

Bibliotecas Escolares e Promoção do Diálogo Intercultural

(Um projeto de investigação-ação num agrupamento de escolas do ensino básico)

Carla Sofia Castro Ferreira

Lisboa, 2012

Mestrado em Gestão da Informação e Bibliotecas Escolares

Bibliotecas Escolares e Promoção do Diálogo Intercultural

Carla Sofia Castro Ferreira

Dissertação para obtenção de Grau de Mestre em
Gestão da Informação e Bibliotecas Escolares

Orientadora: Professora Doutora Glória Bastos

Lisboa, 2012

RESUMO

O desenvolvimento deste projeto de investigação-ação pretendeu explorar as possibilidades de as bibliotecas escolares responderem às necessidades formativas e informativas de uma comunidade educativa multicultural. Com base numa breve análise externa da atual conjuntura económica, política, social e educativa, iniciou-se um processo cíclico de pesquisa de documentos orientadores internacionais e nacionais e de aplicação de métodos de investigação quantitativos e qualitativos.

Ao longo deste estudo, as dificuldades de comunicação e de colaboração entre diferentes agentes educativos sugerem a necessidade de desenvolvimento do diálogo intercultural no interior das organizações educativas. Os resultados revelam que a crescente circulação de informação e de pessoas, na atual sociedade em mudança paradigmática, exige das bibliotecas escolares e públicas e das organizações educativas uma (re)definição das suas missões e o estabelecimento de parcerias para desenvolvimento das diferentes competências, associadas às literacias de informação e digitais. No final deste trabalho são evidenciadas algumas dificuldades e algumas propostas de ação.

Palavras-chave: Biblioteca escolar, educação intercultural, leitura

ABSTRACT

The present research-action project explored the available options that school libraries have to answer the educational and information needs of a multicultural educational community. Starting from a brief analysis of the contemporary economical, social, political and educational scenario, a systematic search for national and international guidelines was conducted and followed by the application of quantitative and qualitative methods.

The communication and collaboration obstacles between different educational stakeholders, detected throughout this study, show the need to develop an intercultural dialogue among the educational organizations. The results show that the contemporary growing information and people flow demands a redefinition of the missions of the public libraries and educational organizations. Some of the difficulties and their subsequent calls for action are highlighted in the final section of this research work.

Keywords: School Libraries, Intercultural education, Lecture

Dedicatória

À sombra de uma grande árvore¹ brincam energicamente cinco crianças. Paro por momentos a observá-los. Comunicam alegremente. A linguagem usada inclui apenas algumas palavras que me parecem ser os seus nomes, cuidadosamente pronunciados.

É início de ano letivo e possivelmente são alunos do 1º Ano. Aproximo-me e apresento-me. O único que parece entender-me, embora com dificuldades, é o Nelson, um menino português de 6 anos, que comunica com algumas dificuldades, mas entende as minhas questões e apresenta-me imediatamente os novos amigos: Zhen é chinês e não percebe nada do que eu digo, pois acabou de chegar ao país; Jonathan é Inglês mas também chegou há pouco e também não me entende; Denys é holandês e diz apenas algumas palavras; finalmente o Elisha, palestino, também nada entende. Nelson diz-me que os entende a todos e gosta muito de brincar com eles, são os seus novos amigos.

Fico deliciada a observá-los durante mais algum tempo, apetece-me fazer mais perguntas ou interagir com eles, mas retenho-me no papel de espectadora. Não quero perder aquele cenário, aquele momento que me traz imediatamente à memória uma mensagem de Agostinho da Silva (1990) sobre a necessidade de alterar o sistema de escolas do mundo, criando lugares onde se aprenda e não lugares onde se ensina; cultivando a fantasia e não a memória; pondo o professor a aprender a ser criança e não a criança tendo como modelo o professor....

Uns dias depois começo a vê-los na biblioteca escolar, sempre divertidos, à procura de novos jogos, de novas vivências e convivências. É nesse espaço que iniciam os primeiros diálogos e partilham conhecimentos.

Dedicado a todas as crianças do mundo, que nos demonstram diariamente a possibilidade de vivermos todos juntos em harmonia.

Ao meu Avô, aos meus Pais, e restante família, que influenciaram a minha incursão pelas bibliotecas e pela leitura, desde a infância, para sempre...

¹ Uma amoreira, de origem asiática que, curiosamente, também se adaptou em diferentes continentes.

Agradecimentos

Neste percurso tive o apoio e orientação de diferentes personalidades que contribuíram para o desenvolvimento deste projeto, de uma forma intensamente enriquecedora.

À Professora Doutora Glória Bastos o meu reconhecimento e profundo agradecimento pelas aprendizagens curriculares e orientação neste projeto. Foi o seu apoio incondicional que tornou possível a conclusão deste trabalho.

À Direção do Agrupamento de Escolas onde desenvolvi este projeto, pela disponibilidade na aprovação das ações e projetos que pude desenvolver, e a toda a Comunidade Educativa, sobretudo àqueles que gentilmente acederam a participar, disponibilizando o seu precioso tempo, o meu muito obrigada.

À exemplar equipa das bibliotecas escolares, com quem trabalhei nos últimos oito anos, e ao grupo de trabalho das bibliotecas deste Distrito e Concelho, sob a coordenação da Doutora Filomena Branco e do Professor Paulo Izidoro, expresso os meus sinceros agradecimentos, pela dinâmica na partilha de conhecimentos, por todo o apoio e profissionalismo.

Na Câmara Municipal, agradeço à Doutora Ana Paula Miguel, da Biblioteca Municipal, e à Doutora Ana Margarete Gama, do Gabinete do Imigrante, pelo apoio e colaboração em diferentes projetos (alguns ainda em desenvolvimento).

Ao Mestre, Professor José Guilherme, pelos momentos singulares de aprendizagem e sabedoria. Bem haja pela sua generosidade, pelo seu constante incentivo e pelos “Horizontes pedagógicos” que partilha.

À Educadora, Escritora, Poetisa e Dramaturga Josefa de Lima, a minha gratidão pelos momentos singulares e inspiradores, pela sua amizade e pela grandiosa colaboração na construção de comunidades leitoras.

À Educadora Lola Flores do Rosário o meu reconhecimento e gratidão pelo seu apoio nas ações das bibliotecas e pela sua generosa partilha de aprendizagens sobre outras culturas.

À minha família e amigos pela compreensão e amizade incondicional.

O último, mas maior agradecimento, ao João, pela paciência, compreensão, apoio e carinho, em todos os momentos deste percurso de aprendizagens mútuas, de leituras partilhadas e de muito diálogo.

ÍNDICE GERAL

INTRODUÇÃO	1
REFERENTES CONCEPTUAIS	6
PARTE I.....	8
Enquadramento teórico	8
Capítulo I.....	9
A escola e as bibliotecas na sociedade atual.....	9
1. Introdução	10
2. Aldeia Global <i>versus</i> Cidade Cosmopolita.....	11
3. Uma educação economicista que se pretende humanista	15
4. Problemas globais comuns como temas orientadores da ação educativa	21
5. O papel das Bibliotecas Escolares numa Escola para Todos	26
6. Bibliotecas escolares multiculturais que se pretendem interculturais.....	29
Capítulo II.....	32
Desenvolvimento do Diálogo Intercultural numa Sociedade Mundial Cosmopolita.....	32
1. Introdução	33
2. Desenvolvimento de identidades glocais e de uma inteligência coletiva	36
3. (Multi)Culturas e tradições ou a <i>ética do género humano</i> como normativo biográfico.....	44
Capítulo III	51
A escola e o diálogo intercultural	51
1. Introdução	52
2. Das ações de formação às aprendizagens partilhadas.....	54
3. Metas Educativas Internacionais e Programas Curriculares Nacionais numa encruzilhada	58
Capítulo IV	66
Respostas educativas à diversidade cultural dos alunos – o papel da biblioteca escolar	66
1. Introdução	67
2. A Biblioteca Escolar como núcleo formativo e pedagógico ao serviço da comunidade educativa: espaços reais e virtuais	69
3. Bibliotecas em rede: parcerias para o diálogo intercultural	76
4. Desenvolvimento de uma coleção intercultural	82
PARTE II.....	84
O estudo empírico	84

Capítulo I.....	85
Enquadramento do estudo	85
1. Introdução	86
2. Opções metodológicas	87
3. Questões de investigação, hipóteses e objetivos (redefinição)	89
4. Procedimentos e instrumentos de investigação.....	90
4.1. Elaboração/realização das entrevistas	91
4.2. Sessões de sensibilização, formações e parcerias	94
4.3. Recolha de dados relativos às necessidades formativas do pessoal docente.....	95
4.4. Criação/promoção de recursos/projetos e outros dispositivos educativos	95
5. Caracterização da comunidade educativa e do contexto social	96
5.1. Caracterização da Amostra.....	98
Capítulo II.....	101
Apresentação e análise de dados	101
1. Análise das entrevistas a alunos.....	102
2. Análise das entrevistas aos pais/EE	109
3. Sessões de sensibilização (oficinas/ <i>workshop</i>) e recolha de opiniões	116
4. Análise dos dados relativos às necessidades formativas do pessoal docente	119
5. Registo de visualização/utilização dos recursos criados. Outros projetos	123
CONCLUSÕES.....	130
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	135

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 - Educação Multicultural/ Educação Intercultural	6
Quadro 2 - História da aprendizagem, segundo Suoranta (2009:15).	64
Quadro 3 – Caracterização dos alunos	99
Quadro 4 – Caracterização dos pais/EE	100
Quadro 5 – Avaliação das Oficinas de Educação intercultural (10 Docentes)	116
Quadro 6 – Avaliação das Oficinas de Educação intercultural (40 alunos).....	117
Quadro 7 – Inquérito aos departamentos sobre interesses de formação	120

ANEXOS em CD-R

*Da minha aldeia vejo quanto da terra se pode ver no Universo...
Por isso a minha aldeia é grande como outra qualquer
Porque eu sou do tamanho do que vejo
E não do tamanho da minha altura...*

“O Guardador de Rebanhos”. In Poemas de Alberto Caeiro. Fernando Pessoa. Lisboa: Ática, 1946 (10ª ed. 1993).

INTRODUÇÃO

Numa era em que na educação se preconiza o desenvolvimento de competências para a aprendizagem ao longo da vida, num contexto de globalização, é importante refletir sobre as competências e as aprendizagens que interessam para o desenvolvimento individual e coletivo do ser humano. É necessário pensar os momentos e os espaços em que se podem desenvolver essas competências essenciais. As oito competências do *Quadro de Referência Europeu* podem conduzir a essa reflexão, que se inicia exatamente com a necessidade de promover a comunicação, seguindo-se outras competências que têm sido alvo de diferentes interpretações e debates educativos.

As bibliotecas escolares surgem neste projeto como espaços privilegiados para o desenvolvimento das competências já referidas, porém, o seu trabalho na promoção de uma sociedade leitora, capaz de dominar as novas literacias que se exigem nesta *sociedade de informação*, ultimamente também denominada de *sociedade cognitiva*, ainda é um processo lento e muitas vezes mal-entendido pela comunidade educativa. O mesmo se passa com o papel do professor bibliotecário, tido como uma figura que deverá representar um *polvo* ou uma *aranha*, imagens metafóricas que apontam para uma atuação em vários patamares simultâneos, movendo-se interna e externamente, mas que acaba muitas vezes demasiado solitário, numa ilha que pretende unir a todos os continentes.

A *sociedade de informação* pode ser uma realidade para muitos cidadãos desta *aldeia global*, mas ainda está distante da aclamada *sociedade cognitiva*. Ter acesso à informação não significa que ela se torne imediatamente cognoscível. Existe todo um processo de competências e de literacias a desenvolver para que a informação gere um *conhecimento tácito*. Ainda assim, numa rede de literacias associadas à informação, o conhecimento não deverá ser o objetivo final, o fim último da sociedade global. Existem outras competências que interessam desenvolver, como a educação cívica, a comunicação, a capacidade de dialogar com outro, que se torna cada vez mais próximo e talvez por isso mesmo cada vez mais diferente, como diferente é também cada um de nós, aos olhos do outro.

É verdade que a informação está acessível a todos, nas sociedades mais desenvolvidas e nunca como atualmente existiu a possibilidade de estabelecer contacto com outras culturas, mas existirá de facto um diálogo intercultural acessível a todos? Estaremos preparados para desenvolver ações de sensibilização para a coabitação cultural?

Ou será que os últimos acontecimentos económicos, políticos, sociais e tecnológicos estão a conduzir-nos para um maior individualismo?

O diálogo intercultural tem sido explorado em inúmeros textos da responsabilidade da UNESCO. Textos que manifestam uma grande vontade de incitar o diálogo enquanto metodologia promotora do respeito pela diversidade cultural. O Ano Europeu para o Diálogo Intercultural – 2008 – foi escolhido para sensibilizar os europeus para esta causa a que todos aderiram, desenvolvendo diferentes atividades e sensibilizando os mais jovens com programas e projetos nas escolas. Mas que diálogo se pode estabelecer com os outros, quando apenas um *bairro* desta *aldeia global* é chamado a refletir sobre uma questão tão importante, numa era em que os conflitos globais sociais e culturais estão longe de encontrar um diálogo pacífico?

Em Portugal, a equipa do Secretariado Entreculturas, que integra o ACIDI (Alto Comissariadas para a Imigração e Diálogo Intercultural) e o DAADI (Departamento de Apoio ao Associativismo e Diálogo Intercultural), promove publicações, bibliografia, materiais, sugestões práticas e orienta formações, com vista a um alargamento das práticas no âmbito da educação intercultural, da aprendizagem cooperativa e das comunidades de prática.

Numa altura em que se fala de *cidadania global* começam a surgir novas orientações educativas, em todos os continentes, nomeadamente as chamadas *Metas Educativas*, possivelmente com objetivos semelhantes, mas com origens e destinatários diferentes. Surgem *Metas Educativas* acordadas no âmbito da estratégia *Europa 2020*, a par das mais recentes *Metas Educativas 2021*, apresentadas pela Organização de Estados Ibero-Americanos (OEI). Em Portugal, o Ministério da Educação apresenta, em Julho de 2010, o Projeto “*Metas de Aprendizagem*”, inserido na *Estratégia Global de Desenvolvimento do Currículo Nacional*.

Os objetivos apresentados em Lisboa e designados de *Estratégia de Lisboa 2000-2010* pelo Conselho Europeu de Primavera de 2000, visavam estabelecer como prioridades a valorização do capital humano para servir a economia e transformar a Europa “na economia do conhecimento mais competitiva e dinâmica do mundo, capaz de um crescimento económico sustentável, acompanhado da melhoria quantitativa e qualitativa do emprego e de maior coesão social” (*Estratégia Lisboa: Portugal de novo*). Passado esse período, percebemos que a *estratégia* fracassou. A competitividade desejada desenvolveu apenas uma especulação económica insustentável e os países europeus estão cada vez mais distantes de qualquer coesão social.

Se, “do século XVI ao século XIX, a Europa conquistou o mundo, dominando-o durante três séculos, até que as duas guerras mundiais inverteram a ordem das coisas” (Wolton, 2004: 144), como poderá a Europa continuar a pretender situar-se no topo do mundo, quando ao mesmo tempo pretende colocar a diversidade cultural no âmago do projeto europeu?

Resta-nos investir na Educação, sem pensar em competitividade entre os povos deste Planeta, mas antes num entendimento relativamente a temas e metas comuns, planetárias. É necessário desenvolver as competências da comunicação, interna e externamente, para que o diálogo intercultural torne possível a desejada *coabitação cultural* entre todos os povos do mundo. Esse diálogo deve intensificar-se nas escolas, sempre em articulação com a missão que as bibliotecas escolares devem perseguir. Não devemos pensar em *bibliotecas dentro das escolas* ou o oposto, *escolas dentro das bibliotecas*, mas numa fusão entre as missões, os objetivos e as competências que se exigem para este século pós-moderno.

Motivação para a realização desta investigação

Quando refletimos sobre diferentes temas que poderiam ser objeto da nossa investigação, surgiu na nossa memória um registo (cf. Dedicatória) que pensamos ter sido decisivo: curiosamente aconteceu em 2008, ano em que se refletia na Europa sobre o Diálogo Intercultural.

Aproveitando a oportunidade de trabalhar num agrupamento de escolas que se caracteriza pela presença de alunos com diferentes origens culturais (cerca de 1/3 da população em 2010), foi possível conciliar as funções de professora bibliotecária, que nos permitem contactar com diferentes turmas e professores e tomar consciência das diferentes práticas pedagógicas (42 turmas de Jardim de Infância, 1.º, 2.º e 3.º Ciclos) com algumas aulas de apoio a Português como Língua não Materna a alunos de diferentes origens.

A principal motivação foi a de conduzir uma investigação que permitisse consciencializar-nos a todos, docentes, não docentes, famílias e alunos, para a possibilidade de deixar fluir o “diálogo” entre estas crianças, evitando que a educação construa barreiras culturais ou sociais. Consideramos que o Programa da Biblioteca Escolar pode ser muito enriquecedor para desenvolver projetos que permitam descobrir metodologias e parcerias onde o diálogo seja redescoberto enquanto instrumento de aprendizagem numa democracia, que se continua a construir diariamente.

Os acontecimentos dos últimos anos, na Europa e no mundo, vieram criar algumas dificuldades e bloqueios relativamente aos caminhos que inicialmente se pretendiam seguir nesta investigação. As informações que diariamente chegavam faziam perceber muitas dificuldades e novas barreiras ao desenvolvimento do diálogo intercultural. Os documentos de organizações e órgãos internacionais assemelhavam-se a literatura “romântica”, revelando apenas vontades, poucas orientações e práticas muito limitadas. Em contrapartida, as redes sociais traziam alguma esperança, pela diversidade de causas e de informações que diariamente manifestam grandes vontades de mudança na humanidade.

Descrição da organização do trabalho

A primeira parte do trabalho, como enquadramento teórico, desenvolve-se em quatro capítulos. Num primeiro capítulo, que revela o percurso realizado na revisão de literatura, procuramos relacionar a escola e as bibliotecas escolares na atual sociedade. Neste capítulo são explorados alguns conceitos que tentam caracterizar esta sociedade (aldeia global versus cidade cosmopolita) com as ideologias que orientam a ação educativa (educação economicista versus educação humanista), sendo depois apresentadas algumas teorias que defendem como orientadores da ação educativa os problemas globais comuns (a toda a humanidade). Neste contexto, surgem as bibliotecas escolares relacionadas com a educação para todos ao longo da vida, sugerindo-se uma distinção entre bibliotecas multiculturais e interculturais. No segundo capítulo exploram-se alguns pressupostos para o desenvolvimento do diálogo intercultural numa sociedade que se pretende designar de cosmopolita. São defendidas algumas condições para o desenvolvimento de identidades, que atuando localmente consigam pensar globalmente (*identidades locais*) e tentam redefinir-se os conceitos de cultura, tradições e ética na persecução de normativos biográficos que reflitam sobre a preservação do planeta e do género humano. O terceiro capítulo sugere algumas reflexões: sobre o papel da escola na educação ao longo da vida; sobre a necessidade de substituir os processos de aprendizagem, criando comunidades de aprendizagem em substituição de ações de formação e sobre as últimas orientações educativas internacionais e nacionais relacionadas com o diálogo intercultural. Finalmente, no quarto capítulo são apresentadas algumas respostas educativas que incluem a ação das bibliotecas escolares, em rede com as bibliotecas públicas e com outros parceiros sociais, culturais e educativos.

A segunda parte, organizada em dois capítulos, apresenta o estudo empírico. No primeiro capítulo, onde se explica o enquadramento do estudo e as questões de investigação, são também justificados os métodos e procedimentos/ações usados nesta investigação-ação. É realizada uma breve caracterização da amostra em função das características sociais da comunidade onde esta investigação decorre. O segundo capítulo apresenta uma análise dos dados, relacionando os resultados com abordagens qualitativas e quantitativas. São também apresentados alguns produtos/dispositivos resultantes de todo o processo deste projeto de investigação.

Concluimos com um conjunto de reflexões finais onde procuramos articular o percurso conceptual desenvolvido e os resultados do estudo empírico efetuado.

REFERENTES CONCEPTUAIS

Globalização/Mundialização

Candau (2008) remete-nos para Renato Ortiz (1994) que distingue globalização de mundialização, concebendo a primeira como referida fundamentalmente à economia, “à produção, distribuição e consumo de bens e de serviços, organizados a partir de uma estratégia mundial e voltada para um mercado mundial” (p. 16) e a segunda como um “fenómeno social total que permeia o conjunto das manifestações culturais” (p. 30).

Educação Multicultural/ Educação Intercultural

Gaspar (2009: 49) apresenta-nos um quadro definido por Essomba, M. À. (2006), que parece estabelecer as principais diferenças entre educação multicultural e intercultural.

Educação	Multicultural	Intercultural
Abordagem da diversidade cultural	A partir da diferença	A partir da desigualdade
Valorização subjectiva da abordagem da diversidade cultural	A diferença como algo positivo	A desigualdade como algo negativo
Objectivo da acção socioeducativa	Valorizar a diferença	Eliminar a desigualdade
Princípios da acção socioeducativa	Integração e padronização (normalização)	Educação compensatória e igualdade de oportunidades
Abordagem do assunto	Étnico	Social
Temporalidade dos recursos	Permanente	Temporário
Sujeito prioritário da acção socioeducativa	Indivíduo	Comunidade

Quadro 1 - Educação Multicultural/ Educação Intercultural

Agenda 21 (A21) é um documento assinado por quase duas centenas de governos, entre os quais Portugal, e que procura unir a proteção do ambiente com o desenvolvimento económico e com a coesão social.

Agenda 21 Local (A21L) resulta desta necessidade de aplicar, localmente, os princípios da Agenda 21, adotada na Conferência das Nações Unidas sobre Ambiente e Desenvolvimento (vulgarmente designada por Cimeira da Terra), realizada no Rio de Janeiro em 1992.

Agenda 21 Escolar (A21E) é um processo que se relaciona diretamente com a educação para a sustentabilidade. É uma adaptação dos princípios e objetivos da Agenda 21 Local, sendo que neste caso a comunidade alvo é a escola.

A liberdade. Os homens e as mulheres têm o direito de viver a sua vida e de criar os seus filhos com dignidade, livres da fome e livres do medo da violência, da opressão e da injustiça. A melhor forma de garantir estes direitos é através de governos de democracia participativa baseados na vontade popular. (Declaração do Milénio)

A igualdade. Nenhum indivíduo ou nação deve ser privado da possibilidade de beneficiar do desenvolvimento. A igualdade de direitos e de oportunidades entre homens e mulheres deve ser garantida. (Declaração do Milénio)

A solidariedade. Os problemas mundiais devem ser enfrentados de modo a que os custos e as responsabilidades sejam distribuídos com justiça, de acordo com os princípios fundamentais da equidade e da justiça social. Os que sofrem, ou os que beneficiam menos, merecem a ajuda dos que beneficiam mais. (Declaração do Milénio)

A tolerância. Os seres humanos devem respeitar-se mutuamente, em toda a sua diversidade de crenças, culturas e línguas. Não se devem reprimir as diferenças dentro das sociedades, nem entre estas. As diferenças devem, sim, ser apreciadas como bens preciosos de toda a humanidade. Deve promover-se ativamente uma cultura de paz e diálogo entre todas as civilizações. (Declaração do Milénio)

Respeito pela natureza. É necessário atuar com prudência na gestão de todas as espécies e recursos naturais, de acordo com os princípios do desenvolvimento sustentável. Só assim poderemos conservar e transmitir aos nossos descendentes as imensuráveis riquezas que a natureza nos oferece. É preciso alterar os atuais padrões insustentáveis de produção e consumo, no interesse do nosso bem-estar futuro e no das futuras gerações. (Declaração do Milénio)

Responsabilidade comum. A responsabilidade pela gestão do desenvolvimento económico e social no mundo e por enfrentar as ameaças à paz e segurança internacionais deve ser partilhada por todos os Estados do mundo e ser exercida multilateralmente. Sendo a organização de carácter mais universal e mais representativa de todo o mundo, as Nações Unidas devem desempenhar um papel central neste domínio. (Declaração do Milénio)

PARTE I
Enquadramento teórico

Capítulo I

A escola e as bibliotecas na sociedade atual

Globalização e fragmentação

[O mundo do fim de milénio é] um mundo com duas tendências contraditórias: a globalização e a fragmentação. Um homem está em sua casa, afastado de todo o contacto humano, podendo chegar pelo computador, o modem, o fax, a todos os lugares. Cada vez mais perto de tudo e mais longe de tudo. A tecnologia permite-nos ter tudo dentro de casa sem sair dela. E, se eu não estiver satisfeito com a realidade, posso viver noutra realidade, a virtual. (José Saramago, 1995)

1. Introdução

Nas últimas décadas, pela proximidade que as novas tecnologias parecem proporcionar, o nosso pequeno planeta tem sido denominado de *aldeia global*. A este conceito utópico de *aldeia global*, criado pelo teórico canadiano McLuhan² está subjacente a teoria filosófica de que será possível que todos sejam solidários e participem ativamente nas decisões globais. Esta teoria e o próprio conceito têm sido criticados por diferentes autores pela sua ambiguidade, pois a desejada aproximação entre as pessoas exige naturalmente uma maior responsabilidade e participação também à escala global. Exige comunicação, diálogo e entendimento.

O conceito de *aldeia*, entendido como uma “pequena localidade, geralmente com poucos habitantes e de organização mais simples que de uma vila ou cidade, sem autonomia administrativa” (Dicionário da Língua Portuguesa, 2009), poderá ter também interpretações díspares. Numa aldeia conhecemos todas as pessoas, conhecemos as vidas pessoais dos vizinhos, as suas rotinas, os seus medos e desejos, podemos até sentir uma certa segurança, sentir um ambiente de família. Por outro lado, também podemos sentir a nossa vida demasiado exposta, o nosso espaço invadido e até uma solidão que pode dar-nos a sensação de sermos rejeitados ou discriminados.

Refletindo sobre este conceito de *aldeia*, nas suas realidades, nas relações que os indivíduos estabelecem uns com os outros, sugerimos uma analogia com o primeiro conceito de *aldeia global*. Numa pequena localidade, as relações são diariamente abaladas por desentendimentos de diferentes ordens, ainda que a cultura dominante seja partilhada existem sempre motivos pessoais que se sobrepõem. As pessoas dificilmente convivem de forma pacífica e solidária. Referimo-nos a realidades que conhecemos, de aldeias portuguesas, mas também a informações que nos chegam pelos diferentes meios de comunicação. Aldeias comunitárias, cujo regime consiste na partilha e entajuda de todos os habitantes, estão condenadas perder essas tradições. Rio de Onor é um exemplo disso, e a principal diferença que contribui para o afastamento entre a população portuguesa e espanhola consistirá certamente nas diferenças económicas, nas remunerações que os reformados, habitantes maioritários dessa aldeia fronteiriça, recebem de um e de outro

² Nicola (2007) esclarece que “ [...]“Aldeia Global” é um termo cunhado por Wyndhan Lewis em seu livro “América e o Homem Cósmico” (1948). Herbert Marshall McLuhan usou este termo para explorar a idéia de como a mídia de massa eletrónica mudaria os modos como nos comunicamos globalmente.”

governo. As diferenças são visíveis e têm conduzido à desertificação, sobretudo do lado português.

Numa *aldeia global*, com diferentes culturas, e diferentes condições de vida, serão as relações mais solidárias? A partilha e a entreatjada persistirão? Podemos acreditar que a coabitação cultural será possível?

2. Aldeia Global versus Cidade Cosmopolita

Acreditamos, atualmente, que estamos ligados a nível planetário, as tecnologias de informação e comunicação possibilitam-nos essa proximidade, mas são os mesmos meios de informação que também semeiam o medo, através de imagens de violência constantes por todo o lado. Este tipo de informação parece conduzir-nos ao individualismo, a uma forma de vida relativamente confortável dentro de um espaço privado. Já não se estabelecem pontes com os mais vizinhos, procura-se antes um refúgio onde se consiga estar em contacto com as pessoas mais distantes. Exemplos disso são as redes sociais, como o *Facebook*, o *Secondlife*, o *Hi5*... onde as pessoas colecionam amigos com os quais convivem virtualmente, sem necessitar de assumir compromissos reais ou relações de proximidade.

Enquanto nos instalamos confortavelmente diante de uma “janela” para o mundo exterior, o medo e a violência instalam-se, e vêm diminuir as frágeis democracias dos países que mais têm lutado pelos seus valores e ideais. Quando existem países a proibir o uso de trajes que fazem parte da cultura de uma comunidade, percebe-se que as leis estão a ser instituídas e impostas pelo medo, pela desconfiança em relação a todos os que estão mais próximos. Gounari (2009) alerta-nos para o que acontece “na sociedade americana [...] [onde] a retórica do medo e do perigo gerou não só uma «cultura do medo», mas também uma «política do medo», isto é, uma anti-política, visto apagar a política para poder existir.” (p.54) a autora afirma que “ [...] a estratégia central da anti-política do medo é a de desviar a atenção do coletivo para a segurança individual” (p. 67). Deste modo gera-se o tal clima de desconfiança em relação ao outro e desaparece qualquer intenção de luta por ideais coletivos.

Paralelamente a esta *política do medo*, chegam-nos comunicados da Comissão Europeia Contra o Racismo e a Intolerância, do Conselho da Europa e da Agência dos Direitos Fundamentais da União Europeia, que referem que a crise económica tem vindo a

acentuar o número e a gravidade das ocorrências de atos de repúdio aos imigrantes. Instalam-se mitos, como este, o de que os imigrantes vêm destabilizar as nossas sociedades, que provocam o aumento de desemprego e conseqüentemente a instabilidade económica. Um estudo da OCDE (2001) demonstra exatamente que as maiores taxas de desemprego estão em países com baixas percentagens de imigração e que os países com maiores percentagens de imigrantes têm taxas de desemprego relativamente baixas. O ACIDI, em colaboração com a Presidência do Conselho de Ministros, apresenta-nos uma publicação “Imigração, os mitos e os factos” onde revelam que em torno da imigração, tal como acontece noutras esferas da sociedade, “há «verdades» que se criam a partir de ideias feitas e aparentemente coerentes que, no entanto, são profundamente erradas. Verdades estas que, em muitos casos, servem interesses e ideologias” (p. 2).

Países europeus que devem o seu desenvolvimento aos imigrantes parecem, atualmente, pretender responsabilizá-los pela crise económica. Crise esta que apenas revela a incapacidade de os países acompanharem o desenvolvimento global, a necessidade de a Europa e todo o ocidente entenderem que já não podem continuar a ambicionar um papel dominante a nível económico, político, social e sobretudo cultural.

Uma sociedade que responsabiliza as pessoas, que se movimentam neste planeta em busca de trabalho e sobrevivência, pelos momentos instáveis, não pode pretender ser chamada de “aldeia” e muito menos “global”. Poderá, quanto muito, ser chamada de “cidade”, mas uma cidade que continua a excluir os indivíduos das classes desfavorecidas, expulsando-os para a periferia, para bairros onde se refugiam identidades culturais ou minorias culturais. Wolton (2003) lembra-nos que “Não há «pequenas identidades» nem «minorias culturais». [...] Em toda a parte só há identidades que têm de coabitar” (p. 73). O mesmo autor defende que “o espaço urbano facilita a coabitação, mas não a garante de modo algum” (p.101); para que isso acontecesse deveriam valorizar-se as experiências que têm surgido desde há 50 anos em instituições escolares, câmaras municipais e associações sociais e culturais, pois “a cidade e, sobretudo os subúrbios são terrenos não explorados de aprendizagem da diversidade cultural” (Idem, p. 101).

A *cidade cosmopolita* que nos convém deverá seguir um rumo diferente do «cosmopolitismo global» que nos é apresentado por Wolton (2003) e que ele identifica como “um logro que diz respeito uma pequeníssima elite, aquela que viaja e acede aos mesmos meios de comunicação social, que partilha os mesmos hábitos e as mesmas práticas culturais, em suma, um «cosmopolitismo de aeroporto»” (p. 47). Pois, como

afirma o mesmo autor “Não há cosmopolitismo, a não ser para aqueles que dele beneficiam” (idem).

O fenómeno da exclusão social manifesta-se neste âmbito das limitações de mobilidade e de acessibilidade às diferenças. Wolton (2003) aponta como primeiro entrave à liberdade, que todos suportamos, a liberdade de circulação, defendendo que os jovens deviam também ter a liberdade de viajar, pois “a juventude é o momento de maior abertura ao mundo e à multiplicidade de ideias, e a escola é o lugar físico de todos os encontros e de todas as aprendizagens” (p. 134). Este investigador aproxima-se muito da ideia apresentada por Silva (1994) e que uma sua amiga partilhou: a ideia de que todos devíamos, durante uma parte das nossas vidas, transformar-nos em “ciganos” e “derrubar muros”, a fim de procurar no mundo a nossa “aldeia”, um local onde nos fixássemos para servir os outros que também circulariam, “pois ninguém devia morrer sem ter percorrido o mundo. [...] Então talvez devêssemos ver de que maneira é que podemos derrubar todos esses muros, os exteriores, [...] e por outro lado os tais muros interiores” (p. 57-58).

As ciências sociais e humanas têm explorado diferentes *muros* ou diferentes lugares de exclusão social. Stoer e Magalhães (2005) apresentam-nos cinco lugares ou estâncias em que os constrangimentos sociais acontecem: *o corpo, o trabalho, a cidadania, a identidade e o território*. Os autores exploram nestas múltiplas dimensões o fenómeno da exclusão social, defendendo que falar de exclusão social é falar simultaneamente de inclusão social, pois “lutar pela inclusão é lutar pela afirmação da diferença própria e não por um «mundo» próprio” (p. 123); é neste âmbito que justificam o enunciado «a diferença somos nós», que deve ser entendido de forma a aumentar a diferença entre as diferenças, pela aceitação do reconhecimento das próprias diferenças.

As diferenças acentuam-se quando somos convidados a viver juntos e a escola é o lugar onde os cinco lugares se cruzam e começam a desenvolver-se. Diferentes sociólogos analisam a existência de desigualdades sociais na escola. Porém, entender o ser individual e social que é o ser humano, as suas relações/situações no grupo/escola e na sociedade ou a influência da sociedade em cada indivíduo, é uma dialética complexa que também Van Haecht (1994) tenta traduzir com algumas correntes teóricas da sociologia francesa. De acordo com esta autora, Bourdieu (1930-2002) terá desenvolvido a teoria da *reprodução social*, mostrando a existência de uma relação entre classe social e carreira escolar e acentuando o peso da *herança cultural* nos processos de seleção escolar. Este autor considera que a origem social marca a carreira escolar e a carreira profissional das pessoas. Para além da classe social, a influência da herança cultural determinará o sucesso escolar,

pois são estes *herdeiros* que têm o privilégio de aprender em casa aquilo que a escola valoriza.

Este conceito de *reprodução* está ligado à teoria da *violência simbólica* exercida, ainda que de forma inconsciente, pelas hierarquias existentes na sociedade e na escola, onde existem as classes dominantes, as atitudes e valores dominantes, pela imposição de *hábitos* que sistematizam as práticas de determinada classe. O *hábito* como uma lógica prática, que Bourdieu define, de acordo com Van Haecht (1994), como “a tendência que manifestam os indivíduos a agir de maneira regular, em razão do «sistema de disposições à prática» que os caracteriza” (p. 22). Assim, a estrutura e funcionamento de todo o sistema de ensino institucionalizado aparece com uma dupla missão, a função de *inculcação* ou de *auto-reprodução* e a função de *reprodução de um arbitrário cultural*, do qual não é produtor, mas esta reprodução das relações entre grupos ou classes tem uma tarefa de perpetuação das estruturas sociais. A este respeito, a mesma autora relembra Durkheim: “É preciso considerar a universidade medieval como fundadora do campo escolar ocidental, ela impôs tudo: a avaliação, a profissionalização e a especialização” (Van Haecht, 1994: 23). Se cada profissão exigia aptidões particulares e conhecimentos especiais que obrigavam a uma maior especialização, atualmente o mercado de trabalho exige uma diversificação de competências que permitam uma adaptação a mudanças e à própria impermanência da vida, devendo a escola preparar cidadãos para novas profissões emergentes, muitas ainda desconhecidas.

Neste panorama, a democratização da educação não é possível, enquanto persistir uma pedagogia elitista, pretendendo a escola avaliar nos alunos o que não lhes oferece, pois a formação e a informação que transmite não pode ser assimilada por todos da mesma forma, a existência de classes sociais diferentes continua a definir essas possibilidades. A obrigação de responder às solicitações econômicas externas e a própria autonomização do sistema de educação regulam as desigualdades sociais na escola. As ofertas profissionais condicionam as ofertas profissionalizantes, a divisão do ensino secundário em cursos técnicos é uma tentativa de separação, de filtragem, das possibilidades que cada indivíduo transporta, e essa separação vem da própria *hereditariedade social*, na qual as famílias constituem o primeiro lugar, onde os *hábitos* foram sendo construídos e os caminhos de cada um parecem, de acordo com estas teorias, fatalmente delineados.

Atualmente, na educação, vivem-se tempos de incerteza relativamente às políticas educativas, professores e educadores manifestam-se muitas vezes incapazes de lidar com a diversidade das comunidades educativas. O ideal de *escola inclusa* ou *inclusiva* surgiu

associado à igualdade de oportunidades. Um ideal que parece utópico, sem o apoio de recursos técnicos e humanos devidamente (in)formados.

Distantes de uma *aldeia global* e ainda mais de uma cidade verdadeiramente cosmopolita, as escolas continuam a reproduzir cidadãos inadaptados e distantes dos valores de uma democracia. Pois, como lembrava Savater em Outubro de 2010, em Faro, numa democracia há que educar todos, para que não venhamos a sofrer de ignorância. A discussão fundamental para este professor é que temos que decidir como queremos viver juntos. Como vamos participar na sociedade. Como vamos partilhar o futuro.

Surgem, entretanto, novas narrativas que nos sugerem a possibilidade de podermos viver *numa modernidade cosmopolita e global* e Arnaut (2010), sem excluir as limitações que diferenças sociais e geográficas impõem, apresenta-nos uma reflexão interessante que se desenvolverá mais adiante, no âmbito deste projeto.

3. Uma educação economicista que se pretende humanista

A Lei de Bases do Sistema Educativo em Portugal (2005) proclama uma educação acessível a todos os cidadãos, promovendo a democratização do ensino e garantindo uma igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares. A Lei determina, nos seus princípios organizativos, que o sistema deve “assegurar o direito à diferença, mercê do respeito pelos projetos individuais de existência, bem como da consideração e valorização dos diferentes saberes e culturas” (Artigo 3º). Esta Lei, de 1986, com alterações introduzidas em 1997 e 2005, está em constante adaptação, no entanto os seus princípios assentam no desenvolvimento global da personalidade, no progresso social e na democratização da sociedade.

Stoer e Magalhães (2005) tentam *mapear* o contexto em que, atualmente, são elaboradas as políticas sociais e educativas, falam de uma *engenharia social* onde alguns especialistas pensam e elaboram políticas para serem implementadas por outros especialistas, conseguindo-se assim alcançar as mudanças sociais desejadas. No entanto estas políticas, que noutros tempos subentendiam determinadas *narrativas fundadoras*, hoje, segundo os mesmos autores, que citam Lyotard (1989), já não são “susceptíveis de se legitimarem por narrativas quer filosóficas, quer científicas” (p. 24).

Os *engenheiros sociais* e os pedagogos da modernidade parecem estar conscientes relativamente às mudanças que é necessário empreender face às exigências da anunciada

pós-modernidade. No entanto, é urgente adaptar as organizações educativas aos contextos políticos, socioculturais e económicos desta *sociedade de informação*, num contexto de mundialização. Para funcionamento da sociedade e, conseqüentemente, das organizações educativas, Bertrand e Valois (1994) também identificam vários níveis de decisão: o campo paradigmático (onde são definidas as orientações), o campo político (onde as orientações da sociedade se traduzem em normas, leis e regras) e o campo organizacional (onde as leis, normas e regras são transformadas em práticas). Numa perspetiva temporal e sociológica, que não pretendemos aqui desenvolver, Bertrand e Valois (1994) referem-se a quatro grandes paradigmas: *Paradigma Industrial*; *Paradigma Humanista*; *Paradigma da Dialéctica Social* e o *Paradigma Simbiosinérgico*, constatando que atualmente continua a dominar o *paradigma industrial*, apesar de surgirem frequentemente contraparadigmas que se aproximam do *Humanista* e até dos seguintes.

Quando estes sociólogos analisam a evolução temporal e histórica dos paradigmas socioeducativos, articulando-os com o tipo de sociedade, afirmam que “o que caracteriza a sociedade é o seu carácter relacional. A sociedade é um conjunto de sistemas, ou melhor, subsistemas e de relações em constante mudança que tendem para uma diversificação e uma flexibilidade crescentes devido à evolução dos interesses, das reflexões e das decisões” (p. 20-21). As organizações educativas orientadas quer pelo meio social, quer pelas ideologias das políticas em vigor, neste início de século e de milénio, estão mais condicionadas pelos interesses económicos. Todas as reformas educativas surgem como necessidade de adaptar estas organizações aos contextos políticos, económicos e socioculturais. No último século, os sistemas de educação seguiram diferentes ideologias e orientações, e nas últimas décadas têm surgido estudos e debates internacionais com intenção de alargar as recomendações sobre a importância de uma educação para todos ao longo da vida. Se durante séculos, a aprendizagem através da escola era um privilégio de apenas algumas classes sociais, no século XX o desenvolvimento económico e tecnológico e a crença no progresso material levaram a uma democratização da educação, principalmente nos países industrializados marcados pela evolução do conhecimento científico e tecnológico.

Por um lado, o projeto da modernidade, ainda em vigor, assenta as suas políticas educativas numa racionalidade científica, numa perspetiva técnico-económica da educação, onde interessa o capital humano, na conceção de um paradigma educativo racional, instrutivo e mecanicista de saberes, tendo como crença o progresso material, o consumo e o desenvolvimento económico e tecnológico. Exemplo disso foi a Cimeira de Lisboa

(2000), já referida, e que apenas parece trazer o tema do *conhecimento* e da “sociedade do conhecimento” para um debate que está longe de terminar.

Por outro lado, o projeto da pós-modernidade assenta as suas políticas educativas na perspectiva do desenvolvimento da pessoa, apostando num paradigma educativo humanista, onde são valorizadas as competências, as atitudes e os valores. As conceções de cidadania e as políticas de desenvolvimento da modernidade e da pós-modernidade usam pois diferentes meios para diferentes fins. Se a modernidade é regida por políticas economicistas, onde interessa promover uma educação cívica, ao mesmo tempo que instala uma meritocracia nas instituições escolares, a anunciada pós-modernidade rege-se por outras orientações ou *narrativas*, as socioculturais, procurando promover uma educação ativa para a cidadania global e para o desenvolvimento da pessoa humana enquanto ser individual e social.

Em Outubro de 2010, em Faro, na conferência “O valor de educar”, promovida e organizada pela Fundação Francisco Manuel dos Santos, ouvimos, de três conferencistas, distintas perspectivas sobre a educação que devemos construir. Savater (2010) afirmou que a educação parece ter estado em crise ao longo do nosso século e questiona se ela deverá preparar competidores capazes em vista do mercado de trabalho ou formar homens completos. Ele refere-se à educação como uma revolução sem sangue que exige a responsabilidade de todos, pois modifica sem destruir:

Porque educar é crer na perfectibilidade humana, na capacidade inata de aprender e no desejo de saber que a alma, no haver coisas (símbolos, técnicas, valores, memórias, factos...) que podem ser sabidos e que merecem sê-lo, na possibilidade de nos podermos – nós, os homens - melhorar uns aos outros por intermédio do conhecimento. (p. 12)

O seu discurso continua a focar uma aprendizagem humanizadora, por oposição à ignorância, não uma ignorância enquanto falta de conhecimento, mas como incapacidade de expressar e entender os outros. Refere, ele, que todas as democracias temem esta ignorância e que a educação cívica é fundamental para o desenvolvimento desta tolerância, não como indiferença, mas como capacidade de conviver com o que não se gosta e de aceitarmos que os outros não gostem das nossas ideias, pois, afirma que “o nosso professor não é o mundo, as coisas, os acontecimentos naturais, nem sequer esse conjunto de técnicas e rituais a que chamamos «cultura», mas a vinculação intersubjetiva com outras consciências” (p. 14).

Por outro lado ouvimos, em diferentes línguas, outros dois conferencistas, Castillo e Crato, ambos professores de matemática, desvalorizarem a necessidade de *motivar os alunos para a aprendizagem*, pois rejeitam a primazia que é dada nos programas do ensino básico de *despertar o gosto pelas matérias*, argumentando que não é possível gostar sem antes conhecer. Ambos discursaram com uma certa nostalgia pela educação enquanto instrução, como transmissão de conhecimentos, em que é necessário devolver a autoridade ao professor, pois, “para que uma escola funcione, o professor deve mandar e o aluno deve obedecer” (Castillo, 2010: 56). Ambos criticaram os pedagogos e as reformas educativas no que concerne às *competências essenciais*. Castillo (2010), enumerando algumas das causas do fracasso escolar em Espanha, refere que é necessário desmontar vários disparates e que “um exemplo desses disparates é a afirmação de que não se deve ensinar conhecimentos mas competências. [...] Entre as competências que, segundo a moda em curso, há que inculcar nos nossos alunos, está «aprender a aprender». Isto é um solene disparate” (p. 52-53). Entenda-se esta competência «aprender a aprender» como uma das oito competências do *Quadro de Referência Europeu*.

Crato (2010) não se afasta muito deste discurso, e também apresenta 3 ideias que considera profundamente erradas sobre a motivação e o ensino: i) “Primeira ideia dominante em Portugal acerca da educação: a motivação é a base de todo o estudo e de toda a escola; o ensino falha quando falha a motivação” (p. 63). Considera que uma das aprendizagens necessárias ao exercício da vida adulta é aprender a fazer bem atividades de que não se gosta. ii) “Segunda ideia dominante: a compreensão crítica das matérias é o objectivo fundamental do ensino” (p. 66). Identifica como um erro gravíssimo “assumir que apenas a compreensão interessa quando a informação é tão ou mais importante que a compreensão” (p.66). iii) “Terceira ideia dominante: o ensino deve orientar-se em torno das vivências e do ambiente cultural dos estudantes” (p. 70). Este investigador desvaloriza aqui a *contextualização das aprendizagens*. No entanto, ao referir que “O «aprender fazendo» tem sucesso quando há uma combinação entre a instrução abstrata e diversas ilustrações concretas que conseguem despertar o estudante e motivá-lo para perceber, imaginar e realizar aplicações” (p. 74) está na verdade a valorizar a importância da motivação, da compreensão e da contextualização das aprendizagens.

Nuno Crato (2010) termina a sua comunicação e aponta que:

Estas três ideias, assim como outras de origem e cariz romântico, têm regido as orientações do Ministério da Educação e têm sido dominantes na maioria dos

departamentos de educação do ensino superior. Têm ajudado a destruir o ensino estruturado e a degradar o pensamento sobre o ensino. Têm deteriorado a formação de professores e envenenado os debates pedagógicos. Têm sido um grande obstáculo a que se baseie o ensino no melhor que ciência moderna nos tem revelado sobre o funcionamento da mente humana e sobre a organização da aprendizagem. (p. 74)

No nosso entender, poderá ser perigoso que estes discursos sejam apresentados, como foram, em contextos universitários, com uma assistência maioritária de futuros professores. Nóvoa (2002) refere cinco argumentos que têm servido as políticas educativas: a autoridade, a liberdade, a responsabilidade, a meritocracia e o argumento da saudade. O discurso da autoridade é um sentimento de reação à mudança profunda da população escolar, a escola não pode ser um imenso recreio, e as crianças só estudam se a isso forem obrigadas. O autor cita António Sérgio: “a heteronomia pode ser um processo de domesticação de bichos; mas só na autonomia - e pela autonomia - se realiza uma verdadeira educação para homens” (p. 1). Também Santos (2000) salienta:

na actual fase de transição paradigmática, a teoria crítica pós-moderna constrói-se a partir de uma tradição epistemológica marginalizada e desacreditada da modernidade, o Conhecimento/Emancipação. Nesta forma de conhecimento, a ignorância é o colonialismo e o colonialismo é a concepção do outro como objecto, e, conseqüentemente, o não reconhecimento do outro como sujeito. Nesta forma de conhecimento conhecer é reconhecer, é progredir no sentido de elevar o outro da condição de objecto à condição de sujeito. Esse conhecimento / reconhecimento é o que designo por solidariedade. (p. 29)

Perante discursos tão antagónicos de investigadores atuais, representará um ensino dirigido para o desenvolvimento de competências uma degradação qualitativa e/ou quantitativa dos saberes construídos na escola? Estarão as competências essenciais a ser traduzidas num facilitismo que desresponsabiliza docentes e alunos? Fará sentido manter as fronteiras tradicionais entre os saberes e/ou as disciplinas? O debate não parece consensual.

Freire (1983), na *Pedagogia do oprimido*, diz-nos que somos seres inacabados e aprenderemos durante toda vida. Acrescenta que aprender não é acumular conhecimento. A aprendizagem é volátil e sujeita a superação constante. Também Morin (2002), convidado a escrever uma reflexão sobre a educação do futuro pela UNESCO, apresenta-nos o livro *Os sete saberes para a educação do futuro*, alertando que estes saberes antecedem qualquer discussão didático-pedagógica, porque os situa como necessidades básicas de toda a intenção educativa. Os sete saberes enunciados (1. - as cegueiras do

conhecimento: o erro e a ilusão; 2. - os princípios do conhecimento pertinente; 3. - ensinar a condição humana; 4. - ensinar a identidade terrena; 5. - enfrentar as incertezas; 6. - ensinar a compreensão; 7. - a ética do género humano) são pilares essenciais e caminhos em busca de um futuro mais humano, solidário e marcado pela construção do conhecimento. Morin aponta para uma revisão das práticas pedagógicas da atualidade, alertando os educadores para a necessidade de enfrentar os desafios contemporâneos com talento e sensibilidade. Mostra-se contrário à fragmentação do conhecimento que impede que o todo e as partes se comuniquem numa visão de conjunto. Morin conduz-nos a um questionamento sobre os sistemas de educação que conhecemos, criados para responder a solicitações políticas e económicas, com prioridades competitivas, esquecendo a realização das aptidões e dos talentos de cada um, esquecendo a verdadeira missão de cada ser humano neste planeta.

Na verdade, sentimos que os agentes educativos andam perdidos entre rumos a seguir para a educação que realmente interessa nesta era de transformações profundas, mas é possível encontramos “ilhas” que parecem ter construído pontes com este mundo em globalização e mundialização:

numa perspectiva pós-moderna, as escolas internacionais abriram as portas ao neo-liberalismo, na certificação, e na promoção de uma cidadania universal. [...] Um currículo de compreensão, mais ligado aos processos de aprendizagem, ao modo como o aluno lida com o desconhecido, como se relaciona com os outros, como questiona e descobre o mundo a partir de diferentes leituras associadas à ciência, à matemática, ao teatro, à música, à pintura...e como se descobre a si próprio. (Costa, 2010: 20-21)

Uma rutura com o modelo educativo da sociedade industrial, com o modernismo, parece eminente. Em oposição a um paradigma racional e tecnológico ainda em vigor surgem novas correntes, contraparadigmas económicos e socioculturais que exigem mudanças educativas. Exigem-se respostas urgentes e uma sociedade ativa, em que todos assumam uma atitude cooperativa e colaborativa de forma a fazer emergir novas comunidades socialmente criativas e solidárias. Pois, independentemente de existirem cada vez mais preocupações globais, a comunicação, a cooperação, a solidariedade e criatividade são ações a promover em cada um de nós e a escola é apenas um espaço, com poucos momentos, mas onde as orientações devem começar.

4. Problemas globais comuns como temas orientadores da ação educativa

Através dos meios de comunicação e de informação mais tradicionais, como o jornal, a rádio ou a televisão, mas também através dos meios de informação e comunicação mais recentes, proporcionados pela Internet, como o *YouTube*, os Blogues, os média sociais em geral, chegam-nos, diariamente, temas que dizem respeito a questões de âmbito global, como o meio ambiente, a segurança, a situação económica mundial e os direitos humanos. A este propósito, diz-nos Qualman: “Já deixamos de procurar as notícias e agora são as notícias que vêm ao nosso encontro” (2010: 29). Publicam-se vídeos e imagens, criam-se páginas, grupos e algumas discussões em torno destes e de outros temas, sempre com o objetivo de reunir pessoas que se preocupam e que podem manifestar-se. Estará provavelmente a surgir uma nova forma de construção de identidades? Poderão estes temas constituir-se como temas orientadores da educação humanista que se pretende para este século?

Voltamos a salientar que este jovem século, impulsionado pelas transformações económicas, sociais e tecnológicas decorrentes das últimas décadas do século/milénio anterior, nos perspetiva uma nova mudança paradigmática. Diferentes recursos naturais têm sido aproveitados como energia motora de todas as transformações dos últimos séculos, essas fontes começam a escassear e a Natureza clama pela sua conservação exigindo ao Homem, frenético consumidor dos seus recursos, o desenvolvimento de uma sociedade com outros valores que contribuam, simultaneamente, para a preservação do planeta e da continuidade da espécie humana. Esta é uma responsabilidade universal da qual depende a sobrevivência da Humanidade.

Se vivemos numa era de mudança paradigmática, em primeiro plano, é porque a natureza está em mudança. As preocupações ambientais, primeiro tema global referido, ocupam as agendas políticas, já não é possível continuar a persistir numa economia de consumo desmedido. A modernidade, que orienta os sistemas educativos para a uma qualificação de trabalhadores produtores, num contexto de mercado que motiva o consumo e a acumulação de riquezas, parece estar em decadência. Os sistemas educativos atuais têm neste âmbito uma enorme responsabilidade a que são chamados a intervir, através da sensibilização para a preservação do meio ambiente, pela reciclagem, pela redução de consumos energéticos e de bens comuns globais como a água potável e a alimentação biológica. Nas escolas, os projetos de sensibilização continuam, mas muitas vezes adormecidos ou esquecidos, como é o caso da Agenda 21.

Quanto ao segundo tema, o da segurança, associado à questão da «política do medo», acima referida, daria para desenvolver em muitas páginas, pois pouco tem sido debatido no nosso país, a não ser casualmente e localmente, quando surgem situações de conflitos em bairros ou de *bullying* em meios escolares. Quer a nível internacional, quer nacional, as medidas passam pela legislação, leis que mais uma vez são instituídas pelo medo. A Agência Lusa, em Lisboa, noticia, a 28 de Outubro de 2010, que o Governo Português aprovou nesse dia uma proposta que cria o crime de violência escolar para atos de violência como maus tratos físicos ou psíquicos, incluindo ofensas sexuais e castigos corporais. O comunicado do Conselho de Ministros refere que "o novo crime de violência escolar, a instituir, abrange o fenómeno correntemente designado como *bullying* cujos efeitos, além dos imediatamente produzidos na integridade pessoal das vítimas, se repercutem no funcionamento das escolas e na vida diária das famílias".

Segundo o Governo, "além da punição inerente à prática daqueles atos, pretende-se que a criação do novo crime de violência escolar produza um efeito dissuasor, contribuindo para a manutenção da necessária estabilidade e segurança do ambiente escolar" (Portal Bullying). Criam-se crimes e respetivas leis, mas deixa-se a sensibilização para as instituições educativas, que hoje reúnem toda a responsabilidade que a educação do ser humano exige. Neste sentido, a educação assume também as características dessa "política do medo", individualizando cada sujeito, cada situação, relegando, deste modo, para planos secundários e facultativos a comunicação e o diálogo. A comunicação social demite-se da responsabilidade de educar cidadãos, assumindo apenas um papel passivo de transmissor de imagens de atos de violência consumada.

O tema da situação económica mundial, estritamente relacionado com os dois temas anteriores, o ambiental e de segurança, permanece num debate pouco democrático. Um debate que nada contribui para a alteração paradigmática que se adivinha e que passa necessariamente pela alteração dos hábitos consumistas que nasceram nos séculos anteriores para satisfazer as ambições de um paradigma industrial. Uma educação financeira, de descodificação da publicidade, nos programas escolares, direcionada para o consumo e para a sustentabilidade, é necessária e talvez urgente.

O tema dos direitos humanos, nomeadamente a Carta Internacional dos Direitos Humanos, adotada e proclamada pela Assembleia Geral da ONU, a 10 de Dezembro de 1948, surge neste projeto como proposta de reflexão, não só relativamente ao seu conteúdo, mas sobretudo pelo desconhecimento do contexto da sua elaboração, que remete para o desprezo dos direitos do homem ao longo da História e que "conduziram a actos de

barbárie que revoltam a consciência da Humanidade” (p.1). Esta Carta refere no seu Artigo 30.º que “Nenhuma disposição da presente Declaração pode ser interpretada de maneira a envolver para qualquer Estado, agrupamento ou indivíduo o direito de se entregar a alguma actividade ou de praticar algum acto destinado a destruir os direitos e liberdades aqui enunciados. “ Passaram 72 anos. No ocidente e em estados democráticos, todos estes direitos são perfeitamente aceites e indiscutíveis, embora ainda se verifiquem situações em que são ignorados ou mesmo desconhecidos, assim como o são em muitos países e estados que não entendem a democracia e conseqüentemente os direitos fundamentais do homem, como a dignidade, a liberdade e a igualdade de direitos entre homens e mulheres.

Num debate, que a SIC e a SIC Notícias transmitiram a 23 de Outubro de 2009, entre o padre Carreira das Neves, teólogo e professor de Ciências Bíblicas e o escritor José Saramago, motivado pela controvérsia suscitada pela abordagem que Saramago faz da figura bíblica de Caim, numa das suas últimas obras com o mesmo nome, Saramago defendeu o "direito à heresia" e o "direito à dissidência" como bens essenciais à liberdade intelectual, dizendo que a Declaração Universal dos Direitos do Homem é escassa na matéria, ao centrar-se em direitos políticos, sociais e "materiais". Talvez porque o direito a ter diferentes opiniões, quer relativamente a teorias ou doutrinas religiosas estabelecidas (assim como ter o direito de não ter qualquer uma), quer relativamente a questões culturais que interferiam com qualquer um dos direitos estabelecidos, ainda não seja um direito reconhecido. Poderão os Direitos Humanos ser questionados, de acordo com cada cultura? Savater (Conferência 2010) defende que em tolerância todas as culturas podem conviver, mas a democrática laica é ou deveria ser a dominante. Sobre democracia, este autor, recorda-nos Aristóteles, um dos fundadores da filosofia ocidental, que referia que numa democracia todos somos políticos, todos somos autoridade ou governantes, no entanto, devemos entender que antes de governar devemos ter sido governados, ou educados. Em democracia, segundo o mesmo conferencista, não são todas as opiniões que são respeitadas, mas todas as pessoas.

Todos os anos, desde 1990, o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento encomenda o Relatório do Desenvolvimento Humano a uma equipa independente de especialistas. Os responsáveis argumentam que o desenvolvimento humano é, em última instância, um processo de expansão das escolhas das pessoas. O objetivo destes relatórios é examinar os principais temas de interesse mundial.

O Relatório do desenvolvimento humano 2000 desafia os governos nacionais e as organizações internacionais a enfrentar a opressão, a discriminação e as novas ameaças à

liberdade, um desafio sobre os direitos humanos. O relatório de 2001 apresenta as novas tecnologias ao serviço do desenvolvimento humano. O Relatório do Desenvolvimento Humano 2002 pretende aprofundar a democracia num mundo fragmentado, celebrando o crescimento da democracia no mundo, nas últimas décadas e alertando para a necessidade de se evitarem retrocessos em várias regiões. O relatório de 2003, “Um pacto entre nações para eliminar a pobreza humana”, apresenta-se como uma declaração de solidariedade com a determinação de livrar o mundo da pobreza. O Relatório do desenvolvimento humano 2004, “Liberdade Cultural num Mundo Diversificado”, explica na introdução do Capítulo I - Liberdade cultural e desenvolvimento humano:

nem a liberdade cultural, nem o respeito pela diversidade devem ser confundidos com a defesa da tradição. Liberdade cultural é a capacidade que as pessoas têm de viver e ser o que escolherem, com uma oportunidade adequada para considerar outras opções.

“Cultura”, “tradição” e “autenticidade” não são o mesmo que “liberdade cultural”. Não são razões aceitáveis para permitir práticas que neguem a igualdade de oportunidades dos indivíduos e violem os seus direitos humanos – como negar às mulheres a igualdade de direitos à educação. (p.4)

Seguiram-se os relatórios de 2005 (“Cooperação internacional numa encruzilhada”); de 2006 (“Além da escassez: poder, pobreza e a crise mundial da água”); de 2007/08 (“Combater a mudança do clima: solidariedade humana em um mundo dividido”). O relatório de 2009, “Ultrapassar Barreiras: Mobilidade e desenvolvimento humanos” apresenta

um relatório detalhado do panorama sobre a migração no mundo, destruindo estereótipos que representam os migrantes como pessoas que “roubam os empregos” ou que sempre estão em situação de extrema vulnerabilidade. O estudo mostra que o número de migrantes no mundo chega perto de 1 bilhão, sendo 740 milhões dentro dos países e 214 milhões internacionais. Para quem vem de países mais pobres, avaliam os pesquisadores, a migração geralmente representa melhoria de condições de vida, embora também impliquem em uma série de riscos. (PNUD, 2009)

O último relatório de 2010 acompanha as realizações nacionais nas áreas da educação, da saúde e do rendimento, em 169 países.

Os temas tratados nestes relatórios dizem respeito a preocupações globais da atualidade, que tendem a persistir, mas que são já apontados como temas a tratar neste novo milénio: a discriminação e as novas ameaças à liberdade, implicando desafios sobre os direitos humanos; as novas tecnologias ao serviço do desenvolvimento humano; a

democracia num mundo fragmentado; a solidariedade com a determinação de livrar o mundo da pobreza; a liberdade cultural num mundo diversificado; a cooperação internacional; a pobreza e a crise mundial da água; combater a mudança do clima e a solidariedade humana num mundo dividido; o panorama sobre a migração no mundo, destruindo estereótipos; a educação, a saúde e o rendimento. Durante os dez primeiros anos deste século, estes temas envolveram diferentes especialistas em estudos e análises que não terão desenvolvimento ou resposta a não ser que as organizações educativas se ocupem também deles.

Esta questão ou proposta, se assim se quiser entender, de trazer para a ribalta dos projetos educativos os problemas/temas globais comuns, como temas orientadores da ação educativa, é também analisada por Stoer e Magalhães (2005) quando se referem às “quatro metáforas para construção da Europa” (p. 147). A primeira dessas metáforas, a *bandeira*, sendo a mais conhecida, porque é também a mais antiga, pretendeu simbolizar “a unidade que se pretende construir em torno de um território, de uma língua, de uma religião, de uma cultura. [...] A metáfora da bandeira conserva, assim, matricialmente, a marca do nacional configurado pelo estado” (p.148). Atualmente esta metáfora já não encaixa numa Europa em que os estados-nação perdem a sua soberania, e “a configuração do Estado-nação aparece enfraquecida face a novas problemáticas e perante a pulsão para a transferência de poderes, quer para o governo local, quer para o governo global (regional)” (Carneiro s.d.: 56). Assim, Stoer e Magalhães (2005) apresentam uma segunda metáfora para construção da Europa, que consiste exatamente na “Europa como Associação em torno de temas” (p. 151). Esta metáfora poderá alimentar novas possibilidades, pois as suas

características [...] são as seguintes: identidade política baseada numa «associação voluntária fundada em temas e não no território» (exemplo desses temas poderão ser «direitos humanos, segurança, o meio ambiente, a gestão económica e financeira»); cultura horizontalmente baseada «num compromisso para resolver certos problemas globais comuns, isto é, verde/paz/desenvolvimento/direitos humanos». (Stoer & Magalhães: 152)

Interessa descobrir métodos e estratégias que permitam entender a educação numa sociedade globalizada, onde as tecnologias de informação e comunicação permitam novos desafios, novas aprendizagens e partilha de preocupações comuns. A intercomunicação entre os diferentes povos do mundo possibilita já algumas relações de interculturalidade, os meios de comunicação e o desenvolvimento das capacidades de diálogo revelam-se

essenciais para que seja possível a *coabitação cultural*. Exigem-se respostas urgentes e uma sociedade ativa, só possível pela educação para todos, ao longo da vida.

5. O papel das Bibliotecas Escolares numa Escola para Todos

Organizações internacionais como a UNESCO e a OCDE têm advertido as organizações económicas e políticas mundiais para a necessidade de implementação de reformas educativas, que consigam aproximar as sociedades das novas ideologias perspectivadas pelas mudanças deste novo século. De acordo com o relatório sobre educação coordenado por Jacques Delors (1996), “O conceito de educação ao longo da vida aparece, pois, como uma das chaves de acesso ao século XXI” (p. 18).

Uma nova sociedade, já habituada ao uso de novas tecnologias de informação e comunicação, começa agora a desenvolver-se, uma *sociedade de informação*, capaz de produzir mais dados e informações do que é capaz de sintetizar e assimilar. Quando, ao longo dos tempos, se perderam muitos dados que nunca se transformaram em informação, se perdeu muita informação que nunca construiu conhecimento, originando sociedades sem competências suficientes para comunicar e partilhar conhecimentos que possam construir o entendimento necessário para vivermos todos juntos.

A informação e o conhecimento são considerados, atualmente, pelas empresas e organizações, recursos mais valiosos que os recursos naturais, sendo indispensáveis à sua sobrevivência e competitividade. Neste sentido, surgem novos conceitos como “capital intelectual” e “capital de conhecimento”, colocando a tónica no uso da informação para construção de um conhecimento que se traduza no entendimento necessário, para continuação de uma humanidade esclarecida e responsável.

Torna-se, então, urgente (in)formar a humanidade, transformando-a, não numa *aldeia global*, mas antes numa *cidade* verdadeiramente *cosmopolita*, com princípios e valores humanistas, centrados no crescimento e desenvolvimento de competências, atitudes e valores capazes de lidar com esta explosão de informação, capazes de construir conhecimentos e ações sustentáveis. Giddens (2000) questiona as consequências da globalização e os diferentes conceitos que têm surgido sobre esta palavra que parece afetar a vida corrente, da mesma forma que determina eventos à escala planetária. Para este autor e conferencista a forma tradicional de viver, as famílias, as culturas, as tradições, as

religiões estão a passar por profundas alterações e este mundo de tradições em desmoronamento parece estar a alimentar o fundamentalismo:

O século XXI será o campo de batalha em que o fundamentalismo se vai defrontar com a tolerância cosmopolita. Num mundo em processo de globalização, em que a transmissão de imagens através de todo o globo se tornou rotineira, estamos todos em contacto regular com outros que pensam de maneira diferente, que vivem de maneira diferente. Os cosmopolitas louvam e adoptam esta complexidade cultural. Os fundamentalistas consideram-na perturbadora e perigosa. Quer se trate de religião, de identidade étnica ou de nacionalismo, refugiam-se numa tradição renovada e purificada, e, quantas vezes também na violência. Podemos alimentar fundadas esperanças de que o cosmopolitismo saia vencedor. Tolerância da diversidade cultural e democracia estão intimamente relacionadas, vivemos numa época em que a democracia está a estender-se a todo o mundo. A globalização está por detrás desta expansão da democracia. (Giddens, 2000: 18)

Novos desafios relacionados com a globalização e com o excesso de informação, também conhecido como “obesidade de informação”, com os seus processos de acesso e organização e com o desenvolvimento de competências relacionadas com as literacias de informação preocupam hoje todas as organizações e comunidades.

Já na última década do século XX, diferentes organizações, investigadores e autores, demonstraram as suas preocupações com o destino da humanidade e com o rumo que as organizações educativas deviam seguir. Voltamos a referir a UNESCO, que tem divulgado e apoiado a publicação de alguns documentos que pretendem orientar a Educação deste novo século. Estes textos, desconhecidos de muitos e outras vezes considerados “românticos”, dão também origem a muitas frases feitas, que de tanto se repetirem, sem ações concretas, acabam esquecidos. Wolton (2003) identifica as insipiências que circulam acerca do tema da diversidade cultural, nomeadamente em textos da UNESCO que ele considera como «cultura das frases feitas» e “lugar de todos os conformismos. [Que] acolhe avidamente essa pseudo-elite mundial que confunde a experiência de cem mil privilegiados com a de mil milhões de indivíduos” (p. 69).

Faz sentido falar desta sociedade como uma “sociedade de conhecimento”, uma “sociedade cognitiva”, nem que seja para consciencializar os indivíduos que esta é uma sociedade que exige de cada um o desenvolvimento de competências de literacia de informação, ao longo da vida. Por outro lado, espera-se que as organizações educativas invistam em dispositivos que permitam identificar as necessidades de (in)formação de cada um, e simultaneamente orientem para a identificação, localização, avaliação, organização e

uso da informação para construção de um conhecimento tácito, transformador de cada um e da sociedade.

Paralelamente, é também necessário repensar a *literacia crítica*, conceito que Gounary (2009) entende como “sendo o acto individual de leitura, descodificação, interpretação, produção e transformação de um texto que possui significados diferentes, a nível de diversos contextos como o social, o pragmático, o material e o virtual” (p. 30). Ainda que num contexto global as questões de acesso aos meios de informação e comunicação estejam “restringidas por questões económicas, sociais, culturais, discursivas e políticas” (Gounary, 2009: 27), o que nos impede, obviamente, de falar de uma *ciberdemocracia*. Não obstante, o ato individual de leitura, de acordo com a mesma autora, é “tanto de acção como de interacção, pois opera necessariamente tanto a nível individual como colectivo, aliás dialecticamente interligados” (p. 30).

Mas se por um lado se pode aceitar que o ato de leitura já opera ao nível coletivo, o mesmo já não se poderá dizer do ato de comunicação. Wolton (2003) remetendo-nos para o *triângulo explosivo do Século XXI: Identidade – Cultura – Comunicação*, refere que “a globalização da comunicação tem, na verdade, duas consequências, ambas igualmente importantes: o reforço do laço entre cultura e comunicação, mas também a emergência de uma nova problemática da identidade cultural colectiva” (p. 52-53).

As novas teorias educativas, a generalização da ideia de aprendizagem ao longo da vida e de educação para todos, vieram dar uma nova dimensão às funções tradicionais das escolas. E é neste contexto que as bibliotecas escolares assumem um papel primordial no desenvolvimento das competências de literacia de informação e de uma gestão de informação, onde, de acordo com Choo (2003), os principais autores desta gestão devem ser os próprios utilizadores, trabalhando em parceria com os especialistas de informação, na identificação das suas necessidades de informação, assim como na aquisição de informação, na sua organização, no armazenamento dessa informação, no desenvolvimento de produtos e de serviços de informação, e finalmente na distribuição de informação para que seja devidamente utilizada.

Quando os sistemas educativos estiverem realmente preocupados com o desenvolvimento de cada indivíduo, todos os agentes educativos poderão colaborar e entender o que realmente significa o desenvolvimento de competências por oposição à transmissão de conhecimentos.

Na última década do século anterior, em Novembro de 1994, foi aprovado pela UNESCO o *Manifesto das Bibliotecas Públicas*, preparado em cooperação com a

Federação Internacional das Associações de Bibliotecários e de Bibliotecas (IFLA), que apresenta as Bibliotecas Públicas como o centro informativo, educativo e cultural de uma sociedade:

A liberdade, a prosperidade e o progresso da sociedade e dos indivíduos são valores humanos fundamentais. Só serão atingidos quando os cidadãos estiverem na posse das informações que lhes permitam exercer os seus direitos democráticos e ter um papel activo na sociedade. A participação construtiva e o desenvolvimento da democracia dependem tanto de uma educação satisfatória como de um acesso livre e sem limites ao conhecimento, ao pensamento, à cultura e à informação. (UNESCO, Manifesto sobre as Bibliotecas Públicas)

É possível que o desenvolvimento das competências de literacia da informação e digitais e o acesso e uso da comunicação promovam a tolerância que Savater (2010) define e o entendimento mútuo. Nesse sentido os governos investem já em programas de promoção da literacia da informação, integrando-a em todos os sectores de uma sociedade que se pretende mais democrática, com valores de prosperidade e liberdade.

6. Bibliotecas escolares multiculturais que se pretendem interculturais

A relação entre as bibliotecas e a educação foi-se desenvolvendo, de acordo com as necessidades dos diferentes paradigmas, ao nível económico, cultural, social e educativo. Atualmente, as bibliotecas e as escolas estão adaptadas aos novos recursos tecnológicos, mas é urgente repensar as metodologias de ensino. O processo de ensino-aprendizagem deixou de fazer sentido tal como fora concebido, perante esta nova geração de “estudantes digitais”. Alunos, pais e professores, têm agora essa dupla missão de facilitadores de aprendizagem e de aprendentes, instituindo novos hábitos de cooperação. Uma educação orientada por todos, sem a existência de um “mestre” detentor de todo o conhecimento, pois o conhecimento e a informação encontram-se agora onde sempre estiveram: nas bibliotecas, atualmente com recursos tangíveis e intangíveis a organizar por especialistas na área da gestão de informação.

Estas relações que se estabelecem entre a escola e a biblioteca escolar podem assumir-se como determinantes ou inibidoras do sucesso educativo e realizam-se a diferentes níveis no que se refere à capacidade de decisão fundadora do processo de gestão de uma organização educativa. Podem constituir-se como ameaças ou oportunidades, consoante são sólidas e fundadoras de práticas de integração e de trabalho comum ou são

frágeis e coincidentes com uma cultura de escola pouco integradora e pouco aberta à inovação e à mudança.

A biblioteca escolar é hoje assumida, por organizações e associações internacionais, como “o coração” ou “o núcleo” da escola, existindo um significativo conjunto de estudos a nível internacional que atestam a sua ligação à aprendizagem e ao sucesso educativo dos alunos.

Como complemento aos manifestos da IFLA sobre a biblioteca pública, a biblioteca escolar e a Internet, o manifesto da IFLA sobre a biblioteca multicultural, aprovado pela IFLA em Agosto de 2006 e referendado pela UNESCO em Abril de 2008, vem sublinhar o papel das bibliotecas na promoção e preservação da diversidade cultural e linguística:

Este manifesto exorta as bibliotecas a servir todos os membros da comunidade, independentemente da sua herança cultural e linguística, fornecendo-lhes informação em línguas e alfabetos apropriados e concedendo-lhes acesso a materiais e serviços diversificados que reflitam as suas necessidades.

No Canadá e nos Estados Unidos, países com populações cada vez mais multirraciais, multiétnicas e multilinguísticas, desde há várias décadas que as bibliotecas escolares iniciaram o desenvolvimento de guiões para bibliotecas escolares multiculturais. No nosso País já existem muitas bibliotecas a desenvolver projetos multiculturais interessantes, mas durante as pesquisas que realizámos sentimos que esses projetos precisam de ser integrados em programa ativos e parcerias, onde a articulação com as diferentes áreas disciplinares e não disciplinares possa realizar-se, simultaneamente, no âmbito dos programas curriculares.

Impõe-se a necessidade de existir um debate político sobre a democratização da cultura, é necessária uma cultura *cosmopolita* acessível a todos. O desenvolvimento das bibliotecas escolares e públicas, enquanto espaços privilegiados para coabitação de diferentes manifestações culturais e educativas, como tem acontecido um pouco por todo o mundo, com exposições, teatro, cinema, encontros com autores, debates...em perfeita harmonia com coleções bibliográficas em diferentes suportes, apresenta-se como meio facilitador dessa cultura de massas ou cultura *cosmopolita*, mas acessível a todos, porque é também economicamente acessível.

A possibilidade de abrir as bibliotecas escolares ao diálogo intercultural pode contribuir para que todos aprendamos a conhecer melhor os outros e simultaneamente a

nós próprios. A partilha de diferentes culturas, nas suas diferentes formas de expressão, e a descoberta de outras sociedades e meios naturais contribuirá certamente para que todos os intervenientes tenham a possibilidade de desenvolver competências que nos aproximem de um paradigma socioeducativo mais humanista. A biblioteca escolar poderá assumir-se como um centro de informação, de formação e de orientação para o surgimento de comunidades de aprendizagem ou, como mais adiante se sugere, de comunidades do “aprender”.

Capítulo II

Desenvolvimento do Diálogo Intercultural numa Sociedade Mundial Cosmopolita

Nenhum país tem direito a apresentar-se como guia cultural dos restantes. As culturas não devem ser consideradas melhores ou piores, todas elas são culturas e basta. (José Saramago, 1998)

1. Introdução

As sociedades multiculturais³ têm-se construído e crescido, sem percebermos, mas também sem entendermos que trazem consigo mudanças que exigem a mudança de todos. A primeira mudança a promover será, sem dúvida, a de aceitarmos viver com cada vez menos certezas e de estarmos abertos a mudanças e novas aprendizagens. Cada criança, jovem ou adulto que muda de país ou região transporta consigo uma nova cultura, outra língua (ou dialeto) e um conjunto de comportamentos e convenções que precisa de manter e partilhar, mas também precisa de estar preparado para aprender uma nova cultura, uma nova língua, novos comportamentos. As novas pessoas com quem passa a interagir, no trabalho, na escola e na sociedade em geral, devem também estar preparadas para novas aprendizagens.

O diálogo intercultural surge como fundamental no desenvolvimento de uma *sociedade mundial cosmopolita* e só se desenvolve verdadeiramente quando existe comunicação entre todos e todos partilham as suas experiências e conhecimentos, convictos de que essa partilha de diferenças nos enriquece e encaminha para uma sociedade onde a *coabitação cultural* é não só possível como necessária. De acordo com Wolton (2003) a *coabitação cultural* é o contrário do ódio e do racismo, resulta do universalismo que “pressupõe dois princípios complementares: a ideia de não-hierarquia das culturas e o reconhecimento da importância das trocas mútuas, como processo permanente de negociação” (p. 88).

Este autor afirma que já não existe uma cultura dominante e que quer a França, quer outros países europeus, como Portugal e Espanha, devem repensar as suas relações com as antigas colónias e sair do *paradigma da descolonização*, que continua a culpabilizar uns e a vitimizar outros. Para que isso aconteça é necessário valorizar, por exemplo as línguas, os seus diferentes dialetos e crioulos, pois as palavras representam diferentes formas de pensar, sonhar e criar. É esta valorização que vai permitir a preservação da pluralidade de representações do mundo, constituindo a primeira condição para a coabitação cultural.

³ Distinguem-se, no âmbito deste trabalho, os conceitos de “intercultural” e “multicultural”, considerando os referenciais definidos no quadro anterior. No entanto, e de acordo com Silva (2007) “é importante salientar que “educação multicultural” e “educação intercultural” têm diferentes significados e são utilizadas com sentidos diferentes por vários autores. Alguns autores utilizam ainda a terminologia “educação inter/multicultural, considerando que estes conceitos se complementam” (p. 108-109).

Esoh Elamé, num Seminário intitulado “Gestão sustentável das escolas: uma nova estratégia de desenvolvimento intercultural e ambiental”, que decorreu a 29 de janeiro de 2011, em Lagos, alertou para o facto de o colonialismo ter tido como teoria única civilizar, seguindo apenas modelos ocidentais. Durante a sua conferência, ficou evidente a necessidade de desenvolvermos uma consciência pós-colonial, pois a forma como vemos o mundo é ainda produto da história colonial. As ideias e opiniões são coloniais. Temos que desmontar estas imagens e fazer outras leituras das culturas e da interculturalidade. A percepção que temos de pobreza não é adequada, a ideia que temos dos outros é estereotipada, a convicção que temos sobre existência de diferentes raças deixará de fazer sentido, assim como muitos conceitos que mantemos sobre as sociedades, a sua organização, os seus lugares de culto e as suas tradições. Quando formos capazes de desmontar esta mentalidade colonialista entenderemos que não faz sentido falar de raças, mas de ser humano, pois não existe um ADN específico para cada cor de pele.

A construção de novas *identidades glocais* será possível através da construção de biografias que respeitem a ética do género humano e deve pois iniciar-se em contexto educativo, na escola, com a implementação de planos que incluam o diálogo intercultural. A conceção do diálogo intercultural assenta no pressuposto de que não existem culturas completas ou superiores umas às outras. Santos (2004) refere-se à *incompletude cultural* e alerta para a necessidade de existirem determinadas condições para que o diálogo intercultural seja possível. Pois, segundo ele, “se uma cultura se considera inabalavelmente completa não tem nenhum interesse em envolver-se em diálogos interculturais; se, pelo contrário, admite, como hipótese, a incompletude que outras culturas lhe atribuem e aceita o diálogo, perde confiança cultural, torna-se vulnerável e corre o risco de ser objecto de conquista” (p. 350).

Assim, as condições apresentadas por este autor passam pela consciência da incompletude cultural. A primeira condição – *da completude à incompletude* - já acontece com frequência, sempre que existe descontentamento relativamente à cultura a que pertencemos, por não encontrarmos nela a resposta a todas as nossas questões ou aspirações; a segunda condição – *das versões culturais estreitas às versões amplas* – quando encontra em cada cultura círculos de reciprocidade mais amplos, ou as versões que vão mais longe no reconhecimento do outro, considerando aqui as limitações impostas pelas religiões; a terceira condição – *de tempos unilaterais a tempos partilhados* – reconhece que cada cultura tem direito a gerir o seu tempo, para iniciar, suspender ou terminar o diálogo, de acordo com as suas incompletudes; a quarta condição – *de parceiros*

e temas unilateralmente impostos a parceiros e temas escolhidos por mútuo acordo - pressupõe acordos pré-estabelecidos entre as culturas relativamente aos temas que, reciprocamente, interessará discutir em determinada altura; finalmente a quinta condição que Santos (2004) nos apresenta – *da igualdade ou diferença à igualdade e diferença* – pressupõe que o princípio da igualdade deva ser perseguido ao mesmo tempo que o reconhecimento da diferença, o que o autor traduz com o seguinte imperativo “temos o direito a ser iguais quando a diferença nos inferioriza; temos o direito a ser diferentes quando a igualdade nos descaracteriza” (p. 352).

Também Wolton (2003), referindo-se ao paradigma da descolonização, nos apresenta cinco condições para a que a *coabitação cultural* se torne possível (1. Sair do círculo infernal da culpabilidade-reparação; 2. Aceitação de direitos e deveres mútuos; 3. Sair da lógica da descolonização; 4. Preservar a identidade cultural; 4. Autonomia no desenvolvimento económico; 5. Revisão dos estereótipos). As condições apresentadas referem-se ao caso da França em relação aos países francófonos, no entanto, o autor afirma que as mesmas condições também podem ser reportadas a outros países que tal como a França se veem agora implicados no paradigma da descolonização, que como já se referiu é urgente abandonar.

O Seminário, já referido anteriormente, “Gestão sustentável das escolas: uma nova estratégia de desenvolvimento intercultural e ambiental”, perspetivou a *sustentabilidade* numa dimensão algo complexa, mas muito lógica no contexto deste trabalho de investigação, onde a eco-responsabilidade e a consciência intercultural são pilares essenciais no atual paradigma de gestão sustentável para as escolas. Partindo de simples jogos, como o ato de legendar ou rotular imagens de paisagens, locais e construções de diferentes países e continentes, o Dr. Esoh Elamé demonstrou-nos como os estereótipos ocidentais e colonialistas ainda estão enraizados nas nossas realidades mentais. A noção de um lugar de culto é muito variável, assim como o conceito de cidade e de aldeia, ou o conceito de uma casa e dos bens de primeira necessidade, até o próprio conceito de riqueza e pobreza têm dimensões muito diversas, consoante as comunidades são mais naturais ou industrializadas. A oportunidade para começar a destruir estes estereótipos, e muitos outros, construídos ao longo de séculos, começou com o aparecimento da televisão, mas atualmente as tecnologias permitem-nos desenvolver outros meios de informação e comunicação, onde todos somos intervenientes, falta, no entanto, uma orientação informada para encetar diálogos capazes de continuar esta caminhada de luta contra tantos preconceitos e estereótipos.

Atendendo aos acontecimentos que as redes sociais estão a despoletar por todo o planeta e ao descontentamento que as comunidades ocidentais começam a manifestar face aos desenvolvimentos políticos, económicos e sociais, “poder-se-ia dizer que estamos perante uma «colonização ao contrário», cada vez mais evidente. A colonização ao contrário quer dizer que há países não ocidentais que estão a influenciar o curso dos acontecimentos no Ocidente” (Giddens, 2000: 27).

Será, possivelmente, esta conjuntura de agitação social que poderá trazer a oportunidade de percebermos que todos somos responsáveis pelo futuro do planeta e pela continuidade da espécie humana e que essa responsabilização começa com uma participação democrática na vida política, económica e social. A revolução islandesa, causada pela eclosão da crise, em 2008, está a passar despercebida nos *media* internacionais, mas é já um exemplo de renovação democrática, que, entre outras medidas, prevê iniciativas e projetos no âmbito da informação e da comunicação.

Também os últimos movimentos sociais, no universo árabo-muçulmano, pela democracia parecem encaminhar-nos para uma *sociedade mundial cosmopolita*.

Por agora, propomos uma reflexão sobre identidade individual e identidade coletiva, ou identidades *glocais*. Esta temática parece-nos necessária, até para entendermos o conceito de aprendizagem ao longo da vida e a necessidade de apresentar projetos que permitam desenvolver novas identidades, identidades planetárias ou *glocais*.

2. Desenvolvimento de identidades glocais e de uma inteligência coletiva

Talvez a principal busca de cada ser humano seja a de uma identidade pessoal que lhe permita conhecer-se para se integrar numa identidade social. E essa busca não pode ser bem encaminhada se limitada a um processo individual, pois a “identidade é socialmente distribuída, construída e reconstruída nas interações sociais” (Mendes, 2001: 490).

O desenvolvimento de uma identidade processa-se ao longo da vida e é influenciada pelas perceções e aprendizagens que realizamos desde que respiramos pela primeira vez neste planeta, ou talvez muito antes desse momento. No momento em que se determina a nossa sexualidade, quando escolhem o nosso nome, as nossas roupas, os nossos primeiros “objetos”, começa talvez a nossa identificação, a construção das nossas identidades. Neste sentido, Mendes (2001) refere-se a Erving Goffman que fala de uma distinção conceptual entre *identidades sociais* (as que são constituídas pelas categorias

mais vastas a que um indivíduo pode pertencer), *identidade pessoal* (imputada a cada indivíduo através de marcas distintas como aparência, o nome, impressões digitais...) e *identidade de ego* ou a *identidade «sentida»* (a que advém da sua continuidade e do seu carácter como resultado das suas experiências sociais). Como a identidade pessoal é mais ou menos constante, embora determinante da nossa biografia, interessa no âmbito deste trabalho explorar as identidades construídas socialmente.

Através dos sentidos e da comunicação recebemos e transmitimos aprendizagens, construímos pensamentos que criam ações e que nos permitem desenvolver, quer individualmente, quer socialmente. Atualmente, os processos de desenvolvimento de comunicação e interação alteram-se de tal forma que será difícil conseguirmos entender as suas consequências. Os meios e processos de comunicação que hoje usamos permitem-nos uma aproximação diferente com as pessoas, permitem-nos partilhar, simultaneamente, informações pessoais e profissionais, filosofias de vida, imagens e fotos, preferências sobre artes, entretenimento, atividades e interesses, informações, notícias, grupos e causas internacionais que podemos apoiar... Redes sociais, como o Facebook, ao estabelecerem um contacto permanente entre grupos de *amigos*, possibilitam uma troca de informações constante, simplificando, simultaneamente, o processo de filtração e seleção de informação. Atualmente, esta ferramenta permite o desenvolvimento cronológico das nossas interações e publicações.

Como já se referiu acima, deixamos de procurar a informação, ela vem ter connosco através de diferentes mediadores, que definimos como pessoas e grupos de que *gostamos ou somos fãs*. De certa forma, estamos mais próximos de pessoas que se cruzam connosco ao longo da vida, familiares, amigos, conhecidos e desconhecidos, e todos contribuem, numa certa medida, para o desenvolvimento da identidade de cada um.

Na Conferência Internacional “Creative Learning Innovation Marketplace”, que ocorreu em Lisboa entre 15-16 de Outubro de 2009, Siemens manifestou na sua comunicação que os especialistas estão errados quando afirmam que as escolas e a aprendizagem não se alteraram nos últimos cem anos:

A última década providenciou ferramentas aos indivíduos para que continuamente exteriorizem os seus pensamentos e ideias. A História é geralmente revelada através de artefactos significantes. Temos livros (artefactos) que capturam certos períodos de tempo. Mas não temos a conversa do dia-a-dia. Temos uma versão higienizada da história. Gerações futuras irão provavelmente ter acesso a muito mais informação histórica que aquela que atualmente temos. Através do Youtube, Twitter, facebook, SecondLife, podcasts, Flickr e blogs as nossas conversas diárias

podem ser apreendidas. Conversas tidas no Facebook ou Twitter não se desenrolam como tidas numa sala de reuniões. Como ambos Vygotsky e Wittgenstein defenderam, a linguagem gera pensamentos. O Twitter gera identidade, ser. A tecnologia permitiu à nossa geração exteriorizar – através de vídeo, fotos, áudio, texto e simulação – as nossas ideias. Uma vez exteriorizadas, um rasto de identidade é deixado para consideração e análise futura. (p. 27)

As tecnologias de informação e comunicação, quando acessíveis a todos, numa determinada comunidade, permitem exteriorizar ideias e pensamentos de todos os membros. Num contexto de comunicação presencial nem todos os indivíduos conseguem comunicar as suas ideias, muitas vezes a liderança de um, ou de uns poucos, aniquila a possibilidade de diálogo intercultural entre todos os indivíduos e delimita a possibilidade de evolução da identidade social de cada um. Wolton (2003) alerta para a necessidade de passar de uma *identidade refúgio* para uma *identidade relacional*, o que implica valorizar a relação, ainda que difícil, contra a hierarquia e a exclusão, pois “a *coabitação cultural* é o conceito que tenta gerir, em simultâneo, o aumento da mobilidade, o ressurgimento das identidades e vontade de rejeitar a identidade agressiva em proveito da identidade relacional” (Wolton, 2003: 89). As redes sociais permitem que diferentes identidades se manifestem e se relacionem, no entanto, sem uma formação de ética associada a estes novos meios, as *identidades agressivas* continuam a gerar *identidades refúgio*, gerando um fenómeno que habitualmente se chama de «cyberbullying». Um estudo realizado no Brasil em 2010 sobre “Bullying Escolar” concluiu:

os maus tratos entre pares no ambiente virtual se manifestam com frequência semelhante à da violência praticada no ambiente físico da escola. Aproximadamente 17% dos alunos pesquisados já foram vítimas de agressões via internet. Na região Sudeste do País, essa incidência é ainda maior, chegando a 20%, provavelmente porque é mais amplo o acesso de alunos aos recursos tecnológicos do ambiente virtual. (Fischer, 2010: 105)

Este estudo não só diagnostica um problema existente, mas propõe algumas ações e reflexões. O envolvimento de toda a comunidade educativa na identificação de necessidades, falhas e desejos deve conduzir a uma planificação de ações e proposta de soluções. Os gestores da educação devem estar preparados para estimular e facilitar esses processos, para fortalecer a gestão democrática nos sistemas de ensino, e, sobretudo para aproximar a escola e a comunidade, procurando meios que facilitem e aperfeiçoem a comunicação entre os diferentes atores.

As questões da socialização, dos padrões que regem as relações entre as pessoas e os direitos de cidadania, não devem ser exploradas em disciplinas específicas, mas de forma transversal a todas, com a colaboração de agentes educativos com competências reconhecidas. As escolas precisam diagnosticar, de forma sistemática, os casos de *bullying*, de *ciberbullying* e outras formas de violência nas relações interpessoais, estabelecendo, nos seus Planos e Projetos Educativos orientadores, metas e estratégias que visem a redução e eliminação destes fenómenos. Os órgãos de gestão devem procurar parcerias (outras instituições do Estado – segurança pública; conselhos municipais e da sociedade civil – associações de moradores, ONGs, fundações empresariais, movimentos sociais etc.), pois a sociedade e a escola têm neste âmbito uma grande responsabilidade: a de educar identidades coletivas que saibam relacionar-se e interagir num contexto de coabitação cultural.

Enquanto as redes de comunicação contribuem para uma evolução ainda indefinida das identidades, nas últimas décadas, têm surgido diferentes fenómenos de globalização que influenciam a construção das identidades desta era, “porque a globalização não é um incidente passageiro nas nossas vidas. É uma mudança das próprias circunstâncias em que vivemos. É a nossa maneira de viver actual” (Giddens, 2000: 29).

Santos (2004) considera que existem globalizações em vez de uma entidade única chamada globalização. A sua definição de globalização assenta num “processo pelo qual determinada condição ou entidade local estende a sua influência a todo o globo e, ao fazê-lo, desenvolve a capacidade de designar como local outra condição social ou entidade rival.” (p.334) O autor apresenta-nos diferentes exemplos de como a globalização pressupõe a localização, ao mesmo tempo que nos apresenta quatro modos de produção da globalização, explicando a necessidade de falar em globalizações. A primeira forma consiste no processo pelo qual determinado fenómeno local é globalizado – *localismo globalizado* –; a segunda reverte esse processo, transformando determinados fenómenos globais em condições locais – *globalismo localizado*. Ainda para Santos (2004), “o sistema-mundo é uma trama de globalismos localizados e localismos globalizados” (p. 336). Estas duas formas de globalização acontecem de-cima-para-baixo, por isso são neoliberais ou hegemónicas.

No entanto, e segundo o mesmo autor, a intensificação de interações globais pressupõe outros dois processos, outros dois modos de produção da globalização que vão para além destes dois e que acontecem de-baixo-para-cima, sendo solidários e contra-hegemónicos. O primeiro, que ele designa de *cosmopolitismo*, representa, na sua opinião,

“a solidariedade transnacional entre grupos explorados, oprimidos ou excluídos pela globalização hegemónica. [...] O cosmopolitismo que defendo é o cosmopolitismo do subalterno em luta contra a sua subalternização” (p.337). O outro processo, ou modo de produção da globalização, que o autor nos apresenta e que não poderá ser descrito pelos anteriores, é a emergência de temas globais – o *património comum da humanidade* –, temas estes que são reportados ao globo na sua totalidade e pressupõem a sustentabilidade da vida humana na terra. Estes dois modos de globalização estão implicados no desenvolvimento deste projeto de investigação, quando apresentamos a sugestão de desenvolvimento de *identidades locais*, de um *cosmopolitismo multicultural* e de uma educação orientada por temas globais.

Interessa por isso apresentar outras perspetivas sobre o conceito de globalização, em constante desenvolvimento. Arnout (2010), num artigo em que reflete sobre a problemática da Globalização, analisando-a particularmente como se apresenta na teoria de Ulrich Beck, apresenta-nos três temas chave da teoria beckiana: a *modernização reflexiva*, a *cosmopolitização* e a *individualização*, argumentando que tal teoria se encontra situada num contexto específico nesta globalidade, não podendo ser lida como universal:

O termo “individualização” é geralmente associado a temas como isolamento, solidão, desconexão, vazio. Isso nas ciências sociais, nas artes ou no senso comum ocidentais. Para Ulrich Beck, porém, essa noção é investida de um novo sentido, diverso: trata-se da individualização da biografia. Isso quer dizer o seguinte: a biografia (a história de vida dos indivíduos) deixa de ser *padronizada* para tornar-se uma *biografia escolhida*. Passa-se da impossibilidade de escolha, ao livre arbítrio; isto é, cada um deve operar e persistir como agente individual de sua própria biografia. Os indivíduos recriam-se, na idade do globo (globalidade), como filhos da liberdade (*Kinder der Freiheit*). (p. 41)

Esta individualização opera no contexto de uma cosmopolitização, onde é possível que o indivíduo encontre alternativas, opções e múltiplas possibilidades de escolha. Para Arnaut (2010: 45-46), o indivíduo beckiano deverá ter acesso a um conjunto de processos de carácter transnacional, envolvendo a aceleração, intensificação, circulação, difusão, de bens tecnológicos, riscos ecológicos, processos migratórios, cidadanias múltiplas, viagens, media, ciência, criminalidade, estética, bens culturais. O cosmopolitismo seria uma espécie de prelúdio normativo da globalização e só assim, afirma este autor, se podem intensificar as relações, as estruturas e vínculos entre os indivíduos e grupos, a nível local e mundial, nas dimensões culturais, económicas, políticas e normativas. Encaminhamo-nos para uma nova sociedade, uma *sociedade mundial cosmopolita*, será então consequência de uma

modernização da modernidade, *uma modernidade reflexiva* e “o importante é ter em mente que o cosmopolitismo é uma trilha aberta pelo desenvolvimento dessa segunda modernidade, e pelas consequências, não do fracasso, mas do *sucesso* da primeira modernidade, da vitória da sociedade industrial” (idem, p. 46).

Seguindo o raciocínio deste autor, poderá estabelecer-se uma relação entre esta nova *identidade glocal*, que sugerimos no âmbito deste projeto, e uma *sociedade cosmopolita mundial* (ou *cosmopolitismo multicultural*) que se deseja anunciar, sendo já referida por diferentes autores aqui referenciados, como Giddens (2000), Wolton (2003), Santos (2004) e Arnout (2010). Este último apresenta-nos uma definição de “Cosmopolitismo”, exposta por Immanuel Kant, 200 anos atrás,

ser um cidadão de dois mundos – “cosmos” e “polis”. Isso implica cinco diferentes dimensões, distintas entre afastamentos [*otherness*] externos e internos. Externamente, significa:

- (a) incluir o afastamento da *natureza*;
- (b) incluir o afastamento de *outras civilizações e modernidades*; e
- (c) incluir o afastamento do *futuro*;

internamente, significa:

- (d) incluir o afastamento do *objeto*; e
- (e) superar o (estado de) controle da racionalização (científica, linear). (p. 46)

Considerando esta definição de Kant bastante atual, poder-se á estabelecer um paralelismo entre “ser cosmopolita” e “ser glocal”, ou seja, “pensar globalmente, agindo localmente”. Interpretando a definição de Kant, Arnout (2010) explica que “o cosmopolitismo pressupõe o “cosmos” e a “polis”. Pressupõe uma natureza afastada, o futuro afastado, civilização, cidadania e modernidade. Implica uma racionalização a ser superada” (p. 46-47). Este autor apresenta-nos estes três pontos centrais: a *individualização*, a *cosmopolitização* e a *modernização reflexiva* com esta ordem, embora pudessem ser apresentados numa ordem inversa, dada a relação reflexiva existente entre eles. Sobre a tal modernização da modernidade ou *modernização reflexiva*, explica-nos:

a partir da modernização da (primeira) modernidade industrial, surge uma segunda modernidade, reflexiva, com a qual irrompe a possibilidade de uma vivência cosmopolita, acompanhada de um processo de individualização das biografias em escala mundial. [...] Como dito anteriormente, a modernização reflexiva, que desemboca na segunda modernidade (*zweite Moderne*) é o pilar da cosmopolitização e da individualização da biografia. [...] Mas em que consiste, afinal, a modernização reflexiva? [...] - A idéia é relativamente simples. Beck a concebe como o processo de passagem da sociedade industrial à sociedade de risco. (p. 48)

Este raciocínio relaciona a modernização simples com a modernização industrial, na Europa do século XIX, considerando-a um *sucesso* para a modernização ocidental, pois é por existir essa relação de causalidade entre a primeira e a segunda modernização que “o indivíduo logra libertar-se das amarras da sociedade industrial, e vê-se mergulhado numa sociedade mundial de risco. Aqui, as raízes dessa visão ou consciência cosmopolita” (Arnout, 2010: 49). Ou seja, é porque passámos do deslumbramento da primeira modernidade («da Revolução Industrial e da Belle Epoque»), após nos ter revelado que o mundo apresenta riscos, incertezas que a ciência e a racionalidade ocidentais não são capazes de dominar, que estamos “condenados” a experimentar a tal liberdade de escolha e de *individualização reflexiva* na construção das nossas próprias biografias.

Trata-se, mais uma vez, e como referia Silva (1990), de derrubar muros, interiores e exteriores. Pois é para um mundo de incertezas e de impermanência que estamos a despertar, entendendo que tudo muda e que, atualmente, as mudanças acontecem rapidamente, pois as tecnologias de informação e comunicação permitem-nos ampliar os sentidos humanos: ouvimos mais, vemos mais e percebemos cada vez mais. Apesar de toda esta instabilidade ter de fazer parte dos nossos dias e das nossas vivências,

as contradições e dissonâncias da vivência experiencial requerem, para manutenção de um sentimento de identidade contínuo, um trabalho biográfico constante. O sentimento de continuidade individual articula-se, expressa-se, na construção e reelaboração contínua de uma identidade narrativa. [...] O diálogo com os outros é essencial na construção da consciência de cada indivíduo, diálogo que é multivocal e que se produz na intersecção de forças centrípetas (necessidade de se ligar ao outro) e de forças centrífugas (necessidade de diferenciação do outro). A empatia ou a identificação com o outro têm somente um papel transitório e preparatório. No diálogo cada identidade mantém-se sempre irreduzível. A aproximação ao outro, ou até a outra cultura, sendo necessária, é secundada por um movimento de retorno, de recentramento na sua posição, num processo de exotopia. (Mendes, 2001, p. 491)

É neste sentido que também Wolton (2003) refere que “quanto mais os indivíduos circulam, se abrem ao mundo, participam na modernidade e numa espécie de «cultura mundial», mais sentem a necessidade de defender as suas identidades cultural, linguística e regional” (p. 22).

Será legítimo afirmar que hoje o debate sobre construção de identidades não será muito consensual, pois se, por um lado, e como afirmavam Stoer e Magalhães (2005) quando nos apresentam cinco lugares ou estâncias em que os constrangimentos sociais acontecem (*o corpo, o trabalho, a cidadania, a identidade e o território*), a construção de

identidades surge como um processo de criação de sentidos pelos grupos e pelos indivíduos, delimitada por determinados «espaços estruturais» (espaços: doméstico, de trabalho, de cidadania, comunitário, de mercado, mundial), despontando a escola enquanto lugar privilegiado na concretização do processo de formação de identidade; por outro lado, e atendendo à teoria apresentada por Arnout, é possível, senão crucial, que cada indivíduo “escreva” a sua própria biografia, sem necessidade de recurso aos mesmos «espaços estruturais», pois os espaços são cada vez mais ampliados, cada vez mais virtuais e abstratos.

É claro que devemos considerar que a tal *modernidade reflexiva* ainda não quebrou todos os “muros”, ainda não é mundial, mesmo nos países mais desenvolvidos existem realidades distintas, com desenvolvimentos diferentes, continuam a existir *identidades refúgio*. Mas a modernidade poderá vir a ser experimentada de forma cada vez mais global, acontecimentos impulsionados por movimentos populares, a partir de redes sociais como o facebook, fazem-nos acreditar que será possível que os meios de informação e comunicação possam aproximar-nos da democracia global e os direitos humanos possam vir a ser adaptados a todas as culturas. Pois, na verdade:

Estamos diante de uma hierarquia mundial reeditada. Quem está no topo pode apreciar, no conforto da *polis*, seu *cosmos* ampliando-se em dimensão mundial, numa visão cosmopolita do mundo. Quem não está, talvez não consiga ver. [No entanto] talvez possam, aos poucos evoluir e compreender as maravilhas de uma modernidade cosmopolita e global. (Arnout, 2010: 51-52)

O papel dos meios de comunicação social tem sido extremamente importante na liberalização da informação, no entanto, exige-se que o seu papel possa ser cada vez mais interventivo:

É necessário criar, o mais depressa possível *cadeias de informação mundiais*. [...] No futuro, informar será mais difícil devido à pluralidade dos pontos de vista, mas é o preço indispensável a pagar para que a diversidade cultural seja um facto. [...] Diversificar a maneira como é feita a informação internacional é essencial para a paz futura. (Wolton, 2003: 94-95)

A *modernidade cosmopolita global* poderá ser construída com sociedades esclarecidas e conscientes de que “é preciso toda uma aldeia para educar uma criança⁴”, só assim se construirão identidades glocais. Entretanto, é necessário que os indivíduos

⁴ Ditado Africano.

escrevam a sua biografia (redes sociais cronológicas), que construam a sua identidade, ou identidades (social e pessoal), tendo como referência a ética do género humano, que Morin (2002) nos apresenta como “sétimo saber” para a educação do futuro.

3. (Multi)Culturas e tradições ou a ética do género humano como normativo biográfico

Não pretendemos aqui elaborar conceitos acerca de *cultura*, *tradição* ou *ética*, pois é possível encontrar diferentes definições. Será mais proveitoso, no âmbito deste projeto, atendermos à sua etimologia e a ideias de alguns autores. O conceito de *cultura* (do latim *colere*) que significa *cultivar*, inicialmente, assim como hoje, é usado em dois sentidos, na agricultura e no conhecimento que as sociedades vão “cultivando”. O conceito de *tradição* (do latim *traditio*, *tradere*) significa *entregar* e verificamos que o seu sentido continua a ser o de transmitir entre gerações formas de pensar e de agir, valores e práticas. Já o conceito de *ética* (do grego *ethos*), de acordo com o Grande Dicionário Enciclopédico (1998) é uma “Parte da filosofia que trata da moral e das obrigações do Homem” (p. 2492) Este conceito, de acordo com a mesma fonte, evolui desde as *Escolas Primitivas*: Sócrates procura resolver o problema ético, atendendo ao bem moral; Platão abandona esse conceito da *ética do bem* e opta por uma *ética de fins*; para Aristóteles o núcleo do bem moral consiste na eudemonia, na atuação perfeita do Homem. Outras correntes e ideias religiosas ocupam-se também do conceito de ética. Nos tempos modernos, a partir de Kant acaba por converter-se numa ética do dever. Atualmente considera-se que a ética vai muito além da moral, pois trata-se de uma reflexão filosófica, logo puramente racional, sobre a moral, levando o homem a agir não só por tradição, lei, educação ou hábito, mas principalmente por convicção e inteligência.

Se entendermos que a cultura é uma reação à natureza, e muitas vezes uma interpretação desta, as alterações que o nosso Planeta nos tem revelado obrigam-nos a rever muitas tradições, muitos hábitos e a desenvolver uma ética que busque fundamentos racionais para uma universalidade das normas morais, numa perspectiva objetiva e gerando consenso em torno de valores partilhados e comumente aceites para a resolução dos dilemas que surgem nesta era em que as tecnologias de informação e comunicação nos permitem partilhar preocupações comuns.

Existirão sempre algumas incertezas relativamente aos conhecimentos culturais que interessam partilhar socialmente para podermos transmitir a gerações vindouras, e, talvez mais do que nunca interesse definir algumas diretrizes para construção de identidades conscientes da diversidade a preservar e simultaneamente da unidade que este planeta precisa construir. A escritora Adichie (2009) numa comunicação apresentada no programa “TED: ideas worth spreading” chama a atenção para o perigo das histórias únicas, referindo que as nossas vidas, as nossas culturas são compostas de muitas histórias sobrepostas. Ela conta a história de como encontrou sua autêntica voz cultural - e adverte-nos que se ouvimos somente uma única história sobre uma outra pessoa ou país, corremos o risco de gerar grandes mal-entendidos. Para se escrever uma biografia será necessário ouvir muitas histórias e escrever muitas histórias. Pois, como refere esta escritora, “muitas histórias importam. As histórias têm sido usadas para expropriar e tornar maligno. Mas as histórias podem também ser usadas para capacitar e humanizar. As histórias podem destruir a dignidade de um povo, mas histórias também podem reparar essa dignidade perdida”. (Adichie: 2009)

Proporcionar um contacto com diferentes culturas para que se possam identificar aquelas que mais se identificam com cada um e se aprendam a respeitar todas, é importante; as tradições também deverão ser revistas e recontextualizadas, considerando as preocupações globais comuns; um código de ética deverá ser construído e desenvolvido com a participação de todos, através de um diálogo intercultural.

Santos (2004) apresenta-nos dois conceitos de cultura, que parecem ter alguma pertinência neste contexto, o primeiro associado às humanidades, enquanto domínio do saber institucionalizado no ocidente, que inclui aquilo que se considera o que de melhor foi pensado e produzido pela humanidade. Nesse sentido, “a cultura assenta em critérios de valor, estéticos, morais ou cognitivos, que, definindo-se a si próprios como universais, elidem a diferença cultural, ou a especificidade histórica dos objetos que classificam” (p. 20). Nesta conceção de cultura são valorizados os domínios da literatura, das artes, a música, a filosofia, a religião e as ciências, como património cultural universal.

O segundo conceito, que na perspetiva deste autor coexiste com o primeiro, reconhece a pluralidade de culturas e define-as como “totalidades complexas que se confundem com as sociedades, permitindo caracterizar modos de vida assentes em condições materiais e simbólicas” (p. 20). Neste segundo conceito podem estabelecer-se distinções entre culturas (elementares – simples – complexas - primitivas) que estão em constante evolução. A partir da década de 1980, “a cultura surge como fenómeno

associado a repertórios de sentido ou de significados partilhados pelos membros de uma sociedade, mas também à diferenciação e hierarquização, no quadro de sociedades nacionais, de contextos locais ou de espaços transnacionais” (Santos, 2004: 22).

Surge então o conceito de multiculturalismo, associado à existência de uma multiplicidade de culturas no mundo que coexistem e se interinfluenciam quer no mesmo espaço ou para além dele. Esta inter-relação ou necessidade de existência de interculturalidades exige, para Santos, o desenvolvimento de Projetos (Políticos), que desconstruam críticas e conceitos de multiculturalismo conservadores, os quais têm gerado movimentos que defendem políticas de identidade baseadas no reconhecimento da diferença. Assim, atualmente é já possível conceber versões emancipatórias de multiculturalismo que se baseiam no reconhecimento da diferença e do direito à diferença, da coabitação cultural ou de construção de sociedades interculturais. São pois estes conhecimentos multiculturais, que subentendem a coabitação cultural, os que interessam desenvolver atualmente para transmitir a gerações vindouras.

Novas aprendizagens, novos conceitos emergentes, que tenham como base o reconhecimento e o direito à diferença, são urgentes. Ouve-se com frequência a expressão “a tradição já não é o que era”, talvez porque se aceitam mudanças, quando são recontextualizadas e porque se entenda que a vida comporta, em si mesma, essas mudanças e uma impermanência que devemos aprender a aceitar.

Giddens (2000), num capítulo sobre *Tradição*, refere que as tradições e os costumes têm condicionado a vida das pessoas durante uma boa parte da História da Humanidade, refere que é um mito pensar que as tradições são imutáveis, pois elas evoluem com a passagem lenta do tempo e, muitas vezes, transformam-se e alteram-se rapidamente, sendo inventadas e reinventadas, pois “muitas das coisas que consideramos tradicionais, alicerçadas na neblina do tempo, não passam, na verdade, de produtos do último par de séculos, e por vezes são ainda mais recentes. [...] Tradição inteiramente pura é coisa que não existe” (pp.45-46-48). No entanto, o mesmo autor reconhece que as tradições são necessárias à sociedade e rejeita a ideia que surge no século das Luzes, segundo a qual o mundo deveria libertar-se completamente delas. No entanto, “hoje, devido ao impacte da globalização, estão a acontecer duas mudanças básicas. Nos países ocidentais, não só as instituições públicas como também a vida corrente estão a libertar-se do peso das tradições” (Giddens, 2000: 50). Também Mendes (2001) refere que a tradição só é possível “em lugares estáveis, permanentes e com uma dada espessura temporal. Os lugares desestabilizadores conduzem a processos de destradicionalização. E, como acentua Santos

(1995), “a cultura é por definição um processo que se constrói na intersecção entre o universal e o particular.” (p. 501).

Os conceitos de cultura e tradição deixam de estar ligados somente a identidades nacionalistas, porque os velhos Estados-nações estão fragilizados, mas a mundialização leva ao reaparecimento de identidades culturais que também fazem renascer os nacionalismos locais, como já se referiu, quanto mais os indivíduos circulam mais sentem a necessidade de defender as suas identidades, naquilo que se referem a valores que são observados como universais e necessários à sustentabilidade planetária, no entanto os nacionalismos que vemos surgir estão mais preocupados com a sustentabilidade económica dos respetivos países.

Por um lado, começamos a entender e a aceitar que os estados-nação deixam de influenciar a construção de identidades, pois “as nações perderam uma boa parte da soberania que detinham e os políticos perderam muita da sua capacidade de influenciar os acontecimentos. Não surpreende que os líderes políticos já não sejam respeitados por ninguém e que exista pouco interesse em relação ao que eles têm a dizer. Acabou a era do Estado-nação” (Giddens, 2000: 20-21).

Surge a necessidade de investir na noção *Terra – Pátria*, que Morin (2002) descreve no âmbito de uma identidade e consciência terrestre, como uma união planetária num mundo estreitado e interdependente, sendo que “tal união tem necessidade de uma consciência e de um sentimento de pertença mútua, ligando-nos à nossa *Terra* considerada como primeira e última *Pátria*” (p. 80). A Humanidade contextualizada numa «Pátria» que se encontra em perigo, a Terra, precisa desenvolver uma consciência comum e uma solidariedade planetária do género humano, por isso, a noção de ética a construir é aquela que deve ser realizada por todos e em cada um e que Morin (2002) apresenta como urgente, pois, “enquanto a espécie humana continua a sua aventura sob a ameaça da autodestruição, o imperativo tornou-se: salvar a Humanidade realizando-a” (p. 123). Para conseguirmos reafirmar o laço ético entre cada indivíduo e a espécie humana é necessária uma regeneração democrática que supõe a regeneração do civismo, que por sua vez supõe a regeneração da solidariedade e da responsabilidade. Uma dialética que Morin nos apresenta como desenvolvimento de uma «antropo-ética» que deverá acontecer na sala de aula, transformando-a num laboratório de vida democrática,

[...] a sala de aula deve ser o lugar de aprendizagem do debate argumentado, das regras necessárias à discussão, da tomada de consciência das necessidades e dos procedimentos de compreensão do pensamento do próximo, da escuta, do respeito

pelas vozes minoritárias e desviantes. Assim, a aprendizagem da compreensão deve desempenhar um papel capital na aprendizagem democrática. (p.121)

Atualmente, as questões levantadas pela produção, disponibilização, acesso e uso da informação são universais, pelo que se entende que os princípios que as regem e regulam deverão ser também universais. A *ética da informação* é o termo escolhido para o debate público sobre estas questões pelo seu carácter de universalidade, pela possibilidade de serem apreendidos e aplicados universalmente. A ética da informação terá que garantir a este nível o respeito pelo estabelecido como valores mínimos relativamente aos direitos humanos de que destaco os seguintes artigos da Declaração Universal dos Direitos do Homem:

Artigo 12º

Ninguém sofrerá intromissões arbitrárias na sua vida privada, na sua família, no seu domicílio ou na sua correspondência, nem ataques à sua honra e reputação. Contra tais intromissões ou ataques toda a pessoa tem direito a proteção da lei.

Artigo 19º

Todo o indivíduo tem direito à liberdade de opinião e de expressão, o que implica o direito de não ser inquietado pelas suas opiniões e o de procurar, receber e difundir, sem consideração de fronteiras, informações e ideias por qualquer meio de expressão.

A história da política dos direitos humanos esteve sempre ligada aos interesses económicos e geopolíticos dos Estados capitalistas hegemónicos, por isso os direitos humanos não são universais na sua aplicação, quando apenas a cultura ocidental tende a defini-los como universais.

Para poderem operar como forma de cosmopolitismo, como globalização contra-hegemónica, os direitos humanos têm de ser reconceptualizados como multiculturais. Concebidos como direitos universais, como tem sucedido, os direitos humanos tenderão sempre a ser um instrumento do «choque de civilizações» tal como concebe Samuel Huntington (1993), ou seja, como arma do Ocidente contra o resto do mundo. (Santos, 2004: 338)

Podemos dizer que no ocidente os direitos humanos são reconhecidos aos cidadãos como direitos, apenas porque também são lhes são impostos deveres. Já na perspectiva de algumas culturas orientais, por exemplo, o primeiro dever de um indivíduo será o de encontrar o seu lugar na ordem geral da sociedade e de todo o cosmos. Assim, os direitos humanos não são entendidos porque não estabelecem a ligação entre a parte e o todo, ou

seja, entre o indivíduo e o cosmos. Também Savater (1991), quando escreve sobre ética (para um jovem), conclui:

tudo o que favorece a organização dos homens de acordo com a sua pertença à humanidade e não pela sua pertença a tribos afigura-se-me em princípio politicamente interessante. A diversidade de formas de vida é algo essencial [...], mas será sempre necessário que existam certas pautas mínimas de tolerância entre elas e que certas questões congreguem os esforços de todos. Caso contrário, conseguiremos apenas uma diversidade de crimes e não de culturas. (p. 112)

Por isso “a tarefa central da política emancipatória do nosso tempo consiste em transformar a conceptualização e a prática dos direitos humanos, de um localismo globalizado, num projeto cosmopolita” (Santos, 2004: 340). Para que essa transformação aconteça, de acordo com este autor são necessárias determinadas premissas para um diálogo intercultural sobre a dignidade humana. A primeira passa pela superação do debate sobre universalismo e relativismo cultural para “propor diálogos interculturais sobre preocupações isomórficas, isto é, sobre preocupações convergentes ainda que expressas em linguagens distintas e a partir de universos culturais diferentes” (Idem, p. 340). A segunda premissa da transformação cosmopolita dos direitos humanos exige o reconhecimento de que todas as culturas possuem concepções de dignidade humana que não têm necessariamente de estar concebidos em termos de direitos humanos (Idem, p.340). A terceira premissa está implicada com o facto de todas as culturas serem incompletas e problemáticas nas suas concepções de dignidade humana e a consciência desta incompletude cultural constitui uma das tarefas prévias para construção de uma concepção multicultural dos direitos humanos, pois, como afirma Santos (2004), “se cada cultura fosse tão completa como se julga, existiria apenas uma só cultura.” (p.340). A quarta premissa é a de que todas as culturas têm versões diferentes de dignidade humana, sendo umas mais amplas, outras mais abertas a outras culturas, outras com ciclos de reciprocidade mais alargados. A quinta, e última, premissa é a de que “todas as culturas tendem a distribuir as pessoas e os grupos sociais entre dois princípios competitivos de pertença hierárquica” (Idem, p. 341). Estes dois princípios, de igualdade e diferença, exigem uma política emancipatória de direitos humanos que deverá “saber distinguir entre a luta pela igualdade e luta pelo reconhecimento igualitário das diferenças a fim de se poder travar ambas as lutas eficazmente” (idem, p. 342). Estas premissas podem levar, para este autor, a uma concepção mestiça de *direitos humanos*, que constitui numa rede de referências normativas capacitantes, sem recurso a falsos universalismos.

Por isso, a salvaguarda da liberdade de expressão, da liberdade intelectual, da privacidade e o respeito pela propriedade intelectual são alguns dos valores éticos a respeitar no domínio dos meios de informação e comunicação. Falamos de ética de informação porque nesta sociedade deve existir responsabilidade por parte das pessoas que produzem e consomem a informação.

Assim, a ética do género humano deverá orientar a construção biográfica de cada indivíduo, constituindo-se como um normativo socialmente entendido, pois a biografia de cada um de nós constrói-se na interação com os outros. Ainda sobre ética, Savater (1991) refere que a única coisa que a ética nos pode dizer é que procuremos e pensemos por nós próprios, numa liberdade sem enganos: responsabilmente.

Capítulo III

A escola e o diálogo intercultural

“Educamos em defesa própria.”

(Savater: 1997)

1. Introdução

A nível internacional, não só a UNESCO, mas também a União Europeia, através dos seus Conselhos de Ministros, têm vindo a publicar diferentes declarações, em conferências realizadas em cidades de diversos países. As recomendações destes conselhos de ministros alertam-nos para a necessidade de educar os cidadãos para um entendimento mútuo e maior respeito pela dignidade humana. Exemplo disso é o documento “White Paper on Intercultural Dialogue: Living together as equals in dignity”, do Conselho Europeu, que surge em 2008, em Estrasburgo, orientando todas as organizações políticas, educativas e sociais para o diálogo intercultural, como estratégia a adotar e a desenvolver por todos. Este documento convida-nos a seguir este *White paper process*, a sugerir programas, a descobrir projetos e a alertar o Conselho Europeu para desenvolvimentos que possam colocar este “diálogo intercultural” em risco.

Uma escola só poderá estabelecer um diálogo intercultural quando toda a sua comunidade estiver sensibilizada para a relação dialética que atualmente se estabelece entre educação, comunicação e interculturalidade. Pinto (2002), respondendo às críticas que se têm ouvido sobre a descaracterização dos problemas culturais, refere que nunca as vertentes culturais foram tão conhecidas e ricas, através das tecnologias de informação, e que nunca se conseguiu ir tão longe nas questões da interculturalidade. Este autor apresenta-nos as vantagens do ensino à distância, a necessidade de construção de materiais interativos, a importância da acessibilidade dos sujeitos da aprendizagem aos docentes sempre que necessário e salienta as já referidas *comunidades do “aprender”*, que serão novamente abordadas neste projeto.

O papel da educação deverá ser o de motivar toda a comunidade para a importância de sermos cada vez mais interventivos, pois existem problemas globais comuns que devem servir como temas orientadores, não só da ação educativa, mas da educação para a cidadania. Entre os diferentes conceitos, de diferentes autores, que Araújo (2008) nos apresenta de *educação para a cidadania*, entende-se que se trata de um conceito que integra competências para além da formação cívica:

Educar para a cidadania engloba também a criação de oportunidades de desenvolvimento nos alunos da auto-estima, do auto-conhecimento, do conhecimento e respeito pelo «outro». Espera-se que a escola actual mobilize e incorpore saberes e recursos de modo a vivenciar o contacto das diversas culturas e

da democracia, tornando-a num espaço promotor do sucesso educativo para todos e permitindo o desenvolvimento de competências e saberes necessários para o exercício da cidadania. (p. 92)

Quando Savater (2010), na conferência de Faro, defendeu a continuidade da educação cívica na educação deste século, estava também a referir-se à importância de desenvolver todas estas competências. Entre os dois conceitos, educar para a cidadania ou educar para o civismo, podemos estabelecer todos os paralelismos que se pretendam. Neste projeto atrevemo-nos a deixar outra proposta: educar para o *cosmopolitismo mundial* ou para uma *geração glocal*. Sendo que este cosmopolitismo que se deseja deverá refletir-se na nossa ação diária; sentirmo-nos *cidadãos universais ou planetários* implica uma responsabilidade comum acrescida e uma intervenção individual diária em diferentes áreas. Entendermos que somos seres *aprendentes*, que em determinados momentos precisamos de esquecer práticas e inovar, precisamos de quebrar estereótipos e preconceitos é fundamental para que a educação possa acompanhar este paradigma emergente. Entendermos, finalmente, que temos de agir localmente, pensando sempre globalmente.

Durante as conferências do Seminário referido no capítulo anterior, a *Agenda 21* (A21) – *Agenda 21 Local* e *Agenda 21 Escolar* (de 1.^a e 2.^a Geração), estiveram presentes nos debates e foi perceptível o atraso que Portugal apresenta no desenvolvimento destes *Planos de Sustentabilidade*, quer a nível local, quer no âmbito escolar. Pensar *glocalmente* (pensar global, agir local) parece ainda não ser uma prioridade dos nossos autarcas e gestores. A Dr.^a Miriam Aço (DREAIG, Investigadora/formadora), uma das conferencistas deste Seminário, explicou a “gestão sustentável como arte de oportunidades num mundo de possibilidades”, porque “é um paradigma de gestão onde se procuram lógicas de diálogo e equilíbrio entre recursos, interações e caminhos feitos de gente a olhar o futuro como possibilidade e desafio”.

Durante este Seminário foi referida, por diferentes intervenientes, a necessidade de desenvolver *Planos de Comunicação Intercultural*, e quando, num momento de debate, questionámos os conferencistas sobre resultados de experiências e procedimentos no desenvolvimento destes Planos, o Dr. Esho Elamé referiu que não é possível pensar neles sem que estejam incluídos no Plano de Gestão da Escola e que é necessário começar sempre pelos principais agentes educativos: professores, pais e funcionários da escola. Pois é entre estes agentes educativos que se verificam os primeiros obstáculos à comunicação, basta observar, numa escola, os relacionamentos entre professores e funcionários, entre

pais e professores e sobretudo as barreiras de comunicação que observamos numa sala de professores. As diferenças culturais entre uns e outros são muitas e o diálogo muitas vezes difícil. A gestão relacional e a gestão empática em cada um de nós constituem a primeira barreira ao diálogo intercultural que tanto queremos “ensinar” aos nossos alunos.

No mesmo Seminário, a Dr.^a Miriam Aço referiu algumas Áreas de Intervenção⁵ para uma *Gestão Sustentável*, ações primordiais na Gestão do Currículo entre as quais destacamos as necessidades de uma *pedagogia intercultural*; de *aprendizagem de base construtivista*; de *professores interculturais* e de *comunidades de prática/cooperação*. No âmbito da *Gestão Relacional*, esta investigadora salienta, entre outros, a necessidade de uma *gestão empática das interações e gestão positiva do conflito*. Esta gestão relacional deve incluir a perceção da riqueza cultural existente num grupo de crianças ou jovens e são os professores que têm o privilégio de atuar nesses grupos. Stoer e Cortesão (1999) atribuem o conceito de *professor monocultural* à *Escola Meritocrática* (democracia representativa), em oposição ao conceito de *professor Inter/multicultural* associado à *Escola Democrática* (democracia participativa). Estes autores apresentam os pressupostos do “tipo-ideal” de cada um desses professores, embora admitam que, na atualidade, todos os professores possam considerar-se mono e inter/multiculturais, pois, enquanto protagonistas são portadores de uma cultura nacional, mas são também obrigados a olhar para a diferença.

2. Das ações de formação às aprendizagens partilhadas

Salienta-se novamente que falar de educação neste século XXI, implica falar de uma nova geração que se afasta do ensino-aprendizagem ainda praticado em inúmeros estabelecimentos de ensino, uma *geração digital*, com características muito específicas. Estes alunos socializam de forma diferente, têm interesses diferentes. Quando se preparam jovens para empregos e profissões que ainda não existem, quando o número de ferramentas disponível para seduzir os nossos alunos em atividades significativas cresce a cada minuto, as organizações educativas deveriam refletir sobre práticas, ferramentas e estratégias e substituir o processo e o conceito “ensino-aprendizagem”, de forma a transformá-lo num

⁵ Áreas de Intervenção: I) Liderança colaborativa; II) Gestão Intercultural de tempo e espaço; III) Linguagem não discriminatória, rejeição de estereótipos; IV) Interações relacionais empoderadas; V) Partilha e participação nas tarefas organizacionais.

processo onde se desenvolve a *aprendizagem* partilhada, com orientação, num sentido construtivista. Os agentes educativos podem operar estas transformações, mas para transformar os alunos é necessário que também os professores estejam preparados para as mudanças, pois atualmente, alunos e professores aprendem uns com os outros.

Alunos diferentes e professores diferentes, todos são protagonistas neste processo a que ainda chamam de ensino-aprendizagem, onde supostamente uns ensinam e outros aprendem. Uns e outros têm oportunidade de ensinar e simultaneamente de aprender, no entanto esta dialética tem sido reconhecida sobretudo num sentido e talvez seja esse o principal entrave na transformação dos seus intervenientes. Sérgio Niza (2008), no XXX Congresso do MEM (Movimento da Escola Moderna), em Tomar, dizia que “na escola, como na vida, é importante, senão necessário, inverter os papéis de poder”. Esta inversão de papéis exige uma grande mudança de mentalidades e de abertura para aprendizagens partilhadas que se desenvolverão ao longo da vida, pois, até “no diálogo intercultural, a troca não é apenas entre diferentes saberes mas também entre diferentes culturas, ou seja, entre universos de sentido diferentes e, em grande medida incomensuráveis” (Santos, 2004: 341).

Pensar no desenvolvimento do diálogo intercultural, na escola, exige portanto uma definição de planos de comunicação e/ou formação intercultural, que devem estar integrados no plano de Gestão da Escola. Nos últimos anos, diferentes autores têm usado diferentes conceitos para designar o que Pinto (2002) designa de Comunidades “do aprender”, distinguindo, neste âmbito “organizações de aprendentes”, enquanto sujeitos que aprendem de “organizações aprendentes”, enquanto organizações que constroem pensamento coletivo. São estas últimas que interessa entender (as primeiras são de carácter tradicional) pois segundo o autor, que nos remete para o vocábulo francês «apprendre», que significa, simultaneamente “aprender” e “ensinar”, o que as caracteriza é:

conferem aos sujeitos uma dupla função, uma dupla atitude e, portanto, um posicionamento sobre o acto educativo que nunca é parcial, qualquer que seja a função institucional que detenham, especificamente se forem docentes. Esse posicionamento é sempre envolvente da globalidade do acto. [...] Cada um dos elementos da comunidade dá e recebe sempre como atitude unificadora e biunívoca do acto educativo. (p. 61)

Assim, também o diálogo intercultural deve ser orientado por elementos das comunidades educativas, mesmo estando conscientes das dificuldades e dilemas que podem advir se não existir antes um compromisso político ou um projeto político que crie

a possibilidade ou obrigatoriedade de criar nas escolas *comunidades do aprender*. Pois, “pensar a coabitação cultural é construir o terceiro pilar da globalização. É também refazer a política democrática à escala planetária. É enfim valorizar o conceito de comunicação e lembrar que não há comunicação intercultural sem projecto político” (Wolton, 2003: 179).

As comunidades educativas atuais confrontam-se com diferentes realidades, existem indivíduos que usam as novas tecnologias diariamente, com mais ou menos capacidades para transformar as informações em conhecimento *tácito*; existem pessoas que ainda não tiveram oportunidade de aprender a usar as novas tecnologias; outras pessoas usam as novas tecnologias ocasionalmente para determinados objetivos profissionais ou pessoais; outras que usam as novas tecnologias para fins comunicacionais, para partilha de aprendizagens e existem famílias que ainda não têm acesso a um computador. Os recursos digitais exigem/pressupõem formação específica e as mudanças tecnológicas implicam permanente atualização. A escola deverá proporcionar condições para que se organizem comunidades do aprender (comunidades de aprendizagem, comunidades de práticas e comunidades de partilha são outros conceitos também usados).

Este paradigma em que nos situamos, não apenas a nível do conhecimento mas, articuladamente, a nível da evolução global da sociedade, traz às organizações – e a escola é uma organização, embora com características específicas – a perspectiva de importantes mudanças. Essas mudanças devem ser encetadas nos documentos orientadores do sistema educativo e na formação de docentes para partilha de boas práticas. Segundo Aalst (2000), “o novo tipo de conhecimento dificilmente se coadunará com escolas e burocracias ainda muito dependentes de documentos escritos, codificados, como os currícula, os textos estandardizados e os livros escolares” (p. 49), porque os computadores são utilizados para automatizar processos tradicionais e o uso dos computadores para intercâmbio de conhecimento *tácito* está virtualmente ausente nas práticas educativas de demasiados docentes. É urgente a mudança, pois “uma sociedade em mutação permanente só pode aceitar uma escola também em mutação permanente” (Pinto, 2002:14).

No entender de Pinto, como “o conhecimento é dinâmico e resulta de um processo vivo, realizado sobre conteúdos, construídos com base em perceções, lógicas e partilhas de concepções” (2002: 51), importa, pois, que se comece pela realização de auditorias de informação à realidade existente para, em fase posterior, desencadear as ações que permitam à escola conquistar verdadeiro lugar de destaque, situando-se na linha de frente de um processo que, por via da inovação, da adequação à realidade, da capacidade de se

antecipar no tempo, pode ser gerador, à escala local, de uma verdadeira comunidade de conhecimento, à escala global.

Como resposta a uma das questões investigativas deste projeto - Como é que a comunidade educativa poderá contribuir para o desenvolvimento de projetos/diálogos interculturais? - propõe-se a realização de uma auditoria de (in)formação (recursos físicos e humanos) que permita apresentar um plano de comunicação e formação intercultural, que possa ser integrado no plano de gestão da escola.

No agrupamento de escolas onde este projeto foi desenvolvido, o relatório de avaliação externa constata que existe um plano de formação definido, em sede de cada departamento curricular, a partir da auscultação das necessidades formativas dos professores, que é enviado para o Centro de Formação local. Todavia, a diversidade das propostas apresentadas fica aquém do desejado, nomeadamente nas áreas específicas da didática, das TIC, das expressões e sobretudo da educação intercultural. Internamente, o pessoal docente já realizou algumas sessões orientadas por professores dos diversos estabelecimentos, como as efetuadas sobre a plataforma Moodle e as TIC. Existe um procedimento interno, designado por Comunidade de Prática, que consiste na deslocação das assistentes operacionais entre as BE, para promover a aprendizagem de outras metodologias nesta área. À exceção desta iniciativa, para os assistentes operacionais não tem sido disponibilizada formação, decorrendo da motivação e disponibilidade de cada um a sua frequência de ações promovidas por diversas entidades.

Depois da análise destes relatórios de avaliação, foi realizado um levantamento sobre as áreas e interesses de formação dos docentes no “universo” do Agrupamento de Escolas em que desenvolvemos este projeto, dados que se apresentam posteriormente indicam que a *Educação Intercultural* é considerada uma área prioritária por todos os departamentos, à exceção do departamento de ciências exatas e experimentais.

Para se enquadrar neste século (XXI), a missão de uma escola deve passar pela abertura dos seus recursos de (in)formação a toda a comunidade, deve consistir na criação de comunidades onde a aprendizagem seja partilhada, deverá ser uma escola promotora da igualdade no acesso à informação e ao conhecimento. Mais que partilhar os recursos de informação, deve partilhar os seus principais recursos: os seres humanos, capazes de construir redes e comunidades de aprendizagem que impulsionem o conceito de “aprender ao longo da vida” numa articulação com o diálogo intercultural.

3. Metas Educativas Internacionais e Programas Curriculares Nacionais numa encruzilhada

Os ideais que motivaram as primeiras organizações internacionais a promover o conceito de *aprendizagem ao longo da vida* de forma a sensibilizar e a orientar todos os governos a implementar as medidas necessárias para o seu desenvolvimento, são ideais que têm acompanhado diferentes pedagogos, pensadores e filósofos desde antiga Grécia.

Atualmente, as ideias que orientam as Políticas Educativas, de diferentes países, seguem as orientações de diferentes instituições económicas e sociais, como o World Bank, a OCDE, a UNESCO..., na definição de programas de inclusão de todos os cidadãos, independentemente da sua origem cultural, étnica ou religiosa. Algumas destas organizações internacionais económicas, como o Banco Mundial, que também têm defendido a necessidade de mudanças na educação, no sentido de proporcionar a desejada educação ao longo da vida, são movidas por ideais de cariz económico, a ideia de “capital humano” continua a ser perseguida e as medidas adotadas por muitos governos, incluindo o português, parecem seguir apenas esse ideal de competitividade.

O papel que a escola assumiu, desde que foi “democratizada”, desde que se tornou acessível a todos os cidadãos (com “igualdade de oportunidades educativas”), foi o de formar, de ensinar diferentes disciplinas, procurando especializar os cidadãos, desviando-os de qualquer desenvolvimento de competências, que não sejam as dos manuais escolares para padronização de um «capital humano». São estes os manuais que ditam os objetivos e que permitem avaliar o desenvolvimento das competências de cada um. Porque na escola não há tempos nem espaços que permitam a cada um a descoberta e o desenvolvimento das suas próprias competências e só pelo desenvolvimento dos talentos e aptidões de cada um é que podemos aproximar-nos da missão humanista da educação. Na escola, continuam a prevalecer espaços e tempos onde se tenta que os alunos adquiram conhecimentos feitos, acabados, sem hipótese, muitas vezes, de os contestar. São estas “As cegueiras do conhecimento” de que Morin (2002) nos fala.

Com todos os programas e metas nacionais, com o excesso de áreas disciplinares e não disciplinares, distribuídas em horários espartilhados, por uma lista de professores que mal se cruzam e se conhecem e com famílias que se demitiram da responsabilidade da primeira educação (facto que Savater desenvolve de forma bastante lúcida num capítulo, “O eclipse da família”; cf.1997), poderá este sistema educativo, na atual sociedade da

informação e comunicação, conduzir-nos a uma sociedade ativa e interventiva capaz de promover a *coabitação cultural*, numa *modernidade cosmopolita global*?

Na verdade, o sistema que persiste não parece possibilitar uma real comunicação entre as diferentes disciplinas, o número de professores que cada aluno tem, ao longo do ensino básico e secundário, não permite que as verdadeiras competências dos alunos se desenvolvam. Não há tempos nem espaços para que esse desenvolvimento se concretize cabalmente, não há tempos nem espaços para que a comunicação entre professores possa construir-se de forma mais efetiva. “Os princípios de um conhecimento pertinente”, descritos por Morin, são possíveis se forem criados estes espaços, tempos (e vontades). Porque parece ser urgente “Ensinar a Condição Humana”, “Ensinar a Identidade Terrestre”, “Enfrentar as incertezas”, “Ensinar a compreensão” e a “Ética do Género Humano”.

O Relatório para a UNESCO, da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI: “Educação um tesouro a descobrir” sob a coordenação de Delors (1996), reflete claramente as preocupações com o futuro da humanidade e delinea orientações que colocam a educação e as suas organizações no centro de um diálogo intercultural:

Devemos cultivar, como utopia orientadora, o propósito de encaminhar o mundo para uma maior compreensão mútua, mais sentido de responsabilidade e mais solidariedade, na aceitação das nossas diferenças espirituais e culturais. A educação, permitindo o acesso de todos ao conhecimento, tem um papel bem concreto a desempenhar no cumprimento desta tarefa universal: ajudar a compreender o mundo e o outro, a fim de que cada um se compreenda melhor a si mesmo. (p. 44)

A ideia de implementar medidas que motivem os cidadãos a aprender ao longo da vida tem passado por programas isentos de uma filosofia humanista, programas que não podem ser bem sucedidos sem que os ideais sejam redefinidos e os documentos orientadores conhecidos e entendidos por todos os intervenientes, pois sobre os atuais programas não se realiza uma monitorização das competências desenvolvidas e a desenvolver. Existem demasiados programas que não têm qualquer acompanhamento, quando na realidade deviam existir métodos e estratégias, pois “O programa não improvisa nem inova. A estratégia improvisa e inova. [...] O método é aquilo que ensina a aprender” (Morin, 2003: 28-29).

É este o tempo em que vivemos, em que agimos, se não sabemos como mudar as nossas práticas e estratégias de forma a responder às exigências desta sociedade, dos

“utilizadores” deste sistema educativo, é altura de procurarmos diferentes metodologias que se aproximem do anunciado paradigma humanista. Entender a flexibilidade do currículo e desenvolver projetos educativos, onde a intervenção de todos seja participativa, colaborativa, com vista a objetivos educativos e sociais comuns. Desenvolver uma democracia na escola, levando-a de dentro para fora em vez de esperarmos que essa democracia venha de fora até à escola. Assim dizia Silva (1970), a respeito da política e da educação no nosso país:

A primeira tarefa essencial que existe para todos os portugueses não é a da política; ela seguirá, pelo menos nos próximos tempos, rumos em que pouco podemos influir, tanto da parte de quem governa ou de algum modo detém poder como do lado de quem dele está excluído, ou se exclui, o grande trabalho, o tal imenso desafio que se nos apresenta é o de educar o povo, insistindo em que educar não é levar ninguém a ser isto ou aquilo, não é tentar influir de qualquer modo em sua orientação futura, mas dar meios de expressão à sua capacidade criadora e de comunicação, quer ela se exerça lendo ou escrevendo, quer manualmente num ofício, e sem que se separe uma atividade da outra. (p. 117)

Quando no início deste projeto formulámos a segunda questão - Que áreas disciplinares e não disciplinares podem ser integradas em projetos interculturais? – era nossa convicção de que seria possível articular temas/problemas globais comuns entre as diferentes áreas. A verdade é que não pode ser apenas um professor a agir, essa vontade deve ser expressa no Projeto Educativo, no Plano Anual de Atividades e nos Projetos Curriculares de turma. Isto poderia representar o ponto de partida para uma escola onde o Projeto Educativo é entendido em subprojectos, desenvolvidos pelos alunos com orientação de professores sensibilizados para o diálogo intercultural. Passaríamos a falar de “orientação – aprendizagem” ou simplesmente “aprendizagem” e eliminaríamos o antigo conceito de “ensino”. Reformas no papel não desencadeiam mudança, é necessário desencadear mudanças em todos os intervenientes, para que se sintam e ajam como um todo.

As oito competências do *Quadro de Referência Europeu*⁶ para a aprendizagem ao longo da vida definem em linhas gerais as primeiras competências que devem desenvolver-se continuamente, nas comunidades europeias. Apresentamo-las de forma sucinta neste projeto porque se tratam de competências fundamentais para operacionalizar projetos

⁶ Anexo de uma Recomendação do Parlamento Europeu e do Conselho, de 18 de Dezembro de 2006, sobre as competências essenciais para a aprendizagem ao longo da vida, publicada no Jornal Oficial da União Europeia em 30 de Dezembro 2006/L394

educativos que incluam os problemas/temas globais comuns, como temas orientadores da ação educativa.

A *comunicação* (em diferentes línguas, para além da língua materna) surge como a primeira das competências, pois é na e pela comunicação que os indivíduos interpretam o mundo e se relacionam com os outros; ligadas a esta competência estão as *competências da matemática, das ciências e das tecnologias*, necessárias não só para resolver, através de um raciocínio lógico e espacial, problemas diversos da vida quotidiana, como também para compreensão das mudanças causadas pela atividade humana e da responsabilidade de cada indivíduo enquanto cidadão. Seguem-se as *competências digitais*, que exigem uma utilização segura e crítica das tecnologias da sociedade da informação (TSI) no trabalho, nos tempos livres e na comunicação. *Aprender a aprender*, a quinta competência, exige, em primeiro lugar, a aquisição das competências básicas fundamentais, tais como a literacia, a numeracia e as TIC, necessárias para continuar a aprender. Seguem-se as *competências sociais e cívicas* que exigem aptidões que incluem a capacidade de comunicar de maneira construtiva em diferentes meios, de demonstrar tolerância, de expressar e entender pontos de vista diferentes, de negociar inspirando confiança e de suscitar empatia. Este *Quadro de Referência Europeu*, refere que

As competências cívicas baseiam-se no conhecimento das noções de democracia, justiça, igualdade, cidadania e direitos cívicos, incluindo a forma como estas estão enunciadas na Carta dos Direitos Fundamentais da União Europeia e nas declarações internacionais e como são aplicadas pelas diferentes instituições a nível local, regional, nacional, europeu e internacional. Pressupõem o conhecimento de acontecimentos contemporâneos, bem como dos principais eventos e tendências da história nacional, europeia e universal. Além disso, deve igualmente ser desenvolvida a consciência dos objectivos, dos valores e das políticas dos movimentos sociais e políticos. São igualmente essenciais o conhecimento da integração europeia e das estruturas da UE, dos seus principais objectivos e valores, e a consciência da diversidade e da identidade culturais na Europa. (p.10)

O *espírito de iniciativa e espírito empresarial* apresentam-se como sétima competência e referem-se “à gestão dinâmica de projectos (que envolvem capacidades de planeamento, organização, gestão, liderança e delegação, análise, comunicação, balanço e avaliação e registo), à eficácia da representação e da negociação e à capacidade de trabalhar tanto individualmente como em colaboração no seio de uma equipa”. (p.11)

Finalmente, mas não menos importante, a oitava competência, a *Sensibilidade e expressão culturais*, que salienta:

o conhecimento cultural inclui a sensibilização para o património cultural local, nacional e europeu e para o seu lugar no mundo. Pressupõe um conhecimento básico das grandes obras da cultura, incluindo a cultura popular contemporânea. É fundamental compreender a diversidade cultural e linguística na Europa e nas outras regiões do mundo, a necessidade de a preservar e a importância dos factores estéticos na vida quotidiana. (p.12)

Também a Lei de Bases do Sistema Educativo em Portugal refere, nos seus Princípios Organizativos, que o sistema educativo organiza-se de forma a:

- a) Contribuir para a defesa da identidade nacional e para o reforço da fidelidade à matriz histórica de Portugal, através da consciencialização relativamente ao património cultural do povo português, no quadro da tradição universalista europeia e da crescente interdependência e necessária solidariedade entre todos os povos do mundo;
- b) Contribuir para a realização do educando, através do pleno desenvolvimento da personalidade, da formação do carácter e da cidadania, preparando-o para uma reflexão consciente sobre os valores espirituais, estéticos, morais e cívicos e proporcionando-lhe um equilibrado desenvolvimento físico;
- c) Assegurar a formação cívica e moral dos jovens;
- d) Assegurar o direito à diferença, mercê do respeito pelas personalidades e pelos projectos individuais da existência, bem como da consideração e valorização dos diferentes saberes e culturas;

Curiosamente, os documentos orientadores mais próximos, como os Projetos Educativos dos Agrupamentos e os Projetos Curriculares de Turma, anunciam temas que alertam para a necessidade de sermos professores inter/multiculturais. O Projeto Educativo orienta todos os projetos de turma e teoricamente essa articulação existe. A prática, por outro lado, revela-nos apenas algumas intenções esquecidas nos mesmos documentos. A ação, o *Verbo*, fica ali, fechada em portefólios, manifestando a intenção de ter sido concretizada.

A multiculturalidade está presente nas atividades festivas, ao longo do ano letivo, está presente nas atividades de enriquecimento curricular, nomeadamente na área das expressões, mas a interculturalidade está afastada de todos estes contextos e especificamente da sala de aula. A escola parece continuar a impor uma cultura

exclusivamente nacional. Stoer e Cortesão (1999), falando da pesada herança da «portugalidade», estabelecem uma analogia entre o conceito «arco-íris de culturas», usado por Santos (1995), numa conferência na Universidade Católica de São Paulo, e o conceito de «daltonismo cultural». Esta analogia, considerada arriscada pelos autores, permite-nos entender que o professor é «daltónico» ou «monocultural» sem ter plena consciência dessa limitação, que turba irremediavelmente a identificação das diferentes culturas.

Os mesmos autores referem-se aos resultados dramáticos que este «daltonismo cultural» pode trazer aos alunos e, conseqüentemente, a toda a comunidade educativa, ao nível das teorias de reprodução social. Na conceção de Bourdieu e Passeron (1978), a reprodução social assume uma perspectiva cultural, pois atribuem essa especificidade aos processos culturais que pretendem manter as estruturas económicas e sociais existentes, por intermédio da ação da escola. Os autores analisam o modo como as relações de poder estão inerentes nas relações pedagógicas, nos discursos, nas suas formas e conteúdos, constituindo-se como *símbolos*⁷ do poder de uma classe social favorecida, pelo acesso que sempre teve à educação, e como estas relações podem constituir uma *violência* sobre as populações escolares atuais, compostas por extractos sociais diversificados e pela presença de diferentes culturas.

Nas escolas, é necessário criar espaços onde os *símbolos* de cada cultura, de cada grupo social e étnico possam ser partilhados. Para Bourdieu e Passeron, os *símbolos* representam instrumentos por excelência da “integração social” e, de acordo com estes sociólogos, tanto a cultura da classe dominante da sociedade portuguesa como a das classes não dominantes, ou dos grupos étnicos minoritários têm razão de ser. Os valores que cada uma tem, os símbolos que usam para comunicar e para expressar a pertença ao grupo são diversos e, numa sociedade global, nada justifica mais uns do que outros.

Parece-nos urgente que surja uma nova plataforma de aprendizagem (note-se que já sugerimos retirar o conceito de ensino à semelhança do termo francês já referido «apprendre»), à medida das exigências dos alunos deste século, habituados a usar *sites* sociais e a comunicar em tempo real com aqueles por quem sentem alguma ligação, alguma identificação, alguma orientação. A plataforma Moodle existe nas nossas escolas, mas com pouca utilização, pois acaba por seguir os modelos tradicionais de ensino-aprendizagem: o professor deixa a tarefa, o aluno cumpre e entrega. Os *chats* de

⁷ Os «símbolos» preenchem as funções de comunicação e de participação, que são imprescindíveis para a manutenção da sociedade. É pelos símbolos, e nomeadamente pela sua descodificação convergente, que as pessoas podem comunicar entre si.

conversação não são usados porque o *Facebook* concentra a atenção de todos, alunos, docentes, assistentes e pais. O currículo nacional deveria ser adaptado para uma plataforma semelhante ao Facebook, desta forma, o perfil ou a identidade de cada aluno ficaria registada e associada às suas experiências, vivências e aprendizagens, de forma cronológica. A construção de biografias e de identidades seria então um processo socialmente desenvolvido, com a participação de pais e educadores.

Possivelmente a *sociedade de informação*, também chamada *sociedade de conhecimento*, construirá, a longo prazo, uma sociedade mais crítica, capaz de intervir com mais força nas decisões governamentais. Resta-nos aguardar pacientemente, mas sempre em movimento, estabelecendo espaços de diálogo, exigindo debates sociais, e contando para isso com as novas tecnologias de informação e comunicação.

A educação e a aprendizagem são fenómenos recentes na história da humanidade, e as experiências da vida humana constituem sempre a melhor “escola”. Suoranta (2009) apresenta-nos essa evolução de forma bem fundamentada, através de um quadro, no capítulo “A critical paradigm of education”, que aqui reproduzimos:

Table 1: History of Human Learning

Period	Premodern	Modern	Late Modern	Late Late-Modern
Form	<i>Life itself</i>	<i>School</i>	<i>Life-long learning</i>	<i>Learning webs</i>
Media	<i>Tradition</i>	<i>Texts and Informal learning</i>	<i>Networked examinations and life practices</i>	<i>Everyday life</i>
Sphere	<i>Local</i>	<i>National</i>	<i>National and global</i>	<i>Global and local</i>
Function	<i>Surviving</i>	<i>Knowing</i>	<i>Having</i>	<i>Being</i>

Quadro 2 - História da aprendizagem, segundo Suoranta (2009:15).

A educação para todos, ao longo da vida, e para uma cidadania direcionada para as práticas necessárias numa democracia, deverá incluir o diálogo intercultural. As bibliotecas, enquanto intervenientes decisivas no desenvolvimento da literacia de informação, possuem recursos de informação variados e em quantidade, sistemas de gestão de informação e pessoal especializado, embora persistam algumas barreiras ao desempenho do seu papel no campo do diálogo intercultural, nomeadamente na limitação

de recursos humanos e concepções limitadas sobre os papéis das bibliotecas em termos sociais. As bibliotecas devem ser entendidas e divulgadas como espaços privilegiados e acessíveis, onde a informação pode ser orientada para o conhecimento, para as literacias, promovendo os valores necessários à construção de uma comunidade global e local (*glocal*).

Capítulo IV

Respostas educativas à diversidade cultural dos alunos – o papel da biblioteca escolar

Missão das Bibliotecas Escolares

A biblioteca escolar proporciona informação e ideias fundamentais para sermos bem sucedidos na sociedade actual, baseada na informação e no conhecimento. A biblioteca escolar desenvolve nos estudantes competências para a aprendizagem ao longo da vida e desenvolve a imaginação, permitindo-lhes tornarem-se cidadãos responsáveis. (Manifesto IFLA/UNESCO para a Biblioteca Escolar)

1. Introdução

A biblioteca escolar (BE), em processo constante de interiorização valorativa por parte da comunidade educativa, encontra atualmente uma conjuntura económica, política e social que poderá revelar-se bastante favorável ao desenvolvimento da sua missão. Para que essa oportunidade se converta em práticas educativas efetivas é necessário que a biblioteca escolar proporcione toda a *informação* organizada e acessível a todos e promova as tais *ideias fundamentais* para que todos possam desenvolver as literacias associadas à informação e ao conhecimento. As competências para a aprendizagem ao longo da vida desenvolvem-se em contextos educativos estruturados, mas necessariamente cooperativos.

Nos documentos internacionais e nacionais que orientam as BE é possível fazer uma análise das conceções de aluno e de aprendizagem, partindo do pressuposto de que o ato de aprender está dependente dos aprendentes e que nenhuma aprendizagem se pode conceber sem a atuação intencional dos indivíduos.

Na Declaração Política da IASL sobre Bibliotecas Escolares a conceção de aluno funda-se no Princípio 7 da Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos da Criança, que sublinha a importância da igualdade de oportunidades e do desenvolvimento de competências individuais profícuas para uma vida social ativa e consciente. Assim, a Biblioteca Escolar surge como uma estrutura ao serviço das aprendizagens, integrada num programa planeado de ensino, ofertando um vasto leque de recursos materiais e humanos para a realização das funções informativa, educativa, cultural e recreativa que visa cumprir. A meta geral inscrita neste documento situa-se no âmbito da aprendizagem ao longo da vida, colocando-se o enfoque na necessidade de dotar os estudantes das capacidades que lhes permitam (re)agir perante a mudança, através do conhecimento de toda a gama de tecnologias de informação. A satisfação das necessidades educativas, de diversidade cultural, e recreativas, bem como o fomento da autoformação, decorrem de um processo de aquisição de competências transversais em contextos de aprendizagem promovidos na Biblioteca Escolar, fonte de informação e ferramenta para a comunicação.

No Manifesto da Biblioteca Escolar, apresentado pela IFLA e ratificado pela UNESCO, são enfatizados, mais uma vez, o exercício de uma cidadania responsável e a aprendizagem ao longo da vida, para o desenvolvimento da sua missão, “a biblioteca escolar disponibiliza serviços de aprendizagem, livros e recursos [...] a todos os membros da comunidade escolar”, inserindo-se num “contexto de ensino - aprendizagem para todos”, em livre acesso, liberto de quaisquer formas de “censura ideológica, política,

religiosa ou pressões comerciais”. Como parte integrante do processo educativo, a biblioteca escolar apoia e promove os objetivos consignados no Projeto Educativo de Escola, nomeadamente nos domínios da literacia, da aquisição de hábitos de leitura, das competências de informação, do ensino e da cultura. A ideia que transparece é a importância da constituição de redes de parceria interna e externa à escola e do trabalho colaborativo com os professores, por forma a propiciar o efetivo acompanhamento dos utilizadores na construção do conhecimento, assente num paradigma construtivista.

O Relatório *Lançar a Rede de Bibliotecas Escolares* (encomendado pelo Ministério da Educação) coloca a informação como “elemento central do currículo” e a biblioteca como instrumento para a difusão e via de acesso às fontes informativas, constituindo-se como alternativa ao modelo tradicional de ensino. A aquisição de competências e o desenvolvimento curricular faz-se com o recurso a este centro multimédia, potenciador de saber e de inovação pedagógica.

O espaço da BE organiza-se em função destes princípios gerais, anunciadores da mudança nas infraestruturas, na ação dos professores e dos alunos, ou seja, na escola. A disponibilização de materiais informativos em diferentes suportes apela a uma intervenção concertada das equipas docentes em articulação com o coordenador da BE, propiciando experiências positivas de relação com o saber e autonomizando o aluno nas suas tarefas e processos de trabalho, através da realização de aprendizagens dinâmicas e construtivas. A BE é uma unidade orgânica gerida estrategicamente para o cumprimento de metas educativas.

Neste documento encontramos o planeamento para a concretização das linhas enunciadas nos manifestos internacionais, designadamente no que diz respeito à garantia dos direitos fundamentais, ao apoio à atividade curricular, ao incentivo a estratégias de ensino que estimulem a aprendizagem ao longo da vida e o pensamento crítico, bem como à conceção do aluno como sujeito ativo. Acrescenta-se a intervenção da BE fora dos seus limites espaço-temporais, estendendo-se ao plano extracurricular e a redes locais, promovidas por Serviços de Apoio às Bibliotecas Escolares, a institucionalizar mediante a assinatura de Acordos de Cooperação com as autarquias, que superintendem a Rede de Leitura Pública.

O artigo 7.º da Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) define os objetivos do ensino básico, que apontam para uma formação geral comum gerada:

- na descoberta e desenvolvimento dos interesses e aptidões [do aluno];
- na capacidade de raciocínio, memória e espírito crítico;

- na criatividade;
- no sentido moral e na sensibilidade estética.

Por outro lado, prevê a associação da teoria e da prática, do saber e do saber fazer, proporcionando atitudes e hábitos de autonomia e também de relação e cooperação para formação de cidadãos civicamente responsáveis. O fomento do gosto pela atualização de conhecimentos e a criação de condições para a promoção do sucesso educativo surgem igualmente evidenciados, em absoluta consonância com os documentos anteriormente analisados. O artigo 9.º do mesmo diploma refere-se ao ensino secundário e assinala o desenvolvimento do raciocínio, da reflexão e da curiosidade científica, acompanhado do aprofundamento dos elementos fundamentais de uma cultura humanística, artística, científica e técnica que constituam suporte cognitivo e metodológico para o prosseguimento de estudos e para a inserção na vida ativa.

Tais desideratos atingem-se com o desenvolvimento de estratégias pedagógicas que extravasam o ambiente da sala de aula e o parco saber do manual escolar, pressupondo a necessidade de uso de outras fontes de (in)formação suscetíveis de desencadear experiências de aprendizagem mais profícuas. O saber assente no estudo e na reflexão crítica é aqui salientado com veemência. E os jovens encontram na BE meios para adquirir conhecimentos mais amplos nos domínios científico, estético e cultural, desenvolvendo capacidades de expressão e comunicação. A alínea g) versa sobre a criação de hábitos de trabalho, individual e em grupo, e o favorecimento de atitudes de reflexão metódica, de abertura de espírito, de sensibilidade e de disponibilidade e adaptação à mudança. Estes aspetos são claramente identificados nos documentos orientadores das bibliotecas escolares como pressupostos da sua existência e do seu funcionamento. Conclui-se, pois, que a biblioteca escolar se afigura como recurso estratégico na escola para a prossecução dos objetivos traçados para o ensino básico e secundário. As respostas educativas à diversidade cultural dos alunos começam com a operacionalização de todos os recursos (físicos e humanos) que serão rentabilizados com a realização de auditorias de informação.

2. A Biblioteca Escolar como núcleo formativo e pedagógico ao serviço da comunidade educativa: espaços reais e virtuais

O paradigma emergente, não apenas a nível da educação mas, articuladamente, a nível da evolução global da sociedade, traz às organizações – e a escola é uma

organização, embora com características específicas – a perspectiva de importantes mudanças nas suas práticas, pois “uma sociedade em mutação permanente só pode aceitar uma escola também em mutação permanente” (Pinto, 2002:14). Também Aalst (2000) refere:

o novo tipo de conhecimento dificilmente se coadunará com escolas e burocracias ainda muito dependentes de documentos escritos, codificados, como os currícula, os textos estandardizados e os livros escolares [porque] os computadores são utilizados para automatizar processos tradicionais e o uso dos computadores para intercâmbio de conhecimento tácito está virtualmente ausente. (p. 49)

Estes aspetos estão diretamente relacionados com o conceito de conhecimento tácito, enquanto conhecimento não codificado, “fortemente personalizado e de difícil formalização” (Aalst, 2000: 26). A “organização escola” deverá ter plena consciência desta possibilidade e desenvolver estratégias que a possam colocar em situação que privilegie, numa perspectiva multidisciplinar, a criação de um ambiente propiciador de partilha e desenvolvimento de saberes, através de condições que permitam essas mesmas partilhas dos saberes individuais e a construção de conhecimentos, num processo dinâmico que se traduza num “enriquecimento” da comunidade.

No entender de Pinto (2002), como “o conhecimento é dinâmico e resulta de um processo vivo, realizado sobre conteúdos, construídos com base em percepções, lógicas e partilhas de concepções” (p. 51), importa que se comece pela realização de auditorias de informação à realidade existente para, em fase posterior, desencadear as ações que permitam à escola conquistar verdadeiro lugar de destaque, situando-se na linha de frente de um processo que, por via da inovação, da adequação à realidade, da capacidade de se antecipar no tempo, pode ser gerador, à escala local, de uma verdadeira comunidade de conhecimento, ou, conforme se tem apresentado neste projeto, de comunidades de aprendizagem. Nesse sentido:

gerar conhecimento é também apoiar-se em procedimentos de concepção (conjecturas), saberes aparentemente desconexos e laterais, compreender e antecipar processos, integrar práticas e saberes operativos nas concepções e não descurar os saberes passados (...) cujas articulações conceptuais são muitas vezes capazes de permitir abrir portas para os caminhos a percorrer. (Pinto, 2002: 62)

Em Portugal, a criação de uma rede de bibliotecas escolares, assumida como política articulada pelos Ministérios da Educação e da Cultura, surge com o documento anteriormente referido, *Lançar a Rede de Bibliotecas Escolares*, e estabelece o princípio de

uma nova fase da educação e das bibliotecas escolares, desafiando as escolas a implementarem medidas inovadoras no desenvolvimento curricular,

A biblioteca escolar, entendida como centro multimédia onde a informação com fins educativos é tratada, integrada, disponibilizada e produzida em diferentes suportes (livros, jornais, vídeo, filmes, dispositivos, programas informáticos, informação on-line, etc.), constitui, por isso mesmo, um dos principais recursos para o desenvolvimento curricular. Constitui igualmente um recurso privilegiado na promoção da leitura lúdica, nomeadamente de obras literárias e de ficção ajustadas à idade dos alunos. (Veiga, 1996: 29)

Em 2006, dez anos depois, surge o Plano Nacional de Leitura, uma iniciativa do Governo, da responsabilidade do Ministério da Educação, em articulação com o Ministério da Cultura e o Gabinete do Ministro dos Assuntos Parlamentares, sendo também assumido como uma prioridade política. O objetivo central é elevar os níveis de literacia dos portugueses e colocar o país a par dos nossos parceiros europeus. Este plano

destina-se a criar condições para que os portugueses possam alcançar níveis de leitura em que se sintam plenamente aptos a lidar com a palavra escrita, em qualquer circunstância da vida, possam interpretar a informação disponibilizada pela comunicação social, aceder aos conhecimentos da Ciência e desfrutar as grandes obras da Literatura. (*Plano Nacional de Leitura: Relatório Síntese*. p. 2)

O Ministério da Educação (ME) tem vindo a criar estruturas e projetos (Rede de Bibliotecas Escolares, Plano Nacional de Leitura, Plano Tecnológico da Educação, Novas Oportunidades, Parque Escolar, entre outras...) para que a mudança de paradigma educativo se operacionalize. Com estes Projetos, o ME tenta responder às preocupações deste século: o excesso de informação, a crescente inovação tecnológica, a iliteracia associada à informação, a comunicação, a importância da aprendizagem ao longo da vida, a atualização das infraestruturas ...

No entanto, existiram sempre muitos entraves às mudanças pedagógicas, que começam muitas vezes pela falta de articulação entre os agentes e responsáveis de todas essas estruturas. As equipas que são organizadas nas escolas e que são responsáveis pelo desenvolvimento do plano tecnológico, por exemplo, nem sempre incluem elementos das bibliotecas escolares, e estas muitas vezes também estão afastadas dos responsáveis pelo Plano Nacional de Leitura. Outras vezes concentram-se todas as responsabilidades numa única pessoa que não tem tempo para articular/comunicar com os outros docentes. A existência de mais comunicação, de mais diálogo, entre todas as equipas de docentes destas

estruturas é fundamental, para que as práticas pedagógicas possam evoluir e acompanhar as gerações que hoje se manifestam contra os sistemas educativos em diferentes países.

No momento em que escrevemos este texto (2011-2012), os sucessivos planos de austeridade apresentados pelo governo prevêem, entre muitas outras medidas, a extinção do Plano Tecnológico e a extinção/fusão do Gabinete RBE e do PNL. Muitos docentes, que dedicaram os últimos anos a estes projetos, realizando formação e estudos, temem que estas medidas coloquem em causa todo o investimento e trabalho já realizado e comprovado nos resultados nacionais do PISA 2010 (*Programme for International Student Assessment*). Este estudo, lançado pela OCDE (Organização para o Desenvolvimento e Cooperação Económico) sobre os resultados dos sistemas educativos em termos do desempenho dos alunos, revela que a ação do sistema educativo português para limitar fatores que antes reforçavam as diferenças sociais estão agora começar a dar resultado, não só pela diminuição das taxas de repetência, mas também pela melhoria dos níveis de literacia em leitura. Neste âmbito, comparando com os resultados alcançados em 2000, Portugal avançou de níveis abaixo da média da OCDE para níveis próximos dos valores médios.

Entre estudos, documentos orientadores e diferentes políticas, a equipa da biblioteca escolar é responsabilizada pela prossecução de todos os objetivos, recentemente, descritos em *domínios* e *subdomínios* que se pretendem avaliar com o modelo de autoavaliação das bibliotecas escolares em vigor. Dois anos após a implementação deste modelo de autoavaliação, antecidos de um ano de experimentação do mesmo, possuímos alguns dados e experiência, que permitem aferir que os pontos fortes observados têm como base evidências que relacionam as boas práticas no âmbito da promoção da leitura de literatura, o envolvimento da comunidade educativa (alunos, docentes, pais...), assim como a gestão documental, que tem vindo a evoluir com a realização de protocolos que constituem redes concelhias de bibliotecas escolares e públicas.

Estas práticas e parcerias contribuem com certeza para o desenvolvimento de diferentes competências, mas revelam-se ainda insuficientes para a formação de cidadãos responsáveis. As competências associadas às literacias de informação são inúmeras, emergentes e devem, por isso, ser desenvolvidas ao longo da vida, com equipas preparadas para acompanhar a diversidade de necessidades educativas, sobretudo em contextos educativos com diversidade cultural. Parece, contudo, que essas competências ainda não são valorizadas e muitas vezes entendidas pela comunidade educativa, que continua a

debater-se entre exigências pelo cumprimento de programas curriculares extensos e de demasiados projetos e atividades destruturadas e desenquadradas dos projetos orientadores.

Num mundo em que a informação predomina e a literacia ruma em direção aos formatos digitais a um ritmo rápido e irreversível, é missão da Biblioteca Escolar operacionalizar uma mudança na escola que vá ao encontro das novas necessidades dos seus utilizadores. É crucial que a BE promova, entre os seus utilizadores, a formação adequada ao nível das “novas habilidades” exigidas pela sociedade de informação.

Nesse sentido, a escola deverá adotar mudanças metodológicas urgentes, principalmente no que diz respeito à implementação das novas literacias (a literacia digital e de informação), de forma transversal, nos currículos escolares. Essa abordagem transdisciplinar de habilidades de computação, de navegação, verbais e mesmo de habilidades visuais e auditivas, a par de habilidades/ competências de comunicação, investigação e (re)construção de sentidos (literacia de informação) contribuirão para o desenvolvimento de uma literacia crítica, fundamental neste mundo cada vez mais plural e diverso culturalmente.

De facto, a Internet multiplica as necessidades de ler com espírito crítico, de saber ler em várias línguas e sobre várias disciplinas. Com o discurso eletrónico cresce a responsabilidade do leitor na construção do significado e desvanece-se a ideia de que existe um único sentido em cada texto. “LER” adquire novas práticas e estratégias e a literacia amplia os seus usos e modifica a sua natureza:

O atual contexto tecnológico, ao propor novas formas de comunicação, despoleta novas interpretações e abordagens ao real. Na tentativa de preencher as diferentes lacunas de informação, convertida em matéria-prima, impele-se à evolução ou eventual transmutação deste conceito, num exercício de imaginação que procura antever, para desenhar os contornos do futuro. Na sua concretização mais ambiciosa, a biblioteca torna-se digital ou electrónica, sendo o seu interesse demonstrado pela interdisciplinaridade e variedade de áreas do saber que convergem para o seu estudo ou abordagem. (Borges, 2001: p.-67)

Assim, a biblioteca escolar, entendida como núcleo formativo e pedagógico ao serviço de uma comunidade educativa, poderá contribuir para o desenvolvimento da literacia da informação e para a aquisição de competências consideradas fundamentais para a formação pessoal e aprendizagem ao longo da vida.

As mudanças introduzidas pelos novos ambientes estruturais e funcionais em que a escola se insere, com o desenvolvimento que o Plano Tecnológico introduziu e com as

novas possibilidades introduzidas pelas redes de difusão da informação instituídas pela World Wide Web, exigem a (re)definição de metodologias e processos a gerir pela BE. Na verdade, uma biblioteca não se limita às fronteiras do seu espaço físico mas constitui, cada vez mais, um conjunto de recursos dinâmicos, contextualizados em função das necessidades dos seus utilizadores, sendo o papel do responsável pela gestão deste serviço cada vez mais reforçado e valorizado, enquanto intermediário na seleção, filtragem e acesso aos recursos. Neste domínio, devemos perspetivar formas de adaptação à mudança, definir procedimentos relacionados com as questões de propriedade, localização, intermediação e cooperação com outras instituições/organizações, outras bibliotecas escolares e públicas e gerir a informação de que dispomos.

O programa ou plano de ação das bibliotecas escolares deverá perseguir com veemência uma ação concertada com todos os departamentos curriculares, no sentido de encontrar oportunidades de colaboração para o desenvolvimento de competências de literacia de informação e digital. Os relatórios de avaliação externa denunciam frequentemente que os processos de articulação curricular e de sequencialidade das aprendizagens não se constituem, ainda, como essenciais na planificação da ação educativa. Correia (s.d.), com diferentes artigos publicados no âmbito da literacia e da cidadania ou do volume crescente de informação para a cidadania, refere:

o princípio de que ninguém pode saber tudo deve ser aceite e tomado em consideração em qualquer estratégia que vise melhorar a literacia em informação na nossa sociedade. Haverá sempre necessidade de entidades que funcionem como intermediárias, interpretem e proporcionem aconselhamento sobre a utilização de informação (...). Qualquer política e programa de acção deverá proporcionar escolha e oportunidade: - Escolha entre ser ou não um cidadão activo e eficiente; - Oportunidade de adquirir competências de literacia em informação, quando tal for necessário.

Por conseguinte, devem ser estabelecidos objectivos realistas para os nossos programas de literacia em informação e devem ser financiadas actividades que permitam ao cidadão-médio compreender informação especializada e convertê-la em conhecimento. (p. 9)

O incremento das novas tecnologias e redes sociais exige que a Escola se adegue aos “novos tempos” e que responda eficazmente aos desafios que se lhe colocam, para se manter a par daquilo que, na sociedade atual, evolui de forma vertiginosa. A chamada *Sociedade de Informação* tem evoluído: passou a Sociedade de Informação e Comunicação, depois de Informação e do Conhecimento, posteriormente a Sociedade do

Conhecimento e atualmente fala-se em Sociedade Cognitiva. Esta indefinição pressupõe uma reflexão sobre as transformações em curso e os seus impactos.

No nosso país já existem muitas BE a desenvolver projetos multiculturais interessantes, mas durante as pesquisas que efetuámos sentimos que esses projetos precisam de ultrapassar a multiculturalidade (exibição isolada de alguns aspetos culturais de alguns países) e desenvolver verdadeiros projetos interculturais, onde o diálogo seja perseguido. Para isso, precisam de ser integrados nos documentos orientadores, onde a articulação com as diferentes áreas disciplinares e não disciplinares possa realizar-se, simultaneamente, no âmbito dos programas curriculares e no programa das BE. Tal desiderato só será alcançado quando a construção dos Projetos Educativos for precedida da identificação dos problemas, através de um trabalho participado e abrangente, resultado de um processo de diagnóstico sustentado.

A possibilidade de abrir as bibliotecas escolares ao diálogo intercultural está dependente dessas orientações e dessa articulação, mas também do princípio de que ninguém pode saber tudo e que qualquer estratégia que vise melhorar a literacia em informação na nossa sociedade e pode contribuir para que todos aprendamos a conhecer melhor os outros e simultaneamente a nós próprios. A partilha de diferentes culturas, nas suas diferentes formas de expressão, e a descoberta de outras sociedades e meios naturais contribuirá certamente para que todos os intervenientes tenham a possibilidade de desenvolver competências que nos aproximem de um paradigma socioeducativo mais humanista.

Os espaços hoje disponibilizados para partilha de informação e comunicação vão além dos espaços físicos da escola (salas de aula, laboratórios, bibliotecas...) existem diferentes ferramentas na *Web*, onde a biblioteca escolar deve disponibilizar recursos e interagir. Compete ao professor bibliotecário selecionar os sítios onde deve agir, considerando os interesses da comunidade educativa e a colaboração dos docentes. Atualmente, a diversidade de funções que o professor bibliotecário acumula deve incluir o desenvolvimento e atualização de conhecimentos sobre a *plataforma Web*, geralmente designada de *Web2.0*, acompanhando, simultaneamente, os interesses dos seus diferentes utilizadores na utilização da mesma. Pois, atualmente, a informação ultrapassa os espaços físicos tangíveis e são os novos espaços, os virtuais, que mais facilmente são acedidos para busca de informação e comunicação.

Ao longo deste projeto, diferentes ferramentas⁸ têm sido experimentadas, pela equipa das bibliotecas escolares, com algum sucesso, no Agrupamento de escolas onde este projeto se desenvolveu. Os docentes colaboram, ainda com pouca segurança, mas da parte dos alunos é visível a satisfação, sempre que participam ou publicam informação. As bibliotecas escolares partilham informação com toda a comunidade educativa e incentivam os docentes a usar as novas estratégias educativas, disponibilizando manuais de ferramentas Web 2.0⁹; no entanto, para que estas redes de partilha sejam profícuas é necessário entender as necessidades e interesses de informação da comunidade educativa. As equipas das bibliotecas escolares, cada vez mais especializadas, devem disponibilizar meios que permitam recolher essas necessidades e interesses.

3. Bibliotecas em rede: parcerias para o diálogo intercultural

Existem escolas mais abertas que outras à mudança e à colaboração. A cultura (crenças, valores, hábitos, práticas) de escola é determinante neste processo. Dentro dos aspetos que condicionam essa abertura está o tipo dominante de relações entre os professores (individualismo, balcanização...). Numa escola onde predomina o individualismo (atitude, aliás, fomentada desde a formação base), a colaboração efetiva é difícil. As trocas de experiência são limitadas, evita-se o que pode parecer um ataque à autonomia de cada um.

Por outro lado, nas escolas onde predominem relações de verdadeira colaboração e interdependência, onde há consensos relativamente aos projetos e aos procedimentos, onde, paralelamente ao reconhecimento da importância da colaboração, se reconhece o valor de cada um, existindo respeito, confiança, margem de autonomia, os professores estão mais abertos a práticas de colaboração. Nestas escolas, os professores veem a colaboração como uma mais valia para todos.

Para se fomentar um ambiente de colaboração, o apoio institucional (autarquias, governo) é fundamental, e dentro da escola é absolutamente necessário o apoio do Órgão de Gestão, do Conselho Pedagógico, da Assembleia/Conselho Geral. Deste apoio depende

⁸ Blogues, Facebook, Youtube, Issuu, Symbaloo.

⁹ Carvalho, Ana Amélia, Org. (2009) Manual de ferramenta Web 2.0. Ministério da Educação (DGIDC); The super book of web tools for educators (<http://www.freetech4teachers.com/2010/12/super-book-of-web-tools-for-educators.html>).

também o reconhecimento do professor bibliotecário enquanto parceiro dentro da comunidade escolar, particularmente junto dos professores. O trabalho colaborativo em equipas assume cada vez mais relevo, visando ultrapassar problemas e situações concretas.

Todos os professores, independentemente das suas funções, trabalham com um objetivo comum: contribuir para a implementação do currículo e para o sucesso dos alunos. A formação dos professores bibliotecários motiva mais para o trabalho colaborativo que a formação dos professores das turmas, que têm uma visão limitada das potencialidades do professor bibliotecário. Uma equipa da BE que reúna um conjunto de competências pessoais e profissionais, que dê respostas adequadas aos diferentes contextos educativos pode contribuir para uma construção de um ambiente de colaboração. Exemplos de colaboração bem sucedidos, que envolvam o professor bibliotecário e a equipa da BE, com outros professores e comunidade educativa, podem contagiar outras práticas de colaboração.

Experiências colaborativas com outras escolas e instituições também requerem alguma persistência. No concelho onde trabalhamos acontece provavelmente o que acontece em muitos outros, a nível nacional e internacional: falta de uma cultura colaborativa, que impossibilita uma comunhão de procedimentos e atividades, nomeadamente entre bibliotecas escolares e públicas. Algumas experiências e formações, realizadas ao longo deste trabalho de investigação, permitem-nos relacionar estas dificuldades com a falta de formação em educação intercultural. O diálogo intercultural, mais uma vez, parece estar dificultado entre pessoas do mesmo meio, entre profissões em que devia existir diálogo e articulação.

No concelho onde trabalhamos, o serviço SABE¹⁰ está formalmente instituído com uma rede de bibliotecas concelhia, num protocolo assinado entre todas as direções dos Agrupamentos de Escolas e a Autarquia (biblioteca pública), contudo, questões relacionadas com as atribuições de responsabilidades na gestão de recursos (físicos e humanos) de cada estabelecimento de ensino têm dificultado o desenvolvimento dos objetivos de uma rede concelhia, nomeadamente na criação de um catálogo partilhado. Estas indefinições impossibilitam uma instituição de normas, de procedimentos e de uniformização na organização da documentação e da informação. Existiu a tentativa de criação de um manual de procedimentos concelhio, sobre o processo de tratamento

¹⁰ Serviço de Apoio às Bibliotecas Escolares: implementados em Portugal, de acordo com as Diretrizes da IFLA/UNESCO para Bibliotecas Escolares, (1999), sobre Cooperação e Partilha de Recursos com Bibliotecas Públicas).

documental, mas neste momento todo esse processo está bloqueado, com a perspectiva de implementação de um novo programa de organização da informação, que foi apresentado aos professores bibliotecários, em Setembro de 2011, na biblioteca pública. Trata-se do *Koha*¹¹, um programa gratuito (*Open Source*) de catalogação e gestão de bibliotecas, criado em 2000 na Nova Zelândia, já muito espalhado a nível mundial e que esperamos poder usar dentro de um prazo imprevisível, pelas diversas vantagens que apresenta na gestão, organização e divulgação de informação.

Com a vontade e iniciativa de cooperação de alguns coordenadores de bibliotecas escolares e dos responsáveis pela biblioteca municipal, existem já algumas atividades e projetos de cooperação em funcionamento:

- Apoio na informatização dos catálogos das bibliotecas escolares de 1.º Ciclo;
- Organização mensal de visitas guiadas à biblioteca municipal para turmas;
- Organização da hora do conto, marcação para turmas de J.I. e 1.º Ciclo;
- Sessões de promoção do livro e da leitura, com grupos patrocinados pela DGLB, para turmas de todos os níveis de ensino;
- Sessões de escrita criativa para alunos de 1.º e 2.º ciclo;
- Serviço de empréstimo de documentos para as escolas;
- Organização de sessões formativas para toda a comunidade educativa.

A nível nacional decorrem, em algumas regiões, projetos de cooperação e seminários que podem servir de exemplo a novas iniciativas, é o caso do FORBEV (Fórum das Bibliotecas Escolares do Concelho de Évora), já institucionalizado e com um plano de atividades aprovado, prevendo a formação contínua, a gestão, a normalização, a partilha de recursos e conhecimentos e a difusão das tecnologias de informação e comunicação. No Algarve, o concelho de S. Brás de Alportel também tem desenvolvido ações de cooperação que têm sido divulgadas, no sentido de promover as possibilidades de cooperação entre as bibliotecas escolares e a biblioteca municipal.

Existem Autarquias que ainda não quebraram o distanciamento entre o Pelouro da Educação e o Pelouro da Cultura, situação que por vezes dificulta o desenvolvimento de alguns projetos e parcerias. No nosso concelho, a equipa das bibliotecas escolares é composta por pessoal colocado pelo sector de educação, muitas vezes sem formação adequada e sem motivação para o desenvolvimento de atividades nesta área, por outro lado

¹¹ <http://www.koha.org/>

o sector da cultura conta com pouco pessoal na área das bibliotecas, os meios e espaços de comunicação entre uns e outros são praticamente inexistentes. A institucionalização do SABE pode servir como um núcleo onde se possam estabelecer os contactos, a comunicação, a formação e as informações necessárias. Os bibliotecários escolares precisam deste serviço de apoio e a biblioteca municipal também crescerá com esta aproximação, mas como refere Miranda (2007), “as funções do professor-bibliotecário e as do responsável dos SABE têm de se manter distintas e, simultaneamente, próximas” (p. 3).

As bibliotecas públicas e escolares podem organizar o seu plano de ação em articulação com as diversas instituições locais, como Museus, Associações Culturais, Centros de Formação, Centros de Dia e outras, estabelecendo as suas prioridades de ação tendo em consideração os Projetos Educativos das escolas. Esta interação permitirá à comunidade educativa desenvolver um conjunto de ações de interesse para todos, dinamizando estes espaços que serão melhor frequentados, tendo em vista o desenvolvimento de temas do interesse da comunidade local.

Quando se pretende que a aprendizagem se desenvolva para além da sala de aula e da escola devem procurar-se outros parceiros, instituições e associações locais e nacionais que sirvam os objetivos de um projeto definido por todos. Nos últimos anos, neste agrupamento de escolas, esta iniciativa de cooperação tem partido, essencialmente, da equipa das bibliotecas escolares, que conta, atualmente, com uma lista de parceiros, públicos e privados, bastante diversificada. No âmbito do diálogo intercultural, conseguiram-se importantes parcerias com diferentes instituições locais e nacionais: Gabinete do Imigrante (Autarquia); ACIDI (Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo intercultural); ISU (Instituto de Solidariedade e Cooperação Universitária); UATI (Universidade do Algarve para a Terceira Idade); Clube do Avô, da responsabilidade da Autarquia. Foram também importantes as sessões de formação dirigidas a alunos, assistentes, pais e docentes, em parceria com os projetos “Mundo Brilhante”¹²; “Transformando Mundos”¹³.

É necessário transformar a escola num espaço de interesse para toda a comunidade, perspetivando a aprendizagem ao longo da vida em diferentes áreas. A biblioteca escolar tem, atualmente, a oportunidade de crescer, disponibilizando meios e recursos, mas a necessidade de estabelecer parcerias deverá ser entendida e realizada pelos diferentes intervenientes educativos, culturais e sociais. A Autarquia, representando o poder local,

¹² <http://www.mundobrilhante.secxi.com/>

¹³ http://www.cidac.pt/transformando_mundos/tm01.html

será responsável pela mobilização de recursos humanos, capazes de comunicar com toda a comunidade e disponibilizando serviços que se possam articular em esforços de resposta às necessidades de todos. O Órgão de gestão deverá recolher todas as informações e dados, internos (comunidade educativa) e externos (empresas), que possibilitem a elaboração de um Projeto Educativo que responda às necessidades atuais de toda a comunidade.

O Serviço de Apoio às Bibliotecas Escolares (SABE) pode ter uma ação determinante no desenvolvimento de relações de cooperação entre todas as bibliotecas escolares de um concelho e a biblioteca pública. As instituições de poder local estão inevitavelmente envolvidas no decorrer dessas relações. Uma comunidade onde os bibliotecários e os professores estabelecem entre si relações de comunicação e informação acerca dos documentos existentes, das aquisições futuras, de atividades e projetos, obriga a que as instituições estejam sensibilizadas para atuar, renovando com regularidade os seus recursos materiais, possibilitando a formação de equipas especializadas e apoiando todas as iniciativas.

Se já existem evidências que demonstram o sucesso que resulta do trabalho de cooperação entre o professor bibliotecário e os professores, pode também afirmar-se que existindo uma rede de relações entre bibliotecas públicas e bibliotecas escolares qualquer processo de educação terá maiores possibilidades de responder aos interesses de todos e de cada um.

Da mesma forma a participação dos pais em atividades de promoção da leitura e desenvolvimento das literacias beneficia nesta rede de relações de cooperação. Os horários e os serviços das bibliotecas devem servir a comunidade, só assim podemos garantir a satisfação dos seus interesses e o cumprimento das funções de cada um na sociedade. O envolvimento da comunidade educativa em atividades pedagógicas e culturais na escola e na biblioteca é um processo que demora algum tempo, mas tem sempre resultados positivos para o desenvolvimento das competências dos alunos, simultaneamente, alguns pais ou familiares, que trabalham em instituições, associações ou empresas, conseguem estabelecer os primeiros contactos para futuras parcerias.

Hoje é possível lutar contra a infoexclusão ou o isolamento tecnológico que muitas escolas e famílias ainda experienciam, pois começa a generalizar-se outro conceito de escola, como espaço interativo, ligado ao mundo, e as potencialidades deste novo contexto possibilitam uma maior colaboração educativa. Correia (s.d.), num artigo em que nos convida a “reflectir sobre a forma de fomentar o aparecimento de populações literatas em informação para uma cidadania activa, eficiente e responsável” (p. 2), salienta o

desenvolvimento de competências em informação, com a implementação de “programas de educação para a cidadania”. A autora destaca o papel das bibliotecas públicas, das bibliotecas escolares e de outras instituições civis e estatais na promoção da aquisição de competências, pelos cidadãos menos favorecidos, nas literacias de informação, referindo:

As bibliotecas deveriam formar parcerias com outras organizações envolvidas na aprendizagem; as bibliotecas, numa determinada comunidade ou região, deveriam facultar acesso a roteiros de informação que permitam aos utentes e aos aprendentes terem acesso a fontes ou a apoio existente em outras bibliotecas; a formação dos profissionais de biblioteca, dos gestores de recursos e dos professores deveria ser alvo de coordenação e incluir formas de desenvolver, de forma articulada, apoio às comunidades onde se inserem. As bibliotecas públicas, bem como outras organizações que se encontram proactivamente empenhadas em iniciativas que visem fornecer informação e serviços, devem promover medidas, tais como a orientação e o aconselhamento no acesso e uso de informação, aos que procuram emprego, nomeadamente através de programas para a aquisição de conhecimentos básicos em TICs. (p. 24)

O maior desiderato das instituições educativas será a promoção de comunidades de aprendizagem. Com o apoio da Biblioteca Municipal pretendemos iniciar um ciclo de formação de mediadores de leitura, dirigido a pais, professores e alunos. É importante que na comunidade educativa existam leitores que consigam transmitir às crianças e aos jovens a magia da descoberta, só possível com livros e leituras.

O que se pede a um mediador *profissional* de leitura é que seja capaz de, através dos mais variados processos (que se podem aprender e ensinar), mas também confiando na própria intuição e sensibilidade, consiga disponibilizar a cada um dos potenciais leitores *aquele livro* cuja leitura constitua uma experiência única e de tal modo marcante, que esse momento passe a fazer parte inalienável da sua vida íntima e pessoal. Deste modo, a experiência da leitura será tão gratificante que, naturalmente, procurará repeti-la com outros livros dando início ao seu percurso de leitor. (Miranda, 2007: 4)

O Plano Anual de Atividades (PAA) integra um conjunto de propostas que incluem atividades de enriquecimento curricular de carácter ambiental, artístico e cultural que evidenciam uma preocupação em proporcionar a todas as crianças e alunos a valorização dos saberes. Por outro lado, o elevado número de alunos estrangeiros confere ao Agrupamento características de heterogeneidade que a direção tem sabido gerir, entendendo essa multiculturalidade como uma mais-valia para proporcionar oportunidades diferenciadas de aprendizagem. Destacam-se como exemplos dessa intencionalidade os projetos: Uma Escola Multicultural, Uma escola várias culturas e Feira dos Sabores. As BE

constituem-se como polos aglutinadores e facilitadores da articulação do Agrupamento, pois entende-se que a fragilidade das práticas de articulação e sequencialidade das aprendizagens entre os diferentes ciclos de educação e ensino, numa lógica de continuidade curricular e pedagógica, compromete a qualidade dos processos educativos e a melhoria dos resultados escolares.

4. Desenvolvimento de uma coleção intercultural

O Manifesto da IFLA/UNESCO para a biblioteca multicultural (2009) refere que a biblioteca multicultural deveria:

- preparar colecciones y servicios multilingües y culturalmente diversos, que comprendan recursos informativos digitales y de multimedia;
- asignar recursos a la preservación del patrimonio y las expresiones culturales, com especial atención al patrimonio cultural oral, indígena e inmaterial;
- incluir programas que apoyen la formación de los usuarios, la adquisición de competencias básicas en materia de información, los recursos destinados a los lectores neófitos, el patrimonio cultural y el diálogo entre las culturas como parte integral de sus servicios;
- dar acceso a los recursos de la biblioteca en las lenguas apropiadas, mediante sistemas de organización de la información y el acceso;
- elaborar y difundir material de mercadeo y divulgación en los idiomas y los medios de comunicación pertinentes, con el fin de atraer a la biblioteca a diversos grupos de población.

Na nossa escola, as tentativas para organização de uma coleção multilingue começaram em 2008, quando surgiu a possibilidade de recebermos de Inglaterra, da Biblioteca de Richmond, livros usados, pagando apenas o transporte. Recebemos, assim, cerca de 330 livros de literatura infantil e juvenil, que estão disponíveis para serem requisitados, por toda a Comunidade Educativa. Ao longo do desenvolvimento deste projeto foram muitas as tentativas de contactar embaixadas, mas sem respostas positivas.

Em 2010 foi apresentado à autarquia um projeto “Leituras e Culturas” (anexo 1), em articulação com o Gabinete do Imigrante e da Biblioteca Municipal, que tinha como objetivos a aquisição de uma coleção culturalmente diversa e multilingue destinada ao desenvolvimento de programas, atividades e serviços nas diferentes bibliotecas deste Concelho, pois o protocolo assinado em 2010 (Rede de Bibliotecas Concelhia) permite a circulação de documentos entre todas as bibliotecas escolares e biblioteca pública.

Pretendia-se, depois, criar um clube de leitura em diferentes línguas e que decorreria também nas diferentes bibliotecas. Para desenvolvimento desse clube contava-se

com o apoio de pais, Encarregados de Educação, Associações Comunitárias de Imigrantes e com o Gabinete do Imigrante (GAI). O projeto foi elogiado, aprovado e divulgado, mas aguardam-se ainda as verbas para a sua implementação. Com a escassez de recursos financeiros foram exploradas algumas ferramentas *Web* (*Issuu*, *Symbaloo*, Blogues, *Facebook*) onde as bibliotecas deste agrupamento partilham recursos selecionados por toda a comunidade educativa.

PARTE II

O estudo empírico

Capítulo I

Enquadramento do estudo

1. Introdução

Este estudo empírico surgiu de um conjunto de preocupações que fomos estruturando e articulando com diversas leituras e com a participação em alguns eventos relacionados com o contexto educativo (a que nos referimos nos capítulos de enquadramento conceptual). Tínhamos com o primeiro pressuposto a tentativa de operacionalizar algumas orientações/diretrizes de documentos e relatórios internacionais (Conselho Europeu, da UNESCO, da IFLA...) (Anexo2) relativamente à educação que se pretende para o novo milénio, e onde o diálogo intercultural deverá ser promovido e desenvolvido. A leitura mais atenta destes e de outros documentos (Anexo 3), a observação da realidade educativa, a realização de entrevistas, levaram-nos, contudo, a explorar ainda outras questões. Emergiu assim a importância do diálogo intercultural entre toda a comunidade educativa (alunos - alunos; alunos - docentes; docentes - docentes; docentes - pais; pais - órgão de gestão – órgão de gestão – docentes -alunos), que não representa, inicialmente, uma questão investigativa, revela-se a principal questão. Esta questão surge, inevitavelmente, aliada ao uso das redes sociais, ao desenvolvimento de identidades “glocais” e de uma inteligência coletiva.

A possibilidade de abrir as bibliotecas escolares deste Agrupamento ao diálogo intercultural pode contribuir para que todos aprendamos a conhecer melhor os outros e simultaneamente a nós próprios. A partilha de diferentes culturas, nas suas diferentes formas de expressão, e a descoberta de outras sociedades e meios naturais contribuirá certamente para que todos os intervenientes tenham a possibilidade de desenvolver competências que nos aproximem de um paradigma socioeducativo mais humanista.

Este projeto pretendeu desenvolver uma investigação capaz de integrar as bibliotecas escolares de um agrupamento de escolas na comunidade educativa como espaço de diálogo intercultural, assim como a possibilidade de desenvolver projetos e parcerias que visem a integração das diferentes culturas dos indivíduos da sua comunidade nos programas curriculares e extracurriculares do ensino básico. Procurando envolver alunos, professores, pais e toda a comunidade educativa, este projeto pretendeu igualmente incentivar todos os participantes a construir práticas colaborativas, a diminuir as fronteiras entre todas as áreas disciplinares e, acima de tudo, a descobrir novas práticas educativas que podem enriquecer-nos a todos.

Estabelecer parcerias e envolver toda a comunidade em diálogos/atividades que promovessem a diversidade como característica essencial ao desenvolvimento da dignidade humana, constituiu o principal objetivo deste trabalho.

2. Opções metodológicas

Diferentes autores, ensaístas e investigadores reconhecem que é possível e até conveniente interligar diferentes paradigmas de investigação, podendo qualquer intenção de separação metodológica parecer, à priori, forçada. Assim, reconhece-se que os métodos qualitativos contribuem para o desenvolvimento de instrumentos quantitativos e que os estudos quantitativos usam com frequência procedimentos qualitativos para interpretação dos seus resultados (quantitativos). Frequentemente, os resultados quantitativos ajudam a interpretar os predominantemente qualitativos e as duas metodologias utilizadas em paralelo permitem construir e validar os resultados finais. Segundo o grupo de trabalho de Mullens et al. (1996), o desenvolvimento de dados combinados é uma ferramenta interativa que serve para validar análises e respostas: os métodos qualitativos ajudam a validar dados quantitativos e vice-versa.

Nas investigações qualitativas, tal como as entendem Bogdan e Biklen (1994), o investigador é o elemento essencial da investigação, na medida que estas investigações são essencialmente descritivas e dedutivas. Por sua vez, as investigações quantitativas são o lado prático da investigação. Ainda que seja assim, as abordagens qualitativas e quantitativas podem ser complementares; e em muitos estudos isso é imprescindível. Bogdan e Biklen (1999: 17) acrescentam que “em educação, a investigação qualitativa é frequentemente designada por naturalista, porque o investigador frequenta os locais em que naturalmente se verificam os fenómenos nos quais está interessado”.

É neste âmbito que se insere a investigação-ação (I-A), que se caracteriza por um processo de investigação em espiral. Inicia-se com pequenos ciclos de planeamento, ação, observação e reflexão, com vista a definir questões mais importantes para prosseguir. Normalmente começa com pequenos grupos de participantes que são envolvidos nessa espiral autorreflexiva. Trata-se, portanto, de uma investigação colaborativa desenvolvida através da ação dos membros do grupo, estabelecendo comunidades autocríticas que podem mudar o rumo do projeto em qualquer momento. Este método de investigação, enquanto modalidade qualitativa, tem como objetivo a promoção da mudança social e a melhoria da vida das pessoas. Em Portugal, alguns investigadores/autores, nomeadamente

Cortezão e Stoer, que desenvolveram significativos estudos sobre as dimensões política e educacional da educação inter-multicultural, referem que

a possibilidade de identificar os saberes a partilhar através de um olhar não daltónico, a produção de conhecimento de tipo socio-antropológico sobre o arco-íris de culturas (constituído pelos alunos), bem como a possibilidade de produzir conhecimento de tipo pedagógico ao elaborar dispositivos pedagógicos, apresentam-se como instrumentos indispensáveis para desenvolvimento nos formandos de um bilinguismo cultural. E este bilinguismo cultural, que é sobretudo urgente nos grupos socioculturais minoritários, só parece possível de ser conseguido no âmbito de um quadro informado pela teoria crítica e através do apoio teórico, de práticas e de orientações de trabalho decorrentes da investigação-acção. (2001: 298)

A aplicação da I-A ao campo educativo tem contribuído para a mudança de práticas, permitindo a melhoria da qualidade da educação. Todos os envolvidos têm a possibilidade de realizar aprendizagens e mudar práticas, principalmente o investigador. A intenção, inicial, de estabelecer diferentes espaços de diálogo e partilha, conduzindo alunos e pais de diferentes nacionalidades a testemunhar as suas experiências e sentimentos sobre a sua integração num país diferente, apenas se conseguiu nos momentos das entrevistas, que permitiram registar algumas perceções relativamente às suas principais dificuldades, às suas necessidades e desejos.

São muitas as barreiras que impedem estes momentos de partilha. As barreiras linguísticas, que dificultam a comunicação, impedindo, em muitos casos, qualquer ato comunicativo, representam a primeira dessas barreiras, seguindo-se outras incompatibilidades e indisponibilidades, pessoais e profissionais. Ocasionalmente, outros espaços de diálogo (reais e virtuais) foram acontecendo, de forma mais ou menos natural, o que conduziu o projeto a outras reflexões e ações, assim, os contributos de alguns intervenientes permitiram desenvolver algumas atividades e descobrir parcerias muito importantes. É sempre possível investir em diferentes ações fundamentadas por teorias críticas. Pois a

Educação multicultural crítica e a investigação-acção estarão assim ligadas pelo significado que assumem uma para a outra. E embora se possa correr alguns riscos de se considerar que se está a utilizar uma argumentação tautológica, este tipo de análise parece também fornecer alguns indícios de que a educação multicultural crítica constitui uma alteração paradigmática à educação tradicional. [...] mais do que uma alteração metodológica, constitui também uma mudança de paradigma de pesquisa, paradigma esse particularmente adequado a situações em que se torna

crucial a fecundação mútua e permanente da pesquisa pela acção e da acção pela pesquisa. (Stoer e Cortesão, 2001: 298)

A (re)definição dos conceitos multicultural e intercultural foi decisiva na seleção dos instrumentos de investigação, dos procedimentos e das ações em desenvolvimento.

3. Questões de investigação, hipóteses e objetivos (redefinição)

A diversidade e extensão de documentos (declarações, teses, comunicações, artigos, livros...) existentes sobre a temática da educação intercultural dificultaram a elaboração de uma resenha fundamentada do “estado da arte”, mas possibilitaram a redefinição de algumas questões de investigação. No enquadramento teórico abordaram-se algumas questões políticas, internacionais e nacionais, e problemáticas económicas e sociológicas que foram decisivas para entender a amplitude dos procedimentos que se seguiram. Esta abordagem pretendeu esclarecer algumas questões que pudessem orientar esta dissertação no sentido de descobrir práticas que conduzam a comunidade educativa para uma atitude mais reflexiva face às diferenças. O percurso de intervenção inicial foi reajustado, em função de uma análise mais concreta das condições e das necessidades.

Na realidade, os documentos analisados revelam intenções que, atualmente, os nossos governantes consideram “românticas”. São de facto intenções nobres, mas sobre procedimentos concretos não se descobriram orientações, e as exigências curriculares preenchem todos os tempos sem espaço para diálogos. A educação intercultural é um desiderato em todos os documentos orientadores, sobre a educação que se pretende para o século XXI. No entanto, a comunidade educativa (docentes, alunos, pais, órgãos de gestão...) estão assoberbados com outros desideratos, traduzidos em estatísticas para metas educativas que parecem pretender traduzir realidades inexistentes.

De forma a orientar a investigação e a ação definiram-se, inicialmente, os seguintes objetivos gerais e específicos:

Objetivos gerais	Objetivos específicos
1. Dar voz a sentimentos, perceções e necessidades de membros de diferentes origens culturais, na comunidade educativa do Agrupamento de Escolas.	<ul style="list-style-type: none"> - Entender as reais necessidades de expressão no âmbito da comunidade educativa; - Responder a necessidades informativas dos diferentes membros da comunidade. - Promover diferentes formas de diálogo intercultural a partir da BE.

2. Relacionar documentos internacionais sobre interculturalidade com os programas curriculares do sistema educativo português.	<ul style="list-style-type: none"> - Definir interculturalidade e multiculturalidade no âmbito educativo; - Procurar formas de articular as diferentes áreas disciplinares e não disciplinares com a educação (inter) multicultural.
3. Estabelecer parcerias e ações colaborativas.	<ul style="list-style-type: none"> - Procurar o apoio de diferentes instituições e organizações públicas e/ou privadas para desenvolvimento de projetos e das coleções das BE; - Motivar os docentes de diferentes áreas disciplinares e não disciplinares para a inclusão de temas/projetos interculturais no desenvolvimento curricular;
4. Promover diferentes produtos e dispositivos educativos.	<p>Produzir recursos (tangíveis e intangíveis) de âmbito multicultural para as BE de todos os ciclos de ensino do Agrupamento.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Definir um código de ética da informação para a comunidade educativa, respeitando a liberdade de expressão de toda a comunidade educativa;
5. Desenvolver uma coleção multicultural nas BE do Agrupamento.	<ul style="list-style-type: none"> - Enriquecer as coleções das BE com recursos em diversas línguas, assuntos e formatos. - Promover o multilinguismo na comunidade educativa. - Promover a leitura intercultural (autores de diferentes países) como forma de desenvolvimento pessoal, numa sociedade global.

4. Procedimentos e instrumentos de investigação

Investigar fenómenos sociais durante um determinado período de tempo implica necessariamente a adoção de diferentes procedimentos, técnicas e instrumentos de recolha de dados e de informação.

A observação participante é uma técnica de investigação qualitativa adequada ao investigador que pretende compreender, num meio social, um fenómeno que lhe vai permitir integrar-se nas atividades/vivências das pessoas que nele vivem. A este propósito Bogdan e Biklen (1994) referem que

Os investigadores qualitativos tentam interagir com os seus sujeitos de forma natural, não intrusiva e não ameaçadora. (...) Como os investigadores qualitativos estão interessados no modo como as pessoas normalmente se comportam e pensam nos seus ambientes naturais, tentam agir de modo a que as actividades que ocorrem na sua presença não difiram significativamente daquilo que se passa na sua ausência (p. 68).

Pertencer a uma comunidade educativa multicultural, desde 2002, diferente daquelas a que estava habituada, despertou-me interesse e entusiasmo, pela riqueza de partilhas que poderiam acontecer para todos. As experiências profissionais em diferentes funções (titular de turma, apoios educativos, bibliotecas escolares), com alunos do Jardim de Infância, 1.º, 2.º e 3.º Ciclos permitiram-me observar diferentes contextos educativos e sociais, em que o *daltonismo cultural* permanece ainda bastante presente, impedindo que os professores reconheçam a diversidade e que valorizem o “arco-íris de culturas” que encontram nas salas de aulas. À exceção do ensino pré-escolar, onde esta diversidade cultural é reconhecida e “aproveitada” para o desenvolvimento de atividades e projetos que incluem a participação das famílias, nos restantes níveis de ensino as exigências curriculares não permitem aos professores explorar a riqueza desse “arco-íris”. Esta realidade observada conduziu esta investigação para o desenvolvimento de ações dirigidas essencialmente para os níveis de ensino a partir do 1.º Ciclo, no entanto, as atividades com as turmas de Jardim de Infância no âmbito da promoção de livros e de leituras incluem com frequência a temática do diálogo intercultural.

A observação participada em que nos envolvemos, quando decidimos realizar esta investigação, exigiu uma reflexão ponderada, para que os procedimentos a adotar não fossem percecionados como *ameaçadores ou intrusivos*. Os instrumentos de investigação, que a seguir se apresentam, surgem da observação participada e revestem, simultaneamente, orientações e estratégias a seguir no desenvolvimento do diálogo intercultural:

- Realização e análise de entrevistas a alunos e pais;
- Realização de sessões de sensibilização com recolha de opiniões;
- Recolha de dados relativamente às necessidades formativas do pessoal docente;
- Atividades/projetos diversificados e desenvolvimento de dispositivos, com registo de visualização e utilização;

4.1. Elaboração/realização das entrevistas

A preparação dos inquéritos por entrevista obedeceu a seis medidas, que a seguir enunciamos:

1. Planear a entrevista de acordo com o objetivo a ser alcançado;
2. Conhecer o perfil sócio cultural do entrevistado e saber o que este sabe sobre o assunto em estudo;
3. Oportunidade da entrevista preparando os pormenores, data, hora, local, duração e garantia de que o entrevistado aparece;
4. Confidencialidade das informações recolhidas;
5. Autorizações;
6. Conhecimento prévio do campo, do ambiente onde a entrevista se vai fazer.

Após aprovação dos inquéritos por entrevista, (inquérito n.º 0091800001, acessível em: <http://mime.gepe.min-edu.pt/PesquisaInqueritos.aspx>), pelos Serviços de Inovação Educativa da DGIDC e pelo GEPE (Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação) foram realizados os pedidos de autorização ao Diretor do Agrupamento e aos Encarregados de Educação (Guiões da entrevistas e transcrições: anexo 4 e 5).

A entrevista, segundo Werner e Schoepfle (1987), citados por Coutinho (s.d.), pode contribuir para contrariar determinados resultados obtidos através da observação participante. Sobre esta última técnica, convém referir que o observador pertence a uma cultura, por norma, diferente da dos sujeitos observados, pelo que a recolha de dados pode ser distorcida pelo etnocentrismo do observador. Para estes investigadores, a entrevista permite ao observador participante o confronto da sua perceção relativa aos dados recolhidos com os dados transmitidos pelos sujeitos “observados”. Esta técnica é considerada como útil e como um complemento à observação participante. Os mesmos autores propõem que se comece por tratar em separado os dados relativos à observação e à entrevista e usar o cruzamento de informação tendo em vista não a confirmação mas sim a identificação de discrepâncias.

A entrevista implica um grande consumo de tempo, tanto nas conversas com os entrevistados como no tratamento dos dados recolhidos pelo entrevistador. Quanto mais estruturada for a entrevista mais fácil se tornará agrupar e padronizar os dados. Uma entrevista não estruturada pode fornecer dados muito interessantes, mas obriga a uma análise que consome muito tempo. Há sempre o perigo da parcialidade na entrevista já que o entrevistador é um ser humano e não uma máquina. A relação que se cria entre entrevistado e entrevistador pode influenciar as respostas, ou por se criar tensão entre os dois ou por surgir empatia e necessidade de agradar ao entrevistador. É preciso ser

cuidadoso na forma como se colocam as questões para se proceder com total objetividade (Bell: 2004: 137-150).

As entrevistas realizadas tinham um objetivo geral – obter informações do entrevistado –; e seis objetivos específicos:

- averiguar factos - saber o que sucede dentro do assunto em estudo;
- averiguar opiniões - opinião do entrevistado sobre factos;
- averiguar sentimentos - saber o que o entrevistado sente sobre os factos;
- averiguar atitudes - conhecer a atitude do entrevistado em relação aos factos do estudo/problema;
- averiguar decisões - saber o que o entrevistado decide fazer, perante os factos;
- averiguar motivações - conhecer os fatores/variáveis que influenciaram o entrevistado a tomar aquelas atitudes e decisões, o porquê.

A orientação das entrevistas decorreu num ambiente agradável, de diálogo e presencial, cara a cara, entre entrevistador e entrevistado. Foram seguidas algumas técnicas referidas por Ghiglione e Matalon (1997) citados por Sousa (2005: 254-255):

- Técnica das “ expressões curtas”, do tipo “compreendo”, “sim”, “estou a ver”, “hum-hum”, acompanhadas pela correspondente expressão facial e gestual sempre de modo delicado e denotando a atenção e o interesse do entrevistador;

- Técnica do “espelho” ou do “eco”, em que o entrevistador repete a palavra ou palavras finais da frase com que o entrevistado termina a sua resposta, com uma expressão que constitua um incitamento para que este continue o seu encadeamento de ideias;

- Técnica da “reformulação” de uma parte da conversa, de tal modo que se volte a ela para a aprofundar;

- Técnica das “perguntas adicionais”, o mais neutras possível, solicitando informação adicional através do desenvolvimento da resposta dada. São perguntas como “porquê?”, “poderia dizer-me mais sobre essa questão?”, etc.;

- Técnica do “envolvimento pessoal”, que se efetua geralmente quando o sujeito apresenta algumas reticências ou quando se pretende um maior envolvimento pessoal: “qual é a sua opinião pessoal?”, “o que pensa sobre esse assunto?”;

- Técnica da “repetição do tema”, como se está a sair do assunto em questão, mas tomando cuidado para que o entrevistado não a sinta como repreensão;

- Técnicas “dos silêncios”, levando à reflexão, não excedendo os cinco segundos, para não causar um efeito negativo. Os silêncios maiores são difíceis de suportar. Os autores atrás referidos enumeram ainda uma série de técnicas, deliberadamente escolhidas pelo investigador, ou surgidas numa dada situação da entrevista;

- Técnica dos “contra-exemplos” muito utilizada por Piaget nas suas entrevistas com crianças e que consiste essencialmente em, a seguir a uma resposta do sujeito, dá-lhe um exemplo oposto, perguntando o porquê;

- Técnica de “autoridade”, em que o entrevistador cita alegações pretensamente proferidas sobre especialistas no assunto em questão, para verificar o grau de segurança em que o entrevistado defende os seus pontos de vista sem se intimidar;

- Técnica da “incompreensão voluntária”, em que o entrevistador se coloca numa situação de não perceber ou conhecer o que o entrevistado refere, pedindo-lhe para lhe explicar melhor: “importa-se de me explicar melhor, porque não estou dentro do assunto”.

- Técnica da “revisão da entrevista”, em que se lêem algumas das respostas ou se efectua uma audição parcial da gravação da entrevista, solicitando ao entrevistado que aprofunde e dê mais pormenores sobre aquelas questões.

As maiores dificuldades na realização das entrevistas surgem na colaboração dos pais, apenas 50% dos pedidos foram atendidos, com necessidade de recurso a diferentes calendarizações.

4.2. Sessões de sensibilização, formações e parcerias

Foram estabelecidos diálogos informais com docentes de 1.º, 2.º e 3.º Ciclos, procurando oportunidades de colaboração e de desenvolvimento dos projetos curriculares de turma, articuladamente com atividades de educação intercultural. Com apoio do Gabinete do Imigrante, integrado na Divisão dos Assuntos Sociais da autarquia, foram organizadas 20 Oficinas de Educação Intercultural, com dois monitores do ISU (Instituto de Solidariedade e Cooperação Universitária), dirigidas às turmas de 1.º ciclo (3.º, 4.º Anos), de 2.º ciclo (5.º e 6.º Anos) e 3.º Ciclo (7.º e 8.º Anos).

Depois da avaliação destas Oficinas (anexo65) por parte dos alunos e dos docentes, verificou-se interesse, por parte de todos, na continuidade deste tipo de atividades. Alguns docentes manifestaram interesse na realização de sessões, sobre esta temática, dirigidas a

docentes. Esta sugestão foi atendida e conseguiram realizar-se duas sessões/oficinas de sensibilização (anexo 7) com monitoras do ACIDI (Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural), ainda com o apoio do Gabinete do Imigrante, dirigidas a docentes assistentes e pais. Estas sessões decorreram na Biblioteca Municipal, tendo sido calendarizados de acordo com a disponibilidade de todos os inscritos.

A observação/avaliação de pequenos grupos de alunos, docentes, pais e assistentes em oficinas de educação intercultural permitiu alterar o processo de planificação de outras ações a desenvolver.

4.3. Recolha de dados relativos às necessidades formativas do pessoal docente

Descobrir oportunidades de cooperação com os docentes e de resposta às suas necessidades formativas, exigiu muitos diálogos e contactos. Numa tentativa de procurar realizar um plano de formação intercultural, foi entregue um inquérito coletivo (anexo 8) a todos os coordenadores dos seis departamentos (Educadores de Infância, 1.º Ciclo do Ensino Básico, Ciências Humanas e Sociais, Expressões, Línguas, Matemática e Ciências Experimentais), o objetivo seria a rentabilização dos recursos humanos, existentes neste agrupamento, para criação de comunidades de aprendizagem.

No entanto, os desideratos desta ação não foram alcançados, pois no mesmo período de tempo toda a ação docente foi alterada com as exigências dos processos de autoavaliação do desempenho docente e com o aumento da carga horária para atividades letivas. Esta obtenção de dados quantitativos contribuiu para a interpretação dos qualitativos.

4.4. Criação/promoção de recursos/projetos e outros dispositivos educativos

A atividade letiva desenvolvida no âmbito de Português Língua Não Materna (PLNM) com alunos de diferentes nacionalidades tem permitido o desenvolvimento de um Blogue: “Moços de outras Terras na Diamantina”¹⁴.

A tentativa de procurar oportunidades de cooperação com docentes das diferentes áreas disciplinares e não disciplinares obteve sucesso com os diretores de turma dos alunos de 3.º Ciclo, no âmbito da área não disciplinar de Formação Cívica. Depois de um

¹⁴ <http://aprenderportugues2.blogspot.com/>

levantamento sobre os temas de interesse para essas aulas está em desenvolvimento, desde 13 de Março de 2011, uma página no *Facebook*: “Geração Glocal”¹⁵.

Paralelamente a estes recursos estão em desenvolvimento outros dispositivos dirigidos a todos os alunos, docentes e pais deste agrupamento, com possibilidade de partilha com outras comunidades, organizados na ferramenta *Symbaloo Gallery*. Este projeto pretende o desenvolvimento de coleções digitais (*e-books*, recursos educativos, documentos, jogos...) para publicação/divulgação nos diferentes Blogues das bibliotecas escolares¹⁶. Os recursos (com ligações) estão a ser organizados de acordo com a CDU (Classificação Decimal Universal) e separados em duas galerias diferentes, uma para J.I e 1.º Ciclo e outra para 2.º e 3.º Ciclos. Outro *Symbaloo Gallery* está também em desenvolvimento, com ligações para recursos educativos em diferentes línguas, e divulgado no Blogue “Moços de outras Terras na Diamantina” (ver nota de rodapé 14).

Os exemplos de colaboração com os pais, observados nos Jardins de Infância, no âmbito da leitura, inspiram a conceção do projeto “Leituras e Culturas” em parceria com o Gabinete do Imigrante e com a Biblioteca Municipal.

A necessidade de desenvolver uma identidade coletiva na comunidade educativa, surge com outro projeto, que pretende valorizar a identificação de cada membro desta comunidade com as escolas deste agrupamento, a realização de uma semana cultural que evoca a patrona deste Agrupamento de Escolas.

5. Caracterização da comunidade educativa e do contexto social

População Escolar/Localização

O Agrupamento de Escolas Prof.^a Maria da Terra (pseudónimo) situa-se num dos concelhos de Faro, distrito que, de acordo com as estatísticas dos Serviços de Estrangeiros e Fronteiras, é o segundo de Portugal com maior número de imigrantes. Estas estatísticas referem apenas o número de imigrantes legalizados, mas na realidade os números são muito mais elevados.

¹⁵ <http://pt-pt.facebook.com/pages/Gera%C3%A7%C3%A3o-Glocal/199198176771205?v=info>

¹⁶ Biblioteca Digital (2.º e 3.º ciclo): <http://diamantinekas.blogspot.com/>; Biblioteca Digital (J.I., 1.º ciclo): <http://bebrejos.blogspot.com/>; <http://fontainhasbe.blogspot.com/>; <http://eb1olhosdagua.blogspot.com/>; e <http://bebrejos.blogspot.com/>

Este Agrupamento de Escolas é constituído por 6 estabelecimentos de ensino (1 de J.I. 1 de J.I e 1.º Ciclo; 3 de 1.º Ciclo e 1 E.B.2,3). O nível socioeconómico da população escolar evidencia na generalidade ser médio/baixo, bem como o nível sociocultural. A maioria dos alunos vive em agregados familiares biparentais. Quanto às habilitações académicas dos Encarregados de Educação, a maioria concluiu o 6.º ano de escolaridade do ensino básico.

O agrupamento de escolas onde este projeto se desenvolveu caracteriza-se pela presença de alunos com diferentes origens culturais, cerca de 1/3 dos alunos são oriundos de outros países

Alunos

A nacionalidade dos alunos é maioritariamente Portuguesa, existindo um elevado número de alunos oriundos de Países Europeus, tais como, Inglaterra, França e Países de Leste (Moldávia, Ucrânia e Rússia), PALOPs, Brasil e China.

Constata-se que a população discente tem vindo, de um modo sistemático, a aumentar, tendo o agrupamento ganho cerca de 5% dos seus alunos relativamente ao ano letivo 2005/06. Este aspeto tem reflexos na dinâmica do agrupamento, nomeadamente a nível da constituição de turmas e do número de elementos do corpo docente e não docente. Salienta-se que a capacidade máxima da escola sede se situa nas 24 turmas com o horário letivo das 8.10h às 18.30h. A escola foi construída para receber 18 turmas, com uma lotação estimada em 400 alunos. Contudo, a população discente atual ultrapassa largamente a sua capacidade, o que tem vindo a penalizar a qualidade dos serviços prestados aos alunos.

Pessoal docente e não docente

São 145 os trabalhadores com contrato de funções públicas no agrupamento, em exercício efetivo de funções, dos quais cerca de 77% pertencem ao pessoal docente e 23% ao pessoal não docente.

A modalidade de concurso de docentes, que permitiu a colocação por quatro anos, favoreceu a estabilidade do corpo docente, assegurou a continuidade pedagógica e

promoveu o desenvolvimento de projetos no âmbito da valorização dos saberes e das aprendizagens e da abrangência do currículo.

Os docentes estão distribuídos pelos 6 departamentos representados em Conselho Pedagógico:

- Departamento do Ensino Pré-escolar, com 7 educadoras;
- Departamento do 1.º Ciclo do Ensino Básico, com 28 docentes;
- Departamento de Ciências Sociais e Humanas, com 9 docentes;
- Departamento de Expressões, com 19 docentes;
- Departamento de Língua, com 17 docentes;
- Departamento de Matemática e Ciências Experimentais, com 21 docentes.

Os serviços administrativos são constituídos por uma Chefe de Serviços de Administração Escolar e sete Assistentes Técnicos, quatro deles com funções de gestão de processos dos alunos e professores do Agrupamento, e os restantes distribuídos pelas áreas da tesouraria, da contabilidade e do S.A.S.E.. O quadro de Assistentes Operacionais é constituído por uma Encarregada de Pessoal e 36 assistentes.

Associações de Pais e Encarregados de Educação

As Associações de Pais e Encarregados de Educação têm vindo a desempenhar um papel interventivo, de colaboração e participação nos órgãos de gestão e administração do Agrupamento. Atualmente existem 5 associações de pais constituídas a representar todas as escolas do Agrupamento.

5.1. Caracterização da Amostra

Docentes

Todos os docentes do Agrupamento foram inquiridos, através de um inquérito realizado em todos os departamentos, que pretendiam recolher dados sobre o número de docentes com formação em educação intercultural e sobre os seus interesses de formação nesta área e na utilização de recursos educativos digitais.

Alunos

Para realização das entrevistas aos alunos foram consultadas as listagens dos alunos por nível de ensino. Foram selecionadas diferentes nacionalidades de acordo com o maior número de alunos matriculados nas escolas deste agrupamento, mas foram também selecionadas algumas nacionalidades com características culturais consideradas diferentes. Foram enviadas cerca de 30 pedidos de autorização para realização de entrevistas a alunos, mas apenas 15 compareceram, nas diferentes calendarizações.

Quadro 3 – Caracterização dos alunos

Nome	Idade	Sexo	Nacionalidade/origem
Aluno A	14	M	Angolana
Aluno B	12	F	Brasileira
Aluno C	16	F	Cabo Verdiana
Aluno D	8	M	Chinesa
Aluno E	10	F	Filipina
Aluno F	11	F	Francesa
Aluno G	7	M	Guineense
Aluno H	15	M	Guineense
Aluno I	7	M	Indiana
Aluno J	11	M	Inglesa
Aluno K	11	F	Marroquina
Aluno L	10	F	Moldava
Aluno M	9	M	Palestiniana
Aluno N	12	F	Russa
Aluno O	11	M	Ucraniana

Pais/ Encarregados de Educação

A seleção inicialmente realizada (20 pais das 20 nacionalidades mais representativas da comunidade) foi alterada, devido ao reduzido número de pais/EE que compareceram, nas diferentes calendarizações programadas, incluindo algumas em períodos noturnos. Foram entrevistados cerca de 15 pais/EE, mas apenas 10 permitiram a gravação/registo das entrevistas. Apesar destas dificuldades, o quadro 2 revela as nacionalidades mais representativas nesta comunidade educativa.

Quadro 4 – Caracterização dos pais/EE

Nome	Sexo	Nacionalidade/origem
E.E. A	F	Angolana
E.E. B	F	Brasileira
E.E. C	F	Cabo Verdiana
E.E. D	F	Inglesa
E.E. E	F	Marroquina
E.E. F	M	Moldava
E.E. G	M	Russa
E.E. H	F	Russa
E.E. I	F	Russa
E.E. J	F	Ucraniana

Capítulo II

Apresentação e análise de dados

1. Análise das entrevistas a alunos

Na apresentação dos elementos recolhidos nas entrevistas, apontamos os objetivos e as questões colocadas, seguindo-se uma síntese dos aspetos mais relevantes a salientar, em função das respostas obtidas.

1- Legitimar a entrevista. Motivar o entrevistado (Importas-te que use um gravador para registar a nossa conversa?)

Os 15 alunos entrevistados foram informados com antecedência sobre os objetivos deste trabalho. Todos tinham autorização dos pais para serem entrevistados, com recurso a gravações. Inicialmente tinha marcado 20 entrevistas, mas 5 alunos desistiram. As nacionalidades foram as seguintes: angolana, brasileira, cabo-verdiana, chinesa, filipina, francesa, guineense (2), indiana, inglesa, marroquina, moldava, palestiniana, russa, ucraniana.

2- Identificar a nacionalidade/ Local de origem e ligação com a cultura de origem.

(Qual o teu país de origem? Que idade tinhas quando a família se mudou? Os teus pais/familiares partilham ou falam contigo sobre a cultura, tradições, rituais...do vosso país de origem?)

Foram selecionados alunos de diferentes idades/ciclos de ensino (5 alunos de 1.º Ciclo; 5 alunos de 2.º Ciclo; 5 alunos de 3.º Ciclo). As nacionalidades foram selecionadas tendo consideração a sua representatividade neste agrupamento de escolas.

- 1/3 dos alunos frequentou o ensino pré-escolar em Portugal (são estes alunos os únicos que referiram ter realizado trabalhos sobre o seu país de origem).
- Relativamente à cultura de origem, os alunos referem que, em casa, a família partilha: a língua materna, histórias de família, gastronomia, dança, música, algumas tradições festivas. Apenas um aluno guineense refere que não aprende a língua materna em casa. Sobre a História dos seus Países não existem registos. Sobre literatura, apenas alunos de origem inglesa referem ter acesso (ouvem ler).

- Os alunos de religião muçulmana são os que referem mais diferenças e vivências de tradições religiosas em família.
- Os alunos de origem russa, ucraniana e moldava parecem os mais desligados da cultura dos países de origem.
- Os alunos de países europeus estão mais ligados à cultura dos países de origem e procuram partilhar com os colegas, no dia a dia.

3- Identificar os principais obstáculos/ dificuldades e apoios.

(Quais as principais diferenças que encontras entre o teu país e o País/região onde vives atualmente? Quais têm sido os principais obstáculos/ dificuldades? Quem te tem apoiado?)

Síntese dos elementos mais relevantes:

- Todos os alunos se sentem agradados com a mudança para Portugal (Algarve). O clima e a simpatia das pessoas são referidos como aspetos positivos, que facilitaram a integração.
- O principal obstáculo/ dificuldade, referido por todos os alunos à exceção de dois alunos (brasileiro e angolano) é a linguagem/comunicação.
- Dois alunos (um russo e outro ucraniano) referem que as escolas são diferentes, mas adaptaram-se sem grandes dificuldades, por terem lá amigos.
- Quando questionados sobre dificuldades que a família possa ter passado, todos referem que vieram para Portugal porque já tinham cá familiares ou amigos que os ajudaram.

4- Descobrir se a Educação/ Escola é facilitadora de integração.

(Na tua escola, tens sentido algum tipo de dificuldades de integração? Quais? Porquê? - Tens sentido algum tipo de apoio/orientação? - Em caso afirmativo, quem tem apoiado e como? - Em caso negativo, como gostarias de ser melhor apoiado, por quem?)

Síntese dos elementos mais relevantes em relação às respostas obtidas para este tópico:

- Os alunos não descreveram qualquer situação de dificuldade de integração, além das dificuldades de comunicação. Referem que tiveram sempre amigos ou professores que os ajudaram. Os 15 alunos entrevistados não referem qualquer situação de discriminação ou bulling. Apenas uma aluna cabo-verdiana refere ter sentido alguma discriminação pela cor da pele.
- Todos referem ter sido fácil “fazer amigos”.
- Relativamente às dificuldades na escola, uma aluna brasileira refere que “aqui pegam mais no pé, lá [no Brasil] tudo é bem mais fácil.”

5- Descobrir que assuntos são prioritários para desenvolvimento da coleção da biblioteca.

(Nas tarefas/ projetos escolares, quais as maiores dificuldades que encontras? - Como reages face a essas dificuldades? - Onde encontras algum apoio? - Frequentas a Biblioteca Escolar? - Consideras que devias ter mais acompanhamento e recursos?)

Síntese dos aspetos mais relevantes:

- Mais uma vez é referida como maior dificuldade a aprendizagem da língua portuguesa.
- Os alunos entrevistados referem encontrar apoio nos professores, colegas, amigos da família e biblioteca.
- Quando questionados sobre a BE, todos referem conhecer os diferentes espaços e usar os seus serviços (apoio ao estudo, pesquisa, livros, internet).
- A aluna cabo-verdiana refere que na BE “...às vezes não tem a informação que nós precisamos [...] dão muita ajuda, mas podia ter mais livros, mais computadores, por exemplo, ter uma sala de apoio, com professores a ajudar.”

- A aluna francesa refere encontrar tudo o que precisa (livros, dicionários, internet), quando questionada sobre a necessidade de mais recursos acrescenta “...eu acho que esta biblioteca é mesmo uma biblioteca muito boa.”

6- Descobrir temas assuntos que possam ser desenvolvidos em atividades de educação intercultural.

(Que tipo de informação (cultura, tradições, rituais...) relacionado com o vosso país de origem gostaria de ter acesso na escola/biblioteca escolar? - Gostarias de partilhar essa cultura com os teus colegas de turma? - Consideras que a escola devia promover mais espaços de partilha e diálogo intercultural? Porquê?)

Síntese dos aspetos mais relevantes:

- Todos os alunos manifestam interesse em encontrar mais informação sobre os países de origem, na biblioteca, exceto os alunos de origem francesa e inglesa, que referem encontrar tudo o que precisam.
- 2/3 referem que nunca lhes foi pedido qualquer trabalho, na escola, sobre os seus países de origem, mas que gostariam de partilhar com os colegas.
- Apenas a aluna francesa refere partilhar com frequência, de forma espontânea: “...e faço, às vezes...por exemplo, quando chego eu digo olá, mas em francês...falo um pouquinho de francês com eles, mostro imagens (de como é lá) no computador...”
- Os alunos de origem indiana, russa, moldava, chinesa e palestina referiram nunca ter procurado informações sobre os seus países, na BE.
- Os alunos de origem angolana, guineense e cabo-verdiana referem que a informação sobre os seus países é pouca, devia haver mais, “penso que há pouco, só Atlas e Internet” refere a aluna cabo-verdiana.
- Quando questionados sobre o tipo de informação (livros, filmes...) que deviam fazer parte da coleção da BE a aluna Filipina refere ter sentido falta de dicionários.

- Sobre temas de interesse para incluir na coleção da BE, não há muitas sugestões. Um aluno de origem guineense que perdeu uma perna numa mina, aos 3 anos, diz que gostava de ter na BE “A história da Guiné, porque a maioria das pessoas pensa que a Guiné é um País de 3.º Mundo, só falam da guerra colonial só falam das más coisa, mas também tem o lado positivo, tem umas boas coisas.”

7- Implementar comunidades de aprendizagem.

(Estarias recetivo/a) a partilhar com os teus colegas a cultura do teu país de origem?- Consideras a biblioteca escolar um espaço adequado para esse diálogo intercultural?)

Sobre este tópico, todos os respondentes referiram ser importante a existência de espaços para mais partilhas sobre as diferentes culturas e que a BE é o espaço adequado para a sua concretização.

“Já que nós estamos no vosso país a aprender a vossa cultura, também era importante aprenderem coisas, como nós pensamos, como agimos, embora como já estamos aqui, adaptamo-nos a isto, mas também há coisas que não permanecem iguais...” (aluna cabo-verdiana)

8- Permitir outras partilhas.

(Gostarias de partilhar outras informações ou acrescentar alguma ideia ou sugestão?)

Vários dos alunos questionados apresentaram sugestões, indicativas de uma atenção muito viva ao contexto de aprendizagem em que estão inseridos:

“ Talvez se a biblioteca pudesse falar um mês de cada país, sobre curiosidades...ou fazer teatro sobre os países, mas pessoas que não são de lá, ou seja os outros vestirem a nossa pele...” (aluna cabo-verdiana)

“Por exemplo se quiséssemos ter mais informação desses países a biblioteca podia ter um sítio que funciona com as cores, uma cor para cada cultura, todas as culturas do mundo, da Guiné, do Brasil, de Angola...Podia fazer exposições a mostrar o lado positivo desses países...ou filmes. Mas devem continuar a

fazer este bom trabalho e a apoiar os alunos, que nós precisamos...” (aluno guineense)

Pergunta feita a alguns alunos de 2.º e 3.º Ciclos

Como te sentes, português(a) ou....?

As respostas obtidas revelaram a manutenção de uma forte ligação aos países de origem:

- “Sempre guineense”
- “Eu sinto-me francesa e nunca vou pensar que sou uma portuguesa...”
- “Cabo-verdiana, sempre...”

Testemunho:

Um aluno, que sente falta de informações sobre o seu país de origem, partilhou, no final, uma experiência trágica que viveu na Guiné e que lhe roubou uma perna, que aqui integramos como exemplo de que os próprios processos de investigação não só conduzem a um maior conhecimento sobre a realidade analisada, como podem permitir momentos importantes de partilha:

“- Aconteceu lá a 08 de Junho, amanhã vai fazer...foi em 1998, vai fazer amanhã 13 anos. Entraram em conflito, vocês todos conhecem o presidente Nino Vieira, ele não quis sair e entraram em conflito com General das Forças Armadas, então esta guerra durou 11 meses, quase um ano, e tinham posto umas minas, a gente vivia em Bissau, como a guerra estava muito violenta tivemos que sair para refugiar-nos lá nas pontas, em Cabul...Então a gente saiu de nossa casa, eu, eu era pequenino, a minha mãe (o meu pai estava cá), o meu irmão mais velho e o meu tio. Então a gente saiu, a minha mãe estava grávida e eu tinha uns 2,3 anos, então pisei numa mina e aconteceu. Agora sei que está tudo mais calmo, às vezes vou lá nas férias, não sempre como gostava, mas gosto de ir lá...”

Reflexão

De uma forma geral, os alunos revelam alguma facilidade de adaptação a Portugal, mais especificamente à região onde residem. À exceção de uma aluna cabo-verdiana, que

disse ter sentido alguma discriminação pela cor da sua pele, atualmente ultrapassada, os restantes alunos referem ter sido bem recebidos. Estes testemunhos contrariam alguns estudos realizados e mitos criados sobre o aumento de *bullying* relativamente a crianças e jovens de outras nacionalidades, confirmando a necessidade de estabelecer planos de diálogo intercultural que incluam toda a comunidade educativa.

Os alunos manifestam interesse em partilhar a cultura dos seus países de origem. Os alunos de origem Africana manifestam alguma indignação pela falta de informações “positivas” sobre os seus países. Estes testemunhos validam a ideia apresentada por Wolton (2003) sobre a necessidade de Portugal e outros países europeus repensarem as suas relações com as antigas colónias. As propostas apresentadas pelo Dr. Esoh Elamé para desenvolvimento de uma consciência coletiva pós-colonial, deve iniciar-se com a destruição de estereótipos, dando oportunidade a estes alunos de partilharem as suas culturas com o mesmo orgulho que encontramos nos alunos europeus entrevistados.

Os alunos da Europa de Leste manifestam preferir aprender a cultura portuguesa. Estes alunos *reproduzem*, de certa forma, o mesmo sentimento transmitido pelos pais e que é necessário alterar, para que não se percam identidades culturais. Como resposta a estas atitudes, pensamos que a criação de comunidades de aprendizagem, que envolvam as famílias podem servir para reparar estas identidades em risco de rutura com as culturas de origem.

Os alunos de outros países europeus considerados desenvolvidos (França, Reino Unido) partilham com frequência e facilidade a sua cultura e encontram informações com facilidade.

O acesso à informação sobre os países de origem, nesta era de informação, depende muito do seu desenvolvimento económico. Os alunos provenientes de países onde existiram conflitos (guerras) lamentam o facto de não terem acesso a informação credível, que revele os aspetos mais positivos e os verdadeiros motivos das condições económicas e sociais.

A realização destas entrevistas foi determinante na planificação das ações realizadas ao longo deste projeto.

2. Análise das entrevistas aos pais/EE

Na apresentação dos dados recolhidos nas entrevistas efetuadas aos pais/EE, seguimos o mesmo procedimento: apontamos os objetivos/questões efetuadas e uma síntese dos elementos mais relevantes.

1- Legitimar a entrevista. Motivar o entrevistado.

(Importa-se que use um gravador para registar a nossa conversa?)

Depois de várias tentativas, e de envio de pedidos a mais de 30 pais e Encarregados de Educação, apenas 10 se disponibilizaram para ser entrevistados. Quando falámos com os Diretores de Turma, com intuito de procurar alguma forma de comunicação com os pais, todos generalizaram a ideia de que os pais nem para as reuniões de avaliação aparecem, quanto mais para entrevistas: "...não têm disponibilidade ou interesse".

Oito das entrevistas foram realizadas durante o período da noite, com apoio dos docentes do curso PPT (Português Para Todos). Este Curso foi interrompido no presente ano (2011/2012).

2- Identificar a nacionalidade/ local de origem (cidade).

(Qual o seu país de origem?)

As nacionalidades são as seguintes: angolana, brasileira, cabo-verdiana, inglesa, moldava, marroquina, russa (2), ucraniana (2).

3- Identificar os principais obstáculos/ dificuldades e apoios.

(Na sua integração, quais têm sido os principais obstáculos/dificuldades? Como tem procurado ultrapassá-los (ajuda de amigos, associações, GAI¹, ACIDI¹, outros?)

Os principais elementos apontados foram os seguintes:

- Os principais obstáculos/dificuldades referem-se à comunicação (língua) e ao trabalho.

- Apenas dois dos entrevistados afirmaram conhecer serviços de apoio ao imigrante (GAI).
- Todos referem ter sido apoiados por amigos da mesma nacionalidade que já estavam integrados em Portugal.
- A mãe de nacionalidade inglesa refere como dificuldade a língua, apresentando um relato mais desenvolvido da sua experiência pessoal, que revela algumas particularidades, pelo seu esforço de integração nem sempre bem compreendido:

“- A língua, principalmente... começam logo a falar inglês, já tive situações em que eu começo a falar embora eu fale inglês e quase toda a gente aqui fale inglês, então não foi assim tão difícil para mim...Primeiro fiz um curso de português para aprender os básicos, depois estive quase 10 anos em Lisboa e só aquela prática de falar todos os dias com pessoas portuguesas...aqui no Algarve é muito difícil para os ingleses (eu conheço muitos aqui) aprenderem a falar bem português, porque é difícil treinar, porque aqui no Algarve toda a gente fala inglês, quando veem uma pessoa obviamente estrangeira português e as pessoas insistem em falar inglês...eu insisto em português e eles em inglês...(riso)...”.

4- Descobrir se a Comunidade/ Escola é facilitadora da integração.

(O(s) seu(s) filho(s), na escola que frequenta (m), têm sentido algum tipo de dificuldades de integração? Quais? Porquê? – Tem sentido algum tipo de apoio/orientação? (Em caso afirmativo, quem tem apoiado e como? Em caso negativo, como gostaria de ser melhor apoiado, por quem?) - Conhece/frequenta a Biblioteca Escolar ou outras (pública)? – Como avalia as coleções e os serviços?)

Dos elementos recolhidos, sobressaem os aspetos seguintes:

- Todos referem que os filhos tiveram uma boa adaptação e integração na escola. Apenas a nível da comunicação surgem algumas dificuldades que em poucos meses são ultrapassadas.
- Quando questionados sobre o apoio e orientação, todos referem que a escola/professores e os amigos são sempre referidos.

- Não são referidas alternativas, apesar de existir um mãe russa que refere ter de pagar a uma explicadora.
- Dos 10 E.E. entrevistados, apenas 4 referem conhecer as BE, já a Biblioteca municipal é conhecida e frequentada por 6 dos 10 entrevistados.

Sim conheço a da escola e a pública, acho que esta aqui da escola está ótima, aquilo que tenho visto e que tenho percebido durante os anos, acho que fazem imensas coisas com os miúdos e que os miúdos estão muito abertos a entrar na biblioteca e não é uma coisa vista em algumas escolas, onde a biblioteca é vista como uma coisa mais privada e os miúdos não sentem que podem entrar quando quiserem, aqui não, é uma coisa muito mais aberta, gosto muito desta escola...”
(mãe inglesa)

5- Descobrir as principais dificuldades no acompanhamento escolar dos seus educandos.

(Como acompanha o seu filho nas tarefas/ projetos escolares, quais as maiores dificuldades? - Gostaria de ser mais proactivo no acompanhamento escolar do seu filho?)

Em relação a este tópico, destacaram-se os seguintes elementos:

- 1/2 dos 10 E.E. entrevistados referem que ajudam os seus educando nas tarefas escolares, quando podem, mas normalmente, quando surgem dificuldades pedem ajuda a amigos.
- 1/2 referem sentir-se confiantes com a o trabalho autónomo dos seus educandos referindo que eles devem aprender com esforço próprio.
- 1/3 referem que não tem muito tempo e que os educandos também passam muito tempo na escola.
- Uma mãe russa, que refere ter de pagar a uma explicadora acrescentou:

“Gostava de ajudar mais, mas já perguntei a professora - meu filho está muito tímido -, mas professora não faz diferença, é estrangeiro, mas trata todos igual. Professora intimidada, grita e meu filho não pergunta dificuldades, tem medo, professora não tem tempo...”

6- Recolher informação para desenvolvimento de atividades e projetos de Educação /diálogo intercultural.

(Continua a partilhar com o seu filho a cultura, tradições, rituais... do seu País de origem?
- A que tipo de informação (cultura, tradições, religiões, rituais...) relacionado com o vosso país de origem gostaria que o seu filho tivesse acesso na escola? - Considera que a escola devia promover mais espaços de partilha e diálogo intercultural? Porquê?

Quando questionados sobre as partilhas que fazem com os seus educandos, obtivemos as seguintes informações:

- Os E.E. dos países lusófonos (Angola, Brasil e Cabo Verde) relatam partilhas relacionadas com a música, as danças, e a gastronomia.
- Os E.E. de Países da Europa e Rússia referem a importância de continuar a transmitir alguma cultura, mas sobretudo a língua materna:

“Sim, em casa falar moldavo, ler mas não falar muito sobre lá... ele tem Internet na escola...- Não, da Moldávia não é importante...”;

“Sim, em casa tem alguns livros russos, não quero que o meu filho esqueça a língua materna, é importante, porque muitas crianças que vivem aqui há dez anos e tal, não falam a língua do seu país. Isto é um problema, dentro da família deixam de falar russo, ucraniano ou moldavo...Eu quero que meu filho sabe bem português, língua materna, mais inglês, mais outra se possível...”

Quando questionados sobre que informações gostariam que estivessem mais acessíveis, surgem respostas diferentes:

“Gostava de mais filmes, cá só conhece filmes sobre a polícia e as favelas, mas lá (Brasil) tem muito pra ver...”

“Por acaso não procuro muito, como temos muitos livros ingleses em casa, mais que em português, quando vou à biblioteca é mais para procurar livros em português, para eles e para mim...”

“É problema para nós, eu nasci na União Soviética, era o comunismo e uma altura muito complicada para manter tradições. Os comunistas mataram todas tradições e a cultura que era antes por isso foi cortadas tradições quase todas. Eu vivia na cidade grande, por exemplo nas aldeias, fora das cidades grandes, há tradições mais ou menos, nas cidades grandes não dava nada. Todos os povos, nações não sabem o seu futuro, mas sabem o seu passado. Nós não sabe nada do passado, porque sempre que vem um novo líder de partido o passado muda-se. Quando caiu a União Soviética, apareceu muita informação sobre passado, mas

um livro diz uma coisa, outro livro diz outra, já não percebes em que acreditar, por isso agora não acredito em ninguém. Ninguém sabe a verdade verdadeira, é escondida para a gente não saber nada.”

“Mais história, não sabemos muito...” (mãe russa)

“Gostava de ver algumas coisas na minha língua materna, filmes, livros...” (mãe ucraniana)

“Sim na família ele aprende... eu e pai sempre falar com ele sobre a Ucrânia e as festas e tradições. Mas aqui em Portugal são melhor...”

Na questão sobre a importância de promover mais espaços de partilha e diálogo intercultural também encontramos respostas variadas:

“É importante que eles conheçam a maior parte das culturas do mundo, sei que é impossível, mas acho que é muito interessante para as crianças saber que há outras culturas e outras maneiras de ver as coisas...”(mãe inglesa)

“Sim, porque toda a gente conhece o que é coisa boa e coisa má...Eu já aprendi muita coisa de Portugal, muitas tradições, a filha mais velha já é casada com português, e já mudou a nacionalidade. Celebramos mais datas portuguesas que de lá, tem mais interesse para nós.” (Pai russo)

“Sim, ele gosta saber, eu professora de música, escrevo cantigas e ensino o meu neto...vou a Teatros...aqui é muito bom, muito sol, muito alegre...” (mãe russa)

“Não, não é importante, na escola não é precisa, ele sabe ucraniano e vai na biblioteca...”(mãe ucraniana)

7- Implementar comunidades de aprendizagem.

(Estaria recetivo(a) a partilhar com outros pais as estratégias que tem usado para educar o seu filho(a) noutra país, mantendo a ligação com a cultura do país de origem?)

Quanto à recetividade ao diálogo e partilha intercultural surgem respostas negativas por parte de mães russas e ucraniana:

“Não é importante...”(mãe ucraniana)

Por outro lado, 1/3 dos pais refere a falta de tempo e tempo excessivo que os seus educandos já passam na escola:

“- *Não* sei, mas não resta muito tempo, eles passam aqui muito tempo na escola, chega em casa bem cansada...” (mãe brasileira)

“- Sim, mas não há muito tempo e eles, crianças, já passam muito tempo na escola...” (mãe cabo-verdiana)

“- Sim, mas há poucos russos, e não tem tempo... eles (crianças) já passam muito tempo na escola, o horário é um problema. Está todos os dias 8 horas igual que os adultos. Quando o meu filho volta para casa está cansado, porque o barulho, gritam crianças, às vezes a professora...mas eu percebo, a dificuldade de trabalhar com muitas uma criança, uma criança muito nervosa, outra muito calma, outra que não abre a boca, com todas diferenças, eu percebo, eu trabalhar com crianças na Rússia...”

Somente a mãe inglesa avança com uma resposta afirmativa com sugestões:

“- Sim, claro, eu gostei muito, quando, no J.I., a educadora, fez um projeto interessante, fez um livro para cada país, ela tinha 10 nacionalidades diferentes, então todos contribuímos para cada livro e todos tínhamos que pesquisar com os filhos sobre os nossos países...nessas idades, eles (crianças) têm mais abertura, depois começam a ter às vezes os vícios dos pais...às vezes acho que os portugueses avaliam os ingleses pelos ingleses que passam cá férias e não são todo assim, mas a cultura inglesa já está muito divulgada, pelas pessoas, pela televisão, a Família Real passa muitas vezes...”

A Internet é também referida, embora com inconvenientes:

“- Os amigos todos ajudam, eles estudam muito...e agora têm Internet é possível encontrar tudo sobre tudo, é possível saber tudo sem sair de casa...Mas Internet é uma coisa...viver é outra. Há muitos escritores bons, Dostoievski, Pushkin, Tolstoy...gostava muito antes...agora não é os livros, porque não tenho tempo, tenho muitas coisas...antigamente o passatempo era ver os livros, agora há tantas coisas para fazer...Há muitos filmes antigos por exemplo “Guerra e Paz” que era bom verem os filhos, os netos...”

8- Permitir outras partilhas.

(Gostaria de partilhar outras informações ou acrescentar alguma ideia ou sugestão?)

Quando foram solicitadas sugestões/ ideias, 2/3 dos E.E. não quiseram acrescentar muito, apenas relativamente a partilha de gastronomia e festas:

“- Mais festas com comida dos países e danças e músicas, era bom...(risos).” (mãe angolana)

Os dois E.E. mais interventivos acrescentaram:

“Sim, se me lembrar eu digo, eu acho importante, porque cada vez mais as pessoas mudam de países, quase de 5 em 5 anos...à procura de emprego...é importante termos abertura a todas as culturas...” (mãe inglesa)

“Por exemplo para mim estou muito interessado noutras culturas, noutras países, conhecer outras pessoas. Nunca tinha conhecido pessoas de África, brasileiras..., só aqui em Portugal, Albufeira tem muitas nacionalidades e gosto. Por exemplo aqui, em Portugal, gostava sempre, porque para mim é um pouco estranho isso, mas é bom para nós, porque em todo o lado encontravas pessoas simpáticas, sempre a ajudar, nos bancos nos outros...serviços...nas lojas, nos mercados...todos estão a rir, muitos simpáticos. Por exemplo na Rússia e na Ucrânia não é assim. Porque a vida é dura lá. Gente faltar comer, beber, faltar dinheiro para fazer tudo...não dá para rir nada. Gosto muito muito aqui, é lindo...é mar, sol. Muito tempo vivi no norte da Rússia, muito frio, no Inverno, a temperatura normal é 30, 40 negativos. Aqui para mim é muito bom...gosto viajar muito agora, comecei aqui em Portugal, porque antigamente na Rússia era muito difícil, praticamente impossível sair para conhecer outros países. Aqui é possível arranjar dinheiro, se trabalhar, podes viajar, podes comer, beber e ter tudo...Na Rússia e Ucrânia é diferente, pode trabalhar muito, mas não dá...não é possível fazer nada.” (pai russo)

Reflexões

O processo de realização de entrevistas a pais e encarregados de educação revela a tal demissão da família, já referida anteriormente, relativamente à educação e à escola. Normalmente os pais estão habituados a participar em atividades multiculturais, nas festividades, colaborando em atividades que envolvam a gastronomia, a música e as danças. Ao longo das entrevistas foi muito comum a associação de diálogo intercultural a este tipo de atividades. Quando questionados sobre a possibilidade de um envolvimento maior com participação em atividades de leitura, oficinas de línguas, tertúlias e de construção de dispositivos com os filhos, sobre os países de origem, referem que eles fazem melhor com os amigos e docentes, sobretudo os pais da Europa de leste que manifestam a mesma atitude que os alunos, relativamente ao desinteresse (ou tristeza) sobre a cultura dos países de origem.

O testemunho de um pai de nacionalidade russa reflete exatamente a ideia, já referida no enquadramento teórico, de que o fenómeno da exclusão social se manifesta no âmbito das limitações de mobilidade e de acessibilidade às diferenças, essas limitações exercidas sobre os povos da Leste, durante séculos, refletem-se agora na necessidade de absorverem outras culturas, desvalorizando as suas.

A implementação de comunidades de aprendizagem e de projetos que pretendam valorizar todas as culturas, contribuindo para a (re)definição da identidade de cada membro de uma comunidade, apresentam-se como estratégias reparadoras de identidades individuais e coletivas. Se por um lado, permitir a partilha de aspetos positivos sobre esses países pode contribuir para a destruição de estereótipos, a partilha de experiências e de vivências em situações de conflitos, de violências e guerras pode conduzir a uma reflexão sobre a continuação de atos que manifestam ainda o desprezo pelos direitos humanos.

As mesmas comunidades de partilha pretendem envolver mais as famílias nos processos de aprendizagem dos seus filhos, que, como constatamos, é uma responsabilidade muitas vezes relegada para outras pessoas (vizinhos, amigos, explicadores...).

3. Sessões de sensibilização (oficinas/workshop) e recolha de opiniões

As 20 Oficinas de Educação Intercultural, dinamizadas com dois monitores do ISU (Instituto de Solidariedade e Cooperação Universitária), dirigidas às turmas de 1.º, 2.º e 3.º Ciclos foram avaliadas em parceria com o ISU (anexo 4). Estas oficinas tiveram como objetivo geral proporcionar um espaço lúdico-pedagógico de compreensão e reflexão sobre a interculturalidade, sensibilizando para as diferenças culturais existentes e para o papel de cada um perante a realidade intercultural. Foram inquiridos 10 docentes e 40 alunos.

Quadro 5 – Avaliação das Oficinas de Educação intercultural (10 Docentes)

Oficinas de Educação Intercultural	Bom*	Muito Bom*
Metodologia utilizada	4	6
Desenvolvimento do tema pelos facilitadores	5	5
Articulação entre os facilitadores	5	5
Participação do grupo de alunos/as	4	6

Aquisição de novos conhecimentos /ideias por parte dos alunos/as	5	5
Satisfação do grupo de alunos	2	8
Articulação com o professor/a	6	4
Sessão no geral	4	6

*Os Níveis: Muito fraco, Fraco e Razoável não foram assinalados

Todos os docentes consideram que a ação foi suficiente, adequada e agradável. Não foram assinalados aspetos negativos. Quando questionados sobre a importância de dar continuidade a este género de iniciativas, os docentes referem:

“Sim, para turmas com relacionamentos interpessoais menos assertivos, com planificação com os diretores de turma.”

“ Considero bastante importante este tipo de iniciativas, que deverão ter como destinatários também os professores.”

“Este género de iniciativas devia estender-se a professores e funcionários em geral (em grupos), num espaço da escola, uma vez por período letivo.”

“Gostaria de ter materiais/bibliografia para poder dinamizar algumas atividades, neste âmbito, nas turmas.”

“É sempre bom ter a articulação de novas ideias e novas pessoas e até entidades.”;
“A atividade/apresentação foi muito boa e os alunos gostaram muito.”

Os 40 alunos inquiridos fizeram também uma avaliação muito positiva destas oficinas.

Quadro 6 – Avaliação das Oficinas de Educação intercultural (40 alunos)

Oficinas de Educação Intercultural	Bom*	Muito Bom*
Metodologia utilizada	9	31
Desenvolvimento do tema pelos facilitadores	5	35
Articulação entre os facilitadores	7	33
Participação do grupo de alunos/as	4	36
Aquisição de novos conhecimentos /ideias por parte dos alunos/as	10	30
Satisfação do grupo de alunos	6	34
Articulação com o professor/a	16	24
Sessão no geral	8	32

*Os Níveis: Muito fraco, Fraco e Razoável não foram assinalados

Todos os alunos consideram que a ação foi adequada e agradável, 11 alunos consideram que foi insuficiente e referem:

“Foi insuficiente, devia durar mais tempo.”

“Devia ter mais tempo, pois não se faz muita coisa em 90m.”

“Adorei, espero repetir em breve.”

“Acho que era importante toda a escola participar, 2 horas, na sala de convívio.”

“Seria importante continuar, com todos os alunos do 2.º ciclo.”

“Devíamos repetir para alunos de 3.º Ciclo. Local- pavilhão.”

“Gostava de fazer mais, porque gostava que falassem de mais países.”

“Foi importante, porque aprendemos novas experiências, devia ser para toda a escola, 20 m, por dia.”

Os comentários finais manifestam bem a sua apreciação: “Muito fixe.”; “Gostei muito, obrigado.”; “Gostei muito dos monitores, são pessoas engraçadas, adorei o jogo.”; “não tenho comentários ou sugestões, gostei muito de tudo.”

As duas sessões/oficinas de sensibilização com monitoras do ACIDI (Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural), que decorreram na Biblioteca Municipal tiveram também uma avaliação muito positiva. O testemunho de uma das assistentes operacionais (email enviado) que participou revela a importância destas sessões de sensibilização:

“Gostaria desta forma transmitir a minha opinião sobre a formação realizada na Biblioteca Municipal, intitulada “Diálogo Intercultural” que foi da responsabilidade do ACIDI. Sou guineense e pela primeira vez entendi quantos preconceitos são fruto dos mitos que se criam em torno dos imigrantes e dos países africanos.

Para além de um tempo bem passado e das aprendizagens efectuadas, gostei particularmente da parte prática que complementava a parte teórica.

Na minha opinião estas formações deveriam ocorrer com uma maior frequência, porque são uma excelente forma de conhecer a cultura de outros países e saber como interagir com eles.”

Reflexões

O estabelecimento de parcerias com instituições públicas possibilitou a realização de diferentes atividades (oficinas, *workshops*) que mereceram uma avaliação muito

positiva, por parte de todos os intervenientes. A inclusão de outros profissionais, especializados na área da educação intercultural, veio enriquecer os conhecimentos sobre outras culturas, destruir mitos sobre imigração e acima de tudo revelar que o diálogo intercultural deve iniciar-se no interior de cada estabelecimento de ensino, antes de se ambicionarem projetos com o exterior. Alguns Professores e alunos que participaram nestas sessões deixaram exatamente como sugestão a realização de mais sessões que incluam os professores, os funcionários e restante comunidade educativa.

Não foi possível conseguir apoios para o desenvolvimento de outras sessões, devido à contenção de despesas imposta a todos os parceiros que se disponibilizaram a continuar esta cooperação pelo desenvolvimento do diálogo intercultural.

Nas últimas tentativas de organização de mais atividades com as parcerias referidas recebemos respostas que nos deixam constrangimentos:

“Antes de mais, agradecemos o interesse demonstrado pelas acções de informação / sensibilização da Bolsa de Formadores. Relativamente à possibilidade de realização de uma nova ação na Câmara Municipal neste caso o módulo “Aprender com Histórias, Primeiros Passos para a Interculturalidade ”gostaríamos de informá-la que, infelizmente e por motivos alheios ao projecto, não nos é possível proceder, por agora, à confirmação e ao agendamento da acção solicitada. A partir de Abril de 2012 contamos ter respostas mais concretas pelo que agradecemos que voltem a contactar-nos nessa altura. Lamentando o eventual transtorno que esta indisponibilidade possa causar, ficamos ao dispor para quaisquer esclarecimentos que considere necessários.”

Os transtornos são aqueles que se sentem quando sabemos que existem vontades, mas não existem apoios que nos permitam continuar a caminhada que iniciamos.

O estabelecimento de parcerias para a continuidade deste e de outros projetos, para construção de uma sociedade mais humanista, veem-se assim afetados pelas medidas economicistas exigidas às organizações culturais e educativas.

4. Análise dos dados relativos às necessidades formativas do pessoal docente

Esta recolha de dados constitui um dos aspetos necessários à realização de auditorias de informação que se pretendam realizar para elaboração dos projetos educativos, orientadores da ação educativa a desenvolver pelos agrupamentos de escolas

e/ou escolas não agrupadas. Foram definidas duas temáticas que interessam, no âmbito deste projeto.

- Formação em educação intercultural;
- Formação nas tecnologias de informação e comunicação (TIC) e ferramentas *WEB*;

Quadro 7 – Inquérito aos departamentos sobre interesses de formação

Formação em educação intercultural						
Departamentos/ Questões	Pré- escolar	1.º Ciclo	Línguas	Ciências S. e H.	Ciências M. e E.	Expressões
Com formação/ habilitações na área	0	0	1	0	0	1
Participaram em alguma ação formativa	2	3	1	1	0	1
Interessados em receber formação	7	21	15	9	0	17
Docentes que usam as tecnologias de informação e comunicação e ferramentas WEB						
Moodle	0	1	2	2	10	3
Blogues	0	3	6	0	0	0
e-portefólios	0	0	0	1	4	0
Sites sociais (Facebook)	2	15	14	7	8	5
Motores de busca	6	20	17	9	21	15
Jogos educativos	7	27	12	4	15	10
Docentes interessados em receber formação sobre o uso destas ferramentas WEB						
Moodle	7	23	15	7	11	12
Blogues	7	25	12	5	0	15
e-portefólios	1	13	12	8	15	16
Sites sociais (Facebook)	4	5	3	2	0	11
Motores de busca	3	4	6	5	15	11
Jogos educativos	7	20	12	3	15	14
Docentes com habilitações para dar formação nesta área						
Moodle	0	0	0	0	4	2
Blogues	0	0	0	0	4	2
e-portefólios	0	0	0	0	4	2
Sites sociais (Facebook)	0	0	0	0	4	2
Motores de busca	0	0	0	0	4	2
Jogos educativos	0	0	0	0	4	2

Considerando as temáticas que foram alvo deste inquérito, numa análise por Departamentos verifica-se que:

No Ensino Pré-escolar, com 7 educadoras, duas educadoras participaram nas formações realizadas no âmbito deste projeto, educação intercultural, mas todas continuam interessadas em receber mais formação. No domínio das tecnologias de informação e comunicação e uso de ferramentas *WEB*, os jogos educativos são os mais usados, mas todas manifestam interesse em receber formação nas ferramentas referidas.

No Departamento do 1.º Ciclo do Ensino Básico, com 28 docentes, 3 docentes participaram nas formações realizadas, sobre educação intercultural, mas 21 referem estar interessados. As ferramentas mais usadas neste nível de ensino são os jogos educativos, mas o interesse em descobrir outras ferramentas é manifestado.

No Departamento de Línguas, com 17 docentes, apenas um docente refere ter habilitações em educação intercultural, mas 15 dos docentes manifestam interesse em receber formação. O uso das TIC, por estes docentes, abrange as diferentes ferramentas referidas, à exceção de *e-portefólios*. Não existem docentes com formação neste departamento, mas manifestam grande interesse em receber formação no uso do Moodle, Blogues e *e-portefólios*.

O Departamento de Ciências Sociais e Humanas, com 9 docentes, tem apenas um docente que participou numa formação em educação intercultural, mas todos referem necessitar desta formação. Nas TIC, relativamente ao uso das ferramentas referidas, verifica-se que existe grande interesse nessas aprendizagens.

No Departamento de Matemática e Ciências Experimentais, com 21 docentes, o interesse em educação intercultural é inexistente, já no uso das TIC verifica-se que estes docentes usam com maior frequência a plataforma Moodle e as restantes ferramentas, manifestando também grande interesse de formação.

No Departamento de Expressões, com 19 docentes, 17 destes docentes manifestam interesse em formações sobre educação intercultural, um dos docentes tem formação e habilitações na área. O interesse sobre formação nas TIC distribui-se pelas diferentes ferramentas.

Neste universo de 101 docentes apenas dois referem ter formação, com habilitações, na área de educação intercultural, já na área das TIC e no uso de ferramentas *WEB* na ação educativa são 6 os docentes com habilitações.

Reflexões

A definição de planos de comunicação e/ou formação intercultural, como já se referiu no ponto três do enquadramento teórico, exige que o plano de gestão da escola e o projeto educativo manifestem essa intenção, contudo, essa definição não é suficiente. Existem nas nossas escolas docentes com formação especializada (cursos de pós-graduação, de mestrado e de doutoramento) nas áreas do conhecimento que atualmente interessam para impulsionar a aprendizagem ao longo da vida. No entanto, os docentes só se interessam por formações que sejam acreditadas. Toda a burocracia associada a acreditação das formações e à sua possibilidade de frequência impossibilita que esses profissionais partilhem os seus conhecimentos e que as comunidades de aprendizagem se desenvolvam.

Alguns docentes contactados, de forma informal, manifestaram interesse em que essa partilha de conhecimentos e de aprendizagens se desenrolasse, sem que tivesse de existir um maior benefício (financeiro) para os formadores, apenas com benefício de acumulação de “créditos” para todos, pois, em comunidades de aprendizagem, formadores e formandos partilham conhecimentos. Esta possibilidade permitiria a construção organizações capazes de construir pensamento coletivo, ou as já referidas “organizações aprendentes” caracterizadas por Pinto (2002) “ [onde] cada um dos elementos da comunidade dá e recebe sempre como atitude unificadora e biunívoca do acto educativo.”

Teoricamente, a constituição de *comunidades de aprendizagem* parece responder às exigências a que as instituições educativas precisam responder, mas existem ainda muitos entraves à sua implementação.

Apesar de todas as dificuldades, foram organizados alguns *workshops*: "Transformando Mundos e as TIC-TAC na educação para a Cidadania Global" e "O Windows Movie Maker em contexto educativo", em parceria com a Associação Portuguesa de Telemática Educativa – Educom. Estas ações aconteceram depois da realização do inquérito a todos os Departamentos Curriculares e procuraram responder a algumas das necessidades mais referidas, no entanto, a adesão não correspondeu às expectativas, pelo facto de tratarem de formações não acreditadas.

5. Registo de visualização/utilização dos recursos criados. Outros projetos

Blogue: “Moços de outras Terras na Diamantina”

Este recurso é um exemplo de cooperação entre docentes, alunos e alguns pais na construção de uma plataforma de recursos, de dispositivos e de opiniões. Tem sido utilizado pelos alunos, com a família e pelos docentes, nas aulas de PLNM (Português Língua Não Materna¹⁷). A diversidade de informação sobre a aprendizagem da Língua Portuguesa, como 2.^a língua, em muitos casos, encontra neste recurso uma associação a aprendizagens sobre os países de origem dos nossos alunos.

Os conteúdos deste recurso educativo incluem dispositivos realizados pelos alunos, com orientação dos docentes; ligações a diferentes instituições ligadas ao ensino da Língua Portuguesa; orientações nacionais para o ensino do PLNM; ligação a diferentes Portais, dos Países de origem dos alunos que frequentam os estabelecimentos de ensino deste Agrupamento de Escolas e publicações de recursos descobertos ao longo desta investigação em diferentes meios de comunicação e de informação. Este recurso tem sido divulgado e utilizado por docentes dos diferentes níveis de ensino.

A continuação do desenvolvimento deste Blogue persegue os desideratos do diálogo intercultural, no âmbito deste Projeto. Tem tido um elevado número de visualizações, cerca de 3000 num ano, cerca de 8/dia, desde a sua criação, 3 de Janeiro de 2011.

Página do Facebook “Geração Glocal”

Depois de um levantamento sobre os temas dos projetos educativos e outros de interesse para as aulas de formação cívica está em desenvolvimento, desde 13 de Março de 2011, uma página no Facebook: “Geração Glocal”¹⁸.

Os temas referidos pelos docentes (titulares de turma, no 1.º Ciclo e diretores de turma no 2.º e 3.º ciclos) vão ao encontro dos temas que dizem respeito a questões de âmbito global, referidos no enquadramento teórico, como o meio ambiente, a segurança, a violência (*bullying*), a situação económica mundial e os direitos humanos (solidariedade, cooperação). Com este recurso pretendem-se colocar os problemas globais comuns como

¹⁷ Designação atualmente contestada em conferências sobre a aprendizagem de uma segunda língua, sugerindo-se como alternativa “Português segunda língua”

¹⁸ <http://pt-pt.facebook.com/pages/Gera%C3%A7%C3%A3o-Glocal/199198176771205?v=info>

temas orientadores da ação educativa. Esta página conta com a colaboração (administradores) de 8 docentes (deste agrupamento de escolas e de outras escolas nacionais) para seleção/publicação/partilha de recursos que podem ser usados nas diferentes áreas disciplinares e que desenvolvem temas que possam contribuir para o desenvolvimento de *Gerações Glocais* (“Pensar global – agir local”). A apresentação desta página a alguns docentes gerou alguma controvérsia pela intenção de incluir o *Facebook* como ferramenta pedagógica, situação que foi parcialmente ultrapassada com a partilha de documentos/guias¹⁹ que promovem a utilização de ferramentas *WEB* na educação.

Esta ferramenta continua em divulgação, estão agendadas para este ano letivo, 2011/12, sessões, preparadas com a colaboração de alguns diretores de turma. Pretende-se reconciliar o uso dos medias sociais em sala de aula com a maneira autêntica com que os adolescentes a usam fora da sala de aula. Também em colaboração com os diretores de turma são organizadas sessões sobre ética nas redes sociais, nas aulas de Formação Cívica. De forma interativa, professores e alunos exploram recursos digitais que serão partilhados através da página referida, já partilhada no *Facebook*

Pretende-se que a responsabilidade pela aprendizagem seja transferida para os alunos, exigindo que eles desempenhem um papel mais ativo no seu próprio processo de aprendizagem e fazendo com que os professores os auxiliem na exploração destes recursos. Interagindo nesta rede social, os alunos descobrem e criam conteúdos que podem expressar sua identidade e criatividade, permitindo, simultaneamente, o diálogo intercultural.

Bibliotecas digitais: *Symbaloo Gallery*

Em conselho pedagógico solicitou-se a colaboração de toda a comunidade educativa para desenvolvimento destas coleções, que contrariamente às coleções tangíveis, não exige qualquer custo. Essa colaboração deverá traduzir-se na seleção/envio de recursos digitais que possam ser usados em diferentes contextos, nas aulas das áreas disciplinares e não disciplinares; pelos alunos, em casa ou na escola e pelos pais, em qualquer lugar com acesso à internet. Esta ferramenta *WEB*, *Symbaloo*, permite a partilha de recursos com toda a comunidade, nas redes sociais (*Blogues, Facebook, email...*). Acredita-se que deste trabalho articulado poderão surgir boas coleções digitais para facilitar as aprendizagens ao longo da vida (as planificações dos docentes, os trabalhos de pesquisa dos alunos e o desenvolvimento da aprendizagem de toda a comunidade educativa).

¹⁹ http://www.crie.min-edu.pt/publico/web20/manual_web20-professores.pdf; - <http://facebookforeducators.org/wp-content/uploads/2011/07/Facebook-for-Educators-Portuguese.pdf>

Estes recursos veem responder às dificuldades que surgiram na aquisição de recursos tangíveis, após contactos com algumas embaixadas e depois da apresentação de um projeto “Leituras e Culturas” (anexo 1) em parceria com a Biblioteca Municipal e com o Gabinete do Imigrante à Autarquia, que o aprovou e divulgou numa publicação municipal, mas rapidamente comunicou a dificuldade de disponibilizar verbas.

Outros projetos em desenvolvimento:

Semana de Evocação da Patrona

A equipa das Bibliotecas Escolares apresentou, durante o ano letivo 2010-11 um projeto cultural que pretendia divulgar a vida e obra da patrona deste Agrupamento de Escolas. Em novembro de 2010 e novembro de 2011 decorreram as duas Semanas de Evocação da Patrona e contemplaram vários eventos e atividades, nas diferentes escolas do Agrupamento, com toda a comunidade educativa.

A descoberta da obra desta personalidade, enquanto poetisa, ensaísta, escultora, pintora, professora, tem vindo a revelar-se de forma surpreendente, envolvendo um número crescente de pessoas interessadas em devolver à cultura deste concelho a imagem de uma mulher que se destacou, quer nas artes, quer na vivência social e religiosa da sua terra. Causou polémicas e suscitou sentimentos contraditórios, foi “julgada e condenada” à solidão pela comunidade onde nasceu e onde terminou a sua vida. A redescoberta da identidade desta mulher contribuirá não só para a definição de uma identidade coletiva, mas também para consciencializar alunos, docentes, pais e assistentes para a aceitação das diferenças. Este evento é já entendido como uma tradição para muitos membros desta comunidade, incluído jornalistas e escritores.

Atualmente, todos os alunos das diferentes escolas referem pertencer às escolas dessa Patrona, manifestando algum orgulho e revelando conhecimentos sobre a sua vida e obra. Muitos mitos existentes à volta desta figura começam agora a ser entendidos e aceites.

Diferenças partilhadas...na aprendizagem (Anexo 8)

Projeto ainda em desenvolvimento, para definição de um programa intercultural para as bibliotecas escolares. Este programa abrange todos os ciclos do ensino básico (J.I: 1.º, 2.º, 3.º Ciclos). Pretender vir a incluir também o ensino secundário, seguindo algumas

atividades que uma outra escola do concelho tem desenvolvido no âmbito da multiculturalidade.

Jardim de Infância

Nas turmas de Jardim de Infância estão em desenvolvimento atividades de leitura. A educação das crianças, desde os primeiros anos de idade, deve ser orientada para uma descoberta da diversidade global como forma de descoberta de si mesma. Bastos (1999) alega que a leitura “Não só possibilita um grau de autonomia e de liberdade pessoal do indivíduo, como pode actuar ao nível de uma maior capacidade para exercer a cidadania e participar activamente na sociedade” (283).

Através dos livros e da leitura é possível desenvolver com as crianças atividades lúdicas, jogos dramáticos, momentos de comunicação e de partilha com os outros. É pela diversidade de experiências que podemos proporcionar às crianças que se torna possível dar a conhecer o mundo e os outros, permitindo a cada uma a possibilidade de se conhecer a si próprio. “A importância do livro e da leitura na formação da personalidade humana é tida, desde há muito, como uma verdade universal praticamente inquestionável”. (Ramos, 2007, p. 166). O contacto das crianças, desde a mais tenra idade, com livros multi-étnicos, permite a veiculação de valores e atitudes de compreensão do Outro, de respeito, de tolerância e aceitação das diferenças culturais e étnicas.

Em colaboração com as educadoras, serão agendadas leituras de obras e a preparação de atividades, que incluem diferentes expressões artísticas (musical, plástica e dramática). A elaboração de painéis e jornais de parede serão algumas das estratégias usadas para exploração das obras.

1.º Ciclo

A leitura constitui um excelente meio de promoção da escrita. Partindo de histórias interculturais pretende-se conduzir as crianças para a construção de histórias diferentes, com personagens de diferentes países/continentes.

O livro infantil é um dos melhores instrumentos de que dispomos para proporcionar aos mais novos a possibilidade de se tornarem seres humanos mais livres e cultos, solidários e críticos, graças a esse gradual domínio da palavra e da competência literária que a leitura propicia. [...] Saber ler, adquirir a pouco e pouco o gosto de ler constitui, deste ponto de vista, uma conquista fundamental no processo de educação para a cidadania. (Gomes, 2007: 5)

Partindo da leitura em voz alta, das obras referidas no programa em anexo, os alunos serão conduzidos (em grupos) a construir histórias com personagens e lugares de todo o planeta Terra. De forma a preparar estes elementos, será realizada uma investigação (pesquisa de informação) com recurso a diferentes meios (impressos e digitais).

2.º Ciclo / 3.º Ciclo

Educar cidadãos digitais responsáveis é também um problema relacionado à instituição de ensino. Ser bem sucedido no século XXI depende essencialmente do desenvolvimento da alfabetização digital e da educação para a cidadania. É importante e urgente que os alunos comecem a desenvolver e a melhorar as suas habilidades de comunicação on-line. Há muitas maneiras de definir a “cidadania digital”, mas, alguns autores consideram que isso envolve três componentes principais:

1. Comportar-se de maneira civilizada no mundo *on-line* da mesma forma que se comportam no mundo *off-line*. As regras universais de conduta social aplicam-se a ambos os ambientes.
2. Comportar-se com responsabilidade e compaixão com suas ações on-line.
3. Cuidar uns dos outros nas comunidades *on-line* da mesma forma como o devem fazer na sua vizinhança do "mundo real". Dessa forma, podem promover-se comunidades on-line saudáveis e seguras.

Os autores referem que em conversas com educadores, descobriram que os professores que conseguiram desenvolver uma cultura de boa cidadania digital obtiveram êxito com a criação de cenários de sala de aula em que podem ter discussões constantes sobre o que é e não é um comportamento on-line apropriado com seus alunos (Philips et al: 2011).

Pretende-se, ao longo destas sessões, reconciliar o uso dos medias sociais em sala de aula com a maneira autêntica com que os jovens e adolescentes a usam fora da sala de aula. Em colaboração com o diretor de turma, são organizadas, para as aulas de Formação Cívica, sessões sobre ética nas redes sociais. De forma interativa, professores e alunos exploram recursos digitais que serão partilhados através da página já criada no facebook “Geração Glocal”²⁰.

²⁰ <https://www.facebook.com/pages/Gera%C3%A7%C3%A3o-Glocal/199198176771205?sk=info>

Deseja-se que a responsabilidade pela aprendizagem seja transferida para os alunos, exigindo que eles desempenhem um papel mais ativo no seu próprio processo de aprendizagem e fazendo com que os professores os auxiliem na exploração destes recursos. Interagindo nesta rede social, os alunos descobrem e criam conteúdos que podem expressar sua identidade e criatividade, permitindo, simultaneamente, o diálogo intercultural.

Nas primeiras sessões/tertúlias sobre “Ética na Internet” e “Casos de bullying”, pudemos verificar que a turma onde existem mais casos de *bullying* psicológico é uma turma de 8.º ano, considerada a melhor turma em termos de aproveitamento escolar. Quando no final da sessão se pediu que refletissem sobre as suas experiências, procurando descobrir se são ou foram vítimas de *bullying*, ou se em alguma ocasião foram ou são “*bullies*”, todos admitiram tratar-se de uma turma de “*bullies*”. Em diálogo, posterior, com a diretora de turma confirmámos que a situação é verdadeiramente delicada, a competitividade exagerada tem criado grandes tensões entre todos os alunos.

Turma de Português Língua Não Materna (1.º 2.º e 3.º Ciclo)

Diferentes experiências e testemunhos permitem atestar os blogues como ótimas ferramentas para a gestão do conhecimento em comunidade e como uma ferramenta eficaz para a alfabetização digital. Pelas suas múltiplas utilizações, os blogues ganham também ênfase como recurso pedagógico. Eles dão suporte a espaços de reflexão, permitem criar apontadores para sites de interesse, promovem a discussão de temáticas, ajudando a construir redes sociais e redes de saberes.

O Blog “Moços de outras Terras na Diamantina Negrão”²¹ foi criado o ano letivo transato, em articulação com alguns docentes e alunos de PLNM, nesta altura (janeiro de 2012) contabiliza cerca de 3000 visualizações. Esta ferramenta permite que os alunos aprendam a língua portuguesa, pois disponibiliza já uma boa seleção de recursos (jogos e exercícios), mas, em simultâneo pretende divulgar informação e cultura das suas terras de origem, nesse sentido são também disponibilizadas as ligações para os portais oficiais dos diferentes países.

Em articulação com a docente de PLNM, são agendadas sessões com os alunos no sentido de otimizar e dinamizar o Blogue. Paralelamente ao desenvolvimento das aprendizagens sobre a língua portuguesa, os alunos são convidados a desenvolver trabalhos de pesquisa (imagens e informações) sobre os países de origem. Estes trabalhos

²¹ <http://aprenderportugues2.blogspot.com/>

(PowerPoint e MovieMaker) devem refletir aspetos pouco conhecidos sobre os seus países, servindo como instrumentos promotores de diferentes aspetos culturais.

Outras atividades realizadas para toda a comunidade educativa:

- Sessões de educação sexual com uma psicóloga sexóloga.
- Momentos de Leitura com o “Cube Avô” e Universidade para a Terceira Idade.
- Sessões de leitura e oficinas de Poesia e de Escrita Criativa com docentes aposentadas.
- Sessões sobre internet segura realizadas pelos alunos do Curso CEF de Informática.
- Desafio Speak Out (Os alunos participam num workshop de 1 dia sobre Falar e Ouvir, com especial relevo para a prática de falar em Público ("Speak Out") sobre algo que realmente lhes interesse.).
- Exposições²²: em articulação com outras escolas do concelho têm sido organizadas exposições de fotografias de países. No último ano circularam as seguintes exposições: “Olhar S. Tomé” – Fotografias; “Um olhar sobre a ilha da Boavista – Cabo Verde” – Fotografias; “1961 - 1989 - O Muro de Berlim”, do Instituto Alemão de Lisboa.

Em articulação com os departamentos curriculares têm sido organizadas diferentes exposições na BE, temas como a música, outros povos e outras culturas.

²²Ver imagens em: <http://diamantinekas.blogspot.com/search/label/Exposi%C3%A7%C3%B5es>

CONCLUSÕES

A crise de ideologias ou *narrativas fundadoras* de novas políticas sociais e educativas, identificada por Stoer e Magalhães (2005) tem tido como consequências a sobreposição de políticas económicas, que mais não fazem do que aumentar as diferenças sociais. Nas democracias ocidentais, cada vez mais fragilizadas, aumentam os casos de exclusão social. A aceleração da produção de informação e dos meios de comunicação tem transformado as tecnologias em instrumentos que, de forma imprevisível, afetam o campo económico, político e social. Apesar de todo o velho discurso feito pelos neoliberais de que a globalização traria benefícios para todos os países, ajudando a diminuir a pobreza no 3º Mundo, o que se viu, de facto, foi um geral aumento, desenfreado, da miséria. São muitas as populações e famílias que, atualmente, ainda não têm acesso à informação e aos meios de comunicação e este desequilíbrio social afetará o desenvolvimento geral da humanidade.

O papel da educação neste novo milénio é crucial para a diminuição destas desigualdades e as bibliotecas, públicas e escolares, abrem-se gratuitamente às suas comunidades, proporcionando-lhes formação, informação e meios de expressão e comunicação. Wolton (2003) alerta para uma questão fundamental, que denomina de “Triângulo explosivo do século XXI: Identidade - Cultura - Comunicação.” (p.43) recordando que “um património cultural mundial emerge, mas não uma cultura mundial.” (p.44) O mesmo autor alerta para o facto de a cultura e a comunicação ainda não serem consideradas questões políticas fundamentais, referindo que “a identidade cultural e a coabitação cultural só serão reconhecidas como problema político se forem debatidas no espaço cultural.” (p. 65) Wolton (2003) refere-se à necessidade de revalorizar a função dos jornalistas e da imprensa, valorizando a necessidade de, também eles, estarem mais conscientes relativamente à diversidade cultural e capazes de “adquirir uma competência económica para descodificar as batalhas económicas em redor do seu ofício.” (p.37-38). O aumento das dificuldades económicas e de crise de valores poderá apresentar-se como uma oportunidade para a promoção pública da utilização das bibliotecas e estas devem também alterar as suas missões, definindo-se como centros cívicos, promotores de sociedades que perseguem ideais democráticos.

O *cosmopolitismo* que a humanidade necessita implica o desenvolvimento de ferramentas que facilitem o acesso à informação e à cultura que cada indivíduo pretenda

descobrir. A construção das novas identidades glocais depende da orientação que as instituições educativas apresentam nos seus projetos educativos, e as bibliotecas escolares assumem nesta área um papel de relevo. Educar toda a comunidade educativa para o uso das redes sociais com ética, ou seja de forma responsável, exige uma grande articulação com todas as áreas disciplinares, com todos os docentes e com as famílias.

Um debate político sobre a democratização da cultura é necessário para desenvolvimento da pretendida sociedade *cosmopolita*, pois na atualidade “[...] não há cosmopolitismo para todos. O mundo continua sendo apenas para alguns.” (Arnaut, 2010:43). A edificação de uma sociedade de informação para todos, o entendimento relativamente a temas globais comuns para redefinição de metas educativas, adaptadas a todos os povos, surgem como alternativas basilares de novas políticas educativas e sociais. Talvez seja tempo de proclamar como nova ideologia a sustentabilidade do planeta e de esta ideologia ser abraçada por todos os povos, promovendo-se a eco-responsabilidade e a consciência intercultural, como pilares essenciais no atual paradigma de gestão sustentável para as escolas. Esta edificação, defendida por diferentes autores em documentos e estudos apoiados pela UNESCO, pela ONU, pelos Conselhos Europeus, entre outras organizações internacionais, implica uma redefinição de políticas, estratégias e instrumentos.

A construção de inteligências coletivas depende essencialmente da possibilidade de todos participarem e contribuírem de forma ativa na resolução de problemas locais e globais. A construção de identidades acontece hoje em meios e redes sociais muito mais amplas, que modificam e condicionam a biografia individual e coletiva. No âmbito deste projeto é sugerida a construção de *identidades glocais*, no sentido de mobilizar cada *identidade* para ações locais que reflitam preocupações globais. Uma inteligência coletiva deverá então traduzir-se numa reflexão sobre a ética do género humano e será essa ética que deverá conduzir o normativo da biografia de cada um. A noção de ética a construir é aquela que deve ser realizada por todos e em cada um, e que Edgar Morin (2002) nos aconselha, sugerindo que para conseguirmos reafirmar o laço ético entre cada individuo e a espécie humana é necessária uma regeneração democrática que supõe a regeneração do civismo, que por sua vez supõe a regeneração da solidariedade e da responsabilidade.

As organizações educativas devem preparar-se para responder às necessidades de comunidades educativas multiculturais (nacionais e internacionais), motivando todos os agentes educativos para a realização de formações sobre educação intercultural, reduzindo desta forma os *olhares daltónicos* que originam diariamente exclusões educativas e sociais. Os documentos orientadores da ação educativa deverão incluir este fator, nas suas análises,

como uma fraqueza capaz de originar uma oportunidade, geradora de mudança paradigmática.

A missão das bibliotecas públicas e escolares redescobre-se e amplia-se no atual contexto económico, político, social e educativo global. Com o desenvolvimento das tecnologias de informação e comunicação e a sua crescente acessibilidade, a informação circula pelo planeta, de forma incontrolável, pois permite que as principais capacidades e, simultaneamente, necessidades do ser humano – a comunicação, o diálogo e a socialização - se realizem sem limites. Este fenómeno global divide a opinião das populações, que temem um aumento da insegurança, a invasão da privacidade e o desaparecimento de identidades culturais. Torna-se por isso urgente o desenvolvimento de competências em literacia da informação e digitais que permitam alcançar os desideratos dessas capacidades humanas, necessárias à sua sobrevivência e do planeta. Gounari (2009) sugere-nos “uma leitura global mais crítica sobre os espaços virtuais enquanto *sítios* de pedagogia pública com novas perspectivas emergentes de literacia [...] a partir de um posicionamento de estar no mundo e com o mundo criticamente.” (p.23) Ser capaz de comunicar exige o desenvolvimento de diferentes competências, descritas essencialmente em programas curriculares e, atualmente, também em metas de aprendizagem e educativas, nos diferentes sistemas educativos de diferentes países.

As bibliotecas escolares e públicas, enquanto espaços privilegiados para coabitação de diferentes manifestações culturais e educativas, apresentam-se como meios facilitadores dessa cultura de massas ou cultura *cosmopolita*. São financeiramente viáveis e acessíveis, e possibilitam uma partilha de recursos diversificados e de parcerias ilimitadas. O papel das bibliotecas deverá ser revisto e valorizado nos documentos orientadores, além de instrumentos para a difusão e via de acesso às fontes informativas, deverá assumir-se também como centro formativo, reunindo recursos (físicos e humanos) e parcerias capazes de realizar articulações com todas as áreas de aprendizagem e com toda a comunidade educativa.

A criação de *comunidades de aprendizagem*, à semelhança do que já acontece com os “bancos de tempo”, poderá apresentar-se como uma missão das bibliotecas e de todas as organizações, neste século em que a informação traduzida em conhecimento tácito e a aprendizagem (ao longo da vida) se assumem como desideratos deste novo milénio. Pinto (2002) apresenta-nos as características destas “organizações aprendentes”, enquanto organizações que constroem um pensamento coletivo e onde “cada um dos elementos da comunidade dá e recebe sempre como atitude unificadora e biunívoca do acto educativo.”

(p. 61) Para que estas comunidades surjam e se possam consolidar é necessária a realização de uma análise minuciosa dos contextos locais, que identifiquem os recursos (físicos e humanos) existentes, as possibilidades de articulação e as necessidades de aprendizagem de toda a comunidade. Esta análise exige uma avaliação e gestão dos recursos humanos das comunidades educativas, procurando, por um lado, a rentabilização das capacidades, motivações e conhecimentos de cada membro e por outro as possibilidades de realização de comunidades de aprendizagem, aproveitando todos os recursos físicos e tecnológicos já existentes.

Este projeto pretendeu desenvolver uma investigação capaz de integrar as bibliotecas escolares deste agrupamento de escolas na comunidade educativa, criando espaços e atividades promotores do diálogo intercultural. As metodologias usadas possibilitaram a realização de entrevistas, uma sondagem sobre os interesses de formação dos docentes em áreas pertinentes para o desenvolvimento de comunidades de aprendizagem. Simultaneamente, as ações de sensibilização realizadas permitiram esclarecer testemunhos, recolher relatos e realizar observações, que indicam a existência de obstáculos de comunicação e de manifestações das diferenças culturais.

Ao longo desta investigação o conceito de globalização, que nos últimos tempos tem sido bastante criticado, pela sua associação à situação económica global, foi substituído pelo conceito de mundialização e *glocalização*. Este último conceito, ainda em evolução, é usado neste trabalho com a definição “pensar global – agir local”, num contexto de educação ambiental e intercultural.

Os temas globais comuns têm sido apresentados como propostas de projetos a desenvolver por diferentes turmas, e os docentes interessados em colaborar com a equipa das BE, deste agrupamento de escolas, no desenvolvimento destes temas aumenta após cada atividade realizada. Ao longo desta investigação foram criados alguns dispositivos educativos digitais e projetos que se apresentam como propostas de ações a operacionalizar em sala de aula e/ou bibliotecas escolares.

Com o desenvolvimento de alguns projetos e parcerias, com diferentes instituições, realizaram-se sessões de sensibilização, oficinas e *workshops* com alunos, alguns docentes, pais e assistentes. As bibliotecas escolares, além da promoção das literacias informativas e digitais, promovem e realizam ações que sensibilizam para diferentes questões inibidoras do diálogo intercultural: Educação Intercultural, Educação Ambiental, Educação Sexual, Bullying, Segurança e Ética na Internet, Encontros entre Gerações...

As diferentes leituras realizadas durante esta investigação, as entrevistas a alunos e encarregados de educação imigrantes, os dados analisados e a observação participada, permitem-nos concluir que o diálogo intercultural que é necessário estabelecer terá de envolver toda a comunidade educativa e não apenas a parte da comunidade imigrante.

“Quem quer conhecer o mundo todo que olhe para o seu povo.”²³

*

“Para educar uma criança é necessária toda a Aldeia.”²⁴

²³ Ditado usado em situações de desentendimentos por falta de comunicação, em aldeias portuguesas.

²⁴ Ditado Africano

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AALST, H. F. va (1999). *A aprendizagem na sociedade do conhecimento*. Lisboa: AEEP
Associação de Estabelecimentos de Ensino Particular e Cooperativo
- ACIDI (2007). *44 Ideias Simples para Promover a Tolerância e Celebrar a Diversidade*.
Lisboa: Diário de Notícias.
- ADICHIE, C. (2009). *The danger of a single story*. Acedido a 18 de novembro de 2011
em:
http://www.ted.com/talks/lang/por_br/chimamanda_adichie_the_danger_of_a_single_story.html
- ARAÚJO, S. A. (2008). *Contributos para uma educação para a cidadania: professores e alunos em contexto intercultural*. Acedido a 11 de dezembro de 2011 em:
http://www.oi.acidi.gov.pt/docs/Colec_Teses/tese_17.pdf
- ARNAUT, D. (2011). *Filhos do Mundo: Notas sobre uma narrativa cosmopolita*. Revista
Habitús: revista eletrônica dos alunos de graduação em Ciências Sociais -
IFCS/UFRJ, Rio de Janeiro, v. 8, n. 2, p.39-53, dezembro. 2011. Semestral.
Acedido a 31 de julho de. 2011, em: www.habitus.ifcs.ufrj.br.
- BASTOS, G. (1999). *Literatura infantil e juvenil*. Lisboa: Universidade Aberta
- BELL, J. (2004). *Como realizar um projecto de investigação*. Lisboa: Gradiva
- BERTRAND, Y. e Valois, P. (1994). *Paradigmas Educacionais: Escola e Sociedade*.
Lisboa: Instituto Piaget
- BOGDAN, R.; Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora
- BORGES, M. M. (2001). *A biblioteca digital: da imaginação em exercício ao exercício da imaginação*. Páginas A&B (7). Lisboa
- BORGES, P. (2006). *Agostinho da Silva: uma antologia*. Lisboa: Âncora

- BOURDIEU, P. & PASSERON, J.C. (1978). *A Reprodução. Elementos para uma Teoria do Sistema de Ensino*. Lisboa: Vega
- BRIOSA E MOTA, H. M.; Carvalho, M. C. (1996). *Uma introdução ao estudo do pensamento do professor Agostinho da Silva*. Lisboa: Hugin
- BYRNE, R. (org.) (2010). *The Super Book Of Web Tools For Educators*. Acedido a 02 de abril de 2011, em: <http://www.freetech4teachers.com/2010/12/super-book-of-web-tools-for-educators.html>
- CANDAU, V. (2008). *Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença*. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação. Acedido a 11 de janeiro de 2011, em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/05.pdf>
- CARDOSO, C. M. (1996). *Educação Multicultural – Percursos para Práticas Reflexivas*. Lisboa: Texto Editora.
- CARNEIRO, R. (1996) *Educação e Comunidades Humanas Revivificadas*, in Delors J. (Org.) *Educação um tesouro a descobrir*. Rio Tinto: Asa.
- CARNEIRO, R. (s.d.). *Educação intercultural*. Acedido a 18 de abril de 2011, em: http://www.oi.acidi.gov.pt/docs/Col_Percursos_Intercultura/4_PI_Cap3.pdf
- CARNEIRO, R., (2001). *Fundamentos da educação e da aprendizagem: 21 ensaios para o século 21*. Lisboa: Fundação Manuel Leão
- CASTILLO, R. M. (2010) *Os problemas da educação em Espanha, In O valor de educar, o valor de instruir*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos
- CHOO, C. W. (2003). *Gestão da Informação para a Organização Inteligente*. Lisboa: Caminho
- CNE (2000). *Educação Intercultural e Cidadania*. Lisboa: ME-CNE – Seminários e Colóquios
- CORREIA, M. R. (s.d.). *Literacia em informação para uma cidadania activa e eficiente*. Instituto Superior de Estatística e Gestão de Informação Universidade Nova de

- Lisboa, Campus de Campolide. Acedido a 11 de setembro de 2011 em: ftp://w2.estgp.pt/Curso.ID/AnoLectivo.2007-2008/Informacao.para.Internet/Conteudos/Artigos_Aulas/literacia_informacao.pdf
- COSTA, R. (2010). *Uma educação para a vida: um projeto de educação internacional no século XXI*. Casal de Cambra: Caleidoscópio
- COTRIM, A. (Coord.) (1997) *Educação Intercultural: Relatos de Experiências*. Lisboa: Secretariado Entreculturas.
- COUTINHO, C. (s.d.). Técnicas de recolhas de dados. Acedido a 15 de janeiro de 2011 em: <http://claracoutinho.wikispaces.com/T%C3%A9cnicas+de+recolhas+de+dados>
- CRATO, N. (2010). *Algumas ideias dominantes na educação em Portugal, In O valor de educar, o valor de instruir*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos
- DELORS, J. (coord.) (1996). *Educação, um tesouro a descobrir*. Porto: Asa
- FERNANDES, A. (2002). *Métodos e Regras para a Elaboração de Trabalhos Académicos e Científicos*. Coleção Educação, nº 4. Porto: Porto Editora.
- FISCHER, R. M. (coord.) (2010). *Bullying Escolar no Brasil - Relatório Final*. São Paulo: CEATS/FIA. Acedido a 12 de fevereiro de 2011 em: http://escoladafamilia.fde.sp.gov.br/v2/Arquivos/pesquisa-bullying_escolar_no_brasil.pdf
- FREIRE, P. (1983) *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra
- GARCIA, S. et al, (Grupo Peonza) [1994]. *Apuntes de Literatura Infantil: Cómo Educar en la Lectura*. Santander: Alfaguara.
- GASPAR, M. S. (2009). *Práticas Inclusivas em Contexto Multicultural: Opiniões dos Professores numa Escola do 1o Ciclo*. Universidade de Coimbra. Acedido a 12 de Outubro de 2010 em: <https://estudogeral.sib.uc.pt/jspui/handle/10316/12152>
- GIDDENS, A. (2000) *O mundo na era da globalização*. Lisboa: Editorial Presença
- GOMES, J. A. (2006). *Literatura para a infância e a juventude de promoção da leitura*. Texto revisto para a Casa da Leitura em 12/05/2007 e originalmente para:

- Promoção da leitura: balanço e perspectivas, Ponte de Lima, 14/3/2006, encontro no âmbito do projecto Vale de Letras, da Valimar (Associação de Municípios do Vale do Lima). Também disponível em: http://www.valimar.org/files/resourcesmodule/@random42436986a44ba/1144756633_Conclus_o_e_interven_es.doc
- GOUNARI, P. (2009). *A Democracia na nova era tecnológica*. Ramada: Edições Pedagogo
- HUMAN DEVELOPMENT REPORTS. Acedido a 1 de junho de 2010 em: <http://hdr.undp.org/en/reports/>
- IFLA (2007). *Manifesto para a biblioteca multicultural*. Acedido em 15 de outubro de 2011 em: <http://archive.ifla.org/VII/s32/MulticulturalLibraryManifesto.htm>
- IFLA/UNESCO (1994). *Manifesto da IFLA/UNESCO sobre bibliotecas públicas*. Acedido a 10 de abril de 2011 em: <http://archive.ifla.org/VII/s8/unesco/port.htm>
- IFLA/UNESCO (2009). *Multicultural Library Manifesto*. Acedido a 20 de novembro de 2011 em: <http://www.ifla.org/files/library-services-to-multicultural-populations/publications/multicultural-manifesto-en.pdf>
- MATOS, J. F. (2004). *Investigação-Acção*. Acedido em 29 de julho de 2011 em: www.educ.fc.ul.pt/docentes/jfmatos/.../investigacao%20acao.ppt
- MENDES, J. M. O. (2001). *O desafio das identidades*. In SANTOS, Boaventura de S.(dir.), *Globalização: Fatalidade ou Utopia*. Porto: Afrontamento
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico: Competências essenciais*. Lisboa: Departamento da Educação Básica
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (2005). *Lei de Bases do Sistema Educativo*. Acedido em 03 de setembro de 2011 em: <http://www.min-edu.pt/np3/150>
- MIRANDA, M. P. (2007). *São precisos dois para dançar o tango – Bibliotecas Públicas e Bibliotecas Escolares – os sucessivos passos de uma coreografia. Encontro «SABE num projecto integrado de LEITURA»*. Acedido a 18 de setembro de 2011 em: http://194.79.88.139/rbep/upload/DnLoads/mariamiranda_IPLB.pdf

- MORIN, E. (2002). *Os sete saberes para a educação do futuro*. Lisboa: Instituto Piaget.
- MORIN, E.; MOTTA, R. & CIURANA, E. (2003). *Educar para a era planetária. O pensamento complexo como método de aprendizagem no erro e na incerteza humanos*. Lisboa: Instituto Piaget.
- MULLENS, J. E.; KAZPRZYK, D. (1996). *Using qualitative methods to validate quantitative survey instruments*. Acedido a 12 de fevereiro de 2011 em: http://www.amstat.org/sections/srms/Proceedings/papers/1996_109.pdf
- NICOLA, R. (2007). *Cibercidadania na República Tecnológica: contribuições inclusivas dos novos paradigmas transculturais canadenses*. Acedido a 17 de março de 2012 em: <http://www.ec.ubi.pt/ec/02/pdf/Niccola-cibercidadania-na-republica-tecnologica.pdf>
- NIZA, S. (2008). XXX Congresso do MEM (Movimento da Escola Moderna). Tomar
- NIZA, S. (2010). *Escola Moderna: Revista do Movimento da Escola Moderna*. Editorial. 5ª Série, Nº3
- NÓVOA, A. (2002). *Críticas actuais à escola e aos educadores*. In: *Correio da Educação*, nº 26. Edição: CRIAP-ASA, Porto.
- ONU (2000). *Declaração do Milénio*. Acedido a 13 de abril de 2011 em: <http://www.unric.org/html/portuguese/uninfo/DecdoMil.pdf>
- ONU. *Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento*, acedido a 12 de novembro de 2011 em: <http://www.pnud.org.br/rdh/>
- PEREIRA, A. (2003). *Educação Multicultural. Teorias e práticas*. Porto: Asa
- PESSOA, Fernando (1946). O Guardador de Rebanhos”. In *Poemas de Alberto Caeiro*. Lisboa: Ática (10ª ed. 1993).
- PHILIPS, L. F. et al (2011). *Facebook para educadores*. Acedido a 20 de outubro de 2011 em <http://pt.scribd.com/doc/60011224/NOVO-Facebook-para-Professores>
- PINTO, M. L. S. (2002). *Práticas educativas numa sociedade global*. Porto: Asa

PORTAL BULLYING, Acedido a 02 de novembro de 2011 em:
http://www.portalbullying.com.pt/index.php?option=com_content&view=article&id=48&Itemid=34

QUALMAN, E. (2010). *Socialnomics: Como os media sociais estão a transformar o modo como vivemos e como fazemos negócios*. Lisboa: Presença

RAMOS, A. M. (2007). *Livros de palmo e meio: Reflexões sobre literatura para crianças*. Lisboa: Caminho

RODRIGUES, N.; CAIADO, H.; COSTA, E. (2009). *Creative learning innovation marketplace: Matching new business and new learning. Conference: Reflections and proceedings*. Lisboa: Associação Industrial Portuguesa – Confederação Empresarial

SANTOS, B. S. (2000). *A crítica da razão indolente contra o desperdício da experiência*. Porto: Edições Afrontamento.

SANTOS, B. S. (org) (2001). *Globalização: fatalidade ou utopia?* Porto, Portugal: Edições Afrontamento

SANTOS, B. S.; NUNES, J. A. (2004). *Introdução: Para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade*. In, SANTOS, Boaventura de Sousa Santos (org.), *Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural*. Porto: Afrontamento, p. 19 – 51

SANTOS, B. S. (2004). *Por uma concepção multicultural de direitos humanos*, cap.9. In, SANTOS, B. S. (org.). *Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural*. Porto: Afrontamento, p. 329 - 356

SARAMAGO, J. (1998). *Outros cadernos de Saramago: Todas as culturas*. Acedido a 21 de junho de 2011 em <http://caderno.josesaramago.org/2011/09/12/todas-as-culturas/>

SAVATER, F. (1991). *Ética para um jovem*. Lisboa: Editorial Presença

SAVATER, F. (1996). *O valor de educar*. Lisboa: Publicações Dom quixote

- SAVATER, F. (2010). *O valor de educar, o valor de instruir*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos
- SEF, Serviço de Estrangeiros e Fronteiras (2010). *Relatório de Imigração, Fronteiras e Asilo*. Acedido a 12 de outubro de 2011 em http://sefstat.sef.pt/Docs/Rifa_2010.pdf
- SILVA, A. [1970]. *Educação de Portugal, Textos Pedagógicos II*. Lisboa: Âncora Editora
- SILVA, A. (1990). Revista "A Razão". Janeiro/1990, Ano 1, nº4
- SILVA, A. (1994). *Vida Conversável*. Lisboa: Assírio e Alvim
- SILVA, C. S. (2007). *Preconceitos etnoculturais: meio rural e meio urbano Contributo para a educação intercultural*. Acedido a 21 de novembro de 2009 em: <http://repositorioaberto.univ-ab.pt/bitstream/10400.2/623/1/LC323.pdf>
- SIEMENS, G. (2009) *Creative learning innovation marketplace: Matching New Business and New Learning*. Conference: Reflections and Proceedings. Acedido a 18 de outubro de 2011 em: <http://www.fil.pt/irj/go/km/docs/aip/documentos/estudos%20publicacoes/centro%20documentacao/Seminarios%20e%20Conferencias/2010/Creative%20Learning%20-%2027JAN10/4%20-%20Conference%20Reflections%20and%20Proceedings.pdf>
- SOARES, M. ; FERREIRA, V. (1998). *Grande Dicionário Enciclopédico*. Alfragide: Clube Internacional do Livro
- SOUSA, A. B. (2005). *Investigação em educação*. Lisboa: Livros Horizonte
- SOUSA, I. F. (s.d). *A educação intercultural na escola e reconhecimento do outro diferente*. Acedido a 21 de maio de 2011 em: www.quadernsdigitais.net/index.php?accionMenu=hemeroteca...id...
- STOER, S. R.; CORTESÃO, L. & CORREIA, J. A. (1999). *"Levantando a Pedra": Da pedagogia inter/multicultural às políticas educativas numa época de Transnacionalização*. Porto: Edições Afrontamento

- STOER, S. R.; CORTESÃO, L. & CORREIA, J. A. (Org.) (2001). *Transnacionalização da educação. Da crise da educação à "educação" da crise*. Porto: Edições Afrontamento
- STOER, S. R.; MAGALHÃES, A. (2005). *A diferença somos nós: A gestão da mudança social e as políticas educativas e sociais*. Porto: Edições Afrontamento
- SUORANTA, J.; VADÉN, T. (2009). *Wikiworld: Political economy of digital literacy and the promise of participatory media. Cap. 1. A Critical Paradigm of Education*. Acedido a 22 de setembro de 2011 em <http://wikiworld.wordpress.com/>
- UNESCO (2002). *Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural*. Acedido a 12 de setembro de 2011 em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001271/127160por.pdf>
- UNESCO (2007). *Educação na Diversidade: Experiências e desafios na Educação Intercultural Bilingue*. Acedido em 01 de setembro de 2011 em: http://www.unesco.pt/cgi-bin/info_e_docs/docscat.php?idc=9
- UNESCO, *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. Acedida a 12 de maio de 2011 em: http://www.unesco.pt/cgi-bin/comunicacao/temas/com_tema.php?t=10
- UNIÃO EUROPEIA (2007). *Competências essenciais para a aprendizagem ao longo da vida: Quadro de referência europeu*. (2007). Acedido a 11 de setembro de 2011 em http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/publ/pdf/ll-learning/keycomp_pt.pdf
- UNIÃO EUROPEIA(2000). *Estratégia de Lisboa: Portugal de novo*. Acedido a 07 de outubro de 2011 em: <http://www.planotecnologico.pt/InnerPage.aspx?idCat=337&idMasterCat=334&idLang=1&site=estrategiadelisboa>
- UNIÃO EUROPEIA(2008). *White Paper on Intercultural Dialogue: Living together as equal in dignity*. Council of Europe. Acedido em 02 de setembro de 2011 em: <http://www.coe.int/t/dg4/intercultural/>
- VAN HAECHT, A. (1994). *A escola à prova da sociologia*. Lisboa: Instituto Piaget

VEIGA, I. (coord.) et al. (1997). *Lançar a rede de bibliotecas escolares*. Lisboa: Ministério da Educação. (Educação para o Futuro).

VEIGA, I. (coord.) (2006). *Plano nacional de leitura: relatório síntese*. Acedido a 12 de junho de 2011 em: <http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/pnlvtv/relatoriosintese.php>

VITORINO, M. J. (trad.) (2006). *Directrizes da IFLA/UNESCO para Bibliotecas Escolares*. Acedido a 12 de maio de 2011 em <http://www.ifla.org/VII/s11/pubs/school-guidelines.htm>

WOLTON, D. (2003) *A outra globalização*. Algés: Difel

XII CONFERÊNCIA IBERO-AMERICANA DE MINISTROS DA CULTURA (2009). *Relatório: O processo de elaboração das metas educativas 2021: A educação que queremos para a geração dos bicentenários*. Acedido a 29 de setembro de 2011 em: http://www.oei.es/xiicic/Metas_2021_pt.pdf

Bibliotecas Escolares e Promoção do Diálogo Intercultural

(Um projeto de investigação-ação num agrupamento de escolas do ensino básico)

Carla Sofia Castro Ferreira

Lisboa, 2012

ANEXOS

ANEXO 1

Projeto leituras e culturas



LEITURAS E CULTURAS

Parcerias para desenvolvimento de um Projeto Intercultural

EPÍGRAFE

“Uma minoria de bibliotecários, professores, pais, intelectuais e grupos de cidadãos têm defendido o uso de livros para crianças que contenham uma orientação positiva no sentido de combater o racismo e restituir às crianças a sua auto-estima, dando-lhes um lugar e uma boa imagem na literatura para crianças e fornecendo-lhes informação acerca dos seus países de origem, para que se tornem equilibradas e bem adaptadas.

Adicionalmente, estes livros valem na medida em que mostram às crianças a riqueza que a diversidade cultural traz às sociedades em que vivem, assim como a outras”.

(Segun, 1992: 103)

Enquadramento

Na atualidade, as sociedades ocidentais têm populações cada vez mais multirraciais, multiétnicas e multilinguísticas. Em Portugal, este fenómeno social também tem vindo a crescer, sobretudo em zonas metropolitanas e na região do Algarve, não só devido ao turismo e aos estrangeiros que aqui se vão fixando, agradados com o clima, mas também com a imigração de pessoas de diferentes origens.

As escolas deste concelho contam com comunidades bem diversificadas. O Agrupamento de Escolas Prof.^a Maria da Terra (pseudónimo) regista 1/3 da população de outras nacionalidades. Neste panorama as organizações educativas e culturais devem unir esforços e colaborar para uma maior integração e desenvolvimento da autoestima de crianças e jovens de culturas diferentes, promovendo a aceitação da diferença como fator de valorização da própria sociedade.

O direito à educação é privilegiado na carta dos direitos humanos, por isso a escola deverá acolher todos, respeitando as diferenças e proporcionando-lhes o acesso e meios em iguais condições, respeitando e assumindo a diversidade como fator de valorização, aceitar a diferença individual, aceitar o diálogo entre culturas, de forma a prevenir o insucesso e abandono escolar, que inevitavelmente conduzem à exclusão e marginalização.

Nesta sociedade multicultural, os livros e a leitura podem oferecer às crianças e aos jovens uma nova interpretação do mundo que as rodeia, desenvolvendo atitudes mais solidárias e tolerantes, Vieira¹ (2006) refere que

a literatura pode tornar-se num meio através do qual podemos obter parte dos nossos conhecimentos, podemos observar o mundo, fazer juízos de valor do meio que nos rodeia e eliminar possíveis ideias pré-concebidas que tenhamos acerca de outros grupos e culturas. Desta forma, interessa-nos reflectir sobre os contributos que o recurso à literatura infantil poderá eventualmente trazer para a educação intercultural. (p.61)

Também para Bastos² a leitura “Não só possibilita um grau de autonomia e de liberdade pessoal do indivíduo, como pode atuar ao nível de uma maior capacidade para exercer a

¹ VIEIRA, Ana Mónica C. (2006) O contributo da literatura infantil para a educação intercultural. Lisboa: Universidade Aberta

² BASTOS, G. (1999). *Literatura infantil e juvenil*. Lisboa: Universidade Aberta

cidadania e participar activamente na sociedade” (1999: 283).

O texto literário alia à sua dimensão estética uma vertente formativa e educativa, potenciadora de uma abertura a mudanças de atitude. Também a partilha de diferentes culturas, através de momentos que potenciem o diálogo intercultural podem contribuir para uma melhor integração e aceitação de todos e de cada um.

A possibilidade de abrir as bibliotecas escolares e públicas ao diálogo intercultural pode contribuir para que todos aprendamos a conhecer melhor os outros e simultaneamente a nós próprios. A partilha de diferentes culturas, nas suas diferentes formas de expressão, e a descoberta de outras sociedades e meios naturais contribuirá certamente para que todos os intervenientes tenham a possibilidade de desenvolver competências que nos aproximem de um paradigma socioeducativo mais humanista.

O manifesto da IFLA sobre a biblioteca multicultural visa sublinhar o papel das bibliotecas na promoção e preservação da diversidade cultural e linguística. Como complemento dos manifestos da IFLA sobre a biblioteca pública, a biblioteca escolar e a Internet, este manifesto exorta as bibliotecas a servir todos os membros da comunidade, independentemente da sua herança cultural e linguística, fornecendo-lhes informação em línguas e alfabetos apropriados e concedendo-lhes acesso a materiais e serviços diversificados que reflitam as suas necessidades. O documento foi aprovado pela IFLA em Agosto de 2006 e referendado pela UNESCO em Abril de 2008. (Manifesto da IFLA³)

De acordo com este Manifesto a missão e os serviços bibliotecários multiculturais, numa sociedade culturalmente diversa, deverão incidir nas seguintes missões chave, relacionadas com a informação, a alfabetização, a educação e a cultura:

- Fomentar a tomada de consciência do valor positivo da diversidade cultural e promover o diálogo cultural;
- Fomentar a diversidade linguística e o respeito pelas línguas maternas;
- Facilitar a coexistência harmónica de várias línguas, incluindo a aprendizagem de várias línguas, desde a infância;
- Salvaguardar o património cultural e linguístico e apoiar a expressão, criação e difusão em todas as línguas pertinentes;
- Apoiar a preservação da tradição oral e o património cultural intangível;
- Apoiar a inclusão e participação de pessoas e grupos de diversas origens culturais;

³ Manifesto da IFLA para as Bibliotecas Multiculturais. Acedido a 22 de Novembro de 2010 em: <http://rcbp.dglb.pt>

- Promover a alfabetização informacional na era digital e o domínio das tecnologias de informação e comunicação;
- Promover a diversidade linguística no ciberespaço;
- Fomentar o acesso universal ao ciberespaço;
- Apoiar o intercâmbio de conhecimentos e boas práticas relacionadas com o pluralismo cultural

O mesmo manifesto aconselha uma série de atividades se pretendem desenvolver com este Projeto e que a seguir se apresentam:

Uma biblioteca multicultural deverá:

- Desenvolver coleções e serviços culturalmente diversos e multilingues, incluindo recursos digitais e multimédia;
- Destinar recursos para a conservação das expressões e do património cultural, prestando especial atenção ao património cultural oral, indígena e intangível;
- Incluir programas que apoiem a educação dos utilizadores, a alfabetização informacional, recursos para os recém-chegados, o património cultural e o diálogo intercultural como partes integrantes dos serviços;
- Proporcionar acesso aos recursos bibliotecários nos idiomas apropriados através de sistemas de acesso e organização da informação;
- Desenvolver materiais de promoção e difusão nas línguas apropriadas para atrair diversos grupos à biblioteca.

Para realização deste projeto foi também considerado o **Projeto Educativo** do Agrupamento de Escolas Prof.^a Maria da Terra (pseudónimo), que tem como princípios orientadores:

- O saber, promovendo o desenvolvimento da curiosidade intelectual, o gosto pelo trabalho, pelo estudo, pelo trabalho de pesquisa;
- A qualidade educativa, traduzida numa otimização dos recursos disponíveis, promovendo o sucesso das aprendizagens e das atividades educativas;
- A não exclusão, traduzida no sentido de criar oportunidades diferenciadas e percursos diversificados que conduzam ao sucesso educativo dos alunos, independentemente dos seus estilos cognitivos e dificuldades de aprendizagem;
- A cidadania e a participação democrática, encarando cada indivíduo da comunidade escolar e educativa como um elemento ativo e capaz de intervir de forma responsável, solidária e crítica, na escola e no meio envolvente, bem como no desenvolvimento de valores (a liberdade, a solidariedade, a justiça, entre outros);

- A integração, no respeito pela diferença, promovendo a efetiva promoção de igualdade de direitos e de oportunidades, independentemente da classe social, etnia, religião e demais pertencas e opções.

A iniciativa deste projeto surge no âmbito de um projeto de investigação-acção e pretende integrar as bibliotecas escolares (BE) e públicas na comunidade educativa como espaços promotores do diálogo intercultural, espaços que consigam desenvolver diferentes atividades, projetos e parcerias (internas e externas) que visem a integração das diferentes culturas dos indivíduos da sua comunidade nos programas curriculares e extracurriculares do ensino básico.

Objetivos

O primeiro objetivo deste Projeto visa a promoção e animação da leitura em diferentes línguas, com a aquisição de uma coleção culturalmente diversa e multilingue destinada ao desenvolvimento de programas de formação e atividades de promoção da leitura nas diferentes bibliotecas deste Concelho, pois o protocolo assinado em 2010 (Rede de Bibliotecas Concelhia) permite a circulação de documentos entre todas as bibliotecas escolares e biblioteca pública.

Pretende-se, ainda, seguir as missões - chave do Manifesto da IFLA/UNESCO para as Bibliotecas Públicas, relacionadas com a informação, a literacia, a educação e a cultura:

- Criar e fortalecer hábitos de leitura nas crianças, desde a primeira infância;
- Apoiar a educação individual e a autoformação, assim como a educação formal a todos os níveis;
- Oferecer possibilidades de um criativo desenvolvimento pessoal;
- Estimular a imaginação e criatividade das crianças e jovens;
- Promover o conhecimento sobre a herança cultural, o apreço pelas artes e pelas realizações e inovações científicas;
- Facilitar o acesso às diferentes formas de expressão cultural das manifestações artísticas;
- Fomentar o diálogo intercultural e, em especial, a diversidade cultural;
- Apoiar a tradição oral;
- Assegurar o acesso dos cidadãos a todos os tipos de informação à comunidade;
- Proporcionar serviços de informação adequados às empresas locais, associações e grupos de interesse;

- Facilitar o desenvolvimento da capacidade de utilizar a informação e a informática;
- Apoiar, participar e, se necessário, criar programas e atividades de alfabetização para os diferentes grupos etários.

Também o Manifesto da IFLA/UNESCO para as Bibliotecas Escolares prevê o desenvolvimento da literacia e/ou competência na leitura e escrita e no uso da informação, no ensino e aprendizagem, na cultura e nos serviços básicos da biblioteca escolar, sendo essencial o cumprimento dos seguintes objetivos:

- Desenvolver e manter nas crianças o hábito e o prazer da leitura e da aprendizagem, bem como o uso dos recursos da biblioteca ao longo da vida;
- Prover acesso em nível local, regional, nacional e global aos recursos existentes e às oportunidades que expõem os aprendizes a diversas ideias, experiências e opiniões;
- Organizar atividades que incentivem a tomada de consciência cultural e social, bem como de sensibilidade;
- Proclamar o conceito de que a liberdade intelectual e o acesso à informação são pontos fundamentais à formação de cidadania responsável e ao exercício da democracia;
- Desenvolver e manter nas crianças o hábito e o prazer da leitura e da aprendizagem, bem como o uso dos recursos da biblioteca ao longo da vida;
- Oferecer oportunidades de vivências destinadas à produção e uso da informação voltada ao conhecimento, à compreensão, imaginação e ao entretenimento;

A nível concelhio serão consideradas e promovidas as seguintes datas internacionais:

- 2003/2012 - Década da Alfabetização: Educação para Todos
- 2005/2014 - Década das Nações Unidas para a Educação do Desenvolvimento Sustentável

Intervenientes/Destinatários

Para desenvolvimento deste projecto incluem-se como destinatários:

- Alunos de todos os Agrupamentos de Escolas;
- Pais e Encarregados de Educação;
- Equipas das bibliotecas escolares.

Entidades Intervenientes

- Agrupamento de Escolas Prof.^a Maria da Terra (pseudónimo)

- Outros Agrupamentos de Escolas do Concelho
- Associações de Pais;
- Autarquia;
- Gabinete do Emigrante (GAI);
- Biblioteca Municipal;
- Associações de Comunidades Imigrantes locais;
- ACIDI (Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural);
- ISU (Instituto de Solidariedade e Cooperação Universitária);
- Comunidade literária (Autores locais)

Atividades/ Procedimentos

(Cronograma)

O Manifesto da IFLA para as Bibliotecas Multiculturais aconselha uma série de atividades se pretendem desenvolver com este Projeto e que a seguir se apresentam:

Uma biblioteca multicultural deverá:	Atividades a desenvolver	Data
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Desenvolver coleções e serviços culturalmente diversos e multilingues, incluindo recursos digitais e multimédia; ➤ Destinar recursos para a conservação das expressões e do património cultural, prestando especial atenção ao património cultural oral, indígena e intangível; 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Seleção de documentos impressos (literatura, informação) e digitais em diferentes línguas pertinentes, com a colaboração do GAI e de Associações Comunitárias de Imigrantes ➤ Contactos com Consulados, Embaixadas e livrarias para aquisição dos documentos; ➤ Elaboração de listas de possíveis aquisições e pedido de orçamentos; 	<p>2011 (Junho, Julho)</p>
<ul style="list-style-type: none"> ➤ Incluir programas que apoiem a educação dos utilizadores, a alfabetização informacional, recursos para os recém-chegados, o património cultural e o diálogo 	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Registo de sugestões de novas aquisições por todos os intervenientes para desenvolvimento da “coleção multicultural e multilingue”; 	<p>2011 (Agosto, Setembro,</p>

intercultural como partes integrantes dos serviços;	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Realização de conferências e oficinas de formação dirigidas a todas as comunidades educativas e equipas das bibliotecas; ➤ Formação das equipas das bibliotecas com o ACIDI sobre interculturalidade; ➤ Formação de mediadores de leitura. 	Outubro, Novembro 2012
➤ Proporcionar acesso aos recursos bibliotecários nos idiomas apropriados através de sistemas de acesso e organização da informação;	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Registo, organização e gestão da coleção; ➤ Inscrição de informações e elaboração de um guia do utilizador das Bibliotecas do concelho em diferentes línguas. 	2011 2012 (Janeiro, Fevereiro)
➤ Desenvolver materiais de promoção e difusão nas línguas apropriadas para atrair diversos grupos à biblioteca.	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Organização de clubes de “Leitura com Cultura” com a participação de convidados de diferentes nacionalidades; ➤ Organização de exposições; ➤ Divulgação das atividades e da informação em diferentes línguas; ➤ Elaboração final de uma revista com recolha de informações de interesse para as comunidades imigrantes. 	2011 (Junho, Setembro, Outubro, Novembro) 2012 (Ao longo do Ano)

Recursos

- Recursos físicos e humanos das Bibliotecas Escolares;
- Recursos físicos e humanos da Biblioteca Municipal;

Previsão de orçamento

- O orçamento será gerido de acordo com a disponibilidade dos apoios e será destinado à aquisição de documentos impressos, numa primeira fase.

Calendarização

- Pretende-se iniciar este Projeto em 2011, com desenvolvimento nos anos seguintes.

Considerando as datas internacionais

- 2003/2012 - Década da Alfabetização: Educação para Todos
- 2005/2014 - Década das Nações Unidas para a Educação do Desenvolvimento Sustentável

Divulgação

- Divulgação da coleção “multicultural” (catálogos concelhios, Blogues, Facebook, cartazes...);
- Divulgação das atividades e dos clubes: Blogues, Facebook, Notas de Imprensa (...).

Avaliação

Indicadores	Resultados a alcançar	Evidências
<ul style="list-style-type: none"> - Gestão dos Recursos Humanos - Participação com outras entidades - Envolvimento de outros convidados 	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolvimento de uma maior articulação entre a biblioteca pública e as bibliotecas escolares; - Desenvolvimento de uma cultura colaborativa entre as equipas da Rede Concelhia e outras entidades públicas e privadas; - Criação de uma bolsa de autores/mediadores de leitura para a Rede Concelhia 	<ul style="list-style-type: none"> - Registos de reuniões; - Registo de visitas de autores
<ul style="list-style-type: none"> - Gestão dos recursos físicos Planeamento da 	<ul style="list-style-type: none"> - Dinamização de atividades no âmbito do projeto em diferentes espaços do concelho (bibliotecas, auditórios, galerias...) 	<ul style="list-style-type: none"> - Registo de atividades/locais - Registo de

<p>colecção</p> <p>Gestão cooperativa da colecção</p> <p>Uso da colecção pelos utilizadores</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Desenvolvimento de uma colecção multicultural - Envolvimento dos utilizadores na selecção dos documentos - Desenvolvimento de uma política de circulação da colecção, documentos (livro e não livro) entre a Rede Concelhia - Aumento do número de requisições 	<p>documentos e sugestões</p> <ul style="list-style-type: none"> - Estatística de empréstimos entre bibliotecas/ utilizadores
<ul style="list-style-type: none"> - Envolvimento da Rede concelhia em actividades desenvolvidas em parceria; - Organização de actividades de formação de Utilizadores; - Trabalho das bibliotecas na promoção da leitura 	<ul style="list-style-type: none"> - Articulação de actividades (clubes de leitura, exposições) entre as bibliotecas do concelho. - Criação de um guia do utilizador das bibliotecas do concelho em diferentes línguas (pertinentes no concelho) - Envolvimento de diferentes utilizadores nas actividades de promoção da leitura (pais, alunos de diferentes ciclos de ensino...) 	<ul style="list-style-type: none"> - Registo das actividades - Guia do utilizador - Registo de opiniões dos diferentes públicos
<ul style="list-style-type: none"> -Promoção da educação ao longo da vida - Promoção do diálogo intercultural 	<ul style="list-style-type: none"> - Formação de mediadores de leitura para diferentes públicos. - Participação das comunidades educativas em diferentes sessões de formação intercultural (conferências, oficinas...) 	<ul style="list-style-type: none"> - Registo de participantes - Questionários
<p>Difusão da informação</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Criação de redes de comunicação e instrumentos funcionais entre a RBA lbufeira e as comunidades educativas locais. - Divulgação da colecção e das actividades desenvolvidas - Elaboração de uma revista com informações de interesse para um público multicultural 	<ul style="list-style-type: none"> -Materiais produzidos e divulgados

Responsáveis pelo Projeto

Bibliotecas Escolares do Agrupamento de Escolas Prof.^a Maria da Terra (pseudónimo)

Gabinete do Imigrante, Câmara Municipal

Biblioteca Municipal

Apreciação do Conselho Pedagógico

O Diretor do Agrupamento de Escolas Prof.^a Maria da Terra (pseudónimo)

Apreciação da Direção da Biblioteca Municipal/Pelouro da Cultura

Apreciação do Pelouro da Ação Social

Albufeira, 02 de Novembro de 2010

ANEXO 2

Diretrizes Produzidas por Organizações Internacionais que influenciaram e motivaram Educação Multi/Intercultural

Diretrizes Produzidas por Organizações Internacionais que influenciaram e motivaram Educação Multi/Intercultural

- ✓ Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) Artigo 26.º
- ✓ O documento que representa a origem da declaração de 1978 é a Declaração sobre a Questão Racial (1950)
- ✓ Convenção relativa à Luta Contra a Discriminação no Campo do Ensino (1960) Artigos 1.º, 2.º, 5.º
- ✓ Declaração sobre a raça e os preconceitos raciais (1978) Preâmbulo, Artigos 1.º, 3.º, 5.º
- ✓ Convenção sobre os Direitos da Criança (1989) Artigos 2.º, 28.º, 29.º, 30.º
- ✓ Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990) Artigos 1.º, 3.º
- ✓ Declaração de Salamanca (1994) Artigo 2.º
- ✓ Declaração de Princípios sobre a Tolerância (1995) Artigos 2.º, 3.º, 4.º
- ✓ Declaração do Milénio (2000)
- ✓ Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural (2001) Artigos 2.º, 4.º, 5.º, 6.º, 7.º
- ✓ Declaration by the European Ministers of Education on Intercultural Education in the New European Context (2003)
- ✓ A Convenção sobre a Protecção e a Promoção da Diversidade das Expressões Culturais (2005) Preâmbulo, Artigos 1.º, 3.º, 4.º, 10.º
- ✓ White Paper on Intercultural Dialogue: Living together as equal in dignity (2008).

ANEXO 3
Enquadramento Legal

Enquadramento Legal

- ✓ Constituição da República Portuguesa VII Revisão Constitucional (2005) Artigos 13.º, 73.º
- ✓ Lei De Bases Do Sistema Educativo - Lei n.º 46/86 de 14 de Outubro Artigos 2.º, 3.º, 17.º, 18.º, 63.º
- ✓ Despacho Normativo n.º 63/91. D.R. n.º 60, Série I-B de 1991-03-13 Cria o Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural
- ✓ Estatutos da Associação de Professores para a Educação Intercultural (Set. 93). artigo 2.º Decreto-Lei n.º 3-A/96. D.R. n.º 22, Suplemento, Série I-A de 1996-01-26 Institui o Alto-Comissário para a Imigração e Minorias Étnicas
- ✓ *Decreto-Lei n.º 3-B/96. D.R. n.º 22, Suplemento, Série I-A de 1996-01-26* Institui o Alto-Comissário para as Questões da Promoção da Igualdade e da Família
- ✓ Despacho n.º 4848/97 (2.ª série) Anexo n.º 1 Flexibilidade Curricular
- ✓ Decreto-Lei n.º 167/2007 de 3 de Maio Criação do Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural
- ✓ Despacho normativo n.º 30/2007. D.R. n.º 154, Série II de 2007-08-10. Implementação, acompanhamento e a avaliação das atividades curriculares e de enriquecimento a desenvolver pelas escolas no domínio do ensino do Português língua não materna, aplicando-se aos alunos cuja língua materna não seja português. Numa sociedade multicultural, afirma a necessidade de garantir condições equitativas de acesso ao currículo e ao sucesso educativo.
- ✓ Decreto-lei n.º 3/2008 de 7 de Janeiro Define apoios especializados para crianças e jovens com necessidades educativas especiais permanentes. Afirma a equidade educativa da Educação Inclusiva.

ANEXO 4

Guião das entrevistas aos alunos e transcrições

Guião da entrevista aos alunos

Objetivos	Questões	Observações/estratégias
1- Legitimar a entrevista. Motivar o entrevistado	❖ Importas-te que use um gravador para registar a nossa conversa?	<ul style="list-style-type: none"> - Informar sobre objetivos do trabalho. - Pedir colaboração do aluno que é essencial para o êxito do trabalho. - Assegurar o carácter confidencial das informações.
2- Identificar a nacionalidade /Local de origem e ligação com a cultura de origem.	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Qual o teu país de origem? ❖ Que idade tinhas quando a família se mudou? ❖ Os teus pais/familiares partilham ou falam contigo sobre a cultura, tradições, rituais...do vosso país de origem? 	<ul style="list-style-type: none"> - Relacionar as nacionalidades e idades com a transmissão/ ligação à cultura de origem.
3- Identificar os principais obstáculos/dificuldades e apoios.	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Quais as principais diferenças que encontras entre o teu país e o País/região onde vives atualmente? ❖ Quais têm sido os principais obstáculos/dificuldades? ❖ Quem te tem apoiado? 	<ul style="list-style-type: none"> - Conduzir a conversa para situações em que tenha existido algum tipo de discriminação.
4- Descobrir se a Educação/ Escola é facilitadora de integração.	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Na tua escola, tens sentido algum tipo de dificuldades de integração? Quais? Porquê? ❖ Tens sentido algum tipo de apoio/orientação? ❖ Em caso afirmativo, quem tem apoiado e como? ❖ Em caso negativo, como gostarias de ser melhor apoiado, por quem? 	<ul style="list-style-type: none"> - Descobrir se os alunos conhecem e aproveitam os serviços da escola, incluindo a BE.

<p>5- Descobrir que assuntos são prioritários para desenvolvimento da coleção da biblioteca.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Nas tarefas/projetos escolares, quais as maiores dificuldades que encontras? ❖ Como reages face a essas dificuldades? ❖ Onde encontras algum apoio? ❖ Frequentas a Biblioteca Escolar? ❖ Consideras que devias ter mais acompanhamento e recursos? 	<p>- Em caso de alunos de 2º e 3º ciclo solicitar algumas sugestões de recursos que tenham contribuído para ultrapassarem as maiores dificuldades.</p> <p>- Entender de que forma a BE é percebida.</p>
<p>6- Descobrir temas assuntos que possam ser desenvolvidos em atividades de educação intercultural.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Que tipo de informação (cultura, tradições, rituais...) relacionada com o vosso país de origem gostaria de ter acesso na escola/biblioteca escolar? ❖ Gostarias de partilhar essa cultura com os teus colegas de turma? ❖ Consideras que a escola devia promover mais espaços de partilha e diálogo intercultural? Porquê? 	<p>- Descobrir aspetos culturais que interessem partilhar.</p> <p>- Descobrir que tipo de informação e documentação interessa organizar na BE.</p>
<p>7- Implementar Comunidades de aprendizagem.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Estarias receptivo(a) a partilhar com os teus colegas a cultura do teu país de origem? ❖ Consideras a biblioteca escolar um espaço adequado para esse diálogo intercultural? 	<p>- A aplicar em casos de alunos mais interessados na partilha intercultural.</p>
<p>8- Permitir outras partilhas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Gostarias de partilhar outras informações ou acrescentar alguma ideia ou sugestão? 	<p>- Recolher ideias para futuras actividades.</p>

Entrevistas aos alunos - Transcrições

Aluno A

1. Importas-te que use um gravador para registar a nossa conversa?

- Pode, já sabia...

2. Qual o teu país de origem, ou dos teus pais?

- Angola...

2.1. Que idade tinhas quando a família se mudou? Que idade tens agora?

- 5 anos, agora tenho 14...

2.2. Vives com os teus pais?- Eles partilham ou falam contigo sobre a cultura, tradições, rituais...do vosso país de origem?

- Sim. Um pouco, às vezes fazemos festas com outros amigos...

3. Quais as principais diferenças que encontras entre o teu país e o País/região onde vives atualmente?

- Tudo, parece muito diferente, mas já não lembro de muita coisa de lá...

3.1. Quais foram os principais obstáculos/dificuldades?

- Só no início, para falar...

3.2. Quem te tem apoiado?

- Todos, família e amigos ...

4. Na tua escola, tens sentido algum tipo de dificuldades?

- Não...

4.1. Tens sentido algum tipo de apoio/orientação? 4.2. Em caso afirmativo, quem tem apoiado e como?

- Sim, aprendo com os amigos e uma amiga da minha mãe dá-me explicações...

5. Nas tarefas/projetos escolares, quais as maiores dificuldades que encontras?

- Português, Inglês...

5.3. Frequentas a Biblioteca Escolar? O que gostas mais de fazer lá?

- Sim, para jogar e ir à internet...

5.4. Consideras que devias ter mais acompanhamento e recursos, por exemplo sobre a Rússia?

- Talvez...

6. Que tipo de informação (cultura, tradições, rituais...) relacionado com o teu país de origem gostarias de ter acesso na escola/biblioteca escolar?

- Não sei...mas há poucas coisas...

6.1. Gostarias (de partilhar essa cultura com os teus colegas de turma) de fazer uma pesquisa sobre a Angola e depois partilhar com os teus colegas?

- Sim...

6.2. Consideras que a escola devia promover mais espaços de partilha e diálogo intercultural? Porquê?

- Sim...gostava de ir lá agora (Angola)...

7.Consideras a biblioteca escolar um espaço adequado para esse diálogo intercultural?

- Sim

8. Gostarias de partilhar outras informações ou acrescentar alguma ideia ou sugestão?

- Não

.....

Aluno B

1. Importas-te que use um gravador para registar a nossa conversa?

- Não...

2. Qual o teu país de origem, ou dos teus pais?

- Brasil

2.1. Que idade tinhas quando a família se mudou? Que idade tens agora?

- Eu tinha 9 anos, vim só com a minha mãe, já tenho 12.

2.2. Os teus pais/familiares partilham ou falam contigo sobre a cultura, tradições, rituais...do vosso país de origem?

- Sim, mais ou menos,

3. Quais as principais diferenças que encontras entre o teu país e o País/região onde vives atualmente?

- O tempo e a escola...

3.1. Quais têm sido os principais obstáculos/dificuldades?

- Foi principalmente em levantar cedo, aqui a hora é mais avançada, que lá no Brasil.

4. Na tua escola, tens sentido algum tipo de dificuldades de integração?

- Sim, aqui pegam mais no pé...lá é bem mais fácil....

4.1. Tens sentido algum tipo de apoio/orientação? 4.2. Em caso afirmativo, quem tem apoiado e como?

- Dos meus pais e as minhas amigas

5. Nas tarefas/projetos escolares, quais as maiores dificuldades que encontras? 5.2.

Onde encontras algum apoio?

- Dificuldade, só a Inglês, mas uma amiga da minha mãe ajuda-me. Também em Português

5.3. Frequentas a Biblioteca Escolar? 5.4. Consideras que devias ter mais acompanhamento e recursos?

- Às vezes, tem livros que ajudam a tirar dúvidas...

6. Que tipo de informação (cultura, tradições, rituais...) relacionado com o vosso país de origem gostaria de ter acesso na escola/biblioteca escolar?

- Acho que devia ter um pouquinho mais livros, imagens, essas coisas...

6.1. Que partes da cultura da tua terra gostarias de partilhar com os teus colegas de turma?

- A minha vida toda...falaria como que o Brasil é, como é giro as coisas lá, falaria de muitas coisas...

6.2. Consideras que a escola devia promover mais espaços de partilha e diálogo intercultural?

- Sim acho que devia haver mais, é bom, devia ter um pouquinho mais...

7. Consideras a biblioteca escolar um espaço adequado para esse diálogo intercultural?

- Sim, acho que sim

8. Gostarias de partilhar outras informações ou acrescentar alguma ideia ou sugestão?

- Não

.....

Aluno C

1. Importas-te que use um gravador para registar a nossa conversa?

Não.

2. Qual o teu país de origem, ou dos teus pais?

- Cabo Verde

2.1. Que idade tinhas quando a família se mudou? Que idade tens agora?

- Acho que tinha 11 anos, agora tenho 16.

2.2. Os teus pais/familiares partilham ou falam contigo sobre a cultura, tradições, rituais...do vosso país de origem?

- Não.

3. Quais as principais diferenças que encontras entre o teu país e o País/região onde vives atualmente?

- Os lugares, as pessoas...

3.1. Quais têm sido os principais obstáculos/dificuldades?

- Nada, eu acostumo rapidamente às pessoas... só a língua, antes só falava crioulo...

3.2. Quem te tem apoiado?

- A família...os professores...

4. Na tua escola, tens sentido algum tipo de dificuldades de integração? (Sentiste algum tipo de discriminação?)

- Antes, andava sempre sozinha, depois comecei a falar com as pessoas e a conviver. Discriminação, às vezes, pela cor...

4.1. Tens sentido algum tipo de apoio/orientação? 4.2. Em caso afirmativo, quem tem apoiado e como?

- Sim, colegas e professores...

5. Nas tarefas/projetos escolares, quais as maiores dificuldades que encontras? 5.1. Como reages face a essas dificuldades? 5.2. Onde encontras algum apoio?

- Tinha dificuldades na escrita, matemática, português, inglês...mas procura estudar e ajuda de amigos.

5.3. Frequentas a Biblioteca Escolar?

- Sim, quase sempre...mas às vezes não tem as informações que nós precisamos...

5.4. Consideras que devias ter mais acompanhamento e recursos (pessoas, livros...)?

- Dão muita ajuda, mas podia ter mais livros, mais computadores, por exemplo, ter uma sala de apoio, com professores a ajudar...

6. Que tipo de informação (cultura, tradições, rituais...) relacionada com o vosso país de origem gostarias de ter acesso na escola/biblioteca escolar?

- Não sei...mas penso que há pouco, só Atlas e Internet...

6.1. Gostarias de partilhar a cultura do teu país com os teus colegas de turma? (Achas que as pessoas sabem muito sobre Cabo Verde?)

- Mais ou menos...é que eu sou muito esquecida...mas as pessoas não sabem nada sobre lá...

6.2. Consideras que a escola devia promover mais espaços de partilha e diálogo intercultural? Porquê?

- Sim, devia haver...

7. Estarias recetivo (a) a partilhar com os teus colegas a cultura do teu país de origem? - - Já que nós estamos no vosso país a aprender a vossa cultura, também era importante aprenderem coisas, como nós pensamos, como agimos, embora como já estamos aqui, adaptamo-nos a isto, mas também há coisas que não permanecem iguais...

7.1. Consideras a biblioteca escolar um espaço adequado para esse diálogo intercultural?

- Sim...tem muita coisa..

8. Gostarias de partilhar outras informações ou acrescentar alguma ideia ou sugestão?

- Talvez se a biblioteca pudesse falar um mês de cada país, sobre curiosidades...ou fazer teatro sobre os países, mas pessoas que não são de lá, ou seja os outros vestirem a nossa pele...

Após 5 anos sentes-te mais portuguesa ou cabo-verdiana?

- Cabo-verdiana, sempre...

.....

Aluno D

1. Importas-te que use um gravador para registar a nossa conversa? (A tua E.E. autorizou)

- Está bem...

2. Qual o teu país de origem, ou dos teus pais?

- China

2.1. Que idade tinhas quando a família se mudou? Que idade tens agora?

- Tinha 6, agora 8

2.2. Os teus pais/familiares partilham ou falam contigo sobre a cultura, tradições, rituais, falam a língua...do vosso país de origem? (Gostavas de voltar à China?)

- Eu já sei, e falo chinês...

3. Quais as principais diferenças que encontras entre o teu país e o País/região onde vives atualmente?

- Encontrei novos amigos e novas pessoas...

3.1. Quais têm sido os principais obstáculos/dificuldades? (O que foi mais difícil?)

- As linguagens...mas agora já sei...

3.2. Quem te tem apoiado?

- As professoras e os amigos.

4. Na tua escola, tens sentido algum tipo de dificuldades de aprendizagem Quais? Porquê?

- Tive todas (as dificuldades)...Estudo do Meio teve “satisfaz bastante”, Matemática às vezes “não satisfaz”, Estudo do Meio, também às vezes “não satisfaz”, Expressão Plástica e outras teve bem, e Língua Portuguesa às vezes também teve “não satisfaz”...

e de integração, (fizeste amigos facilmente)?

- Sim, sim...

4.1. Tens sentido algum tipo de apoio/orientação (por exemplo para aprender a Língua Portuguesa)?

- Não, eu ouvo, falo e aprendo...aprendo sozinho - As professoras ajudam também...

5. Nas tarefas/projetos escolares, quais as maiores dificuldades que encontras?

- Não sei...

6. Frequentas a Biblioteca Escolar? _ O que gostas mais de fazer lá?

- Sim. – Jogar jogos, ver livros...

6.1. Que tipo de informação (cultura, tradições, rituais...) relacionada com o vosso país de origem gostaria de ter acesso na escola/biblioteca escolar? (já encontraste lá livros sobre a China?)

- Não sei...ainda não fui procurar...

6.1. (Se alguém te ajudasse a fazer um trabalho com imagens sobre a China) Gostarias de partilhar com os teus colegas de turma? - O que lhes dirias?

- Sim...- Há montanhas mais altas, tem comidas diferentes; tem casas e prédios muito altos...e portas feitas de ferro...

- E a escola é igual?

- Quando estava na China andei no jardim de infância, e gostava, tem camas, tem televisão, tem parques, e faz fichas.

6.2. Achas que na escola deviam existir momentos (aulas) para falar de outros países? (Consideras que a escola devia promover mais espaços de partilha e diálogo intercultural? Porquê?)

- Sim, acho que sim...para aprender outras linguagens, o chinês...

7. Estarias recetivo (a) a partilhar com os teus colegas a cultura do teu país de origem?

- Acho que sim...

7.1. Consideras a biblioteca escolar um espaço adequado para esse diálogo intercultural?

- Pode ser....

8. Gostarias de partilhar outras informações ou acrescentar alguma ideia ou sugestão?

- Não, mais nada...

.....

Aluno E

2. Qual o teu país de origem, ou dos teus pais?

- As Filipinas

2.1. Que idade tinhas quando a família se mudou? Que idade tens agora?

- Primeiro foi a minha mãe que mudou, depois eu, o meu pai e o meu irmão viemos. Eu tinha 7 anos, agora já tenho 10.

2.2. Os teus pais/familiares partilham ou falam contigo sobre a cultura, tradições, rituais...do vosso país de origem?

- Sim...muitas coisas...

3. Quais as principais diferenças que encontras entre o teu país e o País/região onde vives atualmente?

As pessoas falam de maneira diferente, lá, eu, ía para a escola de mota, aqui não, a escola é perto.

3.1. Quais têm sido os principais obstáculos/dificuldades (de adaptação à escola...)?

- Não tive, senti-me logo bem, na escola....

3.2. Quem te tem apoiado (na língua, por exemplo)?

Foi a professora Esmeralda (1.º Ciclo) e a professora Carla (Biblioteca) e os meus amigos também...

4. Na tua escola, tens sentido algum tipo de dificuldades de integração? Quais? Porquê?

- Não

4.1. Tens sentido algum tipo de apoio/orientação? 4.2. Em caso afirmativo, quem tem apoiado e como?

- Quando não sei algumas palavras peço à minha mãe, na escola peço ajuda aos meus amigos.

5. Nas tarefas/projetos escolares, quais as maiores dificuldades que encontraste?

- Não conseguir comunicar com as pessoas, não entendia os trabalhos de casa,

5.1. Como reages face a essas dificuldades? 5.2. Onde encontras algum apoio?

- Pedia ajuda aos amigos às professoras e na biblioteca.

5.3. (Então) Frequentas a Biblioteca Escolar? 5.4. Consideras que devias ter mais acompanhamento e recursos?

- Sim, lá ajudam também...- Não há dicionários de filipino/português, mas há um livro que tem muitas coisas de lá (Filipinas)

6. Que tipo de informação (cultura, tradições....) relacionado com o vosso país de origem gostaria de ter acesso na escola/biblioteca escolar?

- Encontro tudo, há tudo aqui....

6.1. Gostarias de partilhar essa cultura com os teus colegas de turma? (Já partilhas algumas coisas?)

- Sim, como é a minha escola lá, como eram os meus amigos, como brincávamos, por acaso o meu irmão ensinou como era um jogo: “Vinte vinte e um”, e agora os meus colegas também estão a partilhar isso.

6.2. Consideras que a escola devia promover mais espaços de partilha?

Sim, mais jogos e outras coisas divertidas.

7. Consideras a biblioteca escolar um espaço adequado para esse diálogo intercultural?

- Sim lá tem tudo.

8. Gostarias de partilhar outras informações ou acrescentar alguma ideia ou sugestão?

- Não.

.....
Aluno F

1. Importas-te que use um gravador para registar a nossa conversa?

- Pode gravar...

2. Qual o teu país de origem, ou dos teus pais?

- França...

2.1. Que idade tinhas quando a família se mudou? Que idade tens agora?

- Tinha 10, veio com os meus pais e com a minha irmã, há um ano...

2.2. Os teus pais/familiares partilham ou falam contigo sobre a cultura, tradições, rituais...do vosso país de origem?

- Os meus pais são franceses, mas a minha mãe tem uma origem portuguesa...mas em casa sempre falamos francês, a minha mãe faz muitas vezes comida francesa, o meu está sempre a confundir os dias, por exemplo o S. Valentino não é o mesmo dia...

3. Quais as principais diferenças que encontras entre o teu país e o País/região onde vives atualmente?

- Primeiro a língua, depois, aqui no Algarve está muito calor...no inverno não há neve...e lá em França está muito neve...

3.1. Quais têm sido os principais obstáculos/dificuldades? 3.2. Quem te tem apoiado?

- A língua, eu tive muita dificuldade...Apoiou-me a minha mãe e a mãe de uma amiga...

4. Na tua escola, tens sentido algum tipo de dificuldades de integração? (Foi fácil fazer amigos?)

- Não, não...Foi fácil fazer amigos...são muito simpáticos...eu já tinha cá uma amiga, quando vinha nas férias, essa amiga sempre apoiou-me e depois os outros começaram a apoiar-me também...

5. Nas tarefas/projetos escolares, quais as maiores dificuldades que encontras? 5.1. Como reages face a essas dificuldades? 5.2. Onde encontras algum apoio?

- Algumas palavras que eu não conhecia...primeiro pede apoio à minha mãe, se ela não sabe eu vou ao computador e vejo o significado das palavras...

5.3. Frequentas a Biblioteca Escolar?

- Sim...

5.4. Consideras que devias ter mais acompanhamento e recursos?

- Não eu acho que não, porque eu acho que esta biblioteca é mesmo uma biblioteca muito boa...

6. Que tipo de informação (cultura, tradições, rituais...) relacionado com o vosso país de origem tens acesso na escola/biblioteca escolar? (O que falta?)

- Há muita coisa, encontro dicionários francês-português...livros sobre a França, monumentos...há internet...acho que não falta nada...

6.1. Gostarias de partilhar essa cultura com os teus colegas de turma? Como?

- Sim, queria...e faço às vezes...por exemplo, quando chego eu digo olá, mas em Francês...falo um pouquinho de francês com eles, mostro imagens (de como é lá) no computador...

6.2. Consideras que a escola devia promover mais espaços de partilha e diálogo intercultural? Porquê?

- Acho que sim, ou um bocadinho...porque aqui, cada um tem a sua origem...

7. Consideras a biblioteca escolar um espaço adequado para esse diálogo intercultural?

- Sim...

8. Gostarias de partilhar outras informações ou acrescentar alguma ideia ou sugestão?

- Não

- Como te sentes, francesa ou portuguesa?

- Eu sinto-me francesa e nunca vou pensar que sou uma portuguesa...

.....

Aluno G

1. Importas-te que use um gravador para registar a nossa conversa?

- Não me importo, já sabia...

2. Qual o teu país de origem, ou dos teus pais?

- Guiné Bissau...

2.1. Nascestes na Guiné ou aqui em Portugal? Que idades tens?

- Nasci aqui em Portugal, tenho 7 anos.

2.2. Os teus pais/familiares partilham ou falam contigo sobre a cultura, tradições, rituais...do vosso país de origem? O que é que gostas mais de ouvir?

- Sim falam, sobre a minha avó e do meu avô... Contam histórias e aprendo canções...

3. (Quais as principais diferenças que encontras entre o teu País e o País/região onde vives atualmente?) Já visitaste a Guiné? - Achas que será muito diferente de Portugal?

- Nunca, sim deve ser diferente, gostava de ir lá.

4. Na tua escola, tens sentido algum tipo de dificuldades de integração ou de aprendizagem? Quais? Porquê?

- Não, aprendo tudo bem e já tinha muitos amigos...

4.1. Tens sentido algum tipo de apoio/orientação?

- Sim

4.2. Em caso afirmativo, quem tem apoiado e como?

- A minha Professora X

5. Nas tarefas/projetos escolares, quais as maiores dificuldades que encontras?

- Não tenho dificuldades

5.3. Frequentas a Biblioteca Escolar?

- Sim,

5.4. Consideras que devias ter mais acompanhamento (pessoas) e recursos (livros, DVD...)?

- Está bem, assim...

6. Que tipo de informação (cultura, tradições, rituais...) relacionado com o vosso país de origem gostarias de ter acesso na escola/biblioteca escolar?

- Gostava de encontrar mais coisas sobre Portugal e a Guiné...

6.1. Gostarias (de aprender mais sobre a Guiné) de partilhar essa cultura com os teus colegas de turma?

- Sim, aprender as falas, em casa nunca me ensinaram

6.2. Consideras que a escola devia promover mais espaços de partilha e diálogo intercultural (para aprendermos mais sobre outros países, outras terras)? Porquê?

- Sim, porque aqui na escola tenho amigos de muitas terras...

7. Estarias recetivo (a) a partilhar com os teus colegas a cultura do teu país de origem?

- Sim, gostava...podia fazer um trabalho sobre a Guiné...

7.1. Consideras a biblioteca escolar um espaço adequado para esse diálogo intercultural?

- Sim, tem lá tudo e a Maria (assistente técnica) ajuda-me sempre...

8. Gostarias de partilhar outras informações ou acrescentar alguma ideia ou sugestão?

- Não, não tenho mais ideias...

.....

Aluno H

1. Importas-te que use um gravador para registar a nossa conversa?

- Pode usar

2. Qual o teu país de origem, ou dos teus pais?

- Guiné Bissau

2.1. Que idade tinhas quando a família se mudou? Que idade tens agora?

- Tinha 6/7 anos. Agora tenho 15.

2.2. Os teus pais/familiares partilham ou falam contigo sobre a cultura, tradições, rituais...do vosso país de origem?

- Vivo com o meu pai, os meus dois tios e um primo, isso é com o meu avô, se ele estiver cá falamos da Guiné, os meus pais não falam muito. Gosto das histórias que o meu avô conta, histórias passadas lá na Guiné, eu também ainda lembro de muita coisa.

3. Quais as principais diferenças que encontras entre o teu país e o país/região onde vives atualmente?

- Muitas diferenças, por exemplo, as escolas não é a mesma coisa, as ruas, o ambiente...é tudo diferente. Nas escolas aqui há mais tempo de aulas, tem mais condições também...

3.1. Quais têm sido os principais obstáculos/dificuldades? (Que dialetos falas?)

- Aprender a língua. Lá falava crioulo e “fula”, em casa falamos mais “fula”, que é a nossa raça, crioulo mais ou menos. Lá na Guiné tem muitas raças, fulas, balantas, mandigas...e a gente fala “fula”, o crioulo é de todos os guineenses, é para todos.

(Consideras importante continuar a falar crioulo e fula?)

- Sim, não quero esquecer para quando voltar lá.

3.2. Quem te tem apoiado na aprendizagem da língua portuguesa?

- Aprendo com alguns amigos guineenses que já sabem e na escola também.

4. Na tua escola, tens sentido algum tipo de dificuldades de integração? Quais? Porquê?

- Isso não, porque comecei a andar aqui no 1.º Ano e não tive dificuldades, fiz logo amigos.

4.1. Tens sentido algum tipo de apoio/orientação? 4.2. Em caso afirmativo, quem tem apoiado e como?

- Foi um meu amigo que é o Zé, um brasileiro que mora perto, era meu vizinho, meu amigo, então eu brincava com o filho dele e aprendi muita coisa com eles.

(4.3. Em caso negativo, como gostarias de ser melhor apoiado, por quem?)

5. Nas tarefas/projetos escolares, quais as maiores dificuldades que encontras?

- Não muitas...

5.1. Como reages face a essas dificuldades? 5.2. Onde encontras algum apoio?

- No 1.º Ciclo, a “stora” ajudou-me muito e aqui (E.B.2,3) também sou ajudado...

5.3. Frequentas a Biblioteca Escolar? Para fazer o quê?

- Sim, venho quase sempre, fazer trabalhos, ver histórias e às vezes venho ver coisas na Internet.

5.4. Consideras que devias ter mais acompanhamento e recursos, aqui na BE?

- Podia, mas não tá mal, podia estar melhor, com mais computadores...

6. Que tipo de informação (cultura, tradições, rituais...) relacionada com o vosso país de origem gostarias de ter acesso na escola/biblioteca escolar?

- A história da Guiné, porque a maioria das pessoas pensa que a Guiné é um País de 3.º Mundo, só falam da guerra colonial só falam das más coisa, mas também tem o lado positivo, tem umas boas coisas.

(Queres partilhar algumas dessas coisas boas?)

- Sim, para mim são muitas, agora não sei bem, mas por exemplo, a gente ajuda todos uns aos outros,

6.1. Gostarias de partilhar essa cultura com os teus colegas de turma? (Essas coisas boas todas?)

- Sim gostava.

6.2. Consideras que a escola devia promover mais espaços de partilha e diálogo entre as culturas (intercultural)? Porquê?

- Sim, devia, porque as pessoas só conhecem o lado ruim, o lado mau.

7. Consideras a biblioteca escolar um espaço adequado para esse diálogo intercultural?

- Sim, acho que era bom para todos...

8. Gostarias de partilhar outras informações ou acrescentar alguma ideia ou sugestão?

- Por exemplo se quiséssemos ter mais informação desses países a biblioteca podia ter um sítio que funciona com as cores, uma cor para cada cultura, todas as culturas do mundo, da Guiné, do Brasil, de Angola...Podia fazer exposições a mostrar o lado positivo desses países...ou filmes. Mas devem continuar a fazer este bom trabalho e a apoiar os alunos, que nós precisamos...

(Este aluno partilhou, no final, uma experiência trágica que viveu na Guiné e que lhe roubou uma perna)

- Aconteceu lá a 08 de Junho, amanhã vai fazer...foi em 1998, vai fazer amanhã 13 anos. Entraram em conflito, vocês todos conhecem o presidente Nina Vieira, ele não

quis sair e entraram em conflito com General das Forças Armadas, então esta guerra durou 11 meses, quase um ano, e tinham posto umas minas, a gente vivia em Bissau, como a guerra estava muito violenta tivemos que sair para refugiar-nos lá nas pontas, em Cabul...Então a gente saiu de nossa casa, eu, eu era pequenino, a minha mãe (o meu pai estava cá), o meu irmão mais velho e o meu tio. Então a gente saiu, a minha mãe estava grávida e eu tinha uns 2,3 anos, então pisei numa mina e aconteceu. Agora sei que está tudo mais calmo, às vezes vou lá nas férias, não sempre como gostava, mas gosto de ir lá...

Para terminar, hoje sentes-te mais português ou mais guineense?

- Sempre Guineense

.....

Aluno I

1. Importas-te que use um gravador para registar a nossa conversa?

- Pode ser...

2. Qual o teu país de origem, ou dos teus pais?

- India

2.1. Que idade tinhas quando a família se mudou? Que idade tens agora?

- 2 anos, agora tenho 7 anos

2.2. Vives com os teus pais?- Eles partilham ou falam contigo sobre a cultura, tradições, rituais...do vosso país de origem?

- Sim. Às vezes...

3. Quais as principais diferenças que encontras entre o teu país e o País/região onde vives atualmente?

- A comida não é igual...as pessoas não são iguais...usam roupas diferentes...aqui não há festas à noite...lá há sempre festas....

3.1. Quais têm sido os principais obstáculos/dificuldades? O que gostas mais e menos?

- Nada...gosto muito da escola cá...de aprender coisas, ter amigos...

3.2. Quem te tem apoiado?

- Todos

4. Na tua escola, tens sentido algum tipo de dificuldades? Quais? Porquê?

- Não, só língua portuguesa um pouco, em casa falo indiano...

4.1. Tens sentido algum tipo de apoio/orientação?

- Sim,

4.2. Em caso afirmativo, quem tem apoiado e como?

- As professoras e amigos..

4.3. Em caso negativo, como gostarias de ser melhor apoiado, por quem?

5. Nas tarefas/projetos escolares, quais as maiores dificuldades que encontras?

- Língua Portuguesa

(5.1. Como reages face a essas dificuldades?)

5.2. Onde encontras algum apoio?

5.3. Frequentas a Biblioteca Escolar? O que gostas mais de fazer lá?

- Sim, às vezes. Ver livros...

5.4. Consideras que devias ter mais acompanhamento e recursos, por exemplo sobre a Índia (já encontraste livros sobre a Índia)?

- Não, não procurei...

6. Que tipo de informação (cultura, tradições, rituais...) relacionado com o teu país de origem gostarias de ter acesso na escola/biblioteca escolar?

- Não sei...

6.1. Gostarias (de partilhar essa cultura com os teus colegas de turma) de fazer uma pesquisa sobre a Índia e depois partilhar com os teus colegas?

- Sim...

6.2. Consideras que a escola devia promover mais espaços de partilha e diálogo intercultural? Porquê?

- Sim

7. Estarias recetivo (a) a partilhar com os teus colegas a cultura do teu país de origem?

- Sim...

7.1. Consideras a biblioteca escolar um espaço adequado para esse diálogo intercultural?

- Sim

8. Gostarias de partilhar outras informações ou acrescentar alguma ideia ou sugestão?

- Não

.....

Aluno J

1. Importas-te que use um gravador para registar a nossa conversa?

- Pode gravar...

2. Qual o teu país de origem, ou dos teus pais?

- Inglaterra...

2.1. Que idade tinhas quando a família se mudou? Que idade tens agora?

- 6 anos, agora já tenho 11

2.2. Os teus pais/familiares partilham ou falam contigo sobre a cultura, tradições, rituais...do vosso país de origem?

- Sim, vemos na televisão, falamos inglês, a minha mãe lia-me livros em inglês...

3. Quais as principais diferenças que encontras entre o teu país e o País/região onde vives atualmente?

- Primeiro foi a língua, os amigos, a escola

3.1. Quais têm sido os principais obstáculos/dificuldades?

- Foi aprender a falar português...

3.2. Quem te tem apoiado?

- Os professores e os amigos que já tenho cá...

4. Na tua escola, tens sentido algum tipo de dificuldades de integração? Quais? Porquê?

- Não, tinha alguns amigos ingleses, no início, agora já tenho outros...e todos ajudam-me...

5. Nas tarefas/projetos escolares, quais as maiores dificuldades que encontras? 5.1. Como reages face a essas dificuldades? 5.2. Onde encontras algum apoio?

- Ainda é a língua portuguesa, mas tenho tido apoio, na escola e dos amigos

5.3. Frequentas a Biblioteca Escolar?

- Sim...

5.4. Consideras que devias ter mais acompanhamento e recursos?

- Tá bom assim...

6. Que tipo de informação (cultura, tradições, rituais...) relacionado com o vosso país de origem gostaria de ter acesso na escola/biblioteca escolar?

- Há tudo, há livros, ou então na internet...

6.1. Gostarias de partilhar essa cultura com os teus colegas de turma?

- Algumas coisas, sim, mas eles sabem tudo, até futebol conhecem...

6.2. Consideras que a escola devia promover mais espaços de partilha e diálogo intercultural? Porquê?

- Sim, acho que devemos saber mais como vivem, o que gostam...

7. Consideras a biblioteca escolar um espaço adequado para esse diálogo intercultural?

- Sim...

8. Gostarias de partilhar outras informações ou acrescentar alguma ideia ou sugestão?

- Não...

.....

Aluno K

1. Importas-te que use um gravador para registar a nossa conversa?

- Pode ser...

2. Qual o teu país de origem, ou dos teus pais?

- Marrocos

2.1. Que idade tinhas quando a família se mudou? Que idade tens agora?

- 3 anos, agora tenho 11...

2.2. Vives com os teus pais?- Eles partilham ou falam contigo sobre a cultura, tradições, rituais...do vosso país de origem?

- Sim. Pouco...

3. Quais as principais diferenças que encontras entre o teu país e o País/região onde vives atualmente?

- Vou lá às vezes. Tudo é diferente...

3.1. Quais têm sido os principais obstáculos/dificuldades? O que gostas mais e menos?

- Aprender português...

3.2. Quem te tem apoiado?

- Na escola...e os amigos

4. Na tua escola, tens sentido algum tipo de dificuldades?

- Não...

4.1. Tens sentido algum tipo de apoio/orientação? 4.2. Em caso afirmativo, quem tem apoiado e como?

- Sim...Os professores e amigos.

5. Nas tarefas/projetos escolares, quais as maiores dificuldades que encontras?

- Nada...

5.3. Frequentas a Biblioteca Escolar? O que gostas mais de fazer lá?

- Sim, às vezes, para ir pesquisar na Internet...

5.4. Consideras que devias ter mais acompanhamento e recursos, por exemplo sobre Marrocos?

- Não, não preciso, nunca ninguém perguntou nada de lá...

6. Que tipo de informação (cultura, tradições, rituais...) relacionado com o teu país de origem gostarias de ter acesso na escola/biblioteca escolar?

- Não sei...é tudo diferente, a língua, as roupas, a comida, a religião...

6.1. Gostarias (de partilhar essa cultura com os teus colegas de turma) de fazer uma pesquisa sobre a Rússia e depois partilhar com os teus colegas?

- Sim...mas lá em casa não se fala muito disso, só alguma comida...

6.2. Consideras que a escola devia promover mais espaços de partilha e diálogo intercultural? Porquê?

- Sim...há coisas muito diferentes nos países, era bom conhecermos mais...

7.Consideras a biblioteca escolar um espaço adequado para esse diálogo intercultural?

- Sim

8. Gostarias de partilhar outras informações ou acrescentar alguma ideia ou sugestão?

- Não

.....

Aluno L

1. Importas-te que use um gravador para registar a nossa conversa?

- Não...

2. Qual o teu país de origem, ou dos teus pais?

- Moldava...

2.1. Que idade tinhas quando a família se mudou? Que idade tens agora?

- 4 anos, agora tenho 10...

2.2. Vives com os teus pais?- Eles partilham ou falam contigo sobre a cultura, tradições, rituais...do vosso país de origem?

- Sim. Falam pouco...

3. Quais as principais diferenças que encontras entre o teu país e o País/região onde vives atualmente?

- Eu só lembro algumas coisas...

3.1. Quais têm sido os principais obstáculos/dificuldades? O que gostas mais e menos?

- Só no início, para falar... Tudo, cá muito melhor, não há frio e posso ter mais coisas...

3.2. Quem te tem apoiado?

- A família, amigos...

4. Na tua escola, tens sentido algum tipo de dificuldades?

- Não, aprendo tudo bem....

5. Nas tarefas/projetos escolares, quais as maiores dificuldades que encontras?

- Nada, se preciso procuro na internet...

5.3. Frequentas a Biblioteca Escolar? O que gostas mais de fazer lá?

- Sim, tem muita coisa, livros e filmes...

5.4. Consideras que devias ter mais acompanhamento e recursos, por exemplo sobre a Moldávia?

- Tem muita coisa e que não encontro vou à internet...

6. Que tipo de informação (cultura, tradições, rituais...) relacionado com o teu país de origem gostarias de ter acesso na escola/biblioteca escolar?

- Não sei... gosto da cultura da cá...

6.1. Gostarias de fazer uma pesquisa sobre a Moldávia e depois partilhar com os teus colegas?

- Sim... posso fazer...

6.2. Consideras que a escola devia promover mais espaços de partilha e diálogo intercultural? Porquê?

- Sim... gostava de saber mais coisas...

7. Consideras a biblioteca escolar um espaço adequado para esse diálogo intercultural?

- Sim. Às vezes tem exposições de outros países....

8. Gostarias de partilhar outras informações ou acrescentar alguma ideia ou sugestão?

- Não

.....

Aluno M

1. Importas-te que use um gravador para registar a nossa conversa?

- Sim, podes...

2. Qual o teu país de origem, ou dos teus pais?

- Palestina...

2.1. Que idade tinhas quando a família se mudou? Que idade tens agora?

- 4 anos, agora tenho 9...

2.2. Vives com os teus pais?- Eles partilham ou falam contigo sobre a cultura, tradições, rituais...do vosso país de origem?

- Sim. Fazemos coisas de lá, temos festas diferentes...é da religião diferente...

3. Quais as principais diferenças que encontras entre o teu país e o País/região onde vives atualmente?

- É tudo muito diferente...

3.1. Quais têm sido os principais obstáculos/dificuldades? O que gostas mais e menos?

- Foi perceber as falas...

3.2. Quem te tem apoiado?

- Os professores e os amigos, já tenho muitos amigos...

4. Na tua escola, tens sentido algum tipo de dificuldades?

- Sim, mas às vezes tenho apoio dos professores...

5. Nas tarefas/projetos escolares, quais as maiores dificuldades que encontras?

- É Inglês, mas vou aprender melhor...

5.3. Frequentas a Biblioteca Escolar? O que gostas mais de fazer lá?

- Sim, vou lá muitas vezes...

5.4. Consideras que devias ter mais acompanhamento e recursos, por exemplo sobre a Palestina?

- A biblioteca já tem muita coisa e a Internet tem tudo...

6. Que tipo de informação (cultura, tradições, rituais...) relacionado com o teu país de origem gostarias de ter acesso na escola/biblioteca escolar?

- Não sei...nunca procurei...

6.1. Gostarias de fazer uma pesquisa sobre a Palestina e depois partilhar com os teus colegas?

- Sim... gostava, mas não sei sobre o que falar...

6.2. Consideras que a escola devia promover mais espaços de partilha e diálogo intercultural? Porquê?

- Sim...gostava de saber mais coisas...

7. Consideras a biblioteca escolar um espaço adequado para esse diálogo intercultural?

- Sim.

8. Gostarias de partilhar outras informações ou acrescentar alguma ideia ou sugestão?

- Não

.....

Aluno N

1. Importas-te que use um gravador para registar a nossa conversa?

- Pode ser...

2. Qual o teu país de origem, ou dos teus pais?

- Rússia...

2.1. Que idade tinhas quando a família se mudou? Que idade tens agora?

- 7 anos, agora tenho 12...

2.2. Vives com os teus pais?- Eles partilham ou falam contigo sobre a cultura, tradições, rituais...do vosso país de origem?

- Sim. Pouco...só a língua, o meu pai gosta que eu aprenda...

3. Quais as principais diferenças que encontras entre o teu país e o País/região onde vives atualmente?

- Tudo é diferente, as pessoas, mais simpáticas, o sol, a escola é mais fácil...a comida não é igual...

3.1. Quais têm sido os principais obstáculos/dificuldades? O que gostas mais e menos?

- Só no início, para falar...gosto muito de tudo cá...já tenho muitos amigos...

3.2. Quem te tem apoiado?

- Todos, família, amigos e claro a escola, também...

4. Na tua escola, tens sentido algum tipo de dificuldades?

- Não, só língua portuguesa um pouco...

4.1. Tens sentido algum tipo de apoio/orientação? 4.2. Em caso afirmativo, quem tem apoiado e como?

- Sim, aprendi com todos...Os professores e amigos..

5. Nas tarefas/projetos escolares, quais as maiores dificuldades que encontras?

- Agora já aprendo tudo bem...

5.3. Frequentas a Biblioteca Escolar? O que gostas mais de fazer lá?

- Sim, às vezes, para fazer trabalhos...

5.4. Consideras que devias ter mais acompanhamento e recursos, por exemplo sobre a Rússia?

- Não, não preciso aqui e se precisar vou à internet...

6. Que tipo de informação (cultura, tradições, rituais...) relacionado com o teu país de origem gostarias de ter acesso na escola/biblioteca escolar?

- Não sei...

6.1. Gostarias (de partilhar essa cultura com os teus colegas de turma) de fazer uma pesquisa sobre a Rússia e depois partilhar com os teus colegas?

- Sim...mas lá em casa não se fala muito disso, só alguma comida...

6.2. Consideras que a escola devia promover mais espaços de partilha e diálogo intercultural? Porquê?

- Sim...gostava de saber mais sobre outros países...

7. Consideras a biblioteca escolar um espaço adequado para esse diálogo intercultural?

- Sim

8. Gostarias de partilhar outras informações ou acrescentar alguma ideia ou sugestão?

- Não

.....
Aluno O

1. Importas-te que use um gravador para registar a nossa conversa?

- Não...

2. Qual o teu país de origem, ou dos teus pais?

- Ucrânia.

2.1. Que idade tinhas quando a família se mudou? Que idade tens agora?

- Tinha 8 anos, agora 11, vim com a minha mãe o meu pai e minha irmã.

2.2. Os teus pais/familiares partilham ou falam contigo sobre a cultura, tradições, rituais...do vosso país de origem?

- Sim, nós continuamos com todas as tradições...

3. Quais as principais diferenças que encontras entre o teu país e o País/região onde vives atualmente?

- A língua é muito diferente, a hora também...mais isso.

3.1. Quais têm sido os principais obstáculos/dificuldades?

- Sim eu, primeiro, quando vim para cá, não sabia português, absolutamente nada e eu fui logo para a escola, no mês seguinte, aí eu não sabia nada do que me estavam a dizer, eu fui aprendendo, em poucos meses conseguia falar e entender tudo.

3.2. Quem te tem apoiado?

- A professora, da primária, e os meus pais.

4. Na tua escola, tens sentido algum tipo de dificuldades de integração? Quais? Porquê?

- Sim, os meus colegas não falavam muito comigo e eu encontrei logo amigos, só raparigas por enquanto, fui-me adaptando mais à escola e fui tendo mais amigos.

4.1. Tens sentido algum tipo de apoio/orientação? 4.2. Em caso afirmativo, quem tem apoiado e como?

- Não sei, eu acho que está bom.

5. Nas tarefas/projetos escolares, quais as maiores dificuldades que encontras? 5.2. Onde encontras algum apoio?

A inglês tenho algumas dúvidas, a minha vizinha, ela sabe muito inglês, ela foi tradutora e ela ajuda-me às vezes quando eu preciso

5.3. Frequentas a Biblioteca Escolar?

- Poucas vezes.

6. Que tipo de informação (cultura, tradições, rituais...) relacionado com o vosso país de origem gostaria de ter acesso na escola/biblioteca escolar?

- Sim, acho que tem algumas coisas...

6.1. Gostarias de partilhar essa cultura com os teus colegas de turma?

- Sim..

6.2. Consideras que a escola devia promover mais espaços de partilha e diálogo intercultural? Porquê?

- Eu acho que sim.

7. Estarias recetivo (a) a partilhar com os teus colegas a cultura do teu país de origem?

- Sim

7.1. Consideras a biblioteca escolar um espaço adequado para esse diálogo intercultural?

- Eu acho que sim.

8. Gostarias de partilhar outras informações ou acrescentar alguma ideia ou sugestão?

- Sim a Ucrânia é muito diferente daqui, o Natal também não é dia 25, é dia 6 de Janeiro, o ano novo é igual. Algumas tradições não são iguais daqui e algumas são.

ANEXO 5

Guião das entrevistas aos pais/EE e transcrições

Guião da entrevista aos Pais

Objetivos	Questões	Observações/estratégias
------------------	-----------------	--------------------------------

1- Legitimar a entrevista. Motivar o entrevistado	❖ Importa-se que use um gravador para registrar a nossa conversa?	- Informar sobre objetivos do trabalho. - Pedir colaboração, fundamental para o êxito do trabalho.
2- Identificar a nacionalidade/ local de origem (cidade).	❖ Qual o seu país de origem?	- Verificar que nacionalidades manifestam maior abertura/disponibilidade
3- Identificar os principais obstáculos/ dificuldades e apoios.	❖ Na sua integração, quais têm sido os principais obstáculos/dificuldades? ❖ Como tem procurado ultrapassá-los (ajuda de amigos, associações, GAI ⁴ , ACIDI ⁵ , outros)?	- Conduzir a conversa para situações em que tenha existido algum tipo de discriminação.
4- Descobrir se a Comunidade/ Escola é facilitadora da integração.	❖ O(s) seu(s) filho(s), na escola que frequenta (m), têm sentido algum tipo de dificuldades de integração? Quais? Porquê? ❖ Tem sentido algum tipo de apoio/orientação? (Em caso afirmativo, quem tem apoiado e como? Em caso negativo, como gostaria de ser melhor apoiado, por quem?) ❖ Conhece/frequenta a Biblioteca Escolar ou outras (pública)? – Como avalia as coleções e os serviços?	- Descobrir se conhecem e aproveitam os serviços da escola, incluindo a BE.

⁴ Gabinete de Apoio ao Imigrante

⁵ Alto comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural

<p>5- Descobrir as principais dificuldades no acompanhamento escolar dos seus educandos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Como acompanha o seu filho nas tarefas/projetos escolares, quais as maiores dificuldades? ❖ Gostaria de ser mais proactivo no acompanhamento escolar do seu filho? 	<p>- Descobrir se existe alguma disponibilidade e interesse em acompanhar os alunos.</p>
<p>6- Recolher informação para desenvolvimento de atividades e projetos de Educação/ diálogo intercultural.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Continua a partilhar com o seu filho a Cultura, tradições, rituais...do seu País de origem? ❖ A que tipo de informação (cultura, tradições, religiões, rituais...) relacionado com o vosso país de origem gostaria que o seu filho tivesse acesso na escola? ❖ Considera que a escola devia promover mais espaços de partilha e diálogo intercultural? Porquê? 	<p>- Descobrir que tipo de informação e documentação interessa organizar na BE. Recolher sugestões</p>
<p>7- Implementar comunidades de aprendizagem.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Estaria recetivo(a) a partilhar com outros pais as estratégias que tem usado para educar o seu filho(a) noutra país, mantendo a ligação com a cultura do país de origem? 	<p>- Convidar os pais mais recetivos ao diálogo e partilha intercultural e motivar os menos recetivos.</p>
<p>8 - Permitir outras partilhas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> ❖ Gostaria de partilhar outras informações ou acrescentar alguma ideia ou sugestão? 	<p>- Recolher ideias para futuras atividades.</p>

Entrevistas aos Pais

E.E. (A)

1. Importa-se que use um gravador para registar a nossa conversa?

- Não...

2. Qual o seu país de origem? Como é constituído o seu agregado familiar (estado civil, nº de filhos, idades...)?

- Angola, Luanda...

3. Na sua integração, quais têm sido os principais obstáculos/dificuldades? Como tem procurado ultrapassá-los (ajuda de amigos, associações, GAI, ACIDI outros)?

- Vim pequena e tive algumas dificuldades, ajudaram-me na Santa Casa da Misericórdia... é a minha família...

4. O(s) seu(s) filho(s), na escola que frequenta (m), têm sentido algum tipo de dificuldades de integração? Quais? Porquê?

- A minha filha nasceu cá, e tem sido mais fácil, para ela...tem muitos amigos

4.1. Tem sentido algum tipo de apoio/orientação? (Em caso afirmativo, quem tem apoiado e como? Em caso negativo, como gostaria de ser melhor apoiado, por quem?)

- Todos apoiam, amigos, escola...

4.2. Conhece/frequenta a Biblioteca Escolar ou outras (pública)? – Como avalia as coleções e os serviços?

- Sim, vou lá muitas vezes com a filha para requisitar livros e ver a Internet...

5. Como acompanha o seu filho nas tarefas/projetos escolares, quais as maiores dificuldades?

- Ajudo o que posso...

5.1. Gostaria de ser mais proactivo no acompanhamento escolar do seu filho?

- Sim, mas não há muito tempo...

6. Continua a partilhar com o seu filho a cultura, tradições, rituais...do seu País de origem?

- Sim, sempre nos reunimos em casa de outros amigos angolanos e ouvimos música de lá, fazemos pratos de lá...

6.1. A que tipo de informação (cultura, tradições, religiões, rituais...) relacionado com o vosso país de origem gostaria que o seu filho tivesse acesso na escola?

- Ela encontra tudo, mas livros de histórias, não há muito...

6.2. Considera que a escola devia promover mais espaços de partilha e diálogo intercultural?

- Já fazem muitas coisas nas festas...no J.I. também pesquisaram....

7. Estaria recetivo(a) a partilhar com outros pais as estratégias que tem usado para educar o seu filho(a) noutro país, mantendo a ligação com a cultura do país de origem?

- Pedimos ajuda uns aos outros nos finais de semana e os manos mais velhos ajudam também...

8. Gostaria de partilhar outras informações ou acrescentar alguma ideia ou sugestão?

- Mais festas com comida dos países e danças e músicas, era bom...(risos).

.....

E.E. (B)

1. Importa-se que use um gravador para registar a nossa conversa?

- Pode usar sim...

2. Qual o seu país de origem? Como é constituído o seu agregado familiar (estado civil, nº de filhos, idades...)?

- Brasil...estou cá faz 3 anos e meio...

3. Na sua integração, quais têm sido os principais obstáculos/dificuldades? Como tem procurado ultrapassá-los (ajuda de amigos, associações, GAI, ACIDI, outros)?

- Procurar trabalho não tem sido fácil, mas dá para ir trabalhando....

4. O(s) seu(s) filho(s), na escola que frequenta (m), têm sentido algum tipo de dificuldades de integração?

- Foi fácil pra ela, fez amigos rapidinho e gosta muito da escola...

4.1. Tem sentido algum tipo de apoio/orientação? (Em caso afirmativo, quem tem apoiado e como? Em caso negativo, como gostaria de ser melhor apoiado, por quem?)

- Sim , amigos de lá (do Brasil) e portugueses também ajudam sempre...

4.2. Conhece/frequenta a Biblioteca Escolar ou outras (pública)? – Encontra o que precisa...Como avalia as coleções e os serviços?

- Conheço a biblioteca municipal, muito boa, uso lá a Internet...

5. Como acompanha o seu filho nas tarefas/projetos escolares, quais as maiores dificuldades?

- Não tem dificuldades, só a inglês, mas aprende rapidinho...

5.1. Gostaria de ser mais proactivo no acompanhamento escolar do seu filho?

- Ela tem que saber aprender sem muita ajuda, né, mas sempre que posso ajudo ou peço a uns amigos....

6. Continua a partilhar com o seu filho a cultura, tradições, rituais...do seu País de origem?

- Sim, sempre, ela adora ouvir a música, dançar, a comida também...

6.1. A que tipo de informação (cultura, tradições, religiões, rituais...) relacionado com o vosso país de origem gostaria que o seu filho tivesse acesso na escola?

- Gostava de mais filmes, cá só conhece filmes sobre a polícia e as favelas, mas lá (Brasil) tem muito pra ver...

6.2. Considera que a escola devia promover mais espaços de partilha e diálogo intercultural (partilhar por exemplo a cultura da Ucrânia)? Porquê?

- Sim, seria bom, se falassem mais sobre outros países, há tantos aqui...é até pena não haver mais exposição e festas...

7. Estaria recetivo(a) a partilhar com outros pais as estratégias que tem usado para educar o seu filho(a) noutro país, mantendo a ligação com a cultura do país de origem?

- Não sei, mas não resta muito tempo, eles passam aqui muito tempo na escola, chega em casa bem cansada...

8. Gostaria de partilhar outras informações ou acrescentar alguma ideia ou sugestão?

- Não

.....

E.E. (C)

1. Importa-se que use um gravador para registar a nossa conversa?

- Sim, à vontade

2. Qual o seu país de origem? Como é constituído o seu agregado familiar (estado civil, nº de filhos, idades...)?

- Cabo Verde, eu o meu filho...

3. Na sua integração, quais têm sido os principais obstáculos/dificuldades? Como tem procurado ultrapassá-los (ajuda de amigos, associações, GAI, ACIDI outros)?

- Já não lembro, mas estou bem cá...

4. O(s) seu(s) filho(s), na escola que frequenta (m), têm sentido algum tipo de dificuldades de integração? Quais? Porquê?

- Não, está bem, não é uma criança de excelentes, mas de satisfaz bastante

4.1. Tem sentido algum tipo de apoio/orientação? (Em caso afirmativo, quem tem apoiado e como? Em caso negativo, como gostaria de ser melhor apoiado, por quem?)

- Não precisa, tem de aprender na escola...

4.2. Conhece/frequenta a Biblioteca Escolar ou outras (pública)? – Como avalia as coleções e os serviços?

- Não, da escola dele não, mas ele tem cartão e leva para casa muitas coisas...

5. Como acompanha o seu filho nas tarefas/projetos escolares, quais as maiores dificuldades?

- Ajudo quando sei...e quando posso...digo para ele procurar primeiro sozinho...

5.1. Gostaria de ser mais proactivo no acompanhamento escolar do seu filho?

- Ele vai bem assim....

6. Continua a partilhar com o seu filho a Cultura, tradições, rituais...do seu País de origem?

- Sim, tento sempre

6.1. A que tipo de informação (cultura, tradições, religiões, rituais...) relacionado com o vosso país de origem gostaria que o seu filho tivesse acesso na escola?

- Música, dança e comida...

6.2. Considera que a escola devia promover mais espaços de partilha e diálogo intercultural? Porquê?

- Penso que sim, para trocar culturas...a ESA promove algumas coisas...de dança, comida, costumes...

7. Estaria recetivo(a) a partilhar com outros pais as estratégias que tem usado para educar o seu filho(a) noutra país, mantendo a ligação com a cultura do país de origem?

- Sim, mas não há muito tempo e eles, crianças, já passam muito tempo na escola...

8. Gostaria de partilhar outras informações ou acrescentar alguma ideia ou sugestão?

- Não

.....

E.E. (D)

1. Importa-se que use um gravador para registar a nossa conversa?

- Pode usar...

2. Qual o seu país de origem?

- Inglaterra, já vivo cá há 20 anos...

3. Na sua integração, quais forma os principais obstáculos/dificuldades? Como ultrapassou?

- A língua, principalmente...embora eu fale inglês e quase toda a gente aqui fale inglês, então não foi assim tão difícil para mim...Primeiro fiz um curso de português para aprender os básicos, depois estive quase 10 anos em Lisboa e só aquela prática de falar todos os dias com pessoas portuguesas...aqui no Algarve é muito difícil para os ingleses (eu conheço muitos aqui) aprenderem a falar bem português, porque é difícil treinar, porque aqui no Algarve toda a gente fala inglês, quando veem uma pessoa obviamente estrangeira começam logo a falar inglês, já tive situações em que eu começo a falar português e as pessoas insistem em falar inglês...eu insisto em português e eles em inglês...(riso)...

4. O(s) seu(s) filho(s), na escola que frequenta (m), têm sentido algum tipo de dificuldades de integração? Quais? Porquê?

- Os filhos já nasceram cá, eu acho que não têm dificuldades, embora às vezes os melhores amigos sejam também ingleses e partilham os mesmos jogos e programas de tv... Só o Bem (filho com atraso global) tem alguma dificuldade de comunicação...

4.1. Tem sentido algum tipo de apoio/orientação? (Em caso afirmativo, quem tem apoiado e como? Em caso negativo, como gostaria de ser melhor apoiado, por quem?)

- Tem, tem todo o apoio...

4.2. Conhece/frequenta a Biblioteca Escolar ou outras (pública)? – Como avalia as coleções e os serviços?

- Sim conheço a da escola e a pública, acho que esta aqui da escola está ótima, aquilo que tenho visto e que tenho percebido durante os anos, acho que fazem imensas coisas com os miúdos e que os miúdos estão muito abertos a entrar na biblioteca e não é uma coisa vista em algumas escolas, onde a biblioteca é vista como uma coisa mais privada e os miúdos não sentem que podem entrar quando quiserem, aqui, não é uma coisa muito mais aberta, gosto muito desta escola...

5. Como acompanha o seu filho nas tarefas/projetos escolares, quais as maiores dificuldades?

- Acompanho bem, agora...

5.1. Gostaria de ser mais proactivo no acompanhamento escolar do seu filho?

- Consigo, agora eles estão no 1.º ciclo, depois quando forem para o 2.º ciclo talvez vá ter mais dificuldades... eles devem ter mais pesquisa...

6. Continua a partilhar com o seu filho a Cultura, tradições, rituais...do seu País de origem?

- Sim sempre, é a cultura e as tradições que eu conheço eles vão lá, os avós veem cá...em casa, também falamos inglês, para eles não esquecerem e televisão passa muita informação...

6.1. A que tipo de informação (cultura, tradições, religiões, rituais...) relacionado com o vosso país de origem gostaria que o seu filho tivesse acesso na escola/biblioteca?

- Por acaso não procuro muito, como temos muitos livros ingleses em casa, mais que em português, quando vou à biblioteca é mais para procurar livros em português, para eles e para mim...

6.2. Considera que a escola/biblioteca devia promover mais espaços de partilha e diálogo intercultural? Porquê?

- É importante que eles conheçam a maior parte das culturas do mundo, sei que é impossível, mas acho que é muito interessante para as crianças saber que há outras culturas e outras maneiras de ver as coisas...

7. Estaria recetivo(a) a partilhar com outros pais as estratégias que tem usado para educar o seu filho(a) noutro país, mantendo a ligação com a cultura do país de origem?

- Sim, claro, eu gostei muito, quando, no J.I., a educadora, fez um projeto interessante, fez um livro para cada país, ela tinha 10 nacionalidades diferentes, então todos contribuimos para cada livro e todos tínhamos que pesquisar com os filhos sobre os nossos países...nessas idades, eles (crianças) têm mais abertura, depois começam a ter às vezes os vícios dos pais...às vezes acho que os portugueses avaliam os ingleses pelos ingleses que passam cá férias e não são todo assim, mas a cultura inglesa já está muito divulgada, pelas pessoas, pela televisão, a família rela passa muitas vezes...

8. Gostaria de partilhar outras informações ou acrescentar alguma ideia ou sugestão?

- Sim, se me lembrar eu digo, eu acho importante, porque cada vez mais as pessoas mudam de países, quase de 5 em 5 anos...à procura de emprego...é importante termos abertura a todas as culturas...

.....

E.E. (E)

1. Importa-se que use um gravador para registar a nossa conversa?

- Pode, sim.

2. Qual o seu país de origem? Como é constituído o seu agregado familiar (estado civil, nº de filhos, idades...)?

- Marrocos. Eu, o marido e o filho de 12. O marido é guineense.

3. Na sua integração, quais têm sido os principais obstáculos/dificuldades? Como tem procurado ultrapassá-los (ajuda de amigos, associações, GAI, ACIDI)?

- Um pouco. Primeira coisa é falar a língua. Só a escola aqui ajudou, não conheço mais. Problema aqui é não falarem muito a minha língua, o francês

4. O(s) seu(s) filho(s), na escola que frequenta (m), têm sentido algum tipo de dificuldades de integração? Quais? Porquê?

- Não há dificuldade.

4.1. Tem sentido algum tipo de apoio/orientação? (Em caso afirmativo, quem tem apoiado e como? Em caso negativo, como gostaria de ser melhor apoiado, por quem?)

- Professoras e diretora da turma

4.2. Conhece/frequenta a Biblioteca Escolar ou outras (pública)? – Como avalia as coleções e os serviços?

- Não conheço bem...

5. Como acompanha o seu filho nas tarefas/projetos escolares, quais as maiores dificuldades?

- Amigos ajudam...

5.1. Gostaria de ser mais proactivo no acompanhamento escolar do seu filho?

- Ajudo o que posso

6. Continua a partilhar com o seu filho a Cultura, tradições, rituais...do seu País de origem?

- Sim tenho livros em língua árabe, de Marrocos...mas sei a história...e falo disso com ele...

6.1. A que tipo de informação (cultura, tradições, religiões, rituais...) relacionado com o vosso país de origem gostaria que o seu filho tivesse acesso na escola?

- Ele tem em casa.

6.2. Considera que a escola devia promover mais espaços de partilha e diálogo intercultural? Porquê?

- Não sei.

7. Estaria recetivo(a) a partilhar com outros pais as estratégias que tem usado para educar o seu filho(a) noutra país, mantendo a ligação com a cultura do país de origem?

- Não sei...

8. Gostaria de partilhar outras informações ou acrescentar alguma ideia ou sugestão? (O que gostaria de fazer para mostrar um pouco da cultura marroquina?)

- Podia fazer qualquer coisa em casa, na cozinha...

.....

E.E. (F)

1. Importa-se que use um gravador para registar a nossa conversa?

-

2. Qual o seu país de origem? Como é constituído o seu agregado familiar (estado civil, nº de filhos, idades...)?

- Moldávia, vim com a família...

3. Na sua integração, quais têm sido os principais obstáculos/dificuldades? Como tem procurado ultrapassá-los (ajuda de amigos, associações, GAI, ACIDI, outros)?

- A linguagem e o trabalho...

4. O(s) seu(s) filho(s), na escola que frequenta (m), têm sentido algum tipo de dificuldades de integração? Quais? Porquê?

- Foi fácil, veio com 4 anos, mas já fala bem...

4.1. Tem sentido algum tipo de apoio/orientação? (Em caso afirmativo, quem tem apoiado e como? Em caso negativo, como gostaria de ser melhor apoiado, por quem?)

- Os amigos...

4.2. Conhece/frequenta a Biblioteca Escolar ou outras (pública)? – Como avalia as coleções e os serviços?

- Conheço a biblioteca municipal...

5. Como acompanha o seu filho nas tarefas/projetos escolares, quais as maiores dificuldades?

- Não pode ajudar...

5.1. Gostaria de ser mais proactivo no acompanhamento escolar do seu filho?

- Não poder...ele tem de aprender com a sua vontade...

6. Continua a partilhar com o seu filho a Cultura, tradições, rituais...do seu País de origem?

- Sim, em casa falar moldavo, ler mas não falar muito sobre lá...

6.1. A que tipo de informação (cultura, tradições, religiões, rituais...) relacionado com o vosso país de origem gostaria que o seu filho tivesse acesso na escola?

- Ele tem na Internet...

6.2. Considera que a escola devia promover mais espaços de partilha e diálogo intercultural? Porquê?

- Não, da Moldávia não é importante...

7. Estaria recetivo(a) a partilhar com outros pais as estratégias que tem usado para educar o seu filho(a) noutra país, mantendo a ligação com a cultura do país de origem?

- Não sei, bem...

8. Gostaria de partilhar outras informações ou acrescentar alguma ideia ou sugestão?

.....

E.E. (G)

1. Importa-se que use um gravador para registar a nossa conversa?

- Pode usar...

2. Qual o seu país de origem? Como é constituído o seu agregado familiar (estado civil, nº de filhos, idades...)?

- Venho da Ucrânia, mas sou russo, cheguei cá da Ucrânia, tenho passaporte da Ucrânia. Mas minha língua é russa, estudava na Rússia, mais do que na Ucrânia. Já estou cá há, Portugal, dez anos e meio.

3. Na sua integração, quais têm sido os principais obstáculos/dificuldades? Como tem procurado ultrapassá-los (ajuda de amigos, associações, GAI, ACIDI outros)?

- Era muito complicado, tudo é diferente, a partir da língua, era difícil trabalhar com as pessoas, mas agora já está melhor, adaptei-me. Sim, estava apoiado pelos meus colegas de trabalho. Tive sorte consegui arranjar um trabalho, onde trabalho até hoje. Não conheço outros apoios, mas não precisava, cheguei cá com minha mulher e os meus amigos, um casal, e cá encontramos outro casal com trabalho e não precisava mais nada.

4. O(s) seu(s) filho(s), na escola que frequenta (m), têm sentido algum tipo de dificuldades de integração? Quais? Porquê?

- No início a língua, mas eram pequenos e aprenderam rápido

4.1. Tem sentido algum tipo de apoio/orientação? (Em caso afirmativo, quem tem apoiado e como? Em caso negativo, como gostaria de ser melhor apoiado, por quem?)

- Os amigos e a escola um pouco

4.2. Conhece/frequenta a Biblioteca Escolar ou outras (pública)? – Como avalia as coleções e os serviços?

- Só a biblioteca municipal, lia jornais e outras coisas, agora não tenho tempo....

5. Como acompanha o seu filho nas tarefas/projetos escolares, quais as maiores dificuldades?

- Agora já vão bem sozinhos...

6. Continua a partilhar com o seu filho a Cultura, tradições, rituais...do seu País de origem?

- É problema para nós, eu nasci na União Soviética, era o comunismo e uma altura muito complicada para manter tradições. Os comunistas mataram todas tradições e a cultura que era antes...por isso foi cortadas tradições quase todas. Eu vivia na cidade grande, por exemplo nas aldeias, fora das cidades grandes, há tradições mais ou menos, nas cidades grandes não dava nada. Todos os povos, nações não sabem o seu futuro, mas sabem o seu passado. Nós não sabe nada do passado, porque sempre que vem um novo líder de partido o passado muda-se. Quando caiu a União Soviética, apareceu muita informação sobre passado, mas um livro diz uma coisa, outro livro diz outra, já não percebes em que acreditar, por isso agora não acredito em ninguém. Ninguém sabe a verdade verdadeira, é escondida para a gente não saber nada.

6.2. Considera que a escola devia promover mais espaços de partilha e diálogo intercultural? Porquê?

- Sim, porque toda a gente conhece o que é coisa boa e coisa má...Eu já aprendi muita coisa de Portugal, muitas tradições, a filha mais velha já é casada com português, e já mudou a nacionalidade. Celebramos mais datas portuguesas que de lá, tem mais interesse para nós.

7. Estaria recetivo(a) a partilhar com outros pais as estratégias que tem usado para educar o seu filho(a) noutra país, mantendo a ligação com a cultura do país de origem?

- Os amigos todos ajudam, eles estudam muito...e agora têm Internet é possível encontrar tudo sobre tudo, é possível saber tudo sem sair de casa...Mas Internet é uma coisa...viver é outra. Há muitos escritores bons, Dostoievski, Pushkin,

Tolstoy...gostava muito antes...agora não é os livros, porque não tenho tempo, tenho muitas coisas...antigamente o passatempo era ver os livros, agora há tantas coisas para fazer...Há muitos filmes antigos por exemplo “Guerra e Paz” que era bom verem os filhos, os netos...

8. Gostaria de partilhar outras informações ou acrescentar alguma ideia ou sugestão?

- Por exemplo para mim estou muito interessado noutras culturas, noutros países, conhecer outras pessoas. Nunca tinha conhecido pessoas de África, brasileiras..., aqui em Portugal, Albufeira tem muitas nacionalidades e gosto. Por exemplo aqui, em Portugal, gostava sempre, porque para mim é um pouco estranho isso, mas é bom para nós, porque em todo o lado encontravas pessoas simpáticas, sempre a ajudar, nos bancos nos outros...serviços...nas lojas, nos mercados...todos estão a rir, muitos simpáticos. Por exemplo na Rússia e na Ucrânia não é assim. Porque a vida é dura lá. Gente faltar comer, beber, faltar dinheiro para fazer tudo...não dá para rir nada. Gosto muito muito aqui, é lindo...é mar, sol. Muito tempo vivi no norte da Rússia, muito frio, no Inverno, a temperatura normal é 30, 40 negativos. Aqui para mim é muito bom...gosto viajar muito agora, comecei aqui em Portugal, porque antigamente na Rússia era muito difícil, praticamente impossível sair para conhecer outros países. Aqui é possível arranjar dinheiro, se trabalhar, podes viajar, podes comer, beber e ter tudo...Na Rússia e Ucrânia é diferente, pode trabalhar muito, mas não dá...não é possível fazer nada.

.....
E.E. (H)

1. Importa-se que use um gravador para registar a nossa conversa?

- Não me importo.

2. Qual o seu país de origem? Como é constituído o seu agregado familiar (estado civil, nº de filhos, idades...)?

- Russa

3. Na sua integração, quais têm sido os principais obstáculos/dificuldades? Como tem procurado ultrapassá-los (ajuda de amigos, associações, GAI, ACIDI, outros)?

- A língua, mas eu quer aprender, estudar. Amigos ajudam...arranjar trabalho. Eu estudei português, muitas palavras. Gosto muito Portugal, Lisboa, Algarve...

4. O(s) seu(s) filho(s), na escola que frequenta (m), têm sentido algum tipo de dificuldades de integração? Quais? Porquê?

- Não, tenho cá um neto, veio pequeno e adaptou-se fácil, já tem muitos amigos...

4.1. Tem sentido algum tipo de apoio/orientação? (Em caso afirmativo, quem tem apoiado e como? Em caso negativo, como gostaria de ser melhor apoiado, por quem?)

- Amigos...

4.2. Conhece/frequenta a Biblioteca Escolar ou outras (pública)? – Como avalia as coleções e os serviços?

- Sim, vou lá com o neto, biblioteca da escola e municipal...vejo livros com o neto e aprendo ele com ele, já fui a apresentação de livros... já conheço poetas...

5. Como acompanha o seu neto nas tarefas/projetos escolares, quais as maiores dificuldades?

- Sim, mas eu aprendo com ele...

5.1. Gostaria de ser mais proactivo no acompanhamento escolar do seu filho?

- Ele vai bem...estuda e aprende com amigos

6. Continua a partilhar com o seu neto a Cultura, tradições, rituais...do seu País de origem?

- Sim, ele gosta saber, eu professora de música, escrevo cantigas e ensino o meu neto...vou a Teatros...aqui é muito bom, muito sol, muito alegre

6.1. A que tipo de informação (cultura, tradições, religiões, rituais...) relacionado com o vosso país de origem gostaria que o seu filho tivesse acesso na escola?

- Ele encontra no Internet...

6.2. Considera que a escola devia promover mais espaços de partilha e diálogo intercultural? Porquê?

- Sim gostava de cantar com meu neto e amigos músicas russas...

7. Estaria recetivo(a) a partilhar com outros pais as estratégias que tem usado para educar o seu filho(a) noutra país, mantendo a ligação com a cultura do país de origem?

- Sim, mas não há muito tempo, nos educa em casa, eles aprendem em casa também...

8. Gostaria de partilhar outras informações ou acrescentar alguma ideia ou sugestão?

- Não

.....

E.E. (I)

1. Importa-se que use um gravador para registar a nossa conversa?

- Não, pode gravar

2. Qual o seu país de origem? Como é constituído o seu agregado familiar (estado civil, nº de filhos, idades...)?

- Russa.. um filho e marido...

3. Na sua integração, quais têm sido os principais obstáculos/dificuldades? Como tem procurado ultrapassá-los (ajuda de amigos, associações, GAI, ACIDI outros)?

- Arranjar amigos e trabalho...a família que já estava cá e GAI...aprendi português, muitas palavras, a história de Portugal, dos monumentos e arranjei trabalho com os turistas, faço guia, é bom para os russos e para Portugal e Algarve

4. O(s) seu(s) filho(s), na escola que frequenta (m), têm sentido algum tipo de dificuldades de integração? Quais?

- Foi fácil, mas nos primeiros 3/4 não falava, só ouvia, agora já fala bem, tem amigos, convida os amigos para nossa casa e fizemos festa, quando ela faz 10 anos.

4.1. Tem sentido algum tipo de apoio/orientação? (Em caso afirmativo, quem tem apoiado e como? Em caso negativo, como gostaria de ser melhor apoiado, por quem?)

- Amigos e família que já vivia cá

4.2. Conhece/frequenta a Biblioteca Escolar ou outras (pública)? – Como avalia as coleções e os serviços, sobre a Rússia?

- Claro a biblioteca da escola e biblioteca Lídia Jorge. Ele leva muitos livros de Portugal, história, lendas, cantos...da Rússia não há muita coisa, eu já sei mais da história de Portugal que da Rússia...Temos em casa livros e quando vamos lá trazemos e os amigos trazem...

5. Como acompanha o seu filho nas tarefas/projetos escolares, quais as maiores dificuldades?

- Agora ajuda pouco, mas pago extra a explicadora, pois tenho dificuldade em acompanhar tudo o que ele estuda, corpo humano, história..., não posso, não sei

5.1. Gostaria de ser mais proactivo no acompanhamento escolar do seu filho?

- Gostava de ajudar mais, mas já perguntei a professora - meu filho está muito tímido-, mas professora não faz diferença, é estrangeiro, mas trata todos igual. Professora intimida, grita e meu filho não pergunta dificuldades, tem medo, professora não tem tempo...

6. Continua a partilhar com o seu filho a Cultura, tradições, rituais...do seu País de origem?

- Sim, em casa tem alguns livros russos, não quero que o meu filho esqueça a língua materna, é importante, porque muitas crianças que vivem aqui há dez anos e tal, não falam a língua do seu país. Isto é um problema, dentro da família deixam de falar russo, ucraniano ou moldavo...Eu quero que meu filho sabe bem português, língua materna, mais inglês, mais outra se possível...

6.1. A que tipo de informação (cultura, tradições, religiões, rituais...) relacionado com o vosso país de origem gostaria que o seu filho tivesse acesso na escola?

- Mais história, não sabemos muito...

6.2. Considera que a escola devia promover mais espaços de partilha e diálogo intercultural? Porquê?

- Sim, já participei no dia do imigrante, levamos música, comida e roupa tradicional, mas deviam estar todos os países...só alguns participam...

7. Estaria recetivo(a) a partilhar com outros pais as estratégias que tem usado para educar o seu filho(a) noutra país, mantendo a ligação com a cultura do país de origem?

- Sim, mas há poucos russos, e não tem tempo... eles (crianças) já passam muito tempo na escola, o horário é um problema. Está todos os dias 8 horas igual que os adultos. Quando o meu filho volta para casa está cansado, porque o barulho, gritam crianças, às vezes a professora...mas eu percebo, a dificuldade de trabalhar com muitas uma criança, uma criança muito nervosa, outra muito calma, outra que não abre a boca, com todas diferenças, eu percebo, eu trabalhar com crianças na Rússia...

8. Gostaria de partilhar outras informações ou acrescentar alguma ideia ou sugestão?

- Pois não sei

.....

E.E. (J)

1. Importa-se que use um gravador para registar a nossa conversa?

- Sim pode usar...

2. Qual o seu país de origem? Como é constituído o seu agregado familiar (estado civil, nº de filhos, idades...)?

- Ucrânia...estou cá um ano e 3 meses...

3. Na sua integração, quais têm sido os principais obstáculos/dificuldades? Como tem procurado ultrapassá-los (ajuda de amigos, associações, GAI, ACIDI, outros)?

- A língua, mas eu estudar também...trabalho um pouco difícil. Meu marido ajuda, mas também no gabinete do emprego, no gabinete de emigrante

4. O(s) seu(s) filho(s), na escola que frequenta (m), têm sentido algum tipo de dificuldades de integração?

- Muito bem, já falar bem, fazer amigos bem...

4.1. Tem sentido algum tipo de apoio/orientação? (Em caso afirmativo, quem tem apoiado e como? Em caso negativo, como gostaria de ser melhor apoiado, por quem?)

- Não precisa...

4.2. Conhece/frequenta a Biblioteca Escolar ou outras (pública)? – Encontra o que precisa...Como avalia as coleções e os serviços?

- Conheço a biblioteca municipal, muito bom, melhor que a Ucrânia, encontro tudo e usa a Internet...

5. Como acompanha o seu filho nas tarefas/projetos escolares, quais as maiores dificuldades?

- Os amigos ajudam...

5.1. Gostaria de ser mais proactivo no acompanhamento escolar do seu filho?

- Ele vai bem...

6. Continua a partilhar com o seu filho a Cultura, tradições, rituais...do seu País de origem?

- Sim na família ele aprende... eu e pai sempre falar com ele sobre a Ucrânia e as festas e tradições. Mas aqui em Portugal são melhor...

6.1. A que tipo de informação (cultura, tradições, religiões, rituais...) relacionado com o vosso país de origem gostaria que o seu filho tivesse acesso na escola?

- Gostava de ver algumas coisas na minha língua materna, filmes, livros...

6.2. Considera que a escola devia promover mais espaços de partilha e diálogo intercultural (partilhar por exemplo a cultura da Ucrânia)? Porquê?

- Não, não é importante, na escola não é precisa, ele sabe ucraniano e vai na biblioteca...

7. Estaria recetivo(a) a partilhar com outros pais as estratégias que tem usado para educar o seu filho(a) noutra país, mantendo a ligação com a cultura do país de origem?

- Não é importante...

ANEXO 6

Avaliação das oficinas com o ISU

Avaliação das Oficinas

Entidade Formadora – ISU

Oficinas de Educação Intercultural

Período de realização: 22/04/2011 a 28/04/2011

Duração: 1h30min cada

Objectivo geral: Proporcionar um espaço lúdico-pedagógico de compreensão e reflexão sobre a interculturalidade, sensibilizando para as diferenças culturais existentes e para o papel de cada um perante a realidade intercultural.

Relativamente à Oficina de Educação Intercultural realizada qual a sua opinião em relação a:

	Muito Fraco	Fraco	Razoável	Bom	Muito Bom
Metodologia Utilizada					
Desenvolvimento do Tema pelos Facilitadores					
Articulação entre os Facilitadores					
Participação do Grupo de Alunos/as					
Aquisição de novos conhecimentos/ ideias por parte do Grupo de Alunos/as					
Satisfação do Grupo de Alunos/as					
Articulação com o/a professor/a					
Sessão no Geral					

Considera que...

...a duração da acção foi: Suficiente Excessiva Insuficiente

...o horário foi: Adequado Inadequado

...o local foi: Agradável Desagradável

Caso tenha assinalado alguma alternativa negativa, justifique a sua resposta:

Considera que seria importante dar continuidade a este género de iniciativas? Se sim, em que medida? (Destinatários, Duração, Local)

Outros comentários e/ou sugestões: _____

ANEXO 7

Sessões com o ACIDI



AGRUPAMENTO

Bibliotecas Escolares



INSCRIÇÕES
CONFIRMADAS



ASSUNTO: Formação com o ACIDI (Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural) na Biblioteca Municipal

Dia 23 de Outubro (Sábado) das 14.00h – 18.00h				Dia 13 de Novembro (Sábado) das 14.00h – 18.00h			
Tema: "Mitos e factos sobre emigração"				Tema: Diálogo Intercultural			
1	Elisa			Elisab			
2	Carla			Carla			
3	Tere			Teres			
4	Isabe			Isabe			
5	Sílvia			Sílvia			
6	Tânia			Tânia			
7	Tânia			Tânia			
8	Anab			Anab			
9	Vane			Vane			
10	Carla			Carla			
11	Isabe			Isabe			
12	Hele			Helen			
14	Nádia			Nádia			
14	Cidália			Cidália			
15	Paula			Paula			
16	Carla			Carla			
17	Anab			Anab			
18				Sofia			
19				Maria			
20				Paulo			

Os melhores agradecimentos

A equipa das BE ()

ANEXO 8

Inquérito aos docentes

Inquérito (aos docentes do departamento)

Departamento: _____ N.º de Docentes: _____

1. Formação em **Educação Intercultural** - referir o número de docentes:

Com formação nesta área	Interessados em receber formação nesta área	Com interesse / habilitações para dar formação na área	Que participaram em formações/oficinas* (com outros adultos ou alunos/turmas)

(*Oficinas e/ou outras formações organizadas pelas Bibliotecas Escolares e Municipal com apoio do GAI (Gabinete do Imigrante) ACIDI (Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural) ou ISU (Instituto de Cooperação e Diálogo Intercultural).

2. Docentes que usam as seguintes **tecnologias de informação e comunicação (TIC)** nas suas práticas pedagógicas:

Moodle	Blogues	e-portefólios (ex.wikispaces)	Facebook e outros sites sociais	Internet (motores de pesquisa)	Jogos educativos e webquests

3. Docentes **interessados em formação para inclusão destas ferramentas tecnológicas** nas suas práticas pedagógicas:

Moodle	Blogues	e-portefólios (ex.wikispaces)	Facebook e outros sites sociais	Internet (motores de pesquisa)	Jogos educativos e webquests

4. Número de **docentes com habilitações para dar formação nestas áreas**:

Moodle	Blogues	e-portefólios (ex.wikispaces)	Facebook e outros sites sociais	Internet (motores de pesquisa)	Jogos educativos e webquests

ANEXO 9

Diferenças partilhadas: Programa para bibliotecas que promovem o diálogo intercultural

DIFERENÇAS PARTILHADAS...

BIBLIOTECAS ESCOLARES NA PROMOÇÃO DO DIALOGO INTERCULTURAL



Ações a operacionalizar com toda a comunidade educativa

DIFERENÇAS PARTILHADAS...na aprendizagem...

“Todos os tipos de bibliotecas devem reflectir, apoiar e promover a diversidade cultural e linguística, de âmbito local, nacional e internacional, e desta forma trabalhar pelo diálogo intercultural e por uma cidadania activa.” (Manifesto da IFLA para a Biblioteca Multicultural: 2006)

“Vivermos juntos em harmonia deve ser o fim último da educação no século XXI.”

Jacques Delors (coord), (1996). Educação, um tesouro a descobrir

DIFERENÇAS PARTILHADAS...na aprendizagem...

APRESENTAÇÃO

Diferentes documentos, de instituições internacionais, alertam para a necessidade de implementação de práticas educativas promotoras do diálogo intercultural. Envolver a comunidade em atividades e diálogos que promovam a diversidade como característica essencial ao desenvolvimento de cada um; sensibilizar a comunidade para práticas colaborativas, tentando atenuar as fronteiras entre todas as áreas disciplinares e não disciplinares e acima de tudo descobrir novas práticas educativas que possam enriquecer-nos a todos, são os objetivos deste programa.

Apresentam-se algumas sugestões de atividades para os diferentes níveis de ensino. A leitura, a escrita criativa e as literacias digitais surgem associadas ao desenvolvimento do diálogo intercultural.

Sugere-se, ainda, algumas sessões de sensibilização e *workshops* (parcerias com diferentes instituições) dirigidos a toda a comunidade educativa.

Foram criados alguns dispositivos educativos que a seguir se apresentam, assim como propostas de ações a operacionalizar em sala de aula e/ou bibliotecas escolares.

Com este programa pretende-se promover a eco-responsabilidade e a consciência intercultural como pilares essenciais no atual paradigma de gestão sustentável para as escolas.

Fazer parte de uma “Geração Glocal = Pensar Global, Agir Local” implica descobertas que nos transformem e nos impulsionem para além dos limiares do egoísmo.

DIFERENÇAS PARTILHADAS...na aprendizagem...

I

Título das atividades: “Diferenças partilhadas...com histórias”

Público Alvo: Turmas de Jardim de Infância

Breve enquadramento teórico

Nos projetos educativos (PE) e projetos curriculares de turma (PCT), os temas da solidariedade, da cooperação e do voluntariado surgem, frequentemente, como orientadores da ação educativa

A educação das crianças, desde os primeiros anos de idade, deve ser orientada para uma descoberta da diversidade global como forma de descoberta de si mesma. De acordo com os estádios de Jean Piaget, a criança dos 0 aos 2 anos tem uma inteligência essencialmente prática, a partir dos 2 anos ela começa a representar acontecimentos, através da imitação diferida, da linguagem, do jogo simbólico, do desenho. Ao nível pré-operatório, até aos 7-8 anos, o pensamento da criança é essencialmente egocêntrico.

DIFERENÇAS PARTILHADAS...na aprendizagem...

Uma das características dominantes do comportamento intelectual da criança neste estágio é o egocentrismo, que se articula com o realismo, no sentido em que a criança toma a perspectiva própria como objectiva e absoluta, tendendo assim à coisificação dos seus pensamentos, sentimentos e sonhos; o animismo ao atribuir vida a objectos inanimados, aspecto que vai tendo uma limitação progressiva; e o artificialismo, isto é, a atribuição da origem das coisas naturais à acção explícita de um criador. No campo das actividades de leitura ou com ela coordenadas, a imitação diferida propicia uma inclinação para o jogo dramático espontâneo, primeiro passo para jogos dramáticos dirigidos. (Bastos, 1999, p. 35)

É precisamente este estágio que importa para o desenvolvimento das propostas de leitura aqui apresentadas. Através dos livros e da leitura é possível desenvolver com as crianças actividades lúdicas, jogos dramáticos, momentos de comunicação e de partilha com os outros. E pela diversidade de experiências que podemos proporcionar às crianças, que se torna possível dar a conhecer o mundo e os outros, permitindo a cada uma a possibilidade de se conhecer a si próprio. “A importância do livro e da leitura na formação da personalidade humana é tida, desde há muito, como uma verdade universal praticamente inquestionável”. (Ramos, 2007, p. 166)

DIFERENÇAS PARTILHADAS...na aprendizagem...

Seleção das obras

Sugere-se uma visita ao site de formação intercultural, “Entreculturas” que apresenta uma boa seleção de obras, de contos e poemas online:

<http://www.entreculturas.pt/Bagagem.aspx?to=221>

Metodologia / Atividades

As leituras das obras e a preparação das atividades devem ser planificadas em colaboração com as educadoras. Sugere-se a inclusão de diferentes expressões artísticas (musical, plástica e dramática) na apresentação das leituras. A elaboração de painéis, jomais de parede e Blogues são algumas das estratégias aconselhadas usadas para exploração das obras.

Exemplo de atividade:

Análise da obra/Sinopse

LIONNI, Leo. Pequeno Azul e Pequeno Amarelo. Matosinhos: Kalandraka

DIFERENÇAS PARTILHADAS...na aprendizagem...



Criado com base numa técnica de ilustração muito simples, este livro – álbum oferece-nos uma história simples mas cheia de significado, senão vejamos: começa por nos apresentar o Pequeno Azul – um pedacinho de azul de forma circular numa página branca – a seguir são apresentados os seus pais, os seus amigos, mas especialmente o Pequeno Amarelo que vive na casa da frente com a Mamã Amarela e o Papá Amarelo. Sempre com formas simples vamos acompanhando as “crianças” de várias cores a brincar e em atividades escolares, até ao dia em que o Pequeno Azul fica sozinho e decide procurar o Pequeno Amarelo por todo o lado. Esta busca termina num grande abraço que os une, tornando-os verdes. E assim verdes continuam a brincar, seguindo, depois, para casa: primeiro em casa do Pequeno Azul e depois em casa do Pequeno Amarelo, onde acabam por ser rejeitados, porque ninguém os reconhece. Então eles choram até se desfazerem em lágrimas azuis e amarelas, voltando a separar-se e a ficar cada um com a sua cor original. Quando, por fim os pais os reconheceram abraçam-se todos, compreendendo o que aconteceu. Alargando o círculo do meio envolvente, todos brincam e se abraçam.

DIFERENÇAS PARTILHADAS...na aprendizagem...

Propostas de atividades para apresentação/exploração da obra

Este livro permite diferentes abordagens que se podem interligar:

- a) Antes de se iniciar a leitura pode desenvolver-se um diálogo sobre o significado de partilhar. Depois poder-se-á dizer que se trata de uma história onde dois amigos partilham os “superpoderes” da amizade, mas que tomem atenção ao momento especial em que eles se abraçam, e que pensem se será uma coisa boa ou má, fundamentando as respostas.
- b) A leitura pode ser feita com recurso a diferentes instrumentos que exemplifiquem a técnica usada por este escritor/ilustrador, como por exemplo um teatro de fantoches com uso de papel cristal ou seda, ou ainda usando um projetor.
- c) Continuar-se-á, depois da leitura, o diálogo/discussão no sentido de se descobrir o que aconteceu quando o Azul e o Amarelo se abraçaram, se foi bom ou mau eles terem mudado. Refletindo sobre a possibilidade que existe de a amizade poder mudar as pessoas, se todos queremos dar um pouco dos nossos “superpoderes” aos outros, e ainda levá-los a pensar que às vezes há pessoas que preferem partilhar coisas más e como poderemos mudar isso. Partilharmos os nossos “superpoderes” pode servir para construirmos um mundo melhor? Que “superpoder” cada um gostaria de partilhar e com quem?

DIFERENÇAS PARTILHADAS...na aprendizagem...

d) Desenvolver um diário de parede onde se possam registar as partilhas que eles fazem na escola, em casa e na comunidade.

e) A partir da história é ainda possível desenvolver atividades lúdicas que levem as crianças a entender o poder da partilha e da solidariedade com os outros e com a Natureza, a importância das diferenças. Desenvolver atividades associadas à expressão plástica, misturando outras cores primárias; pintar as mãos com azul e amarelo: cada aluno pinta uma mão com uma das cores esfregando-as depois até todos ficarem com as mãos verdes, construindo-se assim um painel de mãos verdes. O tema da proteção ambiental pode também ser abordado. O nosso Planeta “Azul”, o Sol “Amarelo” que permitem o “Verde” da Natureza. As cores da Reciclagem. Este painel pode ser enriquecido com frases de apelo à solidariedade universal e aos cuidados com o nosso planeta.

DIFERENÇAS PARTILHADAS...na aprendizagem...

Considerações finais

O desenvolvimento das diferentes atividades levam-nos a descobrir a amizade e a possibilidade de através dela podemos transformar-nos e mudar o mundo. A apresentação/exploração desta obra permite conhecer melhor este autor/ilustrador, Leo Lionni, despertando a curiosidade pelas suas obras e técnicas de ilustração (recorte/colagem), que podem ser exploradas noutras sessões de leitura com as educadoras.

Outras obras de Leo Lionni, que podem ser exploradas:

- Nadadorzinho;
- Frederico.

Avaliação

A observação das atividades e registo de comentários dos alunos servirão para avaliar este pequeno percurso de sensibilização para o diálogo intercultural.

DIFERENÇAS PARTILHADAS...na aprendizagem...

II

Título da atividade: “Diferenças partilhadas...com escrita criativa”

Público Alvo: Turmas de 1.º Ciclo

Breve enquadramento teórico

A leitura constitui um excelente meio de promoção da escrita. Partindo de histórias interculturais pretende-se conduzir as crianças para a construção de histórias diferentes, com personagens de diferentes países/continentes.

“O livro infantil é um dos melhores instrumentos de que dispomos para proporcionar aos mais novos a possibilidade de se tomarem seres humanos mais livres e cultos, solidários e críticos, graças a esse gradual domínio da palavra e da competência literária que a leitura propicia. [...] Saber ler, adquirir a pouco e pouco o gosto de ler constitui, deste ponto de vista, uma conquista fundamental no processo de educação para a cidadania.” (Gomes, 2007: p. 5)

DIFERENÇAS PARTILHADAS...na aprendizagem...

Metodologia

Partindo da leitura de histórias interculturais e de pesquisas realizadas pretende-se orientar os alunos na construção de histórias.

Atividades

Esta atividade deverá realizar-se semanalmente, decorrerá nas bibliotecas e/ou salas de aulas.

Partindo da leitura em voz alta, da obra atrás referida, os alunos serão conduzidos (em grupos) a construir histórias com personagens e lugares de todo o planeta Terra. De forma a preparar os passos para construção das histórias (personagens, locais, temas globais...) será realizada uma investigação com recurso ao guião pesquisa Big6¹ em diferentes meios (impressos e digitais). Durante as pesquisas devem ser consideradas as regiões/países de origem das crianças e das suas famílias.

¹ http://issuu.com/bibtekas/docs/big_six_1_ciclo

DIFERENÇAS PARTILHADAS...na aprendizagem...

Algumas atividades suplementares

- . Procurar uma atualização dos educadores e professores, em matéria de literatura para crianças e jovens, dentro da temática da educação intercultural.
- . Ler em voz alta histórias às crianças, pelo menos uma vez por semana.
- . Proporcionar aos alunos, pelo menos uma vez por semana, momentos de leitura individual, recreativa e silenciosa de livros adequados à sua idade.
- . Criar, na biblioteca, um espaço de leitura, agradável, confortável e apelativo, onde exista uma pequena coleção de livros de sensibilização para o diálogo intercultural (contos, poesia, álbuns, pequenos romances, livros informativos, etc.) e adequados à idade dos alunos. Renovar, periodicamente, esse espaço e o seu fundo documental.

Avaliação

Através dos trabalhos finais e da recolha de comentários dos alunos será possível verificar a evolução da atividade e averiguar o impacto no âmbito do diálogo intercultural.

DIFERENÇAS PARTILHADAS...na aprendizagem...

III

Título da atividade: “Diferenças partilhadas... no Blogue”

Público Alvo: Turmas de Português Língua Não Materna

(1.º, 2.º e 3.º Ciclos)

Breve enquadramento teórico

Diferentes experiências e testemunhos permitem atestar os blogues como ótimas ferramentas para a gestão do conhecimento em comunidade e como uma ferramenta eficaz para a alfabetização digital. Pelas suas múltiplas utilizações, os blogues ganham também ênfase como recurso pedagógico. Eles dão suporte a espaços de reflexão, permitem criar apontadores para [sites](#) de interesse, promovem a discussão de temáticas, ajudando a construir redes sociais e redes de saberes.

DIFERENÇAS PARTILHADAS...na aprendizagem...

Neste contexto, será realizada uma articulação com os professores responsáveis pela disciplina de PLNM a fim de testar e otimizar esta ferramenta. O Blogue “**Moços de outras Terras na Diamantina Negrão**”² foi criado o ano letivo transato, em articulação com alguns docentes e alunos de PLNM, nesta altura (Janeiro de 2012) contabiliza cerca de 3000 visualizações. Esta ferramenta permite que os alunos aprendam a língua portuguesa, pois disponibiliza já uma boa seleção de recursos (jogos e exercícios), mas, em simultâneo pretende divulgar informação e cultura das suas terras de origem, nesse sentido são também disponibilizadas as ligações para os portais oficiais dos diferentes países.

Metodologia

Em articulação com a docente de PLNM, são agendadas sessões com os alunos no sentido de otimizar e dinamizar o Blogue. Paralelamente ao desenvolvimento das aprendizagens sobre a língua portuguesa, os alunos serão convidados a desenvolver trabalhos de pesquisa (guião de pesquisa Big6³ (imagens e informações) sobre os países de origem. Estes trabalhos (PowerPoint e MovieMaker) devem refletir aspetos pouco conhecidos sobre os seus países, servindo como instrumentos promotores de diferentes aspetos culturais.

² <http://aprenderportugues2.blogspot.com/>

³ http://issuu.com/bibtekas/docs/big_six_2_3_ciclo

DIFERENÇAS PARTILHADAS...na aprendizagem...

Atividades/calendarização

- Apresentação do Blogue e das suas diferentes funcionalidades;
- Divulgação das ligações disponibilizadas;
- Sessões sobre realização de apresentações nos formatos referidos.
- Pesquisa e seleção de informação, organização de informação;
- Elaboração dos trabalhos/apresentações;
- Partilha dos trabalhos no Blogue.
- Dinamização da discussão (comentários) e divulgação nas redes sociais.

Avaliação

O processo de avaliação consistirá no registo de opiniões, comentários e número de visualizações do Blogue.

DIFERENÇAS PARTILHADAS...na aprendizagem...

IV

Título da atividade: “Diferenças partilhadas... no Facebook”

Público Alvo: Turmas de 2.º e 3.º Ciclo (Formação Cívica)

Breve enquadramento teórico

Educar cidadãos digitais responsáveis é também um problema relacionado à instituição de ensino. Ser bem sucedido no século XXI depende essencialmente do desenvolvimento da alfabetização digital e da educação para a cidadania. É importante e urgente que os alunos comecem a desenvolver e a melhorar as suas habilidades de comunicação on-line. Há muitas maneiras de definir a “cidadania digital”, mas, alguns autores consideram que isso envolve três componentes principais:

1. Comportar-se de maneira civilizada no mundo *on-line* da mesma forma que se comportam no mundo *off-line*. As regras universais de conduta social aplicam-se a ambos os ambientes.

DIFERENÇAS PARTILHADAS...na aprendizagem...

2. Comportar-se com responsabilidade e compaixão com suas ações on-line.

3. Cuidar uns dos outros nas comunidades *on-line* da mesma forma como o devem fazer na sua vizinhança do "mundo real". Dessa forma, podem promover-se comunidades on-line saudáveis e seguras.

Os autores referem que em conversas com educadores, descobriram que os professores que conseguiram desenvolver uma cultura de boa cidadania digital obtiveram êxito com a criação de cenários de sala de aula em que podem ter discussões constantes sobre o que é e não é um comportamento on-line apropriado com seus alunos. (PHILIPS, Linda Fogg: 2011)

Metodologia

Pretende-se reconciliar o uso dos medias sociais em sala de aula com a maneira autêntica com que os adolescentes a usam fora da sala de aula. Em colaboração com os diretores de turma são organizadas sessões sobre ética nas redes sociais, nas aulas de Formação Cívica.

DIFERENÇAS PARTILHADAS...na aprendizagem...

De forma interativa, professores e alunos exploram recursos digitais que serão partilhados através da página já criada no facebook “Geração Glocal”⁴.

Pretende-se que a responsabilidade pela aprendizagem seja transferida para os alunos, exigindo que eles desempenhem um papel mais ativo no seu próprio processo de aprendizagem e fazendo com que os professores os auxiliem na exploração destes recursos.

Interagindo nesta rede social, os alunos descobrem e criam conteúdos que podem expressar sua identidade e criatividade, permitindo, simultaneamente, o diálogo intercultural.

Atividades

- Dialogar com o professor (diretor de turma) de forma a planificar as primeiras sessões com os alunos, partilhando documentos orientadores que expliquem como usar o Facebook em contexto educativo (vídeos e outros recursos);
- Divulgar a página “Geração glocal” e outros recursos relacionados com o diálogo intercultural (“Transformando Mundos”; site “Entreculturas”...)

⁴ <https://www.facebook.com/pages/Gera%C3%A7%C3%A3o-Glocal/199198176771205?sk=info>

DIFERENÇAS PARTILHADAS...na aprendizagem...

- Dialogar com a turma sobre as configurações de segurança e privacidade no Facebook., apresentando alguns “casos” de bullying nas redes sociais, levando os alunos a refletir sobre as questões de ética e segurança.
- Criar fichas e grelhas de apoio à exploração dos recursos partilhados (pretende-se que os alunos possam visualizar esses recursos em qualquer local, para que as aulas de formação cívica possam ser aproveitadas para exploração e discussão dos temas sugeridos.)
- Preparar com os alunos sessões de esclarecimento sobre ética nas redes sociais para outras turmas;
- Contribuir para o desenvolvimento de uma política de escola sobre redes sociais.

Avaliação

Além da observação e da participação na página “Geração Glocal” serão realizadas algumas “perguntas”, nessa página, sobre o interesse dos recursos e das atividades.

DIFERENÇAS PARTILHADAS...na aprendizagem...

V

Diferenças partilhadas... em comunidades de aprendizagem**Público Alvo: Alunos, Docentes, Pais, Assistentes**

Com o apoio da Autarquia na angariação de parcerias² e da Direção da Escola, as BE podem abrir de forma contínua (uma noite por semana/mês) para realização de sessões e oficinas sobre literacia da informação, literacia digital e educação intercultural. Todas as famílias serão convidadas a integrar diferentes grupos de aprendizagem, conforme as suas necessidades de (in)formação.

As sessões serão orientadas pela equipa da BE, professores de TIC, alunos do Curso de Informática (CEF) e outros parceiros.

Os principais conteúdos serão:

- Educação intercultural (monitores de educação intercultural);
- Iniciação à informática;
- Utilização de Bibliotecas (escolares e públicas);
- Utilização das ferramentas básicas da Internet (correio eletrónico, redes sociais, fóruns, Newsgroups, plataformas associadas à educação...);
- Ética da informação (internet segura, liberdade intelectual...);
- Ambientação à Plataforma Moodle da escola e participação em Blogues e Facebook;

² (Gabinete do Imigrante, ACIDI, ISU...)

DIFERENÇAS PARTILHADAS...na aprendizagem...

BIBLIOGRAFIA

- BASTOS, Glória (1999). *Literatura infantil e juvenil*, Lisboa: Universidade Aberta
- DELORS, Jacques, (coord)(1996). *Educação, um tesouro a descobrir*. Porto: Edições ASA
- GARCIA, Sobrino, et al, (Grupo Peonza) [1994]. *Apuntes de Literatura Infantil: Cómo Educar en la Lectura*. Santander: Alfaguara.
- GOMES, José António. *Literatura para a infância e a juventude de promoção da leitura*. Texto revisto para a Casa da Leitura em 12/05/2007 e originalmente para: *Promoção da leitura: balanço e perspectivas*, Ponte de Lima, 14/3/2006, encontro no âmbito do projecto Vale de Letras, da Valimar (Associação de Municípios do Vale do Lima). Também disponível em: http://www.valimar.org/files/resourcesmodule/@random42436986a44ba/1144756633_Concluso_e_interven_es.doc
- IFLA, *Manifesto para a biblioteca multicultural* (2007). Acedido em 15 de outubro de 2011 em: <http://archive.ifla.org/VII/s32/MulticulturalLibraryManifesto.htm>
- PHILIPS, Linda Fogg, Derek Baird, M.A., & BJ Fogg, Ph.D. (2011) *Facebook para educadores*. Acedido a 20 de Outubro de 2011 em <http://pt.scribd.com/doc/60011224/NOVO-Facebook-para-Professores>
- RAMOS, Ana Margarida (2007). *Livros de palmo e meio: Reflexões sobre literatura para crianças*. Lisboa: Caminho

