexto escolar; as *academias de desportos de rua* e *oficinas de dança e expressão corporal*, cujas iniciativas estão ligadas à dança e ao desporto.

Assim, o projeto *Eurobairro Underground*, ao longo dos últimos dois anos envolveu 60 participantes diretos, sendo 54 de etnia cigana, e um total de 503 participantes indiretos, dos quais 141 eram de etnia cigana. Relativamente à relação com a população alvo, e tratando-se de um projeto que já se encontra a trabalhar no terreno há cinco anos, a relação atual com as diferentes comunidades é caracterizada como sendo de muita confiança, tendo sido um processo lento e no qual se tornou muito importante o trabalho de proximidade realizado numa fase inicial. “[...] um trabalho de porta a porta, de proximidade, de chegar à porta bater, apresentar “sou o X, tenho um projeto, gostava

*de inscrever a sua criança para participar nesta ou naquela atividade?”. Começamos assim a ganhar alguma confiança, não foi assim logo de início, eles não vieram todos, foi aos pouquinhos e, entretanto, eles foram confiando. [...] ao longo do tempo estabelecemos uma relação de confiança, um vínculo de confiança muito interessante com as famílias. Neste momento somos muito, eu considero que somos muito bem recebidos em todas as comunidades felizmente.” (TPE4).*

Relativamente ao consórcio (apêndice A.1), as técnicas consideram importante o trabalho de articulação com os diferentes parceiros, dando nota de uma boa relação, cuja proximidade é vista como fundamental.

### **Projeto Galo@rtis - E7G**

#### **Entidade gestora - Centro Social e Recreativo de Abel Varzim e entidade promotora - Câmara Municipal de Barcelos**

O projeto *Galo@rtis* iniciou a sua intervenção em 2016, na 6<sup>a</sup> geração, e obteve nova aprovação na 7<sup>a</sup> geração, ou seja, está no terreno há cinco anos e visa promover a inclusão social de crianças e jovens provenientes de contextos socioeconómicos desfavoráveis de Barcelos, na freguesia de Cristelo, Barqueiros, Paradela, Fornelos e Gilmonde, particularmente, em três acampamentos conhecidos como o Acampamento da Lagoa Negra, o Acampamento das Casinhas e o Acampamento da Zona Industrial.

No sentido de dar resposta às necessidades desta população, o projeto *Galo@rtis* candidatou-se na 7<sup>a</sup> geração à medida I e à medida III, e os objetivos, segundo as técnicas, passavam por incluir, promover o sucesso escolar, integração em formação, a par da corresponsabilização parental, a participação cívica, o diálogo Intercultural e a diminuição de estereótipos. Quanto às atividades desenvolvidas, estavam previstas em candidatura 21 atividades, as quais procuravam envolver as crianças e os jovens participantes, privilegiando, ainda, a integração dos pais, nomeadamente ao nível da formação, aquisição de competências, visando o seu envolvimento no processo educativo dos seus filhos. Destaca-se também o *projeto telha* que previa melhorar as condições da habitação dos seus participantes.

Ao longo dos cinco anos em que o projeto esteve no terreno, envolveu 60 participantes diretos sendo que 30 eram de etnia cigana e envolveram um total de 120 participantes indiretos. Quando questionadas quanto à relação com o público alvo, as técnicas entrevistadas, referiram-na como sendo atualmente de muita proximidade, tendo sido

facilitada pelo facto de um dos técnicos ter transitado de uma outra equipa da mesma instituição, que já operava no terreno e conhecia bem as comunidades. “*Havia um elemento na equipa que já conhecia estas famílias porque já vinha da equipa do protocolo RSI, ou seja, foi muito positivo para um arranque do projeto. [...] E então quando o projeto veio aprovado pensamos entre equipa ter esse elemento, esse elo de ligação sempre presente no arranque das atividades.*” (TPE7).

Relativamente ao consórcio (apêndice A.1), foi caracterizado pelas técnicas como “*extremamente rico*”, na medida em que era constituído por entidades-chave, ou seja, entidades que tinham já estabelecida uma relação com a comunidade intervencionada.

### **Projeto Geração Tecla - E7G**

#### **Entidade promotora - Delegação de Braga da Cruz Vermelha Portuguesa**

O projeto *Geração Tecla* iniciou a sua intervenção em 2010, na 4<sup>a</sup> geração do Programa Escolhas e tem vindo a ver candidaturas aprovadas até à 7<sup>a</sup> geração, ou seja, estão no terreno há dez anos, com vista à promoção da inclusão social de crianças e jovens provenientes de contextos socioeconómicos desfavoráveis de Braga, particularmente da freguesia de S. Vitor, no Bairro Social de Santa Tecla.

No sentido de dar resposta às necessidades desta população, o projeto *Geração Tecla*, candidatou-se à medida I e medida III, sendo objetivo central inicial, segundo a técnica entrevistada, combater o absentismo escolar, tendo o foco, nesta última geração, passado mais para a promoção do sucesso escolar. Foi igualmente trabalhada a questão da valorização escolar e a desconstrução de estereótipos, quer da sociedade maioritária para com a comunidade cigana, quer da comunidade cigana para com a sociedade maioritária. No que toca às atividades desenvolvidas, estavam previstas 20, e, de entre as atividades desenvolvidas na última geração, as mais valorizadas pela técnica foram: *trilhos 3D*, que consistia no acompanhamento individualizado das crianças; o *gabinete de apoio às escolas* e a *formação em história e cultura cigana*, que pretendia capacitar jovens da própria comunidade sobre a história e cultura cigana, com o objetivo de serem os próprios a dinamizarem sessões e formações.

Ao longo da 7<sup>a</sup> Geração, o *Geração Tecla* envolveu um total de 60 participantes diretos de etnia cigana e 250 participantes indiretos. Quanto à relação com a comunidade intervencionada, e sendo um projeto que já se encontra no terreno há dez anos, é referida como uma relação de muita confiança e proximidade. Contudo, apesar de no

momento não ser difícil atrair os participantes para as diferentes atividades do projeto, continuam a verificar-se muitas dificuldades ao nível do compromisso, principalmente quando este implica alguma regularidade. “A nossa relação com as famílias é uma relação espetacular, de muita confiança e sentes essa confiança sempre, mais ainda quando acontecem atividades que exigem passar dias fora, sente-se efetivamente esta confiança quando os pais dizem “eles vão porque são vocês” “se não fossem vocês não iam” e isso sente-se. [...] Depois, mantê-los, eu considero que isso é que é o desafio, trabalhar aqui o compromisso, por exemplo, teres uma intervenção feita, uma atividade pensada que exija regularidade é o grande desafio [...].” (TPE8).

Relativamente ao consórcio (apêndice A.1), o objetivo era funcionar sempre em estreita articulação e colaboração com todos os elementos, contudo, segundo a técnica, esse objetivo nem sempre foi conseguido.

### **Projeto Incluir em Synergia- E7G**

#### **Entidade promotora - SYAJ - Associação Juvenil Synergia**

O projeto *Incluir em Synergia* é um projeto que iniciou a sua intervenção em 2018, na 7<sup>a</sup> geração, ou seja, está no terreno apenas há dois anos e visa promover a inclusão social de crianças e jovens provenientes de contextos socioeconómicos desfavoráveis de Braga, particularmente nas freguesias de S. José de S. Lázaro e S. João do Souto, no Bairro do Fujacal e no Complexo Habitacional do Picoto.

Na 7<sup>a</sup> geração e no sentido de dar resposta às necessidades desta população, o projeto *Incluir em Synergia*, candidatou-se às medidas I, II e III. Para esta candidatura foram definidos objetivos, segundo as técnicas entrevistadas, bastante ambiciosos, na medida em que se tratava de um projeto novo no terreno. Desse modo, o trabalho acabou por se centrar no combate ao absentismo e abandono escolar, assim como no empoderamento dos elementos das comunidades intervencionadas, nomeadamente as mulheres de etnia cigana. Quanto às atividades desenvolvidas, estavam previstas em candidatura 13 atividades, das quais três não se realizaram devido à situação pandémica, uma vez que envolviam viagens e voluntários europeus. Dentro das principais atividades desenvolvidas na última geração, as mais valorizadas pelas técnicas foram: *motivar em synergia*, que pretendia trabalhar a desconstrução de preconceitos e o empoderamento dos participantes diretos; *gabinete de apoio e mediação escolar*, que funcionava nas escolas e era uma ferramenta de apoio e de mediação entre a escola e as famílias ciganas

e migrantes e o *estudar em synergia*, que consistia no apoio ao estudo prestado aos participantes do projeto.

Ao longo dos dois anos em que o projeto esteve no terreno, envolveu 60 participantes diretos, sendo que destes, 37 eram crianças e jovens de etnia cigana (17 rapazes e 20 raparigas), e envolveram um total de 106 participantes indiretos. Importa ainda reforçar que o trabalho no terreno passou muito, nestes dois anos, pela captação do público alvo, um trabalho que, segundo as técnicas, foi muito difícil, em grande parte devido à desconfiança e ausência de relação com as comunidades alvo, contudo no final do projeto a relação já era bastante próxima. “[...] *um grande desafio para nós tentar centrar a nossa intervenção naquele que era o objetivo principal, mas depois também dar resposta a outras necessidades que foram emergindo, mas o nosso trabalho centrou-se muito em trazer esta comunidade até nós. [...] agora temos jovens com relações criadas e laços fortificados entre eles.*” (TPE10).

Relativamente ao consórcio (apêndice A.1), a relação com os diferentes elementos foi considerada positiva, tendo as técnicas, evidenciado a colaboração de todos os elementos, bem como a disponibilidade para apoiar nas dificuldades que iam surgindo

### **Projeto Porta 7- E7G**

#### **Entidade promotora - Fraterna - Centro Comunitário de Solidariedade e Integração Social**

O projeto *Porta 7* iniciou a sua intervenção em 2004, na 2<sup>a</sup> geração e tem vindo a ver candidaturas aprovadas até à 7<sup>a</sup> geração, ou seja, está no terreno há dezassete anos, com vista à promoção da inclusão social de crianças e jovens provenientes de contextos socioeconómicos desfavoráveis de Guimarães, nas freguesias de Gondar e S. Paio, particularmente no Bairro de Gondar e no Bairro da Atouguia.

Este projeto procura dar resposta às necessidades desta população, através das medidas I e III, com objetivos que, segundo as técnicas entrevistadas, passam muito pela integração e coesão social das comunidades dos bairros intervencionados e refletem a preocupação com a questão escolar, nomeadamente, o insucesso escolar, a desvalorização da escola e o absentismo ainda evidentes junto da população cigana intervencionada. Quanto às atividades desenvolvidas, estavam previstas, em candidatura, 24 atividades, tendo sido todas realizadas. As mais valorizadas pelas técnicas foram: *vira a página*, que consistia no apoio ao estudo; *ubuntu para crianças*,

projeto piloto, com recurso a dinâmicas para promoção da autoestima, autoconfiança, resiliência, empatia e a liderança servidora; *coolBand*, atividade que envolvia um grupo de músicos, espetáculos e atuações públicas; *com efeito*, um programa dirigido a crianças e jovens, com o objetivo de promover competências pessoais e sociais e o *explor@*, que procurava desenvolver dinâmicas relacionadas com a certificação na área das novas tecnologias da informação e comunicação.

Na 7ª Geração, o projeto *Porta 7* envolveu 54 participantes diretos, dos quais 18 eram de etnia cigana e 527 participantes indiretos, dos quais 55 eram de etnia cigana. No que toca à relação com o público alvo, e tratando-se de um projeto cuja intervenção já tem dezassete anos, esta é atualmente classificada como de muita proximidade. Para este trabalho de aproximação, foi considerado relevante o facto de um dos elementos da equipa técnica (dinamizadora comunitária e, posteriormente, técnica superior) pertencer a uma das comunidades intervencionadas. “[...] eu confesso que tenho alguma aproximação porque eu cresci cá, muitos já me conhecem e facilitam um bocado esta integração [...] é muito esta relação. Como eu cresci aqui e as pessoas conhecem-me acabam por confiar, [...] Depois de ter uma identidade criada, depois de haver esta relação de confiança torna-se muito mais fácil, claro.” (TPE12).

Relativamente ao consórcio (apêndice A.1), a relação, de acordo com as técnicas, era muito boa, graças ao tempo de implementação e ao conhecimento e confiança no trabalho desenvolvido pelo projeto. A coordenadora do projeto referiu, a título de exemplo, o apoio financeiro da Câmara Municipal de Guimarães que tornava possível a realização da atividade *coolBand*, que implicava a contratação de uma banda.

#### 4.3. CONTEXTO DE INTERVENÇÃO DOS PROJETOS DO PROGRAMA ESCOLHAS DA 7ª GERAÇÃO DO DISTRITO DE BRAGA

Antes de iniciar a análise destas comunidades e contextos de intervenção, devemos começar por salientar a grande heterogeneidade subjacente à designação abrangente “ciganos”. A designação desse grupo étnico social de comunidades é compreensível, pela partilha de um território onde os laços sociais, normas e valores assumem particular importância. Contrariamente, fora desse espaço, onde imperam as “relações primárias” e as representações coletivas, as relações resultantes de espaços ou vínculos “secundários” tendem a ser desvalorizadas (M. Silva et al., 2014).

Tal como se verifica por toda a Europa, em Portugal existem várias comunidades ciganas, diferenciadas pelos diferentes modelos de fixação, cultura, religião e período migratório, sendo que essas diferenças têm implicações fortes no seu estatuto, oportunidade e qualidade de vida, mas, em particular, no seu nível de integração na comunidade nacional mais vasta. Por outro lado, muitas destas sub-comunidades sofrem os mesmos problemas estruturais, nomeadamente, discriminação laboral, baixos níveis de educação e formação, bem como segregação residencial factos estes visíveis como poderemos ver no presente capítulo.

Neste sentido, dos sete projetos analisados, apesar de todos terem as suas especificidades, e não querendo correr o risco de uma análise errada e generalizada, podemos situá-los em dois tipos de contextos distintos, o de acampamento e o de bairro social, sendo que dois dos projetos atuam em ambos os contextos.

Assim, os projetos *Galo@rtis - E7G*, *Eurobairro Underground - E7G* e *B!Equal - E7G* atuam em contextos de acampamento, concretamente, no acampamento do Monte de S. Gregório (Braga), acampamento de Meães (Famalicão), e os acampamentos da Lagoa Negra, Zona Industrial e das Casinhas (Barcelos), caracterizando-se como pequenas e médias comunidades, constituídas exclusivamente por elementos de etnia cigana. O contexto habitacional destas comunidades é caracterizado por grande precaridade, a maior parte das construções são de tipo “barraca”, de madeira ou tijolo, em situação ilegal e com condições mínimas de habitabilidade, muitas das quais não possuem casa de banho ou água potável e, apesar de todas terem eletricidade, esta é obtida de forma ilegal; “[...] um acampamento ilegal. [...] é um sítio que não tem saneamento, nem luz legal, nem água. [...] Só existe etnia cigana nesse acampamento [...] parece quase uma mini Síria, porque aquilo têm casas construídas com tijolos e tudo mais e em pedra, mas com muito poucas condições e assim. Mesmo o espaço exterior está degradado, é terra, é água por todo lado [...]”. (TPE4). “Parte desta população, principalmente a do acampamento do S. Gregório vive em condições pouco dignas, em acampamentos, sem as mínimas condições [...]”. (TPE1).

Por outro lado, os projetos *Geração Tecla - E7G*, *Incluir em Synergia - E7G*, *Ei! Educação para a Inclusão - E7G*, *Porta 7 - E7G*, *EuroBairro Underground -E7G* e *B!Equal - E7G*, atuam maioritariamente em bairros sociais, ou seja, o público alvo do projeto habita em bairros sociais municipais ou apartamentos estatais, sendo eles o Bairro da Cumieira (Fafe), o Bairro de Gondar (Guimarães), Bairro da Atouguia (Guimarães), o Bairro do Fujacal (Braga), o Complexo Habitacional do Picoto (Braga),

o Bairro de Santa Tecla (Braga), o Bairro Padre de Sena Freitas (Braga), o Complexo Habitacional das Bétulas (Famalicão), o Bairro do Cal (Famalicão) e o Bairro das Lameiras (Famalicão). Nestes bairros, o contexto habitacional é caracterizado por ser constituído, na sua maioria, por espaços degradados, becos fechados, normalmente estigmatizados pela população envolvente e apenas frequentados pelos residentes. “[...] só são frequentados por habitantes do bairro [...] está muito degradado, está muito danificado, eu acho que nunca sofreu obras no exterior e os espaços exteriores não são bem cuidados [...] e nota-se que não há tanto cuidado, há mais desapego.” (TPE11). “[...] é um bairro onde vivem famílias mais carenciadas.” (TPE9). “[...] existia ali um preconceito [...] da cidade para com o Bairro [...].” (TPE3). Esta situação tem vindo a sofrer ligeiras alterações em certos contextos abrangidos por alguns projetos (*Ei! Educação para a Inclusão - E7G, Geração Tecla - E7G e Porta 7 - E7G*), fruto de recentes obras de requalificação. O caso mais recente é o do Bairro de Santa Tecla, em Braga, que se encontra em fase de reabilitação, pretendendo-se dotá-lo de equipamentos necessários para melhorar as condições de vida da população, criando novas frentes urbanas e espaços de lazer, de forma a permitir uma maior ligação à cidade.

Ora, estes contextos de bairros sociais, ou acampamentos ciganos, tal como refere M. Silva et al. (2014) “têm vida própria”, mesmo que não estejam separados da sociedade envolvente. Desse modo, constituem-se como exemplos de espaços de auto e hetero segregação, potenciadores de fatores de pobreza e exclusão social. A este respeito Bourdieu (1999:166, citado em Casa-Nova, 2009a), acrescenta que um bairro estigmatizado acaba por contribuir para a degradação simbólica dos seus habitantes, que, privados de outras formas de intervenção, acabam por intervir negativamente, agudizando e perpetuando a sua exclusão. A este propósito, na visão dos técnicos que atuam nos diferentes projetos, o facto de se concentrarem num mesmo espaço estes grupos desfavorecidos acaba por ser também fator de auto desvalorização e de pobreza em termos culturais, tanto do ponto de vista conceptual, como prático. “*A comunidade de S. Gregório estava completamente segregada, muitas vezes diziam “deixaram-nos aqui no meio do monte porque aqui ninguém nos vê, então ninguém quer saber de nós porque nós estamos aqui escondidos.”* (TPE2).

Nestes espaços estão radicadas as comunidades alvo há vários anos, sendo estas, maioritariamente, sedentárias, embora algumas, apesar de poucas, ainda continuem a apresentar alguns traços de nomadismo, nomeadamente, num dos acampamentos de Barcelos. “[...] este acampamento tem uma particularidade que é um acampamento de

*circuito, de passagem, ou seja, temos lá duas ou três famílias que vivem lá há 10 anos, 15 anos, mas as outras vão passando. Passam ali três meses e desaparecem e entram outros, [...].” (TPE7).* No entanto, esse aspeto assume uma ligação distanciada para a grande maioria das comunidades intervencionadas, sendo inexistente para outras, o que permite concluir estarmos em presença de famílias com diferentes tempos de sedentarização, contrariando a visão que prevalece na sociedade de que os ciganos são nómadas por opção e por isso não se integram.

Uma outra visão comumente aceite é a de que os ciganos são uma comunidade com fortes ligações entre si, munida de um grande espírito de solidariedade, e proteção mútua, nos mais importantes momentos da vida: nascimento, casamento, doença, morte (Mendes, 2005; Casa-Nova, 2009a; M. Silva et al., 2014). Contudo, no presente estudo foi possível verificar alguns casos que contrariam esta asserção. Nos acampamentos de Barcelos e no Monte de S. Gregório, onde são mantidas fortes ligações a Espanha, os ciganos daí originários são intitulados pela própria comunidade cigana como os ciganos galegos, os quais sofrem uma forte discriminação dentro da própria comunidade cigana. O mesmo fenómeno ocorre no Complexo Habitacional do Picoto, em Braga, com alguns episódios de discriminação entre elementos de famílias mais pobres ou de origem galega, facto este já verificado em 2014 por M. Silva et al. “o que ressalta com maior evidência é a desconsideração e desclassificação de que os ciganos “galegos” são objeto por parte dos ciganos portugueses, sendo aqueles colocados num patamar inferior da hierarquia étnica” (pp. 97-98). “*Havia muita discriminação de uma, isto é, da Praceta para com o S. Gregório e era notório porque eles, [...] eu acho que eles os chamavam de chulé, porquê? Porque os miúdos não tomavam banho, iam bastante sujos para a escola [...]. Era assim que acabavam muitas vezes por mencionar a população de S. Gregório.*” (TPE2). “*Existem alguns conflitos mesmo entre eles porque há lá famílias que vivem melhor que outras e as famílias mais pobres são um pouco criticadas e quando, por exemplo, existia alguma atividade diziam “não chamem o “não sei das quantas””, ou seja, havia aqui algum problema de relação e discriminação entre eles.*” (TPE9).

Assim, apesar de serem comuns as situações de convivência, solidariedade e entreajuda na comunidade cigana, nos casos em análise verificam-se também situações conflituais entre famílias, sendo mais comuns as situações de tensão, conflito e discriminação a um nível intracomunitário. “*A comunidade não se adaptou ao local. [...] agora é uma comunidade com muitos conflitos, entre eles, inclusivamente [...].*” (TPE4). “*As*

*famílias não se entendem muito bem, porque umas são Ribeiro, outras são Monteiro, outras são Fonseca e então acabam por não se dar muito bem, o que causa ali alguns constrangimentos [...].” (TPE1). “Não havia uma boa relação entre as duas comunidades, tanto que no início foi muito complicado [...]. Automaticamente as duas partes rejeitaram, [...] havia rivalidades bastantes acentuadas entre algumas famílias.” (TPE2). Este facto é igualmente constatado por Magano e Silva (2000), Mendes (2005), Casa-Nova (2009a) e M. Silva et al. (2014) na medida em que a coesão entre as comunidades ciganas por eles observada não é regra, registando-se conflitos, rivalidade e discriminação, o que se traduz em afastamento e coloca em causa o pressuposto de que os ciganos são um grupo coeso, contrariando deste modo algumas referências bibliográficas.*

No que concerne à situação económica e profissional a maior parte dos participantes de etnia cigana que integram os diferentes projetos vivem na dependência do RSI, abonos de família e pensão por invalidez, existindo, contudo, elementos que trabalham, assemelhando-se estas realidades a outros estudos, nomeadamente o estudo nacional das comunidades ciganas (Mendes et al., 2014), que nos indica que o rácio de pessoas que tem como principal fonte de rendimento o RSI é maior do que o daqueles que dependem sobretudo do trabalho. Assim, em termos económicos estamos a falar de famílias que dependem maioritariamente do RSI. *“Estamos a falar de 80% destas famílias que são beneficiárias do Rendimento Social de Inserção e só os 20% restantes à partida trabalham [...].” (TPE3).*

Por outro lado, a grande maioria das profissões desempenhadas nos diferentes agregados familiares estão grandemente relacionadas com a atividade comercial tradicional cigana, nomeadamente, as relacionadas com a venda direta: feirante, ajudante de feira e vendedor ambulante. Tal está em linha com os vários estudos realizados, como por exemplo, Mendes (2005), Casa-Nova (2009a) e M. Silva et al. (2014) estudos estes reveladores de que a principal profissão/ocupação dos ciganos em Portugal ainda está relacionada com a atividade comercial. *“Na nossa comunidade [...] temos alguns que fazem feiras, muito poucos e temos alguns que são integrados mesmo. [...] mas são muitos poucos, muito poucos têm contrato [...].” (TPE6).* Neste sentido e apesar de haver ciganos que vivem do seu trabalho, nos diferentes contextos de intervenção estudados, um número significativo de pessoas não têm qualquer meio de subsistência própria, não possuem qualquer atividade profissional, o que comprova a

grande precaridade económica destas famílias e a consequente situação social de profunda fragilidade.

Referindo agora as questões educacionais ou escolares, globalmente, observa-se em todos os projetos que os níveis de escolaridade da população cigana são bastante baixos, principalmente no que se refere à população mais velha, que regista ainda um elevado número de pessoas em analfabetismo funcional. “[...] várias pessoas são certificadas ao nível do 4º ano, mas que tinham ativamente analfabetismo funcional.” (TPE3). “Elas tinham a escolaridade, tinham o 3º e 4º ano completo ou feito, mas não sabiam nem ler, nem escrever o nome delas.” (TPE7).

Contudo, é importante referir que junto da população cigana mais nova, nos últimos anos, tem aumentado o número de crianças a ingressar no sistema nacional de ensino. Deste modo, já se evidenciam mudanças, sendo cada vez mais recorrente a conclusão do 9º ano de escolaridade por parte dos jovens ciganos. Da análise das entrevistas é ainda possível verificar que todos os projetos registam uma diminuição no absentismo e abandono escolar, ou na sua ocorrência em fases cada vez mais tardias, o que vem, de algum modo, contrariar o preconceito “os ciganos não vão à escola”. “[...] o que temos conseguido é que este abandono se torne o mais tardio possível [...]. Já temos alguns jovens que acabaram o 12º ano e pronto o 11º ano já é relativamente usual, 9º ano é a grande generalidade, ou seja, quando abandonam com 18 anos, o 9º ano quase todos têm.” (TPE3). A este propósito, e na opinião de alguns técnicos, esta mudança que se tem verificado junto dos mais novos, ao longo dos últimos anos, está, em muitos casos, relacionada com pressões ou exigências ditadas por algumas políticas sociais e também com a intervenção dos projetos, na medida que grande parte dos esforços vão no sentido de promover o sucesso educativo e combater o abandono escolar. “[...] como são beneficiários de RSI há uma maior pressão, há mais vigilância e eles sabem que se não cumprirem a escolaridade obrigatória que podem ser cortados os apoios e de facto eles estão mais tempo na escola, mas a partir do momento em que sentem que já não estão a ser obrigados a ir à escola acabam por desistir.” (TPE11). “[...] eles já frequentam mais a escola, muito fruto do RSI, da CPCJ, da pressão das políticas e do próprio trabalho do projeto [...]” (TPE9).

Num outro sentido, assistimos ao desencanto de alguns técnicos pelos casos de insucesso escolar, muito fruto dos períodos de absentismo que, apesar de terem diminuído substancialmente, não estão de todo resolvidos, acabando por interferir nos resultados escolares e, consequentemente, no sucesso escolar, ou seja, apesar de

cumprirem a escolaridade obrigatória, na realidade, estes jovens não adquirirem as competências necessárias ou compatíveis com o ano escolar frequentado. *“O que eu sinto é que cada vez mais existe uma participação ainda que com algum absentismo, no entanto a questão do insucesso é cada vez mais um problema, [...] não adquirem as competências necessárias. [...] os miúdos vão passando e não adquirem competências.”* (TPE9).

Ainda no campo dos desencantos, alguns técnicos referem o abandono escolar precoce ainda não totalmente resolvido, muito em especial no que se refere ao público feminino. Os problemas de escolarização assentes no género, nestas comunidades, são evidentes, tendo em vista que as raparigas abandonam a escola mais precocemente, por questões de ordem cultural, tal como se verifica em outros estudos (Mendes, 2005; Casa-Nova, 2009a; Magano, 2010; M. Silva et al., 2014). *“[...] tivemos uma menina em quem nós depositávamos muitas esperanças, ela chegou ao ensino secundário sem retenções. Era uma menina que gostava muito da escola e que sonhava ser veterinária, só que esta menina foi criada com uma senhora que é a madrinha dela da nossa etnia, portanto enquanto ela esteve com a madrinha ela foi fazendo este percurso, no dia em que o pai dela saiu da prisão obrigou-a a casar e a sair da escola.”* (TPE11). *“[...] uma jovem que tinha tudo para dar certo, para ser um exemplo, mas por questões culturais casou, casou pela lei portuguesa, pela nossa lei como eles dizem e que aí custou. Custou ver a forma como a família fez as coisas e fez questão de nos mostrar. Acabou por ser um abandono escolar [...] de um momento para o outro casou e nunca mais apareceu na escola. É frustrante, muito frustrante [...].”* (TPE7). *“[...] tinha 13 anos, penso eu. E de um momento para o outro apareceu-nos grávida e foi assim um choque, não estávamos mesmo nada à espera e foi complicado [...] a partir desse momento deixou de frequentar a escola e ela é menor.”* (TPE4). Neste sentido, foi possível concluir que a cultura e tradições ciganas têm uma grande influência no processo educativo dos alunos, sobretudo nas mulheres, nomeadamente a tradição do casamento precoce, que acaba por interferir no acesso da mulher à escola e à educação.

Posto isto, a desvalorização da escola por parte das comunidades ciganas é também um dos aspetos mencionados pelos técnicos dos diferentes projetos, afirmando que estas comunidades continuam a vê-la apenas como uma necessidade do ponto de vista funcional. Por outro lado, a inexistência de uma profissão em grande número de famílias de etnia cigana, ou a prática profissional predominante (feiras) parece também explicar o pouco interesse pela escola, que se traduz na pretensão básica da aquisição de

instrumentos essenciais para a vida futura, como saber ler, escrever e contar. Como sabemos, a feira e a venda ambulante são profissões que requerem escassas capacidades e conhecimentos abstratos no exercício da profissão, o que, muitas vezes, conduz à desvalorização ou não aceitação dos valores sociais e culturais veiculados pela escola, fator este transversal a todos os projetos. *“A questão da não valorização da escola, porque a nossa comunidade não valoriza, pensam “para quê que vai fazer o 12º ano?” [...] Nós temos um miúdo que nos disse “eu não sei para que é que vocês querem que eu estude, eu depois vou receber o rendimento mínimo como o meu pai ou como a minha mãe,” [...].” (TPE6). “[...] criar esta noção de que a escola é muito importante, tem sido muito difícil, [...] e isto tem sido difícil de trabalhar, [...].” (TPE4). “Os pais efetivamente não valorizavam de todo o ensino escolar. Achavam que para a vida dos filhos, irem para a escola ou não irem não iria ter uma grande diferença.” (TPE3).*

Outro aspeto caracterizador destas comunidades é o modo como preservam a cultura, a mentalidade e os valores. A este propósito, Casa-Nova (2009a, 2020, citando Barth, 1969), refere que as comunidades funcionam numa base de partilha grupal, protegendo-se, procurando fortalecer o grupo face ao exterior. As suas relações são então fortemente condicionadas pelas relações com os “não ciganos” sendo que a perceção do “outro não cigano” acaba por influenciar a formação de “fronteiras étnicas”, e diferentes estados de inserção social. Assim, este “autofechamento” perante a sociedade maioritária, construído com base em estratégias que tendem a reproduzir os modelos familiares e grupais, reforçam a coesão do grupo e garantem a forte proteção familiar, muitas vezes fortalecida, por exemplo, pelos casamentos endogâmicos (Mendes, 2005; Casa-Nova, 2009a; M. Silva et al., 2014). *“As questões culturais dificultam a sua integração e inclusão social, porque há sempre muito o nós e os eles. As próprias tradições, a própria resistência à mudança [...] Há pequenos grupos que querem manter vivas as tradições e na realidade [...] Eu sinto é que cada vez se estão a fechar nas próprias tradições.” (TPE9). “Eles próprios auto excluem-se, ou seja, eles fazem as rotinas deles nos mesmos espaços que a restante comunidade, frequentam os mesmos cafés, os mesmos hipermercados, os mesmos serviços, mas não se envolvem nas atividades locais.” (TPE7). “Eles ainda se agarram muito às tradições, por exemplo, quando estão de luto não participam nas atividades e até os jovens deixam crescer a barba e fazem aqueles rituais todos porque se não cumprirem são apontados pela comunidade. [...] Têm estas tradições tão enraizadas, tão entranhadas. [...]. O que nós notamos é que na geração mais jovem, principalmente nas meninas há esta vontade de*

*ser diferente, de continuar os estudos, mas depois quando os pais impõem elas não conseguem dizer que não, não conseguem abandonar, é muito difícil.” (TPE11).* Neste sentido, os casamentos endogâmicos e em idade precoce, a inibição de frequência escolar prolongada, as desigualdade de género, as relações de sociabilidade maioritariamente intra-étnicas são alguns dos aspetos mencionados pelos técnicos que acabam por funcionar como uma parede invisível, como uma forma de proteção e defesa face ao exterior, percebido como ameaça, e que, simultaneamente, funciona como separação face à sociedade maioritária, dificultando a construção de processos de integração nas suas múltiplas dimensões (Casa-Nova, 2020).

Por outro lado, a cultura cigana, nestes contextos de intervenção, surge como fator de integração, na medida em que as estratégias utilizadas ou as atividades proporcionadas servem-se, muitas vezes, do gosto pela música ou pela dança, ou estão ligadas a referências ciganas, sendo fatores de atração e aproximação entre os técnicos e os público alvo, o que conseqüentemente, torna mais eficaz a intervenção. *“As questões culturais foi uma ferramenta porque nos permitiu aproximar, criar empatia e criar mecanismos de respostas, por exemplo, integrá-los em atividades, ou aulas relacionadas com música. [...] algumas das atividades que nós fizemos, foi utilizar a própria cultura deles para [...] os cativar.” (TPE2).*

Ora, são vários os fatores que condicionam os modos de vida destas comunidades, muitos dos quais se traduzem, segundo todos os técnicos dos projetos, em fenómenos de discriminação e racismo, como se existisse “uma distância social que permita a construção de uma “linha” de segurança física e psicológica face àqueles que se rejeita” (Casa-Nova, 2020, p. 50). *“Os restantes habitantes do concelho também se tentam distanciar do bairro, porque há um certo rótulo embora seja muito perto. [...] Eles estão mesmo pertinho, mas realmente a ideia que se tem é que neste bairro só residem pessoas de etnia cigana e o bairro também é muito fechado e não tem nada, não tem comércio. [...] os bairros são tão fechados. Só lá vai quem lá reside.” (TPE11).* *“Agora se nós pensarmos um bocadinho com tanta rejeição é muito normal que eles acabem por rejeitar [...]. Porque muitas vezes dizem, “eles não querem” e eu costumava dizer, “passem vocês pelo que eles passaram e depois perguntem se querem voltar a passar por essa discriminação consecutivamente”. É muito delicada esta situação.” (TPE2).* *“A nível de adultos, se falarmos de famílias estamos aqui a falar numa relação um tanto ou quanto hostil [...] mas se estivermos a falar de crianças e jovens, principalmente crianças, é tudo muito mais natural e muito mais aligeirado. Se já*

*tivermos jovens no meio sente-se efetivamente o olhar de discriminação, sente-se uma postura de discriminação, é claro que sim.” (TPE8).*

Por sua vez, estas situações de exclusão, marginalização e “bloqueadas as portas de entradas noutros mercados de trabalho (...), grande é a tentação de se dedicarem à venda de droga” (M. Silva et al., 2014, p. 190), prática ilícitas ou mesmo criminosas o que acaba por induzir membros da população cigana a enveredar por economias marginais, entre as quais, o tráfico. Exemplos desta realidade são os acampamentos e bairros sociais onde intervêm os projetos *EuroBairro Underground - E7G, Geração Tecla - E7G, Incluir em Synergia - E7G e Porta 7 - E7G*, sendo ainda evidente este problema, como poderemos ver de seguida, no discurso de alguns dos técnicos quando lhes foi solicitado que referissem casos de insucesso. “[...] *influências das drogas e assim, começou a entrar para a claques de futebol e de um ano para o outro acabei por o perder. O facto de ele também se dar com pessoas muito mais velhas, os primos. [...] Eu era a pessoa de referência dele durante muito tempo, eu e os outros animadores, depois deixei de ser, passou a ser outro tipo de pessoas, [...] e automaticamente isto influenciou.*” (TPE5). “*Um jovem muito, muito desafiante e sabemos que agora, na época do confinamento, digamos que foi desencaminhado para integrar ali algumas práticas um pouco ilícitas, não digo de consumo, mas de passagem de material. [...] Ele é uma preocupação, não digo que seja um caso de insucesso, mas senti que de alguma forma acabamos por perdê-lo no projeto e eu gostava muito de voltar a trazê-lo até nós, voltar a captar a atenção dele.*” (TPE10).

Assim sendo, e tendo em conta o universo do presente estudo, acampamentos e bairros sociais, constata-se que as comunidades em causa se revelam bastante desfavorecidas do ponto de vista económico, mas também social, vivenciando situações de enorme exclusão, no domínio escolar/profissional/laboral ou habitacional. Com efeito, Guerra (1994, citado em M. Silva et al., 2014) chama a atenção para o constrangimento que pode representar o espaço no acesso a bens e recursos, ou na representação social. Essa realidade traz consequências sociais negativas, quer pela interiorização de imagens sociais e institucionais que daí resultam, quer pelos efeitos estigmatizantes. A imagem pública de desvalorização das gentes dos bairros é sempre uma imagem marginal. “*Por parte da sociedade maioritária [...] existem ainda muitos comportamentos de discriminação e não tem que ser verbalizado basta o olhar, a forma de reagir, que para mim é claro.*” (TPE8).

Paralelamente a esta rejeição e segregação, a persistência de um baixo grau de escolarização, a falta de qualificações profissionais e o preconceito acabam por ser fatores que lhes dificultam ou impossibilitam, por exemplo, a entrada nos mercados de trabalho convencionais e podem ajudar a explicar, grosso modo, a exclusão social que as comunidades intervencionadas vivem há anos. *“Eu tive duas situações dessas [...] só porque eram comunidade cigana já disseram que estava ocupado, quando me tinham dito anteriormente, no dia anterior que não. [...] chegavam ao local e porque pareciam ser cigano já não servia para o cargo.” (TPE2).*

#### 4.4. DA INTERVENÇÃO SOCIAL À MEDIAÇÃO INTERCULTURAL DOS PROJETOS DO PROGRAMA ESCOLHAS DA 7ª GERAÇÃO DO DISTRITO DE BRAGA

Todos os técnicos que integram os diferentes projetos do PE analisados no âmbito da presente investigação, ao longo dos últimos anos e em conjunto com os parceiros locais e o seu consórcio, têm vindo a implementar e a promover práticas no âmbito da mediação intercultural e intervenção social. A mediação intercultural faz, assim, parte da prática interventiva, quer pelos princípios que a norteiam, quer pelos pressupostos que preconiza, com o enfoque no fortalecimento comunitário, na participação social e cidadã em prol de uma sã convivência e de um relacionamento positivo. Deste modo, estamos perante uma abordagem pela inclusão pela defesa do pluralismo cultural, de acordo com os modelos sociopolíticos, de Gimenez (2003), face à diversidade cultural. Neste sentido, a intervenção dos técnicos do PE, tendo em conta as necessidades ou objetivos de cada projeto, é realizada diretamente nos bairros e/ou acampamentos, nas escolas, ou nos espaços disponibilizados pelas instituições promotoras dos respetivos projetos, que na sua maioria estão localizados nas proximidades ou dentro do próprio bairro de intervenção, ou seja, falamos sempre de intervenções locais e comunitárias. *“Nós trabalhávamos nas escolas mesmo, tínhamos atividades nas escolas, nos acampamentos e tínhamos na nossa sede do projeto.” (TPE6).* Por sua vez, estes projetos baseiam-se num diagnóstico que é realizado em processo de candidatura, o que lhes confere um carácter local, permitindo “a redefinição de novas formas de intervenção social, a partir das necessidades concretas das próprias comunidades” (Cordeiro, 2020, p. 119).

Deste modo, todos os projetos são desenvolvidos em ambientes multiculturais, “partindo da constatação de que as nossas sociedades são plurais do ponto de vista

cultural e nacional” (Milagre & Rodrigues, 2017, p. 76). Esta constatação é visivelmente assumida pelos técnicos, na medida em que estes procuram dar ênfase ao interculturalismo, fazendo uma aposta na relação baseada numa interação positiva e construtiva entre as partes, com clara valorização e respeito pela diferença. *“Eu sou convidada, [...] para casamentos, eu participo nas festas deles de vez em quando, eu bato à porta e já nem é preciso esperar que alguém dê autorização.” (TPE5). “Capacidade de empatia e de trabalhar sempre com base num discurso positivo e de criar aqui uma relação muito forte com a comunidade. [...]. Tem que ser um trabalho de pares, eles têm que se identificar.” (TPE8).*

Por outro lado, estes técnicos desenvolvem uma intervenção de proximidade que, no seu entender, é fundamental para o sucesso, tanto ao nível dos objetivos propostos, como para encetar processos de mudança mais contínuos. Assim, a conquista da confiança dos participantes dos diferentes projetos traduz-se numa aposta clara na relação com o outro, tendo sido, para os técnicos entrevistados, um passo inicial muito importante. *“Esta primeira fase foi [...] tentar perceber o que é que os podia cativar, o que é que os motivava, quais eram as necessidades e tentar dar resposta às necessidades mais básicas, porque sem as necessidades básicas respondidas é quase impossível trabalhar no que quer que seja, a não ser que sejam coisas que efetivamente eles gostam [...]. A questão da música, a questão das artes, a questão do desporto e então conseguimos, às vezes, um bocadinho por aí começar a cativar e depois isto aqui é um bocadinho snowball.” (TPE2).* Por outras palavras, a estratégia delineada para a implementação dos projetos acabou por ser o estabelecimento de relações empáticas (Vieira, R. & Vieira, A., 2016) com a comunidade, sendo que na fase inicial foi fundamental cativar a população para a participação efetiva nas fases seguintes do desenvolvimento do projeto.

Contudo, e segundo os diferentes técnicos, o primeiro contacto com as comunidades de intervenção foi difícil, muito devido ao fechamento e desconfiança das próprias comunidades. Salva-se, no entanto, os casos em que a implementação decorre em ambientes onde, anteriormente, outras equipas intervieram, o que foi elemento facilitador para este processo inicial, de que são exemplo, os projetos *Galo@artis - E7G*, *Ei! Educação para a Inclusão - E7G*, *Geração Tecla - E7G* e *Porta 7 - E7G*. Assim, é facto que os anos de intervenção no terreno ajudam a estabelecer e fortalecer relações, através de um acompanhamento que se reveste de uma forte componente relacional, que procura a compreensão das partes envolvidas (Marques et al., 2020). As

reuniões, o desenvolvimento de atividades individuais ou em grupo e as visitas domiciliárias são algumas das formas de intensificar e fortalecer laços, ao ponto de, no momento da entrevista, todos os técnicos assumirem partilhar uma relação de proximidade e muita confiança com o público alvo, conforme é possível verificar no subcapítulo 4.2 - Descrição dos projetos do Programa Escolhas do distrito de Braga - referente à descrição dos projetos.

Nessa sequência, todos os projetos, nas suas diferentes fases, de acordo com as medidas e objetivos propostos a que se candidataram, usam diferentes metodologias e estratégias, no entanto, é transversal a todos a utilização de estratégias de educação não formal, *“Fazemos algumas atividades de educação não formal e estas atividades de educação não formal são quase todas dinamizadas na escola e estão relacionados com o desenvolvimento de outras competências, algumas mais académicas e outras mais transversais [...]”* (TPE11). Estas passam, principalmente, pela programação de atividades em áreas de interesse destas crianças e jovens a que, normalmente, elas não têm acesso, e de atividades cuja finalidade é desenvolver ou potenciar competências pessoais e sociais.

Por outro lado, todos os projetos, para além de apostarem no desenvolvimento de competências sociais e pessoais, apostam também na capacitação e participação ativa dos participantes e na procura da sua valorização e autonomia, procurando assim contribuir para a construção de projetos de vida individuais que conduzam ao *empowerment* pessoal, educacional e profissional, capaz de minimizar as consequências da reprodução geracional da pobreza e exclusão social. *“O que tentamos fazer é autonomizar as pessoas ao máximo, ou seja, não queremos criar uma relação de dependência entre a comunidade e o projeto. A ideia é que as pessoas não precisem que nós estejamos ali. [...]. O ideal era as pessoas [...] autonomamente conseguirem resolver os problemas delas.”* (TPE3). *“Tentamos capacitá-los com ferramentas para que consigam delinear o caminho deles [...]. Esta questão da autovalorização, do autoconhecimento, da autoconfiança, trabalhar muito a relação com o outro, trabalhar muito esta parte emocional de gerir emoções. [...] dar algumas ferramentas e capacita-los para que consigam efetivamente lidar com situações limite.”* (TPE12). Neste sentido, pretende-se enriquecer o percurso dos jovens, fomentando o desenvolvimento social e efetivo, de forma a contribuir para a prevenção de problemas comportamentais, passíveis de dificultar o seu processo educativo e de inclusão social. Na senda dessa finalidade, é óbvio que os técnicos se regem pelos princípios de mediação intercultural,

ainda que nem sempre conscientemente. A esse propósito, lembramos que “a mediação constitui um instrumento de capacitação dos indivíduos e dos grupos para agirem sobre as próprias vidas e sobre a transformação que desejam espelhar na comunidade alargada onde se inserem” (Ferreira e Silva, 2019, p. 34, citado em Cordeiro, 2020, p. 117). A mesma autora afirma ainda que mediação integra um campo de empoderamento individual e de intervenção política e social.

Conforme já vimos, em todos os projetos, o desenvolvimento das atividades é baseado numa lógica de participação e de envolvimento dos próprios sujeitos, ou seja, há uma aposta consciente na promoção de práticas de cidadania ativa. Neste sentido, o recurso a metodologias participativas, que implicam a participação ativa dos destinatários, permite uma maior consciencialização e reflexividade sobre a sua condição. Por outro lado, o facto de os participantes serem frequentemente envolvidos nas diferentes fases do projeto e tomadas de decisão é fator de promoção da participação e da inclusão social, inscrevendo-se nos princípios da mediação intercultural, assumida como estratégia ou modalidade de intervenção social que contribui para a participação democrática visto que fomenta a livre tomada de decisão e compromissos visando a inclusão intercultural do outro (Marques et al., 2020). *“As assembleias de jovens, ouvir aquilo que eles queriam também. Dar a voz efetivamente às pessoas e perceber aquilo que elas efetivamente querem, porque aquilo que nós achamos que elas querem não é necessariamente o que elas querem. E depois conciliar com aquilo que nós achamos que são as necessidades deles. Sempre tentamos fazer um equilíbrio entre uma coisa e outra e funciona.”* (TPE3). *“Na 7ª integramos como atividade de projeto que foi os jovens ativos onde pretendíamos trabalhar a capacitação para as competências cívicas e trabalhar também a desconstrução de estereótipos através de jovens da comunidade, trabalhar de dentro para fora.”* (TPE8). *“Houve um seminário aqui em Famalicão que era sobre a etnia cigana e não convidaram elementos da etnia cigana para estarem nesse seminário e fui convidada para ser oradora. Então levei um jovem de etnia cigana, ninguém sabia, mas eu levei e pu-lo a falar. Porque acho que é isso que falta um bocadinho, sabes? É um bocadinho auscultar, eles terem alguma representatividade. Não temos muitos elementos com essa capacidade, infelizmente, mas os que temos estamos a tentar aproveitá-los.”* (TPE4).

Observamos, assim, que o trabalho desenvolvido com estas comunidades assenta numa base de confiança mútua e conta com o obrigatório envolvimento dos destinatários no seu conjunto, consagrando formas de audição e participação das comunidades ciganas,

no que lhes diz respeito, ou seja, pressupõe, em cada intervenção, a capacidade de escuta ativa, compreensão e respeito pelo outro (Vieira, R. & Vieira, A., 2016). Confirmamos, ainda, que este modo de estar presente é contextual, adaptando-se às suas alterações, sejam elas de caráter processual, pessoal, conflitual ou social (Caride, 2016, citado em Marques et al, R., 2020). Por sua vez, os técnicos dos diferentes projetos assumem o papel de mediadores interculturais, na medida que a sua intervenção, enquanto interventores sociais, vai muito para além do conflito, assumindo-se como uma intervenção local e de proximidade, onde os diferentes técnicos procuram alcançar a coesão social, fomentar a livre tomada de decisões, compromissos, a autonomia e o empoderamento das populações intervencionadas, finalidades essas da mediação (Vieira, R. & Vieira, A., 2016; Marques et al., 2020). *“Ajudar a construir caminhos, ajudar a dar ferramentas para que possam ter caminhos de sucesso.” (TPE6).*

Deste modo, um dos meios utilizados pelos técnicos para alcançarem o sucesso da sua intervenção é a clara aposta na criação de diferentes “pontes” (Vieira, R. & Vieira, A., 2016), isto é, na relação escola-comunidades e comunidades-sociedade maioritária. Citando Torremorell (2008), poderemos afirmar que os técnicos do PE serão as “pedras que nos ajudarão a cruzar o rio em ambos os sentidos” (p.8).

No caso da relação escola-comunidades, os técnicos surgem então como elo de ligação e comunicação entre os participantes dos projetos e a comunidade escolar, fazendo a ponte entre a escola, o aluno e a família, potenciando a relação, muitas vezes inexistente à partida. Esta mediação surge afastada da mediação clássica, ou seja, não se limita à resolução de conflitos (Torremorell, 2008; Vieira, R. & Vieira, A., 2016), surgindo antes como facilitadora do trabalho dos professores e funcionários, com o objetivo de criar pontes, tornar mais fácil a comunicação e contribuindo para a minimização do “choque cultural” (P. Silva, 2003; 2014; Vieira, R. & Vieira, A., 2016) a que muitas crianças ficam sujeitas ao chegarem à escola, um espaço tão diferente, culturalmente, do seu lar, das suas pertenças.

Posto isto e usando as palavras de Vieira, A. e Vieira, R., (2017) “urge construir pontes e travessias e ligar mais a educação à sociedade e vice-versa” (p. 30) e os técnicos dos diferentes projetos, ao construírem uma relação de proximidade com o aluno e a sua família, superior à de muitos dos professores, tornam-se fundamentais no estabelecimento da ligação da família com a comunidade em geral, numa escola que se quer para todos (Vieira, A., 2016; Vieira, A. & Vieira, R., 2017). Assim, todos os técnicos dos diferentes projetos trabalham diretamente nas escolas e atuam em vertentes

mais sociopedagógicas, na medida que têm uma perspectiva diferente da realidade de cada aluno, e apoiam os professores, que cada vez mais se veem mais confrontados com situações que fogem à sua função tradicional (Vieira, A., 2016, p. 125; Vieira, A. & Vieira, R., 2017). Neste sentido, os agrupamentos de escolas que têm alunos de etnia cigana, nas quais atuam os diferentes projetos, fazem parte do consórcio dos mesmos, tornando-se parceiros indispensáveis, numa relação institucional, cada vez mais fortalecida, onde é visível, na opinião dos técnicos, a valorização da sua intervenção. *“Acabámos por ir sentido uma mudança através da compreensão que a escola começou a ter da nossa intervenção e também uma mudança de alguns professores e também no envolvimento que esses professores foram tendo connosco.” (TPE8)*. O professor deixa de trabalhar isoladamente e os técnicos assumem-se também como mediadores socioculturais, desempenhando um papel fundamental no meio escolar, no estabelecimento da ligação entre a família, a comunidade e a escola, o que permite à escola desenvolver, de forma concertada, um trabalho em todos os contextos do aluno (Vieira, A. & Vieira, R., 2017). *“Nas escolas, somos facilitadores e elementos participativos da escola e às vezes até nos confundem e pensam que somos mesmo elementos da escola para ajudar e resolver questões da comunidade e na comunidade.” (TPE7)*. São muitos e variados os campos de atuação, os quais, segundo os diferentes técnicos, vão deste a facilitação dos processos de comunicação, à gestão comportamental e emocional, entre outros. Assim, a título de exemplo, podemos mencionar o contacto com famílias mais afastadas da escola; o apoio nos processos de aquisição de manuais, matrículas ou apoios sociais; a articulação direta com os professores para questões ligadas ao absentismo e aproveitamento escolar, entre outros. Por outro lado, neste trabalho realizado nas escolas, não podemos esquecer o papel dos pais no processo educativo, daí que tivesse sido dado enfoque a essa questão, havendo uma clara aposta em alguns dos projetos no processo de corresponsabilização dos pais, isto é, tendo como objetivo trazê-los para dentro da escola e incentivando-os a envolverem-se no processo educativo dos filhos, nomeadamente, na questão do combate ao absentismo e na promoção do sucesso escolar. Este processo acaba por ser muito importante, pois, como refere a técnica TPE5 não adianta trabalhar com os participantes se os pais e as suas figuras de referência não o valorizam e não são exemplos. *“[...] muitas vezes eles têm uma questão já cultural enraizada entre eles, [...] muitas vezes temos que fazer esse trabalho de prevenção e temos que começar pelos pais, porque*

*não adianta trabalhar com os participantes e depois temos, neste caso os pais que são as pessoas exemplos deles muitas vezes a praticarem coisas contrárias.” (TPE5).*

De realçar que, ao longo da última geração, que atravessou a pandemia *covid 19*, os técnicos foram o canal de comunicação por excelência, muitas vezes o único, entre as comunidades e a escola, tornando-se ainda mais fundamentais, na medida em que a maior parte dos participantes dos projetos de etnia cigana não possuíam literacia digital, nem tinham acesso a meios digitais. *“Quando as escolas encerram percebem que o único meio que têm para conseguir comunicar com a comunidade é o projeto e que se não fosse o projeto eles não comunicariam de forma nenhuma” (TPE8).* *“Em março, na primeira parte do confinamento onde nós fomos a ponte entre a escola e os meninos, porque eles não têm acesso a computadores e à internet. [...] As professoras mandavam trabalhos, nós imprimíamos, muitas vezes íamos lá levar e depois íamos lá buscar e mandávamos às professoras, era muito assim. Os contactos telefónicos éramos nós que fazíamos.” (TPE 10).* Assim, os técnicos dos diferentes projetos têm contribuído para a aproximação da escola à comunidade “levando” o “bairro à escola” e a “escola ao bairro”.

No caso da relação comunidades-sociedade maioritária, a mediação também se assume como instrumento privilegiado e facilitador do processo de inclusão social das diferentes populações dos diferentes projetos, prevenindo, por exemplo, o seu afastamento das estruturas de apoio social e dos serviços de saúde, ou até promovendo a ligação ou comunicação com estes, quando inexistente. *“[...] para além de lhes mostrar e sensibilizar, também mostrar quais eram os recursos existentes na comunidade a que eles poderiam recorrer.” (TPE2).* *“Não só na escola [...] relativamente a outros processos. Sei lá, requerimentos de respostas da Segurança Social, respostas para as Finanças, uma carta para a BragaHabit que é a empresa Municipal de Habitação e por todos os outros processos.” (TPE8).* Por outras palavras, facilitam a aproximação aos serviços públicos, equipamentos locais e à comunidade maioritária. A título de exemplo, os diferentes técnicos assumiram-se como “ponte” entre serviços, tais como, a Segurança Social, o IEFP, a CPCJ, a EMAT, entre outros, facilitando alguns processos. Nos referidos processos de colaboração é prestado o apoio aos participantes, por exemplo, no preenchimento de documentações para as equipas de RSI, de ação social; nas questões de renda, revisões e pagamentos das entidades de gestão de habitação social; no encaminhamento para outros serviços, como cantinas sociais ou para o PEAC; na procura ativa de emprego/formação, entre outros.

Foi ainda referido, por alguns técnicos, que esse trabalho de articulação foi também realizado dentro dos bairros com as suas populações, ou seja, trabalharam a relação entre os habitantes do bairro, como é o caso do projeto *EI! Educação para a Inclusão - E7G*. *“Foi bastante positivo porque havia ali umas relações de vizinhança que por vezes eram complicadas e acabaram por se criar ali dinâmicas interessantes e que até hoje continuam a acontecer e que estão a dar frutos, até porque o próprio bairro vai passar a ter uma Associação de Moradores, um bocado fruto destes laços que foram sendo criados.”* (TPE3).

Quando questionados quanto à importância da comunicação no trabalho que desenvolvem, os técnicos dos diferentes projetos referem-na como algo muito importante e fundamental para o sucesso da sua intervenção. Assim, denominam a comunicação como a *“base”* (TPE12, TPE3), *“extremamente importante”* (TPE8), *“essencial”* (TPE9, TPE10), *“ponto chave”* (TPE9), *“está presente em tudo”* (TPE5). Por outro lado, referem que é importante a *“equipa comunicar de forma coerente e no mesmo sentido”* (TPE6), sendo que a comunicação deve *“ser verdadeira”* (TPE3), *“muito clara”* (TPE1, TPE3), *“próxima”* (TPE11, TPE12) *“mais diretiva”* (TPE2) e nunca separada da *“empatia”* (TPE9). Ainda três técnicos (TPE3, TPE8, TPE2) referem-se à comunicação como um meio de *“tradução”*, na medida em que, no âmbito do seu trabalho, ajudam a traduzir todos os processos entre as comunidades ciganas e a sociedade maioritária, falamos obviamente, não no sentido literal da palavra tradução, mas sim numa tradução que busca o entendimento das partes (Vieira, A, 2016; Vieira, R. & Vieira, A., 2016), que ajuda à interpretação de diferentes códigos, neste caso culturais (Milagre & Rodrigues, 2017). *“Nós efetivamente digamos que somos aqui o meio tradutor, mas tradutor para ambos, não só para os ciganos, mas para as outras pessoas também [...]”* (TPE8). Esta comunicação/tradução é muito importante, porque muitas vezes é da ausência desta que advêm grande parte dos conflitos, porque os códigos culturais são muito diferentes. *“[...] os conflitos que surgem é por uma má comunicação, uma má interpretação na comunicação. Então muito do nosso papel passava um bocadinho por isso, facilitar a comunicação porque muitas vezes é difícil.”* (TPE2).

Assim, e de acordo com as afirmações dos técnicos, percebemos, mais uma vez, que a sua atuação se inscreve nos pressupostos da mediação intercultural, uma vez que comunicação também é tradução (Vieira, R. & Vieira, A., 2016), uma tradução, não só linguística, mas, também, cultural. Assim, os técnicos surgem como terceiras pessoas

(Torremorel, 2008; Vieira, A. & Vieira, R., 2016a; Vieira, R. & Vieira, A., 2016) que fomentam a intercompreensão e a interculturalidade, procurando o entendimento, a ausência de conflitos sociais e a sã (con)vivência. Ora, como sabemos, na comunicação, os estereótipos sociais e os preconceitos são, em muitos casos, potenciais obstáculos a uma relação cordial e empática. Para o estabelecimento de uma comunicação passível de entendimento, torna-se fundamental o papel de uma terceira pessoa, um mediador intercultural que consiga, através do domínio dos diferentes códigos, estabelecer a comunicação, (Vieira, A. & Vieira, R., 2016a) uma vez que comunicar implica a posse de “competências hermenêuticas de pensar o mundo interior dos outros, multitopicamente” (Vieira, A. & Vieira, R., 2016a, p. 97). Os diferentes modos de atuação perante o que se vê e pensa, que também é diferente, necessitam de uma boa gestão, de modo a que os potenciais conflitos e tensões possam constituir processos de enriquecimento (Vieira, A. & Vieira, R., 2017), como poderemos ver na seguinte citação “*Facilitar esta comunicação porque lá está, o exemplo que eu dei do professor é muito fulcral, porque um professor às vezes diz uma frase e ele [...] não tinha o intuito de dizer aquilo, mas foi interpretado pelo pai daquela forma e isto às vezes criava um pé de vento de uma coisa que não tinha qualquer tipo de significado. Às vezes eles diziam “é só isso?”, “é, era só isso que o professor queria dizer?” (TPE2).*

Posto isto, a comunicação assume um papel central na mediação intercultural, na medida em esta é uma

intervenção de terceiras partes, em e sobre situações de multiculturalidade significativa, orientada para a consecução do reconhecimento do Outro e da aproximação das partes, a comunicação e a compreensão mútua, a aprendizagem e o desenvolvimento da convivência, a adequação institucional, entre atores sociais ou institucionais etnograficamente diferenciados (Milagre & Rodrigues, 2017, p. 85).

Neste sentido, os técnicos são facilitadores da comunicação, fomentadores da coesão, na medida em que aproximam os diferentes elementos da comunidade (instituições, profissionais e cidadãos), papel imprescindível no caso dos territórios de intervenção estudados.

Outro aspeto a reter é a forma como todos os projetos privilegiam o trabalho em rede, atuando sempre numa perspetiva de envolvimento com os parceiros que, direta e indiretamente, trabalham com a população residente no bairro/acampamento. Assim, todos os projetos diligenciam no sentido de concertar esforços e apostar num forte trabalho em rede, envolvendo vários atores e instituições locais, entidades/organizações

e associações com papel relevante, para a resolução e prevenção das problemáticas diagnosticadas. Assiste-se, assim, a um trabalho de parceria através de redes de parceiros formais ou informais que buscam a complementaridade, a articulação de recursos e a corresponsabilização dos envolvidos como forma de promover a inclusão da diferença e da diversidade que, no entendimento de P. Silva et al., (2016), são preponderantes e contribuem para a qualidade do projeto. Por outras palavras, todos os projetos pretendem mobilizar e potenciar as sinergias locais, através de um trabalho de complementaridade com os agentes que trabalham no contexto, de forma a poder introduzir e criar uma inovação efetiva na tipologia de resposta a disponibilizar aos participantes. Neste sentido, todos os projetos falam positivamente da sua relação e da importância que o consórcio assume na “vida do projeto”, facto descrito no subcapítulo 4.2. - Descrição dos projetos do Programa Escolhas do distrito de Braga.

Realçamos, agora, o pilar dos projetos sobre o qual se constrói uma das suas práticas, que consiste, justamente, na prevenção. Contudo, quando questionados quanto à sua tipologia, mais preventiva e/ou mais remediativa, nenhum dos entrevistados a classificou apenas como preventiva, isto é, apesar de terem desenhado a candidatura numa lógica preventiva, na realidade todos eles acabam por desenvolver ações remediativas a par das preventivas de inclusão social. *“Tentamos sempre trabalhar a prevenção dos comportamentos, mas efetivamente os comportamentos já existem e por isso também é remediativa.” (TPE12).* *“Como grande parte deles eram crianças eu digo preventiva [...] mas a realidade é que nós já intervimos junto de algumas com carácter remediativo e não preventivo, ou seja, teve um bocadinho das duas.” (TPE10).* Assim, nenhum projeto se situa apenas na prevenção, tendo mesmo alguns técnicos classificado a intervenção como *“emergente e urgente” (TPE9)*, *“intervenção SOS” (TPE6)*, *“paliativa” (TPE3)*, e isto porque falamos de territórios com muitas necessidades, com muitos comportamentos já enraizados, perante os quais, os projetos acabam por precisar de dar resposta às necessidades mais prioritárias, remediar situações e, claro, evitar o agravamento de outras. *“[...] depois já havia esses comportamentos a 100% no terreno e mesmo a desvalorização escolar e a desvalorização profissional. Por isso, nós não podemos trabalhar a prevenção se aqueles comportamentos já existem e já estão mais do que vincados naquelas pessoas.” (TPE9).*

Contudo, e como já foi dito, o objetivo continua a ser a prevenção e, nesse âmbito, há que referir todo o trabalho que é realizado junto dos participantes do 1.º ciclo, o qual,

segundo alguns dos técnicos, TPE2, TPE3, TPE11, TPE12 não é efetuado antes, porque o PE não o permite, sendo que essa barreira da idade é vista como um obstáculo. *“Faria sentido intervir antes dos 6 anos, mas nós não conseguimos intervir porque o Escolhas não nos deixa, mas a partir dos 6 começamos a trabalhar no centro e nas escolas para a prevenção de comportamentos de risco.” (TPE12).* *“[...] tentamos focar mais nas crianças a partir dos 6 anos, que era a idade mínima que o Programa Escolhas permite trabalhar. [...] Fazia todo o sentido tentar iniciar a intervenção com crianças mais novinhas.” (TPE11).*

Refira-se, ainda, que todos os projetos se assumem como a voz das comunidades, uma vez que os seus representantes acabam por ter voz e opinião em diferentes reuniões, nomeadamente políticas, acabando por defender os interesses das comunidades ciganas com quem trabalham. Para além do que foi referido, o papel transformador ocupa um papel central na sua intervenção, tal como na mediação intercultural (Vieira, R. & Vieira, A., 2016), o que é fortemente evidenciado ao longo das entrevistas, sendo comum a todos os entrevistados referirem a importância que os projetos assumem na transformação junto da população intervencionada, aproximando-se daquilo que defendem Vieira, A. e Vieira, R., (2016a), uma intervenção assumidamente pedagógica, com forte vertente social e aposta na autonomia e responsabilidade, com uma clara rutura com o assistencialismo de emergência social, a caridade. *“Queríamos mudar, que houvesse mudança, algumas transformações naquilo que vamos fazendo, alguma transformação social na nossa intervenção, mudança de comportamento [...].” (TPE6).* Assim, o papel transformador da intervenção é garantido, segundo os técnicos, através das experiências que proporcionam aos participantes nos projetos, às quais de outra forma não teriam acesso, e que têm vindo a permitir a abertura de caminhos e à compreensão e interpretação do mundo, sempre com respeito pela cultura própria. *“Relativamente ao trabalho o que eu vejo é sobretudo transformação, foi o que eu vi naquela comunidade, mas uma transformação que não é aculturação, foi mesmo transformação, porque se nós tivéssemos a falar aqui de aculturação, muito das pessoas deixavam de ser o que são para ser outra coisa. Elas passarão a integrar outras coisas, não deixaram de fazer o que já faziam, ou seja, aumentaram um bocado aquilo o horizonte que tinham nas suas vidas. Ampliaram e acabaram por apropriar e trazer novas coisas.” (TPE3).*

Nessa construção de caminhos, muito feita através da relação de proximidade estabelecida, mas também de ferramentas e estratégias para o acesso a novas

oportunidades, procura-se minimizar o facto de estas populações intervencionadas viverem em territórios de exclusão, atenuando as assimetrias já existentes. “[...] nós criamos oportunidades. Os nossos participantes, sobretudo os diretos, são famílias com muitas dificuldades e nós temos proporcionado a algumas crianças e jovens a participação em coisas que nunca iriam participar se não fosse o projeto, em atividades que nunca participariam nem iriam se não fosse o projeto.” (TPE6). Deste modo, são várias as pequenas grandes mudanças que os diferentes técnicos referem como ganhos: há comunidades em que o processo de vacinação passou a ser normal; outras em que todas as crianças já vão à escola; outras cujas crianças frequentam a pré-escola; outras em que o abandono escolar, embora ainda persista, é cada vez mais tardio; outras em que é visível uma maior, ainda que não a ideal, valorização da escola. Por outro lado, existem bairros e acampamentos onde a criminalidade diminuiu e verifica-se alguma alteração comportamental na procura de emprego, ou na real integração profissional de outros. Na realidade, muitas destas mudanças nem são mensuráveis, no entanto são fulcrais e revelam aquele que acaba por ser o papel principal do técnico, o de transformador. “[...] houve transformação [...] contribuímos um pouco para a saída daquelas crianças do bairro, promovemos a sua autonomia. [...]” (TPE9).

Neste sentido, a intervenção dos técnicos assume um papel transformador, quer das sociedades, quer dos espaços, sendo que o interventor age com o outro, numa aposta na participação efetiva e empenhada dos envolvidos, que vai muito para além das técnicas, em prol da convivência cívica, (Torremorell, 2008) - o *empowerment*. O mediador intercultural acredita nas pessoas, é alguém que acredita no potencial transformador e de ação de cada um (Milagre & Rodrigues, 2017), partindo do princípio que “qualquer aprendizagem produz (trans)formações” (Vieira, R. & Vieira, A., 2016, p. 37). “*Eu acho que foi um bocadinho assim que nós conseguimos cativar e trabalhar com estas famílias, foi através da sensibilização, da empatia, da compreensão das dificuldades e tentar em parceria com eles, isto sempre em parceria com eles, tentar encontrar a melhor solução, porque muitas vezes tenta-se impor soluções que nós achamos que são corretas. [...] mostrar aquilo que poderia ser melhorado e quais [...] os recursos que eles queriam utilizar para melhorar a sua qualidade de vida.*” (TPE2).

Como temos observado, as práticas dos técnicos dos projetos analisados cruzam-se com a mediação intercultural, uma vez que esta, tal como defende Vieira, A. e Vieira, R. (2016a), visa emancipar e refletir sobre a realidade com intenção da sua transformação, apostando na construção de laços sociais, através de relações interpessoais positivas,

numa mediação preventiva comunitária, emancipadora e automatizadora. Com efeito, todos os técnicos assumem que o objetivo primordial seria trabalhar com base na prevenção e numa lógica de transformação, contudo, acabam por trabalhar muito com base na remediação (reabilitação), aproximando-se assim da classificação proposta por Cohnen Enrique (1997, citado em Vieira, R. & Vieira, A., 2016; Marques et al., 2020); ou da proposta de AAVV (2008:99 citado em Vieira, A. & Vieira, R., 2016a), abordados no capítulo 2- mediação intercultural.

Posto isto e tal como foi referido no início do presente subcapítulo, ainda que de forma não explícita, os diferentes técnicos dos projetos analisados são mediadores interculturais, se não vejamos a descrição das funções do mediador intercultural de Carlos Gimenez (2014 citado em Vieira, A. & Vieira, R., 2016a) no subcapítulo 2.3- Mediador intercultural. Assim, é por demais evidente que os técnicos entrevistados atuam em territórios e situações de enorme exigência e evidenciam características e práticas inequívocas de mediação intercultural, fazendo a diferença nas comunidades intervencionadas. *“E nós somos, digamos que a resposta de maior proximidade, claramente. E faz, e tem um impacto na comunidade e um dos fatores que nos diferencia e que eu acho que acaba por diferenciar todos os projetos Escolhas é a capacidade de estabelecermos relação com a comunidade. [...] Hoje em dia ouve-se muito falar “estão na linha da frente” e o Geração Tecla e todos os outros projetos Escolhas estão na linha da frente na intervenção com estas comunidades, porque somos nós enquanto projetos que pensamos e que proporcionamos momentos a estes miúdos, que trabalhamos com eles competências que deviam ser abarcadas por outras entidades e não são. E daí ser essencial a existência desses projetos e vai continuar a ser durante muitos anos porque estamos a falar de mudanças de mentalidades e de mudanças de comportamentos.” (TPE8).*

Terminamos com a observação da tabela 3, surgida da última pergunta nas diferentes entrevistas (descreve o projeto numa palavra chave, ou várias). A pergunta aberta possibilitou o aflorar de um conjunto de palavras que, apesar de parecerem apontar caminhos diferentes, afinal se interligam e acabam por descrever o âmbito do Programa Escolhas. Assim, os diferentes projetos representam um *“abrigo, refúgio” (TPE12)* ou a *“casa” (TPE3)*, evidenciando a simbologia de pertença e proteção que o programa representa para estas crianças e jovens participantes, que só é possível graças ao modo como as equipas técnicas trabalham, isto é, como base na procura de uma *“relação” (TPE10)* de *“proximidade e confiança” (TPE4, TPE6)*, onde a *“empatia” (TPE2,*

TPE8), o “afeto” (TPE9) e o “não julgamento” (TPE8) são fundamentais. Acresce, ainda, como fundamental a enorme “entrega das equipas” (TPE3) que são compostas por técnicos com um perfil de “irreverência, dinamismo” (TPE6), “resistência” (TPE1) e “resiliência” (TPE7), permitindo-lhes uma maior capacidade de lidar com as várias situações de “frustração” (TPE7) vivenciadas no seu dia a dia. Em suma, são projetos verdadeiramente “desafiantes” (TPE7) e nos quais os técnicos, visando a “transformação” (TPE3), “dão alma” (TPE5) e procuram transmitir aos jovens a importância de uma asserção tão simples como “eu sou porque tu és” (TPE11).

**Tabela 3- Palavras Chave dos projetos do Programa Escolhas da 7ª geração do distrito de Braga**

Técnicos	Palavras chave	Citações
TPE1	Resistência	<i>“[...] Resistência, muita resistência, dificuldade de intervenção [...] Não desistir da comunidade, continuar a incluir a comunidade. [...]”</i>
TPE2	Empatia	<i>“[...] Eu acho que a empatia. Empatia acho que é a palavra que mais senti e precisei de criar com todos. Tentar perceber um bocadinho e colocar-me sempre um bocadinho no lugar do outro, tanto com os jovens, como com os pais, com a comunidade maioritária. Era um bocadinho isto, era tentar criar ali uma ligação de empatia que pudesse proporcionar todas as outras questões, quer a comunicação, quer a afetividade, quer a relação. Muitas vezes começava-se a partir por aí, criar esta relação de empatia para depois conseguirmos construir todo o restante [...]”</i>
TPE3	Casa Entrega das equipas Transformação	<i>“[...] dizem que o projeto é a casa deles, grande parte. E quando eles dizem isto é porque efetivamente eles passam mais tempo no projeto do que em casa, maioritariamente acabava por acontecer isto. [...]”</i> <i>“[...] Por parte das equipas eu acho que o que nós vemos e que melhor acaba por transmitir aquilo nós fazemos no dia a dia é a entrega, entrega total mesmo. Até porque para quem trabalha ou já trabalhou num projeto Escolhas sabe que têm que existir isso, porque não existem praticamente horários, quase que nos anulamos durante o período que trabalhamos no Escolhas. [...]”</i> <i>“[...] Relativamente ao trabalho o que eu vejo é sobretudo transformação, foi o que eu vi naquela comunidade, mas uma transformação que não é aculturação, foi mesmo transformação, porque se nós tivéssemos a falar aqui de aculturação, muito das pessoas deixavam de ser o que são para ser outra coisa. Elas passarão a integrar outras coisas, não deixaram de fazer o que já faziam, ou seja, aumentaram um bocado aquilo o horizonte que tinham nas suas vidas. Ampliaram e acabaram por apropriar e trazer novas coisas. [...]”</i>
TPE4	Proximidade confiança	<i>“[...] proximidade. Não sei, se calhar há, há muitas outras que se encaixariam, mas eu acho que o fundamental é isso. É o trabalho de proximidade que nós temos, a confiança que nós temos, o porta a porta. Isso é o fundamental. [...]”</i>
TPE5	Anima - Dar alma	<i>“[...] Anima que significa dar alma, porque pelo menos nós enquanto equipa temos um quê de prevenção, de aproximação, de resolução. Podemos dizer de tudo, mas acredito que para além daquele trabalho que nós temos que fazer nós damos alma e eu sinto isso. [...]”</i>
TPE6	Dinamismo, Irreverência Proximidade Confiança	<i>“[...] O projeto numa palavra chave, eu acho que é dinamismo e irreverência. Proximidade, acho que é proximidade e confiança acima de tudo, acho que sim. [...]”</i>
TPE7	Desafiante, frustrante resilientes	<i>“[...] Desafiante e frustrante [risos]. É horrível sair de Escolhas e dizer isto, foi muito enriquecedor, desafiador, mas teve muita frustração e muita, muita resiliência. É preciso sermos pessoas bastante resilientes e acho que foi dessa resiliência que me cansei. [...]”</i>
TPE8	Empatia julgamento	<i>“[...] Eu acho que é a capacidade que tu tens de te pôr no lugar do outro, de não partir do pressuposto de julgamento, trabalhar com base no não julgamento. Se calhar até são estas duas, não julgamento e empatia as palavras chaves do projeto. [...]”</i>

(continuação na página seguinte)

Técnicos	Palavras chave	Citações
TPE9	Afeto	<i>“[...] Acho que posso ir por aí, foi um sucesso afetivo porque nos preenche e sentimos que preenchemos a vida de alguém, é um sucesso afetivo sem sombra de dúvidas. [...]”</i>
TPE10	Relação	<i>“[...] aquilo que definiu o nosso projeto, eu acho que é a palavra relação, porque sem relação nós não conseguimos fazer nada e acho que foi mesmo essa relação que nos valeu em muitos momentos para conseguirmos a continuidade, para não desistirmos. Acredita que muitas quando não estávamos a atingir aquilo era preciso muitos elementos foram abaixo, mas acho que esta relação que nós tínhamos entre todos ajudou a manter o projeto até ao fim. [...]”</i>
TPE11	Eu sou porque tu és	<i>“[...] em vez de ser uma palavra chave vou deixar uma frase chave que é eu sou porque tu és. É assim que muitas vezes terminam as nossas mensagens e emails. [...]”</i>

#### 4.5. OBSTÁCULOS INERENTES À PRÁTICA DA MEDIAÇÃO INTERCULTURAL DOS PROJETOS DO PROGRAMA ESCOLHAS DA 7ª GERAÇÃO DO DISTRITO DE BRAGA

Como já foi referido, as populações adstritas aos diferentes projetos apresentam inúmeras carências e fragilidades que resultam de um processo de exclusão social que existe há várias gerações, tornando esta exclusão cíclica e perpetuadora. Como tal, foram vários os obstáculos enunciados pelos diferentes técnicos dos projetos, mas que se podem agrupar em quatro grandes problemas/dificuldades. Por um lado, porque estas comunidades têm uma forma de organização social muito distinta da população maioritária, por outro, porque existe muito pouca compreensão por parte da população maioritária relativamente a este grupo étnico minoritário, dificultando assim os objetivos dos projetos. Acrescem ainda os problemas mais relacionados com o próprio PE e, por fim, não podemos esquecer que a 7ª geração foi marcada pela pandemia *covid 19*, a qual acabou por trazer dificuldades de vária ordem à intervenção dos técnicos.

Assim, digamos que a primeira grande dificuldade vivenciada no trabalho com estas crianças e jovens e suas famílias prende-se essencialmente com a questão cultural das comunidades ciganas, que determina algumas práticas que podem ser entrave à atuação dos técnicos, tais como, o “*casamento precoce*” (TPE11, TPE4), o “*luto*” (TPE5, TPE11), a “*desvalorização da escola*” (TPE4, TPE8, TPE11), a “*falta de compromisso*” (TPE8), ou a “*gravidez precoce*” (TPE1), “*patriarcado e desvalorização do sexo feminino*” (TPE2, TPE8, TPE11), “*resistência à mudança*” (TPE9), “*fechamento das comunidades*” (TPE9, TPE11), entre outros.

Todas estas questões culturais, bem como algumas tradições, interferem de forma direta nos objetivos específicos dos diferentes projetos. Por exemplo, ao nível da diminuição do absentismo e abandono escolar precoce, o facto de haver uma enorme desvalorização da escola acaba por influenciar o processo educativo dos alunos, sobretudo as mulheres.

Com efeito, as jovens são preparadas desde tenra idade para o casamento, sendo-lhes atribuídas tarefas domésticas e a guarda dos irmãos ou sobrinhos mais pequenos, como forma de as preparar para as funções de mulher casada, seguindo a tradição cigana. “[...] esta pressão cultural por trás, sobretudo com as meninas. O casamento, o estar ligado a alguém ou arranjar um pretendente e a questão da não valorização da escola, [...] sim há obstáculos da própria cultura deles, do próprio modo de vida e prejudica em muito a nossa intervenção sobretudo quando estamos a falar de tentar aqui promover o sucesso escolar, reduzir o absentismo. É muito complicado sim, muito complicado.” (TPE6).

Acrescente-se o facto de a grande maioria dos ciganos participantes dos projetos que estão integrados profissionalmente, exercerem a sua atividade profissional nas feiras. Sendo que é comum os jovens seguirem a tradição dos familiares desde cedo, estes consideram, em muitos casos, a frequência escolar um desperdício de tempo.

Ainda relacionada com a questão cultural, surge a dificuldade na aceitação do compromisso, característica de quase todos os projetos, o que traz outras consequências, como a não participação nas atividades regulares, ou nas quais não vejam um interesse imediato, apesar de, muitas vezes, serem as mais importantes. “Nós em 10 anos de intervenção ainda não conseguimos ter isto, este compromisso, esta permanência em que tu consigas desenhar uma atividade que “ok, nós criamos este grupo e vamos pedir-lhes e envolvê-los de forma a que eles duas vezes por semana venham aqui participar connosco nesta atividade”. [...] Para desenvolver competências torna-se muito mais complicado trabalhar esta questão de compromisso e nós em 10 anos de projeto ainda não conseguimos fazer [...]” (TPE8).

No segundo grupo de dificuldades encontramos fatores como a discriminação e o estereótipo de que estas comunidades sofrem. Este preconceito, segundo os técnicos entrevistados, traz algumas dificuldades, nomeadamente na integração do público alvo em alojamento não social, no mercado de trabalho e na integração de crianças não ciganas no projeto. “Ainda há muito preconceito. [...] o projeto que trabalhava com os ciganos [...] os miúdos não ciganos e os ciganos no mesmo espaço estarem em mesas diferentes. [...] havia pais que quando estavam lá os miúdos ciganos, iam buscar os miúdos e levavam-nos embora, ou seja, esse é um trabalho que ainda está muito verde. Temos ainda que desconstruir muitos preconceitos, [...]” (TPE9). Assim, observa-se que, em muitos territórios, o PE é visto como um projeto para ciganos, o que, muitas

vezes, constitui entrave à inclusão de outras crianças, não permitindo trabalhar o processo de inclusão de uma forma mais efetiva.

No que diz respeito ao preconceito e discriminação no mercado de trabalho, é referido por todos os técnicos o quão difícil é a existência de uma real integração de ciganos no mercado de trabalho. A título de exemplo, alguns técnicos referem mesmo casos onde a não integração em oportunidades de emprego se ficou a dever ao facto de as pessoas serem de etnia cigana e não por falta de competências para as funções visadas. *“Não adianta, nós às vezes achamos que até estamos a conseguir abrir horizontes [...] e depois a restante comunidade não corresponde. Por exemplo, dou-te o exemplo de jovens que querem, por exemplo, trabalhar e que ninguém facilita isso. Vão à entrevista de emprego e são excluídos automaticamente porque são ciganos.”* (TPE4). Este facto aumenta ainda mais o fosso existente entre a sociedade maioritária e as comunidades ciganas, conduzindo ao seu autofechamento. Outro exemplo mencionado, ainda dentro deste tópico, é a necessidade de alguns elementos de etnia cigana esconderem o facto de serem ciganos em entrevistas de trabalho. *“[...] uma cigana [...] Ela própria treina a fala, para falar de forma diferente para conseguir arranjar emprego. Entretanto eu marquei uma entrevista, mas ela pediu por favor para dizer que não era cigana, porque senão à partida não a iam integrar e de facto aconteceu. Ela não disse que era cigana.”* (TPE5).

O terceiro grupo de dificuldades apontado por muitos dos técnicos relaciona-se com o próprio PE, nomeadamente, a constante pressão exercida em torno dos números, metas do projeto, e na sua concretização, o que se constitui como obstáculo ao trabalho que é realizado no terreno, obrigando os técnicos, muitas vezes, a inverter prioridades. Por outro lado, uma das fragilidades apontadas ao PE é o orçamento que, segundo alguns técnicos, é muito limitado, originando equipas muito reduzidas para um trabalho bastante exigente, o que conduz, muitas vezes, ao desgaste e muita frustração. *“Infelizmente os casos de insucesso são muito maiores do que os casos de sucesso, eu acho que todos os técnicos que vêm trabalhar para esta área e com este tipo de público tem que se habituar um bocadinho à frustração e a trabalhar com poucos resultados porque efetivamente são muito mais as desilusões [...].”* (TPE4). Este facto, aliado à precariedade dos contratos e à pressão para o cumprimento dos objetivos e metas, leva as equipas a um enorme desgaste e, em alguns casos, à desistência, como verificamos pela saída de seis técnicos, já referida no subcapítulo 4.1 - O Programa Escolhas no distrito de Braga.

Relativamente à candidatura/projeto é ainda referido, por três técnicos, que aquando da primeira candidatura aprovada dos projetos, se depararam com obstáculos às suas práticas de intervenção, resultantes dos diagnósticos mal realizados. Assim, todos eles previam a concretização de objetivos irrealistas, e um deles não tinha sido pensado para trabalhar com comunidade cigana, apesar de trabalhar exclusivamente com ciganos. *“Eu julgo que foi mesmo a própria candidatura que foi levada a cabo, porque eu recordo-me dos números serem irrealistas. E por exemplo os objetivos estavam muito centrados em medidas de empreendedorismo, mas na realidade nós só tínhamos crianças pequeninas no projeto.”* (TPE10). *“[...] começaram a intervenção e perceberam que tudo aquilo que estava em diagnóstico não tinha nada a ver com aquilo que era supostamente expectável, [...] foi um trabalho muito difícil durante dois anos.”* (TPE1).

Por fim, a quarta dificuldade muito referida pelos técnicos, nas entrevistas, relativa à intervenção realizada durante o segundo ano da 7<sup>a</sup> geração do PE, está relacionada com a pandemia *covid 19*. Com efeito, a pandemia *covid 19*, para além de afetar negativamente toda a intervenção prevista no último ano de projeto, também afetou negativamente as comunidades ciganas, alvo de intervenção. Foram vários os aspetos mencionados, desde a dificuldade em atingir as metas, sobretudo quando quantificáveis, à concretização das atividades previstas em candidatura, e ainda à diminuição drástica do número de participações nas atividades. *“[...] foi extremamente desgastante e não foi possível de todo alcançar as atividades que tínhamos pensado, as dinâmicas, envolver o número de participantes previsto, ou seja, houve uma quebra gigante em termos de participantes em atividades, porque não podíamos juntar 20 crianças.”* (TPE7). Os técnicos do PE, nesta fase, tiveram que se reinventar, assumindo que este foi um trabalho muito difícil, dado estarmos a falar de populações muito fechadas e infoexcluídas, nomeadamente ao nível das novas tecnologias, às quais a maioria não têm acesso. São muito poucos aqueles que possuem computadores e internet. Por outro lado, deixaram de poder contar com os espaços onde habitualmente se realizavam as atividades, uma vez que o acesso a estes foi impedido, durante parte do período de vigência do projeto, resultando daí a não realização de algumas atividades previstas. Acresce o facto de outros espaços permitidos terem, apesar disso, limitações no número de pessoas, reduzindo assim, substancialmente, o número de participantes por atividades, o que acabou por originar o afastamento de alguns participantes dos projetos. Como atividades previstas e não realizadas foram referidas as colónias de

férias dos diferentes projetos, o projeto *Telha no Galo@rtis - E7G*, o grupo de mulher ciganas que pretendia trabalhar o seu empoderamento e as atividades que envolviam os voluntários Europeus no *Incluir em Synergia - E7G*, e as assembleias de pais do *Eurobairro Underground - E7G*.

Posto isto, para além do impacto negativo da *covid 19* no desenvolvimento dos projetos, há a registar os problemas que se estenderam às comunidades intervencionadas, na medida em que a pandemia, que obrigou ao ensino à distância, provocou o afastamento das crianças e jovens da escola, aumentado o número de absentismo e abandono escolar nestas comunidades, pelas razões já mencionadas anteriormente (fechamento e infoexclusão). Aqui, o papel dos técnicos revelou-se, uma vez mais, imprescindível, pois além de serem o único canal de comunicação entre a escola e as comunidades, em muitos contextos, ainda permitiram que estas crianças e jovens tivessem acesso aos trabalhos escolares em suporte físico, através da entrega e recolha semanal dos mesmos, nos bairros ou acampamentos. Contudo, este trabalho revelou-se insuficiente e a realidade é que os números do absentismo, abandono escolar e, principalmente, do fraco aproveitamento escolar, aumentaram substancialmente. *“Agora com a questão do covid é que veio piorar muita coisa que tínhamos conseguido e que agora tem piorado, [...] por exemplo comparando com o nível de absentismo e abandono escolar que existe nestas comunidades agora.” (TPE4). “[...] se não existisse projeto acredita que os níveis de absentismos estavam provavelmente, isto é triste de dizer, mas estariam como os da 6ª geração, eu acho que ia ser a confusão total. As escolas iam estar completamente perdidas, sem conseguir contactar famílias, sem conseguir manter esses miúdos em ensino à distância [...].” (TPE7).*

Ainda nos problemas que se estenderam às comunidades intervencionadas, foi referido que esta pandemia contribuiu para um maior isolamento das mesmas. O facto de apenas ser possível usufruir de serviços públicos por marcação revelou-se uma enorme dificuldade, pois, como já referimos, os recursos digitais destas comunidades são quase inexistentes e muitos deles nem telemóvel têm. De assinalar, ainda, que muitos dos participantes adultos que estavam já integrados, nomeadamente em cursos de formação, voltaram a ficar isolados nas suas comunidades e sem possibilidade de terminarem os cursos em devido tempo. Registou-se, também, um aumento na discriminação e preconceito, muito devido à forma como a comunicação social tratou os diversos casos em que comunidades inteiras ficaram em isolamento profilático. *“[...]o facto de ser um acampamento que estava em isolamento, os outros desgraçados não puderam fazer a*

*vida deles, ir ao mesmo sítio às compras, pagar a conta da água e da luz porque para a comunidade em geral eram os ciganos todos que estavam infetados [...].” (TPE7).*

Em suma, tendo em conta os problemas enunciados, alguns técnicos partilham, no momento das entrevistas, alguma ansiedade vivenciada, perante a indefinição quanto à aprovação das candidaturas para a 8<sup>a</sup> geração. Apesar de esta indefinição não ser novidade, neste ano em particular torna-se mais preocupante, na medida em que foi observada alguma regressão nas conquistas já assumidas em algumas comunidades, em grande parte devido ao afastamento dos técnicos no terreno. “[...] esperamos sinceramente que seja aprovado, porque as problemáticas acentuaram-se muito nos últimos meses por causa, principalmente por causa da questão do covid [...]” (TPE4), “[...] infelizmente devido às circunstâncias que nós estamos a viver, às circunstâncias pandémicas vai voltar a ser o centro de intervenção agora na 8<sup>a</sup> geração, porque efetivamente foi um retrocesso muito, muito grave. Na análise que nós fizemos de dados, de números, nós temos um diagnóstico muito parecido com o primeiro projeto de 2010.” (TPE8).

## CONCLUSÕES

Considerando a forte exclusão social e vulnerabilidade que as comunidades ciganas sofrem em Portugal (Amiguiño, 2020; Magano & Silva, 2000; Mendes, 2005, 2015; Casa-Nova, 2006, 2009a, 2020; Dias et al., 2006; Castro, 2010; Magano, 2010; Magano & Mendes, 2014; Mendes et al., 2014, 2019 e M. Silva et al., 2014) e a importância das práticas de mediação intercultural na coesão social e empoderamento das populações mais vulneráveis (Giménez, 2010; Vieira, A. & Vieira, R., 2016b; Vieira, R. & Vieira, A., 2016, 2017, 2018b), esta investigação teve como objetivo geral analisar as práticas de mediação intercultural realizadas por técnicos do Programa Escolhas da 7<sup>a</sup> geração com crianças, jovens e famílias ciganas.

Para isso foi feito um enquadramento conceptual em torno de dois principais eixos: 1) A “questão cigana” e a 2) Mediação Intercultural. Do mesmo modo, elegemos os seguintes conceitos-chave: comunidade cigana, exclusão social, integração social, mediação intercultural, políticas sociais, Programa Escolhas.

Assim, através de uma metodologia de carácter qualitativo, próxima do paradigma fenomenológico-interpretativo, hermenêutico, seleccionando o método estudo de caso, com recurso à combinação de alguns instrumentos de recolha de dados (recolha de informação e aplicação de entrevistas a dois técnicos de cada projeto do distrito de Braga) procurou-se responder à questão central da presente investigação. Neste sentido, foi-nos possível não só responder à questão central como também responder ao objetivo geral e aos objetivos específicos, como chegar a um conjunto de conclusões.

Percebemos que, apesar de estarmos a falar de realidades distintas em concelhos e cidades diferentes, do distrito de Braga, na verdade o contexto em que vivem as comunidades ciganas intervencionadas pelos técnicos dos diferentes projetos do Programa Escolhas não é assim tão distinto. Com efeito, tendo o nosso estudo incidido sobre projetos na cidade de Barcelos (projeto *Galo@artis- E7G*), cidade de Braga (projeto *B!Equal- E7G*, projeto *Incluir em Synergia- E7G*, projeto *Geração Tecla- E7G*), cidade de Famalicão (projeto *Eurobairro Underground- E7G*), cidade de Fafe (projeto *Ei- Educar para a Inclusão- E7G* e cidade de Guimarães (projeto *Porta 7- E7G*), constatamos que estas sub-comunidades sofrem os mesmos problemas estruturais, nomeadamente, discriminação laboral, baixos níveis de educação e formação, bem como segregação residencial (acampamentos ou bairros sociais), vivendo em situação de pobreza e exclusão social.

Percebemos, também, que estamos perante comunidades maioritariamente sedentárias, havendo apenas um acampamento onde se regista alguma movimentação de pessoas, contrariando, de algum modo, a visão que prevalece na sociedade de que os ciganos são nómadas por opção, o que inviabiliza, ou dificulta a sua integração.

Outro dado apurado é que estas comunidades são fortemente discriminadas e fruto de muitos estereótipos por parte da sociedade maioritária. Esta “ciganofobia” (Bastos, 2012, 2013:126, citado em M. Silva et al. 2014) traz inúmeras dificuldades, nomeadamente, ao nível da integração do público alvo em alojamento não social, no mercado de trabalho e na integração de crianças não ciganas nos diferentes projetos. De facto, percebe-se a existência de um “muro invisível” que separa os dois mundos (Casa-Nova, 2020), predominando, como parcialmente evencíamos, atitudes preconceituosas e práticas de discriminação, dando lugar a relações perpassadas por estratégias de evitamento, rebaixamento e hostilidade que agudizam ainda mais a exclusão social.

Conseguimos ainda apurar que a premissa os ciganos não vão à escola, nestas comunidades, é um mito, tendo sido possível observar, no âmbito dos diferentes projetos, que os ciganos vão escola, muitas vezes, não pela valorização da mesma, mas devido, em muito, a dois fatores: imposição das políticas sociais, como do RSI (a população intervencionada é maioritariamente beneficiária desta medida) e o trabalho realizado pelos técnicos dos projetos ao longo do período de tempo que estiveram no terreno. Existe, contudo, uma maior desvalorização na integração das mulheres nas escolas, fruto de uma cultura enraizada onde a mulher é vista como alguém que deve limitar-se ao trabalho doméstico e a cuidar dos filhos e restantes familiares, sobretudo dos mais velhos.

Observamos, ainda, a existência de uma certa discriminação dentro da própria comunidade, nomeadamente dos ciganos mais pobres ou de origem galega, registando-se diversas situações de tensão e conflito, rompendo com a conceção social de que este povo é intrinsecamente unido, constituindo-se ainda como paradoxo, tendo em conta que, no que diz respeito à cultura cigana, estas comunidades se unem em torno da preservação da sua cultura, mentalidade e valores. Esta união para a preservação de identidade cultural, pode ser vantajosa, mas pode também constituir-se como desvantagem. Assim, se a preservação da sua cultura, acaba por funcionar como uma parede invisível, como uma forma de proteção e defesa face ao exterior, percecionado como ameaça, por outro lado, acaba por funcionar como separação face à sociedade maioritária, o que constitui uma desvantagem, uma vez que dificulta a construção de

processos de integração nas suas múltiplas dimensões, aumentando a barreira entre o “nós” e os “outros” (Mendes, 2005; ACIDI, 2013; Mendes et al., 2014; Casa-Nova, 2020). Por outro, o casamento precoce, o luto, a desvalorização da escola, a falta de compromisso e a gravidez precoce são entrave à atuação dos técnicos. No campo das vantagens, a cultura cigana nos contextos de intervenção estudados surge como um fator de integração, na medida em que as estratégias utilizadas ou as atividades proporcionadas servem-se, muitas vezes, do gosto pela música ou pela dança, ou estão ligadas a referências ciganas, sendo fatores de atração e aproximação entre os técnicos e os público alvo, o que, conseqüentemente, acaba por tornar mais eficaz a intervenção.

Descobrimos também que todos os sujeitos entrevistados reconhecem a importância da mediação intercultural, ainda que não a identifiquem diretamente nas suas práticas. Esta faz parte das suas intervenções, nomeadamente, no acompanhamento de proximidade em ambientes multiculturais dos jovens e famílias ciganas, procurando o estabelecimento de relações empáticas e a conquista de confiança. Para todos os técnicos o processo inicial foi de alguma dificuldade destacando a desconfiança das comunidades intervencionadas.

Percebemos também que a filosofia do Programa Escolhas assenta no pilar da mediação e que todos os técnicos agem segundo as suas premissas, ainda que de uma forma quase sempre espontânea, de acordo com as competências intrínsecas aos seus perfis, não só profissionais, mas também pessoais, sendo apontadas características como: capacidade de adaptação e de improviso, resiliência, capacidade de comunicação, capacidade de mediação, polivalência, dinâmica, empatia, facilidade no estabelecimento de relações, um discurso positivo, entre outras.

Ainda no que toca à mediação intercultural, descobrimos que todos os técnicos se regem por estratégias de educação não formal, com uma clara aposta no desenvolvimento de competências sociais e pessoais, mas também na capacitação e participação ativa dos participantes e na procura da sua valorização e autonomia, procurando assim contribuir para a construção de projetos de vida individuais que conduzam ao *empowerment* pessoal, educacional e profissional, capaz de minimizar as consequências da reprodução geracional da pobreza e exclusão social. Neste sentido, há uma aposta consciente na promoção de práticas de cidadania ativa, através do recurso a metodologias participativas, que implicam a participação ativa dos destinatários, assumindo-se como uma intervenção local e de proximidade, onde os diferentes técnicos procuram alcançar a coesão social, a autonomia e o empoderamento das populações intervencionadas.

Quanto às práticas de intervenção, no que respeita aos objetivos traçados, estes assentam fortemente na prevenção, contudo, a remediação não deixa de estar presente na prática, assumindo particular importância em muitos casos. Por outro lado, é dada enorme relevância à transformação, através da relação de proximidade estabelecida entre os técnicos e as comunidades, baseada nos princípios da escuta ativa, compreensão e respeito pelo outro, da capacitação e do reconhecimento dos indivíduos, grupos e comunidades.

Percebe-se assim, que os técnicos, no processo de empoderamento, procuram dotar as comunidades ciganas de ferramentas e estratégias com vista ao acesso a novas oportunidades, procurando atenuar as assimetrias existentes e minimizar o facto de estas populações intervencionadas viverem em territórios de exclusão. A título de exemplo, aquando da pandemia covid 19, os técnicos do PE foram o canal de comunicação, muitas vezes o único, entre as comunidades e a escola, e em alguns casos entre as comunidades e a comunidade maioritária, concluindo-se que nessa fase os projetos Escolhas foram fulcrais, estando os seus técnicos “na linha da frente” na intervenção com estas comunidades, contribuindo visivelmente para atenuar as dificuldades inerentes à sua condição info-excluída e sem acesso a computadores e internet.

Percebemos, portanto, que os diferentes técnicos se assumem como “pontes”, na relação escola-comunidades e comunidades-sociedade maioritária, onde a comunicação é chave no trabalho que desenvolvem, algo muito importante e fundamental, classificando-se eles próprios, em muitos casos, como tradutores, não só linguísticos, mas, também, culturais (porque os códigos culturais são muito diferentes). Neste sentido, os técnicos do Programa Escolhas surgem como terceiras pessoas que fomentam a intercompreensão e a interculturalidade, procurando o entendimento, a ausência de conflitos sociais e a sua (con)vivência e assumindo-se como a voz das comunidades, prevenindo, assim, o afastamento das estruturas de apoio social e dos serviços de saúde, ou até promovendo a ligação ou comunicação nunca antes existente.

Falando agora em particular da escola, e percebida a importância da educação no seio do desenvolvimento e bem estar das sociedades e indivíduos, esta assume-se como fulcral. Assim, numa escola que se quer para todos (Vieira, A., 2016; Vieira, A. & Vieira, R., 2017), os técnicos dos diferentes projetos, ao construírem uma relação de proximidade com o aluno e a sua família, superior à de muitos dos professores, tornam-se fundamentais no estabelecimento da ligação entre escola, família e comunidade em geral. Estes criam pontes, tornando mais fácil a comunicação e contribuindo assim para

a minimização do “choque cultural” (P. Silva, 2003; P. Silva, 2014; Vieira, R. & Vieira, A., 2016), a que muitas crianças ficam sujeitas ao chegarem à escola, e, por outro lado, apostam no processo de corresponsabilização dos pais, procurando a valorização da escola por parte destes e um maior acompanhamento do percurso escolar dos filhos.

Foi ainda objetivo nosso identificar os obstáculos encontrados durante a intervenção da mediação intercultural, os quais agrupamos em quatro grandes problemas/dificuldades: a questão cultural e a discriminação, já abordadas, as questões relacionadas com a própria dinâmica e estrutura dos projetos Escolhas e a pandemia *covid 19*. Quanto à dinâmica e estrutura dos projetos, foram identificados obstáculos à intervenção da mediação intercultural, tendo sido apontadas como dificuldades a constante pressão exercida em torno dos números, metas, e na sua concretização, bem como o orçamento muito limitado, que origina equipas muito reduzidas para um trabalho bastante exigente, conduzindo, muitas vezes, ao desgaste, frustração e desistência por parte dos técnicos. Outra realidade sentida como obstáculo à intervenção foi a pandemia *covid 19* que, para além de afetar negativamente toda a intervenção prevista no último ano de projeto, também acabou por afetar negativamente as comunidades ciganas, alvo de intervenção, sendo que para vários técnicos, teve um efeito devastador, originando uma regressão face aos objetivos do programa, dado estarmos a falar de populações muito fechadas, que não possuem literacia digital, nem acesso a meios digitais.

Por tudo o que acabámos de expor e refletir, estes atores sociais levam para o terreno um coletivo de práticas com vista ao empoderamento e à transformação dos sujeitos com os quais intervém, designadamente e, em especial, as comunidades ciganas. Essas transformações são reconhecidas e valorizadas por todos e, apesar de em muitos casos não serem mensuráveis, são fulcrais e revelam aquele que acaba por ser o papel principal do técnico do Programa Escolhas, o de transformador. Face ao exposto, os técnicos do PE são mediadores interculturais na medida em que adotam práticas catalisadoras, transformadoras e empoderadoras das comunidades que intervencionam e onde se incluem não apenas os “ciganos”, como também, a própria comunidade, a qual acaba por beneficiar, no seu todo. Confirma-se, por isso, que o Programa Escolhas surge como uma “ponte”, sendo que os seus técnicos são as “pedras basilares” dessa ponte que liga as “margens”, entre a sociedade maioritária e as comunidades ciganas.

Debruçando-nos neste ponto sobre as políticas públicas e sociais com impacto na integração das comunidades ciganas, foi possível concluir que há mudanças sociais em curso e com impactos em várias dimensões da vida das pessoas ciganas (registra-se um

maior número de situações de crescente interesse pela escola e pelo cumprimento da escolaridade obrigatória; a redução do absentismo e abandono escolar por via do RSI e da implementação de projetos; diminuição da criminalidade, entre outros). Contudo, as medidas e políticas públicas não têm sido suficientes para um combate eficaz à situação de pobreza e exclusão social destas comunidades, persistindo uma “desigualdade crónica” (Mendes et al., 2014) continuando em falta uma intervenção mais focada nas esferas da habitação e emprego, de modo a minimizar ou anular lógicas de dominação e de segregação desta população.

Contudo, nem só de conclusões reside esta fase do trabalho. Esta investigação também conheceu algumas dificuldades/limitações e poderia, ainda, ter ido mais longe, se o espaço temporal o permitisse, ou se a pandemia *covid 19* e os seus efeitos não se tivessem feito sentir, inviabilizando, por exemplo, visitas ao terreno e observação direta. Por outro lado, importa reconhecer que a investigação ficaria mais enriquecida com o contributo dos beneficiários diretamente intervencionados, as comunidades ciganas, e ainda elementos do consórcio.

Quase concluído o trabalho, há que confessar que esta investigação, para além de enformar uma nova visão sobre as comunidades ciganas, nos conduziu a novas interrogações. Uma dessas interrogações diz respeito ao Programa Escolhas. Porque é que o Programa Escolhas, apesar de toda a eficácia e eficiência comprovada pelas diferentes avaliações levadas a cabo, ainda é um programa marcado pela precariedade, sempre na dependência de fundos europeus, e não faz parte das políticas, nomeadamente das locais onde essas comunidades estão inseridas? Outra interrogação diz respeito à educação inclusiva, ou seja, faz sentido falar de inclusão e depois usar manuais escolares onde a realidade cigana é completamente ignorada?

Apontamos ainda algumas pistas para investigações futuras que, no nosso entender, deveriam ser exploradas pela comunidade científica. A primeira relaciona-se com o impacto do PE nas comunidades ciganas: Que mudanças reais aconteceram ou qual o impacto do Programa Escolhas nos ciganos intervencionados, nas comunidades do distrito de Braga? A segunda relaciona-se com a continuidade do PE, que passa muito pela sustentabilidade, ou seja: Quais as possibilidades de sustentar financeiramente estes projetos?

Para terminar deixamos uma reflexão em forma de pergunta, que pode e deve ser feita por cada um de nós: se tivesse nascido no seio de uma comunidade cigana e residisse num bairro social ou acampamento, como seria hoje a minha vida?

## BIBLIOGRAFIA

- Amiguinho, A. (1999). Educação/formação dos ciganos: um desafio à mudança da escola, in Montenegro, M. (Org.), *Ciganos e Educação, Cadernos ICE*, nº 5, 39-64.
- Amiguinho, A. (2020). Da investigação à intervenção com ciganos e da empatia com a comunidade. In Vieira, R., Marques, J., Silva, P., Vieira, A., & Margarido, C. (Orgs.), *Migrações, minorias étnicas, políticas sociais e (trans)formações. Mediação intercultural e intervenção social* (pp. 33-44). Porto: Edições Afrontamento.
- ACIDI. (2013). *Estratégia nacional para a integração das comunidades ciganas*. Lisboa: Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural, I.P. (ACIDI). Disponível em: [https://www.acm.gov.pt/documents/10181/52642/enicc\\_ACM.pdf/42f8ef57-8cd7-4118-9170-9fcd9bc53ec2](https://www.acm.gov.pt/documents/10181/52642/enicc_ACM.pdf/42f8ef57-8cd7-4118-9170-9fcd9bc53ec2)
- ACIME. (2005). *Acolher e integrar: três anos ao serviço dos imigrantes e minorias étnicas. Relatório de atividades do Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas*. Lisboa: Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas (ACIME). Disponível em: <https://www.acm.gov.pt/documents/10181/43252/Relat%C3%B3rio+ACIME+2002-2005.pdf/9a832b66-62b0-4146-bdf7-b8b8f47ad244>
- Alexandre, J., Barata, M. C., Oliveira, S., Almeida, S., & Gomes, J. (2020). *Avaliação externa do Programa Escolhas E7G: relatório final*. Coimbra: CB & JA Research & Scientific Consulting. Disponível em: <https://cld.pt/dl/download/7134548a-8416-4a10-9e9b-d1753b117613/AvalExternaE7G.pdf>
- Almeida, J. F., & Pinto, J. M. (1995). *A investigação nas ciências sociais*. Lisboa: Editorial Presença.
- Amado, J. (2013). *Manual de investigação qualitativa em educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14195/978-989-26-0879-2>
- Azevedo, J. (Coord.), Valente, A. C., Baptista, I., Trigo L. R., & Melo R. Q. (2014). *Avaliação externa do Programa Escolhas E5G: 2.º relatório intercalar*. Porto: Centro de Estudos dos Povos e Cultura de Expressão Portuguesa (CEPCEP). Disponível em: <https://app.box.com/embed/s/kbnfspu8vug2smfaz3up9idd4ickgyol?view=list&sortColumn=date&sortDirection=ASC&showItemFeedActions=true&showParentPath=true>
- Baptista, I. (2011). *Portugal. Promoting social inclusion of roma: a study of national policies*. Lisboa: Centro de Estudos para a Intervenção Social (CESIS). Disponível em: <http://ec.europa.eu/social/BlobServlet?docId=8982&langId=en>
- Bell, J. (2010). *Como realizar um projeto de investigação*. Lisboa: Gradiva. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10400.2/8169>
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1994). *Investigação qualitativa em educação. Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora. Disponível em:

[https://www.academia.edu/6674293/Bogdan\\_Biklen\\_investigacao\\_qualitativa\\_em\\_educacao](https://www.academia.edu/6674293/Bogdan_Biklen_investigacao_qualitativa_em_educacao)

- Cachado, R. (2013). O Programa especial de realojamento: ambiente histórico, político e social. *Análise Social*, (206), 134-152. Disponível em: [http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S0003-25732013000100006&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0003-25732013000100006&lng=pt&nrm=iso)
- Calado, P. (2014). O papel da educação não-formal na inclusão social: A experiência do Programa Escolhas. *Revista Interações*, 10(29), 60-94. Disponível em: <https://doi.org/10.25755/int.3922>
- Calado, P. (2016). Nota de Abertura. In Alto Comissariado para as Migrações, I.P. (Coord.), *Entre iguais e diferentes: a mediação intercultural. Atas das I jornadas da rede de ensino superior para a mediação intercultural* (pp. 6-8). Lisboa: Alto Comissariado para as Migrações. Disponível em: [http://repositorio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/2374/1/Atas\\_RESMI\\_final.pdf](http://repositorio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/2374/1/Atas_RESMI_final.pdf)
- Calado, P., & Duarte, V. (2015). Programa Escolhas: um contributo na prevenção da delinquência juvenil em Portugal. In Neves, S., Duarte, V., Barbosa, R., & Formiga, N. (Orgs.), *Violências na contemporaneidade em Portugal e no Brasil: teorias e práticas* (pp. 143-182). Maia: Edições ISMAI. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10400.24/572>
- Carmo, H., & Ferreira, M. (1998). *Metodologia da investigação: guia para auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Carvalhais, G. (2013). Programa Escolhas. In Magano, O., & Mendes, M. M. (Orgs.), *Ciganos portugueses: olhares cruzados e interdisciplinares em torno de políticas sociais e projectos de intervenção social e cultural* (pp. 30-38). Lisboa: Universidade Aberta. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10400.2/2525>
- Casa-Nova, M. J. (2005). Etnicidade e educação familiar: o caso dos ciganos. *Revista Teoria e Prática da Educação*, 8(2), 207-214. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1822/7887>
- Casa-Nova, M. J. (2006). A relação dos ciganos com a escola pública: Contributos para a compreensão sociológica de um problema complexo e multidimensional. *Revista Interações*, 2(2), 155-182. Disponível em: <https://doi.org/10.25755/int.295>
- Casa-Nova, M. J. (2008). Um olhar sobre os relatos. In Casa-Nova, M. J., & Palmeira, P. (Coords.), *Minorias* (pp. 147-152). Lisboa: Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1822/8657>
- Casa-Nova, M. J. (2009a). *Etnografia e produção de conhecimento. Reflexões críticas a partir de uma investigação com ciganos*. Lisboa: ACIDI. Disponível em: [https://www.obcig.acm.gov.pt/documents/58622/202406/olhares\\_8.pdf/b951107e-4ff2-4dae-98fa-07a18a2c6f11](https://www.obcig.acm.gov.pt/documents/58622/202406/olhares_8.pdf/b951107e-4ff2-4dae-98fa-07a18a2c6f11)
- Casa-Nova, M. J. (2009b). A mediação intercultural e a construção de diálogos entre diferentes: notas soltas para reflexão. In Silva, A., & Moreira, M. A. (Orgs.), *Actas do seminário mediação socioeducativa: contextos e actores* (pp. 61-68). Braga: Universidade do Minho. Disponível em:

[https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EPIPSE/contributos\\_de\\_maria\\_jose\\_casa\\_nova.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EPIPSE/contributos_de_maria_jose_casa_nova.pdf)

- Casa-Nova, M. J. (2020). Portugueses ciganos: exclusão social ou não-integração? In Vieira, R., Marques, J., Silva, P., Vieira, A., & Margarido, C. (Orgs.), *Migrações, minorias étnicas, políticas sociais e (trans)formações*. Mediação intercultural e intervenção social (pp. 49-70). Porto: Edições Afrontamento.
- Castro, A. (2010). Ciganos e desigualdades sociais: Contributos para a inflexão de políticas públicas de cariz universalista. *Fórum Sociológico*, 20, 11-19. Disponível em: <https://doi.org/10.4000/sociologico.139>
- Castro, A., & Santos, M. (2010). Na busca de consensos para a promoção da coesão social: o percurso profissional de mediadores municipais ciganos. *Revista Cidades. Comunidades e Territórios*, 20(21), 139-154. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10071/3346>
- Catolica Research Centre for Physiological, Family and Social Wellbieng (CRC-W). (2018). *Programa Escolhas E6G: relatório de avaliação*. Lisboa: CRC-W. Disponível em: <https://cld.pt/dl/download/6fa49e70-c385-4aa9-80bf-1e6c5fb0c690/Relat%C3%B3rio%20de%20avalia%C3%A7%C3%A3o%20Programa%20Escolhas%20E6G.pdf>
- Comissão Europeia. (2011). *Comunicação da Comissão ao Parlamento Europeu, ao Conselho, ao Comité Económico e Social Europeu e ao Comité das Regiões. Um quadro europeu para as estratégias nacionais de integração dos ciganos até 2020*. Bruxelas: Comissão Europeia. Disponível em: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:52011DC0173&from=en>
- Comissão Parlamentar de Ética, Sociedade e cultura: Subcomissão para a Igualdade de Oportunidades e Família (2009). Relatório das Audições efetuadas sobre portugueses ciganos no âmbito do Ano Europeu para o diálogo Intercultural- Assembleia da República. Lisboa. Disponível em: <https://www.obcig.acm.gov.pt/documents/58622/202605/Prof.+Doutora+Maria+do+Ros%E2%80%A0rio+Carneiro+Comiss%E2%88%86+Parlamentar+de+%C3%AAtica%2C+Sociedade+e+Cultura.pdf/940010e4-87dd-4327-98bb-8c73e27a9166>
- Cordeiro, L. (2020). Experiências e projetos de mediação intercultural e intervenção social - o caso da InPulsar. In Vieira, R., Marques, J., Silva, P., Vieira, A., & Margarido, C. (Orgs.), *Migrações, minorias étnicas, políticas sociais e (trans)formações*. Mediação intercultural e intervenção social (pp. 111-124). Porto: Edições Afrontamento.
- Cortesão, L., Stoer, S., Casa-Nova, M. J., & Trindade, R. (2005). *Pontes para outras viagens - escola e comunidade cigana: representações recíprocas*. Lisboa: Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas. Disponível em: <https://www.obcig.acm.gov.pt/documents/58622/202406/livro1+-+pontes+para+outras+viagens.pdf/3b1b7774-c73f-4321-8fe4-634192235315>
- Costa, P., Vieira, R., & Santos, R. (2018). Políticas sociais, mediação intercultural e intrapessoal com jovens institucionalizados. In Vieira, R., Marques, J., Silva, P., Vieira, A., & Margarido, C. (Orgs.), *Da mediação intercultural à mediação*

- comunitária. Estar dentro e estar fora para mediar e intervir*, (pp. 207-232). Porto: Afrontamento.
- Coutinho, C. P. (2015) *Metodologias de investigação em ciências sociais e humanas: teoria e prática*. Coimbra: Edições Almedina.
- Coutinho, C. P., & Chaves, J. H. (2002). O estudo de caso na investigação em tecnologia educativa em Portugal. *Revista Portuguesa de Educação*, 15(1), 221-243. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1822/492>
- Dias, E. C., Alves, I., Valente, N., & Aires, S. (2006). *Comunidades ciganas: representações e dinâmicas de exclusão / integração*. Lisboa: Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas (ACIME). Disponível em: [https://www.obcig.acm.gov.pt/documents/58622/202406/olhares\\_6.pdf/b8ee7c99-1316-45eb-86c1-1b99b0212650](https://www.obcig.acm.gov.pt/documents/58622/202406/olhares_6.pdf/b8ee7c99-1316-45eb-86c1-1b99b0212650)
- Díaz, A. S. (2006). Uma aproximação à pedagogia: Educação social. *Revista Lusófona de Educação*, 7(7), 91-104. Disponível em: <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/801>
- EAPN Portugal, Associação Letras Nómadas & Obra Nacional da Pastoral dos Ciganos. (2019). *Relatório de monitorização da sociedade civil sobre a implementação da estratégia nacional de integração das comunidades ciganas em Portugal. Avaliação de progresso em quatro áreas principais de políticas chave: educação, emprego, saúde e habitação*. Central European University. Disponível em: <https://cps.ceu.edu/sites/cps.ceu.edu/files/attachment/basicpage/3034/rcm-civil-society-monitoring-report-2-portugal-2018-eprint-pt-2.pdf>
- Esteves, M. (2006). Análise de conteúdo. In Lima, J. A., & Pacheco, J. A. (Orgs.), *Fazer investigação. Contributos para a elaboração de dissertações e teses* (pp. 105-126). Porto: Porto Editora.
- European Union Agency for Fundamental Rights (FRA). (2018). *Segundo inquérito sobre minorias e discriminação na União Europeia. Ciganos: resultados selecionados (EU-MIDIS II)*. Luxemburgo: Publications Office of the European Union. Disponível em: <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/d1e36336-3168-11e8-b5fe-01aa75ed71a1/language-pt>
- Falcão, J. (2013). Discriminação da comunidade cigana. In Magano, O., & Mendes, M. M. (Orgs.), *Ciganos portugueses: olhares cruzados e interdisciplinares em torno de políticas sociais e projectos de intervenção social e cultural* (pp. 133-153). Lisboa: Universidade Aberta. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10400.2/2525>
- Faria, S., & Vieira, R. (2016). Epistemologia e metodologia em mediação e ciências sociais. In Vieira, R., Marques, J., Silva, P., Vieira, A., & Margarido, C. (Orgs.), *Pedagogia de mediação intercultural e intervenção social* (pp. 105-124). Porto: Edições Afrontamento.
- Flick, U. (2005). *Métodos qualitativos na investigação científica*. Lisboa: Monitor.
- Freixo, M. J. V. (2011). *Metodologia científica: fundamentos, métodos e técnicas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Giménez, R., C. (2001). Modelos de mediación y su aplicación en mediación intercultural. Migraciones. *Publicación del Instituto Universitario de Estudios*

- Sobre Migraciones*, (10), 59-110. Disponível em: <https://revistas.comillas.edu/index.php/revistamigraciones/article/view/4376>
- Giménez, R., C. (2003). Pluralismo, multiculturalismo e interculturalidad. Propuesta de clarificación y apuntes educativos. *Educación y futuro. Revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, (8), 11-20. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/revista?codigo=7667>
- Giménez R., C. (2010). *Mediação Intercultural*. Cadernos de apoio à formação, 4. Lisboa: Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural. Disponível em: [https://www.fd.unl.pt/docentes\\_docs/ma/tgau\\_ma\\_26511.pdf](https://www.fd.unl.pt/docentes_docs/ma/tgau_ma_26511.pdf)
- Guerra, I. C. (2006). *Pesquisa qualitativa e análise de conteúdo. Sentidos e formas de uso*. Estoril: Príncipia Editora.
- Guerra, P. (2012). Da exclusão social à inclusão social: eixos de uma mudança paradigmática. *Revista Angolana de Sociologia*, (10), 91-110. Disponível em: <https://hdl.handle.net/10216/74479>
- Joaquim, C. (2015). *Proteção social, terceiro setor e equipamentos sociais: que modelo para Portugal?* Cadernos do Observatório. Lisboa: Observatório sobre Crise. Disponível em: [https://www.ces.uc.pt/observatorios/crisalt/documentos/cadernos/CadernoObse rv\\_III\\_fevereiro2015.pdf](https://www.ces.uc.pt/observatorios/crisalt/documentos/cadernos/CadernoObse rv_III_fevereiro2015.pdf)
- Lima, J. A. (2006). Ética na investigação. In Lima, J. A., & Pacheco, J. A. (Orgs.), *Fazer investigação. Contributos para a elaboração de dissertações e teses* (pp. 127-159). Porto: Porto Editora.
- Lima, M. P. (1981). *Inquérito sociológico: problemas de metodologia*. Lisboa: Editorial Presença.
- Magano, O. (2010). *“Tracejar vidas normais”*. *Estudo qualitativo sobre a integração social de indivíduos de origem cigana na sociedade portuguesa* [Tese de doutoramento, Universidade Aberta/DCSG de Lisboa]. Repositório Aberto da Universidade Aberta. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10400.2/1750>
- Magano, O., & Mendes, M. M. (2014). Ciganos e políticas sociais em Portugal. *Sociologia, Revista da Faculdade de Letras da Universidade do Porto*, Número temático – Ciganos na Península Ibérica e Brasil: estudos e políticas sociais, 15-35. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10071/9628>
- Magano, O., & Silva, L. (2000). *A integração/ exclusão social de uma comunidade cigana residente no Porto*. Actas do IV congresso português de sociologia: Sociedade portuguesa passados recentes, futuros próximos. Disponível em: [https://aps.pt/wp-content/uploads/2017/08/DPR462dc7e530d4e\\_1.pdf](https://aps.pt/wp-content/uploads/2017/08/DPR462dc7e530d4e_1.pdf)
- Marques, J. C., Faria, S., Silva, P., Vieira, R., & Lopes, S., M. (2016). A prática da investigação no estudo da interculturalidade. In Vieira, R., Marques, J., Silva, P., Vieira, A., & Margarido, C. (Orgs.), *Pedagogia de mediação intercultural e intervenção social* (pp. 125-156). Porto: Edições Afrontamento.
- Marques, J., Vieira, A., & Vieira, R. (2020). A diversificação da sociedade e a mediação intercultural como pedagogia social: o caso português. *Laplage. Revista Sorocaba*, 6(3), 54-63. Disponível em: <https://doi.org/10.24115/S2446-6220202063933p.54-63>

- Matias, C. S. P. (2016). *Projetos de vida labirínticos: Uma opção de vida ou uma vida sem opção?* [Dissertação de Mestrado, Instituto Politécnico de Leiria]. Repositório Instituto Politécnico de Leiria. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10400.8/1913>
- Matias, C., & Vieira, R. (2018). Vidas de rua: a mediação na (re)construção de projetos de vida. In Vieira, R., Marques, J., Silva, P., Vieira, A., & Margarido, C. (Orgs.), *Da mediação intercultural à mediação comunitária. Estar dentro e estar fora para mediar e intervir* (pp. 25-44). Porto: Afrontamento.
- Matos, G. M., Simões, C., Figueira, I., & Calado, P. (2012). Dez anos de Escolhas em Portugal: quatro Gerações, uma oportunidade. *Revista Psicologia, Saúde & doenças*, 13(2), 191-208. Disponível em: [http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S1645-00862012000200005&Ing=es&nrm=iso&tIng=pt](http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1645-00862012000200005&Ing=es&nrm=iso&tIng=pt)
- Mendes, M. M. (2005). *Nós, os ciganos e os outros. Etnicidade e exclusão social*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Mendes, M. M. (2015). Nos interstícios das sociedades plurais e desiguais: a situação social dos ciganos. In Martins, E., Mendes, F., Fernandes, R., & Fonseca, S. (Coords.), *Modelos e projetos de inclusão social* (pp. 32-41). Viseu: Escola Superior de Educação de Viseu Disponível em: <http://hdl.handle.net/10400.19/2883>
- Mendes, M. M., Magano, O., & Candeias, P. (2019). Des-homogeneizar os ciganos portugueses: perfis sociais e heterogeneidade sócio-cultural. *Revista de Ciências Sociais*, 14(1), 49-87. Disponível em: <https://doi.org/10.14198/OBETS2019.14.1.02>
- Mendes S, M., Magano, O., & Candeias, P. (2014). *Estudo nacional sobre as comunidades ciganas*. Lisboa: Alto Comissariado para as Migrações. Disponível em: <https://repositorio.iscte-iul.pt/bitstream/10071/15587/1/estudonacionalsobreascomunidadesciganas.pdf>
- Milagre, C., & Rodrigues, C. (2017). Mediação intercultural: Participação dos atores locais para a coesão social. In Vieira, R., Marques, J., Silva, P., Vieira, A., & Margarido, C. (Orgs.) (Eds.), *Concepções e práticas de mediação intercultural e intervenção social*, (pp. 75-86). Porto: Afrontamento.
- Montenegro, M. (2003). *Aprendendo com ciganos: processos de ecoformação*. Educa: Lisboa.
- Montenegro, M. (2012). *Aprender a ser cigano, hoje: empurrando e puxando fronteiras* [Tese de Doutoramento em Educação, Universidade de Lisboa]. Repositório da Universidade de Lisboa. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10451/7994>
- Neves, T. (2010). Modelos de mediação social. In Correia, J. A., Silva, A., M., C. (Orgs.), *Mediação: (d)os contextos e (d)os actores* (pp. 33-44). Porto: Edições Afrontamento.
- Oliveira, A., & Freire, I. (2009). *Sobre... A mediação Sócio-Cultural*. Cadernos de apoio à formação, 3. Lisboa: Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural. Disponível em: <https://www.cidadaniaemportugal.pt/wp-content/uploads/recursos/caderno-de-apoio-a-formacao-n-3.pdf>

- Pereira, I. (2016). “*Ninguém dá trabalho aos ciganos!*” *Estudo qualitativo sobre a (des)integração dos ciganos no mercado formal de emprego* [Dissertação de Mestrado, Universidade Aberta de Lisboa]. Repositório Aberto da Universidade Aberta. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10400.2/5224>
- Programa Escolhas. (2011). *365 Histórias de vida: 10 anos do Programa Escolhas*. Lisboa: Programa Escolhas.
- Programa Escolhas. (2020a, dezembro 15). *Projetos E7G*. Disponível em: <http://www.programaescolhas.pt/projetos-e7g>
- Programa Escolhas. (2020b, dezembro 26). *A mediação intercultural é uma ferramenta fundamental*. Disponível em: <http://www.programaescolhas.pt/conteudos/noticias/ver-noticia/5c93a4dcf27c0/%22a-mediacao-intercultural-e-uma-ferramenta-fundamental>
- Programa Escolhas. (2020c, dezembro 20). *Regulamento do Programa Escolhas - E8G*. Disponível em: [http://www.programaescolhas.pt/regulamento\\_e8g](http://www.programaescolhas.pt/regulamento_e8g)
- Programa Escolhas. (2020d, dezembro 27). *O que é o Programa Escolhas*. Disponível em: <http://www.programaescolhas.pt/apresentacao>
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. V. (1998). *Manual de investigação em ciências sociais*. Trajetos. Lisboa: Gradiva.
- Rede Europeia Anti-Pobreza/ Portugal (REAPN). (2008). *A inclusão social das comunidades cigana*. Documento de apoio N° 17. Gabinete de Investigação e Projetos. Disponível em: [www.eapn.pt/download.php?file=1491](http://www.eapn.pt/download.php?file=1491)
- Reding, V. (2012). *Roma integration: are national governments ready to live up their commitments?* Extraordinary meeting of the European Platform for Roma Inclusion. Brussels. Disponível em: [https://ec.europa.eu/commission/presscorner/detail/en/SPEECH\\_12\\_215](https://ec.europa.eu/commission/presscorner/detail/en/SPEECH_12_215)
- Resolução do Conselho de Ministros n.º 4/2001 da Presidência do Conselho de Ministros. (2001). Diário da República n.º 7/2001, Série I-B. Disponível em: <https://data.dre.pt/eli/resolconsmin/4/2001/01/09/p/dre/pt/html>
- Resolução do Conselho de Ministros n.º 60/2004 da Presidência do Conselho de Ministros. (2004). Diário da República n.º 102/2004, Série I-B. Disponível em: <https://data.dre.pt/eli/resolconsmin/60/2004/04/30/p/dre/pt/html>
- Resolução do Conselho de Ministros n.º 80/2006 da Presidência do Conselho de Ministros. (2006). Diário da República n.º 121/2006, Série I-B. Disponível em: <https://data.dre.pt/eli/resolconsmin/80/2006/06/26/p/dre/pt/html>
- Resolução do Conselho de Ministros n.º 62/2009 da Presidência do Conselho de Ministros. (2009). Diário da República n.º 141/2009, Série I. Disponível em: <https://data.dre.pt/eli/resolconsmin/62/2009/07/23/p/dre/pt/html>
- Resolução do Conselho de Ministros n.º 68/2012 da Presidência do Conselho de Ministros. (2012). Diário da República n.º 154/2012, Série I. Disponível em: <https://data.dre.pt/eli/resolconsmin/68/2012/08/09/p/dre/pt/html>
- Resolução do Conselho de Ministros n.º 101/2015 da Presidência do Conselho de Ministros. (2015). Diário da República n.º 250/2015, Série I. Disponível em: <https://data.dre.pt/eli/resolconsmin/101/2015/12/23/p/dre/pt/html>

- Resolução do Conselho de Ministros n.º 61/2018 da Presidência do Conselho de Ministros. (2018). Diário da República n.º 97/2018, Série I. Disponível em: <https://data.dre.pt/eli/resolconsmin/61/2018/05/21/p/dre/pt/html>
- Resolução do Conselho de Ministros n.º 151/2018 da Presidência do Conselho de Ministros. (2018). Diário da República n.º 225/2018, Série I. Disponível em: <https://data.dre.pt/eli/resolconsmin/151/2018/11/22/p/dre/pt/html>
- Resolução do Conselho de Ministros n.º 71/2020 da Presidência do Conselho de Ministros. (2020). Diário da República n.º 180/2020, Série I. Disponível em: <https://data.dre.pt/eli/resolconsmin/71/2020/09/15/p/dre/pt/html>
- Rodrigues, E., Samagaio, F., Ferreira, H., Mendes, M. M., & Janúario, S. (1999). A pobreza e a exclusão social: teorias, conceitos e políticas sociais em Portugal. *Revista da Faculdade de Letras: Sociologia*, (9), 63-101. Disponível em: <https://hdl.handle.net/10216/8578>
- Silva, A. C., Piedade, A., Morgado, M., & Ribeiro, M. C. A. (2016). Mediação intercultural e território: Estratégias e desafios. In Alto Comissariado para as Migrações, I.P. (Coord.), *Entre iguais e diferentes: a mediação intercultural. Atas das I jornadas da rede de ensino superior para a mediação intercultural* (pp. 9-29). Lisboa: Alto Comissariado para as Migrações. Disponível em: [http://repositorio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/2374/1/Atas RESMI final.pdf](http://repositorio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/2374/1/Atas_RESMI_final.pdf)
- Silva, A. M. C. (2016). Formação, investigação e práticas de mediação para a inclusão social (MIS) em Portugal. In Silva, A. M. C., Carvalho, M. L., & Oliveira, L. R. (Eds.), *Sustentabilidade da mediação social: processos e práticas* (pp. 35-51). Braga: CECS - Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade. Disponível em: [https://www.cree-a.eu/wp-content/uploads/2017/12/47a.E\\_Book1\\_Suite\\_Braga.pdf](https://www.cree-a.eu/wp-content/uploads/2017/12/47a.E_Book1_Suite_Braga.pdf)
- Silva, M. C., & Silva, S. (2002). Práticas e representações sociais face aos ciganos. O caso de Oleiros, Vila Verde. *Revista Antropológicas*, (6), 58-86. Disponível em: <https://revistas.rcaap.pt/antropologicas/article/view/884>
- Silva, M., Silva S., Pinto M. G., Sobral, J. M., Ramos, M., Barbosa, M., Silva, I., Cid, C. S., Oliveira, C., Barbosa, S., Pimenta, S., Ribeiro, F. B., & Gomes, S. (2014). *A sina social cigana. Histórias, comunidades, representações e instituições*. Lisboa: Edições Colibri.
- Silva, P. (2003). *Escola-família, uma relação armadilhada. Interculturalidade e relações de poder*. Porto: Edições Afrontamento.
- Silva, P. (2014). Escolas, meios populares e mediação sociocultural. In Burgus, M. (coord.). *A escola e o mundo do aluno: estudos sobre a construção social do aluno e o papel institucional da escola*, (pp. 403-449). Rio de Janeiro: Editora Garamond.
- Silva, P., Margarido, C., Pimentel, L., & Santos, R. (2016). Mediação e intervenção: famílias, grupos e comunidades. In Vieira, R., Marques, J., Silva, P., Vieira, A., & Margarido, C. (Orgs.), *Pedagogia de mediação intercultural e intervenção social*, (pp. 179-218). Porto: Edições Afrontamento.
- Torremorell, M. C. (2008). *Cultura de mediação e mudança social*. Porto: Porto Editora.

- Vasconcelos, T. (2006). Etnografia: investigar a experiência vivida. In Lima, J. A., & Pacheco, J. A. (Orgs.), *Fazer investigação. Contributos para a elaboração de dissertações e teses* (pp. 85-104). Porto: Porto Editora.
- Vieira, A. (2012). Pedagogia Social nas escolas: um olhar sobre a mediação e educação social. *Cadernos de Pedagogia Social*, (4), 9-26. Disponível em: <https://doi.org/10.34632/cpedagogiasocial.2012.1945>
- Vieira, A. (2016). *Educação social e mediação sociocultural*. Porto: Profedições.
- Vieira, A., & Vieira, R. (2016a). *Pedagogia social, mediação intercultural e (trans)formações*. Porto: Profedições.
- Vieira, A., & Vieira, R. (2016b). Mediação intercultural e intervenção social: prevenção, resolução, tolerância e respeito. *Focus Social, Revista de Economia Social*, (9), 38-41. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10400.8/2150>
- Vieira, A., & Vieira, R. (2017). Mediações socioculturais em territórios educativos. In Vieira, R., Marques, J., Silva, P., Vieira, A., & Margarido, C. (Orgs.), *Concepções e práticas de mediação intercultural e intervenção social* (pp. 29-56). Porto: Edições Afrontamento.
- Vieira, R., & Vieira, A. (2016). Mediações socioculturais: conceitos e contextos. In Vieira, R., Marques, J., Silva, P., Vieira, A., & Margarido, C. (Orgs.), *Pedagogia de mediação intercultural e intervenção social* (pp. 27-56). Porto: Edições Afrontamento.
- Vieira, R., & Vieira, A. (2017). Construindo pontes e travessias: das mediações sociais à mediação intercultural. *Medi@ções*, 5(1), 44-56. Disponível em: <http://mediacoes.es.eip.pt/index.php/mediacoesonline/article/view/150>
- Vieira, R., & Vieira, A. (2018a). Serviço social e mediação intercultural em contexto educativo. In Almeida, J. L., & Sousa, P. (Orgs.), *Serviço social na escola. Contributos para o campo profissional* (pp. 223-241). Vila Nova de Famalicão: Edições Húmus. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10400.8/3303>
- Vieira, R., & Vieira, A. (2018b). Antropologia, direitos humanos, educação, e mediações socioculturais. In Nascimento, E., Gonçalves, J. L., & Gomes, M. P., (Orgs.), *Ética: dos fundamentos filosóficos aos princípios de ação. Direitos humanos, educação e intervenção social* (pp. 82-90). Porto: Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti (ESEPF). Disponível em: <http://hdl.handle.net/20.500.11796/2672>

# APÊNDICES

## VOLUME II DESTA DISSERTAÇÃO