

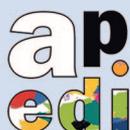
Migrações e Interculturalidade

CONHECER PARA INTERVIR EM SALA DE AULA



RECURSOS PEDAGÓGICOS
PARA FORMADORES/AS E PROFESSORES/AS

Joana Simões Piedade
Sofia Lopes (AIDGLOBAL)



ACM
ALTO COMISSARIADO PARA AS MIGRAÇÕES, I.P.

Ficha técnica

Título:

MIGRAÇÕES E INTERCULTURALIDADE: CONHECER PARA INTERVIR EM SALA DE AULA.
RECURSOS PEDAGÓGICOS PARA FORMADORES/AS E PROFESSORES/AS

Autoras:

Joana Simões Piedade
Sofia Lopes (AIDGLOBAL)

Editores:

Paulo Feytor Pinto (APEDI) e Sara Caetano (ACM, I.P.)

Revisão científica:

Sofia Gaspar, Instituto Universitário de Lisboa (ISCTE-IUL),
Centro de Investigação e Estudos de Sociologia

Design gráfico:

Inês Mateus

ISBN: 978-989-33-3807-0

APEDI Associação de Professores para a Educação Intercultural
R. José Felicidade Alves, 12A, 1070-361 Lisboa

Alto Comissariado para as Migrações, I.P.
R. Angelina Vidal, 41, 1170-122 Lisboa

Setembro de 2022

As opiniões expressas no texto são da responsabilidade das suas autoras,
não vinculando as entidades promotoras e financiadoras.

Índice

INTRODUÇÃO	5
Tema 1 – Migrações na sociedade global e na escola	
Enquadramento	9
Conceitos-chave	10
Atividades	
1. Onde nos situamos?	11
2. Migrações e diversidade étnico-cultural na escola.	13
3. Migrações e diversidade étnico-cultural em Portugal.	15
4. O que é “ser português/a”? O que é a “cultura portuguesa”?	17
5. Desmistificando.	19
6. Vindo dali, consumido aqui.	22
Tema 2 – Atitudes e comportamentos perante a diversidade étnico-cultural	
Enquadramento	27
Conceitos-chave	27
Atividades	
1. As raças existem?	31
2. Combate ao racismo.	32
3. Olhar para além das fronteiras.	36
4. Modelo de Sensibilidade Intercultural.	38
5. Do estereótipo à discriminação: conhecer para integrar.	42
6. Uma história entre histórias – portugueses/as ciganos/as.	44
7. Competência global e intercultural: por um mundo mais equitativo.	46
8. Escola intercultural promotora de Cidadania Global.	50
9. De mãos dadas com a Educação Intercultural e a Cidadania Global.	52
Tema 3 – Prática pedagógica e diversidade étnico-cultural	
Enquadramento	57
Práticas inclusivas	58
Atividades	
1. Articular o currículo com a temática das Migrações e da Interculturalidade.	59
2. Heróis de uns, vilões de outros... na arte.	62
3. Heróis de uns, vilões de outros... nos monumentos.	64
4. Heróis de uns, vilões de outros... na literatura.	66
5. A “Última Ceia” intercultural.	68
6. Encontro de culturas vs. choque entre culturas.	69
7. A jornada do ADN.	71
8. Eu e tu: encontro com valores.	73
9. Quantos países de língua oficial portuguesa são monolíngues?.	75
10. Por mares navegados.	77
BIBLIOGRAFIA	83

Introdução



MIGRAÇÕES E INTERCULTURALIDADE: CONHECER PARA INTERVIR EM SALA DE AULA. RECURSOS PEDAGÓGICOS PARA FORMADORES/AS E PROFESSORES/AS é o resultado do projeto de formação contínua de professores dos ensinos básico e secundário “Educação para o Desenvolvimento: Migrações e Interculturalidade (2021-22)”, uma parceria da Associação de Professores para a Educação Intercultural (APEDI) e do Alto Comissariado para as Migrações (ACM, I.P.), cofinanciada pelo Camões – Instituto da Cooperação e da Língua, no âmbito da Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento (ENED 2018-22).

O projeto surgiu da necessidade identificada pelas entidades promotoras de formação contínua de professores em matéria de Migrações, Educação para o Desenvolvimento, Interculturalidade e Discriminação e do reconhecimento das especificidades destes temas que incluem não apenas a aquisição de conhecimentos por parte dos/as professores/as, mas também o desenvolvimento de competências interculturais como a capacidade de identificação e desconstrução de estereótipos e preconceitos.

Assim sendo, o/a formador/a nestas matérias deve ter um perfil específico que inclui a capacidade de compreender as diferentes perspetivas do desenvolvimento, da globalização, das causas e consequências dos processo migratórios e a capacidade de identificar e implementar recursos, estratégias e ferramentas que promovam a transformação de práticas, recorrendo a métodos interativos, participativos, orientados para a autorreflexão, a análise crítica do conhecimento e da atualidade. Deve ainda agir como exemplo inspirador na sua forma de comunicar, atento/a à não reprodução de generalizações e estereótipos, mobilizando para o ativismo e mudança social e promovendo o trabalho colaborativo e transdisciplinar entre docentes e restante comunidade educativa.

Com o financiamento externo, no âmbito da Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento 2018-2022, foi possível a oferta de formação contínua sem custos para os/as professores/as. A possibilidade desencadeada pela pandemia de fazer turmas *online* com a mesma acreditação das turmas presenciais, transitoriamente autorizada pelo Conselho Científico-Pedagógico da Formação Contínua, permitiu a formação contínua de professores/as de várias regiões do país, sem custos acrescidos.

Esta publicação propõe um conjunto de recursos para formadores/as de professores/as e professores/as, concebidos pela equipa do projeto e experimentados com dois grupos de participantes, um presencial, outro *online*, numa oficina de formação contínua (25 horas presenciais/síncronas + 25 horas autónomas/assíncronas).

De acordo com a finalidade do projeto de privilegiar o desenvolvimento de competências globais e interculturais no contexto das Aprendizagens Essenciais de cada disciplina, a maior parte dos/as professores/as participantes lecionava disciplinas do currículo geral do ensino secundário, em que a Cidadania e Desenvolvimento é uma área disciplinar transversal.



Estes recursos pedagógicos são constituídos por 25 conjuntos ou sequências de atividades, 21 para professores/as em contexto de formação contínua e 4 para alunos/as do 9º e do 10º ano de escolaridade. As sequências de atividades organizam-se em três temas: (1) Migrações na sociedade global e na escola, (2) Atitudes e comportamentos perante a diversidade étnico-cultural e (3) Prática pedagógica e diversidade étnico-cultural. Neste último tema, são apresentadas planificações de sequências didáticas de Biologia e Geologia, de Filosofia e de Português, concebidas e experimentadas por professores/as formandos/as da oficina. Parte dos recursos dirigidos a professores/as podem ser também adaptados a contexto de sala de aula ou ser base de inspiração para a criação de novas sequências didáticas.

Este manual constitui, assim, um contributo para a implementação da Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento e da Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (ME, 2017b) em que a Interculturalidade é um dos temas obrigatórios podendo, por isso, ser promovido na disciplina de Cidadania e Desenvolvimento (2º e 3º Ciclos) e de forma transversal em todo o sistema educativo (do Pré-escolar ao Ensino Secundário), em articulação com o currículo e com os projetos existentes.

TEMA 1

Migrações na sociedade global e na escola

- O planeta como casa comum: mobilidade e movimentos populacionais;
- Pensar o mundo: globalizações, (inter)dependências e (in)compreensões;
- Alunos/as e professores/as, cidadãos/ãs globais.

Atividades

1. Onde nos situamos?
2. Migrações e diversidade étnico-cultural na escola.
3. Migrações e diversidade étnico-cultural em Portugal.
4. O que é “ser português/a”? O que é a “cultura portuguesa”?
5. Desmistificando.
6. Vindo dali, consumido aqui

Enquadramento

As migrações são um dos mais relevantes fenômenos sociais contemporâneos, devido ao impacto que a mobilidade humana tem nas sociedades, quer nas de origem dos migrantes quer nas de acolhimento. Apesar dos movimentos migratórios serem algo que sempre ocorreu na História da Humanidade, hoje em dia, a diversidade, os fluxos, as motivações e os vários tipos de migrações (melhorar as condições de vida, partir em busca de outras oportunidades, juntar-se a familiares, fugir à pobreza, às alterações climáticas, a perseguições, à instabilidade, à guerra) trazem consigo novos desafios e novas questões políticas, económicas, sociais e culturais.

Atualmente vivem no mundo 7,7 mil milhões de pessoas e apenas cerca de 3,6% da população total é migrante, segundo o Relatório Mundial sobre Migração lançado em Dezembro de 2021 pelas Nações Unidas. Os dados recolhidos referem que, nessa altura, havia 281 milhões de migrantes internacionais e que ocorreu um aumento desse número, apesar do impacto da pandemia sobre a migração, que incluiu o encerramento de fronteiras. Ou seja, nem uma pandemia com as dimensões e impactos da Covid-19 impediu o movimento de pessoas entre os países.

É comum ouvir dizer que atualmente há muitos mais migrantes no mundo. Na realidade, o seu número aumentou substancialmente, mesmo se considerarmos o aumento da população mundial (na década de 70, por exemplo, o total de migrantes internacionais era 2,3% da população mundial). A origem e o destino desses movimentos migratórios são, contudo, diferentes. Tanto há 50 como há 500 anos eram os europeus quem mais migrava. Depois da 2ª Guerra Mundial e das melhorias das condições de vida, a Europa passou a ser mais próspera e também um destino para migrantes. E talvez também por isso, do ponto de vista europeu, a questão das migrações se tenha tornado um tema recorrente e central.

Sabemos que existem desigualdades, relações de poder desiguais, expressões de racismo, xenofobia e mitos sobre a imigração que colocam as sociedades democráticas sob pressão. Tudo isto reflete-se, também, dentro e fora das salas de aula e nas escolas

desafiando as comunidades educativas. Torna-se, como tal, vital combater as desigualdades, bem como o discurso de ódio e a ação discriminatória em relação a migrantes, descendentes de imigrantes, e outras minorias étnicas na escola e na sociedade em geral.

A sociedade multicultural de hoje coloca novos desafios ao dia a dia nas escolas, locais de encontro, de desenvolvimento e de socialização de crianças e jovens das mais variadas origens nacionais e culturas. Desta forma, encontrar formas de inclusão escolar e social de crianças e jovens migrantes e descendentes de migrantes é um dever das sociedades, das escolas e dos educadores de hoje.

Com as atividades incluídas neste tema, pretende-se capacitar professores/as para melhor compreenderem o impacto e o desafio das migrações na sociedade, na escola e na sala de aula e também para encontrar soluções que possam dar resposta aos seus desafios.

Para a filósofa Martha Nussbaum (2019), “as escolas e universidades do mundo têm assim uma tarefa importante e urgente: cultivar nos estudantes a aptidão para se considerarem membros de uma nação heterogénea (posto que todas as nações são heterogéneas) e de um mundo ainda mais heterogéneo (...). A forma de combater estereótipos culturais e religiosos simplistas é ensinar uma ‘cidadania global inteligente’ e permitir que crianças e jovens aprendam uma relação diferente com o mundo, mediada por factos corretos e curiosidade respeitosa”.

Ser cidadão/ã global é, desta forma, mobilizar-se para a transformação social, acrescentando valor à comunidade. É criar pontes entre o local e o global, estar recetivo/a aos desafios atuais e pensar nas complexidades desses desafios, promovendo os direitos humanos e o respeito pela diferença e pela diversidade. É compreender que habitamos uma casa comum, (re)conhecer as injustiças nas suas várias dimensões (sociais, ambientais, políticas e económicas) e atuar para garantir um mundo mais justo, mais digno, mais inclusivo e mais sustentável para todos/as que nela habitam.

Conceitos-chave

Migração – É um movimento populacional que compreende qualquer deslocação de pessoas, independentemente da extensão, da composição ou das causas; inclui a migração de refugiados/as, pessoas deslocadas, pessoas desenraizadas e migrantes económicos/as, entre outros/as.

Migrante – No plano internacional não existe uma definição universalmente aceite de migrante. O termo migrante compreende, geralmente, todos os casos em que a decisão de migrar é livremente tomada pelo indivíduo em questão, por razões de “conveniência pessoal”. Em consequência, este termo aplica-se às pessoas e aos membros da família que se deslocam para outro país ou região interna do próprio país (migrantes internos) a fim de melhorar as suas condições materiais, sociais, culturais, religiosas, entre outras razões.

Pessoas migrantes por reagrupamento familiar – Pessoas que se juntam a membros da sua família que já tinham migrado.

Pessoas migrantes forçadas – Refugiados/as, requerentes de asilo ou pessoas forçadas a mudar de local devido a fatores externos, como conflitos armados ou desastres ambientais. As pessoas refugiadas, as requerentes de asilo e as pessoas deslocadas internamente gozam de proteção especial ao abrigo do direito internacional. O Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados (ACNUR) define que uma pessoa refugiada “é alguém que é incapaz ou não quer regressar ao seu país de origem devido a um receio fundamentado de ser vítima de perseguição por motivos de raça, religião, nacionalidade, pertença a um determinado grupo social ou opinião política”.

Pessoas requerentes de asilo são “indivíduos que buscam proteção internacional e cujos pedidos de estatuto formal de refugiado/a ainda não foram determinados” (OIM, 2009).

Pessoas deslocadas internamente são pessoas “que foram forçadas ou obrigadas a fugir ou a deixar as suas casas ou locais de residência habitual, devido a ou para evitar os efeitos de conflitos armados, situa-

ções de violência generalizada, violações dos Direitos Humanos ou catástrofes naturais ou humanas e que não cruzaram uma fronteira estatal internacionalmente reconhecida” (OIM, 2009).

Menor não acompanhado/a – Pessoa com idade inferior a 18 anos, que não está acompanhada por um dos pais, um/a tutor/a ou outro adulto que, por força da lei ou costume, é responsável por ela. Os/As menores não acompanhados/as apresentam desafios especiais aos/às funcionários/as de controlo fronteira, dado que a detenção ou outras medidas aplicadas ao/à estrangeiro/a adulto/a podem não ser adequadas ao/à menor.

Refugiado/a acolhido/a por mandato – Pessoa que preenche os critérios do Estatuto do ACNUR e merece a proteção das Nações Unidas facultadas pelo ACNUR, independentemente de se encontrar ou não num país que é parte da Convenção relativa ao Estatuto dos Refugiados de 1951 ou do Protocolo relativo ao Estatuto dos Refugiados, ou independentemente de ter ou não sido reconhecida como refugiada por quaisquer destes instrumentos.

Globalização – “Pode ser descrita como a integração económica mais próxima do que nunca de todos os países do mundo, resultante da liberalização e do consequente aumento no volume e na variedade do comércio internacional de bens e serviços, da redução do custo dos transportes, da crescente intensidade da penetração internacional do capital, do acentuado crescimento na mão de obra global e da difusão acelerada a nível mundial da tecnologia, em particular, das comunicações.” (Assembleia Parlamentar do Conselho da Europa)

Cultura – O conceito de cultura é muito vasto e tem variações ao longo da história bem como da própria ciência social que o define. Podemos dizer que é o conjunto de aspetos materiais (gastronomia, trajes, objetos...), de aspetos sociais (língua, religião, leis, folclore, ícones...) e de aspetos subjetivos (crenças, memórias, identidade, valores, conduta social, símbolos...) associados a um grupo numa dada sociedade. A cultura é um quadro comum de referências que nos ajuda a relacionar com o mundo e a encontrar soluções para problemas quotidianos, estabelecendo uma ponte entre o passado e o futuro.

ATIVIDADE 1



Título Onde nos situamos?

Duração 45 minutos

Resumo

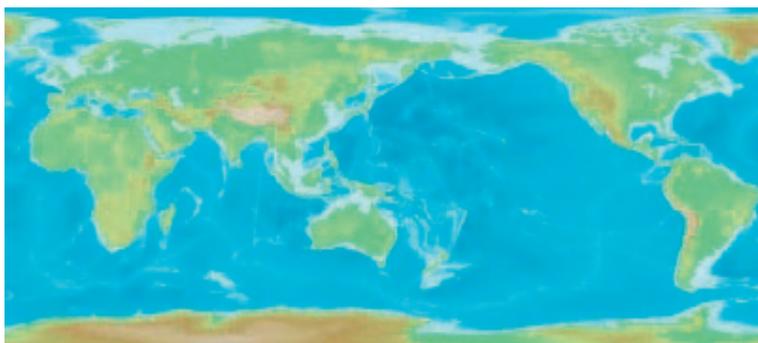
Nesta atividade é lançado o desafio de repensar uma visão eurocêntrica do mundo e adotar outros pontos de vista. Professores/as e alunos/as, enquanto cidadãos/ãs globais procuram investigar o mundo, conhecer diferentes perspectivas, “desarrumar” algumas ideias pré-concebidas e analisar os eventos e experiências com uma abordagem mais crítica.

Objetivos

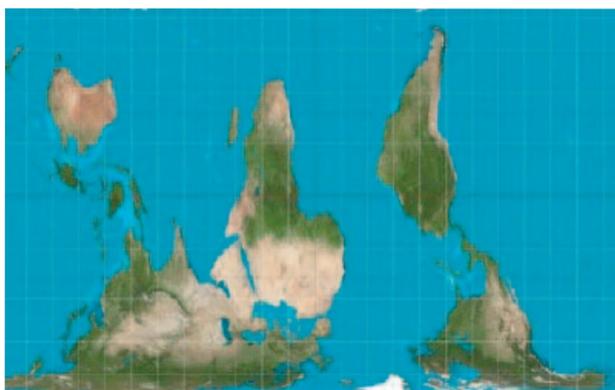
- Desafiar o posicionamento de cada um/a, enquanto indivíduo, e também enquanto professor/a, e refletir sobre a forma como olha o mundo e aquilo que está ao seu redor;
- Desafiar uma visão e leitura eurocêntricas do mundo através de uma abordagem crítica.

Descrição das etapas

1. Apresentar imagens de mapas-mundo com projeções diferentes dos mapas mundo “tradicionais” e mais difundidas no contexto europeu (Projeção de Mercator).



Pacific-centred map.
DEMIS Mapserver



South-up Peters projection.
Daniel R. Strebe

2. Durante a visualização dos mapas, ir lançando algumas perguntas de exploração das imagens, como por exemplo:
 - O que estamos a ver?
 - Há algo de aparentemente estranho nestes mapas?
 - O que vos chama mais a atenção?
 - Conseguem, por exemplo, situar a Europa ou Portugal no mapa? É fácil obter essa localização? Como se sentem ao fazê-lo?

Conteúdos de apoio teóricos

3. Fazer o *debriefing* da atividade a partir da questão: porque será que estamos a ver estes mapas e a fazer este exercício? Perguntar aos/às participantes como se sentiram durante a atividade e o que aprenderam com a mesma.

O exercício parte da visualização de mapas-mundo para explorar questões muito mais abrangentes. Os mapas são, desde sempre, manifestações simbólicas de poder, por isso, o tamanho e a localização que determinadas regiões e países ocupam na centralidade de um documento geográfico são relevantes. Este exercício pretende desafiar a narrativa de que muitos lugares do mundo são pequenos, insignificantes ou “periféricos”. Pretende também lançar o mote a cada participante para se desafiar a si próprio/a e procurar adotar outras perspetivas sobre os mesmos assuntos.

A denominada projeção de Peters apresentada na atividade contesta a projeção de Mercator, a mais comum na Europa, uma projeção cilíndrica do globo terrestre que remonta ao século XVI, realçando que as áreas de alguns dos países estão distorcidas. Ou seja, o mapa-mundo na conceção dominante na Europa, distorce o tamanho real de alguns países. Por exemplo, a Gronelândia parece ter o mesmo tamanho de África e dos EUA embora essa não seja a realidade, pois África é 14 vezes maior do que a Gronelândia, como mostra a projeção de Peters. Outro exemplo é a forma como, no mapa de Mercator, o México é menor que o Alasca.

Para Araújo e Maeso (2013b) “O eurocentrismo não se resume ao mero etnocentrismo, isto é, a perspetiva a partir da qual cada *povo* conta a *sua* história. O eurocentrismo é um modelo de interpretação da realidade (passada, presente e futura) que consagra acriticamente a ideia de progresso histórico e de superioridade política e ética da Europa, baseada na racionalidade científica e na construção do Estado de Direito. Neste sentido, é crucial discutir o eurocentrismo enquanto alicerce do conhecimento ocidental e de um certo mapeamento histórico do mundo que determina, de forma inequívoca, quais os eventos e os processos que têm relevância e como são interpretados, ou seja, simultaneamente *descobrimo* e *encobrimo*.”

Orientações

Materiais: Mapas-mundo com projeções diversas como as apresentadas nestas imagens (exemplos Projeção de Peters vs. Projeção de Mercator).

Em sala de aula: Esta atividade poderá também ser realizada com alunos/as, tendo por base as mesmas linhas de orientação.

ATIVIDADE 2



Título Migrações e diversidade étnico-cultural na escola

Duração 60 minutos

Resumo

Tendo como ponto de partida a visualização de um documentário, pretende-se suscitar um diálogo entre os/as participantes sobre o tema da diversidade cultural a partir das experiências concretas de cada professor/a na vida escolar.

Objetivos

- Consciencializar e promover a reflexão sobre as dificuldades pelas quais passam as crianças de origem migrante ao serem recebidas num novo sistema de ensino;
- Desenvolver competências de comunicação intercultural;
- Fomentar a empatia com crianças e jovens de origem migrante em contexto de entrada no sistema de ensino educativo português.

Descrição das etapas

1. Visualizar o documentário *Immersion*, de Richard Levien (2009). Este filme de 12 minutos ilustra a dificuldade de um menino hispanofalante com 10 anos de idade em comunicar numa aula onde se fala apenas inglês, quando a professora orienta a sessão no sentido de um exercício prático para um teste de matemática, em inglês. O filme mostra as dificuldades pelas quais as crianças de origem migrante passam quando mudam de país e são inseridas num novo sistema de ensino educativo. Algumas das questões abordadas incluem as frustrações, os fatores emocionais, a superação de barreiras linguísticas e a discriminação étnico-racial que pode existir em todo este processo.



Immersion, Richard Levien (2009)

2. Promover um debate em torno das questões suscitadas pelo filme através de algumas perguntas de exploração:
 - O que sentiram ao assistir a este documentário?
 - Que possibilidades são dadas a estas crianças e jovens de viverem todo o seu potencial?
 - Quais são as políticas que estão na base desta prática?
 - Qual é a diferença entre igualdade e equidade?
 - Quais são os valores e qual é a ideologia de um sistema como este?
 - Como avaliam a atuação da professora? E da direção?
 - Que estratégias utilizariam para dar resposta a esta situação?

- Como podemos comparar/analisar a realidade do filme com a realidade das nossas escolas?
- Quais são as vossas experiências no contexto do sistema educativo com alunos/as migrantes?

3. Dividir os/as participantes em pequenos grupos onde cada um/a reflita a partir da seguinte questão:

“Quais são os desafios que enfrenta a minha escola em termos de diversidade e origem dos/as alunos/as e quais as soluções que tem encontrado?”

Depois da partilha de episódios e experiências que vivenciaram neste âmbito, um/a porta-voz faz uma síntese de quais os desafios e soluções encontradas e partilha com todo o grupo.

Conteúdos de apoio teóricos

Orientações

Língua materna, língua de escolarização, transversalidade, monolingüismo, plurilingüismo.

As atividades de debate podem funcionar melhor quando realizadas em pequenos grupos porque desta forma todas as pessoas têm mais hipóteses de contribuir, quer por se sentirem mais confiantes, quer por haver, efetivamente, mais tempo para falar e discutir.

Recursos

Documentário *Immersion*, de Richard Levien, disponível *online*.

ATIVIDADE 3



Título Migrações e diversidade étnico-cultural em Portugal

Duração 45 minutos

Resumo

Esta atividade surge como complemento da anterior apesar de também poder ser realizada de forma autónoma. Pretende-se realizar um enquadramento teórico e fundamentado com os dados estatísticos disponíveis mais recentes, sobre o impacto da imigração nas escolas portuguesas, de forma a que os/as participantes conheçam o contexto para além da sua escola e, ao mesmo tempo, compreendam a diversidade que vivenciam.

Objetivos

Conhecer a diversidade cultural presente nas escolas portuguesas resultante de migrações.

Descrição das etapas

1. Recolher um conjunto de indicadores estatísticos disponíveis em relatórios anuais nacionais e europeus ou indicar como tarefa de trabalho autónomo a pesquisa dos seguintes indicadores:
 - Número de alunos/as de nacionalidade estrangeira matriculados/as no ensino básico e secundário;
 - Número de nacionalidades nas escolas;
 - Principais grupos de nacionalidade;
 - Percentagem que os/as alunos/as de nacionalidade estrangeira representam no total de alunos/as do sistema escolar educativo português;
 - Diferença das taxas de transição/conclusão dos/as estudantes das principais nacionalidades estrangeiras face à média do total de estrangeiros.
2. Depois deste enquadramento, refletir sobre os fatores que influenciam o desempenho dos/as estudantes imigrantes em Portugal, desde a situação socioeconómica da família, à aprendizagem e domínio da língua, bem como aprofundar o debate sobre a importância da educação como ferramenta importante para enquadrar o processo de integração das crianças e jovens migrantes nas sociedades de acolhimento.

Conteúdos de apoio teóricos

De uma forma geral, os/as imigrantes tendem a apresentar maiores dificuldades em obter um melhor desempenho escolar quando comparados/as com os/as nacionais dos países de acolhimento.

Sobre esta questão, o *Relatório Estatístico Anual – Indicadores de Integração de Imigrantes* aponta que “as maiores dificuldades ou piores desempenhos escolares não se associam apenas à condição imigrante, mas sobrepõem-se a condições socioeconómicas distintas de partida: verifica-se, neste âmbito, o papel explicativo nas performances escolares da classe social e das características dos indivíduos e dos seus agregados familiares (e.g. género, qualificações dos pais, meio onde reside rural/urbano ou centro/subúrbio), verificando-se que estas dimensões tendem a suplantam a influência explicativa que a origem étnica ou cultural pode ter” (Oliveira, 2021).

“Segundo os dados do teste PISA (Programme for International Student Assessment desenvolvido pela OCDE que tem como objetivo avaliar a literacia de jovens de 15 anos nas áreas da Leitura, Ciências e Matemática), identificam-se hiatos entre o desempenho escolar dos/as estudantes imigrantes e não imigrantes, revelando as pessoas imigrantes um menor desempenho escolar em comparação com os/as nacionais desse país. Entre as edições de 2003 e 2018 verificou-se uma melhoria dos resultados, tanto na média dos

países da OCDE como em Portugal, apesar dos/as estudantes imigrantes permanecerem com desempenhos aquém dos/as estudantes não imigrantes.” (Oliveira, 2021)

As maiores dificuldades no desempenho escolar dos/as alunos/as migrantes variam ainda em função de outros fatores como as condições socioeconómicas e o posicionamento de classe social das famílias (Seabra, 2010), o grau de instrução dos pais, em particular da mãe (Mateus, 2021), a origem nacional (por exemplo, os alunos de origem chinesa tendem a ter melhores notas a matemática que os alunos portugueses) (Gaspar & outros, 2019), a ausência/presença do acompanhamento dos pais no quotidiano dos filhos (Seabra, 2010) e a falta de compromisso entre professores, estudantes e as suas famílias, motivada pela inexistência da implementação de uma educação intercultural (Hortas, 2018).

Orientações

As atividades de debate podem funcionar melhor quando são realizadas em pequenos grupos porque, desta forma, todas as pessoas têm mais hipóteses de contribuir, quer por se sentirem mais confiantes, quer por haver, efetivamente, mais tempo para falar e discutir.

Recursos

Dados do *Relatório Estatístico Anual – Indicadores de Integração de Imigrantes* promovido pelo Observatório das Migrações; relatórios, estudos, notícias de jornais. Disponíveis em:

<https://www.acm.gov.pt/pt/-/observatorio-das-migracoes>

<https://www.ine.pt>

Formato Online: A partilha dos grupos poderá ser realizada através de uma plataforma de ideias ou mural.

ATIVIDADE 4



Título O que é “ser português/a”? O que é a “cultura portuguesa”?

Duração 45 minutos

Resumo

A presente atividade pretende, através de vários questionamentos, provocar a reflexão sobre cultura e identidade nacional, do ponto de vista de “outros/as portuguesas/as”, normalizando a diversidade na história portuguesa e o aspeto dinâmico da cultura.

Objetivos

Sensibilizar para a influência que a imigração teve (e tem) na construção da diversidade cultural existente em Portugal.

Descrição das etapas

1. Questionar “o que é ser português/a” e “o que se associa de imediato à ‘cultura portuguesa’”?

2. Será que existe uma “cultura portuguesa”?

Mostrar imagens de manifestações e símbolos que, tradicionalmente, são associados ao conceito de “cultura portuguesa” e, preferencialmente, que possam ter origem/ influência árabe, judaica, celta, africana ou outras.

3. O que é ser português/a para quem vive na cidade ou para quem vive no meio rural português? O que é ser português/a para um/a português/a cigano/a? Ou para um/a português/a afrodescendente? Ou para um/a português/a filho/a de pais estrangeiros? Ou o que é ser português/a quando se é emigrante? Ou o que é sentir-se português tendo outra origem/nacionalidade?

4. Demonstrar a diversidade cultural existente em Portugal e a sua relação com a imigração no país (ao longo dos séculos e até aos dias de hoje), através das seguintes reflexões:

- Portugal não é uma monocultura, porque a cultura não é estática, é dinâmica, transforma-se ao longo dos tempos, é influenciada pela interação dos seus membros com membros de outras culturas e com o seu meio envolvente por intercâmbios culturais como resultado de desenvolvimentos e acontecimentos históricos, económicos, políticos, tecnológicos e da globalização.
- A história de um país explica a sua diversidade e a sua riqueza cultural, as influências na gastronomia, na arte, na religião, na forma de viver e pensar. A diversidade cultural existe, desde sempre, no território português e faz parte do quotidiano do país.
- Não existe uma só forma de ser português/a.

5. Refletir que tanto a cultura como a identidade são elementos dinâmicos e sempre em construção, influenciados por aspetos extrínsecos (sociais, políticos) e por aspetos intrínsecos (psicológicos, emocionais).

A cultura portuguesa está a ser moldada também pelas crianças e jovens de origem migrante que chegam às nossas escolas.

Conteúdos de apoio teóricos

Abordar sucintamente o conceito de cultura (ver Enquadramento).

Como nos diz Said (1993), “ninguém hoje é puramente apenas uma coisa. Rótulos como indiano, ou mulher, ou muçulmano, ou americano não são mais do que pontos de partida (...) É mais gratificante – e mais difícil – pensar concreta e empaticamente sobre

Orientações

os outros do que apenas sobre “nós”. Mas isso também significa tentar não se impor aos outros, tentar não os classificar ou hierarquizar e, acima de tudo, não insistir constantemente em como a “nossa” cultura ou país é o “número 1”.

Formato *Online*: as respostas às perguntas iniciais podem ser partilhadas a partir de plataformas como, por exemplo, o **Mentimeter** que possibilitam fazer uma nuvem de palavras com as respostas anónimas dos/as participantes.

No fecho da atividade é importante que seja dado tempo para uma reflexão sobre o que aconteceu durante a atividade e como se sentiram, o que aprenderam sobre si próprios/as e como perspetivam utilizar o que aprenderam em contexto de sala de aula.

ATIVIDADE 5



Título **Desmistificando**

Duração **90 minutos**

Resumo

O preconceito, o racismo, a xenofobia e os sentimentos anti-imigrantes estão em ascensão em vários países europeus. As pessoas migrantes são facilmente alvo de considerações racistas ou xenófobas, com vista a culpá-las pelos problemas sociais e económicos existentes. Com esta atividade pretende-se desafiar vários dos mitos e preconceitos em torno das pessoas migrantes através da procura dos factos.

Objetivos

- Sensibilizar para a importância da mobilidade e dos movimentos migratórios no mundo.
- Compreender as várias formas associadas à discriminação de migrantes e adquirir conhecimentos e ferramentas para as poder desafiar em contexto escolar.

Descrição das etapas

1. Questionar o grupo acerca de frases que costumam ouvir sobre os imigrantes e os refugiados. Apresentar algumas das frases reproduzidas na sociedade recentemente.
2. Em pequenos grupos, convidar os/as participantes a pesquisar os factos por detrás daquelas afirmações, apresentando-os depois a todo o grupo.

Em seguida deixamos algumas sugestões de mitos e de como podem ser desafiados e contrariados.

Mito: “Os refugiados estão a invadir a Europa!”

Facto: Os países de origem da maior parte dos refugiados são países não europeus (à exceção da recente situação da Ucrânia). As pessoas independentemente do seu extrato económico tendem a procurar asilo nos países vizinhos ou onde têm laços históricos ou culturais. Deste modo, “os países onde se concentra a esmagadora maioria dos refugiados são os países mais próximos das situações de crise e conflito e não os países europeus. Apenas 15% destas pessoas chega a países desenvolvidos, incluindo a União Europeia. A UE28 tinha cerca de 500 milhões de habitantes e menos de 1% de refugiados. Por norma, esta população, mesmo que integrada socialmente nos diversos países, escolherá regressar aos países de origem, de onde partiram de forma forçada” (Conselho Português para os Refugiados).

Mito: “Os imigrantes e os refugiados vêm para roubar os nossos empregos e não dão nada ao nosso país.”

Facto: Grande parte dos imigrantes estão em idade ativa e fazem parte da força de trabalho dos países de acolhimento, contribuindo, em particular na Europa, para contrariar o envelhecimento populacional. A vasta maioria dos migrantes migra, não para estar dependente do sistema, mas para reconstruir as suas vidas, ou seja, trabalhar, estudar e empreender, contribuindo, deste modo, mais em termos de impostos e contribuições sociais nos países onde residem, do que recebem benefícios. (OCDE, 2013; Ferreira, 2021). Tal como os imigrantes, “há refugiados com todos os níveis de formação: professores/as, médicos/as, engenheiros/as, cientistas, agricultores/as, mecânicos/as, comerciantes, etc. De igual modo, trazem competências diversificadas que poderão ser valorizadas na sociedade de acolhimento. O seu acesso ao mercado de trabalho é, geralmente, condicionado por dificuldades de demonstração e reconhecimento de competências e graus

académicos, desconhecimento da língua, entre outros. Também por isso, habitualmente, os trabalhos que conseguem obter numa fase inicial são funções não especializadas, que muitas vezes os nacionais não desejam desempenhar” (Conselho Português para os Refugiados).

Mito: “Dizem que são refugiados/as, mas têm telemóvel!”

Facto: Ser refugiado não é sinónimo de pobreza. Um refugiado é alguém que foi obrigado a sair do seu país de origem por situação de guerra, conflito, perseguição ou até alterações climáticas. Atualmente, os telemóveis são bens essenciais que permitem não só a comunicação com familiares, serviços e entidades, mas constituem também uma ferramenta facilitadora de integração num novo local e uma ajuda essencial na procura de proteção e segurança. Se por algum motivo tivesse que abandonar o seu país de repente, deixaria para trás o seu telemóvel?

Mito: “Esses refugiados são terroristas!”

Facto: Qualquer pessoa pode-se tornar refugiado/a. “Os terroristas e traficantes são criminosos, os refugiados são, muitas vezes, pessoas que fogem de terroristas ou regimes terroristas. Os imigrantes (forçados ou não) são pessoas que se deslocam e fixam em novos lugares, podendo fazê-lo pelas mais variadas razões, nomeadamente a procura de melhores condições de vida. Por sua vez, os refugiados são vítimas que precisam de proteção. Os requisitos que distinguem os refugiados de outras pessoas que se deslocam estão claramente descritos na Convenção de Genebra relativa ao Estatuto de Refugiado, de 1951, e na lei nacional. Cada pedido de proteção internacional apresentado ao Estado Português é avaliado pelas autoridades nacionais através de um procedimento legal” (Conselho Português para os Refugiados).

3. No final do exercício é relevante reforçar a importância de não ficar indiferente às situações de discriminação, intolerância e discurso de ódio em contexto escolar, por mais pequenas ou casuísticas que possam parecer. Qualquer verbalização de mitos ou preconceitos deve ser desconstruída sob pena de continuar a ser reproduzida.

Professores/as, educadores/as e toda a comunidade educativa devem agir quando têm conhecimento de discursos e atitudes discriminatórios, criando procedimentos claros de denúncia e repreensão e estratégias planeadas de prevenção como, por exemplo, a promoção de encontros e espaços de diálogo formais ou informais em contexto escolar/de sala de aula, que permitam diminuir o medo e a desconfiança perante quem é culturalmente diferente.

Conteúdos de apoio teóricos

Recomendamos a leitura do capítulo: “7 Mitos e Realidades sobre Migrações e Desenvolvimento” (pp. 49-56) da publicação de Patrícia Ferreira (2021) **Migrações e Desenvolvimento**, FEC Fundação Fé e Cooperação e IMVF – Instituto Marquês de Vale Flor, disponível *online*.

Recomendamos a consulta da página: <https://cpr.pt/mitos/>

Orientações

Nesta atividade é particularmente importante:

- a) Reforçar a importância de sermos críticos em relação à informação que recebemos. Questionar de onde vem a informação: é uma opinião ou está fundamentada por estudos ou estatísticas de entidades reconhecidas? Sensibilizar para a necessidade de usar diversas fontes de informação e conhecer diferentes perspetivas de diversos grupos através das suas próprias vozes.
- b) Refletir sobre o papel dos *media* e das redes sociais nas questões ligadas à migração: a imigração nos *media*, a representação do/a imigrante nos *media* através da leitura

crítica e comentário de notícias. As imagens e representações sociais são indicadores importantes, não só devido à percepção pública acerca da imigração e ao impacto que isso tem na forma como nos relacionamos uns com os outros em sociedade, mas também pela forma como podem influenciar a tomada de decisões e políticas públicas.

- c) Estimular o desenvolvimento da escuta ativa, identificar o que os outros sentem em determinadas situações, reconhecer e compreender emoções dos outros e ter a capacidade de "se colocar no lugar do outro". Aos muros erguidos por razões políticas, crescem os muros invisíveis, erguidos entre pessoas. A empatia é essencial para o sucesso de uma comunicação intercultural, pois permite reconhecer a individualidade e identidade de cada pessoa, ultrapassando as referências que podemos ter dos grupos a que pertencem.
 - d) Refletir em grupo sobre a forma como poderá ser desaconselhado exibir aos/às alunos/as frases de cariz discriminatório, como as utilizadas no exercício, uma vez que existe a possibilidade de alguns/algumas estudantes nunca terem escutado tais afirmações. Propõe-se, por isso, promover conversas prévias onde os/as alunos/as se sintam confortáveis para tais partilhas e partir, sempre que possível, de "mitos" verbalizados pelos/as próprios/as alunos/as ou que sejam conhecidos dos/as mesmos/as.
-

ATIVIDADE 6



Título **Vindo dali, consumido aqui**

Duração **90 minutos**

Resumo

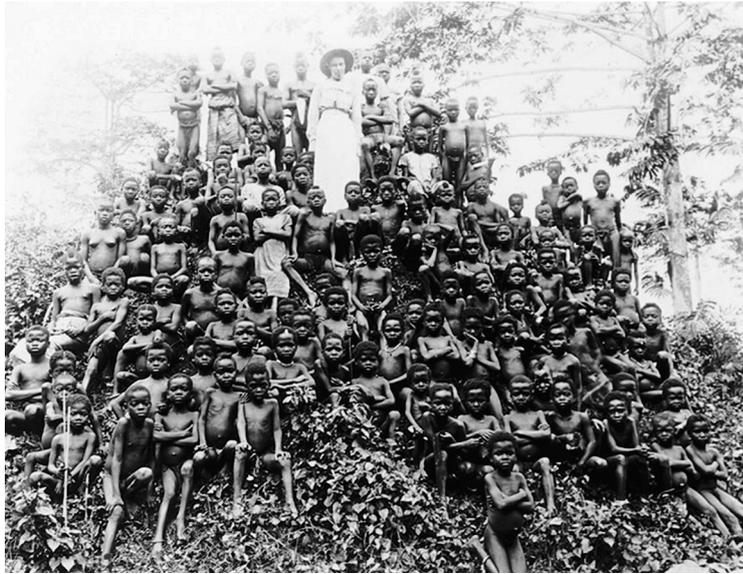
Pensar o mundo: globalizações, (inter)dependências e (in)compreensões

Objetivos

- Refletir criticamente sobre as consequências da/s globalização/ões nas desigualdades das sociedades e do mundo atual;
- Estabelecer a conexão entre Direitos Humanos e conceitos de globalização;
- Estabelecer um paralelo e relacionar as consequências sociais da importação de matérias-primas pela Europa, no início do século XX, com as consequências da importação de produtos na atualidade;
- Sensibilizar para a compreensão das injustiças que resultam da distribuição desigual da riqueza e do poder.

Descrição das etapas

1. Fazer um exercício de grupo: cada participante verifica nas etiquetas das peças de roupa que veste, no material e nos equipamentos tecnológicos que traz consigo, qual é a sua origem geográfica.
2. Propor uma reflexão aos/às participantes sobre o preço final das peças de roupa em loja e o caminho que essas peças fizeram até chegar ao nosso país, bem como os impactos associados (mão de obra, impacto ambiental, transporte, etc).
3. Questionar o que é “a globalização” e propor um pequeno debate sobre as vantagens e desvantagens ou os aspetos positivos e negativos da globalização.
4. Introduzir o tema da globalização com foco nas definições, nos conceitos e nos impactos, no contexto dos Direitos Humanos.
5. Visionar e refletir criticamente sobre um excerto da série *Descolonização* onde se aborda o exemplo da missionária e ativista Alice Harris e o seu papel na denúncia das mutilações no Congo por causa da exploração da borracha feita pelo rei Leopoldo da Bélgica. Foi o primeiro escândalo humanitário da época contemporânea. Fazer a ponte com a exploração de recursos que é feita hoje em dia em vários países africanos e de outras regiões, por empresas multinacionais.



A Descolonização, Miske, Ball & Singaravélou (2019)

6. Refletir a partir destes exemplos sobre soluções e medidas necessárias ao respeito pelos Direitos Humanos nos processos de globalização. A globalização propriamente dita não viola os Direitos Humanos mas, em certos casos, produz efeitos negativos colocando em risco alguns desses mesmos direitos.

Conteúdos de apoio teóricos

“O termo “globalização” é utilizado para descrever uma variedade de alterações económicas, culturais, sociais e políticas que modelou o mundo nos últimos 50 anos, desde a muito celebrada revolução nas tecnologias de informação, à redução das fronteiras nacionais e geopolíticas, num movimento transnacional imparável de bens, serviços e capital. A homogeneização crescente dos gostos dos consumidores, a consolidação e a expansão do poder empresarial, os aumentos vertiginosos quer na riqueza, quer na pobreza, a “McDonaldização” da comida e da cultura e a crescente ubiquidade das ideias democráticas liberais, todos, de uma forma ou de outra, devem-se à globalização.” (Shalmali Guttal, citado em Castanheira & outros, 2016)

Orientações

Sugerimos que, no final, seja proporcionado algum tempo para que os/as participantes tenham a oportunidade de expressar o que aprenderam, adequando as reflexões ao contexto pessoal e profissional de cada um/a.

Formato online: ao questionar “o que é a globalização” sugere-se o recurso a aplicações como o **Mentimeter**, que permitem fazer uma nuvem de palavras com as respostas anónimas dos/as participantes.

Recurso

Excerto o documentário *A Descolonização* (17m10s/25m), de Miske, Ball & Singaravélou (2019).

TEMA 2

Atitudes e comportamentos perante a diversidade étnico-cultural

- Atitudes perante o Outro.
- Inclusão ou integração em contexto escolar.
- Competências interculturais e Educação para o Desenvolvimento.

Atividades

1. As raças existem?
2. Combate ao racismo.
3. Olhar para além das fronteiras.
4. Modelo de Sensibilidade Intercultural.
5. Do estereótipo à discriminação: conhecer para integrar.
6. Uma história entre histórias – portugueses/as ciganos/as.
7. Competência global e intercultural: por um mundo mais equitativo.
8. Escola intercultural promotora da Cidadania Global.
9. De mãos dadas com Educação Intercultural e a Cidadania Global

Enquadramento

Os preconceitos e estereótipos são mecanismos de sistematização, mais ou menos simplificados, que servem de matriz de interpretação das experiências de cada indivíduo. Em segundo lugar, estas matrizes ou esquemas mentais tendem a organizar-se em estruturas coerentes e relativamente duradouras, sendo constituídas por um conjunto de sentimentos positivos ou negativos acerca da diversidade étnico-cultural. Para o indivíduo, estas matrizes funcionam também como orientadoras da sua pertença a um grupo social e do seu sentimento de distância ou afastamento face a outros grupos diferentes. Finalmente, estas matrizes tendem a influenciar o comportamento dos indivíduos e da sociedade em geral perante a diversidade étnico-cultural, podendo dar origem a fenómenos discriminatórios como a xenofobia, o racismo, a islamofobia, o antissemitismo ou o antiganismo.

A Constituição da República Portuguesa consagra no seu princípio da igualdade (artigo 13º), a proibição da discriminação em razão de “ascendência, sexo, raça, língua, território de origem, religião, convicções políticas ou ideológicas, instrução, situação económica, condição social ou orientação sexual”. O combate à discriminação está ainda expresso noutros compromissos nacionais como o Plano Nacional de Combate ao Racismo e à Discriminação 2021-2025, e em compromissos internacionais como a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), a Convenção Europeia dos Direitos Humanos (1950), a Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial (1965) e a Declaração e Plano de Ação de Durban (2001).

O princípio da igualdade, consagrado em 1976 e alargado nas sucessivas revisões constitucionais, aponta claramente para a integração ou inclusão de todos os grupos étnico-culturais da/na sociedade portuguesa.

O atual compromisso de Portugal perante o multiculturalismo das sociedades contemporâneas, que defende a integração ou inclusão de todos os grupos étnico-culturais, inclui a realidade escolar e as práticas de sala de aula de todas as disciplinas e ao longo dos 12 anos de escolaridade obrigatória. As (novas) res-

postas educativas exigem, por isso, a implementação de práticas que promovam a interculturalidade e o desenvolvimento de competências interculturais e de Cidadania Global.

Conceitos-chave

Os preconceitos e estereótipos são conceitos-base para a compreensão dos comportamentos associados às interações entre pessoas diversas. São dois conceitos próximos, definidos de forma distinta pelas várias ciências e autores, mas consensuais no facto de que representam atitudes ao nível do pensamento e que, quando influenciam os comportamentos dos indivíduos, provocam situações de discriminação ou intolerância.

Estereótipo – Os estereótipos consistem numa generalização simplificadora do mundo, permitindo a adoção de quadros de interpretação do ambiente social em que nos integramos. As generalizações culturais baseadas em investigação sistemática intercultural podem ser úteis para descrever contrastes culturais (ex. entre culturas orientais e ocidentais) e permitir uma mais fácil compreensão e adequação dos comportamentos. No entanto, os estereótipos negativos associados a determinados grupos são particularmente perigosos, por resultarem frequentemente em comportamentos discriminatórios de privação e agressão com consequências impactantes para os grupos sociais a que se dirigem, tornando-se estes grupos e pessoas cada vez mais vulneráveis, marginalizados e isolados socialmente.

Preconceito – Os preconceitos são também generalizações rígidas e irracionais sobre uma certa categoria de pessoas. Ter preconceitos implica ter uma predisposição para julgar os outros à luz de certas crenças pré-existentes, independentemente dos factos objetivos. Os preconceitos podem ser positivos ou negativos. Os preconceitos positivos podem levar-nos a

avaliar exageradamente certas virtudes de pessoas semelhantes a nós, enquanto os preconceitos negativos podem fazer-nos avaliar negativamente aquelas pessoas distintas a nós. Assim, é frequente que um preconceito negativo nos faça julgar de forma negativa outra pessoa ou grupos de pessoas sem os conhecer, baseando-se em emoções que levam a sentimentos de desdém como, por exemplo, “o outro é menos que nós”. A forma de resistir à reprodução de estereótipos e preconceitos é olhar para cada pessoa como indivíduo antes de como pertencente a um determinado grupo cultural.

Etnocentrismo – É uma atitude que considera o mundo e os outros desde a perspectiva da sua própria etnia e cultura. É, portanto, um processo para consolidar a solidariedade identitária do coletivo e para estabelecer diferenças e desigualdades relativamente ao outro: o estrangeiro ou o imigrante. Ao constituir-se como uma categoria comparativa, o etnocentrismo ordena a realidade social de forma hierárquica e estabelece critérios de superioridade e inferioridade relativamente à sua cultura e estilos de vida face à dos outros.

Etnorrelativismo – No etnorrelativismo, e contrariamente ao etnocentrismo, a diferença cultural não é entendida como uma ameaça, mas sim como um desafio. O etnorrelativismo parte da ideia de que todas as sociedades e culturas têm os seus próprios sistemas de valores e de crenças e que, por isso, é necessário procurar entender e conhecer esses mesmos sistemas de valores para interpretar os comportamentos e costumes desse grupo social. Esta perspectiva considera, assim, que não existe uma hierarquia entre as culturas e que não existe, portanto, nenhuma cultura com carácter absoluto e universal.

Discriminação – A discriminação é um comportamento negativo que conduz a práticas ofensivas de inferiorização ou de violência física, verbal ou psicológica, que têm por base estereótipos e preconceitos, com consequências diretas para as vítimas e para a sociedade em geral. A discriminação é, em si, uma violação dos Direitos Humanos. O crime de discriminação ocorre também sempre que houver a constituição de organizações ou a divulgação pública de materiais que incitem à discriminação, ao ódio ou à violência e que violem o princípio da igualdade.

Raça – Este termo referia-se a um conjunto de indivíduos que partilhavam certas características hereditárias que determinados membros de uma dada sociedade acreditavam ser socialmente significativos e relevantes. As pessoas eram classificadas em grupos raciais, baseando-se em características físicas como

a cor da pele, tipo de cabelo ou forma do corpo, ou seja, em diferenças superficiais, uma vez que todos pertencem à espécie humana. Assim, “raça” foi um conceito socialmente construído e definido por determinadas características físicas hereditárias (fenótipo) às quais, erradamente, se acreditava que correspondiam determinadas características cognitivas, emocionais e comportamentais. “Os trabalhos científicos que abordaram as diferenciações entre grupos humanos mostraram que, apesar das diferenças fenotípicas (cor dos olhos, da pele, cabelos etc.), as diferenças genéticas que existiam entre grupos de características físicas semelhantes eram praticamente as mesmas quando comparadas com as diferenças genéticas entre grupos de características físicas diferentes. Portanto, em termos biológicos, não existem “raças” com contorno definido, apenas um grande número de variações físicas entre os seres humanos.” (Rodrigues, 2022)

Racismo – É uma atitude ou comportamento sistematicamente hostil, discriminatório ou opressivo em relação a uma pessoa ou a um grupo de pessoas, com base na sua origem étnica ou em determinadas características físicas hereditárias. Trata-se de uma “construção ideológica que atribui a uma determinada raça ou grupo étnico uma posição de domínio sobre outros com fundamento em atributos físicos e culturais, bem como com fundamento no domínio económico e de controlo sobre outros.” (OIM, 2009).

Racismo Biológico – Crenças que dizem respeito à hierarquização biológica dos grupos humanos (ex.: “algumas raças são mais dotadas do que outras”).

Racismo Cultural – Crenças que dizem respeito à hierarquização das culturas (ex.: “algumas culturas são superiores a outras”, “precisamos proteger a nossa própria cultura da influência de outras culturas”) (Vala & Pereira, 2018).

Racismo Sistémico (sinónimo de “racismo estrutural”) – Refere-se a um sistema em que políticas públicas, práticas institucionais e representações culturais reforçam modelos que perpetuam a desigualdade entre grupos étnico-culturais. Tem génese nas dimensões da história e cultura de sociedades que permitiram privilégios associados à “brancura” e desvantagens associadas a cores da pele diferentes. Tem sido uma característica de inúmeros sistemas sociais, económicos e políticos, incluindo os europeus (The Aspen Institute, s.d.).

Xenofobia – A xenofobia é uma forma de discriminação. Significa, etimologicamente, «a aversão aos

estrangeiros», a desconfiança em relação a pessoas que vêm de fora do seu país e cuja cultura, hábitos e/ou religião são percebidos como diferentes.

Etnia – O conceito de etnia diz respeito a um grupo de pessoas com origens, interesses e experiências comuns e entre as quais existem níveis de solidariedade e identificação. Muitas vezes, estes grupos partilham a mesma língua e a mesma cultura, que os distingue de outros grupos étnicos com quem convivem, mas outras vezes a diferença não está na língua, que é a mesma, mas na cultura.

Exclusão – Em contexto de presença de diversidade cultural, a exclusão acontece sempre que existe um afastamento, marginalização, impedimento de acesso a um território ou a serviços de certos indivíduos ou grupos minoritários por se considerar que estes não se enquadram nos padrões convencionais da sociedade majoritária.

Segregação – Separação física e social forçada da minoria em relação à maioria. A segregação é considerada uma forma de exclusão, pressupondo que os/as imigrantes não se inserem como cidadãos/ãs na sociedade majoritária pelo facto de pertencerem a uma cultura diferente (Zarro, 2017). Ato ou processo de isolar pessoas ou grupos em função da sua língua, religião e cultura sem, no entanto, proibirem essas práticas no interior do grupo a que pertencem.

Assimilação – “Adaptação de um grupo étnico ou social, geralmente uma minoria, a outro grupo social majoritário. A assimilação corresponde a uma subordinação à língua, às tradições, aos valores e aos comportamentos ou mesmo aos interesses vitais fundamentais e a uma alteração no sentimento de pertença.” (OIM, 2009). A assimilação promove o monoculturalismo da sociedade e a ausência de diversidade étnico-cultural.

Integração – Processo através do qual o/a imigrante é aceite na sociedade, quer na sua qualidade de indivíduo quer como membro de um grupo. As exigências específicas de aceitação por uma sociedade de acolhimento variam bastante de país para país e a responsabilidade pela integração não é de um grupo em particular, mas de vários atores: do/a próprio/a imigrante, do Governo que o/a recebe, das instituições e da sociedade de acolhimento (OIM, 2009).

Inclusão – É o processo social de aceitação da diferença de um indivíduo ou grupo numa dada sociedade, através da concessão das mesmas oportunidades laborais, económicas, políticas e culturais que a maioria

dos indivíduos. O processo de inclusão social pressupõe a implementação de direitos e deveres iguais para todos os indivíduos, independentemente das suas características sociais (origem nacional, sexo, idade, nível de educação, etc).

Multiculturalismo – Refere-se à diversidade de culturas, etnias, religiões, visões de mundo e outras dimensões das identidades. Ideia de que todas as pessoas, independentemente da nacionalidade, etnia ou cultura, têm o direito às mesmas oportunidades, incluindo a de expressar a sua identidade.

Interculturalidade – “Mecanismo de promoção da comunicação e da interação positiva entre os vários grupos culturalmente distintos (não apenas étnicos, mas também geracionais ou linguísticos) que compõem a sociedade” (Malheiros, 2011). Processo dinâmico que implica o envolvimento de todos os grupos, não apenas os minoritários, e que pressupõe uma disponibilidade para conhecer e dar a conhecer não apenas as suas diferenças, mas também enaltecer as suas semelhanças.

Competência intercultural – Segundo a definição do Conselho da Europa (2012), a competência intercultural é uma combinação de atitudes, conhecimentos, compreensão e capacidades aplicados através da ação, que permitem a cada um/a, individualmente ou em conjunto com outros/as:

- Compreender e respeitar as pessoas que são vistas como tendo afiliações culturais diferentes das suas;
- Responder de maneira adequada, eficaz e respeitosa ao interagir e comunicar com essas pessoas;
- Estabelecer, com elas, relações positivas e construtivas;
- Compreender-se a si próprio e às suas afiliações culturais múltiplas, através de encontros com a “diferença” cultural.

Competência global – A competência global é uma construção multidimensional que requer uma combinação de conhecimentos, capacidades, atitudes e valores aplicados com sucesso a questões globais ou situações interculturais. As questões globais referem-se àquelas que afetam todas as pessoas e têm profundas implicações para as gerações atuais e futuras (OCDE, 2018).

Educação Intercultural (EI) – A EI pretende incentivar os/as alunos/as a conhecerem os conceitos de identidade e pertença, cultura(s), pluralismo e diversidade cultural. Procura-se compreender causas e formas de

discriminação, racismo e xenofobia para se promover o diálogo intercultural (incluindo inter-religioso) e o fenómeno de globalização e a sua relação com as migrações, etnicidade e inclusão¹.

De acordo com o Conselho da Europa (2014), a educação intercultural refere-se a uma pedagogia – objetivos, conteúdos, processos, metodologias, materiais e avaliação – em que a finalidade é desenvolver a competência intercultural em alunos/as de todas as idades, em todos os tipos de educação (informal, não formal e formal), com base no diálogo e na convivência. A Recomendação “Sobre o acolhimento de migrantes e a construção de uma escola mais inclusiva”, do Conselho Nacional de Educação (CNE, 2022), faz um ponto de situação da educação intercultural atualmente em Portugal.

Educação para o Desenvolvimento e a Cidadania Global (EDCG) – De acordo com a Plataforma Portuguesa das ONGD, a EDCG pretende ser um processo de aprendizagem e transformação através da ação individual e/ou colaborativa, orientada para a justiça social e o bem comum. A partir de uma tomada de consciência assente numa interpretação crítica da realidade, a EDCG deve:

- Promover a tomada de consciência sobre as desigualdades nas relações de poder e no acesso ao bem-estar;
- Identificar e desconstruir as narrativas incentivadoras de lógicas políticas e económicas insustentáveis que não atendem ao bem-comum, contribuindo para percorrer novos caminhos de coesão e equidade social;
- Facilitar processos de aprendizagem com base em novas experiências individuais e coletivas, suscitando a reflexão crítica, a ação, o diálogo e a empatia;
- Consciencializar as pessoas para a importância da sua condição intrínseca de sujeitos políticos;
 - Orientar para a autonomia e responsabilização dos indivíduos e comunidades no que se refere às suas decisões e ações em processos de desenvolvimento;
 - Construir caminhos e mobilizar para a sustentabilidade ambiental, social, económica e cultural;

- Promover processos de influência política junto de diferentes decisores;
- Constituir-se como uma ferramenta de transformação social.

Bourn (2014) defende que a Educação para o Desenvolvimento (ED) deve ser vista, “não como um conceito estático, mas como uma abordagem pedagógica”, articulada através de uma série de termos diferentes como Educação Global, Educação para a Cidadania Global, Educação para o Desenvolvimento Sustentável e Aprendizagem Global².

¹ Mais recursos e informações sobre a Educação Intercultural nas escolas podem encontrar-se em: <https://cidadania.dge.mec.pt/> e <https://www.acm.gov.pt/parceiros/escolas>

² Mais recursos e informações sobre a ED/EDCG encontram-se em: <https://ened-portugal.pt/>

ATIVIDADE 1



Título **As raças existem?**

Duração 30 minutos

Resumo

Os/As participantes são convidados/as a compreender, através de um vídeo e da exploração de conceitos, que a constituição genética dos seres humanos é muito similar e que, por isso, não existem “raças”.

Objetivos

Compreender que não existe base científica para o conceito “raça” na espécie humana.

Descrição das etapas

1. Lançar uma bola e passá-la, à vez, a todos/as os/as participantes, pedindo para quando agarrarem o objeto, respondam às questões:
 - Onde nasceu?
 - Qual(is) a(s) sua(s) nacionalidade(s)?
 - Quais as origens dos seus antepassados?
 - Qual é a cultura que diria ser sua e da sua família?Questionar se têm a certeza das suas origens.
2. Mostrar o vídeo *A jornada do ADN*.

Este vídeo retrata uma experiência social em que os/as participantes são questionados sobre as suas origens e confrontados/as com a informação sobre a sua origem com base no seu ADN.
3. Refletir sobre o vídeo, colocando as seguintes questões:
 - O que sentiram?
 - Também ficaram surpreendidos/as?
 - De que forma a informação real sobre as nossas origens pode influenciar o nosso comportamento?
4. Explicar que a ideia de que a espécie humana pode ser segmentada em raças é uma construção social. Informar que os/as cientistas descobriram que a constituição genética de todos os indivíduos é semelhante o suficiente para que a pequena percentagem de genes que os distinguem (cor dos olhos, a cor da pele, etc.) não justifique a segmentação da espécie humana em raças.
5. Concluir com as propostas de definições de etnia e raça presentes no Enquadramento deste tema.

Conteúdos de apoio teóricos

Recomendam-se as seguintes leituras:

- *Racismo Hoje, Portugal em Contexto Europeu*, do investigador Jorge Vala, Fundação Manuel dos Santos (Vala, 2021)
- Estudo da *National Geographic Magazine*, “There’s No Scientific Basis for Race – It’s a Made-Up Label” (Kolbert, 2018)

Recursos

Vídeo *A Jornada do ADN*, Momondo, disponível *online*

ATIVIDADE 2



Título **Combate ao racismo**

Duração **90 minutos**

Resumo

Através da utilização de diversas fontes, nesta atividade propõe-se aprofundar o entendimento sobre o fenómeno do racismo e realizar uma reflexão conjunta sobre o racismo em Portugal.

Objetivos

- Aprofundar o conhecimento sobre o racismo;
- Refletir criticamente sobre as consequências do racismo na vida das pessoas.

Descrição das etapas

Parte I

1. Perguntar aos/às participantes o que entendem por racismo.
2. Apresentar a seguinte definição de um estudo do Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra: “O racismo, resultando do projeto da modernidade, tem sido reconfigurado na inter-relação de processos, estruturas e ideologias que ativam e reproduzem relações desiguais de poder, condicionando o acesso a recursos socioeconómicos, culturais e políticos pelas populações, etnicamente marcadas como inferiores, em relação a ideias/práticas de ser europeu. Esta condição de inferioridade é interpretada como o modo de ser dessas populações, a ser “corrigido” por políticas públicas, com vista à sua assimilação/integração.” (Araújo & Maeso, 2013a).

Perguntar se concordam com a definição apresentada e analisar a mesma, questionando sobre o que entenderam por:

- “projeto da modernidade”?
- “processos, estruturas e ideologia”?
- situações “eticamente marcadas como inferiores”?
- “ideias/práticas de ser europeu/eia”?
- políticas públicas de assimilação/integração?

Parte II

3. Introduzir o conceito de racismo biológico e cultural (usar as definições presentes no Enquadramento do Tema)
4. Dividir os/as participantes em grupos e dar, a cada um/a, uma imagem do gráfico “Racismo biológico e cultural” (versão adaptada) do último estudo *European Social Survey* (2020) sobre o racismo na Europa, sem as percentagens associadas (imagem 1).
5. Pedir aos membros de cada grupo para preencherem com as percentagens que consideram corresponder às respostas do estudo.
6. Após o exercício, apresentar a imagem do gráfico completa (imagem 2).

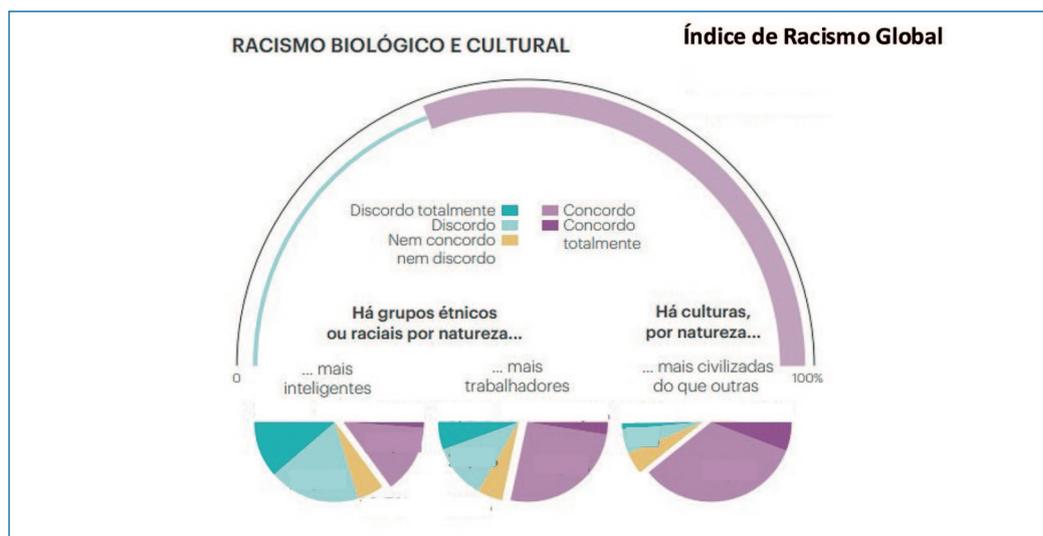


Imagem 1: Versão adaptada (Henriques, 2020)

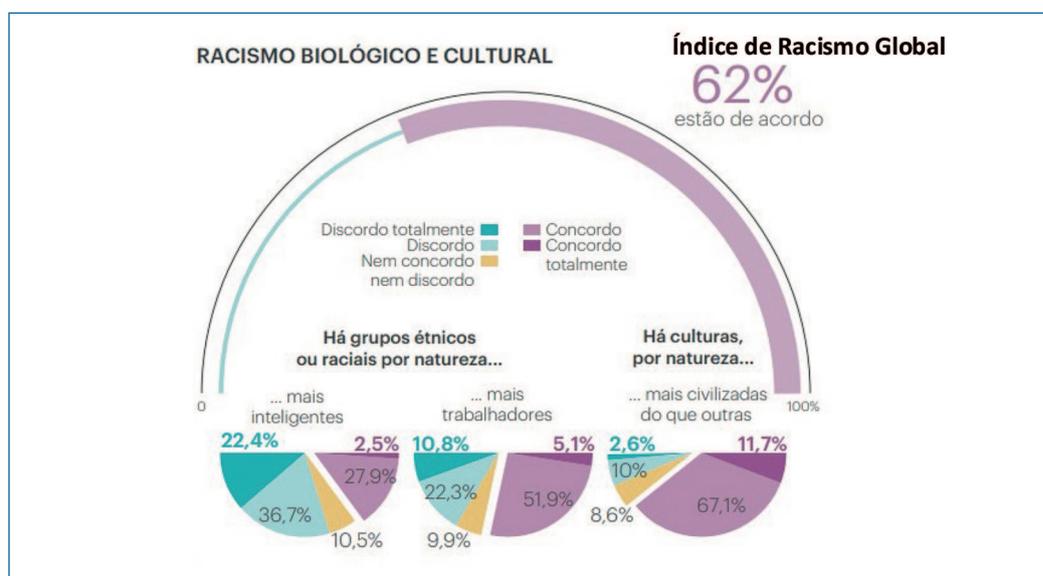


Imagem 2: Versão completa (Henriques, 2020)

7. Esclarecer que o *European Social Survey* (2020) inquiriu 40 mil pessoas com mais de 15 anos de 20 países diferentes, concluindo que mais de 60% dos portugueses manifestaram crenças racistas.

Promover uma reflexão conjunta sobre os dados, colocando as seguintes questões:

- Que valores vos surpreenderam?
- Qual é a perceção de cada um/a sobre o fenómeno?
- O que poderá estar na base destas crenças?
- Como poderíamos inverter estes números?

8. Introduzir o conceito de racismo sistémico (usar as definições presentes no Enquadramento do Tema), convidando a identificar situações que podem demonstrar a existência de racismo sistémico, nomeadamente em Portugal. Podem ser debatidos os seguintes exemplos:

Exemplo 1: Numa escola do ensino básico, os/as professores/as encarregados/as de formar as turmas para o ano letivo seguinte, fazem-no tendo por referência a origem nacional dos/as alunos/as. Assim, os/as alunos/as de origem portuguesa ficam, na sua maioria, em turmas distintas das dos/as alunos/as de origem imigrante.

Exemplo 2: Numa empresa de recrutamento de trabalho temporário, os/as responsáveis selecionam, sistematicamente, candidatos/as brancos/as para empregos mais qualificados, e candidatos/as negros/as para empregos menos qualificados, independentemente da experiência profissional e académica.

9. Após as respostas, apresentar a imagem da manchete da revista brasileira *Veja* (14 de dezembro de 2021): “ONU denuncia racismo sistêmico em Portugal”.

Mundo

ONU denuncia racismo sistêmico em Portugal

Grupo de peritos da ONU reportaram situações de maus-tratos e violência motivados por questões raciais

Por Da Redação Atualizado em 14 dez 2021, 19h18 - Publicado em 14 dez 2021, 19h55



Protestos anti-racismo em Lisboa, Portugal. Horacio Villalobos/Getty Images

- Peritos em direitos humanos da **ONU** denunciaram em visita a **Portugal** que os afrodescendentes no país sofrem racismo sistêmico.
- Também reportaram situações de violência e maus-tratos motivados por questões raciais, além do abuso de autoridade e da frequente violência policial em relação a afrodescendentes.
- O relatório mostrou que, em boa parte, isso acontece pois a sociedade portuguesa ainda está atrelada ao seu passado colonial.

“A identidade portuguesa continua a ser definida pelo seu passado colonial, bem como pela escravatura e pelo comércio e tráfico de africanos, e os esforços em prol da igualdade racial não encaram de frente a importância de uma renegociação alargada da identidade portuguesa”, disse Dominique Day, diretora do Grupo de Trabalho de Peritos da ONU sobre Afrodescendentes.

Em 2020, grandes protestos antirracistas tomaram as ruas de Portugal, pedindo revisão das narrativas coloniais no país e o fim do racismo sistêmico.

(Veja, 2021)

Conteúdos de apoio teóricos

10. Pedir exemplos concretos de obstáculos, constrangimentos e atitudes discriminatórias que as pessoas sofrem devido à sua cor de pele, etnia ou origem nacional e que justifiquem o conteúdo do relatório das Nações Unidas.

10.1. Caso o grupo apresente dificuldade ou resistência em identificar situações, apresentar o vídeo "*Acontece todos os dias*". *10 Relatos sobre discriminação em Portugal*, do jornal *Observador*.

11. Dar a conhecer o Plano Nacional de Combate ao Racismo e à Discriminação 2021-2025 e as suas propostas no domínio da educação.

Ver os conceitos-chave apresentados no Enquadramento deste Tema.

Consultar os documentos disponíveis *online* da Comissão para a Igualdade e Contra a Discriminação Racial: <https://www.cicdr.pt/documentacao>

Consultar **os estudos realizados em Portugal acerca da discriminação e do racismo** disponíveis *online*, apoiados pelo **Observatório das Migrações**.

Recursos

-
- Estudo *European Social Survey* (2020)
 - Artigo *online* "ONU denuncia racismo sistêmico em Portugal" (Veja, 2021)
 - Vídeo "**Acontece todos os dias**". *10 relatos sobre discriminação em Portugal*, disponível *online*
 - Plano Nacional de Combate ao Racismo e à Discriminação 2021-2025
-

ATIVIDADE 3



Título Olhar para além das fronteiras

Duração 45 minutos

Resumo

Nesta atividade, os/as participantes são desafiados/as a conhecer os elementos constituintes da competência intercultural, tendo a oportunidade de realizar um exercício em que colocam em prática a sua capacidade de conexão com o “outro”.

Objetivos

- Reconhecer a importância do contacto visual para o desenvolvimento da empatia;
- Conhecer os vários elementos das competências interculturais.

Descrição das etapas

1. Mostrar o vídeo *Olhe para além das fronteiras – uma experiência de 4 minutos*. Este vídeo apresenta uma experiência social onde europeus e refugiados de fora da Europa são desafiados a estar 4 minutos a estabelecer apenas contacto visual.
2. Perguntar aos/às participantes se acham que 4 minutos a olhar nos olhos uns dos/as outros/as é muito tempo.
3. Dividir os/as participantes em grupos de dois e solicitar que repliquem a experiência do vídeo, adaptando-a. Nos primeiros 2 minutos, estão em silêncio, “olhos nos olhos”, e nos dois minutos seguintes, fazem perguntas para saberem mais sobre quem está à sua frente.
4. Após a atividade, lançar as questões:
 - Foi fácil?
 - Como se sentiram?
 - O que foi diferente pelo facto de terem olhado a outra pessoa nos olhos antes de colocarem questões? (Houve mais ou menos conexão? Houve mais ou menos vontade de partilha, mais ou menos curiosidade?)
5. Explicar o objetivo da atividade e perguntar quais consideram ser os elementos fundamentais para nos relacionarmos com pessoas de diferentes culturas.
6. Apresentar o gráfico “Elementos constituintes da competência intercultural” (adaptado de Deardorff, 2006) e verificar, em conjunto, se alguma das respostas dadas também se encontra no gráfico.
7. Reforçar a importância da empatia como competência intercultural.

Elementos constituintes da competência intercultural (adaptado de Deardroff, 2006)



Mckinnon (s.d.)

Conteúdos de apoio teóricos

Segundo Deardorf (citado em Mckinnon, s.d.), a competência intercultural adquire-se através do desenvolvimento de um conjunto específico de conhecimentos, atitudes e capacidades, entre as quais a empatia que envolve a capacidade de escutar, observar e ver o mundo a partir das perspectivas das outras pessoas.

A aquisição de competências interculturais é um processo de aprendizagem contínua de autoconhecimento (dos seus valores, princípios e formas de estar, mas também de reconhecimento dos seus estereótipos e preconceitos), de conhecimento e curiosidade genuína sobre outras culturas, línguas, formas de viver e ver o mundo que não significa abandono da identidade cultural, mas sim reforço do conhecimento e compreensão da sua identidade.

Para desenvolver competências interculturais não é suficiente interagir com pessoas culturalmente diversas, pois desse modo povos vizinhos seriam sempre bem relacionados. As competências interculturais surgem quando há predisposição para a valorização das diferenças, ferramentas e estratégias para a compreensão dos quadros de referência do outro e flexibilidade para adequar o nosso comportamento se necessário.

Recursos

- Vídeo *Olhe para além das fronteiras –uma experiência de 4 minutos*. Disponível *online*
- Gráfico sobre Elementos constituintes da competência intercultural.

ATIVIDADE 4



Título **Modelo de Sensibilidade Intercultural**

Duração 60 minutos

Resumo

Enquanto educadores/as temos diferentes atitudes que influenciam a forma como nos relacionamos com "os outros" e que podem estar dependentes do estágio de desenvolvimento da nossa sensibilidade cultural. O investigador Milton Bennett observou 6 padrões de comportamento e identificou estratégias de atuação para cada um, no sentido de promover uma maior sensibilidade cultural. Esta atividade dá a conhecer os comportamentos e as estratégias de intervenção dos diferentes níveis.

Objetivos

Objetivos

- Compreender diferentes níveis de sensibilidade intercultural;
- Conhecer as estratégias e as abordagens de atuação junto de pessoas ou públicos mediante o nível de sensibilidade intercultural em que se encontram.

Descrição das etapas

Descrição das etapas

1. Dar a conhecer que a atividade se debruça sobre o Modelo de Desenvolvimento da Sensibilidade Intercultural (Bennett, 2017) que inclui 6 níveis: negação, defesa, minimização, aceitação, adaptação e integração.



Ogasawara & Consentino (2014)

Conteúdos de apoio teóricos

2. Dividir os/as participantes em grupos, atribuindo um envelope a cada um, contendo:
 - Nomes das etapas (em tiras de papel);
 - Explicação-resumo de cada uma das etapas (impressas em papel: um resumo por folha). Ver secção Recursos.
3. Solicitar aos/às participantes que tentem fazer a correspondência entre os nomes das etapas e as explicações.
4. Em plenário, lançar as questões:
 - O exercício foi difícil?
 - Conseguiram encontrar todas as correspondências?
5. Apresentar/sistematizar as etapas do Modelo (ver secção Recursos), esclarecendo as dúvidas dos/as participantes.
6. Promover um debate em torno da questão: Em que etapa estão alguns/algumas dos/as alunos/as, professores/as, pais/mães e pessoal não docente das escolas que conhecem?
7. Introduzir os conceitos de etnocentrismo e etnorrelativismo e como estes se relacionam com os padrões em cima indicados. Refletir sobre a importância de reconhecer e ultrapassar o etnocentrismo.

Milton J. Bennett desenvolveu o Modelo de Desenvolvimento da Sensibilidade Intercultural (DMIS) que permite a compreensão de como as pessoas se desenvolvem na sua capacidade de experimentar e interpretar a diferença cultural.

O modelo é dividido em dois conjuntos de níveis: o etnocêntrico e o etnorrelativo. No primeiro, as pessoas inconscientemente vivenciam as suas culturas como centrais para a compreensão do mundo, logo evitam a ideia de diferença cultural e consideram-na uma ameaça implícita ou explícita à sua referência cultural. No segundo, as pessoas reconhecem conscientemente que todo o comportamento (incluindo o próprio) existe num contexto cultural e que este enriquece a sua experiência da realidade. Bennett caracterizou cada nível, identificando a respetiva:

- estrutura cognitiva
- qualidade afetiva
- ênfase comportamental
- relação com o poder
- frases comuns verbalizadas em contexto educativo ou de viagem.

Para cada nível apresenta ainda um modelo de desenvolvimento constituído por:

- um objetivo a alcançar
- estratégias de ação, quer para apoiar os/as alunos/as, quer para os/as desafiar (que conteúdos e que processos são mais eficazes)
- competências interculturais adequadas a cada fase.

Algumas das referências para desenvolvimento são:

Na etapa de Negação: indivíduos devem aprender a reconhecer a existência de diferenças culturais, e desenvolver a capacidade de reunir informação sobre cultura, os seus aspetos subjetivos e reconhecer as diferenças entre culturas.

Na etapa de Defesa: indivíduos devem diminuir a perspetiva polarizada, enfatizando o sentimento de “humanidade comum” e necessidades similares; e desenvolver a capacidade de gerir a ansiedade, manter o controle e desenvolver a tolerância e paciência.

Na etapa de Minimização, é importante desenvolver autoconsciência cultural e aprender que mesmo que haja similaridade entre as culturas, também há muitas diferenças. Deve desenvolver o conhecimento da própria cultura, a capacidade de escuta, a capacidade de manter uma postura de interação sem julgamento e de abertura de espírito.

Na etapa de Aceitação: indivíduos precisam de refinar as suas análises dos contrastes culturais, colocando as diferenças culturais em foco. Deve desenvolver conhecimentos culturais específicos, aumentar a flexibilidade cognitiva e a tolerância à ambiguidade.

Na etapa de Adaptação: o indivíduo precisa de aperfeiçoar a sua competência de mudança de referência cultural, a empatia, a capacidade para assumir riscos e as competências de gestão de interações.

Orientações

É importante o/a formador/a familiarizar-se previamente com o Modelo de forma a dar resposta a eventuais questões. A relevância deste modelo está também em conseguir adequar a intervenção em contexto educativo, mas também formativo, ao nível de sensibilidade cultural da turma/grupo e/ou dos/as alunos/as ou formandos/as, utilizando as estratégias recomendadas para cada nível.

Recursos

– Anexo ou ficha síntese produzida pela [AFS Intercultural Programs](#) “O modelo de desenvolvimento da sensibilidade intercultural”. Disponível *online*

Anexo 1

NEGAÇÃO

DEFESA

MINIMIZAÇÃO

ACEITAÇÃO

ADAPTAÇÃO

INTEGRAÇÃO

(Negação)

Os indivíduos não demonstram interesse no tópico “cultura” e não veem diferenças culturais.

Frases comuns:

“Eu não vejo nenhuma diferença.”

“Eu nunca experienciei um choque cultural.”

“Se quiser saber mais sobre outras culturas é conhecer a sua arte e música.”

(Defesa)

Os indivíduos veem diferenças culturais e sentem-se ameaçados ou intimidados.

Frases comuns:

“Eu vejo as nossas diferenças, mas eu não gosto delas...a minha cultura é melhor (ou pior).”

“Estas pessoas não valorizam a vida como nós.”

“Apesar de eu estar a falar a língua deles, são rudes comigo.”

(Minimização)

Os indivíduos acreditam que somos todos humanos e que as diferenças são triviais.

Frases comuns:

"Vamos esquecer as diferenças que temos."

"Independentemente da cultura de cada um, as pessoas são motivadas pelas mesmas coisas"

"Os valores são universais."

"A tecnologia está a trazer uniformidade cultural ao mundo desenvolvido."

(Aceitação)

Os indivíduos conseguem reconhecer que existem diferenças significativas entre pessoas de culturas distintas e têm tendência a aceitar e respeitar estas diferenças. No entanto, ainda sentem insegurança sobre como lidar com as diferenças culturais.

Frases comuns:

"Eu vejo e respeito as diferenças e semelhanças, mas não me sinto totalmente seguro/a."

"Quanto mais e melhor diferença mais ideias criativas!"

"Tento sempre estudar sobre uma nova cultura antes de viajar para lá."

(Adaptação)

Os indivíduos já ganharam competência e experiência para lidar com as diferenças culturais de forma eficaz.

Frases comuns:

"Eu vejo e respeito as diferenças e semelhanças e sei lidar com elas."

"Para resolver esta disputa, vou ter de mudar a minha abordagem, mas mantenho os meus valores."

"Começo a sentir-me como membro desta cultura."

(Integração)

O indivíduo desenvolveu um sentido de pertença a duas ou mais culturas ou grupos sociais. Está confortável com a relatividade cultural e é capaz de avaliar a resposta apropriada, dependendo do contexto.

Frases comuns:

"Eu sou capaz de me integrar em duas culturas diferentes."

"Em todo o lado posso sentir-me a casa, se conhecer o suficiente sobre como as coisas funcionam em cada local."

"Reconheço que as minhas capacidades de decisão são melhoradas por terem múltiplos quadros de referência."

"Gosto muito de participar plenamente nas culturas às quais sinto que pertenço."

ATIVIDADE 5



Título **Do estereótipo à discriminação: conhecer para integrar**

Duração 60 minutos

Resumo

Perante a presença de diversidade cultural e étnica, as sociedades e as pessoas que dela fazem parte adotam diferentes abordagens mediante a intencionalidade de excluir ou incluir os/as outros/as. As formas de exclusão social assentam, por sua vez, em representações cognitivas específicas que resultam em comportamentos/fenómenos discriminatórios específicos. Através desta sequência de atividades pretende-se que os/as participantes clarifiquem conceitos-chave desta temática.

Objetivos

Distinguir conceitos associados à discriminação de imigrantes, compreendendo a complexidade de cada um.

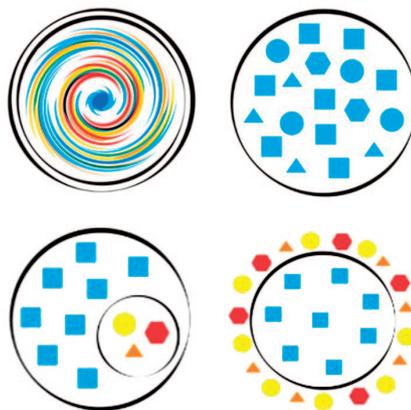
Descrição das etapas

Parte I

1. Explicar que se vão aprofundar agora conceitos associados frequentemente às abordagens de exclusão/segregação/assimilação: estereótipo, preconceito, discriminação, xenofobia, racismo e discriminação. Informar que essas palavras estão espalhadas no espaço de formação, em folhas colocadas nas paredes.
2. Dividir os/as participantes em grupos e entregar um conjunto de folhas com as definições dos conceitos presentes nas paredes (uma folha por conceito). Solicitar que encontrem a correspondência entre as definições (papéis entregues em mão) e os nomes dos conceitos espalhados pelas paredes da sala. Aceder às definições presentes no Enquadramento deste Tema.
3. Verificar se todos os grupos fizeram as correspondências certas, sistematizando e refletindo sobre as diferenças entre os conceitos.

Parte II

4. Solicitar aos/às participantes que se movimentem em torno das seguintes imagens, dispostas no chão da sala de formação, pedindo que tentem interpretar o seu sentido (pode-se, inclusive, colocar música de fundo, enquanto decorre o exercício):



Instituto Nacional de Administração (2022)

5. Após terem tentado interpretá-las, convidar os/as participantes a sentarem-se em “U”, em torno das imagens e pedir-lhes para partilharem as suas considerações.
6. De seguida, colocar as palavras (exclusão, segregação, assimilação e integração) impressas junto das imagens correspondentes. Sabendo as respostas certas, perguntar se acham que as imagens refletem bem as palavras a elas associadas.
7. Explicar os conceitos em causa (exclusão, segregação, assimilação e integração), com recurso, por exemplo, a um PowerPoint.
8. Dividir os/as participantes em grupos e distribuir o conjunto das mesmas imagens, solicitando que cada grupo reflita sobre as práticas de cada abordagem que possam estar presentes no contexto educativo português ou na sua escola em particular. As conclusões são, depois, partilhadas em plenário.

Conteúdos de apoio teóricos

- Saiba mais sobre os conceitos, lendo os seguintes estudos:
 - Capítulo “Mitos e Estereótipos – As bases da discriminação e do preconceito” do relatório *Experiências de Discriminação na Imigração em Portugal*, Casa do Brasil de Lisboa (Costa & Paula, 2020).
 - Capítulo 2.1. “Integração, Assimilação e Segregação” da dissertação de mestrado *Perspetivas de Integração por parte de Refugiados numa comunidade do Litoral de Portugal*, Instituto Politécnico de Leiria (Zarro, 2017).

Orientações

Se a atividade for realizada *online*, pode-se optar por um quiz sobre os conceitos.

Recursos

- Impressões das palavras (estereótipo, preconceito, xenofobia, racismo e discriminação) em papel colorido A4 (um conceito por folha);
 - Definições dos conceitos, um por folha colorida A4;
 - Impressões das imagens associadas às 4 abordagens.
-

ATIVIDADE 6



Título Uma história entre histórias – portugueses/as ciganos/as

Duração 45 minutos

Resumo

Esta atividade propõe aprofundar o conhecimento sobre a cultura cigana e fazer uma reflexão sobre o papel transformador de cada um/a enquanto educador/a, ao nível da promoção da inclusão e do sucesso educativo dos/as estudantes portugueses/as ciganos/as.

Objetivos

- Aprofundar o conhecimento sobre a cultura cigana;
- Dar a conhecer estratégias que contribuem para a inclusão dos/as alunos/as de etnia cigana nas escolas.

Descrição das etapas

1. Através de uma nuvem de palavras, perguntar quais são os estereótipos mais frequentes associados à cultura cigana.
2. Perguntar aos/às participantes o que entendem por estereótipos.
3. Explicar que os estereótipos têm uma função simplificadora do mundo. Quando são negativos e influenciam os comportamentos ou atitudes, provocam situações de discriminação ou intolerância. Aceder às definições no Enquadramento deste Tema.
4. Referir que uma das formas de combater estereótipos e preconceitos é “treinar” a competência de olhar para a pessoa como indivíduo, e despertar uma curiosidade genuína para conhecer o “outro” e aprender com as suas diferenças. Neste sentido, criar oportunidades para podermos estar e ouvir o “outro” são excelentes estratégias de desenvolvimento de competências interculturais.
5. Convidar uma pessoa da comunidade cigana a dar presencialmente o seu testemunho sobre a sua vivência em Portugal e, especificamente a sua experiência no contexto escolar. Abrir de seguida um espaço de diálogo entre convidado/a e participantes.
6. Questionar os/as participantes sobre as suas experiências, enquanto docentes, sobre a integração nas escolas das crianças de etnia cigana.
7. Dar a conhecer o Guião *Promover a inclusão e o sucesso educativo das comunidades ciganas* (DGE, 2019).
8. Dividir os/as participantes em grupos e pedir, a cada um/a, que fique com 2 páginas do guião, solicitando, em primeiro lugar, que leiam individualmente as caixas de texto com exemplos práticos e, em segundo lugar, que reflitam em grupo sobre as estratégias que consideram ser mais interessantes.
 - Grupo 1: pp. 14 e 15
 - Grupo 2: pp. 19 e 20
 - Grupo 3: pp. 22 e 23
 - Grupo 4: pp. 17 e 26
 - Grupo 5: pp. 31 e 32
9. Partilhar os resultados em plenário.

Conteúdos de apoio teóricos

As pessoas da comunidade cigana “detêm valores de coesão, respeito pelos ciganos mais velhos, o cuidado com as crianças, a perceção das mulheres como condutoras de cultura e de dedicação aos filhos, valorização da palavra e do presente. Observa-se, ainda, a presença do respeito pelos falecidos, a fidelidade das mulheres, a valorização da sua virgindade e o casamento (uma das consequências desta última característica é o abandono escolar precoce das meninas ciganas, as quais, dificilmente, continuam os seus estudos, após concluírem o primeiro ou segundo ciclo de escolaridade básica)” (Carvalho, 2021).

Em Portugal esta é a comunidade minoritária mais alvo de discriminação e de discurso de ódio. Sofrem de dificuldades de acesso ao emprego, à habitação e à saúde.

Para mais informação, propõe-se a leitura dos seguintes estudos e recursos, disponíveis *online*:

- [\(Re\)afirmando a titularidade universal de direitos. O caso da população cigana em Portugal](#) (Dissertação de Mestrado de Luísa Carvalho, Universidade do Porto)
- [Maria da fronteira, mulher e cigana](#) (RTP Ensina)
- [Romano Atmo](#) – Kit Pedagógico sobre comunidade cigana (AMUCIP, 2016)
- [Reflexo – Ferramenta pedagógica para uma nova relação entre a escola e as comunidades ciganas](#) (Coolabora, CRL, 2019)
- [Juventude e Igualdade, Comunidades Ciganas](#) (IPDJ, 2017)
- [RISE – Roma Inclusive School Experiences. A Experiência Portuguesa](#) (Universidade Minho, 2020)
- [School Education, Minorities and Life – Roma Inclusive School Experiences](#) (Edições Húmus, 2020)
- [Observatório das Comunidades Ciganas](#)

Orientações

É importante a escolha da pessoa a convidar pois a mesma deve estar à vontade para partilhar a sua história de vida, no contexto da escola. Recomendamos uma conversa prévia para conhecer a pessoa e confirmar a sua adequação ao objetivo da sessão, de forma a não correr o risco de reforço de estereótipos e preconceitos. Pode recorrer a uma das associações ciganas para que indiquem alguém com o perfil adequado ou a um/a líder reconhecido/a da comunidade cigana local.

Esta atividade pode ser adaptada para dar a conhecer uma história de um outro grupo culturalmente diverso (muçulmano, árabe, brasileiro, refugiado, afrodescendente...).

Esta atividade pode ser proposta para alavancar a realização de uma Biblioteca Humana na Escola.

Recursos

Promover a Inclusão e o Sucesso Educativo das Comunidades Ciganas: Guião para as Escolas (DGE, 2019)

ATIVIDADE 7



Título **Competência global e intercultural: por um mundo mais equitativo**

Duração 45 minutos

Resumo

Esta atividade pretende proporcionar um espaço de autorreflexão e de partilha sobre as competências intercultural e global que cada um/a tem e promove enquanto educador/a.

Objetivos

Refletir sobre os conhecimentos, os valores, as atitudes e as capacidades associados às competências intercultural e global.

Descrição das etapas

1. Pedir aos/às participantes para dizerem o que entendem por competência intercultural e global.
2. Apresentar a definição de Competência Intercultural (Conselho da Europa, 2014) e de Competência Global (OCDE, 2018). Ver os conceitos-chave apresentados no Enquadramento deste Tema.



OCDE (2018)

Conteúdos de apoio teóricos

3. Convidar os/as participantes a preencher o *Guia de Autorreflexão para a Educação Intercultural* (em anexo) que contém questões a vários níveis: valores pessoais e habilidades, construção de relações interpessoais, conhecimento e sensibilidade intercultural e consciência de questões globais e nacionais. O guia permite, ainda, promover uma reflexão sobre o papel de cada um/a, enquanto educador/a na escola e ao nível do desenvolvimento do currículo.
4. Após o preenchimento, promover uma reflexão em torno das seguintes questões:
 - Como é que se sentiram a responder às questões?
 - Que questões foram mais fáceis/difíceis de responder?

- Quais foram as áreas identificadas de desenvolvimento futuro?
- O que acharam do guia?
- Será um instrumento útil para o dia a dia enquanto educadores/as, a nível pessoal e profissional?

Conteúdos de apoio teóricos

As competências interculturais não são inatas, desenvolvem-se ao longo da vida, mediante a exposição a interações sociais diversas e perante uma intencionalidade consciente de conhecer e valorizar a diversidade cultural. As competências incluem um conjunto de valores, atitudes, conhecimentos e comportamentos que são acionados perante uma situação de encontro com “o outro”, percecionado como culturalmente diferente de nós. Existem vários recursos e autores que sistematizam e aprofundam o estudo das competências interculturais.

O Guia de Autorreflexão apresentado é uma adaptação realizada pelo ACM dos Indicadores de Educação Intercultural apresentados na publicação do Conselho da Europa (2012).

Nesta publicação, disponível *online*, pode aprofundar as dimensões da educação intercultural e conhecer o conjunto completo de indicadores identificados pelo autor para o sucesso de uma educação intercultural. No total foram identificados mais de 130 indicadores. Os indicadores foram divididos em duas categorias: pessoal e institucional. No âmbito pessoal, subdividem-se em 4 grupos: valores e competências pessoais, construção de relações interpessoais, conhecimento e sensibilidade intercultural e consciência sobre assuntos globais. As perguntas podem ser respondidas de forma retrospectiva ou em referência ao momento atual. Os indicadores da categoria institucional (cerca de 60), são dirigidos a uma análise macro, podem ser respondidos em referência ao contexto nacional, ao contexto escola, mas também ao nível do desenvolvimento curricular e da prática do/a professor/a.

Orientações

Este tipo de ferramentas pode ser utilizado como forma de avaliação diagnóstica individual e/ou institucional, como um catalisador da reflexão sobre as práticas, como estratégia de motivação para a transformação de práticas e para a celebração e reconhecimento de práticas já implementadas e também como guião para um plano de ação, nomeadamente no âmbito dos projetos educativos de escola.

Recursos

- Impressão ou PowerPoint com as definições das competências.
- Impressão do guião.

GUIA DE AUTORREFLEXÃO PARA EDUCAÇÃO INTERCULTURAL

Refleta sobre as seguintes atitudes e práticas listadas na tabela.
Para cada uma dessas práticas, indique o que considera que pratica.

Temas para reflexão	Práticas	Sim	Às vezes	Não	Não sei
Valores pessoais e habilidades	1. Estou ciente da minha própria visão de mundo?				
	2. Conheço os meus valores?				
	3. Estou disponível para descobrir novos aspetos da minha identidade?				
	4. Assumo a responsabilidade por mim e pelas minhas próprias ações?				
	5. Penso criticamente sobre o mundo?				
Construção de Relações Interpessoais	6. Valorizo a presença de diversidade cultural e religiosa à minha volta?				
	7. Disfruto com alegria da companhia de outras pessoas “aparentemente diferentes “ de mim?				
	8. Sou sensível às diferenças dos outros?				
	9. Sou capaz de adaptar-me a mudanças em prol do bem-estar de outros?				
	10. Tenho relacionamentos duradouros com pessoas de outras culturas?				
Conhecimento e Sensibilidade Intercultural	11. Conheço as minhas origens culturais, os seus limites e aspetos subtis?				
	12. Sou curioso/a sobre as normas, costumes, crenças, religiões, rotinas diárias e procedimentos formais em diferentes culturas?				
	13. Estou ciente da natureza das diferenças culturais?				
	14. Sou capaz de comunicar com outras pessoas usando os seus modos de expressão?				
	15. Sinto-me confortável em mediar ou liderar situações entre pessoas ou grupos de diferentes origens culturais?				
	16. Sou capaz de identificar os meus próprios preconceitos ou estereótipos sobre outros grupos ou culturas?				
	17. Sou capaz de compreender e até adotar as perspetivas de pessoas de culturas diferentes da minha?				
Consciência de Questões Globais e Nacionais	18. Estou ciente das crises que a humanidade enfrenta?				
	19. Penso em soluções para problemas nacionais ou mundiais?				
	20. Conheço iniciativas ou medidas nacionais que promovem a inclusão e a cooperação entre diferentes grupos étnicos e culturais?				

	21. Apoio ou promovo iniciativas que estimulam o conhecimento e a relação entre culturas, sem receios de perda de identidade cultural?				
Na Escola	21. Estou ativamente envolvido/a no acolhimento de alunos/as estrangeiros/as ou culturalmente diversos/as?				
	22. Sou consciente da forma como encaro a identidade cultural de meus/minhas alunos/as?				
	23. Comprometo-me a promover encontros e partilhas interculturais (dentro e fora da escola)?				
	24. Contribuo ativamente para reduzir a distância social entre os/as alunos/as de diferentes origens étnicas e culturais?				
	25. Incentivo o empoderamento, o comprometimento e a contribuição de todos os/as alunos/as, famílias e funcionários para melhorar o ambiente escolar?				
	26. Reencaminho para aconselhamento psicológico ou outros serviços que ajudem a resolver questões de conflito, discriminação, pressão de colegas, frustração e outros?				
	27. Dou aos/às alunos/as a oportunidade de desenvolver suas habilidades plurilinguísticas?				
Ao nível do desenvolvimento do currículo	28. Preocupo-me em avaliar os aspetos culturais, linguísticos e sociais anteriores dos/as alunos/as que podem afetar a sua aprendizagem ou o seu bem-estar emocional ou social?				
	29. Promovo aprendizagens orientadas para a educação intercultural (aprendizagem exploratória, por projetos colaborativos, que reconhece posições e diferentes pontos de vista, que desenvolve espírito crítico)?				
	30. Desenvolvo métodos e estratégias para lidar com a alteridade e a diferença em sala de aula?				
	31. Ofereço aos/às alunos/as oportunidades de conhecer pessoas com necessidades, interesses, habilidades e origens culturais diferentes das suas?				
	32. Seleciono tópicos que levam em consideração o contexto multilinguístico das turmas/escola?				
	33. Certifico-me que a forma como comunico é entendida por todos os/as meus/minhas alunos/as e atores da comunidade educativa?				
	34. Permito o envolvimento dos alunos e alunas na escolha e definição dos conteúdos e formas de aprendizagem em sala?				
	35. Promovo um currículo que não seja etnocêntrico baseado nos princípios da não discriminação, do pluralismo e do relativismo cultural?				
	36. Procuro formação e informação sobre como abordar questões de importância para a comunidade local, especificidades culturais, desenvolvimento comunitário ou qualquer outra necessidade específica para melhor promover a diversidade cultural?				

ATIVIDADE 8



Título **Escola intercultural como promotora de Cidadania Global**

Duração **60 minutos**

Resumo

Esta proposta pedagógica tem por base exemplos e estudos de caso sobre como promover a Interculturalidade e a Cidadania Global na escola, a partir do quadro de referência do programa nacional Rede de Escolas para a Educação Intercultural (REEI).

Objetivos

Identificar estratégias promotoras de Interculturalidade e de Cidadania Global no contexto escolar.

Descrição das etapas

1. Apresentar a Rede de Escolas para a Educação Intercultural (DGE & outros, 2020), através da [página web do ACM](#).
2. Dividir os/as participantes em 3 grupos e dar a cada um a descrição de um dos pilares da REEI (Termos de Referência, DGE & outros, 2020: pp. 11-15): cultura organizacional, currículo e comunidade.
3. Solicitar a cada grupo que dedique 5 minutos a ler a informação partilhada. Seguidamente, pedir-lhes para identificarem, conjuntamente, 3 a 5 ações relevantes, no âmbito do pilar atribuído, tendo em conta cada um dos estudos de caso apresentados:
 - a. O Said é paquistanês, veio para Portugal há 1 ano e tem 15 anos de idade. Não fala português nem entende o alfabeto, assim como a sua família, mas gosta muito de estudar e no Paquistão era um aluno muito ativo nas atividades complementares da escola.
 - b. O Mauro é brasileiro e entrou para a escola portuguesa no 10º ano, mantém uma relação forte com a comunidade brasileira em Portugal, mas na escola sente-se incompreendido. Adora história porque o seu pai é historiador.
 - c. A Viviane é são-tomense e tem 13 anos. Chegou a Portugal há menos de 1 ano e diz que os colegas na escola gozam com a sua forma de falar e com a cor da sua pele. Já ouviu agressões verbais com expressões racistas e têm-se registado conflitos com colegas e professores.
4. Partilhar, em plenário, a seleção das melhores estratégias identificadas para cada grupo.
5. Solicitar a partilha de experiências e projetos na escola que tenham contribuído para a inclusão de alunos/as imigrantes e para a promoção da interculturalidade.
6. Referir que uma escola intercultural vai para além da partilha da gastronomia, dança e música de cada país, pois é preciso uma abordagem holística e integrada, envolvendo três eixos: cultura organizacional, currículo e comunidade.

Conteúdos de apoio teóricos

A Rede de Escolas para a Educação Intercultural (REEI) é uma iniciativa conjunta do Alto Comissariado para as Migrações, I.P. (ACM, I.P.), do Ministério da Educação através da Direção-Geral da Educação (DGE) e da Fundação Aga Khan Portugal (AKF).

A Rede é constituída por Agrupamentos de Escolas/Escolas não Agrupadas e Estabelecimentos de Ensino Particular e Cooperativo, envolvidos na transformação da escola, na sua organização e na sua abordagem pedagógica, visando a interculturalidade em interligação com outros domínios a trabalhar em Cidadania e Desenvolvimento, tendo por base a Educação para a Cidadania e a Estratégia de Educação para a Cidadania na Escola.

Orientações

A escolha dos estudos de caso pode ser feita em função do grupo de formandos/as em particular e das características do público escolar dos participantes.

Recursos

- Impressão dos estudos de caso;
 - Impressões das páginas 11-15 dos Termos de Referência da Rede de Escolas para a Educação Intercultural (DGE & outros, 2020).
-

ATIVIDADE 9



Título De mãos dadas com a Educação Intercultural e a Educação para o Desenvolvimento

Duração 30 minutos

Resumo

Os/As participantes têm a oportunidade de conhecer duas das áreas temáticas da cidadania apresentadas às escolas – a Educação para a Interculturalidade e a Educação para o Desenvolvimento –, compreendendo a proximidade conceptual entre ambas.

Objetivos

Apresentar a Educação para a Interculturalidade e a Educação para o Desenvolvimento, como estratégias de promoção de Cidadania Global

Descrição das etapas

1. Apresentar dois *flipcharts*, colocados previamente em locais opostos, sendo que num está escrito Educação para a Interculturalidade (EI) e noutra Educação para o Desenvolvimento (ED).
2. Solicitar aos/às participantes que escrevam com marcadores nos *flipcharts*, o que entendem por cada uma, em concreto:
 - Quais os objetivos de cada uma;
 - Em que espaços da escola e do currículo podem ser implementadas.
3. Refletir sobre as interligações entre as duas “Educações para...”.
4. Dar a conhecer a definição de Educação para a Interculturalidade e de Educação para o Desenvolvimento;
5. Enquadrar a EI e a ED no contexto da Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (ENEC) e da Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento (ENED).
6. Apresentar/Partilhar recursos pedagógicos de EI e ED.

Conteúdos de apoio teóricos

Educação para o Desenvolvimento: o seu objetivo específico está centrado na explicitação das causas estruturais dos problemas globais e locais, das desigualdades e das injustiças e no questionamento dos modelos de desenvolvimento, tanto na sua vertente teórica como prática (ENED 2010-2016).

Educação para a Interculturalidade: procura compreender causas e formas de discriminação, racismo e xenofobia para se promover o diálogo intercultural (incluindo inter-religioso) e o fenómeno de globalização e a sua relação com migrações, etnicidade e inclusão (Direção-Geral de Educação).

Os aspetos comuns entre as duas “Educações para...” são:

- Processo de aprendizagem com base em valores que se compromete com a formação integral das pessoas;
- Princípios: justiça e equidade social, solidariedade, cooperação, corresponsabilidade, diálogo, participação;
- Objetivo geral: transformação social;
- Âmbitos educativos: educação formal, não formal e informal.
- Metodologias: privilegia a participação, a horizontalidade, a construção coletiva e cooperativa do conhecimento e da ação. Coerência entre teoria e prática, entre conteúdo e forma, entre processo e produto.
- Transdisciplinaridade. (ENED 2010-2016)

A proximidade conceptual entre ambas é tanta que, por vezes, a diferenciação está na terminologia adotada pelos vários países, decorrente do contexto histórico e político de cada um. A tabela abaixo mostra os conceitos utilizados em vários países pelos Ministérios dos Negócios Estrangeiros e da Educação:

País	Ministério dos Negócios Estrangeiros	Ministério da Educação
Áustria	Aprendizagem Global	
Bulgária	Educação (para o Desenvolvimento) Global	
Chéquia	Educação para o Desenvolvimento Global	Educação para Pensar no Contexto Europeu e Global
Espanha	Educação para o Desenvolvimento e a Cidadania Global	Educação para a Cidadania e os Direitos Humanos
França	Educação para o Desenvolvimento e a Solidariedade Internacional	Educação Moral e Cívica
Irlanda	Educação para o Desenvolvimento	Educação Intercultural
Itália	Educação para o Desenvolvimento	Educação Intercultural
Letónia	Educação Global	
Portugal	Educação para o Desenvolvimento	
Reino Unido	Aprendizagem Global	

Coelho & Inguaggiato (2017)

A tabela está presente no estudo *Políticas de Implementação da Educação Para a Cidadania Global no Ensino Básico: Análise Comparativa Realizada no âmbito do Projeto Global Schools* (Coelho & Inguaggiato, 2017) que analisa quais os conceitos utilizados em cada país para designar os princípios e valores da Educação para a Cidadania Global.

Atualmente, o termo usado pela Plataforma Portuguesa das Organizações Não Governamentais para o Desenvolvimento é: Educação para o Desenvolvimento e a Cidadania Global (EDCG). O Alto Comissariado para as Migrações adota o termo Educação Intercultural (EI) para promover a interculturalidade nas escolas.

Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (ENEC): integra um conjunto de “direitos e deveres que devem estar presentes na formação cidadã das crianças e dos/as jovens portugueses/as, para que no futuro sejam adultos/as com uma conduta cívica que privilegie a igualdade nas relações interpessoais, a integração da diferença, o respeito pelos Direitos Humanos e a valorização de conceitos e valores de cidadania democrática, no quadro do sistema educativo, da autonomia das escolas e dos documentos curriculares em vigor”. A criação da área disciplinar e da disciplina Cidadania e Desenvolvimento foi uma das medidas implementadas no quadro desta ENEC. Na abordagem da educação para a cidadania propõe-se que se atenda a três eixos, sendo dois deles: atitude cívica individual (identidade cidadã, autonomia individual, direitos humanos) e relacionamento social e intercultural (democracia, desenvolvimento humano sustentável, globalização e interdependência, paz e gestão de conflitos). Ainda, a ENEC recomenda a articulação com *stakeholders*, inclusive as Organizações Não Governamentais (ONG). A Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento (ENED) é um dos documentos de referência desta Estratégia.

ENED 2018-2022: esta Estratégia contribui para o reforço do compromisso político nacional no domínio da Educação para o Desenvolvimento (ED). Algumas das medidas do seu plano de ação implicam o envolvimento de docentes, alunos/as e escolas em ações de sensibilização, formação e mobilização para a promoção de Cidadania Global, além da criação de recursos pedagógicos. Para mais informação sobre a ENED consulte a [Resolução do Conselho de Ministros nº 94/2018](#).

Recursos

- PowerPoint com as definições de ED e EDCG e a referência à ENED e ENEC.
- Recursos pedagógicos com propostas para envolver crianças, jovens e adultos/as na EI e ED:
 - Dicionário do Desenvolvimento
<https://ddesenvolvimento.com/>
 - Website ENED
<https://ened-portugal.pt/pt/grupos/educativos>
 - Website do ACM
<https://www.acm.gov.pt/parceiros/escolas>

Pesquisar os recursos indicados na Atividade 1 do Tema 3.

TEMA 3

Prática pedagógica e diversidade étnico-cultural

- Articulação das Aprendizagens Essenciais com a temática das Migrações e da Interculturalidade.
- Métodos ativos e participativos para trabalhar a promoção da Interculturalidade em sala de aula.

Atividades

1. Articular o currículo com a temática das Migrações e da Interculturalidade.
2. Heróis de uns, vilões de outros... na arte.
3. Heróis de uns, vilões de outros... nos monumentos.
4. Heróis de uns, vilões de outros... na literatura.
5. A "Última Ceia" intercultural.
6. Encontro de culturas vs. choque entre culturas
7. A jornada do ADN.
8. Eu e tu: encontro com valores.
9. Quantos países de língua oficial portuguesa são monolíngues?
10. Por mares navegados.

Enquadramento

A diversidade étnico-cultural existente nas sociedades atuais tem colocado inúmeros desafios às comunidades educativas, com a existência nas escolas de cada vez mais alunos/as provenientes de outros países e com uma multiplicidade de referências culturais. Escolas democráticas são escolas que incluem todos/as.

As atividades propostas nesta secção têm o objetivo de promover a articulação dos conteúdos curriculares de diferentes disciplinas, com as questões ligadas aos desafios da diversidade no mundo atual e nas escolas, e de refletir sobre o impacto das migrações nas escolas e a importância da educação para a justiça social, para o respeito, empatia e cidadania no sentido de promover a inclusão e a não discriminação. Em suma, trata-se de promover uma melhor compreensão destes contextos e preparar comunidades educativas para intervir em escolas que saibam receber, cuidar, incluir e integrar no sentido de um desenvolvimento global das crianças e dos/as jovens, nas suas múltiplas dimensões. Parte das atividades propostas são da autoria de professores/as envolvidos/as no projeto.

A Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania assenta na maior flexibilidade da gestão curricular, com vista à dinamização de trabalho interdisciplinar, de modo a aprofundar, reforçar e enriquecer as Aprendizagens Essenciais, e implementa a componente de Cidadania e Desenvolvimento, enquanto área de trabalho presente nas diferentes ofertas educativas e formativas, com vista ao exercício de cidadania ativa, de participação democrática em contextos interculturais, de partilha e colaboração e de confronto de ideias sobre matérias da atualidade.

Nos termos propostos pelo Ministério da Educação (<https://afc.dge.mec.pt/>), sabemos que “A articulação curricular como interligação de saberes” – realizada a diferentes níveis e modos de interação – oriundos das componentes de currículo, áreas disciplinares e disciplinas numa perspetiva horizontal e/ou vertical tem por objetivo a construção progressiva de conhecimento global. No entanto, “o conhecimento é uma parte essencial da alfabetização multicultural,

mas não é suficiente. O conhecimento por si só não ajudará os alunos a desenvolver um compromisso empático e atencioso com a mudança humana e democrática. Um objetivo essencial de um currículo multicultural é ajudar os alunos a desenvolver empatia e a importância de cuidar do outro” (Banks, 1994).

Sabemos que as escolas podem contribuir para novas formas de aprendizagem, mas também para novas formas de construção de relações sociais que ajudem a um caminho de mais democracia e justiça social. Contudo, muitas vezes, a diversidade nas escolas é entendida como um problema ou como um obstáculo e não como um recurso. Por vezes, também os conteúdos curriculares, os manuais e própria cultura escolar validam e/ou reforçam o etnocentrismo, o eurocentrismo, os estereótipos sociais, as atitudes e os comportamentos discriminatórios, xenófobos e racistas.

Desta forma, muitas vezes, a cultura dos/as alunos/as, a sua história e trajetória pessoal e familiar, a sua bagagem, são ignoradas pelo currículo na sala de aula e na escola. No entanto, uma escola intercultural, em toda a sua plenitude, representa um passo importante no sentido de educação para todos/as e para a liberdade. Questões como identidade, pertença, autoestima, autoconfiança, perspetivas de futuro e motivação são elementos centrais dos processos de inclusão, de aprendizagem e de desenvolvimento pessoal e social.

Para Geneva Gay (2018), práticas de ensino que sejam sensíveis e respeitadoras da diversidade étnico-cultural existente na escola e na sala de aula implicam:

- que os/as professores/as tenham grandes expectativas para todos/as os/as alunos/as;
- envolver os conhecimentos culturais dos/as estudantes, experiências, práticas e perspetivas;
- preencher lacunas entre as práticas de casa e as práticas escolares;
- identificar e alavancar os pontos fortes dos/as alunos/as;
- questionar criticamente as práticas de escolarização normativa, os conteúdos e as avaliações.

É necessário, nesse sentido, incentivar um ambiente respeitador, inclusivo e interativo na sala de aula e na escola; escutar as vozes dos/das alunos/as; prestar atenção à forma como o espaço é utilizado e à distribuição dos/as estudantes na sala; desenvolver abordagens pedagógicas centradas no/a aluno/s e utilizar recursos educativos para ajudá-los/as a entender como se posicionam no mundo em relação às suas circunstâncias pessoais, sociais e locais.

Práticas inclusivas

Acolhimento

- Glossário de sobrevivência: criar um conjunto de palavras traduzidas na língua materna do/a aluno/a recém-chegado/a e que facilitem a interação básica em contexto dentro e fora da sala de aula;
- Programa de mentores: sensibilizar e/ou formar alunos/as da mesma nacionalidade (ou não) que assumam a responsabilidade do acolhimento e bem-estar dos/as novos/as alunos/as.
- Recorrer ao Serviço de Tradução Telefónica do ACM, a tradutores locais ou a familiares que dominem a língua materna dos/as novos/as alunos/as de forma a promover reuniões iniciais com as suas famílias.
- Identificar a equipa multidisciplinar responsável pela avaliação psicológica, avaliação de competências, conhecimentos, talentos e recursos linguísticos e culturais dos novos/as alunos/as de forma a facilitar a sua integração na turma.
- Obter informação sobre o modelo educativo do país de origem dos/as alunos/as de forma a compreender diferenças, não apenas curriculares mas também culturais, expectativas de interação, dinâmicas pedagógicas, etc.

Língua

- Glossários de disciplina com conceitos-chave que precisam de ser dominados nas várias disciplinas e consoante a matéria, uma vez que a língua portuguesa se aprende em todas as disciplinas e na interação entre disciplinas.
- Plurilinguismo: permitir que as línguas maternas sejam valorizadas e que sejam faladas para que todos/as tenham consciência dos aspetos universais e específicos da estrutura e funcionamento das línguas.

- Recursos diversificados: utilizar, em sala de aula, recursos dos países de origem dos/as alunos/as, como vídeos, fotografias, músicas ou filmes.

As atividades que apresentamos em seguida, exceto a primeira, são propostas de recursos e atividades que podem ser desenvolvidas tanto em contexto de formação de professores/as como em contexto de sala de aula com alunos/as e são transversais a várias disciplinas, entre elas História, Filosofia, Português, Educação Visual e Educação Física. No final, apresentam-se quatro planificações de sequências didáticas propostas por docentes envolvidos/as no projeto e criadas no âmbito de disciplinas e anos específicos.

ATIVIDADE 1



Título **Articular o currículo com a temática das Migrações e da Interculturalidade**

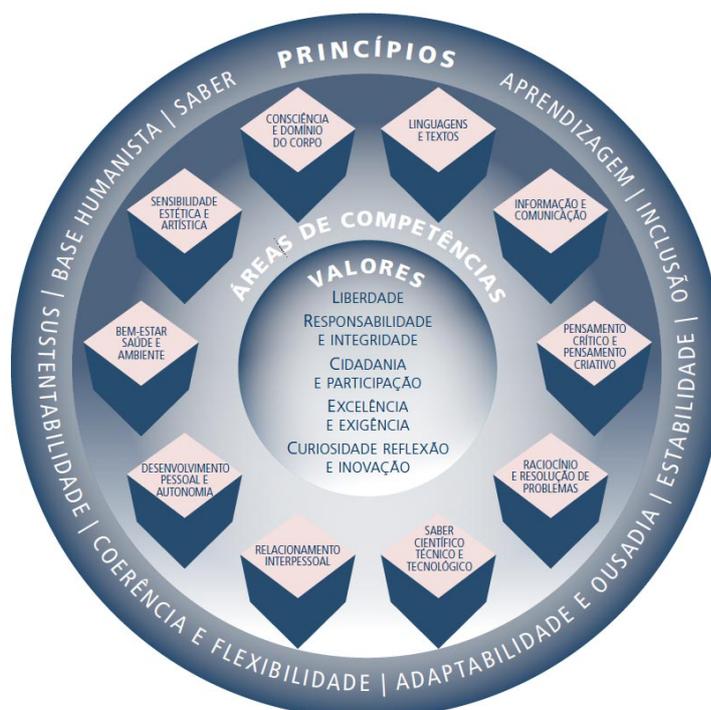
Duração 60 minutos

Objetivos

Conhecer o enquadramento, recursos e estratégias para um ensino sensível às questões das Migrações e da Interculturalidade, de forma a enriquecer as práticas pedagógicas

Descrição das etapas

1. Apresentar os princípios do *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (ME, 2017a), refletindo sobre os espaços existentes na sala de aula para trabalhar a Interculturalidade e as Migrações.



Ministério da Educação (2017a)

2. Solicitar exemplos de objetivos em torno das Aprendizagens Essenciais do currículo das suas disciplinas (ver imagem Ministério da Educação, 2018, na página seguinte).
3. Dar a conhecer as seguintes propostas de recursos onde se observa a articulação curricular:
 - Materiais pedagógicos "**Articulando a Educação para a Cidadania Global e a Geografia (3ºCEB)**", CIDAC e Fundação Gonçalo da Silveira (2013).
 - Guia "**Navegar pela Cidadania Global**", Andrade & AIDGLOBAL (2020).
 - **Manual de Educação para a Cidadania Global** (2ºCEB), AIDGLOBAL & outros, (2015)

- Plataforma *online* “**Dicionário do Desenvolvimento**”, Fundação Cidade de Lisboa, Associação Renovar a Mouraria e Instituto Marquês de Valle Flôr
- Publicação “**Curso em Cidadania Global e Migrações**”, Associação Renovar a Mouraria, Instituto Marquês de Valle Flôr – IMVF e Associação Par – Respostas Sociais.

APRENDIZAGENS ESSENCIAIS ARTICULAÇÃO COM O PERFIL DOS ALUNOS		10.º ANO SECUNDÁRIO MATEMÁTICA A	
ORGANIZADOR DOMÍNIO	AE: CONHECIMENTOS, CAPACIDADES E ATITUDES	Práticas essenciais de aprendizagem	DESCRITORES DO PERFIL DOS ALUNOS
	<p>Recorrendo a situações e contextos variados, incluindo a utilização de materiais diversificados e tecnologia, os alunos devem resolver tarefas que requeiram a resolução de problemas, o raciocínio e a comunicação matemáticos, por forma a que sejam capazes de:</p>	<p>Devem ser criadas condições de aprendizagem para que os alunos, em experiências individuais e colaborativas, tenham oportunidade de:</p>	
	<p>paralelos aos planos coordenados; Equações cartesianas de retas paralelas a um dos eixos; Distância entre dois pontos no espaço; Equação do plano mediador de um segmento de reta; Equação cartesiana reduzida da superfície esférica; Inequação cartesiana reduzida da esfera;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer, analisar e aplicar na resolução de problemas: Norma de um vetor; Multiplicação de um escalar por um vetor e a sua relação com a colinearidade de vetores e com o vetor simétrico; Soma e diferença entre vetores; Propriedades das operações com vetores; Coordenadas de um vetor; Vetor-posição de um ponto e respetivas coordenadas; Coordenadas da soma e da diferença de vetores; Coordenadas do produto de um escalar por um vetor e do simétrico de um vetor; Relação entre as coordenadas de vetores colineares; Vetor diferença de dois pontos; Cálculo das respetivas coordenadas; Coordenadas do ponto soma de um 	<p>sustentar ou refutar conjecturas.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Utilizar a tecnologia gráfica, geometria dinâmica e folhas de cálculo, no estudo de funções e geometria. • Apreciar o papel da matemática no desenvolvimento das outras ciências e o seu contributo para a compreensão e resolução dos problemas da humanidade através dos tempos. • Enquadrar do ponto de vista da História da Matemática os conteúdos abordados que para o efeito se revelem particularmente adequados. • Resolver problemas, atividades de modelação ou desenvolver projetos que mobilizem os conhecimentos adquiridos ou fomentem novas aprendizagens. • Comunicar, utilizando linguagem matemática, oralmente e por escrito, para descrever, 	<p>diferença/ do outro (A, B, E, F, H)</p> <p>Sistematizador/ organizador (A, B, C, I, J)</p> <p>Questionador (A, F, G, I, J)</p> <p>Comunicador (A, B, D, E, H)</p> <p>Autoavaliador (transversal às áreas)</p>

Ministério da Educação (2018)

4. Apresentar o modelo teórico sobre a abordagem curricular da interculturalidade do pedagogo e investigador americano James Banks, fundador da *University of Washington's Center for Multicultural Education* e considerado o “pai da educação multicultural” (ver Conteúdos de apoio teóricos).
5. Dividir os/as docentes em grupos de 4 ou 5 e convidá-los/as a refletir conjuntamente sobre os espaços do currículo onde se podem trabalhar os temas das Migrações e da Interculturalidade à luz do modelo teórico de James Banks. Solicitar a cada grupo que apresente um ou mais exemplos de espaços curriculares, indicando:
 - Disciplina(s);
 - Aprendizagem Essencial trabalhada;
 - Temas de ED/EI incluídos;
 - Exemplo de atividade(s) a desenvolver com os/as alunos/as.
6. Lançar as questões:
 - O Perfil do Aluno e as Aprendizagens Essenciais vieram facilitar a introdução destes temas de Cidadania na sala de aula? Se sim, de que forma?
 - Que desafios sentem existir para levar a EI e a ED para a sala de aula?

Conteúdos de apoio teóricos

Abordagem curricular da interculturalidade

Banks (2011), no seu texto “Abordagens da reforma curricular multicultural”, identificou 4 níveis de aprofundamento em relação à Educação Intercultural, como se descreve abaixo.

Nível 1: a abordagem das contribuições

- Integração de heróis/heroínas étnicos/as e de artefactos culturais discretos no currículo.

- Elementos culturais discretos como as comidas, danças, músicas e artefactos de grupos étnicos são estudados, mas pouca atenção é dada aos seus significados e importância dentro das comunidades étnicas.
- Conteúdo étnico limitado principalmente a dias, semanas e meses especiais relacionados com eventos e celebrações étnicas.

“Uma característica importante da abordagem de contribuições é que o currículo regular permanece inalterado na sua estrutura básica, objetivos e características salientes. (...) Os critérios usados para selecionar heroínas étnicas para estudo e julgá-las para o sucesso são derivados da sociedade dominante, não da comunidade étnica. (...) Os indivíduos mais radicais e menos conformistas que são heróis-heroínas apenas para a comunidade étnica são muitas vezes invisíveis em livros didáticos, materiais didáticos e atividades utilizadas na abordagem das contribuições.” (Banks, 2011)

Nível 2: a abordagem aditiva

- Adição de conteúdo, conceitos, temas e perspectivas ao currículo sem alterar a sua estrutura básica, propósitos e características. Geralmente, é realizada pela integração de um livro, uma unidade ou um curso ao currículo, sem alterá-lo substancialmente.
- Pode ser a primeira fase de um esforço de reforma curricular transformadora destinada a reestruturar o currículo total e integrá-lo com outros conteúdos étnicos, perspectivas e quadros de referência.

“As pessoas que são conquistadas e as pessoas que as conquistaram têm histórias e culturas que estão intrinsecamente entrelaçadas e interconectadas. Eles têm que aprender as histórias e culturas uns dos outros para entender a sua própria completamente”. (Banks, 2011)

Nível 3: a abordagem de transformação

- Muda os pressupostos básicos do currículo.
- Permite que os/as alunos/as visualizem conceitos, questões, temas e problemas de várias perspectivas e pontos de vista étnicos.
- Ênfase em como a cultura e a sociedade surgiram a partir de uma complexa síntese e interação dos diversos elementos culturais que tiveram origem dentro das várias culturas e etnias.

“A perspectiva centrada no *mainstream* é uma das várias perspectivas a partir das quais questões, problemas e conceitos são vistos”. (Banks, 2011)

Nível 4: a abordagem da ação social

- Inclui todos os elementos da abordagem anterior, mas acrescenta componentes que exigem que os/as alunos/as tomem decisões e ações relacionadas com a questão, problema ou conceito estudado na unidade.
- Pressupõe educar os/as alunos/as para a crítica social e a mudança social e ensiná-los/as a tomar decisões.

“Para capacitar os alunos e ajudá-los a adquirir eficácia política, a escola deve ajudá-los a tornarem-se críticos sociais reflexivos e participantes habilidosos na mudança social.” (Banks, 2011)

Abordagens combinadas

As quatro abordagens para a integração de conteúdos multiculturais no currículo são muitas vezes combinadas em situações reais de ensino. Os/As professores/as precisam de estar disponíveis para aprofundar o conhecimento sobre as diferentes culturas presentes e para integrar conteúdo étnico, experiências e diferentes pontos de vista no currículo.

Orientações

Esta sequência de atividades poderá beneficiar se for feito o pedido prévio aos participantes para trazerem para esta sessão exemplos de objetivos em torno das Aprendizagens Essenciais do currículo das suas disciplinas.

ATIVIDADE 2



Título **Heróis de uns, vilões de outros... na arte**

Duração 45 minutos

Objetivos

Debater episódios da História portuguesa ligados à Expansão no séc. XV, promovendo a introdução de uma pluralidade de perspetivas.

Descrição das etapas

1. Projetar e solicitar a observação das seguintes imagens (Imagem 1 e Imagem 2) em momentos diferentes:



The Arrival of Vasco da Gama, Pushpamala N (2014)



Vasco da Gama perante o Samorim de Calecute, Veloso Salgado (1898)

2. Explorar a imagem 1 através de algumas questões:

- O que vos sugere esta imagem?
- Que episódio histórico parece estar aqui a ser contado?
- Quem serão estas personagens?
- Há algo na imagem que vos chame mais à atenção?

3. Contextualizar que a imagem 1 é uma obra-instalação da artista indiana Pushpamala N, nascida em 1956, e que no seu trabalho artístico encena preconceitos culturais para denunciá-los e ridicularizá-los através de fotografias ou instalações que lembram imagens exóticas e folclóricas que podiam ser encontradas em cartões-postais no início do século XX.

Nesta obra em particular, de 2014, a artista encena o evento da chegada do navegador português Vasco da Gama à Índia, marcando o início da colonização europeia naquela região. A fotografia faz referência à representação da cena feita pelo pintor português José Veloso Salgado numa pintura de 1898 (mostrar a Imagem 2).

Segundo refere Pushpamala N sobre o seu trabalho, “coloquei esta imagem no centro da instalação final, que incluía o cenário, os adereços e o texto para deixar claro que se tratava de uma construção da História. Eu tinha lido muito sobre Da Gama e pesquisado sobre a sua vida. De certa forma, a peça foi intencionalmente educativa.” (Foster, 2020).

Segundo a artista, não há história na pintura da História, de Veloso Salgado porque o suposto “encontro triunfante” do explorador com o rei de Calicute nunca aconteceu. Vasco da Gama terá sido insultado, obrigado a esperar e criticado por trazer presentes inúteis. Tanto o figurino como o cenário da pintura original de José Veloso Salgado parecem retirados de um guarda-roupa teatral e existem na imagem representada imprecisões históricas desde a aparência dos indianos até ao figurino de Vasco da Gama. Trata-se de uma representação romantizada oitocentista que a artista indiana pretendeu recriar, promovendo uma reflexão crítica e historicamente contextualizada. Pushpamala N provoca-nos a reflexão sobre como o exercício de imaginação contido naquela pintura – como noutros meios – atingiu um certo patamar de legitimidade histórica.

“Se é verdade que os acontecimentos do passado nos parecem imutáveis, o mesmo não acontece com o nosso olhar sobre os mesmos, uma vez que a nossa valorização e interpretação desses acontecimentos vai sendo alterada ao longo da nossa História e do próprio contexto que se vive. Também é verdade que ela depende muito de quem a conta e dos fins que tinha em mente ao contá-la.” (Andrade & AIDGLOBAL, 2020)

Para aprofundar estes temas recomendamos o Caderno de Discussão do Centro de Estudos Sociais (CES), disponível *online*: [Ao fim ao cabo, foi a Europa que fez o mundo moderno: O Eurocentrismo na História e nos seus Manuais](#) (Araújo & Maeso, 2013b) e o artigo também disponível *online* "[Uma leitura intercultural d'Os Lusíadas: o episódio da Chegada à Índia](#)" (Pinto & Singh, 2022)

O tema sobre como a História é contada poderá suscitar um debate mais emotivo tendo também em conta as perspetivas de participantes com outras origens que podem estar presentes. É necessário aqui lembrar que o desacordo e até o conflito são muitas vezes úteis, inevitáveis e até necessários num momento de aprendizagem, para que se possa dar lugar a uma efetiva transformação. As pessoas olham para aquilo que as rodeia de forma diferente e quando as suas biografias e trajetos individuais, vivências, crenças e preconceitos emergem é natural que surjam partilhas mais emotivas. É importante que os/as participantes vejam esses momentos como oportunidades para o desenvolvimento do pensamento crítico e como uma possibilidade de mudança e de transformação. É crucial, nessas situações, manter a calma e o foco nos objetivos da atividade.

ATIVIDADE 3



Título **Heróis de uns, vilões de outros... nos monumentos**

Duração 45 minutos

Objetivos

- Refletir sobre diferentes formas de compreender os acontecimentos históricos, promovendo o pensamento crítico, a pluralidade de vozes e o debate;
- Debater o passado da História portuguesa ligado à expansão marítima, à escravatura e ao colonialismo para compreender a sua relação com o fenómeno do racismo na atualidade.

Descrição das etapas

1. Observar a seguinte imagem e colocar algumas questões através do guião de exploração aqui sugerido:



A Descoberta, Kiluanji Kia Henda (2007)

2. Guião de exploração:

- O que estamos a ver?
- Que monumento é este?
- Que história conta este monumento? (Trata-se do Padrão dos Descobrimentos, em Belém, Lisboa)
- Quando foi construído e com que objetivos?
- Quem são as figuras representadas neste monumento?
- A que acontecimento(s) e personagens históricas faz referência este monumento?
- O que parece estar a acontecer na imagem mostrada?
- Quem serão aquelas pessoas em cima do monumento?
- O que estão ali a fazer? Como foram ali parar e porquê?

3. Depois de escutados os diversos contributos, contextualizar que se trata de uma obra do artista angolano Kiluanji Kia Henda, nascido em 1979. Nesta intervenção no monumento do Padrão dos Descobrimentos, o artista convidou um grupo de jovens afrodescendentes, negros, a subir ao monumento e a ocupar a proa do navio. Kiluanji Kia Henda chamou a este seu trabalho “A Descoberta” porque alguns “jovens que participaram nessa intervenção, no Padrão dos Descobrimentos, boa parte deles, nunca tinha estado nessa zona da cidade. Era a primeira vez que visitava essa zona da cidade. Para mim isso era muito especial, ver a forma como reagiam, sobretudo por serem pessoas que nasceram em Lisboa com os seus 18 e 20 anos de idade. Lembro-me até que nesse momento – e ainda nem sequer tínhamos começado a fazer a intervenção, ainda não tínhamos subido para o edifício – a polícia apareceu e começou a questionar o que estávamos a fazer. Era aquela surpresa de ver um grupo de 15 pessoas, maioria rapazes, havia só uma rapariga e a polícia ali meio atrapalhada e surpresa com um grupo de pessoas afro a sair de um autocarro para tomar conta da zona de Belém” (Henda em Soares, 2021).

Questionar os participantes sobre que mensagem terá procurado transmitir o artista com esta intervenção no Padrão dos Descobrimentos, realizada em 2007 e a que chamou “A Descoberta”?

4. Ler o seguinte testemunho do artista:

“É necessário repensar sobre o que é que nós pretendemos quando glorificamos certos períodos da história e até que ponto isso se pode tornar ofensivo para certas pessoas que também habitam numa mesma cidade. Porque a história é feita de distintas perspetivas e há a tentativa de se glorificar esse período das descobertas como algo fundacional da identidade portuguesa até aos dias de hoje e que é no fundo a relutância dessa presença africana e da sua contribuição para aquilo que é a cidade hoje. E é preciso pensar que muitos daqueles que são considerados heróis noutros lugares de África, também são parte dessa história portuguesa. Embora seja sempre o vencedor a contar a história, mas mesmo aqueles que foram derrotados, mesmo os que foram dominados, são parte dessa história. Então, é preciso haver essa abertura para quando queremos fazer uma abordagem ao passado. E hoje é cada vez mais importante. O que eu tento através do meu trabalho é essa democratização da representação no espaço público, nos espaços de exposição.” (Henda em Soares, 2021).

5. Promover um debate sobre o que foi observado e partilhado.

- De que forma as relações de poder influenciam a produção de interpretações sobre a História e o passado?
- Como podemos analisar criticamente as narrativas em torno da identidade nacional?
- Podemos estabelecer uma ligação entre a discriminação e o racismo existentes nas sociedades atuais e o legado da escravatura transatlântica e do colonialismo português e europeu?
- Como retratam os manuais escolares estes acontecimentos da História?
- Qual é o papel da escola ao relatar/abordar a História?

Para aprofundar este tema e atividades associadas ao mesmo, propomos a consulta dos seguintes recursos, disponíveis *online*:

- **Global Schools** – *Propostas de integração curricular da Educação para o Desenvolvimento e Cidadania Global no 1.º e 2.º CEB*, editado pela Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo (Neves & Coelho, 2018)
- Guia **Navegar pela Cidadania Global** (Andrade & AIDGLOBAL, 2020)

Ver orientações da atividade 2.

ATIVIDADE 4



Título Heróis de uns, vilões de outros... na literatura

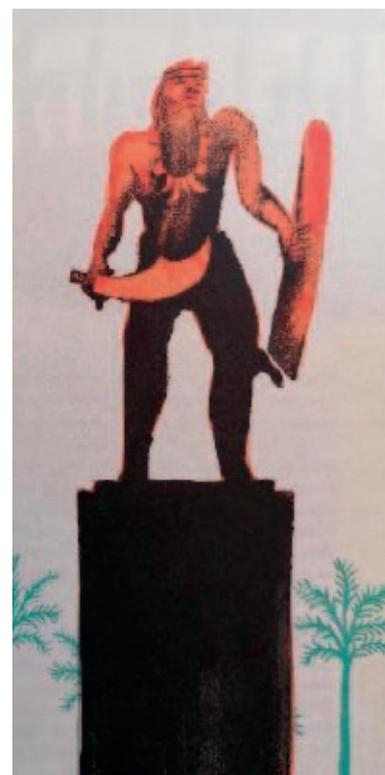
Duração 45 minutos

Objetivos

Refletir sobre diferentes formas de ver o mundo e de compreender os acontecimentos históricos promovendo o pensamento crítico, a pluralidade de vozes e o debate.

Descrição das etapas

1. Projetar e solicitar a observação das seguintes imagens:



Ilustrações de António Jorge Gonçalves (Martins, 2019)

2. Questionar o grupo:

- Quem serão as personagens destas imagens?
- Que história está aqui a ser contada?
- Que ideias e associações vos surgem?

3. Aguardar pelas sugestões do grupo e contextualizar que se trata de ilustrações de António Jorge Gonçalves, do livro *Fernão de Magalhães – O Homem Que Se Transformou em Planeta*, de Luís Almeida Martins (2019).

Estas imagens representam Fernão de Magalhães e o guerreiro filipino Lapu-Lapu, que atingiu fatalmente com uma flecha envenenada o navegador português, na Batalha da Ilha de Mactan. Lapu-Lapu é considerado um herói nacional das Filipinas.

4. Ler o seguinte excerto do livro:

“Finalmente, a esquadra atingiu o grande arquipélago das Filipinas, onde – lamento, mais do que ninguém, dizê-lo – eu tinha encontro marcado com Sua Excelência, a Morte. É triste, mas é verdade. Foi num combate. Na ilha de Mactán, pus-me à frente de 48 europeus protegidos com couraças metálicas e armados de espadas, machados, bestas e pistolas, e fui atingido numa perna por uma flecha envenenada, disparada por um dos 1500 guerreiros do chefe Lapu-Lapu.

Não sei se Vossa Senhoria já alguma vez morreu, mas eu, que sei do que falo, garanto-lhe que não é uma coisa nada agradável. Ainda por cima, foi uma tragédia escusada e evitável, já que o combate decorreu da vontade de castigar uma tribo local por não querer converter-se ao cristianismo. Pensando bem, o que me interessava a mim a religião que eles tinham? Uma prova de que a História não obedece a uma só lógica, é o facto de Lapu-Lapu ser hoje considerado um herói nacional nas Filipinas. Foi-lhe, mesmo, erguida uma estátua na antiga cidade de Opon, que tem agora o seu nome.”

5. Promover o debate sobre a “narrativa oficial” da História e uma reflexão sobre como os heróis de uns povos são os vilões de outros. Ou seja, como por vezes, coexistem várias perspetivas diferentes sobre os mesmos acontecimentos: o heroísmo que alguns povos associam a determinadas personagens e episódios históricos é também uma história de atrocidades e violência para outros povos, sendo necessário reflectir de forma crítica sobre o passado, questionando o verdadeiro significado dos eventos históricos e dos seus protagonistas.

Ver conteúdos de apoio das atividades 2 e 3.

Ver orientações das atividades 2 e 3.

ATIVIDADE 5



Título A “Última Ceia” intercultural

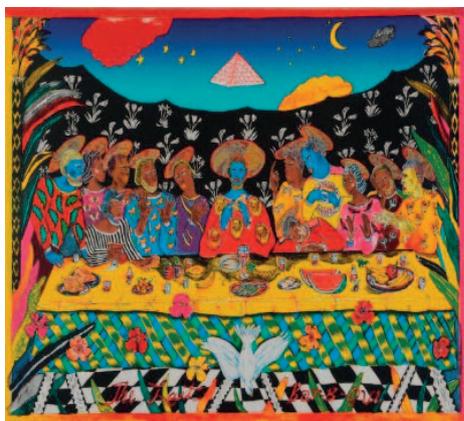
Duração 45 minutos

Objetivos

Refletir sobre diferentes formas de ver o mundo através de obras de arte, promovendo o pensamento crítico, a pluralidade de vozes e o debate.

Descrição das etapas

1. Propor a observação das seguintes obras de arte:



1,2
3,4



- 1 - *Última Ceia*, Malangatana (1964)
- 2 - *La Cena*, Belkis Ayón (1991)
- 3 - *The Last Bar-B-Que*, Margot Humphrey (1987)
- 4 - *Ultima Cena*, Leonardo da Vinci (1498)

2. Debater a coexistência de diferentes perspectivas e a riqueza da diversidade de formas de representação do mesmo acontecimento, através das seguintes questões orientadoras:

- Quais as semelhanças e as diferenças que encontram nestas representações?
- Por que motivos terão estes/as artistas procurado representar este mesmo acontecimento?
- Como podemos refletir sobre estas obras à luz da ideia de diversidade cultural?

Ver conteúdos de apoio das atividades 2 e 3.

Ver orientações das atividades 2 e 3.

Conteúdos de apoio teóricos
Orientações

ATIVIDADE 6



Título Encontro de culturas vs. choque entre culturas

Duração 45 minutos

Objetivos

Aprofundar o tema da interculturalidade com recurso a exemplos presentes no desporto, promovendo o pensamento crítico, a pluralidade de vozes e o debate.

Descrição das etapas

1. Propor a observação atenta da seguinte imagem:



Lucy Nicholson (2016)

2. Lançar as seguintes questões para exploração da imagem:
 - O que estamos a ver e o que está a acontecer nesta imagem? Em que lugar terá sido feita esta imagem e qual terá sido o contexto?
 - Que história nos conta esta imagem?
 - As perceções que temos são todas semelhantes?
 - Dentro da temática da interculturalidade, que leitura(s) poderá ter esta imagem?
3. Explicar que a fotografia foi tirada num jogo de voleibol de praia, nos Jogos Olímpicos de 2016, no Rio de Janeiro, que colocou em disputa uma jogadora do Egito e outra da Alemanha. Nessa altura, a imagem teve um significativo impacto e debate mediático. Enquanto para alguns/algumas esta imagem era símbolo de um encontro de culturas proporcionado pela competição desportiva, para outros foi percecionada como um “choque” entre culturas.

**Conteúdos de
apoio teóricos**

4. Lançar um debate sobre as diferentes leituras que a mesma imagem pode suscitar, contribuindo para pluralizar as narrativas sobre a comunidade muçulmana e as mulheres muçulmanas, em particular, através da prática desportiva.

Esta atividade pode ser articulada com o Modelo de Desenvolvimento da Sensibilidade Intercultural, criado por Milton Bennett, em 1986, e apresentado na atividade 4 do Tema 2.

ATIVIDADE 7



Título **A jornada do ADN**

Disciplina e Ano **Biologia e Geologia, 10º ano**

Duração **90 + 90 + 45 minutos**

Aprendizagens Essenciais

Caracterizar biomoléculas (prótidos, glícidos, lípidos, ácidos nucleicos) com base em aspetos químicos e funcionais (nomeadamente, a função enzimática das proteínas), mobilizando conhecimentos de Química (grupos funcionais, nomenclatura).

Cidadania & Desenvolvimento

- Direitos Humanos
- Interculturalidade

Objetivos

- Compreender “raça humana” como um conceito sociológico e não biológico;
- Compreender que o preconceito está, frequentemente, relacionado com o fenótipo (e não necessariamente com o genótipo).

Etapas & Materiais

1. Solicitar aos/às alunos/as que, em silêncio, olhem uns para os outros, durante 1 a 2 minutos.

Facultar à turma um código QR criado na plataforma **Mentimeter** que vai levar os/as alunos/as a acederem a uma página onde podem fazer o registo *online* de três características observáveis na pessoa com quem estiveram “frente a frente”. Seguidamente, projetar os resultados anónimos que surgem na plataforma.

Fazer a análise da informação recolhida, realçando que as características observáveis nos indivíduos são morfológicas e fisiológicas ou fenotípicas.

2. Questionar os/as alunos/as sobre as diferenças registadas e quais as razões da sua existência.

Caso as respostas tenham como base o facto de os/as estudantes serem provenientes de diversos países ou continentes e de serem de diferentes etnias, lançar a questão:

- Na biologia, o que influencia o aparecimento de determinadas características fenotípicas?

3. Escrever no quadro: “Se uma pessoa tem determinados fenótipos, então a sua existência pode ser comprovada num trabalho laboratorial”.

Propor desenvolver um trabalho científico, em sinergia com uma instituição que tenha um laboratório preparado para fazer a análise de ADN.

4. Lançar a primeira questão-problema: haverá distinção entre os grupos sanguíneos de indivíduos que, aparentemente, pertencem a diferentes etnias?

Concluir a resposta após a realização de testes sanguíneos em laboratório.

5. Apresentar a segunda questão-problema: haverá diferenças no ADN de pessoas de diferentes origens, culturas ou etnias?

Fazer, em laboratório, a experiência de identificação e separação de ADN de células do epitélio bucal. Retirar as conclusões após análise dos resultados.

6. Projetar o seguinte excerto, sistematizando as aprendizagens alcançadas com os testes:

“Os trabalhos científicos que abordaram as diferenciações entre grupos humanos mostraram que, apesar das diferenças fenotípicas (cor dos olhos, da pele, cabelos etc.), as diferenças genéticas que existiam entre grupos de características físicas semelhantes eram praticamente

as mesmas quando comparadas com as diferenças genéticas entre grupos de características físicas diferentes. Portanto, em termos biológicos, não existem “raças” com contorno definido, apenas um grande número de variações físicas entre os seres humanos.” (Rodrigues, 2022)

7. Mostrar o vídeo [Race – the power of an illusion](#), disponível *online*.
8. Realçar que o fenótipo nada mais é que a totalidade das características observáveis de um indivíduo, as quais são determinadas pelo conjunto dos seus genes, isto é, o fenótipo é a expressão do genótipo. Salientar que o fenótipo não é determinado apenas pelos genes, sofrendo influência também do meio no qual o indivíduo está inserido, ou seja, Genótipo + Ambiente = Fenótipo.
Esclarecer, ainda, que nem todos os fenótipos são facilmente observáveis, como por exemplo, o tipo sanguíneo, sendo apenas identificável por meio de técnicas laboratoriais.
9. Visionar a palestra [Race and Genetics: What can history tell us?](#) (TEDxAUCollege) e promover uma reflexão em torno dela:
10. Solicitar aos/às estudantes que se dividam em grupos de 4 elementos e que respondam às seguintes questões:
 - O que é que estes recursos (vídeo do ponto 7 e o TEDxAUCollege do ponto 9) revelam sobre o conceito de “raça” e de etnia?
 - Na vossa opinião, é importante corrigir equívocos sobre biologia e “raça humana”? Porquê?
 - Consideram que aprender sobre culturas e etnias nas aulas de Biologia e Geologia pode ajudar a reduzir o racismo?
11. Apresentar as conclusões de cada grupo em plenário.

Conceitos-chave

Etnia, ADN, genótipo, fenótipo

Bibliografia

Rodrigues, L.O. (2022). *Raça e etnia*. Brasil Escola.

Observações

1. Para criar um código QR para a votação através da plataforma [Mentimeter](#), seguir os seguintes passos:
 - a. Na visualização da edição da sua apresentação, abra o menu "Compartilhar";
 - b. Selecione o item "Participação";
 - c. Clique no botão "Baixar QR" para baixar o código QR.
-

Autora

Ana Clara Abegão Valente de Jesus

ATIVIDADE 8



Título **Eu e tu: encontro com valores**

Disciplina e Ano **Filosofia, 10º ano**

Duração **45 + 45 minutos**

Aprendizagens Essenciais

Aferir a importância do tema e do problema filosófico para um trabalho inter ou transdisciplinar

Cidadania & Desenvolvimento

Interculturalidade

Objetivos

- Compreender a natureza valorativa da nossa relação com o mundo e da experiência convivial;
- Distinguir juízos de valor de juízos de facto;
- Compreender a valoração como rutura com a indiferença ou significação do mundo;
- Aprender a relação entre experiência valorativa e cultura: perspectiva relativista dos valores.

Etapas & Materiais

1. Solicitar aos/às alunos/as que escolham uma pessoa:

- com quem gostariam de ter uma conversa;
- com quem viveriam o resto das suas vidas.

Convidar cada estudante a escrever o motivo dessas escolhas e a partilhar as suas reflexões com a turma.

2. Num diálogo orientado, identificar:

- Quem escolheu a mesma pessoa?
- Quem escolheu pessoas diferentes?
- Porque escolheram essas pessoas e não outras?

Registrar, no quadro, as razões apresentadas pelos/as alunos/as, analisando-as.

Sublinhar diferenças ou pluralidade de escolhas e respostas. Alargar a reflexão, fazendo a ponte para a importância de compreendermos e fundamentarmos as nossas escolhas e as nossas ações.

3. Problematizar, lançando as questões:

- Como é que justificamos ou fundamentamos as nossas preferências?
- Como orientamos as nossas escolhas? Porque escolhemos umas coisas e não outras?

4. Conceptualizar, criando correspondências entre as razões apresentadas pelos/as alunos/as e os diferentes valores: estéticos (beleza), lúdicos (divertimento), económicos (dinheiro), vitais (segurança), espirituais (curiosidade religiosa), cognitivos (curiosidade em aprender) e éticos ou morais (ensinar as crianças), entre outros.

5. Explicar que escolhemos com base na avaliação, apreciação ou valoração que fazemos da realidade social e que a nossa análise não é isenta ou neutral.

6. Questionar os/as estudantes sobre qual será a diferença entre juízos de facto e juízos de valor.

7. Dar a conhecer que os juízos de valor são condicionados ou influenciados pela cultura (educação, hábitos, tradições, ...) e que, por isso, são subjetivos. Já os juízos de facto são objetivos e não contêm interpretações ou apreciações.

8. Explorar os conceitos de “hábitos” e “costumes” – o familiar, o próximo – face à estranheza do diferente, do distante.
9. Introduzir o conceito de cultura e de etnocentrismo.

Conceitos-chave

Valores, juízos de valor, juízos de facto, cultura, etnocentrismo, experiência convivial

Bibliografia

Hume, D. (2013). *Investigação sobre o Entendimento Humano*. Edições 70.

Observações

Sugerir a leitura do texto de Hume para identificar o tema filosófico integrador correlacionado com o tema da aula.

Autora

Helena Nogueira

ATIVIDADE 9



Título **Quantos países de língua oficial portuguesa são monolíngues?**

Disciplina e Ano Português, 10º ano

Duração 45 + 90 minutos

**Aprendizagens
Essenciais
Cidadania &
Desenvolvimento
Objetivos**

Conhecer a origem, a evolução e a distribuição geográfica do Português no mundo.

Diversidade linguística

- Conhecer a diversidade linguística dos países do mundo onde o português é língua oficial.
- Identificar línguas diferentes do português faladas nesses países e definir o seu estatuto.

Etapas & Materiais

1. Abordar os aspetos presentes no manual adotado, sobre a distribuição mundial da língua, destacando os nove países de língua oficial portuguesa, membros da CPLP (MANUAL).
2. Discutir a resposta à questão-problema que constitui o título da atividade.
3. Apresentar oralmente o caso português (ANEXO 1) e registar no quadro as línguas e o seu estatuto (ANEXO 2).
4. Constituir pares de trabalho e sortear o país, entre os outros oito, dos quais os/as estudantes deverão fazer o levantamento da diversidade linguística. Todos os países são analisados por mais de um par.
5. Pesquisar *online* as línguas e seu estatuto, faladas nos países de língua oficial portuguesa. Cada par pesquisa sobre um país (WIKIPEDIA).
6. Na aula seguinte, apresentar os resultados, por país, por ordem alfabética, com registo no quadro. Para cada país, sorteio do par que apresenta, cabendo aos outros pares validar os resultados apresentados.
7. Responder à questão-problema: nenhum país de língua oficial portuguesa é monolíngue. Um, Cabo Verde, é bilingue e todos os outros são multilingues.

Conceitos-chave

Monolíngue, multilingue, reconhecimento legal, língua oficial, língua regional, língua autóctone, língua minoritária

Bibliografia

Pinto, P.F. & Melo-Pfeifer, S. (2018). *Políticas Linguísticas em Português*. Lisboa: Lidel.

Observações

- Etapa 2: Se na turma houver alunos/as de outros países, além dos da CPLP, eles/as poderão dar conta da diversidade linguística nos seus países de origem.
- Etapa 5: Os artigos da Wikipédia sobre diversidade linguística nos países em questão intitulam-se "Línguas de..." Angola, Brasil, Cabo Verde, etc. O ideal é os/as alunos/as chegarem lá por eles. Também pode ser sugerida a consulta dos mesmos artigos nas versões da Wikipédia noutras línguas compreendidas pelos/as alunos/as.
- Etapa 7: Poder-se-á assinalar que esta resposta se aplica à generalidade dos países do mundo, com recurso à experiência pessoal ou familiar dos alunos, em especial se houver alunos/as de outros países.

Autor

Paulo Feytor Pinto

Anexo 1

Em Portugal, além da única língua oficial, o português, há outras três línguas com reconhecimento legal. A língua gestual portuguesa (LGP), desde 1997, e duas línguas regionais: o mirandês, desde 1999, e o barranquenho, desde 2021. Além das quatro línguas autóctones, também são faladas muitas outras línguas minoritárias como o caboverdiano, o ucraniano ou o inglês. Portanto, Portugal é um país multilíngue. Qual será, então, a situação em cada um dos outros oito países de língua oficial portuguesa?

A LGP foi reconhecida oficialmente na Constituição, ficando o Estado incumbido de a proteger e valorizar (art. 74º). O direito ao ensino do mirandês e do barranquenho no concelho de Miranda do Douro e de Barrancos, respetivamente, foi oficialmente reconhecido pela Assembleia da República (Lei nº 7/1999 e Lei nº 97/2021).

Anexo 2

PORTUGAL	Oficial	Rec. Legal	Regional	Autóctone	Minoritária
Português	X	X		X	
LGP		X		X	X
Mirandês		X	X	X	X
Barranquenho		X	X	X	X
Caboverdiano					X
Ucraniano					X
Inglês					X
...					X

ATIVIDADE 10



Título **Por mares navegados**

Disciplina e Ano **Português, 9º ano**

Duração **50 + 50 minutos**

Aprendizagens Essenciais

- Reconhecer os valores culturais, éticos e estéticos manifestados na Proposição d'Os *Lusíadas*;
- Expressar, de forma fundamentada, pontos de vista e apreciações críticas motivadas pelo texto.

Cidadania & Desenvolvimento Objetivos

Diversidade cultural e narrativas etnocêntricas.

- Desconstruir a ideia de uma "História única", desenvolvendo um espírito crítico e bem fundamentado sobre este tipo de narrativas.
- Reconhecer e valorizar a riqueza da diversidade de culturas e mundivisões.

Etapas & Materiais

1. Ler e interpretar a Proposição (Canto I, est. 1-3) d'Os *Lusíadas* (MANUAL).
2. Identificar e caracterizar os heróis da epopeia camoniana (MANUAL).
3. Através de um diálogo orientado, refletir sobre as seguintes questões:
 - Os heróis mencionados na Proposição serão os únicos valentes da história da Expansão Marítima dos séculos XV e XVI?
 - O que terão pensado e sentido os povos que já viviam nos territórios antes da presença dos europeus, sobre a chegada e permanência dos navegadores?
4. Perguntar se já ouviram falar em etnocentrismo, se conhecem situações em que a visão etnocêntrica levou a posturas ou comportamentos discriminatórios e explicitar o que significa, no passado e no presente. Para o efeito, projetar a imagem da capa do atlas *Theatrum Orbis Terrarum* (ANEXO).
5. Solicitar que voltem a ler as três estrofes da Proposição e deem a sua opinião sobre se o texto apresenta ou não uma visão etnocêntrica da História.
6. Pedir para selecionarem uma imagem relacionada com as partilhas anteriores sobre o etnocentrismo (ANEXO) e solicitar que reflitam sobre a diversidade de perspetivas acerca da realidade histórica.

Conceitos-chave

Etnocentrismo, preconceito, estereótipo

Bibliografia

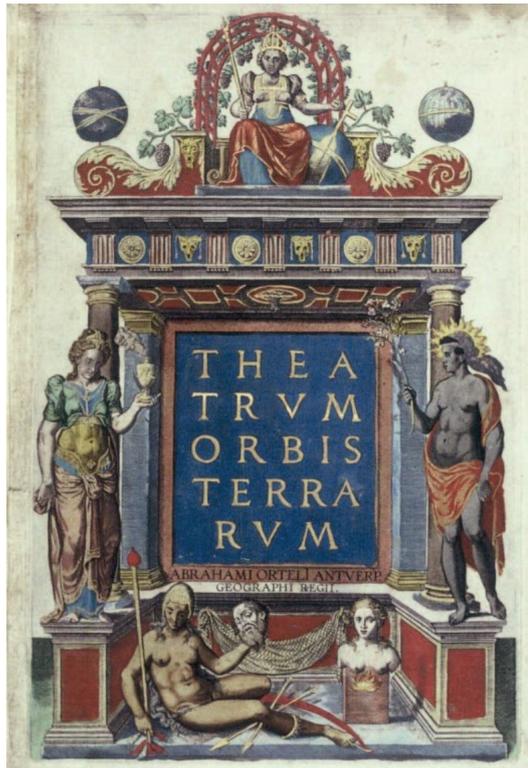
Camões, L. (1572). *Os Lusíadas*.

Observações

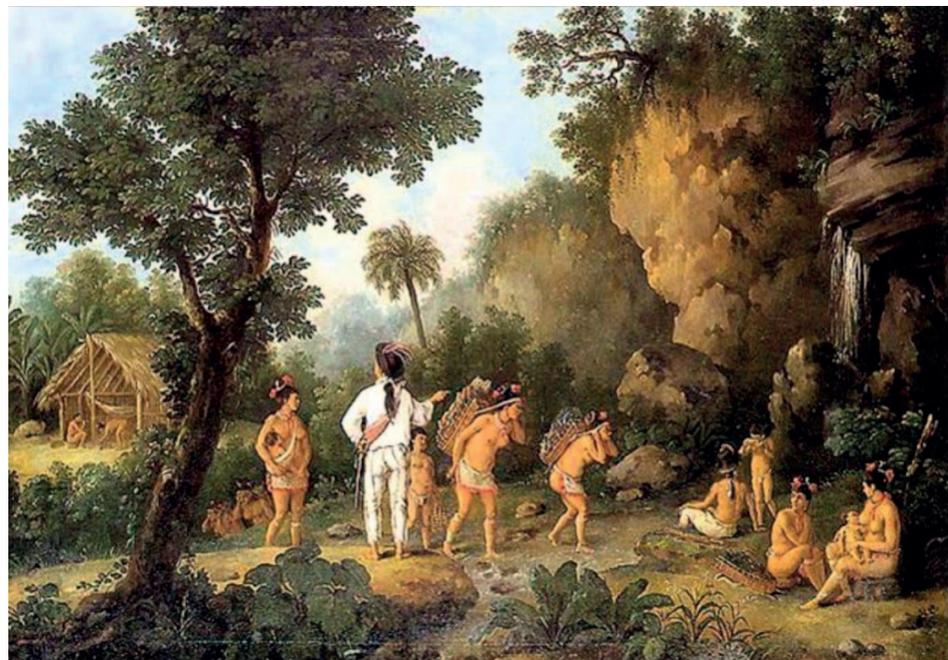
Os heróis são todos homens portugueses: militares, reis e artistas, ignorando o papel das mulheres portuguesas e dos muitos estrangeiros na história da expansão. Os homens portugueses exploraram mares desconhecidos, arrasaram terras infieis de África e da Ásia, difundiram o cristianismo e criaram um império colonial que passaram a glorificar, como o fez Camões, no passado, e como fazemos nós, atualmente. As imagens que se propõem em anexo questionam esta visão glorificadora da expansão marítima.

Autora

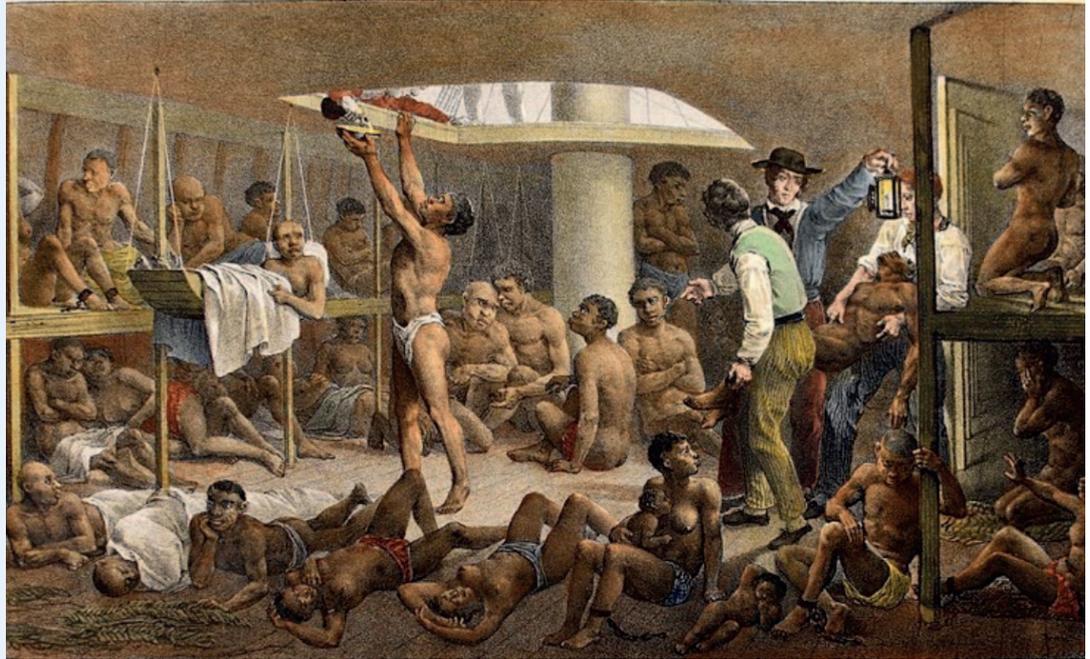
Anabela Morais Brás



Theatrum Orbis Terrarum, Abraham Ortelius (1570)



O Caçador de Escravos, Jean-Baptiste Debret (1768-1848)



Negros no Fundo do Porão, Johann Moritz Rugendas (1835)



Desembarque de Pedro Álvares Cabral em Porto Seguro em 1500
Óscar Pereira da Silva (1900)



Etnocentrismo, Monteiro (2016)



Uma questão de alteridade, Walter Pinto (2016)



Armandinho, Alexandre Beck (2017)



Descobrimto..., Luiz Fernando Cazo (2021)



Descobrimto do Brasil..., Myrria (s.d.)

Bibliografia

- ACIDI (2013). *Estratégia Nacional para a Integração das Comunidades Ciganas, 2013-2020*. Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural.
- AFS Intercultural Programs (2019). *O Modelo do Desenvolvimento da Sensibilidade Intercultural*. AFS Intercultural Programs.
- AIDGLOBAL & outros (2015). *Manual de Educação para a Cidadania Global. Uma proposta de articulação para o 2º Ciclo do Ensino Básico*. AIDGLOBAL
- Andrade, S. & AIDGLOBAL. (2020). *Navegar pela Cidadania Global*. AIDGLOBAL.
- Araújo, M. & Maeso, S. R. (2013a). *Racismo. Observatório sobre Crises e Alternativas*. Centro de Estudos Sociais.
- Araújo, M. & Maeso, S. R. (2013b). *Caderno de Discussão: 'Ao fim ao cabo, foi a Europa que fez o mundo moderno': o Eurocentrismo na história e nos seus manuais*. Centro de Estudos Sociais.
- Banks, J. (2014). Curriculum Transformation. In Johnston, J. et al (ed). *An Introduction to Multicultural Education* (5th edition). Pearson Education. pp.45-58
- Banks, J. (2011). Approaches to multicultural curriculum reform. In Lee, E., Menkart, D. & Okazawa-Rei, M. (ed). *Beyond Heroes and Holidays. Teaching for Change*. pp. 37-38
- Bennett, M.J. (2017). Development model of intercultural sensitivity. In Kim, Y. (ed). *International encyclopaedia of intercultural communication*. Wiley Blackwell.
- Bennett, M.J. (1993). Towards a Developmental Model of Intercultural Sensitivity. In R.M. Paige (ed). *Education for the Intercultural Experience*. Intercultural Press. pp. 109-135
- Bourn, D. (2014). What Is Meant by Development Education? In CEAUP & FGS (ed). *Sinergias – diálogos educativos para a transformação social, 1*. Centro de Estudos Africanos da Universidade do Porto & Fundação Gonçalo da Silveira. pp.7-23
- Carvalho, L. (2021). *(Re)afirmando a titularidade universal de direitos. O caso da população cigana em Portugal* [Dissertação de Mestrado]. Repositório Aberto da Universidade do Porto.
- Castanheira, A. & outros. (2016). Puzzle das necessidades humanas. In Büker, G. (ed.), *Global How? Despertar para a Educação Global*. DEAB, EPIZ, finep, IMVF, AIDGLOBAL & APSD-Agenda 21. p. 70
- CIDAC & FGS (2013). *Articulando a Educação para a Cidadania Global e a Geografia (3ºCEB). Propostas de trabalho para experimentar*. CIDAC & FGS.
- Coelho, L. & Inguaggiato, C. (2017). Políticas de Implementação da Educação Para a Cidadania Global no Ensino Básico: Análise Comparativa Realizada no âmbito do Projeto Global Schools. In CEAUP & FGS, (ed.) *Sinergias – diálogos educativos para a transformação social, 5*. Centro de Estudos Africanos da Universidade do Porto & Fundação Gonçalo da Silveira. pp. 55-73
- Conselho da Europa (2012). *Intercultural competence for all – Preparation for living in a heterogeneous world*. Council of Europe Publishing
- Conselho Nacional de Educação (2022). Recomendação nº 3/2022, "Sobre o acolhimento de migrantes e a construção de uma escola mais inclusiva". In *Diário da República nº 124, 2ª série, parte C*, de 29 de junho. pp. 72-90
- Conselho Português para os Refugiados (s.d.). *Mitos sobre os Refugiados*. Conselho Português para os Refugiados.
- Costa, A. & Paula, C. (2020). *Relatório Experiências de Discriminação na Imigração em Portugal*. Casa do Brasil de Lisboa.
- Council of Europe (2007). *Realising both economic growth and social protection in Europe in an era of globalisation. Resolution 1573*. Parliamentary Assembly of the Council of Europe.

- Direção-Geral de Educação, Alto Comissariado para as Migrações & Fundação Aga Khan Portugal (2020). *Termos de Referência da Rede de Escolas para a Educação Intercultural*. Direção-Geral de Educação.
- Direção-Geral de Educação, Camões, I.P., Plataforma Portuguesa das ONGD & CIDAC (2018). *Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento 2018-2022*. Lisboa: Direção-Geral de Educação.
- Ferreira, P. M. (coord) (2021). *Desenvolvimento e Migrações: Contradições e Tendências*. Fundação Fé e Cooperação & Instituto Marquês de Valle Flor.
- Foster, A. (2020). *Pushpamala N: India's Entertaining Iconoclast*. Talking Pictures.
- Gaspar, S., Carvalho, H. & Seabra, T. (2019). Academic Performance of Chinese Students in Portugal. In S. Gaspar & I. Rodrigues (eds). *The Presence of China and the Chinese Diaspora in Portugal and in Portuguese-Speaking Territories*. Brill Editorial. pp. 39-53
- Gay, G. (2018). *Culturally Responsive Teaching: Theory, Research, and Practice (Multicultural Education Series)*. Teachers College Press.
- Global Education Monitoring Report Team (2020). *Global Education Monitoring Report – Inclusion and Education: All means All*. UNESCO.
- Góis, Pedro (2019). *Casa Comum. Migrações e Desenvolvimento em Portugal*. Cáritas.
- Henriques, J. (2020). European Social Survey: 62% dos portugueses manifestam racismo. In *Público*.
- Hortas, M.J. (2018). The intersection of school, diversity and intercultural dialogues: second generation Brazilians and Cape Verdeans in the Lisbon metropolitan área: In *Intercultural Education*, 29(4). pp. 495-513
- Huber, J. & Reynolds, C. (ed) (2014). *Developing intercultural education through education*. Council of Europe Publishing.
- Instituto Nacional de Administração (2022). *Curso Competências para a Interculturalidade*. Nau Sempre a Aprender.
- Kolbert, E. (2018). There's No Scientific Basis for Race—It's a Made-Up Label. The race issue. In *National Geographic Magazine*.
- Malheiros, J. M. (2011). *Promoção da Interculturalidade e da Integração de Proximidade*. Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural.
- Martins, L. A. (2019). *Fernão de Magalhães – O Homem Que Se Transformou em Planeta*. INCM.
- Mateus, S. (2021). *Futuros Desiguais? Sonhos e projetos de filhos de imigrantes em Portugal*. Mundos Sociais.
- Mckinnon, S. (s.d.). What is intercultural competence. In Ciesie et al (ed.). *Intercultural Awareness Training*. Welcomm.
- Ministério da Educação (2018). *Aprendizagens Essenciais do Ensino Secundário*. Ministério da Educação.
- Ministério da Educação (2017a). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação.
- Ministério da Educação (2017b). *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania*. Ministério da Educação.
- Monteiro, H.B. (2016) A História dos Xetá: problematizações e conceitos. In *Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE – produções didático-pedagógicas*, Vol. II. Secretaria da Educação do Governo do Estado do Paraná.
- Neves, L. & Coelho, L.S. (coord) (2018). *Global Schools. Propostas de integração curricular da Educação para o Desenvolvimento e Cidadania Global no 1º e 2º CEB*. Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Viana do Castelo.
- Nussbaum, M. (2019). *Sem fins lucrativos: porque precisa a democracia das humanidades*. Edições 70.
- OECD (2018). *Preparing our youth for an inclusive and sustainable world: the OECD Pisa Global competence framework*. OECD.
- OIM (2009). *Glossário sobre Migração*. Organização Internacional para as Migrações.
- Ogasawara, F.M. & Consentino, A.T. (2014). *Comunicação e Competência Intercultural: um estudo sobre a ONG Intercultura Brasil*. Intercom.
- Oliveira, C. (2021). *Indicadores de integração de imigrantes: relatório estatístico anual 2021*. 1ª ed. (Imigração em Números – Relatórios Anuais 6). Observatório das Migrações.
- Pinto, P.F. & Melo-Pfeifer, S. (2018). *Políticas Linguísticas em Português*. Lidel.

- Pinto, P.F. & Singh, S.K. (2022). *Uma leitura intercultural d'Os Lusíadas: o episódio da Chegada à Índia*. In *Entreler* n.º. 2. Plano Nacional de Leitura. pp. 32-42.
- Plataforma Portuguesa das ONGD (2018). *Educação para o Desenvolvimento e a Cidadania Global*. Plataforma Portuguesa das ONGD.
- Projeto Desafios Para a Cidadania Global (s.d.). *Curso em Cidadania Global e Migrações*. Renovar a Mouraria.
- Projeto SintraES+. (2020). *Estratégias para a Promoção da Inclusão Intercultural*. Câmara Municipal de Sintra.
- Resolução do Conselho de Ministros n.º. 94/2018 (2018). *Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento*. In *Diário da República*, 1.ª série – N.º 135 – 16 de julho de 2018. pp. 3190-3202
- Resolução do Conselho de Ministros n.º 101/2021 (2021). *Plano Nacional de Combate ao Racismo e à Discriminação 2021-2025*. in *Diário da República*, 1.ª série, n.º 145.
- Rodrigues, L.O. (2022). *Raça e etnia*. Brasil Escola.
- Seabra, T. (2010). *Adaptação e adversidade – O desempenho escolar dos alunos de origem indiana e cabo-verdiana no ensino básico*. Instituto de Ciências Sociais.
- Soares, A. (2021). *Entrevista a Kiluanji Kia Henda: "Eu crio arte para provocar emoções"*. Alice News.
- The Aspen Institute. (s.d.). *Glossary for Understanding the Dismantling Structural Racism/Promoting Racial Equity Analysis*. The Aspen Institute.
- Torres, C., Figueiredo, I., Cardoso, J., Pereira, L., Neves, M. & Silva, R. (2016). *Referencial de Educação para o Desenvolvimento – Educação Pré-Escolar, Ensino Básico e Ensino Secundário*. Ministério da Educação.
- Vala, J. (2021). *Racismo Hoje, Portugal no Contexto Europeu*. Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Vala, J. & Pereira, C. (2018). *Racisms and normative pressures: a new outbreak of biological racism?* In Lobo, M. C., Silva, F. C. da & Zúquete, J. P. (ed). *Changing societies: legacies and challenges*. Vol. 2 *Citizenship in crisis*. Imprensa de Ciências Sociais. pp. 217-248
- Veja (2021). *ONU denuncia racismo sistêmico em Portugal (14 de dezembro)*. Editora Abril.
- Zarro, S. (2017). *Perspetivas de Integração por parte de Refugiados numa comunidade do Litoral de Portugal* [Dissertação de Mestrado]. Repositório Institucional do Instituto Politécnico de Leiria.

SITIOGRAFIA

Comissão para a Igualdade e Contra a Discriminação Racial
<https://www.cicdr.pt/>

Educação para a Cidadania
<https://cidadania.dge.mec.pt/>

Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento
<https://ened-portugal.pt/>

Instituto Nacional de Estatística
<https://www.ine.pt>

Observatório das Comunidades Ciganas
www.obcig.acm.gov.pt

Observatório das Migrações
<https://www.acm.gov.pt/pt/-/observatorio-das-migracoes>

UNHCR. What is a refugee?
<https://www.unhcr.org/what-is-a-refugee.html>

