

A Interculturalidade na Educação: da diversidade ao diálogo

(“Ser Professora na Inter e na Multiculturalidade...” – 2.ª Sessão)

1. Descrição de uma situação vivenciada que evidencie impacto ao nível da Interculturalidade na Educação – exemplo de caso de alunos/as migrantes.

Conforme referi anteriormente, encontro-me, lamentavelmente, afastada do ensino desde abril de 2024. Importa, contudo, salientar que, nesse mesmo ano letivo (2023-2024), me encontrava colocada no Agrupamento de Escolas Infante D. Pedro, de Penela – mais concretamente, na Escola Básica Integrada Infante D. Pedro –, exercendo funções de Diretora de Turma do 8.º B. A situação seguidamente relatada corresponde, por isso, a algo que vivenciei no referido estabelecimento de ensino, embora tenha alterado, por questões deontológicas, os nomes e as nacionalidades dos alunos visados.

Uma turma, várias geografias: o caso da Turma B do 8.º ano

Contextualização e descrição da situação vivenciada:

O concelho de Penela (cuja sede é esta mesma vila) tem visto a sua população escolar transformar-se de forma significativa, nos últimos anos, em resultado de fluxos migratórios distintos, os quais se têm vindo a traduzir numa crescente pluralidade cultural no seio da comunidade educativa.

A turma B do 8.º ano, composta por quinze alunos, refletia essa mesma pluralidade. Integravam essa turma Dariana, de nacionalidade ucraniana, chegada há vários meses no contexto do conflito bélico no seu país de origem; Demba, oriundo da Guiné-Bissau, integrado há cinco meses através de reagrupamento familiar; e Thiago, brasileiro, cuja família se fixou na região há dois anos por motivos profissionais dos pais.

No âmbito da Direção de Turma, decidi propor a operacionalização de um projeto interdisciplinar sobre narrativas de viagem e de deslocamento, projeto este articulado entre as disciplinas de Português, História, Geografia e Cidadania e Desenvolvimento, solicitando aos alunos a partilha de um objeto, uma fotografia ou um relato ligado à sua história pessoal ou familiar. Todavia, a atividade, concebida com a melhor das intenções, deu origem a uma sucessão de episódios negativos, apesar de reveladores.

Num primeiro momento, Dariana recusou-se a partilhar qualquer elemento ligado à sua trajetória, manifestando sinais de desconforto emocional que, numa conversa posterior, associei a experiências de perda e de deslocamento forçado. Cumulativamente, mas como seria expectável, revelava acentuadas lacunas ao nível do domínio da língua portuguesa.

Demba, por seu turno, enfrentou dificuldades de compreensão das instruções, decorrentes de um domínio ainda rudimentar da língua portuguesa, o que o colocava, momentaneamente, à margem da dinâmica de trabalho de grupo.

Entretanto, alguns colegas de nacionalidade portuguesa comentavam, entre si, em tom claramente trocista, sotaques e hábitos culturais dos colegas migrantes, gerando um mal-estar perceptível na sala de aula e que, naturalmente, obrigou a várias intervenções (entenda-se “repreensões”) por parte dos docentes envolvidos, entre os quais me incluía.

Perante este quadro, decidimos reorientar a atividade: substituímos a exposição individual obrigatória por um trabalho colaborativo em pequenos grupos heterogéneos, disponibilizando um glossário ilustrado de apoio à compreensão para a Dariana e o Demba. Paralelamente, em Cidadania e Desenvolvimento foi promovida uma sessão de diálogo estruturado sobre estereótipos e preconceitos, mediada com recurso a técnicas de aprendizagem cooperativa.

O desfecho do projeto, semanas depois, traduziu-se na produção coletiva de um mapa narrativo da turma, em que cada percurso migratório – incluindo os dos alunos portugueses cujas famílias também tinham vivenciado experiências de mobilidade interna (mais concretamente, mudanças de residência para localidades diferentes) ou emigração – foi representado e valorizado como parte de um património comum.

Creio que esta situação, plausível e exequível em qualquer contexto de terceiro ciclo, ilustra com clareza vários desafios devidamente documentados no âmbito da educação intercultural.

Em primeiro lugar, evidencia-se a **barreira linguística** como obstáculo transversal à aprendizagem, não apenas ao nível da comunicação oral, mas também no acesso ao currículo e às aprendizagens disciplinares específicas – problema que exige, da parte da escola, respostas estruturadas, como o Português Língua Não Materna, e não apenas boa vontade individual dos docentes.

Em segundo lugar, é notório o **peso das experiências prévias de trauma e rutura** na disponibilidade emocional dos alunos para a exposição pessoal, como sucedia com Dariana. A escola intercultural não pode ignorar que a integração não é apenas linguística ou curricular, mas também psicossocial, exigindo sensibilidade e, quando necessário, articulação com serviços de psicologia e apoio socioeducativo.

Em terceiro lugar, o episódio de comentários depreciativos entre pares revela o **risco subjacente de discriminação e de reprodução de estereótipos**, que pode comprometer o sentimento de pertença dos alunos migrantes e gerar situações de exclusão informal, mesmo quando a escola, enquanto instituição, promove valores inclusivos. Este desafio remete diretamente para a necessidade de um trabalho sistemático e intencional sobre competências socioemocionais e cidadania, e não apenas para intervenções reativas e pontuais.

Por fim, importa assinalar o **desafio de gestão pedagógica da heterogeneidade**, que obriga o/a docente a diferenciar estratégias, materiais e formas de avaliação, num equilíbrio delicado entre a equidade de oportunidades e a exigência de um currículo comum.

2. Análise do caso à luz dos desafios e dos benefícios da diversidade cultural para a aprendizagem:

Não obstante os desafios supramencionados, a situação descrita ilustra igualmente os benefícios potenciais da diversidade cultural para a aprendizagem, quando esta é mediada com intencionalidade pedagógica.

Desde logo, o contacto com diferentes trajetórias de vida enriquece(u) o **currículo vivido**, conferindo às aprendizagens sobre migração, geografia humana e cidadania uma dimensão experiencial que nenhum manual, por mais completo que fosse, conseguiria reproduzir.

Os alunos portugueses da turma em questão, ao reconhecerem nas suas próprias famílias experiências de mobilidade, ampliaram a sua compreensão histórica e social, compreendendo a migração não como fenómeno alheio, mas como fio comum da condição humana.

Impõe-se frisar que a diversidade cultural constitui sempre um terreno fértil para o desenvolvimento de **competências transversais** de elevado valor formativo: a empatia, a escuta ativa, a flexibilidade cognitiva e a capacidade de trabalhar colaborativamente com pares de referências culturais distintas – competências que se contam, aliás, entre os objetivos centrais desta Formação.

Pese ainda que a reorientação pedagógica – do trabalho individual expositivo para o trabalho colaborativo diferenciado – demonstrou como a diversidade pode funcionar como **motor de renovação das práticas didáticas**, obrigando alguns docentes a repensar rotinas há muito enraizadas e a adotar metodologias mais inclusivas, das quais beneficia, em última análise, a totalidade da turma, migrante ou não.

Finalmente, o desfecho do projeto – a construção coletiva de um mapa narrativo comum, conforme foi anteriormente referido – correspondeu à transição de uma perceção da interculturalidade como desafio para uma vivência da mesma como **diálogo profícuo**, em que a diferença deixou de ser gerida como problema a mitigar para passar a ser mobilizada como um recurso pedagógico e comunitário.

Em suma, o caso da Turma B ilustra que o impacto da interculturalidade na educação está longe de ser simples: reveste-se simultaneamente de exigências acrescidas – linguísticas, emocionais, relacionais e de gestão pedagógica – e de oportunidades ímpares de enriquecimento formativo, cívico e humano. A diferença entre um desfecho segregador e um desfecho integrador reside, como a situação procura demonstrar, na intencionalidade e na formação do/da docente.

A Formanda

Elisabete Cláudia Saraiva Balhau