





“FORMAR UMA ELITE OU EDUCAR UM POVO?”¹

O título deste Editorial enforma um texto escrito pelo meu colega e amigo Stephen Stoer nos idos anos 80 do século XX. Num texto que continua atual, entre outras reflexões fundamentais para pensar a educação escolar nos dias de hoje, Stoer refere que “na definição clássica grega de cidadania encontramos a educação como intrinsecamente política, visando educar o cidadão para uma participação inteligente e ativa na comunidade cívica. É assim que se educa para a coragem cívica e se aprende não só a avaliar a sociedade existente, como também a pensar e agir de uma forma que permite diferentes possibilidades sociais e diferentes maneiras de viver.”

Vem esta reflexão e esta chamada de atenção para um texto que é um clássico para introduzir uma apresentação e reflexão globais dos dados publicados *online* pelo Ministério da Educação-DGEEC em 08 de abril do corrente ano, relativos às crianças e jovens ciganos que frequentam a escola pública em Portugal.

A decisão do Ministério da Educação em realizar este levantamento relativo ao ano letivo de 2016/17 e de lhe dar continuidade nos anos subsequentes, é fundamental para conhecer a realidade, o que esta contém de positivo e de negativo e construir estratégias e práticas conducentes a uma igualdade de acesso e de sucesso escolares, ainda não conseguida em pleno século XXI.

Embora os números apurados devam ser lidos com cuidado, nomeadamente porque *30% de escolas não responderam ao inquérito* e porque existem certamente crianças e jovens ciganos a frequentar a educação escolar que não são percecionados como tal, os dados recolhidos evidenciam que 60% das crianças ciganas que

¹ Stephen Stoer (1986), Formar uma elite ou educar um povo?, in *O Jornal da Educação*, n.º 91, p. 22

entraram para o 1.º ciclo do ensino básico no ano letivo de 2016/17 tinham frequentado a educação pré-escolar, uma evidência que vem contrariar a ideia de senso comum de que as crianças ciganas não frequentam o jardim-de-infância. Sabendo as aprendizagens que são realizadas ao nível da educação pré-escolar e o desenvolvimento cognitivo que aquela educação potencia, esta frequência parece revelar-se fundamental para um percurso escolar bem-sucedido.

Por outro lado, apesar de o número de jovens a frequentar o ensino secundário ser reduzido (256 jovens), importa salientar a existência de quase tantas raparigas como rapazes neste nível de ensino (46% de raparigas para 54% de rapazes), o que vem evidenciar que, apesar de os rapazes não terem os mesmos constrangimentos socioculturais de continuidade do percurso escolar e esses constrangimentos existirem para as raparigas, nestes dados relativos à frequência do ensino secundário esses constrangimentos não serem visibilizados, o que significa que a realidade está em processo de mudança positiva, em concordância com o facto de as raparigas ciganas serem aquelas que revelam maior vontade de continuidade escolar por comparação com os rapazes (Casa-Nova, 2002; 2008).²

É ainda de relevar a existência de distritos onde as taxas de sucesso são elevadas (e não apenas por comparação com outros distritos), como é o caso do distrito de Coimbra, que apresenta o maior número de alunos/as ciganos/as no ensino secundário (65) e a taxa de sucesso mais elevada para este nível de ensino (94,2%) interessando realizar estudos qualitativos que permitam conhecer e compreender as variáveis que interatuam e convergem para aquele fim.

Se os aspetos anteriormente referidos são fundamentais para desmistificar ideias pré-concebidas e estruturar práticas educativas sustentadas e de qualidade, outros há a merecer a preocupação e olhar atentos de todos/as no sentido da sua transformação.

Em primeiro lugar, a análise da evolução dos números face aos anos em que os mesmos são conhecidos: no ano letivo de 1997/98 não havia dados relativos à frequência da educação pré-escolar. No que diz respeito ao 1.º ciclo, encontravam-se matriculadas 5420 crianças ciganas, diminuindo este número para 374 no 2.º ciclo, 102 no 3.º ciclo e 16 no ensino secundário (Casa-Nova, 1999, 2002). No ano letivo de 2003/04, sem dados também para a educação pré-escolar, 7216 crianças frequentavam o 1.º ciclo, 857 o 2.º ciclo, 217 o 3.º ciclo e 34 jovens o ensino secundário, sendo que destes nenhum frequentava o 12º ano (Casa-Nova, 2008).

Se compararmos os dados anteriores com os dados recolhidos no ano letivo de 2016/17, estes últimos mostraram-nos que existem 1945 crianças a frequentar a educação pré-escolar, 5879 a frequentar o 1.º ciclo, 3078 a frequentar o 2.º ciclo, 1805 a frequentar o 3.º ciclo e 256 a frequentar o ensino secundário, num total de 12.963.

² Casa-Nova, Maria José (2002) *Etnicidade, Género e Escolaridade*. Lisboa: IIE-Instituto de Inovação Educacional; Casa-Nova, Maria José (2008) Temos e lugares dos ciganos na educação escolar pública, in M.J. Casa-Nova e Paula Palmeira (Orgs.) *Minorias*. Lisboa: Ministério do Trabalho e da Solidariedade Social

Estes dados, quando comparados com os dados de 97/98 (passados 19 anos), parecem apresentar uma evolução francamente positiva. Se ao número de crianças e de jovens apurado no ano letivo de 2016/17, se retirar as crianças que frequentavam a educação pré-escolar (dado esta não ser ensino e também não ser, ainda, de frequência obrigatória), o número de crianças e jovens a frequentar o ensino obrigatório é de 11.018. Destes, 53,4% encontravam-se a frequentar o 1.º ciclo, 27,9% o 2.º ciclo, 16,4% o 3.º ciclo e 2,3% o ensino secundário. Se, comparativamente, os dados relativos a cada ciclo nos parecem positivos, importaria compará-los, não com a totalidade das crianças e jovens que frequentavam a escolaridade no ano em análise (2016/17), mas com a totalidade de jovens em idade de frequência de cada nível de ensino. Dado esta *Newsletter* nos trazer as vozes de alunas e de alunos que frequentam o ensino secundário, vamos reportar-nos aqui aos *dados relativos a este nível de ensino*. Se voltarmos aos dados de 1997/98, o ensino secundário era frequentado por 16 jovens e, passados 19 anos, é frequentado por mais 240 jovens. Este número (256) é ou não significativo em função do número (aproximado) de jovens em idade de frequência do ensino secundário. Importa aqui relevar que, segundo dados da PORDATA (consulta online), entre 2000 e 2002 (altura em que é suposto terem nascido os/as jovens ciganos/as que frequentavam o ensino secundário em 2016/17) o valor de nados vivos por mil habitantes era de 11,2. Num cenário probabilístico, se considerarmos que a população cigana, segundo os últimos dados recolhidos a nível nacional (ver estudo do Alto Comissariado para as Migrações), é de cerca de 45 mil pessoas e que o número de filhos por mulher é, no mínimo, o dobro da população em geral, teríamos um número de nados vivos por mil habitantes ciganos de cerca de 20 o que, em 45 mil pessoas, daria um número de jovens em idade de frequência do ensino secundário de pelo menos 2.700 (900 nados vivos por ano, a multiplicar por três anos), o que significa que os 256 jovens que frequentavam o ensino secundário representam menos de 10% da população cigana em idade de frequência deste nível de ensino. E este é um dado que deve preocupar a sociedade portuguesa e que deve ser encarado com serenidade, mas determinação no sentido de, claramente, serem estabelecidas metas de melhoria significativa daquela frequência.

Importa ainda salientar o facto de quase metade daqueles alunos (cerca de 45%), frequentarem cursos profissionais, o que significa a negação do acesso ao conhecimento académico passível de conferir prestígio social num plano de igualdade com os alunos que frequentam os Cursos Científico-Humanísticos³, não acedendo, por isso, ao que Young (2009)⁴ designa de “conhecimento poderoso”, ou seja, o conhecimento produzido nas diversas ciências e posteriormente vertido nos programas académicos, conferindo poder aos seus portadores. Estes dados aparecem em consonância com o facto de cerca de 32% dos alunos do 3.º ciclo frequentarem “Outras ofertas” de

³ De notar que dentro dos Cursos Científico-Humanísticos existem as variantes de ciências e tecnologias; línguas e humanidades, ciências socioeconómicas; artes visuais, embora os dados recolhidos e publicados no site da DGEEC não desagreguem por via de ensino.

⁴ Young, Michael (2009) What are schools for? In: Daniels, H.; Lauder, J.; Porter, J. (Eds.) Knowledge, Values and Educational Policy, pp. 10-18. London: Routledge.

ensino, sendo que os dados não especificam o que está compreendido nestas “Outras ofertas”. Estes dados evidenciam que um terço dos alunos do 3.º ciclo acedem a um tipo de conhecimento diferenciado e hierarquizado, que não apresenta o mesmo valor escolar e social, comprometendo a continuidade do percurso escolar no chamado currículo “regular”. Com efeito, o conhecimento de terreno evidencia que estes alunos, como regularidade, na eventual continuidade do percurso escolar, seguem vias concordantes com as vias frequentadas anteriormente. Esta tendência vem já do 2.º ciclo, onde mais de 13% dos alunos frequentavam “Outras ofertas” de ensino, sendo reveladora de um facto social: o de a Escola, enquanto instituição, seja por efeito de automatismos seculares inerentes a normas e a práticas, seja por efeito de normativos e práticas intencionalmente segregadores, tender a marginalizar e a expulsar aqueles e aquelas que socialmente mais necessitam do conhecimento académico e da pluralidade de reflexões que daquele possa derivar, inibindo uma mobilidade social ascendente e o exercício de uma cidadania informada e crítica.

Em termos de *género*, importa relevar o facto de nos 2.º e 3.º ciclos o abandono escolar por parte das raparigas ser significativamente superior ao dos rapazes (195 raparigas para 131 rapazes no 2.º ciclo; 93 raparigas para 57 rapazes no 3.º ciclo), o que significa que continua a ser fundamental desenvolver um trabalho junto das famílias e das escolas no sentido de consciencializar para a importância da frequência escolar prolongada como um meio de empoderamento e de aprendizagem de exercício de uma cidadania ativa, crítica, emancipatória e humanista.

No que concerne à *taxa de aproveitamento*, esta foi de 61,6% para o 1.º ciclo, 49,1% para o 2.º ciclo, 49,4% para o 3.º ciclo e 64% para o ensino secundário. Como os dados recolhidos não apresentam uma desagregação por ano de escolaridade, não é possível saber em que anos de escolaridade o insucesso é mais elevado, dificultando uma intervenção sustentada no sentido da sua diminuição, procurando conhecer as variáveis que interatuam neste fenómeno.

Em termos de taxas de abandono por ciclo de ensino, estas foram de 2,2% no 1.º ciclo, 11,3% no 2.º ciclo, 8,8% no 3.º ciclo e 5,6% no ensino secundário. Estas taxas, aparentemente baixas, escondem uma outra realidade, que deve ser analisada, pelo menos, a três níveis:

1. a nível dos alunos e das alunas que efetivamente estão na escola e por relação aos quais esta taxa é calculada, importa ter em consideração a taxa de retenção daqueles alunos e alunas em anos anteriores;
2. a nível dos alunos e das alunas que, na transição entre ciclos, abandonam a escola. E, a este nível, seria necessário ter números relativos aos alunos que terminam cada ciclo de ensino e, dentro destes, números relativos aos alunos que (não) se matriculam no ciclo de ensino seguinte;
3. a nível do número de crianças e jovens ciganos/as existente dentro da faixa etária que seria suposto frequentar cada nível de ensino e que se encontram efetivamente fora da escola, não entrando estes naquela taxa de abandono porque a escola e a sociedade desistiram tendencialmente deles anteriormente.

Estes dados e análise sumária dos mesmos, evidenciam a importância da mobilização e articulação presentemente existentes entre o Ministério da Educação, a Secretaria de Estado para a Cidadania e a Igualdade

e o Alto Comissariado para as Migrações (nomeadamente através do processo de revisão em curso da Estratégia Nacional para a Integração das Comunidades Ciganas) em conjunto com a população cigana, considerando uma multiplicidade de variáveis envolvendo os políticos e a conceção das políticas públicas, a academia e o conhecimento científico, as famílias e os processos de socialização familiar e comunitário, as escolas e o conhecimento académico e para os direitos humanos, os municípios e as políticas locais e a sociedade, nas suas múltiplas esferas, numa conjugação de esforços que não pode deixar dúvidas quanto à necessidade e possibilidade de mudança da realidade num determinado sentido, que é o da diminuição das desigualdades sociais. É este o caminho que está a ser construído e para o qual importa fazer confluir todas as vontades. Para que seja possível “educar um povo” como agente de “coragem cívica” e potenciar a construção de um “Portugal mais igual”.

Maria José Casa-Nova
Coordenadora do OBCIG



ABORDAGENS PARA A INCLUSÃO DIGITAL DE PESSOAS EM SITUAÇÃO DE VULNERABILIDADE

A transformação digital não se limita à inovação tecnológica e sua utilização. Como em todas as grandes revoluções anteriores, deu origem a um novo sistema social de interação, de distribuição de poder e capital, de linguagens e de produção. Gerou e reforçou disparidades, ao mesmo tempo que gerou inegáveis possibilidades e oportunidades. Há, de facto, novos idiomas – IoT; AI; Analytics; Edge Computing, 5G, Blockchain – que convivem com realidades sociais em que o acesso à internet é ainda um privilégio e torna impossível beneficiar das iniciativas digitais. Estes saltos não têm levado toda a gente consigo, ficando o capital digital pouco distribuído, faltando a sua democratização. Uma política de redistribuição (Fraser, 2008) torna-se fundamental quando se argumenta em favor de um investimento na inclusão digital. No entanto, dada a complexidade que preside a todas as formas de exclusão, a justiça redistributiva não é suficiente (Fonseca, 2009).

A digitalização de uma parte significativa de diferentes sectores da sociedade – educação, indústria, saúde, cultura e lazer, etc. – exige um pouco mais do que disponibilizar e distribuir recursos: redes de acesso à internet, ferramentas, serviços, etc. Novas ferramentas e processos não têm sido apropriados de forma equitativa por todos e todas, existindo grandes disparidades decorrentes de desigualdades estruturais, nomeadamente sociais, étnicas e de género, mas também geográficas ou educacionais.

A apropriação e usufruto em autonomia deste desenvolvimento pelas pessoas na sua diversidade só podem ser feitos se tivermos conhecimentos, capacidades e competências que permitam utilizar e beneficiar das tecnologias

digitais e, conseqüentemente, de poderem protagonizar, a partir do seu lugar reconhecido, uma maior participação e cidadania nas mais diferentes esferas sociais.

Ora, o imperativo que aqui se coloca, e que aparece expresso em diferentes textos, nomeadamente na Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável, é o de que ninguém pode ficar para trás sendo, por isso, necessário que se identifiquem e que se definam políticas conseqüentes na criação de oportunidades para que grupos socioculturalmente mais vulneráveis possam aceder e apropriarem-se de recursos, ferramentas, serviços e oportunidades de participação no mundo digital. Esta é uma questão de responsabilidade social de entidades governamentais e não governamentais, de instituições de ensino superior e da indústria, da sociedade civil no seu todo.

Inclusão digital significa alargar os benefícios das tecnologias digitais a população que se encontra numa condição de maior vulnerabilidade, nomeadamente pessoas com baixos rendimentos, pessoas idosas, pessoas com deficiência, crianças e jovens consideradas em risco, pessoas com baixa escolaridade, pessoas desempregadas ou com emprego precário, pessoas pertencentes a minorias, migrantes ou refugiadas, pessoas de comunidades rurais ou de zonas geográficas onde as tecnologias, por uma multiplicidade de razões, ainda não entraram.

Neste sentido, é necessário desenhar e implementar um conjunto de iniciativas e programas de intervenção flexíveis, assentes em comunidades de interesse locais e num trabalho colaborativo de diferentes parceiros, para que se possa responder de forma efetiva às especificidades da população mais vulnerável em termos de inclusão digital que, muitas vezes, está também em situação de iminente exclusão social. Esta é, portanto, uma questão de justiça que implica, e no entender de Fraser, uma paridade de participação (Fraser, 2013).

O programa INCoDe.2030, da iniciativa do Ministério da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior e do Ministério da Presidência e da Modernização Administrativa, foi criado com os objetivos de promover iniciativas para a inclusão e literacia digital; de promover a especialização em tecnologias e aplicações digitais no sentido de assegurar qualificações para o emprego e o crescimento económico; e de estimular a produção de novos conhecimentos e cooperação internacional.

As Comunidades Criativas para a Inclusão Digital (CCDI), em desenvolvimento no âmbito do Eixo Inclusão, da iniciativa INCoDe.2030, constituem uma abordagem de trabalho colaborativo que procura contribuir para o desenvolvimento de ecossistemas locais que sejam promotores de inclusão digital. Têm como objetivo promover igualdade de oportunidades de acesso e de utilização das tecnologias digitais.

As CCID traduzem políticas públicas de inclusão digital e parecem constituir-se como uma oportunidade que pela sua natureza de proximidade permite organizar projetos sensíveis à diversidade de grupos com maior

vulnerabilidade. Esta é também uma oportunidade para aferir potencialidades e dificuldades da própria abordagem, na medida em que procura que grupos de pessoas com experiências, vulnerabilidades, competências, saberes, culturas e posicionamentos muito diversificados possam, na sua individualidade e enquanto coletivo, adquirir, manter e desenvolver as suas competências digitais, num mundo globalizado onde esta não inclusão parece colocá-los à margem de uma “modernidade tardia”.

O que é que esta experiência com as CCDI tem permitido aferir? Por um lado, cada CCID toma formas muito próprias, quer pela população que procura abranger ou pelo problema social organizador e que nem sempre se circunscreve à exclusão do mundo digital, quer pela própria dinâmica local que existe ou que somos capazes de ativar. Estas especificidades têm contudo permitido organizar modelos, flexíveis e compreensivos, e que poderão servir de orientação para outros contextos. Na verdade, diferentes tipos de populações implicam que cada CCID incorpore traduções de linguagem. A inclusão digital depende de estratégias de desenvolvimento local que impliquem um forte conhecimento sobre a diversidade de problemas e populações, de contextos sociais e de geografias, de recursos e de saberes, níveis de competências e interesses (Silva, 2018).

A inclusão digital é um processo de investimento contínuo até pela caducidade inerente ao mundo digital. A textura digital com a qual se redefinem novas possibilidades implica que se equacionem modelos de formação e educação digital de qualidade. O relatório do Conselho da Europa sobre Digital Citizenship Education. Overview and New Perspective (Frau-Meigs et al., 2017) procura definir o que se entende por cidadania digital: “competência e envolvimento positivo com tecnologias digitais (criar, trabalhar, partilhar, socializar, investigar, jogar/brincar, comunicar e aprender); participar ativamente e de forma responsável (valores, capacidades, atitudes, conhecimento) em comunidades (a nível local, nacional e global) a todos os níveis (político, económico, social, cultural e intercultural); envolver-se num duplo processo de aprendizagem ao longo da vida (em contextos formais, informais e não formais) e continuamente defendendo a dignidade humana” (Frau-Meigs et al., 2017: 15).

A capacitação digital e a educação para uma cidadania digital são essenciais para todos/as e cruciais para que determinados grupos situados nas periferias sociais, culturais, políticas e educativas, possam também participar em processos democráticos e de se fazerem representar (Fraser, 2008).

O avanço tecnológico pode ser uma oportunidade para se criarem produtos, plataformas que permitam às pessoas na sua diversidade participarem, usarem, apropriarem-se de serviços, conhecimento e poderem fazer escolhas que as beneficiem. Pode permitir que pessoas com menor mobilidade possam comunicar de forma mais fácil. Pode constituir uma oportunidade para facilitar a integração de pessoas migrantes e refugiadas, como é disso exemplo a aplicação móvel My CNAIM, lançada pelo Alto Comissariado para as Migrações. Esta pode ser

também uma oportunidade para um maior envolvimento cívico. As tecnologias digitais poderão ser capitalizadas pelas entidades governativas locais para terem uma maior perceção do seu território e compreender de forma mais fina aquelas que são as necessidades da sua população. Que as tecnologias digitais sirvam para se criarem novas e melhores oportunidades de participação e de criação de oportunidades para um envolvimento com sentido para todos e todas.

Bibliografia

Fonseca, L. (2009). *Justiça Social e Educação. Vozes, silêncios e ruídos na escolarização das raparigas ciganas e payas*. Porto: Edições Afrontamento. Edição Frau-Meigs, D.; O'Neill; Soriani, A.; Tomé, V. (2017). *Digital Citizenship Education. Overview and new perspectives*. Brussels: Council of Europe.

Fraser, N. (2008). *Reframing justice e a globalizing world*. In: K. Olson (Ed.), *Adding Insult to Injury: Nancy Fraser Debates Her Critics*. London: Verso, Pp. 273-291.

Fraser, N. (2013). *Fortunes of Feminism: from State-managed capitalism to neoliberal crisis*. London-New York: Verso.

Silva, S. M. (2018). *Comunidades Criativas para a Inclusão Digital: abordagens participatórias e colaborativas*. Comunicação apresentada na sessão INCoDe.2030: a Inclusão, Encontro Ciência 18, 2 a 4 de julho 2018, Lisboa.

Sofia Marques da Silva

CIIE, FPCE-UP, Coordenadora Eixo Inclusão INCoDe.2030

Vozes Ciganas no Ensino Secundário

(parte I)



VOZES CIGANAS NO ENSINO SECUNDÁRIO (PARTE I)

[Ver vídeo \(Parte I\)](#)

À semelhança dos vídeos que fazem parte da Newsletter anterior, este vídeo tem como objetivo ouvir vozes de jovens ciganos/as, neste caso a frequentar o ensino secundário, as suas perceções sobre a escola, as suas expectativas de futuro e perceção da realidade social. Numa perspetiva inédita, a sua voz faz-se ouvir com sentido crítico, com consciência da existência de desigualdades sociais, com o desejo de contribuir para uma mudança social positiva. Jovens que se questionam, partilham receios, mas lutam por uma vida e uma sociedade melhores.

Participantes: Mário Vaz Maia, 19 anos, 11.º ano, Lisboa; Porfírio, 18 anos, 11.º ano, Vila Verde

Realização: Observatório das Comunidades Ciganas (ObCig), Alto Comissariado para as Migrações, I.P.

Imagem e montagem: Inês Abreu, Associação Cultural Buala

Data e local: julho de 2018, Lisboa e Vila Verde

ENTREVISTAS



MÁRIO VAZ MAIA, 19 ANOS, 11.º ANO, LISBOA **Entrevista realizada em julho de 2018, em Lisboa**

Observatório das Comunidades Ciganas (ObCig): Podes contar-nos brevemente o teu percurso escolar até ao Ensino Secundário?

Mário Vaz Maia (MVM): O meu percurso escolar, o ensino primário frequentei a escola aqui do bairro, o bairro da Picheleira. Em seguida do quinto até ao nono, andei na escola das Olaias, onde reprovei o 8.º ano, depois no 10.º ano fui para Escola Padre António Vieira em Alvalade, segui Economia, depois recuei um ano, entrei em Gestão Desportiva na Dona Luísa de Gusmão e passei para o 11.º ano, este ano acabei o 11.º ano e para o ano vou para o 12.º.

[Ler a entrevista na íntegra.](#)



PORFÍRIO SANTO, 18 ANOS, 11.º ANO

Entrevista realizada em julho de 2018, em Vila Verde

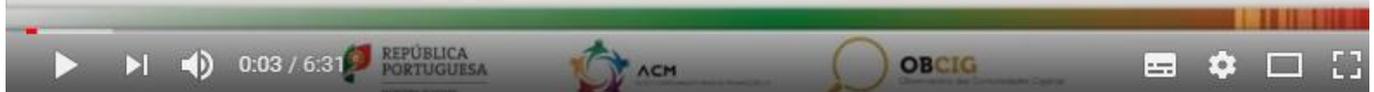
Observatório das Comunidades Ciganas (ObCig): Podes contar-nos brevemente o teu percurso escolar até ao Ensino Secundário?

Porfírio Santo (PS): Desde muito pequeno veio de mim sempre uma grande ambição, o que faz com que o percurso escolar sempre foi... seja com sucesso.

[Ler a entrevista na íntegra.](#)

Vozes Ciganas no Ensino Secundário

(parte II)



VOZES CIGANAS NO ENSINO SECUNDÁRIO (PARTE II)

[Ver vídeo \(Parte II\)](#)

À semelhança dos vídeos que fazem parte da Newsletter anterior, este vídeo tem como objetivo ouvir vozes de jovens ciganos/as, neste caso a frequentar o ensino secundário, as suas perceções sobre a escola, as suas expectativas de futuro e perceção da realidade social. Numa perspetiva inédita, a sua voz faz-se ouvir com sentido crítico, com consciência da existência de desigualdades sociais, com o desejo de contribuir para uma mudança social positiva. Jovens que se questionam, partilham receios, mas lutam por uma vida e uma sociedade melhores. Participantes: Marta de Jesus, 18 anos, 10.º ano, Vila Verde; Tomé Navarro, 18 anos, 11.º ano, Vila Nova de Famalicão

Realização: Observatório das Comunidades Ciganas (ObCig), Alto Comissariado para as Migrações, I.P.

Imagem e montagem: Inês Abreu, Associação Cultural Buala

Data e local: Julho de 2018, Vila Verde e Famalicão



MARTA DE JESUS, 18 ANOS, 10.º ANO

Entrevista realizada em julho de 2018, em Vila Verde

Observatório das Comunidades Ciganas (ObCig): Podes contar-nos brevemente o teu percurso escolar até ao Ensino Secundário?

Marta de Jesus (MdJ): O meu percurso escolar foi bom e normal mas com algumas dificuldades. Mas com o passar do tempo eu consegui ultrapassá-las com motivação e consegui.

[Ler a entrevista na íntegra.](#)



TOMÉ NAVARRO, 18 ANOS, 11.º ANO

Entrevista realizada em julho de 2018, em Braga

Observatório das Comunidades Ciganas (ObCig): Podes contar-nos brevemente o teu percurso escolar até ao Ensino Secundário?

Tomé Navarro (TN): O meu percurso foi um bocado difícil porque os meus pais foram mudando de sítio para sítio então perdi aí um ano escolar. Fui sempre lutando, nunca desistindo, porque foi sempre aquilo que eu quis. A única pessoa que lutava por mim era a minha mãe que dizia “o meu filho tem de ser diferente dos outros tem que ter alguma coisa na vida”. Então sempre me disse: “tu não vais sair da escola e foi sempre assim, também me meti na cabeça que era isto que eu queria, era terminar o 12.º ano e é o que está a acontecer.

[Ler a entrevista na íntegra.](#)

I) ASSOCIATIVISMO

ASSOCIAÇÃO SOCIAL RECREATIVA CULTURAL CIGANA DE COIMBRA

Formação em UFCDs. Apoio Jurídico, Apoio ao Trabalho Comunitário, em colaboração com o Instituto de Reinserção Social.

Até final de junho. No início de julho abrirão inscrições para Formação para a Inclusão a iniciar em setembro, em data ainda a determinar.

Coimbra

Para mais informações: asrccigana@hotmail.com

II) PROJETOS

TERRAS DENTRO – PROJETO CIGA E SEGUE

ATL de Verão – Eu Vivo Aqui

Atividades de Verão para crianças e jovens no bairro com vista a criação de um espaço comum de convívio.

Junho e julho

Bairro da Courela da Ponte de Évora

Para mais informações: carla.brito@terrasdentro.pt

Junho e Julho
2ª, 3ª, 4ª e 5ª feira

11:00-13:00
15:00 -18:00





ACTIVIDADES LÚDICO-PEDAGÓGICAS

- Pintura
- Colagens
- Culinária
- Bricolagem
- Passeios
- Horta
- Música e Dança
- Cerâmica
- Construções em Madeira
- Jogos e Dinâmicas

Criação de um espaço comunitário no bairro da comunidade cigana em Montemor-o-Novo para atividades de desenvolvimento de competências, atividades com crianças e promoção de momentos de convívio.






EU VIVO AQUI
ATL de VERÃO

CASA SEIS

FAPE – Sem Kilates

Para esta atividade temos previsto uma atuação de dança e canto do grupo GUENO; um *workshop* de caixa e dança, isto é, o grupo de canto fará uma pequena demonstração de como tocar alguns dos instrumentos musicais e haverá também uma pequena demonstração de dança cigana para quem estiver desposto a aprender; e um *workshop* de cestos feitos de cana.

23 de junho de 2018

Largo da República, Agualva-Cacém

Para mais informações: vanessaalvarenga.casaseis@gmail.com

culture
kultura κουλτούρα
संस्कृति kultury תרבות
文化 cultura ثقافة
cultură cultura cultura
संस्कृति madaniyat
культура ثقافت
cultuur

3º Encontro de culturas 2018
Agualva e Mira-Sintra

23 de junho
10H30 - 23H00

LARGO DA REPÚBLICA

ARTESANATO | GASTRONOMIA | MÚSICA
DANÇA | EXPOSIÇÕES | WORKSHOPS

SINTRA
Agualva Mira Sintra
OLHO VIVO

III) EVENTOS PROMOVIDOS POR OUTRAS ORGANIZAÇÕES

ASSOCIAÇÃO PARA O PLANEAMENTO DA FAMÍLIA

Estas atividades estão a ser dinamizadas no âmbito do trabalho de proximidade com pessoas ciganas, que a APF desenvolve desde 2004.

Junho, julho e agosto

Conjunto Habitacional da Biquinha em Matosinhos

Para mais informações: apfnorte@apf.pt



Tabela de atividades desenvolvidas e agendadas
Junho, Julho e Agosto 2018

Nome da Associação	Título do Evento/Atividade/Projeto	Breve descrição	Data	Local
APF Associação para o Planeamento da Família	EU FEM Roadmap	Ação sobre Casamentos Forçados e/ou Precoces. Apresentação do Roteiro EU FEM Roadmap	07-06-2018	Núcleo Executivo da Rede Social de Matosinhos
APF Associação para o Planeamento da Família	EU FEM Roadmap	Ação sobre Casamentos Forçados e/ou Precoces. Apresentação do Roteiro EU FEM Roadmap	28-06-2018	Centro Social de Freguesias de Guifões, Custóias e Leça do Balio.
APF Associação para o Planeamento da Família	100+Preconceito	Ação Sensibilização sobre casos de sucesso escolar e profissional de pessoas ciganas e sobre a sua cultura e história	Junho	EB1 Estádio do Mar
APF Associação para o Planeamento da Família	100+Preconceito	Realização de ação na comunicação social que promova uma imagem positiva das pessoas ciganas	Junho	
APF Associação para o Planeamento da Família	100+Preconceito	Gabinete de Atendimento Individual (Conjunto Habitacional da Biquinha em Matosinhos)	Junho, julho e agosto	
APF Associação para o Planeamento da Família	100+Preconceito	Ação de aproximação ao mercado de trabalho dirigidas a pessoas ciganas em situação de desemprego	Junho	

ASSOCIAÇÃO CULTURAL E JUVENIL BATOTO YETU PORTUGAL

Oficinas de Viola e Percussão Tradicional Africana. Estas atividades contam com a participação ativa dos jovens das Comunidades Ciganas.

Todas as terças-feiras, 18h-19h30

Biblioteca de Marvila

Para mais informações: inespinto.byp@gmail.com

ASSOCIAÇÃO CULTURAL E JUVENIL
BATOTO YETU PORTUGAL



AULAS DE VIOLA E PERCUSSÃO TRADICIONAL AFRICANA

Todas as terças-feiras das **18h às 19h30** na
Biblioteca de Marvila

Rua António Gedeão



Aparece e inscreve-te!



Contactos:
batotoyetu@gmail.com
214460729







CÁRITAS DIOCESANA DE COIMBRA

Projeto CriArte 2G

O projeto CriArte 2G, com candidatura aprovada no âmbito da III Edição do FAPE – Fundo de Apoio à Estratégia Nacional para a Integração das Comunidades Ciganas (ENICC) – 2018-2019 decorre no Centro Comunitário S. José (equipamento da Cáritas Diocesana de Coimbra), em parceria com o Centro de Formação Profissional para o Artesanato e Património (CEARTE), Associação Paralisia Cerebral de Coimbra (APCC), Faculdade de Psicologia e Ciências de Educação da Universidade de Coimbra, Associação Social e Recreativa e Cultural de Coimbra.

Atividades:

1. Oficina de Artes: um *Workshop* de Cestaria e uma Oficina dos Brinquedos que tem como objetivo adaptar brinquedos mecânicos para crianças portadoras de paralisia cerebral.
2. Sessões de formação: sessões semanais com candidatos ao Reconhecimento e validação de Competências (RVCC escolar), realizadas pelo CQEP – APCC.
3. Incubadora Social de Negócios. Dinamização: 2 pessoas ciganas e uma *designer* criativa não cigana na área da moda e têxtil para Produção de um produto Cáritas – Coimbra.
4. Divulgação e venda do produto: divulgar e vender a linha de produtos criados e sensibilizar a opinião pública para o trabalho desenvolvido no projeto e para a cultura cigana.

Julho a setembro de 2018

Coimbra (Planalto do Ingote)

Para mais informações: carinadantas@caritascoimbra.pt

IV) DIVULGAÇÃO DE RELATÓRIOS INTERNACIONAIS

CENTER FOR POLICY STUDIES

Civil society monitoring reports – “The first monitoring cycle (2017) of the National Roma Integration Strategies reviewed key structural preconditions of successful implementation: fighting discrimination and antigypsyism, governance and overall policy framework (including Roma participation, coordination structures, use of European and Structural Funds) and for the countries with largest Roma communities (Bulgaria, Czech Republic, Hungary, Romania, Slovakia) also the impact of mainstream education policies on Roma. In the second monitoring cycle (2018), the reports will focus on the key policy areas of education, employment, healthcare and housing.”

[Mais informações.](#)

EUROPEAN COMMISSION AGAINST RACISM AND INTOLERANCE (ECRI)

Annual Report on ECRI’s Activities (covering the period from 1 January to 31 December 2017)

[Mais informações.](#)

EUROPEAN ROMA FOR ARTS AND CULTURE (ERAC)

“ERAC has a unique and single mandate as the first transnational, European-level organization for the recognition of Roma arts and culture. The European Roma Institute for Arts and Culture e.V. (ERAC) is a joint initiative of the Council of Europe, the Open Society Foundations, and the Roma Leaders’ initiative – the Alliance for the European Roma Institute. ERAC is an association registered under German law on June 7, 2017 in Berlin, Germany. ERAC

exists to increase the self-esteem of Roma and to decrease negative prejudice of the majority population towards the Roma by means of arts, culture, history, and media.”

[Mais informações.](#)

EUROPEAN UNION AGENCY FOR FUNDAMENTAL RIGHTS (FRA)

A persisting concern: anti-Gypsyism as a barrier to Roma inclusion – “Despite ambitious initiatives, the fundamental rights situation of Roma in the EU remains profoundly troubling. This report examines the persisting phenomenon of anti-Gypsyism and its effect on Roma inclusion efforts. It first presents data on key manifestations of anti-Gypsyism, namely discrimination, harassment and hate crime.”

[Mais informações.](#)

Transition from Education to Employment of Young Roma in Nine EU Member States – “Across the European Union, Member States are faced with the challenge of integrating Europe’s most deprived and disenfranchised minority groups. As a follow up to the EU-MIDIS II findings on Roma, this report presents FRA’s findings relating to the issues of education and employment. Encouraging Roma participation in education and employment equips communities with higher incomes, better life opportunities and greater social inclusion.”

[Mais informações.](#)