



EDUCAÇÃO E PLURALISMO: UM CAMINHO

# AGRADECIMENTOS

Esta publicação resultou da parceria entre a Câmara Municipal da Amadora, o Sheffield City Council, a Fundação Aga Khan Portugal e o Development Education Centre South Yorkshire.

Por isso, o nosso agradecimento sincero pela abertura, disponibilidade e participação ativa, em especial, às direções, alunos, pessoal docente e não docente do:

- Agrupamento Escolas Amadora Oeste - Escola Secundária Seomara da Costa Primo;
- Agrupamento Escolas Cardoso Lopes - EB1 / JI / Creche Aprígio Gomes;
- Agrupamento Escolas Dr. Azevedo Neves - EB1 / JI Condes da Lousã;
- Bankwood Community Primary School;
- Newfield School;
- Owler Brook Primary School;
- Pye Bank CofE Primary School;
- Watercliffe Meadow Community Primary School;
- Participação pontual das famílias;
- Cultural Mentors Service (Sheffield Early Years Development and Childcare Partnership e DEC(SY));
- As entidades contactadas, licenças fornecidas para a reprodução, readaptação e tradução de atividades e cedência de imagens: British Council Connecting Classrooms Programme, Development Education Centre (South Yorkshire), Sheffield Ethnic and Travellers Achievement Service – Sheffield City Council e SOS Racismo.

---

## Ficha Técnica

**Autor:** Nadia Sacoor - Fundação Aga Khan Portugal.

**Fotografias:** Cristina Bernardo, Daniela Silva, Diogo Félix, Jonathan Lobo, Liliana Cruz, Nádia Cardoso, Nadia Sacoor, Selcimila Graça, Sofia Cantanhede.

**Capa:** Retratos de Patrícia Pinto e Jonathan Lobo. Fotografias de Ada Tavares e Diogo Félix.

**Financiamento:** A ação beneficiou de apoio financeiro da União Europeia.

**Revisão:** Ana Monteiro e Liliana Cruz – Câmara Municipal da Amadora; Cláudia Marques e Sandra Almeida – Fundação Aga Khan Portugal.

**Conceção Gráfica e Impressão:** A Cor Laranja - Projetos Gráficos

Direção Geral Educação e Cultura da Comissão Europeia Comenius Regio e Municípios, no âmbito do Inclusion for All: Education, Pluralism and Achievement, 2012 – 2014.

©2014, Fundação Aga Khan Portugal

A reprodução e licenças para a readaptação de qualquer uma das atividades referenciadas foi concedida pelas organizações apenas para esta publicação.

Os conteúdos desta publicação são unicamente da responsabilidade do autor, *“nem a Agência Nacional nem a Comissão Europeia são responsáveis por qualquer tipo de uso de que a informação nela incluída possa ser objeto.”*



# ÍNDICE DE CONTEÚDOS

Introdução	Pag. 5
Uma Panorâmica do Contexto	Pag. 4
Estimular a Interculturalidade no dia-a-dia na Educação	Pag. 6
Auto-Reflexão sobre a escola inclusiva: Um guião	Pag. 8
Diálogos Interculturais: Uma questão de Cabeça, Coração e Mãos	Pag. 11
Proposta para implementação de atividades	Pag. 12

## Conceitos e exemplos de atividades

## Ideias principais

### IDENTIDADE E SENTIDO DE PERTENÇA

- Enquadramento
- Atividades para reflexão:
  - O que me influencia
  - O que é cultura
  - Iceberg da cultura
- Atividade para desenvolver com os alunos: *Spidergram*

Perceção de que todos temos identidades múltiplas  
Reconhecimento, autoestima e participação  
Maior sentido de pertença = maior envolvimento

Pag. 13

### DIVERSIDADE

- Enquadramento
- Literatura infanto-juvenil e outros recursos úteis
- Atividades para desenvolver com os alunos:
  - Mude de cadeira se...
  - Contar em Maasai
  - Histórias comuns, Leituras diferentes

Somos todos individualmente diferentes  
Estimular o sentido de identificação com outros, através de características e experiências em comum  
Facilitar a partilha de diferentes leituras da realidade

Pag. 19

### EQUIDADE

- Enquadramento
- Algumas perguntas para a reflexão
- Recursos úteis
- Atividade para reflexão: Trocar de sapatos
- Atividades para desenvolver com os alunos ou entre adultos:
  - O nosso grupo
  - No nosso prédio

Igualdade é equidade?  
Das práticas aos Sistemas  
Implicações na escola  
Colocarmo-nos no lugar do outro

Pag. 28

### FAMÍLIA E COMUNIDADE

- Enquadramento
- Refletir sobre estratégias: Alguns exemplos
- Outras ideias para profissionais
- Outras ideias com crianças e jovens
- Descodificar diferenças: Famílias de origem Afegã em escolas do Norte da Europa

Porquê envolver as famílias  
Possíveis contributos dos pais e das comunidades para o sistema escolar

Pag. 34



## Introdução

Esta produção resulta do encontro entre equipas de diferentes instituições ligadas à educação, visando construir um percurso formativo focado na capacitação de profissionais desta área, para melhor trabalharem com populações multiétnicas, a fim de criar as condições favoráveis a uma mais eficaz inclusão de todos. Foram aspetos centrais do percurso, o reforço da consciência, do conhecimento e das competências para trabalhar com crianças e jovens de descendência migrante.

Propõe-se que seja um guia de reflexão individual, que estimule o debate junto de grupos de trabalho, com adultos ou crianças, permitindo, também, a adaptação de conteúdos e práticas relevantes para as comunidades educativas atuais, no seio de sociedades cada vez mais plurais.

Pretende-se assim, partilhar e divulgar linhas orientadoras para todos os que trabalham em contextos diversificados, que incluam ou não minorias, bem como para qualquer profissional que assuma a sociedade Portuguesa como multicultural, num mundo em constante mudança.

Acredita-se que a aspiração a uma sociedade mais plural pode ser concretizada, encarando a diversidade humana como uma oportunidade de aprendizagem mútua e o respeito pelas identidades individuais como uma plataforma para o diálogo, facilitando o percurso dos cidadãos e das perspetivas democráticas, para uma ética de pluralismo.

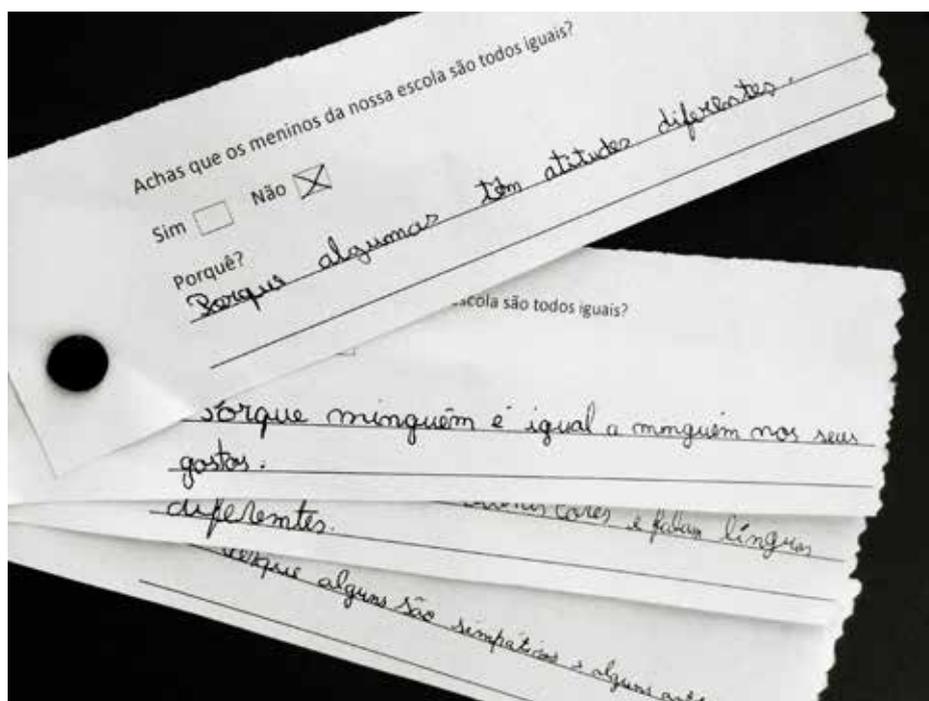
A perspetiva de uma educação que englobe uma ética pluralista, que reconheça a diversidade em cada indivíduo, que ambicione a implementação de práticas que valorizem e estimulem a partilha de saberes, que estimulem o conhecimento do "outro" e dos diferentes pontos de vista, constituem a base deste trabalho.

Este está organizado em torno das seguintes grandes áreas:

- Identidade e Sentido de Pertença;
- Diversidade;
- Equidade;
- Família e Comunidade.

O desenvolvimento das temáticas, intimamente interligadas decorrem, aqui, de forma sucessiva, a partir do conhecimento de nós próprios e da nossa identidade múltipla e dinâmica, para progressivamente olharmos para "o outro" com a intencionalidade de ouvir e aprender a partir da comunidade à nossa volta.

Acreditamos que é fulcral fazermos este exercício enquanto indivíduos e enquanto profissionais, antes de podermos ser capazes de estimulá-lo junto das crianças e jovens de uma turma de cultura maioritária ou multiétnica. Por isso, os temas são propostos para reflexão, como base para formular, adaptar e orientar atividades pedagógicas para e com os alunos.





## UMA PANORÂMICA DO CONTEXTO

Portugal tem olhar de forma nostálgica para o seu passado glorioso, em que a identidade foi sendo moldada pelas viagens e mestiçagens que levavam a novas influências, riquezas e conhecimentos. Hoje, a abertura a mercados globais, ligações com a zona Euro e pontes com antigas colónias, têm contribuído para que Portugal tenha vindo a tornar-se num país com grande mobilidade, tanto no que se refere à imigração como à emigração, em que os constantes fluxos migratórios que se seguiram à descolonização têm contribuído para “uma mudança de rosto do país”, da sua população, interações, cultura e aspirações.

Processos de reconhecimento e inclusão da diversidade cultural, linguística, étnica e religiosa que compõe atualmente o país, oferecem uma oportunidade para refletir e redefinir a identidade Portuguesa, construída ao longo do tempo e sempre em evolução, para incluir a imensa riqueza de caminhos e saberes da sua população atual. Ao longo dos anos, o Governo tem investido em políticas para a inclusão dos migrantes e para a participação cidadã das minorias étnicas nacionais. Todavia, as práticas do dia-a-dia nem sempre refletem esta intencionalidade. Dito de outra forma, nem sempre a concretização das políticas se traduz na inclusão plena de todos os cidadãos e na sua participação ativa na vida cívica.

Apesar de, ao longo da história, as correntes migratórias terem estado sempre presentes, Portugal torna-se efetivamente um país de imigração nos anos 70, chegando os cidadãos imigrantes a representar, em 2010, 4,3% da população nacional, dos quais 11% tinha menos de 15 anos de idade (49,457)<sup>1</sup>. A maioria dos imigrantes são oriundos do Brasil, Ucrânia, Cabo Verde, România, Angola, Guiné Bissau, São Tomé e Príncipe; com menor expressão de cidadãos provenientes da Moldávia, China, Moçambique, Índia e França, entre outros. Dados empíricos sugerem que a crise despoletou a renovação dos movimentos migratórios, e de novas diásporas, designadamente, a saída de autóctones do país e o regresso dos imigrantes aos seus países de origem, tornando Portugal, mais uma vez, a ser um país de emigração. O desafio da inclusão de imigrantes, descendentes de imigrantes, minorias étnicas e religiosas, é um caminho que muitos países estão ainda a percorrer para assegurar alguma estabilidade social e económica, na procura de construção de sociedades com maior coesão social. Hoje em dia a sociedade portuguesa tem um leque de etnias e culturas diversificado, o que torna este país não só mais rico em termos de conhecimentos e perspetivas, mas também fornece visões mais globais e interações mais frutíferas.

A educação tem um papel fundamental neste processo para a participação cidadã e económica: assegurar que todas as crianças, qualquer que seja a sua origem, alcancem o seu pleno potencial e sejam incluídas ativamente na vida escolar. Mas tal como em muitos países da OCDE,

as crianças de descendência migrante em Portugal ainda têm, no geral, menor sucesso educativo do que os seus pares<sup>2</sup>. Na verdade, crianças que enfrentam barreiras não só linguísticas mas também culturais e que provêm de contextos de desvantagem socioeconómica, têm menos probabilidades de sucesso, uma vez que os obstáculos para a sua integração são múltiplos. Consequentemente, isso conduz, muitas vezes, ao abandono escolar precoce, a baixos níveis de qualificação, menor participação e ascensão desses alunos a níveis escolares superiores.

Em 1986, a Lei de Bases do Sistema Educativo (n.º 46/86, 14 de Outubro) veio introduzir o princípio da diferenciação e diversificação curricular e, uma década mais tarde, o Conselho Nacional da Educação definiu a Educação para a Cidadania como área de interesse escolar, cujo objetivo seria «refletir sobre as relações entre a cultura escolar e a cultura das minorias (sociais, étnicas, religiosas, etc.)»<sup>3</sup>. As consequentes políticas educativas e outras intervenções, como por exemplo a criação do Secretariado EntreCulturas (para apoiar instituições de ensino) e a parceria entre a Direção Geral de Educação e o Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural (agora Alto Comissariado para as Migrações) para a criação e atribuição de um Selo Intercultural, sustentam um discurso sobre o reconhecimento da riqueza populacional e da diversidade cultural, mas também sobre a necessidade da educação escolar ter uma abordagem que alimente, intencionalmente, processos de ensino-aprendizagem mais “interculturais”.

2. OECD (2011). How are school systems adapting to increasing numbers of immigrant students? PISA In Focus 2011/11.

3. Diário da República, n.º 57, 4390, 8 de Março de 2001.



Crianças de J.I. e 1º ciclo a votarem: Escolhas de nomes para os corredores da sua escola.

1. Eurostat on Population Database (2010), European Commission, Gabinete de Estatística, European Union.



Contudo, pensar-se em interculturalidade e inclusão na organização escolar não passa apenas pelas políticas, apesar destas representarem a base necessária que legitima a ação e mudança nos sistemas. É preciso também refletir sobre a compreensão do que é um sistema de liderança de qualidade, o recrutamento de professores, a adequabilidade de saberes e competências do corpo docente e não docente (por ex. culturais e linguísticos), a representação das famílias e comunidades do meio local, nos órgãos de decisão da escola, a preparação dos professores e educadores para gerir os conteúdos pedagógicos de forma relevante e inclusiva, os materiais escolares (jogos, contos, livros, imagens, cartazes) que refletem representações identitárias e familiares dos alunos da escola na sua diversidade, e muito mais. Estas bases são necessárias para que um trabalho pedagógico intercultural na educação básica e secundária possa ser verdadeiramente inclusivo e sustentável.

A investigação sobre estereótipos revela que a interação entre crianças de diferentes origens, por si só, não é suficiente para prevenir a formação de preconceitos<sup>4</sup>. Organizar o mundo por categorias (estereótipos) faz parte da natureza humana, como estratégia instintiva para simplificar a perceção do que temos à nossa volta. Termos plena consciência deste facto é o primeiro passo para alterar posturas em relação à formação de possíveis preconceitos. Estarmos disponíveis para ajustar o nosso comportamento, ouvir o outro e tentar percebê-lo, ingressando num diálogo, é um possível caminho para uma postura menos preconceituosa<sup>5</sup>. É também importante que o diálogo a partir de diferentes pontos de vista tenha como objetivo uma melhor compreensão recíproca, mesmo que discordante. Assim, o diálogo com a intencionalidade de aprendermos uns com os outros, pode ser uma metodologia privilegiada para aprender a respeitar a diversidade na sala de aula.

No caso de Portugal, não se têm observado grandes mudanças ao nível dos currículos nacionais e das pedagogias, que respondam à forma como a população escolar tem vindo a transformar-se. A implementação curricular baseia-se, sobretudo, em princípios de uniformidade, com pedagogias essencialmente transmissivas e conteúdos delineados, predominantemente, em função de grupos homogêneos, não adaptando a linguagem e respostas à crescente diversidade cultural do seu público-alvo. Vários estudos<sup>6</sup> sustentam que atualmente, os profissionais de

educação expressam a necessidade de se prepararem para orientar aprendizagens de alunos de diferentes origens, percursos, línguas e tradições, e algum desconforto em falar sobre etnia, religião e racismo, exceto se estiverem relacionados com a cultura dominante ou guiados pelos valores da maioria e das suas práticas. Um crescente número de professores reconhece, cada vez mais, a importância de ganhar consciência sobre as diversas culturas e etnias presentes na escola, e procura um incremento na procura de conhecimentos e práticas eficazes a implementar em sala de aula.

Finalizando, as políticas e práticas de educação precisam de espelhar diferentes normas culturais, ambientes, experiências mais inclusivas e línguas de aprendizagem, considerando a presença de crianças com percursos variados. As políticas e práticas educativas deveriam refletir o desenvolvimento de uma melhor perceção, compreensão, competências socio-emocionais e interculturais, para que os profissionais desta área possam estar equipados para “navegar” de forma mais eficaz nos percursos de uma sociedade em mudança. Desenvolvimento profissional e formação contínua seriam formas de apoiar estes profissionais, que enfrentam desafios crescentes.

Promovendo atitudes, conhecimentos e competências adequadas, é possível provocar uma mudança sustentável, reduzindo a marginalização, exclusão, alienação de crianças e jovens e estimulando a coesão social.

## Estimular a Interculturalidade no dia-a-dia na Educação

Que reflexões nos suscitam, os efeitos da crescente mobilidade global, no contexto local?

Que estratégias mobilizam os professores cuja vivência os expôs menos à diversidade cultural, para se adaptarem a uma população estudantil cada vez mais multicultural?

Quais as implicações na adaptação do sistema escolar, conteúdos e implementação curricular, para que estes sejam mais relevantes para as suas populações alvo?

De que forma é que os profissionais de educação estão equipados para acolher e incluir de forma eficaz, crianças e jovens com diferentes heranças culturais e linguísticas?

E como é que isso afeta o sucesso escolar e a integração ativa de todas as crianças e jovens na sociedade?

4. Ex: Allport, G. W. (1958). *The nature of prejudice*. Cambridge, MA: Addison-Wesley; Baldock, P. (2010). *Understanding Cultural Diversity in the Early Years*. London: Sage; Derman-Sparks, L. (1989). *Anti-bias curriculum: tools for empowering young children*. Washington, DC: NAEYC; Monteith, M. J., Lybarger, J. E., & Woodcock, A. (2009). Schooling the cognitive monster: The role of motivation in the regulation and control of prejudice. *Social and Personality Compass*, 3, 211-226.

5. MacNab, B. E. & Worthley, R. (2012). Stereotype awareness development and effective cross-cultural management: An experiential approach. *International Journal of Cross Cultural Management*, 13 (1), 65-87.

6. Lim, C.I. and A'Ole-Boune, H. (2005) Diversity, competencies within early childhood teacher preparation: Innovative practices and future directions. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 26, 225-238; Cortesão, L. (2012). Professor: Produtor e/ou tradutor de conhecimentos? *Trabalhando no contexto do arco-iris sociocultural da sala de aula*. *Educação & Realidade*, Vol. 37 (3), 719-735; Iverson, S. (2012). Multicultural Competence for doing Social Justice: Expanding our Awareness, knowledge and skills. *Journal of Critical thought and Praxis*, Vol. 1 (1), 62-87.



Ao longo das últimas quatro décadas, em diferentes países europeus, diversas políticas têm abordado a inclusão de formas distintas, como por exemplo: constituição de diferentes grupos para lidar com assuntos e necessidades específicas; tratamento de todos da mesma forma, sem ter em conta diferenças individuais; ou ainda, explicitação das normas da maioria esperando que os recém-chegados se adaptem de forma espontânea deixando os seus hábitos culturais. Este tem sido um processo de tentativa e erro, ainda com um longo caminho a percorrer em prol de uma consciência comum. Ainda há necessidade de refletir em conjunto sobre como será crescer num novo território com o qual existe um sentimento de afiliação e pertença, mas onde os outros nos continuam a perceber como uma minoria.

Da mesma forma, é comumente espetável que os alunos de descendência migrante se adaptem aos valores da maioria ou à "cultura portuguesa"... Mas o que é "cultura portuguesa"? Será que falar português com sotaque de Angola, por exemplo, torna um jovem "menos português" ainda que seu documento de identificação o apresente como cidadão nacional? Será que este aluno vai ser sujeito a desafios acrescidos ao tentar completar os estudos, por causa da língua ou da falta de integração cultural? Serão as suas identidades múltiplas, reconhecidas e respeitadas na vida escolar, para que seja alimentada uma autorrepresentação positiva e um sentido de pertença que facilite o sucesso na escola e na sociedade?

A nossa identidade é composta por experiências, percursos e diferentes características que reconhecemos fazerem parte de nós. A pertença a um dado grupo (ou seja, onde e com quem uma pessoa convive, como são construídos valores e comportamentos, etc.) ou a várias comunidades (escolar, governamental, da igreja, etc.) está intrinsecamente ligada à possibilidade de exercer o direito de ser reconhecido por quem somos, pelas nossas identidades e percursos culturais. Não sermos rotulados

pelo passaporte, pela cor da pele, por uma "etiqueta identitária" fixa, é fundamental neste processo pois a nossa identidade é múltipla: Uma pessoa pode ser ao mesmo tempo de Lisboa e apoiar a equipa de futebol do Porto; pode ser ao mesmo tempo de um bairro específico e cidadão Ibérico ou Europeu; pode ter nascido católico, evangélico ou sunita, com princípios que se baseiam em algumas crenças e valores, mas não ter uma prática religiosa regular.

Na construção de uma atitude inclusiva, é fulcral perceber-se que o "outro" também é o "nós" e que é importante haver momentos onde "se troque de sapatos com o outro", permitindo um olhar mais informado e mais consciente. As aprendizagens através da experimentação permitem ter consciência de estereótipos e atitudes que, naturalmente, nem sempre chegam à perceção efetiva do ponto de partida e das circunstâncias do outro.

Porém, no caso de crianças e jovens de origem migrante, os diferentes níveis de autoestima e a prevalência de vulnerabilidade social, segundo as estatísticas, influenciam o sucesso escolar e eventuais comportamentos de risco<sup>7</sup>. Implica uma maior reflexão sobre diferentes pontos de partida entre os alunos e a procura de conteúdos relevantes considerando as diversas interpretações e heranças históricas e contextuais. Embora o continente Europeu conte com heranças multiétnicas, multirreligiosas e multiculturais, os atuais currículos escolares, no geral, parecem apontar maioritariamente para literatura, histórias e identidades culturais das comunidades dominantes. Este aspeto levanta logo questões sobre o sentido de pertença e espaço de expressão que as minorias terão na participação em diversos espaços sociais e culturais.

A falta de identificação com representações, abordagens, imagens e recursos circundantes, pode ser prejudicial à vontade de reconhecimento e, conseqüentemente, do envolvimento dos jovens, das crianças e das suas famílias. Isto é, quando não nos identificamos com uma oferta, raramente somos pró-ativos e escolhemos participar.

Embora a utilização de materiais, como cartazes escritos nas diferentes línguas faladas em casa pelas crianças/ jovens e suas famílias, assim como imagens e recursos que ilustram outros contextos (roupa usada por diferentes povos; utensílios de cozinha e objetos que as crianças possam ter em suas casas)<sup>8</sup>, possam não ser suficientes para demonstrar respeito e inclusão pelas diferentes culturas no dia-a-dia da escola, podem servir como apoios importantes para proporcionar diferentes representações das realidades com que os alunos se cruzam fora da escola.



A exploração de roupa tradicional de diferentes regiões e culturas devia acompanhar a exploração de roupas modernas.

7. Gundara, J. (2001). *Interculturalism, Education and Inclusion*. London: Sage Publications.

Heckmann, F. (2008). *Education and Migration: Strategies for Integrating Migrant children in European schools and societies*. European Commission.

Harris-Britt, A., Valrie, C., Kurtz-Costes, B & Rowley, S.J. (2007) Perceived racial discrimination and self-esteem in African American youth: Racial socialization as a protective factor. *Journal of Research on Adolescence*, Vol. 17, 669-682.

8. Baldock, P. (2010). *Understanding Cultural Diversity in the Early Years*. London: Sage.



Porém, ao tentarmos perceber o mundo à nossa volta, temos tendência a generalizar enquanto interpretamos cada situação a partir do que nos foi ensinado ou das experiências prévias, mais ou menos limitadas. Consequentemente, o papel dos profissionais de educação seria o de fomentar a tomada de consciência, de que tais interpretações poderão não se aplicar a todos os grupos em questão, evitando assim novos estereótipos e preconceitos.



A exploração de roupa tradicional de diferentes regiões e culturas devia-se acompanhar à exploração de roupas modernas.

Tendo isto em consideração, encorajar o pensamento crítico, questionamento, introspeção, observação, re- adaptação a diferentes contextos, são práticas fulcrais ao longo da vida: aprender a distinguir entre mensagens positivas e negativas, analisando imagens e factos e procurando uma compreensão multilateral das notícias. Metodologias e abordagens pedagógicas participativas e co- construídas em sala de aula, tendo como ponto de partida a consciência de si próprio e uma atitude sempre aberta a aprender e a ser desafiada. Assim, o trabalho com populações multiétnicas não pode ser associado a baixos níveis de escolaridade e fraco domínio da língua do país de acolhimento. Por exemplo, um indivíduo pode ter um nível de educação superior obtido noutro país e, simplesmente, não ser, ainda, fluente em língua Portuguesa. Do mesmo modo, é falível inferir a nacionalidade, a etnia ou a religião a partir do aspeto físico; existem muitos nacionais portugueses que não praticam a religião católica, tal como existem muitos portugueses muçulmanos ou judeus, por exemplo. A forma mais simples e direta para desmontar estes estereótipos pode passar por criar um ambiente seguro e de confiança, procurar conhecer as pessoas, as famílias, os seus percursos e contextos, num espírito de aprendizagem mútua, em busca de uma partilha recíproca.

## Auto-reflexão sobre a escola inclusiva: Um guião

Existem inúmeros instrumentos para estimular a reflexão sobre ambientes educativos inclusivos. Na página seguinte, apresenta-se um exemplo de um instrumento de apoio à reflexão sobre alguns aspetos mais ou menos visíveis, que podem contribuir para um ambiente que reflita diversidade cultural.

O instrumento visa observar elementos tangíveis na escola, promover a tomada de consciência sobre alguns fatores que dizem respeito às representações atuais e coadjuvar na explicitação do que pode ser orientado de forma mais focada. Oferece, assim, uma base para traçar um caminho de potencial evolução a partir de materiais, recursos, práticas e interações, facilita a definição de prioridades, à direção ou coordenação (e aos professores e educadores) para que seja visível, ao longo do tempo, que todas as identidades culturais são bem-vindas na escola.

Para além disso, estimular a curiosidade, investigar acontecimentos a partir de diferentes perspetivas, estudar e debater factos históricos, “descobertas” ou conquistas, partindo também dos pontos de vistas dos “conquistados”, ajuda as crianças/jovens/adultos a alargarem os seus horizontes e conhecimentos.

## Sugestões para a utilização

Os temas escolhidos para os itens do guião procuram oferecer um leque de possíveis ideias e orientações para apoiar a direção e coordenação de uma escola / estabelecimento de educação e ensino a identificar áreas concretas em que se deve focar um trabalho explicitamente inclusivo. Assim, não pretende, de forma alguma, servir como instrumento para avaliar o trabalho de uma organização no âmbito da inclusão; antes pelo contrário, pretende auxiliar a auto-observação para o reconhecimento de áreas onde poderá haver mais espaço de reflexão coletiva visando a adaptação aos públicos-alvo em presença e à promoção da interculturalidade. Pode igualmente funcionar como um meio para delinear temas que um órgão de gestão da escola queira debater com outros parceiros e/ ou aspetos a observar noutros contextos.

O template está concebido de forma a poder ser preenchido autonomamente. Poderá implicar, por exemplo, um “passeio” ou peddy paper pela escola por parte dos profissionais, de modo a estimular uma observação atenta “in loco” de algumas das questões lançadas pelo guião. Pode contribuir para a formulação e desenvolvimento do Projeto Educativo. A escala de auto- monitorização com cores inspirou-se no sistema de medição do progresso no Judo<sup>9</sup>, em que não existe “Bom” e “Mau” mas, pelo contrário, uma ideia de progressão por fases.

9. Um exemplo concreto: <http://pascalpaulus.zxq.net/02/pcturma.html>

## Critérios das cores | Para preenchimento do formulário |

- É preocupação individual de cada membro do *staff*.
- Aplica-se pontualmente na(s) turma(s) ou no(s) espaço(s) onde a situação se proporciona.
- É sempre tomada em consideração na(s) turma(s) e no(s) espaço(s) onde a situação se proporciona
- É sempre tomada em consideração na(s) turma(s) e no(s) espaço(s) onde a situação se proporciona e, eventualmente, aplicada a toda a escola, para além desta(s) mesma(s) turma(s) ou espaço(s)
- Faz parte das rotinas da escola / agrupamento, dentro e fora da(s) turma(s), em todo(s) o(s) espaço(s) da escola

O Ambiente Escolar				
1. A nossa escola faz com que todas as crianças, jovens e famílias se sintam bem-vindas. Por ex. Murais ou cartazes com mensagens de boas-vindas nas diferentes línguas faladas em casa. A visão da escola ao nível da inclusão e da igualdade é claramente comunicada.				
2. A escola exhibe fotos e imagens que refletem todas as suas crianças e jovens, as diferentes composições familiares, informação relativa à sua comunidade local.				
3. Existem na escola imagens positivas para contrabalançar imagens negativas que as crianças e jovens muitas vezes vêem na televisão relativamente a pessoas oriundas de outros países. (Por ex.: Contributos positivos e conquistas de vários grupos étnicos; imagens de todo o mundo que retratam lares de meios urbanos e rurais).				
4. O material exposto é selecionado e organizado com o envolvimento das crianças e jovens, assim como dos adultos. Os espaços de brincadeira e lazer fornecem um ambiente positivo para as crianças e jovens, onde podem identificar características das suas identidades e culturas (Por ex.: <i>Wok</i> * nos cantinhos de brincadeiras, jogos de várias tradições). Não há grafitis racialmente ofensivos/discriminatórios na escola.				
5. O regulamento da escola e as regras da sala de aula são bem explícitas relativamente às consequências do uso de linguagem e comportamento inapropriados. (Por ex.: Rir-se dos colegas ou professores no que respeita a características físicas ou comportamentais).				
6. Existem membros do <i>staff</i> da escola que dominam as línguas faladas pelos alunos em casa.				
Atividades, Materiais de Aprendizagem e Recursos				
7. Os materiais de aprendizagem exploram as diferenças de modos positivos, realçando as semelhanças e os valores comuns entre pessoas.				
8. A nossa escola celebra (através dos materiais e atividades) as culturas e as histórias de todos os alunos, ajudando-os a sentirem-se confortáveis tal como são. Estas atividades e materiais estão integrados na rotina diária escolar (i.e. não são restringidas só às comemorações).				
9. Há livros que permitem trabalhar a diversidade cultural e o desenvolvimento de empatia. Os livros representam todas as crianças e jovens da escola, bem como uma sociedade global mais ampla. Há livros bilingues acessíveis a todas as crianças e jovens.				
10. Os materiais de aprendizagem e os recursos de sala de aula permitem aos alunos autorrepresentarem-se pelas suas características físicas. As crianças e jovens cantam e ouvem músicas tradicionais e músicas modernas das diferentes culturas.				
11. O Plano de Atividades da Turma permite a exploração de diferentes pontos de vista.				
12. Os computadores incluem programas e aplicações de processamento de palavras em línguas que usam caracteres diferentes.				
13. Nos J.I., há bonecas/os que representam meninas e meninos com diferentes características físicas (sem roupa estereotipada) e cores de pele. Existe, na arca do "faz de conta", uma grande variedade de roupa para rapazes e raparigas, que incluem trajes típicos do dia-a-dia de várias culturas. Os cantinhos de "faz de conta" têm materiais, que refletem a vida familiar e comunitária das crianças.				

\* *Wok* é um utensílio de cozinha muito usado na China, Tailândia, etc. e quer ser apenas um exemplo de como se pode representar diferentes formas de cozinhar, oriundas de diferentes regiões do mundo mas já difusas também em Portugal.

Interações					
14. O <i>staff</i> da escola adota práticas para que visitantes e novos alunos se sintam bem-vindos.					
15. Todos os membros de <i>staff</i> pronunciam corretamente os nomes das crianças, jovens, pais e outros membros do <i>staff</i> .					
16. O <i>staff</i> da escola valoriza e lida com cada criança e jovem de modo igualitário, enquanto indivíduo e enquanto membro de um grupo social e cultural diferente. As expectativas são elevadas para todos os alunos, independentemente do seu grupo de pertença (cultural, socioeconómico, etc.).					
17. O <i>staff</i> está alerta para a existência de injustiças e discriminação e comunica claramente aos alunos as consequências destas ações com eficácia e justiça. Crianças e jovens sentem-se seguros na escola.					
18. O <i>staff</i> da escola tem oportunidade para refletir em conjunto sobre a linguagem verbal e não-verbal que usa, tentando evitar a utilização de estereótipos e/ou preconceitos e na tentativa de encontrar formas de prevenir eventuais ocorrências discriminatórias. É feito um esforço ativo de inclusão de todas as crianças e jovens.					
19. A escola promove a cooperação entre crianças e jovens de diversos grupos, tanto na sala de aula como através das suas rotinas da escola. Há respeito pelas diferentes crenças, perspetivas, línguas e capacidades.					
20. As comunicações escritas enviadas às famílias são claras e compreensíveis para todos os pais / encarregados de educação, incluindo aqueles que têm baixos níveis de literacia ou Português como língua não materna. O <i>staff</i> tem consciência da necessidade de ajustar a comunicação oral ao abordar as diferentes famílias.					
21. As tarefas de leitura e escrita em sala de aula, tal como o trabalho de grupo, são tidos como importantes.					
22. A escola permite escolha de vestuário (Por ex.: uso de lenço na cabeça) e oferece diferentes opções alimentares, reflexo de todas as comunidades em presença.					
23. O <i>staff</i> sabe enumerar quais as línguas faladas em casa de cada criança e jovem e quais as suas origens culturais. Há cuidado em tentar perceber as possíveis causas do insucesso, abandono ou exclusão e se estas estão relacionadas com grupos específicos, a fim de procurar estratégias de intervenção.					
24. As crianças e jovens sabem que os seus pontos de vista são valorizados como contributos importantes para a melhoria da escola e conhecem os canais para os partilhar e dar a conhecer.					

À luz das questões abordadas acima, pense nas três áreas que gostava de refletir com outros colegas para visitar no futuro, a fim de potenciar um ambiente escolar mais inclusivo:

Observações (dúvidas, questões e outras ideias surgidas no preenchimento):

Nome(s) e função(ões) da(s) pessoa(s) que completaram o formulário:

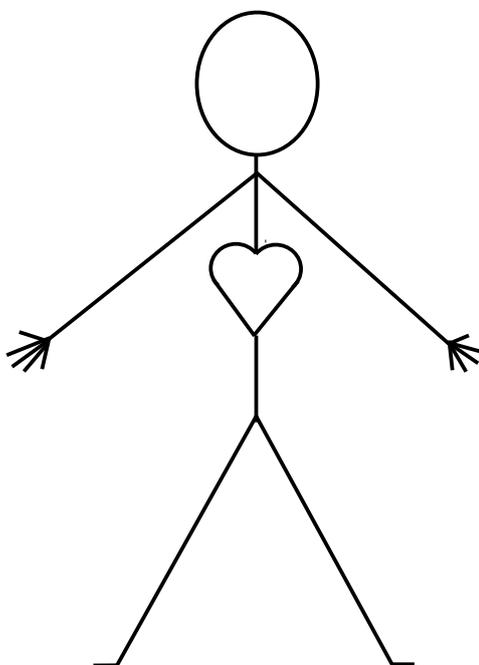
Data:



## Diálogos Interculturais: Uma questão de Cabeça, Coração e Mãos

Ao lado encontram-se dois exemplos de diálogos que se propõe ler à luz da pergunta "O que é que estará realmente a acontecer?", encorajando várias interpretações, a perceção de diferentes pontos de vista e as consequências de cada possível abordagem do assunto.

O Development Education Centre (South Yorkshire) tem encontrado uma forma simples para enquadrar o trabalho da diversidade cultural e igualdade étnica numa dimensão global, envolvendo a cabeça, o coração e as mãos. É importante que a abordagem destas temáticas englobe os três aspetos. Por um lado, garantir que é fornecida, às crianças, informação correta, autêntica, não estereotipada, representando isto, o nível cognitivo ou a "cabeça". Não obstante, sem a capacidade de empatia com os outros, nem a partilha explícita de sentimentos e opiniões (o "coração" ou nível afetivo) e sem a capacidade para agir conforme as emoções e conhecimento (as "mãos" ou nível comportamental), a informação torna-se extremamente limitada e ineficaz.



### Cabeça: Raciocinar

Providenciar informação fidedigna e cuidada, corrigindo estereótipos e preconceitos. Ajudar crianças e jovens a encontrar e perceber semelhanças e diferenças, desejos e direitos.

### Coração: Sentir

Respeito por si próprio e pelos outros. Empatia. Ajudar crianças e jovens a apreciar e valorizar semelhanças e diferenças, necessidades, desejos e direitos.

### Mãos: Agir

Ensinar que competências como comunicação e cooperação podem ser alternativas à linguagem ofensiva e à agressividade. Ensinar competências para desafiar o racismo.

Estes diálogos refletem situações reais, em que foram substituídos os nomes das pessoas envolvidas. O objetivo da seguinte partilha é estimular reflexões sobre as diferentes causas possíveis e formas de envolvimento a seguir, solicitando que se evite tirar conclusões apressadas e percebendo que influências culturais e contextuais podem ajudar a formular diferentes interpretações.

#### Cenário 1: Reunião com os pais

O professor da turma de 3º ano (britânico, de etnia majoritária, de classe média) elogia Asma (britânica de origem Paquistanesa) na presença dos pais:

Prof.: «Estou orgulhoso do progresso da Asma na Expressão Dramática, ela tem mesmo talento!»

Sr. Imran, Pai da Asma: «A Expressão Dramática não é importante. Quero saber como é que ela está a progredir na matemática».

#### Cenário 2: Fórum parental

O pai da Janice participa num encontro sobre como os pais gostavam de ser envolvidos na escola de 1º ciclo.

Pai: «Eu, em Angola, era professor. Queria ajudar a minha filha nos trabalhos de casa, mas depois das primeiras semanas deste ano, ela pediu para eu não interferir pois a profª da turma explica os exercícios de matemática de forma diferente e ela diz que a minha maneira não serve. Gostava então que a escola desse oportunidade aos pais para conhecerem os conteúdos curriculares e explicar como ajudar.»

**Cenário 1:** Foi ilustrada uma potencial diferença cultural entre o que o professor referiu e o que era a expectativa do pai. Ilustra uma diferença entre o que é e não é valorizado. Por exemplo, uma maior valorização da matemática pode ser influenciada por fatores socioeconómicos.

**Cenário 2:** Eis um exemplo de um pai que quer apoiar na aprendizagem da sua criança, mas cujo sistema de aprendizagem (didática) é diferente da que a escola segue. É provável que evite voltar a contribuir nos trabalhos de casa de matemática da filha.

As páginas 11 e 12 foram traduzidas do "Developing Global Learners", 2ª edição - Sheffield: Development Education Centre (South Yorkshire), 2012.

## Proposta para implementação de atividades

Tendo como pressuposto a vontade de conhecer melhor os outros, tal como a valorização de todas as diferenças – individuais, sociais, culturais – e semelhanças, como fonte de riqueza a explorar em qualquer contexto, seja ele de maiorias ou minorias, esta publicação tem como objetivo a partilha de teorias e reflexões que possam alimentar a análise crítica sobre quatro temáticas e alimentar a vontade de explorar a temática de forma mais profunda, através de fontes diversificadas.

Na ausência de um conjunto de dimensões pedagógicas, compreensão e empatia, conteúdos a partir de diferentes pontos de vista e culturas, assim como envolvimento dos vários agentes e sistemas, nenhuma das atividades propostas é facilitadora de um ambiente mais inclusivo, onde proliferem conhecimentos e interações mais interculturais.

O desenvolvimento de ambientes interculturais na escola passa por reconstruir reflexivamente as dimensões pedagógicas, pois semelhança e diversidade exprimem-se no quotidiano da sala nas atividades e nos projetos, nos materiais presentes, na organização dos grupos, nas interações, nos momentos diários de troca de saberes<sup>10</sup>. Daí, a importância que assume o facto dos profissionais de educação privilegiarem espaços para a sua própria reflexão, para se consciencializarem de como e porquê abordar as temáticas de uma ou outra perspetiva.

### Uso de fotografias e artefactos na sala de aula

Muitas das imagens de pessoas a viver em países do “Sul”<sup>11</sup> divulgadas nos media, representam-nas frequentemente em contextos pobres, rurais, em situações de desastre e dependência da ajuda dos países mais ricos. Isto pode fomentar um sentido de pena em vez de respeito, o que inconscientemente pode influenciar a natureza das atitudes para com pessoas oriundas destas zonas do mundo.

Quando se usam fotos e artefactos de diferentes regiões do mundo com as turmas, é conveniente considerar os seguintes pontos:

- Revelar um contexto mais lato do sítio, país ou população, mostrando também imagens das cidades e não só dos campos, da vida moderna e não só da tradicional, riqueza e não só pobreza, jovens e anciãos, homens e mulheres, trabalho e lazer. A escolha de imagens deverá passar por mostrar habilidades e recursos que as pessoas têm.
- Fotos de crianças podiam ilustrar atividades que crianças em Portugal também desenvolvem, como ir para a escola, brincar, comer, etc. destacando as similitudes entre as crianças deste país e crianças do

país em análise. Facilitar a compreensão das razões pelas quais habitação, alimentação ou transportes, por exemplo, podem parecer diferentes devido a especificidades e disponibilidades locais, por diversos motivos.

- Explorar a ideia de que, apesar de pessoas em zonas do “Sul” serem ilustradas como pobres em comparação com pessoas de países de Norte, isto não implica necessariamente que não sejam felizes ou que não tenham acesso a uma vida saudável. De facto, a qualidade de vida até pode ser discutível: ter outras crianças e uma comunidade para apoiar, brincar na rua, atividades mais criativas, por exemplo.
- Não cair no erro de fazer generalizações sobre pessoas, países inteiros e continentes. É importante lembrar que, por exemplo, África é um continente com 54 países muito diferentes entre eles, tal como os países da Europa, e que por isso é impossível descrever “uma casa africana” tal como não existe uma “casa europeia”.
- A sensibilidade em relação a fotos passa por dispôr do máximo de informação possível sobre a imagem escolhida e não ter receio em admitir perante as crianças e jovens que não sabemos algo, em vez de pressupor ou inventar. Ao mesmo tempo, expor artefactos e fotografias sem contemplar um espaço de discussão, pode alimentar o assumir de informações incorretas ou preconceitos sobre estas.
- Assegurar o uso de um leque diversificado de artefactos, e não só os tradicionais ou turísticos. Embora seja impossível representar um país ou sítio apenas através de alguns objetos, ao mesmo tempo é importante refletir aspetos de ambos os contextos: rural e urbano. Muitas vezes é natural a tentação de partilhar objetos mais exóticos e coloridos, mas é fulcral que as crianças e jovens percebam que estes não representam um país. Incluir também um telemóvel, por exemplo, ajuda-os a perceber que existem diferentes estilos de vida e alguns mais familiares perante a realidade das suas vivências.
- Evitar o uso ou a ilustração apenas de roupa vestida para celebrações, incluindo também exemplos de roupa que se use no quotidiano de diferentes contextos em dado país. Apontar para similitudes, como um vestido de cerimónia do Quênia atual e um de cerimónia de Portugal atual, ou uma bata de Jardim de Infância em Portugal e noutra país, refletindo também sobre condições climáticas como possível elemento para alargar a perceção das causas.

10. Oliveira-Formosinho, J. (org), Freire de Andrade, F., Formosinho, J. (2011). O Espaço e o Tempo na Pedagogia-em-Participação. Porto: Porto Editora.

11. O termo “Sul” é usado aqui para referir a países da África, Ásia, América Latina e Caribes, como alternativa a “em desenvolvimento” ou “3º mundo”, pois isso implicaria que outros países já não tenham necessidade de desenvolver.

A nossa identidade é construída, desde os primeiros anos de vida, a partir das vivências familiares e dos contextos que experienciamos. Ao longo da vida, o contexto social e meio em que vivemos, as rotinas que adotamos, as informações e aprendizagens a que somos expostos, os papéis que desenvolvemos, os sistemas a que nos acostumamos, as interações e muito mais, acabam por influenciar a forma como a nossa identidade é alvo de mudança contínua. Conforme os contextos somos ao mesmo tempo profissionais, mães/pais, filhos, irmãos, assim como também somos mais ou menos comunicativos em diferentes circunstâncias. Desdobramo-nos em tarefas múltiplas ao longo de um dia, afirmando assim, as nossas múltiplas identidades.

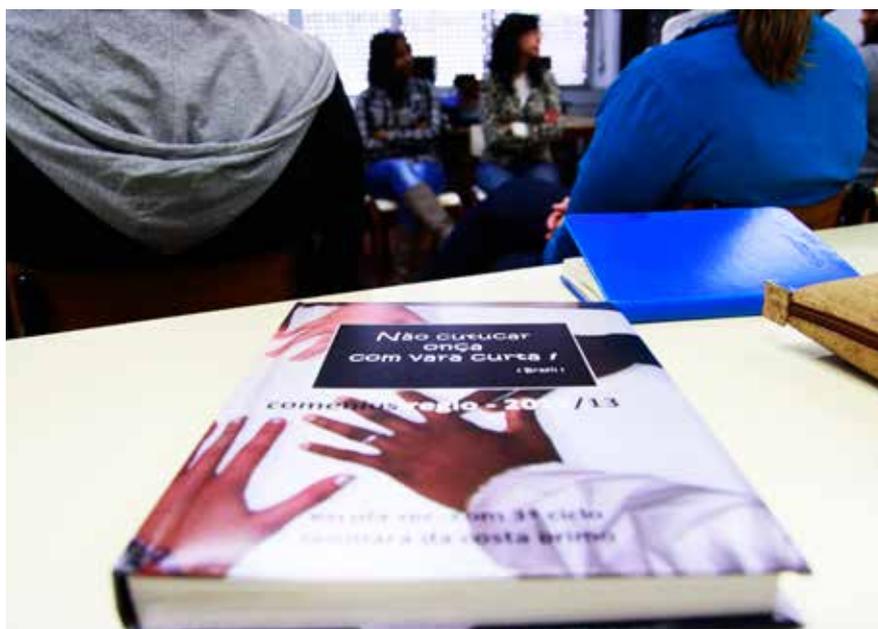
Paralelamente, as ideias que vamos formulando sobre outras pessoas e grupos com quem nos cruzamos têm por base as nossas crenças, aprendizagens, experiências e identidades culturais múltiplas. A interpretação do “outro” é construída subjetivamente ao interpretar diferenças relativamente ao “eu”, tendo como quadro de referência o tecido e a percepção da nossa “cultura”. Similarmente esta é uma realidade dinâmica através da qual o indivíduo interpreta o mundo a partir do seu próprio contexto<sup>12</sup>. Estas ideias são também construídas a partir da informação a que somos expostos ou às evidências que escolhemos analisar, assim como a partir das imagens à nossa volta. Por exemplo, a informação veiculada através dos media nem sempre espelha a efetiva diversidade da sociedade atual, o que pode fomentar a criação de estereótipos comuns.

De forma a obter uma percepção mais clara sobre tais interpretações dos “outros” e, procurando não basear estas em estereótipos que podem refletir erroneamente as características individuais de cada pessoa, é importante conhecermos os elementos que contribuem para a nossa própria identidade. Os processos que influenciam as mudanças na nossa forma de estar ou de desenvolver determinados papéis e que têm contribuído para a nossa evolução, as interações que têm alterado a nossa forma de ver e interpretar diferentes contextos da nossa realidade, fazem todos parte da pessoa que somos hoje.

Ao reconhecer a nossa identidade, existem características mais e menos visíveis para os outros perceberem quem somos, de onde vimos e o que fazemos. Por exemplo, embora seja possível pela mera observação facilmente distinguir se somos homens ou mulheres ou situar-nos numa dada faixa etária, será menos óbvio perceber se temos filhos ou se somos cuidadores. Mais difícil é inferir as condições de mobilidade, social ou global, que nos distinguem, ou ainda as nossas composições familiares e laços afetivos, as nossas profissões, os valores e ambições que nos guiam e motivam na vida.

Assim, a nossa identidade é composta por múltiplos fatores, que poderão ser mais ou menos explícitos conforme o contexto (por exemplo, na escola dos nossos filhos, será mais “visível” a nossa identidade de pais, mães ou cuidadores e, talvez, o tipo de educação que queremos para os filhos, o que será menos óbvio no nosso contexto de trabalho).

12. Datto, Al-K. e Bawani, S. (2011). Exploring Curricula on Pluralism. Karachi: Aga Khan University – Institute for Educational Development.



A partilha de autobiografias e histórias de vida, num ambiente de confiança, pode estimular empatia e ajudar na compreensão dos outros, ao identificar semelhanças nos percursos e ambições.

É do senso comum que se tende a contribuir, participar mais ativamente e estar mais “à vontade” quando estamos juntos de pessoas que sabemos terem características semelhantes às nossas, tornando-se então maior o nosso sentido de segurança ao estarmos em ambientes que nos são mais familiares. Igualmente, a valorização das nossas características individuais, tal como a autoestima, ajudam-nos a desenvolver interações e conteúdos de maior relevância, influenciando os nossos níveis de motivação para conviver, partilhar ou, no caso específico do contexto escolar, aprender em conjunto.

Investigações recentes continuam a mostrar como os descendentes de migrantes separam «dois mundos», não querendo nem ser diferentes na escola nem no seio das suas comunidades<sup>13</sup>. Seria ainda mais oportuno, então, mostrar reconhecimento e respeito pelas particularidades do indivíduo, visando estimular a curiosidade, a investigação e a autodescoberta coadjuvada por várias perspetivas e não havendo uma só resposta “certa”.

Em termos práticos, quando os profissionais de educação, na escola, cuidam de expor imagens em que as famílias conseguem rever-se e em que a comunicação é feita nas línguas de origem, contribuem para que todos se sintam bem-vindos e incluídos na comunidade escolar. Adaptar os conteúdos curriculares e as atividades de forma a incluir os novos saberes que alunos de várias origens possam trazer para a escola, coadjuva também a participação e a partilha entre todos.

Logo, um conhecimento claro de quem compõe um grupo é o ponto de partida para proporcionar conteúdos e processos de aprendizagem relevantes. As experiências e conhecimentos individuais do educador / professor influenciam a interpretação que faz do grupo, assim como o espaço que dá às crianças e jovens para partilharem as suas expressões culturais e vivências. Por isso, focar na exploração da identidade, tanto da própria como das crianças e jovens com quem se interage, é a chave, o primeiro passo para aprender em conjunto e para estimular valorização e troca de conhecimentos.

No contexto escolar, parte da identidade do aluno traduz-se no rendimento e sucesso, aplicado às áreas disciplinares como história e língua portuguesa, entre outras, bem como, na motivação e aptidão para o estudo. Tem implicações ao nível da relevância, dos conteúdos curriculares, do sentido da pertença ao meio, o que influencia os níveis de participação e disciplina. Quando um educador/professor está ciente de possíveis estereótipos, é importante tomar uma posição para desmontar preconceitos, para alimentar maior respeito e apreciar cada indivíduo por aquilo que é e representa, e favorecer uma maior

compreensão recíproca. É cerca dos 3-4 anos que as crianças começam a ter consciência das diferenças físicas e linguísticas e mais tarde também de outras distinções culturais. São, certamente, idades privilegiadas para alargar as visões e estimular a curiosidade sobre o mundo<sup>14</sup>. Mas aos 6 anos, a formação de preconceitos, que as crianças terão aprendido dos pais e educadores, dos media, das imagens à sua volta, tal como a partir de comentários e atitudes observados<sup>15</sup>, já irão contribuir para visões pré-formatadas como adolescentes, que tornarão mais difícil a predisposição para diferentes visões.

Por isso, o educador deve criar perceções positivas sobre todas as pessoas, desconstruindo estereótipos<sup>16</sup> e imagens negativas associadas a um dado grupo étnico, linguístico, de género, religioso. Assim, o pluralismo é encarado como um processo de aprendizagem a partir da diversidade cultural observada e valorizada, como um processo social e histórico em constante mudança, assente numa ética de justiça social e equidade. Procura-se oferecer bases para que a comunidade educativa possa aceder a diversas formas de interpretar o mundo a partir das identidades múltiplas de cada indivíduo num grupo.

Eis algumas estratégias que promovem a construção de pontes de aprendizagem e a criação de ambientes mais inclusivos:

- Reconhecer estereótipos e perceber que estes não se aplicam indiscriminadamente a qualquer pessoa que pertença a dado grupo;
- Perceber os preconceitos que temos;
- Confrontarmo-nos com diferenças tentando sempre encontrar o que temos em comum<sup>17</sup>;
- Perceber os diferentes códigos culturais que poderão ser entraves para uma plena participação cívica ou um envolvimento ativo na educação ou outras atividades;
- Procurar comunicar com o outro, ultrapassando limitações impostas pelas representações que temos sobre a cultura do outro.

O pressuposto deve ser o de estimular uma predisposição para a contínua mudança da sociedade e uma vontade de perceber melhor e aprofundar conhecimentos sobre as “tonalidades” do tecido multicultural da sociedade atual.

13. Seabra, T. (2010). Adaptação e Adversidade: O empenho escolar dos alunos de origem indiana e cabo-verdiana no ensino básico. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais; Siraj-Blatchford, I. e Clarke, P. (2000). Supporting Identity, Diversity and Language in the Early Years. Buckingham: Open University Press.

14. Baldock, P. (2010). Understanding Cultural Diversity in the Early Years. London: Sage Publications.

15. Aboud, F. E. (1988). Children and Prejudice. New York: Blackwell.

16. Siraj-Blatchford, I. e Clarke, P. (2000) - Ibid.

17. Gisellebrecht, M. (2009). Pluralistic approaches – A long overdue paradigm shift in education. Scottish Languages Review, 20, 11-20.

## 1. O que me influencia

**Objetivos:** Desenvolver a consciência de como a nossa identidade é múltipla e dinâmica, sendo influenciada por diversos fatores, que podem ir mudando ao longo da vida. A identidade de cada um de nós está relacionada com o sentido de pertencer a determinados grupos ou comunidades, que nunca são uniformes.

**Desenvolvimento da atividade:** Das imagens abaixo, escolha os três fatores que têm tido maior influência em moldar a pessoa que é hoje. Quais as influências que, para si, têm mudado ao longo dos anos? Há algum elemento que tenha tido uma influência menos positiva na construção da sua identidade?

Agora, repita a atividade junto de alguém que conheça bem e que julgue ter uma origem parecida com a sua – um irmão, por exemplo. As similitudes e diferenças nas respostas ilustram a diversidade identitária individual dentro do mesmo grupo, comunidade ou família.

Esta atividade pode ser também desenvolvida com turmas de 2º e 3º ciclos, visando um melhor conhecimento uns dos outros e o desenvolvimento de autobiografias.



**Fonte:**

©British Council  
Connecting Classroom  
Programme

<https://schoolsonline.britishcouncil.org/connectingclassrooms-learning/>

Link para atividades de desenvolvimento profissional Connecting Classrooms online:

<https://schoolsonline.britishcouncil.org/connectingclassrooms-learning/>

## 2. O que é cultura

**Objetivo:** Identificar as diferentes definições sobre o que se entende por “cultura”. Explorar a importância de os profissionais de educação terem um conhecimento claro da sua própria cultura.

**Desenvolvimento da atividade:** Em pares, procurar definir o que é “cultura”. Depois, em grupo, partilhar as ideias que possam ter surgido nos pares e anotá-las num cartaz como pontos para o debate.

Eis a seguir alguma informação útil para facilitar o debate e pontos para reflexão:

- Cultura é algo relacionado com grupos mais do que gostos pessoais ou personalidade.
- Cultura é tudo o que se aprende e não algo passado geneticamente. Seria útil, talvez, perguntar “O que NÃO é cultura”.

- Cultura é normalmente percebida como algo relacionado com grupos em vez de gostos pessoais ou traços de personalidade, apesar destes poderem ser influenciados pela cultura.
- Cultura é ensinada, aprendida, partilhada e pode ser esquecida. Não temos, no geral, consciência de como influencia a forma de ver e perceber o mundo e as interações. Por esta razão, não é simples definir a nossa própria cultura pois, para cada um de nós, coisas relacionadas com a nossa cultura são “normais”. Só ao depararmos com práticas culturais diferentes das nossas, é que ganhamos consciência dos nossos próprios hábitos culturais, por exemplo nos casamentos, ao encontrarmos pessoas de diferentes origens, ou quando viajamos.
- Cultura não é algo estático, mas sim um processo dinâmico que muda no tempo.
- É possível pertencer a diversos grupos culturais ao mesmo tempo e “navegar” entre eles.
- Existem diferentes culturas entre grupos e também no interior de um mesmo grupo socioeconómico.
- Cultura é vital para permitir a membros de um determinado grupo interagir uns com os outros de forma funcional sem ter que explicar o significado de todas as coisas.

### 3. Iceberg da cultura

**Objetivos:** Usando o modelo de Edgar Schien com texto simplificado (na coluna ao lado), pretende-se refletir sobre elementos visíveis e menos visíveis de uma cultura de forma a ganhar consciência das implicações que as generalizações sobre outros grupos têm.

**Desenvolvimento da atividade:** Desenhar um iceberg no quadro ou cartaz e pedir ao grupo para começar uma chuva de ideias/ brainstorm sobre o que é que a cultura envolve quando consideramos diferentes níveis do iceberg.

Acrescentar aspetos que o grupo possa não ter referido, para facilitar a reflexão sobre o vasto leque de elementos que compõem uma cultura (ex. forma de cumprimentar, sentido de humor, gestos, mostrar emoções em público, tempo e ritmos de vida quotidianos, tratamento dos animais, formas de acolher visitantes, formas de lidar com conflitos, etc.).

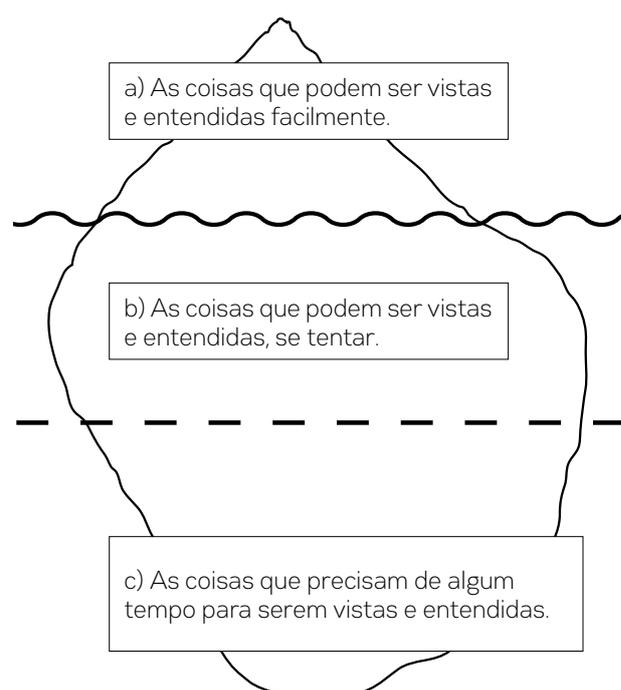
Dividir o grupo em pequenos grupos de 3-4 pessoas e distribuir um conjunto de 6-10 fitas de papel. Cada fita tem um elemento cultural distinto (língua, ritmo das tarefas do dia-a-dia, conceção da beleza, alimentação, vestuário ou trajes, perceção do tempo, papel do homem e da mulher, música, educação dos filhos, planificação urbana, etc.). Os grupos terão que debater para chegar a conclusões sobre a colocação de cada elemento de dada cultura no nível que considerarem mais apropriado, desde o superficial, passando pelo debaixo da água e chegando ao profundo.

Todos os grupos contribuem para o Iceberg do quadro colocando as suas fitas com elementos culturais, para abrir o debate em relação aos elementos em discordância. É importante reiterar o quão complexa é a cultura, que não se baseia apenas em festivais e trajes, mas que diferentes culturas podem ter elementos mais ou menos semelhantes, por exemplo, nos papeis que desempenham na família. Não há elementos culturais “normais” e culturas erradas ou estranhas.

**Fonte das atividades 2 e 3:** Development Education Centre (South Yorkshire) (2012). Developing Global Learners (2nd ed.). Sheffield: DECSY.

#### Iceberg Cultural:

Coloque os cartões com diferentes aspetos relacionados com a cultura onde achar mais oportuno.



# Atividade para desenvolver com os alunos – Nº 1

**Spidergram** Fonte: Sheffield City Council – EAL (2012). Sheffield, UK.

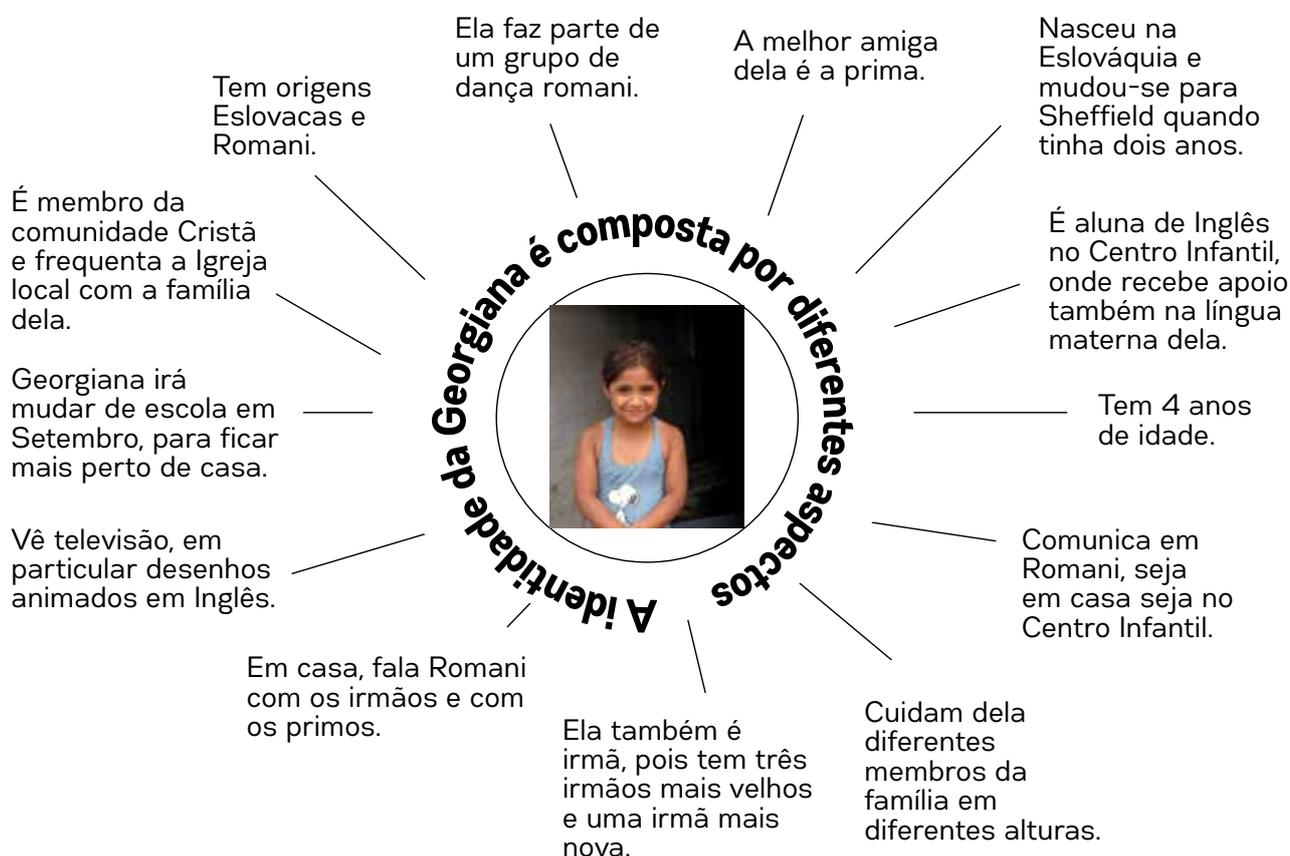
**Objetivos:** Valorização das múltiplas facetas identitárias de cada criança. Encontrar elementos em comum entre as crianças, tal como fatores únicos e especiais de cada criança e saberes “raros” que possam ser partilhados.

## Desenvolvimento da atividade:

1. No J.I./ 1º ano de escolaridade, o educador/professor fornece exemplos do que faz em diferentes contextos: língua(s) falada(s) em casa, um interesse, saber ou saber-fazer que não é visível na escola, etc. Estimula a partir daí uma conversa em grande grupo, convidando as crianças a pensarem e a darem exemplos de interações com diferentes pessoas fora da escola, falarem diferentes línguas em contextos diferentes, expressarem diferentes partes da sua identidade com determinados grupos que frequentam fora da escola.
2. Percebe-se, então, que todos nós interagimos com várias pessoas, grupos, comunidades, todos nós temos vários interesses, usamos várias linguagens ou saberes nos diferentes contextos de vida, etc. Mesmo assim, teremos coisas em comum com diferentes pessoas.
3. Depois de cada um preencher: a) com a ajuda do adulto (ou em casa, com os pais), várias caixinhas do diagrama *spidergram* (página seguinte), com uma imagem de si próprio no meio; b) o adulto procura a partilha de alguns exemplos que ilustrem diferentes saberes ou saber-fazer das crianças, de forma a encontrar elementos comuns (por exemplo, pode haver duas ou mais crianças da turma que falam a mesma língua fora da escola, que frequentam a mesma igreja ou praticam o mesmo desporto, que não celebram o Natal mas sim outras festividades, etc.).
4. Paralelamente, poderá surgir alguma prática, hábito, grupo, saber, interesse que apenas uma criança possa ter ilustrado. Pode-se então propor uma pesquisa de mais informações sobre esta, ou a partilha, junto dos familiares da criança, de mais saberes sobre este aspeto, para o educador/professor/facilitador e a turma aprender mais.

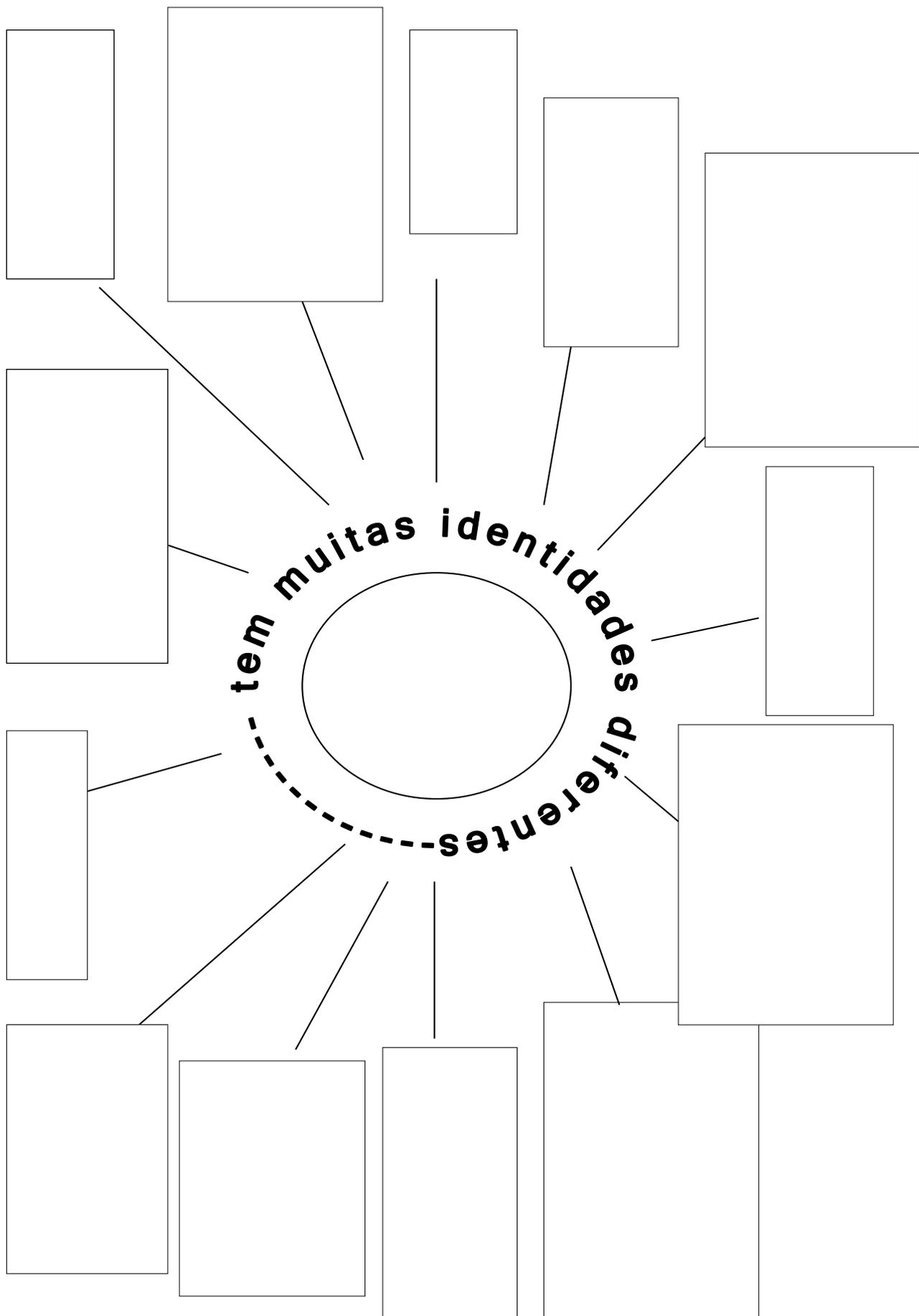
Exemplo de spidergram preenchido, com a ajuda de um adulto, por uma criança de Sheffield, UK, 2012.

[Cedido pelo Sheffield City Council – English as an Additional Language]



# Atividade para desenvolver com os alunos - N° 1

**Spidergram** Fonte: Sheffield City Council - EAL (2012). Sheffield, UK.



Cada um de nos é diferente de todas as pessoas que nos rodeiam. Mesmo dentro do mesmo núcleo familiar, entre irmãos criados pelos mesmos pais no mesmo sítio, que frequentaram a mesma escola, que têm acesso ao mesmo tipo de atividades de tempos livres ou em família, há sempre diferenças na forma de abordar as questões do dia-a-dia, diferenças de opinião, diferenças nas interpretações das experiências, nas ambições e nas escolhas de vida. Assim, a diferença é uma condição de qualquer contexto, implicando que a diversidade não seja um “desvio de padrão” por existir uma definição standard comum de igualdade.

Contudo, o ser humano organiza a realidade em categorias, tendendo assim a classificar as pessoas, por exemplo, por língua, género, idade, competências, religiões. É importante perceber que tais “etiquetas” mudam conforme os contextos socio históricos, são alvo de contínua evolução e, por isso, nunca serão únicas, imutáveis e nunca funcionarão separadamente, pois cada uma das “categorias” do leque que nos compõe, na realidade, interage e não é estanque. Somos, por exemplo, ao mesmo tempo mulher/homem e pertencentes a uma dada faixa etária; podemos falar mais do que uma língua e utilizar várias no contexto de trabalho; etc.



Tal como assumimos que um determinado “elemento” que nos é apresentado pode pertencer a uma dada categoria, por exemplo, à categoria das plantas ou das árvores – o que nos ajuda a formular uma ideia a partir de elementos reconhecíveis – isso não significa que automaticamente o associemos a um determinado tamanho, cheiro, forma física ou função. As diferenças, tal como percebidas por cada um de nós, no geral, são diferenças em relação à nossa maneira de ser e de estar, aos nossos comportamentos, à forma como vemos o mundo, em virtude das nossas experiências ao longo da vida e dos diferentes contextos em que nos movemos. São, conseqüentemente, diferenças relativas aos nossos próprios standards e estes não são comuns a todos<sup>18</sup>. Ou seja, a diferença é uma condição geral, que não se baseia em pressupostos de igualdade onde o “diferente” é, por definição, um desvio do “standard comum”. Por exemplo, consideramos diferente ver de tailleur e sapatos de salto alto, uma pessoa que habitualmente se veste de forma desportiva; não se trata de comparar esse momento a um standard comum relativo à indumentária

18. Burbules, N. (1997). A Grammar of Difference: Some Ways of Rethinking Difference and Diversity as Educational Topics. Australian Education Researcher, Vol 24(1), 97 - 116.

da maioria das mulheres de uma dada área geográfica, mas da comparação daquela opção com o standard de vestuário da própria pessoa. Assim, poderemos afirmar que as diferenças são sempre relativas, mudam ao longo do tempo e assumem diferentes formas conforme os contextos e os papéis (designadamente sociais) que as pessoas desempenham.

E tal como a identidade é algo composto de dimensões múltiplas que agem em simultâneo e que podem mudar conforme interações, adaptações e aprendizagens, também na identificação com algum valor, algo ou alguém diferente, podemos perguntar, Diferente de quem? Diferente no quê? Quando nos referimos a uma cultura diferente, estaremos a categorizá-la conforme normas e conteúdos de uma cultura estanque e preestabelecida?<sup>19</sup> Então, se ser de “cultura diferente” é ser diferente da nossa, referimo-nos às raízes religiosa do nosso país, aos símbolos nacionais, ou aos hábitos da nossa casa ou família em específico?



De facto, a forma como centramos e entendemos o conceito de diferença afeta as nossas posturas e atitudes perante a diferença, a cultura, a identidade, bem como, a nossa forma de abordar a diversidade em vários contextos educativos. Por exemplo:

- i) a condição de ser irmão só existe se comparada com a condição de ser filho único, e mesmo assim, não tem um único significado; o irmão pode ser o mais velho ou o mais novo, pode ser biológico ou adotado, pode ser rapaz ou rapariga. Do ponto de vista do próprio, a representação de “irmão” pode ser o de um confidente ou de alguém inatingível, de um exemplo a seguir ou de um exemplo a evitar. O seu significado pode variar em função do contexto ou da cultura (entenda-se, por exemplo, a cultura familiar);
- ii) pode-se entender diferença como algo que pertence aos “outros” (mas a que outros?);
- iii) aceitar que somos todos indivíduos com identidades múltiplas e que seremos mais ou menos diferentes de “diversos outros” conforme o contexto<sup>20</sup>.

19. Bhabha, H.K. (1995). Cultural Diversity and Cultural difference. Em: B. Ashcroft, G. Griffiths, H. Tiffin (eds.) The post-colonial studies Reader. New York: Routledge, p. 206.

20. Martin, F. (2012). Thinking Differently About Difference. Thinkpiece Series. London: Think Global.

Nos contextos educativos, é preciso lembrarmo-nos que há com certeza - e sempre - diferenças que ultrapassam a nossa compreensão e, por isso, em vez de associar imagens, características ou estereótipos à identidade visível, ao aspeto ou à língua de outra pessoa, é preciso primeiro conhecer e depois repensar as duas ou mais culturas (a(s) nossa(s) e a(s) dele(s)) na forma como se relacionam, tal como entender as diferenças como um conjunto de elementos de identidade, que por força da experiência de vida, do tempo, da história e do contexto, reflete identidades múltiplas. Desta forma, as diferenças não serão "boas" ou "más" mas simplesmente "são", dando a oportunidade de conhecer outras formas de ser e de estar.

Existem diferentes formas de enquadrar o discurso sobre diversidade. Ao exemplificar formas de ver a diferenças na educação, Martin oferece um modelo interessante em que a diferença individual (e não coletiva) seria o ponto de partida para identificar semelhanças<sup>21</sup>. Na perspetiva do Hofstede<sup>22</sup>, a ideia das camadas que englobam valores, crenças, e depois hábitos e vivências que mudam no tempo, foca-se implicitamente nas diferentes interpretações, entendimentos, "culturas", percepções que variam conforme o nosso contexto, afetando as nossas representações e estereótipos. Usando outro exemplo, o paradigma da sensibilidade intercultural proposto por M. Bennett<sup>23</sup>, por outro lado, procura mostrar-nos, partilhando diferentes fases que passam pela negação, aceitação, e integração entre outras, como nós próprios somos individualmente alvo de mudança nos valores e nas abordagens que adotamos relativamente às "culturas" que entendemos como diferentes, e como esse processo pode não ser progressivo.

Existem ainda vários outros quadros de referência para emoldurar discursos que ajudem a perceber a sensibilidade intercultural. O que parece ser comum a vários deles é que a forma como nos colocamos relativamente à diversidade cultural depende, de facto, da percepção que temos sobre a nossa própria identidade cultural. A condição da diferença é de quem? A diferença é vista como algo que pertence a "outros"...mas que outros? Ou seremos nós diferentes? Se interiorizarmos a condição da diferença como algo dinâmico e sujeito às circunstâncias, percebe-se, então, que é uma condição do ser humano, que não é bom ou mau mas que é simplesmente um fenómeno natural. E, assim, a compreensão da diversidade e a valorização do outro seriam aprendizagens necessárias para consolidar qualquer relacionamento humano, facilitando diferentes pontos de vista e interpretações.



No âmbito da educação formal, é importante repensar no que damos por adquirido sobre nós próprios e sobre os outros, tendo consciência das ideias que transmitimos enquanto educadores, professores, mediadores de aprendizagem. Criar espaços para questionar, reinterpretar, alterar pequenos sistemas, à luz duma compreensão mais abrangente dos diversos contextos de um mundo em constante mudança torna-se central para a aprendizagem, especialmente perante públicos multiculturais e em tempos de crescente mobilidade global.

Práticas que colocariam o professor / educador numa posição de aprendizagem contínua, ao fomentar o pensamento crítico sobre os conteúdos propostos:

- Repensar as nossas visões do mundo;
- Questionar a validade dos materiais que usamos, perguntando-nos se representam diferentes pontos de vista e se dão espaço a diferentes interpretações;
- Verificar quem produziu um mapa-múndi; como se relaciona com outros com que estamos familiarizados, sendo que, por exemplo, o mapa-múndi visto a partir da Austrália ou do Japão é diferente da representação que dele se faz na Europa;
- Admitir que a nossa percepção e compreensão do mundo varia, conforme a representação dos países em diferentes mapas.

Logo, a diferença torna-se uma oportunidade para encontrar grupos e indivíduos que nos permitam explorar possibilidades que têm vindo a ser expressas em diferentes sociedades, contextos históricos e comunidades ao longo do tempo, num contexto comum. Possibilita também a partilha de diferentes formas de viver e aprender numa

21. Martin, F. (2012) - *Ibid.*

22. Hofstede, G., Hofstede, G.J. and Minkov, M. (2010). *Cultures and Organizations: Software of the Mind*. New York: McGraw-Hill.

23. Bennett, M. J. (1993). *Towards ethnorelativism: A developmental model of intercultural sensitivity (revised)*. Em R. M. Paige (Ed.), *Education for the Intercultural Experience*. Yarmouth, Me: Intercultural Press.

cultura de democracia cívica. Claro que pode dar-se o caso de existirem incompreensões no processo se não for permitida a liberdade de expressão com o pressuposto de não julgamento<sup>24</sup>. Todavia, é preciso lembrar que o espírito da educação formal não devia representar uma plataforma para tornar as pessoas mais parecidas umas com as outras<sup>25</sup>, mas sim, fuga ao conformismo e ao reforço de padrões associados a uma maioria dominante. Tentamos desocultar e descobrir diferenças e suas razões intrínsecas, exercitando a arte do diálogo enquanto encontro e espaço para que diferentes vozes e, sobretudo, visões se expressem e com as quais se pode sempre aprender.

Técnicas de ensino dialógicas baseadas em troca genuína de saberes podem ser instrumentais para a aprendizagem intercultural. Numa sociedade assumidamente multicultural, num mundo onde a comunicação global se torna mais acessível, não é, contudo, mais fácil perceber o quão diferentes visões e formas de interpretar a realidade podem criar divergências sociais quando a disposição emocional e o conhecimento não são equacionados. Um processo de diálogo aberto pressupõe troca e aquisição de diferentes pontos de vista e não necessariamente o resultado de concordância.

Tal como estipulado pelo Global Centre for Pluralism, «respeitar a diferença depende da capacidade e vontade de reconhecer, negociar e acomodar pontos de vista alternativos»<sup>26</sup> são bases para uma sociedade plural, em que a diversidade é um bem coletivo, uma riqueza.

Alimentar a participação de todos os cidadãos dando-lhes espaço de expressão das identidades culturais, linguísticas, religiosas, afirma-se como um fator de cidadania partilhada por todos. Pode ser aprendido através da educação formal, que sustenta os conhecimentos, a confiança e as capacidades necessárias para uma reflexão crítica e para promover pontes em vez de conflitos e separações. Assim, sustentando que os conteúdos e processos proporcionados pelos contextos de educação são fundamentais para a valorização da diversidade, fica claro que o pluralismo é considerado um processo e não um produto: provém de um conjunto de escolhas, com o pressuposto da procura de um equilíbrio e tendo a equidade como um possível produto (Global Centre for Pluralism, 2012).

24. Burbules, N. (1997). - Ibid.

25. Formosinho, J. (1987). O Currículo Uniforme Pronto a Vestir de Tamanho Único. In: AAVV O Insucesso Escolar em questão (pp. 41-50). Braga: Universidade do Minho;

Formosinho, J. e Machado, J. (2000). Vontade por Decreto, Projecto por Contrato: Reflexões sobre os contratos de autonomia. In: Políticas Educativas e Autonomia das Escolas. Porto: Ed. Asa, pp 98-112.

26. Boutillier, B. (2012) Defining Pluralism. Pluralism Papers, No. 1. Canada: Global Centre for Pluralism.

### Outros recursos úteis:

Guia Prático para a Educação Global. Centro Norte-Sul, Conselho de Europa. [www.coe.int/t/dg4/nscentre/GEguideline\\_presentation\\_en.asp](http://www.coe.int/t/dg4/nscentre/GEguideline_presentation_en.asp). Disponível para download em pdf, em Português e mais 8 línguas.

[www.acm.gov.pt](http://www.acm.gov.pt) - Recursos Interculturais, Educação e Cultura divulgados pelo Alto Comissariado para as Migrações.

Exercícios simples de autodescoberta e aprendizagem autónoma, para professores e facilitadores de aprendizagem em diversas partes do mundo [www.britishcouncil.org/connectingclassrooms-learning](http://www.britishcouncil.org/connectingclassrooms-learning)

Atividades "Frutos", "Histórias de vida" e "Desenha uma ideia" do recurso "Jogos Interculturais e Cooperativos". SOS Racismo, Março 2008, Lisboa.

Alves, I.A. e Alves, T.A. (2013). "O Perigo da história única: diálogos com Chimamanda Adichie". Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia.

TED Talk "O Perigo da história única" (2009), disponível com legendas em Português em [http://blog.ted.com/2009/10/07/the\\_danger\\_of\\_a/](http://blog.ted.com/2009/10/07/the_danger_of_a/)

### Literatura infanto-juvenil:

Algumas sugestões de leitura que remetem para representações diversificadas ou exploração da diversidade:

- "As famílias não são todas iguais", de Rachel Fuller. Editorial Presença. Disponível também em Inglês.
- "O Jardim de Babai", de Mandana Sadat. Bruaá. Livro bilingue (Português e Persa). Disponível também em Espanhol, Francês e Italiano.
- "Os de Cima e os de Baixo", de Paloma Valdivia. Kalandraka. Disponível também em Galego, Catalão, Inglês, Basco, Italiano.
- "Migrando", de Mariana Chiesa Mateus. Orfeu Negro. Só ilustração.

# Atividade para desenvolver com os alunos – N° 2

## Mude de cadeira se... (Apto também à reflexão entre adultos)

**Nível escolar / Faixa etária:** Adaptável a qualquer faixa etária e turma (desde a idade pré-escolar até adultos)

### Informação essencial:

As crianças, tal como por vezes acontece com os adultos, formam a sua identidade por associação ou por comparação com outros. Na primeira infância, em contextos de educação formal, são normalmente reforçados elementos de identificação, de forma a facilitar o desenvolvimento do espírito de observação e o sentido de empatia necessários para promover práticas de entreajuda.

Entre os jovens, em que a identificação (ou o conformismo) com um grupo torna-se central para o reforço da autoestima e da confiança, é importante lembrar os elementos comuns com outros indivíduos fora "do grupo", de forma a sensibilizar e continuar a desenvolver capacidade de resolução de conflitos.

### Materiais:

As frases escolhidas nas sugestões abaixo ou formuladas propositadamente para responder ao perfil de grupo em particular, podem ser copiadas e recortadas para fazer um "livrinho".

As cadeiras devem ser colocadas em círculo, e o seu número deverá corresponder ao número de participantes no jogo menos um.

### Desenvolvimento da atividade:

Uma pessoa lê a primeira frase. Todos os que se identificam com a frase têm de se levantar e sentar-se noutra cadeira. A pessoa que fica sem cadeira irá ler a frase seguinte. E assim, sucessivamente, até o fim do jogo.

O facilitador do jogo / educador / professor pode ir colocando pequenas perguntas / dicas no decorrer da atividade de forma a estimular a partilha de mais informação que possa ajudar a identificar pessoas que tenham ainda mais características em comum. Por ex.: depois de "nasceste e foste criado fora de Europa": "Onde? Em que país? Em que continente?". Ou "Sabem o que comemora o Eid?"; "O que quer dizer Nawruz?"\* "Será que existem mais comunidades religiosas que celebram o Nawruz? (e se houver) E em Lisboa, conhecem alguém que o celebra? Como?".

Neste exercício pode facilmente alterar-se as frases para refletir qualquer assunto que se queira salientar como elemento em comum, tal como para quebrar diferenças como causa de conflito em vez de serem fonte de aprendizagem. Desta forma, é mais fácil distinguir características e vivências comuns do que através da oralidade, assim como promove o desenvolvimento da capacidade de observação.

Após o exercício, inicia-se uma conversa sobre as informações descobertas, o que uns têm em comum com outros, a partilha de saberes únicos de outros.

\*Em Persa / Farsi, o nome da celebração de dia 21 de Março é composta pelas palavras Now = Novo e Rūz = Luz / Dia. A data marca o início do novo ano no calendário Persa, e é comemorado por pessoas de várias religiões em diferentes países do mundo há mais de dois milénios.

**A preencher pelo facilitador com frases relevantes para trabalhar com o grupo.**

**Muda de cadeira se:**

**Muda de cadeira se:**

**Muda de cadeira se:**

**Muda de cadeira se:**

## Atividade para desenvolver com os alunos – N° 2

**Mude de cadeira se...** (Apto também à reflexão entre adultos)

Exemplos de frases para o jogo “Muda de Cadeira se...”  
(para alterar ou fotocopiar e recortar).

Muda de cadeira se: **Precisas de um iogurte para continuar este dia**

Muda de cadeira se: **Preferias uma fruta em vez de um iogurte**

Muda de cadeira se: **Gostas muito dos colegas da turma**

Muda de cadeira se: **Há dias em que preferias estar sozinho...**

Muda de cadeira se: **És o/a filho/a mais velho/a da tua família**

Muda de cadeira se: **És o/a filho/a mais novo/a da tua família**

Muda de cadeira se: **És o/a filho/a do meio da tua família**

Muda de cadeira se: **És filho/a único**

Muda de cadeira se: **Nasceste e foste criado/a em Portugal**

Muda de cadeira se: **Nasceste e foste criado/a noutro país da Europa**

Muda de cadeira se: **Nasceste e foste criado/a noutro continente**

Muda de cadeira se: **Conheces pessoas que praticam uma religião diferente da tua**

Muda de cadeira se: **Celebras o Natal**

Muda de cadeira se: **Celebras o Eid ou o Nawruz/ Navroz**

Muda de cadeira se: **Celebras Hannouka**

Muda de cadeira se: **Falas outra(s) língua(s) para além do português**

Muda de cadeira se: **Podes ensinar-nos a dizer “ obrigado” e “ gosto de ti”  
numa das línguas que falas e que a turma não conhece**

# Atividade para desenvolver com os alunos – N° 3

## Contar em Maasai

Fonte: DEC(SY) (2012). Developing Global Learners (2nd Ed.). Sheffield: Development Education Centre (South Yorkshire).

Nível escolar / Faixa etária: Adaptável a qualquer nível escolar, do 1º ciclo até ao secundário

### Informação essencial:

A forma de contar Maasai tem origem nos mercados de gado. Os pastores precisavam de linguagem gestual para não deixar os outros perceber a quantia que estavam a oferecer em leilão. Tal como outras comunidades à volta do mundo, usavam apenas uma mão para contar.

### Objetivos:

Ganhar consciência do facto de que existem diferentes formas de contar em diferentes línguas. Aprender alguns dos sinais gestuais Maasai (Quênia do Sul e Tanzânia do Norte).

### Materiais:

- Mesas grandes para ir espalhando os cartões;
- Cartões com algarismos (em anexo);
- Cartões com os números Maasai por extenso (em anexo);
- Fotos das mãos a ilustrar como contar (disponíveis para download em [www.decsy.org.uk/publications](http://www.decsy.org.uk/publications));
- Cartões com números escritos por extenso noutras línguas que poderão ser familiares a alguns membros do grupo, por exemplo Português, Inglês, Crioulo de Cabo Verde.

### Enquadramento curricular:

Qualquer ciclo escolar, na área disciplinar de Matemática, História, Geografia, Educação Cívica e Língua Estrangeiras.



### Desenvolvimento da atividade:

1. Debate: Lançar a pergunta sobre como cada um usa as mãos para contar. Repetir a pergunta pedindo para pensar como em sua casa costumam contar. Depois, perguntar se conhecem outras formas de contar, talvez noutras culturas.
2. Se as crianças/ jovens partilham outros métodos de contagem, pedir se se sentiriam à vontade para os partilhar, mostrando à turma.
3. Dividir a turma em pequenos grupos e entregar a cada grupo dois envelopes, um com as imagens das mãos e outro com os números escritos por extenso em Maasai, sem fornecer instruções.
4. Após uns minutos, entregar aos grupos outro envelope com os números, dizendo que são noutras línguas incluindo o português. Assim, irão perceber que a tarefa tem a ver com fazer uma combinação entre as palavras escritas e as imagens das mãos. Dê tempo aos grupos para tentarem cumprir a tarefa.
5. Exemplificar, com as mãos, os gestos que representam os números em Maasai. As crianças/jovens também podem experimentar ao observar o professor. Abrir então o debate: existe um sistema parecido em português ou noutras línguas faladas pela turma? O que é que o grupo pensa? Já viram outras pessoas a contarem pelas mãos? De que formas?
6. Ensaiar outra vez os gestos numéricos Maasai. O professor faz alguns, agora sem ser na sequência correta, para que a turma adivinhe qual o número, ou diz um número em Maasai em voz alta para a turma tentar reproduzir com gestos.
7. O professor partilha algumas informações sobre quem é o povo Maasai, em que países de África e regiões específicas se pode encontrar a maior concentração de pessoas Maasai; quantas línguas é que os Maasais nestas regiões aprendem na sua educação formal, etc. Pode também iniciar-se uma pesquisa.
8. Pode desenvolver-se uma investigação junto das comunidades locais e das famílias, para descobrir se há outras formas de contar pelas mãos no território à volta da escola. Para as entrevistas, lembrar às crianças/ jovens para irem documentando, com fotos ou notas, quais os gestos aprendidos, de forma a poderem depois partilhar com a turma.

Crie os seus cartões de números em Português, Inglês, Crioulo de Soutavento ou Barlavento...

UM	ONE

## Atividade para desenvolver com os alunos – N° 3

### Contar em Maasai

Fonte: DEC(SY) (2012). Developing Global Learners (2nd Ed.). Sheffield: Development Education Centre (South Yorkshire).

Cartões com números por extenso em Maasai e algarismos (para fotocopiar e recortar).

<b>Nabo</b>	<b>1</b>
<b>Are</b>	<b>2</b>
<b>Uni</b>	<b>3</b>
<b>Ong'uan</b>	<b>4</b>
<b>Imiet</b>	<b>5</b>
<b>Ile</b>	<b>6</b>
<b>Napishana</b>	<b>7</b>
<b>Isiet</b>	<b>8</b>
<b>Naudo</b>	<b>9</b>
<b>Tomon</b>	<b>10</b>

# Atividade para desenvolver com os alunos – N° 4

## Histórias comuns, Leituras diferentes

Fonte: Atividade planeada e desenvolvida pela professora Isabel Alves para e com turmas de 7° e 10° ano da Escola Secundária Seomara da Costa Primo, Amadora

Nível escolar / Faixa etária: 3° ciclo, Secundária, Adultos

### Informação essencial:

Enquanto seres humanos organizamos a realidade por categorias. A natural formação de estereótipos, de ideias feitas, baseadas em valores e crenças positivas ou negativas que identificamos como conjuntos de categorias estáveis, tendem a limitar e fechar possibilidades sobre o nosso entendimento sobre alguma pessoa, grupo, atividade. Muitas vezes, estas ideias transformam-se em preconceitos – julgamentos formulados a partir de uma categorização em que não tomamos em conta diferenças individuais e identidades múltiplas – e que podem conduzir à discriminação (ações motivadas por preconceitos).

Entendendo “Cultura” como algo formado por conhecimentos adquiridos, informação e também a partir de interações com outros (por ex. há distinções entre Portugueses e Espanhóis; por isso não são simplesmente “Ibéricos”), é através da desconstrução de ideias e conceitos e da abertura para novas interações e questionamentos que evoluímos, crescemos e aprendemos.

### Objetivo:

Aprender a reconhecer o ponto de vista que os media nos querem transmitir. Aprender a analisar criticamente uma notícia, pensando em diferentes elementos contextuais e na falta de informação completa no ato da leitura. Uma análise sobre a contínua mudança e factos concretos ligados à economia, situações políticas, condições climáticas, mercados de trabalho, etc. pode influenciar a interpretação das notícias e quebrar eventuais estereótipos sobre algum grupo de migrantes ou minoritário.

### Materiais:

Uma seleção de 5 fotografias que representem temas atuais nos media em relação a migrações. Abaixo, um exemplo possível de material de trabalho (2014).

### Enquadramento curricular:

Nas disciplinas ligadas a Línguas e Humanidades, Artes visuais, Media. O currículo nacional de 10° ano de Geografia reflete uma análise de fatores geopolíticos ligados aos fluxos migratórios.

### Outras atividades a partir desta:

Escrever o título do artigo a partir da foto. Exploração e reescrita de um artigo a partir de diferentes pontos de vista. Guião de atividade em “Positive Images Toolkit. Educator’s guide”, Theme 4, páginas 53 e 54 e Worksheets 24 a 26. British Red Cross (2011).

[www.redcross.org.uk](http://www.redcross.org.uk) (Disponível também em Português)

> Teaching Resources > Teaching packages

### Desenvolvimento da atividade:

1. Na abordagem a alterações geopolíticas e fluxos migratório, os alunos têm a oportunidade de pensar nas consequências da mudança de grupos de pessoas / populações para novos países. Qual é um dos recursos mais falado do planeta, para além da água? A sua população e a organização de espaço. Propõe-se um trabalho de análise de imagens (exemplo de ficha de trabalho na página seguinte) em que a primeira etapa será individual, para formular a sua opinião sobre a imagem fornecida, pesquisar e oferecer a sua interpretação dos factos.

2. Após uma primeira pesquisa e análise, os alunos juntam-se em grupos de 3-4, a fim de confrontar as ideias formuladas individualmente, e de pesquisar em conjunto fontes de novas informações.

Será importante recorrer a diferentes jornais, preferencialmente incluindo um do próprio país em que o evento ocorreu, a representação por uma fonte

de notícias europeia (por exemplo, Público para Portugal e BBC World para Reino Unido) e um internacional (por exemplo, CNN e AlJazeera). A etapa seguinte envolve a elaboração de uma opinião pelo grupo, através de conversa e troca de informações. O professor explicará que não é necessário concordarem, mas sim, justificar as razões atrás de cada escolha, através de um porta-voz que o grupo terá que eleger.

3. Cada pequeno grupo apresenta as suas reflexões à turma, partilhando as evidências de investigação e os motivos das suas conclusões.

4. A turma vota na fotografia que teve maior impacto pessoal, e alguns explicam as razões por que sentiram que a foto escolhida tivesse mais força do que outras.

5. Abrir-se-ia, assim, um debate: Portugal, tal como outros, tem sido, ao longo das décadas, tanto um país de emigração como de imigração. Partilha de dados da OCDE, do Alto Comissariado para as Migrações, da Organização Internacional para as Migrações, para explicitar como a mobilidade contribui para um melhor conhecimento, alargamento de oportunidades e riqueza. Por exemplo, mais do que 90% dos empregos criados em 2013 nas grandes cidades Portuguesas foram consequência da criação de novos negócios por parte de cidadãos de origem migrante. Os dados podem também servir para alimentar o debate sobre como qualquer população está sujeita à imigração, tal como à emigração, em diferentes períodos conforme a situação económica, política, climática, etc. do país e conforme as condições de vida de um núcleo familiar em dada altura histórica.





Qualquer sociedade ambiciona que as crianças cresçam como cidadãos capazes e responsáveis e que contribuam para o bem-estar das suas comunidades (UNICEF). Reconhecendo que o sentido de cidadania ativa pode ser fomentado a partir das mais tenras idades, organizações como a Amnistia Internacional e UNICEF já produziram instrumentos de apoio para a implementação curricular (veja-se exemplos na caixa “Outros recursos úteis, na pag. 30), em que democracia, justiça e responsabilidade pudessem fazer parte das rotinas pedagógicas e não só de áreas curriculares específicas, como a educação para a cidadania e história.

Contudo, estas questões nunca são lineares. Pense-se em coisas tão simples como o facto de todos merecerem ser tratados da mesma forma, ou das crianças que precisam de mais apoio “terem direito” a mais tempo da educadora/professor ou pense-se em quão afetado é o currículo de geografia pelo local a partir do qual olhamos para o mapa do mundo.

O país de origem do meu aluno fica grande ou pequeno na perspetiva mundial? Que impressões terão os nacionais ou oriundos de outros países ao ver o seu país representado assim? E quando a Europa não fica no centro do mapa do mundo, tal como acontece nos mapas publicados em outros continentes?

Desde a primeira metade do século passado, em Portugal, a obrigatoriedade escolar tem vindo a crescer exponencialmente, de 3 anos de escolaridade só para rapazes, passando, em 1960, para 4 anos para rapazes e raparigas, e aumentando depois, gradualmente até tempos recentes, para o 12º ano. Os debates acerca das políticas educativas passam pelo contributo da escola no combate das às problemáticas sociais que afetam jovens e à “educação para todos” como possível estratégia de intervenção social.



Homem a bordar.

Ainda assim, garantir o acesso à escola com iguais condições de ensino, exigências e conteúdos homogêneos para todos, encaixa nos ideais de igualdade de acesso às oportunidades de entrada, sem ter em conta a oportunidade de sucesso para todos (quaisquer que sejam os indicadores de “sucesso” delineados) e os vários caminhos que podem levar a tal alcance. Já em meados dos anos 60, os Relatórios Coleman e Plowden e a obra de Bordieu e Passeron<sup>27</sup>, denunciam abertamente a insuficiência do “tudo igual para todos” e o seu potencial como catalisador de desigualdades, falando à multidão de questões ligadas ao acesso à escola e a sistemas mais inclusivos.

Como/onde é que uma pessoa recém-chegada se informa sobre o acesso ao ensino e o nível escolar adequado para os seus educandos? Como é que a escola pública define o nível de escolaridade de uma criança, cuja língua não é o português? Estarão os atuais exames nacionais (escritos) a medir efetivamente os níveis de conhecimento empírico, quando os saberes reais de uma criança poderão estar enviesados pela falta de fluência em língua portuguesa?

O caminho de um paradigma de igualdade para um discurso de equidade, com uma intencionalidade de adaptar recursos perante o reconhecimento de perfis e necessidades diferentes (apesar de, por vezes, os próprios sistemas de ensino não facilitarem a desuniformização da oferta educativa – Seabra, *op.cit.*)<sup>28</sup>, tem implicações ao nível da ligação entre insucesso escolar e grupos sociais mais desfavorecidos, e com processos de exclusão que o próprio sistema escolar ajuda a gerar.

Remetendo o conceito de igualdade para a escola, torna-se óbvio pensar que um sistema educativo que acolhe diversidade de línguas, culturas, visões sobre tradições, critérios de participação, contextos socioeconómicos, estruturas familiares, tem que se adaptar aos diferentes estilos de aprendizagem que os seus públicos-alvo precisam de percorrer até obterem resultados com igual êxito. O debate podia levar a refletir sobre se a igualdade se refere a recursos ou oportunidades<sup>29</sup>, a processos ou resultados. Paralelamente, perceber se se encaminha para uma incompatibilidade entre valores da instituição escolar e os da sociedade no geral, entre o que a escola quer ensinar e o que as comunidades querem aprender.

A abordagem desta temática remete para o ambiente e para os sistemas de funcionamento de uma escola. Em qualquer grupo, há sempre crianças e jovens que participam mais, e outros que participam menos ativamente.

27. Citados em Seabra (2009), pág. 77.

28. Seabra, T. (2009). Desigualdades Escolares e Desigualdades Sociais. *Sociologia, Problemas e Práticas*, 59, pp. 75-106.

29. Fernández Enguita, M. (2013). La igualdad, la equidade y otras complejidades de la justicia educativa. *Revista Portuguesa de Educação*, 26 (2), pp. 205-224.

te. Quais as possíveis razões? O que é que o professor, educador, facilitador pode fazer para incentivar a participação de todos, assegurando que haja compreensão, entendimento e sentido de identificação?

Um passo óbvio para caminhar para uma escola mais equitativa envolve a consciencialização, por parte dos profissionais de educação, sobre possíveis sistemas e atitudes que criam, inadvertidamente, exclusão. Este trabalho visa encontrar estratégias para minimizar/combatere comportamentos que provocam exclusão com reflexos na ação. Uma análise dos sistemas (meso) e dos comportamentos (micro) é algo em que a escola poderia investir para tornar o ambiente mais inclusivo, ambicionando estar centrado nas crianças e jovens.

É importante que haja consciência sobre a existência de possíveis pequenos grupos alvo de exclusão (por exemplo, crianças repetentes mas que ainda não conseguem perceber o que falta para progredir ou alcançar bons resultados; alunos que podem não estar a acompanhar os conteúdos curriculares por incompreensão da linguagem ou da língua utilizada), e para que se procurem estratégias conjuntas para ultrapassar os entraves.

### Nas atividades:

- Quem participa nas atividades anuais da escola? Quem nunca está presente? O que é que se faz diferente para chegar a estes públicos?
- A que necessidades responde a atividade? Reflete os desejos de quem?
- Já experimentou identificar um pequeno grupo de alunos "mentores" que possa ajudar novos alunos na sua adaptação aos espaços e sistemas da nova escola?

### Na sala de aula:

O professor adequa o tempo dedicado a cada aluno conforme as suas necessidades? Um sistema de tutoria entre pares, onde os "ajudantes" mudam cada mês conforme as evoluções de todos em cada área disciplinar, pode instaurar uma rotina de apoio em que se reconhecem os saberes de todos.

### Propõe-se aqui um pequeno guia de perguntas para a reflexão sobre equidade na escola:

- Será que todos têm as mesmas oportunidades de participar em qualquer atividade que a escola oferece?
- Existe alguma desigualdade no processo de acesso à escola? Se sim, como é contornada?
- Todas as famílias têm as mesmas oportunidades de aceder ao pessoal docente e não docente da escola?
- Existe algum adulto na escola que fale a(s) língua(s) dos pais imigrantes que ainda têm dificuldade em se expressarem em português? Já houve algum pedido às autarquias locais para providenciar algum material de apoio em outras línguas faladas na comunidade, para explicar o sistema, as normas e as ofertas da escola? Quem e como podem estas famílias e os professores aprender mais sobre os hábitos culturais dos outros e minimizar os desafios de possíveis diferenças culturais no dia-a-dia?
- As famílias conhecem de que formas a escola lhes permite participar na vida escolar dos filhos?
- Que processos de acompanhamento estão a ser adotados, por exemplo no Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família (GAAF)?
- Que estratégias diversificadas têm sido adotadas? Que outras estratégias não foram ainda experimentadas? Qual a abordagem às famílias? As famílias são chamadas para refletir sobre resultados e fatores positivos?

### 4. Trocar de sapatos

#### Da igualdade à equidade

##### Objetivos:

Explorar a diferença entre igualdade e equidade. Refletir, em debate, sobre “tudo igual para todos” e se todos identificam/ sentem os mesmos desejos e necessidades no dia-a-dia. Que atitudes temos e como agimos a partir desta ideia?



##### Desenvolvimento da atividade:

Todos os presentes tiram os sapatos e colocam-nos no meio da sala. Depois os sapatos são redistribuídos aleatoriamente, assegurando que todos os presentes tenham dois sapatos.

Após a redistribuição, todos terão que calçar o par de sapatos que lhes calhou e pede-se que tentem andar.

Será que se os sapatos não forem do tamanho certo e do nível de conforto adequado, aptos à chuva do inverno na Europa, não responderiam ao “direito” de terem sapatos para andar? Então igualdade não é todos terem sapatos? Ou será que temos que ter em conta os sapatos serem da medida e tipo adaptado à nossa pessoa e percursos que fazemos (equidade)?

Apesar desta atividade estar a ser proposta para a reflexão de profissionais, juntamente com o debate que se segue, pode ser facilmente adaptada a um grupo de crianças do 1º ou 2º ciclo, tanto como a jovens de 3º ciclo e secundário.

**Fonte:** Lara David (2008). *Life: The Ongoing Education*. CA, USA: <http://laradavid.blogspot.pt/>

##### Recursos úteis:

“Actividades educativas para analizar con los jóvenes la cuestión de la discriminación” (1998).

Amnistia Internacional, Londres. Disponível em Inglês, Espanhol, Francês em: [www.amnesty.org/en/library/asset/ACT31/005/1998/en/d2a5b7ea-d9d5-11dd-af2b-b1f6023af0c5/act310051998es.pdf](http://www.amnesty.org/en/library/asset/ACT31/005/1998/en/d2a5b7ea-d9d5-11dd-af2b-b1f6023af0c5/act310051998es.pdf)

“Action for Social Justice” (2011). Open Education Centre, Leeds Development Education Centre, Mondo, Glen Latvija, Instituto Marquês de Valle Flôr e IPAD, Institute for African Studies; e [www.escolamundo.org](http://www.escolamundo.org). Disponível em Inglês, Estônio, Português, Eslovaco.

Pode ser requisitado contactando o Instituto Marquês de Valle Flôr em Lisboa.

“My Dad Says...” de Liz Hayes, produzido por WEDG – World Education Development Group (Canterbury, UK). Atividade “SoW 1: Coming and Going” à volta de Mitos, Factos e Opiniões sobre Imigração. [www.wedg.org.uk](http://www.wedg.org.uk)

“Jogos Interculturais e Cooperativos”, SOS Racismo, Março 2008.

“Right Here, Right Now – Teaching Citizenship through Human Rights” (2009). London: Ministry of Justice and British Institute of Human Rights. Pode descarregar de: [www.amnesty.org.uk/sites/default/files/book\\_-\\_right\\_here\\_right\\_now\\_O.pdf](http://www.amnesty.org.uk/sites/default/files/book_-_right_here_right_now_O.pdf)

# Atividade para desenvolver com os alunos – Nº 5

## O nosso grupo

Fonte: Sheffield Ethnic Minority and Travellers Achievement Service e Development Education Centre (South Yorkshire) (2008). Moving Here. Sheffield: EMTAS & DEC(SY).

Atividade original: 'Our Group', p. 12, a partir de uma ideia do National Coalition Building Institute

Nível escolar / Faixa etária: Adaptável para 2º, 3º ciclos, secundários e adultos

### Informação essencial:

Todos os indivíduos têm estereótipos, positivos ou negativos, em relação a grupos, categoria ou determinados eventos. O primeiro passo para quebrar estereótipos e evitar que se tornem preconceitos é, em primeiro lugar, reconhecer o estereótipo e, logo, procurar mais informação em diferentes fontes fidedignas de forma a perceber que a "etiqueta" muitas vezes não se aplica a um grupo inteiro.

Muitas pessoas são vítimas de preconceito ou estigmatizadas por aspetos da sua identidade, seja pela sua origem étnica, aparência, interesses ou simplesmente pelo meio de onde vieram ou bairro onde moram. Esta atividade possibilita ao próprio exploração de experiências de preconceitos, tal como relacionar-se e identificar-se com outras pessoas que já foram vítimas de preconceitos diferentes. Colocar-nos nos sapatos dos outros e criar empatia pode ajudar a não categorizar tão facilmente.

### Objetivos:

Perceber como, muitas vezes, categorizamos e estigmatizamos os outros. Reconhecer a relevância das experiências de cada indivíduo no grupo. Partilhar o levantamento de preconceitos como primeiro passo para o desenvolvimento de empatia.

### Materiais:

Quadro, cartazes e marcadores.



### Desenvolvimento da atividade:

1. Estabelecer, negociando em conjunto, as regras de funcionamento do grupo durante o jogo. Por exemplo: Tratar todos com respeito; todos podem expressar-se com a garantia de que ninguém se vai rir deles; referir a confidencialidade das partilhas; escutar e prestar atenção ao que os outros dizem, etc.

2. Pedir aos presentes que identifiquem grupos, representados na sala, que possam ser alvo de algum tipo de discriminação, por exemplo pessoas que vêm do Alentejo, raparigas, *nerds*, pessoas baixas ou mais gordas, pessoas que usam óculos, etc. Ir escrevendo as ideias no quadro. [No caso da atividade ser facilitada entre um grupo de adultos ou profissionais de educação, as categorias podiam ser mães/pais solteiros, mulheres, idade, grupos religiosos, etc.].

3. Quando tiverem sido todas enumeradas cada pessoa na sala tem que votar no grupo em que gostava de trabalhar, de preferência escrevendo num papelinho para não ser influenciado pelos outros. Por norma, escolher-se-ia um grupo de relevância, ou seja, de que fazem parte ou com quem poderão ter tido uma experiência direta.

4. A seguir formam-se os grupos de trabalho, cada um sobre uma "categoria" diferente e com dois a cinco participantes. Se houver algum atributo escolhido apenas por uma pessoa, pode pedir-se que um voluntário se junte a essa pessoa. Ninguém trabalha sozinho.

5. Cada grupo divide o cartaz com uma linha diagonal. De um lado fica a frase "(-) O que gostaríamos que nunca fosse dito, pensado ou feito por nós próprios ou por outras pessoas no grupo"; Do outro lado, "(+) O que gostaríamos que todos soubessem sobre o nosso grupo". Os grupos têm 8 a 10 minutos para conversar sobre as frases a escrever. Os tópicos para reflexão, podiam ser, por exemplo, em relação a pessoas baixas: "colocar objetos numa prateleira que não conseguimos alcançar" e "cabermos em sítios pequenos" (i.e. qualidades e vantagens de ser baixo).

6. Os cartazes são apresentados por cada grupo à turma, dando a cada um a oportunidade de pensar se já se sentiu tratado desta forma; se após esta atividade, utilizariam determinadas expressões sabendo que poderiam magoar os outros.

7. A seguir, facilita-se o debate sobre o que é que cada grupo tem em comum.

Nível escolar / Faixa etária: 3º ciclo, Secundário e Adultos

### Informação essencial:

O prédio: Um cenário de vivências quotidianas em que interagir com “o outro” requer alguma compreensão e empatia. Ter a oportunidade de ouvir ativamente e ter um olhar sobre as circunstâncias dos outros, poderá tornar a interação mais justa e a promoção de um diálogo entre os moradores de um prédio mais eficaz. A sensibilização e reflexão sobre os diferentes pontos de vista como um caminho para uma convivência pacífica entre os moradores.

A discordância de pontos de vista sobre o mesmo facto, a incompatibilidade entre formas de agir e as diferentes expectativas podem gerar uma convivência menos harmoniosa. Numa sociedade assumidamente multicultural (classe, género, língua, etnia), onde diferentes quotidianos se cruzam e interagem, o conhecimento mútuo, a empatia e a vontade de dialogar facilitam a negociação, o alcance de justiça social, e evitam potenciais desacordos.

### Desenvolvimento da atividade:

Os participantes irão dramatizar uma situação, que pode acontecer no quotidiano de cada um e que se relaciona com a seguinte situação:

“Há um prédio onde vive uma série de pessoas. Um dos apartamentos está arrendado a um grupo de estudantes estrangeiros, que têm frequentemente visitas da sua terra que ficam em sua casa e que, frequentemente, também organizam festas. Alguns vizinhos, especialmente os que vivem mais próximos do andar dos estudantes, estão aborrecidos e queixam-se que os estudantes e os seus amigos fazem muito barulho, não os deixam dormir e não preservam o edifício. Os vizinhos convocaram uma reunião para tentar resolver o problema.”

1. Pedir 8 voluntários para fazer a dramatização.
2. Informar que os restantes participantes atuam como observadores. Atribuir-lhes um cartão com alguns pontos essenciais a reter da dramatização.
3. Entregar os cartões de representação e dar 5 minutos para as pessoas lerem e pensarem no que irão fazer na representação.
4. Lembrar os “atores” que o seu objetivo é interpretar o mais fielmente a personagem que lhes foi atribuída e chegar a uma solução para o problema apresentado.
5. Pedir aos “atores” que elejam democraticamente um presidente para conduzir a reunião. (caso não se chegue a consenso o presidente do conselho de moradores toma este lugar).
6. Deixar a dramatização desenrolar-se durante 10 minutos. Depois sem interromper dar uma cópia do “guia para encontrar uma solução”. Deixar a dramatização desenrolar-se durante mais 10 minutos.

### Pistas para reflexão sobre as dramatizações:

- O que anotaram os observadores e quais foram as suas impressões acerca do que se passou na dramatização?
- Como se sentiram os atores? Foi difícil entrar no papel que lhes foi dado? O que foi mais difícil e mais fácil?
- Quais foram as diferenças que os observadores perceberam entre a 1ª e a 2ª dramatização?
- Que argumentos foram utilizados? Eram baseados em factos, na razão ou na emoção?
- Foi mais fácil arranjar argumentos contra ou a favor dos estudantes?
- O problema foi resolvido a contento de todos? Que outra solução alternativa poderia ter havido?

### Refletir sobre a situação na vida real:

- A dramatização reflete a realidade da vida quotidiana? Quais foram as semelhanças e as diferenças?
- Quando enfrentamos um conflito que envolve pessoas de culturas diferentes, procuramos uma solução que satisfaça toda a gente ou tentamos impor o nosso ponto de vista desprezando os que pensam ou sentem de modo diferente de nós?
- O conflito está mais relacionado com questões culturais ou com outros aspetos, tais como, interesses económicos ou pessoais?
- Algum dos presentes já teve uma experiência semelhante à representada? Quais eram as circunstâncias? Há alguma razão para nunca ter passado por uma situação semelhante?

### Propõem-se aqui alguns papéis para a dramatização:

#### **Papel do Jovem Estrangeiro**

Fala e compreende muito bem a língua do país de acolhimento, mas não compreende porque é que os seus vizinhos estão aborrecidos. Na sua opinião, você e os seus amigos estudantes comportam-se de modo perfeitamente normal. Não deixarão o apartamento em nenhuma circunstância.

#### **Papel do Representante da Comissão de Moradores**

O seu apartamento fica situado longe do dos estudantes. Pessoalmente, não o incomoda nada. Mas não gosta de estrangeiros e, portanto, não os quer a habitar no seu prédio.

#### **Papel da Jovem Senhora**

Vive sozinha e tem medo dos estudantes jovens, porque parecem muito estranhos e são muito diferentes de si.

#### **Papel do Casal de Meia-Idade (representado por 2 pessoas)**

Estão os dois a par dos problemas que forçam muitas pessoas a deixarem a sua terra natal e tentar uma nova vida num outro lugar. Apoiam uma organização que providencia ajuda a países "em vias de desenvolvimento".

#### **Papel do Vizinho Desempregado**

Discorda fortemente das políticas que permitem aos estrangeiros viver e trabalhar no seu país. Na sua opinião, só deveria ser autorizada a entrada de estrangeiros como turistas.

#### **Papel do Refugiado**

Também é estrangeiro, embora de um país diferente do dos estudantes. Não tem, bem como a sua família, muito que ver com as restantes pessoas que vivem neste edifício. Nunca teve problemas com ninguém, apesar do facto de se sentir um pouco isolado.

#### **Papel da Pessoa Jovem**

Também é estudante. Não tem opinião clara acerca deste problema, mas gostaria de mudar para o apartamento onde vivem os estudantes estrangeiros.

#### **Papel do Proprietário do Edifício**

Os jovens estrangeiros sempre pagaram a sua renda pontualmente e você não quer perder a renda do apartamento. No entanto, não gosta muito de pessoas estrangeiras e vê este conflito como uma possível oportunidade para aumentar a renda dos estudantes estrangeiros. Por outro lado, ainda tem a possibilidade de lhes alugar um outro apartamento nos subúrbios da cidade.

#### **Observador(es)**

A sua tarefa é a de observar tudo o que se passa e tomar notas para dar o "feedback" na discussão que terá lugar no final da dramatização.

Alguns aspetos a anotar: Que argumentos usam os atores; Mudanças de atitude e comportamento de algum dos intervenientes depois de terem recebido o "guião para encontrar a solução".

#### **Presidente**

É sua tarefa manter a ordem e facilitar a reunião. Deve assegurar que:

- Todos têm oportunidade de falar;
- As pessoas respeitam a vez de falar de cada um;
- Se necessário estabeleça um limite de tempo para cada intervenção;
- Não permita linguagem abusiva e assegure-se de que as pessoas não se desviam do assunto;
- Tente manter uma discussão positiva e orientá-la no sentido de encontrar uma solução.

#### **Guia para apoiar no encontro de uma possível solução:**

- Pense acerca do que poderá fazer, no seu papel, para tentar encontrar uma solução para este problema.
- Tente relacionar o que tem a dizer com o que foi dito anteriormente.
- Tente distinguir entre factos e a sua opinião.
- Foque-se no problema, não apresente outros factos, opiniões ou ideias que possa ter.

Ao começar a escola, entrar para um novo ciclo, ou simplesmente mudar de turma, uma criança ou jovem de repente encontra-se num novo ambiente. Pode ser mais ou menos familiar, se já conhecer o edifício, algumas pessoas ou o meio em que a escola se insere. Caso se fale uma língua de conforto, uma língua que lhe é familiar, em vez de outra nova; e mesmo que a língua e o ambiente lhe sejam familiares, a linguagem que o professor usa (mais ou menos formal, mais ou menos afetiva), as regras da sala, o funcionamento, as rotinas e o currículo podem ser “linguagens novas”.

Ao conhecer bem o meio, as comunidades à volta da escola e as famílias dos alunos, um professor/ educador tem a vantagem de poder adaptar a sua “linguagem” às características sociais e culturais dos seus alunos, tendo em mente os hábitos e os contextos de casa das crianças ou jovens, para poder providenciar um ambiente mais inclusivo e o apoio que for preciso. Por outro lado, na ausência de um sentido de segurança e familiaridade, as potenciais angústias de um aluno podem dificultar a sua disponibilidade para aprender e participar.



Na abordagem das temáticas anteriores, referiu-se o facto de que a identidade de uma criança ou jovem vai sendo construída e moldada através das interações com a sua comunidade e na escola. O sentido de confiança e a importância do reconhecimento de diferentes identidades socioeconómicas e culturais é central, tanto para uma criança ou jovem, como para a sua família.

As representações destes públicos-alvo na escola podem ter o contributo de famílias e comunidades locais através da partilha<sup>30</sup>. Como mencionado anteriormente, o desenvolvimento social e cognitivo de uma criança concretiza-se na formação de diferentes identidades conforme os diversos contextos (famílias, pares, grupos religiosos, médias) onde se vai criando similarmente um sentido de pertença ou de exclusão<sup>31</sup>. Por exemplo, músicas e rimas das regiões ou países das famílias, de que estas se

lembram da sua infância, ou que possam ter vivenciado nos seus contextos, tendo o cuidado de não reduzir uma cultura a apenas uma representação estática. Pequenas estratégias como esta, facilitam o processo de adaptação e o sentido de confiança, mostrando valorização e respeito por diferentes culturas. Entre os jovens, apesar de alguns já estarem familiarizados com a cultura local ou maioritária, é fulcral valorizar e respeitar as suas origens, pensando nas similitudes e evitando eventuais contrastes entre as suas culturas de casa e a cultura maioritária. Nestas idades, as identidades múltiplas dos jovens estão ainda em processo de moldar-se, de forma híbrida, e por isso é particularmente relevante cultivar o respeito por diferentes identidades culturais.

Como é que os pais contribuem para a vida escolar?  
No que é que podem ser úteis para a aprendizagem coletiva?  
Quais as possíveis estratégias para atingir maior envolvimento das famílias na escola?

Além disso, o envolvimento parental, entendido não como participação em eventos pontuais, mas sim como um processo regular, especialmente na primeira infância, é um forte preditor do sucesso escolar e ao longo da vida. A investigação mostra<sup>32</sup> que crianças e jovens em circunstâncias de desvantagem económica ou cultural têm menores oportunidades de acesso a aprendizagens fora da escola, devido a um número de fatores contextuais que acabam por influenciar o seu sucesso na escola. Ao mesmo tempo, o envolvimento das famílias em situações de desvantagem económica ou sujeitas a inequidades étnicas ou social, têm menos oportunidades e facilidade para participar na vida escolar do seu educando.

Na prática, são muitos os casos de escolas em que, apesar dos “convites” para os pais participarem em atividades, o envolvimento fica aquém do esperado. Será que a falta de participação tem a ver com a falta de interesse? Depende do entendimento e compreensão sobre razões e tipo de participação solicitada? Ou da falta de construção de um objetivo comum? Haverá pais que, ao procurar apoiar nos trabalhos de casa percebem que não estão familiarizados com a didática da escola dos filhos; haverá pais que não vêem refletida a sua identidade cultural nos conteúdos curriculares, ligados a um tecido societário maioritário diferente do tecido multicultural atual?

Ainda, muitas vezes o capital cultural e social das famílias com tal perfil não é explicitamente valorizado pelos públicos maioritários e pela classe média presente na escola<sup>33</sup>,

30. Siraj-Blatchford, I. e Clarke, P. (2000). Supporting Identity, Diversity and Language in the Early Years. Buckingham: OUP.

31. Gundara, J. (2001). Interculturalism, Education and Inclusion. London: Sage Publications, p. 76.

32. Weiss, H.B. (2014). Family Engagement for the 21st Century. Harvard Family Research Project. Lisbon Transatlantic Forum.

33. Bourdieu, P. (1997). Outline of a Theory of Practice. Cambridge: Cambridge University Press.

o que limita o acesso destas famílias à informação sobre estruturas e sistemas escolares (por exemplo, a probabilidade destas famílias comunicarem regularmente com professores ou procurarem soluções em conjunto com a escola, pode diminuir). Do mesmo modo, também as experiências negativas que os próprios pais em situações de desvantagem económica ou de minorias étnicas vivenciaram, podem contribuir para um menor envolvimento<sup>34</sup>.

São vários os fatores a considerar ao repensar em estratégias de mobilização e envolvimento sistemático das famílias na escola. Seguem-se alguns exemplos para a reflexão<sup>35</sup>.

Foram identificadas necessidades específicas e códigos culturais diferentes entre as famílias de descendência migrante?  
Que abordagem advém deste levantamento, na procura de assegurar o bem-estar e o sucesso das crianças?

- **Compreensão do sistema educativo.** Quando as famílias percebem as complexidades da educação e dos sistemas escolares, são fortes aliados nos processos de aprendizagem das suas crianças. Facilitar a compreensão do sistema pode ajudar a identificarem diferentes formas de se envolverem.
- **Interesses e necessidades das famílias.** Nem sempre é viável, para as escolas, disporem de agentes que possam chegar às comunidades locais para mobilizar as famílias, observando e conhecendo os seus contextos quotidianos. Contudo, investir no diálogo, construindo a partir do conhecimento dos valores e saberes que guiam os interesses e dinâmicas das famílias, realçar as suas forças, promover a confiança recíproca, mostrar respeito pelas diferenças étnicas, socioculturais, de hábitos, de forma explícita, pode motivar uma interação mais regular entre escola e famílias. É, por isso, importante envolver nas atividades escolares as famílias provenientes de diversos grupos sociais, de forma a reconhecer e a refletir as especificidades e diferentes estilos de comunicação.
- **Redes.** Conhecer as redes de apoio a que as famílias têm acesso e recorrem, pode ser útil na construção de parcerias.
- **Língua e Comunicação.** Para uma criança, a aquisição

da linguagem é também a aquisição de conhecimento social<sup>36</sup>, em que o relacionamento entre o desenvolvimento da linguagem e as vivências são fulcrais para o desenvolvimento sociocognitivo na primeira infância<sup>37</sup>. A linguagem torna-se assim facilitadora do raciocínio e do pensamento lógico. Inúmeras evidências referem o facto da língua e das vivências serem intrínsecas à identidade e à compreensão de conceitos abstratos<sup>38</sup> que, em média, requerem sete anos para o aperfeiçoamento de habilidades linguísticas<sup>39</sup> em qualquer idade. Isto implica, por consequência, que o envolvimento e a participação plena no que se refere a reflexões e debates à volta de conceitos transmitidos numa língua, não seja de pleno domínio. É algo que afeta não só o sucesso escolar, tanto entre crianças como entre jovens e adultos, pois a comunicação está sempre ligada à cultura. Estudos realizados em estabelecimentos de educação e ensino nos Estados Unidos da América questionam a eficácia de perguntas indiretas, em vez de um diálogo direto com mães migrantes do México rural, para estimular a conversa sobre objetivos para a sua criança e a partilha de perceções sobre o seu desenvolvimento<sup>40</sup>; é igualmente mencionada a possibilidade de juntar pequenos grupos de pais com vontade de resolver conjuntamente problemáticas comuns, pois esta partilha torna-se menos intimidatória que as conversas individuais. O mesmo se poderá aplicar a grupos de jovens em sala de aula, quando nem todos têm o português como língua de origem.

- **Dicas.** Criar pequenos fóruns parentais em que são encontrados pontos para a ação, para que as famílias possam facilitar em casa momentos de aprendizagem não escolarizada e oferecer estímulos para o desenvolvimento da criança. Esta parceria escola-família, centrada na criança, permite o estabelecimento de pontes entre dois mundos paralelos, em que a vida da criança se desenvolve.



36. Schieffelin, B.B. and Ochs, E. (1986). Language Socialization. *Annual Review of Anthropology*, 15: 163-246.

37. Vygotsky, L. (1978). Interaction between learning and development. Em: *Mind and Society* (pp 29-36). Cambridge, MA: Harvard University Press; Bruner, J. (1990) *Acts of Meaning*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

38. Siraj-Blatchford, I. (1994). *Early Years - Laying the Foundations for Racial Equality*. Nottingham: Trentham Books.

39. Cummins, J. (1981). The role of primary language development in promoting educational success for language minority students. In: *California State Department of Education* (Ed), *Schooling and Language Minority Students: A Theoretical Framework* (pp. 3-49). Los Angeles: Evaluation, Dissemination and Assessment Center, California State University; Cummins, J. (2000). *Language, Power and Pedagogy: Bilingual Children in the Crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters.

40. Trumbull, E. (2011). FINE Commentary: The Challenge of Cross-Cultural Family-School Communication. *Family Involvement Network of Educators (FINE) Newsletter*, 3 (1). Harvard Family Research Project.

34. Weiss, H., Bouffard, S., Bridgall, B. and Gordon, E. (2009). Reframing Family Involvement in Education: Supporting Families to Support Educational Equity. *Equity Matters, Research Review no.5*. Columbia University: Campaign for Educational Equity Teachers College.

35. Weiss, H., Caspe, M. and Lopez, M.E. (2006). Family involvement in Early Childhood Education. *Family Involvement Makes a Difference 1* (Spring). Cambridge, MA: Harvard Family Research Project.

- **Assuntos escolares.** Os profissionais da escola podem investir na capacitação das famílias para assumirem responsabilidade nas decisões sobre assuntos de educação<sup>41</sup>. Os valores e a ética que a escola transmite, expressos através de atitudes e comportamentos dos alunos, tal como dos sistemas e interações que mostrem cooperação entre todos os adultos, são marcantes para o resto da vida. Por isso, assegurar que os alunos e as suas famílias se sentem bem representados na escola pode ser também um bom exemplo para a sociedade local. Isto aplica-se também a jovens, pois a “cultura juvenil” e a predisposição para comportamentos de risco tendem a ser mais fracos quando as estruturas familiares e a ética da escola são mais sólidas – o que, conseqüentemente, afeta também o seu envolvimento e sucesso académico<sup>42</sup>. Por esta razão, defende-se que se deve construir pontes com as famílias de crianças em idades mais tenras, para evitar um gap maior no 2º e 3º ciclo.

Assim, sendo o acesso dos pais ao Jardim de Infância e 1º ciclo mais direto e sendo os relacionamentos na adolescência, pelo contrário, mais impessoais, mesmo assim o envolvimento parental e a valorização das diversas línguas e culturas existentes no meio continua, em qualquer idade, a afetar a constância, a confiança, a orientação, os caminhos futuros e, conseqüentemente, probabilidades de sucesso. Certamente, o tipo de relacionamento entre as famílias, a comunidade envolvente e a escola guia os resultados também de alunos mais velhos transversalmente, em qualquer grupo étnico ou socioeconómico.

A fim de identificar e reduzir barreiras sistémicas, a incluir línguas, perceções culturais, códigos, necessidades económicas e redes de apoio, são precisos espaços de reflexão e aprendizagem por parte de escolas e profissionais de educação. Isto ajudaria a aprofundar o conhecimento dos diferentes códigos de comunicação e estratégias de abordagem diferenciadas, para manter abertura para que as famílias possam sentir-se parte ativa do desenvolvimento dos seus educandos e para que as comunidades locais sejam reconhecidas pelos seus saberes e contributos. Deste modo estaremos a promover um relacionamento recíproco, de construção de confiança mútua, baseado numa comunicação constante e diferenciada<sup>43</sup>, possivelmente em diferentes línguas de conforto (origem), seguindo um caminho em que qualidade e acesso para todas as crianças são o principal objetivo.

A fim de identificar e reduzir barreiras sistémicas, a incluir línguas, perceções culturais, códigos, necessidades económicas e redes de apoio, são precisos espaços de reflexão e aprendizagem por parte de escolas e profissionais de educação. Isto ajudaria a aprofundar o conhecimento dos diferentes códigos de comunicação e estratégias de abordagem diferenciadas, para manter abertura para que as famílias possam sentir-se parte ativa do desenvolvimento dos seus educandos e para que as comunidades locais sejam reconhecidas pelos seus saberes e contributos. Deste modo estaremos a promover um relacionamento recíproco, de construção de confiança mútua, baseado numa comunicação constante e diferenciada<sup>43</sup>, possivelmente em diferentes línguas de conforto (origem), seguindo um caminho em que qualidade e acesso para todas as crianças são o principal objetivo.

41. Weiss, H.B. (2014) Family Engagement for the 21st Century. Harvard Family Research Project. Lisbon Jan 2014 Transatlantic Forum.

42. Gundara, J. (2001) – Ibid.

43. Halgunseth, L.C. and Peterson, A. (2009). Family Engagement, Diverse Families, and Early Childhood Education Programs: An Integrated Review of the Literature. National Association for the Education of Young Children. The Pew Charitable Trusts.

### Outras ideias para profissionais:

- Identificação e mapeamento de organizações vizinhas da escola, cujos públicos-alvo pertencem à comunidade local, que queiram experimentar projetos. Poderão testar a sua oferta junto dos pais e jovens que compõem a comunidade escolar.
- Recolha de questões práticas que os pais colocam e para as quais pedem esclarecimentos. Tradução das respostas em cartazes e panfletos em várias línguas faladas no meio.
- Criação de um “banco de saberes e de contributos”. Levantamento das capacidades e competências dos pais (alguém que sabe pintar, forjar madeira, dançar samba, falar fula, tocar um instrumento tradicional, cozinhar algo inusual, costurar, etc.) no início de cada ano letivo, tal como da sua disponibilidade horária (ex. uma hora por mês ou um dia por trimestre) para estimular contributos práticos e colaborações com as turmas / professores. Criação de um registo visível à entrada da escola em que outros adultos possam acrescentar saberes que permitam partilhar com algumas turmas ou com alguns professores.
- Explorar dos objetivos que os jovens tenham em comum com outros dos seus meios, ou para a melhoria da comunidade local.

Eis um exemplo de normas culturais sobre pais de origem Afegã. Um conhecimento mais profundo dos códigos culturais pode facilitar o entendimento por parte de educadores, maior empatia e adaptação na comunicação com as famílias, e, eventualmente, na experimentação de estratégias para a participação parental.

#### Espaço pessoal e Toque:

- A distância de pelo menos um braço de espaço pessoal é comum ao falar com um membro do sexo oposto. Este espaço tende a ser mais estreito com os membros do mesmo gênero.
- Amigos do sexo masculino muitas vezes andam de mãos dadas ou com os braços à volta um do outro. Mas os homens e as mulheres quase nunca exibem qualquer tipo de afeto físico em público.
- Entre amigos e familiares do mesmo gênero, tocar nos ombros, e bater nas costas são comportamentos comuns durante as conversas.
- Não há toque entre os sexos após o primeiro aperto de mão, e mesmo este depende da iniciativa da mulher em estendê-la.

#### Saudações:

- Homens a saudar outros homens, - Apertar as mãos é a forma mais comum de saudação em situações formais. Abraços e palmadas nas costas são saudações comuns entre amigos e membros da família. Alguns homens podem trocar beijos na bochecha com outros homens.
- Mulheres a saudar outras mulheres - Um aperto de mão é comum para reuniões iniciais. As mulheres geralmente beijam-se, começando com a bochecha esquerda e, em seguida, mudando para a direita. Alguns beijam apenas uma bochecha, mas a maioria beija duas ou quatro ou até 8 vezes (alternando as faces).
- Saudações entre Homens e Mulheres - Se uma mulher quer apertar a mão de um homem, ela deve estender a mão primeiro. É comum para homens e mulheres a troca de saudações verbais quando se encontram pela primeira vez em situações sociais. Não é geralmente aceitável para as mulheres o toque aos homens em público.

#### Tabus:

- Deve-se evitar apontar o dedo do pé ou calcanhar ou qualquer outra parte do pé a qualquer pessoa. O pé é considerado a parte mais humilde do corpo, deve-se evitar mostrar a sola ou utilizar o pé para mover algo.
- Aumentar a voz ou gritar com alguém em público não é um comportamento aceitável.
- Piscar o olho pode ser interpretado como um convite para a relação se tornar íntima.
- É educado aceitar uma oferta de chá quando visita a casa ou escritório de alguém. Rejeitar a oferta é considerado uma ofensa para a outra pessoa.

#### Estilo de comunicação:

- Os Afegãos tendem a favorecer uma mistura de estilos de comunicação direta e indireta.
- Ao falar com os anciãos e membros do sexo oposto, o estilo é principalmente indireto.
- Quando se fala com pessoas da mesma idade ou mais jovens, o estilo é geralmente direto.

#### Descodificar diferenças: Famílias de origem Afegã em escolas da Europa

##### Contato visual:

O contato visual direto é geralmente a norma entre membros do mesmo sexo e idade.

Contato indireto é geralmente a norma quando se fala de anciãos e membros do sexo oposto.

##### Encontro com um afegão pela primeira vez:

Fale-se sobre os filhos ou a família nas questões gerais mas as questões pessoais devem ser evitadas, especialmente acerca dos membros femininos da família. A pergunta sobre de que província afegã vem é sempre útil, especialmente se você sabe algo sobre essa parte do país e pode compartilhar. Por exemplo, "É uma bela parte do país", ou "Eu vi fotos", ou "Eu gostava de ir lá um dia."

#### Pontualidade e Visão do Tempo:

Os afegãos veem o tempo como algo flexível. Eles colocam mais ênfase nas pessoas e relacionamentos, em vez de datas limite de prazos e definição de horários.

#### Um trampolim para mais conversa:

- Perguntar algo diretamente sem passar pela saudação é geralmente considerado muito rude.
- O Cumprimento é muito importante e geralmente consiste numa longa troca de perguntas em relação à saúde, ao bem-estar da família, etc.
- Por exemplo, quando um pai fala sobre o que o seu filho comeu, isto deve ser considerado um pretexto para conversar sobre o dia e as aprendizagens da criança. Os pais e os profissionais podem usar o tema do bem-estar da criança como um trampolim para conversas mais construtivas sobre o desenvolvimento infantil e questões relacionadas.



## História da capa

O desenvolvimento de sociedades mais coesas começa pelos sítios onde as comunidades se juntam e interagem. A escola é um espaço privilegiado para que isso possa acontecer, onde, quando a valorização de identidades singulares ultrapassa apenas etnia, língua, género, a noção de identidades múltiplas pode ser apreciada por crianças, jovens e adultos, levando assim à descoberta de traços, valores e percepções comuns.

O Outro é parte integral da nossa própria identidade e de como nos definimos.

Exemplos de projetos escolares como o representado nesta capa podem também ajudar a expandir a noção de identidade, desde a infância até a vida adulta.

---

*“A fotografia é o aparecimento de eu próprio como outro, uma dissociação artificial da consciência de identidade.” (Barthes)*

Quando nos fotografamos ou somos fotografados, é sempre um outro que é fotografado. Frequentemente dizemos que nesta ou naquela fotografia ficámos mal, como se nela, não pudéssemos coincidir com uma imagem suficiente daquilo que acreditamos constituir o nosso aspeto exterior, a nossa própria identidade. Existe, assim, um desfasamento entre o que entendemos por identidade – enquanto processo de autorreconhecimento – e identificação. Nas fotografias, aquilo que da nossa própria imagem nos perturba é justamente o que nos revela um outro de nós. Resumindo, a imagem congela numa única expressão, algo que pode não ser totalmente coincidente com aquela que supomos ser a nossa marca identitária.

Se revelar, etimologicamente, significa mostrar, dar a ver, também é re / velar, isto é tornar a esconder. O que a fotografia esconde é, antes de mais, essa exterioridade absoluta de tudo o que lá não está. Considerando as suas possibilidades miméticas e mecânicas, a fotografia reveste-se de um carácter performativo e com a realização de retratos e autorretratos, podemos destruir, reconstruir, ou ficcionar o eu.

Através da fotografia e desta proposta de trabalho em concreto, vai-se abrindo o campo incerto e problemático da emergência de uma alteridade que se magnificou no célebre dito “je est un autre” (Rimbaud). Para abordar a temática da Igualdade e Equidade, o presente trabalho centrou-se no rosto dos alunos, pois ele é o encontro do invisível e do espetacular. Invisível, pois o que nele se passa, não é mais do que aquilo a que chamamos “alma”: a própria forma invisível dessa existência que o corpo expõe. Espetacular, porque dá a ver sem parar esse próprio facto do invisível polimorfo que joga e exprime nele, imprimindo-se nele, que compõe para cada um a sua figura e para cada figura os seus aspetos, as suas máscaras. Máscara aqui entendida como um dispositivo que determina, pois é sob a sua superfície que se encontra a verdade. Aquilo que ela projeta é uma imagem alterada, apostada em iludir a nossa capacidade de avaliar o sujeito através da percepção que deste temos. Por isso, a máscara é o instrumento por excelência para a contrafação do eu, o veículo favorito da alteridade, imiscuída na sua falsa aparência está a promessa da autorização do outro no eu, a possibilidade de divergir, de simular uma identidade, de se desdobrar numa personagem fictícia. A máscara pode ser entendida como catalisadora de uma revelação, funcionando como meio para a supressão temporária das convenções sociais que restringem ou bloqueiam a autêntica manifestação do eu. Seja qual for o seu uso, ela é um

veículo para a performance da identidade. Funciona como o espaço onde o indivíduo fragmenta a sua personalidade e se permite divergir, o lugar indizível onde o outro ganha densidade e se deixa retratar.

Nestas fotografias os alunos ao obliterarem parte da sua identidade, ocultam parte de si mesmos, criando um espaço imprescindível para a coexistência de um outro no seu corpo – um duplo. Através deste dispositivo a identidade dos alunos não se dilui ou suprime, nem deixa de atuar. Não só o seu carácter alegórico (no sentido de dizer o outro) permanece, como deixa transparecer de forma mais lapidar os processos de metamorfoses através dos quais este duplo irrompe. A dupla figura do indivíduo, ou seja, o “eu” e a persona resultante da forma como os outros nos olham, fixou-se de tal forma, que a nossa existência aos olhos dos outros se tornou uma segunda natureza.

O facto desta sucessão de fotografias que constituem o friso ter repetição de rostos, confere e acentua um lastro de continuidade ao conjunto, como se assistíssemos à ação, no tempo, de uma mesma personagem: seguimos uma narrativa interior, assistimos ao desdobrar de diversos aspetos da sua identidade. Cada foto apresenta-se como fração (frame) destacada de uma continuidade narrativa que protagoniza individualmente. A essencialidade que nos une na diferença, a imagem real fragmentada e sequenciada, a metade do outro que se une à do eu, torna-se assim num objeto poético e fixa a ideia de completude através do diverso, de igualdade na diferença, de equidade no percurso.



### Diogo Félix

Professor Curso Técnico Profissional de Fotografia  
Escola Secundária Seomara da Costa Primo, Amadora

