

UNIVERSIDADE DE LISBOA

INSTITUTO DA EDUCAÇÃO



LISBOA

UNIVERSIDADE
DE LISBOA

**Vozes com Identidade:
Um estudo de caso em contexto escolar**

Marta Maria Porto Silva Frade Torres

MESTRADO EM CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Educação Intercultural

**Dissertação orientada
pelas Professora Doutora Ana Paula Caetano e
Professora Doutora Mónica Mesquita**

2016

Resumo

O presente trabalho de investigação, *Vozes com Identidade: um estudo de caso em contexto escolar*, surgiu no âmbito do projeto *ConVerCidade: Convergir na diversidade: participação das crianças e dos jovens na Cidade*, do Instituto da Educação da Universidade de Lisboa. Este segue uma metodologia participativa, onde crianças e jovens são cogestores e dinamizadores de projetos, sendo acompanhados nesse processo por uma educadora-investigadora.

O trabalho *Vozes com Identidade: um estudo de caso em contexto escolar*, partindo do reconhecimento das diferenças tentou potenciar o que os jovens tinham em comum. Permitiu que estes partilhassem as suas histórias pessoais e as suas experiências, numa perspetiva de aprendizagem dialogante e de interação positiva.

As estratégias utilizadas possibilitaram aos jovens a tomada de consciência da sua identidade possibilitando o reconhecimento do seu eu. Foi estabelecida uma relação entre a construção da identidade histórica e identidade cultural do jovem, promovendo a cidadania participada. Enquadrados na perspetiva de uma educação intercultural, os jovens foram os principais autores, atores e investigadores deste trabalho, envolvendo-se em atividades de educação intercultural, com componentes artísticas.

O projeto desenvolveu-se em contexto escolar e foi fundamental compreender de que forma os jovens relacionam o saber prático ou experiencial com o saber escolar, nomeadamente com os conteúdos da disciplina de História.

A finalidade desta investigação foi permitir aos jovens desenvolverem a consciência da sua identidade histórica e cultural e a importância da mesma nas relações que estabelecem.

Palavras-chave: Identidade; Educação Intercultural; Memória Histórica; Comunicação; Arte.

Abstract

The present research work emerged in the context of *ConVerCidade project: Converging in diversity: the participation of children and young people in an urban environment*. This project is being developed by the Instituto da Educação, Universidade de Lisboa. Follows a participative method, where children and young people manage the projects in which they participate. They are tutored by a teacher-researcher.

Identity with Voices: a study-case in school, was developed in order to enable young people to share their personal stories, their experiences, within a perspective of learning. Through a positive communication, they acknowledged their differences in order to enhance what was common.

The strategies that were used allowed the students to be more aware of their personal identity. It was vital for this work to establish a link between the historical and cultural identity of each student, within a framework of participatory citizenship. Young people were the principal players and researchers of this intercultural education study. For that they were actively involved in intercultural education activities, which included artistic components.

The project was developed within a school context and it was essential to try to understand how the youngsters related practical and experiential knowledge with what they learned in school, especially what was being taught in History.

The intent of this investigation was to allow youngsters to develop an awareness of their historical and cultural identity and of the importance of that for the interactions that they establish.

Keywords: Identity; Intercultural Education; Historical Memory; Intercultural Communication; Art.

ÍNDICE

Resumo	i
Abstract	ii
Índice de Imagens	vi
Índice de Quadros.....	vii
Introdução	1
1. Contextualização	2
Capítulo I – Enquadramento Teórico.....	5
1. Interculturalidade.....	5
2. Educação Intercultural em contexto escolar	7
3. Comunicação Intercultural	10
4. Identidades.....	12
4.1. <i>Identidade Multidimensional</i>	17
4.2. <i>Identidade Histórica</i>	22
5. Modelo Ecológico de Desenvolvimento Humano	26
6. Comunicação e Mediação Intercultural	29
7. Arte.....	31
7.1. <i>Arte e Diálogo Intercultural</i>	33
7.2. <i>Arte Participativa e Arte Pública</i>	38
Capítulo II - Enquadramento metodológico do estudo empírico.....	42
1. Questão de partida	42
2. Identificação do Campo de estudo.....	43
3. Metodologia.....	45
3.1. <i>Técnicas de recolha de dados</i>	51
3.2. <i>Caracterização do grupo-turma</i>	53
Capítulo III - Desenvolvimento do estudo empírico.....	55
1. Sessão 1 – Reconhecimento da identidade	55
1.1. <i>Atividade: Texto EU SOU</i>	55
1.2. <i>Descrição da Sessão 1</i>	55
1.3. <i>Reflexão da Sessão 1</i>	61
2. Sessão 2 – Reconhecimento da identidade	65
2.1. <i>Atividade: Texto EU CONSIGO; EU NÃO CONSIGO</i>	65
2.2. <i>Descrição da Sessão 2</i>	65
2.3. <i>Reflexão da Sessão 2</i>	68

3.	Sessão 3: Encontro: Grupo-turma.....	70
3.1.	<i>Atividade: Roda</i>	70
3.2.	<i>Descrição da Sessão 3</i>	71
3.3.	<i>Reflexão da Sessão 3</i>	75
4.	Sessão 4: Reconhecimento da Identidade.....	77
4.1.	<i>Atividade: Lençol EU SOU</i>	77
4.2.	<i>Descrição da Sessão 4</i>	77
4.3.	<i>Reflexão da Sessão 4</i>	79
5.	Sessão 5: Reconhecimento da Identidade.....	83
5.1.	<i>Atividade: Lençol EU CONSIGO</i>	83
5.2.	<i>Descrição da Sessão 5</i>	83
5.3.	<i>Reflexão da Sessão 5</i>	84
6.	Sessão 6: Encontro I	86
6.1.	<i>Atividade: Preparação para as entrevistas</i>	86
6.2.	<i>Descrição da Sessão 6</i>	86
6.3.	<i>Reflexão da Sessão 6</i>	87
7.	Sessão 7: Entrevistas	87
7.1.	<i>Atividade: Entrevistas em Grupo</i>	87
7.2.	<i>Descrição da Sessão 7</i>	88
7.3.	<i>Reflexão da Sessão 7</i>	89
8.	Sessão 8: Representação da Identidade	103
8.1.	<i>Atividade: Representação da identidade</i>	103
8.2.	<i>Descrição da Sessão 8</i>	104
8.3.	<i>Reflexão da Sessão 8</i>	108
9.	Sessão 9: Representação da Identidade	111
9.1.	<i>Atividade: Representação da identidade (continuação)</i>	111
9.2.	<i>Descrição da Sessão 9</i>	111
9.3.	<i>Reflexão da Sessão 9</i>	114
10.	Sessão 10: Questionário	120
10.1.	<i>Atividade: Questionário</i>	120
10.2.	<i>Descrição da Sessão 10</i>	122
10.3.	<i>Reflexão da Sessão 10</i>	124
11.	Sessão 11: Encontros II.....	131
11.1.	<i>Atividades: Colagem da manta</i>	131
11.2.	<i>Descrição da Sessão 11</i>	131
11.3.	<i>Reflexão da Sessão 11</i>	133
	Capítulo IV - Considerações Finais	136

Referências Bibliográficas	146
---	------------

Índice de Imagens

Imagem 1: eu sou.....	80
Imagem 2: eu sou.....	80
Imagem 3: eu sou.....	80
Imagem 4: eu sou.....	81
Imagem 5: eu sou.....	81
Imagem 6: eu sou.....	81
Imagem 7: representação de identidade.....	109
Imagem 8: representação de identidade.....	110
Imagem 9: representação de identidade.....	110
Imagem 10: representação de identidade.....	111
Imagem 11: representação de identidade.....	115
Imagem 12: representação de identidade.....	115
Imagem 13: representação de identidade.....	116
Imagem 14: representação de identidade.....	116
Imagem 15: representação de identidade.....	117
Imagem 16: representação de identidade.....	118
Imagem 17: representação de identidade.....	119
Imagem 18: encontros	133

Índice de Quadros

<i>Quadro I: Cronograma das sessões realizadas com o grupo-turma</i>	53
<i>Quadro II: Caracterização do grupo-turma</i>	54
<i>Quadro III: Caracterização dos entrevistados.....</i>	89
<i>Quadro IV: Identidade familiar dos entrevistados.....</i>	91
<i>Quadro V: Práticas culturais em contexto família.....</i>	93
<i>Quadro VI: - Práticas culturais em contextos multiculturais</i>	97
<i>Quadro VII: Saber prático e experiencial e saber escolar</i>	102
<i>Quadro VIII: Questionário: Tratamento de dados.....</i>	125

Introdução

“Antes de tornar-me um cidadão do mundo, fui e sou um cidadão do Recife, a que cheguei a partir do meu quintal, no bairro da Casa Amarela. Quanto mais enraizado na minha localidade, tanto mais possibilidades tenho de me espraizar, me mundializar. Ninguém se torna local a partir do universal. O caminho existencial é inverso.” (Freire, 1995, pp.25-26)

A importância que atribuí à questão da abordagem intercultural em contexto escolar prendeu-se com a necessidade permanente, de gerir situações de desequilíbrio, ao nível da aprendizagem e motivação por parte dos alunos, que se verificavam diariamente na sala de aula. A necessidade de refletir sobre as práticas pedagógicas, não tanto relacionadas com questões teórico práticas do saber e do conhecimento dos conteúdos programáticos mas uma reflexão que se prendia com questões éticas, relacionadas com o desenvolvimento intercultural num mundo global, objetivou-se na procura de trazer para as discussões educativas novas coordenadas e eixos reflexivos no saber teórico da educação, tal como refere Santos *et al.* (2007). Não é o ato de trazer mais conhecimento sobre estratégias a adotar mas de que modo se pode potenciar coletivamente esse saber. A recomposição social, a atenção à diversidade, a preocupação com o desequilíbrio entre o desenvolvimento do pluralismo cultural na escola e a igualdade de oportunidades, devem permitir ao professor responder a estas questões.

Quando estava a lecionar, nem sempre consegui compreender o aluno que tinha na minha frente, de forma a estabelecer uma relação entre o saber que cada um deles possuía, e o saber escolar.

O tempo, os currículos, o horário e as diferenças culturais que se fazem sentir no dia-a-dia escolar são alguns dos muitos impedimentos que impossibilitam uma maior proximidade entre este saber experiencial e prático, dos alunos, e o saber tradicional escolar.

A diversidade cultural que existe no seio dos grupos turma do Agrupamento de Escolas no qual trabalho, e em outros nos quais trabalhei, obrigou-me a repensar na mais-valia que a cultura escolar tradicional tem no futuro destes alunos. Como poderia potencializar tanto as aprendizagens que realizaram, como as que iriam realizar?

Tal como Santos *et al.* (2007) refere:

“La diversidad es cada vez más evidente, más explícita en el ámbito educativo. Siempre há existido, pero ahora somos más conscientes de ella. Es palpable una mayor sensibilidad hacia la diferencia y el tratamiento que la escuela debe darle a la misma. Todo el proceso de concienciación conlleva, a su vez, un replanteamiento de la función de la escuela y de la orientación del currículo. Ya no se trata tanto de aproximar a los niños al currículo cuanto reorientar el propio contenido y las formas de aprendizaje, además de repensar en qué consiste la educación.”(p. 451)

Os projetos educativos das escolas espelham a diversidade cultural que existe nas mesmas. A comunidade escolar tem feito um esforço, com o objetivo de integrar e possibilitar a todos os alunos a igualdade de direitos, para potenciar as capacidades individuais dos mesmos e promover uma educação de cidadania participada. Todo o trabalho deve ser partilhado de forma a permitir uma compreensão e melhoria de resultados nesta área.

1. Contextualização

O presente trabalho de investigação surgiu no âmbito do projeto *ConVerCidade*, projeto de investigação que pressupõe a convergência na diversidade, para o desenvolvimento de uma rede de comunidades mais justas, criativas e solidárias e que perspetiva a criação de uma rede de colaboração, envolvendo crianças e jovens no desenvolvimento participado das comunidades, através da dinamização de projetos educativos nos contextos locais em que se inserem, partindo dos seus pontos de vista e diagnóstico acerca da realidade social da qual fazem parte. Neste projeto pretende-se, ainda, compreender os contributos dos processos de educação e mediação (nomeadamente artísticos, culturais, interculturais e tecnológicos) para o desenvolvimento de uma cidadania crítica e de comunidades mais justas, criativas e solidárias.

A dinamização do projeto *Vozes com Identidade: um estudo de caso em contexto escolar*, pretende, deste modo, contribuir para a rede de colaboração que se pretende desenvolver entre comunidades, na convergência para a diversidade, através dos testemunhos dos jovens, em contexto escolar.

Este trabalho foi desenvolvido no Agrupamento de Escola da margem sul, no qual eu sou docente de História. O grupo de jovens com o qual trabalhei pertencia a uma turma

do 1º ano dos Cursos Profissionais de AROF, do 3º ciclo do ensino básico, da área vocacional de Artes e Ofícios.

O projeto desenvolveu-se em contexto escolar tendo como questão de partida:

Os jovens têm consciência da sua identidade histórica e cultural e da importância da mesma nas relações que estabelecem?

Definiram-se como principais objetivos, os seguintes:

Compreender de que forma o reconhecimento da identidade dos jovens pode ser uma mais-valia nas relações entre pares;

Perceber as dinâmicas que estabelecem para expressarem a sua identidade histórica e cultural;

Saber se estabelecem relação entre o saber prático e experiencial e o saber escolar;

Compreender a importância que atribuem à expressão plástica para manifestarem as representações e os símbolos aos quais estão ligados afetivamente.

Para a concretização da investigação foi utilizado o método qualitativo na recolha de dados, através da realização de entrevistas semiestruturadas, textos sobre histórias de vida e questionários. A técnica de tratamento de dados foi a análise de conteúdo.

Os resultados obtidos possibilitaram perceber que os alunos, através da reflexão, partilha de experiências e dinâmicas estabelecidas, revestiram-se estas de carácter conflituoso ou pacífico, expressaram através das artes plásticas a sua identidade, a identificação com símbolos e representações ligados à construção cultural de onde são originários.

No final do trabalho o reconhecimento do eu foi aprofundado, ao desenvolverem a consciência de si mesmos e dos outros, através dos encontros (sessões) que tiveram durante um período de aproximadamente 5 meses. Demonstraram interesse e capacidade de reflexão perante as propostas de atividade que lhes eram feitas. A convergência de interesses concretizou-se na realização da manta, interligando os retalhos, de forma afetiva e de grande proximidade com os pares. O encontro intercultural foi realizado.

A dissertação está dividida em quatro capítulos.

O primeiro capítulo aborda o enquadramento teórico adotado, dividido em sete pontos: primeiro: Interculturalidade; segundo: Educação Intercultural em contexto escolar; terceiro: Comunicação Intercultural; quarto: Identidades, estando este ponto subdividido em- Identidade Multidimensional e Identidade Histórica; quinto: Modelo Ecológico de Desenvolvimento Humano; sexto: Comunicação e Mediação Intercultural; sétimo: Arte, estando este ponto subdividido em- Arte e Diálogo Intercultural e Arte participativa e Arte Pública.

O segundo capítulo aborda o enquadramento metodológico do estudo empírico e as opções metodológicas seguidas, referindo a Questão de Partida; Identificação do campo de estudo; Metodologia; Técnicas de recolha de Dados; Caracterização do Grupo-Turma e Cronograma das Sessões realizadas com o Grupo-Turma.

O terceiro capítulo descreve o processo de como ocorreu o desenvolvimento do estudo empírico, com a descrição das onze sessões/ encontros, a análise e reflexão de cada uma destas. Ao longo das sessões foram dinamizadas atividades em que foram introduzidos textos, questionários, entrevistas e a construção de uma manta (*patchwork*). Os textos foram realizados sobre papel e tecido. A manta foi construída sobre sarja preta e beije, onde foi solicitado aos alunos a representação da sua identidade, a partir da expressão plástica.

O quarto e último capítulo reporta para as considerações finais do estudo realizado.

Capítulo I – Enquadramento Teórico

1. Interculturalidade

Os primeiros trabalhos na área da interculturalidade estão relacionados com grupos de imigrantes ou minorias étnicas, como Gimenez (2010) refere. A tentativa de compreender as minorias em sociedades pluriculturais foi um dos primeiros passos para a abordagem multi e intercultural das sociedades. O trabalho desenvolvido por Gimenez remete para os conceitos de “pluralismo cultural”, “multiculturalismo” e “interculturalidade”.

Gimenez (2010) esclarece que:

“ O paradigma do pluralismo cultural (surgido na década de sessenta) continua a ser válido por estar baseado em dois princípios absolutamente necessários, como o são, a igualdade de direitos e obrigações e o direito à diferença..”
(p.33).

O autor faz uma análise exaustiva para a compreensão e definição dos conceitos, a partir de diferentes autores. Para a abordagem da sociedade plural apoiou as suas investigações nas obras de Furnival (economia plural), Smith (sociedade pluralista nas colónias britânicas da Ásia), e Barth (os Pathan e a sua relação com grupos étnicos do Afeganistão). Gordon foi outro autor a que Gimenez (2010) dedicou especial atenção para a compreensão dos modelos de integração e a sua tipologia, desenvolvidos nos Estado Unidos da América.

Na conceptualização e definição do multiculturalismo Gimenez (2010) destacou a obra de Rex na sua conceptualização da sociedade multicultural. Tylor foi uma das suas referências para os estudos multiculturais sobre as políticas da diferença e, em especial, para a ideia do “reconhecimento”. Refere ainda a importância dos trabalhos de Kymlicka e Espinosa para a definição das características do multiculturalismo nas questões das especificidades nacionais e na relação com questões de cidadania.

Gimenez (2010) esclarece que o conceito de multiculturalismo assenta no reconhecimento da diferença, tendo como base dois princípios: o da igualdade e o da diferença.

Para definir uma perspetiva intercultural Gimenez (2010) indica-nos que:

“ (...) analisei os poucos textos que então a caracterizavam, como por exemplo, as ideias de Perotti (1989) no seu léxico sobre imigração ou o trabalho de Labat e Vermes (1994) sobre contacto e interacção cultural. Foi necessário consultar o que se produzia em áreas como a mediação intercultural Willingen (1986) sobre o “cultural broker” em antropologia aplicada ou Podro (1994) sobre defesa do bilinguismo; a filosofia intercultural (Wimmer, 1996) ou a comunicação intercultural (Young, 1996).” (pp.34-35).

A resposta a estes novos contextos sociais foi o aparecimento de novos modelos sociopolíticos. Neste contexto Gimenez (2010) sugere uma classificação de dois grandes grupos: “modelos de exclusão e de inclusão.” (p.30).

Os modelos de exclusão baseiam-se, modo geral, em critérios de segregação, marginalização do outro ou do que é diferente assumindo, muitas vezes, posições extremistas que podem, em última instância, corresponder ao extermínio físico de grupos ou comunidades inteiras.

Os modelos de inclusão pretendem “dar uma resposta “integradora” e “positiva” à questão da unidade e da diversidade sociocultural.” (idem).

Gimenez (2010) esclarece que num primeiro momento o multiculturalismo:

“ (...) contribuiu sobretudo com a ideia de “reconhecimento”, assim como com a implementação em diferentes países, de políticas públicas educativas, sanitárias, etc, mais em sintonia com a diversificação etnocultural das sociedades, mas tem vindo a mostrar, de forma crescente, as suas grandes carências e limitações, enquanto articulador de convergências, da coesão social e da convivência cidadã.” (idem).

O facto de o conceito de multiculturalismo não responder às exigências da sociedade pluricultural, tal como Gimenez acima refere, na convergência e na coesão social, a partir da construção de uma identidade cívica e nas interações positivas que se estabelecem entre os diferentes atores sociais, levaram ao aparecimento de uma nova proposta, segundo Gimenez (2010), o interculturalismo:

“ Esta nova proposta - em gestão actual e a partir de campos de intervenção e reflexão tão diversificados como a educação, a comunicação, a mediação e a filosofia - pode ser entendida como uma nova variante do pluralismo cultural

que, mais implícita que explícita, é impulsionada pela lacuna criada pelas limitações, pelas críticas recebidas e pelos pontos fracos do multiculturalismo.”
(idem)

Gimenez, (2010) esclarece que:

“ A proposta intercultural só é válida a partir de posições progressistas quando se baseia na extensão e adequação das categorias e fundamentos do desenvolvimento social e humano, da cidadania, comum e diferenciada e da partilha do poder, superando assim o culturalismo.” (p.34).

Resumindo, Gimenez (2010) propõe uma definição de interculturalismo que se quer sucinta e concisa:

“ (...) nova expressão dentro do pluralismo cultural que, afirmando não apenas o diferente mas também o comum, promove uma praxis geradora de igualdade, liberdade, interação positiva na relação entre sujeitos individuais ou coletivos culturalmente distintos.” (p.34).

A abordagem do interculturalismo, aqui eleita, relaciona-se com a educação e a importância que a mesma tem no espaço escolar. Os alunos representam a diversidade, trazendo cada um deles uma experiência única e que deve fazer parte integrante das aprendizagens que se pretendem realizar.

2. Educação Intercultural em contexto escolar

Nos últimos anos, fruto da grande mobilidade a que se assiste no mundo, tem-se verificado uma grande alteração nas políticas educativas, económicas e sociais. A procura de novos serviços, empregos e direitos, gerou uma acentuada desigualdade na diversidade de culturas e modos de vida dos diferentes grupos e povos. Com a expansão das tecnologias, novas linguagens, ideias e atitudes surgiram. No momento em que a homogeneização de grupos e povos tendem a dominar, a ideia de identidade tornou-se mais coesa (nacionalismos) e Martins (2004) revitalizou a ideia numa “dinâmica de Homem – Cultura – Sociedade” (p.9).

Tal dinâmica, proposta por Martins (2004), deve-se a uma consciencialização do mundo envolvente numa sociedade multicultural que tem como objetivo salvaguardar os

interesses das minorias, as diferentes etnias bem como os dos emigrantes. Deste modo é necessário estreitar os laços entre comunidades culturais e comunidade políticas. Estas comunidades culturais, para além de partilharem os seus costumes, tradições, práticas e língua, também partilham as instituições sociais e políticas. A escola é uma destas instituições com as quais se tem de estabelecer laços pois os jovens que vão à escola são o reflexo das suas comunidades culturais.

Neste sentido, considere-se fundamental, ao longo do meu desempenho profissional, saber quem eram os jovens com quem eu, quase diariamente e durante um ciclo de escolaridade, trabalhava. Não bastava compreender os contextos escolares, nem as abordagens pedagógicas e didáticas que se planificavam e desenvolviam ao longo dos anos. Como Gimenez (2010) explicita:

“ (...) para além dos elementos pessoais, existem condicionantes sociais na vida e no percurso escolar destas crianças e adolescentes (família estruturada ou não, com mais ou menos recursos, habitação com condições ou barraca, precariedade jurídica dos pais ou não). (...) Estes alunos e alunas têm sido socializados no âmbito de uma determinada cultura, ou de várias em interação, e têm maneiras de ser, pensar, sentir, dizer, e agir que são pautadas culturalmente.” (idem, p.64).

Necessitava de compreender quem eram os jovens que tinha na minha frente, tentar comunicar com eles e trocar experiências. Nasciam, assim, questões como: quem eram, o que me poderiam trazer e melhorar para o meu desempenho profissional e vice-versa? Como poderíamos cooperar? Como chegar a cada aluno, potenciando o que de singular possuíam e podiam aportar para a partilha de experiências? Como tratá-los de modo igual nas oportunidades que surgiam? O que existia de comum a todos eles?

Santos *et al.* (2007) refere que:

“Uno de los puntos centrales que se plantean en el nuevo discurso de la educación intercultural es como abordar la cuestión de las diferencias culturales en un espacio-educativo culturalmente heterogéneo.” (p.466).

Segundo Dyson e Gimeno (citado por Santos *et al.*, 2007), o problema que se verifica atualmente é tentar realçar as diferenças entre as culturas que se apresentam na sala de

aula. Em vez de atenuarmos problemas, exacerbamos as diferenças e reforçamos estereótipos:

“a la hora de intentar resolver el dilema de una educación que busca el equilibrio entre lo constituye lo individual y el particular de cada niño y lo que forma parte de la vida común y compartida com los demás.”(p.454).

Gimeno (citado por Santos *et al.*, 2007) refere que as escolas excessivamente viradas para políticas de diversidade, esquecem o currículo comum, que é aquele que é fundamental para a coesão social. Quando se fala de igualdade, fala-se de igualdade de tratamento e de oportunidades.

Gimenez (2010) esclarece que na escola intercultural “ênfatiza-se a aprendizagem cooperativa da convivência, a superação do culturalismo e da exacerbação das diferenças envolvidas.” (p.62).

Seguindo esta linha, o objetivo da escola intercultural, com o qual identifico a minha prática, é convergir para o bem-estar comum: proporcionar a auto estima dos alunos, valorizando-os enquanto indivíduos e capacitando-os a nível académico e, por outro lado, dar sentido às aprendizagens que pretendia que os alunos realizassem na disciplina de História, por ser a minha área de saber científico. Não foi posto em causa o currículo comum, na disciplina de História, que está em vigor. Foram questionados os processos educativos que se despoletam para a execução desse currículo e as aprendizagens que se queriam realizar.

Como Gimenez (2010) refere:

“O verdadeiro desafio da educação intercultural é a cultura maioritária, somos nós. Se quisermos fazer educação intercultural é fundamentalmente para a maioria.” (p.21).

A educação intercultural refletida no processo escolar implica uma mudança na conceção curricular bem como no modelo organizativo das escolas, de forma a desenvolver capacidades, nos jovens, promotoras da igualdade, tolerância, participação e respeito mútuo. Deste modo pretende-se assegurar o direito à diferença, o respeito pelas minorias e a comunicação entre as diferentes culturas.

Quando se fala de interculturalidade fala-se em integração. Martins (2004) esclarece que as reformas educativas não têm conseguido acompanhar as transformações da sociedade, adaptando o processo educativo dos alunos às novas desigualdades (especialização e subculturas como efeitos desequilibrados) e não para a diversidade. A escola é vista como o local que vai atenuar as desigualdades entre todos, permitindo o acesso à educação e ao desenvolvimento pessoal.

No entanto, assistimos em muitos casos ao inverso nos quais a escola se transforma em lugar de discriminação e inadaptação ao invés de equilíbrio formativo. O acesso ao saber é muito especializado, e por vezes discriminatório, e os saberes destas novas formas de vida são desiguais nos diferentes setores da sociedade (classe social, grupo, etnia).

A educação intercultural permite que os alunos experienciem vivências em realidades sociais, políticas e económicas diversificadas. Ao mesmo tempo permite o acesso a outros contextos culturais. O processo de chamada da comunidade à escola e, vice-versa, tem de ser delineado horizontalmente e não verticalmente.

Segundo Martins (2004), a cidadania diferenciada, a qual compreende a inclusão e a diferença, não se pode esgotar neste reconhecimento por parte da sociedade. Todos os grupos socioculturais inseridos em uma comunidade têm o direito e o dever de participar nas tomadas de decisão políticas e locais. Uma das formas de promover esta inclusão e integração plena passa pela comunicação que se estabelece entre todos (idem), através do encontro e reconhecimento que se faz com os outros.

3. Comunicação Intercultural

Schmidt (2011) encontra, como pilar de referência, entre os educadores Jorn Rusen e Paulo Freire, o estabelecimento de uma metodologia e de um quadro referencial de trabalho na área da comunicação intercultural, a qual entende como o ato do encontro entre pessoas e que pode proporcionar o desbloqueamento da consciência individual e histórica de cada um. Para este autor a comunicação intercultural é um processo que permite conduzir a uma pedagogia de carácter prático, gerador de empatia, e tem como objetivo a coesão social e não o desmembramento. Segundo Silva (2008) a coesão e mobilidade social consciente, deve permitir lançar “os alicerces pedagógicos

consistentes com o questionamento pessoal e coletivo das diferenças e choques entre culturas, pondo-as em contacto” (p.45), desconstruindo regras.

Perotti (2003) escreveu que “a abordagem intercultural do ensino da História é fundamental para a compreensão da pluralidade cultural das sociedades europeias” (p.58). Este autor apresenta uma afirmação com implicações historiográficas, uma vez que um entendimento intercultural passa necessariamente por uma procura de manifestações sincréticas, o que nos permitem alcançar uma verdadeira história universal feita de todas as partes comunicantes. Segundo Perotti (2003), um novo paradigma educativo impõe-se: “o outro como ponto de partida.” (p.73)

A interculturalidade manifesta-se nas atitudes e condutas humanistas que promovem as interações e trocas entre culturas distintas. Quando se pensa num espaço educativo, pensa-se no encontro de inúmeras culturas, saberes, sistemas de representações, de valores, interpretações da realidade, hábitos e formas de agir. A escola torna-se num espaço de partilhas e experiências, onde se reconhecem as diferenças que se querem promotoras de inovação. Neste espaço escolar é necessário que se conheçam os alunos com os quais estamos a trabalhar para que as aprendizagens sejam, de facto, realizadas.

Vieira (1999) considera que a aprendizagem é uma mestiçagem:

“ (...) Só que os indivíduos podem ou não ter consciência disso. Uns usarão o reconhecimento das alteridades vivenciadas ou observadas como reforço da identidade do “eu” ou do falso “nós”, reforçando os sentimentos e atitudes etnocêntricas e xenófobas, caindo nas práticas segregadoras das diferenças culturais. Eventualmente admitem a realidade como multifacetada, todavia não como intercomunicável.” (p.68).

Vieira (1999) esclarece que os indivíduos pela alteridade constroem a sua identidade ou por oposição, por demarcação, ou assimilação. Neste processo existe uma comunicação que dita a construção da identidade de cada um de nós. Serres (1994) identifica este novo indivíduo, sempre em construção, como um terceiro instruído.

O espaço escolar é um mundo de diversidade que, pela sua riqueza, deve ser explorado para promover, como Gimenez (2010) refere, “aprendizagens cooperativas da convivência, a superação do culturalismo e da exacerbação das diferenças envolvidas.”

(p.62). Pretende-se uma nova identidade, pós moderna, nas palavras de Vieira (1999) “de integração do local e do global e de outras heterogeneidades culturais”. (p. 69).

A partir desta abordagem foi fundamental esclarecer o conceito de Identidade. Só a partir da desconstrução do mesmo se poderia compreender com quem se trabalhava, quem eram os alunos, quer no contexto escolar, familiar e enquanto futuros cidadãos. Como se viam a si mesmos? Reconheciam a sua identidade? Compreendiam a importância da sua identidade para a construção do coletivo? Como manifestavam essa identidade com os outros?

4. Identidades

O mundo atual é constituído por uma panóplia de indivíduos que habitam no mesmo espaço e têm de estabelecer relações entre si, pela grande proximidade, muitas vezes intrusão, que as novas tecnologias possibilitam.

Desde os primórdios da humanidade que a interação foi a base da construção da sociedade. Dependendo das épocas históricas, os contactos que se estabeleceram entre os indivíduos foram diversos e distintos. Esses contactos assumiram um carácter violento, na sua maioria, através dos conflitos bélicos que desde sempre o homem protagonizou e, outros, um carácter pacífico.

A construção da identidade pessoal foi feita de acordo com as necessidades que os grupos de indivíduos, vinculados a um sistema cultural, político, religioso e económico, estabeleceram. Com a emergência dos Estados Nação, essa identidade implicou uma homogeneização cultural que evitava a diferença, o distinto e o singular. O mundo sofreu alterações consideráveis e, como tal, também as identidades no mundo atual. Hall (2001), esclarece que nos finais do século XX começou a sentir-se mudanças estruturais nas sociedades modernas. O que era delimitado culturalmente como classe, género, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade, sofreu alterações de tal modo que, os referenciais para estes grupos, foram esbatidos e postos em causa. Hall (2001) afirma que:

“Estas transformações estão mudando nossas identidades pessoais, abalando a ideia que temos de nós próprios, como sujeitos integrados. Essa perda de um “sentido de si” estável é chamada, algumas vezes, de deslocamento ou

descentração do sujeito. Esse duplo deslocamento - descentração dos indivíduos tanto de seu lugar no mundo social e cultural quanto de si mesmos - constitui uma “crise de identidade” para o indivíduo.” (p.9).

A questão da identidade só é posta em causa quando se torna pouco clara para poder ser esclarecida e delimitada, por exemplo: O português da década dos anos sessenta do século passado, não é o português atual.

Giddens (citado por Hall, 2001) afirma que:

“Os modos de vida colocados em ação pela modernidade nos livraram, de uma forma bastante inédita, de todos os tipos tradicionais de ordem social.” (p.16)

A questão da descontinuidade cultural dos jovens surgiu, segundo Silva (2008), nos anos 60 e a justificação do insucesso escolar dos mesmos, aliada às minorias étnicas e economicamente desfavorecidas, remete para a falha que as escolas apresentavam ao não utilizarem a cultura individual para ensinar e aprender. A padronização e uniformização, traduzida em dados mensuráveis, são baseadas em quadros de referência da cultura dominante onde, todas as outras, não têm espaço para dialogarem. Silva (2008), continua a sua explanação referindo que Boas em 1928 já indicava, como fator de insucesso, os referenciais culturais dos jovens.

A cultura surge-nos, então, como fator determinante para a inclusão versus exclusão, comunicação versus incomunicação.

Silva (2008) referencia a questão da cultura, segundo o antropólogo Tylor (2008,), em que esta é:

“ (...) o conjunto completo que inclui o conhecimento, as crenças, a arte, a moral, o direito, o costume e todas as demais capacidades ou hábitos adquiridos pelo homem enquanto membro de uma sociedade.” (p.46).

Compreende a cultura como um:

“ (...) conjunto de traços característicos da totalidade do “modus vivendi”, isto é, hábitos de vida, dos costumes, das representações, das emoções, das competências características de um determinado grupo social, num trabalho permanente de transmissão, socialização, iniciação ou educação.” (íbidem).

Numa perspetiva sociológica, cultura é, segundo Giddens, citado por Silva (2008):

“o conjunto de valores que os membros de um determinado grupo mantêm, as normas que seguem e os bens materiais que criam. Inclui os hábitos e vida familiar, padrões de trabalho, cerimónias religiosas, lazer, modo de vestir, mas também os que são criados pelo grupo.” (pp.47-48).

Giddens, citado por Silva (2008), continua referindo que a filosofia considera a natureza próxima do inato e a cultura do adquirido. Neste sentido Silva (2008) dá-nos a descrição do conceito de cultura para designar o trabalho da natureza externa e interna ao homem.

A cultura e a dinâmica dos grupos humanos são perspetivadas como um processo, abandonando-se definitivamente uma conceção estática e etnográfica e adotando-se uma abordagem que privilegia o conceito de mudança nas suas diversas dimensões, segundo Abdallah - Pretceille & Porcher, (citados por Silva, 2008).

Para Vieira (1998), conceitos como cultura e identidade cultural são dinâmicos, plurais e sempre em construção. Assim, quando um novo elemento chega ao grupo, um recém-nascido, por exemplo, vai apreender um mundo de significados e significantes do qual se vai apropriar, reproduzir e dar muitas vezes novos significados e contributos, dependendo da sua experiência de vida. Inicia, deste modo, a construção da sua identidade.

Segundo Vieira (2009), a noção de identidade começou por ser abordada com ligações a aspetos patológicos, passando, mais tarde para uma abordagem social, considerando as escolhas dos indivíduos. A previsibilidade dos comportamentos individuais, num determinado contexto, passou a ser vista como redutora. Reforçou-se a abordagem à identidade individual como um processo dinâmico e de mutações contínuas, resultado das experiências vividas por cada indivíduo.

Deste modo, a construção da identidade é um processo em constante transformação que integra experiências passadas e presentes, definidor, de certo modo, de ações futuras. Atualmente o termo identidade surge frequentemente associado ao indivíduo ou grupos de indivíduos, identificando os mesmos, bem como as sociedades em que se inserem.

O conceito de identidade cultural teve o seu nascimento a partir da necessidade de se analisar os problemas de integração dos imigrantes, no E.U.A. na década de 50, do século passado. Cuche (1999) diz-nos que este termo, intimamente ligado ao conceito de cultura, está na moda e “alheio ao desenvolvimento da pesquisa científica.” (p.175).

Segundo Cuche (1999), a identidade de um indivíduo é caracterizada pelos vínculos que se estabelecem com o indivíduo, num determinado sistema social. Essa identidade, dentro de um sistema, permite ao indivíduo localizar-se e ser localizado. Portanto implica inclusão e exclusão: identifica-o num grupo mas exclui-o de outros. Esta perspectiva de identidade cultural categoriza as distinções entre nós/eles, baseada na diferença cultural.

Numa perspectiva objetiva e subjetiva da identidade cultural, a cultura surge como uma “segunda natureza” (Cuche, 1999, p.178) recebida como herança e à qual não se pode escapar. Remete para o grupo original do indivíduo. São as suas raízes, as suas origens que fazem dele aquilo que ele é. Desta forma, a identidade cultural seria preexistente a cada indivíduo. O ser cultural que se desenvolvia estava predestinado. É uma perspectiva imutável e não relacional e perigosa, sob o ponto de vista cultural e social, porque inscreve a identidade cultural a um património genético (Cuche, 1999, p.178), se aplicada à problemática da origem. Ao longo da história do homem, estes vínculos genéticos não se têm traduzido em nada de positivo para o desenvolvimento e bem-estar da Humanidade!

Na abordagem cultural é a socialização que determina a herança cultural. No entanto, esta identidade é vista como consubstancial a uma cultura particular. O resultado final é, também, uma identidade preexistente ao indivíduo.

Outra abordagem da identidade cultural, segundo Cuche (1999), é designada de “primordialista” (p.179). Este autor considera que a identidade etnocultural é essencial pois a vinculação a um grupo étnico é a primeira e a que determina os laços sociais que se estabelecem. Consideram-se estas duas últimas abordagens como objetivas, pois, segundo Cuche (1999):

“um certo número de critérios determinantes, considerados como “objectivos” como a origem comum (a hereditariedade, a genealogia), língua, cultura, religião, psicologia coletiva, (a “personalidade básica”), o vínculo com um território, etc.” (p.178),

vinculam os indivíduos a um grupo etnocultural. Sem estes critérios um grupo “não pode reivindicar uma identidade cultural autêntica.” (p.180).

Numa abordagem mais subjetiva, a identidade cultural não pode ter somente uma dimensão atributiva. A construção de identidade não é estática e, “o importante, são as representações que os indivíduos fazem da realidade social e das suas divisões.” (p.181) O valor dos subjetivistas, para esta abordagem de identidade cultural, é que esta tem um caráter variável.

Cuche (1999) menciona Frederik Barth como o pioneiro na abordagem de uma identidade relacional, ou seja, a construção da identidade que se elabora a partir das relações que opõem uns grupos a outros e, claro, em contacto uns com os outros. É através da localização de traços culturais distintivos, e normalmente utilizados, que se percebe de que modo, este ou aquele grupo, pretendem afirmar e manter a sua distinção cultural.

No entanto, só as interações entre grupos produzem identidades diferenciadas, verificando-se procedimentos de diferenciação entre eles. Deste modo, os indivíduos, num processo dinâmico de trocas, constroem e reconstroem as suas identidades no interior das trocas sociais, pois toda a identidade existe sempre em relação a outra.

Simon (citado por Cuche,1999) aborda a questão de:

“ (...) a identidade ser sempre uma concessão ou negociação, entre uma “auto identidade”, definida por si mesmo e uma hétero-identidade, ou exo- identidade, definida pelos outros.” (p.184).

Seguindo esta abordagem, Bordieu (citado por Cuche,1999) fala das definições de identidade a partir de “um sistema de classificações que fixa as respetivas posições de cada grupo” (p.186). Numa sala de aula, o grupo de alunos pertencente à cultura dominante tem a percepção que “está muito acima dos classificados” (Cuche,1999, p.189). Exige da parte destes, a identificação de um número de características culturais exteriores à sua. Estas relações entre a auto identidade e a hetero identidade são cruciais para se compreender as relações que se estabelecem entre diferentes membros de grupos num espaço de trabalho (por exemplo: sala de aula). Compreende-se a “posição” que cada individuo ocupa no sistema de relações estabelecida entre o grupo turma. São visíveis e marcantes as diferenças identitárias, nas relações que se estabelecem? Vinculam os indivíduos/alunos ou distanciam-nos uns dos outros?

Cuche (1999) afirma que não cabe às Ciências Sociais uma definição justa e irrefutável de, tal e tal, identidade cultural. Nem ao cientista fazer “controles de identidade” (p.187). Deve explicar os processos de identificação, sem os julgar, para que as lógicas sociais sejam compreensíveis na identificação, rotulação, categorização e classificação de indivíduos ou grupos.

Porque é que surge esta necessidade de identificar e tornar real as diferenças entre grupos através de categorias e classificações? Sabemos que com o surgimento do Estado Nação a partir do século XVIII, inícios de XIX, a uniformidade social era necessária para que todos os interesses convergissem para um bem comum. Neste sentido o que fazer com minorias, muitas delas, desde sempre, uma realidade num determinado espaço geográfico? Conhecemos bem os problemas que têm ocorrido com as “franjas” da sociedade, especialmente durante o século passado, nas quais se encontram as minorias, na sua grande maioria desprotegidas e marginalizadas. O conceito identitário foi e é negativo tendo em conta a situação de domínio por parte do grupo hetero identitário. Há, no entanto, também, minorias que se identificam positivamente face ao grupo maioritário (exemplo: a minoria portuguesa que habitava nas ex. colónias).

Atualmente e graças à democratização do conhecimento e da globalização generalizada, cada vez mais os grupos minoritários reivindicam a sua posição numa sociedade plural e multicultural.

4.1. Identidade Multidimensional

A construção da identidade individual não é unidimensional. Ela implica uma construção social e, claro, os contactos com distintas realidades sociais, que contribuem para o desenvolvimento do indivíduo, independentemente da sua pertença, a este ou aquele grupo.

Atualmente, as movimentações migratórias das populações, que se têm feito sentir no mundo ocidental, têm obrigado as sociedades acolhedoras a repensarem as suas políticas educacionais e sociais. Os filhos dos imigrantes, nascidos na segunda pátria, são pertença de que grupo cultural? O da família com quem habitam e crescem, ou do local onde nasceram, frequentam a escola, têm os seus amigos e, na maioria das vezes, única realidade territorial que conhecem?

Giraud (citado por Cuche, 1999) fala de uma identidade mista. Ao contrário da dupla identidade, conotada negativamente por não incluir o indivíduo num grupo de pertença

exclusivo, os jovens são o resultado de uma síntese cultural, produto do contacto entre dois grupos com características culturais diferenciadas. No entanto, em vez de ser uma mais-valia para a sua construção identitária, tem sido, repetidamente, um fator negativo e de desvalorização social. Não se pensa que é a identidade mista, aquela identidade que traz mais do que retira. Acrescenta mais valor a um contexto social e mesmo político.

Como se sentem estes jovens no grupo-turma? Integram-se, representando todos os símbolos de um grupo dominante, para promoverem a sua inclusão ou, pelo contrário, são aceites tendo em conta as suas diferenças culturais? Cada individuo é um ser plural, com referências que o identificam com a sua história pessoal. É importante que os jovens tomem consciência da variabilidade da sua identidade. Todos somos um eu que se relaciona com outros eus. É muito difícil delimitar a identidade de cada um, mesmo que não existam dois referenciais culturais ao mesmo nível. Como já foi dito, a identidade constrói-se, reconstrói-se de acordo com o contexto relacional e social. Não é imutável e estática. Cuche (1999) afirma que:

“ (...) não existe identidade cultural em si mesma, definível de uma vez por todas. A análise científica não deve pretender achar a verdadeira definição das identidades particulares (...) Se admitirmos que a verdadeira questão pertinente é: “Como, porque e por quem, em que momento e em que contexto é produzida, mantida ou questionada certa identidade particular?” (p.202).

Logo a questão identitária em contextos multiculturais tem sido abordada numa situação de igualdade e de equidade.

Vieira (2009) fala-nos de uma mestiçagem identitária. Presume que esta identidade é uma forma de mediação ao mesmo tempo de conflituosidade e de criatividade; não é imutável mas um processo em construção, é construção e diálogo. Na construção de identidade, o individuo pretende dar um sentido coerente à sua existência e às relações que estabelece com outros. Deste modo integra as experiências vividas, consciente e inconscientemente, nos seus projetos e modo de estar. Sabendo que atuamos em contextos diferentes de modo diferente, não deixamos de ter uma identidade que, em circunstâncias diferenciadas atua de acordo com as mesmas. Vieira (2009) salienta que:

“ (...) os sujeitos saltam de um grupo social para outro, de uma situação para outra, até de uma sociedade para outra, de um “domínio de existência para

outro” sem que tenha de haver continuidade, homogeneidade e compatibilidade entre todas essas experiências.” (p. 39).

Laplatine e Nouss (citados por Vieira, 2009) referem-se ao processo de mestiçagem:

“ A especificidade de uma cultura ou de um indivíduo resulta de combinações infinitas que podem ser produzidas fora de nós, mas também em nós - as hipóteses são múltiplas, de ajustamento entre termos heterogêneos, dissemelhantes, diferentes, numa palavra, da reformulação de diversas heranças. Estamos sempre em presença do binómio universalismo/particularismo [e estes nunca são essências, antes processos].” (p. 30).

Laplatine e Nouss (citados por Vieira, 2009) concluem que “ a mestiçagem não é fusão, coesão, osmose, antes confrontação e diálogo” (p. 34). Não se pode considerar a mestiçagem como um processo estático. Para Vieira (2009), “ Há sempre algo que se altera em nós a partir das relações que estabelecemos com o outro. Existem sempre trocas entre ambos.” (p.34). A partir destas trocas algo se transforma em nós, realizando, deste modo, as nossas próprias aprendizagens.

Nesta mestiçagem os indivíduos posicionam-se de formas distintas em relação à sua cultura de origem.

Vieira (2009) identifica o “oblato” como aquele que nega a sua cultura de origem pretendendo rejeitar a sua origem identitária, assumindo como sua uma nova educação e cultura. Só assim se sente em uníssono com o novo grupo social que pretende integrar. Não faz qualquer ligação entre a cultura de origem e a de adoção.

Vieira (2009) esclarece que os oblatos adquirem “uma nova roupagem educacional, cultural quando acedem a um grupo social e deixam outro, cujos valores passam a rejeitar” (p.39). No entanto dificilmente se consegue demarcar da cultura de origem: “a matriz da cultura de origem marca-o na linguagem, na indumentária, na estética, no consumo.” (idem,p.40).

Vieira (2009) apresenta o conceito de “trânsfuga intercultural” como o indivíduo que não rejeita as suas origens e aceita a nova cultura contextualizando, construindo e criando esferas culturais que integram ambas, sendo, por excelência, um criador:

“ O trãnsfuga intercultural redefine-se, auto (re)constrói-se em função dos “outros”, ou seja, torna-se um novo “outro” a partir dos outros novos que pululam o seu universo cultural, sem contudo renegar todos os “ outros” anteriores, que já tinha incorporado até aí e que revestiram de grande importância para ser quem é agora.” (p.40).

Ambos, o oblato e o trãnsfuga, são pluriculturais. As suas identidades são construídas de acordo com situações. Quando se pergunta *quem tu és*, a resposta, mesmo que se pense ser monolítica, é sempre o resultado de uma multiplicidade de experiências e de trocas culturais entre diversos grupos ou esferas sociais. Eu sou, é um produto único e idiossincrático que todos somos. Esta fusão de diferentes tradições culturais resulta num processo criador e gerador de diferença.

Enquanto o oblato tenta ocultar a sua mestiçagem cultural fazendo crer que é um produto monolítico, o trãnsfuga vê nesta mestiçagem a força da sua diferença e uma mais-valia para a construção da sua identidade.

Podemos encontrar elementos comuns a muitos indivíduos mas nunca encontraremos a mesma combinação em duas pessoas. Essa riqueza é particularmente feliz quando é utilizada nas relações sociais que se estabelecem com os outros. Os elementos territoriais, linguísticos, culturais e ideológicos identificam o grupo de pertença de cada um. Mas a identidade de cada um não é um somatório de partes, um registo oficial. Não se é recetor de cultura sem que se proceda à seriação de informação que melhor se adequem ao modo como nos apresentamos na sociedade. Maalouf, (citado por Vieira, 2009) esclarece que:

“Cada pessoa, sem exceção alguma é dotada de uma identidade compósita; bastaria colocar a si mesma algumas questões para revelar fracturas esquecidas, ramificações insuspeitadas e para se descobrir complexa, única e insubstituível. É assim justamente que se caracteriza a identidade de cada um de nós: complexa, única, insubstituível, que não se confunde com qualquer outra” (p.49).

O modo como cada um estabelece as ligações entre as diferentes dimensões sociais, é tão único que nunca se pode confundir com outro qualquer. No caso dos jovens, reconhecem-se estas identidades compósitas e mestiças, quer no comportamento que

apresentam como nas representações dos seus laços e dos seus eus que realizaram através da expressão artística, linguagem que aqui se pretendeu ser comum a todos.

Neste trabalho pretendeu-se compreender de que modo estas relações eram estabelecidas, entre os alunos, e qual o grau de consciência que cada um deles desenvolvia de si mesmo. De que modo interpretavam o que o mundo exterior lhes dava, como se situavam e se movimentam no mesmo.

O objetivo era permitir-lhes aceder às representações que tinham de si mesmos, de um modo reflexivo, estabelecendo as ligações entre o eu e os outros. Se essa reflexividade sobre a própria identidade fosse realizada, poderiam consolidar a *patchwork* que lhes foi proposta, ou seja unir a manta de retalhos para criar um espaço interrelacional, com voz ativa. Lipisnaski, (citado por Nóvoa em Vieira,2009) refere que:

“ (...) a identidade resulta das relações complexas que se tecem entre a definição de si e a percepção interior, entre o objetivo e o subjetivo, entre o eu e o outro, entre o social e o pessoal” (p. 51).

A dicotomia social e pessoal está sempre presente. Os outros são fundamentais na construção da identidade. A matriz cultural de cada um é o resultado do outro pois são eles os referenciais do eu para que este se torne num nós. “Só com os outros e com o contexto a pessoa é.” (idem. p. 52).

Na atualidade a identidade assume novos contornos. Como a identidade não é fixa nem imutável mas um processo dinâmico e em transformação, em redor de um nós que não pode ser coerente, deparamo-nos com situações ou contextos tão contraditórios quanto as respostas que cada um lhes dá.

As novas conceções de identidade, propostas por Maalouf (Vieira, 2009), implicam o assumir de múltiplas pertenças e não visões dicotómicas. Giddens, (citado por Vieira, 2009) esclarece:

“A auto identidade, por outras palavras, não é nada que é apenas dado, como resultado das continuidades do sistema de ação do indivíduo, mas algo que tem de ser rotineiramente criado e sustentado nas atividades reflexivas do indivíduo. Uma abordagem da auto identidade deve ser desenvolvida tendo em conta uma imagem da totalidade da constituição do indivíduo.” (p.62).

A identidade é um todo. É o processo de reflexão que leva à construção da identidade. Mesmo simbolicamente formada por retalhos (*patchwork*), essa parte pertence a um todo e não pode ser dissociada dessa construção pois os elos de ligação que estabeleceram com as outras partes é que formam e constroem o todo. Na sociedade atual, a construção identitária tem de ser vista numa perspectiva dinâmica. Deve-se pensar na herança cultural não de um modo vertical, a partir da análise dos antepassados, das tradições e das comunidades mas na horizontal, seres tecidos de fios de todas as cores.

4.2. Identidade Histórica

A necessidade de clarificar o conceito de identidade histórica prendeu-se com a questão de partida: “Os jovens têm consciência da sua identidade histórica e cultural e da importância da mesma nas relações que estabelecem?”

Na escola, como em outros contextos nos quais nos movemos, as nossas histórias de vida são a base das nossas experiências e da construção da nossa identidade. Esta construção só se realiza passando pela nossa história de vida, a qual é a nossa existência.

O saber experiencial e a diversidade cultural dos quais somos constituídos, nem sempre são valorizados e considerados nas aprendizagens escolares. A nossa história, construída socialmente, possibilita-nos uma aprendizagem escolar, mais ou menos próxima da cultura dominante, de sucesso ou insucesso. De que modo se pode fazer a ponte entre este processo de construção identitária com as histórias de vida e a aprendizagem escolar?

Se cruzarmos as histórias de vida dos alunos com determinados períodos da história sugerida nos programas curriculares, os mesmos compreendem que a História lecionada na escola é o resultado de milhões de histórias de vida que foram sendo transmitidos para as gerações futuras. A cultura do aluno é o produto de ações realizadas no passado e que, contextualizadas no presente, permitem a compreensão do que se é e porque se é social. Assim, as histórias de vida dos alunos são fundamentais para a construção de uma esfera alargada e de relações interpessoais que irão constituir a futura história da Humanidade.

Mills (2000) refere:

“The life of an individual cannot be adequately understood without references to the institutions within which his biography is enacted. For this biography records the acquiring, dropping, modifying, and in a very intimate way, the moving from one role to another. One is a child in a certain kind of family, one is a playmate in a certain kind of child’s group, a student, a workman, a foreman, a general, a mother. Much of human life consists of playing such roles within specific institutions. To understand the biography of an individual, we must understand the significance and meaning of the roles he has played and does play; to understand these roles we must understand the institutions of which they are part.” (p. 161)

É importante o processo de reconhecimento, capacitação e valorização do saber da experiência pessoal.

Remetemos então para importância que a Educação Histórica tem nos programas da educação para a cidadania a partir de questões de identidade e diversidade enquanto questões problematizadoras no ensino da História (Castro, 2009).

Isabel Barca (2011) esclarece ainda que:

“Dentro desta preocupação de promover uma ideia de História mais avançada, e não simplesmente a reprodução pouco refletida de conhecimento de temáticas históricas curriculares, ganhou recentemente importância esta questão da formação da Consciência Histórica, no sentido de dar relevo à necessidade de fazer da História um saber estruturante, usável (versus saber inerte), para uma melhor orientação temporal na vida pessoal e social.” (p.9).

Dois conceitos cruciais na formação da identidade são a memória histórica e consciência histórica. Ambos têm uma importante função cultural: formam e expressam identidade. Estes conceitos delimitam o domínio da vida de uma pessoa, os aspetos familiares e reconfortantes do seu próprio mundo, da vida em relação ao mundo dos outros que frequentemente é um “outro mundo” e, como tal, um mundo estranho.

Rusen (2009) diz-nos que:

“A memória apresenta o passado como uma força móvel do espírito humano, guiado pelos princípios do uso prático, enquanto a consciência histórica representa o passado num inter relacionamento mais explícito com o presente, guiado por conceitos de mudança temporal e por reivindicações de verdade.” (p. 166).

O fator de temporalidade do passado é reforçado, tornando-se essencial e relevante na construção do presente. A memória é a relação estabelecida diretamente entre o passado e o presente pelo que a consciência histórica é a mediadora. A memória está mais relacionada ao domínio da imaginação, a consciência histórica mais próxima da cognição, tal com Rusen (2009) refere: “A memória está cravada no presente, a consciência histórica abre essa relação ao futuro.” (p. 166).

Rusen (2009) propõe três níveis de memória histórica sendo elas:

“1. Memória comunicativa faz a mediação entre a autocompreensão e as experiências de mudança temporal. Nesse meio, a memória lida com a formação de diferenças geracionais. É um campo da troca cultural (...) 2. Quando há um grau maior de seletividade do passado representado, a memória comunicativa torna-se memória coletiva. Nesse formato, a memória ganha maior estabilidade e tem um papel mais importante na vida cultural. As pessoas comprometidas com o simbolismo da memória coletiva ganham um forte sentimento de pertencimento em um mundo em transformação. Ela é também um importante elemento de estabilidade para uma ampla variedade de unidades sociais: movimentos sociais, escolas de pensamento no campo acadêmico, interesses de grupo, etc. 3. Ao longo do tempo essa estabilidade pode levar à memória cultural que representa o núcleo de identidade histórica (...) A memória cultural representa o sistema político como uma estrutura una, bem como sua permanência no fluxo temporal dos eventos políticos.” (pp.166-167).

Por outro lado, a consciência histórica desempenha um papel de mediadora pois é o significado da experiência do tempo, interpretando o passado, de modo a compreender o presente e antecipar o futuro.

Rusen (2009) refere que a consciência de uma identidade está localizada entre a origem e o futuro:

“ A localização do eu, em termos de realidade territorial da vivência assim como em termos da posição mental de eu no cosmos de coisas e seres, possui uma dimensão temporal. É apenas por essa dimensão temporal que a posição do eu torna-se fixa como um “habitat” cultural de grupos e indivíduos. Situando eles mesmos, os sujeitos traçam as fronteiras com outros e a sua alteridade nas dimensões local e temporal de um mundo comum, no qual eles se encontram e se diferenciam uns dos outros de modo a eles mesmos tornarem-se sujeitos. Tais fronteiras são normativamente determinadas e carregadas de valor. Essa síntese peculiar de experiências, que determina a ação e o propósito daquilo que historicamente se conhece e deseja, pode ser definida ao mesmo tempo como experiência lembrada e objeto visado, é, quase indistintamente, fato, crédito e débito. Isso é especialmente importante para a diferenciação entre eu e o outro, mesmidade (sameness) e alteridade (otherness) .” (p.174).

A diferença produtora de identidade entre o eu e o outro está em cada memória. O etnocentrismo é, em todas as suas formas, quase naturalmente inerente à identidade humana. Os valores positivos são por norma atribuídos a nós mesmos, ao contrário dos valores negativos que são a imagem dos outros.

A alteridade é uma imagem refletida de nós mesmos. Precisamos dessa alteridade para legitimar a nossa auto estima. Normalmente essa alteridade, face aos outros, é mais negativa do que a imagem que temos de nós mesmos, especialmente se pertencermos a uma cultura dominante. A construção da identidade, segundo os parâmetros da estratégia cultural do etnocentrismo em Rusen (2009), “é uma estratégia cultural difundida para efetivar a identidade coletiva distinguindo o seu próprio povo de outros” (p.175), e leva ao choque de diferentes identidades coletivas. O choque está fundado no facto de que os outros não aceitam que os desvalorizemos. Culpam-nos pela sua desvalorização. A estratégia de união e de separação dos outros é no fundo a nossa construção de identidade. “É o impacto tenso no relacionamento entre dois domínios fundamentais de comunhão (togetherness) e da diferença do eu e do outro.” (idem p.178). Para superar a desvalorização relativamente ao “outro”, produzida a partir de uma atitude de etnocêntrica, devemos trabalhar a partir de três princípios defendidos por Rusen (2009):

- *“incluir o princípio da equidade atuando através da diferença entre o eu e os outros;(…)”*

- *principio do mútuo reconhecimento das diferenças (...)*
- *(...) integrar experiências históricas negativas na narrativa mestre do nosso grupo.” (pp. 178-179).*

A particularidade cultural é uma questão de composição de diferentes elementos que muitos deles podem ser encontrados noutras culturas. As especificidades culturais produzem um inter relacionamento entre culturas que habilita as pessoas a resolverem as suas diferenças, provendo-as com o poder cultural do reconhecimento.

Neste contexto considerou-se fundamental explorar as histórias de vida que cada um dos alunos traz e possui. São o seu saber experiencial. O saber não existe sob uma forma isolada em cada um de nós. Nasce da troca da partilha e portanto é uma interpretação cultural, histórica e social (Vieira, 1999). Verifica-se que um dos problemas com que os jovens se deparam na escola é que esta não permite a diversidade de modos de aprender, uniformizando os estilos de ensino.

As histórias de vida dos alunos implicam intervenientes. A maior tarefa da História é, não só registar os feitos da Humanidade, como também representar a memória organizada da mesma.

Se a História regista e reflete acontecimentos passados, a chamada historiografia, esta varia de acordo com as épocas, pontos de vista e ideais. Temos de considerar que as histórias de vida dos alunos são o resultado de todas as histórias de vida, de todos os indivíduos que, no passado, a viveram e construíram, e tiveram mais ou menos influência nas decisões e na construção da sociedade. Se a construção da identidade dos alunos é o processo de interações e encontros que estes foram realizando ao longo da sua vida tem de se ter presente de que eles são o produto de acontecimentos e reflexões, de e sobre uma determinada cultura, e diálogo com os pares.

5. Modelo Ecológico de Desenvolvimento Humano

Na construção da identidade os seres humanos movimentam-se em distintos espaços e dimensões culturais. Urie Bronfenbrenner propõe um modelo teórico que possibilita a investigação em diferentes áreas de conhecimento, o modelo ecológico de desenvolvimento humano. No caso da identidade individual, temos de procurar, no sistema ecológico do desenvolvimento humano, uma relação muito estreita com o que

acima foi mencionado, integrando as diferentes fases de desenvolvimento identitário individual/histórico, em sistemas inter relacionais mais alargados para compreendermos a dimensão desta identidade multidimensional. Quando falamos de auto, hétero e exo identidades podemos remeter-nos para os estudos de Bronfenbrenner efetuados por Correia (1995), nas interações de organismos-ambientes, na procura de cooperação entre indivíduos, grupos e comunidades bem como na construção de soluções para uma sociedade ecologicamente equilibrada.

Para Bronfenbrenner (citado por Correia, 1995) o crescimento não é um processo abstrato mas dá-se em contextos determinados e determinantes. Todas as variáveis que possam influenciar os indivíduos em desenvolvimento têm de ser consideradas tais como os contextos onde ocorrem. Bairrão (citado por Correia, 1995) diz-nos que nestas condições “o desenvolvimento humano deve ser encarado como um produto de transações entre o individuo e o seu meio circundante.” (p.38).

Correia (1995) esclarece que Bronfenbrenner designa por abordagem ecológica do desenvolvimento humano o resultado da interação entre o indivíduo e as condições ambientais onde está inserido. As variáveis com as quais contacta o individuo têm de ser tidas em conta, bem como as variáveis do ambiente no qual ele se insere.

A partir dos anos 60 surgiu uma abordagem científica que definia o domínio ambiental e a sua relação com o desenvolvimento do indivíduo. O ambiente é redefinido como o contexto favorável ao desenvolvimento humano. Em vez de uma série de variáveis separadas teórica e funcionalmente (classe etnia, estrutura social, processo de socialização), o ambiente passou a ser entendido como uma série de sistemas independentes. Os sistemas contêm, assim, indivíduos em desenvolvimento, os quais influenciam e são influenciados pelo ambiente dos sistemas. Bronfenbrenner conclui que “a principal inovação trazida por estes modelos foi a mudança de conceção das relações da criança com o seu meio ambiente.” (idem, 1995,p.53).

O desenvolvimento humano está embebido numa cultura em mudança, não estática, e deve preocupar-se com os comportamentos determinados nessas situações. Essas perspectivas podem chamar-se ecológicas na medida em que implicam uma transação entre as características de um organismo vivo e os seus meios circundantes. O indivíduo, enquanto organismo vivo constrói a sua identidade cultural.

Segundo Alves, (2002) Bronfenbrenner propõe um novo modelo de abordagem que denominou tempo processo-pessoa-contexto.

No modelo de pesquisa tempo-processo – pessoa – contexto, devemos observar as informações de, pelo menos, quatro domínios diferentes:

- O tempo que engloba todos os processos e dinâmicas interrelacionais que se desenvolvem entre indivíduo/indivíduos/ambiente, que decorrem num determinado período cronológico;
- O processo através do qual o desenvolvimento se desencadeia;
- As características individuais das pessoas envolvidas nesse contexto;
- O contexto no qual o desenvolvimento tem lugar.

Correia (1995) continua informando-nos que Bronfenbrenner aponta lacunas a este modelo, pois os contextos mais específicos estão inseridos noutros mais abrangentes, o que levou os investigadores a considerar não só o contexto imediato, como os mais distantes do indivíduo e que podem influenciar o seu processo de desenvolvimento.

Propõe uma conceptualização do estudo do desenvolvimento ecológico, contextualizado em termos de hierarquia de sistemas. É o modelo de microssistema, mesossistemas, exossistema e macrosistema.

- **Microssistema:** definido como todo o ambiente que o indivíduo em desenvolvimento, num determinado contexto, com características físicas e materiais particulares, desenvolveu atividades, teve e estabeleceu papéis e relações interpessoais, vivenciadas ao longo do tempo.

Considera o contexto como o lugar onde as pessoas podem imediatamente empenhar-se em interações, como a sua casa, centros de cuidado de dia, sala de aula, locais de trabalho, grupos de jogos. Os fatores de atividades, os papéis, as relações interpessoais, o tempo e as características do material constituem os elementos do sistema.

- **Mesosistema:** são as interações entre contextos de desenvolvimento, nos quais os indivíduos participam ativamente: as investigações que implicam o tratamento do comportamento do desenvolvimento como função do processo ocorrido em dois ou mais contextos, ou a relação entre esses contextos são referenciados como um modelo de microssistema;

- Exossistema: o estudo de influência dos contextos externos no processo de desenvolvimento e conseqüentemente de socialização do indivíduo. Este não tem de participar ativamente no processo mas podem ocorrer eventos que o afetem ou vice-versa;
- Macrossistema: envolve todos os outros sistemas. Estabelece-se uma rede de interconexões que podem ser diferentes de cultura para cultura.

O sistema proposto por Brofenbrenner é dinâmico, uma vez que a estrutura emergente do contexto de processos de influência, operando ambos (estrutura e processo) direta ou indiretamente para evocar e suportar padrões de interação recíproca, entre os organismos ativos e o seu ambiente físico e social imediato. Tais padrões de interação persistem e desenvolvem-se através do tempo, pelo que constituem o veículo de mudança do comportamento e desenvolvimento individual.

O Sistema Ecológico de Desenvolvimento Humano pode ser analisado a partir dos contextos: familiar (microssistema); relações com os outros: amigos da escola, amigos na comunidade, (mesossistema); entrevistas com família, colegas do grupo turma, professores (exossistema); comunidade (macrossistema). Neste estudo trona-se fundamental compreender os processos que envolvem o desenvolvimento dos jovens (caso do grupo-turma) para compreender as influências das distintas identidades culturais que cada um dos alunos aporta, nas relações grupo-turma.

6. Comunicação e Mediação Intercultural

Para compreender e analisar as relações que se estabelecem entre os indivíduos, nos diferentes sistemas em que estão integrados ou influem sobre si mesmos, é necessário a construção de uma pragmática da comunicação intercultural para que a argumentação sobre identidades culturais seja refletida, explicada, discutida e aplicada, efetivando um enriquecimento da nossa própria identidade histórica pelo reconhecimento dos outros.

Compreenderemos melhor as relações e ligações que se estabelecem entre sistemas, através dos símbolos e representações. As comparações ao nível intercultural são normalmente feitas com base no que já foi guiado por um conceito de memória, previamente dado no contexto cultural do historiador/investigador. É um parâmetro oculto, uma norma, uma unidade estrutural da visão sob a variedade de fenômenos em diferentes lugares e tempos. Nesta comunicação intercultural, temos de considerar o

processo de mediação/ participação para conceptualizar e definir uma nova oralidade no processo comunicacional. Todo o processo é estruturado na forma oral de trocas – escutar, reformulação da demanda das partes; procura de solução; o mediador deve refletir neutralidade.

Bonafé-Schmit, (2006) seguindo Habermas, refere que as sociedades atuais apresentam dificuldades em comunicar e que será importante restabelecer o diálogo entre estas. A escola é um dos espaços onde essa dificuldade surge devido à composição de uma nova sociedade, com novas questões e problemas que se pretendem solucionados. A mediação intercultural apresenta-se como uma modalidade de mediação social na escola. A mediação deve de ser um modo de regulação social, onde a sociedade civil e a escola têm de redefinir as suas relações. Desta forma a mediação deve inscrever-se nas distintas “atividades” e “estruturas de mediação” de regulação social, resultado de um pluralismo de sistemas que têm surgido a partir dos anos 70. Deve-se possibilitar às pessoas tornarem-se os autores da sua própria história. Assim, no domínio do campo social, as noções de profissionalização e a valorização de: perícia, hierarquia, autoritarismo, saber técnico/douto são postas em causa, com a valorização do impessoal, do senso comum, da paridade...

Neste contexto aproximamo-nos do objetivo de uma cidadania participativa. Os intervenientes tornam-se mais autónomos, inseridos numa lógica de racionalidade comunicacional e não tanto instrumental.

Deve-se permitir um agir comunicacional e criar condições que permitam uma boa comunicação orientada para a intercompreensão. Mais uma vez e fazendo referência à mediação intercultural, é através da sua comunicação relacional e cultural que se podem estabelecer elos duradouros e transformadores. Mais do que em qualquer outro processo de mediação, o caso da mediação intercultural exige a utilização de toda a experiência pessoal e cultural dos intervenientes.

As implicações ideológicas deste projetos de mediação pretendem a recomposição de formas de intervenção do Estado nas relações sociais: os atores sociais, sejam particulares ou instituições, pretendem a mediação/reconciliação, criando uma rutura na conceção de uma justiça criminal (onde os interesses do Estado são privilegiados, no caso, a Escola) e surgindo uma justiça que atribui à comunidade e às partes em questão, maior importância. É retomar a intervenção dos cidadãos na gestão dos conflitos, seja

com instituições, grupos ou indivíduos. De um Estado centralizador e aglutinador na tomada de decisões, devemos regressar ao empoderamento das comunidades e grupos para que a regulação do conflito seja mais célere e adequada à realidade dos projetos. É a descentralização do conflito. Qual o elo comunicacional que se pode desenvolver para interligar estes sistemas ecológicos e que possuem linguagens tão distintas entre si?

Abdallah-Preteille (citado por Vieira, 2009) refere que devíamos favorecer um discurso ao outro e não um discurso sobre o outro. Só quando existe uma preocupação de comunicação entre os alunos portadores de diferentes culturas é que há efetivamente comunicação intercultural. Comunicação entre diferentes que podem entender-se e cooperar mutuamente. Neste contexto de comunicação intercultural, Paloma Gomez e Carlos Gimenez (2016), expressam a importância que a arte tem no processo de mediação, enquanto elo comunicacional e fator de coesão, estabelecendo uma ponte:

“If we pay attention to the intercultural character of mediation, the artistic encounter occurs between groups or individuals with different cultural baggage. This is not a problem but rather a opportunity for creativity and fusion. (...) art may be seen as a privileged instrument for the construction of a society based on the social, political and ethical project of interculturalism. Respect, cooperation and mutual learning find fertile ground in art.” (p.81).

7. Arte

A arte é fundamental para o desenvolvimento da expressão pessoal, social e cultural do indivíduo/aluno. Esta torna o mundo que nos rodeia mais acessível e mais próximo por nos revelar sentimentos, emoções, ideias, concepções e características que alguém (o artista) nos mostra sob o seu ponto de vista e com quem, muitas vezes, nos identificamos. Torna o mundo mais humano e permite-nos aceder a este de forma perceptível e, ao mesmo tempo, exaltar emoções, sentimentos e ideias que possuímos e que estão, por vezes, adormecidos dentro de nós. Carrol (2015) esclarece que “A arte torna o mundo emocionalmente acessível, muitas vezes de um modo imensamente perspicaz (...).” (p.122).

Lev Tolstói (1898/2016) indica que:

“Para definir exactamente a arte, é necessário, antes de tudo, deixar de olhar para ela como um veículo de prazer, e analisá-la como uma das condições da vida humana. Considerando assim a arte, não podemos deixar de ver que é um meio de comunhão entre as pessoas.” (p.79).

Ao considerar a arte como uma das condições de vida humana e um meio de comunhão entre os indivíduos, poderemos pensá-la como promotora de coesão social e diálogo intercultural. Um indivíduo/aluno ao expressar a sua identidade através da expressão artística, revela as suas emoções, os seus sentimentos, as suas ideias a outros, alterando nestes a ideia que tinham de si. Lev Tolstói (1898/2016) menciona a importância da expressão do sentimento em arte

“ A actividade da arte é baseada no facto de o homem que recebe pela audição ou pela visão a expressão do sentimento do outro ser capaz de experimentar o mesmo sentimento daquele que o expressou.” (p.80).

Esclarece ainda, Lev Tolstói (1898/2016) que:

“Desde que os espectadores ou ouvintes sejam contagiados com o mesmo sentimento que o autor experimentou, há arte.

Provocar em si o sentimento já experimentado uma vez e, ao provocá-lo em si por meio de movimentos, de linhas, de cores, de sons, de imagens, de palavras proferidas, transmitir este sentimento de maneira que os outros o experimentem - nisto é que consiste a actividade da arte. Portanto, a arte é uma actividade humana que consiste em alguém transmitir de forma consciente aos outros, por certos sinais exteriores, os sentimentos que experimenta, de modo a outras pessoas serem contagiadas pelos mesmos sentimentos, vivendo-os também.” (p. 82).

Para consolidar a posição de Tolstói, Carrol (2015) refere que:

“Ao longo do século XX, propuseram-se muitas versões de teorias expressionistas da arte. Até meados deste século, teorias deste género eram a abordagem mais comum. A base de todas as teorias expressionistas é a ideia de que uma coisa só é arte se expressar emoções.” Expressão” vem de uma palavra latina que significa “pressionar do interior para o exterior” – tal como se espreme o sumo de uma uva. E o que as teorias expressionistas afirmam é que a

arte procura trazer os sentimentos à superfície, impelindo-os de dentro para fora, para que o artista e o público os percepcionem.

Apesar de as várias teorias expressionistas diferirem em muitos aspectos, existe um tipo de teoria da arte- tornada célebre por Lev Tolstói - que vê a expressão como uma forma de comunicação. Quando o sujeito se exprime a outro, comunica com ele.” (p.77).

Considerando a arte como uma “forma de comunicação”, esta encontra no diálogo intercultural um espaço privilegiado.

7.1. Arte e Diálogo Intercultural

O estudo desenvolvido teve o seu *discurso* (Hall, 2001, p.50) na expressão plástica permitindo ao aluno que a sua imaginação, razão, emoção, nas suas vidas fossem concretizadas, trazendo novas perspetivas, formas e densidades ao ambiente e à construção da sua identidade. Através das suas experiências artísticas podem aprender, comunicar e interpretar os significados do quotidiano. Através dela podem participar em projetos individuais ou coletivos, construindo e consciencializando-se da importância da sua identidade pessoal e social, estabelecendo ligações entre outras culturas. Traduz, também, as necessidades e ideologias de determinada geração e período cronológico.

Read (citado por Sousa, 2010) define arte como:

“ A arte, como quer que a definamos, está presente em tudo o que fazemos para agradar aos nossos sentidos (...) mas, para começar, podemos dizer que comum em todas as obras de arte é algo a que chamamos forma (...) A forma de uma obra de arte é a configuração que tomou. Não importa se é um edifício, uma estátua, um quadro, um poema ou uma sonata – todas estas coisas tomaram uma configuração particular ou “especializada” e essa configuração é a forma da obra de arte.” (p. 29).

A arte, na educação intercultural, tem como objetivo o encontro, a partilha e a convergência de sentidos. Gonçalves (2016) remete para a esfera familiar ampliando a mesma: “art is a means to approach the unfamiliar and broaden our comfort zone” (p.6). A necessidade de se realizarem projetos e experiências através da expressão plástica, que visam dar voz e expor o que de diferente e de comum os jovens possuem,

identifica claramente uma das funções da arte nos tempos atuais: a sua função social e inclusiva.

Neste contexto a arte, segundo Gonçalves (2016):

“ (...) is the most used instrument (and through the most varied forms), for remembrance and celebration of important events, for preserving collective identities, for honouring people.”(p.viii).

A arte, expressa sobre as mais variadas formas de expressão artística assume, assim, um papel fundamental para expressar sentimentos, emoções e linguagens distintas, sendo, desde modo, crucial no diálogo intercultural: Mais uma vez Gonçalves (2016) esclarece que:

“(...) artistic expression is often used as a tool to better understand otherness and communicate with the Other. In fact, art initiates, fosters and protects diversity and so it can be a universal tool to initiate, nourish and protect intercultural dialogue, while celebrating cultural diversity.”(p. viii).

Como acima foi referido, a arte enquanto promotora da coesão social é, também, geradora de criatividade e de inovação. O impacto que gera tem influência em várias esferas da vida de um indivíduo/aluno, tal como Gonçalves (2016) menciona:

“Art seen as a manifestation of intentionality, personal will and social significance is analysed from the angle of its multiple impacts in cultural, political, economic, social, philosophical, or religious aspects of life in the public sphere. (p.viii).

Atualmente e considerando a arte como “universal language based on situated emotions” (Gonçalves, 2016, p.4), preocupada “with meaning, revealing a personal appropriation of multiple senses of reality, but is not anti-social because it is a means of communication situated in a particular context.” (Gonçalves, 2016, p.3), tem de se entender a mesma em diferentes contextos.

É nestes contextos que os indivíduos geram as suas ações individuais, se movimentam, comunicam e interagem, revelando a sua proveniência cultural. No caso dos alunos, estes expressam esses contextos culturais através de símbolos e representações

carregadas de significado que, muitas vezes, nem eles próprios têm consciência dos mesmos e da riqueza cultural da qual são portadores. Gonçalves (2016) refere:

“Culture doesn’t exist apart from individuals, it isn’t something in itself. On the contrary, culture is shared meaning, the result of individuals belonging to groups, and it is inscribed in the collective identity of a community.” (p.5).

A autora considera ainda que:

“With culture our acts become social and meaningful. Through culture we decode and see congruity in the acts of other people. Meaning is what we get as the result of this dynamic cultural process of coding and decoding. So, culture is a matter of co-authorship (and communication). Art, being part of culture, must also be a matter of co-authorship (and communication), even if there is a single artist’s signature. The way artists express themselves depends both on their experiences of life and their affiliations. It is always easier to interpret a work of an artist if we have an insight into their lives. You can’t fully understand what he does if you don’t know who he is, his beliefs, worries, pains, joys, aspirations.” (p.5).

Deste modo, a arte é o elo de ligação e a mediadora entre o indivíduo/ aluno e os diferentes sistemas nos quais se movimenta. As diferentes expressões artísticas (pintura, escultura, cinema, fotografia, tecelagem e tantas outras) permitem reforçar identidades individuais e coletivas, possibilitando uma reflexão sobre realidades e mundos distintos, operando transformações na própria identidade individual e coletiva tal como Gonçalves (2016) demonstra:

“If we use it to express our identities and concerns, to preserve/fabricate memories and to state ideas and ideals, then we can use it too to explore, to understand and to get better acquainted with the cultural (and social, economic, ideological...) diversity, cultural watch and dialogue. Finally, art also fabricates new possible worlds and realities (by encouraging reflection, changing minds, and inducing action and intervention). (...) Art is a means to approach the unfamiliar and broaden our comfort zone.(...) Slowly, smoothly, invisibly, styles and patterns, dimensions and shapes, are being added to our inner-already complex and multiple-identities.” (p.6).

A arte é pois fundamental para expressar a identidade, para reforçar laços culturais e para promover um diálogo intercultural.

Sharing Diversity, the ERICarts Institute study for the EU (citado por Gonçalves, 2016, p. 7) compreende o diálogo intercultural como comunicação interativa definindo-o como:

“Intercultural dialogue is a process based on an open and respectful Exchange of views between individuals, groups and organisations with different cultural backgrounds or mindsets. Among its aims are: to develop a deeper understanding of diverse perspectives and practices; to increase participation; to ensure freedom of expression and the ability to take choices; to foster equality; and to enhance creative processes.” (p.7).

No processo de construção de identidades Harvey (citado por Hall, 2001) argumenta que :

“À medida que o espaço se encolhe para se tornar uma aldeia “global” de telecomunicações e uma espaçonave planetária” de interdependências económicas e ecológicas - (...) - e à medida que os horizontes temporais se encurtam até ao tempo em que o presente é tudo que existe, temos que aprender a lidar com um sentimento avassalador de compreensão de nossos mundos espaciais e temporais.” (p.70).

Esta citação prende-se com a importância do tempo e espaço para os sistemas de representação (escrita, pintura, desenho, fotografia, simbolismo através da arte ou sistemas de telecomunicação), ou seja, como os objetos são traduzidos e expressos. A identidade é, deste modo expressa de acordo com o tempo e o espaço. A partir da representação da mesma podemos aferir da sua proveniência espaço temporal. Ou seja, as representações simbólicas das identidades são a evidência e a fonte da identidade. A evidência é recolhida na fonte que, no caso em estudo, é expressa pela arte.

Eisner (citado por Oliveira 2010) ressalva a importância da arte na educação:

“ Educação é o processo de aprender a criarmos-nos – e é o que as artes, como processo e respetivos frutos, promove. O trabalho em artes não é só um modo de criar performances e produtos; é um modo de criar as nossas vidas, expandindo a nossa consciência, moldando as nossas disposições, satisfazendo a nossa

busca de sentido, estabelecendo contacto com outros, e partilhando uma cultura.” (p.43).

O objetivo é construir sociedades coesas e sustentáveis que implicam uma participação, e responsabilização dos jovens na construção das suas comunidades. Esta abordagem insere-se na lógica dos sistemas ecológicos de desenvolvimento humano de Brofenbrenner: do micro ao macro sistema, as relações que se estabelecem entre os indivíduos, implicam uma consciência identitária, que se traduz nas histórias pessoais que cada um construiu, é ator principal, nas relações com os outros, nas influências que os outros podem produzir nas atividades e processos a desenvolver e do qual cada um de nós, conjuntamente com os outros, fazemos parte.

Desde o Paleolítico Superior que o homem expressa o seu micro, meso, exo e macrossistema, através da arte: móvel ou rupestre. Até aos nossos dias a arte sempre teve, entre outras, uma função social. Dependendo do tempo cronológico, assim tinha uma função mais ou menos diretiva por parte de quem a produzia ou encomendava.

Como já foi referido, na nossa época a expressão plástica assumiu uma diversidade até então nunca conseguida e só alcançada pelo apoio das novas tecnologias: cinema, fotografia, computadores, entre outros. As novas tecnologias permitiram uma diversidade artística e interrelacional como nunca antes na história da Humanidade.

Novos contextos, novas visões; mais plurais e abrangentes sobre o nosso planeta e a sua diversidade bio e ecológica. Neste desenvolvimento humano, dinâmico e continuado, teve de se repor o homem na construção de si mesmo, ou seja, consciencializá-lo que compete a cada um, com todo o seu potencial identitário, construir uma sociedade de coesão, plural e criativa para o bem-estar comum. Sair da escola para a comunidade a que os jovens pertencem, trazer a comunidade para a escola, a escola para a rua e a comunidade para a rua, observamos um mesossistema em ação.

Nesta correlação de sistemas podemos inserir atividades que permitam um desenvolvimento participativo e criativo por parte dos seus intervenientes. Constroem-se ligações que podem reforçar o entendimento entre a população das comunidades. As iniciativas de arte pública que os alunos envolvidos nestas atividades possam desenvolver, podem criar elos mais fortes entre o grupo turma, os professores, a família, vizinhos, a comunidade e até mesmo com o poder local. O espaço urbano pode ser

valorizado e reabilitado a partir destas atividades. O diálogo intercultural pode sair enriquecido e valorizado pela diversidade de identidades e experiências em confronto.

7.2. Arte Participativa e Arte Pública

Andrade, P., *et. al.* (2010) referem que a arte participativa no espaço público implica a envolvimento do público não artístico numa dinâmica participativa, que conta com o imprevisto e o inesperado. Muitas vezes mobiliza uma organização onde convergem tecnologias de informação, contando com o espaço público virtual para levar ao encontro e interação no espaço real, os mais variados *flashmobs*, com motivações políticas, artísticas, anedóticas, ou simplesmente sociais. É uma arte fora dos museus que se funde com a vida quotidiana.

Mas para que serve a arte pública? É em benefício público? Nos últimos anos, as práticas institucionais (pela redefinição do espaço museológico) e não institucionais de arte pública multiplicaram-se consideravelmente. Miles (citado por Remesar, 2010) diz-nos que:

“o lugar da arte pública é o espaço público e a sua missão é: (...) envolver as pessoas que usam esses lugares; prever um modelo participativo; contribuir para os processos de regeneração urbana.” (pp.8-9).

Este conceito não é novo, segundo Andrade *et. al.* (2010), e já desde o século XIX se encontrava presente em três grandes áreas geográficas: E.U.A., França/ Bélgica e Inglaterra. A arte pública abre uma nova área de conhecimento interdisciplinar pois admite uma perspectiva com duas direções: o tipo de conhecimento que mobiliza e a responsabilidade social que exige.

Segundo Brandão P. (2010) não há uma definição consensual do que a arte pública significa, pois é um processo social e conceito interdisciplinar. Remesar (2010) diz-nos que pode:

“ (...) entender-se enquanto género de arte intimamente articulado às cidadanias política e cultural, isto é, associado às práticas e opiniões de um povo, população, comunidade, classe ou grupo social, em relação com o espaço público urbano (económico, político e cultural) da polis.” (p.14).

A arte pública surge da necessidade de democratização da sociedade atual. Quer dar voz às populações e às comunidades em geral, que têm um acesso muito limitado a espaços de cultura da elite. Pretende consciencializar e potenciar capacidades para que haja intervenção cívica. É vista como elo de coesão e um ato de cidadania partilhada. Quando se pede aos alunos para participarem em projetos, pede-se-lhes, também, um trabalho de cooperação e co-criação de objetos, de modo a que se possa identificar a comunidade de pertença, o interconhecimento comunitário e, caso seja isso, a identificação e apropriação de um espaço que passa a ser coletivo. Tal como refere Blanco (citada por Mendes, 2009):

“ (...) o objecto portador de informação converte-se num documento, numa fonte de dados, tal como um documento escrito (...) têm um carater involuntário pois não foram produzidos com a intenção de poderem vir a transformar-se em testemunhos.” (p.22).

Mas o que produz a arte pública interdimensional? Transporta-se para este diálogo, entre diferentes sistemas de desenvolvimento individual e social, um património que implica tradições populares, performances e outras expressões artísticas. A herança cultural e esta nova conceção de património implicam uma nova abordagem nas políticas culturais, pois o primeiro destinatário é o cidadão que se torna também ator e autor. O conceito de Património, segundo o Conselho da Europa, destacado em Martins (2009), revela-se focado para as pessoas, mais do que para os objetos, de acordo com o entendimento da cultura como criação humana. O conceito de património identifica-se com legado, herança e transmissão de algo de ascendentes a descendentes.

Deste modo, num momento em que cada vez mais somos obrigados a confrontar-nos com a diversidade cultural, resultante das movimentações populacionais a nível mundial, baseando a nossa memória na pluralidade de pertenças e na busca de valores comuns, temos de criar elos de coesão. O património cultural deve ser visto como um elo de coesão, como legado individual e social de todos. Deve ter uma relação direta com os indivíduos e com as comunidades, de modo a considerar uma prioridade efetiva a cultura das pessoas, da memória e da criatividade. A diversidade cultural e a pluralidade de pertenças não permitem identidades fechadas. Deve-se questionar se o património cultural integra ou exclui a arte pública.

Existe uma dimensão política e jurídica relativamente às políticas culturais. Mas também sociológica, ou não fossem os monumentos, esculturas e outras manifestações plásticas de rua, documentos socio culturais que nos transmitem mensagens de grande diversidade cultural e, na maioria das vezes, traduzindo um sincretismo cultural, resultante do diálogo entre as comunidades que as produzem. Assim sendo, no próprio processo de intervenção artística e estética, podem surgir novas concepções de cidadania, planeamento e administração urbanos. Andrade *et al* (2010) referem que as identidades das comunidades e os significados dos lugares encontram-se muitas vezes envolvidos nesse fenómeno artístico. As experiências individuais e coletivas, partilhadas por comunidades, muitas vezes, localizadas em bairros periféricos, marginalizadas das áreas centrais, têm desta forma, um comprometimento com o espaço urbano, legitimado ou não. (idem)

A arte realizada em espaços deteriorados, ou periféricos das zonas designadas centrais das cidades ou vilas, cria o que Andrade *et. al.* (2010) designam de “gestação de intensidades sociais.” (p.159). Os indivíduos, com as suas histórias e identidades diversas, podem desenvolver um sentimento de pertença quer associado a uma comunidade, como a um sistema social mais vasto (macrossistema).

A arte pública, permite romper com o ser invisível, sem voz, ausente nas decisões culturais e políticas, das quais, sem o saber, sempre fez parte, quanto mais não fosse pela marginalização a que era votado.

A Educação Intercultural, na escola, abre a possibilidade de consciencializar para a microdimensão da identidade de cada um, transportando depois essas identidades para um número infinito de relações que culminam num macrossistema social e ecológico, do qual, muitas vezes, o jovem não tem consciência.

O que podem os alunos realizar nesta construção social? O encontro entre as suas identidades e as dos seus colegas são a síntese de uma cultura universal e comum, em que as diferenças são os elos que permitem a renovação e a criatividade. O resultado de uma dialética entre o que receberam e o que podem dar.

Não se pretende homogeneidade, até porque esta não existe e cria falsas expectativas. No momento em que uma obra de arte é pensada e criada, ganha vida própria e deixa de ser pertença exclusiva de quem a concretiza, ou seja, do seu autor, seja ele um elemento ou vários. A obra de arte ganha um novo sentido que está sujeito à apreciação e

interpretação dos outros (exossistemas). Insere-se num sistema mais vasto e mais complexo, muitas vezes influenciando de forma completamente diversa daquela para a qual foi produzido.

É esta a grandeza da obra e o valor do objeto, conseqüentemente da arte enquanto produção humana. A obra é pública, vasta e aberta a todas as dinâmicas mentais para além daquelas em que foi produzida e passa a integrar um sistema extra pessoal. Martins (2009), esclarece que é então um instrumento “mobilizador “ de vontades” capaz de suscitar o encontro entre a memória e a inovação criadora e de considerar a tripla dimensão da vida como realidade individual, social e histórica.

Regressando a Lev Tosltói (e ao século XIX):

“Talvez, no futuro, a ciência abra à arte novos e ainda mais elevados ideais e a arte os concretize.” (1898, 2016; p.253).

Capítulo II - Enquadramento metodológico do estudo empírico

O presente capítulo serve para apresentar o assunto estudado, as questões de investigação, a metodologia utilizada no trabalho empírico realizado e o respetivo campo de estudo, bem como a justificação do mesmo, caracterizando a amostra. Identificam-se as técnicas e os instrumentos de recolha de dados bem como os respetivos procedimentos.

1. Questão de partida

O estudo desenvolvido surgiu no âmbito do projeto ConVerCidade, um projeto de investigação participada, organizado em torno de casos de intervenção educativa, centrado na participação de crianças e jovens na escola e na comunidade, pelo diálogo e tomada de decisão em torno de problemas e desafios que se lhes colocam. Pretende-se não apenas o desenvolvimento de uma cidadania crítica, criando condições para a capacitação e empoderamento dos mais jovens, mas também promover a transformação das próprias comunidades e o desenvolvimento de uma rede de colaboração entre elas. Tem como principais objetivos de investigação, compreender os processos educativos, e os contributos desses processos, para o desenvolvimento de uma cidadania crítica e para o desenvolvimento local das comunidades.

Sendo um projeto de investigação que perspetiva a criação de uma rede de colaboração, envolvendo crianças e jovens no desenvolvimento participado das comunidades, surgiu desde logo uma questão para o estudo em causa:

- Os jovens têm consciência da sua identidade histórica e cultural e da importância da mesma nas relações que estabelecem?

Considerou-se como ponto de partida o eu para que as **VOZES COM IDENTIDADE** se façam ouvir. Partiu-se do (re) conhecimento do eu para o (re) conhecimento dos outros, consolidando a importância que cada um tem para a construção do todo.

No desenvolvimento de uma educação intercultural os jovens foram os atores ativos deste trabalho, envolvendo-se em atividades de educação intercultural, com componentes artísticas.

Numa primeira fase pretendeu-se que os jovens se confrontassem com a ideia que têm sobre a sua identidade. Numa fase posterior aprofundou-se a ideia que os jovens têm dos outros e como expressam essas ideias de identidade. O estudo desenvolveu-se em contexto escolar e foi fundamental compreender de que forma os jovens relacionam o saber prático ou experiencial com o saber escolar, nomeadamente com os conteúdos da disciplina de História.

Para o estudo em causa trabalhei com as seguintes questões de investigação:

- Como é que o reconhecimento da identidade dos jovens pode ser uma mais-valia nas relações entre pares?
- Que dinâmicas estabelecem para expressarem a sua identidade histórica e cultural?
- Que relações estabelecem entre o ensino da história lecionado em espaço escolar e o saber experiencial?
- Como utilizam a arte enquanto meio de expressão para comunicar?

2. Identificação do Campo de estudo

A investigação decorreu num Agrupamento de Escolas da margem sul, com uma turma do 1º ano dos Cursos Profissionais de AROF, do 3º ciclo do ensino básico, da área vocacional de Artes e Ofícios. A região onde se localiza a escola apresenta uma diversidade de atividades económicas, ligadas ao setor primário e terciário. A população que habita esta região é muito diversa, salientando-se a importância de comunidades imigrantes, de origens várias: africana, brasileira, europeia (leste da Europa) e asiática.

Os alunos que frequentam a escola são, também, o resultado da diversidade populacional que reside nesta região, anteriormente descrita. Para além dos filhos de imigrantes também se verifica uma forte presença de alunos de etnia cigana. A percentagem de famílias que recorre ao apoio da Ação Social Escolar é bastante elevada, sendo considerável o número de alunos que beneficia do escalão A.

A diversidade étnica, económica, cultural e social da população escolar desta região é notória. A desmotivação, o desinteresse, e a pouca relação que se estabelece entre o saber individual e prático que cada aluno aporta e a cultura escolar são os motivos que se apontam para o insucesso e absentismo, que se verificam no Agrupamento da Escola.

No espaço escolar são frequentes os problemas ligados a comportamentos relacionados com a falta de disciplina tais como: violência, roubos e *bullying*.

Sendo docente de História neste Agrupamento há mais de 18 anos foi-me fácil desenvolver este estudo, pois há muito tempo que tinha detetado os problemas acima descritos. Uma das motivações deste estudo é, também, saber como superar os mesmos. Tendo trabalhado muitos anos com alunos de cursos de Percursos Curriculares Alternativos e de cursos Técnico-Profissionais compreendi a necessidade de se encontrarem caminhos para que os alunos destes cursos pudessem interessar-se pela Escola, e fazer das aprendizagens aqui realizadas uma mais-valia para o seu futuro.

Detetei, desde que iniciei a minha prática letiva, que muitos dos alunos que revelam um absentismo elevado, desinteresse e desmotivação, são aqueles a quem o saber escolar não se traduz numa mais-valia para o dia-a-dia e para o futuro. No caso concreto da disciplina de História os conteúdos lecionados são, para os alunos, coisas do passado pois de quem se fala já morreram e não interessam nada para o futuro. Não sentem que estes saberes lhes possam trazer um melhor futuro nem se reveem nas aprendizagens que realizam. Por esta razão considerei que se motivarmos os jovens para a importância que têm na construção da História, partilhando as suas histórias pessoais e familiares, podem realizar uma aprendizagem integrada através das suas experiências e saberes. Neste processo de aprendizagem Iturra (citado por Vieira, 2006) diz-nos que o processo educativo implica duas componentes – a aprendizagem e o ensino:

“Talvez seja necessário lembrar dois pontos que tenho encontrado no trabalho de campo, a este respeito: 1- Que o elemento básico da incorporação de um indivíduo no grupo é a teoria da rede de relações na qual se encontra inserido e que dá os direitos e deveres entre as pessoas. 2 – Que a teoria de como se pode vencer a matéria da qual se depende para subsistir, define o uso do corpo e transmite à jovem camada os usos dos artefactos que existem junto de si. Quando chega à escola, o entendimento do mundo já está feito e preenchido. A criança sabe claramente a função social das pessoas e dos objectos. Assim, quem passa a uma segunda etapa de incorporação, tem já a sua memória cultural estabelecida onde o saber se desenvolve por categorias particulares.”
(p. 4).

Pode-se explorar as **VOZES COM IDENTIDADE** que os jovens possuem, e que nem sempre tem consciência da mesma, para que as aprendizagens se realizem a partir do aporte cultural que cada um possui.

3. Metodologia

A apresentação das atividades foi realizada após o levantamento dos interesses e necessidades dos alunos, tendo sido os mesmos a gerir o processo de intervenção e escolhas. Tentou-se **criar espaços e escutar as vozes aos alunos**. Ao mesmo tempo, pretendeu-se compreender de que forma os conteúdos programáticos da disciplina de História tinham algum reflexo no quotidiano e na importância que os alunos atribuíam a esta disciplina, na consciência e no reconhecimento do Eu, da sua identidade pessoal, familiar e cultural. Pretendeu-se que no futuro os alunos potenciassem o saber individual com o saber escolar, promovendo, assim, o sucesso e a auto estima, capacitando-os para as tomadas de decisão e resolução nos inúmeros espaços por onde se movimentam e irão movimentar.

Como Caetano *et al.* (2016) referem:

“According to Abdallah-Preteille (2005) the transition from an intuitive shortsighted and simplistic view of differences to a conceptualization of the common is achieved through the development of a "scientific spirit" in school. Such achievement requires questioning, confronting opinions and perspectives, and learning through conflict. Pedagogically, this can be translated into social and group research activities, or projects in which students gather in groups to collaborate in a quest for new realities and new perspectives over the world and over themselves. This is a pedagogy that unleashes the voice of the student, breaking the "culture of silence"(Freire, 2000) so that everyone can be heard, and therefore establishes an intercultural dialogue that promotes reflection. These processes of dialogue and peer comprehension are ways of empowerment, capaciting the students not only towards intercultural communication but also towards decision-making.” (p. 247).

A metodologia adotada centrou-se em sessões realizadas com os alunos, que se revestiram de grande importância, para compreender a consciência e o reconhecimento que cada um dos elementos do grupo-turma tem e faz de si mesmo, da sua família e do próprio grupo.

Um princípio estratégico foi o de criar um ambiente de confiança e liberdade para que as relações, dentro da turma e fora dela, na escola, com amigos e família se revelassem mais abertamente. Esta abordagem pretendia compreender as semelhanças e diferenças que o grupo-turma evidenciava, tal como Gimenez (2010) sugere:

“ (...) estes alunos e alunas têm sido socializados no âmbito de determinada cultura, ou de várias em interação, e têm maneiras de ser, pensar, sentir, dizer e agir que são pautadas culturalmente. Neste terceiro domínio também identificará convergências, divergências, etc. A professora ou professor intercultural vai saber distinguir entre o pessoal, o situacional e o cultural e prestar atenção à forma como se inter-relacionam. Ao fazê-lo, talvez possa ajudar mais os jovens e ajudar-se mais a si próprio. Em qualquer caso, o que importa não é a palavra – interculturalidade, que podemos esquecer ou silenciar conforme necessário- mas o que tudo implica.” (p.64).

Foi importante utilizar uma linguagem comum a todos, através da expressão artística.

Em termos metodológicos optou-se pelo estudo de caso, sendo o caso o processo da turma, sobre o qual a investigadora ia tendo uma participação como educadora, numa abordagem de investigação-ação, fazendo evoluir a ação educativa à medida que ia investigando as dinâmicas relacionais, as representações dos jovens e as suas práticas. Neste sentido se fala de estudo de caso de investigação-ação.

Segundo Yin, (citado por Boehs & Maffezzolli, 2008), o estudo de caso é, “uma das muitas maneiras de se fazer pesquisa em ciências sociais.” (p.96).

As críticas apontadas a este estudo dizem respeito às questões da escolha de caso, da qualidade de estudo e do processo de generalização. Sendo assim, é necessário compreender os conceitos que norteiam este método: ontologia e epistemologia.

O conceito de ontologia está relacionado com a raiz etimológica da palavra-existência. A existência traduz-se na forma como o investigador vê o mundo que o rodeia.

O conceito de epistemologia, implica a forma como o investigador define o quê (conhecimento) e o modo (metodologia) como vai conhecer a realidade. Este processo vai definir a posição epistemológica assumida pelo investigador.

Grix (citado por Boehs & Maffezzolli, 2008) sugere duas definições associadas aos conceitos acima referidos: fundamentalismo e antifundamentalismo.

O fundamentalismo é, para este autor, a posição que um investigador assume para considerar que a realidade existe para ser observada e é independente do conhecimento do observador (posição ontológica). A realidade é independente dos atores sociais e, conseqüentemente, a compreensão dos fenômenos sociais e os seus significados são deduzidos de forma lógica. Esta abordagem epistemológica insere-se na corrente positivista em que o investigador aceita a realidade externa, e tenta conhecê-la objetivamente.

A posição antifundamentalista, de um ponto de vista ontológico, assume que a realidade não é diretamente observada pois os fenômenos e os seus significados são continuamente alterados pelos atores. Neste caso a abordagem epistemológica é interpretativista. A realidade não existe de forma determinista pois são os atores que a constroem. Esta abordagem utiliza, maioritariamente, estudos qualitativos.

No estudo de caso desenvolvido identificam-se estas posições antifundamentalistas e esta metodologia qualitativa, que implica uma abordagem holística, de forma a compreender os comportamentos, atitudes prestativas dos alunos e as suas interações com os contextos, considerando a proveniência cultural dos mesmos.

Um investigador que procura causas pode estar mais ligado a uma abordagem quantitativa, para compreender a realidade, para a descrever, para inferir hipóteses de relações causais e, claro, explicar e controlar. Os investigadores que se centram numa abordagem qualitativa pretendem compreender as inter relações do que existe. Stake (citado por Boehs & Maffezzolli, 2008) refere que no estudo de caso, o investigador que esteja muito interessado em conhecer o “como” assume uma posição interpretativista. Merriam (citado por Amado & Freire, 2013) caracteriza o estudo de caso de cariz interpretativista: “os interpretativistas (...) visam desenvolver categorias conceptuais ou ilustrar, suportar ou desafiar hipóteses ou teorias estabelecidas antes da colheita de dados.” (p.131). Afirma que existe uma clara relação entre esta abordagem epistemológica e estudos de caso qualitativos, e que as “ pesquisas qualitativas são subjetivas.” (ibidem).

Stake (citado em Amado & Freire, 2013) dá-nos a indicação dos dois critérios de escolha para o estudo do caso dependendo da sua finalidade, do tipo e da modalidade do mesmo: o intrínseco e o instrumental.

Nesta investigação aplica-se o estudo instrumental, segundo Amado & Freire (2013), por estarmos perante “um problema de investigação, uma perplexidade, uma necessidade de compreensão global, e sentirmos que poderemos alcançar um conhecimento mais profundo se estudarmos um caso particular.” (p.127).

Pretende-se compreender um dado problema em que o estudo de um determinado caso, entre outros possíveis, nos ajuda a clarificar e compreender esse mesmo problema. Um dos objetivos é encontrar características e dimensões que o aproximem de outros casos para que possam ser compreendidos. Erikson (citado por Amado & Freire, 2013) auxilia na problematização do estudo destes casos por poderem evidenciar aspetos universais, determinar quais os que podem ser generalizados a situações semelhantes, e quais os que dizem respeito unicamente ao caso em estudo.

Stake (citado por Amado & Freire, 2013) recorda alguns dos critérios para a escolha de um estudo instrumental:

“Maximizar o que se aprende, isto é, que sejam casos que nos permitam compreender os fenómenos e até trazer alguma mudança aos conhecimentos generalizados sobre o assunto (...) que o caso tenha uma complexidade que possa ser estudada dentro do tempo que temos para fazer o estudo e que o acesso e o acolhimento do investigador possa ser facilitado.” (p.130).

Os critérios acima mencionados revelaram-se convergentes com o estudo de caso aqui apresentado.

Sendo um estudo de caso de investigação-ação, a preocupação maior foi de contribuir para o desenvolvimento do caso em estudo, através da informação que se foi obtendo, permitindo uma revisão e adequação constantes para melhorar o processo de investigação.

Segundo Amado & Freire (2013) o estudo de caso de investigação-ação “tem a particularidade de unir diferentes planos, o epistemológico (compreensão), o pragmático (ação) e o ético” (p,134).

Deste modo ao pretender compreender como é que o reconhecimento da identidade dos jovens pode ser uma mais-valia nas relações entre pares, e como é que as dinâmicas que estabelecem para expressarem a sua identidade histórica e cultural acontecem, tem de se compreender os espaços em que os alunos se movimentam, quais os sistemas ecológicos em que participam, pois “um caso é sempre uma unidade que se insere em sistemas mais amplos” (idem). Só assim se pode ter uma compreensão global, para dar resposta à questão de partida.

Visou-se a descoberta, fundamentando o carácter aberto e revisível do conhecimento, possibilitando a redefinição das questões. Estas estratégias foram muito importantes para o estudo deste caso, de carácter interpretativo que como Amado & Freire (2013) referem, tem como “preocupação fundamental o ponto de vista dos atores sociais.” (p.137).

Um dos dados recolhidos e analisados mais importantes nesta investigação foram as histórias que os alunos iam descobrindo sobre si mesmos e sobre a sua família, durante as sessões, as entrevistas, o questionário e a construção da manta (*patchwork*). A fase final desta descoberta foi a construção coletiva da manta onde eles organizaram os respetivos retalhos individuais para comporem o todo. Foi-lhes sempre dada a liberdade de escolha na consecução das tarefas. Para tal considerou-se o jovem a partir do que Iturra (2013) considera que este é: “quem aparece na escola autóctone primitiva, ou na oficial ocidental, não é o pequeno futuro indivíduo, é a sua genealogia.” (p. 18).

Tentou-se explorar a genealogia, que os jovens possuíam, muitas vezes esquecida ou relegada para um segundo plano, de modo a contemplar as aprendizagens e saberes que traziam para a escola. Iturra (2013) afirma que “o processo educativo é, em consequência, mais amplo do que é o ensino em instituições especializadas.” (p. 11).

Bassel (citado por Amado & Freire, 2013) enfatiza a importância do estudo do caso para o melhoramento da educação. A importância da identidade pessoal dos alunos na promoção do sucesso, participando de forma consciente e ativa para um bem comum é fundamental para a construção de uma cidadania participada. Deste modo, os resultados da investigação podem ser comparados ou relatados noutros contextos. A sua aplicabilidade, transferibilidade e generalização não são o ponto crucial deste estudo de caso mas podem ser generalizados, caso haja necessidade do mesmo.

Em todo o processo de recolha de dados foi fundamental a descrição das situações experienciadas. Bordieu (citado por Amado, 2013) fala na objetivação participante. Esta objetivação participante foi um fio condutor nas sessões realizadas com os alunos de forma a possibilitarem a análise de dados. Notou-se uma coerência nas respostas dadas pelos alunos, após a análise de dados, possibilitada pela utilização e aplicação de diferentes técnicas.

Na construção do relatório respeitaram-se os diálogos e as situações que foram ocorrendo nas descrições feitas e nas interações com os jovens, tentando respeitar o grupo-turma nas suas particularidades, valores da cultura pessoal dos mesmos, e do sistema ecológico do qual faziam parte e no qual se movimentavam.

A metodologia da investigação-ação permitiu-me ir ao encontro da ideia conceptual do próprio método. Johnson (citado por Amado & Freire, 2013) refere que se pretende “obter ideias a partir da prática como um meio de incrementar o conhecimento acerca dessa prática ou melhorar o currículo, o ensino e a aprendizagem” (p.188). Esse objetivo foi cumprido. Os alunos na fase final do projeto e nas respostas que deram referem-no (como se verá mais à frente, no ponto 10.3):

- *“Ficámos a conhecer-nos melhor, tanto aos outros quanto a nós, foi um lado que ainda não tínhamos parado para pensar e parecendo que não, despertou em nós algo que desconhecíamos” (N, AR);*
- *“Aprendemos também a valorizar nossas origens e histórias que trazemos connosco” (D, Ma);*
- *“É uma boa experiência, porque assim ficamos a saber coisas, ou seja, passamos a conhecer novas culturas diferentes, passamos a ter mais experiências. E isso é bom porque partilhamos a nossa cultura com outros povos” (W, Le);*
- *“Tem o significado de conhecer as histórias de vida de outros alunos e desenvolver mais o nosso interesse das nossas próprias histórias de vida” (Y, A);*
- *“Com esta experiência aprendemos mais um pouco sobre a vida dos nossos colegas e sobre a sua cultura, assim observamos as diferenças entre nós, que se não fosse esta experiência podíamos nunca ter ouvido ou falado sobre esse assunto” (M, F).*

Os alunos, ao longo do processo produziram saber e refletiram sobre as ações que se iam produzindo. Carr (citado por Amado & Freire, 2013) propõe que a investigação-ação:

“Deve abraçar uma epistemologia que tenha em conta o caráter crítico e dialético da racionalidade (...), isto é, uma concepção do conhecimento social e historicamente construído numa relação dialógica entre a teoria (a reflexibilidade) e a prática (a realidade vivida).” (p. 190).

Nesta investigação a epistemologia sugerida por Carr (íbidem) converge para os resultados do projeto. Os alunos ao longo do projeto colaboraram e participaram na investigação, sendo eles atores sociais, investigadores e participantes. As competências e os saberes que aportavam foram o eixo de toda a investigação. Sem eles não teria sido possível desenvolver a mesma.

3.1. Técnicas de recolha de dados

Foram utilizadas técnicas metodológicas diversificadas como entrevistas semiestruturadas, textos sobre histórias de vida e questionários. Este desafio de compreender quem sou, e a sua própria vida, no sentido de dar mais poder a quem se consciencializa da importância que tem no coletivo, ou nas histórias coletivas, pretendeu promover a mudança face às novas exigências sociais. O mais importante é a possibilidade da reflexão dos alunos sobre quem são, transformando-os em investigadores. Pretendeu-se a compreensão das atividades mais banais do quotidiano, acedendo a novas dimensões informativas e formativas a partir dos dados que o próprio aluno nos transmite. Neste sentido Vieira (2009) considera a metáfora de $1+1=3$ como o caminho de redescoberta de si mesmo, da tomada de consciência das suas próprias ações e da importância das mesmas na construção da cultura pessoal, mista de idiosincrasias e do coletivo, pois o encontro entre dois indivíduos produz um terceiro.

Tentar estruturar as suas próprias experiências com o objetivo de ampliar o conhecimento, a crença racional, a compreensão, a autonomia e o sentido da própria situação no passado, no presente e no futuro dos humanos, foi fundamental para o reconhecimento de quem eram. Mais do que formar foi tornar possível a consciencialização e reconhecimento do eu para que este se possa construir e ampliar. Vieira (2009) cita Paulo Freire:

“Quanto mais formos capazes de descobrir quem somos, tanto mais nos será possível compreender porque é que a realidade é o que é.” (p.69)

As histórias dos alunos são um conjunto de experiências de cidadania local, ligadas a uma dimensão global. As histórias de vida pretendem também dar voz aos indivíduos, tornando-os atores, construindo e reconstruindo-se, através de uma retrospectiva dos seus percursos de vida.

Os encontros com o grupo-turma decorreram na sala de aula número 42 e na Sala de Estudo da Escola EB 2,3 da Costa da Caparica, sempre dentro do horário letivo dos alunos. Foram realizados onze encontros, designados por sessões (sendo que a 7ª sessão, relativa às entrevistas, engloba os dias 23 e 28 de abril), desde janeiro a maio, com interrupções temporais, mais ou menos longas, como sucedeu entre o mês de fevereiro e março e março a maio. Este facto prendeu-se com a indisponibilidade do grupo-turma estar presente por estar a participar em outras atividades letivas (visitas de estudo e sessões de orientação profissional), bem como interrupção letiva (férias do Carnaval e Páscoa). A participação dos elementos do grupo não foi sequencial e estável. Nunca estiveram todos os elementos do grupo e em simultâneo, facto que se depreende nas sessões, nas entrevistas e realização do questionário.

Quadro I: Cronograma das sessões realizadas com o grupo-turma

Sessão	Data	Duração	Tema/Atividade
1 ^a	14 de janeiro 2015	90m	Apresentação do estudo Reconhecimento da identidade Texto EU SOU
2 ^a	22 de janeiro 2015	90m	Reconhecimento da identidade Texto EU CONSIGO; EU NÃO CONSIGO
3 ^a	12 de fevereiro 2015	45m	Encontro: Grupo-turma Roda
4 ^a	18 de março 2015	90m	Reconhecimento da identidade Texto EU SOU em quadrados de lençol
5 ^a	19 de março 2015	90m	Reconhecimento da identidade Texto EU CONSIGO em quadrados de lençol
6 ^a	9 de abril 2015	20m	Encontro de preparação para as entrevistas
7 ^a	23 de abril de 2015)	50m (S1)	Entrevista em grupo
	28 de abril	30m (S2)	Entrevistas em grupo
		37m (S3)	
8 ^a	7 de maio 2015	90m	Representação da identidade
9 ^a	13 de maio 2015	45m	Representação da identidade
10 ^a	14 de maio 2015	45m	Questionário
11 ^a	18 de maio 2015	60m	Encontros
			Construção da manta

3.2. Caracterização do grupo-turma

Para caracterizar o grupo-turma construiu-se o *Quadro II: Caracterização do grupo-turma*, onde se identificam os intervenientes bem como alguns dos seus dados: nacionalidade, género origem familiar. Pretendeu-se, de uma forma sintética, ilustrar a diversidade cultural que o grupo-turma apresentava.

Quadro II: Caracterização do grupo-turma

Nº	Intervenientes	Nacionalidade	Género	Origem familiar
1	E	Brasileira	M	Pai/Mãe: Brasil
2	V	Portuguesa	M	Pai/Mãe: Portugal
3	Y	Portuguesa	M	Pai/Mãe: Portugal
4	R	Cabo Verdiana	M	Pai/Mãe: Cabo Verde
5	Da	Portuguesa	M	Pai/Mãe: Portugal
6	Ma	Brasileira	M	Pai/Mãe: Brasil
7	Ll	Cabo Verdiana	M	Pai/Mãe: Cabo Verde
8	J	Brasileira	F	Pai/Mãe: Brasil
9	F	Brasileira	M	Pai/Mãe: Brasil
10	D	Portuguesa	F	Pai: Angola; Mãe - Portugal
11	Je	Portuguesa	F	Pai/Mãe: Portugal
12	AR	Portuguesa	F	Pai/Mãe: Portugal
13	B	Portuguesa	M	Pai/Mãe: Portugal
14	L	Portuguesa	M	Pai: Portugal; Mãe: Angola
15	M	Portuguesa	M	Pai: Angola; Mãe: Portugal
16	W	Cabo Verdiana	M	Pai/Mãe: Cabo Verde
17	S	Holandesa	F	-----
18	Ju	Brasileira	M	Pai/Mãe: Brasil
19	Le	Portuguesa	M	Pai/Mãe: Portugal
20	N	Portuguesa	M	Pai: Portugal; Mãe: Alemanha
21	A	Portuguesa	M	Pai/Mãe: Cabo Verde
22	Dnl	Brasileiro	M	Dados não disponibilizados
23	Professor F	Portuguesa	M	Pai/Mãe: Portugal
24	Professor MJ	Portuguesa	M	Pai/Mãe: Portugal
25	EU	Portuguesa	M	Pai/Mãe-Portugal

Capítulo III - Desenvolvimento do estudo empírico

A apresentação que se segue descreve os encontros que se realizaram com o grupo-turma, identificados pelo número que ordena a sequência em que se realizaram, a data e o local. Estes encontros foram designados de sessões, e tiveram como objetivos a consciencialização e reconstrução da identidade de cada aluno, reconhecimento do outro - elementos do grupo-turma que representavam cultura de origem/proveniência. Também se pretendeu que o grupo-turma tomasse as decisões sobre as atividades que queriam realizar e como realizá-las, de acordo com os temas que iam sendo propostos para as diferentes sessões. Indica-se que os participantes do projeto são aqui identificados por letras do alfabeto mantendo, assim, os seus anonimatos.

1. Sessão 1 – Reconhecimento da identidade

1.1. Atividade: Texto EU SOU

14 de janeiro 2015 ; Sala 42; 9h55m.

Neste 1º encontro foi feita a apresentação do estudo e, depois da mesma, foram distribuídas aos alunos folhas de papel A4 em branco para que escrevessem algo sobre si mesmos. O título dado ao texto foi EU SOU. Pretendeu-se para fazer um primeiro diagnóstico sobre a turma e compreender qual o reconhecimento que cada aluno tinha sobre a sua identidade e perceber se esse reconhecimento estava associado, ou não, à ideia que outros tinham deles.

1.2. Descrição da Sessão 1

No dia catorze de janeiro de dois mil e quinze, por volta das nove horas e trinta minutos, cheguei à Escola Básica 2, 3 da Costa da Caparica, para iniciar a observação de aulas à turma AROF. Encontrei-me na sala de professores com a professora M J que lhes dá a disciplina de Carpintaria. De estatura baixa, magra, loura, na casa dos 50 anos, tem uma voz muito doce. É tida entre os colegas como uma professora muito calma, compreensiva da qual os alunos gostam muito. Vestia um casaco de inverno cor de camelo, com calças de ganga e uma camisola beije. A sala de professores estava cheia pois era o intervalo das 9h40m. Conversamos sobre questões relacionadas com a progressão na carreira e as grandes dificuldades que os professores contratados estão a

ter para conseguirem colocação nas escolas. Deu o toque de entrada para a aula das 9h55m. Eu e a professora M J dirigimo-nos à sala 42 e a professora retirou a chave de um placard onde se encontram todas as chaves das salas, na sala de professores. Saímos da sala e virámos à esquerda, andando quatro metros e voltando a virar à esquerda. Passámos por uma porta, pertencente a uma divisória que se situa no mesmo piso que a da sala de professores. Percorremos o caminho até à sala 42, pelo meio dos alunos que corriam de um lado para o outro. Este corredor é largo, com azulejos amarelos e lilases nas paredes laterais, o chão em tons de cinzentos e pequenas pintas brancas, com lajes grandes, as colunas ao longo do corredor em tons de cinzento. Este espaço tem acesso com o exterior, onde se situa o parque recreativo, com o campo de futebol, basquetebol, pequeno anfiteatro, espaços verdes e de lazer.

Os primeiros vinte metros, a partir do átrio de entrada, é dividido por uma divisória em alumínio e vidro, com portas que permitem vedar o acesso entre o átrio e este corredor, onde se localizam as salas de aula do piso zero. Estas salas vão do número 34 ao número 44. Após os primeiros vinte metros, outra divisória de alumínio surge. A partir daqui, a construção é idêntica ao do primeiro corredor, à exceção das colunas, que não as tem. As paredes laterais estão cobertas com armários, com cacifos, até à altura de dois metros. Estes armários estão divididos ao meio, com duas filas de cacifos. A meio do corredor encontramos duas zonas para a esquerda e direita, onde se situam as salas de aula, em planta de quadrado. No meio desse quadrado situa-se a escada que dá acesso ao primeiro piso. A sala 42 fica do lado esquerdo da escada.

A professora M J chegou à porta da sala de aula e esperava por nós um aluno. O aluno cumprimentou a professora e vice-versa. A professora abriu a porta da sala de aula e entrou. Eu segui atrás. O aluno continuou cá fora e disse que estava à espera dos colegas. Entrou um aluno, moreno, de compleição forte e com um ar muito tímido. A professora, dirigindo-se a mim disse- *este é o N. Chegou este período. Como estás?* O aluno, falando baixo respondeu ao cumprimento. Dirigimo-nos à mesa dos professores, onde se encontra um computador. A professora observou calmamente que os alunos demoram muito tempo a entrar na sala de aula.

A sala de aula está dividida com cacifos onde os alunos guardam o material, três mesas de carpintaria, e dez mesas de trabalho, cada uma para dois alunos, tal como se encontra no anexo I. A professora decidiu ir à porta de entrada e pediu-lhes para entrarem rapidamente. Entraram doze alunos, fecharam a porta e foram-se sentar nas suas mesas.

A professora veio atrás deles e colocou-se junto à sua mesa de trabalho. Ia começar a falar quando a porta se abriu e entraram oito alunos. A professora esperou que se sentassem e, de novo, ia começar a falar quando a porta se abriu de repente, um aluno com um casaco esverdeado e capuz na cabeça, gritou estridentemente para dentro da sala, fechando rapidamente a porta. Informou-me que era um aluno dos profissionais que tem por hábito aquele comportamento.

O burburim era imenso e a P pediu para fazerem silêncio pois necessitava de lhes dar uma informação. Um aluno, com um cabelo cheio de caracóis e com um comprimento pelo pescoço, uma fita larga posta na cabeça, como forma de prender o cabelo, casaco de inverno de meio altura vestido, esverdeado, apertado até ao pescoço, calças de ganga e ténis de lona pretos, levantou-se e dirigiu-se a um colega do fundo da sala. *E., a quem pediste autorização para te levatares? Desculpe professora mas é só para comunicar com o Ma. Depois,* respondeu a professora, *agora ouve.* Eram já 10h35m.

Queria apresentar a professora Marta, que vai conversar convosco. Um aluno, de cabelo louro, curto, e com uma poupa no alto, respondeu que já me conhecia pois eu tinha-lhe dado uma aula no 5º ano. Perguntei quando, pois nunca dei aulas ao 5º ano. *Foi de substituição,* responde. *Ah sim?! Ficaste traumatizado para ainda hoje te lembrares.* Começou a rir e respondeu que não. Estava com uma *sweater shirt* preta calças de ganga e ténis Nike, pretos com uma risca branca. O E levanta-se de novo e começa a circular pela sala. A P. olhou para ele com um ar triste e ele riu-se voltando para a sua carteira. Um dos alunos, o V perguntou o meu nome. Ainda não tinha tido tempo de dizer nada...Disse o meu nome e comecei a falar. Expliquei que era professora da escola mas que neste momento estava a trabalhar num outro local e que ia desenvolver um projeto com eles, portanto precisava muito da colaboração de todos.

Estavam atentos ao que eu dizia. Referi que era um projeto relacionado com os estudos que eu estava a fazer, pois tal como eles estava a estudar. *O quê?* perguntou o R, que incessantemente não parava de mexer no telemóvel. Aluno de origem africana vestia uma camisola verde escura, calças de ganga pretas e ténis da mesma cor. De estatura alta e magra, tinha um ar bastante inquiridor. Expliquei que estava a estudar Educação Intercultural, ou seja, de que modo é que as relações que as pessoas de diferentes origens e culturas se estabelecem e de que modo é que isso pode ser positivo para transformar o dia-a-dia de todos, numa convivência saudável. Como sou professora,

interessa-me saber de que modo é que a turma se relaciona, como é que veem os seus colegas e muito importante como é que se veem a si próprios.

O burburim começou, dizendo uns que são amigos de todos, outros que não se dão bem com ninguém, e começaram a rir-se. Esperei que trocassem impressões entre si, pois as das carteiras da frente, R, V e Da, voltaram-se para trás a conversar. *E isso serve para quê? Qual é o resultado prático?* perguntou Ma, aluno de origem brasileira, sentado na última carteira, junto ao E. Vestia uma camisola branca com uns desenhos a negro, sobre Nova York, calças de ganga, sapatos de vela castanho escuro. Tinha à volta do pescoço um cachecol preto de lã. Respondi que gostava que eles, sendo de Artes e Ofícios, pudessem expressar através das artes gráficas aquilo que mais desejavam ver realizado a partir de um tema comum, como forma de os auxiliar a tomar decisões no dia-a-dia, intervindo nas questões que eles mais gostariam de ver solucionadas, quer fossem relacionadas com a escola como com a sua comunidade. Esse tema seria selecionado entre todos, envolvendo a comunidade, ou seja, a família, e também as pessoas do bairro onde habitavam. O Ma respondeu que só tinha interesse trabalhar se compreendesse o que se ia passar e que assim podia ser... Disse que era ótimo que assim pensasse pois um dos objetivos é precisamente que eles tenham consciência do que estão a realizar e o que querem fazer.

Continuei a explicar o que pretendia, dizendo que neste primeiro encontro gostava muito que me escrevessem numa folha branca, que eu iria distribuir, quem eram. No início da folha iam escrever EU SOU e, a partir daí, escreverem aquilo que sentiam em relação ao que estava escrito em cima. Foi grande o burburim: uns perguntavam quantas linhas, outros se podiam fazer desenhos, outros o que é que eu pretendia. Disse-lhes que imaginassem que tinham de explicar a um amigo aquilo que achavam que eram.

Tinha um molhe de folhas A4 nas mãos e comecei a distribuir. O Ll, aluno de origem brasileira, perguntou o que é que tinha de escrever. Parei a distribuição e, respondendo à pergunta dele falei para o geral: *Vocês, melhor que ninguém sabem o que pensam de si mesmos, ou não? Lembrem-se que quem não quiser não assina. Alguém vai ler isto?* perguntou a J, com um cabelo negro comprido e pele muito branca, olhos castanhos escuros, que vestia um casaco de lã bordeaux e vestia calças de ganga, calçava ténis de lona da cor do casaco. Só eu é que vou ler os vossos textos. *Ah assim ok. Se fossem ler outros não escrevia. Não se preocupem, disse-lhes. Tudo o que aqui se faça é só com o vosso consentimento e depois, se quiserem tirar fotografias ou os vossos trabalhos*

tenham de ser expostos, pedimos sempre a autorização aos vossos encarregados de educação. Só com a autorização dos encarregados de educação e a vossa é que o trabalho se vai realizar. A escola já me deu autorização para poder trabalhar convosco. O F pôs o dedo no ar e perguntou se podiam tirar uma fotografia comigo. Respondo-lhe que sim. Disse-lhes que podiam tirar fotografias à escola, a locais que mais lhes agradassem e o inverso, a eles, aos colegas mas só depois das autorizações dos E. E.

A professora estava no final da sala a arranjar materiais em madeira. Eu ia circulando entre as mesas.

Fez-se algum silêncio, pois o E, o Da, o F, o R, estavam virados para trás a conversar com os colegas. Pedi-lhes que escrevessem o texto pois já não faltava muito para tocar – 20m. O Da disse-me que estava a pensar e precisava do apoio dos outros. Expliquei-lhe que o mais importante agora é que ele escrevesse o que pensava de si mesmo. Depois iria pedir um texto sobre o que pensavam sobre os colegas. Não tivesse pressa...

O Ma olhou para mim e perguntou-me se já tinha viajado muito por causa da História. Respondi que já tinha viajado alguma coisa. Uns estavam bastante pensativos e embrenhados no trabalho, o caso da D, Je e da AR. O L e o B o, sentados lado a lado, conversavam um com o outro. Tal como o L, o B tinha o cabelo louro muito arranjado. Vestia um casaco preto, calças de ganga e ténis da Nike, pretos com uma risca amarela.

Estavam bastante desatentos e desconcentrados. Perguntei se estavam com muita dificuldade em escrever algo. Responderam que sim pois não sabiam o que dizer. *Não sabem o que podem dizer sobre vocês? É assim tão difícil? É*, respondeu o B. *Se falasse sobre o L já sabia. Assim é bué complicado... Ah! Sobre os outros já consegues mas sobre ti tens dificuldade* – disse. Riram-se. O B disse que ia tentar. O R e o V iniciam uma luta com canetas, desmontando-as e atirando as peças aos outros. O Y vira-se para trás e tenta ler o que a AR escreve. Ela não deixa e tapa com o braço. O R e o M perguntam se podem ir à casa de banho pois já tinham acabado. *Não escrevem mais?* pergunto. *Já está* e entregam as folhas. Volto à mesa do professor e coloco as folhas viradas para baixo. A professora não os deixou ir à casa de banho e disse que podiam ir buscar os materiais em madeira para começarem a trabalhar e acabarem. O F perguntou à professora se o puxador da porta da direção tinha ficado bem. A professora disse que por duas vezes tinha caído pois o parafuso que tinha sido escolhido era curto. O R foi à

casa de banho, tinha conseguido convencer a professora, após uma longuíssima insistência. O L e o B puxaram a carteira para trás, fazendo com que o V, na carteira da frente, caísse. A professora pediu sossego. Foi abrir o armário com o F para lhe dar os materiais necessários a arranjar a porta. O chegou, entrou, falou com a P e foi sentar-se. De novo o B e o L puxam o banco, fazendo com que o R caísse. Gritou e disse que lhe estavam a fazer *bullying*... A professora pediu, de novo, que se acalmassem e quem já tivesse entregue a folha que fosse buscar o seu material, aos armários. Faltava a AR e a Je entregarem a sua folha. Continuavam bastante concentradas no que estavam a escrever. A Je escrevia toda debruçada na carteira, impedindo que os outros colegas lessem o que escrevia.

Disse-lhes que da próxima vez que estivéssemos juntos iríamos desenvolver uma atividade com o título O QUE CONSIGO, O QUE NÃO CONSIGO. Perguntei como preferiam desenvolver a atividade - num painel onde de um lado escreviam o que conseguiam e do outro o que não conseguiam, ou tinham alguma sugestão. Disseram que preferiam como tinham feito: uma folha A4, com anonimato. O Y levantou-se, passou pela professora que estava a dar os materiais à Da e perguntou se a professora o odiava, ao mesmo tempo que, com o dedo indicador, lhe tocava no ombro. A professora disse que não, e que o ódio era um sentimento negativo. O L avisou a P. que não ia iniciar o seu trabalho porque eram 11h20m e tocava às 11h25m e que nos próximos 45m iniciava o trabalho. A D. Pa, funcionária do piso, bateu à porta e perguntou se podia entrar para entregar uma circular informação, sobre a reunião que os embaixadores da saúde (representantes de uma turma na área da saúde) iam ter, no dia seguinte pelas 12h20m. Dirigiu-se ao W e à AR que são os Embaixadores da Saúde desta turma.

A AR entrega-me a sua folha. Toca para o intervalo e os alunos dirigem-se à porta. O Y serra a sua madeira com o auxílio a D. O R mantém-se sentado. A professora relembra que o intervalo é de 10m e não meia hora. Saímos as duas. Pelo caminho a professora informa-me que o Ma tem graves problemas com o álcool, aparecendo muitas vezes, da parte da tarde, alcoolizado. Diz ainda que é um excelente miúdo mas que ainda não sabem o que é que se passa. Junto ao átrio da saída, despeço-me da professora, lembrando-a que irei desenvolver a atividade na aula do professor F: entre as 9h45m e as 11h25m de 5ª feira.

Saio da escola. Está um frio de rachar!!!

1.3. Reflexão da Sessão 1

O objetivo desta sessão foi permitir aos alunos o contacto com a sua própria pessoa expressando aquilo que pensam que são, por escrito. Foi um encontro na primeira pessoa, de forma a iniciar a reflexão sobre si mesmos.

Apesar de, durante a sessão, os alunos se mostrarem pouco envolvidos e, alguns deles, até mesmo distantes em relação à atividade a desenvolver, provocando situações que perturbavam o funcionamento da sala de aula, quando tiveram de se expressar por escrito ou através de desenho/gráfico ou outra forma, todos o fizeram.

Introduziu-se o texto **EU SOU**, para averiguar qual o reconhecimento que cada um tem de si; quem sou, de onde venho, onde vivo... Nesta primeira abordagem pretendeu-se estabelecer pontos de contacto para a relação interpessoal.

Sou portuguesa, sou brasileira... A identidade, aqui, só se tem como referência a si mesma. É autossuficiente. Ser-se português ou brasileiro parece que se esgota nesta categorização. No entanto, esta distinção entre o EU portuguesa ou brasileira, remete para o facto de existirem outros, que estão no mesmo grupo turma, que não são brasileiros, nem portugueses, nem cabo-verdianos. Se todos fossem portugueses, esta realidade não teria qualquer relevância. As questões identitárias só surgem por existirem outras identidades, e onde é necessário fazer distinção reforçar uma imagem positiva, ou negativa. Como Vieira (2009), enfatiza a identidade não se esgota aqui, está em trânsito e em constante transformação.

Nesta sessão, e com muito pouco tempo de aula para a realização da tarefa, todos eles participaram envolvendo-se na atividade. Expressaram, na sua grande maioria, aquilo que consideram que é o eu, referindo aspetos formais e não formais, da identidade do Eu: traços de identidade física e emocional, comuns à maioria e por outro lado íntimos e pessoais. Não delinearão aquilo que Vieira (2009) refere como identidade fixista, estática e com base na origem. Constroem a identidade do eu a partir de um passado e de um presente, mutáveis, em reconstrução permanente.

Evidencia-se, neste estudo, a relação que o eu tem com o outro: amigos e família sendo esta distinção clara. Os alunos consideram a sua família o seu refúgio, a sua casa, à exceção do Ju.

Referem-se situações de exclusão em determinados momentos das suas vidas, evidenciando o efeito que isso teve na construção de identidade:

“Houve, um dia no 4º ano que eu me desentendi com uma colega e ela se aproveitou do desentendimento para me insultar e tentar bater-me e chamar-me preta.” (S).

Vieira (2009) fala-nos no *trânsfuga*, aquele que aceita a sua cultura mas recebe, também da nova. Não rejeita a de origem. Neste caso, o facto de mencionar a situação de racismo a que ficou sujeita, não oblitera a sua origem, o grupo étnico, não o esquece e não o tenta recusar: “Eu sou de raça negra, tenho tranças compridas, os meus olhos são castanhos-escuros.” (S).

Acrescenta: “Eu sou uma pessoa como outra, e por vezes há pessoas que não entendem isso, no mundo há pessoas muito ignorantes que não percebem que todos nós temos sentimentos...” (S).

O seu eu fortaleceu-se a partir de uma situação de exclusão e de domínio. Processou a informação e combinou-a de um modo exclusivo e intrínseco. Como Vieira (2009) refere a reflexividade permite ao sujeito efetuar “uma mudança constante e constrói-se segundo as situações.” (Cuche,1999; p.137).

Surge também o oposto:

“Todos me criticam por pensar que eu sou *gay* mas não sou...” (Ju).

A identidade deste aluno, em relação ao outro, é negativa, segundo Giddens (citado por Vieira, 2009,p.63), em função dos referenciais culturais do que é ser *gay* para estes alunos e especialmente para ele. O referencial identitário mais marcante está relacionado com a sua sexualidade, não com grupo étnico, nacionalidade ou religião.

Na construção do texto EU SOU, os alunos refletiram a noção de si mesmo a partir dos outros.

Nesta sessão, a identificação que fizeram de si mesmos foi realizada a partir dos grupos étnicos de proveniência. Foi a característica que usaram para explicarem quem eram. Será porque nos é inculcado desde sempre que o legado cultural determina e é determinante para a formação identitária do individuo? Vieira (2009) considera que:

“a ideia de pertença é tão forte, que para os “primordialistas”, o “ ser português”, a pertença a uma determinada nacionalidade ou a um grupo étnico ou religioso, torna-se a pedra de toque da identidade pessoal e cultural.” (p.50)

Essa identificação com o grupo de origem é quase obrigatória. As categorias (no caso a nacionalidade, ou grupo étnico) são construídas num processo auto reflexivo e contextualizado. Nenhum dos alunos se referiu ao facto de ser africano, europeu ou americano. Referem a sua nacionalidade, ou grupo étnico em oposição ao *outro*. Como Vieira (2009) refere, é o outro que constitui o referencial, é o outro que dá sentido ao eu:

“Eu sou brasileiro (...) nascido em 5/02/1998 no Estado de Minas, no Brasil” (Ma);

“Eu sou cabo-verdiano, eu nasci e criei em Cabo Verde” (W);

“Os meus pais são cabo-verdianos” (M);

“Eu sou portuguesa” (D);

“Sou português” (L);

“Sou de etnia cigana” (anónimo1).

A família é um alicerce na vida destes alunos. Os contextos familiares influenciam o processo de desenvolvimento dos mesmos. A partir da teoria dos sistemas ecológicos de Brofenbrenner (Correia, 1995) parte-se da análise de um **microssistema**: relação com a família:

“A minha mãe é muito boa para mim, valha-me Deus” (AR);

“Sempre morei com a minha vó gosto muito dela, ela sempre me está dando sermão por causa do meu comportamento em sala de aula” (E);

“Tenho uma família numerosa” (R);

“Vim com os meus irmãos e os meus pais” (Ma);

“Gosto muito de estar com a minha família” (anónimo 4);

“Adoro os domingos quando estou a comer com a minha família, jantar todos, brincamos, para mim a família é tudo; gosto de tar com a minha família” (L);

“Família para mim é tudo” (anonimo 3);

“Fico com pena por ver a minha mãe a batalhar sozinha para pôr a comida dentro da casa e eu sem fazer nada” (W).

Para este grupo- turma este microssistema familiar é importante.

Mas também o dos amigos, num contexto de relações mais alargado: “Mudei-me para a Costa da Caparica, onde eu nunca pensei encontrar tão bons amigos, que viraram irmãos de outros pais” (S);

“Nos meus tempos livres gosto de estar com os meus amigos” (W);

“Tar com os meus amigos” (anónimo 1);

“Gosto de estar com os meus amigos.” (anónimo 3).

As interações que os alunos estabelecem entre diferentes sistemas permitem uma melhor compreensão da construção identitária destes alunos. Não identificaram a origem e proveniência cultural dos amigos: grupo étnico, religioso ou cultural. No entanto relacionam a amizade com um juízo de valor:

“Não gosto de mentirosos.” (anónimo 5).

Estes juízos de valor são constantes ao longo dos textos EU SOU.

Quanto às relações que estabelecem com o grupo-turma já não são tão cordiais. As opiniões convergem no sentido em que o grupo-turma não é considerado como um elo de ligação, nas relações que estabelecem dentro e fora da escola:

“Esta turma tem de melhorar muito o comportamento, esta turma não é muito unida... esta turma podia ser mais unida se todos nos ajudássemos uns aos outros” (S);

“Eu não conseguia entender o comportamento dos meus colegas” (S);

“Gosto de ajudar as/os meus colegas de turma a trabalhar mas só na prática” (W);

No entanto compreendem a importância que esta tem para o futuro:

“Não gosto muito de vir para a escola mas tenho que acabar os meus estudos” (J);

“ (...) gosto de trabalhar em madeiras e não gosto de aulas teóricas”(Le);

“Não gosto de acordar cedo para ir para a escola; com este curso pretendo acabar o 8º e 9º ano” (Ma);

“Preciso da escola para o futuro, tenho de ter línguas para fazer aquilo que gosto”
(anónimo 4);

(...) estou a tirar um curso profissional para tirar o 9º ano. (W).

Apesar de não se identificarem com a escola, consideram que esta lhes facilita o acesso a uma melhor vida.

Nos textos que entregaram depreende-se que os alunos com maior dificuldade na expressão escrita optam por desenhar, não só as suas preferências, como os símbolos com os quais se identificam, dentro e fora da escola.

O eu está presente, nas descrições que fazem mas também no eu e os outros. Consideram fundamental a partilha de experiências e é através da representação de símbolos e imagens que se expressam melhor.

2. Sessão 2 – Reconhecimento da identidade

2.1. Atividade: Texto EU CONSIGO; EU NÃO CONSIGO

22 de janeiro 2015 ; Sala 42; 9h55m

Nesta sessão foram distribuídas aos alunos folhas A4, tal como lhes tinha sido mencionado na 1ª sessão, com o título EU CONSIGO; EU NÃO CONSIGO. Pretendeu-se compreender quais os limites que impunham a si mesmos, se estes limites estavam relacionados com as esferas escolares, familiares ou outras, nos quais os alunos do grupo-turma se movimentavam.

2.2. Descrição da Sessão 2

Chego à escola por volta das 9h50m, no dia vinte e dois de janeiro. Vou diretamente para a sala dos professores para ir ter com o professor F. Encontrava-se na sala, junto à porta de saída, já com as chaves da sala de aula a falar com um colega. Cumprimentei ambos e esperei que terminasse a conversa. Dá o toque para a entrada e vamos juntos para a sala 42. Pelo corredor informa-me que durante a semana têm faltado alguns alunos entre os quais o E, que por problemas disciplinares tiveram de chamar o Encarregado de Educação. Quando chegamos à porta da sala encontram-se aí o N, o R,

e a D. Cumprimentamo-nos mutuamente e eles perguntam se hoje vão responder a alguma questão. Digo-lhes que sim enquanto o professor os manda entrar. Queixam-se da sala estar fria. Entramos e eles dirigem-se às suas carteiras. Reparo que os lugares já não são os mesmos. A D e o R estão na 2ª fila a contar da janela, na carteira da frente. O N ficou sozinho em frente à carteira do P. Entra o V, o Y, o L e o B. O L e o Y ficam juntos atrás da D e do R. O V sozinho à frente ao lado do R na fila da frente. Batem à porta e entram os restantes alunos. Sentam-se nas carteiras e pedem desculpa ao professor pelo atraso. Passavam 15m depois do toque de entrada. O professor esperou que se sentassem. Começou por lhes lembrar que havia alunos com módulos atrasados e que convinha falarem com os professores das respetivas disciplinas para acertarem as datas de entrega dos trabalhos. Lembrou, também, que as faltas de atraso não são toleradas quando eles iniciarem os estágios nas empresas, a partir de maio. Deviam assumir uma atitude de responsabilidade e autonomia que tinha de passar pela pontualidade. Mantêm-se em silêncio.

Durante este tempo mantive-me em pé, no lado esquerdo da sala de frente para os alunos. O professor estava do lado direito. Quando acabou os esclarecimentos relativos ao Curso (estágio e faltas), disse-lhes: *como sabem a professora Marta vai trabalhar convosco hoje*, e virou-se para mim. Comecei por os cumprimentar, ao qual eles responderam ruidosamente. Disse-lhes que, tal como tínhamos combinado, ia distribuir as folhas com: EU CONSIGO; EU NÃO CONSIGO. De um lado preenchiam uma parte e do outro, outra. Se necessitassem de mais folhas avisavam. O V disse que me ajudava a distribuir mas os outros disseram que não valia a pena, que entre eles faziam isso. Não o queriam a perturbar. A J, o Ma e o V perguntaram se eu tinha lido os textos anteriores. Disse que sim mas não íamos discutir as respostas, nesse momento, a não ser que quisessem. Disseram que não. Depois de distribuir as folhas fui para o fundo da sala, onde eles se encontravam de costas para mim.

O professor foi buscar umas pastas pretas, e pô-las à janela, do lado de fora. Perguntei o que era e disse-me que eram as capas onde guardavam os trabalhos de desenho deles. As capas tinham uma folha A4 com várias caras. Disse-me que era o auto-retrato de cada um, feito por eles, desenhado e pintado. Depois de seco o trabalho era colado à capa, do lado de fora. Tinha uma camada de verniz para proteger o desenho. Os alunos estavam calados, a escrever. O V diz em voz alta: *há uma coisa que não consigo deixar de ser - cigano....* Os outros começaram a rir e ele também. *Oh professora, o meu*

bisavô era cigano e a minha trisavó casou com um angolano. És da Costa? Perguntei. Não. Sou das Olaias mas vim para a Charneca morar. Porque é que estás na escola da Costa e não na Charneca? Voltei a perguntar. Por causa dos cursos. Não tinham este que eu queria.

Uma boa razão para estares aqui, disse eu.

Claro, prefiro. A D mete-se na conversa e diz em voz alta que o seu bisavô era milionário em Angola mas foi morto na casa de banho do aeroporto.

O Y pergunta porque é que não foram buscar a fortuna se era milionário.

Sei lá, responde a D, o meu avô morava cá!

Já vi que têm histórias bem interessantes para contar. Acham que era importante conhecerem a história da vossa família?

Claro que é professora, responde o Ma. Eu conheço a da minha.

O R que está na carteira ao lado do Ma diz-lhe para ele estar calado pois não consegue escrever. Começam a entregar as folhas. *Hoje foi bastante mais rápido do que no dia anterior, comento.*

Hoje é mais fácil, responde o Ll, eu sei o que consigo e não consigo fazer....

Rio e dirijo-me para ele pois quer entregar-me as respostas. Pergunta-me se posso ver uma coisa que tem ali. Olho para uma folha escrita e pergunto-lhe o que é.

É o guião para desenharmos uma história de BD que o professor pediu.

Têm de criar um guião e desenhar a história? Pergunto.

É, veja lá. Começo a ler o que está escrito numa letra pequena e bastante impercetível. Ia-lhe perguntando algumas palavras que não conseguia decifrar. A história era de um herói que vai prender o assassino do seu pai. Depois de o prender tinha como missão auxiliar as pessoas.

Viste o Homem Aranha, pergunto.

É, como é que adivinhou?

O R está virado para trás a conversar com o Y.

Pergunta-me quando é que vamos tirar as fotografias de cada um deles. Respondo que temos de pedir autorização aos E. E. e para isso tenho de ir à direção fazer as autorizações para entregar eles entregarem em casa. A D pede um lenço para se ir assoar. O N pede autorização para ir buscar o material à papelaria. A D aproveita para pedir autorização para sair e assoar-se. Saem os dois.

O V pede auxílio para arranjar a sua capa e retocar o verniz do seu auto-retrato. A AR entrega as suas respostas. Faltavam dez minutos para tocar para a saída e eles foram buscar as suas capas. Tiraram o trabalho para desenvolverem a atividade que tinham de terminar - a partir de um pequeno texto tinham de construir a BD correspondente ao mesmo. Tinham para cada pequeno texto de três linhas, com uma pequena história, quatro quadradinhos. O V pede aos colegas todo o material que necessita pois não tinha trazido nada. O Y sai para ir à casa de banho. Quase a tocar, relembro que na próxima semana vamos, de novo, trabalhar juntos. Vou à direção pedir para fazerem as autorizações e começarem a tirar as fotografias, a si mesmos, aos colegas e à Escola. Antes do toque o professor pediu aos alunos para arrumarem os materiais todos nas respetivas capas, e pô-las em cima dos armários. Toca e começam todos a sair. O professor não deixa sair quem não tinha arrumado as capas: Y, V, R. Estes protestam mas arrumam o material e despedem-se.

Sáímos e dirigimo-nos para a sala dos professores. O professor diz que eles estão mais ordenados e já trabalham sem ser necessário estar sempre a pedir-lhes o mesmo. Entramos na sala de professores e eu dirijo-me à direção. Peço os papéis de autorização para depois escrever o texto, aos encarregados de educação, sobre a permissão para tirar fotografias aos educandos. Falo com as minhas colegas, S. e D. e despeço-me pois tinha de ir trabalhar.

2.3. Reflexão da Sessão 2

Nesta 2ª sessão os alunos estiveram mais à vontade e rapidamente compreenderam o que tinham de fazer, sem questionar muito o modo da sua execução. Foram bastante rápidos na consecução da mesma. Não se alongaram em grandes textos, pelo contrário, foram mais sucintos e concisos nas respostas. Alguns, bastante esquemáticos. Percebe-se que têm mais facilidade em identificar o que conseguem e o que não conseguem executar. O modo como trabalharam o espaço em branco, da folha A4 que lhes foi

distribuída, foi sintomático da facilidade em identificarem as suas possibilidades e limitações.

Reparei que dez deles identificaram-se nas folhas, ao contrário do que tinha sucedido na sessão anterior em que 8 deles não se identificaram.

Nesta sessão foi-lhes pedido construírem um texto onde dissessem o que: **EU CONSIGO** e **EU NÃO CONSIGO**. Pretendia que os alunos indicassem quais as capacidades ou interesses que conseguiam desenvolver, e aqueles com os quais não se identificavam ou não conseguiam realizar.

Em relação ao **EU CONSIGO**, consideraram 11 deles conseguir fazer tudo ou quase tudo a que se propunham, desde que assim o quisessem: tomada de consciência da vontade, espírito de sacrifício e necessidade. Nesta atividade do **EU CONSIGO**, indicam que individualmente, se o quiserem, cumprem:

“Não há nada que não se consiga com força de vontade; eu consigo fazer tudo.” (R);

“Aturar a vida que tenho” (anónimo 1);

“Ser bom filho; ser bom amigo” (Ma);

“Se eu consigo todos nós conseguimos.” (M);

“Ajudar a minha família.” (J).

No texto **EU NÃO CONSIGO** foram evidentes que as impossibilidades se relacionavam com os outros, ou seja, com fatores externos à vontade individual. As relações que se estabelecem com os outros são os maiores impeditivos ou estimulantes na realização, consecução e finalização de tarefas:

“Não consigo estar com pessoas falsas” (W);

“Não consigo deixar de gostar das minhas amigas” (Y);

“Deixar de ser quem sou” (anónimo 1);

“Não consigo estar infeliz” (anónimo 2);

Uma das evidências que surgiu é a da imagem que se desenvolve de si mesmo a partir dos outros:

“Não consigo cantar em outras línguas a não ser crioulo ou português” (W);

“Não consigo deixar de ser cigano” (Y);

“Não consigo me esquecer de muitas coisas do meu passado, problemas, lutas, desentendimentos, discriminação, preconceito, racismo.” (S).

As duas primeiras afirmações sugerem que estes alunos apesar de circularem em sistemas distintos e variados não esquecem nem omitem o seu passado e a sua origem. O facto de não conseguirem “deixar de ser ou cantar” , implica que não irão esquecer quem são nem deixarão de cantar a partir da língua de origem e da língua dominante. Não quer dizer que não possam acrescentar outras dinâmicas no futuro. São os mestiços aos quais se refere Vieira (2009). Mesmo quando o M. refere: *nada é impossível*, quer dizer que tudo está em aberto e que não há limite para a aprendizagem. A identidade, neste contexto é, sem dúvida, considerada como dinâmica e em constante construção.

Tentei iniciar a problemática da família para poder ser trabalhada em outras sessões: *Acham que era importante conhecerem a história da vossa família?*

Claro que é professora, responde o Ma. Eu conheço a da minha.

Nenhum desenhou absolutamente nada nesta atividade. Todos eles demoraram muito menos tempo na execução da tarefa.

3. Sessão 3: Encontro: Grupo-turma

3.1. Atividade: Roda

12 de fevereiro 2015; Sala 42; 9h

Nesta sessão pretendeu-se que os alunos, juntamente com os professores que se encontravam presentes, formassem uma roda, dando as mãos e, um a um, fossem dizendo uma única palavra sobre o que sentiam em relação ao grupo-turma, ou seja que atribuíssem uma característica definidora do mesmo. Pretendeu-se deste modo compreender quais as ligações e sentimentos que uniam o referido grupo-turma.

3.2. Descrição da Sessão 3

No dia 12 de Fevereiro, pelas 9 horas da manhã, na sala 42, demos início a mais uma sessão com os alunos.

Entrei na sala de aula com o professor F. Esperámos durante 15 minutos que os alunos chegassem. Por volta das 9h15m bateram à porta e apareceram o V, o R, o Ma, o D e o E. Pediram desculpa pelo atraso. O professor deu-lhes os bons dias e nada mais disse. Manteve-se de pé, junto às carteiras da 1ª fila e esperou que se sentassem. Entra o Ju e dirige-se para a última fila, do lado da janela e senta-se numa carteira. O V foi-se sentar a rir e a olhar para o professor. O R caminhava lentamente até à carteira que se situava na 2ª fila, a partir da mesa do professor. O Ma perguntou ao professor se estava muito chateado. O E sentou-se e nada disse. Os restantes sentaram-se e nada disseram. O professor esperou e perguntou-lhes se se tinham atrasado por causa dos transportes. *Iah*, respondeu o V. Foi? Perguntou o professor? *Eram os vossos sócias que estavam no pátio antes do toque? Eh descobriu-nos...*, disse o R. O professor respondeu-lhes que *os atos que praticamos têm consequências. Enquanto andam na Escola, os professores e os próprios encarregados de educação acabam por solucionar situações que podem inviabilizar o prosseguimento dos estudos. Quando entrarem no mercado de trabalho, vão estar por conta própria e aí, não vão ser condescendentes em relação às suas ações. Ou se tornam responsáveis ou quando estiverem a fazer o estágio nas empresas a partir de maio, não o terminam, se deram faltas.*

Os alunos não responderam e o V encolheu os ombros. *É diferente*, respondeu. O professor não respondeu. Os restantes alunos ficaram calados. O Ma dirigiu-se a mim e perguntou-me o que íamos fazer.

Bom dia, disse. *Espero que estejam bem-dispostos. Iah, bué...*, respondeu o V.

Hoje proponho-vos uma atividade que implica estarmos mais próximos uns dos outros, pois vai ser realizada em roda e vamos dar as mãos uns aos outros (iniciam um burburim). *Eu não dou a mão a nenhum deles* diz o R e começa a rir-se...

Os restantes falavam uns com os outros e riam. Perguntei porque é que não queriam dar as mãos uns aos outros. *Professora* disse o Ju, eu não vou dar as mãos a nenhum deles. *É melhor que não* respondeu o V, e de novo riram.

O objetivo destas sessões, convosco, é que se aproximem uns dos outros, se conheçam e tentem auxiliar-se nas múltiplas tarefas que são sugeridas ao grupo turma. Vocês estão praticamente o dia todo uns com os outros. O que sugerem então? Não fazer a roda e fazermos outra atividade em que me digam o que acham da vossa turma? Sugestão, por favor, disse eu.

Não, não, responderam, *pode ser a roda.* Disseram alguns em coro. O Ju manteve-se calado e de olhos baixos.

Diga lá o que temos de fazer, disse o Dln.

A minha proposta é fazermos uma roda, dando as mãos aos colegas que estão ao nosso lado e cada um de nós tem de dizer o que pensa da turma dizendo somente uma palavra, disse eu.

É bué complicado, disse o V. *Pois é, temos de sintetizar ao máximo o que pensamos sobre determinado assunto... Não é nada fácil,* disse eu.

Neste tempo em que estive a falar com eles o Professor F. falava com o Ju, baixinho.

Começamos? Perguntei. *Iah, bora,* disse o Da.

Começamos a retirar as carteiras e cadeiras para os cantos e as laterias da sala. Ficou um espaço aberto no centro.

Juntamo-nos? Perguntei. O Ju ficou ao lado do Professor e eu aproximei-me dele. Ficou entre nós.

À medida que se juntavam e iam dando as mãos, riam, afastavam-se com movimentos rápidos quando os outros se aproximavam mas por fim acabaram por dar as mãos e escolher com quem queriam partilhar o círculo.

Quem começa? Perguntei.

Começou o professor:

F: Irresponsabilidade

Olharam todos para o Júnior que respondeu,

Ju: Horrível

O Vasco ria e pensou durante uns segundos:

V: Mal comportada

Ma: Desrespeitadores

E: Supimpa

Começaram todos a rir....

R: Desorganizada

Dln: Irónica

EU: Esperança

Foi rápido, disse eu.

O Ma referiu que já tinha feito aquele exercício e não gostava muito. Era estranho... *Bué*, responderam em coro os outros, *não tem sentido*. Expliquei que o facto de só poderem referir uma palavra em relação à caracterização da turma e não mais do que uma exigia algum exercício de síntese face ao que sentiam em relação ao grupo turma.

Perguntei o que era supimpa. Responderam que queria dizer fixe.

Afinal não custou muito, ou custou? Professora, nós sabemos o que pensamos uns dos outros, disse o E. Sabem mesmo o que todos pensam? E se sabem não se pode alterar ou melhorar as relações que vocês têm uns com os outros?

Ah, disse o Ma, nós dizemos isto mas damo-nos bem.

Não foram palavras cordiais as que empregaram para caracterizar a turma, ou foram?

Isso não quer dizer nada. Sabe como é..., disse o V.

Não, não sei...

Viu o professor F? Chamou-nos irresponsáveis!

E não são as vossas atitudes que o demonstram, respondeu o professor.

*Iah, mas sabe que se quisermos somos *bué da fixes*..., disse de novo o R.*

Porque é que disse esperança? perguntou o Ma, dirigindo-se a mim.

Porque tenho esperança no vosso futuro e no que são. Apesar de tudo participam nas atividades, trabalham, envolvem-se... Ou não?

Mas são bué desorganizados! Disse o Ma.

A desorganização não revela desinteresse... Não espero nada em concreto respondi, só reajam de acordo com o que pensam e querem. No fundo vocês têm noção do vosso comportamento e do que fazem, não é?

Iah mas vamos trabalhando na Escola. Esta turma é bué barulhenta mas damo-nos bem, disse o R, voltando-se para os colegas.

E na próxima aula? O que vamos fazer? Perguntou o Ma. Já viu os textos do Eu Sou? Eu não escrevi tudo o que queria...

Porquê? Perguntei

Pensei no que escrevi e queria alterar coisas... disse o Ma

Podemos fazer? Perguntou o V. Iah, falta-me coisas... disse o Da.

Se quiserem podemos voltar a fazer o Eu Sou. O que acham de escreverem de modo a poder serem expostos os textos? Parece-vos bem? Perguntei.

Em coro, à exceção do Ju responderam que sim. Sugeriu cortarmos um pano e escreverem no mesmo. Era mais fácil para depois se poder expor. Perguntei-lhes se tinham outra sugestão para considerarmos. Disseram que podia ser o pano e perguntaram se eu tinha algum. Disse que sim e que o trazia na próxima aula. O professor F. disse que avisava os outros. Os que se encontravam na sala ficaram de passar a mensagem. Se alguém discordasse podia trazer outra coisa qualquer para trabalhar.

Neste período de tempo o Ju mantinha-se cabisbaixo, de olhos postos no chão, em pé e com os braços cruzados.

O professor F ouvia calmamente a conversa.

Deu o toque para a saída.

Passou bué da rápido disse o Ma.

Afinal esta atividade teve algum sentido, ou não? Disse eu.

Vamos pensar, respondeu o Ma que se encaminhava para a porta de saída com os outros. *Até para a semana*, despediram-se.

Boas férias, disse eu (aproximava-se o Carnaval).

Eu e o professor F arrumámos as nossas coisas enquanto conversávamos sobre o efeito que a atividade tinha tido neles. Referimos que pareciam mais soltos, ou seja, mais à vontade com o facto de terem de expor as suas emoções. *Reparaste que pediram de novo para fazer o texto e nem puseram em causa o facto de mais tarde serem expostos?* Disse eu. *Já estão à vontade*, respondeu o professor F.

O Ju arrumava o seu material e despediu-se, saindo.

Tchau Ju, respondi, *até para a semana e obrigado pela tua participação*.

Acenou com a mão e saiu.

3.3. Reflexão da Sessão 3

Apesar de só estarem 6 alunos de todo o grupo-turma presentes percebe-se que estes são unânimes na imagem que têm da turma. As palavras que a maioria utiliza reportam para comportamentos que vão ao encontro da faixa etária dos alunos. Alguns identificam a turma a partir do seu comportamento disciplinar: **V**:Mal comportada; **Ma**: Desrespeitadores; **R**: Desorganizada. Há ainda o Dln que a considera irónica. Este termo pode não ser depreciativo, pelo contrário pode demonstrar inteligência e sagacidade por parte dos mesmos, face a situação com as quais têm de lidar. Só o Ju, já tem uma atitude de repúdio em relação à mesma: Horrível.

A complexidade do tecido social e, portanto dos inúmeros sistemas e contextos nos quais os alunos se movem, implica empatia ou antipatia perante situações e indivíduos. Esta atividade é disso o resultado. Enquanto o professor F os considera irresponsáveis por estar em permanente contacto com eles, já eu, por me encontrar numa outra situação, considero que as suas atitudes e comportamentos são uma mais-valia pois expõem-nos a atividades que à partida recusam. No final acabam sempre por realizar as atividades, envolvendo-se e reconhecendo-se nas mesmas. Vieira (2009) esclarece que a identidade destes alunos no grupo-turma estabiliza-se em relação ao mundo cultural em que se movem, unificando-o. Cada um constrói a sua identidade social a partir da

identificação de pertença a determinado grupo, da significação emocional e avaliativa que ela reveste. Cada grupo tende a comparar-se com outros. O facto de os alunos terem avaliado o seu grupo-turma a partir, especialmente, de fatores comportamentais, pode estar ligado com avaliações feitas quer por professores quer por colegas ou amigos, de outros grupos-turma. Estas avaliações são de desvalorização face a outros grupos, ou não diriam que era desorganizada nem mal comportada, horríveis e desrespeitadores. No entanto, encontram, também um lado positivo pois são irónicos, o que os leva a avaliar situações e a posicionarem-se com atitudes que tratam as situações com humor. Estão a atribuir características ao grupo-turma no qual se inserem. Poderiam ter dito que eram competitivos, trabalhadores, imaginativos, ou outros adjetivos que os classificassem. Foram avaliar-se a partir de comportamentos emocionais.

Os alunos movem-se e percorrem um caminho entre o seu EU e o OUTRO; esta construção entre identidade / alteridade é proveitosa para a produção de juízos e atitudes. A identidade deste grupo turma faz-se a partir de comparação com outros. Bourdieu (citado por Vieira, 1999) explicita que surgem juízos de valor e uma gramática de atitudes, ou seja, uma forma de pensar e raciocinar e uma sintaxe de entendimento, quando é feita uma comparação. Nesta relação de expressões e atitudes surge um sistema de aquisições mentais que reportam para o interior do grupo turma: os seus valores, as suas normas e modelos. Apesar de se cruzarem vários grupos culturais nesta turma, são notórios os modelos que estabeleceram como padrão: chegarem sempre atrasados, não serem disciplinados, nem bem comportados. Como Vieira (1999) refere, têm um *modus vivendi* distinto dos restantes grupos turma, que o próprio professor sintetiza numa palavra: irresponsabilidade. Se este grupo-turma assume uma construção cultural que o identifica, face aos restantes grupos-turma da escola, isso não pressupõe que todos os indivíduos que o constituem estabeleçam ligações interculturais entre si. Estamos perante um grupo multicultural mas que, pela exigência do contexto, se identificam enquanto grupo.

Pela exigência do contacto do dia-a-dia este grupo estabelece uma relação dialética entre o seu quotidiano e a pluralidade de sistemas de onde são originários, obrigando-os a negociar escolhas de acordo com as com que o grupo-turma se depara. Nasce assim uma nova realidade e um outro contexto. Compreendemos que a diversidade cultural de cada um tem de encontrar pontos em comum para coexistirem e criarem uma realidade específica que é aquela em que se movem enquanto grupo. Novos elementos irão fazer

parte da identidade de cada um deles. Este sistema ecológico, único para esta realidade, vai transformar cada um dos alunos mas, ao mesmo tempo, é comum a todos eles, por fazer parte das suas histórias de vida. O individual é assim uma construção social, portanto um processo dinâmico e em contínuo crescimento. Se cada um deles tiver de contar a sua história de vida, revelando a sua identidade, em um dado momento, este grupo-turma é o elo de ligação, a cola que os manteve unidos e os identificou, durante um período de tempo, sendo uma parcela identitária, comum a todos eles.

4. Sessão 4: Reconhecimento da Identidade

4.1. Atividade: Lençol EU SOU

18 de março 2015; Sala 42; 13h30m

Nesta sessão foi utilizado um lençol que foi cortado em partes iguais e distribuído pelos alunos. Propôs-se que escrevessem, tal como na 1ª sessão, o texto EU SOU. Como os alunos já tinham realizado esta atividade, foi um momento importante para compreender se tinham refletido sobre a atividade anteriormente solicitada e que alterações se iriam verificar. Tinham reconhecido a sua identidade e refletido sobre a mesma, a partir da atividade anterior? A importância de ser solicitada a mesma atividade é precisamente para compreender o grau de reflexividade que desenvolveram entre a 1ª e a 4ª sessão.

4.2. Descrição da Sessão 4

Entrei na sala de aula, juntamente com o professor. Os alunos não se encontravam. Eu tinha levado um lençol velho para realizar a atividade que tinha sido proposta na última sessão. Esperámos um pouco e os alunos foram chegando: a AR, a J, o E, o Le, o Ma e o N. Quando se estavam a sentar chegaram os colegas, Y, Je e o Ll. O Professor F começou por lhes dizer que têm de ser cumpridores quanto às horas pois as aulas iniciam-se à 13h30m, eram quase 14 horas e ainda estavam a entrar. Não responderam e conversavam entre si. Pedi-lhes atenção.

Pararam de conversar e esperaram que eu falasse. Estavam mais calmos e não tentavam chamar a minha atenção, fingindo que me ignoravam (um dos métodos utilizados para destabilizar as aulas).

Iniciei a conversa, expondo as ideias que tinham sido transmitidas na última sessão. A Je disse-me que já sabiam, pois o professor e os colegas já lhes tinham comunicado. *Têm alguma sugestão ou querem alterar alguma coisa na atividade?* Perguntei. *A professora trouxe material ou precisamos de usar o de Artes?* Perguntou o Ll. Respondi que tinha ficado de trazer um lençol velho para eles escreverem o texto EU SOU. Seria exposto, mas só os que consentissem, disse eu. *Tá-se* respondeu o Y. *Vamos iniciar a atividade?* Perguntei. *Trouxe o lençol para ser dividido em vários pedaços. É para escrevermos o texto EU SOU?* Perguntou o Le. Disse-lhe que sim e ele, a J, o Ma e o Ll ofereceram-se para cortar o lençol. Os restantes ficaram a conversar entre si. O tamanho de cada pedaço de lençol foi cortado de acordo com o que eles consideravam ser a melhor medida para poderem trabalhar. Cortaram 40 pedaços.

O Y perguntou o que estavam a fazer e a J respondeu que tivesse ouvido o que tinha sido pedido. Respondi-lhe que estavam a cortar pedaços de tecido (lençol) para fazerem o texto sobre o EU SOU, tal como tínhamos combinado. O Ll pediu para tirar um pedaço e foi para o seu lugar, junto à janela. O Ma e o E tiraram um pedaço, cada um, e foram sentar-se junto um do outro. Todos eles iniciaram a atividade. O Le, sentado na primeira carteira, estava com um olhar bastante vago. Perguntei se necessitava de alguma explicação. Disse-me que não, estava a pensar. O N, na primeira carteira junto à janela, estava encostado à parede com os olhos fechados. A AR, sentada atrás dele, deu-lhe um encontrão com a mão e disse-lhe: *acorda, estás sempre a dormir... Deixa-me*, respondeu o N. O professor F que estava no fundo da sala, a organizar o material que eles tinham de utilizar na aula a seguir, mandou-os estar sossegados. *Necessitas de alguma coisa?* Perguntei ao N. *Não é que dormi pouco e tenho sono... Mas são quase três da tarde. Não dormiste o suficiente? Não, tenho sempre sono porque deito-me tarde... Fica a jogar com os outros no computador*, disse a AR. Começaram a rir e o N encolheu os ombros e começou a olhar para o pedaço de pano que tinha à sua frente com uns desenhos feitos...

Continuaram a trabalhar e o Ma disse que era fácil aquela atividade, pois sabia bem aquilo que era. *Ótimo* respondi, *lembra-te que o que está a escrever tem de ser legível para outros. Não escrevas em letra muito pequena senão não é possível fazer-se uma leitura.* O Y virou-se para o Le que estava à sua frente e perguntou-lhe o que tinha escrito. O Le respondeu-lhe que não tinha nada a ver com isso. *Olha, olha, vê lá se queres que te tire o pano...*

Pedi-lhe (ao Y) que se concentrasse no que estava a realizar e deixasse sossegado o colega. A J e a Je disseram para eu não ligar porque *o Y é muito parvo, está sempre a implicar com os outros. Deve ter a mania*, disse a Je. *Calem-se*, disse o Y, *nem sabem o que estão a fazer. Sabes tu*, respondeu a J. Continuaram a trabalhar e o Ma e o E conversavam entre si enquanto iam escrevendo.

Fui ter com o Ll que estava muito calmo, sozinho. *Então?* Perguntei, *como vai isso? Tá quase*, respondeu, *tou bué de tranquilo aqui ao fundo* (o seu lugar é na última carteira a partir da secretária do professor). Tinha um texto escrito com letra muito pequena. *Achas que se consegue ler alguma coisa, com a letra desse tamanho?* Comentei. *Consegue*, respondeu sem levantar a cabeça do trabalho que estava a realizar. O Le chamou-me, *professora, pode chegar aqui?* Dirigi-me à sua carteira ele pediu – me se podia retirar outro pedaço de pano pois aquele estava todo sujo da caneta com que tinha escrito. Disse-lhe que sim e perguntei como é que tudo aquilo (o pano estava todo sujo com manchas de tinta) tinha acontecido. *A caneta rebentou*, disse-me. *Rebentou porque estavas a mordê-la*, disse a AR, *és mesmo bronco*. O Le, que é bastante calmo e muito tranquilo a falar com as pessoas, respondeu-lhe que não tinha nada com isso. O Y acrescentou que *é mesmo bué da parvo, tipo...* O professor F., que circulava entre eles, pediu ao Y para não ter comentários depreciativos pois não melhoravam em nada a conversa. O Y riu e virou-se para trás onde estava o E e o Ma.

Perguntaram-me as horas e disse-lhes que faltavam 10 minutos para dar o toque. O Le chamou-me e disse que não ia conseguir acabar nesse dia. Respondi-lhe que não havia problema, continuava na próxima sessão. O Y disse que o cigano (referindo-se à sua pessoa) já tinha terminado. Bateram à porta e o L e o B pediram para entrar. O professor perguntou se sabiam que horas eram. *Atrasamo-nos*, disseram. Deu o toque para a saída e começaram a arrumar. Lembrei-lhes que na próxima aula, no dia a seguir, iria lá estar para terminarmos a atividade pois estava a aproximar-se o final do período e só nos iríamos ver no início do terceiro período, em abril.

Saíram e despediram-se de mim e do professor, com gestos e frases rápidas.

4.3. Reflexão da Sessão 4

Nesta sessão os alunos construíram os textos muito à imagem dos anteriormente realizados. Utilizaram mais desenhos gráficos para a sua construção, ao contrário do

primeiro texto. Muitos deles não se identificaram, sendo poucos os que o fizeram. Compreende-se quais os seus valores culturais e sistemas que se movem a partir do que escreveram. No texto EU SOU: encontram-se elos de ligação com a identidade étnica:



Imagem 1: eu sou

De cariz religioso associado a representações:

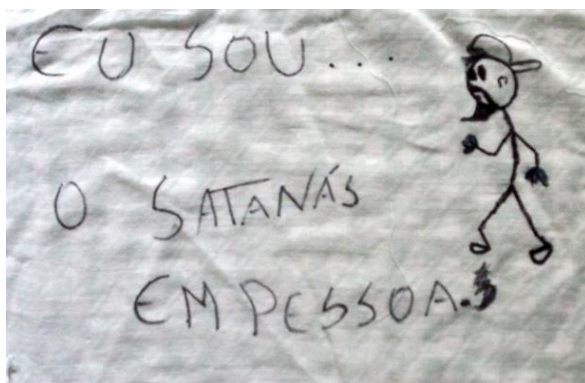


Imagem 2: eu sou

mas também familiar:

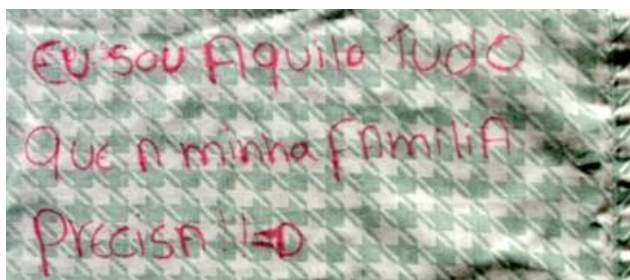


Imagem 3: eu sou



Imagem 4: eu sou

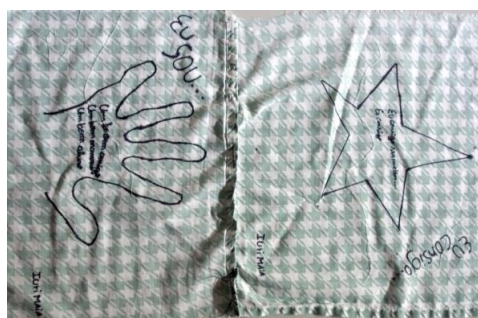


Imagem 5: eu sou

Todos eles nos reportam para uma identidade em função dos outros, ou seja, a sua identidade é construída a partir dos outros, ou da consciência de outros. Os sistemas ecológicos partilhados pelos alunos remetem-nos para os sistemas ecológicos de Brofenberner (Martins & Szymanski, 2004).



Imagem 6: eu sou

A imagem 6 remete-nos para as relações que se estabelecem entre sistemas ecológicos por onde os alunos se movimentam; no caso um sistema de relações alargado, denominado por Brofenberner (idem) de exossistema que, apesar de não influenciar diretamente o aluno, cria nele expectativas que marcam a sua identidade e consequentemente os seus objetivos.

Quando se pediu para se construir o texto EU SOU e EU CONSIGO pretendeu-se compreender que aprendizagens tinham adquirido, por onde se movem, apreendendo um conjunto de princípios e técnicas, transmitidos a partir da memória do grupo, passando estes a fazerem parte de si e do seu património pessoal, bem como da sua identidade em construção. Quais as suas pertenças e quais os principais contributos que o aluno foi adquirindo para a sua construção identitária?

Como Amin Maalouf, (citado por Vieira, 2009), nos diz:

“a identidade de uma pessoa não é um patchwork, é um desenho sobre a pele esticada; se se tocar numa só das pertenças, é toda a pessoa que vibra. A identidade não se reparte em metades, nem em terços, nem se delimita em margens fechadas.” (p. 33).

Compreender os distintos ecossistemas em que os alunos se movem, influenciam e são influenciados, podemos compreender as relações interculturais que estabelecem entre pares. Os textos EU SOU e EU CONSIGO devem permitir contextualização da identidade do aluno.

Como Carrasco menciona (*in Ibatea Pedagogia, Etxeberria, 1994*):

“el individuo constituye el entorno, crea, com su presencia en un ecosistema, entorno, aunque uno esté allí y outro llegue, el contacto intercultural se produce por interferencia entre entornos humanos, entre entornos creados; uno que está y outro que se genera a partir de la nueva presencia. Sin esta referencia ambiental no se entienden los problemas interculturales.” (p. 63).

Portanto, quando eles constroem o EU SOU e o EU CONSIGO assim como os textos referentes às suas famílias, estão a gerar um novo ser, associados a todos os ecossistemas por onde passaram e passam, por onde se movimentaram e movimentam. Criaram em todos eles relações de interculturalidade pois foram aprofundando o seu sentido de identidade, em função dos outros.

Nesta sessão já expressaram as suas ideias através da representação gráfica. Utilizaram texto escrito associado a grafismos construindo um objeto que, como afirma Blanco (citada por Mendes, 2010) “o objecto portador de informação converte-se num documento, numa fonte de dados, tal como um documento escrito (...).” (p.22).

Neste sentido, os textos construídos nesta sessão pelos alunos foram portadores de informação acerca da sua identidade, e de como essa identidade é construída a partir das expectativas e objetivos que pretendem alcançar. No momento em que o aluno construiu o seu texto e o apresentou ao grupo-turma, estes passaram a partilhar da mesma informação. Estabeleceram-se interações que possibilitaram uma maior coesão entre os alunos, apesar das frequentes discussões que entre eles se davam.

5. Sessão 5: Reconhecimento da Identidade

5.1. *Atividade: Lençol EU CONSIGO*

19 de março 2015; Sala 42; 9h

Nesta sessão pretendia-se concluir a atividade iniciada na sessão anterior. Foi uma agradável surpresa quando os alunos, que já tinham concluído a atividade, me perguntaram se podiam realizar a mesma atividade em relação ao texto EU CONSIGO. Demonstraram empenho e interesse no estudo que estava a decorrer no grupo-turma. Percebi que o trabalho que estava ser desenvolvido era essencialmente porque eles queriam e não tanto porque eu ia sugerindo.

5.2. *Descrição da Sessão 5*

Eu e o professor F entramos na sala de aula. Nenhum aluno se encontrava à porta. Esperámos pois normalmente os alunos chegam bastante atrasados à primeira hora. Por volta das 9h20, chegou a De a J. O professor F estava em pé, junto à sua secretária. As alunas deram os bons dias e foram sentar-se na da fila do meio segundas carteiras. *O que vamos fazer, acabar a atividade de ontem? Sim* respondi, *venham ver quais são os vossos panos. Mas só estamos nós! Começamos? Claro*, disse-lhes eu. Bateram à porta e o B, o L e o Ma perguntaram se podiam entrar. O professor F anuiu com a cabeça e nada disse. Eu e as alunas dirigimo-nos para a estante onde se guardam os materiais que produzimos nas atividades. Retirei o saco e abri-o. As alunas retiraram os panos e começaram a procurar os seus, bem como os dos restantes alunos. Bateram de novo à porta e entraram o N e o Le. *Bom dia podemos?* O professor F perguntou se sabiam as horas. *Desculpe professor, perdemos o autocarro...* reponderam. *Todos os dias perdem o autocarro!* Respondeu o professor.

Sentaram-se e o B foi buscar o seu pedaço de pano para iniciar a atividade. *Traz os nossos* disse o Ma. O Ma acenou-me com a mão e perguntou se estava tudo bem. Disse-lhe que sim e ele pediu-me para ir ver o que estava a fazer. *O que acha? Estás a acabar o que iniciaste ontem?* Perguntei. *Sim*, disse. *Falta-me retocar este lado* e apontou para o lado do pano onde estava escrito o texto.

Deu o toque das 9h45m e saíram para o intervalo.

9h55m

Depois do toque de entrada chegaram o F, o V, o Ll, o Y, o R, o M, o W e o E.

Perguntaram o que estavam os colegas a fazer e foi-lhes dito. Os que tinham acabado o texto do EU SOU perguntaram se podiam também escrever sobre EU CONSIGO. O W perguntou se podia também fazer sobre a família. Disse que sim e quem quisesse podia também escrever algo sobre a sua família. Outros optaram por escrever sobre a família mas, estranhamente pediram folhas A4. Perguntei porquê? O W disse que preferia e o Ma disse que era mais fácil. *Não querem que seja no lençol para ficar exposto?* Perguntei. Não, responderam. Distribui as folhas aos que me pediram: Ll, W, E, J, AR, e D. Começaram a escrever.

5.3. Reflexão da Sessão 5

Nesta sessão, à exceção de um único elemento, a AR., todos os outros que sugeriram a atividade sobre a família, são oriundos de meios geográficos que não o europeu: África e América do Sul. Embora os indivíduos se movam em grupos sociais e mesmo sociedades distintas, de um domínio de existência para outro, nem sempre existe continuidade e homogeneidade em todas as experiências que vivenciaram ou vivenciam. No entanto estas experiências representam parte das suas vidas. Nos textos sobre a família há um que sobressai pela singularidade que representa para o W a comida e a sua identificação com um determinado grupo étnico, o cabo verdiano. O texto refere:

“Cachupa é o prato típico de Cabo Verde... É o prato mais conhecido e que mais alimenta em Cabo Verde.” (W)

“Hoje em dia, ou seja, atualmente, já não são só os africanos que se alimentam desse prato. Os “brancos” (portugueses), também se alimentam disso.” (W)

O que pretende dizer-nos com isto?

Que o prato típico, a cachupa, muitas vezes associado a determinados grupos étnicos e sociais é uma marca identitária de Cabo Verde, e que deixou de o ser quando passou a ser, também, consumido pelos “outros”, os “brancos”, ou seja, aqueles que eram os portugueses? Este texto representa as marcas identitárias que se traduzem na construção de identidade dos indivíduos. Neste caso podemos verificar que a comida, enquanto referencial de um determinado grupo étnico, trespassa as fronteiras do mesmo e tal como o W refere:

“Hoje em dia, ou seja, atualmente, já não são só os africanos que se alimentam desse prato.”

Primeiro assumiu que os africanos se alimentam daquele prato, cachupa, não delimitando a sua fronteira geográfica e étnica (África é um imenso continente com uma grande diversidade étnica). Refere ainda que os brancos, e põe entre parênteses a palavra *os portugueses*, também já a comem. Expressou-se através de uma linguagem que utiliza expressões características de determinados grupos étnicos. Para o W o branco é o português. Não considerou os europeus, ou outros mas os portugueses. Mesmo nos dias de hoje, muitos dos filhos dos imigrantes de Angola, Moçambique, Cabo Verde, Guiné Bissau, Timor, ou Brasil, tendo nascido em Portugal, muitas vezes identificam-se com o seu grupo de origem, e não com a região ou local geográfico onde nasceram: “Os “brancos” (portugueses), também se alimentam disso.” Construiu a sua identidade a partir da noção do outro: o branco. O etnocentrismo faz parte do processo de identificação de cada um de nós, tal como Ladmiral (citado por Vieira, 1999) nos refere:

“ (...) o etnocentrismo é inerente a todo o grupo sociocultural, étnico ou nacional. É correlativo da distinção que separa o teu do meu, o próximo dos estrangeiros, as pessoas daqui das pessoas de fora (...). Assim o etnocentrismo é ao mesmo tempo um traço cultural universalmente expandido e um fenómeno psicológico de natureza projetiva e discriminativa que faz com que toda a perceção se faça através de uma grelha de leitura elaborada inconscientemente a partir do que nos é familiar e dos nossos próprios valores.” (p.69).

Assumimos que o EU ou o NÓS são construções interculturais. No entanto nem sempre é assim; muitas vezes as relações que se estabelecem são multiculturais e não geram interação.

No entanto Giddens (citado por Vieira, 1999) diz-nos que:

“ (...) quanto mais a tradição perde a sua influência, e quanto mais a vida diária é reconstituída em termos de jogo dialético entre o local e o global, tanto mais os indivíduos são forçados a negociarem escolhas de estilos de vida de entre uma diversidade de opções” (p.69).

Então o branco ou o cabo-verdiano vai ter de escolher um estilo de vida que seja a escolha da variedade que lhes é oferecida. Daí o *branco* já comer cachupa e não só o *africano*. A relação intercultural está presente.

6. Sessão 6: Encontro I

6.1. Atividade: Preparação para as entrevistas

9 de abril 2015; Sala 42; 9h

A sessão deste dia não envolveu qualquer atividade, tendo a minha deslocação visado unicamente um encontro com os alunos para definir datas, e dar início às entrevistas de grupo com o grupo-turma. Pretendeu-se, também, esclarecer quaisquer dúvidas que pudessem surgir bem como possíveis sugestões por parte dos alunos.

6.2. Descrição da Sessão 6

Neste dia dirigi-me à sala de aula com o professor F. Os alunos iam ter uma sessão de esclarecimento sobre os estágios que tinham de realizar no mês de maio e, portanto, eu não podia demorar muito. O objetivo de me ter deslocado à aula foi para lhes perguntar se era possível realizar entrevistas com os diversos alunos, em grupo. Teriam de se iniciar no dia 23 de abril e, possivelmente, continuar no dia 28.

Esperámos que os alunos chegassem e por volta das 9h15m apareceram a AR, o A, o Ma e o Y. Logo de seguida entraram o Le e o W. Às 9h30m chegaram a J, a S e o N. O V e o R entraram a conversar. Não esperei mais tempo pois eles já estavam atrasados para a sessão de esclarecimento e perguntei se era possível realizar as entrevistas de grupo. Disse-lhes ainda que podiam escolher os grupos para serem entrevistados e assim

estarem com os amigos, caso preferissem. Disseram que iam organizar-se, *sem problema*, respondeu o Y. Despedi-me e desejei-lhe bom trabalho. A J veio atrás de mim na sala de aula e perguntou se podia escolher os amigos pois havia alguns com os quais não se sentia nada à vontade para falar. Disse-lhe que o que se pretendia era que estivessem o mais à vontade possível para poderem responder às questões. Caso se sentissem pouco confortáveis não o fariam. *Assim pode ser*, respondeu, *Tchau prof.* e voltou para o lugar. Saí e despedi-me de todos.

6.3. Reflexão da Sessão 6

Apesar de o encontro com os alunos ter sido muito rápido, contei com a colaboração dos mesmos. Compreendi que existia alguma relutância em relação à formação dos grupos e a quem poderia integrar os mesmos. Tendo ficado esclarecido que seria da inteira responsabilidade dos alunos a formação dos grupos, a abertura para a formação dos mesmos foi total.

7. Sessão 7: Entrevistas

7.1. Atividade: Entrevistas em Grupo

(S1): 23 de abril de 2015: Número de alunos entrevistados: cinco; local: sala de estudo; início: 10h30m; duração 50m;

(S2): 28 de abril de 2015: Número de alunos entrevistados: cinco; local: sala de estudo; início: 10h55 m; duração 30m;

(S3): 28 de abril: Número de alunos entrevistados: seis; local: sala de estudo; início: 11h35m; duração 37m.

Fazem parte desta 7ª sessão três entrevistas de grupo (anexo II – vide CD), distribuídas por um período que ocorreu entre 23 e 28 de abril. No dia 23 de abril realizei a primeira entrevista e as outras duas decorreram no dia 28 de abril. A designação para cada uma delas foi, respetivamente, S1: entrevista de 23 de abril; S2: 1ª entrevista de 28 de abril; S3: 2ª entrevista de 28 de abril. Com a proximidade do final do ano letivo e com as inúmeras atividades que os alunos tinham de realizar às diferentes disciplinas curriculares, foi bastante difícil estabelecer um horário em que os alunos pudessem realizar as entrevistas, sem prejudicar as atividades curriculares de final de ano. Apesar

da sobrecarga de trabalho a que estavam sujeitos, e pressionados com as avaliações finais, não quiseram deixar de realizar as entrevistas.

7.2. Descrição da Sessão 7

Uma das técnicas utilizadas para recolha de dados foi a entrevista, por ser um dos mais poderosos meios para se obter informação acerca da temática em estudo. É um método de recolha de informação através de uma conversa orientada por objetivos predeterminados. Esta técnica permite reconhecer pressupostos como emoções, necessidades, angustia e relações interpessoais.

Foi elaborado um guião com questões (anexo I) que permitissem obter a recolha de informações relativas às histórias pessoais dos entrevistados. Tendo em conta a faixa etária dos mesmos, optou-se pela entrevista semi diretiva para que as respostas dadas não fossem formatadas e sucintas. O facto de não existir uma imposição rígida de questões, embora existisse um quadro de referência das mesmas, possibilitou ao entrevistado discorrer sobre os temas que se iam abordando, tal como refere Amado & Freire (2013). Permitiu o acesso ao discurso de cada entrevistado, através da observação de atitudes e comportamentos. Com a entrevista obtive resultados que me permitiram completar o conhecimento e a informação que ia obtendo a partir dos diferentes métodos utilizados, bem como validar os mesmos. Os três grupos foram constituídos a partir da escolha que os alunos fizeram entre si.

O guião possuía cinco blocos A, B, C, D e E. Destaca-se os blocos B, C e D como aqueles que se relacionavam diretamente com os objetivos subjacentes à entrevista. No bloco B pretendia clarificar a identidade pessoal e familiar do aluno, através das histórias que se pediam para contar, explorar a importância da família para o próprio, de modo a identificar sentimentos de pertença, conflitos ou dilemas que existissem no seio familiar e conseqüentemente se repercutissem nas interações que o aluno estabelecia com a família e outros sistemas ecológicos nos quais se movimenta.

O bloco C permitiu identificar quais os contextos multiculturais em que o aluno se movimentava, de que modo as interações que estabelecia se repercutiam no quotidiano. Qual importância que dava à diversidade cultural e verificar se estabelecia relações de interculturalidade, através da aproximação com os outros.

O terceiro D permitiu conhecer as interações que o aluno estabelece com os outros em contexto escolar e de bairro, perceber a importância dos afetos para as interações que se

estabelecem, conhecer as percepções e sentimentos dos alunos em relação aos grupos e amigos/escola e bairro. Num último momento perceber, também, a relação que estabelecem entre o saber prático e experiencial e o saber escolar.

Optou-se pela entrevista *Focus Grupo* que, tal como Amado & Freire (2013) menciona, julga-se ser a mais adequada para os grupos em questão. Pretendia-se estimular a interação sobre os temas em foco de modo a proceder à recolha de dados. A interação que se gerou no interior do grupo foi o principal meio para desbloquear as conversas que se iam tendo, desinibir os participantes e mesmo promover a troca de informação durante a entrevista, de acordo com Amado & Freire (2013) ao afirmar que esta “é a sua principal característica.” (p.226).

7.3. Reflexão da Sessão 7

Categoria 1 - Caracterização

A categoria **caracterização dos entrevistados** subdivide-se em três subcategorias: **dados pessoais, nacionalidade e tempo que habita em Portugal (se não for português)**, apresentando cada uma os indicadores no quadro que se seguem:

Quadro III: Caracterização dos entrevistados

Categoria	Subcategoria	Indicadores
Caracterização dos entrevistados	Dados pessoais	Data de nascimento
		Idade
	Nacionalidade	Brasileira
		Cabo Verdiana
		Portuguesa
	Tempo que habita em Portugal (se não for português)	Menos de 2 anos
		Mais de 2 anos

A caracterização dos entrevistados permitiu-me a contextualização, não só espacial (data de nascimento), a proveniência cultural dos alunos e, no caso de estes não serem de origem portuguesa, o tempo de permanência em Portugal. A maioria dos entrevistados é de origem portuguesa, seguindo-se Cabo Verde e Brasil.

S1D – “Sou portuguesa, nasci em Almada.”;

S3 R – “Eu nasci em Cabo Verde.”;

S1Ma – “Eu sou originário do Brasil.”.

Quanto ao tempo de permanência em Portugal, os que não eram de origem portuguesa, somente um se encontrava em Portugal há menos de dois anos e os restantes, habitavam o país há mais de dois anos.

S3 J - “Há 1 ano e meio.”;

S1 “Eu – Vieste para cá com que idade? W – 15 (tem 18).”;

S1Ma – “Vim para cá com 3 anos, tenho 17 anos.”.

Ressalta-se que esta distinção temporal, apresentada em dois grupos, foi pensada especificamente para o grupo de alunos que não são de origem portuguesa. De acordo com Cerdeira *et al.* (2013), do Observatório da Imigração (2013) do Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural (ACIDI), do Governo Português, os dois primeiros anos de adaptação do imigrante a um novo quadro sociocultural, diferente do seu país de origem, inserem-se no que estes autores identificam como ciclo migratório – como imigrantes estudantis que são, a escola ocupa o centro da sua vida e, ao mesmo tempo, é o espaço onde se revelam os processos de integração, que este documento revela como complexos.

No caso do grupo-turma, o ciclo migratório é revelado nas entrevistas com uma participação mono dialógica, constante, do único ator social que está há menos de dois anos em Portugal:

S3 - Eu – E os teus avós? J – Morreram... Eu – Estavam no Brasil? J – Iah

Categoria 2 – Identidade familiar dos entrevistados

A categoria, **Identidade familiar dos entrevistados**, subdivide-se em duas subcategorias: **Agregado familiar e origem geográfica da família**, apresentando cada uma os indicadores no quadro que se segue:

Quadro IV: Identidade familiar dos entrevistados

Categoria	Subcategoria	Indicadores
Identidade familiar dos entrevistados	Agregado familiar	Família nuclear
		Família monoparental
		Família alargada
		Alunos de diferentes níveis de escolaridade
	Origem geográfica da família	Família
		Avós
		Pais

Para compreender as interações que desenvolviam tentei estabelecer a ligação entre a origem e a proveniência familiar dos entrevistados, quanto ao agregado familiar, e a origem geográfica da família. O agregado implica a família, que uns não especificaram quem eram, enquanto outros referiram os pais e os avós. Alguns, no início da entrevista, não sabiam qual a origem familiar ou não responderam. Tal como foi referido anteriormente, o facto de esta entrevista ter sido realizada em grupo permitiu, ao longo da mesma, que os entrevistados se fossem lembrando das origens ou se fossem desinibindo, indicando a sua proveniência. A entrevista de grupo permitiu que os alunos fossem construindo as suas histórias familiares e tendo perceção do que são e de onde vêm, descobrindo/construindo, assim, a sua própria história e identidade. O facto de pertencerem a uma família monoparental ou alargada também é importante para compreender as relações que estabeleceram com os outros. No caso das famílias monoparentais é normalmente com a mãe que vivem.

S1 Ma – “Cresci perto da minha mãe, do meu pai, dos meus irmãos...”

S1 B – “ (...) só vivo com a minha mãe.”

S2 L – “Somos 8 em casa e gosto bué.... Os meus pais, as minhas 2 irmãs e os meus sobrinhos. Uma com 26 e outra quase 30. O meu sobrinho mais velho tem 12 anos e o outro 6.”

A origem familiar é um referencial cultural para a construção da identidade dos entrevistados:

S1 Ma – “Com o Brasil tenho a minha família praticamente toda lá. (...) Minha mãe também foi sempre muito religiosa, porque no Brasil tem isso na cultura.”

S1 W – “Toda a minha família são cabo verdianos, todos de Santiago. (...) Em Cabo Verde eram todos cabo verdianos e uma *stora* era portuguesa e a filha era também e já falava crioulo, conosco cabo verdianos.”

S1 M – “Eu nasci cá, no Pragal. O meu pai é de Angola e a minha mãe cá de Portugal.”

S1 D – “Sou portuguesa, nasci em Almada. O meu pai é angolano e a minha mãe alentejana. Alentejana não, é portuguesa! Os pais são alentejanos.”

S3 V – “A minha mãe é da Fonte da Telha, o meu pai de Lisboa e eu nasci no Hospital Garcia da Orta.(...) O meu bisavô era da cultura do Y mas não casou com cigana.”

S3 R – “Eu nasci em Cabo Verde e estou cá há 6 anos. Toda a minha família é de Santiago. (...) Ele aprendeu um pouco da minha língua e eu coisas.”

S2 A – “Nasci cá em Portugal mas os meus pais são de Cabo Verde. (...) Os meus avós também são de Cabo Verde.”

S2 Le – “Os meus avós paternos são de Almada e os meus avós maternos aqui da Costa. (...) são pescadores.”

Categoria 3 – Práticas culturais

A categoria, **Práticas culturais em contexto familiar**, subdivide-se em três subcategorias: **Quem conta histórias familiares, temas das histórias, sentimentos de pertença à família**, apresentando cada uma os indicadores no quadro que se segue:

Quadro V: Práticas culturais em contexto família

Categoria	Subcategoria	Indicadores
Práticas culturais em contexto familiar	Quem conta histórias familiares	Família
		Avós
		Avó
		Pais
		Tios
		Não sabe/não se lembra de histórias
		Família não conta histórias
	Temas das histórias	Histórias: Pós 25 de abril e independência das colónias
		Questões de genética
		Histórias de pobreza e de dificuldades económicas
		Religião
		Histórias de migração
	Sentimentos de pertença com a família	Harmonia familiar
		Dificuldades relacionais
		Importância no seio familiar

Nesta categoria, pretendi que os entrevistados referissem quais os elementos da família que mais preservavam a memória e as histórias familiares, e com que tipos de práticas de transmissão cultural estavam habituados a contactar: memória oral ou outra.

Em primeiro lugar, pretendi identificar os membros da família que se destacavam na transmissão da herança cultural familiar; em segundo lugar, que temas eram

normalmente abordados e referidos nestas interações familiares bem como a relevância de tais histórias e, em terceiro lugar, identificar sentimentos de pertença ou conflituosidade no seio familiar,

Os membros que se destacaram na transmissão oral da herança familiar foram os avós:

S1B - “ (...) os meus avós é que me contam de vez em quando.”

S2 N - “ (...) os meus avós começavam a contar-me histórias.”

S2 Da - “Eia!! A minha avó...”.

Depois os pais, com especial importância o elemento masculino do casal:

S1Ma - “O meu pai conta (...);”

S2 N - O meu pai contou-me (...).

Também outros elementos da família contribuem para essa transmissão da memória familiar, como tios:

S2 Le - “Eu tenho histórias que os meus tios me contavam...”

Mas são os avós aqueles que mais vezes surgem como os elementos mais significativos para a transmissão de histórias. Ou seja, são elementos fundamentais para a construção da identidade destes alunos, na transmissão de memória geracional.

Também se verifica, em alguns alunos, uma ausência da recordação ou desinteresse na transmissão da história oral, ou porque nada lhes contam ou porque, simplesmente não se lembram.

S1W - “Não, eu também não lhes pergunto, portanto...”

S3 Y - “Eu não sei nada *stora!*”

S3 V - “Eu também não, népia...Acho que me contavam em pequenino mas não me lembro.”

S3 R - “ Eu gosto muito das histórias, mas não me lembro.”

S1 B - “Eu dou-me bem com a minha mãe mas não me conta nada.”

Como Amado & Freire (2013) referem nas técnicas de recolha de dados em entrevista (Grupo Focal):

“A interação que se gera no interior do grupo é, portanto, o principal meio e fonte de produção de dados e é a sua principal característica. (...) A interação será produtiva ao alargar o leque de respostas possíveis, ao reativar detalhes esquecidos da experiência, ao libertar os participantes de inibições relativamente à divulgação da informação” (p.224).

A utilização desta técnica na entrevista de grupo permitiu aos entrevistados irem-se recordando ou desinibindo, no decorrer da mesma, após ouvirem as histórias dos outros entrevistados:

Eu – “Acabaste de me contar uma história e dizias que não conhecias nenhuma... A – Ah, mas agora já me lembro! Riu-se.”

Os temas das histórias de família remetem para um tempo cronológico passado: Contam-nos histórias do período dos pós 25 de abril e os movimentos de independência como em Angola, em que a guerra é o tema central:

S1 D – “Iahh, sei uma... O meu bisavô era o segundo milionário de Angola... Foi morto na casa de banho. Eles tiveram de fugir para não ser mortos, também...”

Mas também relacionadas com migrações, associadas a dificuldades económicas:

S3 Y – “O meu pai diz que o meu avô ia para Espanha ter com os outros familiares e, tipo, o meu pai conta que eles não tinham assim uma boa vida e...como eram muitos...iah, o meu avô ia para Espanha com os irmãos dele, e fazia as vendas à porta, iah, ganhava dinheiro e voltava para cá, para dar de comida aos filhos e depois voltava para lá.”

S2 A – “Foi muito difícil... muito difícil para ela.... Ela trabalhava bué nas hortas só para ter dinheiro e depois poder vir cá para Portugal. Mas ela não pagou para vir para cá. Ela conheceu alguém, veio para Portugal, tiveram um filho mas depois ele morreu. Não sei quando é que foi.”

S2 A – “A minha mãe nunca foi (escola) porque os pais não deixavam.”

Outros contam histórias que se prendem com problemas genéticos e práticas culturais de grupos étnicos:

S3 Y – “Iah. Tenho uma tia minha que morreu. Com um ano ou o que era. Foi no berço. Acho que já tinha nascido com problema e depois a minha avó foi ver e ela estava morta no berço. E também tenho uma tia minha a quem já morreram 2 filhos na barriga. Quase a nascer...”

S3Y – “Acho que é genético. Também aconteceu há 1 ano com a minha prima. Ela engravidou do primeiro filho, estava quase a nascer e quando o tiraram já vinha morto. Tinha trissomia...”

Eu – “Na tua família casam muitos primos uns com os outros? Y – Antigamente sim, mas agora já não. Já vêm de fora. Casamos mais fora do nosso grupo.”

Outros ainda e dada a sua proveniência étnica e cultural dão grande importância à religião e à sua família:

S1Ma - “Minha mãe também foi sempre muito religiosa, porque no Brasil tem isso na cultura. (...) Sim, sim, eu sou protestante.”

Rusen (2009) diz-nos que a “memória apresenta o passado como uma força móvel do espírito humano, guiado pelos princípios do uso prático.”(p.166).

Quando as histórias familiares são reproduzidas e transmitidas oralmente, está-se a preservar a identidade daquela família. Essa memória familiar, transmitida oralmente (no caso em estudo), chegou aos nossos dias porque representa os momentos chave das histórias dessas famílias. Se não fossem importantes não seriam mencionados. Preserva-se a identidade através:

“da memória histórica e da consciência histórica pois elas têm uma importante função cultural: elas formam e expressam identidade. Elas delimitam o domínio da vida de uma pessoa - os aspectos familiares e reconfortantes de seu próprio mundo da vida – em relação ao mundo dos outros, que frequentemente é um “outro mundo”, e como tal um mundo estranho.” (Rusen, 2009, p.173).

Categoria 4 – Práticas culturais em contextos multiculturais

Esta categoria subdivide-se em três subcategorias: **aprendizagem mútua, grupo de amigos, escola, Bairro / comunidade** apresentando cada uma os indicadores no quadro que se segue:

Quadro VI: - Práticas culturais em contextos multiculturais

Categoria	Subcategoria	Indicadores
Práticas culturais em contextos multiculturais	Aprendizagem mútua	Familiar
		Amigos
	Grupo de amigos	Identificação com personalidades
	Escola	Origem dos colegas de turma
		Importância da diversidade
		Integração através dos colegas
		Dificuldade de integração no período de transição
		Dificuldade de integração associada ao preconceito
		Dificuldades de integração associadas a práticas escolares distintas
		Problemas de racismo na Escola
	Problemas de exclusão	
	Bairro/ Comunidade	Problemas de preconceito
		Problemas de violência
		Envelhecimento populacional
Carinho entre pares		

A análise da categoria **Práticas culturais em contextos multiculturais**, pretende compreender como se realizaram as aprendizagens, através das interações que se estabeleceram entre os entrevistados e os familiares, amigos, e nos contextos da Escola e do Bairro/comunidade.

Quanto à aprendizagem mútua nas interações familiares, os entrevistados consideraram que esta é muito importante pois permite trocas de experiências:

S2 Da – “Isso enriquece porque por exemplo: o meu pai esteve na Bélgica e agora na Holanda; a minha tia, os meus tios e as minhas primas, estão na Suíça. Agora ficaram lá mas estão de férias e agora estão nos E.U.A.”

Relativamente aos amigos esta aprendizagem é para eles muito importantes. Mencionam as interações que estabelecem, fazendo corresponder os pontos em comum, muito mais do que as diferenças:

S1 Ma – “ (...), temos mais contacto.”

S1M – “ É melhor, temos mais conhecimento dos outros.”

S1 D – “ (...) sempre conhecemos outras coisas e aprendemos outras coisas com eles.”

S3 V- “Eu aprendi muita coisa. Com o R, a língua dele...”

S3 R – “É melhor porque conhecemos gente de outras culturas.”

S3 R – “É melhor porque conhecemos gente de outras culturas. O Yuri aprendeu comigo a dizer *chigadinho*.”

S2 A – “ Eu nasci cá e como mais comida portuguesa. Às vezes cabo verdiana, mas é mais portuguesa.”

S3 R – “ (...) Ele aprendeu um pouco da minha língua e eu coisas.”

S2 Da – “Aprendemos sobre as outras culturas, comemos outras coisas e sabemos mais histórias.”

S2 N – “É fixe darmos-nos com outras pessoas.”

S2 L – “Os meus amigos são todos próximos. É da família.”

Todos valorizaram aprendizagens que consideram um acrescento ao conhecimento que possuíam. Também valorizaram bastante a diversidade por ser uma mais-valia para o conhecimento e enriquecimento cultural. Deram muita importância à língua e à gastronomia por serem aspetos culturais com os quais são confrontados diariamente, nas interações que estabelecem na escola, em casa, no grupo de amigos e no bairro/comunidade onde habitam.

Quanto à escolha dos amigos e como esta se processa, não atribuíram qualquer importância à origem e proveniência cultural. Atribuíram muita importância ao lado afetivo e à identificação afetiva com os outros.

S1 Ma – “Um amigo não tem que ser o cara que é perfeito. Se eu me identifico com ele eu o escolho. De um modo geral, na forma de ser.”

S2 L – “Os meus amigos são todos próximos. É da família.”

S3 R – “Eu não os escolho...(...) Às vezes, nos momentos mais difíceis é que sabemos quem são...”

S2 Da – “Já é um *gang stora*, já é *gang*...”

S1 B – “Tenho imensos amigos da minha idade, moramos todos ao lado uns dos outros (aponta para o Y). Mora lá em baixo ao pé de mim, portanto *tou* sempre com ele à noite. Ainda ontem tive. Tenho lá muitos amigos...”

Relativamente aos colegas da Escola não manifestaram qualquer tipo de rejeição tendo em conta a origem, a diversidade dos mesmos:

S1 M - “(...) se eu gostar de uma pessoa não me interessa de onde vem.”

S2 – “Em uníssonos respondem que os amigos são de várias origens...”

S2 – “Todos respondem ao mesmo tempo que são de origens diversas.”

S1 M – “É indiferente cada um conhece pessoas de outros países mas é indiferente de onde vêm.”

S2 N – É fixe dar-mo-nos com outras pessoas.

Tentei perceber a forma como se integravam e integram colegas na escola. Dependendo dos casos referiram mais ou menos dificuldade na integração:

S2 Da – “Quando entramos numa turma que já se conhece desde o 1º ano é complicado. Mas depois é bom ter sempre aquele amigo que puxa mais para o grupo.”

S2 N – “Quando entrei aqui, pensei que ia ser mais complicado. Mas por sorte tive o Da que me ajudou algumas vezes e mais o Le e o Ân e o Ll.”

Uns mencionaram a dificuldade de integração, durante o período em que chegaram a Portugal, ou seja, um período de transição, que depois foi ultrapassada:

S1 W – “Eu entrei na escola e *tava* sozinho, *tava* lá, *tava* lá (faz um gesto com a mão para indicar o recreio) muitas meninas e... eu passei e ...uma delas me chamou, me chamou...depois ela disse assim: *és novo cá na escola?* E eu só assim (acena com a cabeça), só assim, não sabia falar, só assim. E depois vim cá *pa* dentro conheci uns cabo verdianos que é o Marcelo, o Rebi, e depois daí, tudo começou... Na primeira vez foi muito difícil, depois...”

S1 B – “Para mim só o tempo ...Quando não conhecemos os outros, são estranhos.”

S1 W – “Quando vim fiquei bué triste *stora*...Pela primeira vez cá na escola, não conhecia ninguém, não sabia falar português, fiquei *me`mo* à toa... à toa...é muito esquisito., Fiquei à toa...”

Outros comentaram a questão do preconceito relativamente ao comportamento que tinham:

S1 Ma – “Somos menos egoístas porque quando eu vim para cá, Portugal ainda era um país muito fechado e então meus irmãos sofreram muito preconceito. Meu irmão mais velho, contou, ele fez aqui o 5º e o 6º ano e que contou muitas histórias para mim... e..., uma vez um rapaz que já estava no 9º ano, chamou ele de macaco, porque ele subiu na à árvore porque tinham chutado a bola em cima da árvores e chamou ele *ah é me`mo brasileiro.*”

Outros estavam relacionados com práticas letivas distintas que promoveram o abandono e desinteresse por parte dos novos elementos. Esta é sem dúvida uma questão que deve ser trabalhada na escola para que muitos dos alunos que são provenientes de outros locais, não desenvolvam sentimentos de inadaptação face à Escola, promovendo o abandono e o insucesso escolar:

S3 Y – “Não gosto de vir para a escola. É uma seca.”

S3 R – “Eu nunca, nunca tive uma negativa em Cabo Verde. Nunca! (...) Comecei a faltar, a andar com outras companhias... Eu vim para aqui e depois, logo no meu 2º ano comecei a faltar... (...) Então... Lá em Cabo Verde ninguém faltava... ninguém faltava.

Quando vim para aqui quase a sala inteira faltava, só eu é que ficava na aula... Teve quase 1 mês inteiro que eu ia para a aula quase sozinho. Só 5 pessoas.”

Quanto aos problemas de racismo e de exclusão são evidentes nos discursos dos entrevistados mas não são específicos:

S3 – “Os rapazes respondem que sim. As raparigas permanecem caladas.”

S3- R – “Há racismo dos professores...”

S3 L – “Os que sofrem *bullying*.”

S3 R – “*Bullyingados*...”

Quanto à sub categoria do Bairro/ Comunidade, tornam-se mais evidentes as questões ligadas ao preconceito e à violência:

S3 L – “Fui eu, ele (aponta o R), o B, aquele louro e ele (aponta o Y). Então nós entramos no Jumbo e ele (aponta para o R) era o único que estava com uma mala cheia com cenas não sei de quê... L – Vou só acabar... Fomos comprar gomas e saímos. Eu passei pela máquina que apita e estava um segurança com uma mulher. Uma mulher que passou à minha frente e aquilo apitou. Eu passo a seguir na boa, passa o B, passa este (aponta para o Y) e passa o R e aquilo continua a apitar e o senhor manda o R abrir a mala.”

S1 D - (...) mas na Quinta da Princesa onde morava, não, é muita confusão. Tipo se alguém daqui ou do Miratejo parasse lá, era g`anda revolução: era tiros era g`anda confusão.

S1 B – Eu moro em dois sítios e lá em Corroios eu moro nas casas novas mas ao lado há muitos ciganos e então aquilo de vez em quando é complicado. Só gritam e só fazem disparates (...)”

Referem ainda o problema do envelhecimento populacional nos bairros onde habitam, bem como as comunidades que aí se instalam provenientes de outros países:

S1 D - “Na Vila Nova moro numa zona com bué de idosos. Está – se bem... S1 M – Moro só com velhinhos, ali na Costa. Na minha rua é só velhinhos... Tipo, lá não mora gente nova.”

S1 W – Há angolanos, brasileiros, tugas... Não há nada p`ra dizer...

S1 D - “Fica-se no meio dos Capuchos e Vila Nova há muitos brasileiros (...).”

Não demonstraram qualquer tipo de hostilidade ou desdém face à pessoas idosas e outras, que habitam nas suas áreas. O único momento em que se nota alguma resistência e juízo de valor é em relação ao grupo de etnia cigana.

Categoria 5 – Saber prático e experiencial e o saber escolar

Esta categoria divide-se em uma subcategoria: **Relação entre as histórias familiares e a disciplina de História** apresentando os indicadores no quadro que se segue:

Quadro VII: Saber prático e experiencial e saber escolar

Categoria	Subcategoria	Indicadores
Saber prático e experiencial e saber escolar	Relação entre as histórias familiares e a disciplina de História	Historia familiar
		Conteúdos programáticos

Um dos objetivos desta investigação foi compreender de que forma o saber prático e experiencial, traduzido aqui na transmissão de histórias familiares, tem correspondência com o saber escolar, nomeadamente na disciplina de História. Pretendi saber de que modo as histórias familiares são uma mais-valia para a construção da identidade histórica dos jovens, e de que modo essas histórias se integram na construção da História coletiva, inserida nos conteúdos programáticos da disciplina de História.

Para que compreendam a importância que as suas histórias familiares têm no cômputo da História coletiva é necessário que façam corresponder as mesmas, com conteúdos que lhes são lecionados. Objetivo: integração, auto estima e sucesso escolar:

S1 W – “Eu não sei...”

S1 M – “Nunca me dei conta...”

S1 D – “A gente viu um filme em História, que parecia tipo, *tava* a passar em vida...”

S1 M – “Era sobre os escravos... Isso mexe comigo porque é a opressão dos europeus sobre esses povos, angolanos, foi vendido como escravo, foi maltratado, não eram tratados como pessoas, pessoas que têm raízes lá, então isso mexe comigo porque tem a ver com história...”

S1 D – “Iahhh, a minha avó Bisa, como o meu avô era tipo o milionário de Angola tinha a mania que era a melhor. Ela tinha empregadas e batia nas empregadas, e houve uma vez que o filho dela engravidou uma empregada, e ela ameaçou a empregada (...).”

Apesar de não terem desenvolvido uma consciência da identidade histórica que faça a correspondência entre as suas histórias pessoais e as histórias das suas famílias, começam a vislumbrar a relação que existe nas histórias de todos nós e a construção da História do homem.

8. Sessão 8: Representação da Identidade

8.1. Atividade: Representação da identidade

7 de maio 2015; Sala 42; 9h

Nesta sessão foi distribuído um pedaço de sarja preta que os alunos cortaram em quadrados, em número suficiente para todos. Tiveram acesso a tintas e pincéis para poderem representar símbolos, escreverem textos, palavras ou outras representações com as quais se identificassem e que traduzissem melhor a sua identidade. Esta atividade só foi desenvolvida após se terem realizado as sessões anteriores onde, através da construção de textos como o EU SOU, EU CONSIGO, EU NÃO CONSIGO e as entrevistas, os alunos pudessem recorrer à sua memória, às suas experiências e refletir na imagem que têm de si mesmos, dos outros, quais as suas origens, interesses e ligações que possuem. Pretendeu-se com esta atividade dar continuidade ao processo de reconhecimento da identidade. A cor preta da sarja foi intencional para que, mais tarde, na construção de uma manta, onde teriam de unir os pedaços, a cor preta fosse a representação do eu.

8.2. Descrição da Sessão 8

No dia 7 de maio, pelas 9h cheguei à escola para iniciar outra sessão com a turma. Às 9 horas em ponto encontrava-me à porta da sala de aula com o professor F. Junto da porta estava a D e o Le.

O professor pediu para entrarem e fechou-se a porta. Os alunos perguntaram-me o que íamos fazer, se íamos iniciar a pintura na sarja. Disse-lhes que sim e mostrei o saco onde estava a sarja preta e creme, assim como as tintas, verde, azul, vermelha, amarela. Lembrei-me de repente que me tinha esquecido totalmente de comprar a cor branca e referi o sucedido ao professor. Ele disse que não havia problema pois tinham essa cor e poderia utilizá-la. Agradei e comecei a tirar os panos do saco. A D tirou as tintas e perguntou se podíamos começar. *Seria melhor começarmos a cortar a sarja preta pois é a que vão utilizar, disse eu. O professor F disse-me que devíamos cortar pedaços de tamanho igual, 30 cm por 30 cm, o que me pareceu bem. O Le foi buscar uma régua e começou a medir e a marcar, com um lápis, a sarja. Entretanto batem à porta e entram o Ll, o B, o V, o L e o M. Deram os bons dias e dirigiram-se ao professor pois este tinha-os chamado. A D, com a ajuda do B começou a cortar a sarja em quadrados de aproximadamente 30 cm. Entra o Y e a R com a Je e a J.*

Tal como os alunos que tinham entrado tardiamente, também o professor os chamou. Entretanto a D disse-me que já podiam começar a cortar a sarja pois estava medida mas os pedaços não podiam ser todos do mesmo tamanho. O professor F pediu a atenção de todos e recordou-lhes que faltavam 15 dias para finalizar as aulas e iniciarem os estágios profissionais e, muitos deles, não tinham as avaliações finalizadas nas diferentes disciplinas. Sem estas não podiam ser propostos para o estágio, o que implicava a retenção. Começaram a queixar-se e a dizer que não era justo. *Não é justo o quê?* perguntou o professor. *Terem faltado às avaliações? A responsabilidade é vossa. Lembrem-se que quando forem para os estágios se derem faltas ou chegarem atrasados, são convidados a desistirem...Não podem ter este comportamento nas empresas onde vão estagiar.* Batem à porta (eram quase horas do toque para o intervalo das 9h45m) e entram o R, o W, o A e o Ma.

Pedem desculpa e o R atira a mochila para cima de uma carteira vazia que estava perto da porta de entrada. *Vejo que hoje trazes material,* disse o professor. *Iah* respondeu o R *sempre comigo* e começou a rir-se. *Já tens todas as avaliações feitas?* perguntou o professor. *Falta Físico- Química,* respondeu. Enquanto esta conversa decorria os outros

estavam calados e observavam o que se passava. Notava-se alguma apreensão face ao que o professor lhes tinha dito quando os tinha chamado e quando os lembrou das avaliações por fazer. Deu o toque para o intervalo das 9.45m. O V perguntou se podiam sair. O professor respondeu que sim e eu, que me tinha mantido próximo das prateleiras onde está arrumado o material dos alunos e onde deixamos o nosso, aproximei-me da carteira onde estava a D e o Be a cortarem o tecido e saí com os alunos.

9h55m

Deu o toque para a entrada e eu e o professor F entrámos na sala de aula. Dirigimo-nos para a mesa do professor que se localiza na ponta oposta da porta de entrada e conversámos sobre os receios do professor em relação aos estágios dos alunos e aos seus comportamentos. Disse-me que os atrasos são um dos problemas que pode comprometer os estágios, pois as empresas que os recebem salientam esse aspeto, que tem de ser cumprido.

Eram 10h10m e a D pediu para entrar. O professor olhou para mim e abanou a cabeça, num sinal de desalento, esboçando um leve sorriso. Foram entrando um a um, a conversar e dirigiram-se aos lugares. Pedimos que juntassem quatro mesas, para formarem uma só, mais outras 4, ficando assim um grupo a trabalhar, numa mesa com 8 elementos e outra com 7 elementos.

A J perguntou ao professor F se podia acabar a sua banda desenhada (um trabalho realizado na aula de artes) para finalizar a sua avaliação. O professor disse que sim, e ela foi buscar o seu trabalho e sentou-se ao fundo da sala começando a trabalhar.

O Ll, o Luís e o R foram buscar os pedaços de sarja cortados para começarem a trabalhar. Os restantes dirigiram-se à mesa onde estava a D e o B a acabar de cortar a sarja e levaram os pedaços correspondentes.

Entretanto o professor preparou as tintas em e colocou-as em fundos de garrafa de plástico, cortados. Distribuiu vários pelas duas mesas que se tinham formado e os alunos foram buscar os seus pincéis aos armários do material.

A distribuição dos alunos pelas mesas correspondeu mais ou menos aos grupos a que habitualmente formam: B, L, Y, V, Le, D, Ma. Numa outra mesa estavam o Ll, M, AR, Je, W, R e A.

Começaram a chamar-me para lhes explicar o que era necessário fazer. Disse-lhes que representassem algo com o qual se identificavam, ou sentiam que transmitia o que eram: um objeto relacionado com a sua história familiar ou cultural, um símbolo com o qual se costumam identificar e que representa quem são, algo que os identifique ou com o qual se identificam e que represente as suas histórias familiares, as suas raízes culturais, os seus gostos pessoais...

É bué da difícil, comentou o R. *Sim*, disse o Y, *podemos fazer mais do que um símbolo? É que não sei o que fazer....* Gerou-se um *burburim* onde todos se manifestaram pela dificuldade de desenharem algo com o qual se identificassem ou representasse a sua família e sua identidade.

O professor F foi juntar-se a uma das mesas (primeiro grupo) e começou a desenhar uma cara. Perguntaram-lhe o que estava a fazer e ele respondeu que estava a representar o que significava para ele aquela turma. O Le chamou-me e disse-me que toda a sua família trabalhava nas artes (pesca) e que ia representar a pesca. Disse-lhe que era uma ótima ideia e que se era o que ele sentia, devia fazê-lo. O V disse o mesmo: *a minha família também é de pescadores. Ainda hoje o meu pai saiu de madrugada e acordou-me*. Começaram a rir-se. Aproximei-me do Y e perguntei o que estava a fazer: *vou representar a minha família*. Estava a desenhar uma carrinha. A AR pediu auxílio ao professor Francisco porque não conseguia desenhar uma bailarina: *é que toda a minha família e eu adoramos dançar. Vou fazer uma bailarina porque quando era pequena andei na dança*. O professor disse-lhe que o mais importante era que tentasse desenhar a bailarina e que depois a auxiliava, mas que tinha de ser ela a iniciar o desenho. O R e o Ll (borboleta) começaram a desenhar. A D, começou a desenhar as bandeiras dos países com os quais tinha ligações: Angola e Portugal. O B perguntou-me o que achava do que estava a fazer. Perguntei o que era e explicou que a sua família era do Minho e do Alentejo. Assim desenhava o norte e o sul pois não era só de uma zona de Portugal. *O que acha, pode ser?* Perguntou. *Eu não tenho de achar nada, B. És tu que tens de decidir o que é mais importante para ti e para nos mostrares o que és e de onde vens*, disse-lhe eu. *Ah*, respondeu, *então vou continuar. A minha família é muito importante para mim*. Eu estava entre o B e o Ma e perguntei a este último o que estava a fazer. *Vou fazer os símbolos das religiões. Você sabe que é muito importante para a minha família, Deus*, disse o Ma. *Sim, foi evidente na tua entrevista Ma*, disse eu. *Daí eu*

representar as diferentes religiões com Deus presente, disse o Ma e sorriu. Continuou a trabalhar.

Segui para a mesa do outro grupo onde o R estava bastante calado e concentrado no trabalho. Olhei para o que estava a fazer mas nada disse. Pintava a sarja com uma lista vermelha no topo.... O A olhava para a sarja e não fazia nada. *Precisas de ajuda?* perguntei. *Não, não sei o que fazer, estou pensando...*, disse sem desviar o olhar da sarja. Notava-se uma certa preocupação. *Estou concentrado, bué...* A turma começou a rir-se e o Y disse: *iah, mesmo, nunca te vi tão concentrado!* Gargalhada geral. O A não respondeu e continuou a olhar para a sarja.

O Y chamou-me: *Venha cá, veja só isto*, disse. Aproximei-me. *É a minha família... A furgoneta da roupa....* O V começou a rir e disse: *é o que o Y faz aos fins-de-semana.* *Ehh*, respondeu o Y. *Eu não costumo ir com os meus pais. Iah, vais ter connosco ao largo, és mesmo parvo*, disse o L, virando-se para o V. *Não vou, mas vou começar a ir, vender a roupa para as damas*, respondeu o Y... Começaram todos a rir e continuaram a trabalhar. O L fazia uma Cruz de Cristo e chamou-me: *Este é o símbolo da seleção portuguesa, não é? Sim*, respondi, *a Cruz da Ordem de Cristo. Iah, eu sabia, é o meu símbolo*, disse ele. *Gostas muito de futebol?* Perguntei. *Bué e a Cruz é bonita. Sabes o que representa?* Voltei a perguntar. *Tem a ver com os descobrimentos e o Infante D. qualquer coisa não é? É*, respondi, *o Infante D. Henrique. É o símbolo da seleção portuguesa*, repetiu o L.

Dei a volta à mesa e juntei-me ao outro grupo. A Je, o W e o M pintavam a sarja. Perguntei o que representavam. A Je desenhava uma mão e o M disse-me que ia representar as bandeiras de Portugal e Angola porque o seu pai era de Angola. *E tu W?* Perguntei. *Tinha pintado a bandeira de Cabo Verde. É a bandeira de Cabo Verde*, respondeu. *Vou por as minhas mãos*, disse. *Primeiro deixa secar o que pintaste*, disse o professor F. que se encontrava ao pé da mesa, *senão fica tudo sujo e borrado*. O W, que se preparava para pintar as palmas da mão, perguntou se podia por a sarja em cima da bancada lateral, pois estava quase a tocar. O professor respondeu que sim e pediu para começarem a arrumar o material porque estava quase a tocar e tinham de deixara a sala toda limpa e os materiais arrumados. Começaram a levar as sarjas para as bancadas laterais e a dispô-las todas paralelamente para secarem. Cada grupo arrumou os recipientes das tintas e lavou os pincéis, tudo isto com muito *burburim*. Tocou para a

saída e eles arrumaram as mesas dispendo-as da forma inicial. Foram saindo com uma grande algazarra.

8.3. Reflexão da Sessão 8

Desde o início da sessão, foi notória a preocupação dos alunos face ao solicitado. Apesar da preocupação e do atraso que tinham relativamente às avaliações de final de ano que lhes faltava finalizar, todos eles, à exceção da J que preferiu finalizar a sua BD, realizaram as tarefas de acordo com o que foi necessário para a concretização das mesmas. Não foi necessário designar nenhum dos alunos para cortar a sarja ou medir. Eles mesmo se disponibilizaram e iniciaram o trabalho. O que se revelou bastante difícil foi o início do trabalho para concretizarem o que lhes tinha sido solicitado:

É bué da difícil, comentou o R.

(...) *É que não sei o que fazer....* (Y)

“Gerou-se um *burburim* onde todos se manifestaram pela dificuldade de desenharem algo com o qual se identificassem ou representasse a sua família e sua identidade.”

Não, não sei o que fazer, estou pensando... (A)

Notou-se a dificuldade em expressarem algo relacionado com a identidade pessoal ou familiar. No entanto, com a troca de impressões e de ideias entre eles, o questionarem-se entre si, perguntando se necessitavam de auxílio, as interações que se estabeleciam num ambiente descontraído partilhando ideias, desembocou numa aprendizagem mútua, contribuindo para que todos eles iniciassem o trabalho:

“ Le chamou-me e disse-me que toda a sua família trabalhava nas artes (pesca) e que ia representar a pesca. (...) O V disse o mesmo”:

“A minha família também é de pescadores. Ainda hoje o meu pai saiu de madrugada e acordou-me.”

“Começaram a rir-se.”

Rapidamente conseguiram elaborar e construir símbolos e imagens com os quais se identificavam. Mais uma vez as interações que estabeleciam remetiam para a forma como trabalhavam, o que diziam e notava-se uma grande intimidade entre todos, tendo em conta o vocabulário que utilizavam entre si e mesmo o modo como abordavam as questões que diziam respeito aos diferentes colegas. Nesta sessão, a preocupação e a

ajuda efetiva entre os alunos foi constante. Também confirmou os dados recolhidos nas entrevistas, em que a família e as suas identidades culturais são muito importantes na construção da identidade de cada um:

“Vou representar a minha família. (Y) ”

“É que toda a minha família e eu adoramos dançar. Vou fazer uma bailarina porque quando era pequena andei na dança.” (AR)



Imagem 7: representação de identidade

“Vou fazer os símbolos das religiões. Você sabe que é muito importante para a minha família, Deus, disse o Ma.”

“É a minha família... A furgoneta da roupa...”

Outros fizeram a ponte entre as suas identidades históricas e culturais:

“ (...) o M disse-me que ia representar as bandeiras de Portugal e Angola porque o seu pai era de Angola.”

“A D, começou a desenhar as bandeiras dos países com os quais tinha ligações: Angola e Portugal.”



Imagem 8: representação de identidade

“O B (...) explicou que a sua família era do Minho e do Alentejo. Assim desenhava o norte e o sul pois não era só de uma zona de Portugal.”



Imagem 9: representação de identidade

“É a bandeira de Cabo Verde, respondeu. Vou por as minhas mãos,” disse (W)



Imagem 10: representação de identidade

Ao contrário do que normalmente sucedia, arrumaram o material rapidamente, sem questionarem ou indicarem outros colegas para realizarem os trabalhos de limpeza e arrumação:

“Cada grupo arrumou os recipientes das tintas e lavou os pincéis, tudo isto com muito *burburim*.”

9. Sessão 9: Representação da Identidade

9.1. Atividade: Representação da identidade (continuação)

13 de maio 2015; Sala 42; 13h30h

Esta sessão foi realizada com a finalidade de os alunos concluírem os trabalhos que tinham dado início na sessão anterior. Um dos objetivos foi também observar o empenho e confiança com a qual realizavam a atividade, de uma sessão para a outra. O facto de terem tido quase uma semana para poderem refletir na proposta que lhes foi sugerida, foi crucial para poder observar se se verificavam alterações ao nível do desempenho e da confiança demonstradas, na finalização dos trabalhos.

9.2. Descrição da Sessão 9

No dia 13 de maio, pelas 13h20 horas cheguei à escola para iniciar outra sessão com a turma. Encontrei-me com o professor F na sala de professores e ele pediu-me se podia ter somente uma sessão de 45 minutos pois muitos deles tinham de ir fazer testes e acabar trabalhos para as diferentes disciplinas, ou então não tinham elementos de

avaliação, para poderem ser propostos para estágio. Esta era a última semana deles na escola. Na semana seguinte iniciariam os estágios em escolas, empresas e no centro paroquial da Costa da Caparica.

Dirigimo-nos para a sala de aula onde estavam presentes todos os alunos da aula anterior, à exceção da J. Comecei a trabalhar com eles por volta das 13h35m. À medida que entravam na sala, dirigiram-se para o trabalho que tinham iniciado e voltaram a agrupar-se. Mantiveram a mesma disposição que na sessão anterior. O R manteve-se muito concentrado assim como o A que tinha iniciado o seu trabalho e escreveu: Dança. Deixei-os trabalhar sem interferir pois parecia que estavam mais conscientes daquilo que queriam realizar.

A AR perguntou ao professor F se estava bem a sua bailarina e ele respondeu que sim, afinal tinha-a desenhado sozinha sem auxílio de ninguém. A AR riu-se e pareceu bastante orgulhosa do seu trabalho. O W pintou as palmas da mão e decalcou-as em cima da bandeira de Cabo Verde que tinha pintado. *Bué da bacano meu*, disse o Ll para o W. *Ficou mesmo anuiu a Je. Cuidado para não sujares o teu trabalho*, avisou o professor, depois de ver que o W, orgulhoso do que tinha realizado, já estava a mexer na sarja sem ter limpo as mãos. *E o meu?* Perguntou o Y. *Acabei de fazer a minha família...*Começaram todos a rir e o V comentou: *é mesmo a tua família, são muitos.* Aproximei-me do Y e ele explicou que os pontinhos que estava a fazer eram os membros da sua família. *Somos muitos, disse e esta é a banca das vendas., somos muitos, vendemos e andamos de furgoneta.... Não faço mais nada. Não vais retocar os membros da tua família?* Perguntou o professor. *Ponho umas pernas e os braços*, respondeu o Y....Começou a desenhar o tronco e as pernas a partir dos pontos brancos que se identificavam com a cabeça.

Batem à porta e entra o Da. *Posso?* Pergunta. Entrou e ao ver os colegas a trabalhar perguntou se ainda podia fazer a parte dele. Respondi que sim e ele foi buscar a sarja, juntando-se ao grupo do Ma, V, Y, B, Luís, Ll e D. *Sabes o que vais fazer?* Perguntei. *Sei, já tenho uma super ideia*, respondeu. O Ma chamou-me e disse-me que já tinha terminado. Pedi-lhe que me explicasse o seu desenho: *as cores do Brasil professora, o pássaro da Amazônia e a máscara dos índios é o mais importante para mim... a religião*, explicou. *Porque pões os símbolos de várias religiões? És Evangélico não é?* Perguntei. *Sim mas todas são importantes e no Brasil somos muitos de diferentes religiões e a crença, a espiritualidade é muito importante para nós. É a nossa força!*

Está fabuloso, respondi. *É isso aí. É o Brasil*, disse orgulhoso. *Se já terminaste põe a secar para depois, na próxima sessão, podermos colar uns aos outros. Têm de decidir com qual querem que fique colado o vosso pedaço. Não levas a sarja beije para desenhares com a tua família?* Perguntei. *Não, meu pai está fora e minha mãe foi ao Brasil*, respondeu-me. *Podes fazer com os teus irmãos*, disse eu. *Não, não vou levar*, respondeu categórico. Não disse mais nada e foi pôr a secar o desenho, na bancada lateral. Senti uma certa tristeza no Ma e não disse mais nada.

O outro grupo discutia o resultado do desenho do Ll. O W dizia ao Ll que a bandeira de Cabo Verde não era assim. Este respondeu-lhe que fazia o que sentia e podia alterar a forma como queria. Tinha desenhado uma espécie de borboleta azul com as faixas das cores de Cabo Verde a unir as asas... O R também lhe dizia que não fazia sentido o que tinha feito. *Eu gosto assim e faço assim o que quero*, respondeu-lhes. *Também, fizeste de Angola e não és angolano*, disse para a R. *Tenho amizades de Angola*, respondeu o R. *São meus amigos e ponho aqui a minha amizade com eles. E eu o que quero*, respondeu o Ll. O professor F disse que era exatamente por isso que estavam a desenhar o que sentiam. Sem restrições nem nada programado. O que sentiam desenhavam. O Ll fez um gesto corporal, como que a dançar e disse: *tou na boa, com o que sinto...*

O R tinha desenhado a bandeira de Cabo Verde, e a bandeira de Angola. Começaram a perguntar ao M, que também tinha desenhado a bandeira de Angola e Portugal, que pessoas eram aquelas. Ele respondeu que era a sua família a ir e vir de Portugal para Angola e vice-versa. O pai era angolano e a sua família paterna estava em Angola. Desenhou ainda uma espécie de ondas, o mar, que separava os dois países. A AR já tinha finalizado a sua bailarina e tinha-a posto a secar na bancada lateral. O A, *que continuava muito concentrado, tinha escrito Dança e Kizomba. Terminaste?* Foi difícil? Perguntei. *Não é fácil, foi complicado saber o que fazer mas a dança é a minha onda*, respondeu-me o A. Tinha desenhado no canto superior esquerdo e quis deixar o resto do espaço livre, sem desenhos.

A Je, que se tinha mantido à margem destas discussões sobre a forma como se devia desenhar as bandeiras, exclamou: *já terminei!* Dirigi-me para o seu lugar e explicou o que tinha feito: a sua mão com a bandeira de Portugal dentro da mesma. *Não sabia o que fazer mas sou portuguesa e a mão sou eu*, disse-me. A AR, comentou: *Portugal na tua mão, está fixe, não está professora?* *Sim, está, a tua família é do Minho, não é?* Perguntei. *Iah a família da minha mãe, A minha mão ficou bem aí não foi?* Perguntou a

Je. O R aproximou-se e comentou que tinham falta de imaginação: *fazem mãos.... E depois?* respondeu a Je, *é a minha mão e gosto assim. Pintaste dois dedos de verde...*, disse o R. *Fica mais estético*, respondeu a Je. *Dá cor, é o v de vitória!* Virou-lhe as costas e foi por a sarja na bancada para secar. No outro grupo o Y já tinha finalizado o seu trabalho e conversava com o Ma. O Da tinha feito a bandeira portuguesa e começou a pintar por cima da mesma, uns símbolos. *O que é isso*, perguntei? *Em vez do símbolo da bandeira, vou fazer estes, fica mais bacano*, respondeu. *Queres dizer da esfera armilar, não é?* Disse eu. *Iah, isso*, respondeu-me. *Gosto mais destes. A professora sabe o que é não é?* *Sim, a bandeira portuguesa*, respondi. *Sou português, não sei o que podia fazer. Gosto de música mas ..., já terminei.* Deixou a sarja em cima da mesa e foi lavar o pincel. O V e o Le já tinham terminado e o Le disse: *fizemos sobre a pesca, somos vizinhos....* O V disse que a sua rede parecia uma gaiola mas não sabia fazer melhor. *Vê-se o que é?* perguntou. O professor F olhou para o desenho e disse para ir pôr a secar senão sujava tudo. *Está quase a tocar para o 2º tempo e têm as fichas de Físico- Química para terminarem se querem ser avaliados*, disse. O B já tinha acabado o seu trabalho e pegou-me no braço para me mostrar o que tinha feito, bem como o trabalho do L. Ambos fizeram a Cruz de Cristo, símbolo da seleção. O L aproximou-se e disse-me que só tinha feito a Cruz e o nome de Portugal. Começou a conversar com o B sobre a Cruz de Cristo e futebol. Deixei-os e entretanto tocou. A D aproximou-se e mostrou-me o seu trabalho: *a minha mão: eu* e levou as duas mãos ao peito como que a indicar-me quem era e disse, *Angola e Portugal*, e apontou para as bandeiras. *O meu pai é angolano.* Eu disse-lhe: *está ótimo D. Muito obrigada pelo vosso trabalho*, dirigi-me a todos e falei um pouco mais alto. *Obrigada a todos por se terem esforçado. Sei que foi difícil executarem o que vos foi pedido mas os trabalhos estão ótimos. Amanhã, peço-vos que me preencham o questionário e, se os trabalhos estiverem secos, podíamos colá-los.* A professora de Físico- Química entrou e eu fui ajudar a lavar os pincéis e a arrumar os materiais e as mesas com a AR e o Le. Os outros foram buscar as fichas e sentaram-se para iniciarem a avaliação. Pouco depois saí e despedi-me.

9.3. Reflexão da Sessão 9

Esta sessão tinha como objetivo a finalização dos trabalhos individuais para a construção da manta. Não foi necessário dar qualquer indicação aos alunos para iniciarem o trabalho. Todos, à medida que iam chegando dirigiram-se para os grupos com os quais, na véspera, tinham trabalhado:

“ (...) dirigiram-se para o trabalho que tinham iniciado e voltaram a agrupar-se. Mantiveram a mesma disposição que na sessão anterior.”

Em relação ao trabalho que estavam a desenvolver, não necessitaram de qualquer apoio. Pelo contrário, notou-se em todo o grupo-turma uma forte consciencialização e determinação nas tarefas a realizarem:

“O R manteve-se muito concentrado assim como o A que tinha iniciado o seu trabalho e escreveu: Dança.”

As interações que iam estabelecendo denotavam proximidade, apoio, comunicação, convergência e, mesmo com opiniões diferentes, claro está, aprendizagem. Estavam alcançados os objetivos que se pretendiam neste projeto: interação positiva, a partir das relações que o grupo-turma ia estabelecendo, a partir do projeto desenvolvido:

“O R também lhe dizia que não fazia sentido o que tinha feito. *Eu gosto assim e faço assim o que quero*, respondeu-lhes.”

“O outro grupo discutia o resultado do desenho do Ll.”

“O V e o Le já tinham terminado e o Le disse: *fizemos sobre a pesca, somos vizinhos...*”



Imagem 11: representação de identidade



Imagem 12: representação de identidade

“O R aproximou-se e comentou que tinham falta de imaginação: fazem mãos.... E depois? respondeu a Je, é a minha mão e gosto assim. Pintaste dois dedos de verde..., disse o R. Fica mais estético, respondeu a Je. Dá cor, é o v de vitória!”



Imagem 13: representação de identidade

O orgulho que os alunos demonstravam pelo trabalho realizado era notório:

“(...) Cuidado para não sujares o teu trabalho, avisou o professor, depois de ver que o W, orgulhoso do que tinha realizado, já estava a mexer na sarja sem ter limpo as mãos.

“E o meu? perguntou o Y. Acabei de fazer a minha família...”

“Começaram todos a rir e o V comentou: é mesmo a tua família, são muitos”



Imagem 14: representação de identidade

“O B já tinha acabado o seu trabalho e pegou-me no braço para me mostrar o que tinha feito, bem como o trabalho do L.”

“Não sabia o que fazer mas sou portuguesa e a mão sou eu, disse-me. (Je)”

“A AR, comentou: Portugal na tua mão, está fixe, não está professora? Sim, está, a tua família é do Minho, não é? perguntei. Iah a família da minha mãe, A minha mão ficou bem aí não foi? perguntou a Je.”

Foi através da expressão artística que este grupo-turma exprimiu a sua identidade pessoal e coletiva, as relações que estabelece com a sua família, os seus amigos e as pessoas que lhes estão mais próximas, afetivamente, ou seja, nas distintas esferas em que se movimentam:

“Começaram a perguntar ao M, que também tinha desenhado a bandeira de Angola e Portugal, que pessoas eram aquelas. Ele respondeu que era a sua família a ir e vir de Portugal para Angola e vice-versa. O pai era angolano e a sua família paterna estava em Angola. Desenhou ainda uma espécie de ondas, o mar, que separava os dois países.”



Imagem 15: representação de identidade

“Tenho amizades de Angola, respondeu o R. São meus amigos e ponho aqui a minha amizade com eles”



Imagem 16: representação de identidade

Neste projeto, a expressão artística teve como finalidade a construção identitária pessoal partindo, depois, para a identidade do grupo-turma. Pretendia a coesão e partilha de saberes das diferentes culturas deste grupo. O que tinham em comum? Dar voz a experiências e a projetos, através da expressão plástica expõe e identifica traços culturais, evidenciando deste modo a função social e inclusiva da arte:

“Pedi-lhe que me explicasse o seu desenho: *as cores do Brasil professora, o pássaro da Amazônia e a máscara dos índios é o mais importante para mim... a religião*, explicou. *Porque pões os símbolos de várias religiões? És Evangélico não és?* perguntei. *Sim mas todas são importantes e no Brasil somos muitos de diferentes religiões e a crença, a espiritualidade é muito importante para nós. É a nossa força! Está fabuloso*, respondi. *É isso aí. É o Brasil*, disse orgulhoso.”



Imagem 17: representação de identidade

Os problemas que experienciavam no seio da família também foram evidenciados:

“Não levas a sarja beije para desenhares com a tua família? perguntei. Não, meu pai está fora e minha mãe foi ao Brasil, respondeu-me. Podes fazer com os teus irmãos, disse eu. Não, não vou levar, respondeu categórico. Não disse mais nada e foi pôr a secar o desenho, na bancada lateral. Senti uma certa tristeza no Ma e não disse mais nada.”

O mais importante era que as interações estabelecidas produzissem um ambiente positivo, de diálogo e comunicação entre o grupo-turma. Todos eles iam comentando e expressando as suas ideias e opiniões, num ambiente de criatividade e de concórdia apesar de alguns comentários não convergirem. Esta diferença de opiniões não gerou qualquer mal-estar, permitindo a cada um deles desenvolverem sentimentos de auto estima e orgulho:

“O Ll fez um gesto corporal, como que a dançar e disse: tou na boa, com o que sinto...”

Nesta sessão foi considerável a importância que os alunos atribuíram à representação de símbolos. Carroll (2015) esclarece a questão simbólica na representação pictórica:

“ (...) todas as imagens pictóricas implicam a “leitura” de códigos ou convenções relevantes. Dado que estas convenções variam de período em

período e de cultura em cultura, para compreender imagens remotas temos de nos familiarizar com as devidas convenções.” (p.54).

Nas sessões 8 e 9, a utilização de símbolos, associados à religião e à representação das bandeiras nacionais expressou a importância que atribuem às suas culturas, conseqüentemente ao reconhecimento das suas identidades, através de um “sistema de representação cultural.” (Hall, 2001, p.49)

Os símbolos religiosos e as bandeiras nacionais são as representações pictóricas que melhor esclarecem e clarificam sobre as origens, ligações familiares e afetivas dos alunos: “A representação pictórica é uma espécie de linguagem.” (Carroll, 2015, p.54) Estabeleceu-se um diálogo intercultural, pois os alunos clarificaram a sua identidade ao utilizarem estas representações simbólicas para comunicar ao Outro a sua proveniência, a sua ligação afetiva a uma determinada região e cultura. A arte serviu de elo de ligação entre o grupo-turma pois as representações que foram construídas espelharam a diversidade cultural do referido grupo. Foi mais fácil transmitir aos Outros o que são, que ligações estabelecem, como se movem em distintos mundos, através da expressão plástica.

Não foram somente os alunos com origem africana que o fizeram mas também os portugueses.

10. Sessão 10: Questionário

10.1. Atividade: Questionário

14 de maio 2015 ; Sala 42; 9h

Esta sessão revestiu-se de grande importância para se compreender qual a relevância deste estudo, e o impacto que as diferentes experiências que os alunos vivenciaram tiveram no reconhecimento, na construção das suas identidades e nas interações que estabeleceram enquanto membros do grupo-turma. As questões estavam direcionadas para darem respostas que pudessem concorrer para analisar as questões de investigação. A par com as anteriores sessões, a introdução de um questionário (anexo III – vide CD), permitiria compreender se o espaço criado por este estudo tinha proporcionado um diálogo intercultural. As questões introduzidas no questionário são analisadas a partir das respostas dadas pelos alunos, no item Reflexão.

O questionário estava dividido em duas partes, em que na primeira parte as respostas eram dadas individualmente e pretendiam, de novo, a recolha de informação que facilitassem a caracterização do aluno e do seu agregado familiar, a língua normalmente utilizada para comunicar e a língua materna, bem como compreender a relação que os alunos estabeleciam entre os conteúdos dados na disciplina de História e as histórias das suas famílias/povo.

Questionário

- Dados demográficos: Data de nascimento; Género; Naturalidade; Onde reside?
Vive com quem?

Línguas que fala: Língua materna;

1 - Recordas algum assunto/tema da disciplina de História que te tenha ajudado a compreender melhor a história da tua família/do teu povo?

2 - Qual foi esse assunto/tema?

Na segunda parte tinham de dar as respostas a pares, tendo necessariamente que produzirem interações, com objetivos convergentes.

3 - Neste nosso projeto as expressões artísticas foram mobilizadas para explorar e partilhar as vossas histórias de vida, em diferentes ambientes culturais.

- a. O que tem significado para vocês esta experiência?
- b. Que relações estabelecem entre esta experiência de trabalhar as histórias de vida usando a arte e o que têm aprendido noutras disciplinas, nomeadamente com a História?

4 - Neste curso de Artes e Oficinas fizeram vários trabalhos de expressão artística e tiveram oportunidade de desenvolver aprendizagens no domínio das artes.

Como é que vês que a arte pode ser um veículo de expressão da vossa identidade e das múltiplas culturas existentes em vossa turma?

As questões formuladas pretendiam dar uma resposta mais objetiva à questão de partida do estudo, bem como às questões de investigação.

10.2. Descrição da Sessão 10

No dia 14 de maio, pelas 9 horas cheguei à escola para iniciar outra sessão com a turma. Fui ter à porta da sala de aula e já lá se encontrava o professor F. Mais uma vez disse-me que só poderia estar 45 minutos, pois era a última aula de artes gráficas e tinham de terminar trabalhos. Perguntou-me se eu preferia estar nos primeiros 45 minutos ou nos últimos. Disse-lhe que seria melhor realizar nos primeiros, para que os alunos tivessem tempo de acabar os questionários. Referiu-me que na 2ª feira dia 18 de maio, tinham de ir à Escola por volta das 17 horas para saberem quem iria ou não para o estágio. Eu poderia estar com eles e talvez terminar a colagem da manta. Disse que ia perguntar para saber quem se disponibilizava a realizar a mesma.

Entretanto chegaram o N, a AR, a Je, o L, o B, o M e o F. Eram 9h15m. Entramos e comecei a explicar que o questionário se destinava a compreender melhor o que tinham alcançado com o projeto desenvolvido. Expliquei ainda que, numa primeira parte, respondiam individualmente e depois a pares, ou seja, com o parceiro que se encontrava na carteira, ou outro que preferissem.

Comecei por distribuir os questionários e a Je ficou sozinha numa carteira. O N e a AR, estavam juntos, o L e o B, o M e o F. Entrou a S e sentou-se junto da Je. Perguntou o que estavam a fazer e eu expliquei. *Faltei bué mas posso fazer?* Perguntou. *Sim, claro,* respondi. *Podes realizar o questionário a pares com a Jéssica se ela quiser. Iah, não há problema* respondeu a Je. O Professor F estava no fundo da sala a organizar os trabalhos que faltavam finalizar.

Começaram a responder e chegaram o D, o Le, o Y, o A, o W, o Ll, o V, a J, a D e o Ma. Eram 9h20m

A Je e a S chamaram-me para que clarificasse o que pretendia com a questão 1 e 2. Perguntei se se lembravam de algum tema que tivessem estudado em História, por exemplo o 25 de abril ou a descolonização em África, que pudesse estar relacionado com alguma história que tivessem ouvido contar às suas famílias, desse período ou mais tarde. Olharam uma para a outra e disseram que não. Disse-lhes que se não se lembrassem de nada ou não relacionassem, pelo menos fizessem o questionário a pares, pois era importante. De novo pediram-me explicações sobre a questão 3b). Reportei às questões anteriores, relativas às suas histórias de vida, e se encontravam alguma ligação

entre estas e o que aprendem na escola, nas diferentes disciplinas. Perguntei – lhes de que forma se expressaram, ao trabalharem a sarja, nas aulas anteriores.

Notei alguma dificuldade na forma como tinham de descrever o que pensavam. O Ll e o V chamaram-me. Pedi às raparigas para pensarem nas questões e fui ter com os outros.

Tentei explicar as questões uma a uma, em voz alta, para todos ouvirem, pois o tempo voava e pouco faltava para tocar. Fui perto de cada um dos grupos e tentei esclarecer as dúvidas que tinham. Percebi que o grande problema era porem por escrito o que pensavam e a forma como organizavam as respostas. As questões que levantavam mais dificuldades eram as que tinham de relacionar com a disciplina de História: 1) e a 3b). Não era um assunto que alguma vez tivesse sido abordado com eles. O saber prático nem sempre é tido em conta na sua abordagem escolar, e os alunos revelam alguma dificuldade em relacionarem as suas experiências pessoais e as suas histórias familiares com o saber teórico e escolar.

As outras questões não levantavam qualquer dúvida e rapidamente responderam. O Ma e a D conversavam entre si sobre as questões e, quando me aproximei deles a perguntar se necessitavam de algum esclarecimento, disseram que não. O W e o Ll estavam bastante concentrados e era o Ll que escrevia as respostas. O F e o M chamaram-me, e o F disse que não podia fazer o questionário individual pois tinha faltado às aulas e não tinha nada para responder. Perguntei se não se lembrava de nenhum tema em particular que tivesse sido dado em História e que lhe lembrasse algum assunto que a sua família tenha comentado ou contado uma história. Acenou com a cabeça que não. O M disse que já tinha respondido e lembrava-se bem, mas só relacionou quando começamos a falar neste assunto. Já tinham respondido às questões a pares. A D e o Ma chamaram-me e disseram que já tinham feito. O L e o B estavam juntos e, para eles, poucas ligações se podiam estabelecer. Referiram-me que a experiência os tinha obrigado a pensar nas suas famílias e o que representavam. Deu o toque para os últimos 45 minutos e o professor F ao ver que nem todos tinham acabado o questionário disse que os que tinham terminado fossem buscar os seus trabalhos e os outros acabassem de responder ao questionário.

O V e a J chamaram-me e disseram que não sabiam o que responder. *Mas não entendem as questões?* perguntei. *Não é isso stora,* disse o V. *A minha família não me conta nada. Não falamos muito. Escreve aquilo que sentiste com esta experiência,* disse-lhe eu. O

Da toca-me no ombro e entrega-me o questionário. *Já está*, diz. *Obrigada*, respondi. A J olhava para mim com um ar triste. *J, não tens de escrever nada que não sintas. O questionário é para realizarem se acharem que têm alguma coisa para partilhar. Não és obrigada a fazê-lo*, disse eu. *Eu fiz o texto do eu sou*, disse-me. *Não quero escrever mais*. Sorri e fiz-lhe uma festa na cara. *Só te posso agradecer teres participado*, respondi-lhe. Entregaram-me o questionário.

Agradei a todos e falei que no dia 18, que quem quisesse podia estar presente para colarmos a manta. Seria um momento importante pois eles é que iriam escolher qual a posição do seu trabalho em relação a todos os outros. Lembrei que a manta era o resultado das suas representações pessoais e era importante a forma como iriam organizar a mesma. Disseram para eu não me preocupar que lá estariam. Já estavam todos a fazer os trabalhos de artes gráficas e despedi-me deles.

10.3. Reflexão da Sessão 10

Este questionário foi sujeito a uma análise de conteúdo, o que permitiu dirigir o foco do estudo, objetivamente e foi, tal como referido por Bogdan e Biklen (citados por Amado, 2013), *capaz de levar um certo número de pessoas a escrever sobre o mesmo acontecimento ou tópico*. (p. 272). Sendo assim, apresenta-se abaixo o tratamento de dados do questionário.

Tratamento de dados

O questionário foi apresentado em duas partes. Abaixo é descrito o tratamento de dados de ambas.

Dados demográficos

Total de alunos: 18

Quadro VIII: Questionário: Tratamento de dados

Data Nascimento	Ano	Nº
	1996	1
	1998	9
	1999	6
	2000	2
Género	Masculino	13
	Feminino	5
Naturalidade	Brasileira	3
	Cabo Verdiana	2
	Holandesa	1
	Portuguesa	12
Residência	Charneca da Caparica	6
	Costa da Caparica	5
	Corroios	1
	Sobreda	1
	Trafaria	1
	Vila Nova	4
Vivem com	Avós, familiares	1
	Familiares	1
	Mãe	1
	Mãe e irmãos	4
	Mãe, irmãos, familiares	1
	Pais	2
	Pais e irmãos	6
	Pais, irmãos e familiares	2
Língua falada	Português	17
	Português do Brasil	1
	Crioulo	-
Língua materna	Português	13
	Português do Brasil	2
	Crioulo	3

Questões de respostas individuais

1 - Recordas-te de algum assunto/tema da disciplina de História que te tenha ajudado a compreender melhor a história da tua família/do teu povo?

Respostas:

- ❖ Sim: 8
- ❖ Não: 7
- ❖ Não responde: 3

2 – Qual foi esse assunto/tema?

Respostas:

- ❖ Independência de Cabo Verde pelo herói Amílcar Cabral: 2
- ❖ 25 de abril: 3
- ❖ Os escravos e o tratamento que se dava ao povo de África: 1
- ❖ Início da Humanidade: 1
- ❖ Descoberta do caminho marítimo para o Brasil: 1
- ❖ Não responde: 10

Questões de respostas a pares

3 – Neste projeto as expressões artísticas foram mobilizadas para explorar e partilhar as vossas histórias de vida, em diferentes ambientes culturais.

a. O que tem significado, para vocês, esta experiência?

Respostas:

- ❖ Respondeu: 8
 - ❖ Não respondeu: 1
-
- “É uma boa experiência, porque assim ficamos a saber coisas, ou seja, passamos a conhecer novas culturas diferentes, passamos a ter mais experiências. E isso é bom porque partilhamos a nossa cultura com outros povos” (W, Le);
 - “Tem o significado de conhecer as histórias de vida de outros alunos e desenvolver mais o nosso interesse das nossas próprias histórias de vida” (Y, A);

- “Bem..., aí está algo que nós não conseguimos explicar mas vamos tentar. Portanto, óbvio que foi importante, ficamos a conhecer-nos melhor, tanto aos outros quanto a nós, foi um lado que ainda não tínhamos parado para pensar e parecendo que não, despertou em nós algo que desconhecíamos” (N, AR);
- “Até é fixe. Foi giro” (Je, S);
- “Através de trabalhos artísticos podemos contar e retratar histórias e experiências nossas, podemos concluir de onde viemos e o que realmente somos. Aprendemos também a valorizar nossas origens e histórias que trazemos connosco” (D, Ma);
- “Nós aprendemos um bocado mais sobre a vida e a família dos outros” (Da, Le);
- “Porque metemos algo que gostamos da nossa família” (L, B);
- “Com esta experiência aprendemos mais um pouco sobre a vida dos nossos colegas e sobre a sua cultura, assim observamos as diferenças entre nós, que se não fosse esta experiência podíamos nunca ter ouvido ou falado sobre esse assunto” (M, F).

b. Que relações estabelecem entre esta experiência de trabalhar as histórias de vida usando a arte e o que têm aprendido noutras disciplinas, nomeadamente com a História?

Respostas:

- ❖ Estabelecem relação: 5
- ❖ Não estabelecem relação: 4

- “Nós aprendemos sobre a cultura das nossas famílias e nossos países” (Da,Le);
- “Que tudo por que passamos serve para alguém. Haverá sempre fios da meada da História que podemos acatar e trazê-los connosco. E além do mais é crescer e aprender pois a vida é uma constante aprendizagem” (D, Ma)
- “Tipo o 25 de abril, antes e depois, estamos a fazer história até aos nossos dias” (Je, S);
- “História? Sim, é algo muito importante, aprendemos todos os dias algo e é bom para a nossa cultura” (AR, N);

- “As histórias das nossas vidas, das nossas famílias estão relacionadas entre os nossos pais saírem do país e irem para o estrangeiro, fazerem trabalhos no nosso continente para ter uma vida melhor” (Y, A);
- “Achamos que a arte neste momento não tem nada de importante ou a ver com a história” (M, F).

4 – Neste Curso de Artes e Ofícios fizeram vários trabalhos de expressão artística e tiveram oportunidade de desenvolver aprendizagens no domínio das artes. Como é que veem que a arte pode ser um veículo de expressão da vossa identidade e das múltiplas culturas existentes na vossa turma?

Respostas:

- ❖ Responderam: 8
 - ❖ Não responderam: 1
- *“É sempre bom ter mais aprendizagens no domínio desta arte, nesta arte aprendemos coisas que não tínhamos imaginado se íamos aprender um dia. Cada dia que passa, passamos a ter mais conhecimentos dos objeto/aprendizagem; passamos a ter mais experiências do curso em que estamos e é uma grande oportunidade para termos trabalho amanhã (W, LI);*
 - *“Porque usando a arte podemos expressar a realidade e também os trabalhos escritos” (Y, A);*
 - *“A nossa arte? Somos diferentes e sentimos coisas opostas e completamente idênticas. Expressamos a nossa identidade, o que somos e é fácil expressarmo-nos” (N, AR);*
 - *“Porque desenhando conseguimos expressar o que nós somos e as nossas histórias” (Je, S);*
 - *“A arte é muito mais significativa. Mostra o que nos vai na mente e no coração e é forjada pelas mãos. Com a turma e os professores ficamos a conhecer melhor a nossa história, a nossa cultura e dos nossos colegas” (Ma, D);*
 - *“Por exemplo, através do desenho a pessoa facilmente expressa a sua identidade e a sua cultura. É também possível através da construção do trabalho expressar isso” (Da, Le);*
 - *“Sim porque também conhecemos as identidades dos outros” (L, B);*

- “A arte pode expressar em imagens o que nós não conseguimos. Porque uma imagem vale mais do que mil palavras” (M, F).

Os dados do questionário representam as respostas às questões respondidas. Relativamente aos dados demográficos, estes coincidem com os dados recolhidos em sessões anteriores: texto: eu sou; entrevistas; construção da manta.

Nas questões 1 e 2 do questionário, verificou-se a falta de ligação que os alunos têm em relação às suas histórias pessoais e familiares, independentemente das origens étnicas e culturais de proveniência, do saber escolar e do percurso académico percorrido.

No entanto, alguns estabelecem uma ligação, especialmente os alunos que não são de origem portuguesa. Fazem uma correspondência entre as aprendizagens adquiridas nas aulas de História: história da humanidade; escravatura, descobrimentos; 25 de abril e movimentos de independência pós 25 de abril. Esta ligação é feita a partir das histórias dos seus próprios países de origem ou do dos seus pais e avós: Cabo Verde, Brasil e Angola. A experiência foi relatada pelos seus familiares e passou a fazer parte das suas memórias e das suas identidades. A consciência do Outro é mais evidente nestes alunos que se movimentam em esferas culturais distintas, e têm de fazer a ponte entre a cultura familiar e a cultura dominante. Notou-se em dois dos casos de origem cabo-verdiana.

Nas questões 3 a) e b) as respostas apontam esta experiência, bem como as relações estabelecidas, como uma mais-valia para os alunos, tal como Gonçalves esclarece:

“(...) from a citizenship education point of view, art may be used as a contact zone its effects may work very well when produced and exhibited in such virtually neutral spaces. Due to its power to trigger intense emotion and critical thinking, art can be used as a teaching and learning tool. By connecting education, art, culture and identity uphold powerful intercultural experiences (...).” (p.9).

A partilha das histórias de vida através das expressões artísticas contribuíram para conhecerem melhor o outro, bem como reconhecerem as diferenças que o grupo-turma apresenta. Através da imagem (as representações que construíram e expuseram) foi disponibilizado conhecimento ao grupo, sobre cada um dos elementos da turma (os que participaram no projeto). Estas trocas que se produziram possibilitaram o reconhecimento da diferença entre o eu e o outros:

“Com esta experiência aprendemos mais um pouco sobre a vida dos nossos colegas e sobre a sua cultura, assim observamos as diferenças entre nós, que se não fosse esta experiência podíamos nunca ter ouvido ou falado sobre esse assunto”, ou então

“Portanto, óbvio que foi importante, ficamos a conhecer-nos melhor, tanto aos outros quanto a nós, foi um lado que ainda não tínhamos parado para pensar e parecendo que não, despertou em nós algo que desconhecíamos (N, AR).

As dinâmicas que se estabeleceram, entre os pares, para realizarem as respostas, possibilitaram interações que conduziram a reflexões conjuntas, concertadas com as experiências pessoais de cada um.

Gimenez & Gomez (2016), evidenciam a importância da arte no processo de mediação, enquanto elo de comunicação e fator de coesão, ao estabelecer a ponte:

“If we pay attention to the intercultural character of mediation, the artistic encounter occurs between groups or individuals with different cultural baggage. This is not a problem but rather an opportunity for creativity and fusion. (...) art may be seen as a privileged instrument for the construction of a society based on the social, political and ethical project of interculturalism. Respect, cooperation and mutual learning find fertile ground in art.” (p.81).

As respostas dadas a pares convergem para corroborar a importância da arte no processo de mediação intercultural,

Através de trabalhos artísticos podemos contar e retratar histórias e experiências nossas, podemos concluir de onde viemos e o que realmente somos. Aprendemos também a valorizar nossas origens e histórias que trazemos conosco; (D, Ma);

Porque metemos algo que gostamos da nossa família; (L, B);

Quanto à questão 4, os alunos foram praticamente unânimes, à exceção de um único que não respondeu, que a arte era o veículo de expressão das identidades e das culturas dos alunos. Relembrando Tolstói (1898/2016):

“Assim como a palavra que transmite os pensamentos e as experiências das pessoas serve de meio de união das pessoas, do mesmo modo opera a arte.” (p. 79).

Também Gonçalves (2016) considera a arte o veículo de expressão privilegiado num espaço onde culturas e identidades convivem produzindo interações e estabelecendo relações de interculturalidade:

“The power of art is similar to the power of travelling: with such (always intercultural) experiences we may well become diferente, the Other, a being other- and, as Rudyard Kipling said, “if we cross over the sea” (our cultural boundaries)”you may end by looking on We as only a sort of They.” (p.6).

As respostas dadas pelos alunos são o produto da reflexão que foram realizando, desde janeiro a maio de 2015.

11. Sessão 11: Encontros II

11.1. Atividades: Construção da manta

18 de maio 2015; Sala 42; 17h30m

Esta sessão pretendeu dar resposta à questão de partida deste estudo. Sendo a última sessão era também aquela onde os alunos iriam construir a manta, unindo os quadrados de sarja preta (sobre o eu) com os quadrados de sarja beije (sobre a família), distribuindo-os de acordo com os laços que estabeleciam dentro do grupo-turma. A manta seria a reflexão que o grupo-turma faria deste estudo.

11.2. Descrição da Sessão 11

No dia 18 de maio, pelas dezassete horas e trinta minutos horas cheguei à escola para iniciar a última sessão com a turma. Fui ter à porta da sala de aula e já lá se encontrava o Professor F.

Estavam lá a AR, a Je, o L, o B, o M. Começaram a responder e chegaram o Da, o Le, o Y, o A, o W, o Ll, o V, a J, a D, o R e o Ma.

Estávamos à sua espera professora, disse-me a J. Eu sei, por isso pedi para esperarem pois só pude sair do trabalho há pouco tempo, respondi. Obrigada por esperarem. Já começámos a organizar a manta, disse o Ma. Ótimo, referi. Como conjugaram os trabalhos? Trouxe aqui o meu, sobre a família disse a J e mostrou-me a sarja beije

pintada de várias cores e duas mãos decalcadas. *É muita confusão e foi o que fizemos. Obrigada. Está ótimo*, respondi. *A minha família fez este*, disse a AR: *várias mãos – a minha, a da minha mãe, do meu pai, a da minha tia e do meu primo que tem 6 anos. Agradei e o Y entregou-me a sua: a família M, a guitarra símbolo das músicas ciganas e o símbolo dos ciganos*, disse apontando para um círculo laranja com uma roda no interior. *Sabe que a roda é a roda da carroça e das viagens. Agora é de furgoneta*. E começaram todos a rir.

Agradei mais uma vez e mostraram-me como tinham organizado a manta: na primeira fila da esquerda para a direita, o trabalho da D, tendo do seu lado direito o do M e por baixo a cara desenhada pelo professor F. O trabalho do M estava junto do da D e da Je. Por baixo ficava o do B.

Os trabalhos tinham sido organizados segundo as ligações de amizade que os alunos tinham uns com os outros, e o significado que davam aos seus países de origem e de afeto. No entanto reparei que não havia nenhum espaço na manta que se destacasse por oposição a outro. Tinham conseguido unir todos os trabalhos em função das relações que mantinham e estas não eram extremadas, mas de união e integração, com outros elementos do grupo. Tiveram, também, uma preocupação estética na construção da manta. Os três trabalhos que tinham sido elaborados em conjunto com as famílias, foram postos nas filas do início e fim da manta, como que a unificar o todo. Os trabalhos do professor F, também ficaram nas pontas laterais da manta. Mais uma vez, como que a unir, ou colar, este grupo, dando-lhe homogeneidade e consistência.

O que acha? Perguntou a D. *Podemos colar? O que acham? Querem colar?* Perguntei eu. *Achamos que está bem assim. Vamos colar?* perguntou o Ma. O grupo, que já tinha a cola junto de si começou a colar os trabalhos da esquerda para a direita sobrepondo sempre de modo ordenado a sarja. O Le auxiliou a AR e optaram por ficar só três a colar para não ser muita confusão. O J juntou-se à AR e ao Le. Os outros iam observando e ajustando a sarja ou dando a sua opinião. O Y e o R conversavam mais afastados. O Da, o L, o B, o M, o Ll e o V, conversavam sobre o estágio. Perguntei se todos tinham sido propostos para estágio e disseram que sim. Estavam bastante contentes. O professor F riu e disse: *espero que o mantenham*. Começaram todos a protestar e riram-se. A manta estava colada! Como ocupava um espaço superior ao da bancada lateral optamos por deixá-la ficar em cima das mesas e o Le foi avisar a funcionária para que se deixassem as mesas tal como estavam. Como as aulas desta

turma já tinham terminado, comprometi-me a passar pela escola na manhã seguinte, e retirava a manta para um local mais seguro. Perguntei o que achavam do resultado final.

O W disse que não esperava que tivesse ficado tão bonito. O Y que estava *bacano!* O Ma disse que era alta energia. Todos se riram. Notava-se, nas suas caras, que estavam orgulhosos do trabalho final. Fiquei de lhes enviar as fotografias que eu ia fazer para o meu trabalho, e eles disseram-me que se pudessem iriam estar no Seminário. A AR, o Le, o Ma, o B, a J e o N deram o número de telefone para os contactar. Despedi-me e disse-lhes que tínhamos de nos reunir para lancharmos e lhes mostrar o resultado do trabalho. Desejei-lhes sorte e bom trabalho. Despediram-se de mim acompanhando-me, e ao professor F, até à porta da sala dos professores. As aulas já tinham terminado e eram 18h30m.



Imagem 18: encontros

11.3. Reflexão da Sessão 11

Designei esta última sessão por **Encontros** por considerar que o trabalho realizado por todos demonstrava as interações estabelecidas ao longo das sessões; em consonância com a Sessão 6. A partir deste momento estes alunos tinham uma história importante em comum. A representação de símbolos e imagens que estão presentes na manta demonstram a multiculturalidade que a turma espelha. No entanto, esta multiculturalidade gerou uma manta que foi ligada entre si, de acordo com as ligações que os alunos foram estabelecendo. O Y, a AR e a J trouxeram os retalhos construídos

pelas famílias. Nestes observamos significados e imagens da etnia cigana, como a roda, associada à vida nómada: a viola, associada à sua cultura musical e o nome próprio da família em questão. Os outros dois retalhos unem as respetivas famílias na sobreposição das mãos num único espaço físico.

A explicação dada pelo Y proporcionou a todos os presentes a compreensão de um símbolo, associado a uma cultura, a uma identidade, que é a sua. O grupo-turma teve acesso à história deste grupo étnico através da simples mas crucial informação sobre a roda. A história deste grupo étnico é feita por constantes migrações, por todo o globo. Estas deslocções têm sido sinónimo de estigmatização, marginalização e perseguição. Caso o Y pretende-se podia recuar no tempo para explicar a história do seu povo, contextualizando e ao mesmo tempo fazendo investigação para a disciplina de História, reforçando a sua identidade e partilhando com os outros a mesma. Esta pode ser uma das estratégias a desenvolver em futuros estudos que, no presente caso, não teve espaço temporal para ser realizada.

Gonçalves (2016) ressalta a importância de que:

“(...) intercultural dialogue as a fruitful Exchange of ideas between people of different backgrounds, which empowers the interlocutors by expanding their Comfort zones, their intellectual horizons and their worldviews. On a macro and historical scale, intercultural dialogue is the main process to foster civilization and people understanding.”(p.8).

O conhecimento que adquirirmos sobre outras culturas permite a compreensão de determinadas tradições, hábitos e costumes que, muitas vezes, são alvo de marginalização. Conhecendo o outro, facilmente interagimos com ele e vice-versa.

A educação intercultural valoriza a diversidade humana, não para identificar as diferenças mas para encontrar o que é comum a todos. Tal como Gonçalves refere:

“By connecting education, art, culture and identity uphold powerful intercultural experiences and make the university a suitable context for learning about cosmopolitan citizenship.” (p.9).

A partir da produção artística os alunos conseguiram expressar a sua identidade, expondo os símbolos representativos da mesma. Eisner (citado por Oliveira 2010) menciona que:

“(...) o trabalho em artes não é só um modo de criar performances e produtos; é um modo de criar as nossas vidas, expandindo a nossa consciência, moldando as nossas disposições, satisfazendo a nossa busca de sentido, estabelecendo contacto com os outros, e partilhando a nossa cultura.” (p.43).

O trabalho final da manta é o início de uma nova etapa que estes alunos iniciaram. As suas identidades, tal como as conceberam ao longo das sessões, refletem-se na manta produzida e que uniram entre todos, dando-lhe um significado: uma história em comum.

Capítulo IV - Considerações Finais

O estudo realizado permitiu responder à questão de partida. Os jovens têm consciência da sua identidade histórica e cultural e da importância da mesma nas relações que estabelecem, quando lhes são facultados os meios para o seu reconhecimento e compreensão. Neste caso, o processo educativo desenvolvido com os jovens, permitiu que realizassem uma aprendizagem de si mesmos, dos outros e da importância das relações e interações que estabelecem nos distintos sistemas em que se movimentam. Como Iturra (2013) indica:

“ O processo educativo é o comportamento que mais marca o quotidiano das nossas vidas, e é o mais quotidiano dos processos que orienta o nosso agir. Seja como ensino, seja como aprendizagem, procura sistematizar o conjunto do dia a dia de todos os seres humanos de diversas idades que coexistem. ” (p.6).

Em todo o processo foram fundamentais os saberes dos professores, dos alunos e das próprias famílias que, de uma forma pouco evidente, permitiram a todos recordar-se das suas histórias, das suas aprendizagens, em contexto extraescolar, valorizando os seus saberes e práticas culturais não institucionais. Mais uma vez Iturra, (2013) corrobora o que se desenvolveu neste trabalho com os alunos:

“Se a formação é (...) de uma intensidade marcante, as formas explicativas do real simplesmente não deixam marca se a cultura de origem não é trazida também à aula. A questão é que uma turma heterogénea tem um conjunto de estereótipos à volta. O primeiro, o que cada membro pensa de si como eu, conforme a sua aprendizagem infantil. O segundo, é o que o mesmo sujeito pensa sobre os outros e se os aceita ou não, O terceiro, é o que os outros pensam do EU.” (pp.17-18).

Ao valorizarem as suas histórias de vida e as suas aprendizagens aprofundaram a sua compreensão sobre quem são, como se relacionam com os seus pares, quais os processos que desencadearam para se identificarem com os mesmos, e o porquê das suas opções. O reconhecimento de quem são pode facilitar as interações que venham a estabelecer com os outros, no futuro.

Quando lhes foi sugerido expressarem a sua identidade, tiveram alguma dificuldade, num primeiro momento. No entanto, rapidamente perceberam que as suas origens identitárias estão interligadas com representações e símbolos que expressaram, de uma forma muito evidente, na manta de retalhos que construíram. A junção dos retalhos foi o resultado das interações que estabeleceram entre eles, no momento em que a construíam.

As dinâmicas que estabeleceram na construção da manta, denunciaram uma aprendizagem cooperativa da convivência (Gimenez, 2010, p.62), pois ligaram os diferentes retalhos não só pela relação e ligação afetiva que tinham uns com os outros mas, também, por questões de estética e organização estrutural. A explicação que iam dando das representações e símbolos que tinham construído e realizado pretendia esclarecer os restantes membros do grupo-turma, bem como os professores presentes, do significado que davam à sua criação artística.

A arte, enquanto potenciadora de sentimentos, emoções, ideias, foi a linguagem comum para a construção da manta. Como os alunos referiram no questionário, permitiu-lhes *expressar a realidade (Y, A), o que nós somos e as nossas histórias (Je, S), expressar em imagens o que nós não conseguimos (...) uma imagem vale mais do que mil palavras (M, F), expressamos a nossa identidade (N, AR), conhecemos as identidades dos outros (L, B), observamos as diferenças entre nós (M, F).*

A dimensão artística permitiu aos alunos encontrar um espaço comum, onde a comunicação foi possível, valorizando-se o conhecimento e a partilha de experiências, de histórias de vida, apesar dos conflitos e divergências, que muitas vezes se manifestaram, no grupo-turma.

Como Caetano *et al.* (2016) referem:

“The power of arts as a mean to express emotions and disturbing subjects becomes evident when it allows for the silence to be broken, namely by sharing stories and expressing feelings.” (p.)

“Arts can act as a form of intercultural dialogue. This means that there is a dimension in art dialogue that brings out the possibility of “transcending language barriers, promoting critical dialogue around issues of conflict,

dispelling myths and stereotypes and transcending perceived barriers of difference” (Knight, 2014, p. 86).

Uma das questões que se pretendia analisar era a relação que estabeleciam entre o ensino escolar institucionalizado e tradicional da disciplina de História e as histórias das suas famílias, ou o saber prático. Muito poucos encontraram correspondência. Alguns jovens que provinham de países africanos e do Brasil rapidamente encontraram essa correspondência. Os jovens portugueses com mais dificuldade, fizeram a correspondência com a História recente/ 25 de abril. Compreendeu-se que a valorização da identidade histórica individual passa pela valorização da própria História nacional. Ao valorizarem os heróis dos seus países, ou recordarem a escravatura como um dos períodos mais negros da história da humanidade, valorizam enquanto indivíduos que fazem parte dessa história coletiva. Iturra (2013) refere:

“Todo o grupo social precisa de transmitir a sua experiência acumulada no tempo à geração seguinte, como condição da sua continuidade histórica. O facto dos membros individuais dos grupos estarem sempre a renovar-se, seja pela morte, seja pelo nascimento, dinamiza a necessidade de que essa experiência acumulada, que se denomina saber e existe fora do tempo individual, fique organizada numa memória que permaneça no tempo histórico. A questão está em saber se é mais útil para a reprodução do grupo que os novos reproduzam o saber; ou que entendam a necessidade dele por meio de praticar a sua utilidade.” (p. 1).

Sendo assim, a utilidade do saber (prático e experimental; escolar) consubstancia-se, através de uma intervenção crítica e participada na sociedade. O reconhecimento das nossas múltiplas identidades é um caminho para compreendermos a extensão dos nossos atos na sociedade.

Neste estudo as relações e interações que os jovens estabeleceram com os outros, revestiram-se de confiança, de reconhecimento mútuo, de comunicação efetiva, diálogo e debate. Neste processo de aprendizagem e intercâmbio surgiram situações de conflito, que contribuíram para regulação dos mesmos, dando origem a uma cooperação e convivência salutares, de acordo com o preconizado por Gimenez (2010).

Como anteriormente foi referido, o objetivo era permitir-lhes aceder às representações que tinham de si mesmos, de um modo reflexivo, estabelecendo as ligações entre o *eu* e

os *outros*. Feita essa reflexão sobre a própria identidade, consolidaram a *patchwork* que lhes foi proposta, criando um espaço interrelacional, com voz ativa. As dinâmicas que estabeleceram entre o eu e o outro permitiu-lhes clarificar o eu em relação e com o outro, ou seja, a partir da percepção que desenvolveram de si mesmos, através dos seus sonhos, desejos, objetivos, definiram esse eu em relação ao outro que, no caso eram os colegas do grupo-turma, a família e os amigos. Mais uma vez, reporta-se a Lipisnaski, (citado por Nóvoa em Vieira, 2009) que refere:

“a identidade resulta das relações complexas que se tecem entre a definição de si e a percepção interior, entre o objetivo e o subjetivo, entre o eu e o outro, entre o social e o pessoal” (p. 51).

Nessa complexa construção importa que os jovens estabeleçam interações com os restantes, respeitando a diferença. Como Gimenez afirma (2010), nas relações interculturais procura-se a convergência e os pontos que temos em comum e será mais fácil partir para a resolução de problemas conscientes desta igualdade na diferença.

Temos de enfatizar o peculiar e o essencial. As interações que resultaram destes encontros foram interações positivas, onde o grupo-turma construiu a sua própria história, assente no diálogo, na procura de um espaço comum a todos. Existiu uma comunicação efetiva, de aprendizagem e partilha apesar das diferenças e divergências que eram latentes e manifestas. Quando foi necessária a cooperação, ela surgiu e produziu saber e experiência. Foi valorizado o comum e daí resultou a manta. As interações de cariz intercultural visam precisamente a afirmação do comum, a partir da diversidade.

As sessões, pretenderam, numa primeira fase, que cada um refletisse no que era, no que conseguia. Neste processo de reconhecimento de identidade a aproximação, a pertença e a diferenciação foram cruciais para a definição do eu e do outro, balizando essas fronteiras. Como foi referido anteriormente, a tomada de consciência e o reconhecimento de si mesmo fez-se, na maioria dos casos, a partir da consciência e reconhecimento do outro. Foi o outro que delimitou que a fronteira entre eu e os outros. Rusen (2009) considera que se tem de trabalhar três princípios fundamentais para a construção de identidade:

- *“incluir o princípio da equidade atuando através da diferença entre o eu e os outros (...);*

- *princípio do mútuo reconhecimento das diferenças (...);*
- *(...) integrar experiências históricas negativas na narrativa mestre do nosso grupo.” (pp. 178-179).*

Estes três princípios foram observados nas interações que se estabeleceram com os alunos. Foram alguns deles que, a partir da construção dos textos, das entrevistas e do questionário evidenciaram estes três princípios.

Entramos assim nos processos relacionais, para considerar uma das questões de investigação: Como é que o reconhecimento da identidade dos jovens pode ser uma mais-valia nas relações entre pares? As interações que se estabeleceram no grupo-turma, a troca e partilha de experiências, que resultou na explicação de histórias familiares, a representação de símbolos identitários e a valorização das diferentes culturas representadas constituem algumas das dinâmicas que simultaneamente proporcionaram um aprofundamento da consciência identitária individual e um trabalho sobre as relações na turma.

Outra questão, não menos importante, e relacionada com a memória comunicativa prende-se com a transmissão oral das histórias: a grande maioria dos alunos indica os avós como os guardiões dessas memórias. Mais uma vez Rusen (2009) menciona que “a memória lida com a formação de diferenças geracionais” (p.166).

Ao fazer a ponte entre esta memória comunicativa, no caso oral, para a memória coletiva, verificamos que as histórias das famílias se cruzam com um determinado tempo cronológico e espacial: o antes e pós 25 de abril e o espaço geográfico de Portugal e dos países pertencentes atualmente ao PALOP. Estas histórias, são histórias comuns, vividas em campos opostos, mas como Gimenez (2010) afirma:

“ (...) existem condicionantes sociais na vida e percurso escolar destas crianças e adolescentes (...), Também aqui - social e não pessoalmente e na interacção entre ambos - o educador saberá ver as semelhanças e as diferenças não as confundindo com as igualdades e desigualdades.” (p.64).

Estas histórias têm inúmeros pontos em comum pois foram vividas durante um período conturbado da História de Portugal, de Angola, de Cabo Verde e outros países, mas as pessoas que deram vida a essas histórias relembram as dificuldades e as incertezas, associadas ao período de revolução. A tomada de consciência da relação entre o saber

experiencial e escolar é favorecida quando são exploradas as histórias familiares. A partir daqui a importância das suas histórias, no seio do grupo-turma, ganha consistência. Como Vieira refere (2009) a auto estima e o reconhecimento por parte do Outro geram interações positivas e estimulam outras, proporcionando um diálogo intercultural. No entanto, são poucos os alunos, como já foi referido, que estabelecem esta ligação conscientemente.

É neste sentido que a questão de investigação: Que relações estabelecem entre o ensino da história lecionado em espaço escolar e o saber experiencial? é respondida.

A grande evidência, neste estudo, é da pouca relação que os alunos estabeleceram entre o saber prático e o saber escolar. O ensino da história, lecionado em espaço escolar só é valorizado se forem aplicadas metodologias que relacionem as suas histórias de vida, e as das suas famílias, com um passado recente. De novo Iturra (2013) esclarece: “ A erudição. É isto que se pensa que seja o processo educativo. A quantidade de informação universal que uma pessoa tem. (...) ” (p.15).

Nesta falta de ligação entre o saber prático e o escolar, ou erudito, perde-se informação e o aluno não desenvolve qualquer empatia com a escola e os currículos aí lecionados. O seu saber não é partilhado e, conseqüentemente, alvo de reflexão. Desta reflexão, normalmente produz-se saber, tal como foi evidente nas últimas respostas que os alunos realizaram no questionário.

O reconhecimento que os alunos fizeram da sua identidade, promoveu a auto estima e a partilha de experiências com os seus pares. Foi evidente a comunicação que se estabeleceu na explicação da simbologia étnica do Y. Partilhou a representação simbólica do seu grupo étnico esclarecendo o seu significado. Mas não foi só o Y que partilhou a sua identidade com os outros. Ao longo da construção da manta, de um modo ou de outro, foram explicados os símbolos das representações pictóricas, associados às identidades que iam reconhecendo, transformando e construindo. Partilharam a experiência e era notório o orgulho em todos eles.

Foram várias as dinâmicas que estabeleceram para expressar a identidade histórica: por escrito, oralmente e graficamente. Realçaram a importância que a amizade tem para a partilha de saberes e conhecimento, realizando aprendizagens mútuas. Nestas dinâmicas iam-se consciencializando de quem eram, quais as suas origens e com que símbolos se identificavam para se fazerem representar e demonstrar a sua afetividade, em relação a

este ou aquele país, grupo étnico ou cultural. Hall (2001) esclarece esta representação simbólica:

“ (...) a nação não é apenas uma entidade política mas algo que produz sentidos-um sistema de representação cultural. As pessoas não são apenas cidadãos /ãs legais de uma nação; ela participam da “ideia” de não tal como representada na sua cultura nacional. Uma nação é uma comunidade simbólica e é isto que explica o seu “poder para gerar um sentimento de identidade e lealdade.” (p. 49).

A grande maioria dos alunos expressou a sua identidade através de um dos símbolos mais poderosos de uma nação: a bandeira. Foram representadas as bandeiras de Cabo Verde, Portugal e Angola. A associação a este símbolo é a mais frequente para nos identificarmos com a nossa nacionalidade e o pertencer a um determinado grupo. Scruton (citado por Hall, 2001) esclarece:

“ A condição do homem (sic) exige que o indivíduo, embora exista e aja como um sêr autónomo, faça isso somente porque ele pode primeiramente identificar a si mesmo como algo mais amplo – como membro de uma sociedade, grupo, classe, estado ou nação, de algum arranjo, mas que ele conhece instintivamente como o seu lar.” (p.48).

Todos eles se identificaram como pertença de algum artefacto relacionado: a um país (bandeira e Cruz de Cristo, símbolo da seleção nacional de futebol); a um grupo profissional (pescadores); a um grupo étnico (atividade profissional, família numerosa e símbolos étnicos); a um grupo cultural, a dança (Kizomba e bailarina); a um grupo religioso (símbolos religiosos). A presença de mãos é frequente, como que a marcar a importância da presença física neste trabalho.

A questão de investigação: Que dinâmicas estabelecem para expressarem a sua identidade histórica e cultural? foi assim respondida.

A arte foi a cola que uniu estas dinâmicas que se estabeleceram entre todos. Facilitou a comunicação e permitiu uma interação onde a partilha se evidenciou. Alguns, ao observarem o que os outros faziam no seu trabalho, consideraram que era também esse o caminho que tinham de percorrer. Como utilizam a arte enquanto meio de expressão

para comunicar? Foi notória importância atribuída à arte bem como a utilização que dela fizeram, longo das sessões.

A produção da manta foi o exemplo de como este diálogo intercultural permitiu a produção da mesma. Gonçalves (2016) corrobora a importância da arte como linguagem universal que favorece a interculturalidade:

“(...) I think of intercultural dialogue as a fruitful exchange of ideas between people of different backgrounds, which empowers the interlocutors by expanding their comfort zones, their intellectual horizons and their worldviews.”(p.8)

A esperança depositada neste estudo é que o reconhecimento identitário, que os alunos fizeram de si mesmos e dos outros, se traduza numa voz consciente, ativa e participativa, capacitando-os na tomada de decisões e construção de e numa sociedade em que estão inseridos e partilham com os demais, tal com Caetano *et al* (2016) dão especial ênfase:

“This is a pedagogy that unleashes the voice of the student, breaking the "culture of silence"(Freire, 2000) so that everyone can be heard, and therefore establishes an intercultural dialogue that promotes reflection. These processes of dialogue and peer comprehension are ways of empowerment, capaciting the students not only towards intercultural communication but also towards decision-making.”(p.247).

A importância de que se revestiram as representações das suas identidades através da arte, tendo como resultado a manta, deve permitir-lhes tomar consciência do poder da comunicação através da expressão artística (tal como os alunos referiram na questão 4 do questionário). Como foi mencionado anteriormente, Blanco (citada por Mendes, 2010) esclarece que:

“(...) o objecto portador de informação converte-se num documento, numa fonte de dados, tal como um documento escrito(...) têm um carater involuntário pois não foram produzidos com a intenção de poderem vir a transformar-se em testemunhos.” (p.22).

Os objetos/obras produzidos pelos alunos nas escolas, pela informação que possuem, podiam ser expostos em espaços públicos da comunidade à qual as escolas pertencem. As comunidades associadas às escolas poderiam, deste modo, compreender a

diversidade e o diálogo intercultural que se estabelece dentro do espaço escolar. Sendo a arte a cola, o elo de ligação e elemento de coesão social, o aluno poderia expor as suas obras, os seus objetos, em espaços públicos, demonstrando desta forma que não há identidades fechadas, únicas e estáticas. Os encontros que se estabelecem entre as pessoas, das mais variadas proveniências, originam o contacto com o outro, aquele que aporta uma cultura, um saber, uma experiência, que se traduz na sua própria identidade. O conhecimento e reconhecimento do outro implicam abertura, a tal viagem que Gonçalves (2016) menciona.

Toda a obra artística, e segundo o que Tolstói (1898/2016) considerou como arte, “Desde que os espectadores ou ouvintes sejam contagiados com o mesmo sentimento que o autor experimentou, há arte” (p.82), que seja exposta em espaços públicos deve ser pertença de todos. A participação neste projeto implicou, por parte dos alunos, o reconhecimento de quem são, das suas origens, do legado cultural que aportam, da sua herança e também das suas diferenças, que os definem enquanto eu. A esperança, mais uma vez, é que nas diferenças encontrem um espaço para as similaridades e consigam inovar, criar e transformar outros espaços, em outros locais, como o que inovaram, criaram e transformaram na escola onde se desenvolveu o estudo. Como Caetano *et al* (2016) referem:

“This reflects a dynamic process that, if participatory follows unpredictable roads dictated by collective willingness and partially exceeds initial purposes and perspectives. (p.259).

A tomada de consciência e reconhecimento de si mesmo permitiu ao grupo-turma um encontro pessoal e coletivo que se espera saía da escola e seja partilhado com a comunidade e com os outros. As interações que estabeleceram, construindo e desconstruindo situações, diálogos, questionando, expondo dúvidas e refletindo sobre as atividades propostas, permitiram-lhes construir a manta que, a partir de pequenos retalhos, se transforma num único objeto, contando as histórias de cada um dos alunos e ao mesmo tempo a história do próprio grupo. Para aquele que observa, o outro, aquela manta por si só não traduz as infinitas ligações que se estabeleceram entre o grupo-turma durante o seu processo de construção. A manta conta uma história que este grupo-turma experienciou e que passou a ser comum a todos eles. Passou a fazer parte das suas histórias de vida, das suas identidades. Pode permitir-lhes, no futuro, a construção de outras mantas, em outros espaços, possibilitando uma participação cívica por parte de

cada um dos participantes no projeto, que promova a construção de uma sociedade coesa e justa.

O estudo de caso apresentado, com as particularidades e singularidades que o caracterizaram, pode permitir a comparação entre outros, entre tantos outros grupos de turma, que se debatem com os mesmos problemas.

Referências Bibliográficas

Referências e citações bibliográficas no estilo APA – versão 2015

Alves, B. P. (2002). *Infância, Tempo e atividades cotidianas de crianças em situação de rua: as contribuições da teoria dos sistemas ecológicos*. Curso de pós graduação em Psicologia do Desenvolvimento: Instituto de Psicologia. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, <http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/2554>, acessado em 17/03/2015

Amado, J. & Freire I. (2013). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

Azevedo, J., Devoto, F., Gimeno, J., Martuccelli, D., Ornelas, C., Sidicaro, R., Tedesco, J., Tenti, E. (2009). *Diversidad cultural, desigualdad social y estrategias de políticas educativas*. (1ª ed.). Buenos Aires: Instituto Internacional de Planteamiento de la Educacion/UNESCO. <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001895/189513so.pdf> acessado em 12/03/2015

Barbosa, A. M. T. B. (Org.) (2002). *Inquietações e Mudanças no Mundo da Arte*. São Paulo: Cortez Editora

Barca, I. Facal, R. & Prats, J. (Org.) (2013). *História e identidades Culturales*, CIED: Universidade do Minho. http://webs.ie.uminho.pt/conscienciahistorica/Historia_Identidades_culturales.pdf, acessado em 29/10/2014.

Boehs, C. & Maffezzoli, E. (2008). Uma reflexão sobre o estudo de caso como método de pesquisa. *Revista FAE, Curitiba, v.11, n.1, jan/jun, pp.95-110*.

Bonafé-Scmitt, J. (2009). Mediação, conciliação, arbitragem: técnicas ou um novo modelo de regulação social? In A. Silva & M. Moreira (Org.), *Formação e Mediação Sócio-Educativa* (pp.15-40). Porto: Areal Editores.

Bruner, J. (1990). *Actos de significado: Para uma psicologia cultural* (V. Prazeres, Trans.). Lisboa: Edições 70.

Caetano, A., Freire, I., Vassalo, S., Machado, E. & Bicho, L. (2016). Arts and the Voice of Youth in Dialogue. In S. Gonçalves & S. Majhanovich, (2016). *Comparative and*

International Education: A Diversity of Voices, v.39, (pp-247-261). Rotterdam: Sense Publishers.

Carrol, N. (2015). *A Filosofia da Arte*. Lisboa: Edições Texto & Grafia, Lda.

Castro, J. (2009). A interculturalidade como categoria da Consciência Histórica – um estudo com jovens portugueses. In B. Silva, L. Almeida & A. B. Lozano (Orgs.), M. P. Uzquiano (Adp), *Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia*. (pp.2304-2316). Braga: Universidade do Minho.

Cerdeira, M., Kovács,I., Peixoto, J., Dias, J. & Egreja, C. (2013). *Percursos laborais e de vida dos jovens imigrantes e descendentes de imigrantes nos novos sectores de serviços*. Estudos OI; 52. Lisboa: ACIDI.

César, M. (2003). A escola inclusiva enquanto espaço-tempo de diálogo de todos e para todos. In D. Rodrigues (Ed.), *Perspectivas sobre a inclusão: Da educação à sociedade* (pp. 117-149). Porto: Porto Editora.

César, M. & Kumpulainen, K. (Eds.) (2009). *Social interactions in multicultural settings*. Rotterdam: Sense Publishers.

Correia, R. (1995). Perspetiva ecológica do desenvolvimento humano. In *Revista Aprender*, nº 18 (pp. 36-43). Portalegre: Escola Superior de Educação de Portalegre.

Costa, J. & Lacerda T. (2007). *A Interculturalidade na Expansão Portuguesa (Séculos XV-XVIII)*. Lisboa: Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas (ACIME).

Cuche, D. (1999). *A noção de cultura em Ciências Sociais*. São Paulo: Editora da Universidade do Sagrado Coração.

Daniels, H. (2001). *Vygotsky and pedagogy*. London: Routledge Falmer.

Duxbury, N. (2013) Da «arte na rua» à construção de comunidades mais sustentáveis. In N. Duxbury (Coord.); *Animation of Public Space through the Arts. Toward More Sustainable Communities*, (pp. 27-44) Coimbra: Almedina.

Etxeberria, F. (1994). *Educacion Intercultural*. San Sebastian: Zorroaga.

- Freire, P. (1995). *À sombra desta mangueira*. São Paulo: Olho d'Água.
- Garrett-Petts, W. (2013). Art in the Public sphere: What artists and community partners say about “artistic research” and the artistic animation on smaller communities. In N. Duxbury (Coord.); *Animation of Public Space through the Arts. Toward More Sustainable Communities*, (pp. 71- 96). Coimbra: Edições Almedina.
- Gato, M., Esteves, J., Ramalhete, F. & Vicente, S. (2012). *Arte Pública Participada: O monumento à multiculturalidade no Parque Urbano do Fróis*. http://www.aps.pt/vii_congresso/papers/finais/PAP0992_ed.pdf, acessado em 28/03/2015
- Gato, M.A., Esteves, J., Ramalhete, F., Vicente, S. (2013). Hoje somos nós os escultores! Agencialidade e arte pública participada em Almada. In S. V. de Almeida & I. B. Leite (Dir.), *Cadernos de Arte e Antropologia – Dossiê Antropologia, Etnografia e Práticas Artísticas*, v.2, n.1 (pp 53-71).
- Geest N., (2013). Whose Voice? Interventions in Public Space. In N. Duxbury (Coord.); *Animation of Public Space through the Arts. Toward More Sustainable Communities*, (pp 97- 114) Coimbra: Edições Almedina
- Gimenez, C. (2010). *Interculturalidade e Mediação*. Lisboa: Alto Comissariado para a Imigração e o Diálogo Intercultural (ACIDI,IP).
- Goldberg, L., Yunes, M. & Freitas, J. (2005). O desenho infantil na ótica da ecologia do desenvolvimento humano. In P. J. Da Costa (Ed.), *Psicologia em Estudo*, v.10, n.1 (pp.97-106.) <http://www.scielo.org/cgi-bin/wxis.exe/applications/scielo->, acessado em 17/03/2015.
- Gonçalves, S. (2016). We and They. Art and Intercultural Dialogue. In S. Gonçalves & S. Majhanovich, (2016). *Comparative and International Education: A Diversity of Voices*, v.39, (pp.3-22). Rotterdam: Sense Publishers.
- Hall, S. (2001). *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A.
- Holland, D. & Lave, J. (2001). *History in Person: Enduring Struggles, Contentious Practice, Intimate Identities*. Santa Fé: Sheridan Books

- Iturra, R. (2009). *O processo educativo: Ensino ou Aprendizagem*. <https://repositorio.iscte-iul.pt> , acessido em 10/05/2016.
- Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (1989). *Cooperation and competition: A meta-analysis of the research*. New York: Lawrence Erlbaum.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Leite E. & Victorino S. (2008). *Serralves Projeto com Escolas*. Porto: Fundação de Serralves.
- Lima, F. (2006). *Escultura e Espaços públicos de Almada (1936-2005). Da coleção à proposta de ação museu/educação patrimonial*. Dissertação de Mestrado, Universidade de Lisboa, Faculdade de Belas Artes , Lisboa, Portugal.
- Machado, E. (2012). *Dar voz aos jovens do ensino secundário: Reconhecimento mútuo e construção de identidades*. Dissertação de Mestrado, Instituto da Educação, Universidade de Lisboa, Lisboa, Portugal.
- Martins, E. (2004). O Desafio educativo, intercultural e a cidadania europeia. In, *Itinerários: Revista do Instituto Superior de Ciências Educativas*, 1645-6076. Ano 6, n.11,(pp.9-22). <http://hdl.handle.net/10400.11/838>, acessido em 23/09/2014.
- Martins, E. & Szymanski H. (2004). A abordagem ecológica de Urie Bronfenbrenner em estudos com famílias. In A. B. Soares (Ed.), *Revista de Estudos e Pesquisas em Psicologia* artigo 5, <http://www.epublicacoes.uerj.br/index.php/revispsi/article/view/11111/8805>, acessido em 17/03/2015
- Martins, G. (2009). Cultura e Património. In G. O. Martins (Org.), *Património, herança e memória. A cultura como criação*, Cap.1, (pp. 13-28). Lisboa: Gradiva.
- Martins, G. (2009a). Sobre o valor do Património cultural. In G. O. Martins (Org.), *Património, herança e memória. A cultura como criação*, Cap. 3, (pp. 37-45). Lisboa: Gradiva.

Mendes, A. (2009). *Estudos do Património. Museus e Educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

Miles, M., Andrade, P., Marques, Condesso, F., Remesar, A., Silva, F., Mora, J., Andrade, E., Marques, C., Barros, J., Villac, I. & Caeiro, M. (2010). *Arte Pública e Cidadania. Novas leituras da cidade criativa*. Coleção Pensar Arquitetura, Setembro. Lisboa: Edições Caleidoscópio.

Mills, C. (2000). *Sociological Imagination*. USA: Oxford University Press.

Neto, F. (2003). *Estudos de Psicologia Intercultural*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Oliveira, E. (2010). *Educação Estética e Visual Eco-Necessária na Adolescência*. Coimbra: Minerva Coimbra Edições.

Peres, A. (2006). Educação, Intercultural e formação de Professores. In R. Bizarro (Org.) *Como abordar ... A escola e a diversidade cultural. Multiculturalismo, interculturalismo e educação*, (pp.120-132). Porto: Areal Editores.

Perotti, A. (2003). *Apologia do Intercultural*. Lisboa: Secretariado Entreculturas.

Rusen, J. (2009). Como dar sentido ao passado: questões relevantes de meta-história. In P. S. P. Caldas, S. Mata & V. L. Araújo (Eds.), *História da Historiografia*, n.2, (pp.163-209). Brasil: Sociedade Brasileira de Teoria e História da Historiografia, do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO) e do Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP).

Sanches, M. (2009). Liderança da Escola: Os caminhos transversais da complexidade e da sustentabilidade. In M. F. C. Sanches (Org.). *A escola como espaço social. Leituras e olhares de professores e alunos*. Centro de Investigação em Educação da Universidade de Lisboa. Porto: Porto Editora.

Santos M., Lorenzo, M., Etxeberria, F., Minguez, R., Jordán, J. & Ruiz, C., (2007). Contribucion del discurso intercultural a una nueva teoria de la educacion. In J.

Boavida & A. Garcia (Coord), *Teoria da Educação, Contributos Ibéricos*, (pp-447-491), Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

Schmidt, M. (2011). A cultura como referência para investigação sobre consciência histórica: diálogos entre Paulo Freire e Jorn Rusen. In I. Barca (Org.), *Educação e Consciência Histórica na Era da Globalização*, (pp.29-40). Centro de Investigação e educação Universidade do Minho & Associação de Professores de História. Braga: Universidade do Minho.

Sequeira, A. D. (2008). *Públicos de Arte Pública: Estudo da receção da arte pública no Concelho de Almada*. Dissertação de Mestrado, Departamento de História do Instituto Superior de Ciências do Trabalho e da Empresa. Lisboa.

Serres, M. (1994). *O Terceiro Instruído*. Lisboa: Instituto Piaget.

Silva, M. (2008). *Diversidade Cultural na Escola. Encontros e Desencontros*. Lisboa: Edições Colibri.

Simon, C. (2013). Paulo Freire, ensino, história e os desafios da contemporaneidade. In I. Barca, R. Facal, & J. Prats (Orgs.), *História e identidades Culturales*, (pp.251-260). CIED, Universidade do Minho. http://webs.ie.uminho.pt/conscienciahistorica/Historia_Identidades_culturales.pdf,
acedido em 29/10/2014.

Sousa, M. (2010). *Música, Educação Artística e Interculturalidade*. Rio Tinto: Lugar da Palavra Editora.

Tolstói, L. (1898/2016). *O que é a arte?*, (E. Kucheruk, Trans.) Lisboa: Gradiva Publicações.

Tuckman, B.W. (2012). *Manual de investigação em Educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Vieira, R. (1999). *Identidades Pessoais: Interações, Campos de Possibilidade, e Metamorfoses Culturais*. Porto: Edições Afrontamento.

Vieira, R. (2006). *Processo educativo e contextos culturais: notas para uma antropologia da educação*. In A.M. Santos (Ed.); Educação (Porto Alegre), ano XXIX,

Set./Dez., n.3 (60), (pp.525 – 535). Programa de Pós-Graduação em Educação, Escola de Humanidades, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. <http://revistaseletronicas.pucrs.br/>, acessado em 21/01/2015.

Vieira. R. (2009). *Histórias de Vida e Identidade. Professores e Interculturalidade*. Lisboa: Edições Colibri.

Vieira. R. (2011). *Educação e Diversidade Cultural. Notas de Antropologia da Educação*. Porto: CIID, Instituto Politécnico de Leiria e Edições Afrontamento.

Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning and identity*. New York: Cambridge University Press.