

FIOS & NÓS = REDE

Relatório de Estágio

Catarina Alexandra Antunes Ribeiro

Trabalho realizado sob a orientação de

Professora Doutora Cristiana Madureira

Leiria, Setembro 2024

Mestrado em Mediação Intercultural e Intervenção Social

ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS SOCIAIS

INSTITUTO POLITÉCNICO DE LEIRIA

DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE

Declaro, sob o compromisso de honra, ser a autora na íntegra do presente Relatório. Afirmando não ter recorrido à prática de plágio ou na utilização indevida, bem como, falsificação de conteúdo. Mais declaro que tomei conhecimento do Código de Conduta Ética da Escola Superior de Educação e Ciências Sociais, do Instituto Politécnico de Leiria.

AGRADECIMENTOS

Ao Daniel Pereira, o meu cigano.

À minha Mãe, o meu abrigo.

Ao meu Pai, a minha luz.

Aos meus tios Fernando e Maria José, Sérgio e Susana por serem um porto seguro.

Ao meu afilhado, pelo ser maravilhoso que é.

À Maria Antunes, a minha Princesa.

À minha família materna e paterna, pelo aconchego.

Aos meus sogros, pelos ensinamentos e humildade.

À Sandy Pereira, pelos conselhos.

À Lua (gata), pelas horas de companhia e afeto.

À Rita Vieira e Leticia Luís, pela cumplicidade desde o 2º ciclo.

À Telma Santos, Carla Querido e Cecília Pereira, pela amizade e risos.

À Cristiana Fernandes, pela sua sensibilidade.

À Mónica Landim, pelas horas de gargalhadas, mana do coração.

À Joana Nogueira e Sara Bernardo, pela cumplicidade.

À Carolina Mesquita, pela sua delicadeza e inteligência emocional.

À nanni pinto, pela sincera amizade.

À Marta Matos, pelo afeto e confiança.

Ao Dr Ruy de Carvalho, pelos ensinamentos e afeto genuíno.

Ao Anorfan Cabral, pela aprendizagem mútua.

Ao Sr Diretor José Vale pelo acolhimento, ética e democracia.

À Magda Alemão, pelo 1º acolhimento no AEHN.

À Professora Cristiana Madureira, pelo apoio neste projeto.

Aos professores e colegas deste mestrado, ESECS, IPLeiria.

A todas as pessoas e seres vivos, à Natureza.

RESUMO

A declaração universal dos direitos humanos é das obras mais significativas deixada pelo homem, mas não suficiente, para uma convivência pacífica entre os diferentes. Sabemos que inúmeras pessoas imigram todos os dias, pelas mais variadas razões. Portugal, sempre foi um país recetor, sobretudo nos últimos 40 anos. Só há cerca de poucos anos a zona oeste tem-se deparado com a chegada de novos povos, até então desconhecidos na sua vivência diária, enquanto vizinhos. Novas culturas têm chegado, novos hábitos, novas religiões. O que nos leva a questionar: Será que vêm para ficar? Sim, vêm para ficar. Muitas pessoas preferem ficar no nosso país, não só pelo clima, como pelas melhores condições de vida. Um dos maiores desafios está em criarmos as condições necessárias no acolhimento e hospitalidade, nas várias instituições. Por outras palavras, não basta criar as leis quando não estamos devidamente preparados, formados, para acolher os novos imigrantes. A escola é um meio de excelência, por onde se pode começar na formação de pessoas nesse sentido. No meu estágio ao longo de 08 meses, tive a oportunidade acompanhar uma aluna do Bangladesh e um aluno *calem*, em contexto escolar, na zona oeste. Foi todo um percurso no papel de mediadora intercultural e de intervenção social, numa relação dialógica com estes alunos, em co-construção de saberes, que vão para além do currículo vigente. Traçámos, em conjunto, uma metodologia de trabalho que fosse de encontro às potencialidades de cada aluno e na promoção da literacia nas culturas bangladense e cigana, junto da comunidade escolar.

Palavras chave

Convivência, Escola, Interculturalidade, Mediação, Multiculturalidade.

ABSTRACT

The Universal Declaration of Human Rights is one of the most significant works left by man, but it is not enough for peaceful coexistence between different people. We know that countless people immigrate every day, for the most varied reasons. Portugal has always been a receiving country, especially in the last 40 years. It's only been a few years since the west of the country has seen the arrival of new people, previously unknown in their daily lives as neighbours. New cultures have arrived, new habits, new religions. Which begs the question: are they here to stay? Yes, they are here to stay. Many people prefer to stay in our country, not only because of the climate, but also because of the better living conditions. One of the biggest challenges is to create the necessary conditions for welcoming and hospitality in the various institutions. In other words, it's not enough to create laws when we are not properly prepared and trained to welcome new immigrants. Schools are an excellent place to start training people in this respect. During my 8-month internship, I had the opportunity to accompany a Bangladeshi pupil and a Cali pupil in a school context in the West Zone. It has been an entire journey in the role of intercultural mediator and social interventionist, in a dialogical relationship with these students, co-constructing knowledge that goes beyond the current curriculum. Together we devised a working methodology that would meet the potential of each student and promote literacy in Bangladeshi and Gypsy cultures among the school community.

Keywords

Coexistence, Interculturality, Mediation, Multiculturality, School.

ÍNDICE GERAL

AGRADECIMENTOS.....	iii
RESUMO.....	v
ABSTRACT.....	vi
ÍNDICE GERAL.....	vii
ÍNDICE DE TABELAS.....	x
ÍNDICE DE FIGURAS.....	xii
ÍNDICE DE ACRÓNIMOS, CÓDIGOS, SIGLAS E ABREVIATURAS.....	xiii
INTRODUÇÃO.....	1
CAPÍTULO I – Enquadramento teórico.....	3
1. Multiculturalidade e interculturalidade.....	3
1.1. A escola como laboratório da mudança.....	11
1.2. A mediação em contexto educativo.....	14
1.3. A mediação intercultural e sociopedagógica na escola.....	18
CAPÍTULO II – Agrupamento de Escolas Henriques Nogueira.....	20
2. História do Agrupamento de Escolas Henriques Nogueira.....	20
2.1. Caracterização do Agrupamento de Escolas Henriques Nogueira.....	21
2.2. Apresentação da escola EB 2,3 da Junta de Freguesia do Maxial.....	24
2.3. Contexto social e económico.....	26
CAPÍTULO III – Apresentação do projeto de estágio.....	28
3. Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família (GAAF).....	28
3.1. Projeto REDE.....	28
CAPÍTULO IV – Metodologia de investigação.....	30
4. Investigação-ação.....	30
4.1. Métodos e técnicas de investigação.....	32
CAPÍTULO V – Apresentação e discussão dos resultados.....	35

5. Descrição do Estágio.....	35
5.1. Eixo 1 – Diagnóstico das necessidades.....	38
5.2. Eixo 2 – Planeamento das atividades.....	41
5.3. Eixo 3 – Implementação das atividades.....	45
5.4. Eixo 4 – Monitorização e análise dos resultados.....	75
CAPÍTULO VI – Análise crítica.....	113
6. Análise crítica dos resultados e suas implicações.....	113
6.1. Fragilidades e potencialidades do sistema de acolhimento em ambiente escolar	119
6.2. Benefícios da mediação intercultural na escola.....	121
6.3. Impacto do estágio e suas implicações para o futuro.....	124
CONCLUSÃO.....	127
Referências Bibliográficas.....	130
Apêndice (0).....	139
Apêndice (1).....	140
Apêndice (2).....	142
Apêndice (3).....	142
Apêndice (4).....	143
Apêndice (5).....	143
Apêndice (6).....	144
Apêndice (7).....	144
Apêndice (8).....	146
Apêndice (9).....	147
Apêndice (10).....	148
Apêndice (11).....	148
Apêndice (12).....	149
Apêndice (13).....	150

Apêndice (14).....	152
Apêndice (15).....	153
Apêndice (16).....	154
Apêndice (17).....	156
Apêndice (18).....	157
Apêndice (19).....	157
Apêndice (20).....	159
Apêndice (21).....	160
Apêndice (22).....	162

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela I. <u><i>Lista de alunos migrantes no ano letivo 2023-24 (à data), no AEHN.....</i></u>	23
Tabela II. <u><i>Fases do processo de investigação, seus métodos e técnicas de recolha de dados.....</i></u>	32
Tabela III. <u><i>Plano projeto REDE, AEHN.....</i></u>	36
Tabela IV. <u><i>Plano projeto REDE, EB 2,3 Maxial.....</i></u>	37
Tabela V. <u><i>Plano micro das atividades projeto REDE, AEHN.....</i></u>	42
Tabela VI. <u><i>Plano micro das atividades projeto REDE, EB 2,3 Maxial, aluna do Bangladesh.....</i></u>	44
Tabela VII. <u><i>Plano micro das atividades projeto REDE, EB 2,3 Maxial, aluno Rom.....</i></u>	45
Tabela VIII. <u><i>Teste projetivo, respostas e suas observações, alunos AEHN.....</i></u>	77
Tabela IX. <u><i>Dicionário cromático da autosatisfação das atividades e suas observações, alunos AEHN.....</i></u>	78
Tabela X. <u><i>Escala da autosatisfação das atividades, respostas e suas observações, alunos AEHN.....</i></u>	79

Tabela XI. *Resultados análise SWOT individual, professores e assistentes operacionais, EB 2,3 Maxial.....* 99

Tabela XII. *Resultados análise SWOT reflexão grupal, professores e assistentes operacionais, EB 2,3 Maxial.....* 103

ÍNDICE DE FIGURAS

Fig. 1. Projeto Educativo 2022-2025, Agrupamento de Escolas Henriques Nogueira	22
Fig. 2. Escala cromática dos níveis de satisfação do aluno rom.....	89
Fig. 3. Whatsapp como estratégia de estreitar laços entre família e escola.....	123

ÍNDICE DE ACRÓNIMOS, CÓDIGOS, SIGLAS E ABREVIATURAS

AEHN	Agrupamento de Escolas Henriques Nogueira
ACIDI	Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural
ACM	Alto Comissariado para as Migrações
CAA	Centro de Apoio à Aprendizagem
CAI	Centro de Apoio à Inclusão
CLAIM	Centros Locais de Apoio à Integração de Migrantes
CQ	Centros Qualifica
EMAEI	Equipa Multidisciplinar de Apoio à Inclusão
FAMI	Fundo para o Asilo, a Migração e Integração
FEINPT	Fundos Europeus para a Integração de Nacionais de Países Terceiros
GAAF	Gabinete de Apoio ao Aluno e Família
IAC	Instituto de Apoio à Criança
IEFP	Instituto do Emprego e Formação Profissional
IPL	Instituto Politécnico de Leiria
ISS	Instituto da Segurança Social
OM	Observatório das Migrações
PADDE	Plano de Ação para o Desenvolvimento Digital das Escolas
PALOP	Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa
PE	Projeto Educativo

PEM	Plano Estratégico para as Migrações
PII	Plano para a Integração dos Imigrantes
PLNM	Português Língua Não-Materna
PMII	Plano Municipal para a Integração de Imigrantes
REEI	Rede Escolas para a Educação Intercultural
RIFA	Relatório de Imigração, Fronteiras e Asilo
SEF	Serviço de Estrangeiros e Fronteiras
SNS	Serviço Nacional de Saúde
UE	União Europeia

INTRODUÇÃO

A imigração é um fenómeno à escala mundial, remonta desde o início da existência humana, animal e vegetal (também as sementes ou pólen de muitas plantas voam com o vento, entre outras formas, e nascem em outros territórios), não devemos nos esquecer que não somos os únicos seres vivos no planeta terra. Segundo Laurent Cathala para quem imigra “a realidade, infelizmente, está muitas vezes longe destas boas intenções” (2007, p. 81). Isto é, quem imigra não encontra sempre mediadores honestos, com boas intenções, para além do território de destino poder não estar preparado para o/os acolher e integrar de acordo com os direitos humanos universais, a que qualquer pessoa tem direito.

Como forma de introdução ao CAPÍTULO I, a fim de poder abordar os conceitos de multiculturalidade e interculturalidade, foi necessário descrever alguns fenómenos que levam à imigração. Depois, parti para uma breve contextualização da imigração em Portugal, nomeadamente, os planos criados pelo Governo através dos fundos europeus. A existência destes fundos, desde 2007, permitiram (também) a criação dos postos de trabalho de mediadores municipais, na fase da sua implementação. Para além de outras medidas destes planos, igualmente importantes, isto permitiu que as questões ligadas à imigração ganhassem maior expressividade no panorama português, sobretudo nas áreas da Educação e Saúde. O meu trabalho de campo, publicado neste relatório, incide sobre a mediação na Educação, concretamente, em contexto escolar. Tive a oportunidade de estagiar no Agrupamento de Escolas Henriques Nogueira (AEHN), em Torres Vedras. Aproveito para agradecer ao Sr Diretor pela sua atitude verdadeiramente democrática em receber-me várias vezes, ao escutar-me e aceitar o meu pequeno contributo em mediação, antes da oficialização do meu estágio.

No CAPÍTULO II, tendo em conta o meu projeto 2º ano de mestrado ser um estágio no AEHN, transcrevi a sua história retirada de um *blog* do Sr Historiador Venerando Matos, conceituado no oeste; seguindo-se da sua caracterização baseada nos documentos oficiais e numa reunião com o Sr Presidente da Junta de Freguesias da EB 2,3 do Maxial, a escola do agrupamento onde também estagiei.

No CAPÍTULO III descrevi o Gabinete de Apoio ao Aluno e Família (GAAF) na escola EB 2,3 do Maxial, onde o meu projeto de estágio se integrou. Por fim, uma breve introdução ao projeto REDE do meu estágio.

O CAPÍTULO IV foi dedicado à metodologia do tipo de investigação do projeto REDE, ou seja, do meu estágio. Para além do tipo de metodologia, a investigação-ação, descrevi os métodos e técnicas utilizados na recolha de dados.

O CAPÍTULO V foi a descrição do projeto REDE, o “mergulho” no terreno, o estágio no AEHN. A minha intervenção principal consistiu na elaboração de atividades em mediação intercultural e intervenção social com os alunos imigrantes das minorias étnicas, no AEHN. Foquei-me no grau de satisfação desses alunos ao proporcionar-lhe atividades que pudessem integrar vários mediadores artísticos (Educação pela Arte) e pedagógicos (Paulo Freire) aliados à aprendizagem de conteúdos do plano curricular e não-curricular português. Por isso, grande parte dos mecanismos de avaliação foram focados nos graus de satisfação dos alunos, como é o exemplo das escalas de autosatisfação das atividades. Na monitorização dos resultados, foi crucial a supervisão com a Professora Cristiana Madureira, optou-se pela aplicação do método Grupos Reflexão (Análise SWOT), direcionados aos professores e assistentes operacionais com quem estabeleci uma ligação mais próxima, de confiança.

Termino o meu relatório de estágio com o CAPÍTULO VI, numa última análise dos resultados obtidos. Retirei as partes ‘chave’ dos diários de bordo (observação direta não-participante e observação direta participante), dos áudios (Grupos Reflexão). Relacionei os resultados obtidos com a literatura e, numa perspetiva fenomenológica-interpretativa, apresentei-os para discussão futura da criação do gabinete de mediação intercultural no AEHN.

CAPÍTULO I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

O presente Relatório contém conhecimentos adquiridos ao longo do 1º ano, bem como, o trabalho de campo realizado no 2º ano, do Mestrado em Mediação Intercultural e Intervenção Social (MMIIS), Escola Superior de Educação e Ciências Sociais (ESECS) do Instituto Politécnico de Leiria (IPL). Como projeto final do Mestrado, durante o 2º ano, optei por realizar estágio, num agrupamento de escolas da rede pública. Em reunião com o Sr Diretor do Agrupamento de Escolas Henriques Nogueira (AEHN), em Torres Vedras, foi-me concedida a oportunidade de estagiar, na escola do 3º ciclo/secundário de Torres Vedras e na EB 2,3 do Maxial, desse mesmo agrupamento.

O capítulo I assenta no enquadramento teórico, do meu estágio. Na primeira parte irei contextualizar Multiculturalidade e Interculturalidade (1.), panorama português. O segundo momento é dedicado à escola como laboratório da mudança (1.1.), seguindo-se o conceito de mediação em contextos educativos (1.2.), este capítulo termina com a mediação intercultural, sociopedagógica e socioeducativa na escola (1.3.).

1. MULTICULTURALIDADE E INTERCULTURALIDADE

“Tenho a audácia de acreditar que os povos em todos os lugares podem fazer três refeições por dia para os seus corpos, ter educação e cultura para as suas mentes e dignidade, igualdade e liberdade para os seus espíritos”.

Martin Luther King Jr.

A multiculturalidade resulta dos fenómenos migratórios e, é esperado, que haja evolução para a interculturalidade no território que acolhe o(s) migrante(s). Segundo vários autores, as pessoas sempre migraram desde a sua comunidade de origem para outra comunidade de cultura diferente da sua, por vontade própria ou forçadas. Quando há a mudança de um grupo social para outro, a pessoa ou esse grupo, deixa de ter contacto com a sua comunidade de origem, pelo menos de forma permanente, por um período.

As Nações Unidas (1980), com maior detalhe, percecionam a existência dos (i)migrantes de longa duração, os que tencionam morar noutra país pelo menos por mais de um ano; outro tipo de (i)migrantes é de curta duração, são os (i)migrantes que se deslocam para um país diferente do seu de origem com a finalidade, por exemplo, de exercerem uma profissão até um ano ou por menos tempo. Segundo o *Glossário sobre Migração*, disponível no site oficial do Alto Comissariado para as Migrações (ACM), os grupos de pessoas que migram forçadas, são os casos dos refugiados (devido à extrema pobreza ou guerra), das pessoas desenraizadas, dos migrantes económicos (Agricultura, Pesca, Marinheiros), entre outros. Em todos estes cenários é envolvida a dimensão política para além das dimensões do espaço e tempo. Ou seja, quando uma pessoa ou grupo migra de um país para o outro há, também, mudanças a nível legislativo – inclui saúde, segurança social, justiça, educação, economia –, para além da cultura e, em muitos casos, da religião.

João Paulo Ventinhas Barroso e Silva, elucida-nos que, desde 1980, a migração irregular tem sido um grande desafio quer na União Europeia, quer a nível mundial, isto, por aumentar o fluxo na entrada do tipo de imigrantes forçados na União Europeia, por via marítima ou terrestre. É neste sentido que a União Europeia “vive um dilema quanto às políticas de imigração” (Silva, 2015). Por haver essa preocupação política, em 1997, foi assinado o Tratado de Amesterdão com a finalidade de oficializar todo um trabalho de campo e de investigação para uma maior segurança, não só para os países recetores dos novos refugiados (e pedidos de asilo), como também para as pessoas que, por necessidade de força maior, precisariam de se erradicar em outro país, por vezes, longe do seu país de origem. Contudo, em 1985, oficializou-se o primeiro acordo político sobre esta matéria, o acordo de Schengen. Mais tarde, em 1990, foi autorizada a convenção de Schengen, em 1999, ambos foram integrados no quadro da União Europeia e passou a fazer parte da sua legislação. Mesmo com este acordo e as várias medidas a nível legislativo, como é o exemplo da publicação do Decreto Regulamentar nº6/2004 de 26 de Abril, é reconhecido pelos peritos a “inoperância dos mecanismos de regulação dos fluxos e a primazia do mercado” (Baganha, 2005, p. 36). Quer isto dizer que, desde 2003-2004, estariam a entrar cada vez mais imigrantes de países longínquos, sem relação histórica, cultural, económica e/ou política com Portugal (Baganha, 2005), sendo estas, as novas minorias étnicas.

Todo este enquadramento é importante, para um maior entendimento do tipo de imigração que, desde os anos 90, tem ocorrido em Portugal. Apesar da criação de medidas governamentais para legalizar os imigrantes em situação ilegal ou, na constante regulamentação legislativa, a fim de regularizar a imigração irregular, a verdade é que nem sempre são processos fáceis, por envolver consulados, leis de países dentro e fora da Europa (descentralização), portanto, processos extremamente burocráticos e morosos. Isto impede uma integração mais digna destes novos imigrantes, em situações mais vulneráveis, no nosso país.

A língua é um desafio a ser superado. Muitas vezes, os imigrantes não dominam o inglês, a língua universal, o que torna a sua integração num país desconhecido ainda mais complexa e ingrata. Efetivamente, sobretudo, nestes últimos 20 anos, Portugal tem acolhido um crescendo de etnias, as quais não permanecem só na área metropolitana de Lisboa ou no Algarve. A título de exemplo, na zona oeste de Portugal, existe um crescente número da chegada das minorias étnicas, como é o caso das primeiras gerações vindas do Nepal, Bangladesh, Índia, Irão, entre outras nacionalidades. João Macaísta Malheiros (2011) afirma a necessidade da crescente sensibilidade na tolerância da etnia predominante, em relação ao “mosaico das várias etnias”, que permanecem durante anos no nosso país. O autor partilha a seguinte reflexão:

“Isto não significa que os portugueses sejam menos racistas do que os outros europeus ou particularmente anti-xenófobos; significa apenas que um trabalho institucional construtivo e bem elaborado no sentido da promoção da interculturalidade e da integração dos imigrantes tem boas possibilidades de encontrar, junto dos portugueses, uma resposta maioritariamente favorável”.

(2011, p. 5).

Esta reflexão, traduz uma sociedade portuguesa rural cada vez mais colorida, multifacetada, o que implica a criação de estratégias, como a formação de técnicos, que possam estar no terreno junto das comunidades multiculturais e, em comunicação permanente, entre Municípios, Associações, Instituto da Segurança Social (ISS), Serviço Nacional de Saúde (SNS), Instituto do Emprego e Formação Profissional (IEFP), contextos educativos, entre outros agentes locais, a nível nacional e internacional – em articulação, constante, com o Governo. Por outras palavras, a “progressiva diversidade das populações imigrantes em Portugal trouxe consigo novos

desafios para a sociedade portuguesa: na educação, cultura, compreensão de valores, práticas e normas sociais dos imigrantes” (Marques, Vieira & Vieira, 2020, p. 58) e é necessário continuar a aprimorar as repostas já criadas há mais de 15 anos (Malheiros, 2011). De facto, a chegada de novos imigrantes – nos últimos 20 anos, também nativos da Ásia –, tem gerado novos desafios ao nível da língua e, muito significativo, na “aquisição de competências culturais que permitam uma melhor compreensão de valores, das práticas e das normas sociais” (Malheiros, 2011, p. 11), e com especial observação, quando se trata das minorias étnicas. Na Resolução do Conselho de Ministros n.º63-A/2007, foi aprovado o primeiro Plano para a Integração dos Imigrantes (PII), (Costa, 2016). O seu grande objetivo, passou por, concentrar as políticas de acolhimento e integração de imigrantes num único plano de ação. Pela primeira vez, a nível governamental, foi registado por escrito a necessidade de se criar uma rede de trabalho “conjunto para um Portugal mais solidário e inclusivo” (PII, 2007), para além, do “lançamento de novas iniciativas, assegurar a consolidação de iniciativas existentes bem como a simplificação e desburocratização de vários processos na receção e integração dos imigrantes” (PII, 2007). Neste mesmo documento, é mencionada a criação de “uma Rede de Pontos Focais de Acompanhamento” (PII) junto da imigração dos países terceiros com relação histórica e dos novos países terceiros¹, em território português. Nesta altura, iniciaram-se os primeiros ‘Fundos Europeus para a Integração de Nacionais de Países Terceiros’ (FEINPT), o que permitiu a continuidade do PII até ao momento – ver PII de 2010-2013 e Plano Estratégico para as Migrações de 2015-2020 –, não só na aplicação legislativa da integração do imigrante (nas várias esferas da vida), bem como, no aprimoramento destas estratégias de ação.

Ao recuar no tempo, desde os anos 1980 até 2014, houve um crescimento ascendente na entrada de imigrantes em Portugal. Os estudos apontam que, em 2014-2015, houve uma descida na entrada de imigrantes em Portugal, “paralelamente, registou-se um aumento gradual da emigração de portugueses para o estrangeiro” (PII, 2015), uma realidade, historicamente, bem mais familiar no nosso país. Em Portugal, sobretudo nos anos 1990, estar-se-ia a viver uma realidade na entrada de mais imigrantes que na emigração (PEM, 2015).

¹ Os países terceiros, neste contexto, são referentes aos “países com os quais Portugal não tinha qualquer laço histórico ou económico” até início dos anos 1990, como é o caso do Paquistão e China (Baganha, Góis & Marques, 2009, s.p.). Neste seguimento, desde os anos 2000, até hoje, continuou a existir a entrada de novos imigrantes em Portugal, sobretudo nativos da Ásia. De referir que os países, demograficamente fora da UE, com determinados acordos são, igualmente, considerados países terceiros – ver <https://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=470&langId=pt>.

Como resposta governamental, em 1996, foi fundado o Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural (ACIDI), o atual Alto Comissariado para as Migrações (ACM), uma estrutura dependente do Conselho de Ministros. Esta extensão do Estado, no apoio formal à imigração nas várias frentes, foi igualmente importante para os anos seguintes, na criação de equipas e gabinetes temáticos (Comissão das Comunidades Europeias, 2008) e em cooperação com as Associações de Imigrantes e Organizações Não Governamentais (ONG). Estas equipas de técnicos, dos novos centros de apoio aos imigrantes, bem como, os recentes gabinetes de apoio à habitação, nacionalidade, empreendedorismo, entre outros, assentam em três grandes pilares que os orientam:

“- Trabalho em parceria.

- Aposta nos mediadores sócio-culturais, provenientes das comunidades imigrantes. Representando 11 nacionalidades e falando mais de 12 línguas e dialectos, esta equipa de cerca 80 pessoas, enquadrados através de protocolos com Associações de Imigrantes e ONG’S, permitem concretizar uma série de actividades de apoio às comunidades imigrantes.

- Desenvolvimento de uma estrutura ágil e flexível”.

(Comissão das Comunidades Europeias, 2008, p. 7).

É neste sentido que, também, o PII vai de encontro a estes três pilares, ao ser considerado “o associativismo imigrante como expressão primeira da participação dos imigrantes, e dando particular destaque à figura do mediador sócio-cultural.” (PII, 2007, p. 4). A «figura do mediador» nativo de uma minoria étnica é essencial, sobretudo, nas comunidades onde habitam as minorias étnicas, para uma prática de acolhimento, bem como, na sua integração, de encontro às suas necessidades reais, no caminho para a interculturalidade. Segundo Vítor Manuel de Almeida:

“A democracia perde o seu sentido se não for encarada de forma a incluir todos os grupos. E se o princípio fundador da democracia se baseia na vontade das maiorias, actualmente urge uma reformulação que tome em linha de conta a voz e a vontade das minorias”.

(2009, p. 43).

Os PII foram colocados em prática por existir o Fundo (Europeu) para o Asilo, a Migração e Integração (FAMI), (Plano Municipal para a Integração de Migrantes, 2020). A partir deste Fundo monetário foi criada, em 2003, a Rede de Centros Locais de Apoio à Integração de Migrantes (CLAIM) nos vários Municípios onde se tem vindo a verificar, pelos peritos, não só a chegada, mas também, o prolongamento dos imigrantes – sobretudo através do reagrupamento da 2ª geração familiar. Nos anos 2000, com a chegada de novos imigrantes de países com maior instabilidade na governação e/ou sem relação histórica com Portugal, a existência dos CLAIM tem sido fundamental, sobretudo, para aqueles em que a língua e costumes do país de chegada são bem diferentes do seu país de origem.

A missão destes serviços municipais passa por prestar apoio e informar os imigrantes da sua regularização, no reagrupamento familiar, na habitação, no emprego, na saúde, na educação, entre outras esferas da vida. Encontram-se disponíveis em espaços/gabinetes dentro do Município ou, em zonas mais remotas do país, funcionam de forma itinerante para permitir chegar ao maior número possível de imigrantes (ACM). Estes serviços locais, contêm em si mesmos um papel múltiplo, na informação aos imigrantes, na articulação com outras estruturas locais, em “apoiar todo o processo de acolhimento e integração” e na promoção da interculturalidade, na sua comunidade local (ACM).

Neste contexto, do caso português, podemos afirmar que estas medidas, aplicadas “*top-down*”, foram necessárias para, progressivamente, educar a nossa sociedade numa perspetiva multicultural e, espera-se, a caminho da interculturalidade. Como reflete Amy Gutmann (1994):

“Can there be a politics of recognition that respects a multitude of multicultural identities and does not script too tightly any one life? Both Appiah and Habermas offer complex answers to this question, pointing to the possibility that some form of constitutional democracy may offer such a politics, based not on class, race, ethnicity, gender, or nationality, but rather on a democratic citizenship of equal liberties, opportunities, and responsibilities for individuals”.²

(pp. xi-xii).

² Tradução “Poderá haver uma política de reconhecimento que respeite uma multiplicidade de identidades multiculturais e que não rotule demasiado uma vida? Tanto Appiah como Habermas dão respostas complexas a esta questão, apontando para a possibilidade de alguma forma de democracia constitucional poder oferecer uma tal política, não baseada na classe, raça, etnia, género ou nacionalidade, mas antes numa cidadania democrática de iguais liberdades, oportunidades e responsabilidades para os indivíduos.”

Nesta linha de pensamento, e numa possível resposta à ‘questão reflexão’ de Gutmann, as medidas do governo português, acima mencionadas, podem enquadrar-se nesta perspetiva da “política de reconhecimento”. É uma perspetiva de encontro à multiculturalidade, tendo por base a aceitação e legitimação do reconhecimento das especificidades culturais e sociais das minorias étnicas, ao conceder “a oportunidade de participar nos processos políticos” (Marques, 2003). Contudo, ainda está por consolidar todo um trabalho de campo para passarmos do «multi» ao «inter» (ACM).

A partir de 1970, após os diversos fenómenos à escala global – as atrocidades humanas como as guerras, o *apartheid*, a construção do muro de Berlim, entre tantos outros –, em alguns países, a multiculturalidade foi a terceira via de se pensar e agir, segundo Marques (2003), como a resposta mais viável aos constantes fluxos de migrações. Até então, o pensamento predominante de alguns países imperialistas, – não me refiro só à Europa, mas à escala mundial –, que acolhiam os imigrantes, era de que as minorias étnicas se ‘integrassem’ nos territórios de acolhimento. De tal forma, a não ser dada importância social e política às suas raízes – inclui a língua, hábitos culturais e/ou religiosos, entre outros –, acabariam por se adaptar à sociedade predominante, as suas raízes caíam no esquecimento, resultando no assimilacionismo, como é o caso da Austrália e França, ou no segregacionismo, por exemplo, na Alemanha, ou ainda biculturalista, no Canadá (Marques, 2003).

Outra forma de acolher as minorias étnicas no país de acolhimento seria a de tentar evitar os conflitos, aceitando-os, mas com distanciamento moral e físico, ao ponto de criarem as ‘instituições paralelas’ para estes imigrantes, o que levou ao segregacionismo, exemplo disso foi o *apartheid* (Marques, 2003). A multiculturalidade, terá sido a melhor opção na época, porque surge a tentativa de respeitar a diferença, ao criar medidas governamentais, com objetivos em comum à maioria predominante, o que não acontecia até ao momento.

Marques (2003) cita o autor Inglis, refere que a governança baseada na multiculturalidade, – em alguns países na Europa –, segue três tipos de abordagens, a demográfico-descritiva, a programático-política e a ideológico-normativa (Inglis, como citado em Marques, 2003, p. 8), considero Portugal estar num destes caminhos, sobretudo, desde 2010 com o 2º PII. Contudo, a multiculturalidade pode funcionar em determinados países, mas noutros poderá haver outras formas de governar e de integrar as minorias étnicas, respeitando e promovendo as suas histórias, como foi o exemplo da

Alemanha, onde a multiculturalidade falhou (Observatório das Migrações). Embora Taylor (2012) refira-se ao caso do Canadá, explica que a tomada de posição relativa à multiculturalidade tem as suas problemáticas. O autor refere que apesar dos imigrantes usufruírem “do estatuto de cidadãos, membros, agentes económicos, etc. plenamente normativos, gozando do grau normal de intimidade, de reconhecimento por parte dos outros” (Taylor, 2012, p. 415), não quer dizer que seja assim para os imigrantes vindos de todos os países, Portugal é outro exemplo desta realidade. O estatuto com pleno gozo de determinados direitos, em Portugal, para os residentes vindos do Brasil e determinados países em África (Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa, PALOP) não é o mesmo para as pessoas vindas de determinados países terceiros, ou de algumas minorias étnicas, como é o exemplo do Bangladesh, Nepal e Índia. Para Taylor (2012), isto vai além das diferenças do campo semântico, é uma questão histórica, política, relacional entre países e, não esquecer, dos fenómenos sociais. Numa perspetiva histórica, o autor partilha:

“(…) a história "multi" descentra a identidade etno-histórica tradicional e recusa-se a colocar qualquer outra no seu lugar. Todas essas identidades coexistem na sociedade, mas nenhuma é oficializada. A história 'inter' parte da identidade histórica dominante, mas vê-a evoluir num processo em que todos os cidadãos, independentemente da sua identidade, têm uma voz e o contributo de ninguém possuir um estatuto privilegiado”.

(Taylor, 2012, p. 418).

Segundo o Observatório para as Migrações (OM), alguns autores defendem que a interculturalidade não poder ser uma evolução da multiculturalidade, por possuírem qualidades bem distintas, existe estudos científicos sobre a interculturalidade, mas são insuficientes para o comprovarem com verosimilhança. O conceito interculturalidade, surgiu ao mesmo tempo que a multiculturalidade estaria a eclodir em diversos países desenvolvidos, veremos no ponto seguinte mais sobre a sua origem, difundida a partir do contexto educativo (OM).

1.1. A ESCOLA COMO LABORATÓRIO DA MUDANÇA

“Não é a mais forte das espécies a que sobrevive, tampouco a mais inteligente. É aquela que se adapta melhor à mudança”

Charles Darwin

A “escola para todos” (Vieira, 2016) como um microcosmos da sociedade, é uma extensão do pensamento democrático, desde os anos 70/80 do século XX aos dias de hoje. Esta mudança estrutural de pensamento, enquanto nação, veio abrir portas para uma aceleração dos processos migratórios, a nível mundial e, Portugal³, não é exceção.

Estes processos, dos novos fluxos migratórios, intensificaram-se nos anos 2000 do novo século, num crescendo “significativo da população estrangeira residente entre os anos de 2000 e 2010 (...) nos últimos anos, os saldos migratórios têm tido valores negativos” (PEM, 2015, p. 12). Apesar de se constatar estes «saldos migratórios negativos» no ano de 2015, em 2022 aumentaram, com a chegada, de 117.843 migrantes (dados da Eurostat e Pordata), de nacionalidade portuguesa ou estrangeira. Deste nº total de migrantes, 60.389 são de nacionalidade estrangeira, inclui os países terceiros (sem relação histórica com Portugal). Segundo o artigo de Rachel Mestre Mesquita, a chegada dos 117.843 migrantes é o número mais alto até à data, “de acordo com o ‘Retrato da população estrangeira e dos fluxos migratórios em Portugal’ feito pela Pordata, a base de dados estatísticos da Fundação Francisco Manuel dos Santos.” (Mesquita, 2024, para. 6).

Nos últimos 25 anos, Portugal tem acolhido pessoas dos países terceiros, ou seja, os países sem relação histórica até então, sobretudo, na zona oeste de Portugal, em particular, no meio rural. Sempre houve processos migratórios dentro do próprio país, contudo, as ‘novas’ minorias étnicas trouxeram a necessidade de uma nova adaptação a nível local e governamental. Por isso, foram criadas novas respostas sociais, desde a educação à segurança social, passando por outros setores igualmente importantes (PII, 2010; Comissão das Comunidades Europeias, 2008), não só nas práticas do seu acolhimento, bem como, para uma maior coesão territorial.

³ Sobretudo com a entrada de Portugal para a União Europeia e a celebração do Acordo de Schengen, o que permitiu, por um lado, a entrada de dinheiro em Portugal para a criação de grandes obras públicas e, por outro lado, o menor controlo das fronteiras entre os países europeus, incluindo Portugal.

Neste contexto, a escola é esse laboratório em constante mudança, um interface entre o social e o particular, na constante educação de/e para ‘cidadãos do mundo’. Segundo o OM “a noção de interculturalidade *per se* nasceu muito antes da crise do multiculturalismo, no contexto da educação” (s.a.). Esta é uma questão universal, a qual tem vindo a ser debatida muito antes dos anos 90 do século XX. Edgar Faure elaborou um relatório, da sua vivência enquanto Presidente da Comissão Internacional, para o Desenvolvimento da Educação, um documento exaustivo, o qual emanciparia a ideia de cidadania, tão falada nos dias de hoje. Este autor, de forma didática, refere que para preservar a relação entre as pessoas (o civismo), bem como, contornar as contradições e injustiças a:

“conscience individuelle doit pouvoir exercer sa force par le relais de la conscience historique et de la conscience de groupe, par la recherche et la sauvegarde de l’authenticité, enfin par le sentiment de la pleine appartenance de chacun à la totalité de l’espèce. Ainsi s’affirmera la double polarité du singulier, qui est irréductible, et de l’universel qui comporte la diversité dans l’identité. Notre temps, que l’on a appelé celui du monde fini, ne peut être que celui de l’homme total: c’est-à-dire tout homme et tout l’homme”.⁴

(Faure, 1972, p. XLIII).

Esta possível definição de preservação da nossa espécie poderia ser, igualmente, um dos valores base da interculturalidade. Segundo Ana Vieira por “interculturalidade entende-se a interação entre diferentes origens étnico-culturais, onde não existem fronteiras que delimitem a diversidade” (Vieira, 2016, p. 70). É neste sentido que a noção de interculturalidade se encontra intimamente ligada à preservação da espécie e não o inverso, isto é, “o receio de que, de alguma forma, se percam os elementos considerados essenciais da nossa identidade” (Taylor, 2012, p. 419).

⁴Tradução “consciência individual deve poder exercer a sua força ao transmitir a consciência histórica e consciência de grupo, na procura e salvaguarda da autenticidade e, finalmente, através do sentimento de que cada indivíduo pertence plenamente ao conjunto da espécie. Deste modo, afirmar-se-á a dupla polaridade do singular, que é irredutível, e do universal, que inclui a diversidade na identidade. O nosso tempo, a que se chamou o tempo do mundo finito, só pode ser o tempo do ser humano total: isto é, de cada ser humano e de todos os seres humanos.”

Em 1996 a Comissão Internacional sobre a Educação (para o Séc. XXI), em continuidade ao relatório de Faure, propõe à UNESCO os 4 pilares basilares para uma educação em cidadania, ao longo da vida:

“. Aprender a conviver, desenvolvendo o conhecimento a respeito dos outros, de sua história, tradições e espiritualidade (...) conduza à realização de projetos comuns ou, então, a uma gestão inteligente e apaziguadora dos inevitáveis conflitos. (...) A Comissão, na verdade, sonha com uma educação criativa e que sirva de suporte a esse novo espírito; (...)

. Aprender a conhecer (...) considerando as rápidas alterações suscitadas pelo progresso científico e as novas formas de atividade económica e social, é inevitável conciliar uma cultura geral, suficientemente ampla, com a possibilidade de estudar, em profundidade, (...) aprender ao longo da vida.

. Aprender a fazer (...) convém adquirir, de forma mais ampla, uma competência que torne o indivíduo apto para enfrentar numerosas situações, algumas das quais são imprevisíveis, além de facilitar o trabalho em equipa que, atualmente, é uma dimensão negligenciada pelos métodos de ensino. (...)

. Aprender a ser (...) a capacidade de autonomia e de discernimento, acompanhada pela consolidação da responsabilidade pessoal na realização de um destino coletivo. E também, em decorrência de outro imperativo sublinhado por esse relatório: não deixar inexplorado nenhum dos talentos que, à semelhança de tesouros, estão soterrados no interior de cada ser humano. Sem sermos exaustivos, podemos citar a memória, o raciocínio, a imaginação, as capacidades físicas, o sentido estético, a facilidade de comunicar-se com os outros, o carisma natural de cada um... Eis o que confirma a necessidade de maior compreensão de si mesmo”.

(Delors, 1972, pp. 13-14).

Faure, reconheceu no ser humano a mudança de uma ‘paz armada’, para a ‘paz desarmada’ estaria, igualmente, na Opinião Pública e não só no Governo, “na educação amplamente aberta a todos” (p. xxix). Delors, veio dar continuidade a este caminho de Faure, ao afirmar, a necessidade de reforma nos paradigmas da Educação Institucionalizada. Segundo o OM, ambos os “contributos, em torno da convivialidade e

da educação intercultural, viriam a ser adaptados e absorvidos para outros contextos e dimensões da gestão da diversidade” (OM).

Os fundos europeus para a imigração têm sido fundamentais na implementação de estratégias do trabalho em rede no apoio às respostas, sobretudo na educação. Neste sentido, as escolas públicas (e privadas) têm um papel importante ao nível da cidadania ativa e na aprendizagem do Português Língua Não Materna (PLNM), onde “todos têm direito à educação e à cultura”, um dos direitos fundamentais na lei da Constituição portuguesa, (Decreto-lei n.º 1 do Artigo 73.º/1982, de 30 de Setembro). Todos os anos são integrados vários projetos e programas, dentro da flexibilidade curricular para os alunos da escolaridade obrigatória e nos Centros Qualifica (CQ), estes últimos direcionados para adultos imigrantes.

É importante haver respostas face às necessidades ou maiores lacunas, que operem de forma a dar não só conforto a quem mais pode estar a precisar no momento, como também, a proporcionar as ferramentas necessárias para que se sinta aceite, tal como é no social. Uma simbiose com a maioria desse *habitat*, nesta troca e partilha permanente, àquilo que chamamos de comunicar, interagir, aprender/ensinar e, finalmente, evoluir como uma das espécies na Terra.

1.2. A MEDIAÇÃO EM CONTEXTO EDUCATIVO

Em particular no setor educativo, o que mudou dentro e fora das salas de aula nos últimos 36 anos? Finalmente, em 1987-88, aconteceu a reforma nas escolas públicas, por iniciativa de vários agentes educativos, ligados ao Ministério da Educação. Manuel Ferreira Patrício, no seu livro “A ESCOLA CULTURAL – HORIZONTE DECISIVO DA REFORMA EDUCATIVA”, explana todo este processo que levou à reforma educativa, aquilo que considero ainda por consolidar: uma Área-Escola, ou Escola Cultural, ou ambas? (Fraústo da Silva, autor do ensaio ‘Escola Cultural’, assumido pela Comissão de Reforma do Sistema Educativo em 1988).

Esta reforma, foi uma mudança significativa a nível da ‘Lei de Bases’ do Sistema Educativo, da sua organização, do sistema avaliativo e na reorganização “dos planos curriculares dos ensinos básico e secundário” (Patrício, 1990, p. 63). Foi a partir desta reforma que se iniciou uma visão mais integral da pessoa, numa postura mais

pedagógica que burocrática (tecnocrata). O Professor Patrício, descreve (no seu livro) uma escola cultural que “recusa expressamente toda a modalidade de redução da pessoa a qualquer vago sujeito colectivo” (1990, p. 63), passando a considerar os seus educandos como pessoas singulares, participativas e não como ‘objeto’ ao serviço da escola. Este novo olhar, resultou na criação dos clubes nas mais diversas áreas da vida: clubes científicos, tecnológicos, artísticos, etnográficos, de artesanato, lúdicos, desportivos, de comunicação social e cívicos. Contudo, ainda era/é dada maior importância ao sistema único curricular e ao papel do professor cultural. Mas, a sociedade nos últimos 30 anos mudou significativamente e com isso, complexificou-se o sistema de ensino, na medida em que, é necessário integrar outros profissionais, para além da díade professor-aluno, ou professor-família.

A partir do ano 2018, a nova legislação, permitiu a entrada de outros profissionais na escola, isto porque:

«A sociedade e a escola contemporâneas são cada vez mais complexas e multiculturais (Vieira, A. & Vieira, R., 2007) e é inevitável repensar o papel do Estado e das instituições educativas no ensinar a aprender a viver juntos (Caride, 2009; Jares, 2007; Peres, 2010; Torres, 1996; Touraine, 1998). (...) A educação, mesmo a educação escolar, se quiser ser para todos, tem de, muito provavelmente, constituir-se num processo de mediação entre sujeitos, contextos e saberes (Forquim, 1992; Silva, 2007; Vieira, A., 2007 a)».

(Vieira, R., Marques, J., Silva, P., Vieira, A. , Margarido, M., 2017, p. 30).

Esta nova realidade social, refletida no sistema de ensino, requer um trabalho em rede, entre pessoas e instituições. Vítor Manuel de Almeida, a respeito deste tema, afirma:

«Reivindica-se ao Estado a criação de condições para que as diferentes heranças culturais tenham o seu espaço no programa educativo escolar, havendo que fazer uso de metodologias activas bem como aproximar os currículos das vivências, práticas culturais e experiências dos sujeitos pertencentes a minorias étnicas e culturais (...) O sistema de ensino resiste ainda a abandonar a lógica do Estado-Nação, da orientação para o aluno padrão, para o aluno “sistema”».

(2009, pp. 44-45).

É uma realidade descrita em 2009, em parte, tão atual. O sistema de ensino português assenta, claramente, ainda numa perspetiva multicultural, de “pluralismo multicultural” (Almeida, 2009, p. 57). A fim de contornar a ‘nova/velha’ problemática das ‘dificuldades de aprendizagem’, entrou em vigor o Decreto-lei n.º54/2018 de 6 de julho. Na tentativa do ensino criar alternativas curriculares (ao currículo vigente), como as “medidas universais”, quando estas são insuficientes para um maior sucesso na aquisição de conhecimentos são aplicadas as “medidas seletivas”, ainda assim, caso persista esta não aquisição de determinados saberes sistematizados pelo Ministério da Educação, passa às “medidas adicionais”. Desta forma, a tónica do problema é colocada na criança ou no jovem que não reúne as condições necessárias ‘para transitar de ano letivo’, por outras palavras, a compensação curricular inscreve-se “nesta conceção que atribui o insucesso escolar dos alunos às dificuldades linguísticas e cognitivas e aos desajustamentos culturais” sem questionar “o modo como a escola, enquanto estrutura e enquanto organização, se posiciona face ao problema” (Almeida, 2009). Entendo, quando o autor termina este raciocínio ao acrescentar que, desta forma, os “grupos minoritários” terão de adquirir “competências linguísticas e culturais da cultura dominante” (Almeida, 2009), numa linguagem sociológica, ocorre o processo de aculturação. Neste mesmo decreto de lei (n.º54/2018) é acrescentado, cito:

“CAPÍTULO III

Recursos específicos de apoio à aprendizagem e à inclusão

Artigo 11º

Identificação dos recursos específicos

1 – São recursos humanos específicos de apoio à aprendizagem e à inclusão:

- a) Os docentes de educação especial;
- b) Os técnicos especializados;
- c) Os assistentes operacionais, preferencialmente com formação específica”.

(Diário da República, p. 2922).

Assim, uma das possíveis respostas, em contextos educativos, pode passar pela mediação. É uma profissão exercida por um ou mais técnicos especializados, que pode ser, sim, uma mais valia à comunidade educativa. Passando, assim, de uma relação da

díade aluno-professor a uma relação caleidoscópica (expressão utilizada pelo Professor Ricardo Vieira), ‘tal como na vida lá fora’.

A ‘mediação’ é um tipo de prática que se difundiu no século XVII, por força da influência anglo-saxónica, inicialmente nos EUA e, posteriormente, na Europa. Segundo Torremorell:

“A mediação prolifera incessantemente na área de influência anglo-saxónica, onde existem numerosos serviços de mediação a intervir na maior parte dos âmbitos de realização humana: comunitário, laboral, familiar, escolar, penal e internacional, entre os ramos mais desenvolvidos. Daqui expande-se para Norte, em direção ao Canadá, e para Sul, em direção à América Latina, a seguir, é exportada para a Europa.”

(Torremorell, 2008, p. 12)

O conceito ‘mediação’ é, pela sua origem enquanto profissão, associado à mediação de conflitos em “contexto judiciário” (Almeida, 2009), como alternativa ao método tradicional de negociação. No decorrer do tempo, a mediação começou a ser considerada um tipo de intervenção útil em outros contextos, como é o caso da mediação “cultural, escolar, social, de intervenção comunitária e institucional” (Almeida, 2009). Na Europa, a mediação enquanto profissão na educação, surgiu “com o objectivo de reduzir os fenómenos de violência na escola” (Almeida, 2009). Inicialmente, atribuída ao assistente social, este tipo de mediação consistia numa intervenção inovadora pela “abordagem social e não policial, (...) cabendo ao assistente social assumir-se como recurso, interlocutor privilegiado dos pais na escola” (Almeida, 2009). Contudo, ao longo do século XX, o conceito de mediação complexificou-se, consoante o seu contexto de atuação, difere o perfil e o tipo de atuação por parte do mediador. Importa neste relatório, desenvolver um pouco mais o mediador em contexto educativo. No qual, já não é um papel que cabe exclusivamente ao assistente social, mas também, ao técnico especializado, o que permite uma maior abertura ao trabalho em rede, multi e interdisciplinar, dentro e fora da escola.

1.3. A MEDIAÇÃO INTERCULTURAL E SOCIOPEDAGÓGICA NA ESCOLA

“À força de secundarizar o essencial em relação ao urgente, acabamos por esquecer a urgência do essencial”

Edgar Morin

Para ‘se falar’ de mediação em contexto educativo, é importante compreender o sistema de funcionamento de uma escola pública. Como referi no texto anterior, o sistema de ensino português, em pleno século XXI, ainda é multicultural e não intercultural.

Ao analisar-se as disciplinas que compõem o currículo vigente (Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho), na escola pública, percebe-se que: em momento algum encontra-se disciplinas referentes a outros países, nomeadamente, das minorias étnicas. A título de exemplo, não consta “A História do Brasil”, ou “A História de Angola”, ou “A História da Ucrânia”, ou “A História do Nepal”, ou “Línguas”, ou “Culturas” etc., desde o ensino primário, enquanto parte integrante do currículo em vigor. Como podemos falar de interculturalidade, no ensino, quando existe uma rigidificação (inalterada durante anos, décadas) na matriz (estrutura base) do sistema curricular? Em que medida, estes novos técnicos especializados, como é o exemplo da mediação, podem coexistir nas escolas sem retirar o protagonismo do professor/a? É, sim, fundamental consciencializar que o sistema educativo necessita, – necessidade emergente –, de uma nova reforma estrutural, só assim é possível abrir caminho a novas possibilidades, num trabalho em rede e, na tentativa, de equidade. Para isso, numa primeira fase, é fundamental criar estratégias para se escutar alunos e famílias, reunir toda a informação e triar para fazer acontecer. É este o paradigma que me deparei no âmbito do meu estágio, o paradigma emergente (Amaro & Boavida, 2006) – ver capítulo VI. Concordo, quando Almeida defende que:

“A educação intercultural caracteriza-se pela adopção de currículos que incluem elementos relativos às diferentes etnias, pelo ensino da língua materna e pressupõe uma abertura da escola a outros actores externos a si, nomeadamente, uma maior implicação das famílias nas práticas educativas”.

(2009, p. 58).

Na década de 1990, num debate europeu entre “várias entidades promotoras de mediação” (Almeida, 2009), foram determinados os seus conceitos e práticas. Em Portugal, no ano de 2000, isso refletiu-se na criação de um “*Grupo de Trabalho para os Mediadores Culturais*”, no levantamento da necessidade de mediadores, junto das escolas públicas. Em 2001 foi elaborado o estatuto legal do mediador sociocultural, com a seguinte definição é “criada a figura de mediador sócio-cultural, que tem por função colaborar na integração de imigrantes e minorias étnicas, na perspectiva do reforço do diálogo intercultural e da coesão social.” (Diário da República, p. 5586). Nasceu, assim, a mediação intercultural em vários contextos, nomeadamente escolar, para além da clássica mediação de conflitos.

A mediação sociocultural tem se transformado ao longo dos últimos 20 anos, ganhando vários papéis e diversos contextos sociais, como é o caso da mediação intercultural, fruto de um trabalho de campo (e científico) na melhoria da sua atuação em campo. O meu papel no estágio marcou-se pela mediação intercultural e socioeducativa, em contexto escolar. Mediar não é só resolver conflitos ou tensões, é antever para atuar enquanto prevenção, numa perspetiva de transformação social (Torremorell, 2008). A autora Cristiana Madureira apresenta caminhos possíveis, destacando o papel dos alunos enquanto agentes na mediação entre pares, com “os princípios que estão por trás da sua ação: dialógica, participativa e pacificadora” (2019). Sublinha a importância, em contexto escolar, de se capacitar os alunos ao exercerem o papel de mediadores entre os seus pares, ao desenvolver as suas “competências interpessoais e sociais de escuta ativa, o diálogo, a empatia, a auto-regulação, a criatividade e a responsabilidade valorizando-se o potencial dos contextos cooperativos nas relações interpessoais” (2019, p. 60). Mais que potenciar as próprias competências dos alunos, é o adulto ser o pedagogo, professor e mediador, ao mesmo tempo, a fim de exercitá-las ao atribuir-lhes um papel ativo, de responsabilidade, também, na escola.

CAPÍTULO II – AGRUPAMENTO DE ESCOLAS HENRIQUES NOGUEIRA

Este capítulo inicia com o enquadramento histórico do Agrupamento de Escolas Henriques Nogueira (2.), seguindo-se a sua caracterização (2.1.). Num momento final irei apresentar a Escola EB 2,3 da Junta de Freguesia do Maxial (2.2.), bem como, o seu contexto social e económico (2.3.).

2. HISTÓRIA DO AGRUPAMENTO DE ESCOLAS HENRIQUES NOGUEIRA

O Agrupamento de Escolas Henriques Nogueira, com sede no centro de Torres Vedras, é uma escola pública, mas começou por ser uma escola particular. Em 1944 foi fundada a “Escola Comercial António Augusto Cabral”, terá sido a primeira escola particular oficializada do país, o que possibilitava aos seus alunos poderem realizar os exames nacionais, Venerando de Matos (2020, s.p.). Mais tarde, em 1957, como resposta ao memorando enviado pela Câmara Municipal, – “em defesa da criação de uma escola técnica em Torres Vedras” (Matos, 2020, s.p.) –, o Ministério da Educação integrou a “Escola Industrial e Comercial” no Decreto-Lei nº41258, de 10 de setembro de 1957. A partir deste ano estaria, do lado nascente, a Escola Secundária Municipal, do lado poente, a nova “Escola Técnica” e, a sul, nas novas instalações as escolas primárias (Matos, 2020).

Em 1967 o Ministério das Obras Públicas e Comunicações deu início às obras da «Escola Industrial e Secundária de Torres Vedras», terminadas em novembro de 1969. Em 1970 foi inaugurada a nova escola, na presença do Presidente da República Américo Tomás. Segundo a Portaria n.º261/87 de 2 de Abril, foi anunciado pelo Ministro da Educação e Cultura que, entre outras escolas do país, esta passaria a denominar-se de “Escola Secundária de Henriques Nogueira, Torres Vedras”.

O nome “Henriques Nogueira” está intimamente ligado ao “patrono do agrupamento” o José Félix Henriques Nogueira, Jornalista, Escritor e Político, nasceu em 1823 na Bulegueira, freguesia de Dois Portos. Este senhor foi “considerado por

muitos como um visionário, precursor da república e pioneiro da democracia portuguesa, defensor do associativismo, do municipalismo, do federalismo ibérico, do compromisso (...) da escolaridade pública gratuita e universal, para jovens e adultos” (Plano Educativo, 2022, p. 7).

No Projeto Educativo 2022-2025 do Agrupamento consta a parte mais recente da história da Secundária. Foi a 26 de Abril de 2013 que passou a denominar-se de “Agrupamento de Escolas Henriques Nogueira”, ao abrigo do Decreto Regulamentar n.º12/2000. Nasceu esta nova designação pela “fusão do Agrupamento de Escolas do Maxial com a Escola Secundária Henriques Nogueira” (PE, 2022, p. 6).

2.1. CARACTERIZAÇÃO DO AGRUPAMENTO DE ESCOLAS HENRIQUES NOGUEIRA

Antes de iniciar a caracterização do Agrupamento de Escolas, onde decorre o meu estágio curricular, é de referir a autorização pelo Sr Diretor em constar a designação ‘Agrupamento de Escolas Henriques Nogueira’, Apêndice (0). A partir de 2013, doravante o Agrupamento de Escolas Henriques Nogueira (AEHN), “o processo de consolidação da nova unidade orgânica foi desenvolvido com a preocupação de uniformizar procedimentos e de estabelecer as bases para a concretização de projetos pedagógicos comuns” (PE, 2022, p. 6).

O Agrupamento é composto pelo Diretor, Subdiretora e Adjuntas, membros do Conselho Geral. A partir do Diretor divide-se, de um lado, o Conselho Pedagógico e Coordenadores do Estabelecimento e, de um outro, os Serviços Técnico-Pedagógicos, a EMAEI, o Centro Qualifica, a Equipa da Avaliação Interna, o Conselho Administrativo e os Serviços Administrativos e Operacionais. Dentro do Conselho Pedagógico existe, de um lado, os Departamentos Curriculares e, do outro, a Coordenação das Atividades Pedagógicas. Os Serviços Técnico-Pedagógicos dividem-se nos Serviços de Apoio à Aprendizagem/Sala de Estudo, na Biblioteca Escolar, nos Serviços de Apoio Social, nos Serviços de Psicologia e Orientação e nos Serviços de Ação Social Escolar (PE, 2022). Este organograma do Agrupamento obedece ao Decreto de Lei n.º137/2012, de 02 de julho, bem como, ao seu Regulamento Interno (PE). Devido à pandemia e seus efeitos colaterais, a gestão dos Assistentes Técnicos e Assistentes Operacionais passaram a cargo da Câmara Municipal de Torres Vedras, numa ótica da descentralização de

competências (PE, 2022). Em relação aos recursos humanos, a escola integra 197 docentes do Quadro da Escola, 23 docentes do Quadro da Zona Pedagógica, 32 docentes contratados; do pessoal não docente, congrega 5 Técnicos Superiores, 12 Assistentes Técnicos e 80 Assistentes Operacionais (PE, 2022).

O AEHN, Aposta em vários projetos a nível nacional e internacional, “desde a sua criação” (PE, 2022). Tomo como exemplo o Plano de Ação para a Transição Digital, bem como, o Plano de Ação para o Desenvolvimento Digital das Escolas (PADDE). Embora de atuações distintas, ambos os programas têm em comum:

«incentivar a inclusão digital de todos, promover a igualdade de género no digital, reforçar a modernização e a atualização de professores e de escolas, aumentar a utilização de recursos e de conteúdos educativos digitais e preparar os alunos para um mercado de trabalho cada vez mais digital».

(PE, 2022, p. 15).

Segundo o Projeto Educativo 2022-2025 do Agrupamento, os projetos enquadrados no Programa Erasmus+ em 2021/22 envolveram 240 alunos e professores. Segue a rede de países parceiros com a Agrupamento (PE, 2022):



Fig. 1. (Fonte: Projeto Educativo 2022-2025, Agrupamento de Escolas Henriques Nogueira).

No seu Regulamento Interno constam os princípios orientadores (Artigo 2º) baseados na “igualdade”, na “participação” e na “transparência”. A orgânica do agrupamento segue, igualmente, objetivos (Artigo 3º), de forma sucinta, são: a prevenção do abandono escolar; a promoção da equidade social; a premissa “da igualdade de oportunidade para todos”; “assegurar as melhores condições de estudo e de trabalho”, na perspetiva do desenvolvimento pessoal e profissional; cumprir as leis e

normas da constituição portuguesa; analisar “os critérios de natureza pedagógica sobre os critérios de natureza administrativa” para uma gestão eficiente; manter “a estabilidade e transparência na gestão e administração escolar”; a gestão escolar ser um facilitador na participação dos membros da comunidade escolar (Regulamento Interno, 2023).

Em relação à frequência de alunos migrantes no AEHN, foi-me facultada uma lista, atualizada à data. Embora o foco do projeto de estágio seja com as minorias étnicas, tomei a decisão de integrar esta lista na caracterização do AEHN, por me parecer ser útil em estudos futuros e/ou aplicação de estratégias no sistema educativo público. Ver tabela que se segue.

Tabela I

Lista de alunos migrantes no ano letivo 2023-24 (à data), no AEHN.

Naturalidade	Nacionalidade	Pré escolar	1º Ciclo	2º/3º Ciclo	Secundário	Total
Alemanha	Alemanha	1	0	0	1	2
Angola	Angola	0	0	0	8	8
Bangladesh	Bangladesh	1	4	3	0	8
Bélgica	Bélgica	0	1	0	0	1
Brasil	Brasil	16	15	31	71	133
Cabo Verde	Cabo Verde	0	0	0	1	1
China	China	0	0	0	1	1
EUA	EUA	0	0	0	1	1
França	França	0	0	0	1	1
Holanda	Holanda	0	0	0	1	1
Índia	Índia	0	0	0	2	2
Itália	Itália	0	0	0	1	1
Cabo Verde	Itália	0	0	0	1	1

Irlanda	Itália	0	0	0	1	1
Brasil	Itália	0	0	0	1	1
Moçambique	Moçambique	0	0	0	1	1
Nepal	Nepal	0	0	0	4	4
Paquistão	Paquistão	0	0	0	4	4
Venezuela	Portugal	0	0	0	1	1
R.U. da Grã Bretanha e Irlanda do N.	Portugal	0	0	0	2	2
Suíça	Portugal	0	0	0	1	1
Ucrânia	Portugal	0	0	0	1	1
Brasil	Portugal	0	0	0	2	2
Roménia	Portugal	0	0	0	1	1
Paraguai	Portugal	0	0	0	1	1
Qatar	Portugal	0	0	0	1	1
Moldávia	Portugal	0	0	0	1	1
Porto Rico	Portugal	0	0	0	1	1
Moldávia	Roménia	0	0	0	1	1
Roménia	Roménia	0	0	0	2	2
São Tomé e Príncipe	São Tomé e Príncipe	0	0	0	1	1
Ucrânia	Ucrânia	0	0	0	6	6
Venezuela	Venezuela	0	0	0	3	3

(Fonte: arquivo escolar do AEHN, última atualização em Fevereiro, 2024)

2.2. APRESENTAÇÃO DA ESCOLA EB 2,3 DA JUNTA DE FREGUESIA DO MAXIAL

A escola EB 2,3 Maxial foi edificada a 04 de novembro de 1983, tendo autonomia própria até 2013, a partir dessa data passou a pertencer ao ‘novo’ Agrupamento de Escolas Henriques Nogueira (PE, 2022).

Segundo o Sr Coordenador da escola, nos anos iniciais, as suas instalações eram compostas por um bloco central (com os serviços administrativos) e um segundo bloco onde se lecionava o 2º ciclo. Por volta dos primeiros 20 anos de existência, albergava apenas o 2º ciclo. Há cerca de 20 anos foi construído o pavilhão do ginásio e um outro bloco, para ser possível lecionar as turmas do 2º e 3º ciclos.

Em relação à entrada do número de alunos, houve oscilação ao longo dos anos, nas palavras do Sr Coordenador “em 2010/2011 lotação plena com 21 turmas”, entre 2012/2013 houve um decréscimo na entrada do número de alunos na escola e “nos últimos 5 anos têm-se mantido as 11 turmas”. No ano letivo de 2023-2024 regista a matrícula entre “226 a 230 alunos”.

No que respeita à entrada de alunos vindos de outros países, vem à memória ser entre 2003/2004, nativos da Moldávia, Ucrânia e Roménia, os países do leste europeu. Enfatiza o facto da escola nunca ter recebido alunos com grande expressão em número, não chegando a 10 alunos do mesmo país, por cada ano letivo. Considera que, nos últimos 3/4 anos, a escola matricula, em maior número, alunos vindos do Brasil, em modo de reflexão, possivelmente por reagrupamento familiar. Considera que, muito provavelmente, as minorias étnicas no Maxial não se fixem, por não haver trabalho, nas suas palavras “acredito que não haja fixação das etnias migrantes, por não haver trabalho”, do que ouve falar, “quem se fixou mais foi os romenos e os nepaleses” por haver trabalho na apanha do morango no Ameal. A escola nunca recebeu alunos destas duas nacionalidades. Em relação aos alunos vindos do Bangladesh, no ano letivo de 2022-2023, foi a primeira vez que a escola acolheu cerca de 3 alunos desta nacionalidade.

A existência da rádio na EB 2,3 do Maxial é o projeto que decidi destacar, por ser o mediador de excelência na comunicação entre a escola e a comunidade e com o

qual desenvolvi grande parte das atividades ao longo do meu estágio (nesta escola). Esta rádio nasceu do projeto “Rádio Escolas”, num protocolo estabelecido entre a ‘Rádio Miúdos’, a Câmara Municipal e o AEHN, de Torres Vedras. Após o término deste projeto, a escola decidiu dar continuidade à rádio, passando a denominar-se ‘Rádio Radical’ da EB 2,3 do Maxial.

2.3. CONTEXTO SOCIAL E ECONÓMICO

No início dos anos 1990, Artur Cristóvão explica que a “reforma da Política Agrícola Comum” (2022, p. 19), fruto das medidas legislativas europeias, veio acionar a transferência de determinadas funções do Estado para as novas organizações não-governamentais, dos agricultores. Esta mudança veio trazer maior autonomia às populações locais, bem como, a descentralização do poder ‘de cima para baixo’, para “uma lógica integrada e de baixo para cima” (Cristóvão, 2022, p. 20), neste setor. Assim, começaram as feiras anuais e festividades neste âmbito, iniciativas das Associações locais.

Após o meu contacto móvel ao Sr Presidente, da Junta de Freguesia do Maxial, foi agendada uma reunião presencial, para o dia 21 de março, 2024. O tema desenvolvido foi o contexto socioeconómico, desta Junta de freguesia, situada na zona oeste de Portugal, concelho de Torres Vedras. Uma vez, o meu estágio ser na Escola EB 2,3 do Maxial, faria todo o sentido, conhecer a sua realidade social e económica, a fim de entender, com maior verosimilhança, determinados fenómenos na escola. Nessa reunião, o Sr Presidente, sendo um conterrâneo da terra, partilhou uma visão na 1ª pessoa, em relação aos serviços na comunidade, mas também, no campo subjetivo, a mudança mais significativa que trouxe a década dos anos 1990, a (tardia) emancipação das mulheres, neste meio rural. Nas palavras do Sr Presidente:

“Nos anos 80/90, quase todas as famílias viviam da agricultura (...) e da cerâmica (fábricas de tijolo). (...) Também, os trabalhadores temporários, em limpezas as mulheres, (pausa), sempre foi assim e continua. No anos 90 começou a haver a igualdade de género (...), as mulheres começaram a sair mais da vida doméstica e irem, também, para o mercado de trabalho.”

(21 de março, 2024)

Segundo o Sr Presidente, ainda nos anos 1990, começou o pequeno comércio, desde esteticistas, cabeleireiros, lojas de roupa, a farmácia (emprega 3 pessoas), restaurantes (atualmente 4 restaurantes). A partir dos anos 2000 esta realidade foi mudando, com o aumento dos serviços, como é o exemplo dos Lares (ERPI), um Lar no Maxial e outro em Monte Redondo (uma aldeia que pertence à Junta de Freguesia do Maxial). Em 2007/2008, o Lar do Maxial já empregava cerca de 43 colaboradores. Em relação à Junta de Freguesia do Maxial, em 2005, só havia um colaborador, de momento conta com 10 colaboradores. No que respeita à educação, nesta localidade, foi transmitido pelo Sr Presidente, que até 2007/2008 não havia refeitórios nos jardins de infância e nas escolas primárias. Igualmente, por esta altura, começou a haver mais colaboradores nas escolas, isto veio trazer mais desenvolvimento socioeconómico local, no pequeno comércio.

Desde 2022, a Junta de Freguesia apoia 300.00€ anuais, a cada residente que prossiga os estudos no ensino superior e a cada nascimento dum bebé. O Sr Presidente defende a educação e a taxa de natalidade, em prol “da melhoria de qualidade de vida” e num maior crescimento populacional neste meio rural, uma vez existir a tendência à sua desertificação. Contudo, o Sr Presidente acrescenta “continua a haver agricultura (...), agora é com máquinas mais sofisticadas (...) o que é possível aumentar a escala dos terrenos, por cada proprietário ou família (...) antigamente era minifúndio, agora latifúndio”. Foi partilhado ainda que, esta freguesia, tem Bombeiros desde 1979, sendo uma das duas únicas freguesias do concelho que possui este serviço, tão necessário à comunidade. O centro de saúde existe desde 1983.

Em modo de reflexão, de facto, “promover a participação genuína, empoderadora de cidadãos e comunidades, não é tarefa fácil para animadores rurais ou urbanos (...) e outros técnicos comprometidos com o Desenvolvimento Local” (Cristóvão, 2022, p. 23).

CAPÍTULO III – APRESENTAÇÃO DO PROJETO DE ESTÁGIO

O presente capítulo inicia com uma apresentação do Gabinete de Apoio ao Aluno e Família (GAAF), (3.), no Agrupamento de Escolas Henriques Nogueira, seguindo-se da breve contextualização do Projeto REDE (3.1.) inserido no GAAF.

3. GABINETE DE APOIO AO ALUNO E FAMÍLIA

Em reunião com a orientadora do AEHN, fui informada que o Gabinete de Apoio ao Aluno e Família (GAAF) foi criado há um ano no Agrupamento de Escolas Henriques Nogueira, uma extensão do Centro de Apoio à Inclusão (CAI), implementado este ano letivo, 2023-24. Ana Vieira (2016) partilha que os GAAF “enquadram-se no âmbito da emergência de novos projectos sociais na escola” (Vieira, 2016, p. 173). Segundo a autora, o conceito de GAAF, em Portugal, foi desenvolvido pelo Instituto de Apoio à Criança (IAC), uma instituição particular de utilidade pública, “em 1997, através dos projetos SOS criança” (p. 173).

3.1. PROJETO REDE

O meu estágio intitulado de “Fios e Nós = REDE” é uma analogia às pessoas quando se cruzam e criam uma relação, seja ela qual for, daí ‘= REDE’. Todos juntos somamos e tornamo-nos mais capazes de dar voz a quem pouco ou nada tem, refiro-me às minorias étnicas. Em várias reuniões com a colega orientadora do agrupamento de escolas, ficou acordado o meu estágio ser a realização do projeto REDE, ligado ao GAAF do agrupamento, durante este ano letivo.

Após as diretivas por parte da orientadora do AEHN, em outubro de 2023, foram iniciadas as atividades, entre a educação sociopedagógica e a mediação intercultural, com os alunos de minorias étnicas e da maioria étnica. Após as primeiras atividades

concretizadas com os alunos, reuniões com docentes, direção, coordenação, as conversas informais com os vários agentes educativos, reuni todos estas fontes de informação, afim de traçar o plano de atividades ao longo do ano letivo, 1º em linhas gerais e, progressivamente, em linhas específicas. Nasceu, assim, o projeto REDE.

CAPÍTULO IV – METODOLOGIA

O capítulo IV é dedicado à metodologia do projeto executado, ou seja, na apresentação dos métodos e técnicas utilizados ao longo dos 08 meses de estágio. Começa com a descrição do tipo de investigação e a sua abordagem (4.). Seguindo-se a explanação dos métodos e técnicas utilizados, no decorrer do estágio (4.1.).

4. INVESTIGAÇÃO-AÇÃO

O meu estágio enquadrou-se no paradigma fenomenológico-interpretativo, pois procurei investigar não apenas “as intenções e significações” (Amado, 2014, p. 40) das práticas educativas, mas também os contextos específicos nos quais as interações ocorreram. O *modus operandi* é o da investigação-ação, que segundo Isabel Carvalho Guerra (2002), alia “a prática à pesquisa”.

A minha determinação, desde o primeiro dia de estágio, foi a de provocar uma ‘rutura’ transformativa através da minha intervenção-ação, não por pura rebeldia vinda da minha adolescência, mas, porque as reuniões (anteriores ao estágio) com o Sr Diretor do AEHN foram determinantes, a fim de se traçar as diretivas para a ‘questão-problema’. Assim, num processo ao longo dos 8 meses de estágio, intervim no papel de mediadora intercultural com 2 alunos pré-adolescentes (contexto individual) e com um grupo de 5 adolescentes (contexto grupal) – 3 com limitações a nível intelectual e cognitivo e 2 da minoria étnica –, em duas escolas diferentes do mesmo agrupamento. Para que eu promovesse alguma mudança em contexto educativo, a minha conduta não foi a de observador passivo, mas sim “um apoiante dos sujeitos implicados na acção” (Guerra, 2002). Ao longo desses 8 meses, passei por reuniões com a orientadora do AEHN, para além, das vivências com os alunos, assistentes operacionais, administrativos e professores, o que me permitiu vários momentos de reflexão conjunta e, posteriormente, inflexão (diários de bordo). De salientar, ainda, a minha iniciativa em comunicar com os encarregados de educação dos alunos que acompanhei, no sentido de esbater o fosso entre escola-família e fazer acontecer um tipo de atuação em sinergia, ou seja, mais sistémico, baseado nas premissas da horizontalidade. Não podemos esquecer

que a escola existe, por haver pessoas que ‘brotam’ outras pessoas no mundo. Por outras palavras, se não houvesse nascimentos, para que serviria o ‘ensino obrigatório’? Neste sentido, fui compreendendo através da própria experiência, que estaria perante dois paradigmas:

- o paradigma emergente, que advém de fenómenos dos acontecimentos sociais, os fenómenos da interação (Boavida & Amado, 2006) e da importância de ir ao encontro dos conhecimentos pouco explorados;
- o paradigma da complexidade, inevitavelmente, o paradigma acima levou-me a este paradigma.

As características mais presentes nesta investigação-ação são:

- a experiência de campo, do “saber para o saber-fazer”;
- a análise documental, aliada à prática;
- a análise estatística, depois da prática ou de estar no terreno;
- a avaliação qualitativa;
- os resultados obtidos vindos da prática e apoiados na análise documental;
- a finalidade dos resultados “contribuem para uma melhoria social” (Guerra, 2002, pp. 64-66).

Pelas características que reporta este estágio, desde o método de observação directa não-participante e participante, às reuniões e aos grupos reflexão, o mais assertivo seria uma análise do tipo qualitativa. Isto permitiu-me mais possibilidades na recolha de dados junto dos agentes educativos, a fim de não dispersar do grande objetivo a médio prazo: construção futura do Gabinete de Mediação Intercultural, no AEHN.

4.1. MÉTODOS E TÉCNICAS DE INVESTIGAÇÃO

Chegado este momento do meu projeto de investigação, é uma fase determinante, a escolha dos métodos e técnicas a aplicar, para se conseguir alcançar aquilo que foi projetado inicialmente e (co)construído no AEHN. Dentro do método qualitativo, as etapas da minha investigação encontram-se discriminadas na **Tabela II**.

Tabela II

Fases do processo de investigação, seus métodos e técnicas de recolha de dados.

Fases da investigação	Métodos e técnicas de recolha de dados
Diagnóstico das necessidades (levantamento das necessidades)	Diários de bordo Análise documental Observação não-participante Observação participante
Intervenção (planeamento e implementação das atividades)	Análise documental observação direta não-participante observação direta participante diários de bordo
Monitorização da investigação-ação	Grupos reflexão (<i>focus group</i>) registos de observação (teste projetivo, escala de observação direta e questionários)

(Fonte: elaboração da autora)

Após a explanação dos métodos/técnicas do projeto REDE, neste ponto irei validar a recolha de dados e seus instrumentos, de forma a partilhar mais informação ao leitor, do que levou às dinâmicas implementadas no estágio.

A técnica utilizada para o registo das reuniões (diretor/orientadora/professores), conversas informais e das atividades, foi os diários de bordo. Para além dos registos vídeos (atividades e grupos reflexão), fotografias (atividades) e áudios (grupos reflexão).

Nesta primeira fase do projeto REDE, concretizaram-se várias reuniões presenciais com o Sr Diretor do agrupamento de escolas Henriques Nogueira, num primeiro levantamento das necessidades (ver com maior detalhe a descrição 5.1. Diagnóstico das necessidades, CAPÍTULO V).

A segunda fase iniciou com o meu acolhimento no AEHN, seguindo-se as reuniões com a minha orientadora do AEHN, até à observação direta não-participante. Foi a partir destas reuniões que obtive as primeiras coordenadas dos alunos a acompanhar, para além de uma breve descrição do seu percurso escolar, perfil, etc. Deu-se início ao plano das atividades e sua execução, a utilização da escala de observação direta, a aplicação do teste projetivo e os questionários de autossatisfação das atividades, junto do grupo de alunos do AEHN.

Paralelamente, fui redigindo a caracterização do AEHN (capítulo II) – a sua recolha foi através de documentos oficiais do AEHN, do *blog* de um historiador conceituado da zona oeste, para além, de uma reunião com o Sr Presidente da Junta de Freguesia do Maxial – e a análise documental (CAPÍTULO I).

Na terceira fase, em conjunto com a professora supervisora do IPL, optou-se pela recolha de dados através dos grupos reflexão (capítulo V), junto dos professores e assistentes operacionais (*focus group*) – com base nas linhas orientadoras de um questionário base. O grande objetivo foi compreender, com maior proximidade (*macro*), a visão de cada agente educativo sobre a chegada das minorias étnicas à escola e refletir, numa análise SWOT, as respostas educativas existentes, bem como, as lacunas por colmatar.

Numa quarta e última fase, reuni toda a documentação, – os diários de bordo (das reuniões, da observação participante/não-participante e das conversas informais), o teste projetivo, os questionários de autossatisfação (das atividades), o registo de observação (grelha de observação) e a análise SWOT dos grupos reflexão (*focus group*) –, analisei, fiz o cruzamento de dados, apresentei os seus resultados e conclusões (capítulo V). Este é um momento essencial de descrição, discriminação e análise das dinâmicas inerentes ao estágio, com os alunos e comunidade escolar.

A avaliação encontra-se presente ao longo do projeto REDE. Analisar e refletir sobre o desenrolar das várias atividades do projeto é outro momento significativo, para

que se entenda se o caminho a percorrer é mesmo em determinado sentido ou se é necessário mudar objetivos e/ou atividades de acordo com novos resultados e novas necessidades, no contexto educativo onde intervimos. O presente relatório reúne a informação desde o diagnóstico das necessidades, aos objetivos, à sua aplicabilidade, avanços e retrocessos, até à obtenção de resultados, tanto positivos, como as limitações encontradas (Serrano, 2008). A partir desta fase final da “avaliação permite-nos reconhecer os erros e os sucessos da nossa prática, a fim de corrigir aqueles no futuro”, daí ser importante esclarecer que “ a investigação (...) existe para provar (“to prove”) e a avaliação existe para melhorar (“to improve”)", (Serrano, 2008). Nesta penúltima fase, é importante o cruzamento de dados, é uma fase mais avançada da investigação, a seguinte citação ilustra muito bem esta afirmação:

“Com base na análise e compreensão da realidade, é importante a identificação de problemas e necessidades, mas também de potencialidades e recursos que podem facilitar a transformação dos elementos desejados e, com o apoio das técnicas de recolha de dados privilegiadas, é possível a triangulação da informação entre os envolvidos e servirá como rampa de lançamento do desenho do projeto”.

(Stufflebeam & Shinkfield, 1995, como citado em Ventura, 2019, p. 11).

Naturalmente, a análise de conteúdo encontra-se nesta última fase da minha intervenção em contexto escolar, como parte da avaliação final na recolha de todos os dados. É nesta fase que importa descrever e analisar o conteúdo manifesto (objetivo) a partir dos diários de bordo, teste projetivo, questionários de autoavaliação, escala de observação direta e análise SWOT (grupos de reflexão), da minha observação de campo. Já na fase da triangulação dos dados, pode-se falar da análise do conteúdo latente (subjetivo) e, por fim, relacionar entre si as várias recolhas de dados qualitativas e uma quantitativa (a escala de observação direta). Por outras palavras, na triangulação dos dados recolhidos e já analisados (numa 1ª análise), é possível relacionar conteúdos manifestos e latentes. Portanto, não basta recolher a informação no terreno, é necessário descodificar o significado e o significante da mensagem, para depois inferir (Bardin, 1979), relacionar e antever. Foi assim, que os resultados desta investigação-ação no terreno, me permitiram identificar, com maior assertividade, onde estariam as fragilidades e potencialidades, para a aplicação de estratégias na criação futura do Gabinete de Mediação Intercultural no AEHN.

CAPÍTULO V – DESCRIÇÃO DO ESTÁGIO E APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS

O capítulo V destina-se à descrição exaustiva das atividades do estágio, bem como a análise (cruzamento de dados) dos seus resultados. Começa com a descrição do estágio (5.), posteriormente, a discriminação de cada fase do projeto REDE: o diagnóstico das necessidades (5.1.); o planeamento das atividades (5.2.); a implementação das atividades (5.3.); a monitorização/análise dos resultados (5.4.).

5. DESCRIÇÃO DO ESTÁGIO

Os quadros que se seguem, apresentam uma organização com maior detalhe de toda a intervenção do projeto REDE, encontram-se estruturados por eixos de ação, os seus objetivos, respetivas atividades/tarefas e seus participantes. Cada eixo, do estágio contempla os objetivos gerais de cada dinâmica, ou seja, cada atividade e tarefas inerentes, para além de mencionar os vários envolventes (**Participantes**) nele implicados. É fundamental as tarefas irem de encontro aos objetivos gerais (e específicos) – tendo em conta as capacidades reais e a cultura de cada aluno, para que não seja demasiado utópico –, daí a importância em aplicar técnicas como o teste projetivo, os questionários de autoavaliação das atividades (alunos) e a escala de observação direta (estagiária).

As tabelas III e IV são referentes ao plano das atividades do projeto REDE do meu estágio, com os alunos e agentes educativos, respetivamente, no AEHN e na EB 2,3 Maxial.

Tabela III*Plano projeto REDE, AEHN.*

Eixos de ação	Objetivos gerais	Atividades	Tarefas	Participantes
Eixo 1 Diagnóstico das necessidades	Levantamento das necessidades do AEHN	Recolha de dados Análise documental Caracterização do AEHN	Reuniões e leitura de documentos significativos na problemática inicial	Estagiária; diretor do AEHN; orientadora de estágio; supervisora de estágio
Eixo 2 Planeamento das atividades	Nova recolha de informação	Traçar os objetivos das atividades; planear as atividades	Diários de bordo; nova análise documental	Estagiária; orientadora de estágio; alunos dois da minoria étnica e três com neuro-divergências
Eixo 3 Implementação das atividades	Estabelecer a rotina intergruppal; criar a relação de confiança entre pares e estagiária; desenvolver a empatia pelas diferenças cognitivo/intelectual entre pares e estagiária; refletir, em grupo, sobre as diferenças de cada par	Realização das atividades (ver Tarefas)	Teste projetivo; construção do puzzle; escala de autosatisfação das atividades; álbum de memórias do meu grupo; visionamento do documentário “Ser Cigano”; passeio ao exterior (Escola Agrária de Runa); atelier de culinária ‘Comidas do Mundo’; montagem do album dos afetos no <i>hall</i> do AEHN	Estagiária; assistentes operacionais; dois alunos da minoria étnica e três com neuro-divergências
Eixo 4 Monitorização / Análise dos resultados	Compreender se as atividades desenvolvidas vão de encontro às apetências e características do grupo	Escala de observação directa; escala da autosatisfação das atividades (criada pelos alunos)	Redigir a escala de observação directa após cada atividade à terça-feira (estagiária); aplicar a escala de autosatisfação das atividades (alunos)	Estagiária; assistente operacional; dois alunos da minoria étnica e três com neuro-divergências

(Fonte: elaboração da autora)

Tabela IV*Plano projeto REDE, EB 2,3 Maxial.*

Eixos de ação	Objetivos gerais	Atividades	Tarefas	Participantes
Eixo 1 Diagnóstico das necessidades	Levantamento das necessidades da EB 2,3 Maxial	Recolha de dados <u>Análise documental</u> Contexto socio-económico e caracterização da EB 2,3 do Maxial	Reuniões e leitura de documentos significativos da problemática inicial	Estagiária; diretor do AEHN; orientadora de estágio; supervisora de estágio
Eixo 2 Planeamento das atividades	Nova recolha de informação; planear e traçar os objetivos das atividades.	Observação não-participante GAAF; observação participante (conversas informais e reuniões); planear as atividades com a aluna (outubro 2023) e aluno (janeiro 2024)	Diários de bordo; nova análise documental; planear as emissões de rádio “Quero ouvir-te!” e “A Escola para Todos!”	Estagiária; orientadora de estágio; professores; dois alunos da minoria étnica
Eixo 3 Implementação das atividades	Criar a relação de confiança entre a aluna do Bangladesh e aluno Rom; promover a empatia entre as diferentes culturas (bengali, rom e portuguesa); desenvolver projeto intercultural	Emissões de rádio; clube de dança bengali; exposição intercultural Bangladesh/Portugal	Criação das emissões de rádio a partir dos conteúdos: contexto geográfico e histórico/tradições e costumes/ensino em cada cultura; criação do clube de dança bengali: elaboração dos flyers/cartazes, das autorizações parentais, fichas de inscrição e ações de sensibilização junto dos alunos; montagem da exposição intercultural com a comunidade escolar	Estagiária; professores; assistentes operacionais; pais; aluna da minoria étnica; aluno da minoria étnica; alunos da maioria étnica

Eixo 4 Monitorização/ Análise dos resultados	Compreender se as atividades desenvolvidas vão de encontro aos objetivos traçados; iluminar partes ocultas na recolha da informação	Escalas de autosatisfação das atividades; análise SWOT (grupos reflexão)	Aplicar as escalas de autosatisfação das atividades (alunos); preparar e elaborar documentos da análise SWOT e realizar 3 grupos de reflexão (professores e assistentes operacionais)	Estagiária; professores; assistentes operacionais; aluna da minoria étnica; aluno da minoria étnica; alunos da maioria étnica
---	---	--	---	---

(Fonte: elaboração da autora)

Após as primeiras reuniões em outubro de 2023 com a orientadora do AEHN, a recolha de dados foi continuada na minha observação não-participante à terça-feira de tarde no GAAF da EB 2,3 Maxial, na observação participante à terça-feira de manhã com o grupo de 5 alunos adolescentes no AEHN e à quinta-feira de manhã com uma aluna do Bangladesh. A 25 de janeiro de 2024, iniciei com um aluno da minoria étnica, à quinta-feira de tarde. Com estas coordenadas, foi possível traçar a metodologia pedagógica, os objetivos gerais, a planificação *micro* das atividades, do projeto REDE Apêndice (1). É uma altura da intervenção que faz “referência ao planeamento das diversas acções desde o início do projecto até ao fim”, na qual se estabelece “as diferentes etapas” e projetar as datas “em que se devem fazer as várias actividades” (Serrano, 2008).

5.1. EIXO 1 – DIAGNÓSTICO DAS NECESSIDADES

No decorrer do ano de 2023, foram realizadas várias reuniões presenciais com o Sr Diretor do agrupamento de escolas Henriques Nogueira, inicialmente com outra perspetiva de colaboração.

Nesta primeira fase do projeto REDE, concretizaram-se várias reuniões presenciais com o Sr Diretor do agrupamento de escolas Henriques Nogueira. Foi a 15 de maio de 2023, uma reunião significativa, que comuniquei ao Sr Diretor a experiência da criação de um Gabinete de Mediação Intercultural num agrupamento de escolas em Chaves e conseqüente convite desse Agrupamento de Escolas em Chaves para integrar a Rede Escolas para a Educação Intercultural (REEI). Em reflexão conjunta, o Sr Diretor

manifestou interesse em replicar este Gabinete, num ano letivo posterior ao estágio curricular – mediante o relatório final, apresentar a proposta à Câmara Municipal de Torres Vedras, em alternativa ao Ministério da Educação. Assim, foi dado início ao primeiro passo na formalização do estágio. No dia 16 de maio de 2023, enviei por e-mail ao Sr Diretor:

Boa tarde Sr Diretor,

após a nossa reunião de ontem, venho por e-mail :

. antes da implementação do projeto Gabinete de Mediação Intercultural, faz todo o sentido ser feito o levantamento de dados junto do Agrupamento, assim, foi falado em reunião da possibilidade de Estágio curricular para esse efeito e, posteriormente, arrancar com o tal projeto;

. comunicar que já remeti ao Coordenador Professor Dr José Marques do meu Mestrado em Mediação Intercultural e Intervenção Social o pedido da formalização do Estágio curricular no Ag. de Escolas H.N., bem como, o e-mail da direção;

. a aguardar o envio da disponibilidade do Sr Diretor para reunião online com a Professora Dr^a Cristiana Madureira (segue abaixo o seu currículo), uma das pessoas que implementou um gabinete de Mediação num Ag. de Escolas em Chaves.

Por favor, Sr Diretor, assim que houver avanços do Estágio ou dados em falta tanto da minha parte como da minha instituição (ESECS, IPLeiria), comunique.

--

Com os Melhores Cumprimentos,

Catarina Ribeiro (...)

Em nova reunião, a 08 de agosto de 2023 com o Sr Diretor do AEHN, considero ser o passo essencial na preparação para iniciar o projeto de estágio, no agrupamento. Foi solicitado/abordado pelo Sr Diretor:

- as questões burocráticas, relativas ao estágio (tipos de abordagens, o programa e protocolo);

- a existência do Centro Qualifica (CQ), dos 03 aos 60 anos, no ensinamento do PLNM;
- Gabinete de Apoio ao Aluno e à Família (GAAF) – em mudança para o Gabinete de Inclusão e Apoio às Aprendizagens;
- os vários ciclos (anos de escolaridade) de alunos que compõem o agrupamento;
- o diagnóstico inicial.

Segundo o Sr Diretor, na EB 2,3 do Maxial, existe vários desafios ‘com a chegada de novos imigrantes e alunos da cultura cigana’, portanto, entendi haver problemáticas ao nível da integração social, sem que ocorra a assimilação. Acrescentou, ainda, haver cerca de ‘200 alunos ao abrigo do Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de julho’ no agrupamento, revelando preocupação no sucesso escolar destes alunos.

Posteriormente li, – e reli, sublinhei e escrevi anotações chave para a problemática que se estaria a construir –, o Decreto-Lei n.º 54/2018 e o Decreto-lei n.º 55/2018, ambos, a 6 de julho, para um maior entendimento da problemática apontada. Paralelamente, investiguei várias fontes bibliográficas (a análise documental) sobre o tema da imigração nos últimos anos em Portugal, em concreto na zona oeste, os seus efeitos nas escolas (aprendizagem) e em que medida a mediação em contexto escolar podia ser uma mais valia no caminho para a interculturalidade. Desta forma, iniciei a análise documental e dei a sua continuidade no decorrer do estágio – todas as semanas havia informação relevante nos diários de bordo.

No dia 10 de outubro de 2023, a orientadora do AEHN reuniu-se comigo no GAAF, do agrupamento. Foi-me atribuído o grupo de 5 adolescentes no horário, das 10h40 às 12h30 – ao abrigo do Decreto-Lei n.º 54/2018 – e, ainda, a minha observação direta não-participante no seu acompanhamento a alunos no GAAF da EB 2,3 do Maxial, das 14h às 16h/17h, ambas as atividades à terça-feira. Num momento seguinte guiou-me, a fim de conhecer o agrupamento de escolas, desde a sala do grupo que me foi atribuído, passando pelo bar, a sala dos professores e, por fim, o ginásio. De facto, senti-me bem acolhida neste agrupamento. Entre outras questões mais burocráticas do funcionamento do estágio, foi acrescentado por si a existência de alunos provenientes da Índia (em concreto os alunos da cultura cigana), do Brasil e Bangladesh, à EB 2,3 do

Maxial. Neste sentido, partilhei consigo a perspetiva da criação do gabinete de mediação intercultural – já refletida em reunião com o Sr Diretor (em reunião no dia 15 de maio de 2023).

A 24 de outubro de 2023, foi-me atribuída a aluna vinda do Bangladesh recentemente, à quinta-feira das 12h35 às 13h35. Em conjunto, durante a minha observação direta não-participante na escola EB 2,3 do Maxial, refletimos sobre a situação atual da jovem aluna e no seu projeto pedagógico na escola – incluindo o meu papel na mediação intercultural.

É de referir, ainda nesta fase inicial, a reunião e a minha observação direta não-participante no dia 17 de outubro de 2023, uma vez mais, com a orientadora do AEHN. Em reunião, apresentou-me o gabinete de apoio ao estudo no agrupamento, ou seja, as salas de apoio ao estudo direcionadas a alunos e professores. Partilhou comigo o seu papel neste agrupamento: no apoio da organização ao estudo e em aplicar estratégias aos alunos, na autoregulação emocional. Deu-me a conhecer o seu documento com critérios e respetivos indicadores dos alunos que lhe chegam para intervir e/ou encaminhar – sempre em articulação com os vários agentes internos e externos ao agrupamento; na sequência deste mesmo documento, partilhou existir uma ‘crescente diversidade cultural e várias situações familiares de alunos com baixo rendimento socioeconómico’, na EB 2,3 do Maxial. Toda esta informação, com enfoque neste documento, foi mais uma chave para a antevisão da realidade escolar na EB 2,3 do Maxial.

5.2. EIXO 2 – PLANEAMENTO DAS ATIVIDADES

Como referi no capítulo III, o meu estágio intitulado de “Fios e Nós = REDE” é uma analogia às pessoas quando se cruzam e criam uma relação, seja ela qual for, daí ‘= REDE’. Todos juntos somamos e tornamo-nos mais capazes de dar voz a quem pouco ou nada tem, refiro-me às minorias étnicas. Em reunião, com a colega orientadora do agrupamento de escolas, ficou acordado o meu estágio ser a realização do projeto REDE, ligado ao GAAF do agrupamento, durante o ano letivo 2023-24.

Enquanto estagiária e mediadora intercultural de carácter sociopedagógico, através do projeto REDE, procurei interligar práticas e estratégias da mediação positiva

às dinâmicas socioeducativas, afim de promover o desenvolvimento integral das capacidades e competências interpessoais dos alunos (Madureira, 2019), na escola. A metodologia pedagógica, assente na relação dialógica, foi através do laço social (Paulo Freire) e do diálogo como foco da intervenção de toda a equipa de mediação (Madureira, 2019), neste caso, entre mim, alunos, agentes educativos e famílias. Assim, foram traçados os objetivos gerais deste projeto, com os alunos e comunidade envolvente, são eles:

- Criar a relação de confiança entre a comunidade escolar e estagiária;
- Promover a empatia pelas diferenças entre as culturas de etnias (portuguesa, cigana e bangladense) e a nível cognitivo/intelectual, entre pares e estagiária;
- Desenvolver um projeto pedagógico e intercultural na comunidade escolar;
- (Co)construir a base da implementação do futuro gabinete de mediação intercultural, com perspetiva em 2024-25.

Cada tabela seguinte (**Tabelas V, VI e VII**) apresenta as atividades, os seus objetivos específicos e os seus participantes.

Tabela V

Plano micro das atividades projeto REDE, AEHN.

Atividade	Objetivos específicos	Participantes
<p>Atividade 0 “Laços” 17.10.2023 / 24.10.2023</p>	<p>Criar a relação de confiança entre pares, estagiária e agentes educativos</p>	<p>Estagiária; assistente operacional; alunos (grupo)</p>
<p>Atividade 1 “A minha peça, o nosso puzzle” 31.10.2023 / 07.11.2023 / 21.11.2023 / 05.12.2023 / 12.12.2023 / 19.12.2023 / 09.01.2024</p>	<p>Estabelecer a rotina intergrupar; criar coesão grupal; consolidar a relação de confiança entre pares, estagiária e agentes educativos; incentivar a entreaajuda grupal; desenvolver a empatia pelas diferenças cognitivo/intelectual entre pares, estagiária e agentes educativos</p>	<p>Estagiária; assistente operacional; alunos (grupo)</p>

<p>Atividade 2 “A minha escala da satisfação”</p> <p>09.01.2024 / 16.01.2024 / 23.01.2024 / 30.01.2024 / 06.02.2024 / 20.02.2024</p>	<p>Consolidar a rotina intergrupar, a coesão grupal e a relação de confiança entre pares, estagiária e agentes educativos; incentivar a entreaajuda grupal; estimular a capacidade cognitiva através do “saber fazer”</p>	<p>Estagiária; assistente operacional; alunos (grupo)</p>
<p>Atividade 3 “Álbum de memórias” & “Ser Cigano”</p> <p>27.02.2024 / 05.03.2024 / 12.03.2024 / 09.04.2024 / 16.04.2024 / 23.04.2024 / 30.04.2024 / 14.05.2024 / 11.06.2024</p>	<p>Consolidar a rotina intergrupar, a coesão grupal e a relação de confiança entre pares, estagiária e agentes educativos; incentivar a entreaajuda grupal; desenvolver a empatia das diferenças cognitivo/intelectual e cultural entre pares/estagiária; estimular a capacidade cognitiva através do “saber fazer”</p>	<p>Estagiária; assistente operacional; alunos (grupo)</p>
<p>Atividade 4 “Passeio à Escola Profissional Agrícola Fernando Barros Leal”</p> <p>07.05.2024</p>	<p>Exercitar a capacidade cognitiva através do “saber fazer” junto da comunidade</p>	<p>Estagiária; assistente operacional; alunos (grupo)</p>
<p>Atividade 5 “Comidas do Mundo”</p> <p>21.05.2024 / 28.05.2024 / 04.06.2024</p>	<p>Desenvolver a empatia das diferenças cognitivo/intelectual e cultural entre pares e estagiária; consolidar a entreaajuda grupal; exercitar a capacidade cognitiva através do “saber fazer”</p>	<p>Estagiária; assistentes operacionais; direção; alunos (grupo)</p>

(Fonte: elaboração da autora)

Tabela VI

Plano micro das atividades projeto REDE, EB 2,3 Maxial, aluna do Bangladesh.

Atividade	Objetivos específicos	Participantes
Atividade 0 “Hospitalidade, planejamento e (co)construção” 19.10.2023 / 26.10.2023 / 02.11.2023 / 09.11.2023 / 16.11.2023	Criar a relação de confiança entre a aluna e estagiária; promover a empatia das diferenças entre as culturas portuguesa e bangladense na escola; organizar um projeto final de ano com a aluna e comunidade escolar	Estagiária; professora 1; aluna
Atividade 1 “Quero ouvir-te!” 23.11.2023 / 30.11.2023 / 07.12.2023 / 14.12.2023 / 18.01.2024 / 25.01.2024 / 29.02.2024 / 14.03.2024 / 21.03.2024 / 11.04.2024 / 18.04.2024 / 09.05.2024 / 23.05.2024	Fortalecer a relação de confiança entre a aluna e estagiária; promover a empatia das diferenças entre as culturas portuguesa e bangladense na escola; desenvolver um projeto sociopedagógico e intercultural, ao longo do ano letivo, com a aluna	Estagiária; professora 2; professor 3; aluna
Atividade 2 “Clube de dança bengali” 04.01.2024 / 11.01.2024 / 18.01.2024 / 25.01.2024 / 08.02.2024 / 22.02.2024 / 07.03.2024 / 21.03.2024 / 18.04.2024 / 02.05.2024 / 16.05.2024	Fortalecer a relação de confiança entre a aluna e estagiária; promover a empatia das diferenças entre as culturas portuguesa e bangladense na escola; desenvolver um projeto sociopedagógico e intercultural, ao longo do ano letivo, com a aluna e pares; facilitar a comunicação entre alunos pares e aluna	Estagiária; professores; assistentes operacionais; pais; alunos
Atividade 3 “Exposição Intercultural” 16.05.2024 a 06.06.2024	Promover a empatia das diferenças entre as culturas portuguesa e bangladense na escola; concretizar o projeto final de ano com a aluna e comunidade escolar	Estagiária; professores; assistentes operacionais; alunos
Atividade 4 “Consolidar afetos” 06.06.2024	Consolidar afetos.	Estagiária; aluna

(Fonte: elaboração da autora)

Tabela VII

Plano micro das atividades projeto REDE, EB 2,3 Maxial, aluno Rom.

Atividade	Objetivos específicos	Participantes
Atividade 0 “Acolhimento, planejamento e (co)construção” 25.01.2024	Criar a relação de confiança entre o aluno e estagiária; promover a empatia das diferenças entre as culturas portuguesa e rom na escola; organizar um projeto intercultural, com recurso às ferramentas pedagógicas, ao longo do ano letivo com o aluno, envolvendo a comunidade escolar	Estagiária; aluno
Atividade 1 “A escola para todos!” 08.02.2024 / 22.02.2024 / 29.02.2024 / 11.04.2024 / 18.04.2024 / 02.05.2024 / 09.05.2024 / 16.05.2024 / 23.05.2024 / 06.06.2024 / 13.06.2024	Fortalecer a relação de confiança entre o aluno e estagiária; concretizar um projeto intercultural, com recurso às ferramentas pedagógicas, ao longo do ano letivo com o aluno, envolvendo a comunidade escolar e família	Estagiária; professores; aluno

(Fonte: elaboração da autora)

5.3. EIXO 3 – IMPLEMENTAÇÃO DAS ATIVIDADES

Após as diretivas da orientadora do AEHN, em outubro de 2023, foram iniciadas as atividades, – entre a educação sociopedagógica e a mediação intercultural –, a um grupo de 5 alunos adolescentes, na escola 3º ciclo e secundária, Torres Vedras. A 19 de outubro de 2023, iniciei o apoio em mediação intercultural e intervenção social com uma aluna de 16 anos, vinda do Bangladesh há cerca de 1 ano, na EB 2,3 do Maxial. Em janeiro de 2024, iniciei o mesmo tipo de acompanhamento com um aluno da cultura cigana, nesta mesma escola do Maxial. Este projeto foi alicerçado por três pilares pedagógicos: 1º Direitos Humanos; 2º Formação Cívica; 3º Cultura.

Foi dado início ao meu trabalho de campo, bem como, a continuação das reuniões com a orientadora do agrupamento de escolas, com outros agentes educativos e a redação dos diários de bordo. Após as primeiras atividades concretizadas, com os alunos mencionados acima, reuniões com docentes, direção, coordenação, as conversas informais com os vários agentes educativos, reuni todos estas fontes de informação, afim de traçar o plano de atividades ao longo do ano letivo, 1º em linhas gerais e, progressivamente, em linhas específicas.

ATIVIDADES GRUPO DE ALUNOS, AEHN

Atividade 0

“Laços”

Inicialmente, planeei aplicar a construção do puzzle no dia 17 de outubro. Neste mesmo dia, percebi junto do grupo ser necessário estabelecer primeiro a relação, numa prática de acolhimento. O objetivo inicial seria criar a relação de confiança entre pares, estagiária e agentes educativos. Nas duas primeiras sessões, foi criado espaço livre de partilha verbal espontânea de gostos pessoais dos vários elementos do grupo, dos seus interesses para além da escola. A minha postura foi semi-diretiva quanto aos temas a serem partilhados, também facilitadora, para que o grupo se sentisse mais livre para falar de si mesmo ao outro, afim de respeitar a voluntariedade na prática da mediação. Enquanto facilitadora destas partilhas, também fui falando um pouco de mim, enquanto pessoa, como sou, o que faço ali, gostos pessoais, coisas que não gosto, etc. Eu penso que ao mudar o rumo destas duas primeiras sessões, para a construção da relação de confiança entre mim, grupo e colega assistente operacional, numa perspetiva sociopedagógica, acabei por contribuir para “uma «aprendizagem social» assente na relação de intimidade com a vida e orientada para o desenvolvimento de laços constitutivamente sólidos em termos de identidade pessoal e cívica” (Baptista, 2008) de cada um de nós no coletivo, numa relação horizontal em contexto escolar.

Nas datas de 17 e 24 de outubro, houve espaço livre de comunicação, a fim de nos conhecermos com maior proximidade, nesta perspetiva de estabelecer laços sociais. Durante a primeira sessão dialógica, o aluno da cultura cigana partilhou a sua motivação por, um dia, trabalhar com cavalos. Pensei de imediato em organizar uma visita sociopedagógica e intercultural a uma quinta pedagógica com cavalos, a fim do aluno sentir a escola como parte da sua vida e não como um espaço alheado a si, às suas

aspirações e desejos enquanto pessoa. Partilhei esta ideia com o grupo e refletiu-se em conjunto a sua viabilidade. A 24 de outubro, após a partilha inicial de grupo, apliquei o teste projetivo (ver ponto 5.4.).

Deparei-me com um verdadeiro desafio, ao conhecer melhor este grupo neste tipo de prática ‘sociopedagógica hospitaleira’, vi o “espaço transformar-se em *lugar* a partir da relação humana que o simboliza” (Baptista, 2016) e não a clássica postura de seguir imperativamente o guião das atividades pré-estabelecido. Isto fez impulsionar uma relação mais próxima de afetos, na escuta ativa, o diálogo mutuo numa “ligação orgânica entre aprendizagem, vida e experiência comunitária” no seio escolar (Baptista, 2008). Entre alunos e estagiária a relação de afetos aliada à aprendizagem, foi um ingrediente essencial para se construir a confiança mútua.

Atividade 1

“A minha peça, o nosso puzzle”

Após estabelecer os laços afetivos com o grupo estariam reunidas as condições para implementar a construção do puzzle grupal. Foram necessárias várias sessões para a sua construção, pois ainda não havia a rotina intergrupala, a coesão grupal e era necessário, ainda, consolidar a relação de confiança entre pares e estagiária, incentivar a ajuda grupal – na preparação do material, na atividade, na limpeza e em arrumar tudo –, e desenvolver a empatia em relação às diferenças cognitivo/intelectual entre pares e estagiária.

A atividade concretizou-se em várias etapas. A 31 de outubro, foi realizado o recorte do cartão em partes que, encaixadas, formavam o puzzle, Apêndice (2). Ainda neste dia, houve um momento de maior tensão entre 2 elementos do grupo, provocado por um dos elementos. O elemento que provocou o outro elemento, distanciou-se da atividade de grupo, – o que acabou por ser uma posição adotada ao longo do estágio, salvo a partir das atividades: visionamento do documentário “Ser Cigano” e atelier “Comidas do Mundo”. A 07 de outubro iniciámos a pintura de duas peças do puzzle, respetivamente, com dois alunos. Esta dinâmica da pintura de cada peça (do puzzle), correspondente a cada aluno, prolongou-se nos dias 21 de novembro e 05 de dezembro. A 21 de novembro, incluí os peluches cedidos pela colega assistente operacional ao grupo, e concretizámos uma sessão fotográfica: fotografia a cada um de nós com o seu peluche escolhido por si e uma fotografia final de grupo –, afim de reforçar a construção

da coesão grupal. Mais tarde, algumas destas fotografias foram selecionadas pelo grupo, em fazer parte do álbum de memórias. A 05 de dezembro iniciou-se o recorte de imagens (revistas levadas por mim e cedidas pela escola) das características e gostos pessoais de cada elemento do grupo, o seu autorretrato, com a finalidade de as colar na sua peça do puzzle. É importante referir que incluí-me nesta atividade e os colegas assistentes operacionais, ou seja, cada um de nós teria a sua peça do puzzle. A 12 de dezembro, foi um marco significativo: a partir deste dia percebi estabelecer-se a rotina grupal e haver maior coesão grupal. Embora já houvesse desde o primeiro dia o acolhimento, a interação entre os vários membros do grupo, a convivência, foi a partir de 12 de setembro que abriu-se espaço à reflexão conjunta da cultura cigana, como estratégia no sentimento de maior pertença, de dois alunos da cultura cigana, no grupo e escola. A partir desta data, cada sessão manteve a seguinte estrutura:

- 1º momento, o acolhimento (convívio, ‘espaço livre’);
- 2º momento, a atividade, limpeza e arrumar algum material;
- 3º momento, reflexões sobre a cultura cigana e arrumar tudo.

Em continuidade, a 19 de dezembro terminámos o recorte das imagens e a sua colagem em cada parte do puzzle, montámos o puzzle final e fotografámos – sentido de concretização, “missão cumprida” em equipa. Nos últimos 30 minutos dedicámos o tempo à música e dança tradicionais da cultura cigana, já que na sessão anterior foi o tema do casamento cigano. Assisti a um novo momento de tensão entre os dois mesmos elementos do grupo, não intervim por perceber que se acalmaram. No dia 09 de janeiro de 2024, cada elemento do grupo falou de si através da cor e imagens da sua peças do puzzle, assim, finalizámos a atividade 1 e iniciámos a atividade 2.

Ao haver recursos como o computador/internet, vídeo-projetor e colunas, através da escuta musical diversa e vídeos do casamento cigano, facilitou a interação grupal e participação de todos os elementos do grupo.

Atividade 2

“A minha escala da satisfação”

Na atividade 2, os objetivos específicos vêm na sequência das atividades anteriores, em consolidar a rotina intergrupal, a coesão grupal e a relação de confiança entre pares e estagiária, para além de incentivar o grupo na entajuda grupal. Esta nova

atividade veio perspetivar outro objetivo: estimular a capacidade cognitiva através do “saber fazer”.

Continuámos na mesma dinâmica e estrutura das sessões da atividade 1. A partir do dia 09 de janeiro 2024 foi iniciada a construção da escala da autosatisfação das atividades: recortar o cartão em pedaços menores, a seguir, com o compasso desenhar circunferências e, por fim, recortar pela forma desenhada. Esta tarefa foi continuada a 16 de janeiro já com os círculos recortados, paralelamente a pintura em cada círculo e delineado no quadro o esquema da escala final. Contudo, num momento inicial, pela primeira vez, fui conhecer a horta do grupo com a tutoria da colega assistente operacional, sem dúvida, um momento didático e de convívio. É importante ressaltar que, cada aluno possuía 5 círculos e cada cor do círculo seria de acordo com o seu nível de satisfação pessoal. Assim, cada aluno ao ter construído a sua própria escala cromática, de acordo com cada nível de autosatisfação, permitiu a autoexpressão, enquanto pessoa singular e com utilidade nas atividades futuras, de grupo. Promove, assim, valorização pessoal e o sentido de autonomia, o “saber fazer”. A atividade, ainda neste dia, foi determinante na coesão grupal: pela 1ª vez um dos alunos, da cultura cigana, partilha mais de si e revela confiar na colega assistente operacional e na estagiária. Nos últimos 30 minutos, mais uma vez, a reflexão conjunta. Hoje (16 de janeiro), foi sobre os hábitos da cultura cigana, para além de outras culturas, na perspetiva de integrar na exposição final de grupo: “Festividades pelo Mundo”. No dia 23 de janeiro, a colega assistente operacional não pôde estar connosco, e sim outro colega assistente operacional – que já havia estado na construção do puzzle em outra sessão –, decidiu-se voltar a montar o puzzle e refletir em conjunto sobre o mesmo. Num momento seguinte, continuámos a tarefa: pintar os círculos da escala. A 30 de janeiro, terminámos de pintar todos os círculos e conseguimos pintar com spray o cartão – a futura escala com o “NADA SATISFEITO”, “POUCO SATISFEITO”, “SATISFEITO”, “MUITO SATISFEITO” e “TOTALMENTE SATISFEITO”, onde cada aluno colocaria a cor do círculo, de acordo com a sua satisfação da atividade daquele dia. A 30 de janeiro, construimos a grelha da escala da autosatisfação das atividades. Finalizámos a 20 de fevereiro, com a colagem do velcro no verso dos círculos e na base da escala, para além de conseguirmos, paralelamente e em equipa, recortar todas as letras (a partir do jornal e revistas) correspondentes aos níveis de

satisfação, mencionados acima, Apêndice (3). Foi uma evolução extraordinária do grupo, todos cooperavam (nesta data faltou um elemento do grupo).

Atividade 3

“Álbum de memórias”

“Ser Cigano”

Nesta fase do grupo, foi possível consolidar a rotina intergrupala, a sua coesão, e fortalecer a relação de confiança entre pares e estagiária. Continuei a incentivar o grupo à entreaajuda grupala, em desenvolver a empatia pelas diferenças cognitivo/intelectual e cultural entre pares/estagiária e assistente operacional, para além, de estimular a capacidade cognitiva através do “saber fazer”. A atividade 3, ao ser a construção de um álbum de fotografias dos melhores momentos do grupo, contribuiu para o fortalecimento de laços criados entre pares e sentimentos de pertença no grupo, escola e, *quičá*, na comunidade onde habitam. De referir ainda, a esta atividade juntou-se uma segunda atividade, a qual não constava no plano inicial das atividades. A atividade foi o visionamento do documentário “Ser Cigano”, afim de se conseguir algum momento de reflexão grupala, efetivamente, sobre as diferenças através da comunicação verbal, o que ainda não havia acontecido com todos ao mesmo tempo.

Ao longo das sessões desta atividade, deu-se continuidade ao acolhimento inicial, a convivência, e preparar o material; num segundo momento a construção do álbum de memórias do grupo, limpar e arrumar; no último momento, tradições e costumes a cultura cigana, a preparação da exposição final de ano, para além dos momentos de reflexão na construção da atividade 5, o atelier “Comidas do Mundo” e a reflexão espontânea entre estagiária e assistente operacional sobre o sistema educativo e currículo e arrumar tudo. Esta atividade iniciou a 27 de fevereiro, com a pintura coletiva sobre o cartão aproveitado de outra atividade – houve espaço para transgredir através da pintura, Apêndice (4). Paralelamente, a colega assistente operacional com o aluno da cultura cigana dedicaram-se à pesquisa e visionamento de vídeos dos costumes da cultura cigana, sobretudo o casamento. No final da sessão, eu e a colega assistente operacional fizemos uma reflexão dos próximos passos da construção do álbum (como fazer, material, etc.) e aplicámos aos alunos, pela primeira vez, a escala da autosatisfação das atividades. A 05 de março, continuámos a tarefa e, no fim, a preparação da atividade 5: repensar nas nacionalidades, tipos de ingredientes e como

conseguir, quais as possibilidades de cozinhar, perspetivar a possibilidade de convidar as famílias do grupo, reflexão final sobre o sentido comunitário e aplicar aos alunos a escala da autosatisfação das atividades. Na data de 12 de março, finalizámos a pintura sobre o cartão (álbum), demos início à ‘plastificação’ do cartão pintado e colámos as folhas brancas sobre o cartão. Mais uma vez, continuar a preparar a atividade 5: decidir qual a nacionalidade em cada sessão de atelier e respetivo prato típico. Ainda houve espaço para uma reflexão final sobre o sistema educativo/curricular, não houve tempo de aplicar a escala da autosatisfação das atividades, aos alunos. A 19 de março, terminámos de plastificar o álbum (faltou um elemento), não houve tempo para reflexão final, mas foi possível aplicar a escala da autosatisfação das atividades aos alunos. De salientar, através da escuta musical da cultura cigana, em várias sessões e datas, veio facilitar a interação grupal, a empatia, nomeadamente, um dos elementos do grupo passou a ‘cantarolar’ livre e espontaneamente uma palavra do refrão de uma dessas músicas, anteriormente escutadas, nesta mesma data, comentou “já tenho saudades de ouvir a musica cigana (...)”. No dia 09 de abril, o acolhimento da sessão foi, pela primeira vez, no bar da escola – como cheguei antes da hora isso permitiu estar com o grupo num outro registo, que a meu ver, foi enriquecedor para todos –, partilhei nêspersas com o grupo e permanecemos em convívio. Esta sessão foi muito significativa, no reforço dos laços entre pares, em trazer a cultura cigana para os conteúdos programáticos, das minhas sessões à terça-feira, na escola e no que respeita às tensões entre pares. Assim, ainda nesta data, já na sala, visualizamos as fotografias e vídeos do grupo no videoprojetor, refletimos e selecionámos as fotografias dos momentos mais significativos do grupo, de maior cumplicidade. Na parte final da sessão, eu e a colega assistente operacional demos a conhecer ao grupo o trailer do documentário “Ser Cigano”, o que veio aguçar a curiosidade dos dois alunos da cultura cigana, ficou decidido na próxima sessão ser o visionamento deste documentário. Foi possível aplicar a escala da autosatisfação das atividades, aos alunos. Observei um novo momento de tensão, entre os mesmos dois elementos do grupo, desta vez intervim, por perceber ser agressivo aquilo que o elemento (provocado em outros momentos) disse ao outro – numa força de equilíbrios ao longo destes meses, desta vez tive mesmo de intervir, a partir daqui não me apercebi mais momentos de tensão entre estes dois alunos. Pela primeira vez, o elemento que até hoje não manifestava interesse pelas atividades de grupo, manifestou motivação própria em participar, ao questionar ‘o que era o cartão em

cima da mesa' (o álbum do grupo), aproveitei este momento para lhe pedir ideias do que colocar nas partes brancas, partilhou ideias muito construtivas.

A 16 de abril, preparámos todo o material para a atividade de hoje, inclusive as pipocas. Neste mesmo momento, um dos alunos da cultura cigana estava tão entusiasmado que partilhou comigo fotografias suas e dos seus familiares. Aquando estaria tudo pronto para iniciámos o visionamento do documentário “Ser Cigano”, um aluno do grupo manifestou-se frustrado e começou a chorar, por ser um ‘filme’ com o qual não se identificava, pois desejava que fosse o filme “Monstros e Companhia” – um dos colegas empatizou consigo ao dizer que hoje podia ser o filme do colega e o documentário ser outro dia –, aqui fui um mediador e ‘desbloqueador’ ao decidir manter a mesma dinâmica. Todavia, fui facilitadora do processo deste mesmo aluno em várias sessões, para que conseguíssemos partir para a atividade de grupo, agora seria a vez dos colegas da cultura cigana, mais que a igualdade, aqui seria a equidade e respeito pelo outro. Iniciámos o documentário, ver Apêndice (5), mas não foi possível assistir até ao fim, ficou acordado continuar na próxima sessão. Houve espaço para uma reflexão final de grupo, em que um dos alunos da cultura cigana, finalmente, partilhou mais de si e do seu pai, sobre questão do luto na cultura cigana – que, fim ao cabo, é idêntica à da cultura portuguesa na sua ancestralidade. Foi, igualmente, debatido os conceitos da mulher na cultura cigana estar a mudar, na contemporaneidade e do respeito devoto pelo mais velho que se está a perder na cultura portuguesa. A 23 de abril, como faltaram os dois alunos da cultura cigana, decidimos retomar a dinâmica de reforço dos afetos do grupo: rever os registos fotográficos e vídeos dos melhores momentos do grupo, refletir ‘sobre’. Num momento final, voltámos a refletir sobre a operacionalidade da atividade 5, o atelier “Comidas do Mundo” e houve tempo para aplicar a escala da autosatisfação da atividade. Retomámos o visionamento do documentário “Ser Cigano” a 30 de abril, só com três alunos do grupo. Um dos alunos da cultura cigana esteve presente os primeiros 20 minutos, neste tempo, observei-o a dançar pela sala, a saltitar de felicidade, a cantarolar, começou a tocar guitarra, tudo isto fez com que os outros dois alunos se juntassem à ‘paródia’ – foi, efetivamente, um momento único do grupo, ‘de convívio genuíno entre os diferentes’, ficou na minha memória afetiva. Este mesmo aluno partilhou ter assistido ao documentário com o pai, em casa, dei o meu reforço positivo. No final do documentário, houve reflexão final de vivências passadas entre as culturas portuguesa e cigana e abordada a mendicidade em ambas as culturas.

A sessão do dia 14 de maio, – dia 07 de maio foi a atividade 4, o passeio à Escola Agrícola de Runa – foi a seguinte:

1º acolhimento, preparar a visualização das fotografias e vídeos do passeio à Escola Profissional Agrícola Fernando Barros Manuel, reflexão de toda a sua vivência;

2º num momento seguinte, reflexão conjunta do passeio no dia 07 de maio e a explicação de cada atividade ao aluno que não esteve connosco – no sentido didático e não “punitivo”, pelo facto do aluno não ter ido connosco;

3º fazer ponto de situação da atividade 5 atelier “Comidas do Mundo”, quais os ingredientes necessários, no primeiro dia de atividade;

4º terminar de plastificar as fotografias a serem integradas no álbum de memórias e reflexão com a colega assistente operacional dos recursos necessários para expor o álbum, se tudo correr bem, no *hall* de entrada do AEHN;

4º aplicar a escala da autosatisfação da atividade de hoje.

A atividade 3 finaliza no dia 11 de junho, ao recortarmos as fotos plastificadas uma a uma, depois escrevermos um poema em cada parte do álbum: da cultura cigana, de um autor do Brasil, de Portugal e de Itália, paralelamente, a Joana colocava os fios de pesca no álbum, com a finalidade de pendurar as fotografias. Fui com um dos alunos à Direção para pedir autorização em expor o álbum do grupo à entrada do AEHN, prontamente, a professora que nos atendeu ao pedido disse que sim e ajudou na sua operacionalidade (pois havia outra criação no sítio onde gostaríamos de expor, a professora da Direção foi um grande facilitador). Antes da hora do almoço, já estávamos a expor o álbum de memórias do grupo no *hall* de entrada da escola, foi um momento inóspito de entreajuda grupal, os cinco alunos cooperaram entre si, sem resistências. O grupo foi almoçar com a colega assistente operacional e fiquei a terminar esta última atividade do grupo, no AEHN, na hora do almoço.

Para concluir, nas datas de 16 e 30 de abril, com toda a dinâmica proporcionada, conseguimos alcançar o objetivo específico: desenvolver a empatia em relação às diferenças cognitivo/intelectual e, acrescento, cultural entre pares, estagiária e a colega assistente operacional.

Atividade 4

“Passeio à Escola Profissional Agrícola Fernando Barros Leal”

Chegou o dia do passeio sociopedagógico e intercultural, – pensado a partir das vivências da atividade 0 –, que acabou por ser à Escola Agrícola, em Runa, a 07 de março, com autorização parental, Apêndice (6). Aqui, o maior objetivo projetado seria: o grupo desenvolver o sentido de autonomia, o “saber fazer” na comunidade, com outras pessoas, no terreno, para além do que havia sido projetado na atividade 0 (reler esta atividade).

Em articulação prévia, com a mediação de uma professora da Escola Agrícola de Runa, foi preparado para nós, neste dia: uma visita guiada à estufa e plantar, uma visita ao estaleiro e assistir a uma aula de equitação e uma visita guiada às ovelhas e cabras, Apêndice (7). Quando regressámos à escola, aplicou-se a escala da autosatisfação das atividades de hoje. Tudo isto no período da manhã. Efetivamente, o grupo retirou o máximo de proveito e agradeco, em nome do AEHN, todo o acolhimento de excelência, por parte dos profissionais que nos guiaram ensinaram.

Foi, sem dúvida, um momento aprendizagem no social, uma das características da pedagogia social, enquanto prevenção. Foi, igualmente, um acontecimento onde a mediação intercultural acabou por estar, por conseguirmos levar a aprendizagem fora de portas da escola, ou seja, procurámos “pensar a aprendizagem como um crescimento e desenvolvimento contínuo, onde a troca entre os indivíduos e os seus pares, o meio e as comunidades, são uma constante que tornam a educação mais viva”, por isso, sou da opinião dos professores Ana Vieira e Ricardo Vieira quando afirmam que a “verdadeira diversidade pedagógica, social e cultural existe quando se respeita e experimenta a diversidade em todas as suas dimensões” (Vieira & Vieira, 2016, p. 105). Para que isso aconteça, na sua essência, é necessário que as disciplinas curriculares saiam mais vezes por ano da sala de aula e proporcionem momentos de aprendizagem, também, junto da comunidade, pelo menos, local.

Atividade 5

“Comidas do Mundo”

Esta atividade foi a última do ciclo de atividades, (re)elaborado ao longo do estágio. Nesta fase final do grupo, os objetivos a consolidar seriam os mesmos das três

atividades anteriores: desenvolver a empatia das diferenças cognitivo/intelectual e cultural entre pares, estagiária e colega assistente operacional, incentivar à entreajuda grupal e exercitar a capacidade cognitiva (e motora em dois alunos) através do “saber fazer”. Embora já tivéssemos concretizado, com sucesso, o objetivo

De todas as atividades, o atelier “Comidas do Mundo” foi aquela que envolveu mais recursos humanos e materiais, a comunidade escolar e famílias, Apêndice (8). Após vários momentos de reflexão junto do grupo, colega assistente operacional e orientadora do AEHN, decidiu-se concretizar três dias de ateliers dedicados à gastronomia de cada país, segue o seu plano:

21.05.2024 → Índia, “ensopado indiano de grão de bico” e música tradicional

28.05.2024 → Itália, “pizza” e música tradicional

04.06.2024 → Brasil, “Baião de dois” e música tradicional

Nesta fase de intervenção (e observação direta) com o grupo toda a dinâmica se transformou: eu chegava à sala e começava por alterar a disposição das mesas até ficar ‘duas ilhas’ ou dois conjuntos de mesas, de acordo com as necessidades desse dia; depois colocaria a sonoridade, no computador, da música tradicional desse país, preparava o material, acolhia o grupo, distribuía tarefas, também participava com a colega assistente operacional e guiava os vários alunos na confeção da comida. Segue a sua estrutura:

1º momento, preparação da sala, material e acolhimento;

2º momento, cozinhar;

3º momento, almoço convívio.

O dia 21 de maio foi dedicado à gastronomia da Índia, segundo várias fontes (inclui artigos científicos), o país de origem da cultura cigana. O fogão (campingaz), foi generosamente cedido por um professor, os ingredientes e utensílios de cozinha fui eu e a colega assistente operacional quem facultou. Assim, com tudo preparado, todos partimos para a confeção dos alimentos, a fim de cozinarmos o “ensopado indiano de grão de bico” ao som da música tradicional indiana. Devido a esta sonoridade despertar o tema do casamento no aluno da cultura cigana, houve um momento de reflexão

espontânea sobre o casamento cigano. Em concreto, foi partilhado que a mulher cigana ainda não pode casar com um homem não pertencente à sua cultura, mas o homem cigano pode fazê-lo, ou seja, por não ser rejeitado pelo pai e mãe, o caso da mulher cigana é o oposto. Quando terminámos de cozinhar, foi o almoço convívio, na presença de mais dois colegas assistentes operacionais, convidados por nós. Para terminar, fomos lavar a loiça, limpar e arrumar tudo. Dedicámos o dia 28 de maio à cozinha italiana, a confeção de pizzas. De referir que foi aplicada a escala da autosatisfação do dia 21 de maio hoje, no acolhimento ao grupo. Para hoje foi necessário, os meus sogros e os da minha colega assistente operacional, nos cederem um forno elétrico e um forno cloche. De salientar, a nossa convidada, assistente operacional, colaborou com alguns ingredientes, para além de mim e da colega assistente operacional. Embora tivesse sido pedido atempadamente aos pais do grupo queijo ralado para a sessão de hoje, só um aluno trouxe esse ingrediente – em antevisão, eu havia comprado algum queijo ralado, a colega assistente operacional sugeriu irmos ao bar da escola pedir queijo/ralado para a atividade e, assim, conseguimos ter queijo ralado para todas as pizzas. Hoje foi muito especial, pela primeira vez o aluno da cultura cigana, por autonomia, foi ajudar outro aluno com dificuldades nos movimentos mais precisos, em algumas tarefas, como a ralar o queijo, também, abraçou a colega assistente operacional e, em outro momento, puxou-me para dançar a música italiana. Após confeccionar e cozinhar todos os alimentos, partimos para o almoço convívio, hoje com a nossa convidada assistente operacional, quando terminámos, fomos lavar a loiça, limpar e arrumar tudo – todos cooperaram. A 04 de maio, no último dia do atelier, ‘viajámos’ até ao Brasil, pois não podíamos deixar de dedicar um dia ao nosso querido aluno do grupo, nascido nesse país irmão. O prato típico confeccionado hoje foi “Baião de dois”. A música típica do Brasil foi sob o tema “música popular brasileira (mpb)”. Curioso, que uma das imagens da mpb era balões de ar quente o que fez despertar uma memória nesse aluno, vindo do Brasil, partilhando “meu pai mi levô um dia a ver os balões”. A dinâmica foi a mesma: preparar a sala, os utensílios de cozinha e ingredientes, no acolhimento do grupo, responder à escala de autosatisfação da atividade do dia 28 de maio e confeccionar/cozinhar os alimentos, quando finalizámos, foi o almoço convívio, hoje sem convidados e, no fim de tudo, lavar a loiça, limpar e arrumar a sala.

ATIVIDADES ALUNA BANGLADENSE, EB 2,3 MAXIAL

Atividade 0

“Hospitalidade, planeamento e (co)construção”

Quando comecei o meu acompanhamento com a aluna vinda do Bangladesh, ainda não havia planeado as suas atividades, por antever, – também, em momentos de reflexão com a orientadora da escola –, ser uma realidade bem diferente do AEHN, em Torres Vedras. No entanto, sabia que nos primeiros encontros os objetivos para esta aluna passaria pela criação da relação de confiança entre mim e si, em promover a empatia das diferenças entre as culturas portuguesa e bangladense na escola e desenvolver um projeto de cariz sociopedagógico, com foco na interculturalidade, durante e no final do ano letivo.

Após reuniões com a orientadora do AEHN, pude iniciar o meu trabalho de campo com a aluna pré-adolescente, no dia 19 de outubro de 2023, numa relação triádica, onde fui o interlocutor na comunicação entre a aluna e o professor. Recorremos à aplicação do tradutor de voz (via móvel) e ao inglês na língua falada. Foi uma sorte a aluna ter conhecimentos de inglês, de facto, se a nossa comunicação fosse em bengali e/ou português eu não conseguiria realizar metade do trabalho ao longo do ano letivo. Durante a pausa da aula de Educação Especial, permaneci com a aluna, numa atitude de hospitalidade (Vasconcelos, 2019), ou seja, fui consigo lanchar, partilhei um pouco do meu lanche (disse-me já ter comido logo pela manhã em casa), aceitou, comeu até ao fim e agradeceu. Guiei-a até à biblioteca da escola, com a finalidade de a conhecer melhor, antes de qualquer ideia pré-concebida e, fundamental, uma relação assente na pedagogia do laço, para além da hospitalidade que já mencionei, a aluna partilhou músicas *pop* e a dança tradicional do casamento, no seu país de origem, o Bangladesh. Quando chegou a hora de retomar a sua aula, regressámos à sala com o professor. A partir de 26 de outubro o *setting* passou a ser eu e a aluna, numa relação diádica. Na biblioteca da escola, começámos por: a aluna ensinar-me a pronúncia de cada letra do abecedário bengali e conversação do cumprimento em bengali; depois, pesquisámos na internet os monumentos, – e as grandes plantações de chá, uma grande fonte de rendimento da sua terra natal Sylhet – em Sylhet e Dacca, a capital do Bangladesh; num momento final da sessão de hoje, convidei a aluna em organizarmos, em conjunto, uma exposição do seu país e língua, no final do ano letivo, a aluna aceitou com um sorriso. Estava tão entusiasmada e feliz por alguém interessar-se pela sua cultura, país e língua,

que pediu-me para gravarmos a nossa conversação em bengali e esta poder enviar ao seu amigo do Bangladesh. A 02 de novembro, iniciámos com a pesquisa na internet e sua leitura sobre a sua língua materna, estrutura gramatical e literatura bengali. A seguir, regressámos à leitura conjunta do abecedário bengali impresso, não havendo tempo para a leitura do abecedário português (igualmente impresso). Com maior motivação manifesta, a aluna comunicou em partilhar uma fotografia do abecedário bengali do livro escolar da sua irmã e fê-lo entre sessões, via whatsapp. De salientar, à medida que íamos dialogando fiz anotações de algumas expressões em bengali, a sua pronúncia e tradução para português, isto também é pedagogia do laço e hospitalidade. Terminámos a atividade deste dia ao rever os temas abordados na sessão passada e sua finalidade: construir uma exposição final. Durante esta semana, numa conversa informal com um professor, fui desafiada em construir com a aluna do Bangladesh uma emissão de rádio, que pudesse fazer parte da “Rádio Radical”, coordenada por si. Foi no dia 09 de novembro que mediei o convite e desafio em realizarmos a sua emissão de rádio ao longo do ano letivo, a aluna manifestou-se recetiva e expectante. Num momento seguinte passámos à mesma tarefa do dia 02 de novembro. No final da atividade de hoje pedi à aluna pesquisar em casa a história do Bangladesh e enviar-me, por whatsapp, até à terça-feira seguinte. No dia 16 de novembro, iniciámos a atividade no GAAF da escola, primeiro o acolhimento, a relação dialógica e depois retomámos o trabalho: a construção das suas emissões de rádio. Em relação a este tema, a aluna manifestou-se ainda mais motivada hoje, preparámos o tema para cada emissão de rádio sua, estabelecemos datas e periodicidade. Finalizámos a atividade ao comunicar à aluna que, durante a semana, pesquisasse informação sobre Daca, a capital do Bangladesh, e me enviasse até terça-feira da próxima semana, por whatsapp – a sua finalidade era a de treinar esse texto no próximo dia 23 de novembro, em bengali e português, para a gravação da sua 1ª emissão de rádio. A título de curiosidade, hoje almocei na escola e fui trabalhar para a biblioteca, a aluna do Bangladesh veio ao meu encontro com a sua amiga, também do Bangladesh, para pintar a minha mão com um dos seus temas florais, as mandalas, típico da cultura do seu país, herança da Índia – aceitei o desafio, Apêndice (9).

Atividade 1

“Quero ouvir-te!”

A partir da atividade “Quero ouvir-te!”, inserida no projeto “Rádio Radical” da EB 2,3 do Maxial, já com o plano delineado das emissões de rádio da aluna, fomos desenvolvendo o seu projeto sociopedagógico e intercultural. Continuou-se em fortalecer a relação de confiança, em promover a empatia das diferenças entre as culturas bangladense e portuguesa

Foi a partir do dia 23 de novembro que iniciámos o trabalho do primeiro ensaio geral para a gravação da sua 1ª emissão de rádio, na leitura do texto sobre Daca (capital do Bangladesh), em bengali e português. Neste dia resolvi ir com a aluna caminhar pelo exterior da escola, nesta pedagogia do laço, em perguntar-lhe como se sentia, como estava os seus familiares mais queridos, etc., e acabámos por nos sentar muito próximas do ginásio, onde permanecemos a ensaiar o texto. A 30 de novembro, iniciámos a gravação (de voz) da leitura do texto em bengali (aluna) e do texto em português (eu), para a 1ª emissão de rádio. O tema desta emissão foi “História e geografia do Bangladesh e Daca (capital)”. De ressaltar que tivemos o apoio de um professor na ‘Rádio Radical EB 2,3 MAXIAL’, em todo este projeto, sempre numa relação de horizontalidade – um agradecimento especial. Em 07 de novembro, na biblioteca da escola, escutámos a sua 1ª emissão de rádio, a sua imagem e uma música integrada na emissão. Esta música foi escolhida por si, numa sessão anterior. Posteriormente, partimos para a pesquisa na internet, da cidade natal da aluna, Sylhet e preparação da sua 2ª emissão de rádio. Nesta partilha da sua cidade, a aluna radiou quando partilhou mais sobre a dança no Bangladesh, foi assim que propus-lhe criarmos um clube de dança bengali, em que a aluna e a sua amiga podiam ser as nossas orientadoras nos passos de dança, ser um clube aberto a todos os alunos e comunidade escolar, a aluna esboçou um sorriso e mostrou-se entusiasmada com a ideia. A 14 de dezembro, pela primeira vez na sala Centro de Apoio à Aprendizagem (CAA), foi o ensaio geral da 2ª emissão de rádio com o tema “Sylhet”, num segundo momento, após a sua primeira leitura, gravámos a 2ª emissão de rádio. No final, como seria a primeira vez nesta sala, a aluna mostrou-se maravilhada com o lado artístico da sala, o que lhe conferia uma ambiência acolhedora, com história e vida. Tomei a iniciativa de criar uma dinâmica espontânea em nos fotografarmos de acordo ‘com cada cenário da sala’, Apêndice (10). De 04 a 11 de janeiro de 2024, ocorreu toda a organização na criação do Clube de dança

bengali (ver Atividade 2). No entanto, em ambas as datas, todas as suas dinâmicas e tema estariam intimamente ligados à 3ª emissão de rádio da aluna. Assim, considero, ser a 25 de janeiro o retomar desta atividade, – a partir desta data, quinzenalmente, ocorria a Atividade 1 e 2. Neste dia foi a gravação da 3ª emissão de rádio, “Música e Dança Bengali”. Regressámos à emissão de rádio dia 29 de fevereiro, neste intervalo dedicámo-nos à criação e ensaios do Clube de dança bengali (ver Atividade 2). Foi incrível a mudança das alunas do Bangladesh, pela primeira vez: com vestes típicas do seu país, de lábios pintados e sem o lenço na cabeça. Elogiei a aluna no cumprimento, recebi um sorriso e seguimos para a reflexão conjunta do texto elaborado por mim, segundo a minha pesquisa, sobre a gastronomia bengali. Percebemos em conjunto que havia coisas a alterar, por isso, a 07 de março foi quando gravámos a sua 4ª emissão, com o texto alterado para o correto, segundo as indicações da aluna. A 14 de março, no acolhimento, fiz um novo ponto de situação com a aluna do Bangladesh sobre o que iríamos fazer: regressar ao início das nossas primeiras sessões (rever Atividade 0). Questionei mais sobre o ensino/educação em Sylhet e Bangladesh, portanto, na sua vivência enquanto aluna do seu país. Foi uma das sessões mais significativas, pela oportunidade que tive de a conhecer, enquanto pessoa singular, para além da sua representação no social. A aluna partilhou:

- um vídeo da sua antiga escola em Sylhet, os trajes dos alunos rapazes diferentes dos trajes das raparigas;
- vídeo da escola de costura para raparigas;
- a semana tradicional, na sua antiga escola, intitulada de “Dhé”, de 02 a 06 de dezembro, com temas desde a música à dança, comida, e por aí fora;
- uma arte marcial ou ‘dança marcial’ (UNESCO), tem origem e tradição no Bangladesh, com o nome de “Lathi Khela” – ver mais informação em: https://www.unescoicm.org/eng/library/global_martialarts.php?ptype=view&idx=7097&page=6&code=global_martialarts_eng);
- a 16 de dezembro de 1971 é a comemoração da independência do Bangladesh do domínio da Turquia;
- a 21 de fevereiro existe um ritual no recinto da Torre dos Mártires, simbólico àqueles que deram as suas vidas a 16 de dezembro de 1971 pela independência do seu país;

- no Ramadão, um ritual da sua islâmica, não existe só os períodos de jejum e reza, também no dia 11 de abril (os seus crentes) abrem as portas das suas casas, com várias iguarias ('sagradas') para oferecer a quem passa na rua.

Na data 21 de março, numa primeira parte, continuámos com o tema do ensino/educação no Bangladesh, a meu pedido, uma das alunas escreveu no quadro as disciplinas do ensino governamental do seu país, ver Apêndice (11). Após o período de férias da Páscoa, retomámos as nossas atividade à quinta-feira no dia 11 de abril. Na continuação da minha atitude de hospitalidade e acolhimento, perguntei-lhe como correram as suas férias da Páscoa, a aluna partilhou a comida que lhe satisfez (os doces), mas também as saudades de Sylhet, família e amigos. Em conjunto, na sala do CAA, com o recurso ao computador (internet) a aluna partilhou comigo como funciona a dinâmica do sistema de faltas nas escolas, ou pelo menos da realidade escolar que conhece, do seu país. A 18 de abril, após cumprimento, preparei o texto no computador para a sua leitura com a aluna, sobre a origem da sua língua materna, o bengali – a nossa preparação para a 5ª emissão de rádio. Nos 30 minutos restantes terminámos com o Clube de dança bengali (ver Atividade 2). Após a atividade, almocei novamente com a aluna bangladense, mas hoje, houve mais espaço para o silêncio. Como dia 25 de abril foi feriado, retomámos o trabalho da sua 5ª emissão de rádio a 02 de maio, das 11h30 às 12h – das 12h às 12h30 foi o último dia do Clube de dança bengali (ver Atividade 2). Com a preciosa ajuda da aluna bangladense fizemos uma revisão minuciosa do texto em bengali, no computador, imprimimos na reprografia da escola, quando regressámos ao CAA gravámos a sua leitura para a concretização da sua 5ª emissão de rádio: “A língua materna do Bangladesh”. Tornou-se rotina almoçar com a aluna, e nesta data não foi exceção. A 09 de maio foi a vez de ensinar a aluna “A língua materna de Portugal”, utilizei o método demonstrativo-ativo: visualização de um vídeo sobre o tema, com legendas em bengali. À medida que o vídeo avançava, eu parava o vídeo e questionava a aluna, por exemplo: “What is the origin of portuguese language?”; “Where are came from latin?”; “Where is Rome?”; “What means Christ?”, e assim sucessivamente. Como sabia ser difícil para a aluna entender a história da língua portuguesa, mesmo com legendas em bengali, resolvi adotar este método, numa relação dialógica e não opressora ou de forma impositiva. Pois, bem sabia que a aluna vinha de um país não europeu, com uma língua e cultura bem diferentes do ocidente, mesmo que a internet seja um

poderoso meio de comunicação (indo do meio citadino ao rural), estamos a falar de uma realidade religiosa e política bem diferentes de Portugal. No dia 23 de maio foi possível dedicar o nosso tempo à gravação da 6ª emissão de rádio da aluna, intitulada “Língua materna de Portugal”. Nos últimos 30 minutos fizemos uma revisão da atividade passada (ver dia 09 de maio). Nesta revisão, lembrámos a origem da língua portuguesa, onde ficava Portugal e Itália no mapa, com recurso ao mesmo vídeo e imagens na internet. Nos últimos 10 minutos, pesquisámos em conjunto no mapa as cidades do Bangladesh e Índia, onde a aluna desejava ir um dia – acabando por revelar que aqui em Portugal nunca sai, quando estava no Bangladesh saia com frequência.

Atividade 2

“Clube de dança bengali”

Em conjunto com as duas alunas do Bangladesh foi pensado a criação do Clube de Dança Bengali à quinta-feira das 13h às 13h30, com periodicidade quinzenal. Após a aprovação da Direção, a validação da coordenação escolar e reuniões com a coordenação do GAAF, foram criados panfletos e cartazes, Apêndice (12), bem como a divulgação na rádio e salas de aula, afim de incentivar os alunos a participarem no Clube. Para que se concretizasse em plena legitimidade e transparência, foram emitidas autorizações para que os encarregados de educação autorizassem a fim dos alunos participarem no Clube, Apêndice (13). Quem passou os ensinamentos desta dança foram as duas alunas bangladenses, por conhecerem na 1ª pessoa os passos desta dança típica do seu país, Bangladesh. O tipo de população a quem se destinou foi aos alunos do 3º ciclo, uma vez os alunos do 2º ciclo encontrarem-se em aula nesse horário.

Na continuação do fortalecimento dos laços entre mim e a aluna, – na tentativa conjunta de encontrar estratégias em promover a empatia das diferenças entre as culturas bangladense e portuguesa –, no dia 14 de dezembro, confirmei junto de si que o Sr Diretor do AEHN havia aprovado o nosso pedido em criar o Clube de dança bengali. Foi acrescentado um novo objetivo, vindo de uma necessidade emergente observada por mim a 19 de outubro, com a criação do Clube de dança bengali facilitar a comunicação entre alunos pares e alunas do Bangladesh.

Esta atividade foi a que envolveu mais recursos humanos e materiais, desde a assistentes operacionais, professores, coordenação da escola, direção, coordenação do

GAAF, pais, alunos e nós (as duas alunas do Bangladesh e eu). A atividade do dia 04 de janeiro de 2024 foi uma “sessão chave”, comecei a pôr em prática estratégias de mediação entre pares, afim de facilitar a socialização da aluna com os seus pares da maioria étnica. No início da nossa atividade, resolvi guiar a aluna ao exterior da escola, e permanecemos no campo de futebol, já com o ritual de eu levar fruta da época e comermos em conjunto (antes de iniciarmos a atividade). Num momento seguinte ao avistar duas colegas, do 9º ano, comecei por falar com elas, apresentei-me, e a aluna embora já a conhecessem, contextualizei o Clube de dança bengali e pedi ajuda às alunas portuguesas na organização do Clube, aceitaram o desafio, embora com algumas resistências. Numa relação de horizontalidade, perguntei às alunas se podiam dar ideias qual o melhor espaço/sala para acontecer as aulas do Clube, responderam que seria melhor no ginásio, segundo elas “à hora de almoço o ginásio nunca é usado”. Trocámos de números móveis – foi criado o grupo whatsapp “Clube de dança bengali” – e, incentivei, fotografar as três alunas juntas, foram recetivas, posteriormente, enviei as suas fotografias via grupo whatsapp. Na parte final da atividade ficámos eu e a aluna bangladense, pesquisámos no youtube músicas e danças tradicionais do Bangladesh. De ressalvar, com a finalidade de haver coreografia para o Clube de dança bengali e conteúdo na sua 3ª emissão de rádio. No dia 11 de janeiro iniciámos a sua atividade com o momento de acolhimento, comer fruta da época, num momento seguinte, fomos ao encontro da outra aluna bangladense, convidá-la a estar connosco no ginásio. De regresso ao ginásio, com a coluna de som (recurso da escola), o apoio de alguns professores e assistentes operacionais, conseguimos iniciar os ensaios do Clube de dança bengali. Foi um primeiro ensaio, as alunas manifestaram algumas resistências, mas com a minha facilitação foram se envolvendo neste processo criativo e de aprendizagem pelos pares. No dia 18 de janeiro, com o apoio de um professor, foi possível encontrarmos uma sala e equipamento, para a concretização do Clube, à quinta-feira das 12h35 às 13h30. A partir desta data em diante todas as atividades da aluna passaram a ser na sala CAA, com todo o equipamento eletrónico para o nosso Clube de dança bengali. Um agradecimento especial ao professor, foi incansável para que o computador, coluna e videoprojetor funcionassem, retirou do seu tempo de lazer para nos auxiliar, sempre que solicitámos. Portanto, este dia foi dedicado à montagem do equipamento eletrónico, como o videoprojetor ainda não estaria a funcionar (só no próximo dia 25) decidimos contrariar as intempéries e, descalças, eu e as alunas bangladenses, ao seguir os passos de dança da música bengali, através do vídeo no meu

portátil, conseguimos reproduzir alguns passos de dança com sucesso. Foi muito gratificante ao ver as alunas com um sorriso de orelha a orelha no final do nosso ensaio. No final, guiei uma das alunas à sua aula de língua portuguesa. No final, solicitei à ‘minha aluna’ que pesquisasse estes dias a história da Dança bengali, porque no próximo dia 25 iríamos gravar a sua 3ª emissão de rádio. No dia 25 de janeiro a 1ª parte da sessão foi dedicada à sua 3ª emissão de rádio, a 2ª parte ao ensaio de preparação para a aula aberta do Clube de dança bengali, no dia 22 de fevereiro. Um dos professores auxiliou-nos com as questões técnicas, ficando tudo operacional para os nossos ensaios. Hoje, pela primeira vez, almocei junto da aluna, em convívio – o seu almoço era peixe e arroz com caril. No dia 08 de fevereiro, após o cumprimento e acolhimento, já com as duas alunas bangladenses, partimos para a afixação dos cartazes impressos em sítios com maior fluxo de alunos, as alunas mostraram-se felizes por este passo. Nos últimos 30 minutos novo ensaio geral no CAA, eu e as duas alunas. Desta vez a diretora de turma da aluna bangladense (a qual acompanhei ao longo do ano letivo), esteve connosco a dançar – um muito obrigada por toda a sua generosidade, foi gratificante trabalhar consigo ao longo do meu estágio. Almocei novamente com a aluna, em convívio, a aluna partilhou algum ingredientes mais utilizados na cozinha do Bangladesh, como o grão, a batata, o peixe e a carne, deu-me a conhecer um prato que gosta muito o “Biryani”, também confeccionado no Ramadão (da sua religião islâmica). Em 22 de fevereiro, iniciamos com a nossa rotina do pequeno lanche de fruta e partimos para o início do Clube de dança bengali, a aula aberta. Portanto, num 1º momento debatemos sobre a escolha da coreografia com que as alunas mais se identificavam para ensinar aos colegas interessados em participar no Clube. Tivemos connosco, nos últimos 30 minutos, uma aluna do 9º ano e, nos últimos 15 minutos, duas alunas do 6º ano. No final tirámos uma fotografia de grupo Apêndice (14). Hoje, almocei novamente com a aluna, pela primeira vez partilhei um pouco do meu almoço com a aluna e a aluna partilhou comigo a sua comida, cozinhada pelo pai. Nos dias 06, 13 e 14 de março realizei a apresentação do Clube de dança bengali junto das turmas do 3º ciclo, em articulação com a coordenação dos professores e professoras. No dia 07 de março retomámos o Clube de dança bengali nos últimos 30 minutos, o primeiro tempo foi dedicado ao acolhimento, o lanche (fruta), e à gravação da 4ª emissão da rádio. No final, incentivei a aluna portuguesa despedir-se com um abraço às colegas bangladenses. Nos últimos 30 minutos do dia 21 de março, dedicámo-nos ao Clube de dança bengali, hoje com duas alunas do 9º ano. Pela primeira vez apliquei a escala da satisfação no final da

atividade, ver Apêndice (15). Mais uma vez, em convívio, almocei com a aluna, felizmente estaria no período do Ramadão em que podia comer. Após os quinze dias de intervalo, regressámos ao Clube de dança bengali no dia 18 de abril, com uma aluna nova no grupo, acolhi-a com um sorriso, convidei-a a aproximar-se mais do grupo, a descalçar-se (como nós) e a dançar com o grupo. No final da atividade, pedi para que as duas alunas portuguesas respondessem à escala de satisfação da atividade. A 02 de maio foi o ensaio da música que o grupo mais vezes dançou, em modo de reflexão em unanimidade grupal “é mais fácil os passos”. O nosso Clube de dança bengali terminou a 16 de maio, com o ensaio de várias músicas, a aluna bangladense estava muito motivada e com ar feliz. Neste dia não esteve a aluna portuguesa, como houve prova de aferição pela manhã para si deduzi que isso pudesse ser um fator de não poder ir.

Atividade 3

“Exposição Intercultural”

Após a concretização do projeto pedagógico ao longo dos 8 meses de estágio com a aluna bangladense, chegou o momento de partilhar todo o nosso trabalho conjunto com a escola, a concretização do seu projeto final de ano. Sempre nesta premissa em promover a empatia das diferenças entre as culturas portuguesa e bangladense junto da comunidade escolar.

A 16 de maio, com a ajuda de um dos professores e as alunas bangladenses conseguimos montar a Exposição Intercultural, no átrio do bar da escola. Primeiro, organizámos os conjuntos de folhas por temas e estudar a melhor forma de expor, depois colámos no *placard* (em forma de cubo). Em toda esta operação, ainda bem antes da montagem da Exposição, exigiu recursos humanos e materiais, tais como: as reuniões com o coordenador de escola, e sua validação em vários momentos; reuniões com a coordenação do GAAF; assistentes operacionais na construção do abecedário bengali, nas impressões de alguns conteúdos e na sua desmontagem. No dia 20 de maio eu, a aluna (2) do Bangladesh e dois alunos portugueses, recebemos os alunos do 1º ciclo da EB 1 do Maxial à entrada da escola. Cumprimentámos o grupo, contextualizámos a dinâmica desta visita e guiámos todos à biblioteca da escola. Já na biblioteca decorreram duas atividades paralelas: um grupo estaria comigo aprender a escrever uma letra em bengali, cada aluno na sua folha individual; o outro grupo a construir o abecedário com a aluna (2) bangladense; e trocavam de dinâmica. No final,

com todos, a aluna do Bangladesh lia em voz alta cada letra do abecedário bengali e todos nós repetíamos. Para terminar, guiámos o grupo à exposição intercultural, para além de dar a conhecer a exposição dos trabalhos em artes visuais dos alunos do 2º e 3º ciclos. Foi uma experiência muito rica para todos nós, que nos fez quebrar o gelo entre culturas. A aluna do Bangladesh, no final, manifestou-me a sua gratidão deste momento, sentindo-se valorizada na escola.

Em reunião com a coordenação do GAAF, a 09 de janeiro de 2024, agradeço a um dos professores pela sua ideia em convidarmos os alunos do 1º ciclo, da EB 1 do Maxial.

Atividade 4

“Consolidar afetos”

Na semana antes do dia 06 de junho, tentei articular com alguns professores, no sentido de perceber se a aluna ainda estaria pela escola nesse dia, uma vez o 9º ano já ter terminado as aulas, mas sem sucesso. Quando chegou o dia 06, um professor enviou-me mensagem a informar que a aluna encontrava-se na escola. Liguei à aluna, depois do almoço, já no CAA, falei um pouco consigo, em inglês como na maioria das vezes, ofereci-lhe: dois desenhos elaborados por mim, uma gravura com a imagem de uma menina e disse-lhe “don’t forget of your childhood in Sylhet!”; as fotografias da Exposição Intercultural (fotografias dos momentos passados com a outra aluna bangladense, colegas no Clube de dança bengali, com assistentes operacionais, professores e comigo); sabonetes feitos por mim, para si à outra aluna bangladense; e, por fim, o abecedário em português, para a outra aluna do Bangladesh, porque já havia me pedido logo no início do ano letivo. Acrescentei sempre que precisasse de alguma coisa que falasse comigo por whatsapp, dei reforço positivo e um abraço.

ATIVIDADES ALUNO ROM, EB 2,3 MAXIAL

Atividade 0

“Acolhimento, planeamento e (co)construção”

Em reunião com a orientadora de estágio, do AEHN, foi-me comunicado o novo aluno que iria acompanhar individualmente, à quinta-feira, das 14h30 às 15h55. Os objetivos específicos, previamente planeados, foram:

- criar a relação de confiança entre aluno e estagiária;
- promover a empatia das diferenças entre as culturas portuguesa e cigana na escola;
- desenvolver um projeto intercultural, com recurso às ferramentas pedagógicas, ao longo das sessões à quinta-feira, em articulação com Educação Especial e Educação Social.

No dia 25 de janeiro de 2024 foi uma sessão de acolhimento, num primeiro contacto entre mim e o aluno. Fui ao encontro do aluno, pois estaria na rua com os colegas de turma ainda em intervalo, guiei-o para o GAAP da escola. Iniciei o acolhimento ao apresentar-me a dizer quem era, o que fazia ali, em que podia ajudá-lo e das minhas vivências enquanto imigrante fora de Portugal. Num momento seguinte introduzi um pouco da cultura cigana, ou rom, ao falar-lhe que o seu povo tem origem na Índia e questionei “Sabias disso (nome do aluno)?” e ele com ar de espanto “Não!” e continuei «chegas ao pé do pai e da mãe e dizes ‘ó pai, ou mãe, de onde vem o nosso povo?’.» Para que esta relação fosse dialógica, no sentido de ganhar significado (Freire, 2005, pp. 89-91) e levar este aprendizado ‘fora de portas’, continuei com as questões (abertas) reflexão ao aluno, por exemplo “O que pode ser para ti isto que vou fazer contigo? Da mediação.” e o aluno “(pensativo) Não sei professora.”, continuei “O que achas que vamos fazer aqui à quinta-feira depois de almoço?” e, pensativo, respondeu “Hummm, (sorriso), não sei professora.”. Em sinergia com o aluno, resolvi mudar esta postura de interrogatório meio formal, a fim de construir consigo as várias possibilidades do que podíamos fazer à quinta-feira.

Assim, abri o seguinte espaço de reflexão conjunta, em pé de equidade, o aluno foi partilhando os seus gostos pessoais e aptidões, como:

- saber alguns acordes ao tocar viola, o primo ensinou;
- motivação intrínseca em jogar no telemóvel;
- a aula de Educação Física ser fácil para si, nas suas palavras “isso é fácil.”;
- em Formação Cívica e TIC disse “consigo”;
- a Matemática, Língua Portuguesa é que “não consigo muito bem” com expressão de frustração e “a Inglês é que eu não sei nada.”.

Na última parte da sessão de hoje conseguimos definir, em conjunto, o seu plano intercultural à quinta-feira, descrevo:

1. iniciar na próxima quinta-feira eu trazer o abecedário em madeira (carimbos) e pesquisar a história da origem do povo cigano nessa mesma sessão;
2. imprimir a pesquisa da história do povo cigano, o texto e suas imagens, colar na cartolina e expor pela escola → gravar a 1ª emissão de rádio na voz de um aluno convidado de outra cultura;
3. pesquisar a história da música cigana, imprimir texto e suas imagens, colar na cartolina e expor na escola → gravar a 2ª emissão de rádio na voz de um aluno convidado de outra cultura;
4. pesquisar a história da dança cigana, imprimir texto e suas imagens, colar na cartolina e expor na escola → gravar a 3ª emissão de rádio na voz de um aluno convidado de outra cultura;
5. pesquisar a história da gastronomia cigana, imprimir texto e suas imagens, colar na cartolina e expor na escola → gravar a 2ª emissão de rádio na voz de um aluno convidado de outra cultura.

Esta primeira sessão foi muito significativa, no sentido do aluno ter partilhado em não haver a rotina de estudar em casa após as aulas, por norma, joga no telemóvel, segundo o aluno “os pais deixam”, exprimiu maior motivação genuína por Ciências da Natureza e, aquando me mostrou o seu horário escolar, questionei-lhe “O que fazes aqui quando é na Biblioteca?”, respondeu “Fazer os trabalhos da escola (...) só que nunca faço (...) vou brincar.”. O aluno ainda me confidenciou um episódio de agredir um colega seu na outra escola, segundo ele “ele andava só a chamar-me nomes...” e acrescenta ter falado com os professores sobre esta atitude do colega para consigo e estes diziam “para ele parar, mas ele não parou” e, também falavam com o pai desse aluno, mas continuou no mesmo registo. O temperamento deste aluno era pacífico, não explosivo, por isso, no decorrer das sessões fui constatando que estaria a dizer a verdade. Fui muito gratificante trabalhar com este aluno, mesmo que por 4 meses.

Atividade 1

“A ESCOLA PARA TODOS”

O objetivo específico, principal, desta atividade foi desenvolver um projeto intercultural, com recurso às ferramentas pedagógicas, o foco na promoção pela empatia das culturas portuguesa e rom. Para além, de se continuar a construir a relação de confiança. Essas ferramentas pedagógicas foram a criação de cartazes expostos na escola e as suas emissões de rádio com várias temáticas da cultura rom.

O dia 08 de fevereiro foi a nossa segunda sessão, mas o aluno não compareceu, tentei saber o que se teria passado, mas ninguém sabia me dizer. Resolvi, neste dia, reestruturar o planeamento das nossas atividades e investigar escritores da cultura cigana (rom). Foi incrível, nesta pesquisa via internet, não havia conseguido encontrar um único escritor em Portugal da cultura cigana, foi (meses mais tarde) a partir do podcast “CHAM TALKS - episódio 6” na voz da Margarida Rendeiro que descobri a única escritora com obras publicadas, a Olga Mariano – o que não acontece em outros países. Retomámos a mediação a 22 de fevereiro, acolhi o aluno no GAAF, em cima da mesa coloquei pequenos objetos de carácter lúdico e pedagógico: um conjunto de legos pequenos, um jogo de dados com imagens para construir narrativas, um conjunto de cartas do tipo “magic cards” e o abecedário de madeira para carimbar. O aluno decidiu escolher o abecedário em madeira (simbólico do significado da relação comigo), expliquei como funcionava, pois o aluno não estaria familiarizado, acabou por decidir carimbar a palavra do seu nome e, a seguir, “CATARINA”, o meu nome. Num momento seguinte partimos para a investigação da “origem do povo cigano” na Biblioteca, já no computador, o aluno aproximou-me o teclado do computador, mas era importante dar esta oportunidade ao aluno, em ser ele a explorar o computador. O aluno manifestou ânimo em explorar a internet com o teclado para si, guiei-o para conhecer o “infopédia” e expliquei ser um dicionário mais fidedigno, por pertencer à Porto Editora, assim, neste dicionário online pesquisámos (e lemos) a origem do povo rom. Para terminar, escutámos duas músicas dos Gipsy Kings – o aluno manifestou maior expressividade de satisfação, neste reconhecimento de si nesta sonoridade. Aquilo que observei junto de si, foi:

- a dificuldade em discriminar as sílabas e na leitura de palavras maiores ou mais complexas;
- baixa literacia do potencial (e seus perigos) da internet;

- tomar sentido de iniciativa na arrumação dos vários objetos lúdico-pedagógicos que havia trazido para si hoje – sentimento de gratidão na relação comigo.

Foi a partir do dia 29 de fevereiro que iniciámos a elaboração do seu projeto das emissões de rádio “A ESCOLA PARA TODOS”, uma ferramenta muito eficaz na transmissão de conhecimentos da sua cultura à cultura predominante, a portuguesa. Neste sentido, estivemos no CAA com uma aluna do 7º ano, em modo de ensaio, na leitura do texto da sua 1ª emissão de rádio “Possível origem do povo cigano”. Eu e o aluno regressámos ao GAAF, apresentei o dicionário da escala de satisfação das atividades e expliquei o seu funcionamento, o aluno cooperou ao colorir cada cor de acordo com o seu grau de satisfação, Apêndice (16). Na ultima parte da sessão guiei o aluno para o visionamento de um documentário sobre uma comunidade rom no Alentejo, o aluno estava motivado de tal forma que queira continuar a sua visualização, mesmo já sendo hora do pai ir buscar à escola, coloquei os limites ao dizer que o pai já estaria à sua espera para ir embora. Desde esta data até dia 11 de abril houve um interregno neste nosso percurso intercultural e de intervenção social. Isto deveu-se ao facto do jovem cair e torcer o pé, o que o levou a engessar parte da perna direita, ainda sem saber se seria operado, com dores, o que levou-o a faltar durante umas semanas à escola. No entanto, nem tudo estava perdido, a 21 de março preparei os ‘t.p.c.’ para si. Portanto, com a ajuda de um professor imprimi o texto e respetiva imagem da “Origem do povo cigano”, com a validação do coordenador de escola fui buscar a cartolina azul à reprografia – por ser a cor que o aluno atribuiu ao ‘TOTALMENTE SATISFEITO’ aquando o preenchimento do dicionário da escala de satisfação das atividades –, também, a cola líquida cedida pela escola, bem como o jogo de dados com imagens para construir narrativas e uma carta minha dirigida ao aluno e família, Apêndice (17). Coloquei todos estes objetos num saco fechado e, com persistência, consegui que o saco fosse entregue ao aluno – foi-me, gentilmente, concedido o contacto móvel do encarregado de educação do aluno, pela sua diretora de turma, afim de poder entrar em contacto com o mesmo e poder acompanhar este plano de trabalho em Mediação Intercultural junto da família. Assim, no período das férias da Páscoa entrei em contacto com o encarregado de educação do aluno para saber como estaria da sua recuperação e se conseguiriam fazer o cartaz, conforme pedido na carta escrita ao aluno, o encarregado de educação disse que sim, conseguiriam pôr em prática. No dia 11 de abril, em conversa espontânea com a colega assistente operacional, disse-me que o

mano do aluno havia trazido o saco com os materiais. Quando chegou a hora da nossa atividade, recebi o aluno no GAAF e falámos sobre o que havia lhe acontecido, aquilo que o jovem quisesse partilhar. Num momento seguinte abrimos, em conjunto, a cartolina e tentei perceber junto do aluno como foi feito: o aluno disse que o título “Origem do povo cigano” foi o pai quem escreveu, com as cores da bandeira rom, o conteúdo terá sido o mano a ajudá-lo a colar na cartolina. Elogiei genuinamente o aluno pelo facto do pai ter participado nesta tarefa. Fomos fixar o cartaz na parede do corredor que dava acesso ao bar da escola, quando terminámos, o aluno manifestou um orgulho genuíno em ver a sua cultura espelhada no cartaz. A seguir regressámos ao GAAF para criar uma narrativa através da dinâmica dos cubos com imagens – funcionou muito bem, estimulou o jovem a ter prazer pela escrita. Num último momento, fomos para o CAA, iniciámos a investigação dos escritores da cultura cigana, o jovem manifestou sempre motivação por este tema. Preenchimento da escala de satisfação das atividades. Já nesta fase, a relação de confiança com o aluno estava criada e a ganhar robustez, o facto de eu ligar ao pai nas férias da Páscoa, de me preocupar consigo, veio fortalecer os laços afetivos e, conseqüentemente, a relação de confiança, sem qualquer dúvida. No dia 18 de abril, foi um acolhimento diferente do habitual, a caminho do CAA vi o aluno com os irmãos a almoçar numa mesa, na rua, sentei-me com eles e comecei a conviver. Conversámos sobre a comida que tinham, comprada num restaurante próximo da escola, combinei com o aluno almoçar consigo essa comida num outro dia e, ainda, falámos sobre um colega que havia passado, em que o aluno disse estar em risco de ir para uma casa de correção. Quando chegou a hora da mediação intercultural, fui com o portátil do CAA para ver se conseguíamos estar na rua a trabalhar, mas o sinal da internet era demasiado fraco, decidimos regressar ao CAA. Já na sala, continuámos a pesquisa dos escritores ciganos, mas em Portugal não conseguimos obter resultado algum, conseguimos obter do Brasil, Espanha e outros países da Europa. Houve um escritor espanhol que despertou o interesse do jovem, o Federico García Lorca (final do séc. XIX e início do séc. XX), em conjunto lemos a sua poesia, por haver palavras para nós desconhecidas, fomos procurar os seus significados no infopédia. Como o aluno manifestou motivação por saber onde ficaria Espanha, Portugal, Índia, Brasil, Oceano Atlântico, Bolívia, Cuba e Canadá, fomos ao mapa google situar cada país e o oceano. A 02 de maio, a caminho do CAA vi o aluno a comer *snacks* saudáveis (maçã desidratada) e falámos um pouco, antes da nossa hora. Já no CAA, nos 15 minutos iniciais houve espaço para o aluno jogar online, a minha atitude foi a de incentivar para

que conseguisse ultrapassar os vários obstáculos do jogo, sem perder vidas, – esta forma de estímulo no jogo foi significativo para que o aluno fortalecesse a força anímica que depois refletir-se-á em outras áreas da vida –, por perceber junto de si a tendência à desmotivação na aprendizagem. No segundo momento da sessão demos continuidade à construção da sua 2ª emissão de rádio: com os *headphones* o aluno escutou 3 músicas da cultura cigana, escolheu a que mais desejaria para esta sua emissão de rádio. Num momento seguinte, em conjunto, lemos um poema de Olga Mariano e falámos um pouco sobre esta escritora portuguesa. Depois, fomos à reprografia da escola para imprimir o nosso texto e escolha da (cor da) cartolina pelo aluno, regressámos ao CAA para colar o texto/imagem sobre a cartolina, mas em reflexão conjunta desafiei o aluno a escrever o seu próprio poema. Portanto, assim que fiz esta proposta o aluno manifestou alguma insegurança, por saber que tem dificuldades na escrita e disse-me “não sei pssora” e eu “e se o título for ‘não sei’ (nome do aluno)?”, rimos em cumplicidade e, com este tipo de facilitação, o jovem aceitou construir o seu poema, em modo de reflexão conjunta de várias hipóteses conseguiu, com o meu apoio, construir o seguinte poema:

O MEU POVO

O MEU POVO É MÚSICA

O MEU POVO CANTA

O MEU POVO DANÇA

SEMPRE COM ESPERANÇA!

Com esta última dinâmica não houve tempo para imprimir o seu poema e colar todos os conteúdos na cartolina. No dia 09 de maio, novamente a caminho do CAA encontrei o aluno na rua, mostrei-lhe a minha felicidade em já não ter o gesso e canadianas, afinal, o pé não teve de ser operado. Pelas 14h25 o aluno apareceu no CAA, nos 10 minutos iniciais dedicámos ao jogo online, da minha parte dei reforço positivo (narcísico), tal como na data anterior. A atividade de hoje foi colar todos os conteúdos da sua 2ª emissão na sua cartolina e fixar no corredor, junto ao bar da escola. De salientar que, o aluno fez questão de escolher a cor de cada cartolina de acordo com as cores da bandeira do seu povo, as cores azul, verde e vermelho. No dia 16 de maio, no CAA, propus ao aluno jogar online nos primeiros 10 minutos, ainda ponderou jogar, mas acabou por decidir partirmos para o trabalho de mediação. Assim, iniciámos a pesquisa

na internet a origem da “Música e dança cigana”, 3ª emissão de rádio. Dedicámos o tempo à escuta/visualização de música e dança cigana, desde os Gipsy Kings, ao Nininho Vaz Maia, entre outros. Para terminar, preenchimento da escala da satisfação das atividades. No dia 23 de maio, perto da hora de iniciarmos fui ao WC, no caminho encontrei o aluno junto da sala dos colegas de turma, sentado e com a cabeça para baixo, como que pensativo. Sentei-me a seu lado e perguntei se estava triste, disse que “não pssora”, reformulei “estás zangado?” e ele continuou a dizer que não, após um silêncio, respeitei o seu espaço e disse-lhe que só iria ao WC e podia entrar no CAA quando quisesse. Quando regresssei à sala (CAA), o aluno havia acabado de entrar, perguntei se lhe apetecia jogar online nos primeiros 15 minutos, respondeu “pode ser (...) quero.” e assim foi. Este momento lúdico, antes de iniciarmos a tarefa, tem sido mesmo significativo, até porque tenho vindo a utilizar junto de si uma ferramenta vinda do meu papel enquanto Arte-Terapeuta (num contexto de carácter clínico), a técnica do *role play*, como se fosse um par seu. Portanto, tem sido um momento gratificante para o trabalho a seguir, não só enquanto estímulo à aprendizagem, bem como, para que não se sinta tão diferente dos colegas de turma, pelo simples facto de não aprender da mesma forma e num ritmo similar ao deles. A atividade de hoje foi dar continuidade à pesquisa na internet da música e dança cigana. É de salientar, que hoje foi diferente, o aluno começou a perguntar-me mais sobre as figuras, que deixaram marcos históricos pintadas no pilar horizontal à nossa frente, fui respondendo àquilo que sabia. Nesta dinâmica de aprendizagem, houve uma figura em especial que se destacou, Beethoven, por ter influências da música cigana nas suas composições sonoras – no decorrer desta atividade espontânea estávamos a escutar Beethoven e, depois, Gipsy Jazz. O aluno ficou tão entusiasmado por esta aprendizagem que me escreveu, por vontade própria, os nomes dessas figuras marcantes na história que mais lhe suscitou a curiosidade – Albert Einstein, Bob Marley, Beethoven e Charles Chaplin. Por fim, preenchimento da escala da sua autosatisfação das atividades de hoje. A 06 de junho, pela manhã, fui cumprimentar o aluno ao ginásio da escola, estaria a assistir ao jogo de futebol feminino, ficou surpreso de ir ao seu encontro, estava muito empolgado no jogo. No dia 06 de junho, o aluno entrou na sala e disse-me “pere aí, já venho pssora”, mas aquilo intrigou-me de tal forma que fui ao seu encontro, encontrei-o na rua junto do primo, como que a insistir em algo que eu não consegui perceber, “vá, não sejas teimoso!(...) Vá! Teimoso...”, parecia um pai a educar o filho, foi um momento muito bonito – embora na altura como não percebi o tema, fiquei um pouco preocupada. Aqui, fui-me

lembrando de algumas linhas de conduta na mediação de conflitos do meu Mestrado em Mediação Intercultural e Intervenção Social, não intervimos de forma direta nesse clima de tensão entre os dois alunos, mas sim em guiar, através do diálogo, o aluno para a nossa atividade, no caminho procurei saber junto de si aquela atitude, sem críticas ou julgamentos prévios, numa atitude democrática, de diálogo, o jovem disse “então, não quer ir pá aula (...) é mêmo burro.”. Enquanto dialogávamos sobre este tema fomos à reprografia buscar a sua cartolina para a realização da atividade de hoje. No regresso ao CAA, o jovem parou em frente às suas cartolinas já fixadas e mostrou-se pensativo, partilhou comigo onde gostaria de integrar a nova cartolina, ensaiámos em conjunto, até que partilhou comigo “esta aqui, não... (pensativo)” e eu “sim, tens razão! A azul pode vir para aqui, a verde para aí... até para ficar como tínhamos falado, de acordo com as cores da bandeira cigana. (pausa) Olha aqui, tá bué fixe, foi o pai que fez isto tudo, o título sozinho, não foi?” e ele “foi”, a sorrir de orgulho. Já no CAA, como percebi o jovem mais calmo, voltei a falar do clima de tensão si e o primo, como mostrou-se recetivo, expliquei-lhe – em modo didático e reflexivo – que o primo não consegue regular a zanga e a raiva como nós, e que não é por lhe apetecer ou não, pois existem áreas do seu cérebro que não funcionam da mesma forma que os nossos cérebros, isto fez com que o aluno começasse a ver o problema como algo de força maior. Não expliquei que era autismo moderado, penso não caber a mim esse papel, mas tentei explicar o mais próximo da realidade possível, para que o jovem não continuasse na ignorância, no ‘não saber’, por vezes mediação também é ser-se didático e instrutivo. Finalmente, partimos para a pesquisa na internet, do último tema “Gastronomia cigana”, 4ª emissão de rádio. Pela primeira vez o aluno leu com mais vontade própria algumas palavras mais complexas do texto, sem desistir à primeira dificuldade. No texto constava um século, percebi junto de si que não sabia a dinâmica da sua leitura e a que ano da numeração ocidental correspondia, ensinei ao recorrer às ferramentas da pedagogia. No final, preenchimento da escala da satisfação das atividades. No dia 13 de junho, foi a nossa última atividade e um dia bem especial. Conforme acordado com o aluno e com autorização do seu encarregado de educação, fomos almoçar ao restaurante próximo da escola. No almoço convívio ofereci uma sobremesa ao aluno, insisti para que escolhesse, tive de perguntar que sobremesas tinham, após isso é que consegui perceber junto do aluno aquela que poderia ser mais do seu gosto pessoal, entretanto, apareceu o seu mano, convidámos a juntar-se a nós e almoçou connosco. Efetivamente, esta enorme apreensão em aceitar um presente e afeto, percebi ser algo que não estaria

nos seus hábitos. No final do almoço, veio a sobremesa, sugeri partilhá-la com o irmão, aceitou sem resistências. Tenho de partilhar neste relatório que, para mim, foi muito gratificante poder partilhar este momento com o aluno, em ver a sua satisfação e felicidade ao comer esta sobremesa, não há dinheiro algum no mundo que pague estes momentos especiais e, tão, raros nos dias de hoje, Apêndice (18). Recordo-me que, quando era criança, a minha tia Maria José dizia-me para aspirar a sua sala e cozinha, em troca dava-me 5.00€ ou um gelado *Magnum*, o quanto isso me motivava a fazer algo que nunca gostei: aspirar. Obrigada tia, por todo o afeto e constância na minha educação. Às 14h30m já nos encontrávamos no CAA, hoje na companhia do mano. Os primeiros 30m percebi ser importante para os alunos haver um espaço livre, durante esse tempo o ‘meu’ aluno esteve escondido entre os *puffs* da sala e o mano a jogar lego (o que levei desde o início na intervenção com este aluno), de forma livre e espontânea. Enquanto isso, fui preparando a atividade de hoje no computador. Pelas 15h, em conjunto, fomos à reprografia imprimir os textos/imagens de hoje e, no recinto do bar, em cima de um conjunto de mesas colámos os textos do aluno na sua última cartolina e fixámos junto das outras cartolinas, Apêndice (19). Antes da despedida final, preenchimento da sua escala de satisfação das atividades.

5.4. EIXO 4 – MONITORIZAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Ao longo do projeto REDE, sobretudo no planeamento das atividades e sua implementação (ver **Eixos 2 e 3 das tabelas III e IV**), foram construídos 3 modelos de avaliação, nomeadamente:

- a avaliação respondente (teste projetivo, questionários de autoavaliação e escala de observação direta);
- a avaliação iluminativa (observação direta não-participante/participante e grupos reflexão);
- a avaliação democrática (os *brainstormings*, as reuniões).

Conforme referi anteriormente, o tipo de avaliação ao longo de todo o projeto é do tipo qualitativa. Neste ponto, descrevo os resultados globais dos métodos e técnicas utilizados na monitorização do projeto REDE. Os métodos de avaliação que apresento aqui, afim de analisar no capítulo VI, são as do tipo respondente e iluminativa. A

avaliação democrática resolvi integrar no início do capítulo seguinte, por me parecer mais contextualizado e de acordo com uma segunda análise dos resultados.

REGISTOS DE OBSERVAÇÃO (avaliação respondente)


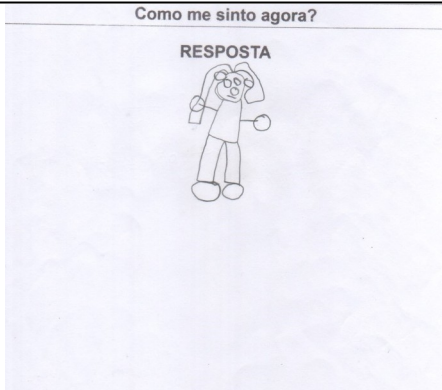
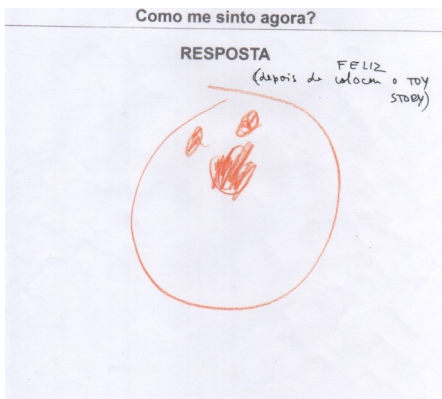
A implementação dos registos de observação foi em compreender se as atividades desenvolvidas iriam de encontro aos objetivos iniciais e necessidades secundárias dos alunos (Maslow, 1954, pp. 72-75). Estes registos dividem-se no teste projetivo (alunos), na escala de observação direta (eu) e nas escalas da autosatisfação das atividades (alunos), foram aplicados tanto no grupo de alunos do AEHN como aos alunos participantes do Clube de dança bengali e ao aluno da cultura cigana da EB 2,3 do Maxial. Em relação à aluna do Bangladesh não apliquei escala de autosatisfação, por haver outros níveis da relação a trabalhar primeiro: a comunicação e a criação de laços afetivos com os pares.

AEHN

Irei começar pelo teste projetivo, aplicado na Atividade 0 ao grupo de 5 alunos, no AEHN. A 24 de outubro, no decorrer do convívio, apliquei o teste projetivo a cada aluno do grupo, apenas aos 3 alunos com neurodivergências, a nível cognitivo e intelectual. Os dois alunos da cultura cigana não estiveram presentes neste dia. Este teste consistia numa única pergunta ‘Como me sinto agora?’, expliquei ao grupo que a resposta podia ser um desenho e/ou cor. Cada aluno respondeu sem resistências, de acordo com as suas apetências e competências já adquiridas, ver **Tabela VIII**.

Tabela VIII

Teste projetivo, respostas e suas observações, alunos AEHN.

Participantes	Resposta	Observações
<p>Aluno A 17 anos 10º ano</p>		<p>Durante a execução da resposta, observei a sua crescente frustração ao apagar repetidamente e voltar a desenhar, o olho esquerdo da figura. Manifestou crescente frustração porque o olho não estaria de acordo com o seu ideal.</p> <p>O aluno, no final, respondeu verbalmente “FELIZ”.</p>
<p>Aluno B 17 anos 10º ano</p>		<p>Durante a execução da resposta, a colega assistente operacional facilitou o processo do aluno, observei grande dificuldade na motricidade fina.</p> <p>O aluno, no final, respondeu verbalmente “FELIZ”.</p>
<p>Aluno C 16 ANOS 10º ano</p>		<p>Durante a execução da resposta, observei níveis de ansiedade e excitabilidade ativos, o que fez não concentrar-se mais de 1 minuto na tarefa.</p> <p>O aluno, no final, respondeu verbalmente “TRISTE” (frustrado).</p> <p>O “FELIZ” foi quando atendi ao seu desejo de colocar o trailer do filme Toy Story e não na relação grupal e adultos na sala. A sua gratificação através da “volição” do objeto que deseja e não pela relação com o outro, no plano simbólico.</p>



(Fonte: elaboração da autora)

Apliquei este teste como uma ferramenta, – utilizada desde 2016 no meu trabalho de campo enquanto terapeuta com crianças e jovens –, da qual obtive mais informação de como cada elemento lida ou gere (a nível psicoemocional) as relações no social, entre pares e com o adulto.

Enquanto complemento, era necessário a existência de uma avaliação que permitisse os alunos expressarem os níveis de satisfação em relação às atividades e dinâmicas propostas no estágio, através do projeto REDE. Foi assim que decidi aliar a componente pedagógica e social à participação ativa dos alunos na construção do seu processo de avaliação. Nesta atividade (2), os objetivos específicos vieram na sequência das atividades anteriores, em consolidar a rotina intergrupar, a coesão grupal e a relação de confiança entre pares e estagiária, para além de incentivar o grupo na entreatajuda grupal. Com esta nova atividade perspetivou-se, igualmente, o estímulo à capacidade cognitiva através do “saber fazer” – umas das premissas na educação do séc. XXI. Este último objetivo, tal como os outros objetivos, pode enquadrar-se na aquisição das competências socioemocionais. Foi necessário 5 sessões para toda a sua construção, o quadro abaixo apresenta os resultados dos graus cromáticos de satisfação de cada aluno participante.

Tabela IX

Dicionário cromático da autosatisfação das atividades e suas observações, alunos AEHN.

Participantes	Dicionário	Observações
Aluno A 17 anos 10º ano		Aluno do sexo masculino, com grau moderado de autismo. Rosa – Nada satisfeito Azul escuro – Pouco satisfeito Amarelo – Satisfeito Azul claro – muito satisfeito Verde – Totalmente satisfeito
Aluno B 17 anos 10º ano		Aluno do sexo feminino, com neurodivergência. Preto – Nada satisfeito Vermelho – Pouco satisfeito Azul claro – Satisfeito Amarelo – Muito satisfeito Branco – Totalmente satisfeito

Aluno C
16 ANOS
10º ano



Aluno do sexo masculino, com neurodivergência.
 Castanho – Nada satisfeito
 Verde – Pouco satisfeito
 Azul claro – Satisfeito
 Vermelho – Muito satisfeito
 Amarelo – Totalmente satisfeito

Aluno D
17 ANOS
11º ano



Aluno do sexo masculino, da cultura cigana.
 Preto – Nada satisfeito
 Vermelho – Pouco satisfeito
 Amarelo – Satisfeito
 Azul claro – Muito satisfeito
 Verde – Totalmente satisfeito

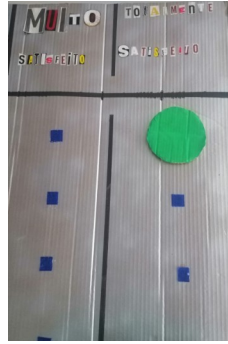
(Fonte: elaboração da autora)

A tabela seguinte ilustra os resultados obtidos, já na aplicação da escala de satisfação após as atividades.

Tabela X

Escala da autosatisfação das atividades, respostas e suas observações, alunos AEHN.

Resposta	Observações
	<p>Atividade 27/02/2024 Álbum de memórias do meu grupo Aluno B – Totalmente satisfeito Aluno A – Muito satisfeito (erro na seleção da cor azul) Aluno C – Muito satisfeito</p>
	<p>Atividade 09/04/2024 Álbum de memórias do meu grupo (+) dar a conhecer o documentário “Ser Cigano” Aluno D – Totalmente satisfeito Aluno C – Muito satisfeito Aluno B – Satisfeito Aluno A – Satisfeito</p>



Atividade 16/04/2024

Álbum de memórias do meu grupo (+)
visionamento do documentário “Ser Cigano”

Aluno B – Totalmente satisfeito

Aluno D – Totalmente satisfeito

Aluno C – Muito satisfeito

Aluno A – Muito satisfeito (erro na seleção da cor azul)



Atividade 23/04/2024

Álbum de memórias do meu grupo

Aluno B – Muito satisfeito

Aluno C – Satisfeito

Aluno A – Pouco satisfeito (erro na seleção da cor azul)



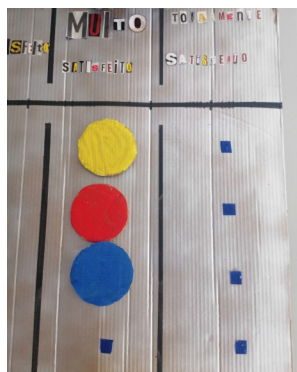
Atividade 30/04/2024

Álbum de memórias do meu grupo

Aluno B – Muito satisfeito

Aluno A – Satisfeito

Aluno C – Satisfeito



Atividade 07/05/2024

Visita sociopedagógica e intercultural à
Escola Profissional Agrícola Fernando
Barros Leal, Runa

Aluno A – Muito satisfeito

Aluno B – Muito satisfeito

Aluno C – Muito satisfeito



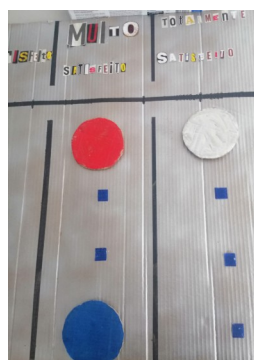
Atividade 14/05/2024
Álbum de memórias do meu grupo

Aluno D – Totalmente satisfeito
Aluno A – Muito satisfeito (erro na seleção da cor azul)
Aluno C – Muito satisfeito
Aluno B – Satisfeito



Atividade 21/05/2024
Atelier Comidas do Mundo

Aluno B – Muito satisfeito
Aluno C – Muito satisfeito
Aluno A – Satisfeito



Atividade 28/05/2024
Atelier Comidas do Mundo

Aluno B – Totalmente satisfeito
Aluno A – Muito satisfeito
Aluno C – Muito satisfeito



Atividade 04/06/2024
Atelier Comidas do Mundo

Aluno B – Totalmente satisfeito
Aluno C – Muito satisfeito
Aluno A – Satisfeito

(Fonte: elaboração da autora)

A partir dos resultados da aplicação da escala da satisfação das atividades pode-se observar:

- as atividades planejadas e com as quais o aluno A se identificava retirou um nível de satisfação muito compensador, são elas: as atividades onde envolvia a pintura; o desenho esquemático; os meios audiovisuais; o passeio ao exterior; e a atividade no dia 28 de maio, atelier Comidas do Mundo, por ser dedicado a um prato típico do Brasil (o seu país de origem). Ainda a existência de um nível de satisfação não compensatório, na atividade do dia 23 de abril, por haver mudança de planos de ultima hora e em não continuarmos a visualização do documentário “Ser Cigano” – permaneceu na frustração em toda a atividade desse dia;
- as atividades, no geral, foram de encontro às necessidades do aluno B a um nível muito satisfatório e que a atividade atelier “Comidas do Mundo” terá sido a atividade mais gratificante para si;
- as atividades, no geral, também foram de encontro às necessidades do Aluno C, colocado “muito satisfeito” em quase todas as atividades, salvo nas atividades nos dias 23 e 30 de abril, curiosamente, aquelas em que o aluno adormeceu no sofá da sala durante o decorrer da atividade, acabando por não participar;
- o aluno D participou poucas vezes nas atividades, pelo menos de forma ininterrupta, por isso mesmo, não tenho dados suficientes para retirar conclusões mais satisfatórias. Contudo, é de salientar a sua total satisfação nas atividades a 09 e 16 de abril e a 14 de maio, o que faz sentido, tendo em conta ‘o todo’; ou seja, nas duas primeiras datas foi aquando de conhecer o documentário “Ser Cigano”, a atividade que fez o aluno ficar mais entusiasmado e onde falou mais de si e no dia 14 de maio foi quando falámos um pouco do passeio de grupo a Runa, onde tem cavalos, mas o qual faltou.

Posto isto, chegou o momento de mencionar a escala da observação direta, Apêndice (20). Esta escala foi construída de raiz por mim, sem me basear numa outra escala em concreto, mas sim do conhecimento trazido por mim da clínica. Até ao momento já pensado na escala dos alunos, mas faltaria um documento onde eu pudesse

me guiar ao longo de toda a intervenção com este grupo do AEHN, para depois comparar ambos os resultados. É neste documento onde consta algumas das inúmeras dimensões referentes às necessidades secundárias (Maslow, 1954, pp. 72-75) dos alunos. Portanto, as dimensões que eu considerei, com a validação da orientadora do AEHN, as quais iriam de encontro à mediação intercultural e intervenção social, neste caso, em âmbito escolar. A escala consiste em 7 dimensões a avaliar de 1 a 5 valores, são elas:

- Confiança em si e no outro;
- Respeito por si e pelo outro;
- Sentido de entreaajuda;
- Respeito pelas diferenças (cognitivo-comportamental);
- Empatia pela diferença de culturas;
- Curiosidade pelo mundo à sua volta;
- Capacidade criativa perante a frustração (resiliência).

Após colocar o valor de determinada dimensão, somava o total da sua frequência e, em outra divisão, a soma total dos valores década dimensão. Por fim, já tinha as coordenadas para saber se nesse dia determinada atividade teria ido de encontro aos objetivos específicos projetados por mim, relembro:

- na atividade “Laços” criar a relação de confiança entre pares, estagiária e agentes educativos;
- na atividade “A minha peça, o nosso puzzle”, estabelecer a rotina intergruppal, criar a coesão gruppal, consolidar a relação de confiança entre os pares, estagiária e colegas agentes educativos;
- na atividade “A minha escala da satisfação” consolidar a rotina intergruppal, a coesão gruppal e a relação de confiança entre os pares, estagiária e colegas

agentes educativos, em incentivar à entreajuda grupal e estimular a capacidade cognitiva através do “saber fazer”;

- nas atividades “Álbum de memórias” e “Ser Cigano”, consolidar a rotina intergrupar, a coesão grupal e a relação de confiança entre os pares, estagiária e colegas agentes educativos, em incentivar à entreajuda grupal, desenvolver a empatia das diferenças cognitivo-intelectual e cultural, e estimular a capacidade cognitiva através do “saber fazer”;
- na atividade “Passeio à Escola Profissional Agrícola Fernando Barros Leal”, Exercitar a capacidade cognitiva através do “saber fazer” junto da comunidade – embora os objetivos iniciais passassem pela mediação intercultural junto do aluno da cultura cigana, na sua aspiração em trabalhar um dia com cavalos, mas tal não se concretizou;
- na atividade “Comidas do Mundo”, Desenvolver a empatia das diferenças cognitivo/intelectual e cultural entre pares e estagiária; consolidar a entreajuda grupal; exercitar a capacidade cognitiva através do “saber fazer”.

De salientar que os valores de 1 a 5 representam: 1 e 2 ‘ausência’; 3 ‘presença’; 4 e 5 ‘presença em toda a atividade’. Após obter a soma total, selecionava duas das seguintes linhas:

“. Num total da frequência se os valores 1 e 2 forem os mais repetidos significa que essa dimensões tornam-se emergentes na(s) atividade(s) seguinte(s)

. Num total da frequência se o valor 3 for o mais repetido significa que essa dimensão vai de encontro aos objetivos iniciais

. Num total da frequência se os valores 4 e 5 forem os mais repetidos significa que essa dimensão vai, em grande medida, de encontro aos objetivos iniciais

. Numa soma total de 7 a 16 significa que a atividade proposta necessita de ser reajustada

. Numa soma total de 17 a 25 significa que a atividade proposta foi de encontro aos objetivos iniciais

. Numa soma total de 26 a 35 significa que a atividade proposta foi, em grande medida, de encontro aos objetivos iniciais”

A escala foi aplicada após cada atividade, desde 10/10/2023 a 11/06/2025. Apresento os seus resultados, baseados na análise quantitativa triangulada com a análise qualitativa:

- da atividade do dia 10 de outubro a 05 dezembro de 2023 – 7 sessões –, os números apontam-nos para frequências repetidas do número 2, a ausência de algumas das 7 dimensões no grupo e numa soma total dos valores entre os 15 e os 16 valores, o que se traduz na atividade proposta que necessita de ser reajustada. Pela minha análise no campo ‘observações’ nesse documento, isto pode dever-se ao facto de dois dos alunos “chocarem” um com o outro constantemente e, fator de maior peso, o grupo ainda não estar coeso (suficientemente forte);
- nas atividades do dia 24 de outubro e 07 de novembro, houve uma ligeira variação numérica superior, em relação à média padrão. Na primeira data a repetição maior dos valores foi o número 2 e 3, o que deu um total mais favorável. Na data seguinte o valor mais repetido foi o número 3, o que veio refletir-se, pela primeira vez, num resultado bem mais satisfatório de 20, assim, a atividade terá ido de encontro aos objetivos iniciais e respetivas dimensões;
- de referir, ainda, que a 05 de dezembro, numa observação sistémica, maior estabilidade grupal e começou haver manifestação de afetos, amizade, entre pares, mas, um fator ainda negativo, o clima de tensão, a repetir-se, entre dois alunos;
- da atividade de 12 de dezembro a 20 de fevereiro de 2024 – 9 sessões – houve aumento positivo na frequência dos valores e seus resultados nas somas totais. Prevalendo nas ultimas 8 sessões a repetição do valor 3, com resultados da soma total entre os 17 e os 22. Isto significou que as atividades estariam a ir de encontro aos objetivos iniciais. De referir o clima de tensão entre os dois mesmos alunos a repetir-se em várias datas;

- onde se efetivou coesão grupal com maior efetividade foi a 16 de janeiro de 2024, aquando havíamos terminado a atividade do puzzle e iniciado a construção da escala de autosatisfação das atividades. Ambas as atividades, em construção grupal (reforço do sentimento de pertença a um grupo), intercaladas com a construção individual (reforço da construção do *self*);
- foi a 30 de janeiro que, pela primeira vez, observei um dos alunos a tomar iniciativa em começar a arrumar o material da atividade, uma atitude que se repete em atividades seguintes. A entreaajuda grupal foi o mais desafiante, uma vez um dos alunos, da cultura cigana, chegar sempre a 30 minutos do fim da atividade, isso estabilizava o grupo, bem como em não aceitar pertencer a um grupo com o qual nunca se identificou, o que entendo em certa medida;
- da atividade do dia 27 de fevereiro a 07 de maio de 2024 – 9 sessões –, os valores mantiveram-se numa frequência positiva, estabilizaram com o número 3 ('presença'), a soma total prevaleceu numa média padrão de 21 em 8 sessões, revelando estar a ir no caminho certo em relação às atividades e dinâmicas;
- a maior estabilidade grupal foi ao longo destas 9 sessões até ao seu final, revelada pelos números acima descritos e observações de campo;
- em duas sessões, nesta mesma fase, integrei o documentário “Ser Cigano”, isto fez com que os dois alunos da cultura cigana sentissem a sua cultura valorizada na escola. Um dos alunos, acabando por partilhar mais da sua história pessoal com o grupo, bem como, o aluno que se afastava das dinâmicas do grupo ao longo de todas as atividades, acabou por se aproximar mais, por exemplo, em manifestar maior vontade de participar na resposta à escala da autosatisfação das atividades (o que não foi possível porque não havia construído os seus círculos, segundo a minha colocação de limites de forma pedagógica e não de autoridade);
- de salientar, nova tensão, já em conflito, entre os dois alunos habituais, no dia 09 de abril. Intervim posteriormente, de forma didática com o aluno que já havia se

sentido agredido pelo outro aluno. Esta nova tensão refletiu-se na pontuação final, contudo, eu sabia que não era a atividade que poderia não ir de encontro aos objetivos projetados, mas sim, a problemática relacional entre pares;

- a atividade no dia 07 de maio, o passeio do grupo à Escola Agrícola de Runa, revelou-se bastante enriquecedora nas atividades ao ar livre enquanto promotoras da motricidade fina e grossa, para além de propiciar a sensação de bem estar, de felicidade, o contacto com os animais foi outro fator muito significativo, revelando-se uma fonte terapêutica para os 3 alunos com limitações a nível cognitivo-intelectual;
- da atividade 14 de maio a 11 de junho de 2024 – 5 sessões –, verificou-se os níveis mais altos na frequência dos valores 4 e 5, ou seja, a ‘presença em toda a atividade’ com valores dos 26 aos 31, resultando nas somas com os números mais elevados, o que significa as atividades propostas irem, em grande medida, de encontro aos objetivos iniciais;
- na atividade a 14 de maio foi dos poucos momentos onde observei os 5 alunos do grupo como um todo em maior interação grupal, de forma livre e espontânea, em convívio e na tarefa (terminar a construção do álbum de grupo);
- a atividade atelier “comidas do Mundo” foi a atividade chave para que todos participassem, menos o aluno do sexo masculino da cultura cigana – faltou em todas as datas nesta fase –, surpreendentemente, o outro aluno da cultura cigana foi quem se identificou plenamente com esta atividade, ao ajudar em tudo e, por iniciativa própria, ajudar a colega colega com maior dificuldade na motricidade fina. Foi um desfecho muito positivo. O mais curioso, é que não se verificou mais momento algum de tensões manifestas entre os dois alunos.

Após estes resultados, pode-se aferir que o plano das atividades de grupo foi de encontro aos objetivos iniciais. Salvo o visionamento da 2ª parte do documentário “Ser Cigano” e do Passeio a Runa, nos quais o aluno da cultura cigana faltou, nunca falou do assunto. O mais surpreendente foi o aluno da cultura cigana, – quem cooperou sempre nas atividades do grupo – faltar com muito mais frequência a partir de maio de 2024.

Ao passo que o outro aluno da cultura cigana, quem se afastava sempre do grupo, foi quem manifestou maior participação no final da atividade da construção do álbum do grupo e em toda a atividade do atelier “Comidas do Mundo”.

EB 2,3 MAXIAL

Na minha intervenção com a aluna do Bangladesh optei por não aplicar o questionário de autossatisfação das atividades, por perceber junto de si que estaria a confiar em mim, havia o apego suficiente e o mais prioritário seria termos estratégias para cativar os colegas pares, fossem eles brasileiros, portugueses, africanos, e por aí fora. Apliquei, sim, o questionário de autossatisfação das atividades às alunas que foram participando nas aulas do Clube de dança bengali, ver Apêndice (15). De ressaltar que na aula aberta não apliquei o questionário, havendo 3 participantes, 1 aluna brasileira e 2 portuguesas. Apresento os seus resultados:

- na aula do dia 21 de março de 2024, as duas alunas portuguesas responderam à escala da satisfação com um ‘x’ no “TOTALMENTE SATISFEITO” e à pergunta “O QUE GOSTASTE MAIS DA AULA BENGALI?” com “Dos movimentos.” (aluna 1) e “Tudo Obrigada. (e um *smille*)” (aluna 2);
- no dia 18 de abril as duas alunas responderam “TOTALMENTE SATISFEITO” e à pergunta “O QUE GOSTASTE MAIS DA AULA BENGALI?” com “gostei de tudo” (aluna 2) e “gostei das músicas e dos passos” (aluna 3).

Na minha intervenção com o aluno rom, optei por aplicar a escala da autossatisfação das atividades. No dia 29 de fevereiro de 2024, comecei por lhe apresentar essa mesma escala, mas, para que desse cor a cada nível seu de satisfação, ver o documento (a.) do Apêndice (16). A imagem seguinte mostra a escala cromática dos seus níveis de satisfação em relação à vida (incluindo as atividades de mediação intercultural).

ATIVIDADE <u>0</u>	14h30 às 15h55	29-2-2024
--------------------	----------------	-----------

ESCALA COLORIDA DA TUA SATISFAÇÃO






NADA SATISFEITO	POUCO SATISFEITO	SATISFEITO	MUITO SATISFEITO	TOTALMENTE SATISFEITO
				

Fig. 2. Escala cromática dos níveis de satisfação do aluno rom. (Fonte: elaboração da autora)

Em todas as atividades, no seu final, foi aplicada a escala da satisfação ao aluno. A pergunta era sempre “COMO FOI PARA TI A ATIVIDADE HOJE?”, ver documento (b.) do Apêndice (16). Seguem os seus resultados:

- nas duas primeiras sessões, atividade “Possível origem do povo cigano”, o aluno decidiu o “SATISFEITO” – não esquecer que ainda estaríamos a construir a relação de confiança e a 2ª sessão foi nas férias da Páscoa, aquando o aluno já estaria com o pé magoado;
- nas quatro sessões seguintes, atividade “Literatura cigana”, mostrou-se “TOTALMENTE SATISFEITO” em três sessões e “MUITO SATISFEITO” numa sessão;
- nas últimas quatro sessões de todo o seu projeto comigo, atividades “Música e Dança cigana” e “Gastronomia cigana”, o aluno escolheu a cor azul, “TOTALMENTE SATISFEITO”.

Em ambas as escalas aplicadas, no Clube de dança bengali e na minha intervenção com o aluno rom, podemos verificar que houve um padrão do nível de satisfação bastante positivo, em relação às atividades propostas. A opinião dos alunos também importa, o ‘educador’ tem de escutar sempre o aluno e, depois, perceber se é melhor manter ou mudar o rumo de determinada atividade planeada. Mais que os programas educativos, é os agentes educativos no terreno irem de encontro às especificidades dos alunos, tendo em conta as suas narrativas de vida, apetências e potencialidades, a fim de retirarmos o

melhor dos seus alunos. Contudo, também sei que isso nem sempre é fácil, por haver falta de recursos humanos no ensino de pequenos a médios grupos. Por vezes um professor ensina a uma turma com mais de 20 alunos. Penso ser impensável para um maior sucesso na aprendizagem.

OBSERVAÇÃO DIRETA NÃO-PARTICIPANTE (avaliação iluminativa)

A observação direta não-participante, no meu caso, caracterizou-se pela minha presença no apoio individual aos alunos sinalizados pelos professores à orientadora do AEHN enquanto educadora social, no GAAF da EB 2,3 do Maxial e numa hora de aula em que pedi ao professor para assistir a sua aula com o grupo à terça-feira. O meu papel foi o de um facilitador nestas sessões, embora, com algum distanciamento, afim de não interferir no seu trabalho, nas palavras de Ciesielska, Bostrom e Ohlander:

“(...) a researcher has opportunity to get closer to the field of research while retaining the position of an outsider or a guest (Kostera, 2007). (...) Some researchers prefer to stay in the background and minimize the interference, allowing people to almost forget about them and let the organizational life to have its established rhythm, thus designing good conditions for standing aside and taking notes.”

(2018, p. 44)

Em segunda análise, fui convidada pela orientadora a participar nos seus acompanhamentos individuais aos alunos, não me sentia uma *outsider*, embora fosse importante manter alguma distância para a boa convivência e conseguir-se estabelecer a relação de confiança, assim, na obtenção da recolha de dados para as minhas anotações nos diários de bordo.

Iniciei este meu papel a 24 de outubro e terminei a 12 de dezembro de 2023. Importa referir, dos diários de bordo deste tipo de observação o seguinte:

- de forma intercalada ao atendimento a cada aluno as reuniões do período das manhã eram continuadas;

- tive a oportunidade em assistir a situações de alunos em risco (sinalizações à CPCJ), quando é a equipa CAFAP que está no terreno e, pelo menos, uma situação de tribunal, é a equipa da EMAT que intervém. Não irei apresentar aqui os seus dados por questões de violação da privacidade das pessoas e por não ser esse o foco do meu estágio;
- pude assistir no atendimento a alunos enquanto prevenção no sucesso escolar, na organização do estudo;
- a 12 de dezembro a orientadora partilhou comigo que os alunos não confiam tanto em si como no ano passado, por haver a minha presença, assim, sugeri eu procurar outra atividade para a terça-feira à tarde.

Em relação à minha observação a 31 de outubro de 2023 na aula do professor com o grupo de 5 alunos, no AEHN, observei com maior proximidade:

- alunos com multi-deficiências moderadas e um dos alunos da cultura cigana, sabe ler e escrever, já prometido para uma rapariga;
- o outro aluno da cultura cigana, não está nestas aulas do professor (só assiste aos 30 minutos da minha intervenção à terça-feira), ainda não sabe ler e escrever, com fuga permanente das aulas e escola;
- o professor partilhou comigo que o facto do grupo estar a preencher uma ficha de português do 3º ano não vai fazer com que aprendam, mas serve para exercitarem a motricidade fina. Acrescenta aplicar o método das ‘28 palavras’, muito utilizado em pedagogia no Brasil

OBSERVAÇÃO DIRETA PARTICIPANTE (avaliação iluminativa)

A minha postura ao longo dos 08 meses foi, predominantemente, a de observação direta participante, consistiu em conversas informais com todos os envolventes e no decorrer das atividades com os alunos. Este tipo de postura que adotei foi além de observar a realidade das duas escolas, AEHN e EB 2,3 Maxial, focou-se nos princípios da fenomenologia. Desde a minha aproximação ao grupo em estudo à sua

verdadeira integração senti-me sempre a fazer parte de um todo, numa atitude de “paciência e honestidade” (Queiroz, Vall, Souza, Vieira, 2007, p. 279).

Posso afirmar, sempre tive em conta nunca ter considerado o grupo em estudo como simples objeto de estudo, mas sim pessoas como eu. Ao longo do meu papel no terreno, consegui estabelecer um boa relação de confiança com as pessoas envolvidas, fui uma boa ouvinte embora nem sempre estivesse de acordo (só manifestava à orientadora do AEHN nas reuniões), senti-me suficientemente preparada para as questões chave que iam surgindo, fui resiliente o suficiente e adaptei-me aos imprevistos, não tive pressa em encontrar padrões ou atribuir significados aos fenómenos observados, elaborei um plano prévio e sistematizei-o para as duas realidades que me esperavam (em meio rural e citadino) e fui readaptando-o às respostas das pessoas envolvidas, apliquei os instrumentos de avaliação adequados para que conseguisse ter um maior controlo na verificação dos dados observados e, por fim, relacionar os dados obtidos com os conceitos e teorias (Queiroz, Vall, Souza, Vieira, 2007, pp. 279-280).

Irei transferir e analisar as partes que considero mais significativas nas respostas-chave à “escola para todos” e no meu papel enquanto mediadora intercultural e de intervenção social, no AEHN em Torres Vedras e na EB 2,3 do Maxial.

Na atividade 3 – “Álbum de memórias do grupo”, com o grupo do AEHN –, cada aluno ao ter construído um projeto comum com a finalidade de expor no *hall* de entrada da escola, “do grupo para todos”, acabou por ser uma ferramenta pedagógica e (re)educativa de olhares e comportamentos dos colegas pares e adultos. Em momento algum foram aplicadas as medidas ‘*top-down*’ de forma fixa e ‘cristalizada’, pelo contrário, existia um plano prévio, mas eu sabia que a qualquer momento podia ser alterado após a próxima sessão, ‘na relação com o outro’ e dos recursos disponíveis – daí a importância dos diários de bordo, escala da observação direta e escala da auto-satisfação das atividades. Portanto, numa antevisão transformadora, para que futuramente estes profissionais atuem num “trabalho em rede, com outros profissionais de mediação que trabalhem o potencial da diferença e do diálogo intercultural nas escolas, sem estigmatizar a diferença” (Vieira & Vieira, 2016) ou ignorar, ‘como se não fosse nada consigo’ – o que pode levar ao fator exclusão. Em relação à atividade 5, atelier “Comidas do Mundo”, O mais surpreendente foi toda a dinâmica do atelier:

- aproximar o elemento que se excluía do grupo, a partir da atividade do dia 21 de maio, comentar “gosto muito de cozinhar!” e de facto foi incrível a sua cooperação: desde participar na confeção dos alimentos ao lavar a loiça;
- permitir aceder ao processo de aprendizagem através do “saber fazer” de um aluno, que devido às suas características maravilhosas do autismo seria impensável tocar na matéria orgânica, de sentir a sua textura, viscosidade... direcionei-o, na sessão dedicada à Índia, para cortar cebolas, fê-lo com toda a delicadeza do mundo e, ao mesmo tempo, a sensação de estranheza e “nojo” quando foi o tomate pelado (na sessão de Itália); com o passar das sessões, essa sensação de estranheza foi-se atenuando, ao passar a rir imenso e adotar uma expressão verbal (“doninha”) para lidar melhor com todas essas sensações e, sobretudo, quando cheirava determinado alimento;
- motivar o grupo à entreaajuda grupal;
- facilitar a interação grupal;
- desenvolver o sentido de autonomia através do “saber fazer”;
- fortalecer os laços criados e sentimentos de pertença do grupo e escola;
- esbater as diferenças a nível cognitivo/intelectual e de culturas heterogéneas, como fatores de exclusão;
- adaptar as tarefas às capacidades cognitivas e intelectuais de cada aluno, a equidade.

No diário de bordo a 15 de novembro, foi um dia diferente, desta vez no GAAF da escola, a aluna bangladense partilhou comigo as suas angústias, preocupações, anseios, foi um momento dialógico confidencial da sua história pessoal, numa atitude de acolhimento e “disposição interior” (Boff, como citado em Vasconcelos, 2019), fui devolvendo ao vestir o papel da ‘mediadora suficientemente boa’ – o termo ‘suficientemente boa’ vem da expressão “mãe suficientemente boa” utilizado na clínica quando nos referimos à construção do vínculo relação mãe-bebé. Na sessão a 30 de novembro, no final, a mesma aluna manifestou preocupação pela situação vulnerável de saúde de um ente seu querido (no Bangladesh) e pediu novamente a minha ajuda. No seu acolhimento a 14 de março, em conversa informal com a aluna, após o seu telefonema com um ente querido do Bangladesh, mais uma vez, confidenciou-me a situação do seu familiar. Por motivos de não-violação à privacidade da pessoa, não irei

entrar em pormenores. A 21 de março, no final da sessão a aluna partilhou a sua preocupação pelo seu ente querido no Bangladesh, neste sentido, pediu o meu apoio monetário, afim de enviar-lhe. O facto de ser criada uma relação assente na pedagogia do laço, levou a que em vários momentos a aluna partilhasse comigo as suas necessidades, nomeadamente, em querer estar próxima de quem gosta no Bangladesh ou em trabalhar para ter dinheiro e enviar ao seu ente querido. Contudo, importa neste ponto demonstrar que através de uma relação dialógica com o outro, em pé de igualdade, foi possível criarem-se laços afetivos, baseados na confiança e relação de compromisso, entre duas pessoas de culturas tão distintas. Isto não quer dizer que eu fosse autosuficiente e acreditasse ingenuamente que iria satisfazer por mim mesma estas necessidades partilhadas pela aluna. Até porque Paulo Freire ensina-nos que “a auto-suficiência é incompatível com o diálogo”, quer isto dizer, que num “lugar de encontro, não há ignorantes absolutos, nem sábios absolutos: há homens que, em comunhão, buscam saber mais” (2005, p. 93). Por isso, foi importante a constante comunicação destas necessidades da aluna, em articulação com uma colega de Educação Especial, no sentido de se perceber em conjunto melhor por onde ir, sem nos precipitarmos.

A 11 de abril, na sala do CAA, a aluna partilhou comigo como funciona a dinâmica do sistema de faltas nas escolas, ou pelo menos da realidade escolar que conhece, do seu país. Confidenciou-me que os alunos, no Bangladesh, por vezes faltam às aulas e quando isso acontece o professor parte para a agressão física ao aluno, como forma de punição. Isto pode nos fazer confundir autoridade com o autoritarismo. A primeira postura existe, e muito bem, na colocação de limites entre si e o outro, quer seja entre pares e/ou criança e adulto, com recurso à palavra, na hora certa. A segunda atitude já requer maior análise, uma análise ‘com pinças’, pois o autoritarismo é quando nem sequer existe a tentativa da colocação de limites através do diálogo, mas quando se parte de imediato para a agressão verbal, gestual e/ou física. Para que a aluna percebesse não ser só no seu país este tipo de dinâmica na educação, dei-lhe como exemplo o caso português: antes de 1974, anos a fio, quantas histórias de vida era permitido o/a professor/a dar reguadas aos alunos, ou mesmo bater, na maioria das vezes com o incentivo dos pais. De facto, a jovem aluna vem de um país onde, infelizmente, existe repressão no ensino. Isso fez-me pensar “então, se é assim no ensino, como será em outras áreas da vida no social e particular?”. Foi no dia 18 de abril que percebi com maior clareza a aluna ver-me como alguém que a podia salvar da sua condição

existencial, ao voltar a questionar-me se a podia ajudar com a questão financeira para que ajudasse o seu ente querido do Bangladesh. Como colocação de limites, – por falar em autoridade –, desta vez disse o ‘não’ e expliquei genuinamente as razões, com firmeza, seriedade e, ao mesmo tempo, com humor, para aligeirar o peso da situação: “(...) I can’t! I said to you, in other day (...). I don’t have money, I’m not a President or Cristiano Ronaldo!”, neste momento a aluna percebeu o que disse e riu-se comigo, em cumplicidade. Ainda reforcei, num momento seguinte, que um dia vai poder ganhar o seu próprio dinheiro e assim poderá enviá-lo para ajudar o seu ente, para ter fé e acreditar que é possível. A 16 de maio, no nosso almoço convívio, a aluna partilhou comigo o tal assunto importante que tinha para me falar – havia-me enviado uma mensagem via whatsapp, antes do dia 16 de maio, com esse tema. Consegui entender com maior clareza que, o facto da aluna ser mulher e na sua cultura haver uma submissão da mulher ao homem, levou-a a pedir-me ajuda em vários momentos para conseguir ter dinheiro, e poder comprar coisas que poderia desejar, tal como qualquer jovem. Mas ficou ainda mais claro neste dia, ao falar da sua relação com o pai.

A atividade do dia 29 de fevereiro foi outra sessão chave, no sentido de conhecer com maior proximidade as crenças e costumes da aluna bangladense. De facto, se a minha relação com a aluna fosse numa ótica de passar conteúdos programáticos do currículo vigente em Portugal em 1º plano, seria “falar da realidade como algo parado, estático, compartimentado e bem-comportado (...) algo completamente alheio à experiência existencial”, (Freire, 2005, p. 65), intrínseca ao próprio desenvolvimento, por natureza. Ao estar numa relação onde existe espaço para o erro, o falhar, aceitar como parte da condição humana e fazer melhor amanhã, foi o que aconteceu ao longo deste projeto REDE com a aluna, onde a atividade do dia 29 de fevereiro foi um exemplo vivo disso mesmo. Nesta atividade eu levei comigo um texto da gastronomia bengali, pensando eu que levaria algo tudo muito certo e de acordo com o que realmente é no seu país, mas enganei-me em parte. Quando a aluna leu o texto pesquisado por mim na internet foi-me ensinando que:

- por ser muçulmana não é permitido ir ao festival hindu *Durga Puja* no Bangladesh;
- aconselhou não falarmos, na sua 4ª emissão de rádio, sobre a comida “Mughlai Porota”, por ser considerada *fast food* no seu país;

- enviou-me, após o dia 29 de fevereiro, algumas receitas típicas do seu país, como é o exemplo de *Vetki Paturi*, composto por peixe envolvido por uma pasta de côco, embrulhado em folhas de bananeira e cozido em lume brando, ou *Shutka* que é uma mistura de vegetais, *kanch kala* (feijão), batata doce, *sajne* e leite cozido em *panch phoran* (especiarias confeccionadas pelos nativos do Bangladesh e Índia).

Maravilhoso não é?

A 09 de maio, no acolhimento, a aluna pensava que era o dia do Clube de dança bengali, insistiu comigo para ser nesse dia a dança, – até porque estava com uma veste de festividade típica do seu país, pela primeira vez, isso poderia ser um dos fatores para que desejasse dançar assim –, expliquei em vários momentos que hoje não era o dia da dança bengali. Este evento foi um exemplo vivo de como as línguas maternas com etimologias distintas, entre duas ou mais pessoas, pode fazer com que a comunicação não aconteça de forma assertiva e contextualizada e gere mal entendidos. Isto foi o que aconteceu nesta situação com a aluna. Existe a necessidade de haver, sim, um interlocutor nas escolas onde acolhem os alunos das minorias étnicas, vindas dos países onde a língua materna é bem diferente da língua materna no país de acolhimento, neste caso em Portugal. Como foi o caso da minha primeira intervenção com esta aluna.

No dia 11 de janeiro, ao longo de 30 minutos de dança bengali, fui facilitadora do processo criativo das duas alunas bangladenses. No ginásio, mesmo descalças, comigo a facilitar, num ambiente de convívio, descontraído, nos primeiros 15/20 minutos manifestaram algumas resistências nos movimentos de dança, movimentos de vergonha e risos de libertação emocional. Num crescendo de libertação emocional, permitiram-se soltar um pouco mais nos movimentos desta dança tão sensual e feminina, em modo de descompressão, de catarse, e não em sentirem o prazer que é dançar. De facto, pude observar nesta relação próxima com as alunas, ser um dos efeitos colaterais da sua cultura e crenças religiosas intrínsecas ao islamismo. Foi, sem dúvida, uma ‘sessão chave’ no processo de integração destas jovens numa sociedade com costumes, crenças e valores tão diferentes da sua religião e valores sociais do Bangladesh. Ainda neste dia, efetivamente, por haver um ligeiro atraso de 10 minutos para a aluna bangladense entrar na aula de Língua Portuguesa (língua materna), houve um momento de tensão, inesperado para mim. Às 13h35 veio ao nosso encontro a

colega assistente operacional preocupada, com ar de preocupação, a comunicar que uma das alunas teria de ir para a aula, a professora já estaria a chamar por si, a aula com a turma. Ao que eu respondi mais 1 a 2 minutos para terminarmos a atividade e a aluna iria. Passado esse tempo veio alguém ao encontro da aluna, com ar de zanga e de autoridade (a lei do pai) num tom de voz um pouco ríspido a dizer “... tu tens é português (...) não é disto que tu precisas”, confesso que fiquei aterrada com esta forma de tratar alguém, sobretudo um menor de idade. Mantive-me calma e serena perante este clima de tensão, o adulto levou consigo a aluna. Posteriormente, acionei todos os meios para que esta aluna não fosse mais oprimida, para isso já bastaria o seu país de origem. Falei com o seu diretor de turma a expor esta lamentável situação e, dias mais tarde, fui à direção do AEHN que este tipo de situação é oprimir e não educar. Daí em diante, eu ia com a aluna à sala de aula. A verdade é que, a partir de 18 de janeiro de 2024 tive muito mais apoio por parte de dois professores na organização de espaço e recursos materiais, para fazer acontecer o Clube de dança bengali.

Na dia 14 de março, antes das nossas atividades habituais, guiei a aluna do Bangladesh afim de apresentarmos em conjunto o seu Clube de dança bengali, às turmas do 8ºA e 9ºA. A turma do 9ºA era a sua turma deste ano letivo, houve escuta e silêncio por parte dos colegas durante a apresentação, mas não houve interesse por parte dos colegas em saber um pouco mais ou elogiar a colega. A partir da minha observação junto da aluna, ao longo dos 8 meses, das conversas informais e com a iluminação dos grupos reflexão identifiquei, com maior verosimilhança, alguns dos fatores que possam ter levado à não interação entre a aluna e colegas de turma: pelos choques de religiões e valores culturais que ambas as partes vivenciaram. Efetivamente, isto veio comprometer todo o sucesso de integração da aluna em meio escolar português e, possivelmente, na própria comunidade onde vive.

No dia 09 de maio de 2024, pela primeira vez as alunas do Bangladesh estavam vestidas a rigor, com vestes indianas coloridas, cabelos soltos (sem o habitual lenço) e de lábios pintados. Numa conversa informal, com uma colega assistente operacional, disse-me que o facto das alunas estarem vestidas a rigor seria porque “é o dia da Ascensão de lá”, deduzi ser o fim do período do Ramadão.

GRUPOS REFLEXÃO (avaliação iluminativa)

De referir que esta parte da investigação, teve em conta as questões éticas (Amado & Freire, 2017), propostas pela Carta Ética da SPCE (Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, 2020). Exigiu-se a sua anuência por meio de um consentimento informado em que os professores e assistentes operacionais foram esclarecidos sobre as nossas intenções, bem como a natureza e os objetivos da investigação, Apêndice (21). Foram, ainda, asseguradas a confidencialidade e a privacidade dos dados recolhidos, Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação (SPCE) 2020, Carta Ética. SPCE.

Numa terceira fase do projeto REDE, em reflexão com a professora supervisora do IPL, optou-se pela recolha de dados através dos grupos reflexão, junto dos professores e assistentes operacionais (*focus group*), numa análise SWOT, Apêndice (22). Tendo por base os seguintes objetivos gerais e específicos (objetivos esses que foram ‘o pano fundo’ de todo o projeto REDE):

Objetivos genéricos

1. Conhecer, através dos professores e assistentes operacionais, a imigração nos últimos anos, na EB 2,3 Maxial.
2. Descrever, as respostas existentes para as novas imigrações, na EB 2,3 Maxial.
3. Refletir, sobre a mediação intercultural como uma hipótese, no AEHN.

Objetivos específicos

- 1.1. Obter, dados mais concretos, numa visão macro, sobre a chegada de novos fluxos migratórios, através dos vários profissionais, na EB 2,3 Maxial.
- 2.1. Entender, com maior verosimilhança, o seu entendimento desta nova realidade e quais as respostas já existentes, na EB 2,3 Maxial.
- 3.1. Analisar a Mediação Intercultural como uma hipótese, no aprimoramento, das respostas já existentes e/ou na criação de novas respostas, no AEHN.
- 3.2. Perspetivar, a criação de um gabinete de mediação intercultural e de intervenção social, no AEHN.

A partir destes objetivos tracei as seguintes linhas orientadoras de método a aplicar ao longo dos grupos reflexão, ver Apêndice (22). O procedimento nos três grupo reflexão foi o seguinte:

1. Preparar o material e acolher os agentes educativos;
2. Agradecer por participarem no grupo reflexão;
3. Dar a conhecer o tema “chegada de novos alunos imigrantes à EB 2,3 do Maxial” e consentimento informado, para sua leitura e assinatura;
4. Distribuir uma folha impressa da análise SWOT a cada participante, dar coordenadas e responder individualmente por escrito, Apêndice (22);
5. Partir para a reflexão verbal em grupo, através das linhas orientadoras acima mencionadas.

Foram utilizadas as técnicas da anotação escrita e gravação de áudios, para que não perdesse informação das ‘partilhas chave’. Apresento os seus resultados nas tabelas que se seguem.

Tabela XI

Resultados análise SWOT individual, professores e assistentes operacionais, EB 2,3 Maxial.

Grupos reflexão	Análise SWOT (individual)
Grupo 1 Professores A, B, C	<p>Professor A</p> <p><u>Pontes fortes</u></p> <ul style="list-style-type: none"> . Possibilidade de se conhecerem novas culturas, os hábitos e costumes desses alunos; . Privilégio de pertencer à REEI, um projeto nacional que visa a inclusão dos alunos imigrantes. <p><u>Pontos fracos</u></p> <ul style="list-style-type: none"> . Problemas de comunicação; . Falta de preparação de alguns agentes/estruturas educativas; . Resistência de alguns membros da comunidade educativa em participar nas atividades; . A legislação que condiciona a colocação de um professor língua não-materna (só com 10 alunos). <p><u>Oportunidades</u></p>

-
- . Novos conhecimentos;
 - . Intercâmbio;
 - . Participação da escola na REEI – Rede de Escolas para Educação Intercultural;
 - . Existência de um gabinete em mediação intercultural.

Ameaças

- . Incompreensão, por vezes, da parte das famílias que não conseguem em tempo real resolver os problemas com que se deparam.

Professor B

Pontes fortes

- . Valores culturais: novos gostos/interesses de alunos oriundos de diversos países;
- . Fazer parte de um projeto nacional, sendo considerada escola REEI;
- . Unir professores em torno da diferenciação e respostas educativas mais pertinentes.

Pontos fracos

- . Comunicação em língua portuguesa muito limitada;
- . Pouca valorização da escola, absentismo por parte dos alunos, em diversas vezes corroborada pelos enc. de educação;
- . Não haver outra língua dominada pelos alunos.

Oportunidades

- . Participar em equipas de trabalho colaborativo a nível nacional sobre a interculturalidade;
- . Ter o acompanhamento de uma profissional em mediação intercultural;
- . Repensar conceitos de inclusão, colaboração, adequação.

Ameaças

- . Impotência na ajuda solicitada por encarregados de educação na produção de contratos de trabalho;
- . Falta de transporte para comparecer nas reuniões escolares da parte dos encarregados de educação;
- . Necessidade de um grupo de 10 alunos para garantir o ensino de Português Língua não materna.

Professor C

Pontes fortes

Escola pequena inserida numa pequena comunidade, todos os alunos se conhecem dentro e fora da escola.

A chegada de novos alunos é uma curiosidade, chama à atenção e ao mesmo tempo abre uma nova visão do nosso mundo.

Diferentes hábitos, comidas, roupas, pensar desperta curiosidade.

Pontos fracos

Professores pouco e mal preparados, muito centrados na tarefa e pouco nos alunos, sem suporte de um grupo de trabalho e sem nenhum tipo de organização estratégica para acompanhar estes alunos.

As diferentes origens dos alunos aumentam a diversidade cultural e académica,

tornando o trabalho solitário do professor pouco eficaz. Não se consegue fazer mais sem os meios adequados e sem equipa.

Dificuldades linguísticas mesmo para os alunos oriundos do Brasil.

Oportunidades

É o mundo exterior que nos entra pela sala de aula, possibilidade de vermos uma nova forma de ver a vida, coisas que temos como garantidas ainda são reivindicadas noutras partes do mundo.

Ameaças

A integração tem dois sentidos e poderá ser mal entendida por qualquer das partes, desencadeando momentos de tensão que devem ser rapidamente resolvidos

Grupo 2 Assistentes operacionais A, B, C

Assistente operacional A

Pontes fortes

. Eu percebo que as crianças BANGLADESH em ocasiões específicas religiosas tentam se esforçar e demonstrar a sua fé, cultura através de atos, pinturas e demonstração de crença, cheia de simbolismos e que fazem com que este recurso crie uma ponte de conexão entre elas e outros alunos.

Pontos fracos

. Eu percebo que as alunas bangladenses tem uma dificuldade de aprender o português;
. Por questão de religião, costumes e crenças, alunos que são de origem muçulmana (principalmente se for do sexo feminino) não podem se aproximar do sexo oposto e ao mesmo tempo ter um contacto limitado com raparigas naturais de Portugal, por receio de aprender coisas que são “contra” sua cultura e religião.

Oportunidades

. Tentar desenvolver a integração de pontos de contacto comum entre alunos bangladenses e alunos que são de Portugal ou de países que falam a língua portuguesa.

Ameaças

. Como a cultura de crianças que venham do Bangladesh pode ter diferenças culturais muito grande, principalmente o que tange a espiritualidade, pode ter um choque cultural.

Assistente operacional B

Pontes fortes

. Conhecimento da diferença das culturas.

Pontos fracos

. Comunicação.

Oportunidades

. Conhecimento das culturas.

Ameaças

- . Desentendimento com as colegas e Funcionários;
- . Dificuldade de integração na escola;
- . Confusão.

Assistente operacional C

Pontes fortes

Conhecimento da cultura.

Pontos fracos

Muitas dificuldades na comunicação entre a comunidade.

Oportunidades

Oportunidades de emprego através de pites e cultura.

Ameaças

- . Desenvolvimento com os colegas e comunicar sentimento de diferença da religião e suas culturas.

Grupo 3
Professores
A, B

Professor A

Pontes fortes

- . Diversidade cultural (exposição dos alunos a novas realidades e formas de pensar/estar).

Pontos fracos

- . Dificuldade de interação de alguns grupos, assimetrias em adaptar os mecanismos de ensino / aprendizagem a demasiadas e muito dispares realidades, face ao tempo e recursos disponíveis.

Oportunidades

- . Não vejo oportunidades. Demasiados constrangimentos para que se possa desenvolver estratégias que permitam a existência de um sistema de ensino capaz de lidar com as necessidades do país.

Ameaças

- . Problemas de interação.
- . Fenómenos de aculturação menos positivos.

Professor B

Pontes fortes

- . vontade de aprender e melhorar a vida;
- . Trazer outras ideias e formas de vida/cultura que pode ser partilhada com os nossos alunos.

Pontos fracos

- . Desinteresse e pouco investimento na escola – local para passar tempo e permanecer;
 - . Fraco investimento;
 - . Não aproveitamento das oportunidades que lhes são dadas.
-

Oportunidades

. Condução características de diferentes povos convivendo com alunos de diferentes países. Ex. poucos ou nenhuns alunos saberiam localizar o Bangladesh no mapa mundial, antes da vinda dos alunos daquele país.

Ameaças

. Alunos estrangeiros serem colocados à parte;
. Difícil interação.

(Fonte: elaboração da autora)

Tabela XII

Resultados análise SWOT reflexão grupal, professores e assistentes operacionais, EB 2,3 Maxial.

Análise SWOT (reflexão grupal)

Objeto de Análise

Multiculturalidade na EB 2,3 do Maxial. A entrada de novos alunos imigrantes na escola EB 2,3 do Maxial.

I. Trabalho em rede no Agrupamento de Escolas Henriques Nogueira (AEHN)

1.1. Qual ou quais os países de origem dos alunos imigrantes, para a EB 2,3 do Maxial nos últimos anos?

Grupo reflexão 1: Bangladesh, Brasil, França, Roménia, Ucrânia, Espanha, Moldávia e África.

Grupo reflexão 2: Bangladesh, Brasil, França, Roménia, Ucrânia, Rússia, África, Islândia, Moldávia e Canadá

Grupo reflexão 3: Angola, Bangladesh, Brasil, França, Holanda, Reino Unido, Roménia, Ucrânia, Islândia e Espanha

1.2. Em que nacionalidade(s), destes alunos, existe maior dificuldade de se integrar (exemplos, língua, choques de cultura, entre outros)?

GRUPO REFLEXÃO 1

Professores A e B

“A preparação do sistema educativo do Brasil é diferente de Portugal (...) A comunicação dos países asiáticos, os hábitos culturais, como a roupa, religião, a participação em Educação Física.”

Professor C

“Nos últimos 3 anos no agrupamento (...) agora com a guerra na Ucrânia nós temos recebido ucranianos, já havia muitos brasileiros, hã, e a novidade foi estes alunos do Bangladesh, essa é que foi a novidade. Os mesmos problemas de comunicação temos dos dois lados (...) inglês não existe, portanto, tínhamos que andar com a aplicação. Eu acho é que os ucranianos são mais europeus e, portanto, os hábitos, a forma de estar e até a própria estrutura do ensino na Ucrânia era muito parecido com o nosso e, portanto, eles vieram, integraram-se bem na forma de nós funcionarmos. Os alunos do Bangladesh para mim foi uma surpresa porque, como é que eu hei-de dizer, porque quando eles vêm, vêm pelas famílias (...) e esta entrada através das famílias significa que os miúdos vêm mal, eu vou dizer, mal preparados, mal informados e, portanto, há aqui este período inicial de entrada nas escola é um período de nítida adaptação a um mundo todo novo, quer o mundo que nós temos aqui, quer a um passo próximo deles totalmente novo, pronto.

A professora ‘A’ ainda tem uma outra leitura mais engraçada, apesar de tar aí os alunos atrás, tem outra leitura mais engraçada, e essa eu também tenho, que é: nós temos os alunos com necessidades educativas especiais e que a principal preocupação, na maior parte das vezes, nós tentamos, *pah*, divulgar e informar os restantes colegas que aqueles alunos têm condições especiais de avaliação, têm condições especiais para fazer as tarefas, porque eles próprios têm muitas limitações. Portanto, não estão a concorrer para a mesma profissão. (...) E o que eu noto aí no Maxial (...) há aí 2 ou 3 alunos que são os tontinhos, ham, conforme há aqueles tontinhos nas aldeias, não é, toda a gente brinca com eles, aí ainda há essa leitura, isso é muito, muito, aldeia! Estar a tentar explicar aos alunos, porque eu tenho alunos assim na minha direção de turma, ora tentar explicar aos outros que pra aquele aluno aquilo ali não é uma brincadeira, é uma coisa muito séria, o que estão a fazer com ele, eles fazem entre eles e ele leva aquilo muito a sério, ou porque estão a mexer com o corpo dele, ou porque estão a mexer com a imagem dele e ele leva aquilo muito a sério, porque não tem o entendimento que é uma brincadeira ou é uma forma que os miúdos têm de interagir uns com os outros, pronto. E eu acho que aí no Maxial, essas aldeias que aí existem (...) as 7 ou 8 casas que aqui existem é tudo os familiares uns dos outros e portanto aquilo ali fica uma micro mini sociedade de familiares, pronto. E aí no Maxial eu notei muito isso, que na Henriques já noto menos. Portanto, nós temos aqui as tais duas situações, os alunos especiais que eu noto que são segregados, que são gozados pelos outros e estes alunos novos que não têm, que não vêm preparados para assumir, eu acho que ninguém se prepara não é, quando a gente vai para um país novo, pronto, não sei se os pais se prepararam para ir para essa sociedade nova e essa nova forma de funcionamento (...) até os brasileiros, eu refiro aí no meu comentário que faço, a dificuldade que os brasileiros têm em acompanhar a nossa linguagem, eles são estrangeiros em Portugal, é uma coisa curiosa, eles podiam ser mais rápidos em entender (...) eu acho que eles se sentem estrangeiros aqui, porque não entendem não se fazem entender, não é, e porque não percebem a nossa dinâmica que é diferente (...) a maneira de estar, de ser, pronto, tudo, nós somos mais fechados, mais tristes, a nossa língua é mais fechada quando falamos, os sons são mais fechados, para eles é estranho, porque eles são mais abertos e estão mais extrovertidos, é tudo... portanto, este choque, apesar da proximidade da língua acaba por ser um choque cultural e eles notam isso aí quando estão na escola também, pronto. Embora, com os brasileiros a coisa é mais fácil de resolver, a língua depois aproxima-se e é mais fácil de resolver.”

GRUPO REFLEXÃO 2

Assistentes operacionais B e C

“Bangladesh.”

Assistente operacional B

“Eu trabalhei com os chineses e os chineses não têm tanta dificuldade em integração, é mais fácil com os chineses.”

* falo dos choques de cultura, se existe com quem vem do Brasil, resposta do assistente operacional C “sim, mas isso, até todos, os próprios ciganos, porque eles acham que são sempre discriminados. (...) a França tem tudo...eu tive lá agora este fim de semana, aquilo é chineses, é isto, é aquilo, é árabes é de todas as etnias...”

* trago o assistente operacional B para o debate, porque sei vir da Rússia, em pequeno, resposta sua “eu quando cheguei para Portugal não tive nada dos choques, nem nada disso, porque é assim: eu quando cheguei eu até cheguei para uma vila e não havia assim estrangeiros, eu na escola era única... era única da Rússia, nem tinha nem ucranianos, nem russos, nem nada, eu era única. Havia lá dos outros países, mas mesmo assim, eram muito poucos, numa vila eram muito poucos. Eu fui muito bem recebida, não tive choques, nem nada, com ninguém.”

* falo da minha experiência quando vivi um ano em França e de não não sentir esse “calor no acolhimento”, a assistente operacional B responde “Vou explicar porque é que não senti porque é assim, lá está, em França há muitos anos já tem muitos portugueses é uma imigração muito grande e já houve. Portanto, se os alunos estrangeiros estão a começar a entrar pás escolas em Cascais, Lisboa, Sintra, Torres Vedras, assim em cidades mais grandes, com muitos estrangeiros, já é uma coisa habitual e começa a haver... já não estão a ser tão acolhidos como se entrar uma escola pequena onde é mais a população portuguesa.”

Assistente operacional C “dão mais atenção, é, é! Por isso é que a nossa escola, aqui é uma escola que acolhe muito bem, porque é um ambiente familiar. Nós aqui, é uma escola que acolhe bem estes miúdos, porque sou uma escola familiar. (interação grupal) Agora se fosse, se fosse, agora para Torres para a Henriques Nogueira já não era assim, não, não era, além de acolher, já passam mais despercebidos, é.”

GRUPO REFLEXÃO 3

Professor B

“Aqueles que parecem mais difíceis são mesmo as meninas do Bangladesh, as meninas e menino, que o menino também cá teve, para mim. Os outros integram-se com mais facilidade...”

Professor A

“... não fazem o mais pequeno esforço para se integrar. É verdade, é verdade, é verdade! A quantidade de tempo, de esforços, de recursos que as pessoas disponibilizaram para as tentar ajudar e a única coisa que tiveram foi desprezo e falta de educação e abuso e trinta por uma linha e eu falo por mim, mas também posso falar pelas outras pessoas, pelo que vi... se a aluna acha que se todos os colegas têm que por o telemóvel à entrada da porta e ela se acha no direito de manter o telemóvel na mão. Porquê? Porque estou a obrigar, estou a ser xenófobo? Qual é a estratégia dela? Ela não percebe? É assim tão tontinha que não percebe. (...) A aluna acha que não tem que vir às aulas? Só vem às aulas quando lhe apetece? Por exemplo, a aluna acha que pode estar a ver vídeos ou a falar no telemóvel com amigos no Bangladesh em tempo real dentro de uma sala de aula a cometer um crime? A aluna acha que apesar de ser estrangeira não tem obrigação de conhecer o estatuto do aluno e o regulamento interno do agrupamento de escolas onde está? (...) Ao contrário dos outros alunos nós fizemos um esforço enorme, aliás, retirámos daqui um computador, preparámos um computador para a aluna ter acesso a uma máquina onde pudesse nas aulas fazer um reforço das aprendizagens e

das ferramentas que lhe permitissem aprender mais facilmente. Sabes quantas vezes é que o computador foi usado? Zero. Recusou-se a usar o computador.”

(Interação grupal)

Professor A

“Porque também, vá lá, a origem , a génese da língua também em alguns casos pode facilitar mais ou menos as adaptações e as aprendizagens.”

*Intervim mais uma vez: “mas aí não é só a língua, o que os professores estão a dizer agora, aí não é só a língua, há aí choques de cultura...”

Professor A

“...há choques de cultura, há choques de cultura? Olha fica gravado... essas alunas pouco tempo depois de cá chegarem e os pais são responsáveis por isso, quando, quando o Hamas atacou Israel e massacrou, violou e queimou vivas milhares de pessoas, no dia a seguir, uma das alunas veio vestida com um nikab (...) foi uma forma de celebrar o massacre, vieram orgulhosamente mostrar que eram muçulmanas radicais para dentro da minha escola. Tás a ver a ideia? Isto é uma ameaça à minha cultura. Permitir isto (...) é uma questão cultural! É a destruição da civilização ocidental! Morreram muitas pessoas, morreram muitas mulheres a lutar para que houvesse igualdade entre homens e mulheres. Ainda hoje continuamos todos os dias a lutar para isso e depois vêm estas pessoas que vêm de fora colocar isto em causa, não é... Percebes onde é que quero chegar? E não vale a pena dizer que isto não tem nada a ver com o ensino, tem tudo a ver com o ensino! Eu tenho uma aluna radicalizada, a mostrar que é radicalizada, a alunos que nem sequer têm ferramentas para entender a dimensão do problema, não é... e que até podem achar que aquilo até é uma cena fixe e não sei o quê...”

*minha intervenção ao referir que uma das alunas partilho que os professores do Bangladesh batem aquando alguma aluno falta às aulas...

Professor A

“...mas repara nisto, batem nos alunos? Batem nos alunos? Espancam-os! Espancam-os! Espancam-os! E ela vem de um país onde fazem isso às pessoas,... supostamente para um país onde é tratada como um ser humano. No país dela ela não é, é sobre-humana! (...) Depois ela vem pra'qui com os comportamentos sobre-humanos do país dela? Tentar destruir a cultura vigente e por em causa o *modus operandi*, não é...”

1.3. Existe alguma resposta (profissional especializado ou equipa especializada), na escola, para responder a esta(s) dificuldade(s)?

GRUPO REFLEXÃO 1

Professor B

“Para já não! Muitas turmas, como é que se consegue chegar a estes novos alunos?!”

Professores A e B

“Há o PLNМ, mas tem que haver pelo menos 10 alunos.”

Professor C

“Olha, eu tive muitos anos na Madeira Torres, não é... e depois passei ali por outras escolas e depois cheguei à Henriques Nogueira, eu fiquei surpreendido pelo facto de existir uma assistente social na escola (...) e essa assistente social faz uma coisa que nós já tentámos como falha há muitos anos que é a ligação à família, comunidade e tem que se lá ir, pronto, e tem que se lá ir. Porque estas famílias, estas comunidades são de tal maneira especiais, não é, com características tão particulares que o acompanhamento tem de ser outro, pronto. Eu vi tive algumas reuniões com (a assistente social) em alguns conselhos de turma e ela expressou também a dificuldade que ela tem em mover meios, em ter meios (...) para muitas famílias. E a dificuldade que ela tem depois em mobilizar recursos para cada uma dessas situações. (...) O professor da aldeia tinha o contacto direto com os pais, porque era o professor da aldeia, pronto, era mais próximo e aquilo tudo ia-se resolvendo. Agora nós estamos a ver que as situações são muito transversais a vários locais, a várias sociedades, a várias culturas e, principalmente, eu faço também referência a isso, não pode ser só uma pessoa, tem que ser uma equipa e tem que se acreditar que, que... nesse trabalho de equipa, de pessoas que vão ter tempo para, para que, agora fica aqui uma duvida: será que o investimento que se vai fazer tem retorno? Que tipo de retorno é que tem? (...) às vezes disponibilizamos muitos, muitos profissionais para aqueles poucos alunos e isto tem que tar equilibrado, de alguma maneira estar equilibrado, de alguma maneira há miúdos que precisam de diferentes níveis de acompanhamento, diferentes níveis de participação, não é? E portanto, isto deveria haver aqui um gradiente para a gente conseguir chegar a todos, de alguma maneira, não é, porque o objetivo é sempre o mesmo: é tentar tirar a maior possibilidade ou o maior potencial de cada um deles, com aquilo que eles tiverem, pronto e era fácil de alterar estas coisas. (...)”

GRUPO REFLEXÃO 2

Assistente operacional C

“Não, aqui não há, nós não temos. ”

Assistente operacional A

“O que você fala?”

Assistente operacional C

“...para ter sempre um miúdo assim muito perto e ajudar e coiso, nós ajudamos à nossa maneira, mas não temos nada aqui na escola”

Assistente operacional A

“para ter estrutura né?... não, não...”

Assistente operacional C

“nós temos a professora ‘X’ do Ensino Especial, mas só ela não chega, precisava de ter mais apoio.”

Assistente operacional B

“Nas outras escolas costumam ter.”

Assistente operacional C

“Pois, mas aqui não, não temos.”

Assistente operacional B

“Eu por exemplo, comecei andar na escola em 2001 e, eu tive, tive os apoios, eu tive ali as pessoas a

trabalhar comigo para ajudar (interação grupal)”

Assistente operacional A

“eu trabalhei numa escola secundária que realmente tinha alunos que passavam mesmo fome e eram estrangeiros, mas é que tá aí... olha como faz sentido o que ela fala (Assistente operacional C) era uma escola grande, bem grande, e aí, eu realmente nunca tinha parado pra pensar nisso, passa despercebido, lá passa bem despercebido.

Assistente operacional B

“A questão nem é só ser a escola grande, porque a escola que eu estudei, também era uma escola grande que acolhia, no concelho Arouca, grande, aquilo é uma secundária grande e eram muitos alunos, mas lá está é como... é uma que estava lá e por isso é que foi muito fácil cederem tudo. Mas quando são muitos, quando são mais, e depois aliás, se tiver numa escola muitos ucranianos eles acabam por criar o seu grupo, depois o grupo dos Bangladesh... e acaba por ficar mais separados pelos grupos.”

*questiono o Assistente operacional B qual ou quais os apoios que teve na escola “o que é que eu tive... principalmente tive o apoio de aprender português! Hoje em dia as crianças têm ali o telemóvel, têm essa facilidade de tradução e tudo, só que depois na minha altura não havia, havia só o dicionário. E eu tive a professora que andava comigo a aprender português, levava-me pelas ruas, levava-me para o café, obrigava-me a pedir as coisas, saíamos sempre da escola, andava e apontava para as coisas e eu tinha que lhe dizer o que é isto. (...) Em 2001. (interação grupal) Tive outra professora que também ajudava-me a ter aulas de português, foi iniciativa dela mesmo, era mesmo professora de português da turma e depois, de vez em quando ainda, chamava-me ‘olha ficas aqui agente fala aqui um bocadinho’, então ela dava-me um conselho ir buscar um livro à biblioteca, aliás foi o primeiro livro que ela (...) aconselhou que era *A lua de Joana* (...) tinha 14 anos, como era o livro da minha idade ela aconselhou-me ler esse livro e depois, ‘atão, vamos falar, leste aí, leste o quê?’ Então vamos lá, explica-me, conta o que é que tu leste aí no livro?’. E portanto eu fiz o 8º ano, que tive esses apoios todos e eu passei depois para o 9º, do 9º já depois tive aí as provas globais, aquilo não era exame era as provas globais, passei pró 10º, pronto, portanto, não tive dificuldades, depois assim muitas em estudar e comunicar.”

Assistente operacional C

“Temos na Henriques, mas aqui não temos. Não temos professor de língua materna aqui, devíamos ter.”

Assistente operacional A

“Eu acho que eles dispersam muito hoje em dia com o telemóvel, o problema é esse. O que eu vejo das alunas é isso, elas ficam assim (replica gestualmente), no caso das alunas bangladenses, que é a maior dificuldade que a colega falou, olha qui verdade! Se eu tivesse alguém para fazer essa ponte, eu tento lá no bar, mas não chega essa ajuda.”

Assistente operacional B

“Mas uma coisa, eu tive um menino, um problema que, eu não, porque eu não falo inglês, mas há muita gente que gosta para facilitar e falam inglês! Eu tive um menino numa primária chinês, o menino fala inglês, e como toda a gente falava com ele em inglês, ele nem se esforçava aprender português. Portanto, é assim, as crianças estão em Portugal e têm que tentar falar com eles em português, nunca falar em inglês. Uma coisa que é tentar facilitar com o telemóvel, falar em inglês, mas insistir, insistir, e falar português, não! Tem que entender português! Está em Portugal... (interação grupal) se facilitar para um menino, menina ou um aluno estrangeiro, que ‘ah temos aqui a

tradução de telemóvel, temos inglês' eles nunca se vão esforçar! É aquela própria vontade de: eu não estou a entender eu tenho que chegar lá!"

Assistente operacional A

"Sabe qual é a maior dificuldade?... elas estão lá com o telemóvel e tudo e o problema não é só isso, é: o pai delas por serem raparigas e por causa da religião, etc., é muito complicado, não pode colocar o google, não pode colocar nada, aqui a literatura é muito difícil, então já é uma outra barreira porque se elas pudessem pelo menos acessarem ao google ou uma coisa assim, mais comum (interação grupal)... elas não conseguem interagir com os outros alunos, só quando têm razões específicas da religião, que eu já percebi, que conecta elas, que foi o que eu coloquei, que é aquelas pinturas na mão, aquela coisa toda, é o único momento, tadinhas, que eu vejo elas com outras raparigas. (...) porque essas raparigas é só quando têm esses eventos da religião que envolve a espiritualidade delas né? Com os meninos, com o sexo oposto elas não podem, isso é mesmo muito triste. (...) No outro dia ainda tentei, mas o pai dela... eles vigiam o telemóvel delas. (...) você acredita, eu tive que fazer isso e foi um risco pra mim, olha... porque elas não podem comer carne de porco de jeito nenhum e eu falei olha não tem carne de porco... e eles não acreditam porque eles desconfiam da gente, têm medo, porque também eu vejo que também é um medo deles entende? Ela viu que não era, viu que aquilo era de côco..."

Assistente operacional C

"Não, elas isolam-se, mesmo elas próprias."

GRUPO REFLEXÃO 3

Professor B

"Tirando as professoras de Educação Especial que não têm especialização nenhuma, não..."

Professor A

"...mas a Educação Especial não dá formação para lidar com isto. Tás cá tu para tentar fazer alguma coisa..."

1.4. Considera uma mais valia haver profissionais que trabalhem, junto dos alunos imigrantes, na sua escola?

GRUPO REFLEXÃO 1

Professor C

"Olha, eu acho que esses recursos temporários que nós utilizamos, quer para os professores, quer para os diretores de turma, etc., deveriam estar devidamente, como é que eu hei-de dizer, ponderados em função das dificuldades dos alunos que aparecem na turma, ok? Pronto. Portanto, se houver uma turma em que nós temos tudo bons alunos, não há problemas disciplinares e etc. Se calhar esse diretor de turma faz uma gestão diária muito, muito económica, muito simples, não tem nenhuma tarefa por aí além, não é? Aquelas direções de turma em que há alunos de diferentes origens, há alunos com as tais dificuldades de aprendizagem, há alunos, epah, com a necessidade de integrar ou mexer em currículos, etc. Se calhar devia haver nessa direção de turma dois ou três professores que tivessem mais tempo para se dedicar a esse problema e para funcionar com eles. Esta diversificação só se faz por níveis de ensino, ou seja, um diretor de 2º ciclo deve ter dois tempos semanais, então todos têm, mas o 3º ciclo costuma ser complicado, ok, então vão ter todos três tempos semanais de

redução, epah, depois chegamos ao secundário inverte-se outra vez, ah, aquilo não dá problemas nenhuns volta a ter dois tempos. Portanto, não há... e esta gestão pode ser feita, pela direção, deve-se ser feita pela direção, porque eles têm essa flexibilidade, dar mais horas aos professores ou alunos consoante os problemas, pah, que já lá estão, os miúdos que, então, chegam ao secundário mesmo estes que chegam ao 3º ciclo eles já trazem problemas desde lá detrás, já se sabe o que é que são, o que é que fazem, o que é que não fazem e, portanto, o miúdo já foi referenciado, já vem referenciado do 1º ciclo, pronto, e era fácil alterar essa coisas. Agora, isto dá trabalho tinha que haver uma preparação no final do ano letivo, começar a preparar as turmas do ano letivo seguinte, ver quais são os professores que ficam, que não ficam. (...) oh Catarina, a gente faz toneladas de relatórios, todos os anos fazemos toneladas de relatórios que ninguém lê, se as pessoas lessem os relatórios (...) mesmo que não conseguissem resolver os problemas todos, podiam resolver uma parte (...) mesmo pegando nos relatórios, conforme tu fizeste agora, uma análise, oportunidades, pontos fortes, pontos fracos... esses relatórios é fazer esse levantamento e ver qual é a capacidade que nós temos para resolver algumas situações, não se consegue resolver todas, mas pelo menos algumas ficar a dar resposta.”

GRUPO REFLEXÃO 2

Assistente operacional C

“Sim, já falámos nisso.”

GRUPO REFLEXÃO 3

Professor A

“Sim, se existirem.”

Professor B

“se não for uma coisa no papel, só, como em Educação Especial. Porque estas duas professoras de EE só podem fazer uma pequena parte do trabalho que é necessário fazer...”

1.5. Na sua opinião, haver uma equipa de profissionais a trabalhar com foco nos alunos imigrantes, facilita a sua integração na escola e em Portugal?

GRUPO REFLEXÃO 1

Professor A

“Acho que sim, que tem que haver. A escola estar preparada, o futuro é cada vez mais isto.”

Professor B

“A prioridade dos encarregados de educação é sempre a financeira, quer da etnia cigana e Bangladesh e não têm em conta o percurso académico.”

Professor C

“Sim, a minha resposta é sim, sim há 20 anos. Portanto, há 20 anos que eu digo isto, a minha formação é do ensino especial, portanto, estes meninos do ensino especial têm, hum, inúmeros problemas familiares, portanto, os miúdos que apresentam deficiências ou dificuldades de aprendizagem a família tem dificuldade em gerir isto, a família tem dificuldade em ser aceite

socialmente (...) porque a família vai criar expectativas muito baixas para estes miúdos e estes miúdos são segregados desde muito cedo, ok, estes miúdos são colocados à parte desde muito cedo, muito menos que no meu tempo, portanto, no meu tempo eram sempre os mesmos que eram castigados, eram sempre os mesmos que levavam as reguadas, não é, eram sempre os mesmos quando desaparecia alguma coisa eram eles que tinham roubado, mesmo que não fossem. Agora, as coisas estão um bocadinho diferentes, mas as famílias socialmente ainda carregam um peso muito grande de ter tido um miúdo com deficiência ou com dificuldade, etc, etc. Até aí alguns miúdos que estão na escola quem é o encarregado de educação na escola é outra pessoa que não a mãe ou o pai. É difícil, eu estudei isso na altura, a família desestrutura-se, porque tem que haver um culpado, alguém é culpado. (...) as equipas do ensino especial, as equipas da EMAEI, epah, já é uma conquista enorme, haver um psicólogo na escola que não seja o psicólogo de orientação, só de orientação escolar, epah, é uma conquista enorme. E esses psicólogos que não são de orientação escolar só terem assumido esse papel, ou seja, terem assumido o papel de ‘pah, há problemas para resolver e nós vamos tentar resolvê-los’ não é só orientar os miúdos para os cursos daqui e de acolá, hã, é muito bom, portanto, porque eles têm essa valência, essa qualidade. (...) Uma visão diferente do comportamento daquele aluno que nós não conseguimos entender, que nós não conseguimos perceber, pronto, e eles têm uma visão mais integradora, mais geral, vai buscar dados que nós não conseguimos perceber a ligação e ele consegue, o psicólogo nesse aspeto, trabalha vários níveis. (...) parece que estou a fazer uma viagem pé ante pé, o normal e o natural era fazer uma viagem andando normalmente, já não digo andando à pressa, mas andando normalmente, epah, e a sensação que eu tenho é pé ante pé, às duas por três páro, fico a olhar, as pessoas vêm parece que andamos para trás, epah, não há uma progressão (...) a mim frustra-me imenso, revolta-me em determinadas alturas, pah, a falta de compreensão de gente mais nova, de colegas meus, de gente que está no ensino (...) eu percebo, ok eu entendo, a maior parte das pessoas olha para o final do mês, quanto é que tem lá no ordenado, se muda de escalão, ou se não muda de escalão, se está ganhar muito se está a ganhar pouco e fazem o suficiente, o necessário e o suficiente para ninguém o chatear e para continuarem a receber o que recebem, tal e qual, e estamos todos muito cansados. (...) Agora, não sei como é que se dá a volta a isto com esta malta, olha, tem que ser pessoas, olha como os estagiários como os que eu tenho, malta nova, pessoas como tu que vêm aprender, vêm até a escola ver o que é que se está a fazer e meter as mãos à cabeça e ‘assim não!’ (...) e estou muito, epah, desiludido, epah, o termo é mesmo muito desiludido, porque já dei muitas horas, já trabalhei muito... e as pessoas andam aqui, como eu digo, ao taxímetro. (...) As equipas da EMAEI trabalham com os alunos do ensino especial, movem recursos, movem meios e fazem uma ligação entre os organismos que existem no Ministério da Educação e a resposta que cada um dos alunos tem, precisa... portanto, a equipa da EMAEI é diversificada, já tenta juntar ali vários profissionais. Agora, tás a ver, eu licenciiei-me em 1990 em Ensino Especial, falava-se em 1990 destas equipas, em haver equipas multidisciplinares de integração nas escolas e elas foram criadas há 5 anos, 6 anos. (...) Elas já estavam identificadas, as Faculdades já as identificaram, tudo... e a gente andou aqui a brincar. (...) 20 anos a intenção é criar qualquer coisa depois alguém há-de fazer... é que eu digo, é os estagiários que estão agora aí a trabalhar és tu que também estás aí.”

GRUPO REFLEXÃO 2

Assistente operacional C

“Temos só ali a professora ‘X’ e a outra, mas devíamos ter um professor de português língua não materna, a Henriques Nogueira tem. Porque aquilo depois, acho que é, 10 alunos têm direito a um professore, 20 tem outro coiso...”

Assistente operacional B

“Eu com essas meninas trabalhei logo do ano letivo que começou, a partir do 15 de setembro que trabalhei com elas e as meninas do 9ºC e acho que do 9ºB que tentaram chegar a elas, como é uma escola pequena, uma escola com poucos estrangeiros, eles tentaram receber bem as meninas, a partir do momento que aconteceu aquela confusão com a bola pronto... é quase a turma toda tentava-lhes a receber, tentaram falar com elas em inglês, ensinavam um bocadinho em português, eles tentaram de explicar o que é que vai ser, o que tem de fazer, para onde é que vão, tentar encaminhar...”

GRUPO REFLEXÃO 3

Professor A

“É preciso existir, é preciso existir. E há um outro fator muito importante também que é: ‘não se ensina quem não quer aprender’, ‘não se ajuda quem não quer ser ajudado’.”

(Fonte: elaboração da autora)

CAPÍTULO VI – ANÁLISE CRÍTICA

O capítulo VI é a última parte do meu relatório de estágio, onde consta a análise crítica dos resultados e as suas implicações (6.1.), as fragilidades e potencialidades do sistema de acolhimento em ambiente escolar (6.2.) e os benefícios da mediação intercultural na escola (6.3.). Irei abordar, por fim, o impacto do estágio e suas implicações para o futuro (6.4.).

6. ANÁLISE CRÍTICA DOS RESULTADOS E SUAS IMPLICAÇÕES

«Precisamos todos de «ser salvos». E, importa não o esquecer, ninguém se salva sozinho».

(Isabel Baptista, 2008, p. 20)

No decorrer da minha intervenção com o grupo dos 5 alunos no AEHN, pude observar que o facto de abrir espaço à convivência livre e espontânea do grupo veio facilitar a interação grupal e criação de laços afetivos entre os alunos. Concordo com Teresa Vasconcelos quando se refere à escola como um organismo da sociedade, portanto, com responsabilidade social e ética, nas suas palavras:

“Queremos educar crianças e jovens para um sentido da responsabilidade social e ética. Temos então que criar contextos e situações onde eles/elas o possam exercer, a começar nas escolas. Precisamos de as ouvir e aprender sobre o que elas já sabem e fazem. Queremos crianças e jovens que participem. Queremos crianças e jovens autores do seu próprio desenvolvimento”.

(2019, p. 21)

Esta frase “Precisamos de as ouvir e aprender sobre o que elas já sabem” podia ser um dos pilares base para a educação do século XXI. De todas as atividades, aquela reveladora de ter conseguido atingir os objetivos iniciais foi o atelier “Comidas do Mundo”. Poderei aferir pelos seus resultados na escala da autossatisfação e pelas minhas observações nos diários de bordo. Penso que se tivesse iniciado o

atelier “Comidas do Mundo” como uma das primeiras atividades podia estar a correr o risco de não obter os mesmos resultados, simplesmente por ainda não ter criado a relação de confiança com o grupo. Para cativar um grupo é preciso tempo e escuta ativa, em perceber toda a dinâmica de grupo e sua evolução, para que determinada atividade planeada seja implementada na hora certa ou até alterada, de acordo com as suas apetências e necessidades no momento. Outro registo que fiz ao longo dos 8 meses de estágio, foi o facto de juntar, neste caso, 2 alunos em que só estariam na escola para receber os subsídios pelo ISS (e não por vontade própria) com 3 alunos em que a escola podia ser o único espaço onde se sentissem a fazer parte de um todo, o social, sem discriminação ou separação. Quer isto dizer que os dois alunos da cultura cigana, efetivamente, estavam divididos em duas culturas, o *split* que se fala na clínica, mas aqui em termos sociológicos e não como psicopatologia vista pela clínica da mente. Observei ao longo de todos estes meses faltas consecutivas, a fuga ao compromisso, recorde-me muito bem, como uma película cinematográfica na minha mente, uma vez aquando fui com o aluno rom, – que gostava um dia de trabalhar com cavalos –, lavar os pincéis de uma atividade, ele olhou para dentro de uma das salas de aula (tinha a porta aberta, com alunos e um professor) e voltou o olhar para baixo, comentei consigo se queira estar ali, junto dos colegas, com alguma desmotivação, não disse nem sim, nem não, apenas com um discurso de fuga, em não querer falar sobre o tema. Pude observar junto deste aluno, logo nas primeiras partilhas que, sim, queria fazer parte de uma turma como todos os outros alunos. Na sua partilha da atividade 0 “Laços”, aquando referiu desde criança sempre gostar de cavalos e um dia podia trabalhar com eles, fui facilitadora desse processo ao tentar criar uma atividade nesse sentido – simbólico desta vivência foi o anel de ouro que trouxe na atividade do dia seguinte, com a cabeça de um cavalo. Contudo, a questão dos valores culturais aqui sobrepõe-se, sem sombra de dúvidas. A título de exemplo, aquando estaria a chegar o carnaval, um património imaterial em Torres Vedras, o jovem partilhou comigo se eu ia ao carnaval, disse que sim, partilhou que também ia aos bares para ouvir determinadas músicas que estaríamos a escutar nesse dia na sala – quando regressámos após o carnaval o jovem disse não ter ido e acrescentou já estar prometido a uma rapariga, por isso não podia ir assim para a noite divertir-se como se fosse descomprometido. O documentário “Ser

Cigano”, com testemunhos da cultura calem de Torres Vedras, veio confirmar este fenómeno, ou seja, o aluno identificou pessoas que conhecia neste documentário e acabou por partilhar connosco alguns destes valores vivenciados na relação com o pai, em concreto a questão do luto quando algum familiar morre e o respeito pelo patriarca da família. Foi com este documentário que o outro aluno da cultura cigana partilhou comigo fotografias suas em casa com alguns pares em diversão, um momento de afetos. Acredito, fielmente, se houvesse mais estratégias em prática, na escola, que também fossem de encontro às famílias (neste caso) da cultura cigana, como forma de literacia no acompanhamento ao estudo dos seus filhos os resultados seriam outros. Agora, também sei ainda existir famílias da cultura cigana que não se deixam aproximar e isso é a tal cirurgia com pinças, onde por vezes tem-se que envolver assistentes sociais e educadores sociais, professores e administração escolar. É aqui que pode entrar a mediação intercultural, como uma mais valia em todo este processo em que só se vê os seus resultados a médio-longo prazo.

A minha intervenção com a aluna do Bangladesh, tenho de partilhar ser a que mais me motivou e enriqueceu para a vida. A aluna efetivamente teve dificuldade na integração escolar. Como primeira problemática, visível a todos, temos a etiologia da sua língua materna ser bem diferente da língua portuguesa, isto foi um bloqueio à comunicação com a restante comunidade escolar, sobretudo quem não falava inglês. A minha sorte, já o referi na descrição as atividades (ver CAPÍTULO V), foi a aluna ter conhecimentos médios em inglês. Contudo, nem sempre foi fácil estabelecer uma comunicação efetiva, sem interferências, por vezes havia falhas na comunicação e fui percebendo junto de si que nem todas as expressões em inglês a aluna sabia – outras não sabia eu, o meu inglês é bom, mas não fluente. Outro fator, talvez o mais significativo, era a aluna ter a sua religião nas crenças muçulmanas. Lembro-me, quando emigrei uma ano para o sul de França, primeiro em Barbotan e depois em Toulouse, a quantidade de culturas que lá habitavam, desde estudantes a famílias na procura de melhores salários e qualidade de vida. No meio de todas estas culturas, via algumas mulheres com o lenço sobre a cabeça, portanto, muçulmanas, por acaso, nunca havia feito amizade com alguém desta religião. Por isso, foi uma experiência muito gratificante, pois percebi junto da aluna que não era uma ameaça, mas sim uma vítima no meio disto tudo:

“Sabe qual é a maior dificuldade?... elas estão lá com o telemóvel e tudo e o problema não é só isso, é: o pai delas por serem raparigas e por causa da religião, etc., é muito complicado, não pode colocar o google, não pode colocar nada, aqui a literatura é muito difícil, então já é uma outra barreira porque se elas pudessem pelo menos acessarem ao google ou uma coisa assim, mais comum, – (interação grupal) –, elas não conseguem interagir com os outros alunos, só quando têm razões específicas da religião, que eu já percebi, que conecta elas, que foi o que eu coloquei, que é aquelas pinturas na mão, aquela coisa toda, é o único momento, tadinhas, que eu vejo elas com outras raparigas. (...) porque essas raparigas é só quando têm esses eventos da religião que envolve a espiritualidade delas né? Com os meninos, com o sexo oposto elas não podem, isso é mesmo muito triste. (...) No outro dia ainda tentei, mas o pai dela... eles vigiam o telemóvel delas. (...) Você acredita, eu tive que fazer isso e foi um risco pra mim, olha...! Porque elas não podem comer carne de porco de jeito nenhum e eu falei olha não tem carne de porco... e eles não acreditam porque eles desconfiam da gente, têm medo, porque também eu vejo que também é um medo deles entende? Ela viu que não era, viu que aquilo era de côco...”

(Assistente operacional A, grupo reflexão 2, 22 de maio, 2024)

A aluna veio de um país onde a mulher é tratada como o “segundo sexo” (Simone De Beauvoir), sem a equidade que tanto se fala, não tem valor como o homem, onde é castrada. Portanto, a aluna já estaria nesta escola há 2 anos mas, durante este ano letivo, nunca, nunca, a vi com algum colega par pela escola, isto intrigou-me. Ao longo da minha intervenção com a aluna e através dos grupos reflexão tive as peças do puzzle que faltavam, para entender o que estaria a passar-se para a aluna estar sempre tão sozinha na escola ou só com as duas colegas, também elas bangladenses. Como os fenómenos sociais deixam marcas na vida das pessoas, as ‘feridas sociais’ como lhe chamo. A chave para que entendesse o que poderia ter se passado está aqui:

“Há choques de cultura, há choques de cultura? Olha fica gravado... essas alunas pouco tempo depois de cá chegarem e os pais são responsáveis por isso, quando, quando o Hamas atacou Israel e massacrou, violou e queimou vivas milhares de pessoas, no dia a seguir, uma das alunas veio vestida com um nikab (...) foi uma forma de celebrar o massacre, vieram orgulhosamente

mostrar que eram muçulmanas radicais para dentro da minha escola. Tás a ver a ideia? Isto é uma ameaça à minha cultura. Permitir isto (...) é uma questão cultural! É a destruição da civilização ocidental! Morreram muitas pessoas, morreram muitas mulheres a lutar para que houvesse igualdade entre homens e mulheres. Ainda hoje continuamos todos os dias a lutar para isso e depois vêm estas pessoas que vêm de fora colocar isto em causa, não é... Percebes onde é que quero chegar? E não vale a pena dizer que isto não tem nada a ver com o ensino, tem tudo a ver com o ensino! Eu tenho uma aluna radicalizada, a mostrar que é radicalizada, a alunos que nem sequer têm ferramentas para entender a dimensão do problema, não é... e que até podem achar que aquilo até é uma cena fixe e não sei o quê...”

(Professor A, grupo reflexão 3, 22 de maio, 2024)

Creio que Amin Maalouf tem uma possível resposta para nos dar: «quanto mais um imigrante sentir que a sua cultura de origem é respeitada, mais ele se abrirá à cultura do país de acolhimento (1998, p. 53)», porque também este autor terá sentido na pele a discriminação por ser nativo do Líbano, outro território predominantemente muçulmano. Acredito que, nesta situação, terá falhado a preparação necessária das pessoas no território de acolhimento, pelo menos, na escola, a fim de receber estes novos alunos de uma outra forma. É aqui que a articulação entre os vários organismos, públicos ou não, é necessária enquanto prevenção e não na sua resolução dos problemas, o trabalho em rede emancipatório e preventivo. Esta aluna, foi sentindo esse respeito por mim, dizendo mesmo “you are my best friend”, logo no primeiro dia de atividade, após comer bolo de aniversário (do meu padrinho) e fruta que trouxe para partilhar consigo – ainda hoje continuamos os laços, considero-me sua amiga, enquanto pessoa que sou e não aquilo que os outros veem em mim. Meses mais tarde, aquando estamos na atividade no ensino em Sylhet, a aluna partilhou comigo um vídeo das alunas jovens a aprender o Alcorão com alguém mais velho, uma figura masculina, mas todas as alunas com o nikab e uma espécie de manta a separar o grupo de alunas do mestre (sem nikab). Confesso que isto mexeu comigo, uma sensação de estranheza e não aceitação, mas não me deixei levar por essa impressão da realidade, continuei a ser a mesma pessoa na ligação com a jovem. Afinal, estaria dividida, a passar por um processo a que

chamo “Metamorfose de Kafka” e era respeitar isso, porque ela é muito inteligente, só precisa é ter pessoas de mãos dadas consigo, neste processo transformativo até à sua maior adaptação a um país tão diferente do seu, no meu entendimento, com perspetivas de ser quem realmente quer ser e não a ‘sombra do homem’.

Por fim, em relação ao meu acompanhamento com o aluno rom, iniciado em janeiro de 2024, na reunião de preparação com o Professor ‘x’:

«(...) partilhou ainda que o aluno ‘y’ de 11/12 anos do 6º ano foi transferido do Ag. de Escolas da São Gonçalo este ano letivo para esta escola, vem já com o currículo diferenciado, dito pelo prof. que é “uma tomada de decisão com alguma responsabilidade”, pois o certificado final de 9º ano será diferente do ensino convencional. (...) Acrescentou que o aluno ‘y’ é tranquilo, cooperante, mas com dificuldade em cumprir horários, nas suas palavras “mais lento que os colegas...”, não acompanha o ritmo dos colegas, acabando por ficar para trás. O seu pai é cooperante, segundo o professor “vê-se que é uma pessoa com algumas bases...” (...) disse-me se for necessário para entrar em contacto com o pai. Ainda comunica que este aluno está integrado e dá exemplos concretos, o problema será o insucesso escolar “porque tem amigos”. Na sua opinião este aluno não parece ser da cultura cigana, mesmo a maneira de vestir, a forma de estar, na fala...»

(Diário de bordo, 19 de dezembro, 2023)

Neste caso, concordo com este professor, observei o fenómeno de aculturação neste jovem. Não considero isto uma ameaça à sua cultura, pelo contrário, é um tipo de fenómeno se não for imposto e acontecer naturalmente, então aqui a aculturação, a miscigenação, é um fenómeno positivo. De facto, não podemos tomar as partes pelo todo (Psicologia da Gestalt), – pois pode haver partes que não vemos de imediato –, se não correremos o risco de alterar a realidade sem (mais) dados concretos, até mesmo deturpa-la, na cultura cigana existe situações de roubo, criminalidade, mendicidade, entre outros, tal como na cultura portuguesa ou outra qualquer.

6.1. FRAGILIDADES E POTENCIALIDADES DO SISTEMA DE ACOLHIMENTO EM AMBIENTE ESCOLAR

Para poder chegar às fragilidades e potencialidades nas escolas, em concreto na escola EB 2,3 do Maxial, irei contextualizar aquilo que Isabel Baptista nos ensina sobre a noção de hospitalidade. A autora fez-me pensar, quando se refere às sociedades atuais onde as pessoas “circulam diariamente por uma série de locais, assumindo uma diversidade de papéis e desenvolvendo uma multiplicidade de interações pessoais, muitas delas de carácter meramente fortuito e funcional” (2016, p. 204), parece ser uma sociedade tecnocrata, pelo menos nos países mais desenvolvidos. Pergunto, onde é que se encontra espaço para o acolhimento ‘de mãos dadas’ com a hospitalidade?

A escola é um lugar que pode correr o risco de tornar-se nesse não-lugar (Marc Augé), estéril e monogâmico. Quer isto dizer que, aprendi muito quando estive numa relação dual com os dois alunos da cultura bangladense e *calem* (cigana), foi com eles que aprendi a ser mais hospitaleira com o outro. Pois, este é um dos princípios democráticos, ligado “à necessidade de garantir a todos, sem exceção, oportunidades de aprendizagem potenciadoras de condições de autoria e realização pessoal” (Baptista, 2016, p. 209) sem os alunos perderem a sua essência, a história pessoal portadora de uma herança cultural. É importante não confundir a hospitalidade com acolhimento, “ela implica uma dedicação responsável e cuidadosa em relação àquele que é acolhido” (p. 209) que pode levar mais tempo que o estipulado ou esperado. Está aqui uma das fragilidades no sistema de acolhimento escolar. Tomemos o meu caso como exemplo, a escola pública por ser uma organização governamental obedece a uma série de critérios *top-down* inflexíveis a casos com pouca expressão social, quer isto dizer, que despender dinheiro para mais um recurso humano em determinada escola só para acompanhar individualmente determinados alunos, por necessidade de força maior, está fora de questão. Muitas vezes pensamos que estas decisões superiores são da ordem dos ideais políticos, mas estamos enganados, é o fator financeiro e lutas de interesses pelos bens materiais. Estamos num mundo onde o dinheiro prevalece sobre determinados valores dos direitos humanos, para além de determinadas religiões extremistas (mas isso seria outro debate).

A política está a tornar-se fortemente subjugada à economia, o que pode levar a relações sociais de poder e, quando não bem gerido, às lutas de poder e por aí fora. Em reunião com um agente educativo da EB 2,3 do Maxial, na preparação da Exposição Intercultural, voltei a abordar a possibilidade de haver o *buffet* na sua inauguração, às famílias dos alunos, convidá-los a um dia e uma hora, transcrevo esta parte da reunião que considerei a mais significativa nesta mensagem:

“(...) segundo a lógica do professor, podia correr não tão bem, não só pela situação socioeconómica de algumas famílias, até portuguesas, bem como chegar ao volume de famílias (...) acrescentou “ainda no outro dia soube de uma escola com 27 nacionalidades, agora aqui...”, intervenho ‘tem 2 ou 3, do Bangladesh não tem expressão’, em continuidade responde ‘pois não tem expressão’”.

(Diário de bordo, 29 de fevereiro, 2024)

Como prova, vimos na parte da monitorização dos resultados, nos grupos reflexão, que esta escola, mesmo em meio rural, nos últimos anos tem acolhido alunos de diversas nacionalidades, também elas tiveram um início, tal como estes alunos do Bangladesh. No entanto, aqui o dilema maior é a questão das grandes diferenças de costumes e valores em relação à nossa cultura, para além do ingrediente da religião muçulmana que gera o “medo sem nome” numa comunidade em meio rural. Eu entendo que seja o instinto de proteção a falar mais alto, mas não podemos nos levar por isso sem haver um processo de inflexão pessoal constante, pois isso é gerador da empatia, desenvolve o altruísmo, os afetos positivos com o outro.

Ainda nesta reunião, vi vislumbrar uma luz ao fundo do túnel, uma potencialidade quando o agente educativo disse “se for daqui a 1, 2, 3 anos, tudo bem...”, em relação ao convidar as famílias para uma atividade na escola. Em continuação, o mesmo agente educativo:

“(...) partilhou que há mais de 10 anos a escola organizava, todos os anos, arraiais. As famílias eram convidadas, com comida e bebida, e acrescenta ‘aí, as cozinheiras eram da escola e não uma empresa, como agora’”.

(Diário de bordo, 29 de fevereiro, 2024)

A organização de um arraial anual podia ser um ponto de partida para que se começasse um clima de convivência entre os diferentes, mas para isso acontecer é necessário haver abertura por parte da administração escolar, professores e representantes da associação de pais e, posteriormente, fazerem chegar ao Ministério da Educação. A associação de pais do AEHN pareceu-me inexistente, nunca ouvi falar ou me apercebi da sua presença, só em reunião com o Sr Diretor do agrupamento eu soube da sua existência – numa reunião bem antes desta iniciativa do estágio.

6.2. BENEFÍCIOS DA MEDIAÇÃO INTERCULTURAL NA ESCOLA

No decorrer do meu estágio curricular, em Mediação Intercultural e Intervenção Social no agrupamento de escolas público, vivenciei várias experiências no papel de mediadora intercultural e de intervenção social, as quais, me transformaram e enriqueceram para a vida. Contudo, foi um dissabor, por um lado, tive a oportunidade de estar com agentes educativos onde a comunicação permaneceu sem interferências, ao passo que, com outros agentes (educativos) a comunicação carecia de uma maior análise, por haver tais interferências. Passei por várias situações que me fizeram crescer, nomeadamente os climas de tensão pelos choques de personalidade, são variáveis que não se controlam, assim é na vida. Numa conversa informal a 08 de fevereiro com um agente educativo, disse-me “tem que ter paciência com alguns professores, há uns que é tranquilo e há outros que temos de ter paciência”, isto reconfortou-me e fez-me confiar no caminho.

No entanto, utilizei este meu exemplo, para ilustrar o desafio de se ser um mediador nas relações sociais humanas em contexto educativo, concretamente, entre alunos, entre alunos e agentes educativos e entre alunos, famílias e escola. É um descortinar de fenómenos mais antigos que eu. Neste contexto, foi pensado em conjunto com a supervisora Cristiana Madureira a emergência de uma postura ‘no palco escolar’, em primeiro lugar, assente na relação dialógica, tão defendida por Paulo Freire. Para depois, numa visão pedagógica, (co)construir um plano de ação junto das minorias étnicas – sempre em articulação com alguns professores e assistentes operacionais, com os quais, a comunicação efetivou-se, sem interferências. Numa reunião com um agente educativo, a trabalhar na EB 2,3 do Maxial há uns bons anos, partilhei consigo a minha

surpresa e sentimento de exclusão, em nenhum professor falar comigo para colaborar na semana intercultural de 11 a 14 de dezembro de 2023, respondeu-me que essa semana temática foi através do REEI, enquanto fruto das reuniões online entre agentes educativos do AEHN e REEI – inclusive partilhou comigo o e-mail pelo qual teve conhecimento. Na continuação desta reunião, existiu um momento chave, que transcrevo:

«(...) expressa a sua sincera espontânea opinião sobre a comunicação entre os agentes educativos “a comunicação não é a melhor, mas isto é a minha opinião.”».

(Diário de bordo, 14 de dezembro, 2023)

Neste mesmo diário de bordo, enquanto uma das “necessidades emergentes”, escrevi “estabelecer pontes de comunicação para uma maior convivência e promover o trabalho cooperativo entre professores, psicólogos, técnicos superiores especializados, coordenadores, direção e os profissionais externos”. Esta é uma das competências da Mediação Intercultural e Intervenção Social, mediar para prevenir, mas também, atuar no terreno quando existem tensões sociais, numa perspetiva de *mediação curativa*. Posso afirmar que, ao longo de 8 meses, assisti e intervim quando necessário em vários climas de tensão e mesmo quando havia o conflito ‘de fogo aberto’, entre alunos. Irei descrever o conflito que mais me marcou, de forma positiva. No dia 24 de outubro de 2023, dentro da biblioteca escolar, ao regressar à minha mesa de trabalho deparei-me com dois alunos à volta dessa minha mesa em momento de tensão, aproximei-me mais e, antes de julgar/criticar, tentei perceber junto destes dois alunos o que se estaria a passar, numa relação de diálogo. Assim, 1º escutei o aluno 1 que estaria a ‘perseguir’ o aluno 2 e foi partilhando que esse colega desde o ano passado tem vindo a provocá-lo várias vezes, sem ele lhe fazer nada e, acrescentou espontaneamente, sem eu intervir “(...) só porque eu tenho duas mães, brinco com bonecas e não sou gay, mas sou bissexual”, pronto, seria este o momento chave para desbloquear toda a tensão.

Por perceber o aluno tão à vontade comigo, sem me conhecer ainda, proporcionei algumas ferramentas para lidar de forma diferente, pacífica, nas próximas vezes:

“Sabes que isso vai acontecer mais vezes, porque existem pessoas na nossa cultura que vão sempre contra isso, mas isso é uma coisa normal, não é nada de outro mundo. Por isso, das próximas vezes que o colega te chatear ou provocar, ok, podes ignorar como disseste, mas se nem isso funcionar sugiro que fales sobre isso com o teu diretor de turma (...) porque se responderes à provocação do colega vai gerar mais violência.”

(Diário de bordo, 24 de outubro, 2023)

Nesta altura, os dois alunos pareciam mais calmos, houve um momento de silêncio e comuniquei que poderiam sair.

A mediação de cunho pedagógico, no sentido de transformar velhos paradigmas, neste caso, em boa convivência entre os diferentes identifico-a na minha relação com o aluno rom. Após o seu acidente e na incerteza de quando regressaria, decidi preparar um trabalho para casa e fizesse nas férias da Páscoa. Nessa altura, nas férias, entrei em contacto direto com o encarregado de educação, a fim de saber como o aluno estaria da sua recuperação e se já haviam realizado as tarefas em Mediação Intercultural. Todo o cuidado e dedicação que tive em envolver a família um pouco mais na escola e de me preocupar com o aluno, veio fortalecer os laços afetivos e, conseqüentemente, a relação de confiança entre mim e si. O facto de o convidar para irmos almoçar, em convívio, terá sido muito gratificante para o aluno, e também para mim. De facto, o whataspp, se utilizado a nosso favor, é promotor de uma maior comunicação, diálogo. A imagem que se segue, – ver página seguinte –, é um *print* da minha comunicação com o encarregado de educação deste aluno, correu bem.

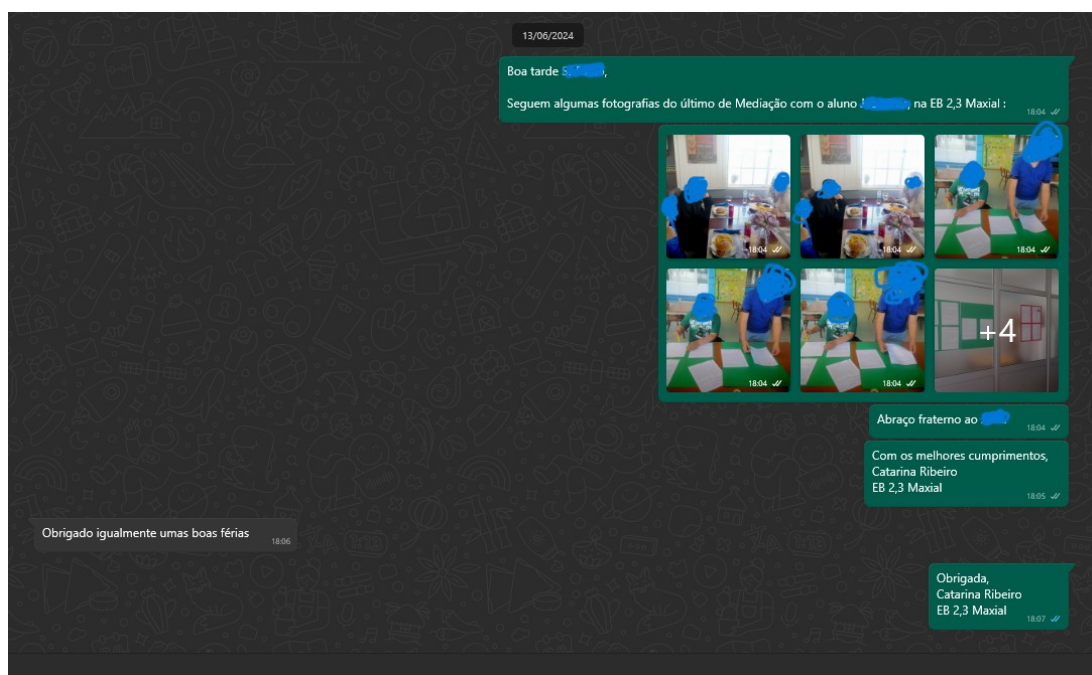


Fig. 3. Whatsapp como estratégia de estreitar laços entre família e escola. (Fonte: elaboração da autora)

Outro benefício da mediação intercultural é a mediação na comunicação entre culturas diferentes, por vezes opostas, como foi o caso da aluna do Bangladesh na sua integração escolar. O problema é quando existe clima de tensão devido aos choques de cultura, neste caso a religião, e poder colocar em causa os valores da cultura que acolhe. Sou apologista em continuar a haver uma língua universal e a utilização dos novos *media* na escola, como formas de aproximar as pessoas e não de as afastar. Aqui a mediação intercultural tem a função catalisadora, ao mesmo tempo potenciadora na modificação das relações, “introduzindo flexibilização nas posições e estimulando desta forma a reflexão e a modificação das histórias inicialmente trazidas para a relação” (Castro, Santos, Knapic, 2010, p. 17), influências do modelo circular-narrativo de Harvard.

6.3. IMPACTO DO ESTÁGIO E SUAS IMPLICAÇÕES PARA O FUTURO

A nível pessoal, sinto-me de missão cumprida. No geral, fiquei satisfeita com o caminho feito, não considero que haja resultados conclusivos e encerrados, mas sim ‘caminho desbravado’. Estou feliz por esta viagem ao longo

de 8 meses, agradeço aos professores e assistentes operacionais que foram, efetivamente, companheiros e ajudaram-me imenso sempre que precisei, houve humanismo. Agradeço a um dos professores que me convidou a ser entrevistada pela rádio Radical da EB 2,3 do Maxial, confesso que sou muito tímida para essas coisas, e sugerir “porque não uma emissão de rádio para a aluna do Bangladesh?”. No fundo, todo o planeamento das atividades partiu de modo vivencial, em ambiente não formal e em reuniões na escola, fui-me inspirando através das relações que fui estabelecendo. Sinto uma enorme gratidão e com vontade de chorar, de tão rico que foi, de emoção. Reencontrei, enquanto aluna do meu 2º e 3º ciclos, professores meus e uma assistente operacional que me cumprimentou com uma grande festa, um bem-haja a todos vós.

A nível institucional foi uma grande joguete de cintura, mas isso é assim quando estamos numa Instituição desta dimensão, só de alunos o AEHN alberga cerca de 500 alunos! Sem contar com os agentes educativos. Considero que os resultados foram satisfatórios. Em conversas informais com vários agentes educativos, sempre que me apresentava em MIIS, muitos ficavam a olhar para mim em silêncio, mas poucos manifestavam-se com positivismo a este meu papel e viam nele a sua utilidade, deixo um desses poucos exemplos:

“(…) As equipas da EMAEI trabalham com os alunos do ensino especial, movem recursos, movem meios e fazem uma ligação entre os organismos que existem no Ministério da Educação e a resposta que cada um dos alunos tem, precisa... portanto, a equipa da EMAEI é diversificada, já tenta juntar ali vários profissionais. Agora, tá a ver, eu licenciiei-me em 1990 em Ensino Especial, falava-se em 1990 destas equipas, em haver equipas multidisciplinares de integração nas escolas e elas foram criadas há 5 anos, 6 anos. (...) Elas já estavam identificadas, as Faculdades já as identificaram, tudo... e a gente andou aqui a brincar. (...) 20 anos a intenção é criar qualquer coisa depois alguém há-de fazer... é o que eu digo, é os estagiários que estão agora aí a trabalhar, és tu que também estás aí.”

(Professor C, grupo reflexão 1, 23 de abril, 2024)

Cresci imenso a nível pessoal e profissional, aquando nos dias 06, 13 e 14 de março de 2024, foi realizada a apresentação do Clube de dança bengali junto das turmas

do 3º ciclo, em articulação com a coordenação dos professores e, posteriormente, com os próprios professores. Foram momentos de improvisação, mesmo que tivesse preparado a apresentação em *powerpoint*, no início tentava interagir com as turmas, como forma de refletirmos em conjunto isto da interculturalidade, e no final colocar algumas danças bengali. O impacto foi positivo, mesmo que futuramente só tivéssemos uma ou duas alunas, o caminho (co)construído valeu a pena, alguém teria de largar a semente. A título de exemplo:

“(...) agradei à professora ‘x’ por me receber na sua aula de matemática (...) e comecei a interagir com a turma “sabiam que a matemática está na música? (...) temos tempos que todos juntos formam um ritmo, por exemplo na salsa temos ‘tá-ta, tá-tá-tá’...”, a seguir iniciei a apresentação do *powerpoint*, contextualizei a palavra bengali, quem eu era e o que fazia na escola. Fui pedindo que os alunos lessem os textos em voz alta e, no final, coloquei as músicas bengali para que estimulasse à dança – foi incrível a adesão da turma, os rapazes dançaram muito desinibidos e as raparigas, mas mais envergonhadas.”

(Diário de bordo, 06 de março, 2024)

Após as apresentações do Clube de dança às turmas, houve duas a três alunas que vieram ter comigo a comunicar que gostariam de participar e como o fazer, expliquei. Penso que aqui, a barreira dos costumes culturais e religiosos sobrepôs-se, estas alunas acabaram por não participar. Isto levou-me a esta questão: “Como é que os pais destas alunas entusiasmadas com o Clube de dança bengali veem, na sua essência, esta atividade na escola?”. Eu dizia-lhes que era necessário o preenchimento da ficha de inscrição com a autorização dos pais. Ainda nesta ‘carruagem’, a 21 de março, eu e as alunas do Clube de dança trocámos impressões sobre a possibilidade de haver um *picnic* com os pais de todas as alunas que frequentam o Clube de Dança bengali, como despedida. As alunas portuguesas mostraram-se pensativas, com alguma abertura no início, mas na continuação da conversa, só uma das duas alunas portuguesas manifestou maior abertura e entusiasmo, a outra aluna manteve-se mais distante e em silêncio. A criação deste Clube permitiu aos alunos um espaço de aprendizagem não formal entre pares, num clima de convívio, na presença de um ou mais adultos. A aula no dia 18 de abril foi reveladora e emancipadora, na medida em que a aluna portuguesa estava muito mais solta a dançar, a comunicar mais aquilo que sentia, bem mais descontraída, com uma postura mais segura de si mesma.

CONCLUSÃO

No presente relatório comecei por mencionar o que pode levar aos processos de imigração, dei importância aos planos governamentais no apoio aos imigrantes, a partir de 2007, implementados em Portugal. Graças aos fundos europeus que suportam esses planos, podemos afirmar que os imigrantes encontram melhores condições de vida em Portugal que há 30 anos atrás. Mas isto não quer dizer que as respostas sejam céleres, sobretudo na sua regularização no nosso país. A aluna do Bangladesh que acompanhei, bem sei que estaria a passar por dificuldades de força maior. Uma dessas dificuldades passaria pela sua legalização em Portugal, nunca fui expressamente informada disso, mas não era preciso, fui percebendo-o na relação dialógica com a jovem.

A zona oeste é um reflexo da multiculturalidade. Por ser uma zona periférica do país, mais rural, por muitos anos perdurou predominantemente a nossa cultura. Durante o estágio pude constatar o contraste entre o meio rural e o meio citadino, embora muitos alunos no AEHN viessem das periferias, das aldeias. Concordo com Charles Taylor:

“O desafio do multiculturalismo pode ser enfrentado através de uma série de políticas, mas estas têm como objetivo final comum transformar a cultura de interação de modo a eliminar as desigualdades e conferir a todos o estatuto de cidadão ou membro normativo. Mas para que isto aconteça, não precisamos apenas de políticas específicas, conferindo competências, como a língua nacional, abrindo o acesso a vários empregos e posições, impedindo a discriminação, etc. Precisamos também de uma explicação articulada do que estamos a fazer – precisamos de articular o que será a nova cultura de interação e a forma como se diferencia da antiga. Precisamos de dar alguma expressão à nova base sobre a qual queremos estar uns com os outros, tendo posto de lado as desigualdades e exclusões que caracterizavam o passado. Precisamos de uma narrativa de transição que estamos a tentar realizar.”

(2012, p. 416)

É isso mesmo, não basta criar leis que confira a todos o acesso à saúde, à educação, à habitação, e às restantes dimensões da vida. É necessário ser-se criativo em encontrar estratégias de debates, discussão pública entre todos, e juntar todos aqueles que vivem em determinada comunidade e entre comunidades.

Portugal foi admitido como membro das Nações Unidas a 14 de dezembro de 1955, “no âmbito de um acordo entre EUA e a então União Soviética” (Mendes, 2002, p. 75), orgulho-me em fazermos parte desse acordo. Mas isto não acontece com outros países, os países ainda de 3º mundo, como a Índia e o Bangladesh. Segundo Laurent Cathala:

“(…) não devemos ignorar a dimensão dos desafios que se põem actualmente a toda a Europa. As guerras, a violência, as situações de crise ou de falta de direitos levam a cada vez mais gente de todas as partes do mundo fuja da sua pátria ou região de origem. A estes refugiados juntam-se as vítimas de uma guerra económica impiedosa que deixa os países mais pobres na maior das misérias e no caos”.

(2007, p. 82)

Quem é nativo, por exemplo, do ocidente sabe que esta questão dos direitos humanos nesses países ainda é sub-valorizada por aqueles que detêm o poder civil. No Bangladesh persiste uma espécie de ‘paz armada’, constantemente em conflitos civis e religiosos o que leva às inúmeras quedas de poder ao longo da sua história, por prevalecer as lutas de poder sobre os valores humanos. A aluna bangladense que acompanhei é fruto desta instabilidade política do seu país. Transcrevo o testemunho que me parece ilustrar uma pequena parte desta realidade, refletida na educação:

“(…) mas repara nisto, batem nos alunos? Batem nos alunos? Espancam-os! Espancam-os! Espancam-os! E ela vem de um país onde fazem isso às pessoas,... supostamente para um país onde é tratada como um ser humano. No país dela ela não é, é sobre-humana! (...) Depois ela vem pra’qui com os comportamentos sobre-humanos do país dela? Tentar destruir a cultura vigente e por em causa o *modus operandi*, não é (...)”

(Professor A, grupo reflexão 3, 22 de maio, 2024)

Os três grupos reflexão, numa 3ª fase do projeto REDE, foi um método chave no conhecimento mais próximo (na 1ª pessoa) e sua compreensão da visão de cada agente educativo sobre a chegada das minorias étnicas à escola e refletir, através da análise SWOT, as respostas educativas existentes, bem como, as lacunas por colmatar. Esta, nova, recolha de dados foi determinante, na medida em que obtive informação oculta, que desconhecia até então de eventos particulares destes alunos, para além, do levantamento de outras problemáticas inerentes ao ensino, o paradigma emergente

abordado por mim no CAPÍTULO I. A mudança de mentalidades começa no ensino, mas não se esgota aí.

Foi com a aluna do Bangladesh que compreendi, na sua essência, o quanto os ‘nativos’ de uma nação falham e repetem o mesmo erro ao afastarem-se daqueles que não têm os mesmos costumes, crenças, língua com a mesma origem etiológica, que não se vestem de forma parecida, que podem estar a passar por um processo doloroso de (re)construção da sua própria identidade, em que tudo é novo para si. Estou a lembrar-me da canção “Show Yourself” de Ayla Nereo do seu álbum Hollow Bone que, no meu entendimento, poderia retratar a reconstrução de identidade desta aluna: uma menina, em tempos castrada, para uma mulher que pode viver em pleno a sua existência total, a sua sensualidade, a sua sexualidade, não se esconder por detrás de radicalismos perversos de uma religião que lhe ensinaram desde que nasceu, por herança familiar. Concordo com a Teresa Vasconcelos quando ‘nos diz’ existir hospitalidade ao procuramos compreender o outro na sua diferença, nessa aproximação e união de culturas, costumes e pessoas diferentes (2019), sem medo dos fenómenos naturais da aculturação, nessa relação “paritária”. Por isso é necessário haver espaços abertos nas escolas à educação não formal, é urgente!

São inúmeros os projetos nas escolas, múltiplos os seus intervenientes, mas isto leva-me a algumas questões: ‘Como a escola vê a participação das famílias dos seus alunos na escola? Será a escola (em conjunto com o Ministério da Educação) quem comanda os conteúdos programáticos ou podia ser, também, em conjunto com as famílias dos seus alunos? As famílias poderão elaborar e participar nas atividades escolares, junto dos professores e alunos?’. Espero, sinceramente, por poder participar num ensino de amanhã que possa personalizar-se em função das características de determinado território e tipos de população (Silva, 2003), menos tecnocrata e economicista. Existe um projeto de investigação-ação, muito interessante, já na tentativa de estreitar laços entre a família e escola, a fim de esbater as famosas lutas de poder – ver livro *Professores, Famílias e projecto educativo*, de Ramiro Marques (1997).

Existirão ideias infundáveis extremamente criativas para promover a cidadania, encontros entre pessoas, mas como aplicá-las junto das Escolas de forma válida e efetiva? Aqui seria o início de outro debate ou, quem sabe, na criação futura do Gabinete de Mediação Intercultural no AEHN.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abreu, A., Cabrito Á., Calmeiro Í., Machado F., Moreira, S. (coord.), Pereira C. (2019). *Cooperar para o sucesso com autonomia e flexibilidade curricular* (1ª edição). Pactor.
- ACM, <https://www.acm.gov.pt/pt/-/rede-claii-centros-locais-de-apoio-a-integracao-de-imigrant-3>
- A Educação Proibida, (2012). <https://www.youtube.com/watch?v=OTerSwwxR9Y>
- Amado, J. (Coord.), (2014). *Manual de investigação qualitativa em educação*. Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Appiah, K., Gutmann, A., Habermas, J., Taylor, C., Walzer M., Wolf, S., (1994). *Multiculturalism. Examining the politics of recognition*. Princeton University Press.
<https://www.amherst.edu/system/files/media/1417/Taylor%252C%2520Politics%2520of%2520Recognition.pdf>
- Artigo n.º73/1982 de 30 de Setembro, Constituição da República, Capítulo III Direitos e Deveres Culturais. <https://diariodarepublica.pt/dr/legislacao-consolidada/decreto-aprovacao-constituicao/1976-34520775-45554375>
- Artigo n.º105/2001 de 31 de Agosto, Constituição da República, Capítulo II Direitos, liberdades e garantias de participação política.
http://bdjur.almedina.net/citem.php?field=item_id&value=842774
https://www.parlamento.pt/Legislacao/Paginas/Cultura_MediadorSociocultural.aspx
- Baptista, I., (2008). Pedagogia social: Uma ciência, um saber profissional, uma filosofia de acção. *Cadernos de Pedagogia Social*, n.º 2, pp. 07-30.
<https://revistas.ucp.pt/index.php/cpedagogiasocial/article/view/1922>
- Baptista, I., (2016). Para uma fundamentação antropológica e ética da educação: A escola como lugar de hospitalidade. *EDUCA – International Catholic Journal of Education*, n.º 2, pp. 203-214.
<https://educa.fmleao.pt/category/no2-2016/>

- Baganha, M. (2005). Política de imigração: a regulação dos fluxos. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, n.º 73, pp. 29-44.
- Baganha, M., Góis, P., Marques, J. (2009). Imigrantes em Portugal: uma síntese histórica, *Ler História*, 56-2009, pp. 123-133.
https://web.archive.org/web/20210703143303id_/https://journals.openedition.org/lerhistoria/1979
- Bardin, L., (1979). *Análise de conteúdo*, pp. 13-46. Edições 70.
- Boavida, J. e Amado, J. (2006). A especificidade epistemológica das ciências humanas. In BOAVIDA, J. e AMADO, J. (2006). *Epistemologia, identidades e perspectivas*, pp. 73-128. Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Castro, A., Santos M., Knapic, S. (2010). Projecto mediadores municipais: relatório final de avaliação. Centro de Estudos Territoriais. https://www.cm-amadora.pt/images/artigos/extra/projetoscofinanciados/mediadoresmunicipais/pdf/mediadoresmunicipais_relatorio_set2010.pdf
- Cathala, L. (2007, Março, 06). *A integração: uma acção trasnversal*. [Conferência]. Imigração: oportunidade ou ameaça?, pp. 81-87. Fundação Calouste Gulbenkian. Principia.
- Ciesielska, M., Bostrom K., Ohlander, M. (2018). Observation methods. *Qualitative methodologies in organization studies, volume (2)*, pp. 33-52.
https://www.researchgate.net/publication/321806239_Observation_Methods
- Costa, P. M. (2016). A política portuguesa de integração dos imigrantes: uma análise dos dois primeiros planos de integração. In B. Bäckström, P.M. COSTA, P. Albuquerque, & L. Sousa (Eds.). *Políticas de igualdade e inclusão: reflexões e contributos – I*, pp. 32-59. CEMRI/Universidade Aberta.
https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/5708/1/e-book_MD%c2%ba1_planos_integracao.pdf
- Comissão das Comunidades Europeias, Notificação em conformidade com o artigo 254 do Tratado CE (2008).
[https://www.sg.mai.gov.pt/FundosComunitarios/ProgramaQuadroSOLID/FundoEuropeuIntegracao/Documents/Decis%C3%A3o%20da%20Comis%C3%A3o%20C\(2008\)%206193%20final.pdf](https://www.sg.mai.gov.pt/FundosComunitarios/ProgramaQuadroSOLID/FundoEuropeuIntegracao/Documents/Decis%C3%A3o%20da%20Comis%C3%A3o%20C(2008)%206193%20final.pdf)

- Conselho da Europa (versão 2009). *Livro branco sobre o diálogo intercultural “viver juntos em igual dignidade”*. Conselho da Europa.
- Cristóvão, A. (2022). Participação comunitária e desenvolvimento local. In *Animação sociocultural, educação, cidadania, participação, turismo e desenvolvimento comunitário*, pp. 17-24. Intervenção – Associação para a promoção e divulgação cultural.
- Entre Les Murs (2008). <https://www.youtube.com/watch?v=ccSb0d0O7Ok>
- Decreto-Lei n.º 261/1987 de 02 de Abril, 1.ª série. Diário da República – Ministério da Educação e da Cultura. <https://dre.tretas.org/dre/173383/portaria-261-87-de-2-de-abril>
- Decreto Regulamentar n.º 6/2004 de 26 de Abril, 1ª Versão. Diário da República. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-regulamentar/6-2004-222820>
- Decreto-Lei n.º 54/2007 de 16 de Março, 1.ª série. Diário da República. <https://www.ministeriopublico.pt/instrumento/convencao-sobre-proteccao-e-promocao-da-diversidade-das-expressoes-culturais-e-o-0>
- Faure, E., Herrera, F., H., Kaddoura, A., Lopes, Pétrivski, A., Rahema, M., Ward, F. (1972). *Apprendre à être*. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_por
- Ferreira, A., Machado, J, Silva, T. (2019). Práticas socioeducativas na educação não escolar: entre a dialogicidade de Paulo Freire e a convivência de Xesús Jares. *Revista@mbienteeducação*, volume 12, pp. 10.23. <http://144.217.89.75/ojs-3.3.0-11/index.php/ambienteeducacao/article/view/639>
- Freire, P., Shor, I. (1986). *Medo e ousadia, o cotidiano do professor*. Edições Paz e Terra.
- Freire, P. (1997). *Política e educação: ensaios*. Edições São Paulo.
- Freire, P., (2005). *Pedagogia do oprimido*, pp. 89-213. Edições Paz e Terra.
- Guerra, I. (2002). Investigação-ação – para pensar o mundo temos de nos distanciar ou de mergulhar nele? In Isabel Guerra, *Fundamentos e processos de uma sociologia de acção*, (2ª edição), (pp. 51-75). Principia.

- Queiroz, D., Vall, J., Souza, Â., Vieira, N. (2007). Observação participante na pesquisa qualitativa: conceitos e aplicações na área da saúde. *Revista enfermagem UERJ*, Volume 15(2), pp. 276-283. <https://search.bvsalud.org/portal/resource/en/lil-475662>
- Jarez, X. (2002). *Educação e conflito: Guia da educação para a convivência*, (1ª edição). Edições Asa.
- Laborinho, L. (2018). Desenvolvimento, Educação e direitos humanos. In Vieira, R., Marques, J., Silva, P., Vieira, A. e Margarido, M. (orgs). *Da mediação intercultural à mediação comunitária: estar dentro e estar fora para mediar e intervir*, pp. 177-190. Edições Afrontamento.
- Maalouf, A. (2002). *As identidades assassinas*, 2º edição. Difel.
- Madureira, C. (2019). A mediação/animação socioeducativa: estratégias de desenvolvimento e educação comunitária. Em Sousa F., Pereira J., & Lopes M. (coords.). In *Animação sociocultural, território rural, património, turismo, envelhecimento e desenvolvimento comunitário: estratégias, recursos e métodos de combate ao despovoamento* (pp. 57-61). Intervenção – Associação para a promoção e divulgação cultural.
- Madureira, C. (2022). Projeto de escola intercultural – Desafios da Rede de Escolas para a Educação intercultural. Em Baía J., Dantas, J., & Lopes, M. (coords.) (2022). *Educação, Inclusão e Diversidade* (pp. 73-80). Intervenção – Associação para a promoção e divulgação cultural.
- Madureira, C. (2022). *Mediar para (trans)formar: Desafios e experiências de mediação em contexto escolar*. Aprender (44), pp. 95-107.
- Malheiros, J. (2011). *Promoção da interculturalidade e da integração de proximidade: manual para técnicas/os*. ACIDI.
- Marques, J. (2008). *Os Portugueses na Suíça. Migrantes europeus*. Editora do ICS, pp. 39-47.
- Marques, J., Vieira, A. e Vieira, R. (2020). *A diversificação da sociedade e a mediação intercultural como pedagogia social: o caso português*. Laplage em Revista (Sorocaba), vol. 6, n.º 3, set-dez, pp. 54-63.
https://iconline.ipleiria.pt/bitstream/10400.8/5125/1/Laplageset_dez20.pdf

- Marques, R. (2003). Políticas de gestão da diversidade étnico-cultural. *Da assimilação ao multiculturalismo*. Observatório da Imigração, pp. 1-21.
<https://www.om.acm.gov.pt/documents/58428/280091/235189.pdf/1c9d40b4-77b6-475b-8feb-704ca380f857>
- Maslow, A. (1954). Some phenomena that are in large part determined by basic need gratification. In *Motivation and personality*, (pp. 72-75). Harper & Row, Publishers, Inc. <https://archive.org/details/in.ernet.dli.2015.198216/page/n97/mode/2up>
- Matos, V. (2020). *Há 50 anos: Inauguração do edifício da “escola técnica” na rua Henriques Nogueira*.
<https://vedrografias2.blogspot.com/2020/04/ha-50-anos-inauguracao-do-edificio-da.html>
- Mendes, V. (2002). *Direitos humanos: declarações e convenções internacionais, 1ª edição*, (pp. 7-126). Vislis Editores.
- Mesquita, M., R., (2024). *A imigração, questão fraturante dos europeus em cinco números-chave*. https://www.rtp.pt/noticias/mundo/a-imigracao-questao-fraturante-dos-europeus-em-cinco-numeros-chave_n1574345
- Nico, B. & Nico L. (2022). Território, educação comunitária e desenvolvimento: uma didáctica local. In Joana Baía; José Dantas & Lopes, Marcelino (coords.). *Educação, inclusão e diversidade*, (pp. 193-197). Intervenção – Associação para a promoção e divulgação cultural.
- Organização para as Migrações (s.a.). *O estudo da diversidade cultural*.
<https://www.om.acm.gov.pt/-/575257>
- Patrício, M. (1990). *A escola cultural – horizonte decisivo da reforma educativa*. Texto editora.
- Peres, A. P. & Madureira, C. (2022). *Caminhos de e para a interculturalidade*. A página da educação, 219, pp. 36-37.

Plano municipal para a integração de migrantes (2020-2022).

<https://www.acm.gov.pt/documents/10181/290240/Plano+Municipal+para+a+Integra%C3%A7%C3%A3o+de+Migrantes+de+Torres+Vedras+2018-2020/f3060f82-4e2f-492f-a55b-e9cdd41167ae>
<https://www.acm.gov.pt/documents/10181/290240/PMIM+Torres+Vedras+2020-2022.pdf/64b79364-e753-4186-a6a0-704bc8cc9fb9>

Portaria n.º 261/87 de 2 de Abril. <https://files.dre.pt/1s/1987/04/07700/13391341.pdf>

Presidência para o conselho de ministros & alto comissariado para a imigração e diálogo intercultural. (2007). Plano para a integração de imigrantes.

https://www.acm.gov.pt/documents/10181/222357/PII_2007_pt.pdf/f9ffc855-fae3-4acb-8ddb-3d00b6af0635

Presidência para o conselho de ministros & alto comissariado para a imigração e diálogo intercultural. (2010). Plano para a integração de imigrantes.

https://www.acm.gov.pt/documents/10181/222357/PII_2010_2013_pt.pdf/32306f2f-555f-420d-af33-e5375a46cefd

Presidência para o conselho de ministros & alto comissariado para as migrações. (2015). Plano estratégico para as migrações.

https://www.acm.gov.pt/documents/10181/222357/PEM_net.pdf

Projeto Educativo, (2023-24) Agrupamento de Escolas Henriques Nogueira.

<https://aehn.pt/agrupamento/documentos-orientadores>

Rede de escolas para a educação intercultural. Alto comissariado para as migrações, ministério da educação, direção-geral da educação, fundação aga khan Portugal.

Regulamento interno, (2023-24). Agrupamento de escolas Henriques Nogueira.

<https://aehn.pt/agrupamento/documentos-orientadores>

Serrano, G., (2008). *Elaboração de projetos sociais, casos práticos*. Porto Editora.

Silva, P. (2003). *Escola, família, uma relação armadilhada – interculturalidade e relações de poder*. Edições Afrontamento.

- Silva, J. (2015). *As Fronteiras da união europeia e as políticas quanto à imigração ilegal*. CEDIS working papers, direito, segurança e democracia, Nº 20, Faculdade de Direito da Universidade Nova de Lisboa.
- Torremorell, M. (2008). *Cultura de mediação e mudança social*. Porto Editora.
- UNESCO (2001). *Declaração universal da diversidade cultural*.
<https://gddc.ministeriopublico.pt/sites/default/files/decl-diversidadecultural.pdf>
- Ventura, I., (2019). *Sozinho transformo a minha realidade, juntos transformamos o mundo: projeto de educação e intervenção social com profissionais e crianças em acolhimento residencial*. (Relatório de estágio, Instituto Politécnico do Porto). Repositório Científico do Instituto Politécnico do Porto. <https://recipp.ipp.pt/handle/10400.22/15559>
- Vieira, A. (2016). Da complexidade da escola contemporânea. In *Educação social e mediação sociocultural*, (2ª edição), (pp. 37-60). Profedições.
- Vieira, A. (2016). Da educação e mediação. In *Educação social e mediação sociocultural*, (2ª edição), (pp. 65-110). Profedições.
- Vieira, A. (2016). A escola, funções pedagógicas e funções sociais. In *Educação social e mediação sociocultural*, (2ª edição), (pp. 173-183). Profedições.
- Vieira, R., Marques, J., Silva, P., Vieira, A. e Margarido, M. (2017). *Conceções e Práticas de mediação intercultural e intervenção social*. Edições Afrontamento.
- Vieira, R., Marques, J., Silva, P., Vieira, A., Margarido, C., (orgs.), (2019). Fronteiras, hospitalidade e comensalidade em educação. In *O olhar de crianças e jovens: mediação intercultural e intervenção social*, (pp. 11-26). Edições Afrontamento.
- Williams, J. (2008). Nonparticipant observation. In *Sage encyclopedia of qualitative research methods*, (pp.561-562). Editors Lisa M. Given.
https://www.researchgate.net/publication/265280500_Nonparticipant_observation

(PÁGINA EM BRANCO DE FORMA INTENCIONAL)

APÊNDICE (0)



Autorização

O relatório de estágio, “Fios e Nós = Rede”, tem como objetivo compreender a realidade multicultural do Agrupamento de Escolas Henriques Nogueira (AEHN). O estudo é desenvolvido por Catarina Alexandra Antunes Ribeiro, com supervisão da Professora Cristiana Madureira, e orientação de Magda Alemão, no âmbito do mestrado em Mediação Intercultural e Intervenção Social (MIIS).

Validar (assinalar a opção pretendida):

A designação “Agrupamento de Escolas Henriques Nogueira (AEHN)”, Torres Vedras e/ou “EB 2,3 do Maxial” **constar** no relatório final de estágio;

A designação “Agrupamento de Escolas Henriques Nogueira (AEHN)”, Torres Vedras e/ou “EB 2,3 do Maxial” **não** constar no relatório final de estágio.

Direção

Estudante e responsável pelo relatório

Local: Torres Vedras Data: 29. 07. 2023

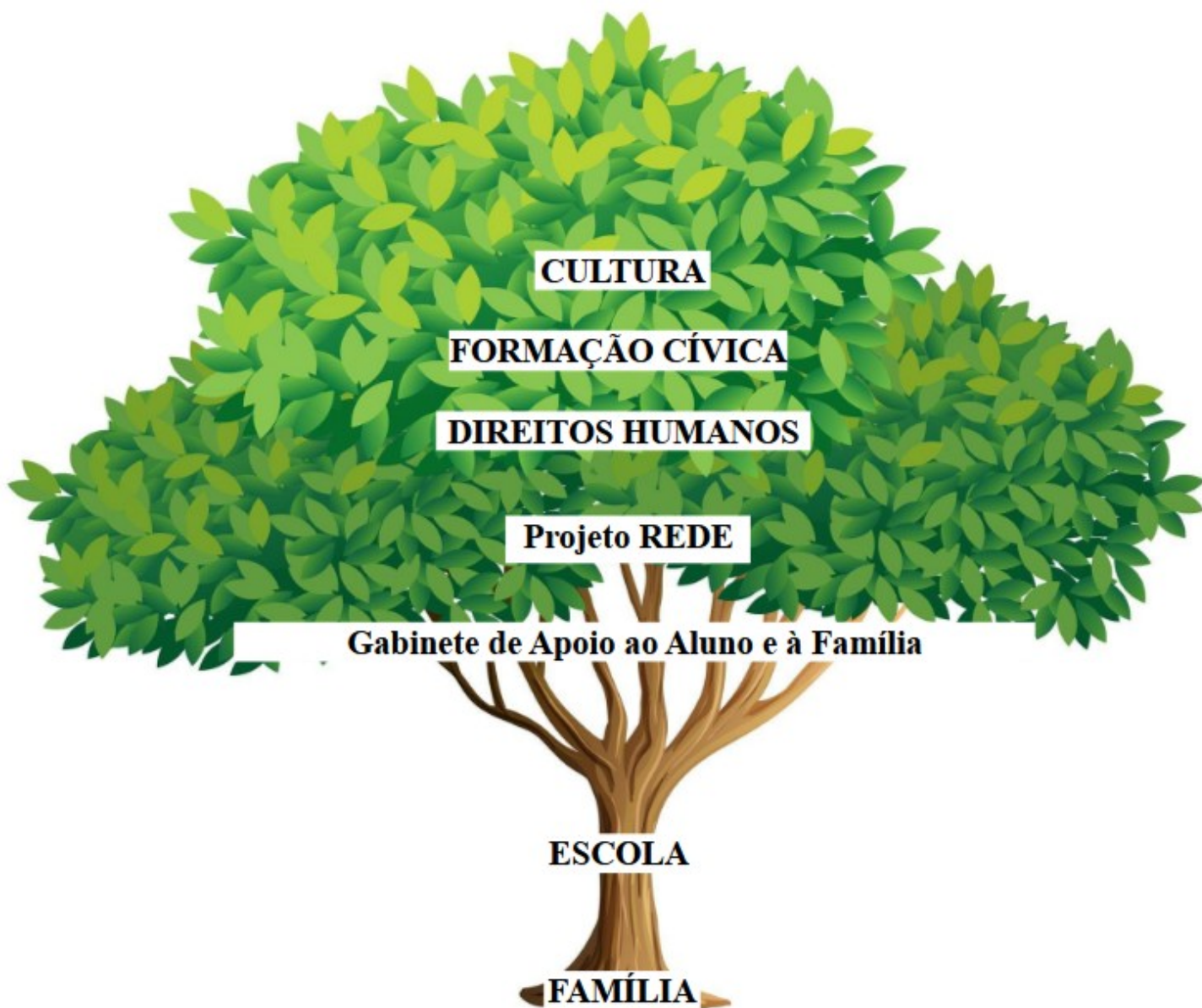
APÊNDICE (1)

PLANIFICAÇÃO ANUAL DAS ATIVIDADES

2023-24

Estágio em Mediação Intercultural e Intervenção Social, ESE - IPLeiria

Catarina Alexandra Antunes Ribeiro



Metodologia pedagógica

Este projeto é alicerçado por três pilares pedagógicos:

1º Direitos Humanos;

2º Formação Cívica;

3º Cultura.

A sua metodologia pedagógica assenta na relação dialógica através do laço social.

Objetivos

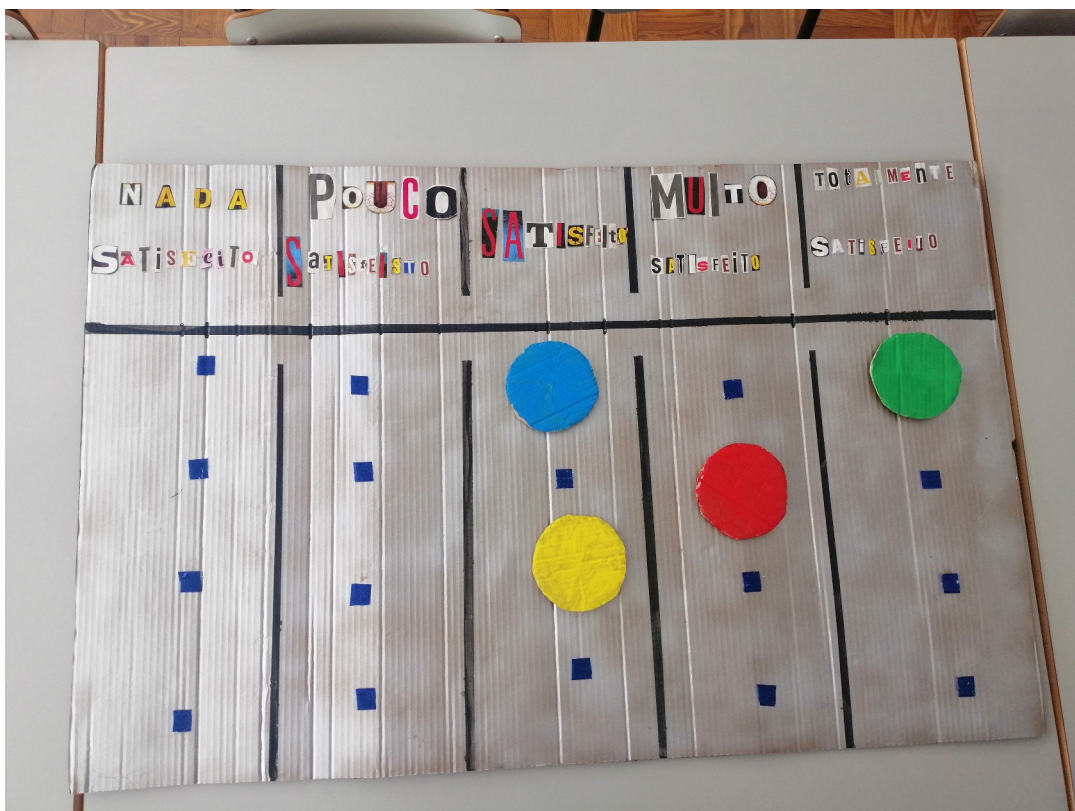
- Criar a relação de confiança entre a comunidade escolar e estagiária;
- Promover a empatia pelas diferenças entre as culturas de etnias (portuguesa, cigana e bangladense) e a nível cognitivo/intelectual, entre pares e estagiária;
- Desenvolver um projeto pedagógico e intercultural na comunidade escolar;
- Coconstruir a base da implementação do gabinete de mediação intercultural em 2024-25.

AGRUPAMENTO DE ESCOLAS HENRIQUES NOGUEIRA	
Escola 3º ciclo e Secundário	Eb 2,3 do Maxial
<p><u>Atividades</u></p> <p>. Construção do PUZZLE;</p> <p>. Construção da Escala de Satisfação das atividades;</p> <p>. Construção do ÁLBUM INTERCULTURAL;</p> <p>. Organização de um Passeio ao exterior;</p> <p>. Clube de CULINÁRIA INTERCULTURAL.</p>	<p><u>Atividades</u></p> <p>. Elaboração da emissão de rádio mensal dedicada aos alunos das culturas Bengali e Cigana:</p> <p>1º Contexto geográfico e histórico;</p> <p>2º Tradições e costumes;</p> <p>3º Ensino em cada cultura.</p> <p>. Criação do Clube de Dança Bengali.</p>
EXPOSIÇÃO INTERCULTURAL FINAL DE ANO À COMUNIDADE ESCOLAR & FAMÍLIAS	

APÊNDICE (2)



APÊNDICE (3)



APÊNDICE (4)



APÊNDICE (5)



APÊNDICE (6)



Visita sociopedagógica e intercultural

No próximo dia 07 de maio, das 09h30 às 12h30, realiza-se uma visita sociopedagógica e intercultural à Escola Profissional Agrícola Fernando Barros Leal, em Runa. Este passeio é gratuito, mediante autorização do Encarregado de Educação.

Atividades

- . Visita ao Estaleiro (cavalos);
- . Visita à Estufa (plantar);
- . Visita às ovelhas.

Trazer

- . ténis ou um calçado confortável;
- . roupa que possa sujar;
- . garrafa de água;
- . lanche da manhã.

Eu, _____
Encarregado/a do/a aluno/a _____
autorizo a ir à visita sociopedagógica e intercultural, Escola Profissional Agrícola Fernando Barros Leal, em Runa, no dia 07 de maio de 2024.

Escola 3º Ciclo e Secundário do Agrupamento de Escolas
Henriques Nogueira



1. Maio, 2024

* Trazer assinado até dia 06 de maio de 2024 e entregar à _____

APÊNDICE (7)





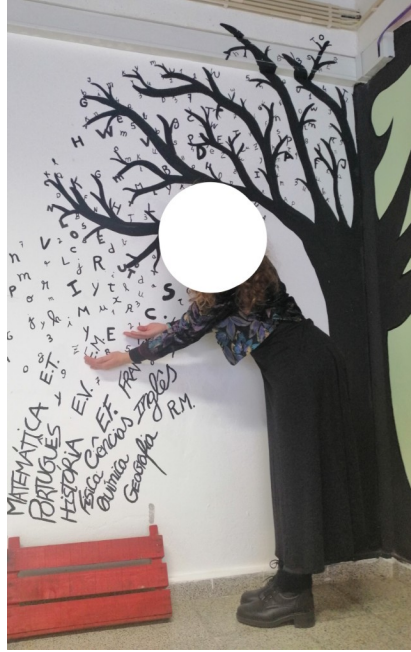
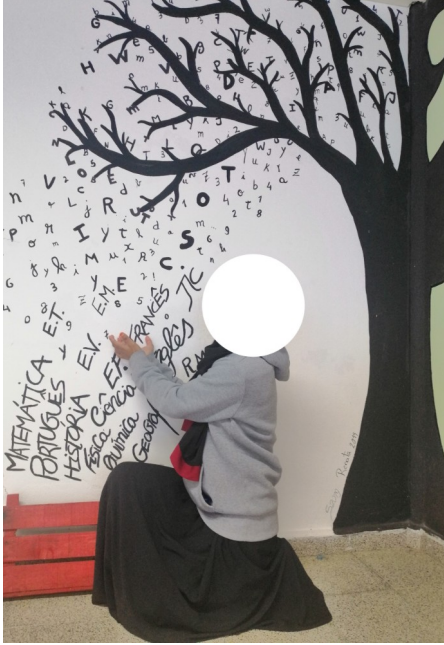
APÊNDICE (8)



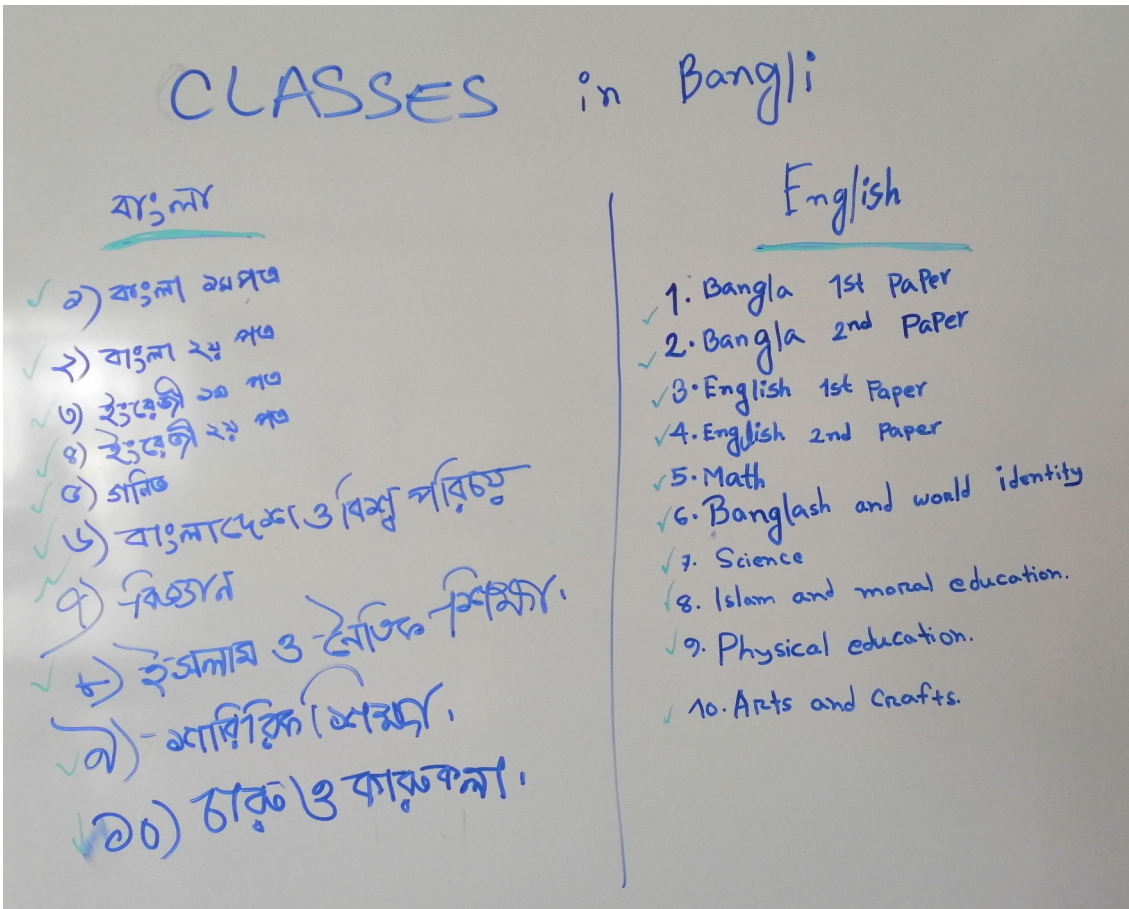
APÊNDICE (9)



APÊNDICE (10)



APÊNDICE (11)



APÊNDICE (12)



APÊNDICE (13)

FICHA DE INSCRIÇÃO CLUBE DE DANÇA BENGALI

2024

Professoras Fatema e Faria	FEVEREIRO	08 22	Dia 22 aula aberta - sala <u>CAA</u>
Organização EB 2,3 Maxial	MARÇO	07 21	Aulas práticas - sala <u>CAA</u>
Local Ginásio da Escola	ABRIL	04 18	Aulas práticas - sala <u>CAA</u>
Dia Quinta-feira	MAIO	02 16 30	Aulas práticas - sala <u>CAA</u>
Hora 13h às 13h30			
Periodicidade Quinzenal			

Nome: _____

Ano: _____ Turma: _____ Idade: _____

Autorização do encarregado de educação:

Eu, _____, Encarregado/a
do/a aluno/a _____,
autorizo a frequentar as aulas de Dança Bengali à quinta-feira.

NOTA

Quem irá ensinar a dança bengali são as alunas _____, nas aulas, acompanhadas pelos adultos Catarina Ribeiro, Carla Brito e/ou João Baptista.

Obrigada | Thank you | ধন্যবাদ

Escola EB 2,3 Maxial

____ Janeiro, 2024

AUTORIZAÇÃO [REDACTED] | **AUTHORIZATION** [REDACTED] | [REDACTED]

CLUBE DE DANÇA BENGALI | BENGALI DANCE CLUB | বেঙ্গলি ডান্স ক্লাব
2024

A Escola EB 2,3 do Maxial está a organizar o Clube de Dança Bengali para os alunos aprenderem a dança típica do Bangladesh. O Clube de Dança Bengali inicia a 08 de Fevereiro de 2024 e termina a 30 de Maio do mesmo ano, à quinta-feira das 13h às 13h30. Quem vai ensinar a dança bengali é a [REDACTED] com o apoio dos adultos Catarina Ribeiro (Mediação Intercultural e Intervenção Social), da Professora [REDACTED].

Eu, _____, Encarregado/a do/a aluno/a _____, autorizo [REDACTED] dinamizar as aulas de Dança Bengali à quinta-feira, sempre com o apoio de dois a três adultos.

Escola EB 2,3 of Maxial is organizing the Bengali Dance Club for students to learn the typical Bangladeshi dance. The Bengali Dance Club starts on February 8, 2024 and ends on May 30 of the same year, on Thursdays from 13:00 to 13:30. The Bengali dance will be taught [REDACTED], with the support of adults Catarina Ribeiro (Intercultural Mediation and Social Intervention), Teacher [REDACTED].

I, _____, in charge of the student _____, authorize [REDACTED] to organize Bengali Dance classes on Thursdays, always, with the support of two or three adults.

ম্যাক্সিয়াল-এর Escola Eb 2,3 শিক্ষার্থীদের সাধারণ বাংলাদেশী নাচ শেখার জন্য বেঙ্গলি ডান্স ক্লাবের আয়োজন করছে। বেঙ্গলি ডান্স ক্লাব ৪ ফেব্রুয়ারি, ২০২৪ এ শুরু হয় এবং একই বছরের ৩০ মে বৃহস্পতিবার ১৩:০০ থেকে ১৩:৩০ [REDACTED] এর সহায়তায় ফাতেমা এবং ফারিয়া বাংলা নাচ শেখাবেন।

আমি, _____, শিক্ষার্থীর দায়িত্বে আছি [REDACTED] প্রাপ্তবয়স্কের সমর্থনে, বৃহস্পতিবারে বাংলা নৃত্যের ক্লাস আয়োজন করার জন্য অনুমোদন করি।

Obrigada | Thank you | ধন্যবাদ

Escola EB 2,3 Maxial

____ Janeiro, 2024

APÊNDICE (14)



APÊNDICE (15)

PROJETO REDE

Agrupamento de Escolas Henriques Nogueira

ESCALA DE SATISFAÇÃO

Ramo da atividade __Direitos Humanos, Formação cívica e Cultura_____		
Atividade __Mediação Intercultural_____		
Título __CLUBE DE DANÇA BENGALI_____		
Responsável __Catarina Ribeiro_____		
Local __Escola EB 2,3 Maxial_____		
ATIVIDADE ____	13h00 às 13h30	

COMO FOI PARA TI A AULA DE DANÇA BENGALI HOJE?

(ASSINALA COM UM 'X' A PALAVRA CORRESPONDE AO GRAU DA TUA SATISFAÇÃO)

NADA SATISFEITO	POUCO SATISFEITO	SATISFEITO	MUITO SATISFEITO	TOTALMENTE SATISFEITO

O QUE GOSTASTE MAIS DA AULA BENGALI?

APÊNDICE (16)

(a.)

PROJETO REDE Agrupamento de Escolas Henriques Nogueira

ESCALA DE SATISFAÇÃO

Âmbito __ Mestrado em Mediação Intercultural e Intervenção Social _____		
Responsável __ Catarina Ribeiro _____		
Local __ Escola EB 2,3 Maxial _____		
ATIVIDADE ____	14h30 às 15h55	

ESCALA COLORIDA DA TUA SATISFAÇÃO

NADA SATISFEITO	POUCO SATISFEITO	SATISFEITO	MUITO SATISFEITO	TOTALMENTE SATISFEITO

(b.)

PROJETO REDE
Agrupamento de Escolas Henriques Nogueira

ESCALA DE SATISFAÇÃO

Ramo da atividade __Direitos Humanos, Formação cívica e Cultura_____		
Atividade __Mediação Intercultural_____		
Título _____		
Responsável __Catarina Ribeiro_____		
Local __Escola EB 2,3 Maxial_____		
ATIVIDADE ____	14h30 às 15h55	

COMO FOI PARA TI A ATIVIDADE HOJE?

(PREENCHE COM A COR QUE CORRESPONDE AO GRAU DA TUA SATISFAÇÃO. VER DICIONÁRIO DA ESCALA COLORIDA DA TUA SATISFAÇÃO)

NADA SATISFEITO	POUCO SATISFEITO	SATISFEITO	MUITO SATISFEITO	TOTALMENTE SATISFEITO

APÊNDICE (17)

21.3.2024

Querido Aluno [redacted]

Sou a larinha, a mediadora, que está contigo à quinta-feira, depois de almoço. Pedi ao mano para te entregar estas coisas. Pego para trazeres feito dia 11 de Abril. Para fazer em casa:

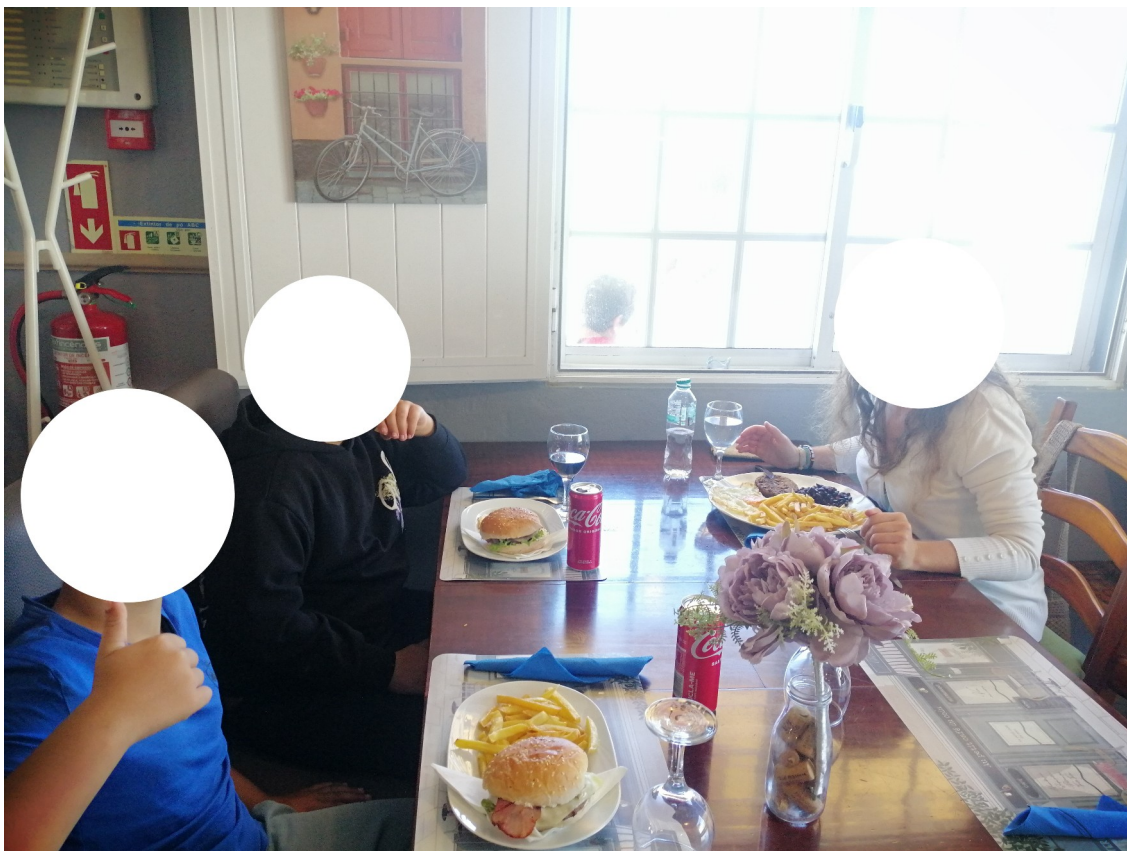
- ① Colar os textos ①, ②, ③ e ④ na cartolina azul → a tua cor favorita; depois fazer o título (no cimo da cartolina) "ORIGEM DO POVO CIGANO"
- ② ~~Escrever~~ Escrever uma história, de 4 a 5 linhas. Tens as imagens dos cultos para te ajudar. Pede ajuda ao mano [redacted] ele sabe como se faz.
- ③ No final, coloca a cor no quadrado de "COMO FOI PARA TI A ATIVIDADE HOJE?"; não esquecer: que a cor da tua resposta é de acordo com a cor da tua "ESCALA DE SATISFAÇÃO"

Alguma dúvida
ou questão aqui
vai o meu número
[redacted]

Larine Ribeiro

Mediação Intercultural, MAXIAL

APÊNDICE (18)



APÊNDICE (19)





APÊNDICE (20)

ESCALA OBSERVAÇÃO DIRETA

ATIVIDADE

ATIVIDADE Nº _____ DATA : _____ Nº DE PARTICIPANTES _____

DIMENSÃO	VALOR				
	1	2	3	4	5
Confiança em si e no outro					
Respeito por si e pelo outro					
Sentido de Entre-ajuda					
Respeito pelas diferenças (cognitivo-comportamental)					
Empatia pela diferença de culturas					
Curiosidade pelo mundo à sua volta					
Capacidade criativa perante a frustração (resiliência)					
TOTAL DA FREQUÊNCIA					
SOMA TOTAL					

Observações

ESCALA DE 5 A 30 VALORES

- . Os valores 1 e 2 representam 'ausência'; o valor 3 'presença'; os valores 4 e 5 'presença em toda a atividade'
- . Num total da frequência se os valores 1 e 2 forem os mais repetidos significa que essa dimensões tornam-se emergentes na(s) atividade(s) seguinte(s)
- . Num total da frequência se o valor 3 for o mais repetido significa que essa dimensão vai de encontro aos objetivos iniciais
- . Num total da frequência se os valores 4 e 5 forem os mais repetidos significa que essa dimensão vai, em grande medida, de encontro aos objetivos iniciais
- . Numa soma total de 7 a 16 significa que a atividade proposta necessita de ser reajustada
- . Numa soma total de 17 a 25 significa que a atividade proposta foi de encontro aos objetivos iniciais
- . Numa soma total de 26 a 35 significa que a atividade proposta foi, em grande medida, de encontro aos objetivos iniciais

APÊNDICE (21)



Consentimento Informado¹

Este projeto tem como objetivo compreender a realidade multicultural na Escola EB 2,3 do Maxial. O estudo é desenvolvido por Catarina Ribeiro, com supervisão do/a Professor/a Cristiana Madureira, no âmbito do mestrado em Mediação Intercultural e Intervenção Social.

O *focus group* a realizar será gravado em áudio e vídeo após o seu consentimento. A entrevista será posteriormente transcrita.

Qualquer informação que tivermos sobre si e tudo o que nos disser durante a sessão será mantido de forma confidencial. O seu nome e os seus contactos serão guardados separadamente da transcrição e quaisquer detalhes que possam ser usados para identificá-lo/a serão removidos da transcrição. Quaisquer excertos do que disser, e que possam ser citados no trabalho escrito, serão inteiramente anónimos, o seu nome não será utilizado em situação alguma.

Os resultados deste estudo serão usados para fins estritamente académicos (designadamente, a elaboração do relatório de estágio).

Confirmo que li e compreendi a folha de informação que me foi facultada para este estudo. Tive oportunidade de considerar a informação, fazer perguntas e de as ver respondidas de forma satisfatória.

Compreendo que a minha participação neste estudo é voluntária e que sou livre de desistir em qualquer altura, sem dar uma razão para tal.

Compreendo que a entrevista será gravada digitalmente (em áudio e/ou vídeo) e depois transcrita.

Compreendo que a informação dada nesta entrevista pode ser utilizada, no futuro, em relatórios ou apresentações de trabalhos.

¹ [Deve ser dada uma cópia do formulário de consentimento informado ao/à participante e o investigador deve ficar com o original].

Compreendo que qualquer informação pessoal que possa ser usada para me identificar será retirada da transcrição da entrevista e que eu não serei identificado/a em quaisquer publicações, relatórios ou apresentações, nem será feito qualquer uso dela além do projeto.

Compreendo que a transcrição anonimizada da sessão focus group será apenas partilhada entre o responsável pelo estudo e os supervisores da investigação.

Assinatura dos participantes:

.....
.....
.....

Assinatura da responsável pelo estudo:

.....

Local: Data:

APÊNDICE (22)

Multiculturalidade na EB 2,3 do Maxial

Assistente Operacional B

Tempo de serviço: _____

Há quantos anos está na EB 2,3 Maxial: _____

ANÁLISE SWOT

Kenneth Andrews e Roland Christensen (Professores da Harvard Business School)

<p><u>Strengts</u> Pontos fortes</p>	<p><u>Weakenesses</u> Pontos fracos</p>
<p><u>Opportunities</u> Oportunidades</p>	<p><u>Threats</u> Ameaças</p>

Grata pela sua colaboração.

PROJETO REDE
AGRUPAMENTO HENRIQUES NOGUEIRA

GRUPO REFLEXÃO

Tipo de Intervenção __análise SWOT_____	
Grupo reflexão _____ _____	
Local __Escola EB 2,3 Maxial_____	

Objeto de Análise

Multiculturalidade na EB 2,3 do Maxial. A entrada de novos alunos imigrantes na escola EB 2,3 do Maxial. (A partir das questões do Inquérito por questionário).

Linhas orientadoras

I. Trabalho em rede no Agrupamento de Escolas Henriques Nogueira (AEHN)

1.1.

Qual ou quais os países de origem dos alunos imigrantes, para a EB 2,3 do Maxial nos últimos anos?

Alemanha	Irlanda
Angola	Moçambique
Bangladesh	Nepal
Bélgica	Paquistão
Brasil	Reino Unido
Cabo Verde	Roménia
China	São Tomé e Príncipe
EUA	Ucrânia
França	Venezuela
Holanda	OUTROS: _____
Índia	_____
Itália	

1.2.

Em que nacionalidade(s), destes alunos, existe maior dificuldade de se integrar (exemplos, língua, choques de cultura, entre outros)?

1.3.

Existe alguma resposta (profissional especializado ou equipa especializada), na escola, para responder a esta(s) dificuldade(s)?

1.4.

Considera uma mais valia haver profissionais que trabalhem, junto dos alunos imigrantes, na sua escola?

1.5.

Na sua opinião, haver uma equipa de profissionais a trabalhar com foco nos alunos imigrantes, facilita a sua integração na escola e em Portugal?