

**7 th. International MUS-E Artists ' Seminar  
Génova, Itália  
1 - 5 de Junho de 2007**

“Roma Children and the artistic creativity ”

**Kabel Bezelga**

[imgb@uevora.pt](mailto:imgb@uevora.pt)

**Universidade de Évora**

**Cultura cigana e identidade**

É impossível, hoje em dia, pensar em cultura, ou em culturas, se a simples referência mágica da palavra acabasse por criar a ideia da existência de casos muito específicos e caracterizados por um perímetro identitário fixo. O próprio conceito de diferença que Derrida (1972) complementou com o de “diferença” (acentuando aqui, sobretudo, a necessidade de compreender a realidade - e a cultura - como algo que nunca igual a si próprio) só se torna pertinente numa amálgama social que, hoje em dia, é necessariamente plural, elástica e distendida em rede. De facto, na actualidade, a cultura é sempre um segmento de um tráfico maior e, por isso mesmo, a especificidade, local, não é senão um dos muitos rostos que permite fazer cintilar e tornar, portanto, visível a complexidade do global. Por outras palavras, “cada cultura, cada povo é alguém num grupo, sem perder a sua identidade, mas interactiva, com outras e seguindo a linguagem desse grupo. Cada cultura hoje deve entender-se do seu interior, como sempre, mas a sua linguagem própria não é a de solilóquio mas sim de interacção. Também neste sentido cada homem fala várias línguas. Para já a do seu povo e a da sua região assim entendida” (Pereira, 1993, p. 63).

Apesar do apelo de Pereira, o facto é que a maior parte da bibliografia consultada nos refere que os ciganos têm uma cultura e identidade étnica específicas, constituída por diferentes grupos e, portanto, por diversos níveis complexos de definição e interacção: “ (...) não existe uma etnoclasse cigana, mas sim vários estratos sociais ciganos que comungam, porventura com níveis de participação diferentes, uma mesma etnicidade e assumem uma identidade étnica comum mas que se pode expressar diferentemente. Não tem validade teórica nem fundamento empírico defender-se a homogeneidade social da comunidade cigana em Portugal”. (Machado, 1994, p. 63)

Nesta linha, Pode igualmente afirmar-se que “a área cultural cigana não é geográfica, mas ela existe no seio do grupo, na própria etnia, em qualquer parte do mundo, onde quer que vivam grupos ciganos. Poderá dizer-se que a área cultural cigana existe no clã, na tradição de família na idiosincrasia dos indivíduos” (Nunes, 1996, p. 337).

Olga Magano (1999) refere que se assiste a formas de aculturação em que se vão adaptando aspectos da cultura dominante. Contudo, estas mudanças dão-se sobretudo ao

nível exterior, não afectando necessariamente o que se poderia traduzir pela noção de ética, ou até de valores.

Sobressaem um conjunto de valores (e tradições) fulcrais na comunidade cigana, tais como - a coesão da família, a solidariedade inter-grupal, o respeito pelos mais velhos, a protecção das crianças, o papel da mulher como transmissora de cultura, o valor da palavra dada e o valor do presente face à pouca importância do passado.

No Relatório do Grupo de Trabalho para a Igualdade e Inserção dos ciganos (1998), os seus autores dão-nos conta do estado actual desta população, pondo em jogo um conjunto de desajustamentos de fundo. Lê-se a certa altura neste importante relatório:

“a comunidade cigana portuguesa é afectada por graves de integração social, económica, cultural e mesmo política, que tendem não só a reproduzir a posição de excluídos, como a gerar um duplo efeito desintegrador. (...) falta de competências sócio-profissionais adquiridas, facto visível nos elevados níveis de analfabetismo, no recorrente insucesso escolar dos jovens (...)” aos factores múltiplos de ordem estrutural, e continuamos a citar, “(...) associa-se a discriminação social que faz desta comunidade, um grupo estigmatizado, votado a uma certa indiferença social ou até, em caso limite, à intolerância declarada e ofensiva, chegando a extremos que redundam na expulsão das localidades onde se instalaram”. (...) “As comunidades ciganas inseridas na sociedade como a portuguesa em acelerada mutação económica, social e cultural têm vindo a aumentar a sua diferenciação e a adoptar diferentes estratégias de inserção social, mas na generalidade continuam a reconhecer-se numa identidade cultural assente num código de honra específico, numa língua o *caló*, na procura de manutenção de uma identidade própria, ace ao não cigano (...) isto não significa que não existam diferenças acentuadas entre s (...) por exemplo entre os ciganos sedentários e os nómadas...”(1998, pp. 16-18)

Olímpio Nunes (1981) já havia alertado, há alguns anos, para os preocupantes sintomas de ordem social, sobretudo verificados em certos níveis de inércia, iniciativa e de difícil adequação às realidades económicas, que de algum modo pareciam já antecipar o que o Relatório do Grupo de Trabalho para a Igualdade e Inserção dos ciganos (1998) veio a concluir, quase duas décadas depois. De facto, este grande imobilismo económico e da moral têm vindo a perpetuar e a acentuar a marginalidade dos ciganos na sociedade contemporânea.

### **O papel educativo da Família versus Escola**

Na cultura cigana, a família exerce um papel fundamental. Como referiu Liégeois (1989, p. 62), “... na vida do cigano e do itinerante tudo gravita em torno da família, unidade base na organização social, sistema de grupos familiares, unidade económica na qual se exerce a solidariedade do trabalho, unidade educativa assegura a reprodução social e a segurança, a protecção do indivíduo”.

A família cigana é por natureza uma família alargada, incluindo vários casais, filhos e anciãos, aglutinando portanto várias gerações. No entanto, hoje em dia, as condições de vida das comunidades ciganas, em muito condicionadas pela sua progressiva sedentarização e por certos processos de realojamento, têm dificultado a própria organização da comunidade e têm, por outro lado, abalado alguns padrões profundos da sua consistência identitária. Isto não significa que as práticas essenciais e os eixos mais centrais da cultura cigana não se imponham aos obstáculos, às vezes dramáticos, do quotidiano.

Quer isto dizer que a “solidariedade social mantém unidos todos os membros da família” os órfãos e os raros solteiros continuam no seu seio e “as pessoas idosas são cuidadas e profundamente respeitadas (...) O doente não é deixado só: se se impõe uma hospitalização, os membros da família não arredam pé, O morto nunca é deixado só, é velado dia e noite, antes do enterro, por todos os par , que afluem seja donde for” (Liégeois, 1989, p.62 ).

No quadro da malha social cigana assiste-se, talvez por reflexo e resistência aos próprios desajustamentos em que a comunidade vive, a uma verdadeira diferença e também complementaridade entre os papéis masculinos e femininos.

A educação da criança cigana pela sua comunidade, produzida pela vivência em todos os aspectos da vida quotidiana sem fracturas entre o mundo dos adultos e o mundo da infância, permite dar-lhe o sentimento de coesão e segurança de que tanto precisa. A sua educação é assumida pelo conjunto do grupo familiar, num clima de liberdade de iniciativa e autonomia. Encontra-se em segurança no seu seio e as relações com o meio e são reduzidas e apresentam-se geralmente como negativas.

Liégeois (1989, p. 64) afirmou, neste âmbito, que a “escola, como elemento exterior, que tem a ver com a educação das crianças, é a priori perturbadora, porque vem desordenar a educação interna”. Os pais receiam a escola pela desconfiança do tratamento dado aos seus filhos e não a valorizam. Este receio pelo diferente, pelo outro, secularmente vivido e passado de gerações em gerações, coloca a criança cigana numa de clara oposição face à escola.

É devido a estes factos que se pode compreender a razão pela qual a criança cigana “não está preparada, pela sua anterior educação, para receber ordens e aceitar regras arbitrárias. Devido à sua tenra idade, ela mal compreende porque está separada dos irmãos e irmãs, porque não pode exprimir imediata e apaixonadamente os seus sentimentos e porque a obrigam a abandonar toda a iniciativa a que está habituada.” (Liégeois, 1989, p. 64)

A este propósito coloca-se-nos questão idêntica à enunciada por Cortesão e Pachec (1991) nos seguintes termos:

"Relativamente a um grupo que vive à margem de quase todos os mecanismos sociais e que sobrevive graças a uma forte coesão interna e à existência de uma certa agressividade, como lidar na escola com a violência que naturalmente s crianças usam entre si e que

adoptam em conjunto para com os não ciganos, sempre que um deles está em situação que eles consideram de risco?" (Cortesão e Pacheco, 1991, p. 41)

A oposição entre dois sistemas educativos que privilegiam competências diferentes (o familiar e o da escola) provoca na criança, não raras explosões de inquietação e mesmo de real agressividade.

### **Manifestações artísticas, ligadas à cultura cigana**

#### **Dança e Música**

As influências orientais são muito fortes na música e dança cigana. Nela é possível identificar traços hindus, húngaros, russos, islâmicos e, nos últimos séculos, uma grande influência mediterrânica que se viu reflectida no ritmo dos ciganos espanhóis que criaram um novo estilo: *cante*, baile e música flamenca sobretudo tocada por cordas e percussão.

Nalguns locais conserva-se ainda a tradicional música cigana húngara, um reflexo da música do leste europeu com toda a influência do violino, que é o mais tradicional símbolo da música cigana. A este propósito, convém referir uma das lendas associadas à origem do povo cigano, segundo a qual os filhos espalhados dos primeiros pais ciganos corresponderiam às diversas cordas do 1º violino que, em viagem, se iam rompendo (Tong, 1990).

A música e dança ciganas desde sempre fascinaram e alimentaram o imaginário de escritores, poetas, compositores, dramaturgos e cineastas. Liszt e Beethoven procuraram na música cigana inspiração para muitas das suas obras. Também a arte, a dança e a música, o modo de vida e a trajectória deste povo foi pretexto criativo para, entre outros, Bizet, Manuel de Falla, Carlos Saura ou Kosturica.

### **A diversidade cultural na abordagem intercultural**

O reconhecimento da diversidade cultural não é um elemento novo em si, se bem que constitua um passo decisivo para o reconhecimento de que o mundo está em processo de mudança. Tal consciência torna-se fundamental para os agentes que intervêm nos contextos escolares e, mais concretamente, para os futuros professores generalistas que deverão utilizar também a actividade lúdica e as linguagens e ferramentas artísticas. Para eles é fundamental determinar a forma de integrar esta diversidade cultural no trabalho.

Importante neste sentido é a ponderação das diferenças em jogo no espaço imediato da acção, tal como Stoer (1993, p. 51) o sublinha: "Valorizar as diferenças na escola pode querer dizer aumentar o valor dos recursos culturais (de todos os grupos sociais mas especialmente daqueles subalternizados), sem subestimar a importância daquilo que nos liga uns aos outros (e que se pode exprimir através da concretização do princípio de igualdade de oportunidades de acesso e sucesso e a consolidação dos direitos sociais e humanos)."

Sendo principal objectivo da educação Intercultural, desenvolvimento das capacidades de interacção e comunicação entre as crianças e o meio social (Ouellet, 1991) e muitas vezes designada como *educação para a liberdade*, esta deverá ajudar crianças e jovens a desenvolver conhecimentos, atitudes e competências para participar activamente numa sociedade democrática. (Banks, 1986)

Nesta mesma linha de pensamento, “a educação multicultural tem como objectivo uma sociedade mais democrática na qual haveria maior igualdade e participação dos cidadãos em todas as esferas sociais, políticas, económicas, culturais e educativas.” (Souta, 1991, p. 45). Para se realizar uma efectiva educação intercultural é necessário atender às diversas funções que a cultura detém sobre os indivíduos e as comunidades. Não é possível aprender sobre uma determinada cultura examinando apenas as suas expressões externas, ficando de fora aquelas que consubstanciam e sustentam a sua existência específica, enquanto um corpo autónomo e dinâmico.

Muitas das abordagens interculturais na educação restringem-se à observância de uma ou duas funções, nomeadamente no que se refere à manifestação das expressões externas e ao conceito de etnicidade, o que faz com que muitas vezes a abordagem seja pobre e pontual, limitando-se à inclusão no currículo de uma unidade temática que aborda a diversidade cultural ou à celebração de dias festivos.

Uma prática multiculturalmente rica deverá integrar toda a experiência e vivência escolar, a tempo inteiro, deverá tornar-se numa atitude de todos em todos os aspectos do quotidiano. É sobretudo uma nova forma de olhar a educação, onde permanentemente se promova a equidade social e o respeito mútuo.

Privilegiar a relação humana e a interacção entre todos os que habitam determinado contexto, escolar ou comunitário, ergue-se como eixo central destas metodologias. Das dinâmicas de cooperação assim geradas, são dados a cada indivíduo os meios para que esteja munido, em cada momento e circunstância, de um leque diversificado de referências que lhe permitirão comunicar mais eficazmente.

Diaz-Aguado (1992), na sequência dos estudos realizados em sobre educação multicultural e integração de minorias, apresentou um programa de intervenção constituído por três componentes indissociáveis: aprendizagem cooperativa, discussão e representação de conflitos sociais e aprendizagem significativa através da contextualização das aprendizagens. O objectivo principal deste programa é a aproximação às culturas minoritárias.

Para esta autora a aprendizagem cooperativa é algo fulcral para a eficácia do rendimento escolar de alunos em situação de desvantagem: “um dos principais objectivos da aprendizagem cooperativa é superar essas limitações, proporcionando experiências de domínio e reconhecimento no âmbito académico como consequência das intenções de aprendizagem; isso baseia-se na suposição de que este reconhecimento permitirá experimentar a competência própria em actividades académicas, com a qual a ansiedade e a

rejeição que sentem face ao fracasso começarão a transformar-se em satisfação e sentido de auto-eficácia.” (Díaz-Aguado, 1992, p. 21)

Quanto à discussão e representação de conflitos, a expressão dramática e o teatro podem desempenhar papel preferencial para a sua mobilização já que a adopção de papéis distintos, implicando a vivência na pele do outro e uma melhor compreensão, constitui o eixo central das actividades recorrentemente desenvolvidas no jogo dramático. Piaget e Kohlberg, ao estudarem o desenvolvimento do juízo moral, consideraram a oportunidade de adopção de distintos papéis sociais, entre pares, como ocasião de eleição para o desenvolvimento da criança.

Nesta linha de ideias, Díaz-Aguado refere mesmo que, a par do método de discussão nos alunos de menor idade, deve ainda proceder-se à “aplicação de procedimentos de dramatização dos conflitos sócio-morais que permitam activar a empatia face aos grupos objecto de discriminação.” (Díaz-Aguado, 1992, p. 28)

### **Educação artística e multiculturalidade: O papel da Expressão Dramática**

Sem dúvida que as artes servem, de forma muito adequada, os princípios fundadores da educação intercultural, já que é através delas que se manifesta de uma forma mais concreta aquilo que de único e universal existe nas aspirações e manifestações humanas.

Numa abordagem transformativa, preconiza-se que se caminhe para além da compreensão da arte em contextos interculturais, implicando-se no estudo e na criação artística como forma de intervenção e acção social. Também a relação escola-meio, pedra basilar dos pressupostos da educação intercultural, acaba por ver-se estimulada pelo vínculo expressivo e comunicativo que as práticas artísticas pressupõem. A arte pode, portanto, desempenhar um importante papel, enquanto meio de mudança cultural e social.

A Expressão dramática além da dimensão performativa que lhe é conferida é essencialmente comunicativa.

A metodologia de abordagem dramática, assente na valorização do **processo** propicia uma forma de educar as crianças no **pensamento criativo**, na **cooperação e compreensão dos outros**, proporcionando o crescimento individual.

O jogo é o principal componente do drama, da expressividade humana. Nele detém especial importância o grupo, a relação com os outros, incluindo o grupo de pares e a relação de confiança com o adulto, constituindo-se estes como elementos fundamentais no suporte do jogo.

Abre igualmente caminho a uma das funções essenciais do desenvolvimento através do "drama", a capacidade de dar e receber, o que vai permitir toda a sorte de experiências colectivas.

Embora neste tipo de actividades se saliente a importância de um desenvolvimento global, privilegia-se igualmente o desenvolvimento de cinco competências essenciais: a expressão (oral, corporal); o imaginário e a criatividade; a comunicação; a confiança em si; a abordagem cultural.

Para muitos autores o "drama" é percebido como um fator universal da aprendizagem e como tal, encarado sobretudo como um processo em crescimento e em desenvolvimento constante.

Assim o contributo central do "drama" é o de possibilitar a toda e qualquer pessoa uma crescente segurança nas suas próprias potencialidades através de processos desenvolvidos em interacção com os outros e com o mundo que rodeia. Assim considerar sobre a existência da **universalidade do impulso dramático** inerente a todo o ser humano, partilhando dos mesmos pontos de vista de Slade e Way e.

A expressão ganha a consciência do individual mas também do social. Pensar em função do indivíduo social, do seu desenvolvimento pessoal é o garante de uma mais valia no seu relacionamento com os outros.

Qualquer indivíduo possui o dom de se identificar com outros e de re-viver ou de antever situações importantes para si próprio. Este **processo de identificação** (com alguma influência brechtiana) pode ser experienciado por todo e qualquer ser humano através da activação do natural instinto dramático.

O drama pode ser entendido como um meio de construir conhecimento num confronto real da vida com a vida. O envolvimento do indivíduo nos processos e conteúdos fundamentais do drama afectam a sua forma de pensar, sentir e fazer, servindo-lhe para a vida inteira.

Se a aprendizagem do drama na infância e juventude é realizada num clima de confiança e ludicidade, possibilitando um empenhado envolvimento nos processos criativos e cooperativos, é natural que na idade adulta se continue com uma vivência e experimentação artísticas, quanto mais não seja como público atento, conhecedor, crítico e interessado pelas manifestações culturais da sociedade em que se insere.

Num projecto de intervenção com crianças de diversas culturas, como no caso do Mus-e, importa mobilizar os conhecimentos adquiridos no âmbito das expressões artísticas e da actividade lúdica, que neste caso mergulha nos princípios da educação intercultural. (visando o conhecimento e a reflexão sobre a diversidade dos grupos culturais em presença, nomeadamente a comunidade cigana)

A nossa perspectiva prende-se com a oferta e disponibilização de estruturas artísticas que permitam aos alunos experienciar uma maior descoberta (mudanças) na compreensão de si-próprios e do mundo que os rodeia. A mobilização dos meios expressivos, nomeadamente do drama e da música servem para uma maior compreensão, empatia e cumplicidade com a comunidade cigana.

Também a perspectiva de abordagem das expressões como *eixo curricular e/ou tema gerador*, baseado num processo de procura e descoberta e na exploração de elementos e formas expressivas que alimentem a reflexão sobre determinado tema de trabalho, nos parece extremamente pertinente porquanto se trata da formação de futuros professores generalistas, em que a integração de diversas áreas do conhecimento deverão ser privilegiadas.

Com o tipo de intervenção preconizada, acreditamos ser possível diminuir o absentismo, valorizando o papel da escola e do professor prevenir focos de violência e dessa

forma melhorar o rendimento escolar dos alunos, razões mais que justificadas nos atrevermos a defender a integração das artes na escola, e em particular da pertinência de projectos de abordagem artística intercultural.

A **consolidação do grupo** de referência nas actividades de índole expressiva é vital, já que grande parte das propostas desenvolvidas se materializam no seio do grupo, acolhendo a diversidade da expressividade dos vários indivíduos. É essencialmente uma actividade de grupo, em grupo e para o grupo, daí que os momentos de **partilha, negociação e selecção** estejam a par e passo presentes ao longo do desenvolvimento da mais simples actividade.

Vencer o insucesso escolar não se resolve com “mais do mesmo”. Criar motivação e entusiasmo pela escola, implicar as famílias e a comunidade, promover a relação entre pares são condições essenciais para a auto-estima dos alunos, dos professores e de toda a comunidade educativa. Só assim será possível criar relações mais solidárias.

Só assim será possível pensar em mudança e transformação.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABDALLANH-PRETECEILLE (1990), *Vers une pédagogie interculturelle*, Paris: Publications de La Sorbonne.

ADJUMMO (2002), "*Considering multicultural art education*" in *Art Education*, 55, pp 33-39

AHMAD, Y. & SMITH, P.K. (1994), *Bullying in Schools and the issue of sex differences*. In J.Archer (ed.), *Male violence*. London: Routledge.

AMARAL, A. (2001) *Expressões artísticas integradas no 1º Ciclo do Ensino Básico: Propostas para uma reflexão*. Viseu: Associação do Gabinete de Apoio à Expressão Musical e Dramática

BANKS, J. (1994), *An introduction to multicultural education*. Massachusetts: Allyn & Bacon.

BANKS, J. (1989), "*Integrating the curriculum with ethnic contents: Approaches and guidelines*". In Banks, J. & McGee-Banks, C.(Eds.), *Multicultural education issues and perspectives*, Boston: Allyn & Bacon

BANKS, J. (1986), "*Multicultural Education: Development, paradigms and goals*" in Banks, J. & Lynch, J.(Eds.), *Multicultural Education in Western Societies*, pp 1-29,

BARÃO da CUNHA, C.& MELO, C. (1997), "*Pressupostos e critérios para a integração das artes no contexto educativo*" in Estrela, A. et al (orgs.). *Contributos da Investigação científica para a Qualidade do Ensino*. Porto: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, vol., pp 129-137.

BEZELGA, I. & VALENTE, L. (2003), "*As artes e a interculturalidade*" in Actas do VII Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, Évora (no prelo)

BEZELGA, I. (2001), "*MUS-E Portugal – O Mus-e e Interculturalidade*" in *Que sorte, Ciganos na nossa escola!*, Lisboa: Secretariado Entreculturas/Centre de recherches tsiganes - Coleção Interface, pp. 275-280

CARDOSO, C. coord. (1998), *Gestão Intercultural do Currículo do 1º Ciclo*, Lisboa: ed. Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural - M.E.



CORTESÃO, L. & PACHECO, N. (1991) "*O conceito de Educação Intercultural: Interculturalismo e realidade portuguesa*" in *Inovação*, 2/3, vol.4, pp 33-44.

COSTA, E. (1996), *O Povo Cigano em Portugal, da História à Escola. Um caleidoscópio de informações*, Setúbal: CIOE/ESESetúbal.

COTRIM, A. org. (1995), *Educação Intercultural: Abordagens e Perspectivas*. Lisboa, Ed. Entreculturas: Secretariado Coordenador dos Programas Educação Multicultural - Ministério da Educação.

DELACRUZ, M.(1995), "*Multiculturalism and art education: myths, misconceptions, misdirections* ", in *Art Education*, 48, nº3 pp .

DERRIDA, J. (1972), *Marges de la Philosophie*, Paris: Ed. Minuit.

DIAZ-AGUADO, M.(1992), *Educacion y Desarrollo de la Tolerancia- Programas para favorecer la interacción educativa en contextos étnica nte heterogéneos*, Madrid: ed. M.E.C./ Universidad Complutense.

ENTRECULTURAS (1995), *Tolerância: limiar da paz – Actas da Conferência*, Lisboa, Ed. Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural - Ministério da Educação.

ENTRECULTURAS (1993), *Escola e Sociedade multicultural – Actas de seminários*, Lisboa, Ed. Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural -Ministério da Educação.

EISNER, E. (1998), "*Does experience in the arts boost academic achievement?*" in *Art Education*, 51, pp. 7-15.

FRASER, A. (1995) *História do povo cigano*, Lisboa: Editorial Teorema.

FOSTER, S. (1997), "*Dancing bodies*" in *Meaning in motion: new cultural studies in dance*, ed. J. Desmond. Durham: Duke University Press.

HOWARD, V. (1992), *Learning by all means: Lessons from the arts*. New York: ed. Peter Lang.

JOHNSON, L. (2002), "*Art-centered approach to diversity education in teaching a learning*" in *Multicultural Education*, 9, pp 18-21

LEONTIEV, D. (2000) "*Funções da Arte e Educação Estética*" in FRÓIS, J. (coord.) *Educação estética e artística: Abordagens trans disciplinares*, pp 124-146, Lisboa; Ed. Fundação Callouste Gulbenkian.

LIÉGEOIS, J.(2001), *Minoria e escolarização: o rumo cigano*, Lisboa: Secretariado Entreculturas/Centre de recherches tsiganes - Coleção Interface.

MAGANO, O. (1999) Dissertação de Tese mestrado – Universidade Aberta, Porto , *Entre ciganos portugueses: Estudo sobre a integração social uma comunidade cigana na cidade do Porto*.

MCHOUL, A. (1996), *Semiotic investigations*, Nebraska: University Press Nebraska.

NUNES, O.( 1996), *O Povo Cigano*, Lisboa: Obra Nacional da Pastoral dos ciganos.

OUELLET, F. (1991), *L'éducation interculturelle – Essai sur le contenu de la formation des maîtres*. Paris: Harmattan

PALMA, A. (2000), Dissertação de tese de Mestrado – Universidade Aberta “*Filhos da madrugada – Estudo sobre as não estratégias da animação sociocultural com a comunidade cigana nos centros comunitários do distrito de Setúbal*”

PEREIRA, F.(1993) “*A multiplicidade de culturas em Portugal*” in Escola e Sociedade Multicultural, pp 60-64 , Lisboa: Ed. Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural - Ministério da Educação.

PEROTTI, A. (1994), *Apologia do Intercultural*, Lisboa, Ed. Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural - Ministério da Educação.

RELATÓRIO do *Grupo de Trabalho para a igualdade e Inserção dos Ciganos* (1998), Braga, Ed. Governo Civil de Braga.

ROCHA-TRINDADE, B., MENDES, L.(1996), *Educação Intercultural de Adultos*, Lisboa: ed. Universidade Aberta / D.E.B.-M.E.

STOER, S. (1993), “*O projecto de educação e diversidade cultural: para a urgência de efeitos de investigação (PEDIC) e a formação de professores para a educação multicultural*” in Escola e Sociedade Multicultural, pp 51-55, Lisboa: Ed. Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural - Ministério da Educação.

TONG, D. (1990) *Contos Populares Ciganos* , Lisboa: Ed. Teorema.