

Percursos de reflexão à volta da diversidade, em contextos de educação e formação

Nadia Sacoor, Programa K'CIDADE - Fundação Aga Khan Portugal

Resumo

Num Portugal onde a diversidade é cada vez mais visível, ao longo das últimas três décadas o sistema de ensino tem passado por leis, políticas e sistemas que nem sempre têm facultado uma visão da diversidade cultural como riqueza. Os diferentes agentes educativos da escola pública têm, no geral, muitas dificuldades em lidar com os seus intervenientes, tal como com o meio envolvente. Após uma observação a diferentes níveis em várias escolas TEIP em 2009-2010, o Programa K'CIDADE foca na necessidade de *desocultar* e descodificar a diversidade existente, numa experiência de investigação-ação, com debate, reflexão, consciência de si próprio e dos outros ao centro. Surge assim, em 2011, um projeto - antes piloto, depois em colaboração com a Câmara da Amadora e parceiros internacionais, ao abrigo do Comenius Regio, de "Facilitação para a Diversidade", em que saberes, planificação e práticas pretendem refletir as várias visões do mundo dos seus intervenientes numa perspetiva de crescimento, enriquecimento e diálogo, e não de inconciliabilidade. Focar no acolhimento das diversidades em contexto de educação e formação, para com as crianças e jovens, mas principalmente entre os próprios técnicos e profissionais da área de ensino, partilhando dúvidas e *desocultando* complexidades na descoberta de saberes mais abrangentes, compõe o puzzle da sensibilização para práticas mais participadas, num trabalho contínuo. Salientar identidades individuais, criar espaços para os backgrounds das crianças e jovens e para as suas histórias de vida, desmontar estereótipos e preconceitos, tornam-se todos processos imprescindíveis para uma maior relevância e apropriação de saberes em sala de aula e fora. Colocar-se nos sapatos do outro é, de facto, central na mediação de aprendizagens neste contexto para poder reconhecer o seu carácter enriquecedor.

Eixo 4: *Atores na formação profissional: trajetórias, motivações, formação e identidade.*

Palavras-chave: *Desocultação; Formação contínua em contexto; Introspeção e reflexão com outros; Relevância.*

Diversidade demográfica na escola: riqueza ou desafio?

A intensificação dos fenómenos migratórios, tanto ao nível mundial como europeu, tem compelido ao incremento da regulamentação política como também a mobilidade geográfica, cultural e simbólica das pessoas envolvidas, o que por sua vez tem conduzido a reformulações identitárias. Em Portugal, a visão de sociedade multicultural foi historicamente considerada pelo Estado fruto de uma união de povos, primeiro num mesmo império luso-tropical, e depois dando um papel de união à Língua, com a reunião de Comunidade dos Países de Língua Oficial Portuguesa, promovendo assim os discursos ideológicos sobre a nação e sobre uma cultura universalista e não-racista (Pina Almeida, 2006).

Na sua história contemporânea, Portugal passou de um país de emigração para um país de imigração após a revolução de 25 de Abril de 1974, que marcou a independência dos atuais países africanos de língua oficial portuguesa. Durante os anos 80 e 90, o crescimento da população estrangeira foi aumentando exponencialmente, colocando questões de readaptação e integração, seja da sociedade de acolhimento seja por parte dos recém -chegados. A 31 de Dezembro 2011, a estrutura societária portuguesa conta com o 436.822 cidadãos provenientes de diferentes países. Entre eles Brasil, Ucrânia, Cabo Verde, Angola e Guiné-Bissau são os países de origem de mais de 340 mil vindos de fora da União Europeia¹. Em 2004, a população de

¹ Sistema Integrado de Informações SEF, 2011; Eurostat, 2011

estudantes em 11 conselhos da área metropolitana de Lisboa contava com 11% de alunos nascidos fora de Portugal, de 75 países diferentes, com um total de 58 línguas faladas em casa², sem contar com os descendentes de imigrantes nascidos em Portugal (maioritariamente de descendência africana) e com crianças e jovens de etnia cigana, alvo de reflexão sobre a “diversidade” nas escolas portuguesas.

As dinâmicas interculturais, a formação de identidade e o sentido que é dado à diferença, tornam-se assim pontos cruciais para a reflexão e para o desenvolvimento do discurso nos vários contextos e territórios educativos. Como Robinson (2009) lembra, o atual sistema de ensino público foi concebido na era do iluminismo e da revolução industrial. O autor afirma que, mesmo que pouco atual, continuamos a educar as crianças em “lotes” organizados por idade, fornecendo áreas disciplinares separadas e específicas, quando sabemos que a maior parte da aprendizagem acontece naturalmente em grupos diversificados e que o maior crescimento resulta de processos colaborativos. Trata-se de acreditar numa educação democrática baseada na solidariedade, na cooperação, na participação, na valorização dos seus saberes. Já nos anos 60, Bourdieu partilhava a ideia de não dar «tudo igual a todos» pois isso serviria só para potenciar a desigualdade de oportunidades. Assim surge o conceito de *equidade* em vez do que *igualdade*, apontando para a distribuição diferenciada de recursos conforme às diferentes necessidades dos aprendentes. A seguir, afirma ainda em «A máquina infernal»³ como o curriculum representa uma oportunidade para a partilha e construção de conhecimentos, respeitando os diferentes indivíduos no grupo de aprendizagem e as suas realidades e vivências no percurso coletivo de aprendizagem em conjunto.

Na Europa ocidental vimos no último século a Pedagogia Institucional, Freire, Freinet, e depois o Movimento da Escola Moderna, oferecerem uma perspetiva cooperativa de educação, focando ao mesmo tempo as aprendizagens individuais. Não se trata de uma sequência: cada grupo tem a sua perspetiva e vai forjando o seu próprio caminho, tendo princípios comuns, sugerindo práticas educativas específicas e espaços individuais. Marcelino (2002) lembra como Sérgio Niza refere à variedade e à heterogeneidade como enriquecedoras, dando força ao sentido de cooperação e coesão, com o respeito para aquilo que cada pessoa traz na sua essência. Não se traz a Cultura para à escola, o que é ainda mais evidente num contexto de migração continua como atualmente é o caso. Todavia, a prevalência do projeto uniformizador da escola tem dado origem ao que Souta (1997) chamou de *cegueira multicultural* face à diversidade. Até meados dos anos 70, Portugal prosseguiu uma política educativa essencialmente assimilacionista e monocultural, refletida na organização do sistema educativo como também nos currículos, na metodologia e nos materiais, na formação inicial para o ensino, em último caso originando dificuldades para os professores e para o corpo não-docente mas sobretudo para as crianças e jovens que lidam com um enorme choque cultural no seu quotidiano.

A Lei de Bases do Sistema Educativo (n.º 46/86 de 14 de Outubro) vem introduzir em 1986 o princípio da diferenciação e diversificação curricular, e uma década mais tarde, foca-se a educação para a Cidadania (Conselho Nacional de Educação) e cria-se o Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural *EntreCulturas*. Mas apesar do discurso do pluralismo cultural ser referido na política educacional, este não se reflete ainda na organização do currículo e o sistema educativo continua promover em 2005 a «consciência

2 ILTEC – Instituto Linguístico de Teórica Computacional (2008)

3 Bourdieu (1998)

nacional», contribuindo «para a defesa da identidade nacional e para o reforço da fidelidade à matriz histórica de Portugal»⁴ sem fomentar de forma regular a exploração das várias culturas de origem que compõem a população escolar. Como explica Lopes (1999), não se trata apenas da transversalidades de conteúdos, mas também de visões do mundo em culturas diferentes, interpretações, nas várias áreas disciplinares, em relação a diferentes momentos históricos em sociedades diversas, o que deveria levar à incorporação de produções culturais, crenças e condutas diversas e não apenas aquelas associadas aos grupos dominantes, e não de desvalorizar, desrespeitar e reprimir outros conhecimentos encarados como ameaça para a homogeneização cultural.

«o drama do multiculturalismo muitas vezes força-nos a viver uma existência cultural emprestada – uma existência quase culturalmente esquizofrénica. Isso seria, estar presente e mesmo assim invisível; ser visível e mesmo assim não presente, [...] na coexistência assimétrica de dois mundos.» (Macedo e Bartolomé, 1997)

Retomando a ideia de incorporação, poder-se-ia reforçar aqui a tradução da essência de um valor que a Fundação Aga Khan traz: o Pluralismo. O pluralismo compõe-se de quatro conceitos fundamentais: individual (o próprio), diferença (o outro), interpretação e cultura. Isso porque, como explica Dato (2011), o conceito de “indivíduo” está relacionado com a experiência e a interpretação do “outro”. Esta experiência permite a concretização das diferenças, fazendo com que a percepção e o imaginário das ideias e das culturas dos “outros” em vários contextos se consolidem. Portanto, “cultura” afirma-se como realidade dinâmica a partir da qual o indivíduo interpreta o mundo e se molda ou se deixa moldar. *Pluralismo* concebe-se, assim, como uma prática interpretativa, como um processo social e histórico construído, enquanto o indivíduo é exposto a múltiplas formas de interpretar o mundo, variando estas no espaço e com o tempo.

Os contextos de educação abrem oportunidades para estimular diferentes interpretações, passando por diversas representações e narrativas. Eis porque a Rede Aga Khan para o Desenvolvimento salienta, através das suas agências⁵ que lidam com contextos de educação, a centralidade dos processos de ensino-aprendizagem e a importância de cruzar várias ideias e perspectivas. É importante que diferentes representações de pessoas e culturas encontrem pontes entre localidades etnográficas através de aprendizagens interdisciplinares e da facilitação do pensamento crítico. Isto é, uma pesquisa e consciência de si próprio e das próprias origens pode facilitar uma postura mais aberta à diferença e uma maior humildade intelectual, o que permite uma mais fácil percepção dos “outros”, das suas culturas, hábitos, ideias que poderão ser a base de um trabalho de compreensão de valores, análise crítica e resolução de conflitos.⁶

Através da diversificação de visões, partilhadas com respeito e reconhecimento do contexto em que surgem, os estudantes de descendência migrante poderão reconhecer contributos que o grupo com que se associam terá dado à sociedade local. Este reconhecimento poderá servir de estímulo para novas mudanças sociais e sentido de pertença. Complementarmente, quando o aprendiz está no centro do processo de ensino-aprendizagem, as particularidades do indivíduo podem ser respeitadas e estimuladas através da natural curiosidade e investigação, para a descoberta de várias perspectivas em vez da procura da resposta “certa” (Dato, 2011), contribuindo assim para

4 Lei n.º 49/2005 de 30 de Agosto

5 De que a Fundação Aga Khan faz parte

6 AKAM (2010)

a co construção de conhecimentos, de que o pluralismo representa o valor transversal que guia a motivação ao observar diversidades.

Observações nas escolas e definição do foco

A Fundação Aga Khan Portugal, através do Programa de Desenvolvimento Comunitário Urbano K’CIDADE, já tem uma intervenção de aproximadamente uma década em vários microcosmos, entre os quais escolas públicas da Área Metropolitana de Lisboa. Facilitou pontes com Organizações de Base Local e estimulou o envolvimento parental, através da gestão de Atividades de Enriquecimento Curricular; a equipa de educação do programa foi também convidada como *Amigo Crítico*⁷ em escolas em Territórios Educativos de Intervenção Prioritária, o que proporcionou momentos de reflexão crítica a vários níveis assim como intervenções nas áreas da Literacia, Pedagogia, e Diversidade.

Foram vários os contextos escolares observados, mais ou menos desafiantes, mais ou menos abertos à mudança, mais ou menos cooperativos em vários níveis. A “integração” das várias culturas de origem dos seus alunos muitas vezes concretiza-se em danças, comidas, enfeites de outros países para onde o pessoal docente da escola nunca viajou e baseia-se, inúmeras vezes, em pesquisas na net, para atividades organizadas de bom grado. Será que é mais complicado recorrer às famílias para ajudar a representar uma imagem que refere o sítio de que se lembram e as vivências reais mais atuais? A realidade familiar das crianças e dos jovens que frequentam escolas públicas na Região de Lisboa contrasta muitas vezes com a cultura na realidade escolar na qual os alunos têm que se integrar, onde os desajustes são frequentemente lidos com uma interpretação única. O silêncio dos pais é muitas vezes interpretado como falta de interesse e vontade para participar, a pouca proficiência em língua portuguesa como entrave para a aprendizagem e o sucesso académico. Contudo, como Machado (2007) reporta, se os Afrodescendentes em Portugal têm um nível de escolaridade superior ao dos pais, isso revela a importância atribuída à escola por estas famílias, ainda que o nível de escolaridade em Portugal, no geral, se encontra inferior à média da União Europeia.

O estabelecer de conexões entre os diferentes universos culturais da comunidade escolar, construindo para o efeito espaços de reflexão e de estímulo, nos quais os professores possam simultaneamente preparar-se, com práticas pedagógicas que tenham em conta a heterogeneidade e diversidade cultural dos seus públicos-alvo, pode facilitar a disposição de todos os agentes para operar nesse cenário “em mudança”. Desenvolver técnicas para dar voz aos outros para expressar as suas identidades culturais como centrais no processo é só um exemplo. A necessidade de uma reflexão continua sobre as perspetivas que os professores constroem e oferecem ao interagirem com as suas turmas tornou-se evidente, ainda mais num sistema educativo que prepara para a língua *mainstream* e para normas culturais nacionais não diferenciadas. Lembramos Bettencourt (2007), que explicita como organizar contextos de aprendizagem eficazes, a partir de atividades diferenciadas e relevantes, usufruindo da informação disponível também através dos alunos, adaptando os métodos e transformando as práticas conforme as exigências atuais.

⁷ O papel de *Amigo Crítico* foi criado ao abrigo da estratégia Territórios Educativos de Intervenção Prioritária 2, relançado em 2008 pelo Ministério de Educação, Portugal

Isso seria um percurso de sensibilização, valorização dos suportes culturais “visíveis e não”, representações e desconstrução destas. No caso do projeto piloto do programa K’CIDADE, pretende-se porém que seja, sobretudo, um percurso de procura, conhecimento e partilha a partir de fontes reais, aproveitando e valorizando os saberes das famílias que chegam de terras fora e dentro de Portugal, com formas de ver, experiências e perspetivas diferentes em relação a um sítio certamente foi mudando, tendo contextos rurais ou urbanos, havendo mudança de hábitos e políticas conforme a evolução do tempo e as circunstâncias.

Para apenas exemplificar um caso prático, a linguagem usada na escola entre professores e alunos e entre pares revelou-se objeto de um dos primeiros debates. Qual é o significado de crianças tratarem os pares por “pretos”? Evitar referir à cor da pele ou procurar razões de sentir esta necessidade? Encontrar formas apropriadas ou investigar sobre os diferentes níveis de conforto? Qual o processo mais ético, mais educativo? McLaren (1997) e Giroux (1997) referem ambos como o excesso de língua contribui para condições de desigualdade entre diversas identidades sociais. A linguagem é um instrumento “portador de política”, mas também fornecedor de autodefinições com implicações, quando dá nome a relações entre pares, com outros e com o mundo. Sabemos que diferentes identidades se manifestam também através dos nomes formados. Isto tudo torna-se importante no debate, quando se procura repensar as orientações que proporcionamos, enquanto educadores, às crianças e jovens na sala de aula (Sacoor et al, 2012).

O ponto de partida para estimular reflexão, curiosidade, pesquisa, perspetivas diferentes, experimentação de novas estratégias na sala de aula, que fossem mais inclusivas para todos os tipos de aprendentes foi de proporcionar sessões de desenvolvimento pessoal e profissional, permitindo enriquecer conhecimentos transversais e familiarização com recursos existentes numa sociedade multicultural. Assim, o início do caminho de experimentação em grupo, seja no âmbito da educação escolar seja no âmbito da educação não formal, consistiu em procurar estimular a introspeção, a partilha de saberes, discutir as dúvidas e as ocorrências, para romper com referências etnocêntricas que levam frequentemente a atitudes e posturas, no geral, anti inclusivas e preconceituosas.

Diversidade ocultada: um processo de descoberta

«Pluralism means not only accepting, but embracing human difference. [...] A pluralistic attitude is not something with which people are born.

That is why teaching about pluralism is such an important objective – at every educational level»
(H.H. the Aga Khan, 09 June 2009)

A banda desenhada abaixo retrata uma ocorrência observada⁸ em 2010 numa das escolas de 1º ciclo que o K’CIDADE acompanhou primeiro através das Atividades de Enriquecimento Curricular, e depois de 2009 no papel de *Amigo Crítico*. Esta e outras incidências presenciadas nas várias escolas confirmaram a relevância de uma intervenção específica no âmbito do reconhecimento, respeito, valorização das diversidades, que envolvesse diretamente professores e educadores que lidam quotidianamente com grupos de crianças e jovens culturalmente diversa das deles.

⁸ A partir do Diário de Bordo, Técnico de Educação K’CIDADE, 2010 que a equipa usa como instrumento de investigação, reflexão e monitorização



Segundo Macedo e Bartolomé (1997) afirmam, a pedagogia tem o poder de estimular o pensamento crítico para não desumanizar “os outros” e para repensar representações. Esta afirmação requer uma reflexão profunda por parte de *educadores* (em sentido lato, querendo incluir professores de ensino público e também orientadores na educação não-formal). Consequentemente, esta reflexão relaciona-se com os seus valores como pessoa e com a intencionalidade de conferir a diversidade própria de cada individuo no seu grupo de trabalho como enriquecedora. Compreendeu-se em contextos de formação cooperativa em 2009 com colaboradores do K’CIDADE em escolas da Região de Lisboa que solicitar um trabalho sobre si mesmo faculta uma “seleção natural”: há os que criam bases para conhecer e para abrirem-se aos outros, afastando preconceitos e estereótipos e há outros que transmitem o currículo entendendo-o, como dizem Afonso e Calvacanti (2010), «*como um programa a ser cumprido*» com uma postura de homogeneização ao nível dos saberes.

A Fundação Aga Khan proporciona em 2011, através do programa K’CIDADE, um percurso piloto para professores, educadores e técnicos dos Agrupamentos com os quais trabalha, tendo como objetivo fomentar uma atitude de curiosidade, respeito e abertura perante a diversidade cultural. Para isso, decide trabalhar a partir de ocorrências diretas com os alunos dos formandos, procurando depois estratégias e pontes com a comunidade. A readaptação destas práticas conforme os contextos, permitiria evidenciar a diversidade existente como um valor social, assumindo-o com respeito, aprendendo as várias “linguagens”, abrindo espaços para aprender dela e não de a ver como obstáculo à assimilação de uma visão única, ou de uma imposição de uma cultura “estática”.

«*É só nas questões limite (...) que se fala em tratamento diferenciado.*»
 «*As vezes é difícil detetar quem é que está integrado ou não, confortável ou não*»
 (Inquérito inicial, Percurso Formativo “Facilitadores para a Diversidade”, K’CIDADE 2011)

O percurso piloto teve, entre 2011 e 2012, no início 40 participantes passando para mais 60, enquanto ia desencadeando-se por seis fases: um inquérito com pares, uma sensibilização para educação intercultural, entrevistas na escola, encontros mensais de partilha, o acompanhamento em contexto e, por fim, partilha das produções entre pares. Para os encontros em grupo, convidamos outras organizações e entidades que operam neste âmbito, para abrir diálogo e partilhar práticas e experiências. Foi proposto trabalho de debate e troca de saberes sobre:

- Identidade, culturas pessoais e culturas dos outros nas suas perceções;
- Estereótipos grupais e características individuais; implicações em contexto;
- Descodificação de algumas das temáticas que, eventualmente, compõem um diálogo intercultural;
- Troca de ideias, estratégias, instrumentos, atividades entre profissionais da comunidade escolar para interações mais proveitosas no reconhecimento das culturas presentes nas suas salas de aula.

«À semelhança da etnia, sinto também dificuldade em abordar o tema da religião, porque conheço muito pouco. Aqui na escola tenho tido muito contato com a religião muçulmana.» (Profª EB2/3 Linha de Sintra, Julho 2012)

Uma das primeiras tarefas realizadas, no grupo inicial de 10 pessoas em Janeiro 2011, que consistia em entrevistar pares, foi por muitos uma primeira oportunidade para conversar acerca da diversidade, da inclusão, das línguas; a admiração e surpresa em relação às perceções dos colegas foi em si só uma etapa de descoberta. Várias crenças se alteram ao longo do percurso formativo deste grupo de “Facilitadores para a Diversidade”.

«Estes meninos estão divididos entre dois mundos, o de casa e o da escola. Eles são contactados com dois mundos diferentes e o desafio é esse mesmo, encontrar estratégias para ultrapassar as diferenças. A diferença que existe entre a escola e a casa das crianças baralha-as.» (Profª EB2/3 Linha de Sintra, Julho 2011)

Porém, a própria *desocultação* de questões e limites de que agentes das escolas não se tinham concretizado até aquela altura é também julgada importante no projeto:

«Entre famílias não me sinto preparada... há suscetibilidades que podem ferir as famílias. Não me senti preparada. Aceito ser abordada e falarem comigo, agora ser mediadora para determinados assuntos não» (Profª EB1 Lisboa, Julho 2012); «Cheguei à conclusão que às vezes temos a tendência que há só uma cultura africana, «negligenciando», em certa medida, outras culturas» (Profª EB2/3 Sintra, Julho 2011)

Foram, de facto, inúmeras as reflexões, aprendizagens, dúvidas, partilhas, surgidas durante o percurso piloto. Algumas entre as muitas das concretizações nos seus contextos de trabalho foram resumidas numa brochura (Sacoor et al, 2012), mas os impactos imediatos e ao longo do tempo traduzem-se em várias formas:

«A diversidade cultural aqui existe, mas não é muito visível. A nível da sala de aula, eu este ano não fiz assim nenhuma atividade específica com eles, mas conversamos; no ano passado fizemos um levantamento, tivemos a fazer os CENSUS sobre onde cada um nasceu. [...] Tenho um aluno que os pais eram de Cabo Verde e o sonho dele era ir até Cabo Verde e foi este ano. Quando chegou esteve-nos a contar como era Cabo Verde, esteve-nos a contar um bocadinho da sua experiência, porque temos outros meninos que os pais nasceram em Cabo Verde e querem ir e também gostaram muito de ouvir.» (Profª EB1, Lisboa, Julho 2012)

«Ajudou-me a ver que a Diversidade não é tão simples como parece... serviu para confundir ainda mais... A rede da Diversidade é tão densa [...] Tive que trabalhar os meus preconceitos que pensava que não tinha.» (Prof EB2/3 Linha de Sintra, Julho 2011)

Os conhecimentos, crenças e descobertas dos participantes também validam algumas escolhas.

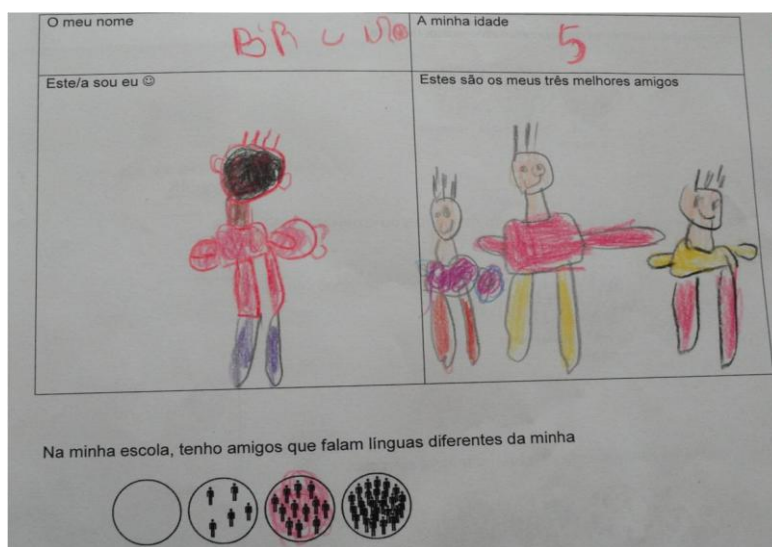
«Até os livros de Estudo do Meio abordam muito aspetos da diversidade; fazem-no com muitos estereótipos.» «É mais fácil do que pensava, são mais interessados e promove momentos informais de aprendizagem que os alunos gostam bastante» (Profª EB1 Lisboa, Julho 2012)

«Refiro aqui a “Branquitude” ocidental/europeia na medida em que tentamos integrar pessoas de outras culturas dentro da nossa própria cultura e muitas vezes sem ter em consideração a pessoa em si e o significado que a sua cultura tem para ela própria.» (Prof EB 2/3 Linha de Sintra, Julho 2011)

«Há posturas que aprendi a ter, como o levantamento do que é necessário (conhecer o outro) para o outro; evitar lugares comuns foi o que essencialmente mudou. Ouvir, deixar falar, é fundamental; tentei transmitir essa ideia aos meus alunos. O desconhecimento do outro lado leva a conflitos, por isso é importante conhecer o outro. Todas as culturas têm uma base comum: as mesmas necessidades e mesmos objetivos de vida. É imprescindível encontrar pontos comuns nas culturas diversas.» (Profª EB2/3 Linha de Sintra, Julho 2012)

A experiência do Percurso Formativo “Facilitadores para a Diversidade” interessou outras escolas, bem como trabalhos de Mestrado⁹, e abriu caminho para a adaptação de conteúdos e a implementação dum percurso equivalente com grupos comunitários e de jovens¹⁰. O impacto, até agora, mais importante é sem dúvida a candidatura *Comenius Regio*. Ao abrigo de fundos da Comissão Europeia, e com o nome de *Inclusion for All: Education, Pluralism and Achievement*, este trabalho aprofunda-se e continua durante mais dois anos letivos até Julho 2014 sob a coordenação da Câmara Municipal da Amadora, em territórios com uma grande visibilidade multiétnica e em parceria com o Sheffield City Council e o Development Education Centre South Yorkshire no Reino Unido, juntando conhecimento e partilhando experiências de implementação a diferentes níveis, incluindo políticas e recursos locais.

Com o apoio direto dos diretores dos três Agrupamentos envolvidos e Coordenadores das respetivas escolas, e envolvendo a produção de *outcomes* estruturados, o projeto ganhou outra dimensão.



Inquérito *Baseline* qualitativo Jardins de Infância, *Inclusion for All*, Dez 2012

Desde logo, após um processo de autoavaliação qualitativa envolvendo vários grupos de agentes nas escolas é que será replicado no fim do projeto, foram delineadas quatro temáticas principais dentro das quais o projeto se desenrola: identidade e sentido de pertença, diversidade, direitos e equidade, comunidade e famílias (Moodle, 2013). A organização em temáticas ajuda os professores e educadores ativamente envolvidos na apresentação de atividades, planos de

⁹ ISPA e ESE Lisboa, 2012

¹⁰ Vaz, M. (2012) em Sacoor et Al, 2012

trabalho de turma, pequenas estratégias para refletir acerca dos temas propostos, para o debate e desenvolvimento em grupo. As viagens para outra região de Europa, que fazem parte do projeto, permitem também “pôr-se nos sapatos dos outros”, tal como de observar as diversas formas em que em cada contexto vão-se encontrando estratégias de valorização das várias identidades e heranças culturais das crianças e jovens.

Continuar caminhos

Tal como referido em contributos anteriores, reconhece-se o valor da educação como instrumento para a mudança social e desenvolvimento. Crianças e jovens que frequentam instituições de ensino público serão cidadãos do futuro, de um mundo onde fluxos migratórios são realidades maioritárias e não apenas exceções em alguns países. Alimentar uma ética de pluralismo torna-se fundamental para o progresso das sociedades. O pluralismo é pelas suas implicações, uma prioridade para a educação e a facilitação do ganho de consciência de si próprio, na compreensão de diversas perspetivas necessárias para criar um sentido de reconhecimento, valorização e coesão social (Dato, 2011).

Nos exemplos no contexto da parceria *Comenius Regio: Inclusion for All*, o trabalho na sala de aula proporciona uma “lente” diferente, dando a liberdade de ver o mundo por outra perspetiva. O trabalho passa pela reflexão e a adaptação de abordagens de ensino, de reanálise dos conteúdos, dos métodos, dos processos e dos materiais didáticos, que não apenas tendo públicos monolíngue e a cultura padrão ou de acolhimento como referência. O desafio futuro será de transformá-lo numa prática corrente para o sistema escolar.

A escola é um dos locais nos quais ocorre a educação, mas também nos quais se desencadeiam dinâmicas entre indivíduos e grupos que vivem contradições, que definem as realidades vivenciadas. Hoje mais do que nunca, o educador é agente de mudança, sempre que vê crianças e jovens como indivíduos e grupos nos seus diversos ambientes culturais, históricos, de classe e de género, com os seus sonhos e desafios, e molda perante este visionamento o seu objetivo de trabalho em torno da facilitação do processo que faz dos estudantes cidadãos com conhecimento e coragem para as suas lutas.

«É a matriz genética que todos trazemos quando nascemos; depois há o efeito educativo, que é o contexto com todas as afetações de espaço, lugar, tempo que vivemos. E depois somos diferentes por isso mesmo, porque vivemos, experienciamos coisas diferentes, estamos em latitudes e longitudes diferentes, o que é que eu vou dizer...somo nós.» (Profª EB1 Lisboa, Julho 2012)

Referências Bibliográficas

- Afonso, C. e Cavalcanti, J. (2010) *Do desconhecimento do Outro à Interculturalidade: a vida (re)escrita no processo de formação profissional*. Portugal: ESE Paula Frassinetti.
- AKAM (2010) *Pluralism Strand Development*. Curriculum Advisory Committee Meeting, December 2010.
- Bettencourt, A. M. (2007). *Sucesso Educativo, Autoridade Pedagógica e Formação de Equipas*. Em: *Jornal de Letras*. Lisboa.
- Bourdieu, P. (1998). *Folha de S.Paulo*, Caderno Mais, 12/7/1998.
- Datoo, Al-Karim (2011). *Exploring Curricula on Pluralism*. Central Asia: Aga Khan University, Institute for Educational Development.
- Giroux, Henry A. (1997) *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Parceria Comenius Regio. *Inclusion for All Escolas*, <http://moodle.kcidade.com> consultado em Fevereiro 2013.
- ILTEC – Instituto de Linguística Teórica e Computacional (2008). *Diversidade Linguística na Escola Portuguesa*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Lopes, Alice Ribeiro C. (1999), “Pluralismo cultural em políticas de Currículo Nacional”. Em A.F.B. Moreira (org.): *Currículo: políticas e práticas*. Campinas: Papyrus.
- Macedo, D. e Bartolomé, L.. (1997) *Multiculturalism: The Fracturing of Cultural Souls*. Em P. McLaren: *Revolutionary Multiculturalism: Pedagogies of Dissent for the New Millenium*. Boulder, CO: Westview Press.
- Marcelino, F. (2002). “Das Técnicas Freinet à Autoformação Cooperada: Para uma pedagogia da Cooperação Educativa” em *Escola Moderna, N° 16•5ª série*. Portugal.
- McLaren, P. (1997). *Revolutionary Multiculturalism: Pedagogies of Dissent for the New Millennium*. Boulder, CO: Westview Press.
- Pina Almeida, J. C. (2006). *A Escola e a Diversidade Cultural: Algumas Notas sobre a Educação multicultural em Portugal*. Arquivos Analíticos de Políticas Educativas, 14 (15).
- Robinson, Sir K. (2009). *Changing Paradigms*. Speech for the Benjamin Franklin Award. London: Royal Society of Arts.
- Sacoor, N., com Cunha, F., Falé, A.I., Tavares, S., Vaz, M. (2012). Livro II: *Desocultar a Diversidade na Escola e na Formação*. Portugal: Fundação Aga Khan, em <http://moodle.kcidade.com>
- Souta, Luís (1997) *Multiculturalidade & Educação*. Porto: Profedições.