



MÃCHEIA DE CHABORRILHOS

GUIA PARA A EDUCAÇÃO

MANUAL DO RECURSO

ENCONTROS

interculturalidade

RE / FAZER ESCOLA
COM O ESCOLHAS
COLHAS

ENCONTROS_PE@ADCMOURA.PT





AGRADECIMENTOS:

À Dra. Isabel Martins, pelos seus conselhos e seus encorajamentos,


Aos membros do consórcio do projeto Encontros, pelo seu incentivo e acompanhamento,

Aos Agrupamentos de Escolas de Amareleja e de Moura, pela sua colaboração,

Às professoras Antonieta Grilo, Helena Picareta, Licínia Inácio, Maria do Anjo Sarnadinha e Marisa Chagas pelos seus contributos e por terem partilhado estes dois anos de experiência connosco,

À ADCMoura, pelas oportunidades de aprendizagem, pelo apoio à nossa equipa em todos os momentos do projeto, e por nos ter contaminado com os seus princípios de desenvolvimento local e animação territorial,

A todas as crianças, pequenas e grandes, que connosco riram, brincaram, colaboraram, criticaram e partilharam, e nos abraçaram desde 2006.

- 
- 06 ____ MÃCHEIA DE CHABORRILHOS: UMA EXPERIÊNCIA
DE EDUCAÇÃO PARA A INTERCULTURALIDADE
- 07 ____ INTRODUÇÃO
- 09 ____ UMA CONSTRUÇÃO PROGRESSIVA E ASSENTE
NA EXPERIÊNCIA: COMO SURGE O PROJETO
ENCONTROS E NELE O PROGRAMA MÃCHEIA
DE CHABORRILHOS
- 09 ____ O MAL-ESTAR NAS ESCOLAS COMO PONTO DE PARTIDA
- 10 ____ O MOMENTO DE VIRAGEM
- 11 ____ CRIAÇÃO DO PROGRAMA
- 13 ____ NOTAS
- 17 ____ MÃCHEIA DE CHABORRILHOS:
DESENVOLVER O PROGRAMA
- 21 ____ UMA SESSÃO DE MÃCHEIA DE CHABORRILHOS
- 22 ____ O CADERNO
- 24 ____ O TODO ASSENTE NA CONSTRUÇÃO DE RELAÇÕES INTERPESSOAIS
- 27 ____ NÃO FUNCIONOU!
- 28 ____ ENQUADRAMENTO TEÓRICO
- 29 ____ A INTERCULTURALIDADE



ÍNDICE

- 31 ____ PERSPETIVA TEÓRICA
- 31 ____ UMA SOCIEDADE INTERCULTURAL, PARA QUÊ?
- 31 ____ A INTEGRAÇÃO DE PROXIMIDADE
- 33 ____ NOTAS
- 37 ____ FORMAR PARA A INTERCULTURALIDADE
- 37 ____ A PROMOÇÃO DO DIÁLOGO INTERCULTURAL
- 37 ____ A ESCOLHA DA ESCOLA
- 37 ____ A EDUCAÇÃO PARA A INTERCULTURALIDADE
- 39 ____ ENTRE VÁRIAS ÁREAS
- 39 ____ DIVERSAS METODOLOGIAS
- 39 ____ NO CENTRO, A APRENDIZAGEM COOPERATIVA
- 40 ____ DIVERSAS ÁREAS TEMÁTICAS
- 41 ____ NUM CANTINHO DA INTERCULTURALIDADE
- 46 ____ ATIVIDADES E REFLEXÕES
- 58 ____ BIBLIOGRAFIA
- 58 ____ ENQUADRAMENTO TEÓRICO
- 59 ____ SÍTIOS NA INTERNET
- 60 ____ PARA A CONCEÇÃO DAS FERRAMENTAS



MÃCHEIA
DE CHABORRILHOS*:
UMA EXPERIÊNCIA
DE EDUCAÇÃO PARA
A INTERCULTURALIDADE

*Mãcheia = Muitos, expressão popular. Chaborrilho = criança, em língua Caló.



INTRODUÇÃO

O projeto Encontros é um projeto promovido pela ADCMoura, a decorrer desde 2006. O seu propósito central é a integração escolar e social das comunidades ciganas de duas aldeias do Concelho de Moura: Sobral da Adiça e Póvoa de São Miguel.

Moura é um concelho inserido em meio rural, território fronteiriço no Baixo Alentejo. Póvoa de São Miguel e Sobral da Adiça são duas aldeias com características semelhantes, tal como a presença de comunidades ciganas que representa quase 10% da população total (ambas com aproximadamente 1000 habitantes) e mais de 50% da população escolar.

O projeto Encontros é composto por um conjunto de atividades dirigidas aos diferentes agentes chave da integração escolar das crianças ciganas destas aldeias: as próprias crianças, as suas famílias, a escola e os técnicos de intervenção socioeducativa.


A nossa equipa intervém em vários contextos, sempre com o objetivo de sensibilizar e mobilizar para a escolaridade e o sucesso escolar das crianças e jovens ciganos.

Nos próprios lugares de vida das comunidades ciganas, seja em acampamento, seja em bairro, ou ainda com núcleos familiares isolados, desenvolvemos atividades que promovem competências facilitadoras da sua integração social e escolar (bibliotecas de rua, formação parental, mediação escolar e familiar...).

Com as instituições (segurança social, autarquia, centro de saúde...) e suas equipas técnicas, procuramos divulgar informação sobre comunidades e cultura ciganas de forma a sensibilizar e dar ferramentas a quem contacta diariamente com ciganos (Encontros Temáticos, Observatório das comunidades ciganas do Sobral e da Póvoa).

Na escola, concentramos os nossos esforços na promoção de um ambiente de cooperação e de entendimento, onde a diferença seria celebrada e a interajuda um hábito.

Entre estas diversas atividades, a equipa técnica do projeto dinamiza o programa Mãecheia de chaborrilhos, conjunto de 15 sessões de educação para a interculturalidade dinamizadas em contexto escolar ao longo do ano letivo. Depois de dois anos




de experimentação (desde 2009), e tendo em conta o impacto atingido, decidiu-se passar a uma fase de sistematização da prática, a qual será apresentada neste Recurso Escolhas.

O programa e as ferramentas aqui expostos correspondem à prática desenvolvida nas escolas do 1º Ciclo do Ensino Básico de Póvoa de São Miguel e de Sobral da Adiça no ano letivo 2010-2011. No entanto, as recomendações, interpretações e orientações aqui apresentadas são frutos dum contato permanente e privilegiado quer com escolas e professoras, quer com comunidades e crianças ciganas. Alias, no momento em que esta prática está a ser sistematizada, começa um novo ano letivo, com a implementação de um novo programa de educação para a interculturalidade.

O recurso Mãcheia de chaborrilhos encontra-se organizado em 3 partes:

- ▶ A narrativa da prática, onde será relatada de forma global a experiência;
- ▶ Uma fundamentação teórica, onde alguns conceitos-base serão recordados;
- ▶ E por fim, o corpo do recurso, uma descrição pormenorizada de cada sessão do programa, com referência às fichas de atividade, recomendações para a sua implementação, análise detalhada com fatores críticos de risco e de sucesso. Esta apresentação sintética facilita e até incentiva, no nosso entender, a consulta das recomendações pelos incorporadores, evitando uma utilização inadaptada noutra contexto.

Estes três elementos estão intimamente ligados, pelo que o texto é baseado num vaivém entre eles. Encontrar-se-á algum distanciamento no relato da experiência, tal como a ilustração de certos conceitos avançados no enquadramento teórico, e ainda recomendações provindas da nossa experiência nas próprias ferramentas. Longe de ser confusa, esta organização permite uma abordagem reflexiva da nossa prática, e incentiva à incorporação de princípios chave da interculturalidade.



UMA CONSTRUÇÃO PROGRESSIVA E ASSENTE NA EXPERIÊNCIA: COMO SURGE O PROJETO ENCONTROS E NELE O PROGRAMA MÃCHEIA DE CHABORRILHOS

Em 2005, estavam a decorrer na ADCMoura vários projetos em parceria com as escolas do concelho. Estes projetos permitiam a entrada de diferentes técnicos no contexto escolar, com as suas diferentes perspetivas e leituras da realidade. Quando o Programa Escolhas abriu a fase de candidaturas para a sua 3ª geração de projetos, ao confrontar os objetivos do programa, pareceu-nos óbvio que tínhamos aí uma oportunidade para intervir, sobretudo no que nos tinha interpelado: a gritante necessidade de integração escolar das comunidades ciganas do concelho.

O MAL-ESTAR NAS ESCOLAS COMO PONTO DE PARTIDA

Bastava dedicar um curto momento à observação para chegar a esta conclusão: a presença dos ciganos na escola trazia mal-estar. As crianças organizavam-se espontaneamente em grupos homogéneos, ciganos e não ciganos (observação do intervalo); dentro da sala de aula, interagiam na maioria das vezes dentro do seu grupo de pertença. Desta situação resultavam conflitos entre ciganos e não ciganos.

Uma das atividades do projeto Encontros (Observatório sociodemográfico das comunidades ciganas do Sobral da Adiça e Póvoa de São Miguel) confirmou-o estatisticamente: os ciganos têm menos sucesso escolar de que os alunos não ciganos, acumulando retenções, ou transitando com um nível mais fraco.

O mal-estar também era perceptível no corpo docente, e muitos são os professores que admitem não ter ferramentas, nem tempo para gerir esta diversidade cultural na sala de aula. Insucessos repetidos dos alunos ciganos têm como resultado, a presença de alunos em escolas de 1º ciclo de mais de 12 anos, o que introduz novas problemáticas para enfrentar: interesses diferentes, desmotivação dos alunos.

Por fim, este mal-estar era visível até fora da escola. Os familiares dos alunos ciganos, pouco ou nada confiam nesta instituição, quer para educar os seus filhos, quer para os manter em segurança. Resultado ou consequência do insucesso dos filhos? É com certeza um fenómeno que se retroalimenta.

É a partir desta constatação que foi construída a nossa intervenção, a que chamamos “projeto Encontros”. Encontros entre comunidades, entre gerações, entre culturas, entre pessoas, costumamos dizer.

O MOMENTO DE VIRAGEM

A atividade principal desenhada nesse primeiro projeto Encontros (2006-2009) foi uma animação de recreios, perseguindo objetivos de promoção da interculturalidade, educação não formal e incentivo à heterogeneidade social. Noutros termos, eram organizadas atividades que pretendiam juntar ciganos e não ciganos, atividades que sempre promoviam o intercâmbio cultural. Apercebemo-nos então do enraizamento da nossa constatação acima referida. Difícil foi agregar os dois grupos, então muito claramente definidos. Ainda mais difícil foi valorizar a interculturalidade, impossível foi valorizar a cultura cigana. Resultados positivos foram no entanto atingidos com esta atividade, tal como a aproximação da nossa equipa dos alunos ciganos, e talvez a diminuição de conflitos entre ciganos e não ciganos nos intervalos das aulas.

O objetivo inicial de reforçar ou criar coesão entre ciganos e não ciganos tinha sido atingido com um núcleo de alunos das duas comunidades. Os alunos tinham reproduzido a dinâmica normal do intervalo nas nossas atividades – onde participa um grupo não participa o outro: a estratégia tinha funcionado, mas não suficientemente.

A análise destes resultados levou-nos à conclusão que a atividade “muito mais de que um recreio” estava esgotada, que tinha uma eficácia limitada no tempo, uma espécie de “data de validade”. Para além do impacto, alcançados os três anos de

animação de recreios tinham-nos permitido aproximar-nos das crianças ciganas e não ciganas, diagnosticar problemas dentro da escola ligados à diversidade cultural e perceber onde existiam oportunidades de intervenção.

O projeto Encontros (2006-2009), conjunto de várias atividades junto de diversos agentes que intervêm no processo de integração escolar das comunidades ciganas, obteve assim, durante esta fase bons resultados. Desta forma decidiu-se reformular a intervenção, sem alterar o seu esqueleto e o seu propósito central.

CRIAÇÃO DO PROGRAMA


Após uma rigorosa avaliação da atividade “muito mais do que um recreio”, escolheu-se intervir num grupo heterogéneo: uma turma, onde o critério de seleção dos alunos não foi da comunidade de pertença.

A parceria com a Escola foi então adaptada, e a promoção da interculturalidade seria realizada na componente curricular de formação cívica, dentro da sala de aula.

A primeira fase foi a de experimentação ainda durante o projeto da 3ª geração do Programa Escolhas. A partir do manual "Ciganos aquém do Tejo" editado pelo ICE (projeto Nómada), foram desenvolvidos um conjunto de atividades à volta de elementos da cultura cigana, e foram abordados elementos igualmente valorizados pelas duas culturas.

Uma vez que estas atividades tiveram bastante sucesso junto dos alunos não ciganos, dos alunos ciganos e das professoras, foi decidido prolongar e aprofundar esta abordagem. Pesquisámos vários materiais de formação cívica, de valorização da cultura cigana, de educação não formal... Adquirimos conhecimentos básicos em diferentes áreas como a resolução de conflitos, a mediação sociocultural, a comunicação não violenta... Traduzimos recursos de língua inglesa, francesa e espanhola...

Enfim, procurámos adaptar ao nosso contexto, às nossas escolas e aos nossos meninos, diferentes abordagens. Os nossos pontos centrais, aqueles que não podíamos perder de vista enquanto concebíamos o programa Mãcheia de chaborrilhos, guiaram estas adaptações:



► A faixa etária: as atividades de promoção da interculturalidade adequam-se mais aos jovens adolescentes, do que às crianças da escola primária. Para além disso tínhamos as mesmas dificuldades enunciadas pelos professores: turmas com vários níveis de ensino, com a presença de alunos de mais de 12 anos. A questão das idades dos alunos, foi então central.

► A valorização dos recursos endógenos também foi uma constante preocupação: ligar as atividades ao contexto de intervenção e utilizar exemplos e intervenientes locais.

► Outro cuidado, foi elaborar atividades que não teríamos dificuldades em dinamizar, adaptadas também ao perfil da nossa equipa. Este realismo trouxe conforto na realização das atividades, e permitiu estabelecer uma relação de confiança com os alunos, nunca pondo em cheque nenhum interveniente.

► Por fim, esta preocupação foi fruto apenas da experiência de “terreno”: tivemos progressivamente um cuidado redobrado em não causar choques, isto é abordar elementos da cultura cigana de forma subtil num primeiro momento, e não de forma frontal. Esta abordagem pode parecer pouco ambiciosa, mas é orientada pela vontade firme de sensibilizar verdadeiramente; ir demasiado longe com um público que não está preparado para isso, revela-se contraproducente.

Por exemplo, numa fase muito inicial desta atividade, ainda existia mal-estar (por parte das crianças, ciganas e não ciganas) com o uso da própria palavra “ciganos”, sendo no contexto escolar utilizadas as expressões “de etnia” ou ainda “os etnia”, consideradas mais politicamente corretas. Assim, a nossa utilização das próprias palavras teve que ser acompanhada de explicações, e hoje, nas duas escolas onde o projeto Encontros intervém a palavra “ciganos” já não é incomodativa.

Tínhamos assim elaborado o nosso programa, constituído por 15 atividades a desenvolver com as 5 turmas de duas escolas com quem tínhamos estabelecido uma parceria. Mas nunca se definiu, e nunca se quis definir este programa de forma estática e definitiva. Deixou-se espaço para ajustamentos assim com, grandes e pequenas alterações.



NOTAS









DESENVOLVER O PROGRAMA

O programa está dividido em três blocos de atividades, que procuram levar progressivamente os alunos a uma sensibilização enraizada para a diversidade cultural, nomeadamente para a cultura cigana. No entanto, procura-se de forma sistemática e transversal, facilitar o contato das crianças com características comuns, sejam pessoais ou culturais.

Na génese da conceção do programa de atividades, reside a aposta na mediação intercultural como caminho para o diálogo intercultural. Neste sentido, e tendo estudado várias abordagens da mediação, decidiu-se seguir uma formação de mediação pelos pares (“gestion des conflits et médiation scolaire par les pairs”, stage externe, Génération Médiateurs), já que a nossa intervenção era centrada na escola. Muitas ferramentas disponibilizadas nesta formação foram efetivamente utilizadas, no entanto, constatou-se que o princípio-base que fundamenta esta abordagem - a indisciplina e violência na escola como fonte de conflitos entre alunos - difere do nosso diagnóstico local. Decidimos então adaptar à diversidade cultural (comunidades cigana e não cigana), que caracteriza o nosso contexto e cujo desentendimento acreditamos está na origem da exclusão escolar dos alunos ciganos.

Foram então consultados inúmeros guias, manuais e outras ferramentas de promoção da interculturalidade, procurando cruzá-los com a metodologia de mediação pelos pares.

Desta fusão, resulta a elaboração de uma metodologia faseada: partindo do trabalho sobre autoconhecimento e valorização pessoal, passando pela melhoria da comunicação interpessoal, levando até à abordagem de costumes diferentes, igualmente válidos socialmente.

Assim, foram definidos os três blocos que compõem o programa:

A/ CONHECENDO-NOS...

Objetivo específico: promover o desenvolvimento da consciência de pertença a diferentes grupos, nos quais existem pessoas com características diversas.

Temas abordados: Identidade pessoal e social; autoconhecimento, autoestima e noção de grupo e das diferenças pessoais.

Número de sessões: 6

B/ COMUNICANDO?

Objetivo específico: facilitar as relações entre pessoas pertencentes ou não, a diferentes culturas.

Temas abordados: A perspectiva sobre o outro e o grupo, competências sociais e de comunicação, conflito interpessoal e sua resolução.

Número de sessões: 4

C/ TODOS JUNTOS!

Objetivo específico: Aumentar o conhecimento sobre diferentes culturas e contribuir para a tolerância, face à diferença e para a convivência positiva e construtiva entre culturas.

Temas abordados: Culturas do mundo.

Número de sessões: 5

Já que as bases do programa estavam lançadas, procurou-se definir atividades que fossem de encontro às diferentes orientações do ministério da educação, de forma a adequá-las aos conteúdos curriculares do ensino formal.

Para além disso, e anteriormente à edição da proposta pela DGIDC, o desenho geral do programa tinha sido baseado em documentos orientadores disponibilizados pelo ministério da Educação, tal como o “programa curricular de formação cívica no 1º CEB”, o que garante a adequação das atividades aos objetivos da escola, e também a adesão de professores e conselhos diretivos.

Recentemente, foi editado pela DGIDC o documento educação para a cidadania, proposta curricular para os Ensinos Básico e Secundário (coord: Maria Emília Bredero de Santos, Junho de 2011) que permite verificar esta adequação. Assim com o programa Mãcheia de chaborrilhos, utilizando metodologias de educação não formal, mas também através de alguns dos conteúdos do programa, pretende-se abordar a área nuclear A- direitos e responsabilidades. Pela iniciação dos/as aluno/as a processos e instituições democráticas, procura-se ao longo das sessões estudar a área nuclear B- democracia, processos e instituições. Sem deixar de ser pertinente nas outras áreas, o programa de atividades enquadra-se particularmente na área nuclear C- identidades e diversidades, tendendo ser um programa de educação para a interculturalidade. Enfim, a área nuclear D- interdependência e mundialização é abordada numa perspetiva de destacar interligações no mundo atual e sua influência no quotidiano dos indivíduos.

O esqueleto do programa, construído pela nossa equipa, dá lugar em cada início de ano letivo, a uma proposta de planificação mais detalhada, atividade por atividade, discutida em primeiro lugar com as professoras envolvidas, incentivando à sua participação na definição da mesma. Uma vez incorporadas as sugestões, a versão final é submetida à aprovação dos órgãos diretivos da escola.

O respeito rigoroso dos procedimentos da instituição, é fundamental para conferir legitimidade ao programa de atividades perante toda a comunidade educativa.

A definição conjunta, tal como a sistematização num documento das atividades (com datas) permitem uma melhor articulação com as professoras, integrando as ativida-

des na sua rotina (facilita o preenchimento do sumário, por exemplo).

O programa Mãcheia de chaborrilhos de 2010-2011 é o objeto de sistematização neste recurso. Assim, as sessões serão apresentadas tal como foram dinamizadas nesse ano letivo: as 6 sessões do bloco A, seguidas das 4 sessões do B, e por fim as 5 sessões do C.

No entanto, a análise desta organização, em estreita colaboração com as professoras envolvidas, levou-nos à conclusão de que seria pertinente experimentar a alternância dos grandes temas abordados, tendo-se observado algum cansaço nos alunos até o tema ser trocado.

A definição do programa Mãcheia de chaborrilhos assenta assim num diagnóstico integrando orientações educativas nacionais, envolvendo vários agentes da comunidade educativa e incluindo o conhecimento do contexto em que se intervém.

As crianças, quando consultadas, realçam a sua necessidade de atividades não formais dentro da sala de aula, nomeadamente a introdução de jogos didáticos. As professoras, quanto a elas, sugeriram o tratamento de temas como a resolução de conflitos, o cuidado da higiene pessoal, a igualdade de género...

O nosso conhecimento das crianças, e algumas das suas características ajuda a integrar na conceção das atividades algumas variantes, que achamos mais adaptadas ao contexto. Por exemplo, a presença de crianças mais velhas, mas com um nível de ensino ainda pouco avançado (1º ou 2º ano), leva-nos à introdução de elementos menos infantis nas fichas. Ainda neste registo, a presença de crianças nos 3º ou 4º ano que ainda não sabem ler/escrever faz-nos conceber fichas que possam ser preenchidas com palavras ou desenhos...

Enfim, um elemento muito importante na conceção das fichas é a perseguição dos objetivos propostos no início do projeto: fomentar o diálogo intercultural, ou, em termos mais concretos, incentivar à heterogeneidade social entre ciganos e não ciganos nas escolas de Póvoa de São Miguel e Sobral da Adiça. Este objetivo levou-nos em muitos casos a elaborar atividades onde importa mais a metodologia do que o assunto abordado.

Tomemos um exemplo: já que procuramos que haja contacto, entendimento, construção de um futuro comum entre comunidades cigana e não cigana destas localidades. Assim, uma das atividades recentemente introduzida no programa Mãcheia de chaborrilhos é a atividade: “escola de sonho”. Nesta atividade, são constituídos grupos de alunos heterogéneos (com alunos ciganos e não ciganos, grandes e pequenos...), e é dada uma missão: desenharem a sua escola ideal. Mas atenção! É pedido que todos desenhem as mesmas características, e por isso, todos os membros do grupo tem que estar de acordo.

Com este exemplo, queríamos demonstrar a importância das metodologias utilizadas, e sua permanente adequação às necessidades que se vão identificando.

UMA SESSÃO DE MÃCHEIA DE CHABORRILHOS

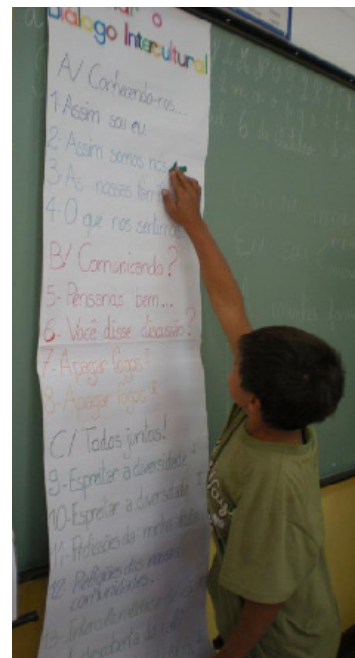
Cada sessão tem a mesma organização geral, sendo a sua duração de 1 hora:

Em primeiro lugar, recordar o que se fez na atividade anterior. Para isso, utiliza-se como apoio o índice geral do programa, em suporte papel (ver fotografia). De maneira a tornar o índice mais dinâmico, e introduzir uma interação com os alunos, este contém uma seta amovível, que “passeia” de atividade em atividade.

Em segundo lugar, desenvolve-se a atividade em si, com o apoio de diversas ferramentas. Neste recurso, as fichas de atividades serão acompanhadas de orientações, indicando formas de administrar as mesmas.

As orientações foram construídas da forma seguinte:

1. Indicações gerais sobre a atividade: tema abordado e objetivos gerais da atividade.



2. Descrição dos recursos necessários para o desenvolvimento da atividade (respetivas fichas e outros recursos, tais como canetas e tesouras, ou ainda computador e videoprojector, por exemplo). Aqui, no caso de ser preciso, também são descritos os diferentes passos da preparação da atividade como por exemplo a necessidade de pesquisas prévias. Assim, passo a passo, são descritas as várias fases do desenvolvimento da atividade.

3. Análise da atividade. São avaliados os fatores críticos de sucesso e de insucesso, e em último serão dadas algumas “dicas”, à luz da experiência de implementação da atividade com várias turmas, em duas escolas.

Tal como relatado anteriormente, as turmas com as quais intervimos têm vários níveis de ensino. No entanto, as atividades propostas são coletivas, com a turma inteira. Foram então concebidas fichas de atividades, com espaço para que crianças de idades diferentes ou de níveis diferentes possam participar, exprimir-se e aprender (Variantes “pequenos - P” e “grandes - G”).

O CADERNO

Para terminar cada atividade, os alunos procedem à sua avaliação no diário de bordo do programa: um caderno com uma página dedicada a cada sessão (data, título da atividade, nome da turma, fotografias coladas a posteriori, e avaliação coletiva). Esta avaliação deve ser acompanhada, pelo menos no início do programa, por um técnico, de maneira a explicar às crianças que este espaço é seu, tendo a possibilidade de escolher entre as figuras 😊, 😐 e 😞 para exprimir o seu sentimento sobre a atividade, e recolher outro tipo de comentários se for necessário (ver folha digitalizada). Procura-se aqui, para além de recolher as opiniões dos alunos para melhorar as atividades, fomentar algum espírito crítico nos mesmos e promover hábitos de participação.

De notar aqui que foi recentemente introduzida uma alteração na avaliação das atividades, que, por ser ainda demasiado recente não poderemos analisar: a avaliação de cada atividade pelas professoras (pontos positivos e pontos negativos). Esta alteração foi julgada necessária de forma a completar a avaliação então realizada pelas professoras: em reuniões trimestrais, presenciais, respondiam a um conjunto de perguntas sobre os efeitos da atividade em particular e do projeto em geral.



O caderno revelou-se uma ferramenta preciosa ao longo do ano letivo: realça, junto dos alunos, a coerência do conjunto das atividades, reforçando o papel do índice utilizado no início da sessão. As fotografias das atividades, que ilustram cada título, complementadas pela reprodução miniatura de algumas ferramentas, permitem aos alunos recordarem com bastante precisão os ensinamentos, e por aí compensar algum constrangimento ligado à periodicidade.

Face ao entusiasmo das crianças em esfolhear repetidamente o caderno, apercebemos que as ilustrações, tal como a escrita do nome deles, contribuem para aumentar a autoestima individual e coletiva. Assim, aproveitando este entusiasmo e procurando realçar a coesão das turmas, nomeadamente entre ciganos e não ciganos, as fotografias são rigorosamente tiradas e escolhidas de forma a alimentar esta dinâmica.

Enfim, o caderno tornou-se um instrumento de qualidade para trabalhar as ligações entre projeto/famílias e escola/famílias, sendo uma forma muito concreta de expor metodologias e resultados obtidos nas atividades, em comunidades onde poucos são os que dominam a leitura e a escrita.

O caderno é um exemplo de uma das metodologias utilizadas em sala de aula, que conjuga a dinâmica coletiva e o apoio individualizado aos alunos. Procura-se um equilíbrio, mais fácil de atingir quando é possível a presença de duas técnicas nas sessões, pois desta forma os alunos são solicitados coletivamente, com debate de ideias, respostas a perguntas e relato de experiências pessoais. Existe também, sempre um momento individual, em que as técnicas vão apoiando os alunos caso a caso. Esta metodologia marcou uma viragem na criação de uma boa relação com alunos não ciganos, com quem poucos ou nenhuns contactos tínhamos fora da escola.

O TODO ASSENTE NA CONSTRUÇÃO DE RELAÇÕES INTERPESSOAIS

De facto, se ao início da nossa intervenção, isto é, antes de começarmos a dinamização de atividades em sala de aula, a relação que íamos desenvolvendo dentro da escola com as crianças ciganas viabilizou a nossa aproximação com os seus familiares, as relações estabelecidas ao longo do projeto com diferentes intervenientes, nem sempre facilitou a nossa integração num novo tipo de atividades/espacos.

Assim, tivemos que inverter algumas dinâmicas de forma a ganhar progressivamente legitimidade e obter o impacto desejado. As crianças viam a nossa equipa como aliadas, companheiras de brincadeiras das crianças ciganas e apenas delas. Em ambos os casos, e devido à animação de recreios realizada durante 3 anos seguidos, carecíamos daquela credibilidade necessária à intervenção em sala de aula (contexto formal).

Mas a confiança dos alunos não se conquistou apenas com o ganho de autoridade. Como já o mencionamos, existem conflitos entre ciganos e não ciganos, conflitos que se procuram resolver para podermos construir uma comunidade mais coesa. No entanto, não é fácil isolar a causa destes conflitos, havendo muitos outros fatores e desentendimentos entre pessoas e grupos para além da comunidade de pertença.

As professoras avaliaram...

- ▶ Os temas trabalhados foram ao encontro das necessidades das crianças,
- ▶ A duração das atividades adequa-se à faixa etária,
- ▶ As atividades e jogos utilizados para trabalhar os temas foram bem conseguidos e motivaram os alunos,
- ▶ Nota-se uma evolução positiva na relação entre ciganos e não ciganos na sala de aula,
- ▶ Os alunos aumentaram o seu nível de conhecimentos sobre alguns conceitos (cultura...),
- ▶ As atividades ajudaram os alunos ciganos a valorizarem elementos da sua própria cultura.

Recomenda-se:

- ▶ Intercalar atividades de valorização da cultura cigana, com atividades mais gerais,
- ▶ Reforçar a dimensão da resolução de conflitos,
- ▶ O alargamento da intervenção ao pré-escolar.

(reunião de avaliação presencial - 06-07-11 e preenchimento de formulário online - Julho de 2011)

Assim, uma das técnicas de mediação de conflitos entre indivíduos de grupos étnicos diferentes é a personificação da situação: não reduzir o conflito a cigano/não cigano, mas sim trazer as pessoas, o X e o Y com suas idiossincrasias, experiências e motivações. Colocar o indivíduo à frente do seu grupo de pertença, dar-lhe liberdade para se definir parece-nos um dos caminhos para o entendimento entre pessoas, e entre grupos. Esta aposta nos indivíduos, nas próprias crianças tem-nos ajudado a consolidar a confiança mútua.

Para além da relação que se procura construir com os alunos, destinatários finais do Mãcheia de chaborrilhos, também é fundamental a estreita articulação com os professores das turmas com as quais se intervém.

Já foi referido, que a importância do rigoroso respeito dos procedimentos e rotinas da escola, enquanto aspeto central. É fortemente aconselhável averiguar com antecedência que tipo de requerimentos/autorizações são necessários para a introdu-

ção de um membro da comunidade na escola. É importante ter conhecimento das datas das avaliações trimestrais para a calendarização anual, ou ainda do horário semanal de cada turma para planejar as atividades. A elaboração e respeito por uma calendarização, com descrição das atividades, permite uma articulação fluída com as escolas, pelo que recomendamos a sua conceção no início do ano letivo, mesmo que seja sujeito a alterações futuras.

Estes pormenores permitem assentar uma relação de confiança entre a equipa e as professoras. Para além disso, na nossa experiência, a articulação das atividades do programa Mãcheia de chaborrilhos com outras atividades, que vão de encontro com o projeto educativo da escola, permitem consolidar esta relação: intercâmbios entre escolas por exemplo. A organização de visitas de estudo concorrem para os objetivos do projeto, para os objetivos da escola, e permitem estabelecer um contacto mais informal entre os agentes.

Como se pôde ler ao longo desta descrição, o programa Mãcheia de chaborrilhos, para além de assentar em pesquisas rigorosas, em consultas com pessoas experientes, em experimentações/validações, é uma perspetiva pessoal de proximidade da promoção da interculturalidade.

Em primeiro lugar, porque o projeto Encontros pôde beneficiar de uma estabilidade do núcleo técnico que desenvolve as atividades em contexto escolar. As atividades foram enriquecidas pela sua experiência noutros contextos junto das comunidades ciganas (lugares de vida, instituições...) e a sua leitura da realidade foi enriquecida pela observação participante dos contactos entre ciganos e não ciganos na escola e fora dela.

Sugerimos assim, que quem empreender desenvolver um conjunto de atividades de promoção da interculturalidade em contexto escolar não limite o seu contacto às crianças na escola, mas procura conhecer um pouco mais das suas vivências. As informações recolhidas sobre modos de vida, aspetos culturais, background pessoal favorecem a compreensão de situações que podem decorrer na sala de aula.

NÃO FUNCIONOU!

► Os trabalhos para casa: em vários momentos, tentamos completar as atividades com algum TPC. No entanto, apercebemo-nos que nunca foram feitos, com raras exceções. Será por ser pedido um trabalho de médio prazo, difícil de recordar por alunos daquela faixa etária? Por não darem a mesma legitimidade de que aos TPC dados pela professora? Será simplesmente por não terem sido dados pela professora? Enfim, não é viável dar TPC, não são efetuados.

► Dinâmicas demasiado mexidas: apesar de apostar em metodologias de educação não formal, dinâmicas envolvendo movimento de mesas, troca de lugares, são desaconselháveis. Geram alguma confusão dentro da sala de aula que, para além de não ser em conformidade com regras da sala, reduz bastante o impacto da atividade.

► Abordar de forma frontal a valorização da cultura cigana. A valorização da diferença só acontece com quem estiver disposto a ser sensibilizado, excluindo assim toda sensibilização “forçada” (ver a importância da aprendizagem cooperativa). De facto, ter introduzido temas de estudo repetidamente ou então claramente de valorização da cultura cigana não resultou, na nossa experiência, numa maior sensibilização dos alunos para o diálogo intercultural. Aliás, resultou com alguns e com outros não. O convite a um elemento externo ao corpo docente (mas pertencendo à comunidade educativa) para esclarecer no seio de uma das atividades alguns elementos da cultura cigana não foi bem aceite, perdendo assim o impacto junto das crianças.

Por isso, o conjunto de atividades aqui proposto aborda a interculturalidade de forma geral, e introduz esporadicamente temas especificamente da cultura cigana. Inclui assim, uma espécie de preparação dos alunos e docentes para estes temas.

Uma alteração então introduzida ao programa de 2010-2011 está a ser experimentada, pelo que não poderemos aqui analisar os seus efeitos: a intercalação das atividades do bloco A, B e C ao longo do ano.



ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Elaborar o enquadramento teórico deste Recurso não foi tarefa fácil. Apesar de tantas pesquisas que foram feitas sobre diferentes temas, tais como a educação intercultural, a animação de grupos, a cultura cigana... continuamos uma equipa de “terreno”, que passa a maior parte do tempo em atividades, junto com os destinatários e beneficiários. Já que tínhamos tido sempre o cuidado de sistematizar as ferramentas utilizadas, a redação deste documento obrigou-nos agora a fazer um esforço de sistematização das ideias.

Pretendemos aqui, portanto, continuar a apresentar a nossa prática da promoção da interculturalidade. É a forma como incorporamos definições e conceitos que será abaixo apresentada.

Não se pretende assim chegar à exaustividade, nem aproximar o nível de aprofundamento de uma verdadeira investigação social.



A INTERCULTURALIDADE

PERSPETIVA TEÓRICA

Assume-se a cultura como sendo uma construção humana, o conjunto de pressupostos, valores e normas fundamentais que os indivíduos possuem.

A metáfora do Iceberg (AFS Orientation Handbook), ilustra bastante bem a noção de cultura (ver figura), onde poucos elementos da cultura são visíveis e a maior parte são invisíveis. Mas esta metáfora vai mais longe, estabelecendo que são estes tais elementos invisíveis, a que chamamos “cultura latente” que orientam a totalidade do iceberg, ou seja do grupo cultural. Assim, uma intervenção que apenas se concentraria na cultura patente não teria “hipótese de mudar o rumo do iceberg”, continuando a utilizar aquela imagem.

Para completar esta definição, e de forma a combater uma certa rigidez que induz a metáfora do Iceberg, podemos acrescentar uma noção de dinamismo: as culturas encontram-se em constante evolução e enquadram-se num dado contexto (McGoldrick, 1991).

Desse conceito de cultura deriva a noção de interculturalidade que, a partir de diferentes definições vários autores, podemos arriscar em definir como a interação harmoniosa entre dois ou mais grupos de culturas diferentes. Esta interação baseia-se no respeito mútuo e na ausência de valorização de um grupo e seus valores sobre outro, sendo esta interação que diferencia a interculturalidade do multiculturalismo.

De facto, o multiculturalismo, introduz respeito pelos valores culturais dos outros grupos, limita a sociedade a um conjunto de grupos coexistindo, sem focar a coesão global como ideal. Assim, num tal sistema subsiste uma visão fragmentada da sociedade, onde predomina a visão “nós e os outros” colocando o outro como estranho, tal como as relações com ele. A tendência é então uma espécie de concorrência entre grupos, uma tendência ao conflito mais do que ao diálogo.

A interculturalidade abarca assim, um conjunto de questões ligadas à coesão social. Assumimos que o conceito chave da interculturalidade é o da comunicação, da interação positiva entre grupos de culturas diferentes (Perotti, 2004).



UMA SOCIEDADE INTERCULTURAL, PARA QUÊ?

Uma sociedade intercultural é uma sociedade mais pacífica, onde os conflitos originados pela incompreensão, por diferentes interpretações do meio envolvente, pela confrontação de normas e valores são menores. A paz traz qualidade de vida aos indivíduos que compõem esta sociedade, quer a nível económico, quer a nível social.

Numa abordagem demográfica, e assumindo que as populações minoritárias de culturas diferentes da comunidade maioritária (comunidades imigrantes, minorias étnicas), apresentam índices de natalidade e rejuvenescimento bastante mais altos do que a comunidade maioritária (elemento que não poderemos fundamentar aqui), a integração dessas comunidades na sociedade de acolhimento traz vantagens económicas óbvias: dinamismo da economia, ocupação de postos de trabalho que os nacionais não querem/podem ocupar...

A integração de populações marginalizadas tem mais vantagens, como por exemplo na área da saúde em que o peso para a sociedade do tratamento da doença é muito mais importante de que o acesso preventivo aos serviços de saúde das populações. Em termos de prestações sociais, o raciocínio é o mesmo: é mais vantajosa uma situação em que indivíduos estão integrados profissionalmente e a participar nas contribuições sociais do que famílias a receberem subsídios de sobrevivência.

Assim, podemos ver através de vários exemplos (a lista não é exaustiva), a marginalização de grupos de culturas diferentes (e de qualquer outro grupo de indivíduos) não traz vantagens à comunidade maioritária, pelo que a integração desses grupos deveria ser objeto de mobilização coletiva. As razões, como acabamos de o demonstrar, podem ser puramente éticas, tal como a perseguição de um “mundo mais justo”, mas não podemos esquecer as consequências económicas de uma sociedade inclusiva.

A INTEGRAÇÃO DE PROXIMIDADE

Este aspeto demonstrado, não podemos no entanto assumir a integração social de comunidades de culturas diferentes como um processo natural e espontâneo. As resistências são grandes e é preciso existir uma vontade, alias determinação e



enquadramento político para lá chegar.

A intervenção para a integração de minorias culturais na comunidade maioritária revê duas vertentes: uma macro (a nível nacional) onde são definidas as políticas de integração, como por exemplo o acesso à nacionalidade, a promoção de quotas entre outras, e uma vertente local, onde é garantida (ou não) a Igualdade de Oportunidades entre todos. Assim, com esta lógica, “os desafios da integração ganham-se ou perdem-se a nível local” (Malheiros J, 2010).

Se no caso das comunidades ciganas a primeira vertente não tem um impacto muito importante, sendo a grande maioria dos ciganos portugueses de pleno direito, é na integração de proximidade que tudo se joga. As representações sociais são tão negativas, que se pode apenas pensar na integração das comunidades ciganas na sociedade maioritária se pensarmos na aproximação de indivíduos.

Esta integração de proximidade está nas mãos de instituições e intervenções de cariz local, enraizadas num território, com profundo conhecimento das suas potencialidades.



NOTAS









FORMAR PARA A INTERCULTURALIDADE

A PROMOÇÃO DO DIÁLOGO INTERCULTURAL

Voltamos aqui à noção de multiculturalismo, que se procura evitar pela promoção do diálogo intercultural, que põe o enfoque nas características culturais de diferentes grupos. Como vimos, nesta abordagem não são as relações entre grupos ou indivíduos o centro da aprendizagem, mas sim o “exotismo” cultural, o que contribui para criar uma relação de tipo “nós e os outros”.

Outro risco que a promoção do diálogo intercultural procura evitar, é a tendência à assimilação cultural do grupo minoritário, negando assim o direito à diferença.


O diálogo intercultural, interação positiva entre indivíduos, parece-nos então ser o conceito chave: a procura de semelhanças entre culturas, de entendimento entre grupos, de pontos de encontro entre pessoas. A promoção do diálogo intercultural passa evidentemente pelo aumento mútuo de conhecimentos sobre culturas, de maneira a permitir a perceção dos respetivos códigos e valores.

A ESCOLHA DA ESCOLA

Assim, como temos visto, a promoção do diálogo intercultural passa pelo envolvimento de todos, pertencendo-se à cultura maioritária ou minoritária. A escola representa então uma oportunidade para intervenções neste âmbito: é aí que se juntam todos, e que aprendem todos. A escola representa ainda a fonte de saber legítima. Reúne condições ótimas para ser um dos palcos para a promoção da interculturalidade.

A EDUCAÇÃO PARA A INTERCULTURALIDADE

Assume-se a educação para a interculturalidade como um conjunto de ferramentas e metodologias levando à convivência harmoniosa dos vários grupos culturais que compõem uma determinada sociedade. Como já vimos, a interculturalidade não é um processo espontâneo, pelo que será necessária uma intervenção nesse senti-



do, o que introduz a noção de mudança social. Banks especifica (Banks e Banks, 1993, p. 1) esta intervenção, como acontecendo em instituições educativas, induzindo uma alteração dos comportamentos com o objetivo de alcançar a Igualdade de Oportunidades entre todos. Leonard e Patrícia Davidman (1994, p.2) definem educação intercultural como "uma estratégia multifacetada, orientada para a mudança, que se norteia por seis objetivos relacionados entre si (1. a igualdade de oportunidades, 2. o pluralismo cultural na sociedade, 3. a criação de relações de harmonia e compreensão intercultural na sala de aula, na escola e na comunidade, 4. a capacitação/"empowerment" de todos os atores educativos, 5. um conhecimento alargado dos vários grupos étnico-culturais por parte de todos os agentes da comunidade, e 6. a formação de todos os intervenientes no processo educativo, numa perspectiva intercultural, informada e crítica) ".

Dessas definições, deve-se reter o seu ponto central: a educação intercultural é para todos, e deve ser implementada em contexto de diversidade cultural. Assim, medidas específicas com grupos homogêneos podem contribuir para a promoção da igualdade de oportunidades, mas não se enquadram na linha da educação para a interculturalidade propriamente dita.

De destacar também que a educação para a interculturalidade deve ser vista como um processo dinâmico, tal como o são as culturas e as relações entre grupos/indivíduos. Torna-se assim difícil pensar em ferramentas específicas à educação para a interculturalidade, mas sim num conjunto de metodologias, conhecimentos e atitudes que promovam o diálogo pacífico.



ENTRE VÁRIAS ÁREAS

DIVERSAS METODOLOGIAS


A educação para a interculturalidade assenta em abordagens variadas, todas viradas para a promoção de competências pessoais e sociais, e para o aumento de conhecimento.

Para isso, utiliza-se diferentes metodologias, entre as quais a educação não-formal, fundamental neste processo. A educação não-formal baseia-se numa relação não hierárquica entre formando e formador, na própria motivação dos formandos para a aprendizagem, “é acima de tudo um processo de aprendizagem social, centrado no formando/educando, através de atividades que têm lugar fora do sistema de ensino formal e sendo complementar deste” (Castanheira L, 2005).

Poderá parecer curioso, depois de tal definição, alegar que o programa Mãcheia de chaborrilhos segue metodologias de educação não formal, sendo desenvolvido em sala de aula. No entanto, as relações com os alunos estabelecidas pela equipa do projeto permitem esta abordagem, o tipo de atividades e sua forma de implementação, os objetivos perseguidos e os impactos atingidos.

NO CENTRO, A APRENDIZAGEM COOPERATIVA

“Uma vez que ‘elege’ a heterogeneidade e o trabalho entre pares como formas privilegiadas de reduzir estereótipo e preconceito, ao proporcionar o conhecimento do outro, nas suas diferenças e semelhanças” (Cochito, I., 2004), a aprendizagem cooperativa aparece como central neste processo de educação para a interculturalidade. A aprendizagem cooperativa, no entanto, não se reduz à organização de momentos concretos em que os alunos participam em conjunto. Passa também pelo despertar da sua curiosidade pelo outro, pela outra cultura. Cooperar é construirmos juntos, sendo essa a base dos processos democráticos. Aprender a viver juntos, valorizando de igual modo opiniões ou outras manifestações de todos, é um dos propósitos do programa Mãcheia de chaborrilhos. Algumas metodologias simples de implementar: quando são formados grupos dentro da sala, constituí-los de forma heterogênea; em debates entre alunos, incentivar à valorização das intervenções de



todos; e por fim, o que nos parece fundamental, insistir sobre as semelhanças entre pessoas e/ou culturas, destacando-se de forma positiva a existência de aspectos semelhantes entre pessoas e/ou grupos.

DIVERSAS ÁREAS TEMÁTICAS

No Mãcheia de chaborrilhos, a metodologia de educação não formal, cruza-se com áreas temáticas que atuam na promoção da interculturalidade: são introduzidas assim nas atividades, noções de Comunicação Não Violenta (teoria da comunicação baseada na prática da empatia, desenvolvida por Rosenberg nos anos 1970), noções de mediação sociocultural (técnicas de negociação aplicadas a contextos com diversidade cultural), noções de mediação pelos pares (processo de formação de alunos para a resolução de conflitos entre alunos), noções de resolução de conflitos (técnicas visando solucionar conflitos interpessoais).



NUM CANTINHO DA INTERCULTURALIDADE

Culturas diferentes num mesmo território, são muitas vezes o resultado de algum processo de migração, mais ou menos recente, e as culturas associadas a nacionalidades. Este fenómeno tem muito mais visibilidade (cor de pele dalguns imigrantes, sotaques ou línguas diferentes...) do que a presença secular e volátil, até há relativamente pouco tempo atrás, de uma minoria como os ciganos.

Pelo menos no nosso território (SOS Racismo 2005), a presença dos ciganos é muito contestada, e existem muitas resistências à sua integração na sociedade. Mesmo a nível nacional, os ciganos são o grupo cultural menos bem considerado pelos portugueses. Nos territórios onde a diversidade cultural se resume à presença de comunidades ciganas e não ciganas, a educação para a interculturalidade torna-se não só uma necessidade como um desafio permanente (Pereira Bastos J G, 2007; Correia A, 2007).

A integração económica, e social, das comunidades ciganas revela-se fortemente ligada à conjuntura económica da nossa sociedade. Na passagem de uma sociedade tradicional a uma sociedade moderna (séc. XIX e XX), os ciganos eram alvo de medidas de perseguição visando, consoante as épocas, a sua eliminação ou assimilação. Assim, lhes foi negada uma possibilidade de adaptação da sua cultura à mudança de valores na sociedade. Na época atual (entendemos desde a instauração de um regime democrático em Portugal), em que os ciganos, enquanto cidadãos portugueses, poderiam beneficiar de igualdades de oportunidades, enfrentamos um período de recessão económica, que deixa pouco espaço para a integração dos mais pobres, dos mais excluídos.

A evolução económica e política criou e manteve desigualdades de oportunidades entre ciganos e não ciganos (San Roman T, 1985).

Esta dinâmica, conjugada com a progressiva fixação das comunidades ciganas, levou a sua heterogeneização cultural. Entre integração no sistema, manutenção radical da cultura de origem, tentativa de conciliação entre cultura de origem e novos valores, fixação em meio urbano ou rural, encontramos diversos grupos, cada um com suas características.

Neste contexto, difícil é definir uma “receita” para a integração social das comunidades ciganas, sendo sempre necessária em primeiro lugar a compreensão dos grupos e suas aspirações. Voltamos assim, a fundamentar estratégias de integração de proximidade.

Encontramos no trabalho com comunidades ciganas mais outra particularidade: a informação sistematizada sobre cultura cigana é rara e insuficiente. O próprio modo de transmissão dos códigos e valores dentro da comunidade alimenta este aspeto, sendo agrafo. A cultura cigana é fortemente desvalorizada de modo geral pela comunidade maioritária, e até pelos próprios membros, havendo resistências na divulgação da informação, resistência que podemos interpretar como forma de proteção.

Assim, difícil é encontrar um enquadramento teórico específico previamente definido, tendo que basear os conhecimentos na relação estabelecida com a(s) comunidade(s) e na capacidade para recolher/sistematizar informações.

CHEGAMOS À PARTE DAS FERRAMENTAS E DICAS PARA A SUA IMPLEMENTAÇÃO!

Assim, após 2 anos de dinamização do programa Mãcheia de chaborrilhos e em fase de arranque de um terceiro ano letivo, após sistematização da experiência e após concertação com vários intervenientes podemos avançar algumas recomendações que achamos indispensáveis para quem decidir iniciar um programa Mãcheia de chaborrilhos.

RECOMENDA-SE...

A/ Na fase de conceção do programa:

- ▶ A adaptação das ferramentas aqui propostas, ao contexto em que se propõe desenvolver o programa. Não se assume a Mãcheia de chaborrilhos como estático, tal como não se assumiram os recursos consultados para a sua conceção estanques. Assim, incentivamos vivamente a que as ferramentas aqui apresentadas sejam apropriadas pelos utilizadores, e adaptadas a cada território.
- ▶ A realização das atividades em sala de aula, em colaboração com as professoras (conferindo legitimidade ao conteúdo). A sala de aula é o tempo nobre da aprendizagem, a professora a detentora do Saber. A implementação do programa Mãcheia de chaborrilhos revela todo o seu potencial em sala de aula, fazendo parte do currículo no mesmo patamar do que outras disciplinas.
- ▶ Um bom conhecimento do território, privilegiando o contacto com as famílias. De forma a enriquecer a intervenção, convém poder manter um contacto estreito com as famílias ciganas e não ciganas. Estas relações permitirão recolher informação sobre culturas, que poderão ser integradas nas atividades, excelente motivação para os alunos, criando sinergias.
- ▶ Uma estreita articulação das atividades com os conteúdos curriculares, podendo ser consultados guias, propostas e outros programas curriculares.

B/ Na fase de implementação/acompanhamento:

- ▶ O recurso sistemático à “subtileza” quando se abordar diretamente o tema da cultura/comunidade cigana. A cultura e as comunidades ciganas sendo as mais desconsideradas em Portugal, e a comunidade cigana sendo o único grupo ainda alvo de discriminação flagrante, é importante ter este elemento em mente na abordagem, ou a intervenção poderá ser desvalorizada por parte da comunidade educativa, perdendo assim a possibilidade de atingir o seu objetivo de sensibilização.
- ▶ A construção de relações interpessoais entre atores (equipa, professoras, crianças, famílias), o que aumenta motivação e a cooperação de todos. Para isso, o elemento fundamental é o respeito dos procedimentos formais e informais da escola: desde os horários predefinidos, até aos papéis durante o intervalo, passando pelos formulários de autorização ou datas dos conselhos pedagógicos. Entrar na lógica da escola, nas exigências que são feitas aos professores, último elo hierárquico na escola, é fundamental para alicerçar uma boa relação com os diferentes agentes.
- ▶ A articulação do programa Mãcheia de chaborrilhos com outras atividades complementares, e que vão de encontro aos objetivos/interesses da escola (visitas de estudo, mediação com as famílias...)
- ▶ O recurso a técnicas de mediação de conflitos entre alunos, que permitam aliviar a pressão entre o grupo de alunos. Para isso, colocar o indivíduo no centro, pondo em segundo plano características culturais, coletivas, geográficas...
- ▶ A utilização de ferramentas complementares às atividades, que dão continuidade e coerência ao conjunto. O índice, permitirá apresentar com clareza o conjunto de atividades. O caderno, ou diário de bordo, ou qualquer outro nome que se lhe possa dar, há-de motivar os alunos e representa um instrumento de avaliação importante.

C/ Na sua avaliação e readaptação:

- ▶ A escolha de indicadores quantitativos desde o início da prática, de forma a medir rigorosamente o seu impacto. A monitorização quotidiana permite avaliar os sucessos alcançados, nem sempre visíveis “ao olho nu”.

- ▶ Um dos princípios do programa Mãcheia de chaborrilhos é a sua flexibilidade e a possibilidade de ir alterando e adaptando as ferramentas ao contexto. Assim, a introdução de uma ferramenta de auscultação dos diferentes intervenientes ao longo do processo permite o aumento da informação da equipa dinamizadora sobre o impacto das atividades, e facilita a sua adequação permanente.
- ▶ A efetiva incorporação das sugestões emitidas pelos diferentes atores.

D/ Evitar:

- ▶ O tratamento repetitivo e recurso sistemático à cultura cigana. Já foi dito, a cultura cigana ainda é assunto delicado. A abordagem a este tema não pode ser sob forma de confrontação, ou corre o risco de revelar-se contraproducente.
- ▶ Atividades difíceis de dinamizar pela equipa. Existem, é verdade, uma grande variedade de técnicas de animação de grupos muito atrativas, como por exemplo ligadas ao teatro, ao desporto, ou ainda às artes plásticas, música... No entanto, todos nós, enquanto técnicos, teremos as nossas inclinações e limitações. Convém respeitar estas facilidades/dificuldades e utilizar apenas atividades em que os técnicos se revejam, se sintam a vontade.

MÃCHEIA DE CHABORRILHOS: ATIVIDADES E REFLEXÕES



ATIVIDADE	OBJETIVOS	RECURSOS
1. Assim sou eu. (A/ conhecendo-nos...)	Apresentar-se. (Re)identificar características pessoais. Encontrar pontos comuns entre alunos.	Fichas 1P e 1G. Canetas ou lápis.

Para obter as fichas de atividade, por favor contatar os autores do recurso.

DESCRIÇÃO	A NOSSA EXPERIÊNCIA
<p>1. Com os alunos não leitores: preencher os diferentes campos do brasão (ficha 1P), com desenhos. 2. Com os alunos que já sabem ler/escrever: a dinâmica consiste em encontrar na sala de aula alunos que correspondem às características descritas na parte esquerda da ficha. Os alunos podem levantar-se para fazer perguntas a outros. Na lista, não se pode repetir nomes, nem deixar em branco nenhum campo. 3. Uma vez acabadas as fichas (P e G) e toda a gente tornada ao seu lugar, faz-se silêncio, e apresentam-se as conclusões. De forma a valorizar os que preencheram a ficha P, o trabalho em comum será orientado por eles: cada um a sua vez, os alunos apresentam as suas características pessoais (o brasão). O resto da turma, cada vez que encontrar uma característica comum, manifesta esta semelhança ao levantar o braço no ar.</p>	<p>Esta atividade sendo a primeira do ano letivo, convém levar alguns materiais para os alunos pintarem: observou-se repetidamente que algumas famílias tardam em comprar os materiais necessários, o que cria ruídos na atividade. Se não houver material a mais, preparar crianças para emprestarem a outras (o mais eficaz é construir pares, e acordar individualmente). Não esquecer de felicitar o aluno que decidir emprestar. A dinâmica pode criar alguma confusão, devido ao movimento dos alunos. Manter alguma calma é importante, de forma a não perturbar os que estão a pintar o brasão.</p>

ATIVIDADE	OBJETIVOS	RECURSOS
2. Tesourinhos. (A/ conhecendo-nos...)	Aumentar a autoestima coletiva e individual. Conscienciar características pessoais positivas. Incentivar a criatividade.	1 Espelho numa caixa ou baú (pode ser um espelho de bolso numa caixa de papel). Ficha 2. Canetas ou lápis.
3. O vidente. (A/ conhecendo-nos...)	Identificar/aumentar expectativas com o futuro. Afinar a noção de tempo. Incentivar a criatividade.	Fichas 3 e 3G. Canetas ou lápis.
4. As nossas famílias (A/ conhecendo-nos...)	Identificar/reforçar ligações familiares entre alunos, enraizamento das famílias de diferentes culturas no território. Descobrir semelhanças entre famílias.	Ficha 4G. Quadro da sala.

DESCRIÇÃO	A NOSSA EXPERIÊNCIA
<p>1. A descoberta do tesouro: os alunos vão descobrir um tesouro, escondido naquela caixa. Lembrar o que é um tesouro, a noção de valor. Preparar as crianças para manter o segredo até todos terem visto o tesouro, já que só se pode ver um de cada vez. 2. Depois de todos terem visto o tesouro, desvenda-se o mistério: o tesouro, são eles, cada um deles! Reforçar laços de afetividade entre alunos, entre alunos e professores, entre alunos e técnicas. 3. Passa-se de seguida ao desenho do autorretrato. Pode-se utilizar o espelho como apoio a quem tiver mais dificuldade. 4. Os maiores terão tempo de completar a parte direita da ficha “se eu pudesse transformar-me em...”</p>	<p>Se forem bem mobilizados, em princípio os alunos mantêm o segredo até ao fim, o que demonstra respeito pelas regras e pelos colegas. Surpreendente: raros são os alunos que não pintam a sua cara de cor-de-rosa, ou como chamam eles, cor-da-pele, independentemente da verdadeira cor da sua pele! Utilizar então a diversidade dos tons de pele dos alunos para valorizar de igual forma os mais “claros” e mais “escuros”. Deixar o lado direito da ficha como facultativo, sobre tudo para os mais pequenos, que podem ter alguma dificuldade de abstração. No entanto, os maiores gostaram muito deste desafio.</p>
<p>1. Começar por lembrar as noções de tempo, passado, presente e futuro. Utilizar exemplos de futuro imediato e longínquo. 2. Desenhar os autorretratos. 3. Os maiores terão tempo para responder às perguntas sobre o seu futuro.</p>	<p>1. Se os alunos tiverem dificuldade em perceber a noção “quando eu tiver a idade que os meus pais têm agora”, recorrer a referências melhor conhecidas por eles (quando fores grande, e quando fores velhote). 2. Face às respostas obtidas ao questionário, apercebemos que as crianças têm uma visão muito conformista do seu futuro, imitando os seus pais. Será que esta atividade incentiva ou não incentiva à reprodução social/de género dos papéis?</p>
<p>1. Começar por explicar a noção de árvore genealógica. 2. Desenhar no quadro 3 linhas, uma para cada geração que será “estudada”. 3. Pedir aos alunos para citar nomes da sua família, em função da sua geração. Solicitar também outros pormenores como profissão, localidade onde vive. Estes elementos serão apontados no quadro 4. Estabelecer pontes entre alunos de diferentes comunidades de pertença. 5. Os maiores elaboram no momento a sua árvore genealógica, enquanto um dos mais pequenos vai fazer o dele no quadro como exemplo.</p>	<p>A atividade sendo quase na sua totalidade coletiva e oral, pode gerar-se alguma confusão dentro da sala de aula. Passar então nesse momento à ficha, dividindo a turma em dois.</p>

ATIVIDADE	OBJETIVOS	RECURSOS
5. Os nossos sentimentos (A/ conhecendo-nos...)	Conscienciar as suas emoções e formas de reagir a uma determinada situação. Reforçar a identificação de emoções no outro. Abordar a noção de empatia, e sua importância nos processos de comunicação.	Ficha 5 (conto do gato e do rato). Cartões (formato A5) com as 4 caras com emoções principais (alegria, tristeza, medo, surpresa)
6. Pensando bem... (B/ Comunicando?)	Realidade ou preconceito? Conscienciar as crianças da existência dos preconceitos e da sua interferência na interpretação da realidade.	Espelho, lápis Kohl, produto para tirar a maquilhagem, algodão. Cartões com desenhos simples (ficha 6.1) Fichas 6.2 e 6.3
7. Você disse... discussão? (B/ Comunicando?)	Definir o conflito. Realçar as diferenças individuais de interpretação da realidade. Reforçar a noção de empatia. Hierarquizar as suas emoções.	Fichas 7.1, 7.2 e 7.3.

DESCRIÇÃO	A NOSSA EXPERIÊNCIA
<p>1. Apresentar as 4 emoções, pedir para os alunos identificá-las, com sinônimos. Eventualmente, explicitar com uma situação clara em que se pode sentir aquela emoção. 2. O conto: os alunos estão confortáveis, de olhos fechados. Ler o conto, muito devagar, marcando bem os silêncios. 3. Analisar coletivamente a história, com apoio às perguntas.</p>	<p>1. Durante a análise coletiva, insistir sobre a ligação entre as emoções identificadas na primeira parte e as emoções sentidas pelas personagens. 2. Reforçar sempre a noção de empatia, apoiando-se sobre a troca de personagens na história. 3. Atenção! Durante a leitura, os mais pequenos deixam-se levar facilmente pelas suas emoções.</p>
<p>1. Formar equipas de 2 crianças. 2. Distribuir um lápis e um cartão para cada par, indicando que só um dos elementos pode ver o cartão. 3. As crianças que têm o cartão copiam na bochecha do outro o desenho, sem deixar o colega ver o desenho original. 4. A criança que tem a bochecha pintada deve então copiar o desenho na bochecha do colega, sem ter visto o desenho original, baseando-se nas sensações que teve. 5. Recorrendo ao espelho, compara-se o desenho original com a 1ª versão e enfim a segunda. 6. Fichas sobre ilusão de ótica: coletivamente, analisar os diferentes desenhos, fazendo o paralelo com exemplos reais. 7. Terminar com a ficha “as coisas não são o que parecem!”.</p>	<p>1. Algumas imagens das ilusões de ótica podem ser um pouco complicadas para os mais pequenos. 2. O conjunto de fichas funciona bem, levando progressivamente os alunos a tomarem consciência dos seus preconceitos ou de ter sido vítima de preconceitos.</p>
<p>1. Distribuir o conjunto de fichas. 2. Analisar coletivamente a primeira (na sala de aula), a segunda (brincadeira ou discussão?) será individual e analisada em coletivo; a terceira novamente coletiva.</p>	<p>1. Levar progressivamente os alunos a consciencializar-se de que todos temos formas diferentes de interpretar a realidade, sendo necessário o cuidado com a interpretação dos outros. 2. Utilizar exemplos vivenciados pelos alunos se necessário.</p>

ATIVIDADE	OBJETIVOS	RECURSOS
8. Apagar fogos I (B/ Comunicando?)	Resolução de conflitos.	Ficha 8. Modelo da árvore dos frutos-conflitos. Quadro da sala.
9. Apagar fogos II (B/ Comunicando?)	Consciencializar diferentes formas de comunicação. Alertar os alunos sobre potenciais consequências de conflitos. Tomar consciência de várias maneiras de resolver um conflito.	Power point “porquê?”. Ficha 9.
10. A interculturalidade de cá (I). (C/ Todos juntos!)	Realidade ou preconceito? Consciencializar as crianças da existência dos preconceitos e da sua interferência na interpretação da realidade.	Espelho, lápis Kohl, produto para tirar a maquilhagem, algodão. Cartões com desenhos simples (ficha 6.1) Fichas 6.2 e 6.3

DESCRIÇÃO	A NOSSA EXPERIÊNCIA
<p>1. Em introdução, incentivar os alunos a contar conflitos que já tenham tido ou presenciado. A discussão deve ser orientada não sobre as causas do conflito mas sim a sua (ou a sua não) resolução. Esta parte pode demorar algum tempo, mas é necessária para a compreensão dos alunos que o conflito pode ser desarmado a qualquer momento, não sendo inelutável. 2. Distribui-se a ficha 8, tendo os alunos que ilustrar ou escrever dum lado “coisas que ajudam a resolver o conflito” e do outro “ coisas que não ajudam nada”. 3. Discutir coletivamente. 4. Em conclusão, distribuir a árvore, que os alunos completarão seguindo o modelo que será desenhado no quadro.</p>	<p>1. A primeira parte da sessão, em que são analisados alguns conflitos que os alunos escolherem, pode ser muito demorada, cada um querendo acrescentar a sua experiência. Difícil mas fundamental é chegar ao equilíbrio entre a pertinência dos relatos e a necessidade de todos poderem falar. 2. A árvore dos frutos conflitos é importante para consciencializar a possibilidade de desarmar o conflito. Pode no entanto ser um pouco difícil de interpretar para os mais pequenos.</p>
<p>1. Ler a história, enquanto passam os diapositivos. 2. Analisar em conjunto a história, começando por pedir um resumo aos alunos. Destacar as causas do conflito. Em cada etapa da história, procurar em coletivo alternativas possíveis que poderiam levar à paz entre as personagens. 3. Sensibilizar os alunos sobre as consequências desta briga, os seus custos para as personagens e o meio envolvente. 4. Distribuir e fazer individualmente a ficha 9.</p>	<p>1. As ilustrações do livro resultam muito bem na sensibilização dos alunos, melhor ainda do que só o texto. Apostar então, se for possível, numa apresentação power point com o livro digitalizado. 2. Pode ser utilizada qualquer outra história sobre o conflito (ex.: a bulha)</p>
<p>1. Formar equipas de 2 crianças. 2. Distribuir um lápis e um cartão para cada par, indicando que só um dos elementos pode ver o cartão. 3. As crianças que têm o cartão copiam na bochecha do outro o desenho, sem deixar o colega ver o desenho original. 4. A criança que tem a bochecha pintada deve então copiar o desenho na bochecha do colega, sem ter visto o desenho original, baseando-se nas sensações que teve. 5. Recorrendo ao espelho, compara-se o desenho original com a 1ª versão e enfim a segunda. 6. Fichas sobre ilusão de ótica: coletivamente, analisar os diferentes desenhos, fazendo o paralelo com exemplos reais. 7. Terminar com a ficha “as coisas não são o que parecem!”.</p>	<p>1. Algumas imagens das ilusões de ótica podem ser um pouco complicadas para os mais pequenos. 2. O conjunto de fichas funciona bem, levando progressivamente os alunos a tomarem consciência dos seus preconceitos ou de ter sido vítima de preconceitos.</p>

ATIVIDADE	OBJETIVOS	RECURSOS
11. A interculturalidade de cá (II). (C/ Todos juntos!)	Despertar a curiosidade para outras culturas. Aumentar o nível de conhecimento sobre cultura cigana. Valorizar a cultura cigana.	Fichas com sopas de letra e palavras cruzadas em Caló/português.
12. A interculturalidade de cá (III). (C/ Todos juntos!)	Despertar a curiosidade para outras culturas. Aumentar o nível de conhecimento sobre cultura cigana. Valorizar a cultura cigana	Livro A história do Ciganinho Chico (Bruno Gonçalves). Jogo das perguntas e respostas.
13. Espreitar a diversidade (I). (C/ Todos juntos!)	Despertar a curiosidade para outras culturas. Aumentar os conhecimentos sobre culturas do mundo.	Jogos de memória (4 ou 5, em função da dimensão do grupo) 1 jogo contem: um tabuleiro (4x5 casas), 10 pares de imagens, 1 tema. Sugestões de temas: arte no mundo (escolher por exemplo quadros conhecidos de pintores dos diferentes continentes), paisagens maravilhosa (site: www.yannarthusbertrand2.org por exemplo), roupas tradicionais, comemorações da páscoa, do natal ou outro no mundo...

DESCRIÇÃO	A NOSSA EXPERIÊNCIA
<p>1. Distribuir as fichas 2. Apoiar os alunos no preenchimento das fichas, aproveitar para incentivar a interajuda.</p>	<p>1. Esta atividade requer muito trabalho de preparação, sobre tudo se decidir diversificar os jogos e introduzir ilustrações... 2. Ter em atenção as faixas etárias e níveis de ensino na elaboração das fichas. 3. As fichas são individuais e os alunos são facilmente absorvidos pela sua tarefa. Pode-se aproveitar da calma da sala para abordar outros elementos da cultura cigana, ou explicar porque os ciganos não desvendam a sua língua...</p>
<p>1. Contar a história do Ciganinho Chico. 2. Espalhar num canto da sala os cartões com as perguntas, noutra canto as respostas. 3. À vez, os alunos irão escolher uma pergunta e encontrar a respetiva resposta.</p>	<p>1. Dinâmica, a atividade permite abordar assuntos de uma grande novidade quer para os alunos ciganos quer para os alunos não ciganos, de forma lúdica. 2. Para aumentar o impacto, pode-se dramatizar a história e apresentar um pequeno teatro. No caso da nossa experiência, uma turma PIEF de 2º ciclo encarregou-se desta tarefa, que resultou muito bem. Organizar, então, o intercâmbio entre as turmas.</p>
<p>1. Dividir os alunos em grupo, a quem será distribuído 1 jogo de memória. 2. Jogar: dispõe-se os cartões aleatoriamente nas casas do tabuleiro, face contra mesa. Cada um à sua vez vira dois cartões, o objetivo sendo descobrir o par de imagens. 3. Quando o jogo acaba, trocar entre grupos os tabuleiros, de forma a todos terem contacto pelo menos uma vez com todas as imagens. 4. Passar entre os grupos, levando alguma contextualização às imagens com as quais eles estão a jogar.</p>	<p>1. Atenção! Esta atividade requer bastante trabalho de preparação! Algumas dicas na sua conceção: os cartões de um tabuleiro devem ter o mesmo tamanho, independentemente do tamanho da imagem, também devem ter a mesma cor. 2. Este jogo não é muito competitivo apesar de introduzir alguma concorrência entre jogadores. 3. As crianças fixam as imagens, utilizando a sua memória visual: utilizar imagens bonitas, de qualidade!</p>

ATIVIDADE	OBJETIVOS	RECURSOS
14. Espreitar a diversidade (II). (C/ Todos juntos!)	Aumentar o nível de conhecimentos sobre culturas do mundo. Aprender a aprender juntos.	Adequar o nº de imagens ao nº de alunos. Exemplo de temas das imagens: o casamento, o natal, a páscoa, a festa da ovelha (Aïd), ano novo, dia de reis. Em cada tema existem várias imagens, ilustrando cada uma diferentes formas de comemorar os eventos, em várias culturas.
15. Espreitar a diversidade (III). (C/ Todos juntos!)	Aumentar o nível de conhecimentos sobre culturas do mundo. Aprender a aprender juntos.	Puzzles temáticos (um modelo impresso e um puzzle para cada)

DESCRIÇÃO	A NOSSA EXPERIÊNCIA
<p>1. Distribuir a cada aluno uma imagem. 2. Definir os temas que serão estudados (pede-se aos alunos para citarem eventos importantes). 3. Cada um, à vez, explica aos outros o que está na sua imagem, e tenta relacionar com um evento e uma cultura. 4. O aluno vai ao quadro colocar a sua imagem no sítio certo.</p>	<p>1. Esta atividade é muito lúdica, e tem a vantagem de não introduzir confusão na sala de aula. Os alunos podem descobrir curiosidades de outras culturas. 2. O papel das técnicas é aqui muito importante para evitar as generalizações. É fundamental realçar as diferenças entre culturas, mas também as variantes numa mesma cultura e as evoluções dos seus rituais. Evitar uma visão estática e segmentada das culturas.</p>
<p>1. Tal como para o jogo de memória, distribuir os tabuleiros a pequenos grupos. 2. Jogar. 3. Ir trocando os tabuleiros entre grupos.</p>	<p>1. Atividade lúdica, fácil e relaxante. 2. Pode servir de intervalo entre duas atividades mais difíceis/pesadas, ou para intercalar no tratamento de um mesmo tema, evitando assim saturação (atenção, esta atividade é uma por si só, não introduzi-la no seio de outra).</p>

BIBLIOGRAFIA



ENQUADRAMENTO TEÓRICO

2010, Observatório sócio demográfico das comunidades ciganas do Sobral da Adiça e da Póvoa de São Miguel, projeto Encontros.

2004, Organização Curricular e Programas Ensino Básico - 1º Ciclo, Ministério da educação, departamento da educação básica, Lisboa.

1984, AFS Orientation Handbook Volume IV, Zaremba Mary Ann, AFS International/Intercultural Programs, Inc., New York, NY. Research Dept.

1991, McGoldrick, Mourning in different cultures, In F. Walsh & M. McGoldrick (Eds.), New York.

1997, A Apologia do Intercultural, Perotti Antonio, Secretariado Entreculturas, Lisboa.

2010, MALHEIROS Jorge, promoção da Interculturalidade e da integração de proximidade, ACIDI, Lisboa.

2002, Em busca da Interculturalidade entre Mulheres Ciganas e Padjas na Educação, Helena C. Araújo, Universidade do Porto / Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação e Centro de Investigação e Intervenção Educativas (CIIE).

1993, Multicultural education: Issues and perspectives, Banks, James A. e Banks C, Allyn and Bacon, Boston.

1994, Teaching with a Multicultural Perspective: A Practical Guide, Leonard; Davidman, Patricia T Davidman, Longman Pub Group.

2009, CASA NOVA Maria José, Etnografia e produção de conhecimento, ACIDI, Lisboa,

2005, CASTANHEIRA Luís, Sobre a educação não formal, Cadernos d'inducar, Lisboa.

2004, Cooperação e Aprendizagem: Educação intercultural, Cochito Isabel, ACIME, Lisboa.

2003, Nonviolent Communication: A Language of Life, Rosenberg, Second Edition. Encinitas, CA: PuddleDancer Press.



1999, Diaz Babeth e Liatard-Dulac Brigitte, Contre violence et mal-être: La médiation par les élèves, Nathan, Paris.

2007, Que futuro tem Portugal para os portugueses ciganos?, Pereira Bastos José Gabriel, CEMME - Centro de Estudos de Migrações e Minorias Étnicas.

1985, Factores de exclusão das comunidades ciganas, San Roman Teresa.

2007, Ciganos e cidadania(s), Mirna Montenegro (Org.), Cadernos ICE

2008, Ciganos e territórios: mobilidade e sedentarização no contexto urbano português, Castro Alexandra e Correia André, Investigação financiada pela Fundação para a Ciência e Tecnologia.

2007, Filhos da estrada e do vento... e da miséria, Correia André.

Senda Gitana, retrato social da comunidade cigana no concelho de Aveiro, caritas diocesana de Aveiro.

2001, Aprendizagem intercultural, Taylor Mark, Humana Global (Mochila pedagógica | T-KIT nº4).

SÍTIOS NA INTERNET

www.entreculturas.pt/

www.ciga-nos.pt/

www.aulainter-cultural.org/

www.mundogitano.net/

www.gitanos.org/

PARA A CONCEÇÃO DAS FERRAMENTAS

2004, Ciganos aquém do Tejo, projeto Nómada/ICE, ACIME.

2009, Centro Educativo Alice Nabeiro, Ter ideias para mudar o mundo, Coração Delta, Campo Maior.

2007, Técnicas e jogos cooperativos para todas as idades, Jares Xesús, edições ASA, Porto.

2008, Guia de motivação para o desenvolvimento pessoal e profissional das mulheres ciganas, REAPN

2003, Guia para trabalhar com mulheres ciganas: a temática da saúde, Cármen Ar-bex Maceiras, Fundación Secretariado General Gitano.

2004, Drama, pois! Jogos e projectos de expressão dramática, Beja Francisco, Topa José Manuel, Madureira Cristina, Porto Editora.

Kit da cidadania - Proposta formativa de educação não formal de crianças e jovens num contexto intercultural tendo em vista uma cidadania responsável, Associação guias de Portugal, GRAAL (PIC EQUAL).

2007, Sai do bairro, primeiros passos no sentido da inclusão, AMRT e GRAAL (PIC EQUAL).

Educación para la tolerância y la comunicaci3n entre culturas, Fundaci3n Secretariado General Gitano.

Materiales para trabajar la cultural Gitana, educaci3n secundaria obligatoria.

Prevenir el racismo, departamento confederal de migraciones de UGT, Ministerio de trabajo e Inmigraci3n.