

Etnia Cigana e Educação Especial: representações e práticas da Escola

José Paulo Costa e Ricardo Vieira

Centro de Investigação Identidades e Diversidades/Instituto Politécnico de Leiria (Portugal)

Palavras-chave: etnia cigana, escola pública, educação especial, diferença, desigualdade, metodologia etnográfica.

Nesta comunicação apresentar-se-á um estudo que visa desocultar uma problemática ligada à diversidade cultural nas escolas e alertar para que se reflita sobre o modelo de escola em que trabalhamos e a forma como olhamos em particular para os alunos ciganos.

É uma pesquisa realizada no âmbito do Mestrado em Ciências da Educação e Diversidade Cultural e pretende conhecer, num determinado contexto escolar, as representações dos docentes de alunos de etnia cigana com problemas de aprendizagem, integrados nos serviços apoio educativo, a concluir o 1º Ciclo, bem como as representações que os pais dessas crianças têm da escola. Descrevemos o percurso metodológico realizado e desenvolvemos o estudo empírico, a partir dos registos da observação participante realizados, das entrevistas aos professores, aos professores de Educação Especial e aos pais dos alunos observados e, da análise dos processos escolares dos alunos, na procura das representações que os diferentes agentes fazem de si próprios, da escola, da Educação Especial e dos alunos ciganos.

Pautando-se pela imposição de uma identidade única, entendida como “normal”, a escola tende a considerar a diferença, enquanto anormalidade, como um desvio a tal padrão, procurando categorias, nomenclaturas e níveis. Nesta perspectiva, podemos dizer (não de uma forma explícita, uma vez que o conceito de deficiência se encontra muito associado a determinadas patologias clínicas e a desvios comportamentais graves), que a escola procura justificativas patológicas para compreender o insucesso escolar destes alunos ou, de outra forma, que a escola, ainda que de uma forma não totalmente consciente, tende a tornar a diferença como deficiência.

This communication is to introduce a study aimed at uncovering a problem linked to cultural diversity in schools and to alert to the fact that the school model with which we are working and the manner in which we perceive pupils must be reflected upon, in particular those of gypsy origin.

This research has been carried out within the scope of the Master's Degree in Educational Science and Cultural Diversity and, within a certain scholastic context, aims to discover the representations of teachers of pupils of gypsy origin with learning difficulties, integrated in the educational support services and ending Primary School, as well as the representations that the parents of those children have at school.

We have described the methodological route taken and carried out the empirical study from the observation records of the participants, from the interviews of teachers, the Special Education teachers and parents of the pupils observed, and from the analysis of the pupils' school records, in the search for representations that the different agents make of themselves, of the school, of Special Education and of the gypsy pupils.

Regulated by an imposed single identity, understood as being "normal", the school tends to consider that which is different, abnormal, as a deviation from such standard, searching for categories, nomenclatures and levels. From such perspective, we can say (although not explicitly as the concept of handicap is closely associated to certain clinical pathologies and serious behavioural deviations) that the school seeks pathological justifications in order to understand the educational failure of these pupils or, on the other hand, that the school tends to transform being different into a handicap, even if not completely aware of doing so.

INTRODUÇÃO

No agrupamento escolar aqui em análise há alunos ciganos que são tratados como se problemas psicossomáticos tivessem. Os potenciais alunos de Educação Especial, como é sabido, são normalmente alunos com alterações cromossomáticas, graves distúrbios cognitivos, deficiências sensoriais, etc. Começámos por observar que havia um significativo número de alunos para os quais a escola solicitava a intervenção dos Apoios Educativos sem terem problemas destes. Eram alunos oriundos de um bairro social próximo da escola e de etnia cigana. Eram alunos, em média, com idades superiores aos restantes elemento da turma, com problemas nas aprendizagens, nomeadamente ao nível da leitura e escrita, por vezes conflituosos, e para os quais os professores das turmas solicitavam apoio ao Ensino Especial pois sentiam dificuldade em dar resposta às suas constantes necessidades.

Sabe-se que a comunidade cigana é das minorias étnicas mais antigas a viver, conviver e sobreviver em Portugal (Souta, 1997; Bastos e Bastos, 1999; Cortesão, 1995; Casanova, 2001) e o sistema educativo ainda não encontrou, nem para esta nem para outras diversidades culturais, grandes alternativas pedagógicas de modo a termos, efectivamente, uma escola para todos (Tavares, 1998; Magalhães e Stoer, 2000, Vieira, 1998; Peres, 2000; Cortesão e Stoer, 1999, Leite, 2000).

Pergunta-se, será que a escola vê no aluno cigano com problemas de aprendizagem um aluno deficiente? Esta é a questão orientadora do estudo aqui subjacente. Como olham os professores para estes alunos? O ensino compensatório é a solução? Mais do mesmo resolve um problema de diversidade cultural? E os pais destes alunos, como olham para a escola? Têm consciência de como os seus filhos são vistos e tratados pela escola?

Estaremos a caminhar para uma escola inclusiva, capaz de acolher no seu seio todas as diferenças, como muita retórica legislativa refere?

Parece ser interessante compreender como se cruza a Educação Especial, no contexto do sistema educativo português, e uma determinada população “especial”, minoritária,

étnica e culturalmente rica mas socioeconomicamente carente e dependente. Estará ela apoiada em estratégias remediativas ou inclusivas?

PERCURSO METODOLÓGICO

As decisões sobre os processos metodológicos não são decisões autónomas e independentes pois dependem do modo como se concebe o próprio objecto de investigação e das características que esse objecto nos apresenta, em função das circunstâncias dadas e das perspectivas de análise. Segundo Sacristán e Pérez (1998), torna-se indispensável encontrar um modelo conceptual de referência que permita a representação mental de um sistema real, da sua estrutura e funcionamento.

Encontramo-nos hoje em busca de métodos e técnicas adequados à preconizada integração do racionalismo instrumental e do subjectivismo. O paradigma que aqui usamos é o de cariz naturalista que questiona o conceito de causalidade e põe o acento tónico na necessidade de compreensão dos fenómenos e não apenas na sua explicação. Enfatiza-se a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais (Bogdan e Biklen, 1994). Propõe-se a substituição da procura das regularidades e das leis de funcionamento societal pelos sentidos sociais, accionados pelos actores nos seus comportamentos, substituindo a explicação das causalidades pela compreensão dos sentidos da acção social (Guerra, 2006; Carmo, 1998).

Os dados obtidos a partir da metodologia qualitativa e, em particular, pela etnográfica não são passíveis de ser medidos. Uma faceta essencial consiste no facto das explicações, consideradas satisfatórias, das actividades sociais requererem uma aplicação das perspectivas culturais e “visões do mundo” dos autores envolvidos.

“Os investigadores sociais têm escalas de valores e estes valores incidem nos temas eleitos para serem investigados, na maneira como se formulam as perguntas, na escolha de conceitos e da linguagem, nos modos de construir os instrumentos de investigação e nas interpretações dos resultados” (Biddle, 1989, in Vieira, 1999a: 43)

Na aplicação da metodologia etnográfica, o campo de estudo não é pré-estruturado nem pré-operacionalizado, sendo um processo fundamentalmente indutivo. O investigador

deve submeter-se às condições particulares do terreno e estar atento a dimensões que se possam revelar importantes e não previstas previamente (Lessard-Herbert *et. al.*, 1994: 99).

A entrevista como Conversa (Burgess, 1979) faz emergir novas questões impossíveis de antever antes do trabalho de campo. A “conversa” compreensiva, segundo a concepção de Kaufmann, pretende combinar, de forma estreita, o trabalho de terreno e a fabricação concreta da teoria.

“Destá maneira, o indutivismo radical deu lugar a um processo misto que mistura o indutivo e o dedutivo, o intuitivo e o racional. O processo de investigação adquire assim uma sintaxe de desenvolvimento espiral: a) começa pelas visões gerais da situação dos seus contextos; b) desce-se a aspectos concretos e relevantes sobre o ponto de vista dos propósitos e do quadro teórico de investigação; c) regressa-se às visões gerais que actuam como contexto de significações de contraste das análises geradas nos níveis mais específicos ou sectoriais.” (Zabalza, 1994: 24)

Neste tipo de pesquisa, para a aproximação a uma comunidade escolar e a uma comunidade cigana, consideramos fundamental o conhecimento anterior das duas realidades por parte de um dos investigadores que desempenhou o papel também de mediador e até de informante privilegiado.

Quanto à comunidade cigana, são bem conhecidas as dificuldades em contactar, conviver e ganhar confiança com uma população pertencente a uma minoria étnica desfavorecida, normalmente muito fechada em si mesma. Na comunidade escolar, a presença do investigador desempenhando papéis fora do habitual professor de apoio educativo de anos anteriores, fez-se sentir, através de comentários e de alguma ironia. Contudo, ao longo da investigação foram, a pouco e pouco, desaparecendo.

Como refere Carmo (1998), o investigador é habitualmente considerado como um intruso, precisando ganhar a confiança do grupo ou da comunidade onde se vai integrar. O facto de um dos investigadores ter contactado em anos anteriores, como professor de apoio, quer com os docentes envolvidos neste estudo, quer com os alunos e as famílias

ciganas, ajudou a construir uma imagem positiva nos envolvidos, o que facilitou a entrada no terreno

Uma vez que se procurava conhecer, aprofundadamente, as perspectivas e as práticas dos professores, tornava-se necessário analisá-las no seu contexto natural, a própria escola. Nesta esteira, o investigador precisa de se inserir no ambiente em que ocorre a acção do professor e criar uma relação de proximidade e empatia que facilite a comunicação.

Optámos assim, também por uma perspectiva micro-política de análise da escola como organização, onde se pretendeu descrever e compreender os processos de participação dos diversos elementos no seio da organização, através das suas relações directas e acções estratégicas. Nesta óptica, o conhecimento do Agrupamento obrigou também o investigador a assumir uma postura de tipo etnográfico (Caria, 2003). Procura-se, assim, uma melhor e mais profunda apreensão das interacções sociais, dos interesses em jogo, dos aspectos contraditórios, eventuais conflitos, processos de negociação de consensos e dos significados que os membros da organização vão conferindo às coisas (Vieira, 1999a).

OS SUJEITOS DO ESTUDO

No decurso da investigação sobre as representações dos docentes directamente ligados a alunos de etnia cigana com problemas nas suas aprendizagens, realizámos, numa primeira fase, uma consulta junto do Agrupamento de Escolas, no sentido de saber quais os alunos de etnia cigana ligados ao Ensino Especial e que escolas frequentavam. Fomos informados pelo Conselho Executivo do Agrupamento de Escolas da Cidade que, matriculados no início do ano lectivo 2005/06, estavam 29 alunos de etnia cigana no 1º Ciclo e dois no 2º Ciclo. Relativamente ao 1º Ciclo, os 29 alunos estavam divididos por 15 turmas de três das quatro escolas do Agrupamento. A distribuição desses alunos pelas turmas aproximava-se de um a dois alunos por turma, excepto uma turma de 1º ano com seis alunos matriculados. Dos 29 alunos, sete estavam inscritos nas

listas do Ensino Especial como alunos de alínea i)¹, quatro dos quais no 4º ano, um no 3º e dois no 2º. Não havia nenhum aluno do 1º ano.

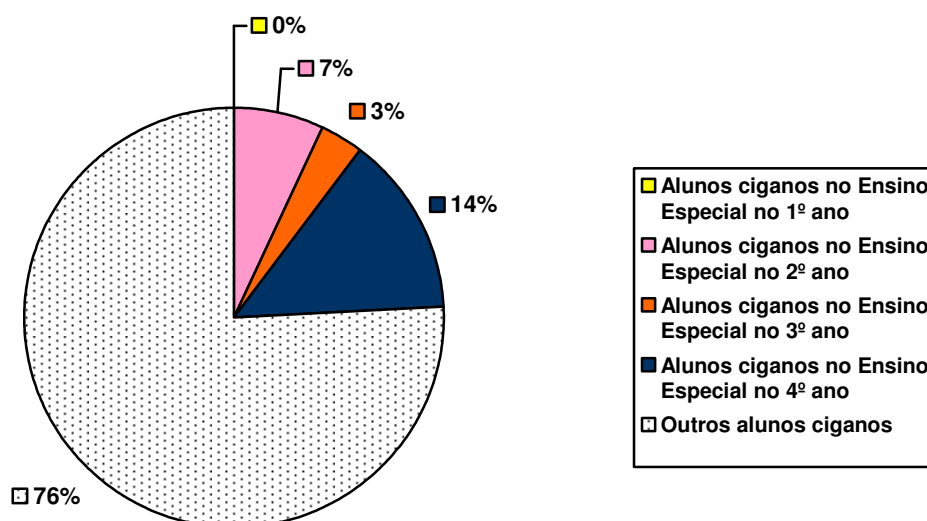


Gráfico n.º1 - Alunos ciganos no Ensino Especial

Desta primeira abordagem, no início do ano lectivo, percebemos que a maioria dos alunos de etnia cigana do Agrupamento, apoiados pelos serviços de apoio educativo, estavam matriculados no 4º ano. Optou-se por considerar no estudo, como população alvo, essas turmas, os seus professores, os alunos apoiados e as suas famílias.

Relativamente à estratégia utilizada para proceder à recolha de dados que levasse à compreensão do objecto em estudo, decidiu-se proceder à observação participante das referidas turmas do 4º ano, numa primeira fase, com um horário pré definido, um horário idêntico ao de um professor de apoio e, numa segunda fase, uma observação participante coincidente com o horário escolar. O objectivo desta estratégia prendia-se

¹ Decreto-lei 319/91; artigo 11º - Ensino Especial: Considera-se Ensino Especial, o conjunto de procedimentos pedagógicos que permitam o reforço da autonomia individual do aluno com necessidades educativas especiais devidas a deficiências físicas e mentais e o desenvolvimento pleno do seu projecto educativo próprio.

com a necessidade da relação de um dos investigadores² com a turma ser feita de forma gradual, praticando os dois horários para melhor compreender a perspectiva do professor de apoio e do professor do ensino regular, suas rotinas e diferentes interações com os alunos.

A receptividade das professoras das turmas foi de abertura total, havendo apenas um problema relativo a uma turma, uma vez que a aluna matriculada no 4º ano abandonou a escola no início do ano e saiu da cidade com a família.

Decidimos continuar com a investigação com duas turmas do 4º ano, uma turma da Escola do Largo Verde, com dois alunos, o Jorge e a Adelaide e outra da Escola do Bairro, com uma aluna, a Glória. O processo de observação decorreu durante o 2º período, entre Janeiro e Março de 2006.

Na tentativa de tornar a sua presença menos artificial para os alunos das turmas onde, teve pontualmente alguma interação com eles no esclarecimento de algumas questões decorrentes da realização das tarefas, tendo contudo o cuidado de agir de acordo com as orientações da professora e de modo a não contribuir para facilitar significativamente o trabalho dela. Neste tipo de estudos a observação é o método primário de reunir informação (Jorgensen, 1989, *in* Oliveira, 2007)

Após as observações efectuadas, realizou-se, de acordo com a disponibilidade das professoras, uma entrevista a cada docente das turmas onde estavam matriculados os alunos de etnia cigana, bem como aos seus professores de apoio educativo. Essas entrevistas foram realizadas no espaço escolar durante os meses de Abril e Maio de 2006. As entrevistas foram apoiadas por um guião que apenas pretendia servir de base para uma conversa o mais natural possível. Essas entrevistas pretendiam recolher a opinião dos professores sobre os alunos ciganos, sobre a comunidade e sobre a forma como a escola via os ciganos e como trabalhava com eles.

A classificação mais comum das entrevistas é: estruturadas, semi-estruturadas e não estruturadas. Esta depende da escolha que foi feita, antes da entrevista sobre a formulação, a forma e o grau de abertura das questões que vão ser colocadas. No

² O investigador que realizou a observação participante.

entanto, nem sempre é possível categorizar desta forma estanque as entrevistas não só porque vezes apresentam questões de natureza diversa mas também porque dependem da fluência do entrevistado e do entrevistador. Por outro lado, tem-se consciência que dada a familiaridade da investigadora com os participantes haverá provavelmente uma certa tendência para que a entrevista se transforme numa conversa entre conhecidos (Bodgan & Biklen, 1994).

Após este período, entrevistámos as famílias dos alunos estudados com vista à compreensão das suas representações sobre a escola e para saber em que medida ela é importante e qual a sua relação com os seus agentes: professores e professores de apoio. Neste processo, entrevistámos os pais do Jorge. Estas entrevistas ocorreram em momentos diferentes, com vista a evitar alguns “constrangimentos” nos depoimentos dos dois elementos do casal. No caso dos pais da Glória, apenas foi possível entrevistar a mãe, em virtude do pai se encontrar detido num estabelecimento prisional. Desenvolvemos todos os procedimentos formais para ultrapassar esta situação e, quando nos preparávamos para a entrevista, o recluso foi transferido de estabelecimento e mostrou-se indisponível para a entrevista. Apesar de não termos o depoimento deste pai, algumas informações foram recolhidas e registadas no caderno de campo. Quanto aos pais da Adelaide, também só foi possível entrevistar a mãe, desta vez pelo facto do pai não fazer parte do núcleo familiar, não havendo, desde há muitos anos, qualquer tipo de contacto entre a aluna e o progenitor.

Concluimos o trabalho de recolha de dados analisando também os processos individuais destes alunos com vista a compreender, numa perspectiva mais administrativa e burocrática, o processo educativo destes alunos. Foram retiradas inúmeras notas, referentes aos diferentes momentos de avaliação, documentos relativos à Educação Especial como os Planos Educativos Individuais e Programas Educativos e relatórios pedagógicos, médicos e psicológicos, constituindo mais um conjunto de dados, com o objectivo de elaborar grelhas, retratando a perspectiva dos diferentes técnicos, sobre os alunos estudados. Essas grelhas foram organizadas cronologicamente, por ano lectivo, e

nelas se pode perceber a opinião dos professores, nos diferentes momentos de avaliação, e dos professores de apoio educativo e outros técnicos nos PEIs, PEs e relatórios.

OS CIGANOS: ENTRE A UNIFORMIDADE E O ENSINO ESPECIAL

Os alunos ciganos que andam na escola são, normalmente, alunos mais velhos, alguns com problemas de comportamento e com problemas de aprendizagem ao nível da aquisição da leitura e da escrita. Este estudo reforça as ideias que temos relativamente ao currículo e forma escolar como instrumento uniformizador e homogeneizador de conhecimentos, práticas e condutas. Nele se nota bem o fosso existente entre uma cultura escolar, assente em padrões culturais e de civilização, que nos remetem para uma sociedade assente em valores como o trabalho, e subserviência, a disciplina, a pontualidade, a perfeição a competição, etc. próprios de uma Escola Pública moderna e disciplinadora; e uma comunidade cigana, vivendo no limiar da pobreza, sobrevivendo a partir da caridade individual e institucional e arreigada a valores étnicos e culturais próprios: vestindo e falando de forma característica, com núcleos familiares alargados e trabalhando no comércio ambulante (Iturra, 1990; Vieira, 1998; Benavente *et al.*, 1987). Esta diferença cultural que as crianças ciganas transportam para a escola é normalmente entendida pela escola com transgressora, lesiva do funcionamento institucional e, muitas vezes, impeditiva de qualquer tipo de intercomunicação.

Numa primeira reacção, a tendência dos professores é evitar esses alunos, colocando-os noutras turmas. Outro fenómeno experienciado foi o de algum desinvestimento pedagógico nestes alunos, aspecto apenas “acordado” aquando dos momentos de avaliação. Nessas alturas, surgem pedidos de auxílio externo, normalmente dirigidos aos professores de apoio educativo.

Os argumentos são recorrentes: “*não tenho tempo*”, “*não posso prejudicar a turma*”, “*ele não quer fazer nada*”, “*mal sabe falar*”, “*faltam muito*”, “*têm muitas dificuldades*”, “*mal sabem pegar no lápis*”³ normalmente com o objectivo de retirar,

³Alguns desses argumentos podem ser vistos nos registos de avaliação dos alunos.

sempre que possível, esses alunos do contexto da turma e isolá-los junto de um outro docente ou de um outro grupo.

Este tipo de prática era comum quando chegámos às escolas da Cidade. Um de nós, com experiência enquanto professor de apoio educativo num grupo relativamente novo de professores, com uma imagem menos positiva perante os outros, limitado às orientações de uma direcção de escola de cariz tradicional, iniciou uma prática pedagógica em tudo semelhante à dos outros professores. Era uma prática assente numa monocultura pedagógica (Stoer, 1994), com manuais standardizados, transgredindo aqui e acolá nas referências e modelos de autoridade, nalguns trabalhos de projecto, numa maior proximidade às famílias, mas com resultados escolares pouco satisfatórios, aos olhos das referências padronizadas.

A escola standardizada, meritocrática e selectiva, o *curriculum* monocultural, o aluno padrão (no caso português: branco, católico, urbano e de classe média) e o professor ideal, produto das estruturas burocrático-administrativas e das culturas hegemónicas predominantes nos actuais sistemas educativos, não se compaginam com a diversidade individual e colectiva dos contextos multiculturais. A escola democrática, intercultural, vertebrada num *curriculum* compreensivo/intercultural e em práticas educativas diferenciadas e integradoras é, sem dúvida, um edifício em construção. (Peres, 2000: 104)

Esse insucesso escolar, vivido enquanto professor de apoio, quer com os alunos de etnia cigana, quer com os outros alunos portadores de deficiência, foi sendo sucessivamente justificado com a Lei⁴ que criou um Regime Educativo Especial para alunos também eles especiais. Apesar desse Regime Educativo Especial, fomos constatando que, nas práticas pedagógicas quotidianas e nos momentos de avaliação, a retenção ou progressão dos alunos, muitas vezes, não eram tidas em conta tendo o processo educativo o aluno padrão como referência.

A presença de alunos com problemas de aprendizagem na Escola Pública sempre existiu. A sua presença era tolerada até cumprirem a idade legal para permanecerem na

⁴ Decreto-lei nº 319/91 de 23 de Agosto.

escola. A retenção desses alunos era comum e, enquanto não cumprissem o programa nacional, permaneciam no 1º Ciclo. Com o movimento pelos direitos da criança com deficiência a par de uma escola para todos, prevista na Lei de Bases do Sistema Educativo, aprovada em 1986, foi germinando a ideia de que a escola teria de dar resposta a todos os seus alunos, independentemente da sua origem ou condição.

A necessidade de dar resposta a este novo paradigma para a Educação fez surgir novos técnicos, novos serviços e um novo quadro legal.

Importa agora explicar o surgimento e a importância do apoio educativo na Escola Pública em Portugal.

Se o quadro legal, como referimos anteriormente, está de acordo com os compromissos internacionais do Estado Português como a Declaração de Salamanca, na prática, os processos pedagógicos de inclusão tendem a generalizar-se. Dito de outra forma, se legalmente o aluno, por exemplo cigano, oriundo de um bairro social, no limiar pobreza, tem todo o direito a frequentar a escola, quase sempre usufruindo de “privilégios” sociais, como subsídios para a compra de manuais e material escolar, refeições gratuitas, etc., a relação pedagógica que se estabelece, com maior ou menor grau de afectividade, utilizando as palavras de Paulo Freire, é normalmente do tipo bancário⁵ quer dizer, tenta-se proceder com estas crianças da mesma forma, com manuais padronizados, rigor e disciplina nos métodos de trabalho⁶.

No início, é fácil perceber que toda uma propedêutica em torno das rotinas de trabalho, das práticas manuscritas, de conhecimento de uma linguagem padronizada não existe. As vivências dos primeiros anos assentam em rotinas familiares de proximidade com os progenitores ou familiares, de um contacto estreito com modos de vida próprios de uma comunidade étnica, de uma liberdade quase plena de gestão dos tempos de brincadeira e

⁵ Em lugar de comunicar-se, o educador faz comunicados e depósitos que os educandos recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção bancária da educação, em que a única margem de acção que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los. (Freire, 1975)

⁶ Zabalza (1992) aponta para um processo transformativo que permita converter um *currículo* - geral, descontextualizado e normativo - num *projecto*, ou seja, numa acção de que os actores se apropriam e a que dão forma e intencionalidade própria, contextualizando-o numa dada realidade concreta e convertendo-o assim num *projecto* integrado e participado.

longe de uma cultura da escrita (Iturra, 1990, Vieira, 1998). É frequente, para as crianças ciganas, que o primeiro contacto com a escola seja o primeiro momento de separação com a família, levando muitas vezes a situações dramáticas nos primeiros dias, havendo muitas famílias a adiar a entrada na escola dos seis para os sete anos. Após esta primeira fase, a presença do aluno cigano é idêntica à dos restantes colegas com situações esporádicas de maior ou menor tolerância à autoridade dos professores ou auxiliares. Nos recreios, o seu maior desembaraço físico evidencia-se assumindo um valor e uma supremacia que normalmente na sala de aula não existe. Em situação de conflito a criança cigana leva normalmente a melhor e em desvantagem actua em grupo para se defender.

Voltando à sala de aulas, as dificuldades sentidas no contacto com uma cultura de escrita, diferente da sua, levantam dificuldades cuja maior ou menor persistência, empenho e assiduidade pode conduzir a resultados diferentes. É nesta diferença, entre uma cultura oral e outra da escrita que reside o problema (Reis, 1995; 1996; 1997; Olson *et al.*, 1995). Por um lado, está a escola normalizadora, igualitária, estandardizada, valorizando uma linguagem escrita e o silêncio, e, por outro, uma família pouco letrada ou mesmo analfabeta, com uma cultura assente na tradição oral, com rotinas diárias pouco planificadas, muitas vezes ao sabor do tempo ou das necessidades, e onde a escola não é vivida ou é pouco valorizada. Por isso urge construir pontes interculturais entre a escola e as famílias menos familiarizadas com a cultura escrita. “Esta "escrita do quotidiano" representa, segundo Filipe Reis (1995), um desafio para os "dispositivos pedagógicos" actuais das escolas. Os professores, supostamente reprodutores do saber hegemónico, têm actualmente que fazer uma ponte entre os "saberes incorporados" dos alunos, e os "saberes codificados" da instituição escolar.” (Vieira, 2004: 117).

Deste desencontro resultam normalmente fenómenos de absentismo, mais ou menos evidentes, de acordo com os valores de cada família e ao sabor das necessidades e pressões externas das entidades financiadoras do rendimento de subsistência. É curioso

que esse processo de chantagem seja muitas vezes invertido pelas famílias junto das escolas. “Enquanto o subsídio não for pago os meus filhos não vêm à escola”.

Filipe Reis conclui, num trabalho sobre a oralidade e a escrita na escola, que:

“a escrita, os múltiplos exercícios escolares mostram-no bem, não equivale à transcrição da fala. A própria oralidade praticada na escola é já um exercício cujo objectivo é instaurar essa atitude reflexiva, auto-censória, que permanentemente destaca a estrutura gramatical: em consequência, ver, ouvir e falar, enquanto actividades realizadas em ordem a aprender a ler e a escrever, são diferentes do «ver fazer; ouvir dizer», que caracterizam as aprendizagens no quotidiano. A escola, de forma específica a escola primária, constitui-se enquanto processo de transição das formas orais de aprender para a lógica da escrita. Trata-se de um importante salto epistemológico que as modernas teorias pedagógicas tentem superar através do discurso à experiência vivencial, cultural, histórica, dos sujeitos em situação de aprendizagem”(Reis, 1996: 103).

Na análise documental realizada, em particular nas sínteses que fizemos no decorrer da análise dos processos escolares, torna-se repetitivo o discurso da assiduidade e da referência sistemática à condição de cigano.

Regressando um pouco à escola, o nosso estudo pretende compreender quem são os professores destas escolas da Cidade, os seus percursos e de que forma olham para a escola e para estes alunos ciganos. Centrámos o nosso trabalho em três alunos de etnia cigana a frequentar o 4º ano de escolaridade. Dois dos alunos frequentavam a mesma escola e a mesma turma. Tinham, para além da professora da turma, uma professora de apoio educativo que, num horário previamente definido, trabalhava com esses alunos. O outro aluno estudado pertencia a uma outra escola, do mesmo Agrupamento de Escolas, sendo o único aluno cigano da turma, mas tendo, também ele, uma professora de apoio, num horário previamente definido.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao concluir este trabalho, fica-nos, por um lado, a angústia de, provavelmente, não termos sido capazes de ultrapassar totalmente a fronteira do senso comum. Contudo, fica a certeza de que tentámos, pelo menos, assumir uma posição epistemológica próxima da de Boaventura Sousa Santos, quando, perante a assunção do carácter incompleto de todas as culturas, propõe uma hermenêutica diatópica, que permita uma melhor consciência dessa incompletude e nos obrigue ao diálogo entre *topoi* distintos. “Esta posição epistemológica radica-se numa opção metodológica especificada nos contributos da nova retórica, que obriga a uma tolerância discursiva, a uma disponibilidade para incorporar conhecimentos alternativos e a uma preferência por conhecimentos marginais ou suprimidos.” (Santos, 1995: 340).

Se, por um lado, a escola e os seus actores assumem alguma coerência discursiva reveladora de que vivemos numa sociedade que alimenta uma escola monocultural, moralizadora, uniformizadora e hierarquizadora das diferenças, importante será reflectir como a mesma reage perante estas diferenças.

Pensamos ter ficado claro que, em relação aos três alunos, a escola seguiu percursos idênticos. A partir do 1º ano de escolaridade, e perante as dificuldades sentidas pela escola ao iniciar o processo de alfabetização, recorreu de imediato à moldura legal existente para os colocar num Regime Educativo Especial, que, na sua génese, pretendia “proteger” os alunos portadores de alguma patologia. Perante um choque cultural, entre alunos nascidos no seio de uma etnia de tradição oral e uma escola enciclopédica e onde a escrita domina a quase totalidade das práticas pedagógicas, esta, por se sentir incapaz, recorre a uma Educação “especial”.

A Educação Especial, os professores de apoio ou, como refere a lei que regula os agrupamentos de escola, os serviços especializados de apoio educativo fazem os diagnósticos pedagógicos, consolidam esses relatórios com o apoio de técnicos de psicologia, terapeutas da fala ou medicina e definem que o aluno ou aluna deve frequentar um Regime Educativo Especial, de acordo com as respectivas alíneas⁷.

⁷ Cf. Decreto-lei 319/91.

Esta transferência de responsabilidades, de uma escola regular para uma escola especial, vai “branquear” as consciências daqueles que, mostrando-se incapazes de ultrapassar as dificuldades que este choque cultural provoca, e para o qual o etnocentrismo se revela incapaz de compreender o outro, procuram respostas nas Ciências da Educação, supostamente com credibilidade científica para ultrapassar as dificuldades.

De facto, este caminho seguido pela escola tem na base uma tradição histórica de que a escola não é para todos. A Democracia alterou o quadro legal, os compromissos internacionais impuseram-nos uma mudança de paradigma, mas as práticas pedagógicas tardam em modificar-se.

Como refere Skliar (2006), quando a mudança ocorre em virtude de uma obediência devida a um texto (Lei), ingressamos naquilo que se poderá chamar a burocratização do outro. Há uma primeira discussão, não sobre aquilo que precisamos de fazer perante a diferença mas, antes, como é que temos feito até aqui.

A escola que estes alunos frequentaram durante oito anos descobriu neles diferenças que até então não existiam, transformou essas diferenças em problemas, umas vezes de aprendizagem, outras vezes de comportamento, diagnosticando-lhes, por um lado, uma desadaptação cultural à escola e, por outro, uma deficiência cognitiva impeditiva das aprendizagens.

Esta necessidade permanente, de procurar justificativas para o insucesso escolar, radica numa escola que cumpre a modernidade, realizando um tipo específico de sociabilização que assume o trabalho de reprodução social, legitima formas de diferenciação e ajuda a ratificar as desigualdades sociais, o que nos leva a pensar que escola parece só ser escola se for capaz de diferenciar e de seleccionar.

Falando mais concretamente dos professores, enquanto actores, estes desempenham o seu papel no sistema, radicando as suas práticas numa estrutura técnica decorrente de uma formação profissional tradicional e numa relação com os alunos próxima dos seus padrões culturais e relacionais, assentes no seu percurso de vida.

O professor tem uma epistemologia implícita quanto ao conhecimento que vai sendo construído a partir de suas perspectivas profissionais, configuradas ao longo de sua

experiência, na formação inicial como professor e como aluno. " A qualidade da experiência cultural que os professores tem vai deixando-lhes um sedimento, ao longo de sua formação, sendo a base da valorização que farão do saber e das atitudes, da ciência, do conhecer e da cultura. Perspectiva que colocará em acção quando tiver que ensinar ou guiar os alunos para que aprendam." (Sacristán (2000: 182)

É de salientar a forma afectuosa como estes professores se relacionam com estes e todos os seus alunos. Esta relação é, de facto, estruturante na formação destes alunos como pessoas. Não deixa, no entanto, de ser uma relação hierarquizada em que a professora é um modelo de autoridade respeitado por todos.

É neste o quadro que muito poucas crianças ciganas prosseguem os estudos para além do primeiro ciclo. Tal como refere o relatório da ECRI, também nós estamos preocupados em saber da taxa de abandono escolar entre as crianças ciganas, que é muito elevada, tal como mostram os números fornecidos pelas autoridades portuguesas. Ao concluir esta investigação, fica-nos a ideia clara de que ao longo deste processo pedagógico que estudámos se foram também construindo novas identidades. Por um lado, temos as crianças, agora jovens ciganos, reconstruindo a sua identidade étnica, assente na sua tradição familiar e cultural, na sua relação com os colegas e professores não ciganos, mas também construindo uma nova identidade como alunos, como cidadãos portugueses à luz de uma identidade nacional veiculada pela escola. Há um cigano que se reconstrói e que reconstrói a sua própria comunidade de origem, porque o processo de alfabetização não é neutro. Daqui poderão surgir o que Vieira (1999a) designa por os trânsfugas oblatos, ou simplesmente oblatos, os que abdicam e rejeitam a cultura de origem, e os trânsfugas interculturais, que conseguem construir pontes entre a cultura de partida e a cultura de chegada, num dado momento. Com efeito, há novos valores que reconfiguram a sua condição de cigano e o tornam um outro cigano.

Uma pessoa diz-lhe qualquer coisa e eles já vêm ensinados de lá. A escola dá algumas regras, alguma coisa do chão que eles vejam, já apanham, no jantar, sabem usar a faca.
(E6)

Neste processo, a escola marca e vinca as diferenças pois assume a sua superioridade e valoriza negativamente a condição de ser cigano, inculcando nestes alunos a noção de incapacidade em apreender os valores e os saberes da escola como valores superiores. Assim, a escola cria categorias e afirma-as nos momentos de avaliação, verificando-se diferenças que radicam, fundamentalmente, na maior ou menor capacidade em aceder ao currículo escolar. A par da condição étnica, os factores sócio- económicos e culturais estão também associados ao insucesso escolar, sendo, algumas vezes, interpretados como a principal causa desse insucesso. Mas há momentos em que essas diferenças se atenuam, principalmente nos recreios.

Pautando-se pela imposição de uma identidade única, entendida como “normal”, a escola tende a considerar a diferença, enquanto anormalidade, como um desvio a tal padrão, procurando categorias, nomenclaturas e níveis. Nesta perspectiva, podemos dizer (não de uma forma explícita, uma vez que o conceito de deficiência se encontra muito associado a determinadas patologias clínicas e a desvios comportamentais graves), que a escola procura justificativas patológicas para compreender o insucesso escolar destes alunos ou, de outra forma, que a escola, ainda que de uma forma não totalmente consciente, tende a tornar a diferença como deficiência.

É neste quadro que a Educação Especial assume algum relevo. No nosso estudo torna-se claro que os professores de apoio educativo, ao longo dos anos de escolaridade, procuraram encontrar razões que justificam o fraco rendimento escolar. Para tal procuraram junto de psicólogos, médicos e terapeutas, um diagnóstico capaz de justificar tal insucesso. Este modelo médico implica, depois, de um bom diagnóstico, uma boa prescrição. Neste caso, admite-se que são alunos com NEEs, ou seja, “especiais”, “diferentes” e incluem-se no Regime Educativo Especial. É nesta passagem para um regime educativo diferente que a escola assume que estes alunos não são capazes de ser como os outros.

Nos casos em estudo, a presença no Regime Educativo Especial passou por várias etapas, ou seja, de um regime menos restritivo para outro mais restritivo (Correia, 1996), até atingirem a medida máxima prevista na legislação que é a alínea i). Como

referimos anteriormente, esta alínea refere claramente o termo deficiência, ou seja, serão supostamente deficientes os alunos nela incluídos.

Se assentássemos as nossas conclusões na análise dos processos dos alunos, ficaríamos por aqui, pois essa é a nossa leitura quando os interpretámos. No entanto, na percepção com que ficámos das conversas, quer gravadas quer informais com os professores, tornou-se claro que a inclusão destes alunos no Regime Educativo Especial prendia-se também com a necessidade da escola de se apetrechar de recursos humanos para fazer face às dificuldades que sentia com a presença destes alunos. É de referir que a presença de docentes de apoio educativo passa pela presença de alunos referenciados com NEEs. Nesta perspectiva, podemos compreender como esta situação passa por uma estratégia da escola para se apetrechar de professores que de outra forma não teria.

Ainda quanto à Educação Especial e aos seus agentes, os professores de apoio, julgávamos terem já assumido a mudança para um novo paradigma, entendendo a escola como escola inclusiva, capaz de ensinar de modo diferente a quem é diferente, e assumindo a diversidade como normalidade. Pelo contrário, vimo-los perpetuando um ensino remediativo, recorrendo agora mais às novas tecnologias mas muito individualizado e pouco interventivo nas práticas pedagógicas das turmas. Vimo-los mais preocupados em justificar os insucessos escolares do que na procura de soluções alternativas capazes de modificar os comportamentos quer da escola quer das famílias ciganas. Importa reconhecer a inadaptação das estruturas institucionais e a inadequação dos apoios educativos e pedagógicos, actualmente existentes, que se têm limitado à educação compensatória para os alunos mais fracos, esquecendo outras soluções organizativas e pedagógicas. É necessário procurar novos caminhos. Como refere Peres (2000), a problemática da integração/inclusão de crianças com NEEs ou crianças pertencentes a grupos minoritários é complexa. Reconhecer e apreciar as diferenças, vencer as barreiras da rejeição e da discriminação têm sido alguns dos propósitos a perseguir pela educação multi e intercultural.

Por último, o enfoque vai para as famílias ciganas que, desligadas culturalmente da escola, se revêem nesta como uma instituição que os igualiza como cidadãos de plenos direitos. Estas entendem esta presença prolongada no 1º Ciclo com alguma indiferença. Apenas se preocupam com a presença das raparigas na escola, quando estas se tornam mulheres. Nesta altura, fazem-se valer dos seus valores culturais para as retirarem da escola. O medo de se estabelecerem relações amorosas extra-étnicas está bem presente. A cachopa pode andar na escola até aos 10, 11 anos mas quando se vê que ela está a ficar mulherzita tem que se tirar antes que elas comecem a ter aqueles pensamentos já de namorarem. Nós queremos que elas casem aqui. E7

Quanto aos rapazes, a sua presença na escola podia ser mais prolongada, mas estes, atraídos pelas actividades desenvolvidas no seio da sua comunidade e pelas dificuldades sentidas nas actividades escolares, passam a ir com pouca regularidade e acabam por abandonar. Para estas famílias, o sucesso escolar passa pelo processo de alfabetização. Sendo famílias pouco letradas ou mesmo analfabetas, a escola assume um valor enquanto entidade capaz de alfabetizar e de permitir um convívio social durante a infância. Também é valorizado, pelos pais, a forma afectuosa, preocupada e não discriminatória como a escola acolhe os seus filhos, bem diferente de quando eles eram crianças. De alguma forma, estas práticas culturais das famílias ciganas pode ser vista como uma espécie de estratégia social de resistência e de fuga à construção de oblatos (Vieira, 1999a, 1999b que a escola pode fazer aos alunos ciganos).

A terminar, a preocupação inicial que tínhamos em desocultar esta realidade para melhor compreender a presença de ciganos na escola, em particular no Ensino Especial, parece-nos conseguida. Uma comunidade cigana que parece indiferente ao facto dos seus filhos pertencerem ou não ao ensino especial valoriza uma escola que não tiveram enquanto crianças e que os seus filhos têm, uma escola que os aceita e acolhe enquanto crianças, mas que, perante a diferença, procura a normalização. Um quadro legal assente em valores como a inclusão, a escola para todos, mas também propício à criação de diferenças e diferentes como é a reinvenção do Regime Educativo Especial. É disto exemplo o número significativo de alunos ciganos no Ensino Especial, supostamente

Etnografia

(Actas do III Congresso Internacional)

Cabeceiras de Basto, 13 e 14 de Julho de 2007

portadores de alguma “anormalidade”. Não será a procura dessas anormalidades a própria anormalidade?

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARTH, F. (2004). Temáticas Permanentes e Emergentes na Análise da Etnicidade. in VERMEULEN, H.; GOVERS, C. (org) (2004).. *Antropologia da Etnicidade: Para além de Ethnic groups and Boundaries*. Lisboa. Fim de Século.
- BASTOS, J. G. P. e BASTOS, S. P. (1999). *Portugal Multicultural*. Lisboa. Fim de Século.
- BAUTISTA, R; et. al. (1997). *Necessidades Educativas Especiais*. Lisboa. Dinalivro.
- BENAVENTE, Ana et al (1987). *Do Outro Lado da Escola*. Lisboa. IED.
- BEYER, H. O. (2006). “Educação Inclusiva ou Integração Escolar? Implicações pedagógicas dos conceitos como rupturas paradigmática”. in *III Seminário Nacional de Formação de Gestores e Educadores – Educação Inclusiva: direito à diversidade*. Brasília. Editora Ideal. retirado em 10/02/07 do site <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/ensaiospedagogicos2006.pdf>.
- BOGDAN, ROBERT; BIKLEN, SARI (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto. Porto Editora.
- BURGESS, R. (1997). *A Pesquisa de Terreno*, Oeiras: Celta.
- CANÁRIO, R.; NATÁLIA, A.; CLARA, R. (2001). *Escola e Exclusão Social*. Lisboa. Instituto de Inovação Educacional.
- CANDEIAS. A. (1994). “A Situação Educativa Portuguesa: raízes do passado dúvidas do presente” in *Análise Psicológica*, 4 (XI) 591-607.
- CARDOSO, C. (1996). *Educação Multicultural: percursos para práticas reflexivas*. Lisboa. Texto Editora.
- CARIA, T. (2003). “A Construção Etnográfica do Conhecimento em Ciências Sociais: Reflexividade e Fronteiras” in CARIA, T. (2003) (Org.) *Experiência Etnográfica em Ciências Sociais*, Porto. Afrontamento.
- CASA-NOVA, M. J. (2001). “Etnicidade e Classes Sociais: Em torno do valor heurístico da conceptualização da etnia como categoria social”. *Revista Educação, Sociedade e Cultura*, nº16, 2001, 63-82.
- CASTRO. A. (1995). “Ciganos e Habitat: entre a itinerância e a fixação”, in *Sociologia – Problemas e Práticas* nº17
- CORREIA, L. (1997). *Alunos com Necessidades Educativas Especiais nas Classes Regulares*. Porto. Porto Editora.
- CORTESÃO. L. (org.) (1995). *O Povo Cigano: cidadão na sombra*. Porto. Afrontamento.

- CORTESÃO, L.; STOER S. (1999) *Levantando a pedra: da pedagogia inter/multicultural às políticas educativas numa época de transnacionalização*. Porto. Edições Afrontamento.
- CORTESÃO, L. (2000). *Ser Professor: um ofício em risco de extinção?* Porto. Afrontamento.
- CORTESÃO, L.; STOER, S.; CASA-NOVA, M.; TRINDADE, R. (2005). *Pontes para Outras Viagens: escola e comunidade cigana: representações recíprocas*. Lisboa. ACIME.
- COSME, A. (1998). *Escola Inclusiva*. Jornal "a Página" Nº 67, Ano 7, Abril 1998, Pag. 21.
- ENGITA, M. (1996). Etnicidade e Escola: O Caso dos Ciganos. in *Revista Educação, Sociedade e Cultura* (1996). Nº6. Porto. Afrontamento.
- FERREIRA, M. (2003). *Educação Intercultural*. Lisboa. Universidade Aberta.
- GUERRA, I. C. (2006). *Pesquisa Qualitativa e Análise de Conteúdo: Sentidos e formas de uso*. Estoril. Principia Editora.
- ITURRA, Raul (1986). "Cultura oral e cultura escrita: uma avaliação" in *O Estudo da História*, 2. 45-48.
- ITURRA, Raul (1997). "A oralidade e a escrita na construção social" in *Revista Educação, Sociedade & Culturas*, nº8. Afrontamento, Porto. 7-20.
- ITURRA, R. (1990). *Fugirás à Escola para Trabalhares a Terra*. Lisboa. Escher Publicações.
- JOSSO, M. (2002). *Experiências de Vida e Formação*. Lisboa, Educa.
- LACERDA, P. M. (2006). *Tese de Doutoramento: De Perto, Ninguém é Anormal: a construção discursiva de identidades, em narrativas de trajetórias escolares longas, de pessoas com deficiência* retirado em 18/05/07 do site http://www.maxwell.lambda.ele.puc-rio.br/cgi-bin/db2www/prg_1461.d2w/input1?cdlinprg=pt
- LAPLANTINE, F.; NOUSS, A. (2002). *A mestiçagem*. Lisboa, Instituto Piaget.
- LESSARD-HERBERT, M. et al. (1994). *Investigação qualitativa, Fundamentos e Práticas*. Lisboa. Instituto Piaget.
- LIÉGEOIS, J. (1989). *Ciganos e Itinerantes*. Lisboa. Santa Casa da Misericórdia de Lisboa
- LIÉGEOIS, J. et al. (1989). *A Escolarização das Crianças Ciganas e Viajantes*. Lisboa. Ministério da Educação – DEPGEF.
- MAGALHÃES, A.; STOER, S. (2000). "Gestão Controlada das Desigualdades?". *Jornal "a Página"* Nº 87, Ano 8, Janeiro 2000, 5.
- NUNES, O. (1981). *O Povo Cigano*. Porto. Livraria Apostolado da Imprensa.
- OLIVEIRA, H. (2007) "Actividades de investigação na aula de Matemática: Aspectos da prática do professor. Tese de Mestrado. retirado em 13/05/07 do site <http://ia.fc.ul.pt/textos/holiveira/Cap4-Metod.pdf>.
- OLSON, D. e TORRENCE, N. (1995). *Cultura Escrita e Oralidade*, S. Paulo. editora Ática.
- PEÇAS, A. (2007). "Uma Escola Acolhedora, Uma Educação Inclusiva". retirado em 13/02/07 do site <http://www.rvj.pt/ensino/em-artigo13.pdf>.

- PERES, A. (2000). *Educação Intercultural Utopia ou realidade? Processos de pensamento dos professores face à diversidade cultural: integração das minorias migrantes na escola (Genebra e Chaves)*. Porto. Profedições.
- RAMOS, R. (1993). O Método dos Pobres: Educação Popular e Alfabetização em Portugal (séculos XIX e XX). *Colóquio Educação e Sociedade*, nº2. 41-68.
- REIS, Filipe (1995). “A domesticação escolar do pensamento infantil: perspectivas teóricas para a análise das práticas escolares” in *Educação, Sociedade & Culturas*, nº3. 37-55.
- REIS, Filipe (1996). “Oralidade e escrita na escola primária: programas e práticas” in *O Saber Das Crianças*, (Org.) Raul Iturra, ICE, Setúbal (pp.67-108).
- REIS, Filipe (1997). “Da Antropologia da Escrita à Literacia. Algumas Reflexões Sobre o Estudo Nacional de Literacia” in *Revista Educação, Sociedade & Culturas*, nº8, Afrontamento. Porto. 105-120.
- RODRIGUES, D. (Org.) (2006). *Inclusão e Educação: doze olhares sobre a Educação Inclusiva*. São Paulo. Summus Editorial.
- SACRISTÁN, G. (2000). *Currículo: uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre. Artmed.
- SACRISTÁN, G.; PÉREZ, G. (1998). *Compreender e Transformar o Ensino*. Porto Alegre. Artmed.
- SILVA, P. (2003) *Escola-Família, Uma Relação Armadilhada – Interculturalidade e Relações de Poder*. Porto. Edições Afrontamento.
- SKLIAR, C. (2006). *A Inclusão que é “nossa” e a diferença que é do “outro”*. in RODRIGUES, D. (Org.) (2006). *Inclusão e Educação: doze olhares sobre a Educação Inclusiva*. S. Paulo. Summus Editorial.
- SOUTA, L. (1997). *Multiculturalidade e Educação*. Porto. Profedições.
- STOER, S. R. (1994). "Construindo a escola democrática através do campo da recontextualização pedagógica" *Revista de Educação, Sociedade e Culturas*, 1.
- STOER, S; MAGALHÃES, A. (2005). *A Diferença Somos Nós: a gestão da mudança social e as políticas educativas e sociais*. Porto. Afrontamento.
- STOER, S; MAGALHÃES, A.; RODRIGUES, D. (2004). *Os lugares da Exclusão: Um dispositivo de diferenciação pedagógica*. S. Paulo. Cortez Editora.
- TAVARES, M. V. (1998) *O Insucesso Escolar e as Minorias Étnicas em Portugal: Um Abordagem Antropológica da Educação*. Lisboa. Piaget.
- VALA, J. et. al (1999). *Expressões dos Racismos em Portugal*. Lisboa. Instituto Ciências Sociais.
- VIEIRA, R. (1998). *Entre a Escola e o Lar: o currículo e os saberes da infância*. Lisboa. Fim de Século.
- VIEIRA, R. (1999a). *Histórias de Vida e Identidades. Professores e Interculturalidade*. Porto. Edições Afrontamento.
- VIEIRA, R. (1999b). *Ser Igual, Ser Diferente: Encruzilhadas da identidade*. Porto. Profedições.

- VIEIRA, R. (2004). Relatório Científico-pedagógico da Disciplina de Antropologia da Educação, provas de agregação. Lisboa. ISCTE.
- WIEVIORKA, M. (1995). *Racismo e Modernidade*. Venda Nova. Bertrand Editora.
- WIEVIORKA, M. (2002). *A Diferença*. Lisboa. Fenda Editoras.
- XIBERRAS, M. (1996). *As Teorias da Exclusão: Para uma construção do imaginário do Desvio*. Lisboa. Instituto Piaget.
- YIN, R. (1989). *Case Study Research: Design and Methods*. Newbury Park: Sage Publications.
- ZABALZA, M. A. (1992). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*. Porto Asa.
- ZABALZA, M. A. (1994). *Diários de Aula*, Porto. Porto Editora.