

> ROTEIRO

# INTERCULTURALIDADE

E EDUCAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO  
E CIDADANIA GLOBAL



## ÍNDICE

|                                                                         |    |
|-------------------------------------------------------------------------|----|
| Introdução. . . . .                                                     | 5  |
| As Metodologias em EDCG - a forma também é conteúdo . . . . .           | 7  |
| Interculturalidade Crítica, Migrações e Interdependências Globais . . . | 11 |
| Para aprofundar... . . . .                                              | 14 |
| Glossário . . . . .                                                     | 16 |
| <b>Propostas pedagógicas e metodológicas</b>                            |    |
| Dificuldades na Convivência . . . . .                                   | 23 |
| Modelos de Convivência . . . . .                                        | 27 |
| Identidades Múltiplas . . . . .                                         | 30 |
| Pessoas em Movimento . . . . .                                          | 35 |
| Põe-te no meu lugar . . . . .                                           | 39 |
| Temos direitos . . . . .                                                | 45 |
| Artivismo . . . . .                                                     | 47 |
| Anexos. . . . .                                                         | 49 |



## INTRODUÇÃO

O **Roteiro de Interculturalidade** que aqui apresentamos integra-se numa série de outros roteiros pedagógicos, com temáticas variáveis, concebidas no âmbito do projeto **“Escola InterGlobal - uma escola para o mundo e um mundo inteiro na escola”**, promovido pela **Fundação Gonçalo da Silveira**, em parceria com a **Rosto Solidário**, e com o apoio da Oficina Escola Profissional do INA, do Agrupamento de Escolas de Arrifana, do Agrupamento de Escolas Fernando Pessoa, da Escola Superior de Educação do Porto, da Escola Superior de Educação Paula Frassinetti, da Faculdade de Filosofia e Ciências Sociais da Universidade Católica Portuguesa de Braga e da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto. É um projeto co-financiado pelo Camões Instituto da Cooperação e da Língua.

No âmbito deste projeto, foram identificados, compilados, analisados, adaptados e traduzidos alguns recursos pedagógicos já existentes em contexto europeu e ibero americano, nomeadamente em Castelhanos e em Inglês, que serviram de base e inspiração à co-construção de novos recursos didático-pedagógicos, enquadrados neste projeto, dando origem a uma **coleção de seis recursos com distintas temáticas** - Interculturalidade, Consumo Responsável, Igualdade de Oportunidades, Sustentabilidade Ambiental e Justiça Social. Cada um destes recursos foca-se numa destas temáticas, tendo por referência as **Interdependências Globais**, e apresenta propostas pedagógicas e metodológicas para crianças e jovens com idades compreendidas entre os seis e os dezoito anos. Pode ser trabalhado em **contextos de educação formal e não formal**, por docentes, educadoras/es, mediadoras/es e/ou demais agentes educativos.

Esta coleção de recursos pretende colmatar algumas necessidades anteriormente identificadas por diferentes agentes educativos que se prendem, por um lado, com a escassez de recursos pedagógicos desta natureza, em Português, e adaptados ao sistema educativo e aos currículos portugueses. Por outro lado, à necessidade de integrar a Educação para o Desenvolvimento e Cidadania Global (EDCG) no sistema educativo português, articulando-a com a componente curricular de Cidadania e Desenvolvimento (C&D). É neste contexto que surge o projeto Escola InterGlobal e a criação destes recursos, no sentido de dar resposta às necessidades sentidas por diversos agentes educativos.

Desde o início da conceção deste projeto, assumiu-se uma forte componente colaborativa entre Organizações da Sociedade Civil (OSC), Escolas e Instituições de Ensino Superior (IES), constituindo-se a base de todo o trabalho de produção, adaptação e testagem dos recursos. Surgiram, assim, as **Comunidades de Prática (CP)**, grupos de trabalho colaborativo, cujos membros são continuamente seres aprendentes, e que, numa lógica de ação-investigação-ação, assumiram-se como atores essenciais de processos inovadores e o motor para a co-construção destes recursos. Estas CP reúnem docentes, técnicas/os de OSC e investigadoras/es de IES de diferentes instituições: Fundação Gonçalo da Silveira, Rosto Solidário, Oficina - Escola Profissional do INA, Agrupamento de Escolas de Arrifana, Agrupamento de Escolas Fernando Pessoa, Escola Superior de Educação do Porto, Escola Superior de Educação Paula Frassinetti, Faculdade de Filosofia e Ciências Sociais da Universidade

Católica Portuguesa de Braga e Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.

**Cada um dos seis recursos desta coleção foi concebido a partir do trabalho das CP de cada território**, após o levantamento prévio de temáticas e problemáticas realizado com as crianças e jovens participantes, através de **Oficinas Participativas** que tiveram por base os **círculos de aprendizagem freirianos**. Para a conceção dos recursos, também foram tidas em consideração as discussões e as opções tomadas acerca de temas relevantes, necessidades contextuais e territoriais, metodologias e possibilidades de articulação com distintos currículos, bem como com a Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento (ENED) e a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (ENEC).

Este recurso em particular - o Roteiro de Interculturalidade - foi concebido tendo por base o recurso pedagógico *Un Mundo en Movimiento*, da ONG Jesuíta *Entreculturas*, bem como dois outros, a título de inspiração: *Derechos Sin Fronteras: Pastillas para la Memoria* da ONG *Oxfam Intermón*, e *Compass - Manual para a Educação para os Direitos Humanos com jovens*, do Conselho da Europa.

## O QUE PODERÁ ENCONTRAR NESTE RECURSO?

O presente recurso reúne um conjunto de sete grandes propostas pedagógicas e metodológicas para abordar as temáticas da interculturalidade crítica e migrações forçadas, com jovens do Ensino Secundário, com o objetivo de desenvolver conhecimentos, valores, atitudes e competências sociais e cidadãs necessárias para participarem na construção de uma cultura de acolhimento positiva, de respeito, de coexistência pacífica e de aprendizagem mútua, desconstruindo estereótipos e ideias falsas sobre pessoas migrantes e processos migratórios e combatendo todo e qualquer tipo de discriminação racista, classista, de género ou outra.

As propostas aqui apresentadas, em formato de roteiro, são adaptáveis e têm diferentes graus de complexidade. Cabe a quem dinamiza fazer as opções que melhor se adequem ao grupo em questão, às suas necessidades, bem como aos objetivos e contextos de aprendizagem.

Para além das propostas pedagógicas propriamente ditas, o recurso integra, ainda, um breve **enquadramento teórico** sobre o tema, bem como propostas de **leituras de aprofundamento** e de preparação das sessões destinadas às e aos docentes e educadoras/es dinamizadoras/es, através da bibliografia disponibilizada. Além disso, contempla, também, um **glossário** com conceitos-chave indispensáveis à boa compreensão e discussão do tema e que podem auxiliar agentes educativos e jovens.

Existe, ainda, uma **lista de materiais** e/ou recursos necessários à dinamização de cada atividade, bem como uma estimativa do tempo previsto.

Através das atividades reunidas neste material, convidamos os grupos a refletir sobre a forma como devemos conviver na diversidade e a necessidade de agir para construir uma cultura de acolhimento positiva, num mundo cada vez mais global, caracterizado por um mosaico intercultural tão variado e rico. Aprenderemos que conseguir isso está nas nossas mãos e é uma responsabilidade coletiva.

## AS METODOLOGIAS EM EDCG - A FORMA TAMBÉM É CONTEÚDO

As propostas educativas apresentadas neste recurso baseiam-se numa visão da educação que reconhece a crescente necessidade de crianças e jovens acederem a processos de aprendizagem individuais e coletivos, capazes de estimular a reflexão crítica, a ação, o diálogo e a empatia. Num mundo cada vez mais polarizado e marcado por crises sociais, políticas e ambientais, consideramos fundamental integrar a Educação para o Desenvolvimento e Cidadania Global (EDCG) nos processos educativos, contribuindo para a construção de um mundo mais justo, sustentável e assente na dignidade humana e na justiça social para todas as pessoas.

Partindo de uma tomada de consciência sustentada numa leitura crítica da realidade, a EDCG estabelece relações entre temas concretos e as causas estruturais das desigualdades, onde quer que estas se manifestem. Neste sentido, a EDCG não se define por um conjunto específico de temas nem metodologias, mas antes por uma forma crítica e transformadora de compreender e analisar a realidade, onde forma também é conteúdo.

Neste sentido, as propostas pedagógicas apresentadas neste recurso assentam em metodologias ativas e participativas, amplamente utilizadas em processos de EDCG. Estas metodologias partem do princípio de que a aprendizagem e a vivência de uma cidadania global crítica e transformadora não se constroem através da simples memorização de conceitos, mas sim por meio de experiências significativas. Quando refletidas e enquadradas teoricamente, essas experiências tornam-se motores de desenvolvimento pessoal e coletivo, incentivando à participação, à ação e à transformação social.

Assim, para facilitar a compreensão das propostas pedagógicas incluídas neste recurso, apresentamos, de seguida, algumas metodologias alinhadas com os princípios e práticas da EDCG.

### ASPETOS FUNDAMENTAIS PARA A DINAMIZAÇÃO DAS PROPOSTAS PEDAGÓGICAS

#### **Criação de um espaço seguro**

A existência de um ambiente de confiança, tanto entre educadores/as como entre as/os próprias/os jovens participantes, é essencial para o sucesso das atividades. Sem este espaço seguro, a participação pode ser limitada e as partilhas condicionadas. É, por isso, importante promover dinâmicas de interconhecimento que favoreçam a confiança, o respeito e a abertura entre todas as pessoas.

#### **Definição de regras básicas**

A definição conjunta de regras básicas contribui para a criação de um ambiente respeitador e estruturado. Estas regras podem incluir, por exemplo, a escuta ativa, o respeito pelas diferentes opiniões e a liberdade de não partilhar. Quando construídas em conjunto, reforçam o compromisso de todas/os e facilitam a condução das atividades.

**Preparação cuidada das atividades**

Este recurso não apresenta soluções imediatas; pelo contrário, exige uma preparação prévia atenta e informada. Alguns dos temas abordados podem ser sensíveis e suscitar questões complexas. Uma preparação adequada permite antecipar dificuldades, evitar a propagação de desinformação e garantir uma abordagem responsável e consciente.

**Adaptação das atividades**

As atividades foram concebidas para estudantes do ensino secundário e testadas com este público. No entanto, devem ser sempre analisadas e adaptadas por quem facilita, tendo em conta o contexto específico, os objetivos pretendidos e as características do grupo.

**Promoção e facilitação do debate**

A capacidade de argumentar, debater e sustentar opiniões com base em factos é cada vez mais relevante. O debate constitui uma ferramenta fundamental de participação cidadã e deve ser promovido de forma estruturada. A pessoa facilitadora desempenha um papel central na sua dinamização, devendo incentivar a participação, garantir o respeito mútuo e intervir sempre que necessário para manter um ambiente construtivo e equilibrado.

**Importância do *debriefing* e da avaliação**

O *debriefing* é uma etapa essencial, pois permite às/aos participantes refletir sobre a experiência vivida e consolidar aprendizagens. Algumas questões orientadoras podem incluir: o que aprenderam? Como se sentiram? Que relações identificam entre a atividade e o tema trabalhado? A avaliação complementa este processo, promovendo uma reflexão mais estruturada sobre a atividade. Ao convidar as/os participantes a avaliarem a experiência, promove-se também o desenvolvimento do pensamento crítico e da autonomia. Ao longo deste recurso são apresentadas diferentes estratégias de avaliação qualitativa.

**Gestão de conflitos e *feedback***

Em contextos participativos, podem surgir divergências ou conflitos. Estes devem ser encarados como oportunidades de aprendizagem, sendo fundamental que quem facilita saiba geri-los de forma construtiva. Do mesmo modo, o *feedback* — claro, respeitador e orientado para o desenvolvimento — é essencial para apoiar o crescimento individual e coletivo das pessoas participantes.

**METODOLOGIAS PROPOSTAS**

Este recurso foi co-construído de forma a que as atividades nele presentes utilizassem metodologias ativas e participativas.

**Trabalho em grupo**

Esta metodologia está na base de muitas das propostas deste recurso e consiste na realização de tarefas em grupo. Ao trabalharem em conjunto, as pessoas combinam

diferentes capacidades e experiências, enriquecendo o processo. O trabalho em grupo promove a comunicação, a colaboração e o trabalho em equipa. Permite também conhecer melhor os/as outros/as e aprender ao longo do próprio processo.

### **Brainstorming**

O *brainstorming*, ou chuva de ideias, é uma técnica que ajuda o grupo a gerar ideias sobre um determinado tema. Pode ser usada para introduzir assuntos, responder a perguntas ou promover a reflexão. Esta metodologia incentiva a participação e estimula a criatividade.

### **Role-play**

O *role-play* é uma pequena encenação feita pelas/os participantes, geralmente com base em improvisação e orientações dadas. Pode partir de experiências pessoais ou convidar as/os participantes a colocarem-se no lugar de outras pessoas, promovendo a empatia. Para a realização desta atividade, é essencial garantir um espaço seguro e ter sensibilidade na abordagem dos temas, de forma a evitar situações de desconforto. Quem facilita deve ter atenção a estereótipos ou preconceitos que possam surgir, intervindo sempre que necessário para manter um ambiente respeitador.

### **Teatro Fórum**

O Teatro Fórum ou Teatro do Oprimido é uma metodologia que incentiva a participação ativa do público na resolução de problemas. Parte de uma pequena encenação onde é apresentado um tema ou situação com a qual o grupo se identifica. Após identificar o problema, as pessoas participantes são convidadas a sugerir soluções e a entrar na cena para as representar. A atividade pode repetir-se várias vezes, permitindo explorar diferentes perspetivas e respostas para a mesma situação. Uma das suas variantes é o teatro-imagem, em que o problema é apresentado através de uma imagem estática (uma “escultura” humana). As/os participantes intervêm modificando essa imagem, procurando transformá-la e encontrar possíveis soluções.

### **Tribunal das opiniões**

Também conhecida como dinâmica do “concordo/não concordo”, consiste em apresentar afirmações mediante as quais as/os participantes se posicionam, justificando a sua opinião. É uma ferramenta útil para promover o debate e desenvolver a capacidade de argumentação.

### **Um passo em frente**

Esta dinâmica convida as pessoas participantes a colocarem-se no lugar de uma personagem. Cada pessoa recebe uma personagem e imagina como será a sua vida. As/os participantes posicionam-se em linha e, à medida que são lidas diferentes afirmações, decidem se dão um passo em frente ou se permanecem no mesmo lugar, de acordo com a realidade da sua personagem. No final, partilham as histórias das suas personagens. Esta atividade tem como principal objetivo refletir sobre desigualdades, podendo ser adaptada a diferentes temas.

### Expressões artísticas variadas

As expressões artísticas podem ser utilizadas de várias formas e têm um papel importante nas atividades. Muitas vezes, permitem que as/os participantes se expressem e se envolvam de maneiras diferentes, sobretudo quando não o fariam em formatos mais tradicionais. Alguns exemplos incluem: desenhos, murais, poesia, música e dança, mas também quizzes, jogos variados, quebra-gelos, entrevistas, histórias de vida ou bibliotecas humanas.

### Abordagem *Whole School*

Uma abordagem escolar integral, ou *Whole School Approach*, promove práticas democráticas e a construção da cidadania através do envolvimento ativo de toda a comunidade educativa — estudantes, docentes, pessoal não docente, famílias e comunidade local. Assenta em três eixos fundamentais: ensino e aprendizagem, governação e cultura escolar, e colaboração com a comunidade.

Esta abordagem defende que os valores da democracia, cidadania e direitos humanos devem ser vividos diariamente na escola, e não apenas ensinados como conteúdos curriculares. Assim, todos os aspetos da vida escolar — currículos, metodologias, liderança, relações interpessoais, atividades e ligação à comunidade — devem refletir esses princípios.

As **evidências** mostram que escolas que integram valores democráticos em todas as dimensões do seu funcionamento contribuem significativamente para o desenvolvimento de competências democráticas nas crianças e jovens. Desta forma, cria-se um ambiente seguro, participativo e colaborativo, onde a democracia e os direitos humanos são experienciados e partilhados no quotidiano escolar.

### Ciclo de Aprendizagem Experiencial

A aprendizagem é um processo contínuo e dinâmico de interação entre a pessoa e o meio que a rodeia. No âmbito da EDCG, aprende-se não apenas através da memorização de conceitos, mas sobretudo pela vivência de experiências significativas, refletidas e transformadas em ação.

A **Teoria da Aprendizagem Experiencial** propõe um ciclo composto por quatro fases — experiência, reflexão, conceptualização e ação — pelas quais todas as pessoas passam, embora com diferentes estilos e ritmos de aprendizagem. Esta abordagem valoriza experiências de aprendizagem participativas e coloca no centro do processo educativo a experiência vivida.

Em vez de um modelo linear de transmissão de informação, promove uma aprendizagem em espiral, integrando dimensões éticas, políticas, colaborativas e pedagógicas orientadas para o Bem Comum e a Transformação Social. Mais do que uma metodologia, a EDCG é uma perspetiva educativa aplicável a qualquer temática, contexto ou nível de ensino.

## INTERCULTURALIDADE CRÍTICA, MIGRAÇÕES E INTERDEPENDÊNCIAS GLOBAIS

### ESCOLA, DIVERSIDADE E MATRIZ COLONIAL DE PODER

A escola moderna constituiu-se, historicamente, como um dispositivo central na consolidação do projeto da modernidade ocidental, **modernidade essa que está intrinsecamente ligada à colonialidade**, cujo marco simbólico remonta ao século XV, com a invasão das Américas e do continente Africano. A partir desse momento, instituiu-se uma matriz de poder assente na hierarquização racial, económica, epistémica e sexual (Quijano, 2000), que naturalizou a superioridade europeia e desqualificou povos e saberes não ocidentais.

É fundamental distinguir colonialismo de colonialidade. Enquanto o primeiro se refere ao domínio político-administrativo exercido sobre territórios, a colonialidade persiste para além da independência formal das colónias, manifestando-se nas estruturas de poder, no conhecimento e nas subjetividades (Quijano, 2000). A colonialidade do saber legitima exclusivamente o conhecimento científico eurocêntrico, invisibilizando saberes indígenas, africanos e populares; a colonialidade do ser produz um racismo ontológico que nega humanidade plena a sujeitos racializados; e a colonialidade do poder organiza a divisão global do trabalho e da autoridade segundo critérios racializados.

Neste contexto, a escola tem sido frequentemente marcada por uma lógica homogeneizadora e monocultural, que, por vezes, ignora diferenças e impõe um padrão cultural dominante como norma. A crescente diversidade nas salas de aula, resultante também de intensos fluxos migratórios, desafia esta tradição e exige a reinvenção da educação e dos sistemas educativos a partir do reconhecimento das diferenças e das condições sócio-históricas de produção de conhecimento.

Assim, **pensar a interculturalidade na escola implica reconhecer que o problema não é meramente de convivência entre culturas. É, antes de mais, estrutural e sistémico, atravessado por relações históricas de poder e desigualdade.** Neste sentido, uma educação intercultural crítica articula-se com uma perspetiva antirracista, entendendo o racismo como fenómeno estrutural e não apenas como atitude individual.

### INTERCULTURALIDADE: ENTRE COEXISTÊNCIA E TRANSFORMAÇÃO

A interculturalidade tem sido definida como “a presença e a interação de diversas culturas em pé de igualdade através do diálogo e do respeito mútuo” (Entreculturas, 2023). Contudo, não se trata apenas de reconhecer a coexistência de grupos culturalmente distintos, mas de trazer à tona as formas históricas de interação, conflito e diálogo entre esses grupos, reconhecendo as assimetrias sociais, económicas e políticas que limitam o “outro” na sua agência.

Catherine Walsh (2009) propõe distinguir **três perspetivas de interculturalidade**. A **perspetiva relacional** refere-se ao simples contacto entre culturas, frequentemente desprovido de análise crítica das desigualdades. A **perspetiva funcional** reconhece

a diversidade, mas integra-a no sistema dominante sem questionar as estruturas que produzem exclusão (Tubino, 2005, citado por Walsh, 2009). Já a **interculturalidade crítica** constitui um projeto político, ético e epistêmico que reconhece a diferença como construída no interior da matriz colonial de poder e propõe transformar as estruturas que produzem inferiorização e discriminação.

A interculturalidade crítica não nasce apenas na academia, mas nas lutas históricas de povos indígenas e afrodescendentes. Trata-se de uma proposta insurgente que visa re-fundar as instituições e descolonizar o saber, o poder e o ser. Esta perspectiva articula-se com a noção de **inclusão enquanto modelo de sociedade que permite a participação plena de todas as pessoas**, considerando necessidades, motivações e aspirações, construindo a identidade coletiva a partir do pluralismo cultural (ED-Comunicar, 2023).

Importa, ainda, evitar concepções essencialistas de cultura. Tratar culturas como blocos estanques reforça dicotomias “nós vs. eles” e têm pouco sentido uma vez que as culturas são marcadas por processos de hibridação, produzindo identidades dinâmicas e permeáveis. Reconhecer esta complexidade é fundamental num contexto de mobilidades intensas.

## MIGRAÇÕES, MIGRAÇÕES FORÇADAS E INTERDEPENDÊNCIAS GLOBAIS

Num mundo profundamente globalizado, as migrações tornaram-se um fenómeno estrutural. Elas não podem ser compreendidas apenas como decisões individuais, mas como processos inseridos numa teia complexa de **interdependências globais**.

As interdependências referem-se ao reconhecimento de que **as nossas vidas** — individuais e coletivas — **estão ligadas em múltiplas escalas** (ED-Comunicar, 2023). A globalização, impulsionada por transformações tecnológicas, económicas e políticas, intensificou e acelerou estas interconexões entre o nível local e o global. Assim, escolhas económicas, políticas ambientais, conflitos armados ou dinâmicas comerciais num ponto do planeta produzem impactos noutras regiões.

Neste quadro, muitas migrações são forçadas por guerras, perseguições políticas, desigualdades estruturais, crises económicas ou desastres climáticos. Estas realidades evidenciam que **pobreza e deslocamento não são fenómenos isolados, mas frequentemente consequências de sistemas globais de exploração histórica e contemporânea**. Como argumenta Andreotti (2006), uma abordagem “soft” da Cidadania Global tende a interpretar a pobreza como falta de desenvolvimento e a responder com caridade, sem questionar as cumplicidades estruturais. Já a **Cidadania Global Crítica analisa desigualdades como resultado de sistemas injustos e promove literacia crítica para compreender as relações entre poder, privilégio e responsabilidade** (Andreotti, 2014).

Reconhecer as interdependências implica reconhecer co-responsabilidade: todas e todos afetamos e somos afetados/os. As nossas escolhas — inclusive a inércia — têm impactos. Ao mesmo tempo, o local não é apenas espaço de receção passiva de dinâmicas globais; é também um espaço de potencial recriação de projetos comunitários e mobilização de atores locais para responder a desafios globais.

Neste sentido, explorar a temática das migrações em contexto escolar implica desconstruir discursos de ódio e desinformação, analisando causas estruturais e pro-

movendo uma abordagem baseada nos Direitos Humanos. Trata-se de deslocar o foco da pessoa “migrante como problema” para a compreensão crítica dos sistemas que produzem deslocamentos e desigualdades.

## ECOLOGIA DE SABERES E PRÁTICA PEDAGÓGICA DECOLONIAL

Boaventura de Sousa Santos (2007) descreve o pensamento moderno como “abisal”, pois traça linhas que separam o conhecimento científico legitimado de outros saberes considerados inexistentes. Para superar esta lógica, propõe a **Ecologia de Saberes**, que reconhece a incompletude de todos os conhecimentos e promove o diálogo horizontal entre diferentes epistemologias (Santos, 2007). Não pode haver justiça social global sem justiça cognitiva global.

A implementação desta perspectiva na escola exige um trabalho de tradução intercultural (Santos, 2006, citado por Camargo, 2019), promovendo inteligibilidade mútua entre diferentes formas de saber. Tal implica **questionar currículos eurocentrados, garantir representatividade diversa e valorizar experiências e narrativas de estudantes migrantes e racializadas/os**.

Uma prática pedagógica decolonial requer também auto-reflexão crítica por parte do corpo docente. Andreotti (2014) sublinha a importância do “aprender a desaprender” (unlearning), interrogando pressupostos, privilégios e posicionamentos. Uma docência comprometida com a decolonialidade é um compromisso político com a emancipação e com as lutas sociais.

Inspirando-se em Paulo Freire e na sua noção de conscientização, **a educação intercultural crítica deve promover análise estrutural, diálogo horizontal e construção coletiva de conhecimento**. Reconhecer a diversidade interna das turmas e/ou grupos de crianças e jovens como um microcosmo de interdependências globais constitui o ponto de partida privilegiado para aprendizagens significativas.

## SISTEMATIZANDO...

A **interculturalidade crítica**, articulada com a compreensão das migrações e das interdependências globais, constitui um eixo fundamental para uma educação comprometida com a justiça social. Ao reconhecer que desigualdades e deslocamentos forçados são produzidos em sistemas históricos e globais, a escola pode transformar-se num espaço de análise crítica, desconstrução de estereótipos e promoção de uma Cidadania Global mais responsável.

Descolonizar o saber, o ser e o poder no espaço educativo não significa rejeitar o conhecimento científico, mas colocá-lo em diálogo com outras epistemologias, reconhecendo a sua incompletude. Significa também assumir co-responsabilidade perante um mundo interdependente, onde a diferença não é ameaça, mas condição constitutiva da vida coletiva.

Assim, **a escola pode tornar-se um território de resistência e esperança, onde a diversidade cultural, as experiências migratórias e as múltiplas pertencas sejam reconhecidas como fontes de aprendizagem e como fundamentos para a construção de uma sociedade mais justa, plural e democrática**.

## PARA APROFUNDAR...

À educadora ou ao educador, professora ou professor que se desafiará a dinamizar as propostas pedagógicas presentes neste roteiro, na sala de aula ou fora dela, aconselhamos as seguintes leituras - ou, pelo menos, algumas delas - para aprofundar os seus conhecimentos sobre a temática em questão e, assim, poder preparar-se da melhor forma possível.

Amsler, S., Kerr, J., & Andreotti, V. (2020). Interculturality in teacher education in times of unprecedented global challenges. *Education and Society*, 38(1), 13–37. <https://doi.org/10.7459/es/38.1.02>

Andreotti, V. (2006). Soft versus critical global citizenship education. *Policy and Practice: A Development Education Review*, 3, 40–51. <https://www.developmenteducationreview.com/issue/issue-3/soft-versus-critical-global-citizenship-education>

Andreotti, V., Pereira, R. da S., & Edmundo, E. S. G. M. (2017). O imaginário global dominante e algumas reflexões sobre os pré-requisitos para uma educação pós-abissal. *Sinergias – diálogos educativos para a transformação social*, (5), 41–54. [https://sinergiased.org/wp-content/uploads/2017/06/Sinergias5\\_artigo3.pdf](https://sinergiased.org/wp-content/uploads/2017/06/Sinergias5_artigo3.pdf)

Andreotti, V., Stein, S., Sutherland, A., Pashby, K., Suša, R., & Amsler, S., with the Gesturing Towards Decolonial Futures Collective. (2018). Mobilising different conversations about global justice in education: Towards alternative futures in uncertain times. *Policy & Practice: A Development Education Review*, 26(Spring). <https://www.developmenteducationreview.com/issue/issue-26/mobilising-different-conversations-about-global-justice-education-toward-alternative>

Brian Watermeyer, B., & Rose-Anne Reynolds (2024). *Connecting schools, families and communities, and developing an inclusive school. In Disability studies, inclusive education and learning support: An open textbook for South African teacher education*. University of Cape Town. <https://openbooks.uct.ac.za/uct/catalog/download/51/78/2829?inline=1>

Crenshaw, K. (2016, outubro). *The urgency of intersectionality* [Vídeo]. TED Conferences. <https://www.youtube.com/watch?v=akOe5-UsQ2o>

Dicionário do Desenvolvimento. (2020). *Dicionário do Desenvolvimento*. Recuperado em 24 de fevereiro de 2026, de <https://ddesenvolvimento.com/>

ED-Comunicar. (2023). *A urgência de ler o mundo: Interdependências e globalização*. ED-Comunicar.

Entreculturas. (2021). *Un mundo en movimiento: Recursos educativos para trabajar sobre interculturalidad y migraciones forzadas*. [https://www.entreculturas.org/wp-content/uploads/2021/06/un\\_mundo\\_en\\_movimiento.pdf](https://www.entreculturas.org/wp-content/uploads/2021/06/un_mundo_en_movimiento.pdf)

Marques, E. C. F. (2015). *Do pensar ao agir: Fundamentos para um projeto de educação para a cidadania global no ensino secundário* [Dissertação de mestrado, Universidade de Lisboa, Instituto da Educação].

- Oliveira, L. F. de, & Candau, V. M. F. (2010). Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. *Educação em Revista*, 26(1), 15–40. <https://www.scielo.br/j/edur/a/TXxbbM6FwLJyh9G9tqvQp4v/?format=pdf&lang=pt>
- Quijano, A. (2000). Coloniality of power and Eurocentrism in Latin America. *International Sociology*, 15(2), 215–232. <https://doi.org/10.1177/0268580900015002005>
- Roldão, C. (2019, maio). *Racismo na educação // Racism in education* [Vídeo]. TEDxAveiro. TED. [https://www.ted.com/talks/cristina\\_roldao\\_racismo\\_na\\_educacao\\_racism\\_in\\_education](https://www.ted.com/talks/cristina_roldao_racismo_na_educacao_racism_in_education)
- Santos, B. de S. (2007). Para além do pensamento abissal: Das linhas globais a uma ecologia de saberes. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 78, 3–46.
- Tavares, M., & Gomes, S. R. (2018). Multiculturalismo, interculturalismo e decolonialidade: Prolegômenos a uma pedagogia decolonial. *Dialogia*, (29), 47–68. <https://doi.org/10.5585/dialogia.N29.8646>
- Walsh, C. (2005). Interculturalidad, conocimientos y decolonialidad. *Signo y Pensamiento*, 24(46), 39–50. <https://www.redalyc.org/pdf/860/86012245004.pdf>
- Walsh, C. (2009). *Interculturalidad, estado, sociedad: Luchas (de)coloniales de nuestra época*. Quito: Ediciones Abya Yala. [https://www.academia.edu/35011983/INTERCULTURALIDAD\\_ESTADO\\_SOCIEDAD\\_LUCHAS\\_DE\\_COLONIALES\\_DE\\_NUESTRA\\_%C3%89POCA](https://www.academia.edu/35011983/INTERCULTURALIDAD_ESTADO_SOCIEDAD_LUCHAS_DE_COLONIALES_DE_NUESTRA_%C3%89POCA)
- Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica e educación intercultural. In J. Viaña, J. Tapia, & C. Walsh (Eds.), *Construyendo interculturalidad crítica* (pp. 75–96) [Trabalho apresentado em seminário]. <https://goodeurope.unileon.es/wordpress/wp-content/uploads/2025/01/Interculturalidad-Criitica-y-educacioin-intercultural.pdf>
- Walsh, C. (2012). Interculturalidad y (de)colonialidad: Perspectivas críticas y políticas. *Visão Global*, 15(1–2), 61–74. <https://periodicos.unoesc.edu.br/visaoglobal/article/download/3412/1511/11051>
- Walsh, C. (2019). Interculturalidade e decolonialidade do poder: Um pensamento e posicionamento «outro» a partir da diferença colonial. *Revista Eletrônica da Faculdade de Direito de Pelotas*, 5(1), 6–39. <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/revistadireito/article/view/15002/10532>

## GLOSSÁRIO

### Assimilação

Processo através do qual pessoas ou grupos minoritários são pressionados a abandonar as suas línguas, culturas, crenças e modos de vida para adotarem os padrões dominantes da sociedade onde vivem.

Numa perspetiva crítica, a assimilação não é neutra nem “natural”: ela resulta de relações desiguais de poder. Pressupõe que existe uma cultura considerada “normal”, “superior” ou “universal”, à qual as outras devem adaptar-se. Em vez de promover diálogo entre diferenças, a assimilação promove o apagamento da diversidade e reforça hierarquias sociais, culturais e raciais.

Por exemplo, numa escola, estudantes migrantes são desencorajadas/os a falar a sua língua materna nos intervalos porque “têm de se integrar”. Ao mesmo tempo, não existem espaços onde as suas culturas sejam valorizadas no currículo. Isto não promove interculturalidade, mas sim assimilação: a diversidade é vista como problema a corrigir, não como conhecimento a integrar.

### Ciganismo

Ciganismo é uma forma específica de racismo dirigida contra pessoas ciganas, baseada em estereótipos históricos, desumanização e discriminação estrutural.

Na Europa, o ciganismo tem raízes profundas em séculos de perseguição, incluindo expulsões, escravização e genocídio. Não se manifesta apenas em atitudes individuais preconceituosas, mas também em práticas institucionais que limitam o acesso à habitação, educação, emprego e participação política.

Uma abordagem crítica reconhece que o ciganismo está ligado a estruturas históricas de poder que produziram marginalização sistemática das comunidades ciganas, muitas vezes legitimada por discursos que as apresentam como “não integráveis”.

Por exemplo, uma família cigana tenta arrendar casa, mas é recusada repetidamente quando o senhorio percebe a sua origem étnica. Ao mesmo tempo, discursos públicos associam pessoas ciganas à criminalidade de forma generalizada. Isto não é apenas preconceito individual: revela um padrão estrutural de exclusão e estigmatização.

### Cultura

Conjunto dinâmico de práticas, valores, conhecimentos, linguagens, crenças e formas de viver partilhadas por um grupo.

A cultura não é fixa, pura ou homogénea. Está em constante transformação e é atravessada por relações de poder. Uma visão crítica reconhece que algumas culturas são historicamente valorizadas como “universais”, enquanto outras são desvalorizadas ou invisibilizadas. Pensar cultura de forma crítica implica questionar quem define o que é “normal”, “civilizado” ou “desenvolvido”.

Por exemplo, num manual escolar, a história europeia é apresentada como o centro do “progresso mundial”, enquanto outras regiões aparecem apenas como contex-

tos de pobreza ou conflito. Aqui, a cultura dominante é apresentada como universal e superior, invisibilizando outras formas de conhecimento e organização social.

### **Estereótipo**

Imagem simplificada, generalizada e frequentemente negativa sobre um grupo de pessoas.

Os estereótipos não são apenas ideias individuais: são produzidos e reforçados por discursos sociais, meios de comunicação, instituições e sistemas educativos. Servem muitas vezes para justificar desigualdades e discriminações, desumanizando certos grupos e legitimando relações de dominação.

Por exemplo, um jovem ouve repetidamente que “certos grupos étnicos não gostam de estudar” ou que “imigrantes vêm tirar empregos”. Estes estereótipos simplificam realidades complexas e podem justificar discriminação, desviando a atenção das verdadeiras causas estruturais, como desigualdades económicas ou políticas públicas excludentes.

### **Etnia**

Categoria social que identifica um grupo de pessoas que partilham elementos como ancestralidade, língua, história, território ou práticas culturais.

A etnia não é uma característica biológica, mas uma construção social e histórica. As classificações étnicas foram muitas vezes usadas para hierarquizar populações e justificar o colonialismo, a escravatura e a exclusão social. Uma abordagem crítica analisa como e por quem essas categorias são criadas e com que efeitos.

Por exemplo, num formulário institucional, determinadas pessoas são classificadas numa categoria étnica que não escolheram, baseada apenas na aparência ou no apelido. Isto mostra como a etnia pode ser imposta externamente, reforçando processos de racialização.

### **Estruturas de poder**

Conjunto de instituições, normas, práticas e discursos que organizam a sociedade e distribuem recursos, oportunidades e reconhecimento de forma desigual.

As estruturas de poder operam a vários níveis (económico, político, cultural, racial, de género, etc) e influenciam quem tem acesso a direitos, segurança e representação. Muitas vezes são invisíveis para quem beneficia delas. Uma educação crítica procura tornar essas estruturas visíveis, questionando como produzem desigualdades e como podem ser transformadas.

Por exemplo, numa cidade, bairros habitados maioritariamente por populações racializadas têm menos investimento público, menos transportes e escolas com menos recursos. Não se trata apenas de decisões individuais, mas de estruturas de poder que distribuem recursos de forma desigual e sistemática.

### **Grupo Étnico**

Comunidade de pessoas que se reconhecem (ou são reconhecidas) como partilhando uma identidade étnica comum.

Importa distinguir entre auto identificação e classificação externa. Historicamente, muitos grupos foram definidos “de fora para dentro”, de forma estigmatizante. Uma abordagem intercultural crítica valoriza a autodeterminação e denuncia processos de racialização e marginalização que afetam determinados grupos.

Por exemplo, um grupo étnico organiza uma associação cultural para preservar a sua língua e tradições, mas enfrenta obstáculos burocráticos para obter reconhecimento oficial. A dificuldade de reconhecimento pode revelar hierarquias institucionais que valorizam algumas identidades mais do que outras.

### **Inclusão**

Processo através do qual instituições, comunidades e sistemas se transformam para garantir que todas as pessoas possam participar plenamente, ser reconhecidas nas suas diferenças e exercer os seus direitos em condições de equidade.

Numa perspetiva crítica, a inclusão não consiste apenas em permitir a presença de grupos historicamente marginalizados nos espaços comuns. Implica questionar e transformar as normas, práticas e relações de poder que produzem exclusão. A inclusão valoriza a diversidade como recurso coletivo e reconhece que as barreiras não residem nas pessoas, mas frequentemente nos contextos sociais, culturais e institucionais. O seu objetivo é criar condições para que todas as pessoas possam aprender, contribuir e pertencer sem terem de renunciar às suas identidades.

Por exemplo, numa escola, o currículo incorpora diferentes línguas, culturas, experiências e formas de aprender. As práticas pedagógicas são flexíveis, existem apoios diversificados e toda a comunidade educativa é envolvida na construção de um ambiente acolhedor e participativo. Neste contexto, a diversidade não é vista como exceção ou problema, mas como parte constitutiva da aprendizagem e da vida escolar.

### **Integração**

Processo através do qual pessoas ou grupos anteriormente excluídos passam a ser admitidos em espaços sociais, educativos ou profissionais já existentes, desde que consigam adaptar-se às normas, práticas e expectativas dominantes desses contextos.

Numa perspetiva crítica, a integração representa um avanço em relação à segregação, uma vez que permite o acesso a espaços comuns. Contudo, mantém frequentemente inalteradas as estruturas, culturas e formas de funcionamento das instituições. A responsabilidade da adaptação recai sobretudo sobre quem chega ou pertence a grupos minoritários, enquanto as normas dominantes permanecem pouco questionadas. Assim, a integração pode promover presença física sem garantir participação, reconhecimento ou transformação das relações de poder.

Por exemplo, numa escola, estudantes migrantes ou com deficiência frequentam as mesmas turmas que as/os restantes colegas, mas recebem poucas adaptações curriculares, linguísticas ou pedagógicas. Espera-se que acompanhem o funcionamento existente e que se ajustem às práticas da escola. Neste caso, existe integração porque há acesso ao espaço comum, mas a diversidade continua a ser vista como algo que deve adaptar-se ao sistema.

### Interculturalidade

Mais do que a simples convivência entre culturas (multiculturalismo), a interculturalidade propõe o diálogo crítico, horizontal e transformador entre pessoas e grupos culturalmente diversos.

Na perspectiva defendida por autoras como Catherine Walsh, a interculturalidade crítica não se limita à celebração da diversidade, mas questiona as desigualdades estruturais herdadas do colonialismo e do capitalismo global. O seu objetivo é transformar as relações de poder, promovendo justiça social, reconhecimento e equidade.

Por exemplo, uma escola celebra o “Dia das Culturas” com comida e música de diferentes países (multiculturalismo), mas também revê o currículo para incluir autores/as de origens diversas e promove debates sobre racismo estrutural (interculturalidade crítica). A interculturalidade crítica vai além da celebração simbólica e questiona desigualdades estruturais.

### Interdependências Globais

Reconhecem que todas as pessoas, comunidades e ecossistemas do planeta estão ligados por redes económicas, culturais, políticas e ecológicas. Estas interdependências podem ser usadas para solidariedade e justiça, mas também para exploração e dependência desigual.

Por exemplo, a produção de tecnologia digital depende da extração de minerais em países africanos e do trabalho em fábricas asiáticas — realidades que revelam relações de poder globais.

### Interseccionalidade

Conceito desenvolvido por Kimberlé Crenshaw que analisa como diferentes formas de opressão (como racismo, sexismo, classismo, xenofobia) se cruzam e afetam as pessoas de forma simultânea.

A interseccionalidade mostra que as desigualdades não atuam isoladamente. Por exemplo, a experiência de uma mulher migrante racializada não pode ser compreendida apenas através da categoria “género” ou “raça”, mas pela interação entre várias dimensões de poder. Esta perspectiva ajuda a evitar simplificações e a promover análises mais justas e completas.

Por exemplo, uma jovem migrante pode enfrentar discriminação por ser mulher, por ser racializada e por ter uma condição socioeconómica vulnerável. A sua experiência não pode ser explicada apenas por um único fator. As opressões cruzam-se e reforçam-se mutuamente.

### Migração

Movimento de pessoas de um território para outro, dentro do mesmo país ou entre países, por diferentes razões (económicas, sociais, ambientais, políticas ou familiares).

Uma visão crítica reconhece que as migrações estão ligadas a desigualdades globais, conflitos, exploração de recursos, alterações climáticas e legados coloniais. Nem todas as pessoas têm a mesma liberdade para circular: enquanto algumas mobilidades são valorizadas (turismo, negócios), outras são criminalizadas.

Por exemplo, um jovem muda de país porque no seu território de origem não encontra oportunidades de trabalho devido a desigualdades económicas globais. A decisão individual está ligada a estruturas económicas globais e relações históricas entre países.

### **Migração forçada**

Deslocação de pessoas que são obrigadas a abandonar o seu local de origem devido a guerras, perseguições, desastres ambientais, fome ou violações de direitos humanos.

Embora se distinga juridicamente entre “migração voluntária” e “forçada”, esta separação pode ser limitada, pois muitas decisões migratórias são condicionadas por contextos de desigualdade estrutural. A migração forçada evidencia as interdependências globais e a responsabilidade coletiva perante crises humanitárias.

Por exemplo, uma família abandona o seu país devido a um conflito armado ou a uma seca extrema agravada pelas alterações climáticas. Embora muitas vezes se fale em “escolha”, as condições estruturais limitam drasticamente as opções disponíveis.

### **Pessoa migrante**

Pessoa migrante é aquela que se desloca do seu local de residência habitual, dentro do seu país ou para outro país, de forma temporária ou permanente, por diferentes motivos, como trabalho, estudo, reunificação familiar, melhores condições de vida, alterações ambientais ou procura de segurança. Ao contrário do estatuto de refugiado, a migração não depende necessariamente de uma situação de perseguição ou perigo iminente, nem implica um reconhecimento jurídico internacional específico. Ainda assim, as pessoas migrantes têm direitos humanos fundamentais que devem ser respeitados em qualquer contexto.

Numa perspetiva crítica, é importante compreender que as migrações estão frequentemente relacionadas com desigualdades económicas globais, impactos das alterações climáticas, heranças coloniais, conflitos, exploração laboral e políticas migratórias restritivas, que influenciam quem pode circular livremente e em que condições.

Por exemplo, uma pessoa decide sair do seu país para procurar melhores oportunidades de trabalho e melhores condições de vida noutro país.

### **Pessoa refugiada**

Pessoa refugiada é aquela que foi forçada a abandonar o seu país devido a perseguição, guerra, violência ou graves violações de direitos humanos, e que obteve reconhecimento oficial de proteção internacional noutro país.

O estatuto de refugiado está enquadrado juridicamente na Convenção de Genebra de 1951, que define quem tem direito a esta proteção.

Numa perspetiva crítica, é importante compreender que as situações que levam ao refúgio estão frequentemente ligadas a dinâmicas globais como conflitos armados, interesses geopolíticos, exploração de recursos e desigualdades históricas entre países.

Por exemplo, uma pessoa foge de um conflito armado no seu país, atravessa fronteiras em busca de segurança e, após análise do seu caso pelas autoridades do país de acolhimento, é oficialmente reconhecida como refugiada. O reconhecimento garante direitos específicos, como proteção contra deportação para o país onde corre perigo.

### **Privilégio**

Conjunto de vantagens sociais não conquistadas individualmente, mas atribuídas a pessoas ou grupos com base na sua posição social (por exemplo, raça, classe, gênero, nacionalidade).

O privilégio é muitas vezes invisível para quem o possui, porque é percebido como “normal”. Reconhecer o privilégio não significa sentir culpa individual, mas compreender como as estruturas sociais distribuem oportunidades de forma desigual. Essa consciência é um passo essencial para a transformação social.

Por exemplo, dois jovens cometem a mesma infração escolar, mas apenas um é visto como “problemático”, enquanto o outro é descrito como alguém que “teve um mau dia”. O privilégio pode influenciar a forma como comportamentos são interpretados e sancionados, mesmo sem intenção consciente.

### **Racismo**

Sistema de opressão que hierarquiza pessoas com base em características racializadas, atribuindo superioridade a alguns grupos e inferioridade a outros.

O racismo não se limita a atitudes individuais; está presente em leis, políticas públicas, práticas institucionais e representações culturais. Tem raízes históricas no colonialismo, na escravatura e na construção de categorias raciais pseudocientíficas. Combatê-lo implica não apenas mudar comportamentos individuais, mas transformar estruturas de poder que produzem desigualdade racial estrutural e sistêmica.

Por exemplo, uma empresa recebe currículos com qualificações semelhantes, mas candidatos com nomes associados a minorias étnicas são menos chamados para entrevistas. Isto demonstra racismo estrutural: a desigualdade não depende apenas de atitudes explícitas, mas de padrões sistemáticos de exclusão.

### **Requerente de asilo**

Requerente de asilo é a pessoa que pede proteção internacional noutro país, alegando que não pode regressar ao seu país de origem por risco de perseguição ou violência, mas cujo pedido ainda está a ser analisado. Até que haja decisão final, a pessoa encontra-se numa situação de incerteza jurídica e, muitas vezes, social e económica.

Uma análise crítica destaca que os processos de asilo não são apenas técnicos ou neutros: são influenciados por políticas migratórias, discursos públicos sobre segurança e interesses políticos. Nem todas as pessoas têm as mesmas probabilidades de ver o seu pedido aceite, dependendo do país de origem, do contexto geopolítico e das narrativas mediáticas dominantes.

Por exemplo, uma jovem chega a um país europeu e apresenta um pedido de asilo alegando perseguição política. Enquanto aguarda decisão, pode enfrentar dificul-

dades de acesso a trabalho, habitação estável ou integração plena. Durante esse período, é requerente de asilo; só após decisão positiva passa a ser reconhecida como pessoa refugiada.

### **Segregação**

Processo através do qual determinadas pessoas ou grupos são separados física, social, cultural ou institucionalmente do restante da sociedade, com base em características como origem étnica, nacionalidade, classe social, religião, gênero ou deficiência.

Numa perspectiva crítica, a segregação não se limita à separação espacial ou organizacional; ela reflete e reproduz relações de poder desiguais. Ao separar determinados grupos, reforça-se a ideia de que algumas pessoas pertencem ao centro da vida social enquanto outras ocupam posições marginais. A segregação restringe oportunidades de participação, acesso a recursos e reconhecimento social, contribuindo para a manutenção de desigualdades estruturais.

Por exemplo, numa escola, estudantes com deficiência frequentam uma sala ou unidade separada durante a maior parte do tempo escolar, com poucas oportunidades de interação com as restantes/os colegas. Embora esta organização possa ser apresentada como forma de apoio especializado, produz segregação quando limita a participação plena na vida escolar e reforça a ideia de que algumas pessoas aprendem e pertencem em espaços distintos.

## DIFICULDADES NA CONVIVÊNCIA



### TEMPO ESTIMADO

As Partes I e II desta atividade têm um tempo estimado de 60 minutos cada.



### OBJETIVOS

- Aprender a identificar as dificuldades que surgem ao conviver com outras pessoas e a superá-las, valorizando a identidade cultural própria e alheia.
- Identificar ações que podem ser realizadas para melhorar a convivência no próprio ambiente.



### MATERIAIS

- Folhas ou pedaços de papel
- Canetas
- Teste da Convivência (Anexo I)
- Cartões verdes, laranjas e vermelhos
- Lençol grande



### QUEBRA-GELO

Pede-se às e aos participantes que se reúnam em grupos de 6-8 pessoas. Depois, dá-se a indicação de que todas e todos devem estar próximas (ombro contra ombro), num círculo, com os braços esticados para a frente.

Todas as pessoas devem então dar as mãos umas às outras, mediante as seguintes condições:

- Não podem dar ambas as mãos à mesma pessoa;
- Ninguém pode dar a mão a alguém que esteja diretamente ao seu lado (o resultado é um nó de mãos).

O grupo que deve desfazer os nós sem largar as mãos.



### DESENVOLVIMENTO DA ATIVIDADE - PARTE I

Para iniciar a sessão, pedimos às pessoas participantes que escrevam, num papel, o início da frase «Quando há confiança...» e a completem com o que lhes vier à cabeça nesse momento. Podem ser aspetos positivos e/ou negativos. Desta forma, expressarão o que o conceito de confiança lhes sugere.

Em seguida, abordaremos as dificuldades que podem surgir antes que haja confiança. Colocamos a seguinte questão: diante de uma pessoa e/ou um/uma colega muito diferente de mim, o que costuma acontecer comigo?

Pedimos que cada pessoa complete a seguinte tabela:

|          | Penso...                                        | Sinto...                   | Ajo...                                 |
|----------|-------------------------------------------------|----------------------------|----------------------------------------|
| Negativo | Irritação, medo, indiferença, rejeição, pena... | Dificuldades, problemas... | Eu isolo-o, protejo-me...              |
| Positivo | Curiosidade, apreço, alegria...                 | Riquezas, vantagens...     | Eu protejo-o, brinco com ele ou ela... |

Depois de concluído este exercício, pedimos que revejam as suas respostas e se perguntem:

- O que é mais difícil para mim?
- Que atitudes pessoais deveriam ser mudadas para facilitar a convivência?
- Existe algum compromisso concreto que eu possa assumir para melhorar a convivência com pessoas que são diferentes de mim e com as quais não me dou tão bem?
- Qual seria esse compromisso?
- No nosso grupo, como é a convivência? Que dificuldades existem?

Para descobrir isso, propomos que apliquem o «Teste de Convivência» que irão elaborar tendo em conta as atitudes, tanto positivas como negativas, de algumas pessoas em relação a outras e de outras pessoas em relação a si próprios. O melhor é formular perguntas claras, com um número limitado de respostas expressas com opções numéricas. No Anexo I, deixamos um exemplo de questionário que poderá ser aplicado (esta opção pode ser transformada num formulário online que organizará, automaticamente, os dados em gráficos, tornando as posteriores análises mais fáceis). Este questionário será sempre anónimo, assim como a divulgação dos seus resultados.

Depois de obterem as respostas, sugerimos que as comparem e tirem algumas conclusões em conjunto sobre como as pessoas avaliam a convivência no seu ambiente. Sugerimos que divulguem o resultado final à direção da escola, às famílias, à comunidade, etc., de uma forma criativa e participativa.

**Sugerimos que adicionem ou variem as perguntas para elaborar o questionário do grupo. Depois, podem aplicá-lo a diferentes pessoas da turma, da escola, do bairro, do grupo desportivo, do grupo de jovens, etc... para saber como elas avaliam a convivência, que dificuldades encontram, que características físicas e/ou outras são diferentes, etc.**



## AValiação

O grupo deverá estar disposto em círculo. Entrega-se a cada participante 1 cartão de cada cor. Vão-se colocando questões de avaliação da atividade e pede-se às e aos participantes que levantem o cartão que se adequa à sua opinião sobre a questão colocada, sendo que o verde significa uma opinião positiva, o laranja significa uma opinião neutra ou de satisfação média e o vermelho significa uma opinião negativa.

Contam-se os cartões e registam-se as respostas. Pode-se pedir a algumas pessoas que justifiquem por que levantaram aquele cartão.



## DESENVOLVIMENTO DA ATIVIDADE - PARTE II

### Construindo um acordo de Convivência

Para começar, propomos ao grupo que se divida em duas equipes com, aproximadamente, o mesmo número de pessoas cada uma. Para que não se possam ver entre si, cada equipe posicionar-se-á de um lado de um pano ou lençol grande, como se fosse um pano de cortina, que estará pendurado ou preso por duas pessoas que não estão a participar na dinâmica.

É importante que as duas equipes não se vejam, mas que possam comunicar-se facilmente através do pano para conseguir recriar exatamente a mesma estátua ou imagem imóvel.

O grupo terá sete minutos para se organizar. Em primeiro lugar, terá de representar numa estátua, imagem ou cena de teatro um conflito ou desunião na convivência do grupo, da forma mais realista possível. Se considerarmos adequado, podemos sugerir que representem um conflito que tenham tido no grupo.

Cada equipe tem como missão conceber e recriar a cena proposta; todas e todos têm de estar dentro dela e devem estar ligadas por alguma parte do corpo.

Quando o tempo tiver passado, mesmo que não se tenha terminado, o pano cairá e ambas as cenas serão vistas.

As equipes avaliarão as semelhanças e diferenças entre as cenas. Para ajudar na reflexão, podem ser colocadas as seguintes questões (poder-se-á não colocar todas e/ou adaptar umas e acrescentar outras).

- Conseguiram representar exatamente a mesma cena de conflito?
- Que ideias esta cena representa?
- Como se sentiram?
- Como é que cada uma/um de vocês participou? Que papel assumiu?
- Gostariam de ter assumido outro papel?
- É uma situação de conflito que pode ser reconhecida como real no grupo, na escola, na família, no bairro?
- Como foi a comunicação entre os dois grupos?
- Há coisas que poderiam ser melhoradas?
- Quais e de que maneira?

É importante garantir que todas as pessoas possam participar e se expressar com confiança durante este espaço de reflexão, dando, por exemplo, prioridade a jovens que ainda não tenham falado.

Em seguida, propomos repetir a dinâmica com uma cena que represente uma alternativa ao conflito representado ou uma forma de o gerir. Esta cena terá de demonstrar a convivência pacífica e positiva que queremos para o nosso grupo. Pode ser definida previamente pelo ambiente, pelas qualidades que têm como grupo e pela forma como se relacionam entre si.

Passado esse tempo, o lençol é retirado e, depois de ambos os grupos observarem as cenas, avaliarão se são exatamente iguais ou se, pelo contrário, representam ideias diferentes.

Para terminar, o grupo reúne-se em círculo e a pessoa que dinamiza sugere algumas perguntas ou reflexões finais, comparando esta segunda representação de convivência com a primeira:

- Como se sentiram desta vez?
- Participaram com um papel diferente do anterior?
- Como foi a comunicação entre os dois grupos?
- Mudaram as estratégias?
- Os acordos iniciais foram respeitados?
- O que acham da vossa convivência na turma e na escola?
- Tem relação com as cenas que representaram? Que propostas podem fazer para melhorá-las?
- Que estratégias esta atividade proporcionou para resolver conflitos dentro do grupo?

Como reflexão final sobre a convivência, comentamos o que é necessário para criar e manter espaços de convivência respeitosos: o que cada pessoa precisa, o que é importante para conviver em grupo, quais as qualidades individuais e grupais promotoras de uma cultura de paz (por exemplo, a empatia, o companheirismo, a generosidade, a escuta ativa, a inclusão, o respeito, etc.).

Transformamos as reflexões em acordos que serão refletidos num Acordo de Convivência, que servirá de guia na vida do grupo.

Para se comprometerem com os acordos que foram escritos, propomos que cada participante faça uma assinatura simbólica na mão ou nas costas do colega que está ao seu lado ou que escreva o seu nome ao redor do Acordo de Convivência criado.



## AVALIAÇÃO

Rever rapidamente o que foi feito. Depois, pedir às e aos participantes para se sentarem formando um círculo. Em seguida, escolher uma das frases e pedir a cada participante que a termine. Não são permitidos nem comentários nem debate:

- a. A parte mais interessante foi... e a mais aborrecida foi...
- b. O que me custou mais foi... e o que gostei mais foi...
- c. Apreendi... e quero saber mais sobre...

## MODELOS DE CONVIVÊNCIA



### TEMPO ESTIMADO

Esta atividade tem um tempo estimado de 60 minutos.



### OBJETIVOS

- Conhecer os diferentes modelos de convivência cultural.
- Analisar as características da convivência no ambiente.
- Propor ações para melhorar a convivência nos grupos e entre grupos.



### MATERIAIS

- Quadro ou *flipchart*
- Marcadores
- Anexo II - Cinco histórias, cinco atitudes
- Desenho da mala de viagem
- Post-it coloridos
- Canetas



### DESENVOLVIMENTO DA ATIVIDADE

Para refletir sobre a diversidade cultural, propomos pensar em conjunto nas vantagens e oportunidades que a convivência entre diferentes culturas oferece, bem como nas dificuldades. Mencioná-las livremente<sup>1</sup>, como uma chuva de ideias, e uma pessoa do grupo anota-as num local visível (quadro negro, *flipchart*, Padlet, etc.).

| Viver entre diferentes culturas |  |  |  |  |  |  |  |  |  |              |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|---------------------------------|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--------------|--|--|--|--|--|--|--|--|--|
| Oportunidades                   |  |  |  |  |  |  |  |  |  | Dificuldades |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|                                 |  |  |  |  |  |  |  |  |  |              |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|                                 |  |  |  |  |  |  |  |  |  |              |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|                                 |  |  |  |  |  |  |  |  |  |              |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|                                 |  |  |  |  |  |  |  |  |  |              |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|                                 |  |  |  |  |  |  |  |  |  |              |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|                                 |  |  |  |  |  |  |  |  |  |              |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|                                 |  |  |  |  |  |  |  |  |  |              |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|                                 |  |  |  |  |  |  |  |  |  |              |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
|                                 |  |  |  |  |  |  |  |  |  |              |  |  |  |  |  |  |  |  |  |

Na sequência das respostas, comentamos como na convivência existem oportunidades e desafios. É normal que no contacto diário surjam diferenças, ou até atritos, com as pessoas que estão à nossa volta. Isso também acontece dentro da nossa família ou no nosso grupo de amizades. No entanto, num nível superior, na sociedade atual, onde coexistem pessoas de diferentes origens, tradições culturais e religiosas, opiniões políticas, identidades de género e orientações sexuais, as diferenças

<sup>1</sup> (Dinamização) Deixa-se ao critério de quem dinamiza se prefere fazer esta discussão em plenário ou em pequenos grupos que, posteriormente, partilham no grupo alargado.

são muito mais evidentes e o risco é transformá-las num problema, quando o ideal seria geri-las e aproveitá-las em benefício de todas e todos.

Assim como há uma variedade de atitudes pessoais que podemos adotar (de forma intencional ou não) quando nos relacionamos com outras pessoas, também na sociedade podem ser geradas diferentes formas de coexistência, que foram classificadas em distintos modelos, que se apresentam de seguida:

| Atitude e modelo social        | Em que consiste                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          | História exemplificativa |
|--------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------|
| <b>Negação Inibição</b>        | Ignorar as pessoas diferentes ou, até mesmo, negar a sua presença. Pode implicar não reconhecer os seus direitos humanos.                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                | O Povo Curdo             |
| <b>Exclusão Marginalização</b> | Rejeitar pessoas diferentes, vendo a diversidade como uma ameaça. Isso pode implicar leis que excluem certas pessoas de alguns direitos ou as isolam geograficamente. Nesse caso, fala-se de segregação, como aconteceu na África do Sul durante a época do <i>Apartheid</i> .                                                                                                                                                                                                                                                                                           | Ilan e Mariam            |
| <b>Assimilação Alienação</b>   | Aceitar a pessoa diferente, mas apenas na medida em que se nega a sua diferença. Isso gera leis que não reconhecem as diferenças culturais como algo positivo, mas que adotam os valores e os critérios de uma única cultura (geralmente a majoritária) como única referência. Quando uma pessoa se assemelha tanto à cultura dominante que esquece a sua própria cultura, ou até a despreza por ser minoritária, fala-se de alienação cultural (ou seja: tornou-se estranha, alienada, à sua cultura).                                                                  | Tiara McKinney           |
| <b>Multiculturalidade</b>      | Reconhecer que existe uma grande variedade de culturas e aceitá-las, valorizar o lado positivo das diferenças culturais e apostar na coexistência pacífica, mas sem promover uma grande interação, intercâmbio igualitário ou transformação mútua. Implica a ideia de que, para respeitar as culturas, é preciso preservá-las em si mesmas, sem fomentar muitos contactos. Isso traduz-se, por exemplo, na promoção de escolas apenas para pessoas de um determinado país, origem ou religião.                                                                           | Leni Lima                |
| <b>Interculturalidade</b>      | Reconhecer as diversidades como algo positivo e promover a harmonia entre culturas (como já faz o multiculturalismo), além de assumir que todas as culturas estão em constante contacto e transformação mútua. Trata-se de promover essa interação em termos de equidade, paridade e justiça. Significa apostar na coexistência na diversidade; reconhecê-la e procurar pontos em comum, para construir uma coexistência positiva através do conhecimento, da aprendizagem e da transformação mútua. É um processo contínuo e baseado na igualdade de todas as culturas. | Sarah Makuntima          |

Propomos refletir, individualmente, a partir das seguintes perguntas e, depois, partilhar em plenário:

- Olhando para o teu contexto (escola, bairro, igreja, grupo de amizade, equipa desportiva...), já presenciaste alguma situação que se possa assemelhar a algum destes modelos?
- Que atitude ou modelo predomina na tua escola, bairro, vila, cidade, país, etc.?
- Que modelo achas que pode ajudar todas as pessoas a se sentirem à vontade, incluídas e respeitadas em igualdade? Porquê?

Para concluir, dividimos o grupo em cinco pequenos grupos e entregamos cinco histórias diferentes a cada um dos grupos. Cada uma destas histórias (Anexo II) corresponde a um dos modelos sociais e/ou atitudes apresentadas na tabela anterior. O objetivo é que cada grupo leia as histórias e identifique o modelo social a que correspondem, de acordo com as definições presentes na tabela. No final, pede-se que cada grupo partilhe onde colocou cada história. Se necessário, clarificam-se os conceitos e/ou esclarecem-se dúvidas.



### AVALIAÇÃO

1. Quem está a dinamizar a atividade deverá desenhar uma mala de viagem no quadro ou numa folha de papel grande, afixada, previamente, num local visível.
2. Depois, entrega a cada participante 3 a 5 *post-it*.
3. Pede às/aos participantes para refletirem sobre a sessão e para escreverem nos *post-it* aquilo que consideram ser a “bagagem” mais importante que levam consigo. Pode tratar-se de bagagem relativa a conteúdos, relacionamentos, ideias, sentimentos, etc.
4. Os *post-its* são colocados na mala.
5. No final, a pessoa dinamizadora pode fotografar a mala e enviar a fotografia por correio electrónico a cada participante.

## IDENTIDADES MÚLTIPLAS



### TEMPO ESTIMADO

As Partes I, II e III desta atividade têm um tempo estimado de 60 minutos cada. A/o docente pode encurtar as afirmações do Tribunal de Opiniões de forma a tornar este tempo mais rápido.



### OBJETIVOS DA ATIVIDADE

- Identificar a cultura como elemento caracterizador das pessoas.
- Conhecer e valorizar os elementos culturais das pessoas com quem convivemos.



### MATERIAIS

- Papel cenário
- Canetas, marcadores, lápis de cor, lápis de cera, pastéis, tintas e pincéis
- Fita cola pintor
- Fita cola
- Bostik
- *Post-its* ou pequenas folhas brancas
- Anexo III - avaliação
- Anexo IV - diferentes culturas
- Tesouras
- Revistas com imagens para recortar
- Pedacos de tecidos
- *Flipchart* com “Que bom...”, “Que pena...” e “E que tal se...”



### DESENVOLVIMENTO DA ATIVIDADE - PARTE I

Antes da sessão, comece por preparar um mural grande com a palavra Cultura(s).

Iniciamos a sessão com o Tribunal das Opiniões. Para tal, marca-se no chão uma linha reta e pede-se às pessoas participantes que se levantem e se posicionem junto da linha desenhada no chão (esta atividade pode ser feita no exterior, se possível; caso contrário, faz-se na sala de aula, afastando mesas e cadeiras para abrir espaço). Em seguida, explica-se ao grupo que vão ser lidas algumas afirmações e que quem está a participar deve colocar-se ou à esquerda da linha (concordo) ou à direita (não concordo), consoante concordem ou não com as afirmações lidas. As afirmações são as seguintes:

- A cultura é o conjunto de tradições (como comida, danças e música), formas de pensar e comportamentos de pessoas específicas que vivem num lugar específico.
- A cultura precisa ser respeitada e preservada.
- As culturas étnicas têm danças, percussão e culinária interessantes e exóticas, mas precisam de aprender connosco como acompanhar a modernidade e a civilização — caso contrário, será sempre preciso ajudá-las e dar-lhes apoio.

- O que as pessoas consideram real e ideal para as suas vidas varia de acordo com a sua idade, classe social, género, religião, cultura da região em que vivem, história familiar, orientação política, educação, etc...
- É injusto quando me pedem para falar ou escrever português correto, sabendo que o meu português é do Brasil.
- A cultura é universal e intemporal.
- Se alguém é culto, pode compreender as mais elevadas expressões da arte e da música na história da humanidade.
- A cultura é dinâmica e diz respeito à forma como grupos de pessoas interpretam o mundo.
- Sinto que posso representar o meu povo. Posso certamente dizer o que a maioria das pessoas no meu país diria sobre uma questão específica.
- Um estereótipo é uma ideia errada e fixa sobre as características das culturas e reforça o racismo.
- Os estereótipos devem ser questionados e alterados para uma imagem positiva da cultura e das pessoas.
- O racismo é a crença na nossa própria superioridade cultural – e é isso que precisa ser questionado.

À medida que o grupo se vai posicionando consoante as afirmações que vão sendo lidas, a pessoa que dinamiza pode ir questionando os posicionamentos e/ou anotando alguma partilha e/ou comentário interessante.



### AVALIAÇÃO

Numa breve conversa, a/o docente coloca as seguintes questões à turma:

1. Como se sentiram nesta atividade?
2. O que aconteceu nesta atividade?
3. O que mudariam nesta atividade?



### DESENVOLVIMENTO DA ATIVIDADE - PARTE II

Seguidamente, propõem-se que, individualmente, as/os estudantes reflitam e respondam, num *post-it* (ou em pequenas folhas brancas), às seguintes questões:

- O que identificas como «a tua cultura»? Quais são as características da tua cultura?
- Que estereótipos tens sobre outras culturas?
- Alguma vez estiveste numa posição em que eras a minoria? Se sim, como te sentiste e porque achas que te sentiste assim?

Depois, constituem-se pequenos grupos. Pede-se às pessoas participantes que partilhem, no seu grupo, as respostas ao exercício individual. Em seguida, desafia-se o grupo a refletir e responder, num *post-it*, às seguintes perguntas:

- Como é que definem cultura?
- O que acontece quando grupos ou indivíduos decidem definir-se a si próprios ou às suas culturas como superiores ou melhores do que as/os outras/os?

- As diferenças devem ser respeitadas? Se sim, como e em que níveis?
- Como definem «respeito pela diferença»?

Seguidamente, cada grupo partilha as suas reflexões com as/os restantes colegas e coloca os post-its no mural das Cultura(s).

Para concluir, a/o dinamizadora apresenta a definição de cultura (esta também pode ser resumida e colocada no mural. Dêem asas à imaginação e criatividade!):

Cultura é o conjunto de características adquiridas por aprendizagem e partilhadas por um determinado grupo social. O fundamental não se aprende de forma isolada e individual, mas através de uma determinada comunidade ou grupo social. Consequentemente, esse grupo ou grupos culturais que partilham determinadas características costumam ser identificados e reconhecidos por essas características que, por sua vez, os diferenciam de outros grupos culturais.

Todas as pessoas pertencem a algum grupo cultural e, em certa medida, a mais de um. Podemos considerar-nos parte da cultura do continente em que vivemos, mas também da nossa região, família, etc. Dentro de cada país, também pode haver variações regionais significativas: algumas pessoas são do norte ou do sul, ou têm influência rural ou urbana. Dentro desta última, também pode haver diferenças notáveis de acordo com o tipo de bairro em que se vive (se é central ou periférico, ou qual é o seu contexto socioeconómico), vivendo e celebrando de maneiras diferentes os nossos costumes, tradições, línguas, religiões, sistemas de valores e formas de entender o mundo.



### AVALIAÇÃO

1. Entrega-se a cada participante a imagem da silhueta de uma pessoa (Anexo III).
2. Pede-se que, na parte de dentro da silhueta, escrevam as respostas à seguinte questão - “o que aprendi sobre mim?” Na parte de fora, escrevem a resposta à pergunta - “o que aprendi sobre as outras pessoas?”.



### DESENVOLVIMENTO DA ATIVIDADE - PARTE III

Inicia-se a terceira parte deste exercício fazendo uma revisão do conceito de cultura que se trabalhou na sessão anterior, chamando a atenção para as seguintes ideias fundamentais:

- A cultura é uma forma de interpretar a realidade, de ver e compreender o mundo, pois uma mesma situação numa cultura terá uma interpretação diferente daquela que se dá noutra.
- A cultura não é inata, mas sim aprendida através da família, da escola, dos amigos, dos meios de comunicação, da literatura, da música, etc.
- A cultura é aberta e dinâmica. A interpretação que cada pessoa faz do seu mundo é recriada através das relações com o ambiente e com outras culturas.
- Explicamos que, muitas vezes, as pessoas estão tão acostumadas à sua maneira de entender e fazer as coisas que não percebem que isso responde a uma determinada cultura e que existem outras formas de entender e fazer as coisas que são igualmente valiosas e úteis.

- É importante reconhecer a cultura à qual pertencemos e apreciar os seus aspectos positivos, mas também ver as suas limitações e valorizar igualmente outras culturas que nos rodeiam e inspiram.

Para isso, dividimos as pessoas participantes em pequenos grupos. A cada um atribuímos uma cultura diferente (Anexo IV) ou pedimos que escolham uma determinada cultura existente na região, na comunidade educativa, no país, alguma que as/os estudantes conheçam, etc.

Pedimos a cada grupo que elabore um pequeno mural, um desenho ou outro tipo de representação da cultura que escolheu para depois mostrá-la às outras pessoas.

Para ajudar, sugerimos que tenham em conta que, em qualquer cultura, reconhecem-se três grandes dimensões:

- Cultura material: a comida típica, o vestuário, a dança, a música, as construções, etc.
- Cultura social: as normas sociais, explícitas ou implícitas, que sustentam um grupo social (as leis, a distribuição do trabalho entre homens e mulheres, a organização política, etc.).
- Cultura simbólica: o que dá sentido a um grupo cultural (a língua, as religiões, os ritos, a maneira de entender a própria história, etc.).

Incentivamos a que pesquisem em diversas fontes de informação (livros, internet, artigos, documentários, filmes, redes sociais, podcasts, etc.), que lhes permitam aproximar-se da forma como as pessoas dessa cultura a descrevem, ampliando, assim, o que normalmente não se ouve.

No final, partilhamos o que mais lhes chamou a atenção ou o que não sabiam sobre a cultura que analisaram. Os materiais que produziram (desenhos, murais, etc) são colocados no mural das Cultura(s).

Em seguida, partilha-se com a turma que a nossa cultura e as tradições culturais do lugar onde vivemos fazem parte da nossa identidade e das pessoas que somos, e ajudam-nos a entender o mundo de uma determinada maneira.

Mas a nossa cultura não é estática: a cultura dos nossos antepassados é diferente da nossa, e as culturas que antes eram muito distantes ou consideradas «estranhas» agora estão mais próximas de nós graças aos filmes, à música, à internet, às redes sociais, às viagens ou aos encontros com pessoas de diferentes geografias.

Para terminar, propomos dialogar sobre as seguintes perguntas:

- Na tua família, há alguma pessoa que esteja mais ligada às tradições do que outras?
- Na tua família, quais as tradições que são mais respeitadas e quais mudaram ao longo do tempo? (Por exemplo: vestuário, comida, linguagem...).
- Se ocorreram mudanças, porque é que achas que elas aconteceram? (Por exemplo: ao passar do tempo, às novas tecnologias, à chegada de novas culturas...).
- Uma pessoa pode identificar-se com diferentes culturas? Porquê?
- Que dificuldades pode ter uma pessoa que se identifica com várias culturas ao mesmo tempo? Quais? Porquê?
- Pertencer a diferentes culturas oferece oportunidades? Quais? Porquê?

**AVALIAÇÃO**

1. Num papel grande, escrevem-se as seguintes frases: “Que bom...”, “Que pena...” e “Que tal se...”
2. Pede-se às e aos estudantes que avaliem a sessão, respondendo a cada uma das frases: “Que bom...” (algo que correu bem e/ou de que gostaram; algo que aprenderam; qualquer coisa positiva); “Que pena...” (algo que poderia ter corrido melhor e/ou de que não gostaram tanto); e “Que tal se...” (alguma sugestão, ideia nova, proposta de melhoria, etc...).

**PARA LEMBRAR**

- Dia Mundial da Diversidade Religiosa - 21 de janeiro
- Dia Internacional das Pessoas Ciganas - 8 de abril
- Dia Mundial da Diversidade Cultural para o Diálogo e o Desenvolvimento - 21 de maio
- Dia da Liberdade Religiosa e do Diálogo Inter-religioso - 22 de junho
- Dia Nacional do Cigano - 24 de junho

## PESSOAS EM MOVIMENTO



### TEMPO ESTIMADO

A Parte I desta atividade tem um tempo estimado de 60 minutos. A Parte II, onde se inclui o filme, tem uma duração estimada de 1h30, tempo total do filme. Se o tempo de aula e/ou disponível para a atividade for mais reduzido, a/o docente pode optar por visualizar o filme em duas partes.



### OBJETIVOS

- Promover uma cultura de hospitalidade e de acolhimento para com pessoas migrantes.
- Visibilizar a importância de combater as causas dos conflitos e construir políticas migratórias justas.



### MATERIAIS

- Anexo V - guião de entrevista
- Anexo VI - histórias de vida
- Mapa de Peters em grande formato (ou projetado)
- Frases cortadas sobre a definição de mobilidade humana
- Marcadores de cores distintas
- Lã / fio de diferentes cores
- Imagem do termómetro
- Filme *Flee - A Fuga*
- Anexo VII - ficha de trabalho sobre o filme *Flee - A Fuga*
- Quadro ou folha flipchart com o desenho de três montanhas



### DESENVOLVIMENTO DA ATIVIDADE - PARTE I

#### A mobilidade humana - trajetórias de migração

Pedimos às pessoas do grupo que pesquisem e partilhem com as e os colegas a história de alguém da sua família, pessoa amiga, vizinha, etc... que tenha vivido num país diferente do seu país de origem. Para isso, terão de preencher, previamente a esta sessão, o formulário de entrevista (Anexo V). Caso alguma ou algum estudante não conheça nenhuma pessoa nestas circunstâncias para entrevistar, podem ser utilizadas as histórias de vida que se encontram no Anexo VI.

Após o preenchimento do formulário de entrevista, divide-se a turma em pequenos grupos e coloca-se, na sala, um Mapa de Peters, questionando o grupo sobre o que é a mobilidade humana.



Deixamos que conversem sobre o tema e, uma vez que tenham chegado a um consenso sobre o conceito, em pequenos grupos, pedimos que construam a definição, utilizando as frases abaixo (que devem estar cortadas, em pequenos pedaços, para que as e os estudantes as possam juntar, formando a definição completa).

A mobilidade humana é a ação de se deslocar geograficamente, de forma individual ou coletiva, por vontade própria ou por pressão de agentes externos, devido a diferentes causas.

Entre elas estão a pobreza; a perseguição política; a discriminação por motivos étnicos, religiosos, de género ou de orientação sexual; as guerras ou os conflitos internos pelo controlo do território e dos recursos naturais; os abusos ou a violação dos direitos humanos; as alterações climáticas; e a desigualdade na distribuição da riqueza.

Também se deve ao desejo de conhecimento, à curiosidade de explorar o desconhecido ou ao gosto de experimentar a variedade de lugares e culturas do mundo.

Em seguida, partilham-se as entrevistas que se fizeram, anotando no mapa as rotas que as diferentes pessoas percorreram. Podemos usar cores diferentes para distinguir migrações forçadas de voluntárias. Depois, planeamos as seguintes perguntas:

- Como nos sentimos ao ouvir estas histórias e ver este grande mapa de movimentos humanos, de rotas, viagens e sonhos frustrados e realizados?
- Que motivos levaram as pessoas a sair dos seus países? Fizeram-no voluntariamente?
- No mundo, há milhões de pessoas que são obrigadas a deixar as suas casas. A que acham que isso se deve?
- Acham que são sempre bem recebidas no seu destino?
- Que valores descobrimos nestas histórias pessoais de deslocação?
- Como gostaríamos de ser tratados se estivéssemos na mesma situação que essas pessoas?

**AVALIAÇÃO**

Pede-se aos/às participantes para se posicionarem no termómetro nas seguintes afirmações:

- Gostaram da atividade?
- Perceberam o que é a mobilidade humana?
- Etc...

**DESCOBRIR MAIS SOBRE...**

- [Syrian Journey: Choose your own escape route](#)
- Organizações da Sociedade Civil de apoio a pessoas migrantes:
  - [Serviço Jesuíta aos Refugiados](#)
  - [Centro São Cirilo](#)
  - [Meeru Abrir Caminho](#)
  - [CPR - Conselho Português para os Refugiados](#)
  - [UNHCR - Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados](#)
  - [Solidariedade Imigrante](#)
  - [Casa do Brasil](#)

**PARA LEMBRAR**

- Dia Mundial do Refugiado - 20 de junho
- Dia Internacional dos Migrantes - 18 de dezembro

**DESENVOLVIMENTO DA ATIVIDADE - PARTE II*****Flee - A Fuga***

Dando seguimento à proposta anterior sobre trajetórias de migração, propomos a visualização do documentário *Flee - A Fuga* (2021), que narra, na primeira pessoa, a história de Amin Nawabi, um refugiado afegão, na Dinamarca. Amin foi obrigado a fugir do Afeganistão devido à guerra e, hoje, aos 36 anos, relata a sua extraordinária jornada como criança refugiada, lidando com traumas antigos e desafiando os limites e as construções de género.

Este é um documentário e filme de animação dinamarquês, indicado a três Óscares: Melhor Filme de Animação, Melhor Documentário de Longa-metragem e Melhor Filme Internacional.

Individualmente, à medida que vão vendo o filme, cada estudante preenche uma pequena ficha (Anexo VII). No final, partilham a pares.



## AVALIAÇÃO

Quem dinamiza deve desenhar três montanhas no quadro ou numa folha flipchart, afixada.

Na base da montanha pode colocar um escalador triste ou um símbolo que represente essa ideia, a meio um escalador medianamente satisfeito ou o símbolo e no topo um escalador feliz ou o símbolo. Cada montanha deverá ter escrito na base um item que se pretende avaliar: pode ser por ex. “conteúdos”, “relacionamento entre participantes” ou “duração”.

Pede-se às/aos participantes para refletirem sobre a sessão e para assinalarem em cada montanha o seu grau de satisfação relativamente aos itens considerados, colocando uma marca com uma caneta ou marcador no sítio que corresponde ao modo como se sentem: em baixo, a meio ou no topo.



## DESCOBRE MAIS SOBRE...

- Filmes e documentários que retratam trajetórias e experiências migratórias
  - *As Nadadoras* - da Síria devastada pela guerra às olimpíadas do Rio de Janeiro de 2016, duas irmãs iniciam uma viagem arriscada, usando heroicamente as suas qualidades de nadadoras.
  - *Human Flow* - um filme de expressão visual poderosa sobre migração humana em massa. O documentário elucida tanto a escala impressionante da crise dos refugiados como o seu impacto humano profundamente pessoal.
  - *Eu, Capitão* - um filme nomeado a um Óscar que retrata a jornada dos jovens irmãos Seydou e Moussa, que anseiam por um futuro melhor. Ambos deixam Dacar, no Senegal, e partem rumo à Europa numa épica aventura, onde enfrentam uma série de desafios do deserto, do mar e da própria essência humana.

## PÕE-TE NO MEU LUGAR



### TEMPO ESTIMADO

As Partes I, II, III e IV desta atividade têm um tempo estimado de 60 minutos cada.



### OBJETIVOS

- Conhecer o conceito de mobilidade forçada.
- Refletir sobre as suas causas e compreender as suas consequências, destacando a importância da criação de uma cultura de acolhimento.
- Promover boas práticas de uma cultura de acolhimento.



### MATERIAIS

- Anexo VIII - um passo em frente
- Anexo IX - afirmações / situações
- Anexo X - avaliação
- Canetas / lápis / esferográfica
- Anexo XI - A Roda do Privilégio
- Lápis de cor
- Bostik
- Giz ou fita cola pintor
- Vídeo *A educação abriu o mundo de Mireille*
- Anexo XII - avaliação



### DESENVOLVIMENTO DA ATIVIDADE - PARTE I

#### Emigração voluntária e mobilidade forçada

Começamos a atividade explicando ao grupo que vamos falar sobre mobilidade humana, especificamente a emigração voluntária e a mobilidade forçada. Iniciamos uma chuva de ideias sobre esses termos.

- Que ideias associam aos termos emigração voluntária e mobilidade forçada?
- Na vossa família há alguém que tenha nascido noutra sítio que não aquele onde está agora a morar?
- Qual foi a última viagem que fizeram?
- Por que motivo a fizeram?
- Acham que dentro do nosso país também existe mobilidade de pessoas? De onde para onde?

Recolhemos as respostas e explicamos ao grupo que os seres humanos são migrantes e que, ao longo da história, temo-nos deslocado dos nossos locais de nascimento por diferentes motivos. Existem dois motivos principais: voluntários, como o turis-

mo; e forçados, como desastres naturais ou conflitos armados, que estão a obrigar milhões de pessoas no mundo a deslocar-se de suas casas para poderem sobreviver.

Enumeramos com o grupo as necessidades básicas e os objetivos vitais de qualquer pessoa e podemos anotá-los, num local visível.



### AVALIAÇÃO

1. Rever rapidamente o que foi feito.
2. Pedir às e aos participantes para se sentarem formando um círculo.
3. Escolher uma das frases e pedir a cada participante que a termine. Não são permitidos nem comentários nem debate:
  - a. A parte mais interessante foi... e a mais aborrecida foi...
  - b. O que me custou mais foi... e o que gostei mais foi...
  - c. Aprendi... e quero saber mais sobre...



### DESENVOLVIMENTO DA ATIVIDADE - PARTE II

#### Um passo em frente

Em seguida, entregamos a cada pessoa um papel com uma breve história de vida (Anexo VIII). Explicamos que a deverão ler, em silêncio, e não a podem partilhar com ninguém. Terão de encarnar essa história de vida; agora, serão essas personagens que têm no papel. Têm que construir a sua personagem, imaginar a sua história passada, presente e futura. Para tal, pode ajudar pensar no seguinte: como foi a tua infância? Que tipo de casa tinhas? Onde vivias? O que é que a tua família fazia? Estudaste? Brincavas? Como é a tua vida atualmente? Onde estás? Como vives? O que fazes? Quanto dinheiro ganhas? Como é a tua rotina diária? O que fazes nos tempos livres? O que te motiva? De que tens medo? O que gostarias de fazer no futuro? Dão-se alguns minutos para cada pessoa construir a sua personagem.

Em seguida, a pessoa que está a dinamizar pede que o grupo se coloque em fila, lado a lado, formando uma linha reta.

Depois de todas as pessoas lerem a sua história, construírem a sua personagem e se colocarem em linha reta, terão que prestar atenção às afirmações que quem está a dinamizar irá ler (Anexo IX). Consoante a história que têm no papel e a personagem que construíram, cada pessoa responderá a essas afirmações positivamente (dando um passo em frente) ou negativamente (permanecendo no seu lugar). A dinâmica deverá ser feita inteiramente em silêncio.

Terminadas as afirmações, as pessoas estarão, agora, em locais da sala muito diferentes. Umas bem mais à frente do que outras. Houve quem nem sequer tivesse saído do seu lugar. Pede-se, então, ao grupo que observe onde é que cada pessoa está, sem ninguém sair do seu lugar. Depois, cada pessoa lê/partilha a história que lhe calhou. Pedimos que as pessoas se sentem no chão, exatamente nos lugares onde estão.

**Sugerimos que este exercício seja feito num espaço amplo, que permita que as pessoas se movam, de preferência no exterior. Se existir uma parede, pode pedir-se que as e os jovens se encostem à parede.**

Deixamos alguns minutos para que cada pessoa pense no que aconteceu no jogo. Em seguida, questionamos sobre o que se passou, deixando o grupo falar livremente. Para ajudar à reflexão, a pessoa que está a dinamizar, pode ir fazendo as seguintes perguntas:

- Porque é que as pessoas terminaram a dinâmica em locais tão diferentes?
- O que acham que acontece com as vossas necessidades básicas diante de uma situação como a da vossa história de vida?
- Alguém encontrou obstáculos e/ou dificuldades na sua história de vida? Se sim, quais?
- Houve alguém que não tivesse dificuldades? Porquê?
- Sentiram que os vossos direitos humanos básicos estavam em perigo?
- Porque é que acham que as pessoas se movem (migram) de uns locais para outros?
- Alguém aqui tomaria a decisão de emigrar? Como é que seria essa “viagem”?
- Como é que gostariam que vos acolhessem no país ou na cidade de chegada?
- Como é que as migrações forçadas afetam, diferentemente, homens, mulheres, rapazes e raparigas?

Conclui-se este exercício refletindo sobre as consequências das migrações forçadas, chamando a atenção para o facto de que metade das pessoas refugiadas, a nível mundial, são mulheres, meninas e raparigas e que são especialmente afetadas por situações de violência e desigualdade.

**Caso o tempo disponível para esta sessão seja limitado, sugerimos que se façam menos afirmações do que aquelas disponibilizadas no Anexo IX. É importante que haja tempo suficiente para a última parte de reflexão e partilha. Em alternativa, a reflexão e partilha podem ser feitas noutro momento, apesar de ser sempre melhor logo a seguir ao exercício. No caso de se optar por fazer noutra altura, é importante que a pessoa que está a dinamizar a atividade tire uma fotografia ao grupo para que se possa ter um registo de onde cada estudante terminou.**



### AVALIAÇÃO

Entrega-se a cada pessoa uma folha com a imagem de uma mochila e de uma caixa. Pede-se que, na mochila, escrevam uma coisa de que gostaram na sessão e que querem levar consigo. Na caixa, deverão escrever uma coisa de que não gostaram na sessão e/ou uma sugestão que gostariam de deixar.



### DESENVOLVIMENTO DA ATIVIDADE - PARTE III

#### A Roda do Privilégio

Inicia-se esta segunda parte da atividade recordando o que foi feito na sessão anterior e introduzindo os conceitos de poder e de privilégio.

- Recordam-se do exercício anterior? O que aconteceu?
- Porque é que havia pessoas que tinham ficado mais à frente do que outras?
- Todas essas pessoas tiveram as mesmas oportunidades? Porquê?
- O que acham que é o poder? E o privilégio?
- Acham que vocês são privilegiadas/os? Em que medida?

Em seguida, entregamos uma Roda do Privilégio a cada pessoa (Anexo XI) e pedimos que, individualmente, a preencham, pintando as várias partes da roda de acordo com a sua própria identidade e história de vida. Nesta parte, é importante que o grupo perceba a lógica da roda e como a devem pintar. Para tal, deve-se explicar que o poder/privilégio está concentrado no centro e que a marginalização acontece nas extremidades do círculo (quanto mais para fora, menos privilégios se tem e maior é o risco de marginalização).

Depois, cada pessoa partilha a sua roda com um/uma colega, a pares, explicando porque é que a pintou assim.

Após cada par partilhar a sua roda, regressamos a plenário para uma reflexão conjunta. Para facilitar o diálogo, podem-se colocar as seguintes questões:

- Como se sentiram ao fazer este exercício?
- A vossa roda, depois de pintada, ficou igual ou diferente à do vosso par? Porquê?
- Agora que pintaram a vossa roda, mantêm as vossas opiniões iniciais quanto a serem ou não pessoas privilegiadas? Porquê?
- Conseguem explicar, novamente, o que é o poder e o privilégio?
- De que forma é que o poder e o privilégio influenciam as vossas escolhas e as vossas vidas? E as de outras pessoas?

Introduzir o conceito de interseccionalidade, explicando que

A interseccionalidade é uma lente através da qual se pode ver onde o poder surge e colide, onde se bloqueia e se cruza. É o reconhecimento de que cada pessoa tem as suas próprias experiências únicas de discriminação e privilégio.

Colocam-se as Rodas do Privilégio de cada pessoa na parede (anónimas) para que fiquem visíveis. Ao olhar para elas, quem está a dinamizar a atividade pode fazer uma análise global do que se vê, questionando o grupo sobre diferenças e semelhanças entre cada uma das rodas.



#### AVALIAÇÃO

Desenha-se no chão um alvo gigante. Explica-se às pessoas participantes que lhes vão ser colocadas perguntas de avaliação da atividade e que devem responder, deslocando-se no alvo. A maior aproximação ao centro indica mais satisfação.



## DESENVOLVIMENTO DA ATIVIDADE - PARTE IV

### A educação abriu o mundo de Mireille

Começamos por ver o vídeo “A educação abriu o mundo de Mireille”, onde a protagonista, Mireille Twayigira, narra a sua própria viagem migratória. Conversamos, de seguida, sobre o vídeo. Se a pessoa dinamizadora achar por bem, pode registar, num local visível, algumas das respostas partilhadas.

- Como é que esta situação afeta meninas e jovens em todo o mundo?
- Que importância tiveram a educação e o acolhimento que Mireille recebeu no país de acolhimento para o seu futuro?
- O que teria significado para ela e para tantas outras meninas e jovens não ter tido esse acolhimento?
- Podemos nós ser agentes de promoção de uma cultura de acolhimento nos nossos ambientes?
- Com que ações poderíamos começar?

### Um quiz para aprenderes mais sobre migrações

Pedimos que a turma forme pequenos grupos. Cada equipa jogará, em conjunto, o quiz. O objetivo do jogo será desconstruir mitos sobre as migrações, apresentando factos e números reais e atuais sobre o fenómeno.

Para tal, propomos a utilização da ferramenta digital Geneally, onde poderá colocar as questões. Em alternativa, pode ser utilizado um PowerPoint.

1. No final de 2024, quantas pessoas deslocadas havia em todo o mundo?
  - a. Cerca de 120 milhões - mais propriamente 123,2 milhões, como resultado de perseguição, conflito, violência, violações dos direitos humanos ou eventos que perturbam gravemente a ordem pública. Este número quase duplicou na última década, segundo um [relatório da ONU](#). Entre estas pessoas deslocadas, encontram-se deslocados internos, refugiadas/os e requerentes de asilo.
  - b. Cerca de 52 milhões
  - c. Cerca de 150, 4 milhões
  - d. Cerca de 73,5 milhões
2. Atualmente, quantas pessoas deslocadas internamente (dentro do próprio país) existem no mundo?
  - a. 80 milhões
  - b. 73,5 milhões - significa que 60% das pessoas deslocadas à força não abandonam o país de origem.
  - c. 92,4 milhões
  - d. 32 milhões
3. Atualmente, quantas pessoas refugiadas (fora do seu país de origem) existem mundialmente?
  - a. 53,7 milhões
  - b. 41,5 milhões
  - c. 36,8 milhões
  - d. 80 milhões

4. Quantas pessoas requerentes de asilo (que pediram algum tipo de proteção internacional num país terceiro) existem atualmente?
  - a. 8,4 milhões
  - b. 6,5 milhões
  - c. 10 milhões
  - d. 20 milhões
5. Quais são os países que geram mais pessoas deslocadas?
  - a. Venezuela, Irão, Palestina e Iraque.
  - b. Sudão, Síria, Afeganistão e Ucrânia.
6. A maioria das pessoas refugiadas estão na Europa.
  - a. Verdadeiro
  - b. Falso - Duas em cada três vivem em países vizinhos (67% do total). Em termos absolutos, quem mais acolhe pessoas refugiadas são o Irão (3,5 milhões, principalmente do Afeganistão), a Turquia (2,9 milhões, principalmente da Síria), a Colômbia (2,8 milhões, principalmente da Venezuela), a Alemanha (2,7 milhões, principalmente da Ucrânia, Síria e Afeganistão) e o Uganda (1,8 milhões, principalmente do Sudão do Sul e Congo). Em termos proporcionais, quem mais acolhe são o Líbano (1 pessoa refugiada para cada 8 habitantes), o Chade e a Jordânia (ambos com 1 pessoa refugiada para cada 16 habitantes).
7. São os países mais ricos que acolhem mais pessoas deslocadas.
  - a. Verdadeiro.
  - b. Falso - os países de rendimento baixo e/ou médio acolhem 73% das pessoas deslocadas em todo o mundo. Os países menos desenvolvidos dão asilo a 23% do total.
8. Em 2024, do total de pessoas deslocadas, quantas eram crianças, menores de 18 anos?
  - a. Cerca de 20%
  - b. Cerca de 60%
  - c. Cerca de 40% - entre 2018 e 2024, cerca de 2,3 milhões de crianças nasceram como refugiadas, ou seja, fora do seu país de origem.
  - d. Cerca de 80%
9. Existem 4,4 milhões de pessoas apátridas (que não têm a nacionalidade de nenhum país)
  - a. Verdadeiro
  - b. Falso



### AValiação

Coloca-se a imagem do Anexo XII na parede (ou projetada). A cada estudante pede-se que, num *post-it*, escreva a resposta às seguintes questões: “o que aprendi” (cérebro/cabeça), “como me senti” (coração), “o que gostava de fazer a partir daqui” (mãos).

## TEMOS DIREITOS



### TEMPO ESTIMADO

Esta atividade tem um tempo estimado de 60 minutos.



### OBJETIVOS

- Conhecer e identificar os Direitos Humanos através de fotografias que ilustram o seu respeito e/ou violação.
- Sensibilizar para a relevância dos Direitos Humanos na vida quotidiana.
- Fomentar a empatia e o respeito pela dignidade humana.



### MATERIAIS

- Anexo XIII - fotografias dos Direitos Humanos
- Quadro ou folha de *flipchart*
- Vídeo *TED Ed Lessons Worth Sharing - Direitos Humanos*
- Anexo XIV - artigos da DUDH
- Canetas / marcadores
- Anexo XV - avaliação



### DESENVOLVIMENTO DA ATIVIDADE

Iniciamos esta atividade preparando o espaço. Expõem-se, na sala, as fotografias que ilustram determinados Direitos Humanos ou a sua violação (Anexo XIII).

Depois, questionamos o grupo sobre o que são os Direitos Humanos. Se for útil, pode-se apontar as respostas no quadro ou numa folha *flipchart*. De seguida, apresenta-se a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), a sua história e mecanismos de funcionamento, através da visualização do vídeo *TED Ed Lessons Worth Sharing - Direitos Humanos*. Quem dinamiza pode verificar se o grupo ficou com alguma dúvida e/ou questão relativamente ao vídeo.

Em seguida, constituem-se pares ou pequenos grupos de três pessoas e entrega-se a cada grupo o Anexo XIV, onde constam os 30 artigos da DUDH. Desafiam-se as e os jovens a visitarem a exposição de fotografias na sala e a escolherem três fotografias, identificando o ou os direitos que consideram estar ali representado(s) ou em falta (violado(s)). As fotografias estarão numeradas para facilitar a sua identificação. No Anexo XIV anotam as suas respostas.

Depois da visita à exposição, já em plenário, pede-se a cada par/trio que partilhe que fotografias escolheu e que direitos conseguiu identificar, procurando incluir quer direitos civis e políticos, quer direitos sociais e económicos. Vão-se apontando as respostas num *flipchart*.

Nesta fase, é importante rever com as pessoas participantes a atividade em si, sistematizando as suas aprendizagens. Para facilitar este processo, propomos que sejam colocadas algumas das seguintes perguntas facilitadoras:

- Os grupos escolheram fotografias diferentes ou as mesmas?
- Dentro dos grupos houve pessoas que escolheram a mesma fotografia ou tiveram que chegar a um acordo? Ou as diferentes pessoas do grupo tiveram ideias diferentes sobre como representar diferentes direitos? O que é que isso nos diz acerca da forma como vemos o mundo?
- De seguida, façam a revisão da lista de fotos associadas a cada artigo registado nas folhas de *flipchart*.
- Que fotografias foram escolhidas com mais frequência? Porque será que foram escolhidas mais vezes? O que têm de especial? O tamanho ou a cor fizeram diferença, ou o conteúdo foi o mais significativo?
- Alguma das fotografias foi escolhida para representar vários direitos diferentes?
- Alguém não está de acordo com a interpretação de uma determinada fotografia?
- Há fotografias que não foram escolhidas? Ainda assim, será que podiam ser usadas para representar algum dos Direitos Humanos? Quais?



### AValiação

Entrega-se a cada jovem um conjunto de emojis (Anexo XV) que servirão de resposta a algumas afirmações que a pessoa que está a dinamizar a atividade vai colocando. Consoante a resposta, as e os jovens levantam o emoji correspondente.

- Gostei desta atividade.
- Aprendi alguma coisa nova com esta atividade.
- Esta atividade foi interessante.
- Gostei das fotografias apresentadas.
- A atividade foi dinâmica.
- Etc...



### DESCOBRIR MAIS SOBRE...

- Marielle Franco - ativista brasileira pelos direitos das mulheres negras, pessoas LGBTQIA+ e de jovens nas favelas do Rio de Janeiro.
- Nelson Mandela - ativista sul-africano que lutou contra o sistema racista de apartheid na África do Sul.



### PARA LEMBRAR

- Dia Mundial dos Direitos Humanos - 10 de dezembro

## ARTIVISMO



### TEMPO ESTIMADO

Esta atividade tem um tempo estimado de 60 minutos iniciais. No entanto, o restante da atividade não tem um tempo específico estimado uma vez que se propõe a criação de um objeto artístico. Dependerá do que as/os estudantes decidirem fazer.



### OBJETIVOS

- Conhecer o que é o ativismo e a sua função.
- Conhecer alguns exemplos de artistas portuguesas/es e estrangeiras/os que utilizam o ativismo como forma de crítica social.
- Criar uma campanha de ativismo como uma das formas possíveis de defender e promover os Direitos Humanos.



### MATERIAIS

- Anexo XV - exemplos de artistas



### DESENVOLVIMENTO DA ATIVIDADE

Iniciamos esta atividade por descobrir o significado da palavra ativismo, tentando descobri-lo pela junção das palavras arte e ativismo.

O ativismo é a junção da arte com o ativismo. As/os artistas utilizam as suas criações para consciencializar, provocar reflexão e impulsionar mudanças em questões sociais, políticas ou ambientais. É uma forma de expressão que transcende os limites convencionais da arte e que procura impactar diretamente a sociedade. O ativismo abrange diversas formas de manifestação, incluindo pintura, escultura, música, desenho, desenho digital, teatro, cinema, dança e performance.

Seguidamente, partilham-se algumas pessoas artistas que têm utilizado o ativismo como forma de expressão. Sugerimos os seguintes exemplos: Banksy, Ai Weiwei, Bordalo II, Marta Nunes e Capicua. No Anexo XV, podem ser encontradas algumas propostas de obras destas e destes artistas que se podem dar a conhecer às e aos estudantes.

Depois, desafia-se o grupo a criar a sua própria campanha de ativismo sobre problemáticas e questões relacionadas com a Interculturalidade que tem vindo a ser trabalhada ao longo dos últimos meses, nas diversas sessões deste recurso. Este trabalho poderá ser feito individualmente, em pequenos grupos ou a nível de turma.



### AVALIAÇÃO

Como foi pensar e criar uma campanha de ativismo sobre Interculturalidade? O que mais gostei? Que desafios surgiram? O que aprendi no caminho?



### DESCOBRE MAIS SOBRE...

- O Museu do Banksy
- Ai Weiwei
- Bordalo II
- Marta Nunes
- Capicua

## ANEXOS

Anexo I: Dificuldades na Convivência - teste de convivência

Anexo II: Modelos de Convivência - cinco histórias, cinco atitudes

Anexo III: Identidades Múltiplas - avaliação

Anexo IV: Identidades Múltiplas - diferentes culturas

Anexo V: Pessoas em Movimento - guião de entrevista

Anexo VI: Pessoas em Movimento - histórias de vida

Anexo VII: Pessoas em Movimento - ficha de trabalho sobre o filme *Flee - A Fuga*

Anexo VIII: Põe-te no Meu Lugar - um passo em frente

Anexo IX: Põe-te no Meu Lugar - afirmações / situações

Anexo X: Põe-te no Meu Lugar - avaliação

Anexo XI : Põe-te no Meu Lugar - roda do privilégio

Anexo XII: Põe-te no Meu Lugar - avaliação

Anexo XIII: Temos Direitos - Fotografias DH

Anexo XIV: Temos Direitos - Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH)

Anexo XV: Ativismo - exemplos de artistas

Anexo XVI: Temos Direitos - Avaliação

## ANEXO I: DIFICULDADES NA CONVIVÊNCIA - TESTE DE CONVIVÊNCIA

| Perguntas                                                                                                                                                      | Nunca                    | Pouco                    | Um pouco                 | Bastante                 | Muito                    | Totalmente               |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Sentes-te bem no teu bairro, na tua escola, no teu grupo de amigos ou noutros grupos que frequentas?                                                           | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Sentes que, nesses grupos, as pessoas te respeitam?                                                                                                            | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Nesses grupos, achas que há jovens que não estão integradas/os e se sentem sozinhas/os?                                                                        | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Nesses grupos, sentes que há outras/os jovens que não são respeitadas/os?                                                                                      | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Nesses grupos, achas que há pessoas que, às vezes, fazem comentários negativos em relação a outras pessoas?                                                    | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Já sentiste que foste colocada/o de parte por causa da tua maneira de vestir ou de falar? Ou por causa da tua cor de pele, nacionalidade, cultura ou religião? | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| No teu grupo de amigos há pessoas de outras origens, etnias ou culturas?                                                                                       | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Quando te cruzas com uma pessoa de outra cultura, religião ou cor de pele, tendes a distanciar-te?                                                             | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Achas que uma pessoa é inferior pelo facto de não ter dinheiro?                                                                                                | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

## ANEXO II: MODELOS DE CONVIVÊNCIA - CINCO HISTÓRIAS, CINCO ATITUDES

### O Povo Curdo

O Povo Curdo forma uma população estimada entre 25 e 35 milhões de pessoas que habitam uma região montanhosa estendida pelos territórios de cinco países: Turquia, Iraque, Síria, Irã e Armênia. São o quarto maior grupo étnico do Médio Oriente, mas nunca conseguiram um país próprio. Têm a mesma origem étnica, partilham a mesma cultura e a mesma língua e professam diversas religiões, embora a maioria seja muçulmana.

No início do século XX, muitos curdos começaram a considerar a criação de um Estado - o Curdistão - que parecia que se iria concretizar em 1920. Mas a Turquia não concordou, deixando este povo com um status minoritário nos seus respectivos países. Nas oito décadas seguintes, qualquer ação dos curdos para estabelecer um Estado independente foi brutalmente anulada, havendo hostilidades enraizadas entre estes países e o povo curdo.

Na Turquia, os curdos representam 15% a 20% da população do país e têm recebido um tratamento muito duro ao longo de várias gerações. Nas décadas de 1920 e 1930, muitos curdos foram deslocados, os seus nomes e a sua roupa foi proibida, o uso da língua curda foi limitado e até a existência de uma identidade étnica curda foi negada, com as pessoas designadas como “turcos da montanha”.

Já na Síria, os curdos representam entre 7% e 10% da população e há décadas que são reprimidos, sem acesso a direitos básicos. Cerca de 300 mil tiveram sua cidadania negada desde 1960 e as suas terras foram confiscadas e redistribuídas aos árabes na tentativa de “arabizar” as regiões curdas.

No Iraque representam cerca de 15% a 20% da população e, embora gozem de mais direitos nacionais do que os curdos que vivem nos países vizinhos, também enfrentam uma repressão brutal. Fizeram um referendo, em 2017, para criarem o seu Estado independente, mas o governo iraquiano nunca aceitou os resultados e disse que era ilegal e anulou os resultados.

(BBC News Brasil)

### Ilan e Mariam, Palestina

O Ilan é cidadão de Israel e nasceu num dos seus colonatos. A Mariam nasceu numa aldeia palestina e tem um cartão de identificação palestino. Apesar de viverem no mesmo país, Ilan e Mariam não têm os mesmos direitos.

O Ilan pode conduzir o seu carro e entrar em Jerusalém, conduzindo por estradas concebidas para contornar as comunidades palestinas e facilitar a sua deslocação. Mas a Mariam não está autorizada a conduzir o seu carro, livremente, até essa cidade. É necessário obter uma autorização israelita, raramente emitida, e que geralmente tem um prazo limitado. Mesmo com a autorização, terá de passar por postos de controlo, onde provavelmente enfrentará atrasos e humilhações.

Em caso de detenção, Ilan será julgado nos tribunais civis de Israel com todos os direitos processuais, mas Mariam será julgada num tribunal militar israelita, com quase 100% de probabilidade de condenação, ou possivelmente detida administrativamente, sem julgamento ou acusação, com base em provas secretas.

Se se quiserem manifestar pacificamente, Ilan terá toda a liberdade para o fazer, usufruindo do seu direito à liberdade de expressão sem repressão do estado. Mas para Mariam, as ordens militares restringem o seu direito à liberdade de expressão e o direito de protestar. Se violar estas ordens, poderá enfrentar até 10 anos de prisão.

Quanto à construção de uma casa, Ilan terá a vida mais facilitada porque Israel reservou grandes áreas do oeste da Cisjordânia para colonatos, onde foram aprovados planos para construir milhares de casas. Já Mariam, uma vez que vive numa área inteiramente controlada por Israel, é impossível. É mais provável que a sua casa seja demolida do que conseguir uma licença para construir.

(Visualizing Palestine)

### Tiara McKinney, EUA

No meu último ano do ensino básico, descobri que iria frequentar um colégio interno em Nova Jérsia. O meu esforço, as longas horas dedicadas aos estudos, o stress e a ansiedade iam compensar, mas eu não fazia ideia do que esperar da minha nova escola. Nunca tinha visitado Nova Jérsia e as únicas comunidades que conhecia eram as do meu país natal, as Bahamas.

Só conhecia a minha pequena comunidade insular, onde estudava com muitos dos meus colegas. Fazia compras no mesmo supermercado que a maioria deles, e os meus pais e os pais deles trabalhavam juntos ou se conheciam. Nova Jersey é muito diferente e ainda não me adaptei totalmente. Como é possível lidar totalmente com o facto de estar longe de casa?

Chegou o primeiro dia do meu primeiro ano e eu conduzi cerca de cinco minutos de um apartamento emprestado até à escola onde passaria o resto dos meus anos do ensino secundário. A minha mãe dizia palavras tranquilizadoras enquanto eu arrastava malas e caixas da nossa carrinha alugada até ao quarto onde iria morar. O quarto estava vazio e sem mobília, com os seus tapetes verdes ameaçadores e paredes de cor creme que não me lembravam nada da minha casa. Eu encolhia os ombros enquanto caminhava pelos corredores dos prédios de tijolos vermelhos para ir e voltar das reuniões de orientação, enquanto outros alunos desfilavam pelos corredores como se fossem passarelas. Eles estavam tão seguros de si... e tinham todo um legado familiar na escola. Eu não conhecia ninguém e não tinha nenhum legado. Sentia-me deslocada.

Naquele primeiro ano, apressei-me a aprender tudo sobre viver nos Estados Unidos e conviver com outras pessoas que não se pareciam em nada comigo e que vinham de origens diversas. Mudei a forma como falava e o que dizia. Achei que seria melhor não ter sotaque, então tentei falar como os outros à minha volta. Desaprendi a ser educada e a cumprimentar as pessoas, a sorrir para os outros e a dizer bom dia. Aprendi a simplesmente ignorar as pessoas quando estávamos em público. Desaprendi o meu

hábito de chamar os mais velhos de «senhora» ou «senhor». Não percebi que a minha aprendizagem e adaptação a essa nova cultura também vinham acompanhados de desaprendizagem e do apagamento dos costumes e tradições sociais que eram representativos do lugar de onde eu vinha — da minha cultura e educação.

Quando chegavam as férias, eu voltava para casa, mas quando chegava lá, sentia-me diferente. Saí dos aviões com ar frio e entrei na brisa fresca do mar, que me lembrou que estava em casa. Entreguei-me a tudo o que achava que fazia parte de ser bahamiano: fui à praia com mais frequência, comi mais doces e alimentos que antes considerava naturais e visitei familiares e amigos de quem sentia saudades quando estava fora.

No entanto... sentia-me uma fraude.

Eu tinha aprendido tudo sobre a cultura de Nova Jérquia e não conseguia mais parecer autêntica quando voltei para casa. Era ridicularizada pelo meu sotaque das Bahamas — ou melhor, pela falta dele. Em todas as lojas em que fazia compras, a família e os amigos achavam normal parar-me, à minha irmã ou à minha mãe e perguntar o que tinha acontecido.

«Ela parece tão “americana” agora», observavam e, às vezes, zombavam.

Parecia que eu não podia mais ser uma delas.

Sentia-me presa entre dois lugares, duas pessoas e duas culturas. Para os alunos da minha escola, eu ainda não era uma deles e tudo o que eu tinha tentado aprender fora era um disfarce para o meu passado — sobre o qual eu nunca falaria com eles. Para aqueles nas Bahamas e, mais especificamente, na minha pequena comunidade insular, eu também não conseguia me relacionar com eles. Eu era uma falsa, alguém que não tinha escolhido lembrar-se das suas raízes e alguém que tinha escolhido assimilar-se.

Na minha pressa em aprender o que achava que precisava para me integrar no estrangeiro, arrisquei sentir-me excluída em casa.

(“How Assimilation Changed My Identification with My Culture, 2020)

### Leni Lima, Cabo Verde

“Sou caboverdiana, filha de imigrantes e a minha história com certeza não é muito diferente de muitas outras crianças imigrantes. Aos 13 anos saí da minha terra rumo a Portugal. Sentia-me muito feliz porque finalmente iria estar com os meus pais. Tudo parecia um sonho. Viver num lugar diferente, casa nova, escola nova e principalmente novas amizades.

No meu primeiro dia de aulas estava nervosíssima, mas muito entusiasmada. Ia conhecer pessoas novas e fazer amigos.

Segunda-feira, 8:00 da manhã toca a campainha para entrar na aula. Fui encaminhada para a minha sala onde fui muito bem recebida. Os professores foram super simpáticos e os meus colegas super atenciosos. Até pediram ao professor para me mostrarem a escola em vez de assistirmos à aula.

‘Isto é um sonho’ — pensei eu.

Contudo, logo no segundo dia, fui evitada pelos colegas que no dia anterior tinham sido super atenciosos. Pensei que só me queriam mostrar a escola para não terem aula. Passei a estar sempre sozinha nos intervalos.

Com o passar do tempo, começaram a surgir os comentários acerca da cor da minha pele: 'Para preta até que és bonita' como se ser preto fosse sinónimo de ser feio. 'Tens sorte por não ter cabelo de preto!'

Certa vez, perguntaram-me: 'O teu pai é branco?' respondi que não, sem entender nada. E voltou a perguntar: 'A tua mãe é branca?' e novamente respondi 'Não...' e por fim perguntou com ar de gozo 'O padeiro da zona é branco?'. Nunca consegui compreender o porquê dessas 'brincadeiras'.

Penso que os professores nunca tiveram conhecimento dessas situações. Dominava a língua portuguesa sem dificuldades e a situação parecia controlada. No entanto, relativamente aos conteúdos escolares, sempre senti que ia a uma velocidade diferente da dos meus colegas: enquanto eles andavam, eu corria para chegar ao mesmo resultado.

Apesar disso, com resiliência e incentivo por parte dos meus pais para estudar e tirar um curso superior, fui superando as dificuldades do percurso e licenciiei-me em Geologia pela Universidade de Lisboa.

Algo que consigo ver agora como adulta, é que há a preocupação para que os alunos imigrantes aprendam a língua mas sem apostar na integração, no seu sentido mais completo: fazer com que se sintam bem, acolhidos e algum interesse em tentar perceber as suas origens, cultura, necessidades, e contexto."

(Teach for Portugal, 2021)

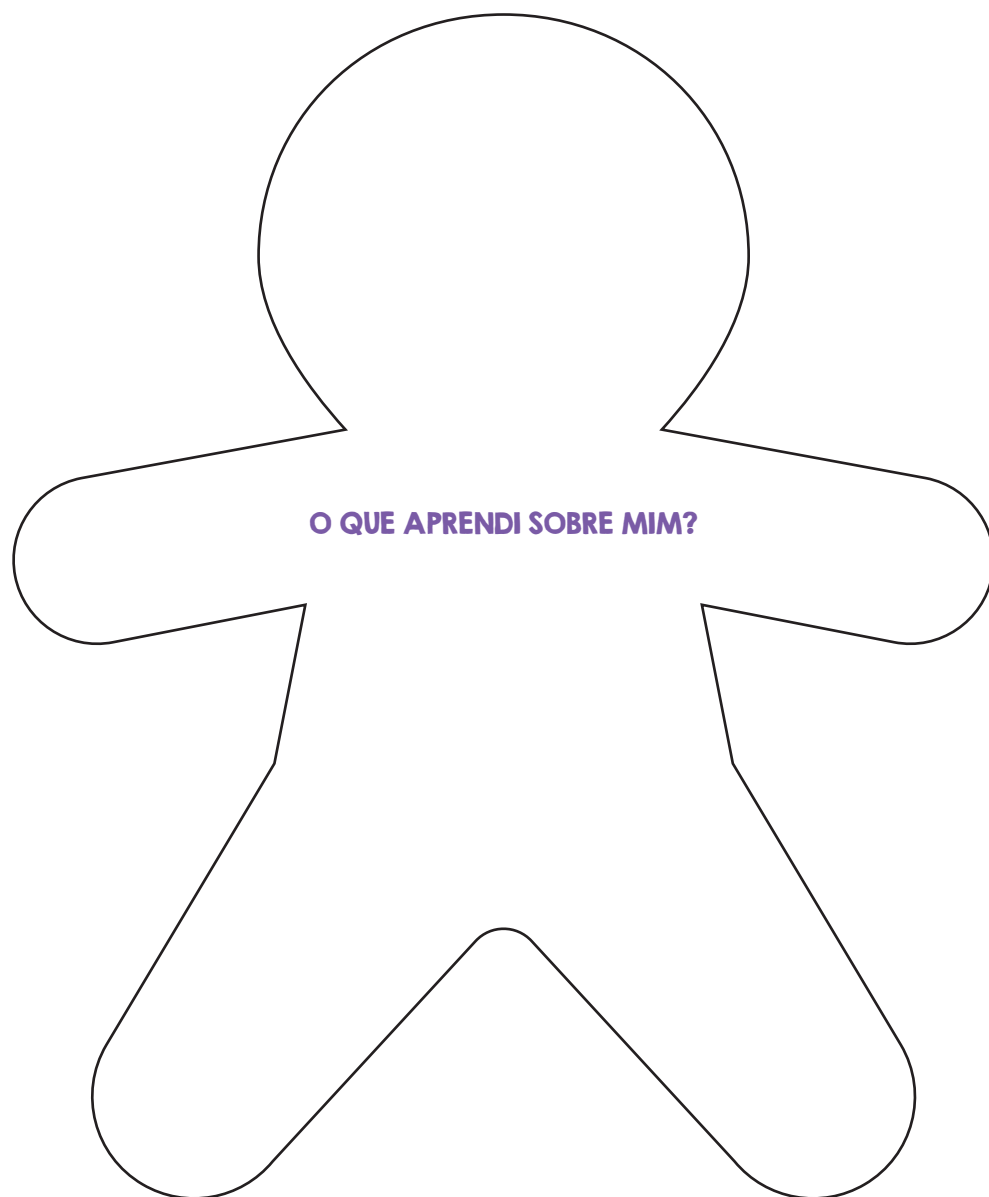
### Sarah Makuntima, Congo

"(...) Pedi asilo e nos centro de acolhimento para refugiados por onde andámos nos dias seguintes, encontrei tanta gente congoleza, camaronesa, gente que fala a minha língua - Lingala. Finalmente, senti que estava segura, em família, novamente. O meu filho nasceu passado uma semana e pouco. Dei conta que nem sequer tinha tido tempo para pensar o nome. Chamei-lhe Zinga, como o pai. Foi difícil começar tudo de novo. Nos primeiros tempos, achei várias vezes que não aguentava mais. Ouvir o tempo todo uma língua que não compreendes, tentar descobrir a saída por entre papéis e processos que não conheces, sobreviver entre as regras apertadas dos centros que te acolhem temporariamente. Não ter trabalho nem nenhuma perspetiva de futuro, mas quando vim para Braga, as coisas mudaram de outra forma. Uma pessoa ofereceu-se para dar aulas de português às minhas filhas; todas as semanas, vinha buscá-las. Uma outra pessoa, que agora é uma amiga, deu-me trabalho e tornou-se fiadora para eu conseguir ter uma casa. Cruzei-me com tanta gente, de coração tão grande, que isso deu um sentido à minha vida. Consegui ter a minha própria casa e tê-la cheia de pessoas, onde toda a gente pode morar, como eu gosto. As miúdas voltaram à escola, eu comecei a trabalhar, fizemos amigos (...). Não temos planos para algum dia sair de Portugal. Não imagino que pudéssemos morar noutro lugar. Este país acolheu-me (...). Agora quero aproveitar este lugar seguro."

(Human Voices, Meeru)

## ANEXO III: IDENTIDADES MÚLTIPLAS - AVALIAÇÃO

**O QUE APRENDI SOBRE AS OUTRAS PESSOAS?**



## ANEXO IV: IDENTIDADES MÚLTIPLAS - DIFERENTES CULTURAS

## Cultura Romani



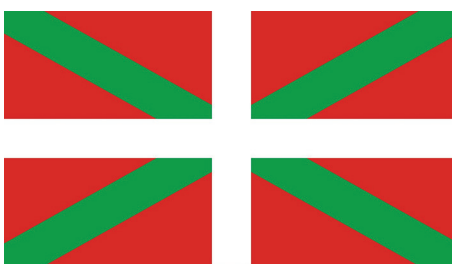
## Cultura Mirandesa



## Cultura Alentejana



## Cultura Basca



## Cultura Galega



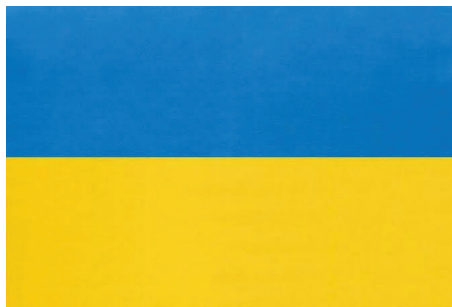
---

**Cultura Brasileira**

---

**Cultura Cabo -verdiana**

---

**Cultura Ucraniana**

---

**Cultura Angolana**

---

**Cultura Indiana**

## ANEXO V: PESSOAS EM MOVIMENTO - GUIÃO DE ENTREVISTA

Nome:

---

Idade:

---

Onde nasceste?

---

De onde é a tua família?

---

Por que é que tu ou a tua família decidiram emigrar?

---

Como se sentiram ao tomar essa decisão? Por quê?

---

Puderam decidir livremente se iriam ou não? Por quê?

---

Como se organizaram para fazer a viagem?

---

Que percurso fizeste/fizeram? Por quantos países passaste/passaram?

---

Alguém ou alguma coisa dificultou a partida? Se sim, quem ou o quê?

---

Como foi a receção no novo país/cidade?

---

Repetirias a experiência? Porquê?

---

De que é que sentem falta?

---

## ANEXO VI: PESSOAS EM MOVIMENTO - HISTÓRIAS DE VIDA

### Rean, 32 anos (Irão)

Aos 22 anos, Rean casou-se e deixou o Irão, com o marido, em busca de mais liberdade e com a ideia de começar uma nova vida. Pretendiam ir para os Estados Unidos da América, mas os seus pedidos de visto foram recusados, então decidiram emigrar para a Europa.

Essa decisão implicou uma viagem longa e difícil. Tiveram de pagar a traficantes que ajudaram a atravessar as fronteiras. Chegaram à Europa após uma viagem muito difícil. Ao chegar, solicitaram asilo. Durante os sete anos seguintes, Rean e o seu marido tiveram de esperar que o seu estatuto de pessoas refugiadas fosse reconhecido. Viveram num centro de acolhimento para requerentes de asilo, onde a vida era difícil, sobretudo sabendo que lhes podiam negar o asilo e que podiam ser repatriados.

Durante a sua estadia no centro, Rean conseguiu superar a solidão e as dificuldades do dia a dia ao fazer novas amizades e participar em projetos de arte e teatro. O tempo passou e Rean e o seu marido divorciaram-se. Perante esta nova situação, Rean apresentou outro pedido de asilo por conta própria. Finalmente, foi-lhe reconhecido o estatuto de refugiada porque, como na sociedade iraniana as mulheres divorciadas são rejeitadas, corria o risco de ser perseguida ou algo pior. Atualmente, Rean saiu do centro e vive feliz com o seu novo companheiro e o seu filho recém-nascido, Kehan.

(ACNUR, «Não são apenas números»)

### Doré, 24 anos (Congo-Brazzaville)

Doré chegou à Europa vindo do Congo-Brazzaville aos 8 anos e, depois, foi abandonado pela mãe. Embora tenha vivido posteriormente com familiares, nunca teve um/uma tutor/a legal e não conseguiu obter a autorização de residência permanente. Não tem passaporte e atualmente encontra-se na Europa com um visto de estudante renovável.

Doré é um acrobata que ganhou vários prémios e tem o seu próprio clube para jovens. No futuro, gostaria de ser professor de educação física. Fraucke, a sua namorada, também é estrangeira, mas vem de um Estado-Membro da União Europeia. Eles têm planos de constituir família em conjunto.

(ACNUR, «Não são apenas números»)

**Adelina, 27 anos (Kosovo)**

Adelina chegou à União Europeia quando tinha 10 anos e a situação política no Kosovo estava a deteriorar-se. O seu pai, secretário judicial em Gjilan, tinha de suportar uma intensa pressão política no trabalho. Ao perceber que o conflito era iminente, ele deixou o seu país em busca de asilo. No seu novo país de acolhimento, obteve o estatuto de refugiado e encontrou trabalho numa fábrica de conservas de peixe. Posteriormente, a sua esposa e as suas duas filhas vieram do Kosovo graças a um programa de reagrupamento familiar. Também lhes foi concedido o estatuto de refugiadas.

Atualmente, Adelina é estudante e está a terminar a licenciatura em Psicologia. Tem a cidadania do seu país de acolhimento. Agora, ao regressar ao Kosovo, pela primeira vez após 17 anos, para visitar a sua família e o seu país, ela descreve as diferentes emoções que experimenta e tenta imaginar como teria sido a sua vida se a sua família não tivesse fugido da guerra.

(ACNUR, «Não são apenas números»)

**Tino, 76 anos (Itália)**

Tino é reformado. Chegou à Bélgica em 1949 no âmbito de um programa de reagrupamento familiar: o seu pai já trabalhava lá como mineiro. Fugindo da fome do pós-guerra em Itália, aos 16 anos, Tino era o italiano mais jovem a trabalhar na mina. Mais tarde, casou-se com uma mulher belga, com quem teve vários filhos. Depois, começou a trabalhar na indústria.

Tino faz parte da primeira vaga de trabalhadores estrangeiros que participaram na reconstrução da Europa do pós-guerra. Países como a Alemanha, França, Reino Unido e Bélgica sofriam de uma grave escassez de mão de obra e tiveram de adotar medidas para atrair trabalhadores estrangeiros. Chegaram pessoas de toda a Europa e também de outros continentes.

(ACNUR, «Não são apenas números»)

**Alfredo, 33 anos e Verónica, 32 anos (México)**

Alfredo e Verónica são médicos, casados e vivem na Europa há um ano porque Alfredo recebeu uma oferta de trabalho na área de investigação psiquiátrica, a sua especialização.

Verónica, dermatologista, trabalhava num hospital e tinha um consultório privado no México. Embora, infelizmente, o seu diploma não seja reconhecido na Europa e ela não possa exercer a sua profissão, encontrou trabalho.

Ambos descobriram aspectos imprevistos: o alto custo de vida em comparação com os seus salários líquidos, a dificuldade em encontrar alojamento, o facto de estarem longe das suas famílias, etc. Alfredo e Verónica são um exemplo dos trabalhadores altamente qualificados

de que a União Europeia necessita para colmatar as lacunas do seu mercado de trabalho.

(ACNUR, «Não são apenas números»)

**Mandy, 19 anos (Camarões)**

Sim, agora sinto-me preparada para falar sobre o que aconteceu, pelo menos um pouco. Não é fácil para mim, mas talvez a minha história ajude outras pessoas.

Sinceramente, espero que sim. Conheci um rapaz, Patrick, navegando na internet, em 2000. Naquela época, eu tinha 19 anos. Um amigo contou-me que o tio dele tinha aberto um cibercafé e que alguém que trabalhava lá ajudava as jovens a encontrar maridos brancos, maridos de verdade.

Foi assim que conheci Patrick. Quatro meses depois, ele veio apresentar-se à minha família. Ele voltou para o seu país e ficou lá dois meses, depois voltou para se casar comigo. Solicitei os documentos de viagem na embaixada. Três meses depois, após obter o meu visto, saímos juntos do meu país. No início, tudo parecia normal. Tudo era novo para mim. Era a primeira vez que ia à Europa. Chegámos a uma casa linda. Ele disse-me que, naquela noite, viriam amigos seus porque tinha organizado uma festa em minha honra. Naquele mesmo dia, ele tinha levado o meu passaporte com a desculpa de que precisava de dar início ao processo legal para que eu pudesse obter a residência.

Não entendi o que aconteceu naquela noite. Levaram-me para um quarto. Não conhecia ninguém. Ainda tinha a ilusão de passar uma noite agradável. Mas naquela primeira noite «em casa» fui violada por muitos homens e mulheres; nem me lembro quantos foram.

Estava a sangrar e sentia-me destroçada. Chorei muito, mas isso não foi nada comparado com o que aconteceu depois. Eu estava prisioneira, não podia sair. Não podia escapar dos abusos sexuais. As pessoas pagavam aos meus captores e, quando me recusava a fazer o que os seus clientes queriam, eles chicoteavam-me. Como podiam fazer isso? Pareciam animais. Como puderam? A situação durou nove meses. Eles vigiavam-me dia e noite.

Um dia, num restaurante, ouvi pessoas a falar em ewondo, o meu dialeto. Os meus guardas não prestaram atenção quando cantei uma canção no meu dialeto local. Assim, pude alertar as pessoas do restaurante sobre a minha situação antes que me levassem de volta para casa. Duas semanas depois, ouvi sirenes na rua. Comecei a chorar e a gritar como uma louca. Depois disso, só me lembro de ter acordado no hospital.

Mais tarde, houve um julgamento. Graças a isso, libertaram mais duas jovens que também tinham sido obrigadas a prostituir-se. Os camaroneses que me salvaram a vida cuidaram de mim e ajudaram-me a recuperar.

(ACNUR, «Não são apenas números»)

**ANEXO VII: PESSOAS EM MOVIMENTO - FICHA DE TRABALHO SOBRE O FILME *FLEE - A FUGA***

Nome:

---

Turma:

---

Data: \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_

**Instruções:** À medida que vês o filme, responde com atenção às perguntas. Podes completar algumas durante o visionamento e outras no final.

**1. Personagem Principal**

Como se chama o protagonista da história?

---

Quantos anos tem quando a história começa?

---

O que gosta de fazer (*hobbies/interesses*)?

---

---

**2. A Fuga**

De que país está ele a fugir?

---

Por que razão teve de fugir?

---

Com quem estava quando tentou fugir pela primeira vez?

☐ Sozinho ☐ Com a família ☐ Com amigos ☐ Outros: \_\_\_\_\_

**3. Emoções e desafios**

Assinala duas emoções que o protagonista sente ao longo do filme:

☐ Alegria    ☐ Medo    ☐ Esperança    ☐ Tristeza    ☐ Raiva    ☐ Confusão

Qual foi, para ti, o momento mais difícil que ele viveu? Porquê?

---

---

**4. Identidade**

O protagonista sente-se dividido entre duas realidades. Quais são elas?

---

---

Ele esconde algo sobre si próprio durante muito tempo. O quê?

---

---

**5. Reflexão Final**

O que aprendeste com este filme sobre o que é ser refugiado?

---

---

Se pudesses dizer algo ao protagonista, o que lhe dirias?

---

---

---

---

## ANEXO VIII: PÕE-TE NO MEU LUGAR - UM PASSO EM FRENTE

Chegaste a Portugal em 2022 e vives com a tua família no centro de Lisboa. Estudaste numa universidade nos EUA e, atualmente, trabalhas, remotamente, para uma multinacional americana. Pagas 3000€ de renda por mês, mas como tu e a tua esposa ganham, no total, 9000€, é mais do que suficiente. As tuas duas filhas estudam num colégio internacional. A tua família fala muito bem Inglês e têm uma empregada doméstica.

• • •

És um jovem de 28 anos que vive sozinho, no centro da cidade, perto da praia. Há 5 anos que estás em Portugal a trabalhar numa start up, remotamente, com horários muito flexíveis. Tens um visto especial para nómadas digitais. No teu tempo livre, vais até à praia para surfar umas ondas. Duas ou três vezes por ano, visitas a tua família no Reino Unido.

• • •

És uma mãe solteira, com 3 crianças menores. Vives em Portugal há quase 15 anos, mas ainda não tens nacionalidade portuguesa. Trabalhas como empregada doméstica e ainda fazes limpezas num escritório. Os teus dois salários não chegam para pagares uma renda e, por isso, construístes a tua própria casa, num bairro de autoconstrução que está em risco de ser demolido. As tuas filhas estudam na escola pública.

• • •

Vives numa pequena cidade do interior de Portugal, com a tua esposa, grávida de seis meses, e um filho de 8 anos. Há mais de dois anos que esperas pelas renovações das vossas autorizações de residência, por parte das autoridades portuguesas. Trabalhas numa plantação de morangos, por turnos, e estás a aprender português. Sofres de uma doença crónica e precisas de cuidados médicos específicos.

• • •

Fugiste do teu país por causa da guerra e fizeste uma perigosa travessia de barco para chegares à Europa, onde a polícia te agrediu por tentares passar a fronteira. Atualmente, tens a tua situação regularizada e podes permanecer, legalmente, em Portugal. Já falas bem português e tens o teu próprio negócio. Todas as sextas-feiras, vais à mesquita rezar.

• • •

És uma jovem muçulmana e vives com a tua família. Ainda não falas bem português, mas estás a aprender na escola. És muito boa a matemática e gostarias de tirar um curso de engenharia. A tua mãe e o teu pai trabalham por turnos, num supermercado. Apesar dos seus salários serem baixos, ainda tentam enviar algum dinheiro para a tua avó, no Paquistão. Continuam à espera da vossa autorização de residência.

• • •

Fugiste do teu país com 18 anos devido à seca extrema que devastou a produção agrícola na tua aldeia. Vives numa tenda, no centro da cidade, com mais alguns jovens companheiros senegaleses. As autoridades locais não vos querem ali e, quase todas as semanas, a polícia lá vai para tentar tirar-vos desse sítio. Já pediste uma autorização de residência, mas, como não tens um contrato de trabalho fixo, nem uma morada, continuas à espera e em perigo de deportação a qualquer momento.

• • •

Estudaste medicina dentária no teu país, mas, em Portugal não podes exercer a profissão porque te exigem outras qualificações. Tiveste que fugir do teu país e pedir asilo aqui por questões políticas. Trabalhas num centro de distribuição de um supermercado. Falas várias línguas e estás à espera de uma autorização para reunificação familiar.

• • •

És um senhor reformado e ex-diplomata. Atualmente, vives numa pequena localidade no sul de Portugal, perto da praia, com a tua esposa, também reformada e antiga juíza. Jogam golfe duas vezes por semana, com um grupo de amigas e amigos. Há dois anos, tiveste um problema de saúde e recebeste assistência médica gratuita, no hospital da região. Pelo menos, duas vezes por ano, visitas a tua filha e os teus netos que ficaram em Nova Iorque.

• • •

És uma mulher de meia idade, oriunda de Cabo Verde. Vives na periferia da cidade, num pequeno apartamento arrendado. Diariamente, apanhas o autocarro muito cedo para ir trabalhar. Fazes limpezas na Assembleia da República. O teu único dia livre é domingo.

• • •

És uma jovem cigana que está a terminar o seu curso na universidade. Vives com a tua mãe e com o teu pai e tens mais 3 irmãos. Trabalhas num part-time para conseguires pagar as propinas. Tiveste uma infância e juventude felizes, mas, na escola, sofreste de bullying por causa da tua cultura e isso deixou-te algumas marcas.

• • •

És um jovem que está à procura do seu primeiro emprego e a iniciar o seu doutoramento. Apesar de já teres nascido em Portugal, nunca obtiveste nacionalidade portuguesa, mas sim a cabo-verdiana, de onde emigraram a tua mãe e o teu pai. Na escola, gozavam contigo pela tua cor da pele.

• • •

Trabalhas numa empresa de recolha de lixo e vives com mais 15 pessoas no mesmo apartamento, em quartos com camaratas. À noite, ainda vais trabalhar na cozinha de um restaurante. Estás a tentar trazer a tua família para junto de ti, mas o processo é muito demorado e complicado. Eles ficaram na Índia.

• • •

Chegaste à Europa no ano passado, com a tua família. És escritora e jornalista e tiveste que fugir porque denunciaste um caso de corrupção no teu país e, por isso, corrias perigo de vida. Vives numa casa mais ou menos confortável. Gostas muito de cultura e de cinema. Estás à espera de uma resposta do teu pedido de asilo.

• • •

És um gestor de uma multinacional e a tua companheira trabalha noutra grande empresa do ramo farmacêutico. Têm cinco filhos e filhas e uma babysitter para vos ajudar com as crianças. Todas as sextas-feiras, jantam fora, com o vosso grupo de amigas e amigos. Não falas português, mas também não sentes essa necessidade porque, a maioria das pessoas, falam contigo em inglês. Mudaste-te para Portugal com a família por causa do sol.

• • •

Foste obrigado a sair do teu país devido às alterações climáticas. Atravessaste o deserto e tiveste que pagar muito dinheiro a um traficante. Vives num centro de acolhimento temporário, na periferia da cidade, onde aguardas pelos teus papéis. Não tens emprego.

• • •

És um jovem artista plástico e modelo. Tiveste que sair do teu país de origem por causa da tua orientação sexual. Nos primeiros tempos, quando chegaste a Portugal, viveste na rua. Hoje, tens um emprego, alugas um pequeno apartamento, numa cidade no interior do país, e as tuas obras estão expostas numa galeria. Não tens que esconder a tua orientação sexual.

• • •

És uma mulher negra, de meia idade, mãe solteira de uma adolescente. Saíste de Angola há cinco anos. Trabalhas na cozinha de um restaurante e ainda fazes umas horas de limpeza na casa de uma família. Corres o risco de despejo porque já tens três rendas em atraso.

• • •

És um jovem cigano, que vive numa pequena cidade, do distrito do Porto. A tua família é feirante e, apesar de sempre terem trabalhado, a vossa situação financeira é precária. Recebem alguns apoios do Estado. Tu estudaste e tiraste um curso. Estás à procura de emprego, mas, quando vais às entrevistas, sentes que a entidade empregadora te “olha de lado”.

• • •

Fugiste do teu país devido à guerra. Trabalhavas como engenheiro civil e a tua esposa era professora. São ambos muçulmanos e estão na Europa há três anos. Abriram o vosso próprio negócio, uma pequena mercearia e restaurante de comida típica do vosso país. Alugam uma pequena casa e esperam um filho daqui a poucos meses.

• • •

Fizeste Erasmus em Portugal e decidiste cá ficar porque gostaste muito do país. Estás a trabalhar num projeto de investigação científica, num laboratório, e tens uma vida relativamente confortável. Gostas de passar férias na tua cidade natal, para estares perto da tua família.

• • •

Tens um visto especial, dado a pessoas com muito dinheiro, que te permite estar, legalmente, em Portugal. Vives no centro da cidade histórica, num palacete do século XIX, e tens um motorista para te levar onde quiseres. Todos os anos, vais com a tua família para os Alpes para esquiar. Podes pagar um colégio privado aos teus filhos, assim como a equitação, o surf e o golfe.

• • •

Nasceste e crescestes numa pequena aldeia do interior, nas montanhas. Saíste do teu país devido à insegurança provocada pelos cartéis. Estás a estudar em Portugal há quatro anos. Trabalhas num café e alugas um quarto, numa casa partilhada.

• • •

Vieste do Nepal e trabalhas como motorista, numa empresa do setor agrícola. Quando não há trabalho, mandam-te para casa. O teu filho mais novo nasceu recentemente e as contas não desaparecem. Já pediste o reagrupamento familiar, por forma a trazer o teu filho mais velho, agora com 9 anos, que permaneceu no Nepal; não o vês há dois anos.

• • •

Decidiste vir para Portugal com a tua família por ser um país seguro, barato e com bom tempo. Tens um emprego que te permite trabalhar à distância, no conforto da casa que compraste, à beira mar. Viajas uma vez por semana, em trabalho.

• • •

Ainda estás a aprender português, mas na escola e na vizinhança têm-te ajudado bastante. Às vezes, organizas pequenos convívios para a comunidade local, para dares a conhecer a tua cultura e o teu país do qual tens muitas saudades. Estás em Portugal há um ano e maio, com o teu pai. A tua mãe e o teu irmão mais novo ficaram na Moldávia a cuidar da tua avó doente. Todos os meses, o teu pai envia dinheiro para os tratamentos médicos da tua avó.

• • •

És a primeira e única mulher cigana atriz, em Portugal. És casada com um homem não cigano com quem tens 3 filhos. Tens uma pequena associação local de apoio mútuo a famílias ciganas, especialmente mulheres, meninas e raparigas. Também organizam eventos culturais abertos a toda a comunidade, dando a conhecer a cultura cigana.

**ANEXO IX: PÕE-TE NO MEU LUGAR - AFIRMAÇÕES / SITUAÇÕES**

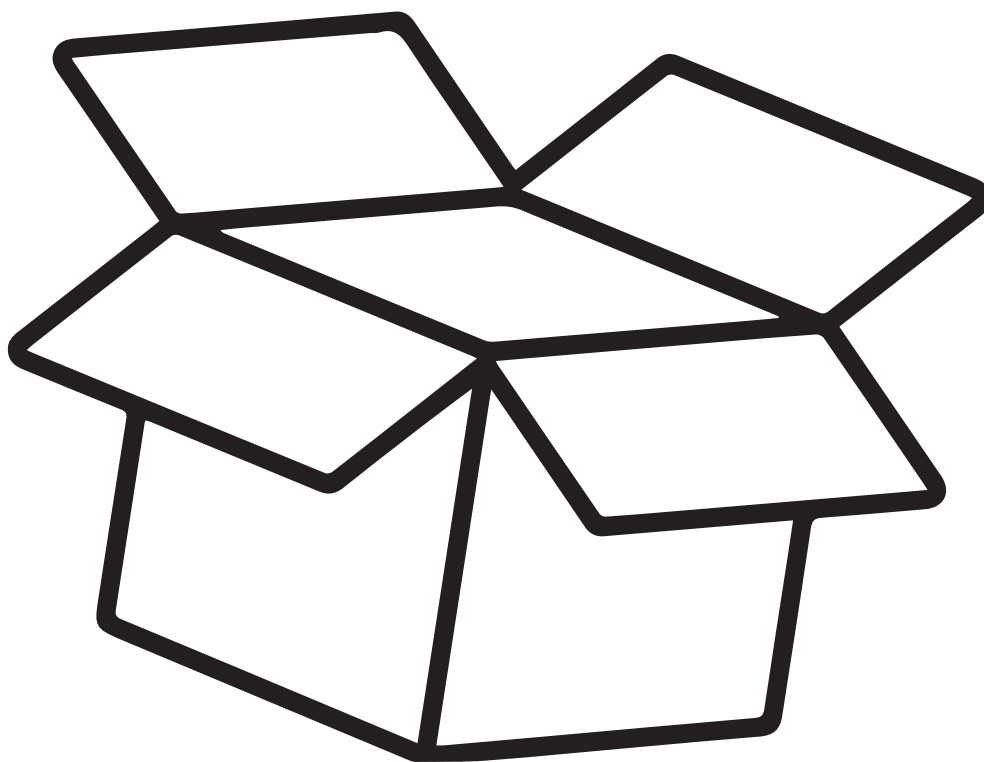
1. Nunca tiveste sérias dificuldades financeiras.
2. Tens uma boa casa, com todas as comodidades, com internet, telefone e televisão.
3. Sentes que a tua língua, religião e cultura são respeitadas na sociedade onde vives.
4. Sentes que as tuas opiniões sobre as questões políticas e sociais são respeitadas, e que os teus pontos de vista são ouvidos.
5. Há pessoas que te consultam sobre diferentes assuntos.
6. Não tens medo de ser mandado ou mandada parar pela polícia.
7. Sabes a quem te debes dirigir se precisares de um conselho ou de ajuda.
8. Nunca te sentiste discriminado ou discriminada por causa das tuas origens.
9. Beneficias de proteção médica e social adequadas às tuas necessidades.
10. Podes ir de férias uma vez por ano.
11. Podes convidar os teus amigos e as tuas amigas para irem jantar lá em casa.
12. Tens uma vida interessante e estás confiante em relação ao teu futuro.
13. Sentes que podes estudar e seguir a profissão que escolheres.
14. Não tens medo de ser atacada ou atacado nas ruas, ou pelos media ou pela polícia.
15. Podes votar nas eleições nacionais e locais.
16. Podes festejar as datas religiosas mais importantes com a tua família e os teus amigos e as tuas amigas.
17. Podes participar num seminário internacional no estrangeiro.
18. Podes ir ao cinema ou ao teatro pelo menos uma vez por semana.
19. Não tens receio do futuro dos teus filhos e das tuas filhas.
20. Podes comprar roupas novas, pelo menos, de três em três meses.
21. Podes apaixonar-te pela pessoa que escolheres.
22. Sentes que as tuas competências são apreciadas e respeitadas na sociedade onde vives.
23. Podes usar e beneficiar das vantagens da internet.
24. Não tens medo das consequências das alterações climáticas.
25. Podes visitar qualquer sítio da internet sem temer censura.
26. Falas a língua do país que te acolheu.
27. Consegues, facilmente, pagar a renda da tua casa.
28. Tens carro próprio.
29. Tens dinheiro suficiente para te alimentares de forma saudável.
30. Tens tempo para estares com a tua família, para cuidares de ti, ou para o lazer.

## ANEXO X: PÕE-TE NO MEU LUGAR - AVALIAÇÃO

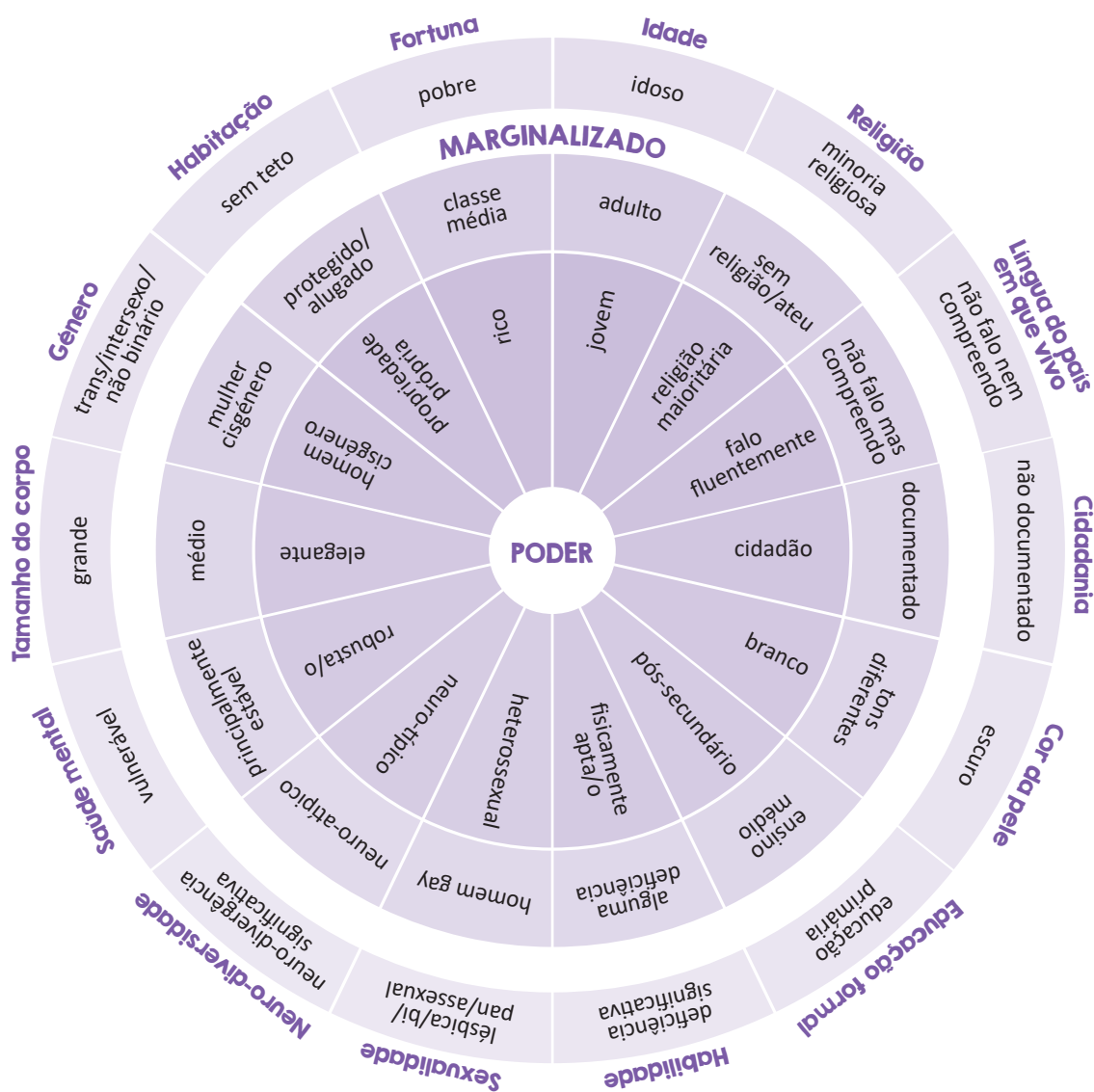
**ALGO QUE GOSTEI NESTA SESSÃO  
E QUE QUERO LEVAR COMIGO**



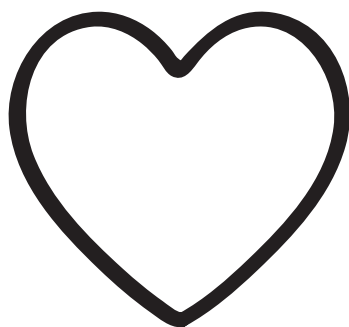
**ALGO QUE NÃO GOSTEI NESTA SESSÃO  
OU UMA SUGESTÃO QUE QUERO DEIXAR**



## ANEXO XI : PÕE-TE NO MEU LUGAR - RODA DO PRIVILÉGIO



## ANEXO XII: PÕE-TE NO MEU LUGAR - AVALIAÇÃO



## ANEXO XIII: TEMOS DIREITOS - FOTOGRAFIAS DH



Bombardeamento de uma maternidade em Mariupol, 2023, Evgeniy-Maloletka (World Press Photo)



Crianças brincam em Gaza, Hossam-Salem, Palestina (Gaza Habibti)



Detenção e tortura de Samer Arbeed, Ramallah, Palestina, 2019 (Al-Shabaka)



Educação de crianças refugiadas (UNHCR)



Família (Ohio State University)



O que comem as crianças do mundo, Gregg Segal, Kuala Lumpur, Malaysia, 2017 (Daily Bread)



Humanae, Angélica Dass (Humanae)



Homem salta de embarcação lotada para a praia, Lesbos, Grécia, 2016, Yannis Behrakis (The Guardian)



O cinema em Cabul, 2021, Bram Janssen (World Press Photo)



Manifestação por direitos laborais (NYCLU)



Pessoas em situação de sem abrigo, em Lisboa (Expresso)



Passaporte (Shapping Europe)



Liberdade Imprensa (UNESCO)



Pena de morte (The Guardian)



Polícia tenta impedir que homem entre num comboio pela janela, Macedónia, 2015, Stoyan Nenov (Al Jazeera)



Protesto contra a homofobia, em Brasília (Instituto de Estudos Latino-Americanos)



Protesto, Brasil (Instituto Aurora)

## ANEXO XIV: TEMOS DIREITOS - DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS (DUDH)

|                                                                                                                                |                                                                        |                                                                                                   |                                                                                                                                                                                                                                   |                                                      |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------|
| Direitos Humanos                                                                                                               | Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos. | Direito à não discriminação.                                                                      | Direito à Vida, à Liberdade e à segurança pessoal.                                                                                                                                                                                | Direito à não escravidão ou servidão.                |
| Liberdade contra a tortura ou crueldade, o tratamento desumano ou a punição.                                                   | Direito ao reconhecimento como pessoa perante a lei.                   | Igualdade perante a lei.                                                                          | Direito a uma reparação, pelos tribunais nacionais competentes, em caso de violação dos direitos fundamentais.                                                                                                                    |                                                      |
| Direito contra a prisão arbitrária, detenção ou exílio.                                                                        | Direito a um julgamento justo                                          | Direito à presunção de inocência até prova em contrário e proibição da criminalização retroativa. | Direito contra as interferências indevidas na sua privacidade, família, casa ou correspondência, bem como contra ataques à sua honra e reputação.                                                                                 |                                                      |
| Liberdade de movimento ou de circulação.                                                                                       | O direito de pedir asilo.                                              | Direito de ter uma nacionalidade.                                                                 | Direito de casar livremente e constituir família.                                                                                                                                                                                 | Direito de possuir propriedade.                      |
| Liberdade de pensamento, consciência e religião.                                                                               | Liberdade de opinião e expressão.                                      | Liberdade de reunião pacífica e associação.                                                       | Direito a participar na vida política do seu país e de aceder aos serviços públicos.                                                                                                                                              | Direito à Segurança Social.                          |
| Direito ao trabalho, a receber um pagamento justo de formar e pertencer a sindicatos .                                         | Direito a tempo de descanso e lazer.                                   | Direito a um nível de vida adequado e à proteção social básica.                                   | Direito à Educação.                                                                                                                                                                                                               | Direito a participar na vida cultural da Comunidade. |
| Direito a uma ordem social e internacional na qual os direitos e liberdades desta declaração possam ser plenamente realizados. |                                                                        | Reconhecimento da existência de deveres básicos em relação para com a sua comunidade.             | A presente declaração e os direitos nela definidos nunca poderão ser invocados para envolver-se em qualquer atividade ou realizar qualquer ato que vise a destruição de qualquer um dos direitos e liberdades aqui estabelecidos. |                                                      |

## ANEXO XV: ARTIVISMO - EXEMPLOS DE ARTISTAS



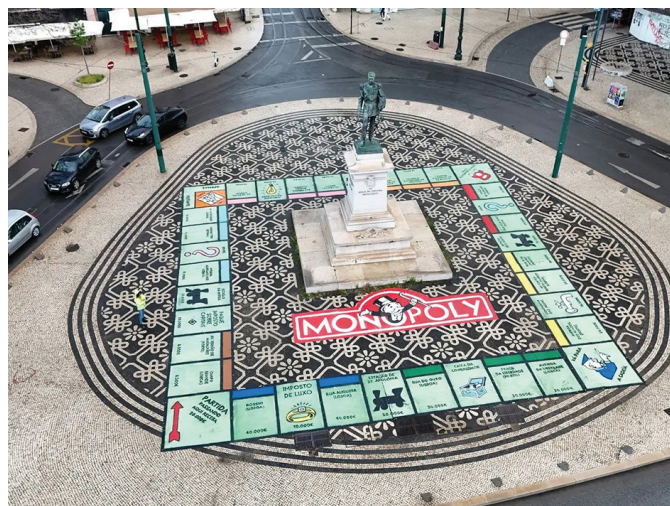
Ai Weiwei



Stop and search, Cisjordani, Palestina, 2007, Banksy



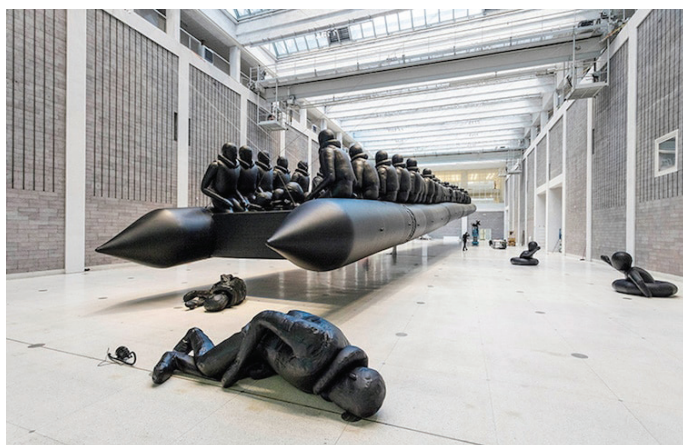
Mulheres do meu país, Marta Nunes



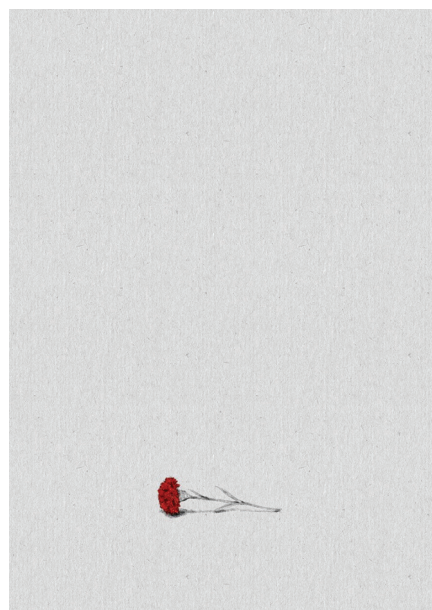
Direito à habitação é tipo jogo, 2025, Bordalo II



Desalojamento local, Lisboa, Bordalo II



Law of the Journey, Ai Weiwei



Poesia é para comer, Marta Nunes



Mural no Royal Court of Justice, Londres, 2025, Banksy



Lisboa vende-se, 2025, Bordalo II

## ANEXO XVI: TEMOS DIREITOS - AVALIAÇÃO







Promovido por:



Em parceria com:



Co-financiado por:

