

AS DIVERSIDADES CULTURAIS NA EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA EM ESCOLAS PERIFÉRICAS DE LISBOA - ESTRATÉGIAS E IMPACTOS

ESTUDO SOBRE A EDUCAÇÃO INTERCULTURAL NO PRÉ- ESCOLAR EM LISBOA

SANDRA PATRICIA RODRIGUES FERNANDES

Provas destinadas à obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico

2024

ISEC LISBOA | INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS
Escola de Educação e Desenvolvimento Humano

Provas destinadas à obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-Escolar e
Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico
2024

**“AS DIVERSIDADES CULTURAIS NA EDUCAÇÃO DE INFÂNCIA EM ESCOLAS
PERIFÉRICAS DE LISBOA - ESTRATÉGIAS E IMPACTOS”**
**ESTUDO SOBRE A EDUCAÇÃO INTERCULTURAL NO PRÉ- ESCOLAR EM
LISBOA**

Autora: Sandra Patrícia Rodrigues Fernandes
Orientadora: Professora Doutora Ana Boléo
2024

Agradecimentos

E chega o fim desta etapa longa e árdua. Devo a minha total gratidão a todas as pessoas que direta ou indiretamente ajudaram-me a chegar até aqui.

Primeiramente, agradeço a Deus pela força diária e pela capacitação. Agradeço também a minha querida e amável mãe, Maravilha, e aos meus filhos, Steven, Marta, Samara e Lara Ferreira, pela paciência e compreensão que tiveram, especialmente, nas horas em que não pude estar a 100% com eles.

Gratulo a todos os meus familiares e amigos pelo apoio, força e orações que, sem dúvidas, contribuíram para a conclusão desta etapa.

Ao meu amigo especial, agradeço pelo seu apoio incansável a nível informático, pela sua disponibilidade em ouvir-me e suportar as minhas inseguranças, e por confiar na minha força.

À minha grande amiga, Sylvie Tavares, agracio por todo apoio e força durante todo o meu percurso académico.

Não podia deixar de agradecer à minha orientadora, Professora Doutora, Ana Boléo, pela força, encorajamento, conhecimento transmitido, compreensão e, sobretudo, pela paciência ao longo de todo o processo. Sou grata também ao ISEC, em especial ao Professor Doutor Ricardo Machado.

Por fim, agradeço a creche, a Manuela, a Cláudia, a Patrícia e a Susana.

O meu muito obrigada a todos!

Resumo

Neste estudo, investiga-se a integração da diversidade cultural em escolas portuguesas, especificamente com crianças de 2, 3 e 4 anos, e explora-se como a educação intercultural pode ser uma ferramenta poderosa para promover inclusão.

O objetivo principal é compreender como a abordagem intercultural impacta as crianças e quais as estratégias que ajudam a adaptá-las à diversidade cultural, dentro do referencial de educação intercultural da Direção-Geral da Educação (DGE), que promove a cidadania nas escolas.

A revisão bibliográfica centra-se sobretudo na abordagem intercultural na educação. São, também, destacados alguns programas, estratégias e meios que podem ser utilizados nas escolas para promover a educação intercultural. Neste sentido, realizou-se um estudo prático que teve a duração de 3 meses. Foram realizadas 10 atividades, em 13 sessões, centradas em temas relacionados com a diversidade cultural, como a exploração da cultura angolana e chinesa. As atividades incluíram a exploração de bandeiras, vídeos de práticas culinárias, histórias culturais e confeção de um prato típico. Por meio destas experiências, foi analisado como as crianças se adaptaram com a implementação da diversidade cultural, a opinião da educadora da creche, através de um questionário, e os constrangimentos e desafios encontrados relativamente ao tema ao longo do estudo. A análise dos resultados permitiu compreender que a implementação da educação intercultural nas escolas é um meio de promoção do respeito mútuo e de um ambiente educativo, acolhedor e inclusivo.

Palavras-chave: diversidade cultural, educação intercultural, inclusão escolar, cidadania, educação pré-escolar, práticas pedagógicas

Abstract

This study investigates the integration of cultural diversity in Portuguese schools, specifically with children aged 2, 3 and 4, and explores how intercultural education can be a powerful tool to promote inclusion.

The main objective is to understand how the intercultural approach impacts children and what strategies help them adapt to cultural diversity, within the intercultural education framework of the Directorate-General for Education (DGE), which promotes citizenship in schools.

The central literature review is mainly on the intercultural approach in education. Some programs, strategies and means that can be used in schools to promote intercultural education are also highlighted. In this sense, a practical study was carried out that lasted 3 months. 10 activities were carried out, in 13 sessions, focused on themes related to cultural diversity, such as the exploration of Angolan and Chinese culture. In addition, activities included exploring flags, videos of culinary practices, cultural stories and making a typical dish. Through these experiences, it was investigated how the children adapted to the implementation of cultural diversity, the opinion of the daycare educator, through a questionnaire, and the constraints and challenges encountered regarding the topic throughout the study. The analysis of the results allowed us to understand that the implementing of intercultural education in schools is a means of promoting mutual respect and an educational, welcoming and inclusive environment.

Keywords: Cultural diversity, intercultural education, school inclusion, citizenship, preschool education, pedagogical practices

Índice

| | |
|--|-----|
| Resumo | ii |
| Abstract..... | iii |
| Índice de figuras | v |
| Índice de tabelas | vi |
| Introdução..... | 8 |
| PARTE I..... | 14 |
| 1. Enquadramento teórico | 15 |
| 1.1. Cultura | 15 |
| 1.2. Interculturalidade e modelos de comunicação intercultural | 20 |
| 1.3. A questão intercultural nas escolas: desafios e constrangimentos da adaptação à diversidade cultural..... | 28 |
| PARTE II..... | 40 |
| 1. Caracterização do contexto educativo..... | 41 |
| 1.1. Caracterização da instituição | 41 |
| 1.2. Caracterização do grupo | 41 |
| 2. Enquadramento metodológico..... | 43 |
| 2.1. Contextualização e pertinência do estudo | 43 |
| 2.2. Problemática do estudo..... | 43 |
| 2.3. Questões de investigação..... | 43 |
| 2.4. Público-alvo..... | 44 |
| 2.5. Objetivos..... | 44 |
| 2.6. Organização do estudo..... | 45 |
| 3. Metodologia de investigação..... | 46 |
| 3.1. Fundamentação da metodologia de investigação | 46 |
| 3.2. Planificação das atividades..... | 46 |
| 4. Instrumentos de recolha de dados | 48 |
| 5. Apresentação, análises e interpretação dos dados..... | 50 |
| 5.1. Questões éticas..... | 51 |
| 5.2. Discussão dos resultados | 51 |
| 6. Considerações finais..... | 75 |
| Referências bibliográficas | 78 |
| Anexos | 88 |

Índice de figuras

| | |
|--|----|
| Figura n.º 1 - Pesquisa de pontos-chave dos países | 54 |
| Figura n.º 2 - Exploração do globo | 55 |
| Figura n.º 3 - Apresentação das bandeiras dos países..... | 55 |
| Figura n.º 4 - Leitura da história "O patinho feio"..... | 57 |
| Figura n.º 5 - Vídeo relativo a confeção de um prato típico de Angola | 58 |
| Figura n.º 6 - Vídeo relativo a diferentes formas de comer | 58 |
| Figura n.º 7 - Exploração do elemento da cultura chinesa..... | 59 |
| Figura n.º 8 - Exploração do elemento da cultura angolana | 59 |
| Figura n.º 9 - Atividade de corte e pintura..... | 60 |
| Figura n.º 10 - Atividade de corte e pintura com o auxílio da educadora..... | 60 |
| Figura n.º 11 - Conversa entre as crianças durante a atividade de corte e pintura..... | 61 |
| Figura n.º 12 - Confeção do molho para o prato típico de Angola | 61 |
| Figura n.º 13 - Confeção de sobremesa típica de Angola..... | 62 |
| Figura n.º 14 - Crianças a confeccionarem o prato típico de Angola com entusiasmo | 62 |
| Figura n.º 15 - Constatação da textura da fuba | 63 |
| Figura n.º 16 - Prova do fruto seco/múcuca | 63 |
| Figura n.º 17 - Degustação do prato típico de Angola..... | 64 |
| Figura n.º 18 - Degustação de sobremesa típica de Angola..... | 65 |
| Figura n.º 19 - Elaboração de tranças com cabelo postiço | 66 |
| Figura n.º 20 - Crianças com tranças de cabelo postiço | 66 |
| Figura n.º 21 - Escolha do traje típico..... | 67 |
| Figura n.º 22 - Baile e desfile com trajes típicos | 68 |
| Figura n.º 23 - Apresentação dos cartazes elaborados..... | 69 |
| Figura n.º 24 - Partilha de conhecimentos adquiridos sobre Angola..... | 69 |
| Figura n.º 25 - Partilha de conhecimentos adquiridos sobre o Brasil | 70 |

Índice de tabelas

| | |
|--|----|
| Tabela n.º 1 - Conhecimento das crianças acerca dos países visitados | 52 |
| Tabela n.º 2 - Planificação para a sessão 1 | 89 |
| Tabela n.º 3 - Planificação para a sessão 2 | 90 |
| Tabela n.º 4 - Planificação para a sessão 3 | 91 |
| Tabela n.º 5 - Planificação para a sessão 4 | 92 |
| Tabela n.º 6 - Planificação para a sessão 5 | 93 |
| Tabela n.º 7 - Planificação para as sessões 6, 7 e 8 | 94 |
| Tabela n.º 8 - Planificação para as sessões 9 e 10 | 95 |
| Tabela n.º 9 - Planificação para a sessão 11 | 96 |
| Tabela n.º 10 - Planificação para a sessão 12 | 97 |
| Tabela n.º 11 - Planificação para a sessão 13 | 98 |

Lista de abreviaturas

- ME: Ministério da Educação;
- DGEEC: Direção-geral de Estatísticas da Educação e Ciências;
- CNE: Conselho Nacional de Educação;
- UNESCO: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
(Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura);
- ASPnet: Associated Schools Network;
- OCDE: Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico;
- ISEC: Lisboa Instituto Superior de Educação e Ciências de Lisboa.

Introdução

A imigração em Portugal teve início com o fim da Guerra Colonial em África e a independência das ex-colónias africanas. Consequentemente, milhares de pessoas regressaram a Portugal e foram rotulados de retornados (Castro, 2008; Padilla & Ortiz, 2012). Assim, o fim da ditadura em Portugal, a entrada do país na Comunidade Económica Europeia e a assinatura da Convenção Schengen, decorrida em 1986, contribuíram para que Portugal se tornasse num país atrativo do ponto de vista económico e político (Barbosa, 2014).

Volvidas algumas décadas, mesmo com o efeito da globalização, apesar de os imigrantes desfrutarem dos mesmos direitos legais que os cidadãos nacionais, a realidade mostra a existência de desafios significativos relativamente à sua integração social e económica. Embora exista uma política de inclusão, a maior parte dos imigrantes enfrenta barreiras, tais como a discriminação e o acesso desigual a oportunidades, o que limita o reconhecimento das suas contribuições para a sociedade portuguesa. Deste modo, é necessário haver sensibilização social, mudança de mentalidade em relação à diversidade cultural e esforço contínuo conjunto por parte das políticas públicas que são necessárias para atingir esse mesmo estatuto, embora exista consciência das potencialidades dos fluxos migratórios para o desenvolvimento do país com o aumento demográfico, dado que a sociedade está envelhecida e a maioria da população imigrante é jovem e ativa, e pode contribuir para o crescimento económico (Rodrigues & Ferreira, 2014).

Após a entrada no novo milénio, em 2001, verificou-se que grande parte dos imigrantes, daquela que é considerada a segunda vaga, ocupavam funções menos qualificadas, o que correspondia aos operários, empregados de serviços e do comércio, sem destaque para a imigração africana. Entre 2001 e 2002, assistiu-se, também, à chegada de imigrantes do Leste Europeu oriundos de países como a Ucrânia, a Roménia, a Moldávia e a Rússia, que culminou, após esta data, numa redução drástica do número de entradas (Barbosa, 2014). Neste sentido, a integração dos imigrantes na sociedade portuguesa pode ser facilitada através da promoção de um ambiente intercultural nas escolas e na sociedade em geral.

A educação intercultural tem como objetivo promover o diálogo e a compreensão entre diferentes culturas, bem como a valorização da diversidade cultural (Santos & Marques, 2018). Pode ajudar a combater a discriminação e o racismo contra os imigrantes, e também promover a sua inclusão social e profissional. Ao fornecer aos jovens imigrantes

as competências e conhecimentos necessários para se adaptarem à sociedade portuguesa e para comunicarem efetivamente com pessoas de diferentes culturas, a educação intercultural pode ajudá-los a contribuir para o desenvolvimento económico do país e a alcançar um estatuto social mais elevado. Santos & Marques (2018) enfatizam que “a educação intercultural promove o diálogo e a compreensão entre diferentes culturas, bem como a valorização cultural” (p.115).

Segundo o Relatório Estatístico do Ministério da Educação de 2020 em Portugal, a diversidade cultural nas escolas tem aumentado ao longo dos últimos anos. Em 2019/2020, cerca de 17% dos alunos do ensino básico e secundário tinham uma nacionalidade estrangeira, o que corresponde a mais de 129 mil alunos (Ministério da Educação, 2020). Já segundo dados da Direção-geral de Estatísticas da Educação e Ciências de 2021, cerca de 26% dos alunos matriculados no ensino básico e secundário em Portugal têm nacionalidade estrangeira ou são filhos de estrangeiros. Este número representa cerca de 250.000 alunos, cujos países com maior número de estudantes são Brasil, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Angola e Ucrânia (DGEEC, 2021).

Além disso, segundo dados do Conselho Nacional de Educação (CNE), a diversidade cultural nas escolas portuguesas tem aumentado nas últimas décadas, principalmente nas grandes cidades. Em algumas escolas, a percentagem de alunos com origem migrante pode chegar a 80% (Conselho Nacional de Educação, 2021).

Os alunos com nacionalidade estrangeira estão presentes em todas as regiões de Portugal, mas são mais numerosos na região de Lisboa e no Algarve, onde representam 26% do total de alunos (Ministério da Educação, 2020). Esta concentração significativa mostra que existe mais imigrantes nestas zonas, o que reforça a necessidade crescente de políticas e práticas educacionais que ajudem estes alunos a integrarem-se nas escolas portuguesas. Os dados também mostram que a diversidade cultural é uma realidade nas escolas portuguesas. Portanto, é fundamental promover métodos e práticas pedagógicas que respeitem e valorizem as diferentes culturas presentes no contexto educativo. Assim, a educação intercultural apresenta-se como uma estratégia vital para lidar com estas diversidades e promover uma educação mais inclusiva e plural.

A nível social, este estudo aborda a necessidade de promover um ambiente escolar inclusivo em Portugal, um país que enfrenta uma crescente diversidade multicultural. Esse contexto é especialmente visível em regiões como Lisboa e o Algarve. O referencial de educação intercultural da DGE é central para a promoção da cidadania e da convivência entre diferentes culturas. Além disso, este estudo também se alinha aos

objetivos de Desenvolvimento Sustentável da ONU, particularmente ao ODS 4, que visa assegurar uma educação inclusiva e equitativa de qualidade e, deste modo, promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos.

A nível académico, esta investigação contribui para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que valorizam a diversidade e incentivam o diálogo cultural, e fornecem direções claras para educadores que desejam implementar abordagens interculturais eficazes.

Ao acompanhar o aumento da diversidade nos últimos anos, a educação intercultural ganhou destaque na área da educação. Foi possível aumentar a compreensão e a valorização entre as pessoas e, deste modo, reduzir o preconceito e promover a justiça social (Banks & Banks, 2010).

A educação intercultural procura transpor a visão de uma única cultura como modelo a ser valorizado e seguido, com vista a promover a troca de conhecimentos entre as diversas culturas presentes em determinado contexto educativo, ao partir do pressuposto de que o conhecimento não é neutro, mas é criado a partir de determinadas perspetivas e contextos culturais (González Monteagudo & Pinto, 2015).

Segundo Banks (2006), "a educação multicultural é essencial para desenvolver uma sociedade mais justa e equitativa, onde todas as culturas são valorizadas e respeitadas" (p.5). Concludentemente, a educação intercultural propõe a criação de ambientes educativos inclusivos, onde os alunos possam respeitar e compreender as diferenças culturais presentes na sociedade, desenvolver habilidades para comunicarem e interagirem como pessoas de diferentes origens culturais e participar ativamente de um diálogo intercultural.

Segundo Nieto (2010), "a educação intercultural não é apenas uma abordagem pedagógica, mas também uma necessidade ética e moral para a construção de uma sociedade mais justa" (p.139-145), ou seja, a educação intercultural promove o desenvolvimento de competências emocionais, como a tolerância, a empatia, e incentiva o desenvolvimento da identidade cultural dos alunos. Ao valorizar as suas raízes culturais, esta abordagem educativa estimula a reflexão sobre a sua posição na sociedade. Rodrigues (2013) destaca que "a educação intercultural visa criar um ambiente inclusivo onde todos os alunos possam prosperar e, assim, eliminar barreiras que perpetuam a desigualdade" (p.34-35). Para atingir este objetivo, é fundamental incluir a perspetiva de diferentes culturas no currículo dos docentes e nas metodologias de ensino e, deste modo, garantir maior representatividade e diversidade nos conteúdos lecionados. Esta conclusão

contribui para uma educação mais inclusiva e para uma consciência mais crítica por parte dos alunos em relação aos estereótipos e preconceitos culturais (Silva, 2020).

Gay (2010) também realça que "o ensino culturalmente responsivo é uma prática pedagógica que reconhece e respeita a diversidade cultural dos alunos e promove a equidade e a inclusão no ambiente escolar" (p.31).

Paralelamente, a educação intercultural reconhece que todas as culturas têm contribuições valiosas a oferecer e que a diversidade cultural é um recurso positivo para a sociedade. Assim, esta busca promover o diálogo entre diferentes culturas, de modo a respeitar e valorizar as diferenças.

No contexto escolar, a educação intercultural pode ser aplicada desde a educação infantil até ao ensino superior, em diversas disciplinas e áreas de conhecimento. Esta pode ser implementada em escolas multiculturais, onde há uma grande diversidade de origens culturais entre os alunos, ou em escolas que procuram valorizar e promover a diversidade cultural como um valor educativo (Vieira, 2011).

No entanto, a implementação da educação intercultural requer uma formação específica dos profissionais da educação, para que possam desenvolver práticas pedagógicas que valorizem e respeitem as diferentes culturas presentes no contexto educativo. De acordo com Boléo (2023), "um aspeto importante da questão intercultural nas escolas é a formação de professores. É indispensável preparar os educadores para lidar com a diversidade cultural e promover um ambiente inclusivo para todos os alunos" (p.15). Esta formação é de extrema importância para que os professores/educadores possam entender as complexidades culturais e usar técnicas de ensino adequadas e que promovam a equidade e a inclusão (Gay, 2010).

Por outro lado, a educação intercultural reconhece que todas as culturas têm coisas boas a oferecer e que a diversidade cultural é algo benéfico para a sociedade. Logo, esta visa fomentar a interação entre diferentes culturas, de modo a valorizar e respeitar as diferenças existentes entre culturas distintas (Banks & Banks, 2010). Além disso, é necessário promover uma reflexão crítica sobre as desigualdades sociais e culturais presentes na sociedade, e procurar uma maior justiça social e igualdade de oportunidades para todos os alunos. Roldão (2015) enfatiza que "a educação intercultural deve ser um esforço contínuo para garantir que todos os estudantes, independentemente da sua origem cultural, tenham acesso às mesmas oportunidades educativas e possam alcançar o seu pleno potencial" (p.123).

Como referido, no contexto escolar, a interculturalidade pode ser trabalhada de diversas formas, como por meio da inclusão de materiais e atividades que valorizem a diversidade cultural, pela promoção de debates e discussões que abordem temas relacionados com a diversidade, e pela valorização da experiência e conhecimento dos alunos provenientes de diferentes culturas. Ferreira e Meireles (2021), reforçam que "a interculturalidade na escola pode ser promovida através da integração de conteúdos curriculares que reflitam a diversidade cultural, bem como pela realização de atividades que incentivem o diálogo e a compreensão entre alunos de diferentes origens" (p.86).

Face ao referido, o objetivo desta pesquisa é investigar como a interculturalidade pode ser trabalhada num grupo de pré-escolar, ao considerar as características específicas desta faixa etária e a diversidade cultural presente na turma. Procurou-se compreender como as crianças lidam com a diversidade cultural, quais as principais dificuldades encontradas e quais as estratégias que podem ser utilizadas para promover uma educação intercultural efetiva.

A escolha de um grupo de pré-escolar como contexto da investigação deve-se à importância de se trabalhar a interculturalidade desde cedo, para que as crianças possam desenvolver uma visão mais aberta e tolerante em relação às diferenças culturais. Além disso, esta é uma fase crucial do desenvolvimento infantil, em que a construção da identidade e a aprendizagem de valores são fundamentais.

A faixa etária das crianças do pré-escolar apresenta características específicas que devem ser consideradas na abordagem da interculturalidade em sala. Nesta etapa, as crianças estão num processo de desenvolvimento cognitivo e emocional que requer uma abordagem pedagógica adequada e sensível às suas necessidades e limitações (Piaget, 1952; Vygotsky, 1978; Bruner, 1966), e que promova um ambiente de aprendizagem inclusivo e de apoio. "Muitas vezes, estes alunos enfrentam dificuldades linguísticas e culturais, além de preconceitos e estereótipos de colegas e professores" (Cummins, 2001).

De modo a alcançar o objetivo acima mencionado e responder às questões subjacentes a este, realizou-se uma pesquisa qualitativa mediante a observação de diversas atividades pedagógicas de um grupo de pré-escolar de uma escola da região periférica de Lisboa. Considera-se a escolha da metodologia qualitativa adequada para esta pesquisa, uma vez que permite uma análise mais aprofundada e detalhada das práticas e experiências vivenciadas pelo grupo. A realização de observações no grupo, a análise das atividades realizadas e a entrevista à educadora cooperante forneceram informações valiosas sobre as estratégias utilizadas para implementar a interculturalidade e as dificuldades

encontradas pelo grupo, pela investigadora e pela educadora cooperante neste processo. Espera-se que os resultados desta investigação possam contribuir para a promoção de uma educação mais intercultural, com base nas experiências e práticas desenvolvidas pela educadora e pelas crianças deste grupo em específico.

Este estudo está estruturado em três partes. A primeira parte centra-se em aspetos teóricos inerentes à revisão da literatura, aborda alguns conceitos, sem a pretensão de os apresentar exaustivamente. Clarificam-se conceitos de cultura, interculturalidade, modelos de comunicação intercultural e desafios inerentes à diversidade cultural nas escolas.

A segunda parte focaliza-se na caracterização do contexto educativo em que decorreu o estudo e inclui informações sobre a instituição e o grupo. O enquadramento metodológico é explorado, e aborda-se o desenho da investigação, a metodologia de investigação, os instrumentos de recolha de dados, e explicam-se os métodos e técnicas utilizadas. Na análise e interpretação dos dados, apresentam-se os resultados apurados através das atividades realizadas e articula-se com o questionário à educadora cooperante. Nas considerações finais, aborda-se, todo o processo do projeto, bem como as limitações encontradas durante a sua implementação.

PARTE I

1. Enquadramento teórico

1.1. Cultura

A diversidade cultural está interligada ao género, religião, classe socioeconómica, entre muitos outros fatores, tais como pertencer a um grupo de pensamentos diferentes, ter pais separados ou ser um indivíduo que gosta de atividades diferentes. Conforme salientado por Santos e Marques (2018), “a educação intercultural promove o diálogo e a compreensão entre diferentes culturas, bem como a valorização da diversidade cultural”.

Foi já há aproximadamente 150 anos que Nietzsche, um dos mais importantes pensadores sociais, mencionou as diferenças entre culturas, ao distinguir, na época, duas modalidades de cultura a que nomeou como “Apolínea” e “Dionisíaca”. A cultura “Apolínea” era a modalidade de cultura baseada no individualismo, racionalismo, tecnicismo, cognição, utilitarismo e hierarquia. Por sua vez, a “Dionisíaca” era uma modalidade de cultura baseada no coletivo, emocional, sexualidade, misticismo e revolução (Finuras, 2016). Desde este tempo, segundo Finuras (2015), inúmeras outras perceções nasceram em locais e tempos distintos. Porém, a ciência na atualidade comunica-nos sobre o fenómeno das culturas humanas e as raízes da variedade cultural a um nível mais profundo, muito para além das distinções superficiais que podemos visualizar.

Historicamente, segundo Johnson (2013), o conceito de cultura foi claramente normativo, o que representou, na maior parte das vezes, a perceção dos séculos XVIII e XIX sobre o refinamento sociopsicológico. Para Johnson (2013), a cultura era como um medicamento para defeitos humanos como a carência de sensibilidade e de consciência a nível intelectual, a falta de crença no correto uso da razão e o medo da autoridade. O propósito da cultura era, assim, ultrapassar o caos e produzir bens de carácter superior ligados numa perceção extensa e neoclássica acerca da civilidade e de civilização. A cultura passou a ser relacionada com produtos que eram vistos como capazes de corporificar bens, como as músicas clássicas, óperas, literatura e culinária.

O avanço da antropologia no final do século XIX manteve esta inclinação normativa singular. Deste modo, embora a antropologia não simpatize com esta postura, a descrição da cultura que geraria a base para o entendimento moderno era, na realidade, parte de uma descrição socio-evolutiva da religião (Johnson, 2013).

Neste sentido, Johnson (2013) discorreu que tal definição totalizante da cultura, há muito aplicada, tanto em meios académicos como não académicos, retirou o aspeto normativo explícito do conceito. Por tal descrição, qualquer membro de uma sociedade, seja ela qual for, possui uma cultura. Assim, e embora este tenha sido um avanço, o carácter totalizante do conceito demonstrou ser um problema, ao oferecer, primeiramente, um quantitativo enorme de entendimentos.

Citado por Nieto e Bode (2008), define-se que “a cultura consiste em valores, visão do mundo, tradições, políticas e relações sociais criadas e transformadas por um conjunto de pessoas com uma história comum” (p.50). Esta afirmação realça que a história e as experiências compartilhadas são pertinentes para a formação das identidades culturais. A cultura é também um modo de ser e de agir que se adquire dos pais, professores e amigos, e que se passa aos filhos através da educação.

Devido ao fenómeno da globalização, paradoxalmente, “quanto mais as culturas se aproximam, mais são sensíveis às diferenças entre elas”. Na época de glória da teoria da modernização, anos 50/60 do século XX “podia-se ser etnocentrista porque as culturas estavam bastante distantes umas das outras” (Stoer, 2001, p. 245). Tem-se assistido daí para cá a um relativismo cultural, “às vezes tão extremado”, que assume “algumas culturas como se estivessem paradas no tempo, sem história”.

A cultura também está presente na história local. Esta transmite “uma ideia muito mais imediata do passado, encontra-se ao dobrar a esquina e ao descer a rua. Pode-se ouvir os seus ecos no mercado, ler o seu grafite nas paredes, seguir suas pegadas nos campos” (Samuel, 1990, p. 220). De acordo com o mesmo autor, a história está bem próxima das pessoas, e pode ser encontrada nas ruas, nas cidades e nos campos. Sendo assim, não está tão-somente nos livros. De igual modo, as pessoas não estão na história, mas fazem história ao mesmo tempo que buscam este conhecimento, e estabelecem relações entre o tempo e o espaço, entre o global, o local e o regional.

Investigações sobre a história de lugares específicos e a busca pela preservação de monumentos materiais, manuscritos e outros artefactos têm raízes antigas. Houve, no entanto, um aumento notável na popularidade da história local desde o início do século XIX, sendo, atualmente, uma cultura bem estabelecida (Helier, 2016). Este interesse cresceu particularmente durante o início do século XX, em parte, por uma crescente inquietação da sociedade sobre os efeitos corrosivos da industrialização em lugares e comunidades, e um contínuo sentimento de perda em torno de um mundo pré-industrial que era (e continua a ser) imaginado como mais natural e moralmente sadio do que o

mundo moderno. Por isso, o desejo de enraizar e pertencer a um lugar é enquadrado como ameaçado pelos padrões contemporâneos de alta mobilidade (Araújo & Duque, 2012).

Assim, os processos e práticas de recordar e registrar o passado são frequentemente associados a um senso de preservacionismo regressivo e resistência à mudança. Esta noção é resumida no caso de grupos de histórias locais, que são muitas vezes acusados de ceder ao anseio por um passado romantizado às custas da modernidade e do desenvolvimento (Corrêa, 2012).

Por sua vez, a cultura é definida por Gollnick e Chinn (2006) como “um sistema em constante mudança e dinâmico, composto por tradições, valores e relações políticas e sociais” (p.123). A definição mostra que a cultura sofre transformações e como é crucial pensar em todas as suas dimensões ao abordar problemas, nomeadamente educacionais.

A cultura reflete padrões de comportamentos aprendidos e valores que são partilhados entre membros de um grupo, são transmitidos aos mesmos ao longo do tempo e distinguem os membros de um grupo do outro. A cultura pode incluir etnia, língua, religião e crenças espirituais, raça, género, classe socioeconómica, idade, orientação sexual, origem geográfica, história do grupo, educação e experiência de vida (Kongnetiman et al., 2008). Como afirmado por Kuo e Lai (2006), a cultura é “uma combinação de atitudes, composta por comportamentos, pensamentos, hábitos, ideias, habilidades e ferramentas que selecionam os indivíduos” (p.78). Esta definição realça a importância de desenvolver nos alunos a capacidade de interagir de um modo respeitoso e eficaz com as pessoas de diversas origens culturais.

As tradições culturais são dinâmicas, nunca estáticas, e não podem ser generalizadas a todas as famílias (Wiener et al., 2013). Dependendo do contexto externo, a cultura molda a identidade do indivíduo, ainda que este possa estar longe do seu país de origem.

A definição de cultura é um tema complexo que tem sido objeto de estudo por várias disciplinas académicas, como antropologia, sociologia, psicologia, história, entre outras. Cada uma destas disciplinas tem uma perspetiva única sobre o que é a cultura e como ela é criada, transmitida e mantida (Pires, 2006).

A antropologia é a disciplina que mais se dedica ao estudo da cultura, e entende-a como um conjunto de padrões de comportamento, crenças e valores que são transmitidos socialmente de uma geração para outra. Nesta perspetiva, a cultura é vista como uma resposta adaptativa aos desafios ambientais enfrentados por um grupo social.

Já a sociologia vê a cultura como um conjunto de símbolos partilhados que são usados para construir a identidade social e para organizar a vida em sociedade. A sociologia

também se preocupa com a forma como a cultura é usada para manter as desigualdades sociais e as relações de poder.

A psicologia, por sua vez, estuda a cultura do ponto de vista individual ao analisar como os valores e crenças culturais influenciam o pensamento e comportamento dos indivíduos. Nesta perspectiva, a cultura é vista como um conjunto de significados partilhados que moldam a forma como as pessoas veem a si mesmas e ao mundo ao seu redor (Pires, 2006).

Independentemente da perspectiva teórica adotada, é importante ressaltar que a cultura não é algo fixo e imutável. Pelo contrário, ela está em constante transformação e evolução, sendo moldada por fatores históricos, sociais, políticos e económicos. A cultura também pode variar entre diferentes grupos sociais, regiões geográficas e períodos históricos.

A cultura é um aspeto fundamental da vida humana, pois influencia a forma como as pessoas pensam, agem e se relacionam entre si, e pode ser vista como um sistema simbólico que organiza a realidade social, e confere significado e sentido às experiências humanas (Lenkeit, 2010).

É importante destacar, igualmente, que a cultura não é homogénea e que diferentes grupos sociais podem ter culturas distintas. Além disso, a cultura não é algo determinado biologicamente, mas sim algo que é construído e mantido socialmente, o que significa que a cultura pode mudar ao longo do tempo e que diferentes grupos sociais podem negociar e redefinir os seus significados e valores culturais (Openstax, 2015).

Importa, ainda, referir que os elementos da cultura podem ser divididos em dois tipos principais: material e não material. Os elementos materiais da cultura incluem objetos físicos produzidos pelas pessoas, como ferramentas, roupas, alimentos, edifícios e artefactos artísticos. Os elementos não materiais da cultura incluem valores, crenças, normas, tradições, linguagem, religião, mitos e lendas. Estes elementos são transmitidos de geração em geração por meio da socialização, educação e experiências de vida (Openstax, 2015).

Os elementos da cultura material e não material estão interconectados e influenciam mutuamente a forma como as pessoas vivem e se relacionam. Os elementos materiais da cultura, por exemplo, refletem os valores e crenças de uma sociedade e podem ser utilizados para expressar identidade, status social e poder. Estes também podem ser usados para resolver problemas práticos, como a produção de alimentos, abrigo e vestuário. Por sua vez, os elementos não-materiais moldam a forma como as pessoas

veem a si mesmas e ao mundo ao seu redor e ajudam a construir a identidade social e individual (Schaefer, 2016).

Os valores são crenças fundamentais que são partilhadas por uma sociedade ou grupo social e que influenciam a forma como as pessoas pensam e agem. Estes valores podem incluir aspetos como a igualdade, a justiça, a liberdade, o respeito, a lealdade, entre outros. De forma complementar, as crenças, por sua vez, são ideias partilhadas sobre o mundo que moldam a forma como as pessoas interpretam e dão significado às suas experiências (Barros, 2019).

Além disso, as normas são regras sociais que orientam o comportamento humano em diferentes contextos. Estas mesmas podem ser formais ou informais e violadas ou modificadas em resposta a mudanças sociais e culturais. As tradições, por sua vez, são práticas e costumes que são transmitidos de geração em geração e que podem ser vistas como um legado cultural. Estas podem incluir festivais, rituais, cerimónias e celebrações.

Por outro lado, a linguagem é uma parte fundamental da cultura, pois é o meio pelo qual as pessoas se comunicam e transmitem ideias e informações. Por sua vez, a religião é uma forma importante de expressão cultural visto que molda a forma como as pessoas se veem a si mesmas, aos outros e ao mundo em geral.

Como vimos, a cultura desempenha uma função importante na criação de identidade social e individual. Através da cultura, os indivíduos são capazes de identificar-se com um grupo social e de se diferenciar de outros grupos. A cultura pode ser vista como uma linguagem comum que permite que as pessoas se comuniquem e partilhem as suas experiências, valores e crenças. Ao partilhar uma cultura comum, os indivíduos são capazes de se sentir parte de uma comunidade maior, o que pode aumentar o seu senso de pertença e segurança (Openstax, 2015).

Além disso, a cultura é um meio de organizar a vida social. Esta fornece um conjunto de regras e normas que orientam o comportamento social e garantem a coesão e a harmonia dentro da sociedade. Estas normas podem incluir leis, ética e moralidade, bem como costumes e tradições sociais. Ao seguir estas normas, os indivíduos são capazes de cooperar uns com os outros e de estabelecer relações sociais harmoniosas.

A cultura também é um meio de transmissão de conhecimento. Através desta, as gerações anteriores são capazes de transmitir as suas experiências e a sua sabedoria às gerações futuras, que podem incluir conhecimento sobre a história, a tradição e as crenças culturais, bem como conhecimento prático sobre a agricultura, a medicina e outras competências importantes para a sobrevivência. A cultura é, portanto, uma forma

importante de preservar e transmitir a identidade cultural e o conhecimento de uma sociedade (Giddens et al., 2016).

Além disso, a cultura pode desempenhar um papel importante na construção da economia de uma sociedade, e pode influenciar a forma como as pessoas produzem, trocam e consomem bens e serviços, bem como a forma como estes bens e serviços são valorizados e distribuídos. Pode influenciar ainda a forma como as pessoas trabalham, como os negócios são administrados e como as inovações são desenvolvidas.

A UNESCO (2001, p.1) define a cultura como um conjunto de traços diversos, desde materiais, intelectuais, espirituais e afetivos que, por sua vez, caracterizam um grupo social ou uma sociedade. Além de proteger as letras e as artes, protege os direitos fundamentais e o modo de vida do ser humano, como as tradições, as crenças e os valores.

Para Clifford (1986), a cultura é “contestada, temporal e emergente” (p.19). A cultura não pode ser definida com precisão porque é vista como um conjunto de significados e símbolos. Quando as diferenças culturais são valorizadas e reconhecidas, podem ajudar a promover a convivência harmoniosa e eficaz entre diferentes grupos.

As culturas são complexas e amplas, e existe uma grande diversidade dentro de cada grupo cultural. Este grau de abstração enfatiza as diferenças nos padrões de pensamentos e comportamentos entre as culturas. Para o fenomenologista Husserl (1941), a cultura é vista como um sistema de padrões, ou seja, de símbolos de interpretação, orientações e expressões que os indivíduos dentro de uma cultura adotam ou seguem.

1.2. Interculturalidade e modelos de comunicação intercultural

A interculturalidade é um conceito que se refere ao reconhecimento e valorização das diferenças culturais e à promoção do diálogo e da cooperação entre diferentes culturas. A interculturalidade procura criar um ambiente em que as pessoas possam aprender umas com as outras e desenvolver relações de respeito e cooperação, independentemente das suas origens culturais (Santos, 2002).

As sociedades contemporâneas são cada vez mais diversificadas e interconectadas num mundo globalizado, sendo que as pessoas são expostas a diferentes culturas e formas de vida, o que pode levar a conflitos e mal-entendidos. A interculturalidade busca superar estas diferenças, ao promover a compreensão e o respeito mútuos (Robinson, 2018).

Para que a interculturalidade seja bem-sucedida, é necessário que as pessoas estejam abertas a aprender sobre outras culturas e dispostas a partilhar as suas próprias culturas,

o que envolve a criação de um ambiente em que as pessoas possam expressar a sua identidade cultural livremente, sem medo de discriminação ou exclusão.

A interculturalidade também envolve a promoção de políticas e práticas que valorizem a diversidade cultural, e pode incluir o reconhecimento oficial de línguas e tradições culturais minoritárias, a promoção da educação intercultural nas escolas e a criação de espaços públicos que celebrem a diversidade cultural (Vogt, 2008).

Além disso, a interculturalidade é importante porque reconhece a igualdade entre as culturas e rejeita a ideia de que algumas culturas são superiores a outras. Todas as culturas têm sua própria história, tradições e valores, e todas são igualmente valiosas (Kymlicka, 2010).

A interculturalidade também é importante para a promoção da paz e da justiça social. Quando as pessoas são capazes de entender e respeitar as culturas dos outros, elas são menos propensas a entrar em conflito ou discriminar os outros com base na sua origem cultural, o que pode levar a uma maior harmonia e cooperação dentro da sociedade (Schnapper, 2004).

A interculturalidade também é um aspeto importante da vida moderna numa sociedade globalizada. As pessoas estão cada vez mais conectadas e expostas a diferentes culturas, e a interculturalidade é uma maneira de gerir esta diversidade cultural de maneira positiva, o que é particularmente importante para as empresas e organizações globais que precisam trabalhar com pessoas de diferentes origens culturais para serem bem-sucedidos (Cassarino, 2015). É também um meio de preservar a diversidade cultural. À medida que o mundo se torna mais globalizado, muitas culturas correm o risco de desaparecer. A interculturalidade é uma maneira de garantir que as culturas continuem a ser valorizadas e preservadas, mesmo num mundo em rápida mudança (Delgado, 2016).

Para além do referido, também pode ter um impacto positivo na economia. As trocas culturais e a compreensão mútua podem levar a uma maior colaboração entre os países e regiões, o que pode resultar em benefícios económicos para todos os envolvidos. Por exemplo, a troca de conhecimentos, técnicas e recursos pode levar a novas oportunidades de negócios e ao desenvolvimento de novos produtos e serviços (Baldwin, 2016).

A interculturalidade também pode ser benéfica para a educação. A aprendizagem intercultural pode ajudar os alunos a entender melhor a diversidade cultural e a desenvolver competências para trabalhar com pessoas de diferentes origens culturais, o que pode ser particularmente importante numa sociedade cada vez mais globalizada, onde as pessoas estão mais conectadas do que nunca (Heinz & Krampen, 2002).

No entanto, a interculturalidade também pode ser um desafio. O choque cultural pode levar a mal-entendidos, conflitos e discriminação. A falta de compreensão entre as culturas pode levar a estereótipos e preconceitos, o que pode dificultar a convivência pacífica entre as pessoas. Portanto, é importante promover a educação e a sensibilização intercultural para superar esses desafios (Berry, 1997).

Outro aspecto importante da interculturalidade é a igualdade cultural. A interculturalidade procura promover uma abordagem mais equilibrada e justa entre as diferentes culturas, ao valorizar e respeitar as diferenças culturais em vez de suprimi-las ou tentar forçar a assimilação de uma cultura em detrimento de outras (García, 2009).

A igualdade cultural também se relaciona com os direitos humanos. A interculturalidade procura promover a igualdade de direitos e oportunidades para todas as pessoas, independentemente da sua origem cultural, o que inclui o direito à liberdade de expressão e de religião, bem como o direito de ser tratado com igualdade perante a lei e de não ser discriminado com base na sua origem cultural (García Canclini, 2005).

Além disso, a interculturalidade pode ajudar a promover a preservação da diversidade cultural e do património cultural. A troca de conhecimentos e experiências entre as culturas pode ajudar a preservar e promover a riqueza e a diversidade do património cultural, incluindo a arte, a música, a literatura, a culinária e as tradições (García, 2015).

Outra dimensão importante da interculturalidade é a comunicação intercultural. A comunicação entre culturas é fundamental e necessária para criar ambientes educacionais que sejam inclusivos e eficazes. A Direção-Geral de Estatística da Educação e Ciências (DGEEC) afirma que “a comunicação intercultural nas escolas é essencial para promover a compreensão mútua e o respeito entre estudantes de diferentes origens culturais”. A comunicação intercultural refere-se à troca de informações e mensagens entre pessoas de diferentes culturas, que possuem diferentes formas de ver o mundo e de comunicar (Kim, 2005).

A comunicação intercultural pode ser desafiadora, porque as diferentes culturas possuem distintos valores, crenças, normas e padrões de comportamento, o que pode levar a mal-entendidos e conflitos se as pessoas não tiverem consciência das diferenças culturais e não estiverem dispostas a adaptar a sua comunicação para se adequar às diferenças culturais (Kumar, 2018).

Logo, é importante desenvolver competências de comunicação intercultural, como a capacidade de ouvir ativamente, mostrar empatia e respeitar as diferenças culturais. Além

disso, é relevante ter conhecimento sobre as diferenças culturais, como as diferenças na linguagem corporal, na etiqueta e nas regras de conduta.

A comunicação intercultural também pode ser promovida por meio da educação e do intercâmbio cultural. A educação intercultural pode ajudar as pessoas a entender e apreciar as diferenças culturais e a desenvolver competências de comunicação intercultural. Intercâmbios culturais, tais como programas de intercâmbio estudantil, promovem a convivência direta entre pessoas de diferentes culturas e contribuem no desenvolvimento de uma compreensão mais profunda das diferenças culturais (Miller, 2011).

Ademais, a comunicação intercultural também pode ser promovida por meio da tecnologia e das redes sociais. A tecnologia pode permitir que as pessoas comuniquem e compartilhem informações e experiências com pessoas de outras culturas em todo o mundo. As redes sociais também podem ser uma ferramenta útil para promover a compreensão intercultural e a troca de informações entre pessoas de diferentes culturas.

Existem vários modelos teóricos que procuram descrever e explicar a comunicação intercultural. O modelo de adaptação do interculturalismo sugere que a comunicação intercultural é uma interação dinâmica entre pessoas de diferentes culturas, na qual elas precisam adaptar-se e ajustar as suas atitudes, crenças e comportamentos para se comunicarem de forma eficaz. O modelo enfatiza a importância de entender e respeitar as diferenças culturais e procurar um equilíbrio entre a acomodação e a manutenção da sua própria identidade cultural (Pietilä, 2010). O modelo de adaptação do interculturalismo é composto por quatro fases principais: contacto, conflito, adaptação e integração. Na primeira fase, as pessoas de diferentes culturas entram em contacto e começam a conhecer e compreender as diferenças culturais umas das outras. Na fase seguinte, podem surgir conflitos devido a diferenças culturais, mas é importante que as partes envolvidas trabalhem para entender e superar esses conflitos. Na terceira fase ocorre a adaptação, na qual as pessoas começam a modificar as suas atitudes e comportamentos para se ajustarem à cultura do outro. Nesta fase, a comunicação efetiva é essencial, pois permite a troca de informações e ideias, e facilita o processo de adaptação. Por fim, na fase de integração, as pessoas começam a incorporar elementos de diferentes culturas nas suas próprias identidades culturais, e criam uma cultura integrada. O modelo de adaptação do interculturalismo pode ser aplicado em diversos contextos, desde a integração de imigrantes em novos países, até a interação entre diferentes grupos culturais dentro de uma mesma sociedade. O objetivo final é promover a compreensão, a

colaboração e a coexistência pacífica entre as culturas, ao tornar possível uma sociedade mais harmoniosa e inclusiva. Em suma, o modelo de adaptação do interculturalismo enfatiza a importância do diálogo e do respeito mútuo para promover a adaptação e integração entre culturas diferentes. As quatro fases deste modelo fornecem uma estrutura para a compreensão e simplificação da interação entre culturas, ao promover uma sociedade mais inclusiva e harmoniosa (Gudykunst, 2013).

Por sua vez, o modelo de choque cultural sugere que a comunicação intercultural pode ser difícil devido às diferenças culturais que podem causar choque e desconforto. O modelo enfatiza a importância de se preparar e se adaptar às diferenças culturais, ao reconhecer e ao lidar com o choque cultural de forma construtiva (Oberg, 1960). O modelo de choque cultural é uma abordagem teórica que descreve o impacto emocional e psicológico que as pessoas podem experimentar ao entrar em contato com uma cultura diferente da sua. Este modelo foi desenvolvido por Kalvero Oberg em 1954, e desde então tem sido amplamente utilizado por estudiosos e profissionais de diversas áreas, incluindo a psicologia, a antropologia, a educação e os negócios. De acordo com o modelo de choque cultural, o processo de adaptação a uma nova cultura pode ser dividido em várias fases distintas. A primeira é a fase de lua-de-mel, na qual a pessoa experimenta entusiasmo e fascínio pela nova cultura, e aprecia as diferenças e as novidades. No entanto, esta fase pode ser de curta duração, já que logo surgem os primeiros desafios e dificuldades. A segunda é a fase de choque cultural propriamente dito, na qual a pessoa começa a experimentar frustração, ansiedade, confusão e sentimentos de isolamento e saudade da sua cultura de origem. Nesta fase, a pessoa pode sentir-se desorientada e incapaz de lidar com as diferenças culturais, e pode desenvolver sintomas físicos e emocionais como insônia, perda de apetite, irritabilidade e depressão. A terceira é a fase de adaptação, na qual a pessoa começa a acostumar-se com a nova cultura e a desenvolver estratégias para lidar com os desafios culturais. Nesta fase, a pessoa começa a sentir-se mais confortável e confiante em relação à nova cultura, e a interagir de forma mais eficaz com os membros da sociedade hospedeira. Finalmente, a quarta é a fase de aceitação, na qual a pessoa se integra plenamente na nova cultura e adota os seus valores e comportamentos. Nesta fase, a pessoa sente-se parte da nova cultura e pode até sentir dificuldade em se readaptar à sua cultura de origem caso decida retornar. O modelo de choque cultural é útil para entender os desafios enfrentados por pessoas que se mudam para um país diferente, seja para estudar, trabalhar ou viver. Este modelo também pode

ajudar a desenvolver estratégias eficazes de preparação e apoio para pessoas que enfrentam situações interculturais (Oberg, 1960).

O modelo de competência intercultural dita que a comunicação intercultural envolve competências específicas que precisam ser aprendidas e desenvolvidas para se comunicar de forma eficaz com pessoas de diferentes culturas (Deardorff, 2006). O modelo enfatiza a importância de desenvolver competências como empatia, flexibilidade, abertura à mudança e tolerância às diferenças culturais. Este modelo sugere que a competência intercultural é composta por três componentes principais: conhecimento, competências e atitudes. O componente de conhecimento inclui o entendimento de diferentes culturas e as suas práticas, valores e crenças, bem como a compreensão dos processos de comunicação intercultural. As competências incluem a capacidade de comunicar efetivamente em diferentes contextos culturais, a capacidade de adaptar-se às diferenças culturais e a capacidade de resolver conflitos culturais de forma construtiva. As atitudes envolvem a disposição e a capacidade de manter uma mente aberta e respeitosa em relação às diferenças culturais. O modelo de competência intercultural é frequentemente utilizado em programas de formação e desenvolvimento intercultural, a fim de ajudar os indivíduos a desenvolverem competências e atitudes que os permitam interagir efetivamente em ambientes multiculturais (Bennett, 2018). Este modelo também é aplicado em empresas e organizações que trabalham em contextos internacionais ou com equipas multiculturais, com o intuito de melhorar a comunicação e a colaboração entre os membros da equipa de diferentes origens culturais. No entanto, alguns críticos argumentam que o modelo de competência intercultural pode ser muito simplista e focar apenas nas competências individuais dos indivíduos, sem levar em consideração as barreiras sistémicas e estruturais que impedem a inclusão e a igualdade em ambientes interculturais. Além disso, alguns acreditam que o modelo pode ser utilizado de forma excessivamente instrumental, a fim de atender às necessidades das empresas e organizações, em vez de promover a compreensão e o respeito mútuo entre culturas (Jackson, 2019).

O modelo de estilos de comunicação intercultural sugere que as diferenças culturais nas formas de comunicação podem levar a mal-entendidos e conflitos interculturais. Este modelo foi desenvolvido por Richard Gesteland no seu livro *Cross-Cultural Business Behavior: Marketing, Negotiating and Managing Across Cultures*, e tem sido amplamente utilizado em estudos interculturais desde então. O modelo descreve diferentes estilos de comunicação que podem variar de acordo com a cultura, incluindo o

estilo direto (comunicação clara e explícita), o estilo indireto (comunicação sutil e implícita), o estilo de confrontação (comunicação assertiva e direta) e o estilo de evitamento (comunicação evasiva e indireta). O modelo enfatiza a importância de compreender e adaptar o estilo de comunicação para evitar mal-entendidos e conflitos interculturais (Gesteland, 2012).

Por sua vez, modelo de competência transcultural é semelhante ao modelo de competência intercultural, mas acrescenta uma dimensão adicional de competências de comunicação transcultural que são necessárias para se comunicar com pessoas de diferentes culturas e identidades dentro de um mesmo contexto cultural (Chua, 2013). O modelo salienta a importância de compreender a complexidade da diversidade cultural e identitária dentro de um mesmo contexto cultural, além de desenvolver competências de comunicação que levem em consideração essas diferenças. O modelo também ressalta a importância da reflexão crítica e da autoavaliação para o desenvolvimento contínuo da competência transcultural. O modelo de competência transcultural é uma abordagem teórica que procura entender e explicar a competência de indivíduos ou grupos para se comunicarem e interagirem efetivamente em contextos culturais diversos (Jackson, 2016). Este modelo foi desenvolvido por Milton J. Bennett, um pesquisador e teórico da interculturalidade, e é baseado na sua pesquisa e experiência prática no campo da educação intercultural. Segundo Bennett, a competência transcultural é composta por seis estágios de desenvolvimento, que representam diferentes níveis de conscientização e competência em lidar com a diversidade cultural. Os estágios são os seguintes:

- Primeiro estágio: negligência cultural. Neste estágio, o indivíduo não reconhece a existência de diferenças culturais e assume que a sua própria cultura é a norma universal;
- Segundo estágio: rejeição cultural. O indivíduo reconhece a existência de outras culturas, mas considera-as inferiores à sua própria cultura;
- Terceiro estágio: defesa cultural. Neste estágio, o indivíduo começa a valorizar a sua própria cultura, mas também reconhece e respeita outras culturas;
- Quarto estágio: minimização cultural. O indivíduo começa a valorizar outras culturas de forma mais consciente e crítica, e a reconhecer que as diferenças culturais podem influenciar o comportamento e as atitudes das pessoas;
- Quinto estágio: aceitação cultural. Neste estágio o indivíduo valoriza outras culturas e é capaz de se adaptar às diferenças culturais de forma eficaz;

- Sexto estágio: adaptação cultural. O indivíduo é capaz de se comunicar e interagir efetivamente em contextos culturais diversos e de integrar elementos de diferentes culturas na sua própria identidade cultural (Bennett, 1993).

O modelo de competência transcultural de Bennett é frequentemente utilizado como uma ferramenta para o desenvolvimento de programas de formação intercultural, bem como para a avaliação da evolução individual ou institucional no desenvolvimento da competência transcultural. No entanto, também tem sido objeto de críticas, especialmente em relação à sua ênfase na mudança individual, em detrimento da mudança estrutural e social (Hammer & Bennett, 2010).

Em contrapartida, modelo de “etiqueta” cultural concentra-se nas regras comportamentais que são comuns em diferentes culturas. O modelo sugere que a falta de conhecimento sobre estas regras pode levar a mal-entendidos e conflitos interculturais. O modelo enfatiza a importância de aprender as regras comportamentais em diferentes culturas, de modo a evitar ofender ou desrespeitar os outros. Alguns exemplos de “etiqueta” cultural incluem regras de cumprimento, uso de gestos e expressões faciais, regras de contato visual e de espaço pessoal, entre outros. Estas normas de etiqueta são transmitidas por meio da socialização e aprendizagem cultural, e muitas vezes são consideradas importantes para estabelecer a confiança e o respeito durante a interação entre culturas. No entanto, é importante lembrar que as normas de etiqueta cultural não são universais e podem mudar com o tempo e mediante a evolução da sociedade. Além disso, o ênfase exclusivo na etiqueta pode limitar a compreensão mais profunda das diferenças culturais e a construção de relacionamentos significativos entre pessoas de diferentes origens (Lustig & Koester, 2013).

Portanto, o modelo de “etiqueta” cultural pode ser útil como uma ferramenta inicial para a comunicação intercultural, mas deve ser complementado por uma compreensão mais profunda das diferenças culturais e um compromisso com a construção de relacionamentos autênticos e inclusivos (Kim & Lee, 2018).

O modelo de comunicação de contexto alto/baixo foi desenvolvido por Edward T. Hall e concentra-se na diferença entre culturas de contexto alto e baixo. As culturas de contexto alto são aquelas em que a comunicação é indireta e a informação é transmitida através de pistas contextuais, como tom de voz, expressão facial e gestos, enquanto culturas de contexto baixo são aquelas em que a comunicação é direta e explícita, e a informação é transmitida principalmente através de palavras. O modelo enfatiza a importância de

entender as diferenças culturais na forma como a informação é transmitida e recebida para evitar mal-entendidos. De acordo com o modelo de Hall, a compreensão dessas diferenças culturais é fundamental para a comunicação intercultural bem-sucedida. As pessoas que são capazes de se adaptar a diferentes estilos de comunicação podem evitar mal-entendidos e construir relacionamentos mais fortes e eficazes com pessoas de outras culturas (Hall, 1959; Matsumoto, 2017).

É importante referir que estes modelos não são mutuamente exclusivos e muitos investigadores e teóricos combinam elementos destes modelos para descrever a comunicação intercultural de maneira mais precisa e completa. Ademais, sublinha-se que a comunicação intercultural é uma atividade complexa e dinâmica que envolve muitos fatores, e que nenhum modelo teórico pode incluir todos os aspetos da comunicação intercultural.

1.3. A questão intercultural nas escolas: desafios e constrangimentos da adaptação à diversidade cultural

Segundo (Garcia, 2019), “a questão intercultural nas escolas é uma temática cada vez mais relevante na sociedade contemporânea, especialmente em países com alta diversidade cultural” (p.45). A interculturalidade refere-se à valorização e ao respeito pela diversidade cultural presente na sociedade, que inclui a promoção de interações positivas e construtivas entre pessoas de diferentes origens culturais (Santos, 2020).

As escolas têm um papel importante na promoção da interculturalidade, pois são espaços de socialização e aprendizagem, onde os alunos têm a oportunidade de entrar em contato com diferentes culturas e modos de vida. É importante que a escola esteja preparada para lidar com esta diversidade e para desenvolver uma educação intercultural que promova a igualdade de oportunidades para todos os alunos (Silva, 2018).

A educação intercultural procura reconhecer e valorizar as diferentes culturas presentes na sociedade, de modo a evitar a exclusão ou a marginalização de qualquer grupo cultural, o que significa que a escola deve ser capaz de criar um ambiente inclusivo, que respeite as diferenças e valorize as contribuições de cada grupo cultural (García-Peñalvo & Mendes, 2015).

Para tal, é necessário que os professores e demais profissionais da escola estejam preparados para lidar com a diversidade cultural e para trabalhar de forma intercultural. É importante destacar que, para tal, requer o envolvimento e conhecimento de si mesmo

e dos outros, bem como a capacidade de interagir e valorizar valores, crenças e comportamentos diversos. Este ponto tem o reforço de Guo Lund & Arthur (2009), que definem competência intercultural como “uma combinação de atitudes, conhecimento e habilidades aplicadas na ação de compreender e respeitar pessoas de diferentes afiliações culturais” (p.123). Esta definição enfatiza a importância de ensinar os alunos a interagir de um modo respeitoso com as pessoas de diversas origens. Além disso, sublinha a importância de desenvolver nos alunos a capacidade de interagir de forma eficaz e respeitosa com pessoas de diferentes origens culturais.

Segundo o relatório estatístico do Ministério de Educação de 2020, em Portugal a diversidade cultural nas escolas tem aumentado ao longo dos últimos anos, com um número significativo de alunos de distintas origens culturais matriculados em escolas portuguesas (Ministério da Educação, 2020). Assim sendo, os diferentes profissionais das escolas devem ter em consideração este facto, o que inclui conhecer as características das diferentes culturas presentes na escola, desenvolver materiais didáticos e atividades que valorizem a diversidade cultural, e estarem abertos ao diálogo e à troca de experiências com os alunos e suas famílias.

A questão intercultural nas escolas não se resume apenas à promoção da diversidade cultural, mas também à preparação dos alunos para viver numa sociedade cada vez mais globalizada e multicultural (Quezada & Rodríguez-Valls, 2017). A educação intercultural ajuda a desenvolver competências sociais e emocionais importantes para a convivência em sociedade, como a empatia, o respeito e a tolerância (Byram, 2018).

Seguidamente, é importante ressaltar que a questão intercultural nas escolas é um desafio que deve ser enfrentado de forma conjunta pela sociedade como um todo, e não apenas pelas escolas. É necessário que todos os atores sociais estejam envolvidos nesta causa, e promovam a inclusão e o respeito à diversidade cultural em todos os espaços da sociedade.

Além dos aspetos já mencionados, a questão intercultural nas escolas também tem relação direta com o processo de formação da identidade dos alunos. A identidade é construída a partir da relação do indivíduo com o seu meio social e cultural, e a escola é um dos principais espaços onde ocorre este processo (Hall, 1997).

Neste sentido, para (Silva, 2016) “a escola precisa ser capaz de proporcionar aos alunos um ambiente em que eles possam reconhecer-se e identificarem-se como parte de um grupo cultural específico, mas também em que possam aprender a respeitar e valorizar as diferenças culturais presentes na escola e na sociedade em geral” (p.34).

Além disso, a questão intercultural nas escolas está diretamente relacionada ao combate ao preconceito e à discriminação. Infelizmente, ainda existem muitos casos de preconceito e discriminação em relação a grupos culturais minoritários, e a escola deve ser um espaço de combate a estas práticas (Garcia, 2003). O preconceito cultural é uma forma de preconceito que se baseia em julgamentos negativos ou estereótipos sobre pessoas de diferentes culturas, como etnia, religião, idioma, costumes e tradições. Manifesta-se de diversas formas, desde comentários ofensivos até discriminação e violência física. O preconceito cultural pode ser uma barreira significativa para a construção de sociedades inclusivas e igualitárias, especialmente em contextos educacionais (Grossman, 2013). É influenciado por fatores como a falta de contato com pessoas de outras culturas, estereótipos transmitidos pelos media e a educação limitada sobre outras culturas (Liu & Schmader, 2020).

Alguns exemplos de preconceito cultural, referidos por diferentes autores (Clark, 2010; Gay, 2018; Nieto, 2017; Suárez-Orozco et al., 2015), nas escolas incluem:

- Comentários ofensivos: alunos ou professores fazem comentários ofensivos sobre pessoas de outras culturas, como piadas racistas ou xenófobas;
- *Bullying* cultural: alunos são intimidados ou hostilizados por causa da sua cultura, religião ou etnia;
- Discriminação institucionalizada: políticas escolares ou práticas que discriminam grupos culturais minoritários, como a falta de representação cultural nos currículos ou a exclusão de alunos de outras culturas em atividades escolares.

O preconceito cultural pode ter um impacto negativo significativo no bem-estar emocional, acadêmico e social dos alunos pertencentes a grupos culturais minoritários. Ademais, o preconceito cultural pode afetar negativamente o ambiente escolar e prejudicar a construção de uma comunidade inclusiva e igualitária (Dovidio & Gaertner, 2010). Alguns impactos do preconceito cultural em alunos pertencentes a grupos culturais minoritários nas escolas incluem:

- Baixo desempenho acadêmico: os estudantes podem ter desempenho acadêmico inferior devido a barreiras culturais e preconceitos (Rosenthal & Levy, 2012);
- Problemas de saúde mental: os alunos podem desenvolver problemas de saúde mental, como ansiedade e depressão (Sue, 2010);

- Isolamento social: o preconceito cultural pode levar ao isolamento social e à exclusão (Berry, 1997).

O combate ao preconceito e à discriminação pode ser feito por meio de atividades pedagógicas que promovam a reflexão crítica sobre estas questões, bem como por meio de políticas institucionais que garantam a inclusão e a proteção dos direitos de todos os alunos, independentemente da sua origem cultural.

É importante destacar que a questão intercultural nas escolas não é um tema isolado, mas está relacionado a outras questões sociais importantes, como a inclusão social, a equidade e a justiça. Portanto, a promoção da interculturalidade na escola deve ser vista como um passo importante na construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Outro aspecto importante da questão intercultural nas escolas é a formação de professores. “Deve-se preparar os educadores para lidar com a diversidade cultural e promover um ambiente inclusivo para todos os alunos” (Boléo, 2023, p.45). Esta formação tem um significado importante na questão intercultural nas escolas. Ou seja, educadores/professores devem estar preparados para lidar com a diversidade cultural em sala e serem capazes de criar um ambiente natural, inclusivo e respeitoso para todos os alunos. A formação contínua e específica ajuda também os profissionais a desenvolverem habilidades para reconhecer e valorizar as diferentes culturas no meio educativo, além de implementar práticas pedagógicas que promovem a equidade e a inclusão.

Os professores desempenham um papel fundamental na promoção da interculturalidade na escola e, por isso, é importante que estejam preparados para lidar com a diversidade cultural presente na sala de aula (Santos, 2013). Isso implica uma formação que contemple não apenas o conhecimento sobre as diferentes culturas, mas também as estratégias pedagógicas adequadas para trabalhar com alunos de diferentes origens culturais. É necessário que os professores sejam capazes de identificar e valorizar as diferenças culturais dos alunos, e que saibam como integrá-las no processo de ensino e aprendizagem (Byram, Gribkova & Starkey, 2002).

Do mesmo modo, a formação de professores também deve contemplar o desenvolvimento de competências e atitudes interculturais, o que inclui a capacidade de comunicar de forma eficaz com alunos de diferentes culturas, a disposição para aprender com esses alunos e a vontade de promover a inclusão e a justiça social (Gay, 2002).

Outro aspecto a ser considerado é a participação das famílias na promoção da interculturalidade na escola. As famílias têm um papel importante na formação da

identidade e dos valores dos alunos e, assim, é fundamental que sejam incluídas no processo de promoção da interculturalidade na escola (Fonseca, 2021). Isso pode ser feito através da realização de atividades que envolvam a participação das famílias, como eventos culturais, reuniões pedagógicas e outras formas de interação entre a escola e a comunidade. Mesmamente, a participação das famílias pode contribuir para a construção de um ambiente escolar mais inclusivo e acolhedor para todos os alunos, independentemente da sua origem cultural (Silva, 2018).

É importante destacar que a promoção da interculturalidade nas escolas não é um processo fácil ou imediato, e requer um comprometimento constante por parte de todos os envolvidos. No entanto, os benefícios deste processo são inúmeros, e podem contribuir significativamente para a construção de uma sociedade mais justa, igualitária e respeitosa com as diferenças culturais (Macedo, 2019).

A questão intercultural nas escolas é um tema muito importante e atual, especialmente em países cada vez mais diversificados em termos de culturas, línguas e tradições. O objetivo é promover a igualdade e a inclusão para todos os alunos, independentemente de sua origem ou cultura (Alves, 2020).

Para lidar com a interculturalidade nas escolas é preciso promover a diversidade e a tolerância. As escolas devem oferecer oportunidades para que os alunos aprendam sobre diferentes culturas e tradições, bem como para que desenvolvam competências de comunicação intercultural (Silva, 2018). Algumas iniciativas, referidas por vários autores (Banks, 2015; Byram, Gribkova & Starkey, 2002; Garcia & Wei, 2014; Kymlicka, 2010; Nieto & Bode, 2018), que podem ser adotadas incluem:

- Inclusão de conteúdo intercultural nos currículos escolares, como aulas de história, literatura, geografia e línguas estrangeiras;
- Oferecer programas de intercâmbio cultural, para que os alunos possam interagir com estudantes de outras culturas e países;
- Contratar professores e funcionários de diferentes origens culturais para trabalhar nas escolas, a fim de criar um ambiente mais inclusivo;
- Organizar eventos culturais, como festivais e feiras de comida, onde os alunos possam aprender sobre diferentes culturas e tradições;
- Estabelecer políticas de tolerância e inclusão, que promovam um ambiente escolar seguro e acolhedor para todos os alunos.

A questão intercultural nas escolas é um desafio, mas também uma oportunidade para promover a diversidade e a igualdade, bem como para desenvolver competências valiosas para o mundo globalizado em que vivemos.

A questão intercultural é um tema cada vez mais relevante na educação, especialmente num mundo cada vez mais globalizado e diverso. As escolas têm um papel importante em promover a compreensão e o respeito pela diversidade cultural e étnica, bem como em ajudar os alunos a desenvolver competências interculturais que lhes permitam trabalhar e viver efetivamente em contextos interculturais (Banks, 2009, p. 71-96).

A fim de abordar as diferenças culturais, as escolas podem implementar estratégias pedagógicas que promovam a educação intercultural (Banks, 2007; Geertz, 1973; Gollnick & Chinn, 2017; Nieto, 2010), tais como:

- Educação multicultural: incluir nos currículos a história, a cultura e as tradições de diferentes grupos étnicos e culturais;
- Valorização da diversidade: promover o respeito pela diversidade cultural e a valorização das diferenças individuais, por meio de atividades que encorajem a interação e a cooperação entre alunos de diferentes culturas;
- Competências interculturais: ensinar competências interculturais aos alunos, como a capacidade de comunicar efetivamente com pessoas de diferentes culturas e a capacidade de resolver conflitos interculturais de maneira pacífica;
- Sensibilização para o racismo e a discriminação: fornecer informações sobre os diferentes tipos de racismo e discriminação e como eles afetam as pessoas de diferentes culturas;
- Envolvimento da comunidade: envolver pais, familiares e membros da comunidade em atividades que promovam a educação intercultural e a sensibilização para a diversidade cultural.

Ao adotar estas estratégias, as escolas podem ajudar a construir um ambiente educativo inclusivo e acolhedor, que promove o desenvolvimento de alunos competentes em termos interculturais, e preparados para enfrentar os desafios do mundo globalizado e diverso em que vivemos. Além da criação de programas específicos para promover a educação intercultural, como:

- Etwinning: plataforma que faz parte do programa Erasmus+, e que permite que escolas de diferentes países europeus colaborem em projetos educacionais com o objetivo de promover a troca cultural e o entendimento mútuo entre alunos e professores de diferentes origens;
- Intercultural Cities Programme: este programa é apoiado pelo Conselho da Europa e visa ajudar as cidades a desenvolver políticas e práticas que promovem a diversidade cultural e a inclusão. As escolas locais são incentivadas a realizar iniciativas que difundem a interculturalidade na comunidade e realcem a riqueza das diferentes culturas que estão presentes num determinado local;
- Teaching Tolerance: um projeto da organização Southern Poverty Law Center nos Estados Unidos, que fornece recursos educacionais gratuitos aos professores para ajudar a promover a diversidade e a inclusão nas salas de aulas. Estes recursos incluem documentários, planos de aula e atividades que desenvolvem o entendimento intercultural;
- Comenius Programme: é um componente adicional do Erasmus+, e tem como foco principal as parcerias escolares e os intercâmbios entre alunos e professores de países europeus. O programa tem como objetivo melhorar a educação e aumentar a compreensão intercultural entre os jovens;
- UNESCO Associated Schools Network (ASPnet): É uma iniciativa global que conecta escolas do mundo inteiro, e que visa a promover os ideais da UNESCO, como a paz, os direitos humanos e o desenvolvimento sustentável. As escolas participantes realizam projetos que incentivam o intercâmbio cultural e o respeito pela diversidade cultural.

É importante que as escolas também criem um ambiente acolhedor e inclusivo para estudantes de diferentes origens culturais, o que pode incluir a celebração de feriados e tradições culturais de diferentes grupos, a inclusão de materiais didáticos que representem a diversidade cultural e a contratação de professores de diferentes origens culturais (Banks, 2007).

Outra estratégia importante é a promoção da educação intercultural entre os próprios estudantes, incentivando-os a partilhar e aprender sobre diferentes culturas, através de atividades extracurriculares, como clubes culturais, eventos culturais e programas de intercâmbio.

É importante lembrar que a educação intercultural não deve ser vista como um programa separado ou opcional, mas sim como uma parte integrante da educação em geral. Por meio da promoção da educação intercultural as escolas podem preparar os alunos para viver numa sociedade cada vez mais diversa e globalizada.

Além das estratégias mencionadas anteriormente, a educação intercultural nas escolas também pode envolver a realização de projetos interculturais em sala de aula, onde os alunos são incentivados a explorar e partilhar as suas próprias culturas, bem como a aprender sobre as culturas dos seus colegas. Estes projetos podem incluir apresentações, exposições, eventos culinários e outros tipos de atividades que promovam a compreensão intercultural e a valorização da diversidade (Kivunja, 2015). Por exemplo, em Portugal algumas escolas têm implementado projetos como o “dia da diversidade”, em que os alunos são convidados a trazer pratos típicos das suas culturas e, posteriormente, realizar uma apresentação sobre a história e as tradições dos seus países de origem ou descendência. Outra iniciativa é o “festival intercultural”, que envolve exposições de música, arte e dança de diferentes culturas, a fim de criar um ambiente de partilha e aprendizagem mútua. Existe também o programa de “twinning” entre escolas e outros países, com vista a promover o intercâmbio cultural e linguístico através de correspondências, visitas de estudos e videoconferências. Estas atividades, além de enriquecerem o conhecimento dos alunos sobre outras culturas, também fomentam o respeito e a valorização da diversidade cultural.

Outra abordagem que tem sido adotada em algumas escolas é a contratação de professores de diferentes origens culturais para trabalhar em conjunto com os professores locais, o que permite que os alunos tenham contato com diferentes perspetivas culturais e ajuda a criar um ambiente de aprendizagem intercultural mais autêntico (Sleeter, 2001).

Ademais, a educação intercultural também pode envolver a revisão dos currículos escolares para garantir que as contribuições culturais de diversos grupos sejam incluídas e representadas de forma precisa e equilibrada, o que pode abranger a revisão de livros didáticos, a inclusão de materiais de leitura e recursos educacionais diversos, e a realização de formações para professores sobre como abordar questões culturais sensíveis em sala de aula (García, 2010).

No fundo, importa desenvolver uma sensibilidade cultural, ter a capacidade de reconhecer e respeitar as diferenças culturais, e lidar com elas de forma apropriada e respeitosa. É uma competência importante não apenas para indivíduos, mas também para organizações e empresas que operam num ambiente global (Chen, 2012).

Na educação, a sensibilidade cultural é fundamental para a construção de uma comunidade escolar inclusiva e para garantir que todos os alunos se sintam valorizados e respeitados. Os professores devem ser sensíveis às diferenças culturais dos alunos e adaptar a sua metodologia de ensino de acordo com estas diferenças, o que pode envolver a incorporação de diferentes perspectivas culturais no currículo, o uso de materiais educacionais diversos e a criação de um ambiente de sala de aula inclusivo (Gay, 2010).

Assim, por meio de um currículo intercultural, procura-se promover a diversidade cultural e a compreensão mútua entre as pessoas de diferentes origens culturais. É, no fundo, um currículo que incorpora as perspectivas culturais de diferentes grupos étnicos e raciais, e tem como objetivo fornecer uma educação mais inclusiva e equitativa (Giroux, 1992).

O currículo intercultural é uma resposta às críticas que afirmam que o currículo tradicional é etnocêntrico e favorece uma única cultura. Procura, portanto, incluir uma variedade de culturas e perspectivas no ensino e na aprendizagem, e reconhece que as diferentes culturas têm contribuições valiosas para oferecer à sociedade (Grant & Sleeter, 2003).

Ao incluir diferentes perspectivas culturais no currículo, os alunos são expostos a uma variedade de histórias, ideias e tradições, o que os ajuda a desenvolver competências de pensamento crítico e a aprender a questionar as suas próprias suposições culturais. Ademais, pode ajudar a promover a compreensão mútua entre as pessoas de diferentes origens culturais, e reduzir o preconceito e a discriminação (Banks, 2008).

O currículo intercultural pode ser implementado em diferentes áreas do currículo escolar como história, literatura, arte e ciências sociais. Por exemplo, um currículo intercultural na disciplina de história poderia abranger a história e a cultura de diferentes grupos étnicos e raciais, e incluir as perspectivas de grupos marginalizados ou esquecidos pela história tradicional (Crawford, 2007).

Para implementar um currículo intercultural eficaz, é importante que os professores sejam formados e capacitados para ensinar de maneira inclusiva e sensível à cultura. Como já mencionado, isso pode envolver a inclusão de professores de diferentes origens culturais, a formação de professores sobre como abordar questões culturais sensíveis em sala de aula, e fornecer materiais e recursos educacionais diversos que representem a diversidade cultural (Gorski, 2010).

Em resumo, o currículo intercultural é uma abordagem educacional que procura promover a diversidade cultural e a compreensão mútua entre pessoas de diferentes

origens culturais. Ao incluir diferentes perspectivas culturais no currículo escolar, os alunos podem desenvolver competências de pensamento crítico e aprender a valorizar e respeitar as diferenças culturais. Quando os alunos veem as suas próprias culturas representadas no currículo e no ambiente escolar, sentem-se mais conectados à escola e motivados a aprender. Ademais, a sensibilidade cultural também ajuda a preparar os alunos para uma sociedade cada vez mais diversa, onde a capacidade de se comunicar e trabalhar efetivamente com pessoas de diferentes origens culturais é uma habilidade essencial. Portanto, a sensibilidade cultural é uma competência crucial para os educadores e pode ter um impacto significativo na qualidade da educação e no bem-estar dos alunos.

Por fim, importa salientar alguns casos que incorporaram com sucesso a interculturalidade na sua prática educativa. A escola W. T. White High School, em Dallas, Texas, tem uma população diversificada de alunos de diferentes origens étnicas e culturais. Para atender às necessidades dessa população, a escola incorporou a interculturalidade em todo o currículo, contratou professores de diferentes origens culturais e criou grupos de estudantes que promovem a compreensão intercultural (Miller, 2015).

Por sua vez, a escola Moscrop Secondary School, em Burnaby, Canadá, incorporou a interculturalidade na sua prática educativa através de um programa de estudos interculturais. O programa inclui um currículo que aborda a diversidade cultural e uma variedade de atividades extracurriculares que promovem a compreensão intercultural (Liu, 2013).

A escola Hmong College Preparatory Academy, em Saint Paul, Minnesota, foi criada para atender às necessidades educacionais específicas da comunidade Hmong. A escola integrou a interculturalidade no seu currículo e prática educativa, ao oferecer aulas de língua e cultura Hmong, além de uma ampla variedade de atividades extracurriculares que promovem a compreensão intercultural (Her, 2014).

Na Europa, alguns exemplos incluem a escola “Orestad Gymnasium”, em Copenhaga, Dinamarca, que tem uma abordagem pedagógica intercultural que incentiva o diálogo e o debate entre diferentes culturas e perspectivas (Marquard-Mois, 2014); a escola “Ecole Européenne de Bruxelles I”, em Bruxelas, Bélgica, é um exemplo de escola intercultural que segue o modelo europeu de educação intercultural, que enfatiza a aprendizagem de

línguas estrangeiras, a compreensão intercultural e a participação ativa na vida democrática da comunidade¹.

Em Portugal, existem várias escolas que seguem o modelo de educação intercultural, com o objetivo de promover a inclusão e a diversidade cultural na prática educativa. Algumas dessas escolas são: a Escola Secundária de Albufeira, que tem um programa de interculturalidade que inclui aulas de língua portuguesa para imigrantes, atividades culturais e um grupo de teatro intercultural²; a Escola Internacional de Torres Vedras, que segue o modelo de educação intercultural e oferece uma variedade de atividades e projetos relacionados com a diversidade cultural, incluindo aulas de línguas estrangeiras, intercâmbios culturais e atividades desportivas e artísticas³; a Escola Secundária de Lagoa, que tem um projeto intercultural que inclui atividades como *workshops* sobre diversidade cultural, visitas a comunidades imigrantes e projetos de sensibilização para o respeito e a inclusão cultural⁴. Estas são apenas algumas das escolas em Portugal que seguem o modelo de educação intercultural. Há muitas outras escolas em todo o país que estão a incorporar a interculturalidade na sua prática educativa, e promovem a inclusão e a diversidade cultural.

Nas escolas, o número de diferentes grupos culturais não pode ser determinado pela diversidade cultural de uma dada sociedade, isto é, qualquer que seja a cultura, todos devem e têm o direito de se sentirem incluídos (Peters, 1997, p.123).

Alguns estudantes, apesar das dificuldades que encontram, nomeadamente em contexto escolar, esforçam-se para aprenderem e se enquadrarem no novo ambiente cultural. Porém, são notórios ainda aspetos das suas origens no que toca à mistura dos dois idiomas. Ogbu (1992, p.7) refere que “o significado e o valor que os alunos associam à aprendizagem e ao desempenho escolar desempenha um papel muito significativo na determinação dos seus esforços para a aprendizagem e desempenho”.

O processo de superação de dificuldades relativas às diferenças culturais e linguísticas é alvo das relações do passado e dos tempos atuais entre as várias comunidades. A estrutura cultural acaba também por afetar maioritariamente os indivíduos que fazem

¹ Consultado em: <https://www.eeb1.com/en/>

² Consultado em: <https://www.aealbufeira.pt/youth-can-impact/>

³ Consultado em: <https://www.eitv.pt/>

⁴ Consultado em:

http://srec.azores.gov.pt/DRE/SD/115121010701/8ceurop.html?pagina=act_club_euro

parte de instituições educativas no que toca à visão que têm sobre cada aluno pertencente a escola.

É de extrema importância que os profissionais da educação estejam conscientes ao fazer distinção das diferenças culturais e comportamentais de cada aluno, pois cada um pertence a um grupo cultural e étnico diferente (Dietz, 2007, p.182), o que faz com que corram risco de socialização entre si. Sendo este um fator por vezes ignorado, leva os alunos a se sentirem sobrecarregados e desprezados, bem como as suas famílias, que podem não sentir nenhum apoio por parte da instituição de ensino. (Nieto, 1995, p.197).

Tanto a escola como os profissionais desempenham um papel importante de modo a garantir o sucesso escolar dos alunos, ao assumir, assim, grande responsabilidade em acompanhar e ajuda os mesmos a colmatar as suas dificuldades.

Segundo uma pesquisa realizada pela OCDE (2007), constatou-se que a diferença entre as culturas tem influência no estilo de aprendizagem de cada aluno. No que toca às diferenças em relação à perceção do estilo de aprendizagem, esta depende da visão e audição, ou seja, do estado físico e psicológico de cada um. O mesmo estudo refere ainda que existem preferências no que diz respeito a estilos de aprendizagens, em que uns preferem aprender em grupo e outros individualmente, do mesmo modo que alguns preferem realizar tarefas mais práticas e outras teóricas, dependendo do contexto em que se encontram (Park,2014, p. 717-741). O importante é que o ensino envolva uma resposta (Gay, 2002, p.111), e torna pertinente que os profissionais aprofundem os seus conhecimentos sobre os diferentes estilos de aprendizagens, de forma a serem capazes de avaliar cada aluno em particular e procurar saber de que forma cada um aprende melhor, com base na sua etnia, cultura e classe. Importa realçar, também, a existência de benefício em ter diferentes culturas nos grupos, uma vez que cada um pode vivenciar ou trocar experiências com outros, e alargar, assim, o seu leque de pensamentos e ideias.

Segundo Niete (1992, p.11), o fator importante para o sucesso escolar dos alunos é ter uma boa interação entre culturas e estruturas familiares diferentes, concluindo que fazer essa distinção de desigualdade pode causar o insucesso e o fracasso escolar dos mesmos. Sendo estes fatores importantes em contexto escolar e familiares, os adultos responsáveis acabam por ter ainda mais responsabilidade no processo.

PARTE II

1. Caracterização do contexto educativo

1.1. Caracterização da instituição

Situada em Telheiras, a creche onde a investigação foi desenvolvida fica próxima do Lumiar, Campo Grande, Carnide e Benfica. É uma área com muitos acessos e próxima de grandes eixos como a 2ª Circular e o Eixo Norte-Sul. É uma zona nobre e familiar, com muitas escolas de todos os níveis (primária, básica e secundária). Há muitos estabelecimentos nas redondezas, como bancos, bibliotecas, lojas, restaurantes e supermercados, o que torna o local movimentado.

A creche localiza-se em um prédio habitacional e tem um restaurante ao lado. Situa-se no rés-do-chão e acolhe 72 crianças diariamente, acompanhadas por uma equipa de 14 profissionais. A creche tem seis salas: um berçário, duas salas de aquisição de marcha, duas salas de creche e uma sala de pré-escolar, todas elas acompanhadas por uma equipa pedagógica. Há cacifos no *hall* de boas-vindas para os pertences das crianças. A creche possui uma cozinha, onde as refeições diárias são servidas por uma empresa, duas casas de banho (uma com serviço e a outra apropriada para crianças usarem de forma independente), fraldário, banheira e um refeitório, que também serve como sala de ginástica.

A creche também tem um espaço exterior que serve de recreio, um gabinete da direção, uma copa do leite, uma sala de arrumos e uma sala para o pessoal e materiais pedagógicos e de desgaste. As crianças têm aulas de música e inglês com professores que se deslocam até a creche. Além disso, existe uma psicóloga que atende e faz observações semanalmente, de modo a acompanhar a equipa, as famílias e as crianças.

1.2. Caracterização do grupo

A sala Azul é composta por 17 crianças, 8 do sexo feminino e 9 do sexo masculino. A turma é formada por um grupo heterogêneo com idades compreendidas entre os 3 e 4 anos. A maioria destas crianças já frequentou a creche no ano anterior e transitou de uma sala para outra. A adaptação ao novo grupo, à sala e aos adultos foi muito positiva.

No geral, o grupo é ativo e participativo, e revela grande curiosidade e abertura para novas descobertas e experiências. As crianças demonstram entusiasmo para explorar o

mundo que as rodeia, e gostam de realizar trabalhos tanto em pequenos como em grandes grupos. É um grupo muito sociável, que responde bem aos pedidos dos adultos, embora alguns ainda precisem de tempo para ganhar confiança e segurança com o novo adulto.

Em algumas crianças ainda se nota dificuldades na partilha de brinquedos /objetos com os amigos, o que ocasionalmente gera conflitos e disputas. No entanto, nas brincadeiras espontâneas, as crianças já mostram uma certa cumplicidade e companheirismo com os amigos. As brincadeiras em grupo tornam-se mais frequentes, e as crianças começam a ter preferências com quem brincar.

Em relação ao nível de aprendizagem, o grupo está em sintonia, apesar de haver um aluno mais novo, que rapidamente acompanha as aprendizagens quando estimulado e ajudado pelos colegas mais velhos e pelos adultos. As crianças revelam um bom desenvolvimento cognitivo e físico.

É um grupo autónomo, que expressa as suas necessidades e emoções, e consegue realizar tarefas sozinhas, às vezes, com algum apoio do adulto. Geralmente, durante momentos de grande agitação ou entusiasmo, as crianças tendem a ficar muito agitadas, mas rapidamente retomam à calma.

As crianças têm consciência de si mesmas e dos outros, e reconhecem o seu nome, dos seus pares e dos membros das suas famílias.

2. Enquadramento metodológico

2.1. Contextualização e pertinência do estudo

Ao colocar as crianças desde muito cedo em contacto com diferentes culturas, está-se a prepará-las e a ajudá-las a viver e crescer em uma sociedade diversificada, o que conduz a promoção da tolerância, respeito e compreensão pelas diferenças. Segundo Coelho (2008), é neste espaço de interação e convívio que surge um leque mais amplo de cultura. As crianças aprendem sobre tradições, diferentes costumes, formas de vida e linguagens, o que permite que desenvolvam uma compreensão mais alargada e profunda do mundo ao seu redor. É de extrema importância que, nos dias atuais, conheçam e percebam as diferenças culturais de alguns povos e continentes. A escolha deste tema foi influenciada pelo facto de as famílias das crianças do local de trabalho e estágio da mestranda viajarem frequentemente e apresentarem uma diversidade de países de nascimento. Torna-se, portanto, pertinente, debruçar-se sobre o tema e realizar uma análise do impacto que essas vivências têm nas crianças presentes neste estudo, assim como da maneira como esses saberes podem ser transmitidos e incorporados na rotina diária.

2.2. Problemática do estudo

Após a análise realizada, definiu-se como questão Problema: “Eu e os outros, a minha cultura e a dos outros”, com o propósito de promover o conhecimento e a valorização da diversidade cultural através de diversas atividades educativas e lúdicas.

2.3. Questões de investigação

A metodologia de investigação é fundamental para qualquer estudo académico porque define os métodos e técnicas utilizadas para analisar e coletar os dados. Aires (2011) destaca que "a metodologia de investigação não se limita à escolha dos métodos de coleta" (p.45). No entanto, afirma que “a seleção de uma metodologia adequada é crucial para garantir a validade e a precisão dos resultados da pesquisa” (p.48), ou seja, para responder às questões de investigação de forma sólida e precisa, a metodologia deve ser planeada cuidadosamente.

Assim, o uso de uma metodologia bem estruturada permite que os investigadores obtenham informações precisas e realizem análises de modo a descobrirem e obterem resultados dos seus estudos.

Assim, para além de uma investigação prática por observação, foi realizado também um questionário (que se encontra nos anexos) aos educadores de infância da creche em estudo.

2.4. Público-alvo

O público-alvo deste estudo de caso consiste em 17 crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 4 anos, todas a frequentar uma creche situada na região de Lisboa. A escolha do grupo foi fundamentada na necessidade de investigar a adaptação das crianças face a diversidade cultural, uma vez que se encontram numa fase de desenvolvimento pertinente para a formação de valores de inclusão e respeito à diversidade. Apesar deste estudo limitar-se a um único grupo de alunos, a mesma fornece um contexto rico para a análise da interculturalidade na educação infantil.

2.5. Objetivos

Neste estudo, de modo a dar resposta as questões de investigação, traçou-se como objetivo geral investigar a implementação e o impacto da abordagem intercultural nas escolas, visando compreender como esta abordagem pode contribuir na promoção da inclusão e da diversidade cultural na prática educativa.

Para atingir os objetivos propostos, foi realizada uma pesquisa exploratória, onde foi utilizada a revisão bibliográfica, foram feitos um estudo de caso e uma análise de dados qualitativos. A revisão bibliográfica realizou-se para fornecer uma base teórica sobre a abordagem intercultural na educação, enquanto o estudo de caso foi efetuado numa escola que havia implementado a abordagem intercultural na sua prática educativa, e foram analisados os seus resultados na prática.

Foram estabelecidos alguns objetivos específicos, com intuito de deixar mais claro e alinhar o estudo:

- Ser positivo e respeitar cada diversidade cultural;
- Conhecer outras culturas;

- Desenvolver e criar pensamento, e ampliar novas perspectivas.

Com base nos objetivos definidos e nas questões problema, deu-se seguimento à planificação e prática das atividades, que tiveram a duração de um mês. No final de toda a prática, procedeu-se à avaliação do impacto que a mesma teve no decorrer da ação com o grupo e realizou-se uma breve entrevista a educadora titular o grupo.

2.6. Organização do estudo

A organização do estudo é uma etapa fundamental que envolve uma preparação adequada de cada projeto. Matos (2012) afirma que “uma organização eficaz do estudo garante que cada etapa de investigação seja conduzida de forma coerente e sistemática, permitindo uma melhor compreensão e análise dos dados recolhidos”.

Para Aires (2011), destaca-se que a “organização do estudo começa com a definição clara dos objetivos e das questões de investigação, seguida pela escolha da metodologia apropriada e pela elaboração de um plano pormenorizado de coleta e análise de dados”. De modo a garantir que todas as etapas do estudo sejam concluídas de forma organizada e eficaz, este esboço e/ou organização minuciosa é crucial.

O presente estudo está organizado em quatro partes: a contextualização do estudo, a fundamentação teórica, a metodologia adotada, a apresentação da prática e a análise e conclusão do estudo.

3. Metodologia de investigação

Lakotos e Marconi (2003) afirmam que “a metodologia de investigação é um conjunto de processos que o investigador utiliza para obter respostas às questões formuladas” (p.83). Assim, para que este método seja implementado, é crucial que a escolha seja criteriosa, de maneira a garantir que o procedimento se adequa a investigação e possibilita obter respostas precisas e fiáveis.

Deste modo, este capítulo tem como objetivo abordar os aspetos metodológicos usados na presente investigação.

3.1. Fundamentação da metodologia de investigação

Como já mencionado anteriormente, o presente estudo tem como premissa “Eu e os outros, a minha cultura e a dos outros”. O objetivo desta é averiguar se as crianças do estudo conseguem identificar as culturas dos diversos países em estudo e, ao mesmo tempo, promover o conhecimento e a valorização da diversidade cultural através de diversas atividades educativas e lúdicas. Na investigação qualitativa, o investigador tem o comportamento de um viajante que não planeia tudo de antemão, mas vai às escuras, ou seja, explora o desconhecido, conforme Ludke e André (citado por Franco, 2006). O investigador qualitativo, além de precisar saber recolher e trabalhar os dados, deve ter noção e compreensão profunda sobre estes mesmos dados (Bodgan e Beklen, 1994). Neste sentido, e de forma a responder à questão de investigação, chegou-se a conclusão que a metodologia de pesquisa que mais se ajusta a este estudo é a qualitativa, visto que permite a utilização de diversas estratégias de recolha de dados, tais como a observação naturalista e participante, elaboração de notas de campo e registos fotográficos, a análise da realidade em concreto e também a realização de uma entrevista semiestruturada, que origina dados de natureza descritiva (Bodgan e Beklen, 1994).

3.2. Planificação das atividades

Para dar início à planificação, realizou-se uma conversa em grande grupo. Após um diálogo sobre os países já visitados por algumas crianças do grupo e tendo em conta o interesse mostrado por cada um sobre o que fizeram e o que gostariam de partilhar com o grupo, foram selecionados seis países. Nesta conversa, as crianças foram incentivadas

a falar sobre as suas experiências de viagens, os lugares que visitaram, as pessoas que viram e/ou conheceram, e as atividades realizadas no local da visita. Como tópico e guia para esta conversa, fez-se perguntas como: “Que comidas experimentaram diferentes da qual estão habituados?”, “Gostaram mais de qual e porquê?”, “O que viste de diferente nesse país e como era?”. Por meio destas pequenas questões, as crianças puderam expressar-se e mostrar as suas preferências e curiosidades, o que ajudou na seleção dos países a serem estudados e na realização da planificação.

Na seleção dos países, teve-se o cuidado de escolher países dos diferentes continentes para garantir uma diversidade cultural rica. Seguidamente, criaram-se cinco grupos de trabalho, em que, no final do projeto/pesquisa, cada grupo apresentou o seu cartaz e, após, foram afixados para a comunidade educativa. Foram anotadas os interesses e observações feitas nos diferentes países visitados e, posteriormente, foi realizada uma pesquisa em pequenos grupos. As anotações foram feitas em uma folha preenchida em conjunto, e responderam às perguntas: O que já sabemos? O que queremos saber? Como vamos procurar essas informações? Como será feita a partilha ao grupo?

As anotações sobre o que cada criança partilhou serviram como ponto de partida. Durante a elaboração da pesquisa realizada, teve-se vários momentos de grande grupo. Por ser uma turma pré-escolar, foram pertinentes estes instantes pois serviram para recordar e organizar as ideias das crianças, e relembrar a todos sobre o que se tem estado a trabalhar/pesquisar.

Nos anexos pode-se encontrar as planificações utilizadas com as crianças durante o estudo, organizadas em tabelas para cada secção realizada. Para facilitar a sua apresentação, compreensão, interpretação, as tarefas/planificações foram organizadas pela área de conteúdo, tarefas a realizar, objetivos, matérias usadas, organização do grupo, tempo de execução, estratégias utilizadas, e avaliação das atividades.

4. Instrumentos de recolha de dados

É importante e fundamental definir formas de recolha de dados de modo que posteriormente se possa analisar o impacto e efeito da prática (Bessa 2009). Segundo Bodgan e Biklen (1994), é muito raro um estudo qualitativo abranger apenas um instrumento de recolha de dados.

Nesta linha orientadora para a realização e iniciação deste estudo, foram projetados e aplicados diversos instrumentos de recolha de dados, tais como observação naturalista e participante, registos diários, registos fotográficos, notas de campo e registo do envolvimento das crianças nas atividades.

Para dar início ao projeto, foi realizada uma dinâmica com o objetivo de compreender e avaliar os conhecimentos das crianças, de modo a perceber se o tema se adequava ao grupo e se o estudo seria viável ou não.

No final do projeto, foi realizado um questionário à educadora cooperante, com o objetivo principal compreender se os objetivos iniciais do estudo tinham sido alcançados. Também foram feitas algumas perguntas às crianças sobre o que gostaram no decorrer de todo o projeto, com objetivo de avaliar a aprendizagem e os conceitos adquiridos.

O uso de questionário é uma técnica muito utilizada na educação e na recolha de dados sobre percepções, comportamentos e atitudes. Dependendo dos objetivos do estudo, bem como da informação que se pretende obter, os questionários podem ser abertos, semiestruturados e estruturados.

Para Aires (2011), os questionários “constituem um dos instrumentos de recolha de dados mais utilizados na investigação educacional que permitem obter dados quantitativos e qualitativos de modo prático e acessível” (p.67). São instrumentos cruciais que garantem a fiabilidade e a validade dos dados recolhidos.

Tendo em conta que a educadora cooperante do grupo é competente, profissional e está familiarizada com o grupo, tornou-se um elemento fundamental, viável e válido para avaliar se os objetivos iniciais foram alcançados ou não.

Com base nas características da investigação, a adequação das técnicas e instrumentos utilizados foram fundamentais para a recolha de dados, avaliação e eficácia dos mesmos. Assim, a intervenção surgiu através da recolha de dados numa fase inicial, e de observações diretas praticadas em contexto de sala, tendo sido o meio onde foram realizadas a maior parte das vivências diárias. Estas razões fizeram com que as mesmas

fossem mais bem compreendidas por quem investigou e/ou observou (Bogdan e Biklen, 1994).

Durante a observação dos participantes nos momentos de grande e pequenos grupos, foi constatado o interesse e a curiosidade do grupo em conhecer diferentes países. Estas observações deram origem a vários registos e notas de campo, e levaram a investigadora à reflexão e preparação de novas estratégias que visaram dar continuidade a esta mesma prática.

Segundo Bogdan e Biklen (1994) e Amado (2017), as notas de campo dizem respeito ao instrumento de recolha de dados que consiste no registo escrito do que o investigador vivencia e/ou presencia, e do que vê e ouve no decorrer da prática. Existe também o registo fotográfico, para além das notas de campo, como um instrumento de grande importância e impacto utilizado no decorrer da investigação. “Photographic documentation serves as a valuable tool in qualitative research, providing rich visual data that can enhance the depth and breadth of descriptive analysis” (Rose, 2016, p.237-257). Ademais, o registo fotográfico permite registar todos os acontecimentos, que servem para uma análise futura e pertinente da recolha de dados, que no ato da observação podem ter passado despercebidos (Máximo-Esteves, 2008, p. 91).

5. Apresentação, análises e interpretação dos dados

Os resultados obtidos durante a execução das atividades do projeto serão apresentados e analisados nessa secção. A apresentação, análises e interpretação dos dados são etapas fundamentais na investigação, e permitem transformar os dados brutos em informações significativas que possam ser compreendidas e aplicadas. Costa (2014) refere que “a apresentação dos dados deve ser clara e organizada por meio de tabelas, gráficos e descrições textuais que facilitem a compreensão dos resultados” (p.123). A clareza na apresentação dos dados é crucial para que os leitores possam acompanhar a lógica do estudo e as conclusões derivadas do mesmo.

Para Matos (2012), “a análise dos dados envolve o uso de técnicas estatísticas ou qualitativas apropriadas que permitem explorar e sintetizar as informações recolhidas” (p.45), ou seja, a escolha da técnica adequada depende da natureza dos dados e do objetivo do estudo e, por outro lado, a análise qualitativa envolve métodos como análises de conteúdo, estudo da temática de discurso, entre outros. Estas técnicas são utilizadas para explorar dados, como entrevistas, questionários, transcrições e observações, a fim de compreender fenómenos complexos, identificar categorias emergentes e desenvolver teorias. A mesma não é um processo linear e pode envolver várias etapas iterativas, como a preparação dos dados, uma exploração inicial, a aplicação da técnica adequada e a interpretação dos resultados. Tornando-se crucial que os pesquisadores documentem com clareza essas escolhas, com uma boa justificação bem como a discussão dos resultados em comparação com a literatura já existente. Pinto (2016) destaca que a “interpretação dos dados deve contextualizar os resultados no quadro teórico da pesquisa, e relacionar com estudos anteriores, dando destaque a implicações práticas” (p. 92).

Em suma, a análise dos dados é uma etapa essencial da pesquisa que, quando bem realizada, contribui de um modo significativo para a construção do conhecimento científico, e ajuda a responder às perguntas de pesquisa e a avançar na compreensão sobre o tema em investigação. Ribeiro (2015) realça que “uma boa interpretação dos dados deve não apenas explicar os resultados encontrados, mas também discutir as limitações e sugerir melhorias futuras” (p. 78). Neste sentido, e para uma análise mais clara e eficaz, as mesmas foram divididas por sessões de atividades, o que permitiu apresentar, assim, uma análise mais pormenorizada.

5.1. Questões éticas

Para a realização do estudo, várias questões éticas foram tidas em conta e consideradas cuidadosamente durante toda a investigação. Como afirmado por Creswell & Poth (2018), “a consideração das questões éticas é essencial em todas as fases da pesquisa qualitativa, desde a concepção até a publicação, o que inclui a garantia do consentimento informado e a confidencialidade dos participantes” (p.55). Neste sentido, durante a recolha e análise dos dados, foram asseguradas a proteção e o respeito por todos participantes. Por se tratar de um estudo com crianças, antes do mesmo começar, os pais, E.E. (encarregados de educação) e/ou representante legal foram informados relativamente ao objetivo do estudo e a sua duração.

Os dados pessoais constam codificados, ou seja, os nomes completos foram substituídos por apenas as iniciais, de modo a impedir a identificação dos participantes, proteger a sua privacidade e refletir sobre as implicações éticas das apresentações e interpretação dos dados. Por se tratar de participantes menores, outro ponto relevante nesta etapa, e de modo a garantir o bem-estar das crianças e a compreensão de todo o processo, foram tomadas algumas medidas adicionais, como o cuidado com a linguagem na explicação do projeto e das atividades. As atividades foram pensadas e implementadas de acordo com os padrões éticos e as normas internacionais de pesquisa com menores.

Como já mencionado anteriormente, foi também realizado um questionário à educadora cooperante. Para a sua realização, foram tidas em conta de igual modo a confidencialidade e o anonimato. Freixo (2010) refere que todos os participantes têm como direito preservar o anonimato e a garantia de que os seus dados não serão divulgados exceto para o estudo em questão.

5.2. Discussão dos resultados

Sessão 1

Nesta sessão, foi realizada uma conversa em grande grupo para informar o que se iria passar durante as visitas ao grupo. Todos sentaram no tapete e foi questionado às crianças se já haviam viajado. Foi feito então um levantamento dos países já visitados e das experiências vivenciadas nesses lugares. Nesta primeira sessão estiveram presentes as 17 crianças, ou seja, o grupo completo. A presença de todos foi de extrema importância para o início do projeto e para orientar as sessões seguintes. Apesar de apenas três crianças

nunca terem viajado, foi possível enquadrá-las nas conversas, perguntando-lhes para que país gostariam de viajar, o que auxiliou a fazê-las sentirem-se à vontade para participar. Esta dinâmica de grupo permitiu que as crianças compartilhassem as suas experiências e saberes, promovendo assim um ambiente de aprendizagem colaborativa, como destacado por Vygotsky (1978), que destaca a importância das interações sociais na aprendizagem. Conforme demonstrado na tabela n.º 1, durante o diálogo surgiram menções de países como Portugal, Espanha, Brasil, China e Angola (por especial interesse pela origem da estagiária), e a região da Lapónia.

Esta sessão foi de extrema importância e demonstrou o interesse e entusiasmo das crianças em quererem saber mais sobre outros países e culturas. Durante a conversa, ouviram-se comentários como “no Brasil falam brasileiro”, e perguntas como “qual o idioma falado em Angola?”. Quando lhes foi explicado que em Angola se fala português, algumas crianças ficaram surpresas, pelo que foi então explicado que vários países têm o português como língua oficial e, perspicaz, uma criança comentou “Sim, em Moçambique também falam português, a minha mãe disse”.

Tabela n.º 1 - Conhecimento das crianças acerca dos países visitados

| Países visitados | O que viram/Fizeram |
|--|---|
| Portugal (Madeira, Porto, Serra da Estrela...) | “Tem bananas a Madeira”, “Chocolate”, “Muita coisa, fruta, bolacha”, “Eu já fui muitos dias muito longe até lá chegar”, “Neve e patinar no gelo”. |
| Brasil | “Roupas e pássaros”, “Água fresca e quente”. |
| Lapónia (Abrange a Noruega, Suécia, Finlândia e Federação Russa) | “O pai Natal e a neve”. |
| Espanha (Ibiza) | “Roupas, touros”, “Roupas são havaianas”. |
| Reino Unido (Londres) | “Palácios”, “Inglês como a professora de inglês”. |
| China | Não responderam |
| Moçambique | Não responderam |
| Nova Iorque | “Piloto e uma menina”, “Hot dog “. |

Após esta primeira sessão, foi possível perceber o nível de interação do grupo no que toca à partilha das suas vivências aquando nos países visitados. Apesar da tenra idade, as crianças demonstraram uma boa memória e se lembraram de pequenos pormenores. Por exemplo, durante o diálogo, uma criança mencionou que durante a sua visita à Lapónia viu um pinguim, e a outra criança comentou “O animal preferido do meu pai é o pinguim”. Este tipo de interação evidencia a capacidade de as crianças fazerem ligação entre as experiências dos amigos com as suas próprias, o que é fundamental para o desenvolvimento cognitivo e social.

Ainda durante a conversa, uma outra criança comentou que foi à Madeira, e outra retorquiu: “A Madeira não é um país porque é em Portugal”. Ou seja, este comentário fez perceber que a criança sabe distinguir um país de uma cidade, o que revelou uma compreensão inicial da geografia e da organização política dos territórios. Segundo Piaget (1972), as crianças nesta faixa etária se encontram no estágio pré-operacional em que começam a desenvolver habilidades de clarificação e compreensão de conceitos espaciais básicos.

Após a conversa, a diversidade daqueles países e regiões mencionadas permitiu uma exploração variada e rica de diferentes culturas e geografias, e levou à promoção de um entendimento mais inclusivo e global nas crianças.

Sessão 2

Nesta segunda sessão, foi dada a continuidade à sessão anterior, feita a pesquisa as bandeiras e ao mapa de cada país, os vestiários/trajes, as comidas/pratos típicos e algumas curiosidades. Para a pesquisa, foi optado pelo uso do computador e da internet, pois o uso da tecnologia é cada vez mais frequente, e torna o processo de aprendizagem mais envolvente e interessante para as crianças.

Durante a pesquisa dos trajes, as crianças perceberam que os cinco países têm algumas semelhanças nos trajes femininos, todos usam saias compridas. Além disso, tiveram também a oportunidade de serem eles a escreverem algumas palavras no computador durante a pesquisa, o que gerou momento de grande entusiasmo. Este momento ajudou as suas aprendizagens de um modo personalizado, aumentou a curiosidade e o desejo de aprender mais, uma vez que o uso das tecnologias está no auge. Papert (1980) refere que a utilização da tecnologia na educação pode enriquecer o processo de aprendizagem e proporcionar um ambiente interativo e estimulante. Papert argumenta também que as crianças aprendem melhor quando estão em contacto de modo

ativo e envolvidas nas construções do conhecimento, o que faz com que o uso de ferramentas tecnológica como computador seja viável. As experiências de pesquisa, e de serem eles a digitar as palavras no computador, não só aumenta o interesse das crianças, como também desenvolve habilidades importantes como a alfabetização e a capacidade de pesquisa e análises das informações.

Figura n.º 1

Pesquisa de pontos-chave dos países



Sessão 3

Após a pesquisa da sessão anterior (figura n.º 1), foi explorado no globo os países em estudo. Foi uma sessão rica, interessante e de grande entusiasmo. Em primeira instância, foi explicado às crianças que existem cinco continentes principais, realçando que na realidade são sete, mas o americano é frequentemente considerado como um único continente e o Antártico é inabitado. Como exemplo, foi usada a bandeira Olímpica, que é representada por cinco anéis para ilustrar melhor essa divisão.

No decorrer da sessão, à medida que foram observados os países nos diferentes continentes, as crianças mostravam cada vez mais interesse em localizar e saber mais sobre os países que visitaram, fazendo alguns comentários como “Portugal está perto de África”. Começaram por fazer comparações sobre a distância em que cada país se encontrava de Portugal, o que demonstrou uma compreensão gradual da geografia global. No final, foram sinalizados os países em estudo no globo e apresentadas as respetivas bandeiras de cada um dos países, conforme ilustrado na figura n.º 2 e 3.

Vygotsky (1978) realça a importância de aprender por meio da interação social e do uso de ferramentas culturais. A exploração do globo e a discussão sobre os continentes e os países são exemplos de como as ferramentas culturais podem mediar a aprendizagem das crianças. Por meio do diálogo e da observação, as crianças não só aprenderam sobre a localização geográfica, como também desenvolveram habilidades de comparação e análise espacial, algo fundamental e essencial para a compreensão do mundo à sua volta.

Figura n.º 2

Exploração do globo



Figura n.º 3

Apresentação das bandeiras dos países



Sessão 4

Na quarta sessão, foi contada e explorada a história “O Patinho Feio” (figura n.º 4). Foi uma sessão de grandes descobertas. No final da narrativa, foi pedido às crianças para que resumissem a história, que mencionassem alguns pontos-chave e que explicassem o que havia acontecido ao patinho. Foi notado que o grupo esteve atento e envolvido na narrativa. No final, foi solicitado às crianças mais caladas que explicassem alguns pontos da história, e houve comentários como: “parecia um cisne”, “procurava a sua família”, “o patinho feio era preto e os outros eram brancos e amarelos”, “era diferente”. Com isso, apesar de as crianças serem as mais reservadas, conseguiram participar e transmitir o que compreenderam da história. No final, uma das crianças, a M, disse: “O patinho era diferente, mas a outra família gostava muito, muito dele”. Ao utilizar a frase da M, foi explicado às crianças a moral da história e o objetivo da mesma para que o grupo percebesse.

Foi realizada ainda uma dinâmica: escolher cinco crianças e um adulto, dos dois géneros, com características diferentes, e pedir que as crianças mencionassem algo de diferente em cada um. No final da dinâmica, foi reforçado que, apesar de todos serem e terem características diferentes, todos os seres são únicos e especiais, merecedores de respeito, aceitação, cuidado e carinho, porque todos têm um coração gigante. Surgiram comentários como: “Eu ajudo o P quando não consegue fazer alguma coisa”, “Eu gosto de brincar com todos”, “A S é castanha, mas também é menina”, “Eu sou a mais pequena de todos mas tenho 4 anos”. Assim, foi constatado que a mensagem foi bem passada e dela retirada uma grande lição: apesar de todos os seres humanos serem de continentes e países diferentes, são todos iguais. Por meio desta atividade, não só se enriqueceu a compreensão das crianças sobre a moral da história, mas também foi possível promover uma reflexão sobre as diferenças individuais e a valorização de cada um como sendo um ser único e especial, e reforçar valores importantes e essenciais como a empatia e o respeito pelo próximo.

Figura n.º 4

Leitura da história "O patinho feio"



Sessão 5

Nesta sessão, com o auxílio de três vídeos (figura n.º 5 e 6), foram analisadas as diferentes formas de se alimentar e dois elementos culturais: um da cultura chinesa, que foi trazido por umas das crianças de origem chinesa (figura n.º 7), e outro da cultura angolana (figura n.º 8), este último surgiu por curiosidade de uma das crianças em querer saber mais sobre esta cultura, pelo que foi decidido mostrar o utensílio usado para confeccionar um prato típico de Angola (mencharico).

No decorrer dos filmes, ouvia-se comentários como: “não tem mal comer com as mãos, nós também comemos”, “na escola comemos com garfo e faca”, “os meus avós comem com pauzinhos” e “eu gosto de comer com as mãos”. Após a visualização dos vídeos, foi explorado os dois elementos culturais já mencionados. As crianças apreciaram e sentiram a textura dos utensílios, e disseram: “os dois são de madeira”, “este é mais duro”, “os pauzinhos abrem e fecham” e “eu também quero experimentar outra vez”. Acrescentaram ainda: “isto é, de comer comida chinesa”, “eu não gosto, gosto só das frutas”, “já fui ao restaurante chinês com a minha mãe” e “eles comem arroz”. Este momento de partilha foi rico e divertido, o grupo em geral conseguiu agarrar um bolo com os pauzinhos logo na primeira tentativa, com uma facilidade extraordinária.

Figura n.º 5

Vídeo relativo a confeção de um prato típico de Angola



Figura n.º 6

Vídeo relativo a diferentes formas de comer



Esta sessão foi de igual modo pertinente, pois foi possível, mais uma vez, mostrar que mesmo sendo de culturas diferentes, todos são capazes de se adaptar e experimentar diversas formas de se alimentar sem ser necessariamente da mesma cultura. Além de perceberem e aprenderem algo diferente, as crianças ampliaram ao mesmo tempo as suas habilidades motoras finas ao aprenderem uma nova forma de comer, ao utilizar os pauzinhos (figura n.º 7), e, assim, respeitar e compreender as diferenças culturais de uma forma lúdica.

Dewey (1938) refere que a experiência é fundamental para a aprendizagem. Argumenta ainda que a aprendizagem tem mais significado quando as crianças estão

ativamente envolvidas em experiências práticas, o que os conecta com os seus conhecimentos teóricos e com a realidade da sua rotina diária.

Figura n.º 7

Exploração do elemento da cultura chinesa



Figura n.º 8

Exploração do elemento da cultura angolana



Sessões 6, 7, 8

Durante estas três sessões, foram realizadas as mesmas atividades, porém, com grupos diferentes, ou seja, as crianças foram divididas com o intuito de se trabalhar dois grupos por sessão. Estas foram mais práticas, com os grupos sempre envolvidos e prontos para se ajudarem.

As imagens pesquisadas na sessão dois foram recortadas, pintadas e coladas em cartões, conforme ilustrado nas figuras n.º 9, 10 e 11.

Figura n.º 9

Atividade de corte e pintura



Durante as atividades, muitas crianças conversaram muito e trocaram experiências. À medida que pintavam e/ou recortavam, as crianças já usavam os nomes técnicos das coisas, tais como: “estou a pintar o mapa”, “esta é a roupa que usam na Espanha”, “não é roupa, diz-se traje” e “a bandeira do Brasil tem muita cor verde”. Assim, de um modo lúdico, aprenderam os termos técnicos, usando-os durante as suas conversas, de maneira mais específica e clara. Desta forma, foi possível perceber que aprenderam novos conceitos, ao fazer o uso adequado dos mesmos de forma mais confiante.

Figura n.º 10

Atividade de corte e pintura com o auxílio da educadora



Segundo Piaget (1962), a participação ativa e a aprendizagem em atividades práticas ajudam as crianças a interiorizar conceitos e a aprenderem novos vocabulários. O reforço positivo e os elogios estiveram sempre presentes, pois foi um orgulho ouvir as crianças usarem os termos técnicos corretamente.

Figura n.º 11

Conversa entre as crianças durante a atividade de corte e pintura



Sessões 9 e 10

Nestas duas sessões, foi explorado, confeccionado (figura n.º 12) e degustado um prato típico da cultura angolana, o funge e os seus acompanhantes, e uma sobremesa (figura n.º 13), o gelado de múcua.

Figura n.º 12

Confeção do molho para o prato típico de Angola



Figura n.º 13

Confeção de sobremesa típica de Angola



O grupo demonstrou grande interesse e entusiasmo em confeccionar o prato (figura n.º 14) e a sobremesa, e as crianças esforçaram-se para usar os nomes técnicos dos alimentos aprendidos, tais como: quiabo, gelado de múcua, funje, espinafres, que para uns já eram familiares.

Figura n.º 14

Crianças a confeccionarem o prato típico de Angola com entusiasmo



As crianças sentiram também a textura e o cheiro da fuba/farinha de mandioca, conforme mostrado na figura n.º 15.

Figura n.º 15

Constatação da textura da fuba



Chegado o momento de degustar o fruto seco/múcuca (figura n.º 16), houve uma surpresa positiva: todo o grupo provou, e muitos pediram para repetir.

Figura n.º 16

Prova do fruto seco/múcuca



Foram duas sessões de muita agitação, pois todos queriam colaborar e ajudar a fazer algo. No final, todos sentaram-se à mesa para degustar um novo sabor (figura n.º 17). As

crianças comeram e gostaram de provar o prato, com exceção de duas que só quiseram provar o acompanhamento, ou seja, o molho de tomate, frango assado e espinafre.

Figura n.º 17

Degustação do prato típico de Angola



Na degustação da sobremesa, conforme ilustrado na figura n.º 18, o resultado já não foi tão positivo: a maior parte achou o sabor ácido, ou seja, a degustação do fruto em si foi positiva, mas após a confeção do mesmo, nem tanto. Porém, é importante frisar que todos provaram, mesmo sem comer até ao fim. Uma criança comentou que “mesmo quando não gostamos podemos provar”, e outra acrescentou: “não podemos dizer que não gostamos sem provar”. Entre eles existiu uma forma positiva de motivarem-se.

Figura n.º 18

Degustação de sobremesa típica de Angola



Para as professoras, estas sessões mostraram uma forma positiva de aceitação e respeito pelo próximo e pela diversidade. A interação positiva e a motivação entre os pares demonstraram a importância das dinâmicas sociais na aprendizagem e no desenvolvimento sociais e culturais.

Sessão 11

Esta foi uma das sessões mais esperadas pelo grupo, principalmente pelas meninas, pelo facto de verem a estagiária com tranças diferentes. Tinham muita curiosidade em fazer tranças com cabelo postiço e perceber todo o processo (figura n.º 19). Inicialmente foi explicado o procedimento e, seguidamente, foi pedido que escolhessem o modelo e a cor do cabelo postiço pretendido. Além das tranças soltas ou simples, havia também a opção das tranças corridas, ou seja, a trança de raiz. Esta última foi maioritariamente escolhida pelas meninas.

Figura n.º 19

Elaboração de tranças com cabelo postiço



É de realçar que os meninos também participaram e estiveram envolvidos na atividade. Esta participação e aceitação ajuda a promover a igualdade e a quebrar o padrão de que as tranças são apenas para meninas, ou seja, quebra estereótipos relacionados com o género (figura n.º 20).

Figura n.º 20

Crianças com tranças de cabelo postiço



Além de ser uma atividade divertida, é educativa. Segundo Bronfenbrenner (1976), o desenvolvimento infantil é influenciado por múltiplos sistemas ecológicos e interações sociais. A envolvência das crianças nesta atividade foi de extrema importância e foi

benéfica para o seu desenvolvimento emocional e social, promovendo assim a inclusão, a aceitação e o respeito pelas diferenças culturais.

Sessão 12

Após arranjar os cabelos com diversas trancinhas, chegou a vez dos trajes típicos dos países explorados. A estagiária levou de sua casa vários trajes e cada criança escolheu o que desejava usar e, posteriormente, foram realizados um desfile e um baile com danças e músicas em diversos ritmos (figura n.º 21). Esta foi outra atividade inclusiva e de sucesso. Terem tido a possibilidade de escolher o traje desejado incentivou as crianças a expressarem-se de forma individual e criativa, o que promoveu a confiança e a autoestima das mesmas.

Durante a escolha dos trajes, havia crianças que escolheram o mesmo traje e entre eles conseguiram negociar, pois ouviam-se comentários como: “eu visto agora e dou uma volta, e depois trocamos.” Atividades como estas ajudam as crianças a terem um sentido de partilha e pertença, no sentido em que percebem que todos podem usar as mesmas coisas, dando a vez uns aos outros.

Figura n.º 21

Escolha do traje típico



O baile foi outro ponto chave da sessão pelo facto de poderem explorar, dançar e ouvir diversos ritmos musicais (figura n.º 22). O grupo esteve divertido e animado, e conseguiu acompanhar os diversos estilos e ritmos musicais. Todos tiveram a oportunidade de experimentar e dançar diferentes estilos musicais, a gosto de cada um.

Figura n.º 22

Baile e desfile com trajes típicos



A pesquisadora Susan Harter (2012) destaca que a autoestima de uma criança é construída por meio de experiências em atividades de êxito, que promovem a interação social e possibilitam a mesma sentir-se valorizada dentro de um grupo. De acordo com Harter, fazer parte de atividades culturais e sociais que fazem a criança sentir-se incluída e respeitada é fundamental para o desenvolvimento de um sentido de competência e pertença. Esta sessão permitiu que as crianças explorassem de uma forma lúdica e significativa, reforçando, assim, a importância da diversidade e da inclusão face as diferentes culturas.

Sessão 13

Este divertido projeto terminou de uma forma fantástica e envolvente. Nesta sessão, foram apresentados os cartazes elaborados na sessão três, como forma de mostrar tudo o que se aprendeu e vivenciou ao longo de 2 meses (figura n.º 23).

Figura n.º 23

Apresentação dos cartazes elaborados



Com a apresentação dos cartazes, foi notório que o grupo, no seu todo, percebeu e compreendeu o que foi feito e aprendido ao longo do projeto. Usavam os termos técnicos na explicação de cada tópico, falavam da sua experiência e faziam correção quando algo não estava a ser dito corretamente.

Figura n.º 24

Partilha de conhecimentos adquiridos sobre Angola



Esta sessão teve como objetivo incentivar a partilha das suas experiências e aprendizagens adquiridas uns com os outros, conforme mostrado nas figuras n.º 24 e 25. Foi algo encantador e gratificante poder ver as crianças a apresentarem algo feito de raiz por elas.

Figura n.º 25

Partilha de conhecimentos adquiridos sobre o Brasil



Para Dewey (1938), a educação deve ser baseada na experiência prática e na participação ativa dos alunos. Este argumenta ainda que a aprendizagem acaba por ser mais eficaz quando as crianças estão ativamente envolvidas em projetos que lhes permitem explorar, criar e partilhar conhecimentos. A apresentação dos cartazes permitiu que as crianças refletissem sobre suas experiências, suas aprendizagens e desenvolvessem habilidades de comunicação e colaboração.

Opinião da educadora cooperante

O papel do pesquisador é fundamental na elaboração do questionário como ferramenta, de modo que haja uma reflexão crítica sobre a construção e interpretação das perguntas. O pesquisador não é considerado uma pessoa neutra, uma vez que as experiências, crenças, suposições e o meio em que se encontra inserido podem ter uma influência significativa no decorrer de todo processo de investigação.

As crenças e pressupostos sobre o tema em desenvolvimento podem, de um modo inconsciente, levar o pesquisador a formular perguntas que, direta ou indiretamente, podem conduzir a respostas afirmativas, sobretudo se existir um padrão ou ideia em particular relativo ao tema em investigação (Maxwell, 2013). Por sua vez, pode desencadear em resultados comprometedores do objetivo e validação da pesquisa. Deste modo, considera-se fundamental que o pesquisador reconheça de forma a formular perguntas que sejam neutras e que permitem que o inquirido expresse a sua opinião e experiências de forma genuína. Torna-se, então, importante a existência de um teste

modelo/ piloto e um feedback por parte de colegas, para que possam ser identificados possíveis erros que podem ser colmatados.

O meio social e cultural do pesquisador é também crucial. A sua percepção e compreensão sobre o tema e o grupo em estudo podem influenciar na formulação e interpretação das perguntas. Por exemplo, uma questão que parece direta e clara para o pesquisador pode ser interpretada de maneira diferente por parte do questionado se o mesmo for de outra cultura ou meio social, o que origina imprecisão nas respostas e opiniões dadas. De modo a amenizar esse efeito, é importante que o pesquisador esteja consciente do seu contexto e tenha noção de que este pode ser distinto do contexto do questionado. Para tal, pode ser pertinente a realização de um estudo inicial sobre o grupo, de modo a obter uma ideia de como as perguntas podem ser decifradas.

No que toca à fase de análise dos dados, o pesquisador pode ser influenciado pela sua maneira de interpretar e pelas suas experiências, o que leva a que dê mais importância às respostas que confirmam as suas expectativas iniciais e culminam no prejuízo dos dados que podiam contrariar as mesmas. De forma a evitar essa situação, é importante que o investigador adote uma abordagem crítica e reflexiva durante a análise.

O cruzamento de dados, ou seja, a comparação dos resultados obtidos com outras fontes e/ou estudo, pode ser um estratagema eficaz na validação dos resultados e aquisição de uma visão mais equilibrada.

Por fim, é da responsabilidade ética do pesquisador garantir que, na construção do questionário, haja liberdade na sua interpretação de modo justo e respeitoso, sem estabelecer julgamentos ou presunções sobre o questionado, o que inclui a garantia de confidencialidade, transparência sobre os objetivos e respostas da investigação, bem como estar abertos a resultados imprevisíveis que possam desafiar as expectativas iniciais. Então, reforça-se a importância de o pesquisador refletir e reconhecer que a sua influência em todo processo é essencial na condução de uma pesquisa eticamente responsável e rigorosa, e que o papel do inquiridor na construção e interpretação dos resultados é de extrema importância para garantir que as respostas dadas sejam verdadeiras e representam a voz e experiência do inquirido.

O questionário é uma ferramenta bastante utilizada na recolha de dados qualitativos e quantitativos. Consiste em um conjunto de perguntas apresentadas a um determinado grupo de pessoas ou individualmente, a fim de reter informações sobre atitudes, opiniões, comportamentos e/ou algo em específico. Para Gil (2010), o questionário é um instrumento de grande valor em pesquisa educacional e social. Permite obter dados de

uma amostra maior em um curto espaço de tempo. Refere igualmente ser um método útil e muito usado em contextos educacionais, onde as informações são recolhidas diretamente dos estudantes, educadores e/ou pais, com intuito de fornecer pontos de vista significativos para a melhoria do ambiente escolar e das práticas educacionais.

O questionário tem, ainda, a capacidade de diversificar as respostas, o que permite analisar e comparar dados. Pode ser realizado a um grande número de pessoas em simultâneo e, por isso, torna-se eficiente em termos de recurso e tempo. Por se tratar de um documento anónimo, incentiva e permite os questionados a darem respostas mais honestas, sem medo de qualquer julgamento.

Outro fator relevante é a flexibilidade na elaboração das perguntas. Podem ser incluídas perguntas abertas que permitem uma análise mais detalhada e rica, o que regista a profundidade nas opiniões dos inquiridos (Cohen, Manion & Morrison, 2011).

Contudo, existem algumas desvantagens ou limitações. Em questões fechadas, pode ocorrer a falta de profundidade, ou seja, os questionados limitam-se a escolher entre determinadas opções. Outra limitação é a interpretação das perguntas que pode variar entre os questionados, o que pode influenciar nas respostas dadas e, por sua vez, nos resultados do estudo. Babbie (2003) refere, ainda, que a taxa de retorno é também uma grande limitação, uma vez que a devolução do questionário pode ser baixa, principalmente quando é complexo ou extenso, o que origina uma quebra na amostra visto que a grande maioria que o completa tende a ser os mais motivados.

O questionário realizado à educadora cooperante (Anexo 4) encontra-se dividido em três partes, em que na primeira se apresenta o objetivo da investigação. Na segunda, aborda-se a formação e percurso académico da educadora visando obter dados que a caracterizam. A terceira e última parte foca-se na opinião sobre a eficácia das atividades implementadas face ao projeto “Adaptação às Diversidades Culturais nas Escolas Portuguesas”.

A análise a seguir aborda as respostas fornecidas pela inquirida, com destaque na relevância das estratégias adotadas, adequação das atividades face à faixa etária do grupo e os impactos percebidos nas crianças sobre a multiculturalidade.

O inquérito realizado foi dirigido à educadora responsável pela sala onde o projeto foi desenvolvido. Esta possui o grau de licenciatura em Educação de Infância e frequentou a Escola Superior de Educação de Lisboa, o que a habilita a trabalhar com crianças com idades compreendidas entre os 0 e os 6 anos. O perfil da educadora desempenha um papel crucial na interpretação dos resultados do questionário. A mesma tem experiência de

cerca de 21 anos, dos quais 18 dedicados à mesma instituição, e sua prática tem demonstrado segurança e conhecimento profundo acerca das necessidades e características do meio educativo. Entender o *background*, formação e experiência permite contextualizar as respostas, torna-se uma mais-valia para a eficácia das atividades pedagógicas, e também é um indicativo de que a educadora está familiarizada com as práticas pedagógicas e com o desenvolvimento infantil, o que acrescenta credibilidade às suas respostas. De realçar que, em projetos como este que carecem de uma abordagem esclarecida e sensível, é fundamental a obtenção destas informações. Gatti (2021) afirma que a experiência prática e formação académica por parte dos profissionais são um elemento-chave que influencia a qualidade da educação. Educadores com uma vasta experiência e formação sólida tendem a ter um entendimento mais profundo das carências educacionais e são mais capazes de implementar estratégias pedagógicas eficazes.

Relativamente à avaliação das atividades utilizadas e às estratégias, a educadora considerou que as mesmas foram adequadas e os objetivos pretendidos alcançados. O projeto teve como foco a realização de diversas atividades como a exploração e degustação de alimentos, e o uso de trajes típicos bem como a prática de penteados de diversas culturas. Esta abordagem prática foi eficaz pois, do ponto de vista da educadora, as crianças, além de terem participado ativamente, demonstraram também aprendizados e apropriação dos novos conhecimentos adquiridos. Pela sua experiência, demonstrou ser capaz de se adaptar e integrar práticas culturais diversas no meio educativo, o que foi essencial para todo projeto.

A educadora referiu, também, que as atividades contribuíram, de forma significativa, para o conhecimento das crianças relativamente a outras culturas. A exploração de experiências culturais diversificadas, como o vestuário e a alimentação, facilitou o entendimento e a aceitação das diferenças. Ademais, frisou que o grupo demonstrou uma aprendizagem consistente, no sentido de serem capazes de nomear novos alimentos, como o quiabo, a fuba e mucúá, e reconhecer práticas distintas, como as diferentes formas de comer usando as próprias mãos ou utensílios como pauzinhos, talheres, etc. Estes indicadores positivos demonstraram a eficácia do projeto e a visão cultural do grupo.

Outro ponto também referido foi o desenvolvimento de atitudes positivas face à diversidade cultural. A educadora destacou que as crianças não só aprenderam sobre outras culturas, mas também passaram a apresentar comportamentos que refletem maior respeito e abertura pelas diferenças. As crianças tiveram facilidade em recordar e pôr em prática os conhecimentos adquiridos noutros momentos fora do projeto, o que indicou

que o mesmo teve um impacto positivo a longo prazo. Como referido por Banks (2015), a competência cultural dos educadores é vital no meio educativo cada vez mais diversos. Profissionais que possuem ou desenvolvem essa competência são mais eficazes em promover a inclusão e o respeito pelas diferenças culturais entre os alunos.

Neste sentido, o questionário revela que as estratégias utilizadas foram bem-sucedidas, uma vez que ajudou na promoção, valorização e compreensão da diversidade cultural entre as crianças. É de realçar que o compromisso e a experiência da educadora foram fatores de grande importância que contribuíram para o sucesso das dinâmicas realizadas, e que provaram a importância de uma formação contínua e sólida na educação de infância. Não tendo a educadora acrescentado sugestões ou observações complementares, pode-se expressar satisfação com a metodologia utilizada e os resultados alcançados.

De acordo com Flick (2009), a experiência e o conhecimento dos inquiridos são fatores determinantes na seleção de dados qualitativos. Inquiridos com maior experiência tendem a facultar respostas mais detalhadas e úteis, o que contribui para uma análise precisa e rica. Deste modo, é possível dizer que o perfil do questionado afeta diretamente a interpretação do questionário. Uma vez que a educadora tem uma vasta experiência e formação sólida, o feedback dado relativamente às atividades implementadas é baseado no seu entendimento profundo sobre as dinâmicas pedagógicas e necessidades do grupo. Portanto, as respostas dadas são fundamentais e refletem uma prática educativa experiente e informada por parte da educadora.

Em suma, a análise do questionário comprova a eficácia das atividades elaboradas no contexto em estudo, e atesta a promoção da aceitação e compreensão da diversidade cultural. A experiência da educadora, face às estratégias utilizadas, ajudou a que os grupos não só aprendessem sobre outras culturas, mas que também fortalecessem atitudes positivas face a elas. Projetos como “Adaptação às Diversidades Culturais nas Escolas Portuguesas” são cruciais para a construção de sociedades mais inclusivas, onde a diversidade é valorizada e conhecida desde a tenra idade.

6. Considerações finais

A abordagem sobre a diversidade cultural nas escolas portuguesas tem-se tornado um assunto pertinente, abrangente e mais relevante nos últimos tempos, o que leva a um reconhecimento crescente da importância de incorporar a diversidade cultural na educação, de modo a promover o respeito, a equidade e a inclusão. Santos (2006) enfatiza a necessidade de uma “ecologia dos saberes” (p. 123) na educação, ou seja, a permissão da integração e valorização de diferentes culturas e conhecimentos no currículo escolar. O presente estudo, na área da multiculturalidade, surgiu do interesse da investigadora durante uma observação em contexto de trabalho, em que foi notório que as crianças da instituição eram muito viajadas, e do interesse das crianças em querer saber mais sobre outras culturas.

Esse estudo permitiu expandir o conhecimento acerca da adaptação às diversidades culturais nas escolas portuguesas, e perceber a importância, bem como os benefícios para as crianças. Através das atividades realizadas numa sala de pré-escolar, foi possível observar como a abordagem sobre diferentes culturas enriquece o ambiente educativo, e promove o respeito mútuo e a inclusão.

O estudo teve como objetivo entender como as crianças das escolas portuguesas se adaptam face à diversidade cultural, e identificar as práticas eficazes utilizadas para essa adaptação. A metodologia adotada incluiu um questionário realizado à educadora cooperante, observação naturalista e participante, observação direta, e estudo qualitativo, que permitiram uma análise profunda das práticas educativas e das suas implicações.

Os resultados obtidos durante a implementação ditaram que as atividades lúdicas, como a degustação de alimentos típicos de uma determinada cultura, o desfile e uso de trajes tradicionais, a dança e a realização de penteados, foram estratégias de adaptação eficazes. Estas práticas, além de enriquecerem o conhecimento das crianças, promoveram a colaboração entre elas e a criação de empatia.

Em relação ao questionário realizado, a educadora cooperante destacou que as atividades foram pertinentes e adequadas à faixa etária, tendo contribuído significativamente para o conhecimento de outras culturas e para o desenvolvimento de uma atitude positiva face à diversidade cultural.

Banks (2009) e Bennett (2011) defendem a importância da educação intercultural para o desenvolvimento integral das crianças. As práticas observadas ao longo de todo

percurso confirmam que as inclusões de atividades interculturais no currículo promovem um ambiente educativo, acolhedor e inclusivo.

As adaptações das atividades implementadas tiveram um impacto positivo e significativo na sala em estudo, e promoveram um ambiente de aceitação e respeito pelas diferenças culturais. Durante a prática desenvolvida, o grupo demonstrou curiosidade, entusiasmo e interesse sobre as outras culturas, o que se refletiu nas interações diárias, e promoção de atitudes positivas, claras e inclusivas.

O grande desafio encontrado na elaboração deste trabalho foi a escassez de formação específica para educadores no que toca às práticas interculturais, e a falta de recursos materiais. Relativamente à formação, é importante as instituições apostarem mais em formações, e oferecer, assim, suporte aos professores para que possam desenvolver estratégias de inclusão e de valorização das diversas culturas eficazes. Sem a formação adequada, os educadores acabam por sentirem-se limitados e enfrentam dificuldades que facilmente podiam ser colmatadas. Em relação aos recursos, é pertinente que haja materiais que reflitam essa diversidade, tais como jogos, filmes e livros, de modo que os professores não tenham dificuldades e consigam destacar a riqueza existente nas diferentes culturas.

Embora tenha tido resultados positivos, sentiu-se alguma limitação face ao questionário realizado, e o tempo curto em certas atividades. Relativamente ao tempo por sessões, sentiu-se que foram curtos, uma vez ser o local de trabalho da investigadora e a mesmo ter de gerir duas salas. Todavia, com o apoio de todos os intervenientes, foi possível terminar com leveza e bons resultados. No que toca ao questionário, o mesmo foi eficaz até certo ponto, no sentido em que, se fosse entrevista, havia uma margem maior para outras perguntas desencadeadas de algumas respostas.

Tendo em conta as limitações e os resultados obtidos, sugere-se que, em investigações futuras, se tente perceber como as crianças de diferentes regiões de Portugal lidam com a diversidade cultural, bem como analisar a opinião de diferentes educadoras. Consequentemente, estudos futuros podem beneficiar de métodos mais interativos e presenciais na recolha de dados para obter uma compreensão mais aprofundada das práticas educativas.

Em suma, o estudo mostrou que a promoção da diversidade cultural nas escolas é fundamental para o desenvolvimento integral das crianças. As atividades implementadas proporcionaram um espaço de crescimento e de aprendizagem, onde as diferenças culturais foram valorizadas e comemoradas. Assim, considera-se ser de extrema

importância continuar a desenvolver e a implementar estratégias educativas que promovam a diversidade e a inclusão, de modo a garantir que todas as crianças tenham acesso a uma educação que respeite e valorize as suas qualidades e origens culturais.

Durante a realização deste estudo, ficou evidente que a diversidade cultural contribui positivamente para o ambiente educacional, e promove o desenvolvimento social e emocional das crianças. Este estudo reforça a necessidade de preparar educadores para lidar com a diversidade nas salas de aula, alinhando-se com as diretrizes da DGE sobre educação intercultural. Além disso, reforça os valores promovidos pela ONU na busca por uma convivência harmoniosa entre culturas, destacando que a educação tem um papel central na formação de cidadãos globais, capazes de valorizar as diferenças culturais e contribuir para a construção de sociedades mais justas e pacíficas.

Foi notório, por meio deste projeto, que a educação intercultural tem o potencial de mudar e transformar a dinâmica escolar, e promover um ambiente de cooperação e respeito. Neste sentido, é essencial que os pais, educadores e os políticos persistam em continuar a trabalhar juntos para integrar estas práticas no sistema educativo, de modo a assegurar que cada criança tenha a oportunidade de aprender e de crescer num ambiente acolhedor e inclusivo.

Como futura educadora, realço que esta investigação teve grande impacto a nível pessoal e profissional, permitiu compreender melhor a importância desta abordagem desde tão tenra idade, pois o fator idade foi algo que desde o início deixou-nos receosas, mas este ciclo terminou com uma visão completamente diferente. Como destacado por Piaget, a criança começa por compreender e interpretar o mundo à sua volta, nomeadamente as diferenças culturais, nas primeiras idades, e revela uma mudança e exposição diferente face a este assunto. É fundamental que as práticas interculturais sejam aplicadas de forma sistemática e ampliadas para todas as faixas etárias, para garantir que as crianças cresçam em um ambiente inclusivo, respeitoso e colaborativo. Assim, é importante continuarmos a estimular o desenvolvimento cognitivo nesta fase, para que as crianças se tornem adultos interculturalmente competentes.

Referências bibliográficas

Arredondo, P., Toporek, R., Brown, S. P., Jones, J., Locke, D. C., Sanchez, J., & Stadler, H. (1996). Operationalization of the multicultural counseling competencies. *Journal of Multicultural Counseling and Development*, 24(1), 42-78. doi: 10.1002/j.2161-1912.1996.tb00288.x

Alves, J. (2020). A importância da questão intercultural nas escolas para a promoção da igualdade e inclusão. *Revista Brasileira de Educação*, 25, e250008. doi: 10.1590/S1413-24782020250008

Araújo, E., & Duque, E. (2012). *Os tempos sociais e o mundo contemporâneo. Um debate para as ciências sociais e humanas*. Braga: Centro de Estudos de Comunicação e Sociedade, Centro de Investigação em Ciências Sociais.

Banks, J. A. (2006). *Multicultural Education: Issues and Perspectives*. Wiley.

Banks, J. A. (2007). Diversity, group identity, and citizenship education in a global age. *Educational researcher*, 36(4), 200-208.

Banks, J. A. (2008). *An introduction to multicultural education* (4th ed.). Pearson.

Banks, J. A. (2015). *Cultural diversity and education: Foundations, curriculum, and teaching* (6th ed.). Routledge.

Banks, J. A., & Banks, C. A. (2010). *Multicultural education: Issues and perspectives*. John Wiley & Sons.

Banks, James A. (2009). *Multicultural Education: Issues and Perspectives*. John Wiley & Sons.

Baldwin, R. (2016). *The great convergence: information technology and the new globalization*. Harvard University Press.

Barros, C. A. (2019). Cultura e Sociedade: A construção social dos valores. *Revista Espaço Acadêmico*, 20(235), 79-88.

Bennett, J. M. (2008). Transformative training: Designing programs for culture learning. *International Journal of Intercultural Relations*, 32(3), 272-287. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2007.12.002>

Bennett, M. J. (1993). Towards ethnorelativism: A developmental model of intercultural sensitivity. In R. M. Paige (Ed.), *Education for the intercultural experience* (pp. 21-71). Intercultural Press.

- Berry, J. W. (1997). Immigration, acculturation, and adaptation. *Applied Psychology*, 46(1), 5-34.
- Boléo, A. (2018). A importância da formação intercultural para a docência de Português Língua Estrangeira/Língua Segunda a adultos, em contexto de ensino superior. Dissertação de mestrado, Universidade de Lisboa. Repositório da Universidade de Lisboa.
- Boléo, A. (2023). Oralidade no ensino de Português Língua Não Materna - Documentos de Referência e Diferenciação Pedagógica. *Revista Palavras* 60-61, 81-98. <https://doi.org/10.61248/palavras.vi60-61.171>
- Byram, M. (2018). *Education for intercultural citizenship: Concepts and comparisons*. Routledge.
- Byram, M., Gribkova, B., & Starkey, H. (2002). *Developing the intercultural dimension in language teaching: A practical introduction for teachers*. Council of Europe.
- Carmo, H. & Ferreira, M. (2008). *Metodologia da Investigação*. Universidade Aberta.
- Castro, F. (2008). A Europa do Outro – A imigração em Portugal no século XXI: Estudo do caso dos imigrantes da Europa de Leste no concelho de Vila Viçosa. ACIDI, I.P.
- Cassarino, J. P. (2015). Interculturalidad y comunicación intercultural. *Revista Iberoamericana de Educación*, 68(1), 101-121. <https://doi.org/10.35362/rie6812234>
- Chen, G.-M. (2012). Intercultural sensitivity: A critical review of its conceptualization and measurement. *Journal of International and Intercultural Communication*, 5(2), 120-138. doi: 10.1080/17513057.2012.678001
- Chua, R. Y. (2013). Defining and measuring competency in the context of diversity. *Human Resource Management Review*, 23(1), 18-26. <https://doi.org/10.1016/j.hrmr.2012.05.003>
- Clark, R. (2010). *Interpreting multicultural education*. Wiley-Blackwell.
- Conselho Nacional de Educação. (2021). *Relatório sobre Diversidade Cultural nas Escolas Portuguesas*. CNE.
- Conselho Nacional de Educação (2021). *Estado da Educação 2020*. https://www.cnedu.pt/content/edicoes/estado_da_educacao/EE2020_WEB_04.pdf
- Corrêa, A. (2012). História Local e Micro-História: encontros e desencontros. *Revista do Instituto Histórico e Geográfico*, 146, 11-27.
- Costa, A. (2014). *Análise e Interpretação de Dados em Ciências Sociais*. Editora W.

Crawford, L. (2007). *Teaching and learning culture: A guide for comprehensive education*. Rowman & Littlefield Education.

Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2018). *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Approaches*. SAGE Publications.

Deardorff, D. K. (2006). The identification and assessment of intercultural competence as a student outcome of internationalization at institutions of higher education in the United States. *Journal of Studies in International Education*, 10(3), 241-266. <https://doi.org/10.1177/1028315306287002>

Delgado, R. (2016). A interculturalidade como um meio de promover a diversidade cultural. *Psicologia em Estudo*, 21(4), 665-673. <https://doi.org/10.4025/psicoestud.v21i4.34456>

Dewey, J. (1938). *Experience and Education*. Macmillan.

Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (2021). *Dados Estatísticos - Estatísticas da Educação*. <https://www.dgeec.mec.pt/np4/96/>

Dovidio, J. F., & Gaertner, S. L. (2010). Intergroup bias. In S. T. Fiske, D. T. Gilbert, & G. Lindzey (Eds.), *Handbook of social psychology* (pp. 1084-1121). John Wiley & Sons.

Ecole Européenne de Bruxelles I (s/d). Disponível em: <https://www.eeb1.com/en/>

Erikson, E. H. (1963). *Childhood and Society*. Norton.

Escola Internacional de Torres Vedras (s.d.). *Internacional*. <https://www.eitv.pt/>

Escola Secundária de Albufeira (s.d.). *You(th) Can Impact*. <https://www.aealbufeira.pt/youth-can-impact/>

Escola Secundária de Lagoa (s.d.). http://srec.azores.gov.pt/DRE/SD/115121010701/8ceurop.html?pagina=act_club_euro

Ferreira, S. A., & Meireles, J. F. (2021). Educação intercultural: valorização da diversidade cultural e promoção de competências socioemocionais. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 16(2), 661-677.

Finuras, P. (2015). *Primatas Culturais – Evolução e Natureza Humana*. Silabo.

Fonseca, R. (2021). *Diversidade Cultural em Contexto Educativo*. Dissertação de Mestrado Instituto Politécnico de Coimbra, Escola Superior de Educação de Coimbra.

Fortin, M. (2009). *Fundamentos e etapas do processo de investigação*. Lusociência.

García Canclini, N. (2005). *Diferentes, desiguais y desconectados. Mapas de la interculturalidad*. Gedisa Editorial.

García, O. (2009). Interculturalidad y educación: Una aproximación crítica desde América Latina. *Revista de Investigación Académica*, 48. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=30312851003>

García, O. (2010). *Intercultural Education in the K-12 Classroom: Methodologies and Case Studies for English-Language Learners*. Routledge.

García, O. (2015). Interculturalidade e património: reflexões sobre o potencial pedagógico do património cultural na educação intercultural. In *Atas do VII Congresso Ibérico de Didática da Geografia* (pp. 321-330).

García, A. (2019). Intercultural education in schools: Challenges and strategies for promoting cultural diversity. *International Journal of Multicultural Education*, 21(2), 85-100. <https://doi.org/10.18251/ijme.v21i2.1794>

Garcia, R. (2003). *Educação intercultural: Desafios e perspectivas*. São Paulo: Cortez.

García-Peñalvo, F. J., & Mendes, A. J. (2015). Educação intercultural e tecnologias digitais. *Educação, Formação & Tecnologias*, 8(1), 1-8.

Gay, G. (2002). Preparing for culturally responsive teaching. *Journal of Teacher Education*, 53(2), 106-116. <https://doi.org/10.1177/0022487102053002003>

Gay, G. (2010). *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice* (2nd ed.).

Gay, G. (2018). *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice*. Teachers College Press.

Geertz, C. (1973). *The interpretation of cultures: Selected essays*. Basic Books.

Gesteland, R. R. (2012). *Cross-cultural business behavior: Marketing, negotiating and managing across cultures*. Copenhagen Business School Press DK.

Giddens, A., Duneier, M., Appelbaum, R. P., & Carr, D. (2016). *Introduction to sociology* (10th ed.). W. W. Norton & Company.

Giroux, H. A. (1992). *Border crossings: Cultural workers and the politics of education*. Routledge.

Gollnick, D. M., & Chinn, P. C. (2006). *Multicultural Education in a Pluralistic Society*. Pearson.

Gollnick, D. M., & Chinn, P. C. (2017). *Multicultural education in a pluralistic society* (10^a ed.). Pearson.

González Monteagudo, J., & Pinto, M. (2015). Educação intercultural: Definição, princípios e características. *Revista eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental*, 30-44.

Gorski, P. (2010). The case for culturally relevant pedagogy. In M. M. Mantero & R. L. Baker (Eds.), *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism* (pp. 273-294). Multilingual Matters.

Grant, C. A., & Sleeter, C. E. (2003). *Turning on learning: Five approaches for multicultural teaching plans for race, class, gender and disability* (4th ed.). John Wiley & Sons.

Grossman, J. M. (2013). The Causes and Consequences of Stereotyping and Prejudice in Schools. *Educational Psychologist*, 48(3), 167-185. <https://doi.org/10.1080/00461520.2013.804320>

Guo, S., Lund, D., & Arthur, N. (2009). *Competence Intercultural: A Combination of attitudes, knowledge and skills*. Editora X.

Hall, E. T. (1959). *The silent language*. Doubleday.

Hall, S. (1997). *A identidade cultural na pós-modernidade*. DP&A Editora.

Hammer, M. R., & Bennett, M. J. (2010). The impact of a global mindset on global leadership development and effectiveness. In S. J. Peterson & Y. Shao (Eds.), *The handbook of research on top management teams* (pp. 354-378). Edward Elgar Publishing. <https://doi.org/10.4337/9781849806501.00023>

Heinz, M., & Krampen, G. (2002). Intercultural learning and identity development in adolescence. *Journal of Adolescence*, 25(5), 479-492. <https://doi.org/10.1006/jado.2002.0493>

Her, V. (2014). Culturally responsive education: a case study of Hmong College Prep Academy. *Multicultural Perspectives*, 16(4), 198-203. <https://doi.org/10.1080/15210960.2014.954086>

Jackson, J. (2019). Critiques of the intercultural competence model. *Intercultural Communication Studies*, 28(2), 27-44.

Johnson, M. T. (2013). O que é cultura? O que isso faz? O que deve fazer? *Avaliação da Cultura*. Palgrave Macmillan. https://doi.org/10.1057/9781137313799_5

Kim, Y. Y. (2005). *Communication and cross-cultural adaptation: An integrative theory*. Routledge.

Kim, Y. Y., & Lee, H. (2018). Toward intercultural competence: A model of transcultural communicative competence. In J. N. Martin, T. K. Nakayama, & L. A. Flores (Eds.), *The Routledge handbook of critical intercultural communication* (pp. 59-73). Routledge.

Kivunja, C. (2015). Teaching and learning for intercultural understanding. In C. Kivunja (Ed.), *Teaching and learning for multicultural classrooms: Issues and perspectives* (pp. 89-105). Springer.

Kongnetiman, L., Lai, D., & Berg, B. (2008). Cultural competency in pediatric palliative Care: A literature review. Obtido em http://frcr.albertahealthservices.ca/pdfs/Cultural_Competency_in_Palliative_Paediatric_Care_Literature_Review.pdf

Kumar, M. (2018). Intercultural Communication challenges and strategies in the global workplace. *International Journal of Scientific Research and Management*, 6(9), 700-704. <https://www.ijstrm.in/v6-i9/59%20ijstrm.pdf>

Kymlicka, W. (2010). *Interculturalism: A new era for the politics of diversity?* Migration Policy Group.

Lakatos, E.M., & Marconi, M. de A. (2003). *Fundamentos de metodologia científica* (5th ed.). Atlas.

Lenkeit, R. (2010). *Introducing cultural anthropology*. McGraw-Hill Education.

Liu, J. (2013). Intercultural education in Canadian secondary schools: A Moscrop Secondary School case study. *Journal of International Education Research*, 9(2), 119-130.

Liu, S., & Schmader, T. (2020). Cultural Prejudice: The intersection of culture, race, and gender. *Annual Review of Psychology*, 71(1), 511-538. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010419-051012>

Lustig, M. W., & Koester, J. (2013). *Intercultural competence: Interpersonal communication across cultures*. Pearson.

Macedo, R. (2019). A promoção da interculturalidade na escola: desafios e benefícios. *Revista Brasileira de Educação*, 24, e240019. <https://doi.org/10.1590/s1413-24782019240019>

Marquard-Mois, M. (2014). Intercultural education in the Orestad Gymnasium in Copenhagen, Denmark. *The Journal of Intercultural Communication*, (34). Disponível em: <https://www.globalschoolsalliance.org/orestad-gymnasium>

Matsumoto, D. (2017). *Culture and psychology*. Nelson Education.

Matos, R. (2012). *Metodologia de investigação em educação*. Editora X.

Miller, E. A. (2015). Building intercultural competence in a diverse high school: A case study of W. T. White High School. *Journal of Intercultural Education*, 26(2), 151-163. <https://doi.org/10.1080/14675986.2015.1010836>

- Miller, K. (2011). Intercultural communication: A current perspective. In G. Chen (Ed.), *Intercultural Communication* (pp. 17-38). Nova Science Publishers.
- Ministério da Educação. (2020). *Relatório estatístico: Diversidade cultural nas escolas portuguesas*. Ministério da Educação.
- Ministério da Educação (2020). *Dados estatísticos da educação - Ano Letivo 2019/2020*. <https://www.dgeec.mec.pt/np4/1248.html>
- Nieto, S. (2010). *Language, culture, and teaching: Critical perspectives for a new century*. Routledge.
- Nieto, S. (2017). *Language, culture, and teaching: Critical perspectives for a new century (2ª ed.)*.
- Nieto, S., & Bode, P. (2018). *Affirming diversity: The sociopolitical context of multicultural education (7th ed.)*. Pearson.
- Oberg, K. (1960). Cultural shock: Adjustment to new cultural environments. *Practical Anthropology*, 7, 177-182.
- Openstax (2015). Chapter 3: Culture. In *Introduction to Sociology (2ª ed.)*. Open TextbookLibrary
<https://opentextbc.ca/introductiontosociology2ndedition/chapter/chapter-3-culture/>
- Observatório das Desigualdades. *Número e proporção de alunos estrangeiros nos ensinos básico e secundário*. Observatório das desigualdades.com
- Padilla, B., & Ortiz, A. (2012). Fluxos migratórios em Portugal: do boom migratório à desaceleração no contexto de crise. Balanços e Desafios. *Revista Internacional de Mobilidade Humana*, (39), 159-184.
- Papert, S. (1980). *Mindstorms: Children, computers, and powerful Ideas*. Basic Books.
- Pietilä, I. (2010). Intercultural adaptation as a shared learning process in the life-course. *Journal of Intercultural Communication Research*, 39(1), 27-42.
- Piaget, J. (1962). *Play, dreams and imitation in childhood*. Norton.
- Piaget, J. (1972). *The psychology of the child*. Basic Books.
- Pinto, L. (2017). *Formação de professores para a diversidade cultural*. Almedina.
- Pinto, M. C. (2016) *Metodologia da pesquisa científica: Fundamentos e práticas*. Edições Acadêmicas.
- Pires, M. (2006). *Teorias da cultura* “2nd ed.” Universidade Católica Editora.
- Quezada, R. L., & Rodríguez-Valls, F. (2017). The power of intercultural competence: A conceptual approach to teaching and learning in higher education. *Journal of Education and Learning*, 6(3), 146-159.

- Ribeiro, M. (2015). *Metodologias de pesquisa e análise de dados*. Editora K.
- Robinson, S. (2018). Interculturalidad: Una mirada crítica y necesaria en la era de la globalización. *Revista de Estudios Sociales*, 67, 42-55. <https://doi.org/10.7440/res67.2018.04>
- Rodrigues, P. (2013). *Multiculturalismo: A diversidade cultural na Escola*. (Dissertação de Mestrado em Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico) Escola Superior de Educação João de Deus.
- Rodrigues, T., & Ferreira, S. (2014). Portugal e a globalização das migrações. Desafios de segurança. *População e Sociedade CEPESE Porto*, 22, 137-155.
- Roldão, I. (2015). Título do Livro/Artigo. Editora X.
- Rosenthal, L., & Levy, S. R. (2012). Understanding students' academic underperformance from an integrative perspective. *Educational Psychology Review*, 24(3), 479-499. <https://doi.org/10.1007/s10648-012-9208-8>
- Samuel, R. (1990). História Local e História Oral. *Revista Brasileira de História*, 9(19), 219-242.
- Santos, B. S. (2002). Interculturalidade como crítica da colonialidade. In *Globalização, exclusões e inclusões na Educação* (pp. 19-38).
- Santos, C. A., & Marques, J. F. (2018). A importância da educação intercultural para a integração dos imigrantes na sociedade portuguesa. *Psicologia, Educação e Cultura*, 22(2), 105-117. <https://doi.org/10.21800/S0003-25732018000200009>
- Santos, J. (2020). Interculturalidade: Uma análise crítica do conceito. *Revista Intercâmbio*, 33(2), 12-28. <https://doi.org/10.19130/intercambio.v33i2.2020.1148>
- Santos, M. A. (2013). O papel do professor na promoção da interculturalidade. *Revista Brasileira de Educação*, 18(54), 797-816. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782013000400006>
- Schaefer, R. T. (2016). *Sociology: A brief introduction*. McGraw-Hill Education.
- Schnapper, D. (2004). Interculturalité et politique. In R. Boudon & F. Chazel (Eds.), *Traité de sociologie* (pp. 367-383). Presses Universitaires de France.
- Sleeter, C. E. (2001). Preparing teachers for culturally diverse schools: Research and the overwhelming presence of whiteness. *Journal of Teacher Education*, 52(2), 94-106.
- Silva, A. P. (2018). Educação intercultural: desafios e possibilidades na escola contemporânea. *Revista Educação em Debate*, 40(2), 118-126. <https://doi.org/10.21527/2176-5777.2018.40.118-126>

Silva, Ana. (2018) *Educação intercultural: Estratégias e práticas*. Porto: Editora Escolar, 2018.

Silva, J. A. (2020). Educação intercultural: reflexões sobre a inclusão da perspectiva de diferentes culturas nos currículos e metodologias de ensino. *Revista Brasileira de Educação Inclusiva*, 8(2), 12-21. <https://doi.org/10.14295/rbei.v8i2.10241>

Silva, L. (2013). *Interpretação de resultados em investigação educacional*. Editora Z.

Silva, M. A. (2016). A escola como espaço de formação da identidade cultural e da educação intercultural. *Revista Brasileira de Educação*, 21, e210001. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782016210001>

Silva, M. A. (2018). A importância da participação das famílias na construção de um ambiente escolar inclusivo e acolhedor. *Revista Brasileira de Educação*, 23, e230007. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782018230007>

Silva, Maria da Conceição. (2016) *Educação intercultural: Desafios e perspectivas*. Editora Universitária.

Stoer, S. (2001). Educação e globalização: entre regulação e emancipação. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 63, 33-45.

Suárez-Orozco, C., Abo-Zena, M. M., & Marks, A. K. (2015). *Integrating schools in a changing society: New policies and legal options for a multiracial and multicultural generation*. Cambridge. Harvard Education Press.

Sue, D. W. (2010). *Microaggressions in everyday life: Race, gender, and sexual orientation*. John Wiley & Sons.

Vieira, F. (2011). A Educação Intercultural: Um contributo fundamental para o desenvolvimento pessoal e social do aluno. (Dissertação de Mestrado). Universidade da Beira Interior.

Vogt, P. Y. (2008). La interculturalidad: ¿un enfoque teórico para guiar la acción? *Cuadernos Interculturales*, 6, 9-22.

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.

Wheeler, R. (2016). Local history as productive nostalgia? Change, continuity and sense of place in rural England. *Social & Cultural Geography*, 18(4), 1-21.

Wiener, L., McConnell, D. G., Latella, L., & Ludi, E. (2013). Cultural and religious considerations in pediatric palliative care. *Palliative and Supportive Care*. <https://doi.org/10.1017/S1478951511001027>

Rose, G. (2016). *Visual Methodologies: An introduction to researching with visual materials* (4^a ed.). SAGE Publications.

Anexos

Anexo 1 - Consentimento informado para participação na investigação

Consentimento informado para participação na investigação

A presente informação surge no âmbito da minha intervenção para o relatório de mestrado em Pré-escolar e Ensino do Primeiro Ciclo do Ensino Básico.

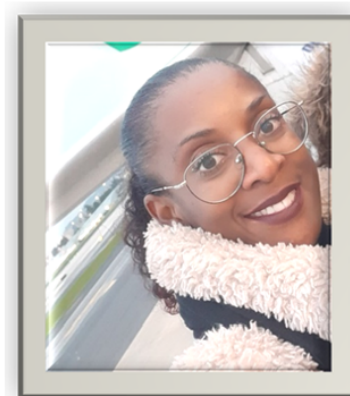
Esta intervenção tem como objetivo analisar e compreender a adaptação às diversidades culturais nas escolas portuguesas. Deste modo, irei realizar diversas atividades com as crianças da sala azul, e uma delas consiste em confeccionar e degustar de um prato típico de outra cultura.

Informo e venho pedir autorização para que os vossos educandos possam participar desta mesma atividade, e degustar do prato a ser confeccionado.

Compreendi a informação acima e autorizo _____/não autorizo _____ a participação voluntária do meu educando neste estudo e dou o meu consentimento para a degustação.

Desde já grata pela atenção e compreensão.

Ao dispor, Sandra Fernandes



Anexo 2 - Planificações utilizadas com as crianças durante o estudo

Tabela n.º 2 - Planificação para a sessão 1

| Sessão 1 (17-01-2024) | |
|--------------------------|--|
| Área de conteúdo | <ul style="list-style-type: none">• Área de expressão e comunicação;• Área de formação pessoal e social. |
| Objetivos | <ol style="list-style-type: none">1. Dar a conhecer diferentes culturas e tradições;2. Promover o respeito pelas diferentes culturas, tradições, costumes e formas de expressão;3. Desenvolver a autoestima, autoconfiança da sua identidade cultural;4. Respeitar a vez do colega;5. Desenvolver a atenção e concertação;6. Estimular a Oralidade e alargar o vocabulário. |
| Atividade | Conversa em grande grupo sobre os países que já visitaram: <ul style="list-style-type: none">• Registo da conversa;• Divisão dos grupos de atividade. |
| Material | Material de escrita. |
| Estratégias | Utilização de imagens e vídeos de países diferentes dos deles para captar a atenção das crianças: <ul style="list-style-type: none">• Anotações;• Utilizar uma boa entoação de modo a cativar o grupo;• Colocar músicas típicas de diferentes países. |
| Avaliação | Observação direta do envolvimento das crianças. |
| Duração da sessão | 1h |

Tabela n.º 3 - Planificação para a sessão 2

| Sessão 2 (24-01-2024) | |
|------------------------------|--|
| Área de conteúdo | <ul style="list-style-type: none">• Expressão e comunicação;• Área de formação Pessoal e Social. |
| Objetivo | Desenvolver habilidades de pesquisa e seleção de informações. |
| Atividade | Pesquisa na internet e seleção dos elementos. |
| Material | Material de escrita e computador com internet. |
| Estratégias | <ul style="list-style-type: none">• Roupa/traje;• Anotações;• Diálogo;• Pequenos grupos;• Explicação das dúvidas durante a pesquisa. |
| Avaliação | Observação direta do envolvimento das crianças, comportamento, empenho e participação. |
| Duração da sessão | 1h30 |

Tabela n.º 4 - Planificação para a sessão 3

| Sessão 3 (31-01-2024) | |
|------------------------------|--|
| Área de conteúdo | Conhecimento do Mundo. |
| Objetivo | Explorar a Geografia. |
| Atividade | Explorar no globo a localização dos países escolhidos. |
| Material | <ul style="list-style-type: none">• Material de escrita;• Globo;• Bandeiras. |
| Estratégias | <ul style="list-style-type: none">• Anotações;• Sala escura;• Globo com luz e pontos chaves. |
| Avaliação | Observação direta do envolvimento das crianças, comportamento empenho e participação |
| Duração da sessão | 1h30 |

Tabela n.º 5 - Planificação para a sessão 4

| Sessão 4 (07-02-2024) | |
|------------------------------|---|
| Área de conteúdo | Área de Expressão e comunicação. |
| Objetivos | <ol style="list-style-type: none">1. Desenvolver a linguagem e a compressão auditiva;2. Reconhecer e identificar as características de cada um e estimular a empatia;3. Incentivar o diálogo aberto;4. Promover a autoestima;5. Estimular a imaginação;6. Reforçar a ideia de que todas as pessoas merecem respeito e valorização. |
| Atividade | Leitura da história “O Patinho feio”, selecionar 4 elementos do grupo para fazer a sua identificação/descrição e nomear as diferenças. |
| Material | <ul style="list-style-type: none">• Livro;• Material de escrita. |
| Estratégias | <ul style="list-style-type: none">• Escolha de 4 elementos para serem comparados;• Reconto da história;• Anotações. |
| Avaliação | Observação direta do envolvimento das crianças, comportamento e empenho na participação. |
| Duração da sessão | 1h |

Tabela n.º 6 - Planificação para a sessão 5

| Sessão 5 (21-02-2024) | |
|------------------------------|--|
| Área de conteúdo | <ul style="list-style-type: none">• Área de Expressão e comunicação;• Área do Conhecimento do Mundo. |
| Objetivos | <ol style="list-style-type: none">1. Explorar elementos simbólicos de outras culturas;2. Compreender diferentes formas de comer;3. Identificar a diferença entre as três culturas. |
| Atividade | Visualização de três vídeos, tocar e sentir os elementos. |
| Material | <ul style="list-style-type: none">• Livro;• Material de escrita. |
| Estratégias | <ul style="list-style-type: none">• Escolha de 4 elementos para serem comparados;• Reconto da história;• Anotações. |
| Avaliação | Observação direta do envolvimento das crianças, comportamento e empenho na participação. |
| Duração da sessão | 1h |

Tabela n.º 7 - Planificação para as sessões 6, 7 e 8

| Sessão 6,7 e 8 (28-02-2024), (06-03-2024) e (13-03-2024) | |
|---|--|
| Área de conteúdo | <ul style="list-style-type: none"> • Formação Pessoal e Social; • Expressão e comunicação; • Conhecimento do Mundo. |
| Objetivos | <ol style="list-style-type: none"> 1. Conhecer costumes e tradições de outros povos; 2. Identificar as diferentes bandeiras; 3. Desenvolver habilidades motoras finas; 4. Estimular a criatividade e a expressão artística; 5. Desenvolver o gosto pelas tecnologias. |
| Atividade | Escolher cinco países aleatórios, distribuição aos grupos para pesquisa e seleção de imagens. |
| Material | <ul style="list-style-type: none"> • Material de escrita; • Lápis de cor; • Desenhos; • Tesoura; • Cola batom. |
| Estratégias | <ul style="list-style-type: none"> • Escolha de 4 elementos para serem comparados; • Reconto da história; • Anotações. |
| Avaliação | Observação direta do envolvimento das crianças, comportamento, empenho e participação. |
| Duração da sessão | 1h |

Tabela n.º 8 - Planificação para as sessões 9 e 10

| Sessão 9 e 10 (03-04-2024) | |
|-----------------------------------|--|
| Área de conteúdo | <ul style="list-style-type: none">• Área do conhecimento do mundo;• Área de expressão e comunicação. |
| Objetivos | <ol style="list-style-type: none">1. Estimular a curiosidade das crianças ao experimentar novos alimentos e sabores;2. Incentivar a participação ativa;3. Promover a consciência cultural e a apreciação da diversidade;4. Aprender novos vocabulários. |
| Atividade | Escolha e seleção de ingredientes, explicação sobre a segurança com os materiais, confeção do prato e doce, e experimentar novos sabores. |
| Material | <ul style="list-style-type: none">• Material de escrita;• Utensílios de cozinha. |
| Estratégias | <ul style="list-style-type: none">• Anotações;• Exploração dos alimentos. |
| Avaliação | Observação direta do envolvimento das crianças, comportamento, empenho e participação. |
| Duração da sessão | 1h |

Tabela n.º 9 - Planificação para a sessão 11

| Sessão 11 (10-04-2024) | |
|-------------------------------|---|
| Área de conteúdo | Área de expressão e comunicação |
| Objetivos | 1. Envolver e estimular autoestima; 2. Promover a inclusão e a igualdade. |
| Atividade | Tranças |
| Material | <ul style="list-style-type: none">• Cabelo postiço;• Gel;• Água;• Pente;• Escova de cabelo;• Missangas;• Elásticos. |
| Estratégias | <ul style="list-style-type: none">• Anotações;• Desfile ao som de diferentes ritmos musicais;• Trançar o cabelo. |
| Avaliação | Observação direta do envolvimento das crianças, comportamento, empenho e participação. |
| Duração da sessão | 2h |

Tabela n.º 10 - Planificação para a sessão 12

| Sessão 12 (17-04-2024) | |
|-------------------------------|--|
| Área de conteúdo | Área de Expressão e Comunicação |
| Objetivos | <ol style="list-style-type: none">1. Identificar e conhecer o vestuário típico de algumas culturas;2. Explorar os vestuários típicos de diversos países;3. Estimular a criatividade;4. Acompanhar diversos ritmos musicais; |
| Atividade | Escolha das roupas, observação do material e seus pormenores, e desfile ao som de diversos ritmos musicais. |
| Material | <ul style="list-style-type: none">• Material de escrita;• Roupas;• Músicas;• Coluna;• Camara fotográfica. |
| Estratégias | <ul style="list-style-type: none">• Anotações;• Desfile ao som de diferentes ritmos musicais;• Trançar o cabelo. |
| Avaliação | Observação direta do envolvimento das crianças, comportamento, empenho e participação. |
| Duração da sessão | 1h30 |

Tabela n.º 11 - Planificação para a sessão 13

| Sessão 13 (24-04-2024) | |
|-------------------------------|---|
| Área de conteúdo | <ul style="list-style-type: none">• Área de formação pessoal e social;• Expressão e comunicação. |
| Objetivos | <ol style="list-style-type: none">1. Fomentar o diálogo e a partilha de experiências;2. Promover a autoconfiança e incentivar a participação ativa;3. Reforçar o respeito pela cultura e tradições;4. Exercitar habilidades de apresentação. |
| Atividade | Apresentação dos trabalhos de grupo e encerramento do projeto |
| Material | <ul style="list-style-type: none">• Material de escrita;• Camara fotográfica |
| Estratégias | <ul style="list-style-type: none">• Anotações;• Cartazes |
| Avaliação | Observação direta do envolvimento das crianças, comportamento, empenho e participação. |
| Duração da sessão | 1h30 |

Anexo 3 - Receitas do prato e da sobremesa típicas de Angola

Informação adicional

O Funje, ou Pirão, é um acompanhamento muito comum na cozinha de Angola, sendo tradicionalmente servido com pratos que tenham molho, como a famosa Muamba de galinha, Calulu de peixe e ou carne seca.

A receita pode ser confeccionada com farinha de milho ou de mandioca, que é cozida e mexida energética e muito frequentemente, a fim de se conseguir a consistência certa. A variante feita com milho, mais usual no sul de Angola, apresenta a tonalidade amarela própria daquele ingrediente; já a receita com farinha de mandioca, muito utilizada no norte do país, apresenta uma cor acinzentada, com laivos de castanho.

Ingredientes para o Funje

- 3 colheres de Farinha (fubá) de milho branca e mandioca;

- 1/2 Água;

Ingredientes para o Molho

- 1 Cebola;

- 1 Dente de alho;

- 1 Lata de polpa de tomate;

- Fio de azeite;

- Sal q.b.;

- Quiabo;

- 2 Copos de água;

Acompanhamento frango assado;

Preparação

Pôr cerca de um litro de água a ferver. Quando estiver a ferver, retirar uma caneca para utilizar depois. Depois de fervida tira-se a panela do lume e deita-se lá para dentro a farinha toda de uma só vez mexendo sempre



sempre com o luicô com as mãos e vai deitando a água da caneca para amaciar o funje. De preferência sente-se num banco baixo e prenda a panela entre as pernas ou os pés para ela não baloiçar e trabalhe o funje com o luicô batendo sempre. Sirva com peixe ou carne.

Sobremesa

Ingredientes do Gelado de Múcua

2 kg de mucua;

2 litros de água;

1 kg de açúcar – o melhor é ir provando a doçura e deixar ao seu gosto.;

3 colheres de sopa de essência de baunilha e ou uma banana.



A macua

Um fruto exótico, e muito rico em nutrientes e antioxidantes. A macua é o fruto do Imbondeiro e pode ter até 25 centímetros de comprimento, tem no seu interior um miolo seco e comestível, desfaz-se facilmente na boca e o seu sabor é agridoce.



Anexo 4 - Questionário aplicado a educadora cooperante

Questionário aplicado a Educadora cooperante

O presente questionário enquadra-se numa investigação no âmbito de um Trabalho Final de Mestrado, realizado no ISEC Lisboa. Tem como objetivo saber a opinião da educadora cooperante fase a implementação do projeto. O questionário está dividido em duas partes e é totalmente anónimo, sendo as suas respostas utilizadas apenas para fins académicos. Não existem respostas certas ou erradas, responda sempre segundo aquilo em que acredita, de forma sincera.

Agradeço, desde já, a sua colaboração e o tempo despendido.

Compreendi a informação acima, participo voluntariamente neste estudo e dou o meu consentimento para a recolha e utilização dos meus dados*.

- Sim
- Não

QUESTIONÁRIO

Data: ___/___/___ (_____) Local

Nome: _____

*Idade _____

QUESTIONÁRIO

Data: 03/07/2024 (Lisboa) Local

Idade: 50 anos

A)

1- Qual o curso que frequentou?

Educação de Infância na Escola Superior de Educação de Lisboa

2- Qual o seu grau académico?

Licenciatura

3- O curso habilita a exercer com crianças de que anos de escolaridade?

Dos 0 aos 6 anos

4- Para além da licenciatura/mestrado e profissionalização, fez outra formação?

Não

5- Há quantos anos exerce como educadora?

21 anos

6- Esta foi a sua primeira instituição ou já trabalhou em outras? Quais?

Não.

7- Há quanto tempo está nesta instituição?

18 anos

8- Exerceu sempre na mesma valência? se respondeu não diga quais foram.

Sim

9- Costuma acompanhar as crianças no seu percurso de aprendizagem?

Sim

10- É o caso do seu grupo atual?

Sim

B)

1- Considera que as estratégias utilizadas e as atividades desenvolvidas foram de encontro aos objetivos pretendidos?

Sim

2- Considera que as atividades dinamizadas no projeto “Adaptação as diversidades Culturais nas escolas Portuguesas” foram pertinentes e porquê?

Sim. Porque foram trabalhadas várias culturas e foram na sua diversidade, nomeadamente no que diz respeito ao vestuário, costumes, alimentação, etc.

3- Acha que as estratégias mobilizadas estavam adequadas ao grupo e à faixa etária?

Sim

4- As atividades dinamizadas contribuíram para o conhecimento de outras culturas diferentes das deles? Até que ponto?

Sim. Comeram alimentos que nunca tinham provado, vestiram-se com diversas peças de vestuário que não é usual usarem, fizeram penteados diferentes dos que costumam usar, etc.

5- Considera que as atividades contribuíram para alargar e desenvolver atitudes positivas nos alunos perante a diversidade cultural?

Sim

6- Os alunos demonstraram, em atividades de aula posteriores, alguma mobilidade e apropriação de elementos, de novas perspetivas? Dê algum exemplo.

Sim. Todos sabiam os nomes dos diferentes alimentos que tinham provado, uma vez que eram nomes que eles não conheciam, assim como as diferentes de comer nas diversas culturas (mãos, talheres, pauzinhos, etc).

7- Acha que as crianças ficaram a conhecer melhor as culturas que selecionaram e escolheram para conhecer mais? Consegue identificar / descrever algum momento em que isto se verificou?

Sim, por tudo o que já foi referido anteriormente.

8- Verificou algum impacto positivo na forma como as crianças veem, reagem e abordam a multiculturalidade?

Sim.

9- Gostaria de acrescentar alguma coisa?

Não

Desde já grata pela sua colaboração