

ANA SOFIA
MORGADO
SILVESTRE

**COMBINANDO A
EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA
E A INTERCULTURAL:
UMA EXPERIÊNCIA DE
PROMOÇÃO PEDAGÓGICA
DA DIVERSIDADE**

Relatório do Projeto de Investigação do Mestrado
em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo
do Ensino Básico

ORIENTADORA:

Professora Doutora Cristina Roldão (ESE-IPS)

Versão definitiva

Dezembro, 2025

ANA SOFIA
MORGADO
SILVESTRE

**COMBINANDO A
EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA
E A INTERCULTURAL:
UMA EXPERIÊNCIA DE
PROMOÇÃO PEDAGÓGICA
DA DIVERSIDADE**

JÚRI

Presidente: Professora Doutora Elisabete Gomes (ESE-IPS)

Orientadora: Professora Doutora Cristina Roldão (ESE-IPS)

Vogal: Professora Doutora Ana Alcântara (ESE-IPS)

Dezembro, 2025

AGRADECIMENTOS

Chega ao fim uma das etapas mais desafiantes de sempre! Este percurso ficará para sempre marcado como uma das minhas maiores conquistas — a conquista que me permitirá exercer a profissão dos meus sonhos.

Em primeiro lugar, quero parabenizar-me! Foram cinco anos repletos de desafios, superações e aprendizagens. Cada obstáculo ultrapassado foi uma prova da minha persistência, dedicação e amor pela educação.

À minha orientadora, Professora Doutora Cristina Roldão, deixo um agradecimento muito especial e sentido. Desde o primeiro dia, demonstrou uma empatia e uma disponibilidade que fizeram toda a diferença neste processo. Sempre me senti apoiada, respeitada e, acima de tudo, compreendida. A sua capacidade de ouvir, de aconselhar e de encontrar as palavras certas, mesmo nos momentos de maior incerteza, foi essencial para que eu conseguisse manter o foco e a confiança no meu trabalho. A sua orientação foi muito mais do que académica — foi humana, inspiradora e profundamente transformadora. Agradeço-lhe pela paciência, pela sensibilidade com que acompanhou cada etapa e por ter acreditado em mim, mesmo quando eu duvidava.

Agradeço de coração à minha mãe e à minha irmã, por estarem presentes em todas as etapas deste percurso. Pelos conselhos, pelas horas infinitas a ouvir os meus desabafos (mesmo quando o tema já lhes era familiar!), pela paciência, pelo carinho e pelas palavras certas nas horas certas. Sem o vosso amor e apoio incondicional, nada disto seria possível.

Agradeço também às minhas amigas, que, mesmo quando não pude estar tão presente, nunca deixaram de me apoiar. Obrigada pela compreensão, pela força, pelas palavras de encorajamento e por me lembrarem, nos momentos mais difíceis, do motivo pelo qual comecei este caminho.

Quero também deixar um agradecimento muito especial a todos os professores da Escola Superior de Educação de Lisboa e Setúbal, que ao longo destes cinco anos me acompanharam, inspiraram e desafiaram a crescer. Cada unidade curricular, cada orientação e cada palavra de incentivo contribuíram para a construção do meu olhar enquanto futura professora.

Em especial, às professoras que orientaram os meus estágios, o meu mais profundo agradecimento. Obrigada por nunca deixarem de acreditar em mim, mesmo nos momentos em que o caminho parecia mais difícil. A vossa presença, apoio e compreensão foram fundamentais para ultrapassar as diversas adversidades que foram surgindo. A forma como me acolheram, escutaram e guiaram com paciência e empatia fez toda a diferença neste percurso.

Estendo ainda o meu agradecimento a todas as pessoas que contribuíram para a realização deste relatório — em particular à minha professora cooperante, cuja disponibilidade e colaboração foram essenciais para o desenvolvimento do projeto, e à turma incrível que me acompanhou nesta jornada. Desde o primeiro dia mostraram entusiasmo, curiosidade e vontade de aprender, tornando cada sessão mais especial e significativa. A alegria e a entrega das crianças deram sentido a todo este trabalho e lembraram-me diariamente o porquê de ter escolhido esta profissão.

RESUMO

O presente relatório de investigação sobre a prática, intitulado “*Combinando a Educação Antirracista e a Intercultural: uma experiência de promoção pedagógica da diversidade*”, parte do princípio de que a escola é um espaço privilegiado de formação ética, crítica e cidadã, onde se aprendem valores de igualdade, respeito e justiça social. A intervenção desenvolvida procurou promover, através de práticas pedagógicas significativas, a compreensão do racismo enquanto fenómeno social e estrutural, incentivando atitudes de empatia, equidade e valorização da diversidade étnico-racial. O enquadramento teórico e o mapeamento das políticas educativas portuguesas e internacionais permitiram articular contributos da Educação Multicultural, Intercultural e Antirracista, fundamentais para orientar a intervenção. Os objetivos do estudo centraram-se na identificação de estratégias eficazes para desenvolver competências Interculturais e Antirracistas nas crianças do 1.º Ciclo e na reflexão sobre as práticas docentes que podem favorecer a inclusão da diversidade étnico-racial. A intervenção decorreu numa turma de 3.º ano de uma escola TEIP, através de atividades lúdico-pedagógicas focadas na igualdade, na representatividade e na valorização da história afrodescendente. A metodologia adotada foi qualitativa, enquadrada na investigação sobre a prática. Os resultados evidenciaram aprendizagens significativas e desafios inerentes ao trabalho sobre o racismo em contexto escolar.

Palavras-chave: Educação Antirracista, Educação Intercultural, diversidade étnico-racial, 1.º Ciclo, práticas pedagógicas.

ABSTRACT

This practice-based research report, entitled “Combining Anti-Racist and Intercultural Education: A Pedagogical Experience of Diversity Promotion” is grounded in the premise that school constitutes a privileged space for ethical, critical, and civic education, where values of equality, respect, and social justice should be cultivated. The implemented intervention sought to promote an understanding of racism as a social and structural phenomenon through meaningful pedagogical practices, while encouraging attitudes of empathy, equity, and appreciation of ethno-racial diversity. The theoretical framework, supported by an analysis of theoretical frameworks, but also Portuguese and international educational policies, enabled the integration of key contributions from Multicultural, Intercultural, and Anti-Racist Education, which were essential for guiding the intervention. The study aimed to identify effective strategies for developing intercultural and anti-racist competencies in primary school children and to reflect on pedagogical practices capable of fostering the inclusion of ethnic-racial diversity. The intervention was carried out in a 3rd-grade class within a TEIP school context, using playful-pedagogical activities centered on equality, representation, and the valorization of Afro-descendant history. The adopted methodology was qualitative, situated within a research-on-practice paradigm. The results revealed both meaningful learning outcomes and the challenges inherent in addressing racism within the school environment.

Keywords: Anti-racist Education, Intercultural Education, ethnic-racial diversity, primary education, pedagogical practices.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO 1- ENQUADRAMENTO TEÓRICO E HISTÓRICO	17
1.1 Síntese da trajetória das Políticas Nacionais e Internacionais	19
1.1.1. Políticas Nacionais.....	19
1.1.2. Iniciativas da Sociedade Civil.....	31
1.1.3. Políticas Internacionais	35
1.2 Perspectivas teóricas sobre a Educação Antirracista, Intercultural e Multicultural..	40
1.2.1. A educação multicultural: inclusão e reconhecimento da diversidade.....	41
1.2.2. A Educação Intercultural: diálogo, transformação e convivência ética	42
1.2.3 A Educação Antirracista: denúncia, memória e transformação	44
1.2.4. Síntese dos contributos teórico-conceptuais e Dimensões de Análise	47
CAPÍTULO 2 - METOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO	52
2.1. Observação participante.....	53
2.2. Recolha documental.....	54
2.3. Entrevista.....	56
2.4 Técnicas de análise de dados	56
CAPÍTULO 3- INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA	58
3.1. Apresentação do contexto e dos participantes	58
3.2 Descrição das atividades	63
3.3. Análise dos resultados.....	80
3.3.1. Empatia e Reconhecimento das Emoções nas Experiências de Racismo	82
3.3.2. Consciência Crítica sobre o Racismo e suas Múltiplas Formas	88
3.3.3. Conhecer Figuras Negras e Movimentos de Resistência	97
3.3.4. Participação Ativa e Compromisso com a Justiça Social.....	109
3.3.5. Desconstrução de Estereótipos e Preconceitos	114
CONSIDERAÇÕES FINAIS	119
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	126
ANEXOS	131
Anexo 1- B.I. das figuras	131
Anexo 2- Entrevista à professora cooperante	132
Anexo 3- Perguntas chave para orientar a conversa da 1º sessão:.....	134
Anexo 4- Guião Sessão 2- racismo e dilemas	135
Anexo 5- Lista das figuras.....	136
Anexo 6- Regras do jogo.....	139

LISTA DE ABREVIATURAS/SIGLAS

UNESCO- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

ONU- Organização das Nações Unidas

DGE- Direção Geral da Educação

PNCRD- Plano Nacional de Combate ao Racismo e Discriminação

PALOP- Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa

PDEI- Programa de Desenvolvimento da Educação Intercultural

TEIP- Territórios Educativos de Intervenção Prioritária

PLNM- Português Língua Não Materna

APEDI- Associação de Professores para a Educação Intercultural

CNE- Conselho Nacional da Educação

ACM- Alto Comissário para as Migrações

ENEC- Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania

CeD- Cidadania e Desenvolvimento

ME- Ministério da Educação

AE- Aprendizagens Essenciais

OCDE- Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

MEM- Movimento da Escola Moderna

ECRI- Comissão Europeia contra o Racismo e a Intolerância

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1	66
Figura 2	69
Figura 3	69
Figura 4	70
Figura 5	70
Figura 6	70
Figura 7	72
Figura 8	73
Figura 9	73
Figura 10	75
Figura 11	77
Figura 13	99
Figura 14	111

ÍNDICE DE TABELAS

Tabela 1 Planificação Intervenção-Investigação.....	64
Tabela 2 Dilemas das crianças	93

INTRODUÇÃO

O presente relatório de investigação sobre a prática insere-se no âmbito da conclusão do Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e tem como título: “Combinando a Educação Antirracista e a Intercultural: Um projeto pedagógico de promoção da diversidade”. O tema deste trabalho incide sobre a importância da Educação Intercultural, Multicultural e Antirracista no contexto escolar.

Importa referir que, embora o projeto se debruce sobre o combate ao racismo, o foco incide especificamente nas questões relacionadas com a afrodescendência e com a herança histórica e social das relações entre Portugal e África. Este recorte permite aprofundar um campo ainda pouco explorado no contexto educativo português. Contudo, reconhece-se que outras formas de discriminação, como a xenofobia e a ciganofobia, são igualmente realidades presentes na sociedade portuguesa e têm impacto nas escolas. A sua complexidade exige práticas pedagógicas específicas e investigações futuras que permitam compreender e intervir de forma mais adequada nesses domínios.

Tendo em consideração o tema definido para este projeto, surgem as seguintes questões de investigação:

- Que estratégias pedagógicas permitem desenvolver mais eficazmente, junto das crianças do 1º Ciclo, competências Antirracistas e Interculturais?
- Enquanto futura docente, que práticas pedagógicas são possíveis desenvolver para a promoção da inclusão da diversidade étnico-racial no 1º Ciclo?

De modo a responder às duas questões estabeleceram-se os seguintes objetivos de investigação:

- Promover, nas crianças, competências Interculturais e Antirracistas.
- Desenvolver uma estratégia pedagógica, de Educação Intercultural e Antirracista, de modo a enriquecer a minha futura prática docente.

Espera-se que, ao longo do desenvolvimento do projeto de investigação e intervenção, seja possível aprofundar estas questões e alcançar uma melhor compreensão sobre o impacto das práticas pedagógicas na construção de um ambiente escolar mais inclusivo e equitativo do ponto de vista étnico-racial, contribuindo assim para o objetivo central desta investigação.

A escolha deste tema surge da crescente consciência sobre a importância de combater o racismo desde os primeiros anos de escolaridade, reconhecendo a escola como um espaço essencial para a construção de valores, atitudes e comportamentos que promovam a equidade e o respeito pela diversidade.

Durante o meu estágio, tive oportunidade de observar situações que evidenciaram como o racismo e os estereótipos se manifestam de forma subtil no quotidiano escolar, não apenas entre as crianças, mas também através de práticas, discursos e silêncios institucionais. Em diferentes momentos, percebi como certas ideias, materiais ou atividades podiam reforçar visões eurocêtricas e naturalizar desigualdades, muitas vezes sem intenção explícita. Pequenos gestos, comentários ou ausências — como a falta de representatividade nos recursos utilizados ou a forma como se aborda a história — revelam como o racismo pode operar de modo invisível e persistente. Estas experiências levaram-me a refletir sobre o papel fundamental do professor enquanto mediador crítico, responsável por

identificar, questionar e transformar estas práticas, criando ambientes educativos verdadeiramente equitativos e respeitadores da diversidade.

Para além da dimensão prática observada no estágio, o contexto social e político atual também reforça a urgência de trazer o debate sobre o racismo para o campo educativo. O aumento da visibilidade de questões relacionadas com discriminação étnico-racial, desigualdade e preconceito evidencia a necessidade de formar cidadãos críticos e conscientes, capazes de reconhecer injustiças e agir para promover a equidade. A escola, como espaço de aprendizagem e socialização, tem um papel fundamental na construção desta consciência, ajudando a criar bases para uma sociedade mais justa e democrática.

A minha motivação para desenvolver este projeto de investigação também se prende com a minha visão enquanto futura docente. Acredito que o ensino deve ir além da transmissão de conhecimentos académicos, assumindo um compromisso com a formação integral dos alunos. Para além da Educação Intercultural, que tem já algum enraizamento em Portugal, a Educação Antirracista deve ser integrada no currículo escolar, não apenas como um tema pontual, mas como uma abordagem transversal que promova o diálogo, o pensamento crítico e a empatia, o que aliás, vai ao encontro das Recomendações do CNE - Cidadania e Educação Antirracista (CNE, 2020) e do recente Plano Nacional de Combate ao Racismo 2021-2025, que entre outros domínios aborda o campo da educação, como se verá mais adiante. Para isso, é essencial desenvolver estratégias pedagógicas eficazes que ajudem as crianças a reconhecer, valorizar e respeitar a diversidade étnico-racial, incentivando a construção de relações mais justas e igualitárias dentro e fora da escola. Mas ajudam também a escola a não ser omissa quanto a um dos seus propósitos.

A Educação Antirracista exige que os docentes estejam preparados para lidar com a crescente diversidade nas salas de aula, adotando abordagens pedagógicas que incentivem o pensamento crítico e a empatia. A exposição a diferentes realidades culturais dentro do ambiente escolar pode contribuir para uma aprendizagem significativa e para o desenvolvimento de uma consciência social mais ampla. Além disso, o currículo deve ser trabalhado de forma transversal, garantindo que a valorização da diversidade e o combate a estereótipos estejam presentes não apenas nas ciências sociais ou na educação para a cidadania, mas também em áreas como a literatura, as artes e as ciências.

Esta investigação revela-se pertinente para os professores, pois oferece estratégias pedagógicas concretas que favorecem ambientes escolares mais inclusivos. O uso de literatura infanto-juvenil representativa (mas não folclorizante), o incentivo ao diálogo e a criação de espaços seguros de partilha podem transformar a forma como as crianças percebem a diversidade e constroem relações mais empáticas. Paralelamente, estudos como o de Sequeira (2017) têm evidenciado que na formação inicial de professores “[n]ão se destacam estratégias propiciadoras de um trabalho de preparação dos estudantes para a intervenção em contextos multiculturais” (p. 307). Sendo o processo de transmissão de conhecimentos a base da formação de futuros professores.

Para a comunidade educativa, este estudo aprofunda o conhecimento sobre o impacto das práticas pedagógicas antirracistas no desenvolvimento de crianças mais empáticas, críticas e conscientes das desigualdades sociais. A integração destes princípios desde os primeiros anos de escolaridade revela-se fundamental para formar cidadãos capazes de reconhecer e combater diferentes formas de discriminação.

O presente relatório encontra-se organizado em quatro capítulos. No primeiro, apresenta-se o enquadramento teórico e histórico do tema em estudo, bem como os princípios conceptuais que sustentam a investigação. Para tal, procede-se a um mapeamento das políticas educativas nacionais e internacionais no campo da diversidade étnico-cultural e racial, destacando os principais programas, documentos orientadores e iniciativas desenvolvidas pelo Estado e pela sociedade civil.

O segundo capítulo é dedicado à metodologia de investigação, descrevendo as opções metodológicas adotadas, assim como os instrumentos e procedimentos utilizados na recolha e análise dos dados. A recolha de dados envolveu três técnicas principais: (i) observação participante e respetivo registo de informações em diário de bordo; (ii) Análise documental a partir da recolha de produções e registos das crianças e (iii) Entrevista semiestruturada à docente titular da turma. Esta triangulação permitiu uma análise integrada e contextualizada da intervenção.

O terceiro capítulo integra simultaneamente a descrição da intervenção pedagógica e a análise e discussão dos resultados, contemplando a caracterização do contexto educativo, a descrição das etapas e atividades desenvolvidas e a interpretação dos dados obtidos. Estas atividades, organizaram-se em torno das seguintes dimensões de análise, construídas a partir da bibliografia consultada: 1) *empatia e reconhecimento das emoções nas experiências de racismo*; 2) *consciência crítica sobre o racismo e as suas múltiplas formas*; 3) *conhecer figuras negras e movimentos de resistência*; 4) *participação ativa e compromisso com a justiça social*; e 5) *desconstrução de estereótipos e preconceitos*. Em termos práticos, as atividades passaram pela leitura e discussão de um livro infanto-juvenil, a criação coletiva de “dilemas” sobre racismo, a criação de “bilhetes de identidade” de figuras de relevo da cultura e história afrodescendente, a criação de uma história e a realização de uma mostra dos trabalhos para outra turma. As propostas foram

concebidas de forma articulada, permitindo que cada sessão se ligasse à anterior e contribuísse para a construção de um produto final coletivo que integrou e materializou as aprendizagens desenvolvidas ao longo do projeto.

Por fim, no último capítulo constam as considerações finais, constituindo um espaço de reflexão crítica sobre todo o processo, destacando as aprendizagens construídas e os desafios enfrentados ao longo da investigação.

CAPÍTULO 1- ENQUADRAMENTO TEÓRICO E HISTÓRICO

Vivemos numa sociedade em que, apesar dos discursos e medidas sobre igualdade e inclusão — materializados, por exemplo, nas políticas de integração europeias, na legislação antidiscriminação e nas recomendações internacionais sobre direitos humanos¹ —, persistem desigualdades étnico-raciais estruturais profundas. Embora o fim da escravatura e do colonialismo tenham representado marcos históricos de libertação, os seus efeitos continuam presentes nas nossas sociedades e nas nossas escolas. Nas últimas décadas, tem-se verificado, a nível global, mas também nacional, o regresso e fortalecimento de movimentos de extrema-direita, com discursos xenófobos e racistas, que reatualizam hierarquias étnico-raciais (ECRI, 2025). Esta realidade ecoa também em Portugal, onde os muros da desigualdade étnico-racial continuam a condicionar o acesso equitativo aos bens sociais, económicos e educativos (Roldão, 2021).

A escola, enquanto instituição, não está imune a estas dinâmicas, funcionando muitas vezes como espaço de reprodução das hierarquias étnico-raciais que existem na sociedade em geral. O racismo manifesta-se de múltiplas formas: através de currículos eurocentrados que continuam a privilegiar uma narrativa colonial e a invisibilizar os contributos e as experiências das populações racializadas (Araújo & Maeso, 2010); da ausência de representatividade étnico-racial no corpo docente e nas lideranças educativas, da segregação escolar (Abrantes et al, 2016); da sobre-

¹ O combate ao racismo e à discriminação racial e étnica é um desafio premente na sociedade portuguesa, vincado em vários compromissos nacionais e internacionais assumidos, designadamente a Declaração Universal dos Direitos Humanos, a Convenção Europeia dos Direitos Humanos e o Protocolo n.º 12 a esta convenção sobre a proibição geral de discriminação, a Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial, a Declaração e Plano de Ação de Durban, e o recente Plano de Ação da União Europeia contra o racismo 2020-2025 da Comissão Europeia.

representação de alunos racializados em vias curriculares menos valorizadas, que reflete processos de segregação institucional (Abrantes & Roldão, 2019), e da persistente impunidade do racismo quotidiano, face à insuficiente monitorização e orientação institucional sobre como responder a situações de discriminação (PNCRD, 2021–2025).

Esta realidade exige, portanto, uma reflexão crítica e fundamentada sobre o papel da escola na construção de uma sociedade mais equitativa. O presente projeto de investigação inscreve-se numa linha de questionamento que compreende a educação não apenas como um espaço de encontro e diálogo entre diferentes culturas, mas como um campo de intervenção política crítica e ética, capaz de enfrentar as estruturas de poder e as heranças coloniais que continuam a produzir desigualdades raciais. Assim, a Educação Antirracista assume-se aqui como um compromisso ativo com a desconstrução da romantização da história imperial portuguesa e do ideário lusotropicalista, promovendo a participação crítica das crianças e dos professores na construção de narrativas mais plurais, justas e representativas das relações entre Portugal e África.

Para melhor compreender essas realidades e fundamentar o projeto de intervenção em apreço, o presente capítulo organiza-se do seguinte modo:

- (i) uma síntese da trajetória das políticas educativas nacionais e internacionais no campo da diversidade étnico-cultural e racial;
- (ii) uma reflexão teórica sobre os princípios da Educação Antirracista, Intercultural e Multicultural.

1.1 Síntese da trajetória das Políticas Nacionais e Internacionais

1.1.1. Políticas Nacionais

As desigualdades étnico-raciais têm raízes profundas no passado colonial e escravocrata, cujos efeitos ainda hoje marcam as estruturas sociais e educativas contemporâneas. O império português iniciou o tráfico atlântico de africanos no século XV e manteve-o até ao século XIX, transportando milhões de pessoas em condições de escravização. As Nações Unidas, no quadro da Década Internacional dos Afrodescendentes 2015-2024, afirmam que, durante mais de quatro séculos, o comércio transatlântico de escravos levou à deportação de mais de 15 milhões de africanos para as Américas (United Nations, 2015-2024).” Mesmo após a independência do Brasil em 1822, Portugal manteve e reforçou o seu império colonial, sobretudo em Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique e São Tomé e Príncipe, cuja administração se baseava numa hierarquia étnico-racial e civilizacional que legitimava a desigualdade entre colonizadores e colonizados.

A ideologia do luso-tropicalismo surgiu em Portugal na década de 1940, num contexto em que o regime do Estado Novo procurava legitimar a continuidade do império colonial perante a nova ordem internacional do pós-Segunda Guerra Mundial, apresentando o colonialismo português como uma forma “branda” e supostamente harmoniosa de dominação (Castelo, 1998). Acabaria por se tornar num pilar da identidade nacional portuguesa, embora a sua origem sejam os trabalhos de um pensador brasileiro Gilberto Freire², que apresentava o povo português como naturalmente tolerante e propenso à convivência pacífica entre culturas, sustentando a ideia de que o colonialismo português teria sido mais “humano” do que o das restantes potências

²Gilberto Freyre (1900-1987) foi um sociólogo, historiador e ensaísta brasileiro, considerado um dos mais importantes intelectuais do século XX. A sua obra mais famosa é "Casa-Grande & Senzala" (1933), na qual analisou a formação da sociedade brasileira a partir das relações entre senhores de engenho e escravos no período colonial.

européias. Contudo, como sublinha Cláudia Castelo (1998), esta conceção foi instrumentalizada politicamente para legitimar a continuidade do império, funcionando como uma “retórica de excecionalismo” que mascarava as violências, o racismo institucional e as práticas de exploração associadas à colonização. O luso-tropicalismo tornou-se, assim, uma ferramenta ideológica que romantizou o colonialismo português, contribuindo para a formação de uma memória coletiva seletiva e para a negação do racismo estrutural. Esta narrativa do “bom colonizador português” manteve-se mesmo após a revolução democrática de 1974, perpetuando o mito da ausência de racismo em Portugal e dificultando o reconhecimento das desigualdades étnico-raciais contemporâneas.

No campo educativo, a política colonial também diferenciava entre “brancos”, “indígenas” e “assimilados”, uma hierarquização étnico-racial que justificava a exclusão, segregação, assimilação e apagamento cultural das pessoas africanas (Roldão, 2019). A escola colonial tinha como principal objetivo a difusão da língua e da cultura portuguesas, marginalizando as línguas e os saberes dos africanos. Como demonstra Gomes (2014), a instrução e a educação colonial constituíam um pilar central da dominação portuguesa, funcionando como um instrumento de produção e legitimação da *portugalidade* enquanto matriz ideológica do império. A autora evidencia que o sistema educativo colonial assentava numa estrutura profundamente assimétrica, assente na separação entre o ensino destinado a “europeus e assimilados” e aquele dirigido aos “indígenas”, refletindo e reforçando as hierarquias raciais institucionais do colonialismo. Dessa forma, a escola operava como um espaço de controlo social e de reprodução das desigualdades coloniais, contribuindo para sustentar a ordem política e racial do império.

Com o 25 de Abril de 1974 e o conseqüente processo de descolonização, Portugal enfrentou novos desafios no campo educativo,

ligados à integração dos antigos colonizados, dos seus descendentes e de novos fluxos migratórios provenientes, sobretudo, das ex-colónias africanas. Apesar do fim do império e da consumação da descolonização com as independências africanas em 1975, não ocorreu uma rutura imediata com as lógicas coloniais. Persistiram nos currículos, nos manuais escolares e nas representações pedagógicas os vestígios de uma narrativa colonial e eurocêntrica, contribuindo para a romantização do colonialismo e invisibilização das experiências negras e afrodescendentes. Embora a Constituição de 1976 e as reformas educativas subsequentes tenham consagrado o direito à educação como universal e gratuito, mantiveram-se lógicas assimilacionistas e monoculturais no modo como a escola lidava com a diversidade (Nóvoa, 1992).

Durante as décadas de 1970 e 1980, o sistema educativo português, também ele começando a orientar-se para uma maior inscrição europeia, continuou a promover uma identidade nacional homogénea, assente na língua e cultura portuguesas, negligenciando as expressões culturais, linguísticas e religiosas das comunidades migrantes e afrodescendentes, assim como de outras.

A integração dos alunos provenientes das ex-colónias africanas processou-se, assim, num quadro de invisibilidade institucional e de assimilação cultural, tal como acontecia com as crianças ciganas. Esta invisibilidade não afetou apenas os alunos racializados: também as crianças brancas foram privadas de ferramentas que lhes permitissem compreender o lugar de Portugal na construção histórica da escravatura, do colonialismo e do racismo contemporâneo. Por outro lado, a integração de Portugal na Comunidade Económica Europeia em 1986 implicou o reajustamento a novas diretrizes comunitárias no domínio da educação, da cidadania e da integração de minorias, reforçando o compromisso com os princípios da inclusão e da coesão social. As políticas educativas não contemplavam ainda a diversidade

como um valor, mas antes como um desafio a ser neutralizado, reforçando uma ideia de “igualdade” que, na prática, implicava a negação das diferenças (Meneses, 2019).

Foi apenas a partir da década de 1990 que surgem de políticas educativas mais sistemáticas orientadas para a diversidade cultural, a partir da década de 1990, foi impulsionado pelo aumento significativo dos fluxos migratórios, sobretudo provenientes dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP), mas também do Leste Europeu, o que transformou a composição demográfica das escolas portuguesas (Machado e Azevedo, 2009; Carvalho e Resende, 2021). Durante este período, o sistema educativo português começou a reconhecer a existência de desigualdades no acesso e sucesso escolar, particularmente entre alunos de origem imigrante e cigana. Contudo, esta abordagem manteve-se, durante décadas, predominantemente assimilacionista, centrada na integração dos “outros” na cultura dominante, sem questionar as estruturas de poder e os currículos eurocentrados (Roldão, 2021).

Em resposta às crescentes transformações sociais e escolares, foram criadas diversas políticas e programas públicos orientados para a inclusão e a igualdade. O *Programa de Desenvolvimento da Educação Intercultural* (PDEI, 1993), implementado pela Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, constituiu uma das primeiras iniciativas estruturadas, procurando promover práticas pedagógicas interculturais e apoiar a inclusão de alunos de diferentes origens culturais e linguísticas. Posteriormente, foi criado o Programa *Territórios Educativos de Intervenção Prioritária* (TEIP, 1996 até hoje), que reforçou a dimensão territorial da intervenção educativa em zonas marcadas por vulnerabilidades sociais, económicas e étnico-raciais, contribuindo para uma maior equidade educativa (DGE, 2016). Já o *Programa Escolhas* (2001 até hoje) surgiu com o objetivo de prevenir a exclusão social e promover a igualdade de oportunidades entre

crianças e jovens, particularmente em contextos urbanos vulneráveis e caracterizados por diversidade cultural, complementando as políticas educativas existentes com intervenções comunitárias.

Destaque-se ainda o *Português Língua Não Materna* (PLNM), que formalizou o apoio linguístico a alunos de origem imigrante (Despacho Normativo n.º 7/2006)³, assim como a introdução de mediadores socioculturais, assumindo um papel de ponte entre famílias e escolas (Lei n.º 105/2001). Estas medidas procuraram articular esforços interinstitucionais em escolas situadas em territórios profundamente marcados por desigualdades sociais e económicas, abrangendo com frequência comunidades racializadas e migrantes.

O *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, homologado em 2017, reforça os princípios orientadores da educação para a cidadania, ao definir como objetivo central a formação de cidadãos responsáveis, críticos, solidários e conscientes da diversidade cultural e social (ME, 2017). Este documento assume-se como referência para todo o currículo, delineando um conjunto de valores, competências e áreas de desenvolvimento que devem estar presentes em todas as áreas disciplinares e atividades escolares. Entre as competências gerais destacam-se o respeito pela diferença, a participação democrática e a capacidade de comunicação intercultural.

Neste enquadramento, é introduzido o conceito de “literacia intercultural”, entendido já não apenas como o conhecimento de outras culturas, mas como a capacidade de ler criticamente o mundo e compreender as relações de poder, desigualdade e representação que o estruturam. Tal como defende Morgado (2010), inspirando-se em Bauman (2001), educar para a literacia intercultural significa “preparar os leitores para a vida”, isto é,

³ [Despacho Normativo n.º 7/2006 | DR](#)

formar cidadãos capazes de conviver com a incerteza e a pluralidade, exercendo empatia, pensamento crítico e respeito pelo direito à diferença. A conceção de literacia intercultural presente no *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* remete, como o próprio nome indica, para a perspetiva intercultural, ao valorizar o conhecimento de diferentes culturas, a empatia e o respeito pelo direito à diferença. No entanto, ao reconhecer a existência de relações de poder na construção das identidades e das interações sociais, o documento evidencia um avanço, no sentido de uma maior afinidade com os princípios da Educação Antirracista.

Neste contexto, um marco relevante foi a criação da *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania* (ENEC, 2017), aprovada pela Direção-Geral da Educação em 2017. Este documento reforça a importância de uma abordagem transversal à cidadania, integrando domínios como os Direitos Humanos, a Igualdade de Género, a Interculturalidade e o Desenvolvimento Sustentável. Embora a ENEC não faça referência explícita à questão étnico-racial, o domínio da Interculturalidade inclui dimensões relacionadas com o combate à discriminação e com a promoção do respeito pela diferença, articulando-se com outras políticas de promoção da igualdade. A operacionalização da ENEC concretiza-se através da disciplina de Cidadania e Desenvolvimento (CeD), cuja implementação varia conforme o nível de ensino: transversal no 1.º Ciclo; autónoma nos 2.º e 3.º Ciclos, e integrada em projetos interdisciplinares no ensino secundário. Importa, contudo, referir que esta área curricular se encontra atualmente em revisão, no âmbito das mudanças em discussão durante o ano letivo de 2024/2025. Assim, a presente investigação opta por se centrar nos documentos e políticas em vigor até esse período, coincidindo com o contexto temporal do estágio pedagógico e da recolha de dados.

A progressiva consolidação de políticas educativas voltadas para a valorização da diversidade cultural e para o combate às desigualdades raciais,

analisada no ponto anterior criou as bases para um novo enquadramento pedagógico, centrado agora já não somente na Educação Intercultural, mas também na Educação Antirracista. Esse avanço está também presente nas Recomendações do CNE (2020) para a Cidadania e Educação Antirracista, que apontam para necessidades, como:

1. reforço de políticas públicas de combate à exclusão e à pobreza, mas também de políticas públicas visando explicitamente o combate à discriminação e ao racismo.
2. recolha de dados sobre origens étnico-raciais na caracterização de aluna/os dos vários níveis e sistemas de ensino;
3. estímulo a uma discussão alargada, a partir da escola, da expansão portuguesa e do colonialismo;
4. inclusão nos currículos de uma visão abrangente e não etnocêntrica dos fenómenos, tendo em conta os princípios e valores constitucionais, o referencial dos direitos humanos e a diversidade social e cultural do país, com especial atenção às disciplinas que abordam figuras e acontecimentos históricos e questões sobre a diversidade sociodemográfica;
5. promoção de um programa nacional de Educação Antirracista e para os direitos humanos envolvendo atividades curriculares, extracurriculares e de educação não-formal;
6. contratação de profissionais especializados na escola, que possam apoiar estratégias de inclusão e Educação Antirracista;
7. a realização a nível nacional de um programa de formação contínua de educadores, professores e funcionários não docentes para a inclusão e a Educação Antirracista e a sua valorização para efeitos de progressão nas respetivas carreiras;
8. a importância do estabelecimento de redes e parcerias comunitárias, com forte articulação entre serviços públicos, mas também a

relevância da construção de relações de confiança e proximidade entre as escolas, as comunidades e as famílias;

9. a ênfase na dimensão de convivialidade, favorecendo estratégias para melhorar o acolhimento de alunos estrangeiros (migrantes, refugiados).

Vários destes pontos têm relevância para o projeto de intervenção aqui proposto, na medida em reforçam a necessidade de um compromisso educativo explícito com a equidade étnico-racial e a justiça social, indo além de uma retórica genérica de diversidade. O reconhecimento do racismo como problema estrutural, a produção de conhecimento através da recolha de dados étnico-raciais e a promoção de uma Educação Antirracista com dimensão experiencial e participativa constituem eixos fundamentais para uma escola verdadeiramente inclusiva. Estas orientações encontram eco no presente projeto, que, ao mobilizar as artes e a expressão simbólica como meios de reflexão sobre a cor da pele e a representatividade, materializa no quotidiano escolar o princípio de uma educação crítica, transformadora e antirracista.

Apenas mais recentemente, através de documentos como o *Plano Nacional de Combate ao Racismo e à Discriminação 2021-2025*, das referidas recomendações do CNE (2020) e do *Guia para a Prevenção e Combate à Discriminação Racial nas Escolas* (ACM, 2022), passou a existir um reconhecimento explícito da dimensão étnico-racial das desigualdades educativas e da necessidade de políticas públicas antirracistas no campo da educação. Estas iniciativas representaram avanços importantes no reconhecimento da diversidade no contexto educativo; contudo, continuam a refletir uma visão limitada, centrada na integração dos alunos considerados “diferentes” num modelo escolar que permanece marcado pela homogeneização cultural. Como salientam Silva e Rebolo (2017), é necessário que a escola ultrapasse a mera aceitação da diversidade, promovendo espaços de diálogo e reflexão crítica que permitam reconhecer

as diferenças como elementos estruturantes da vida escolar e não como exceções a serem integradas. Ao integrar estratégias antirracistas no ensino, os professores não só promovem a igualdade e o respeito pela diversidade, como também capacitam os alunos a reconhecerem e rejeitarem discriminações desde a infância.

A Estratégia Europeia para a Integração das Comunidades Ciganas (2011), a *Década Internacional para os Afrodescendentes (2015–2024)* proclamada pela ONU, e o *EU Anti-Racism Action Plan 2020–2025* da Comissão Europeia constituem marcos políticos fundamentais na consolidação de uma agenda antirracista internacional, com um impacto significativo a nível nacional. Estes instrumentos orientadores apelam ao reconhecimento das desigualdades estruturais e à promoção de políticas públicas de inclusão, representação e justiça étnico-racial. A adesão de Portugal a estes compromissos internacionais reforçou a urgência de uma resposta política nacional mais robusta e coerente, culminando na criação do já referido *Plano Nacional de Combate ao Racismo e à Discriminação* (PNCRD, 2021–2025).

O PNCRD constitui um marco político na consolidação de uma agenda pública antirracista, propondo medidas concretas para vários setores, entre os quais o setor educativo. Destacam-se os compromissos com a formação inicial e contínua de docentes sobre racismo e discriminação étnico-racial; a revisão crítica dos manuais escolares e currículos com vista à representação positiva da diversidade étnico-racial; a produção de recursos pedagógicos inclusivos; e o reforço da recolha e análise de dados desagregados por origem étnico-racial (PNCRD, 2021). Entre as medidas mais relevantes para o contexto escolar, destacam-se as Medidas:

2.1 Diversificação do desenvolvimento curricular, através do enriquecimento das Aprendizagens Essenciais, da exploração de imagens e recursos sobre a

diversidade e da valorização da presença histórica dos grupos discriminados - incluindo os processos de discriminação, racismo, colonialismo e escravatura;

2.3 reforça a necessidade de promover a igualdade étnico-racial no processo educativo, prevendo mecanismos de escuta, registo, intervenção e apoio a vítimas de discriminação, bem como a recolha e monitorização de dados sobre a escolarização, evitando fenómenos de segregação intra e interescolar;

2.6 incentiva o reforço do combate ao racismo e à discriminação em programas já existentes, como o *Territórios Educativos de Intervenção Prioritária* (TEIP), a *Rede de Escolas para a Educação Intercultural* (REEI) e o *Programa Escolhas*, incentivando a adaptação e o aperfeiçoamento das iniciativas em curso.

Apesar de ainda ser cedo para avaliar de forma aprofundada a implementação das medidas no campo educativo, é expectável que a transposição dos princípios do PNCRD para as práticas escolares enfrente desafios significativos⁴. Parte dessas dificuldades poderá residir na tendência histórica de abordar a diversidade sobretudo em termos culturais ou migratórios, sem um enquadramento que reconheça a especificidade da questão étnico-racial, as suas dimensões estruturais, a história colonial. Mantêm-se tensões entre uma lógica integradora e uma abordagem verdadeiramente crítica e de justiça étnico-racial. Enquanto a primeira tende a centrar-se na inclusão e na adaptação dos “outros” à norma dominante, a segunda procura questionar as próprias estruturas que produzem desigualdades, propondo uma transformação mais profunda das práticas, dos currículos e das relações escolares. Assim, a consolidação de uma educação

⁴ Plano de combate ao racismo está a um ano de acabar, mas sofreu “travão a fundo” (Público, 5 de janeiro de 2025): <https://www.publico.pt/2025/01/05/sociedade/noticia/plano-combate-racismo-ano-acabar-sofreu-travao-fundo-2115610>

verdadeiramente antirracista exigirá uma mudança de paradigma, que vá além da mera valorização da diversidade e enfrente de forma explícita e crítica as desigualdades étnico-raciais.

A retórica da integração nem sempre se traduz em práticas pedagógicas antirracistas, revelando uma distância entre o discurso político e a realidade escolar. Persistem desigualdades estruturais — visíveis na segregação escolar, nas baixas expectativas em relação aos alunos racializados e na escassa representatividade no corpo docente, nos livros e materiais que se mobilizam, nas pessoas que se convidam, nos temas que se escolhe abordar ou até nos desenhos colados na parede —, o que evidencia a necessidade de uma ação política contínua, coordenada e monitorizada entre o Estado, as escolas e a sociedade civil.

As *Aprendizagens Essenciais* (AE), revistas em 2021, operacionalizam o currículo e reforçam a transversalidade dos temas de igualdade, diversidade, inclusão e participação democrática em várias áreas disciplinares. Contudo, importa sublinhar que, apesar de referenciarem a Interculturalidade e a Educação para os Direitos Humanos, as AE não abordam explicitamente o racismo ou as suas dimensões estruturais. Esta omissão é reveladora de uma abordagem que, embora promova a valorização da diversidade, tende a neutralizar a discussão sobre desigualdades raciais e a invisibilizar as relações de poder que sustentam o racismo, o seu carácter sistémico e multidimensional, a origem colonial do mesmo. Assim, a presença da interculturalidade nas AE é frequentemente interpretada de forma superficial, o que dificulta a consolidação de práticas pedagógicas verdadeiramente antirracistas.

Em síntese, são evidentes os avanços nas políticas no campo do combate ao racismo na educação, mas não só parecem existir bloqueios na sua concretização, como persiste uma ênfase em expressões como

“diversidade” e “inclusão”, que tende a centrar-se na valorização da diferença em termos culturais ou individuais, sem problematizar de forma explícita as relações de poder e as desigualdades raciais que atravessam o sistema educativo. Esta opção discursiva, embora importante para promover o respeito e a convivência, mantém-se frequentemente numa lógica integradora, focada na adaptação dos sujeitos à norma dominante, em vez de numa perspetiva transformadora e antirracista, que implicaria questionar as estruturas institucionais e curriculares que produzem exclusão.

O avanço nas políticas resulta, em parte, dos compromissos internacionais assumidos por Portugal — nomeadamente com a UNESCO, o Conselho da Europa e a União Europeia — e do aumento da visibilidade das desigualdades persistentes nas trajetórias escolares de alunos afrodescendentes, ciganos e migrantes. Dados do Conselho Nacional de Educação (CNE, 2019) e do Alto Comissariado para as Migrações (ACM, 2020) mostram que, apesar de progressos significativos no acesso à escola, persistem diferenças no sucesso escolar e na representatividade curricular e institucional destes grupos. O relatório Estado da Educação 2019 (CNE, 2020) sublinha, por exemplo, que os alunos de origem africana continuam sobre-representados em percursos curriculares alternativos e nos cursos profissionais, e sub-representados no ensino superior, evidenciando um padrão de desigualdade estrutural.

O mapeamento dos dispositivos legais e das políticas de diversa ordem, ainda que distintos entre si e apresentando algumas fragilidades, constituiu um importante elemento de reflexão para a construção e desenvolvimento deste projeto. Assim, a intervenção pedagógica apresentada assume-se como uma concretização que se situa criticamente face às orientações políticas educativas no domínio da igualdade étnico-racial, contribuindo para uma escola que não apenas acolhe a diversidade, mas que a reconhece e valoriza como eixo central da aprendizagem intercultural e

antirracista, assente na igualdade étnico-racial, no respeito, na empatia e na cooperação.

1.1.2. Iniciativas da Sociedade Civil

Para além das políticas públicas, diversas organizações da sociedade civil têm desempenhado um papel crucial na promoção da igualdade étnico-racial e na construção de pedagogias críticas em Portugal.

A *SOS Racismo*,⁵ fundada em Lisboa a 10 de dezembro de 1990, surgiu como resposta à crescente emergência de episódios de racismo e xenofobia em Portugal. Desde então, tem assumido um papel central na promoção da igualdade étnico-racial e na defesa dos direitos das populações discriminadas, destacando-se pelas suas campanhas públicas de sensibilização, pela elaboração de materiais pedagógicos e pela realização de ações educativas em contexto escolar que estimulam a reflexão crítica sobre o racismo e as desigualdades sociais. Paralelamente, tem mantido uma intervenção consistente de denúncia e *advocacy* junto de instituições públicas, participando em comissões parlamentares, colaborando com escolas e contribuindo para o debate público sobre políticas antirracistas. Importa ainda salientar que a associação realiza, há vários anos, uma formação anual de três dias, aberta a diferentes públicos, constituindo uma das poucas iniciativas em Portugal que aborda de forma sistemática e contínua a temática do (anti)racismo desde a década de 1990. Esta continuidade formativa reforça o papel da SOS Racismo enquanto referência nacional na construção de uma Educação Antirracista comprometida com a transformação social,

⁵ [Home - SOS Racismo](#)

ultrapassando perspectivas meramente tolerantes ou superficialmente multiculturais.

A *Associação de Professores para a Educação Intercultural*,⁶ organização sem fins lucrativos fundada em 1993, dedica-se à promoção da Educação Intercultural em contextos escolares e comunitários em Portugal, centrando-se em valores como a inclusão, a equidade e a cidadania global. Desenvolve formação contínua para professores e educadores, elabora materiais pedagógicos, lidera e participa em projetos europeus que promovem a inclusão linguística e cultural nas escolas multiculturais e organiza seminários de partilha de práticas. Graças a essa atuação, a APEDI tem desempenhado um papel significativo na consolidação da Educação Intercultural como eixo das políticas educativas nacionais, promovendo uma visão democrática e inclusiva da escola.

A *Plataforma Gueto*⁷, que existe pelo menos desde 2010, é um coletivo alia ativismo e trabalho nas comunidades, assume um papel relevante no campo da Educação Antirracista ao promover práticas que valorizam a identidade negra, o protagonismo dos jovens e a crítica ao legado eurocêntrico da história. Através da “Universidade Popular da Plataforma Gueto”, recupera-se narrativas africanas e afrodescendentes fora dos circuitos académicos formais. O seu projecto “Tumbuctu – Biblioteca Pública” afirma uma presença cultural negra no espaço público e educativo. Paralelamente, o coletivo desenvolve conteúdos artísticos (rap, media comunitária). Este projeto posicionando-se como agente de formação informal que contribui para o fortalecimento de práticas educativas antirracistas que ultrapassam o formato tradicional da sala de aula.

⁶ [APEDI - Associação de professores para a educação intercultural](#)

⁷ [plataformagueto | Plataformagueto](#)

O Grupo EducAR⁸, fundado em 2018, dedica-se à consultoria, formação e desenvolvimento de projetos de Educação Antirracista em Portugal e em colaboração com parceiros internacionais, assumindo-se como agente de mudança junto de escolas e comunidades. Através de iniciativas como o “Projeto OcuPAR”, que junta estudantes de várias regiões em atividades de educação para os direitos humanos e antirracismo, e formações para professores e equipas escolares centradas em práticas artísticas e mediação pedagógica, o coletivo articula a promoção da consciência étnico-racial com a construção ativa de métodos pedagógicos transformadores.

Para além das iniciativas promovidas por organizações da sociedade civil, importa considerar um conjunto de práticas pedagógicas que procuram descolonizar o olhar, questionando narrativas hegemónicas e eurocêntricas presentes tanto na escola como nos espaços patrimoniais. Um exemplo significativo é a proposta de aula-passeio, apresentada por Alcântara, Roldão e Cruz (2019) no âmbito da visita “Setúbal Negra (séc. XV–XVIII)”. Esta atividade inscreve-se na tradição freinetiana da aprendizagem através do território e visa transformar o espaço urbano em recurso educativo crítico. Ao revisitar lugares familiares da cidade, a atividade permite identificar presenças negras historicamente silenciadas, contrariar a narrativa lusotropicalista e evidenciar a centralidade da escravatura e das relações imperiais na construção da cidade. Assim, a aula-passeio constitui uma ferramenta pedagógica que estimula o pensamento crítico e possibilita aos alunos reconstruir o passado local a partir de outras vozes e memórias.

Este trabalho dialoga diretamente com a análise crítica do Palácio Nacional de Sintra de Alcântara e Roldão (2022). As autoras demonstram que o Palácio cristalizou uma narrativa museológica construída no Estado Novo que reforçou um imaginário nobilitante e eurocêntrico, apagando a presença

⁸ [Grupo EducAR – Consultorias, formações e projetos antirracistas](#)

negra e as ligações coloniais historicamente constitutivas do espaço. Apesar de ao longo dos séculos existirem evidências claras de trabalho escravizado e da exploração económica imperial, estas continuam a ser pouco visíveis na atual narrativa expositiva. As autoras apresentam um conjunto de propostas concretas para descolonizar a narrativa museográfica do PNS que trariam benefícios para os serviços educativos do mesmo, ao oferecerem uma leitura que reconheça conflitos, desigualdades e relações de poder.

Articuladas, estas iniciativas — a aula-passeio em Setúbal e a proposta de descolonização do Palácio Nacional de Sintra — oferecem à educação um conjunto poderoso de estratégias pedagógicas baseadas no território, capazes de transformar espaços aparentemente neutros em laboratórios de reflexão crítica. Permitem que estudantes e professores confrontem silenciamentos históricos, analisem heranças coloniais e desenvolvam competências para compreender o racismo enquanto realidade estrutural inscrita na paisagem, nos arquivos e nos próprios espaços da memória pública. Além disso, constituem exemplos inspiradores para o desenvolvimento de futuras atividades educativas, podendo ser adaptadas à faixa etária dos alunos e integradas em projetos pedagógicos que valorizem a leitura crítica do território e a descolonização das narrativas históricas no 1.º Ciclo do ensino básico.

A publicação *Medi@ções*⁹ - revista científica da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal - tem assumido um papel relevante na divulgação de investigação e reflexão crítica no campo da educação, nomeadamente no que respeita às desigualdades, justiça social e práticas antirracistas. O número temático dedicado à Educação (Anti)Racista constitui um contributo particularmente significativo para o enquadramento teórico e epistemológico deste estudo, ao reunir um conjunto de trabalhos que

⁹ [Medi@ções](#)

problematizam o racismo enquanto fenómeno estrutural e desafiam a escola a assumir uma ação pedagógica mais consciente e transformadora.

1.1.3. Políticas Internacionais

Sem a pretensão de esgotar as múltiplas experiências internacionais neste domínio, este ponto apresenta uma reflexão exploratória sobre alguns movimentos políticos, países e organismos internacionais que têm desenvolvido políticas e práticas relevantes no campo da educação multicultural, intercultural e antirracista, cujas aprendizagens oferecem contributos importantes para o contexto português.

Antes de apresentar as diferentes políticas e orientações internacionais, importa referir que esta análise assume um carácter necessariamente fragmentado. Um tratamento verdadeiramente aprofundado das dinâmicas globais no campo da educação multicultural, intercultural e antirracista exigiria um outro contexto de investigação, com maior amplitude temporal e documental. Assim, neste subponto, opta-se por uma exposição sintética organizada por ordem cronológica, de modo a compreender a emergência progressiva destes marcos internacionais e a sua relevância para o contexto educativo português.

No Brasil, destaca-se a promulgação das Leis n.º 10.639/2003 e n.º 11.645/2008, que tornaram obrigatória a inclusão da história e cultura africana, afro-brasileira e indígena nos currículos escolares. Estas legislações resultam da luta histórica do movimento negro e dos povos indígenas e representam uma viragem na política educacional brasileira, ao reconhecer a pluralidade étnico-racial, como dimensão constitutiva da cidadania. Como sublinha Nilma Lino Gomes (2012), trata-se de um processo de combate ao

racismo estrutural e de promoção de uma educação das relações étnico-raciais, centrada no reconhecimento, valorização e respeito pela diferença.

No Reino Unido, a educação multicultural emergiu a partir da década de 1970, como resposta à presença crescente de estudantes oriundos das antigas colónias.

Nos Estados Unidos da América, a Educação Antirracista surge associada à luta pelos direitos civis e à crítica ao racismo sistémico presente nas instituições educativas. A pedagogia crítica de autores como Gloria Ladson-Billings e James Banks contribuiu para o desenvolvimento de uma educação multicultural que defende a valorização das identidades culturais e a inclusão de perspetivas diversas nos currículos. Contudo, parte do movimento multicultural norte-americano tem sido descrita como tendo um alcance sobretudo simbólico, centrando-se em ações de valorização da diferença cultural — como a celebração do *Black History Month* — que, embora relevantes para o reconhecimento da presença e da contribuição das comunidades afrodescendentes, nem sempre se traduzem em mudanças estruturais nas relações de poder ou nas práticas educativas. O *Black History Month*, instituído oficialmente nos Estados Unidos em 1976, tem as suas origens na iniciativa do historiador afroamericano Carter G. Woodson, que criou, em 1926, a *Negro History Week*, com o objetivo de valorizar a história, a cultura e as realizações das pessoas negras e combater a invisibilização da população afrodescendente nos currículos escolares e na memória coletiva (*Black History Month*).

As *Guidelines on Intercultural Education* (UNESCO, 2006) reforçam esta visão, apresentando três princípios fundamentais que orientam a ação educativa neste domínio. O primeiro defende o respeito pela identidade cultural de cada aluno, através de uma educação de qualidade, culturalmente apropriada e sensível à diversidade. O segundo princípio enfatiza a

importância de proporcionar a todos os alunos os conhecimentos, atitudes e competências necessárias para uma participação ativa e plena na sociedade. Por fim, o terceiro princípio sublinha a necessidade de promover valores de respeito, compreensão e solidariedade entre indivíduos e grupos étnico-raciais, sociais, culturais e religiosos, bem como entre as diferentes nações.

No espaço europeu, o Livro Branco sobre o Diálogo Intercultural – Viver juntos em igualdade de dignidade (Conselho da Europa, 2008) destaca o papel estruturante da educação na promoção da coesão social e na prevenção da discriminação, recomendando a formação contínua de professores e a reformulação curricular como vias privilegiadas. Segundo o Conselho da Europa (2008),

“[a] aprendizagem e o ensino de competências interculturais são essenciais para a cultura democrática e para a coesão social. Possibilitar a todos uma educação de qualidade, que favoreça a inclusão, permite a participação activa e o envolvimento cívico, prevenindo, em simultâneo, as deficiências educativas.”

As entidades públicas e as instituições de ensino devem, sempre que possível, apoiar-se em definições claras das competências essenciais à comunicação intercultural, de modo a orientar a conceção e implementação de programas e currículos em todos os níveis de ensino, abrangendo também a formação de professores e a educação de adultos (Conselho da Europa, 2008).

A UNESCO, no relatório *Investing in Cultural Diversity and Intercultural Dialogue* (2009), defende que a diversidade cultural é um património comum da humanidade e que o diálogo intercultural é condição essencial para a construção de sociedades inclusivas. O documento recomenda que as escolas promovam competências interculturais, como o

respeito, a empatia e a cooperação, por meio de currículos que reflitam múltiplas vozes e experiências culturais.

Na *Década Internacional de Afrodescendentes* é possível constatar que “[a]s barreiras ao acesso e à conclusão de uma educação de qualidade repercutem no acesso ao mercado de trabalho e nos tipos de empregos encontrados (2015-2024)”. Seria importante promover ações de formação e capacitação, dirigidas tanto a organizações não governamentais como à população afrodescendente, que favoreçam o conhecimento e a utilização dos instrumentos internacionais de direitos humanos relativos ao combate ao racismo, à discriminação étnico-racial, à xenofobia e a outras formas de intolerância (ONU).

A OECD, por sua vez, tem introduzido a noção de “competência global” como dimensão essencial da literacia contemporânea. No relatório *Are Students Ready to Thrive in an Interconnected World?* (2018), defende-se que os alunos devem ser capazes de analisar questões globais, compreender perspectivas culturais diversas, comunicar de forma empática e agir em prol do bem comum. Esta competência é definida pela organização através de quatro dimensões interligadas: (i) examinar questões de relevância local, global e cultural; (ii) compreender e valorizar as perspectivas e os mundos culturais de outras pessoas; (iii) comunicar e interagir de forma aberta, apropriada e eficaz através das culturas; e (iv) agir de forma responsável, promovendo o bem-estar coletivo (OECD, 2018, p. 57). Ao integrar estas dimensões, a OECD propõe uma visão de educação orientada para a interdependência global e para a participação ativa em sociedades diversas, reforçando a importância de preparar os alunos para compreender e atuar criticamente num mundo marcado por diferenças culturais e desigualdades.

A proposta de “competência global”, desenvolvida pela OECD, aproxima-se parcialmente das perspectivas multiculturais e interculturais, ao

valorizar o diálogo, a empatia, a compreensão da diferença cultural e o compromisso com uma participação ativa. Contudo, esta noção tende a centrar-se sobretudo na adaptação individual a contextos diversos, sem questionar de forma explícita as estruturas de poder e as desigualdades raciais que moldam esses contextos.

Nas últimas décadas, o contexto internacional tem exercido uma influência decisiva sobre as políticas de igualdade e combate ao racismo nos Estados europeus. A mobilização global em torno do movimento Black Lives Matter¹⁰, que começa em 2013 e ganhou expressão mundial após o assassinato de George Floyd em 2020, reacendeu o debate sobre o racismo estrutural e a necessidade de ações concretas por parte dos governos. Este movimento transnacional não só expôs a persistência das desigualdades raciais nas democracias ocidentais, como também incentivou os países europeus — incluindo Portugal — a reconhecerem formalmente o problema e a desenvolverem estratégias de combate ao racismo e à discriminação étnico-racial.

Nesse sentido, o diálogo com experiências internacionais — particularmente o caso do Brasil e as orientações da UNESCO, do Conselho da Europa e da OCDE — constitui uma oportunidade de reflexão crítica sobre os caminhos possíveis de transformação educativa, assim como para pensar no projeto de intervenção que foi desenvolvido.

A sua institucionalização representou um marco importante na construção da representatividade e do reconhecimento histórico das comunidades negras, mas também ilustra os limites de certas abordagens multiculturalistas, que, embora fundamentais na promoção da visibilidade, podem permanecer no plano simbólico se não forem acompanhadas por transformações estruturais e pedagógicas efetivas.

¹⁰ [Home - Black Lives Matter](#)

Assim, o reconhecimento da diversidade pode ganhar maior profundidade transformadora quando articulado com uma reflexão crítica sobre as desigualdades sociais e raciais e com um compromisso contínuo com a justiça social e educativa.

Este conjunto de experiências e orientações internacionais evidencia uma evolução conceitual relevante: de uma visão multicultural centrada na celebração da diversidade cultural para uma abordagem crítica que reconhece as assimetrias de poder e procura enfrentar as desigualdades produzidas pelo racismo estrutural e pelos legados coloniais. Promover a interculturalidade e o antirracismo na escola implica, portanto, questionar os currículos eurocentrados, problematizar as representações normativas da branquitude e criar espaços pedagógicos em que todas as identidades étnico-raciais sejam reconhecidas como legítimas produtoras de conhecimento. Mais do que acrescentar conteúdos culturais pontuais, trata-se de transformar as práticas educativas e os modos de pensar a escola, comprometendo-a com a equidade e a justiça étnico-racial.

1.2 Perspectivas teóricas sobre a Educação Antirracista, Intercultural e Multicultural

A Educação Multicultural, Intercultural e Antirracista são frequentemente utilizadas como expressões sinónimas, mas referem-se a projetos educativos distintos, com origens históricas e fundamentos políticos próprios. Compreender as suas diferenças é essencial para que a prática educativa se possa inspirar criticamente nas suas contribuições, reconhecendo as suas especificidades, fragilidades e mais-valias. Esta distinção não implica escolher uma abordagem em detrimento das outras, mas antes compreender

que cada uma oferece ferramentas complementares para pensar e agir sobre as desigualdades étnico-raciais e relações de poder na escola.

1.2.1. A educação multicultural: inclusão e reconhecimento da diversidade

A educação multicultural emergiu nos Estados Unidos da América e no Reino Unido durante as décadas de 1960 e 1970, em reação aos movimentos pelos direitos civis e ao aumento da diversidade étnico-cultural nas escolas. O seu objetivo inicial foi a inclusão de grupos minoritários e o reconhecimento das suas identidades culturais no currículo (Banks, 1994). Concretamente, “incluir tradições culturais no currículo” implicava reformular os programas escolares de modo a contemplar autores, perspectivas históricas e referências culturais de diferentes origens — em vez de reduzir a diversidade a momentos pontuais de celebração, como festivais gastronómicos, danças ou feriados nacionais (Banks, 1994).

James A. Banks defende que a educação multicultural deve ir além da simples representação da diversidade cultural, procurando transformar as estruturas escolares e promover a equidade educativa. Através do seu modelo de *transformative multicultural education*, o autor propõe uma abordagem que integra a diversidade no centro do currículo, nas práticas pedagógicas e nas políticas educativas, de modo a garantir oportunidades iguais de aprendizagem para todos os alunos, independentemente da sua origem cultural, étnica ou social. Neste sentido, a educação multicultural representa um passo essencial para o reconhecimento e valorização da diferença, constituindo-se como uma via para a construção de comunidades escolares mais justas, democráticas e inclusivas.

Tal perspectiva é distinta da Educação Intercultural (por exemplo, defendida por Roberto Carneiro e outros, como veremos abaixo), que advoga

uma convivência ativa e igualitária entre culturas — não apenas a valorização de “outras culturas”, mas a criação de ambientes em que diferentes grupos possam viver juntos, dialogar e construir coletivamente saberes e práticas. Nesse sentido, a educação multicultural, se não for acompanhada de reflexão crítica sobre poder, hierarquia e desigualdade, pode reforçar separações, em vez de favorecer a união e a cooperação intercultural, para além dos riscos de folclorização.

1.2.2. A Educação Intercultural: diálogo, transformação e convivência ética

No contexto europeu — e particularmente em Portugal — o termo Educação Intercultural ganhou predominância sobre o multiculturalismo. Esta escolha não decorreu apenas de razões terminológicas, mas de um contexto político e educativo distinto. Ao contrário dos países anglo-saxónicos, que desenvolveram o multiculturalismo a partir das suas políticas de integração de minorias étnicas, a Europa procurou promover a interculturalidade como um princípio de convivência democrática e de coesão social, sobretudo após a criação da União Europeia e a intensificação dos fluxos migratórios (Carneiro, 2009).

De acordo com Carneiro (2009), a educação intercultural representa uma resposta ética à sociedade plural contemporânea. Inspirada no relatório *Aprender: um tesouro a descobrir* (Delors et al., 1996), ela assenta no pilar “aprender a viver juntos”, isto é, na capacidade de desenvolver empatia, solidariedade e compreensão mútua. Nas palavras do autor, “todo o ato educativo que se pretenda transformador é, necessariamente, uma educação para valores” (Carneiro, 2011, p. 2009). Assim, a interculturalidade não se ocupa tanto do conhecimento sobre “outras” culturas, mas da construção de

uma ética da relação, baseada no diálogo, no reconhecimento e na cooperação.

Como defendem Cortesão e Pacheco (1991), a Educação Intercultural deve ser entendida como “um percurso agido em que a criação da igualdade de oportunidades supõe o conhecimento/reconhecimento de cada cultura, garantindo, através de uma interação crescente, o seu enriquecimento mútuo” (p. 34). Tal concepção coloca a tónica na ação e na relação, concebendo a interculturalidade como um processo dinâmico de diálogo e reconhecimento recíproco entre culturas, e não apenas como uma política de acolhimento da diversidade. Os autores sublinham ainda que a escola participa “de forma mais ou menos explícita, mais ou menos violenta, a escola toma parte no aumento das características hegemónicas da cultura dominante e, por conseguinte, no esmagamento simbólico (coletivo) das culturas minoritárias.” (Cortesão & Pacheco, 1991, p. 35), evidenciando que as vozes que habitam o espaço escolar não partem do mesmo lugar de poder e que as desigualdades culturais e raciais são estruturalmente reproduzidas.

Cortesão e Pacheco (1991) acrescentam que a interculturalidade deve ser entendida como um processo de transformação das relações educativas e institucionais, e não apenas como coexistência pacífica de culturas. Implica abrir espaço à diversidade, mas também questionar as hierarquias implícitas nos saberes escolares, promover uma pedagogia relacional assente na escuta e negociar significados entre sujeitos culturalmente diversos.

Contudo, Araújo (2018), a partir de uma perspetiva antirracista, alertam para o risco de uma “indústria da interculturalidade”, em que o conceito é apropriado de forma despolitizada e instrumental. Nessas versões mais superficiais, a interculturalidade é reduzida a um discurso de tolerância e convivência harmoniosa, evitando o confronto com o racismo estrutural e com a violência simbólica inscrita na escola. Para as autoras, há uma falta de

reconhecimento do carácter histórico e estrutural das hierarquias étnico-raciais e situar-se numa perspetiva de justiça social, em diálogo com os contributos da Educação Antirracista.

1.2.3 A Educação Antirracista: denúncia, memória e transformação

A Educação Antirracista emerge de forma mais explícita no contexto anglo-saxónico, sobretudo no Reino Unido e nos Estados Unidos, a partir dos anos 1980, impulsionada pelos movimentos negros, pelos estudos críticos da raça e pelas pedagogias críticas. À semelhança das restantes perspetivas — multicultural e intercultural —, trata-se de uma abordagem política, orientada pelos valores da democracia e da justiça social. Contudo, distingue-se por reconhecer que o racismo é um sistema de poder histórico e estrutural, enraizado nas heranças do colonialismo e da escravatura (Ladson-Billings, 1995; Araújo, 2018).

A Educação Antirracista recusa explicações simplistas que reduzem o racismo a “falta de tolerância” ou “medo do diferente”. Em vez disso, propõe compreender o racismo como uma continuidade histórica das relações coloniais, que ainda hoje definem quem é reconhecido como legítimo produtor de conhecimento e quem é relegado à marginalidade (Araújo, 2018).

Ladson-Billings (1995) defende que a formação de professores deve integrar momentos de reflexão crítica sobre as próprias crenças, preconceitos e narrativas dominantes sobre raça, cultura e linguagem, promovendo uma prática pedagógica que relacione o currículo escolar com as experiências, saberes e resistências dos alunos racializados. A autora sublinha que o professor é um mediador social e político, capaz de reproduzir ou de transformar as desigualdades, dependendo das suas escolhas pedagógicas e éticas.

Esta abordagem permite também compreender o racismo nas suas múltiplas expressões — estrutural, institucional, interpessoal e incorporada.

O racismo estrutural refere-se ao modo como as desigualdades raciais são produzidas, reproduzidas e naturalizadas pelas estruturas sociais, políticas, económicas e históricas que organizam a sociedade. Nas palavras de Almeida (2019), trata-se de um fenómeno que não depende de intenções individuais, mas do funcionamento desigual das instituições, leis, políticas públicas e práticas sociais que, ao longo do tempo, atribuem sistematicamente privilégios a pessoas brancas e desvantagens a pessoas racializadas. Neste sentido, o racismo estrutural é transversal, está incorporado na organização da sociedade e sustenta desigualdades persistentes.

O racismo institucional diz respeito às práticas, normas, rotinas e decisões, formais ou informais, que ocorrem dentro das instituições — como a escola, o sistema de justiça, a saúde ou os serviços sociais — e que produzem efeitos discriminatórios, ainda que não intencionais. O Cambridge Dictionary ¹¹define-o como “*formas de discriminação racial incorporadas nos sistemas, políticas e práticas de uma organização*”.

O racismo interpessoal manifesta-se nas interações do dia a dia — comentários, piadas, estereótipos, microagressões, atitudes de desconfiança, vigilância excessiva ou tratamento diferenciado. O Oxford Reference define o racismo quotidiano como práticas subtilizadas e naturalizadas que estruturam relações desiguais no contacto quotidiano.

O racismo incorporado corresponde ao processo pelo qual pessoas pertencentes a grupos racializados absorvem e reproduzem estereótipos negativos, inferiorizações e expectativas limitadas construídas socialmente sobre a sua raça/cor. Segundo o Oxford Reference, consiste na aceitação,

¹¹ [Cambridge Dictionary | English Dictionary, Translations & Thesaurus](#)

consciente ou inconsciente, de imagens e discursos que desvalorizam o grupo a que a própria pessoa pertence.

Estas dimensões não atuam isoladamente, mas de forma interdependente, sustentando as hierarquias raciais que se manifestam tanto nas políticas e instituições como nas interações quotidianas e nas vivências emocionais e corporais. Compreender esta complexidade é essencial para que a Educação Antirracista se traduza em práticas pedagógicas conscientes e transformadoras.

Em Portugal, esta abordagem tem vindo a ganhar espaço através do trabalho de investigadoras da equipa do CES, Marta Araújo e Silvia Maeso e Cristina Roldão, que discutem o racismo no contexto escolar português e o papel da educação na desconstrução da narrativa de “excecionalismo português” (Araújo, 2018).

A consciência de que “as vozes não partem do mesmo lugar de poder” obriga a interrogar a prática docente e o próprio papel da escola na reprodução das hierarquias raciais e culturais. Na verdade, o problema não se limita à desigualdade de vozes: o sentido de identidade nacional de alguns constrói-se, historicamente, sobre o apagamento sistemático da violência exercida sobre outros. Esta constatação convoca uma questão fundamental para quem ensina: como, na prática, contrabalançar estas desigualdades e romper com os silêncios herdados?

Segundo Araújo (2008), é necessário ultrapassar as abordagens “celebratórias” da diversidade, que tendem a reproduzir hierarquias raciais e culturais de forma silenciosa, nomeadamente através da seleção dos conteúdos escolares, da linguagem usada pelos professores e das expectativas colocadas sobre os alunos. Promover a inclusão implica, assim, desvelar estas práticas naturalizadas e criar contextos pedagógicos em que todas as crianças

se possam reconhecer, participar e aprender em condições de dignidade e pertença.

1.2.4. Síntese dos contributos teórico-conceptuais e Dimensões de Análise

Estas três perspetivas não se excluem; antes, complementam-se e desafiam-se mutuamente. A Multiculturalidade abre o caminho para o reconhecimento e valorização da diferença; a Interculturalidade propõe o diálogo e a reconstrução das relações pedagógicas; e a Educação Antirracista acrescenta a dimensão histórica e da continuidade colonial, das estruturas de poder e da política do combate às injustiças étnico-raciais.

O presente projeto de intervenção inscreve-se numa perspetiva intercultural crítica, multicultural e antirracista, procurando desenvolver práticas pedagógicas que reconheçam as desigualdades étnico-raciais, valorizem os saberes das crianças e desafiem a reprodução do racismo na escola. A sua finalidade é contribuir para uma educação que vá além da celebração da diversidade, construindo uma prática pedagógica eticamente comprometida com a equidade, a dignidade e a transformação social.

Nesta perspetiva, obras como *White Fragility (Fragilidade Branca)*, de DiAngelo (2018), tornam-se leituras incontornáveis para educadores brancos, pois permitem compreender o modo como as relações raciais são atravessadas pela branquitude — entendida como a posição social e simbólica que, num contexto histórico de dominação colonial, se construiu como norma universal de referência. A autora descreve a “fragilidade branca” como o conjunto de reações defensivas (negação, desconforto, silêncio, resistência) que muitos sujeitos brancos manifestam quando confrontados com o racismo ou com o reconhecimento do seu próprio privilégio étnico-racial. Essa fragilidade atua como um mecanismo de autoproteção e de manutenção do

status quo, impedindo o questionamento das desigualdades e bloqueando o diálogo necessário à transformação. No contexto escolar, esta dinâmica manifesta-se, por exemplo, quando docentes evitam discutir o racismo por receio de “gerar conflito” ou quando desvalorizam experiências de discriminação relatadas por alunos racializados. Reconhecer a branquitude e as suas fragilidades constitui, assim, um passo essencial para a construção de práticas pedagógicas verdadeiramente interculturais e antirracistas, comprometidas com a equidade e a justiça social (DiAngelo, 2018).

Com base no enquadramento anterior, em que discutimos alguns contributos teóricos, assim como orientações e iniciativas de política, foram definidas cinco dimensões de análise que estiveram na base da nossa intervenção e investigação.

1. **Empatia e Reconhecimento das Emoções nas Experiências de Racismo** — Esta dimensão, com origem nos princípios da Educação Intercultural, procura desenvolver a capacidade das crianças para reconhecer e compreender as emoções associadas às experiências de discriminação, sejam vividas por si próprias ou por outras pessoas. Através da escuta e do diálogo, pretende-se fomentar a empatia e a sensibilidade perante as injustiças, promovendo atitudes de respeito, solidariedade e cuidado com o outro. O reconhecimento das emoções e a promoção da identificação são entendidos como um primeiro passo para a construção de relações mais humanas e para o desenvolvimento de comportamentos antirracistas no quotidiano escolar.
2. **Consciência Crítica sobre o Racismo e as suas Múltiplas Formas** — Esta dimensão pretende desenvolver nas crianças a capacidade de reconhecer o racismo como uma realidade presente em diferentes níveis — estrutural, institucional, interpessoal e incorporado. Inspirando-se no património da Educação Antirracista,

procura incentivar uma leitura crítica das situações quotidianas, ajudando a identificar comportamentos, discursos e práticas que, muitas vezes de forma invisível, contribuem para a exclusão e a desigualdade. Através da reflexão e do diálogo, promove-se o questionamento de normas e atitudes naturalizadas, favorecendo a construção de uma consciência ética e social mais justa e comprometida com o antirracismo.

Apesar de, no contexto escolar, o racismo ser frequentemente confundido com o *bullying*, é essencial distingui-los. Segundo o Serviço Nacional de Saúde, o *bullying* é definido como “uma forma de violência que corresponde a comportamentos agressivos, intencionais e repetidos, exercidos por uma criança, jovem, [...]” independentemente da origem da vítima. Já o racismo é um sistema de poder e discriminação histórica que organiza desigualdades sociais com base na cor da pele, etnia ou origem. Assim, enquanto o *bullying* pode surgir numa relação de agressão interpessoal, o racismo ultrapassa o plano individual e expressa hierarquias e exclusões estruturais. Reconhecer esta diferença é fundamental para que as crianças percebam que certas violências não têm apenas origem em conflitos pessoais, mas manifestações de um sistema mais amplo que precisa ser questionado e transformado.

3. Conhecer grandes figuras Negras e Movimentos de Resistência —

Esta dimensão, que remete mais diretamente para a proposta da Educação Multicultural, procura dar visibilidade a figuras negras que, ao longo da história, resistiram à opressão e contribuíram ativamente para a transformação social e cultural. Através do conhecimento das suas trajetórias, pretende-se desconstruir a ideia de passividade associada às pessoas racializadas, evidenciando o seu papel como agentes de mudança. Para as crianças racializadas, este trabalho é

essencial para o fortalecimento da autoestima, do sentido de pertença e da valorização das suas origens. Para as crianças brancas, permite o reconhecimento de outras perspectivas históricas e a compreensão de que a luta contra o racismo é uma responsabilidade coletiva. Desta forma, esta dimensão promove a construção de identidades mais conscientes, empáticas e comprometidas com a justiça social.

4. **Participação Ativa e Compromisso com a Justiça Social** — Esta dimensão valoriza a participação das crianças como agentes de mudança, capazes de intervir no seu meio e de contribuir para uma convivência mais justa. Procura fomentar práticas de cooperação, deliberação e responsabilidade partilhada dentro e fora da sala de aula, incentivando a consciência de que todos têm um papel na construção de uma sociedade mais equitativa. A solidariedade surge aqui como princípio essencial, traduzindo-se em gestos de empatia, apoio mútuo e respeito pelas diferenças, que fortalecem o sentido de comunidade e de compromisso coletivo com a justiça social.
5. **Desconstrução de Estereótipos e Preconceitos** — Esta dimensão propõe o reconhecimento e a análise crítica das ideias e representações que moldam a forma como vemos o outro e a nós próprios. Implica um processo de autorreflexão sobre os preconceitos e as socializações raciais interiorizadas, muitas vezes naturalizadas no quotidiano escolar. Através da desconstrução de estereótipos, pretende-se desenvolver nas crianças uma consciência crítica capaz de questionar imagens e discursos discriminatórios, promovendo relações mais justas e inclusivas. Trata-se de uma dimensão com origem na Educação Antirracista. Para os educadores, esta dimensão exige disponibilidade para refletir sobre a própria posição e responsabilidade na reprodução ou combate das desigualdades,

reconhecendo que a transformação começa também pelo olhar de quem ensina.

Em conjunto, estas dimensões traduzem o compromisso deste projeto com uma educação que não se limita a acolher a diversidade, mas que a transforma em motor de reflexão, diálogo e mudança social. O percurso teórico aqui delineado reafirma que a construção de uma escola inclusiva e antirracista não é um ponto de chegada, mas um processo contínuo e coletivo. Implica questionamento permanente, escuta sensível, ação pedagógica fundamentada e vontade política. É neste sentido que o projeto de intervenção que acompanha este trabalho — desenvolvido em contexto real de estágio — procura concretizar, no quotidiano da sala de aula, os princípios de uma Educação Intercultural e Antirracista. Através de atividades que promovem o diálogo, a problematização do racismo e a valorização das vozes das crianças, pretende-se criar oportunidades para uma aprendizagem mais justa, crítica e transformadora, contribuindo para uma escola verdadeiramente democrática e inclusiva.

CAPÍTULO 2 - METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

Neste capítulo procede-se à apresentação da metodologia adotada na investigação desenvolvida em contexto de prática pedagógica. A abordagem seguida encontra eco nas características da investigação qualitativa, que procura estudar os fenómenos no seu contexto natural e com base na compreensão do ponto de vista dos participantes, permitindo uma análise complexa e situada da realidade educativa (Bogdan & Biklen, 1994, p. 50)

A escolha desta abordagem fundamenta-se na natureza do objeto de estudo — o desenvolvimento de competências interculturais e antirracistas nas crianças — e no facto de se tratar de uma prática situada, vivida e transformada ao longo do estágio.

Optou-se por uma metodologia de investigação sobre a prática, ancorada na reflexão crítica da ação docente e na construção de conhecimento a partir do terreno. Segundo Coutinho et al. (2009), a investigação-ação pode ser entendida como um conjunto de metodologias que articulam, de forma simultânea, ação (mudança) e investigação (compreensão), através de um processo cíclico ou em espiral que alterna entre momentos de prática e de reflexão crítica. O seu elemento central reside na exploração reflexiva que o professor realiza sobre a própria prática, procurando compreender os problemas que nela emergem e introduzir melhorias fundamentadas.

Este tipo de investigação permite à investigadora ocupar simultaneamente o lugar de quem intervém e de quem analisa, promovendo um olhar intencional sobre as práticas educativas, sustentado na teoria e numa atitude investigativa. A natureza ética e pedagógica da temática — o racismo e a valorização da diversidade — reforça a pertinência desta metodologia, ao exigir uma abordagem sensível ao contexto e aos sujeitos envolvidos.

A investigação desenvolveu-se de forma naturalista, no contexto da sala de aula, onde foi possível observar, intervir, recolher dados e refletir criticamente sobre os efeitos das estratégias pedagógicas implementadas. Para tal, foram utilizadas três técnicas de recolha de dados, permitindo uma triangulação metodológica que reforça a validade e a profundidade da análise: (i) Observação participante, com a utilização do diário de bordo; (ii) Recolha documental de materiais produzidos pelas crianças e (iii) Entrevista semiestruturada à docente titular da turma.

A escolha destas técnicas resulta da necessidade de recolher dados diversificados e contextualizados, permitindo uma compreensão aprofundada da realidade observada, sem fragmentar as dimensões pedagógicas, sociais e humanas em jogo. Já a análise dos dados recolhidos será orientada por uma lógica de análise temática, que segundo Costa et al (2021) “é um método amplamente utilizado para identificar, analisar, interpretar e relatar padrões, isto é, temas, dentro de dados” (p. 14). Este tipo de análise é adequado à natureza qualitativa dos dados, permitindo uma leitura atenta, iterativa e interpretativa, capaz de captar significados latentes e relações entre os diferentes elementos do processo educativo.

A triangulação entre as diferentes fontes de dados (observação, entrevista e documentos) permitiu validar e enriquecer as interpretações, contribuindo para uma compreensão mais abrangente e situada do fenómeno em estudo. A análise será também informada por uma postura reflexiva da investigadora, reconhecendo a sua posição no processo e a dimensão ética do trabalho desenvolvido com crianças.

2.1. Observação participante

A observação direta, enquanto instrumento central da investigação qualitativa, permitiu acompanhar os comportamentos, reações e discursos das

crianças em contexto real de sala de aula. Estas observações foram registadas diariamente em notas de campo (diário de bordo), onde a investigadora descrevia episódios relevantes, ações dos alunos, comentários espontâneos e momentos significativos. As notas incluíam ainda reflexões pessoais sobre as dinâmicas observadas, inferências pedagógicas e reações emocionais, numa tentativa de captar a complexidade das interações educativas. Como explicam Bogdan e Biklen (1994), “o investigador regista aquilo que ouve, vê, experiência e pensa no decurso da recolha, refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo” (p. 152).

Para complementar este registo, foram utilizados registos fotográficos e gravações áudio de algumas sessões, o que possibilitou uma análise mais precisa dos momentos observados. Estes materiais foram fundamentais para apoiar a memória e reforçar a validade das interpretações posteriores. A fotografia, como referem os mesmos autores, “dá-nos dados descritivos, frequentemente utilizados para compreender o subjetivo e analisados indutivamente” (Bogdan & Biklen, 1994, p. 183).

2.2. Recolha documental

A recolha documental incluiu a análise de diversos materiais pedagógicos e produções dos alunos, com o objetivo de compreender como a diversidade étnico-racial era representada e trabalhada no contexto educativo da turma. Inicialmente, foram observados e registados elementos visuais e didáticos presentes na sala de aula e nos manuais escolares, permitindo uma análise crítica da presença (ou ausência) de referências multiculturais e étnico-raciais.

Para além disso, foram recolhidos diversos documentos produzidos pelas crianças ao longo da intervenção pedagógica, que se constituíram como

fontes valiosas para a análise qualitativa do impacto das atividades propostas. Entre os materiais recolhidos incluem-se:

- Dilemas escritos pelas crianças: Após sessões de discussão sobre os quatro tipos de racismo (estrutural, institucional, interpessoal e incorporado), os alunos foram convidados a imaginar e escrever pequenos dilemas inspirados em situações reais ou fictícias, ilustrando a sua compreensão sobre as diferentes formas de racismo.
- Fichas de Identidade (BI): Cada aluno escolheu uma figura relevante na luta contra o racismo e realizou uma pequena pesquisa orientada. Com base nas informações recolhidas, preencheram uma ficha modelo com dados como nome, país de origem, ações marcantes e contributo social. O modelo utilizado da ficha de identidade (BI) foi previamente elaborado pela investigadora, sendo apresentados nos anexos deste relatório (Anexo 1).
- História coletiva: A turma escreveu, de forma colaborativa, uma história original na qual integraram algumas das figuras investigadas nas fichas de identidade. Esta produção final refletiu uma apropriação crítica dos conteúdos, num registo lúdico, mas profundamente significativo do ponto de vista educativo.

A recolha e análise destes documentos permitiu uma aproximação à forma como as crianças se posicionaram face às temáticas abordadas, bem como aos significados que atribuíram à diversidade e à justiça social. Como salienta Morgado (2013), os documentos produzidos em contexto educativo constituem uma “fonte preciosa de dados, pois materializam os significados construídos nas práticas pedagógicas e refletem os discursos e aprendizagens dos sujeitos envolvidos” (citado em Batista et al., 2021, p. 16).

2.3. Entrevista

Foi realizada uma entrevista semiestruturada à docente titular da turma, cujo guião (Anexo 2) foi concebido com o objetivo de compreender as suas perceções relativamente à diversidade étnico-racial e cultural, bem como as práticas pedagógicas adotadas e os desafios sentidos neste domínio. A escolha desta técnica justifica-se pelo seu carácter flexível, permitindo obter dados descritivos e aprofundados, respeitando a espontaneidade do discurso da entrevistada.

A entrevista seguiu um guião previamente estruturado com questões abertas, tendo sido gravada e posteriormente transcrita para análise. A opção por um formato semiestruturado permitiu, por um lado, manter o foco nos tópicos relevantes para a investigação e, por outro, acolher contributos inesperados e significativos. Como referem Batista et al. (2021), a entrevista em investigação qualitativa constitui uma ferramenta privilegiada para aceder a representações, valores e significados atribuídos pelos sujeitos aos fenómenos vivenciados, possibilitando “uma leitura compreensiva e situada das experiências educativas” (p. 15)

2.4 Técnicas de análise de dados

A análise dos dados recolhidos orientou-se por uma lógica de análise temática “por si só uma análise benéfica para sintetizar aspetos-chave de uma grande quantidade de dados, bem como oferecer uma descrição densa do banco de dados analisado” (Costa, Moreira, & Sá, 2021, p. 22). Esta análise é adequada à natureza qualitativa do estudo e à diversidade dos dados recolhidos: notas de campo, entrevistas, documentos produzidos pelas crianças e materiais visuais. Esta técnica permite uma abordagem sistemática, interpretativa e indutiva dos conteúdos, promovendo uma compreensão

profunda dos significados atribuídos pelos participantes às suas experiências educativas.

A Análise Temática é um método qualitativo de análise “essencialmente independente da teoria e da epistemologia, podendo ser aplicado numa variedade de abordagens teóricas e epistemológicas” (Braun & Clarke, 2006, como citado em Costa, Moreira, & Sá, 2021, p. 15).

No presente estudo, a análise dos dados será conduzida com base em categorias previamente definidas, construídas a partir das dimensões de análise estabelecidas na fase de planificação. Estas dimensões orientaram desde o início a recolha e a organização da informação, servindo de referência para o confronto e interpretação dos dados obtidos. Contudo, manteve-se abertura para o surgimento de novas categorias ou subcategorias emergentes, sempre que os dados assim o justificassem, permitindo um processo de análise flexível, mas ancorado num quadro conceptual previamente delineado.

Este procedimento será enriquecido por uma triangulação metodológica — cruzando diferentes técnicas e fontes de dados —, de modo a reforçar a validade dos resultados. Esta triangulação “reflete uma tentativa de assegurar uma compreensão em profundidade do fenómeno em questão” (Denzin e Lincoln, cit. em Amado, 2014, p. 363).

CAPÍTULO 3- INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA

3.1. Apresentação do contexto e dos participantes

O estágio pedagógico decorreu numa escola pública do 1.º Ciclo do Ensino Básico e Pré-Escolar, integrada num agrupamento que abrange também os 2.º e 3.º Ciclos e o Ensino Secundário. Localizada numa zona urbana de cariz predominantemente residencial, esta escola caracteriza-se por ter alguma diversidade étnico-racial, associada à presença crescente de famílias migrantes, algumas em situação de vulnerabilidade social.

A escola integra o Programa TEIP 4 – Territórios Educativos de Intervenção Prioritária, cuja definição oficial o caracteriza como:

“medida de política educativa destinada a agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas, situados em territórios com elevado número de crianças e jovens em risco de vulnerabilidade social, visando garantir a inclusão e o sucesso educativo, melhorar a qualidade das aprendizagens e combater o abandono escolar” (Direção-Geral da Educação [DGE], s.d.).

A pertença da escola ao programa TEIP revela o reconhecimento das desigualdades estruturais que afetam parte significativa do seu corpo discente, mas também a necessidade de desenvolver projetos que trabalhem de forma explícita a inclusão e o respeito pela diversidade cultural

“...é sempre algo a ter em conta pela realidade destas famílias. Se for um teatro que vá abordar um tema sensível porque temos crianças com diferentes religiões, não os escolhemos, pois, estamos a excluir algumas crianças, à partida. Logo, temos presente essa sensibilidade quando escolhemos as atividades (Docente cooperante)”.

A escola está localizada nas proximidades de um bairro de habitação social construído para famílias com menores recursos económicos e muito diverso do ponto de vista étnico-racial. Mas a maioria dos alunos da escola pertence a um nível socioeconómico intermédio, composto por famílias trabalhadoras com relativa estabilidade, embora coexistam alguns casos de maior vulnerabilidade económica e social. Esta combinação de realidades — famílias com carências materiais e outras com condições mais equilibradas — cria um ambiente heterogéneo, mas representativo das desigualdades sociais e culturais que marcam a sociedade portuguesa contemporânea. Em conversa com docentes da escola, foi referido que algumas famílias enfrentam maiores dificuldades financeiras, ainda que, de forma geral, a comunidade seja participativa e próxima da escola, o que constitui uma base importante para a implementação de projetos de Educação Intercultural e Antirracista:

“Eles costumam vir fazer atividades à sala, mas não relacionados com a diversidade ou com a cultura em si. Eles trazem atividades para fazer com os miúdos, ler uma história ou construir alguma atividade mais artística e, normalmente, temos o mês de maio, o mês da família, em que as famílias são convidadas a fazer alguma atividade, ou trazerem alguma participação através dos miúdos” (Docente cooperante)”.

Mais do que um simples dado descritivo, esta diversidade constitui um elemento estruturante da vida escolar e da prática pedagógica. No caso deste agrupamento, a heterogeneidade étnico-racial é visível no recreio, nas interações quotidianas e nas próprias aprendizagens, refletindo as transformações demográficas e sociais da comunidade. Esta realidade coloca desafios à escola — nomeadamente o de garantir que as diferenças culturais e linguísticas não se transformam em desigualdades — mas também abre oportunidades para a construção de práticas pedagógicas que eduquem para o reconhecimento e o respeito pelas diferenças.

De acordo com o Projeto Educativo do Agrupamento (2016–2019)¹², a missão institucional é “proporcionar uma educação de qualidade, promotora da formação integral dos alunos e da cidadania ativa, valorizando princípios como a inclusão, a cooperação e o respeito pela diversidade”. Estes princípios revelam uma clara proximidade temática com o projeto de intervenção pedagógica desenvolvido, centrado na Educação intercultural e no combate ao racismo. No entanto, importa questionar até que ponto tais princípios são, de facto, traduzidos em práticas quotidianas, tanto a nível curricular como relacional, uma vez que nem sempre o princípio da inclusão se materializa nas dinâmicas escolares.

A escola dispõe de boas condições físicas, com três salas de pré-escolar e oito de 1.º Ciclo, biblioteca, ginásio, sala de apoio educativo, sala multifunções, refeitório e recreio com parque infantil. A Associação de Pais tem um papel ativo, dinamizando atividades extracurriculares em quatro laboratórios — Expressões Criativas, Cidadania, Corpo e Mente e Laboratório Experimental.

A turma acompanhada foi uma turma do 3.º ano de escolaridade, composta por 20 alunos (10 raparigas e 10 rapazes), com idades compreendidas entre oito e nove anos. Embora a maioria dos discentes seja de nacionalidade portuguesa, existem três alunos de nacionalidade brasileira e uma aluna de origem espanhola, o que confere à turma um carácter multicultural, relevante para a abordagem das temáticas da diversidade e da convivência intercultural, numa perspetiva mais europeia. Importa referir que quatro destes alunos são racializados, o que acrescenta uma dimensão adicional à diversidade presente na turma.

¹² A referência direta ao Projeto Educativo não é incluída, para assegurar a confidencialidade da instituição.

Destes vinte alunos, quatro apresentam dificuldades ao nível da concentração, da expressão e compreensão oral, leitura, interpretação e escrita, para os quais foram mobilizadas medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, ao abrigo do *Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho* (artigo 8.º – Medidas Universais). Também foram mobilizadas medidas universais e seletivas (artigos 8.º e 9.º) para dois alunos. Duas das crianças, com maiores dificuldades a Matemática, estavam inseridas no Projeto Fénix, o que lhes permitia sair, pontualmente da sala para receber apoio mais individualizado com uma docente especializada.

Este aspeto assume particular relevância à luz dos objetivos do presente projeto. Sendo a turma maioritariamente composta por alunos não racializados, a Educação Antirracista adquire um papel formativo e preventivo, tentando promover uma consciência crítica sobre o racismo e as desigualdades. Assim, a intervenção não se centrou apenas em dar voz às experiências de alunos migrantes e racializados, mas também em fomentar a empatia, a reflexão e o compromisso ético das crianças brancas face às injustiças étnico-raciais ajudando-as a compreender e a assumir um papel mais interventivo na construção de uma sociedade mais justa e plural.

A docente titular da turma possui vasta experiência profissional e fundamenta a sua prática no Movimento da Escola Moderna (MEM), privilegiando o trabalho cooperativo, a autonomia e o diálogo. Em entrevista, a docente referiu

“[a]tualmente a lei está do lado da inclusão, portanto só quem não a pratica é quem não quer seguir a lei e isso é preocupante. E até devemos aproveitar essa diversidade para ser trabalhada coletivamente na sala de aula. Isso devia ser um contributo para gerar currículo.”

Nesta metodologia, os temas de trabalho devem surgir naturalmente dos interesses e questões postas pelas crianças, de modo a garantir a sua motivação e envolvimento. No entanto, reconheceu que, apesar dessa metodologia favorecer a expressão e a escuta, temas como o racismo, a interculturalidade ou a diversidade cultural raramente emergem de forma espontânea, o que demonstra a necessidade de mediação e intencionalidade pedagógica para que estas questões sejam integradas nas práticas quotidianas. Assim, a abordagem MEM revelou-se especialmente desafiante para o desenvolvimento de estratégias de Educação Intercultural e Antirracista, exigindo, neste contexto, uma articulação mais consciente entre a autonomia das crianças e a introdução deliberada de temas de justiça social e antirracismo.

O envolvimento familiar constitui outro aspeto relevante. A comunicação entre escola e famílias é assegurada através do “Caderno Vai e Vem”, que regista informações e comunicações diárias.

“O que fiz foi a implementação do caderno vai e vem. Ajudou os pais que, por motivos profissionais, não conseguiam estar presentes. Desta forma, todos acabam por dar o seu contributo à turma (docente cooperante)”.

No entanto, é necessário reconhecer que este meio pode não ser igualmente eficaz com famílias migrantes ou em situação de vulnerabilidade social, devido às barreiras linguísticas, desigualdades de literacia ou diferentes conceções sobre a autoridade do professor. Esta constatação reforça a importância de criar canais de comunicação mais inclusivos e culturalmente sensíveis, de modo a garantir a efetiva participação de todas as famílias no processo educativo.

Por fim, a sala de aula apresenta uma disposição flexível, com secretárias organizadas em pequenos grupos de quatro elementos que

favorecem o trabalho cooperativo e a discussão. Existe uma biblioteca de turma, com alguns livros do Plano Nacional de Leitura, embora escasseiem títulos sobre diversidade cultural e representatividade étnico-racial. Nos painéis da sala, predominam trabalhos artísticos e produções escritas das crianças, mas não há materiais visuais que refiram explicitamente temas de interculturalidade ou antirracismo, o que evidencia a necessidade e pertinência do projeto desenvolvido neste contexto.

3.2 Descrição das atividades

Neste subcapítulo, procura-se descrever o processo de implementação das atividades e o modo como foram operacionalizadas em contexto real de sala de aula, enquanto o próximo capítulo será dedicado à análise e discussão dos resultados obtidos, tendo em conta os objetivos e dimensões de intervenção definidos.

O projeto teve como objetivos: (i) promover, nas crianças, competências interculturais e antirracistas e (ii) desenvolver uma estratégia pedagógica, de Educação Intercultural e Antirracista, de modo a enriquecer a minha futura prática docente. Para tal, foram concebidas e implementadas atividade segundo uma estrutura sequencial de sete sessões, planeadas para decorrer ao longo de várias semanas, com um aumento intencional progressivo de complexidade pedagógica (ver Tabela 1). As atividades foram planeadas de modo a integrar as dimensões de análise discutidas anteriormente, possibilitando uma abordagem progressiva e articulada entre o sentir, o pensar e o agir e permitindo uma exploração gradual do tema desde a sensibilização afetiva até à ação coletiva e reflexiva.

Tabela 1

Planificação Intervenção-Investigação

PLANIFICAÇÃO INTERVENÇÃO-INVESTIGAÇÃO					
Nº sessão	Datas	Atividade a realizar	Instrumento de Observação	Tipo	Dimensões de análise
1	22 de abril	Leitura de livro infantojuvenil e chuva de ideias	Gravação áudio da sessão	Turma	- Empatia e Reconhecimento das Emoções nas Experiências de Racismo
2	29 de abril	Dilemas – Os tipos de racismo (estrutural; institucional; interpessoal e incorporado)	Gravação áudio de sessão + documentos “Dilemas” criados pelos estudantes	Turma	- Consciência Crítica sobre o Racismo e suas Múltiplas Formas
3	6 maio	Pesquisa de figuras importantes	Lista de figuras	Turma	- Conhecer figuras negras e movimentos de resistência
4	19 de maio	Discussão sobre as figuras+Criação de um jogo com as figuras importantes	Observação participante+jogo finalizado	Turma	- Conhecer figuras negras e movimentos de resistência
5	21 de maio	Criação de uma história sobre as figuras anteriormente trabalhadas	História escrita em grande grupo	Turma	- Conhecer figuras negras e movimentos de resistência
6	26 de maio	Feira	Observação participante (diário de bordo)	Turma	- Participação Ativa e Compromisso com a Justiça Social
7	28 de maio projetos	Sistematização Conversa em grande grupo	Gravação da conversa	Turma	- Desconstrução de Estereótipos e Preconceitos

Partindo da literatura analisada no Capítulo 1, que evidencia a importância de uma Educação Intercultural e Antirracista orientada para o desenvolvimento de competências cognitivas, sociais e éticas, este projeto procurou articular diferentes vias de intervenção pedagógica que favorecessem a formação integral das crianças. A partir da análise de estudos e políticas, definiram-se as seguintes dimensões de análise relativas a orientações curriculares para uma Educação Intercultural e Antirracista (ver final do capítulo 1 para uma descrição detalhada):

- 1) Empatia e Reconhecimento das Emoções nas Experiências de Racismo;
- 2) Consciência Crítica sobre o Racismo e suas Múltiplas Formas;
- 3) Conhecer Figuras Negras e Movimentos de Resistência;
- 4) Participação Ativa e Compromisso com a Justiça Social;
- 5) Desconstrução de Estereótipos e Preconceitos.

No desenvolvimento das atividades seguiu-se um encadeamento que assegurou uma construção cumulativa do conhecimento, em que cada sessão se apoiou na anterior para fomentar a compreensão crítica, o reconhecimento das desigualdades históricas e a valorização da diversidade, culminando na criação de um jogo de cartões temáticos e de uma história coletiva apresentados na Feira Escolar.

As sessões decorreram entre 22 de abril e 28 de maio, com duração aproximada de 30 a 60 minutos, integradas nas rotinas letivas da turma do 3.º ano e articuladas com a docente titular. O desenvolvimento do projeto coincidiu com um período de ajustamento particular, uma vez que a professora cooperante se encontrava temporariamente em mobilidade Erasmus. Essa ausência, embora inicialmente desafiante, acabou por revelar-se uma oportunidade, permitindo maior autonomia na gestão do tempo e na implementação das atividades. A calendarização foi condicionada pela

agenda semanal intensiva da turma e pela necessidade de compatibilizar os conteúdos curriculares com as propostas do projeto, o que exigiu uma planificação flexível e sensível ao ritmo do grupo. Assim, sempre que surgiam momentos de trabalho autónomo, era possível desenvolver as atividades do projeto e apoiar mais de perto as crianças que se encontravam em fases distintas da pesquisa.

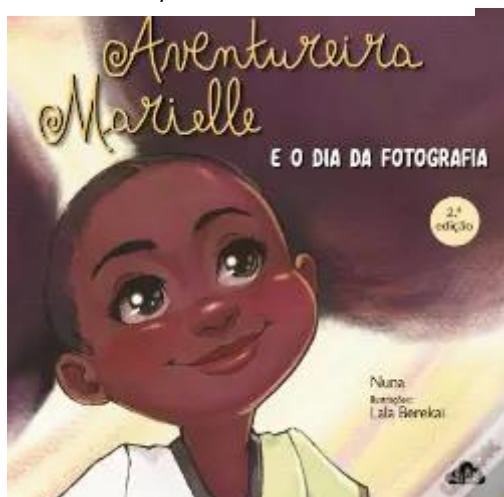
As sessões realizaram-se maioritariamente na sala de aula, à exceção da quinta, que decorreu num espaço dedicado ao apoio educativo, e da feira final, realizada no espaço exterior do recinto escolar e com a presença da outra turma do 3.º ano.

Os instrumentos de recolha de dados incluíram gravações áudio, guiões de observação (da primeira, segunda e última sessão), diário de bordo, entrevista à docente cooperante e produções das crianças, permitindo documentar o processo de forma ética e participativa, respeitando o consentimento das famílias e o bem-estar dos alunos.

A primeira sessão, realizada a 22 de abril na sala de aula, centrou-se na dimensão Empatia e Reconhecimento das Emoções nas Experiências de Racismo. A atividade consistiu na leitura coletiva do livro *Aventureira Marielle e o Dia da Fotografia* (Nuna, 2022) (Fig. 1).

Figura 1

Livro utilizado na primeira sessão



A obra fala sobre Marielle, uma menina alegre e curiosa, orgulhosa do seu cabelo, que vive o cotidiano escolar com entusiasmo. A tranquilidade desta relação com a sua imagem é abalada quando uma colega lhe sugere que, para o dia da fotografia da escola, deveria “pôr o cabelo bonito e arranjado”. O comentário, aparentemente simples, revela-se profundamente perturbador para Marielle, levando-a a duvidar da beleza do seu cabelo natural e a procurar formas de o alterar para corresponder a um padrão imposto.

Ao longo da história, a protagonista experimenta diversas estratégias para transformar o seu cabelo, num esforço que traduz o impacto emocional das normas estéticas eurocêtricas e da pressão social sobre as crianças racializadas. É no dia da fotografia, no encontro com a professora — que acolhe, valida e encoraja a menina — que Marielle recupera a confiança para assumir o seu cabelo tal como é, resgatando o orgulho na sua identidade e sentindo-se legitimada na expressão da sua aparência.

A obra oferece, portanto, um recurso valioso para trabalhar com as crianças questões de autoestima, pressão estética e respeito pelas diferenças.

Para além da narrativa global, determinadas cenas específicas da obra revelam-se particularmente úteis para interpelar as crianças:

- o momento em que a colega comenta o cabelo de Marielle, que permite discutir microagressões, o impacto das palavras e a forma como certos comentários reproduzem preconceitos;
- as tentativas frustradas de “mudar” o cabelo, que abrem espaço para refletir sobre normas de beleza, necessidade de aprovação e sentimentos de inadequação;
- a cena em que Marielle partilha a sua tristeza com a professora, que possibilita trabalhar a importância dos adultos como figuras de apoio, cuidado e validação emocional;

- o momento final, em que a menina escolhe assumir o seu cabelo natural, que permite explorar coragem, autoestima, identidade e celebração da diversidade.

Estas cenas funcionam como pontos de entrada acessíveis e concretos para desenvolver conversas críticas com as crianças, ajudando-as a reconhecer injustiças, a compreender o valor da empatia e a promover uma cultura de respeito pelas diferenças.

Este livro assume particular relevância por ser um livro infanto-juvenil publicado em Portugal cuja autora e protagonista são negras, o que representa um marco na promoção da representatividade no universo literário infanto-juvenil português. A temática do cabelo, central na narrativa, permitiu discutir com as crianças a importância da identidade e da autoaceitação, bem como a relação entre racismo, estética e género, dimensões profundamente entrelaçadas na experiência das meninas negras.

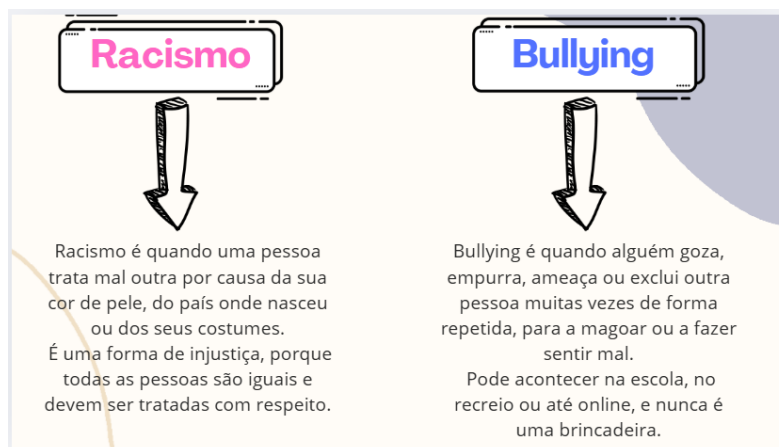
As crianças foram organizadas em semicírculo para facilitar a escuta mútua e a interação imediata, com pausas estratégicas para colocar algumas questões, durante a leitura para sondar reações e promover a compreensão do enredo. Seguiu-se, oralmente, chuva de ideias em grande grupo, que incentivava a identificação de emoções e momentos de exclusão na história, como sentimentos de tristeza, injustiça ou vergonha. Esta sessão funcionou, assim, como fundação afetiva do projeto, criando um espaço seguro para a expressão emocional e preparando o terreno para uma exploração conceptual e crítica nas sessões seguintes.

Encadeando-se à sensibilização inicial, a segunda sessão, realizada a 29 de abril na sala de aula (com três ausências devido a uma visita de estudo), abordou a dimensão Consciência Crítica sobre o Racismo e suas Múltiplas Formas. A atividade principal envolveu a explicação da diferença entre o racismo e o *bullying* (Fig. 2) e a discussão de dilemas éticos curtos, criados

(dilemas esses que se encontram na análise de resultados) para ilustrar de modo acessível os quatro tipos de racismo, tal como foram definidos no Capítulo 1 deste relatório.

Figura 2

Racismo vs Bullying



Estes dilemas foram adaptados à linguagem e ao quotidiano das crianças, de forma a ajudá-las a distinguir o racismo de outras formas de conflito, como o *bullying*, através de alguns slides criados no canva (Fig. 3, 4, 5 e 6).

Figura 3

Racismo Estrutural

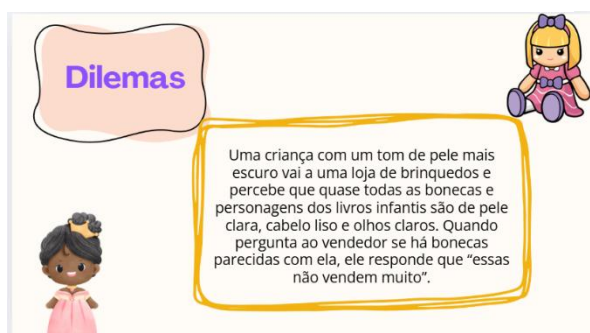


Figura 4

Racismo Institucional

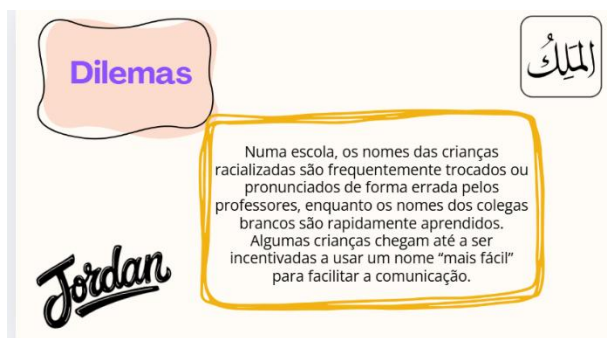


Figura 5

Racismo Interpessoal

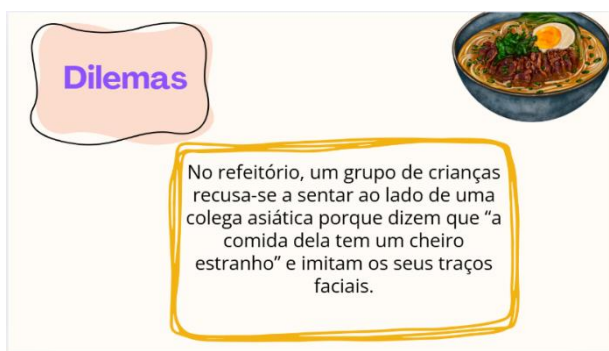
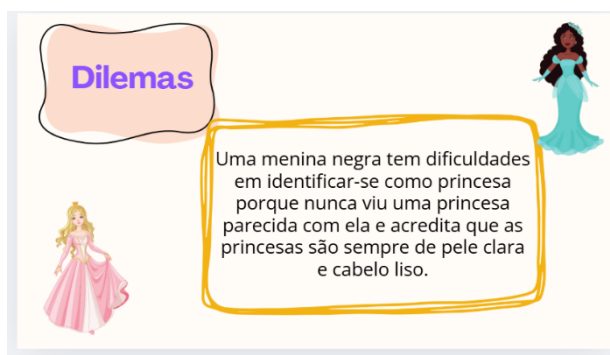


Figura 6

Racismo Incorporado



A sessão iniciou-se com uma breve exposição dialogada, recorrendo a situações concretas do dia-a-dia das crianças (situações que acontecem no

refeitório, numa ida às compras ou apenas relacionadas com os seus nomes) que facilitaram a aproximação ao tema. Seguiu-se um debate em grande grupo e, posteriormente, a criação de dilemas originais pelos alunos, em pequenos grupos, inspirados em experiências pessoais, observadas ou imaginadas. Os instrumentos de observação incluíram a gravação áudio da sessão e os registos escritos dos “Dilemas” produzidos pelas crianças.

Esta sessão articulou-se com a anterior ao aplicar a empatia desenvolvida na leitura de *Aventureira Marielle e o Dia da Fotografia* a uma reflexão mais conceptual, aprofundando o entendimento sobre as manifestações do racismo e pavimentando o caminho para a investigação histórica desenvolvida nas sessões seguintes.

A terceira e quarta sessões, realizadas a 6 e 19 de maio, estiveram interligadas, uma vez que trabalharam as mesmas dimensões e culminaram num produto final comum — a construção de um jogo de cartões sobre figuras negras de relevo histórico. As propostas centraram-se na dimensão Conhecer Figuras Negras e Movimentos de Resistência, articulando o conhecimento histórico com a reflexão crítica sobre as hierarquias raciais e as ausências nos currículos escolares.

A terceira sessão, realizada a 6 de maio na sala de aula, iniciou-se com uma conversa coletiva sobre personalidades que “mudaram o mundo”, incentivando as crianças a partilhar nomes que conheciam. O objetivo central foi questionar as ausências e silêncios da história escolar tradicional, convidando as crianças a refletirem sobre a relação de poder de Portugal com outros povos e sobre o modo como o colonialismo condicionou as narrativas históricas presentes nos manuais e no ensino. Assim, em vez de realizar uma “montra exótica de outras culturas”, optou-se por focar as tensões históricas e os processos de resistência das comunidades racializadas, promovendo uma

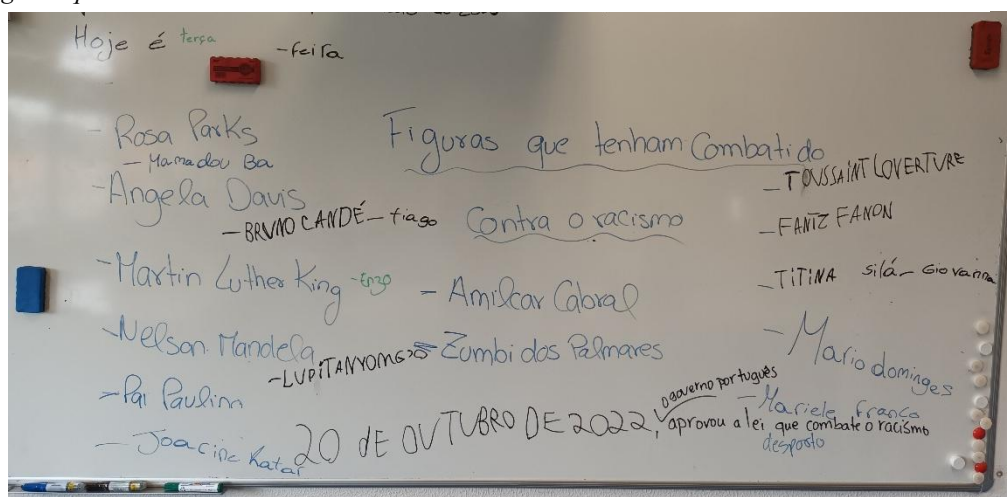
leitura crítica da história e uma valorização ativa da diversidade (Araújo, 2018; Roldão, 2021).

Cada criança, ou par de alunos, ficou responsável por pesquisar uma figura importante na luta contra o racismo e a desigualdade, preenchendo um “bilhete de identidade” com informações como nome, país de origem, época, contributos e frases marcantes. As fontes de pesquisa foram selecionadas previamente para garantir acessibilidade e fiabilidade.

O instrumento de observação principal foi o registo fotográfico da lista (Fig.7) inicial de figuras, complementado por notas em diário de bordo.

Figura 7

Figuras que combateram contra o racismo



Mantendo a mesma dimensão de análise, a quarta sessão, realizada a 19 de maio na sala de aula, deu continuidade ao trabalho anterior, transformando os “bilhetes de identidade” em cartões para um jogo coletivo. As crianças participaram ativamente na pesquisa e seleção da informação (Anexo 1), bem como na organização das categorias que estruturaram o jogo — nome, país de origem, época histórica em que viveu, o que fez de importante na luta contra o racismo e curiosidades ou frases marcantes —, de

forma a evidenciar as diferentes dimensões da vida e do legado das figuras escolhidas.

Por limitações de tempo, a digitalização e a montagem final do jogo foram concluídas posteriormente, tendo algumas crianças colaborado em pequenos momentos de colagem e preparação do material. Ainda assim, todas tiveram oportunidade de explorar os cartões finalizados (Fig. 8 e 9) e de interagir com o jogo, o que gerou comentários espontâneos que serão analisados na análise dos resultados.

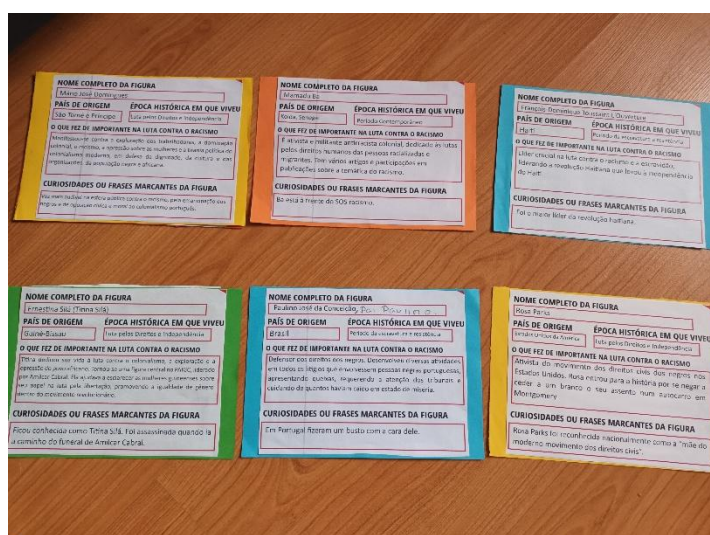
Figura 8

Figuras importantes na luta contra o racismo



Figura 9

Informações recolhidas



Os instrumentos de observação incluíram notas de campo e o produto final (jogo), que funcionou como uma síntese visual e lúdica do conhecimento construído ao longo das sessões.

Estas duas sessões consolidaram a aprendizagem iniciada com os dilemas da segunda sessão, promovendo uma compreensão crítica das origens e persistências do racismo e reforçando a ideia de que o conhecimento é também um ato político e emancipador. Ao mesmo tempo, as atividades permitiram tornar visível a diversidade étnico-racial dentro da sala de aula, transformando o espaço físico num lugar de reconhecimento, memória e valorização das identidades historicamente silenciadas.

A quinta sessão realizou-se a 21 de maio, no espaço de apoio educativo. Nesse dia, decorriam três atividades em simultâneo: duas dinamizadas pela minha colega (centradas no tema da alimentação) e a minha, dedicada à continuação do projeto sobre o antirracismo. Para que todas as crianças participassem nas três propostas, a turma foi dividida em três grupos, que iam rodando entre as atividades, garantindo que todos pudessem envolver-se de forma equilibrada.

A sessão teve como objetivo retomar as figuras pesquisadas e explorar, de forma lúdica e criativa, os conhecimentos adquiridos sobre elas, através da criação de uma história coletiva. Como as gravações não foram possíveis devido à configuração do espaço e ao ruído ambiente, a história foi escrita por mim no computador, à medida que os grupos iam sugerindo ideias, frases e acontecimentos.

Durante a atividade, o trabalho assumiu um carácter fortemente colaborativo: cada grupo dialogava entre si, partilhando sugestões e construindo o enredo em conjunto, enquanto eu desempenhava o papel de moderadora, assegurando que todas as vozes eram ouvidas e que o texto mantinha coerência. Em cada grupo, uma criança lia o que já tinha sido escrito

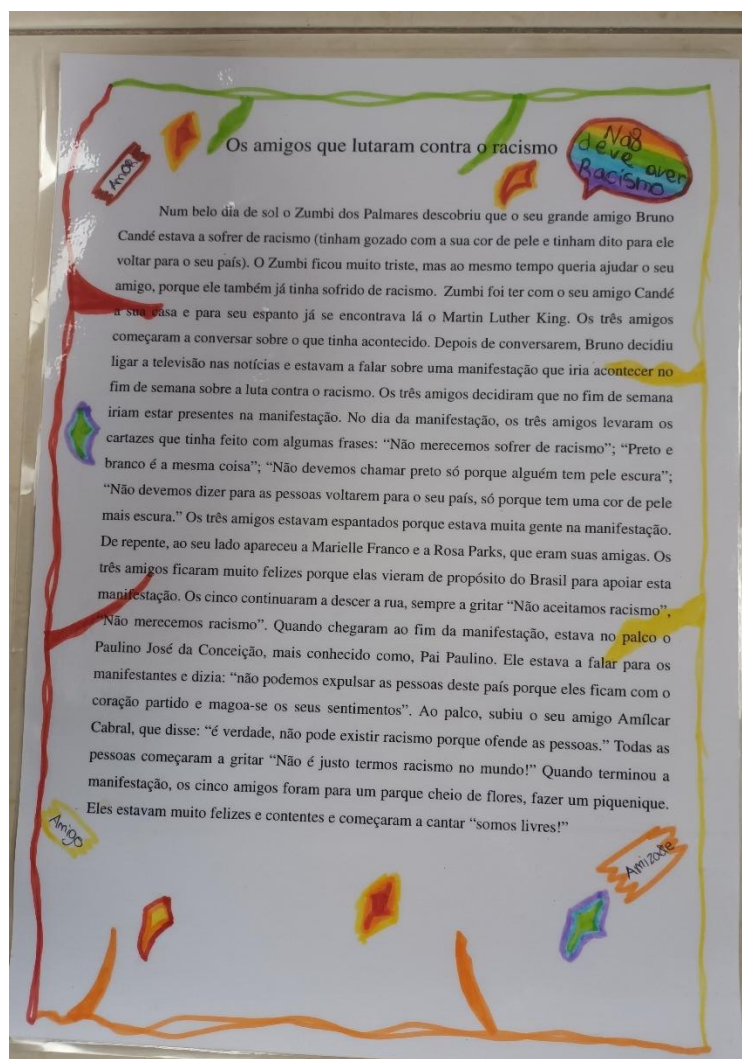
até ao momento, permitindo a continuidade narrativa e o respeito pela sequência das ideias anteriores. A partir daí, o grupo propunha novos episódios, diálogos ou aprendizagens das personagens, respondendo à questão orientadora: “o que pode acontecer a seguir para que a história continue a fazer sentido?”

A escrita colaborativa promoveu o desenvolvimento de autoria equitativa, uma vez que todas as crianças contribuíram com ideias, expressões e conteúdos que foram sendo integrados na versão final. Embora o registo fosse feito por mim, o processo foi coletivamente construído e validado oralmente a cada nova adição.

O produto final — a história (Fig.10) — revelou coesão temática e uma forte componente simbólica, unindo diferentes figuras e contextos históricos sob valores partilhados como coragem, igualdade e respeito.

Figura 10

História "Os amigos que lutaram contra o racismo"



A atividade permitiu às crianças mobilizar e reinterpretar os conhecimentos adquiridos nas sessões anteriores, transformando-os numa narrativa coletiva que combinou memória, imaginação e expressão pessoal.

A sexta sessão, realizada a 26 de maio, materializou a dimensão Participação Ativa e Compromisso com a Justiça Social através da Feira Escolar, que decorreu na entrada principal da escola, durante o período da tarde. Esta atividade constituiu o momento de partilha pública dos trabalhos realizados ao longo do projeto, dando visibilidade ao percurso coletivo e promovendo o envolvimento da comunidade educativa.

A ideia da Feira surgiu de uma sugestão da docente cooperante, que propôs a criação de um momento final de exposição. Face à falta de tempo e à impossibilidade de apresentar o projeto a toda a escola, optou-se por convidar a outra turma do 3.º ano, onde estavam outras colegas, com quem já existia uma relação de colaboração e partilha de atividades. A docente dessa turma demonstrou total abertura à iniciativa e apoiou a logística do evento.

Desde as semanas anteriores, as crianças sabiam que os seus trabalhos seriam apresentados publicamente, o que gerou entusiasmo e sentido de responsabilidade. Na véspera, em conversa coletiva, combinou-se que a turma se dividiria em dois grandes grupos: um dedicado à apresentação do projeto sobre o racismo e outro à atividade da colega sobre a alimentação. A divisão foi feita pelas próprias crianças, de acordo com os seus interesses, com pequenos ajustes para garantir equilíbrio e inclusão, nomeadamente separando duas crianças que raramente participavam oralmente, para que tivessem mais apoio dos colegas.

Durante o intervalo de almoço, procedi à montagem do espaço, com o apoio minha colega de estágio. Pedimos algumas mesas às funcionárias do refeitório, que prontamente as disponibilizaram para expor os materiais. Após o toque, as crianças dirigiram-se à sala para transportar os trabalhos e preparar

a área de exposição. Quando tudo estava pronto, foram chamar a outra turma, que se sentou organizada em frente à entrada da escola, onde se montaram as mesas com os materiais: o livro “Aventureira Marielle e o dia da Fotografia”, os dilemas (Fig.10), o jogo de cartões das figuras pesquisadas e a história coletiva impressa (Fig.11).

Figura 10

Livro e Dilemas

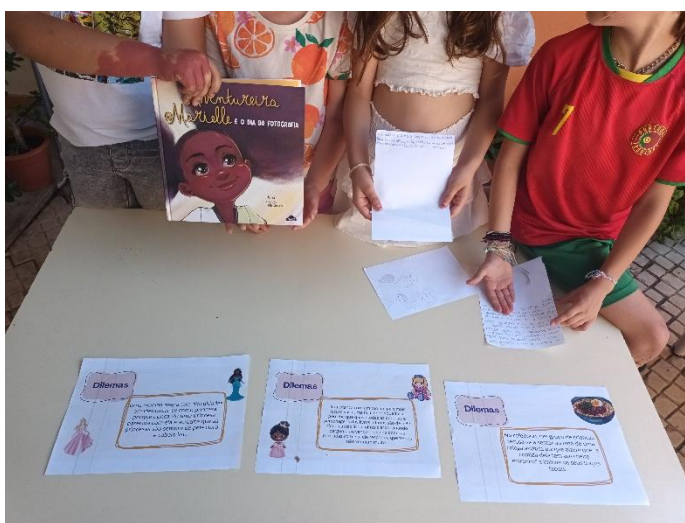


Figura 11

Cartões das figuras e história



A apresentação iniciou-se com uma breve introdução feita pelas crianças, que explicaram o livro lido na primeira sessão e o que aprenderam sobre racismo e respeito. Seguiram-se os dilemas criados na segunda sessão, apresentados oralmente e comentados pelos próprios autores, e depois a partilha das figuras pesquisadas nas sessões 3 e 4. As crianças explicaram algumas das figuras pesquisadas, tais como: Rosa Parks, Bruno Candé e Marielle Franco, destacando as suas ações contra a injustiça social. Por fim, apresentaram o texto coletivo produzido na quinta sessão, lendo alguns excertos que sintetizavam as aprendizagens e valores do grupo.

O papel dos grupos foi organizado de forma autónoma, cada criança escolheu a atividade que queria explicar e conseguiram dividir-se pelas atividades.

A feira decorreu num ambiente de entusiasmo e partilha. A outra turma, composta por cerca de 20 alunos, mostrou grande curiosidade e envolvimento, colocando perguntas como *“ainda hoje existe racismo?”* ou *“foram vocês que escreveram a história?”*. Durante o evento, também docentes e auxiliares se aproximaram para observar e ouvir as apresentações, reforçando a visibilidade do trabalho desenvolvido.

O instrumento de observação foram as notas no diário de bordo. Este permitiu documentar o empenho variado do grupo, a qualidade das explicações e a forma como se apoiavam mutuamente para recordar as etapas do projeto.

Do ponto de vista pedagógico, esta sessão representou um momento de aplicação prática e social das aprendizagens. Ao apresentarem o que realizaram, as crianças assumiram uma posição ativa na transmissão de conhecimento, exercendo a cidadania em contexto escolar. Assim, a Feira concretizou a dimensão Participação Ativa e Compromisso com a Justiça Social, ao permitir que as crianças levassem as suas reflexões e produções

para fora da sala de aula, partilhando-as com outras turmas e adultos da comunidade educativa.

A sétima e última sessão, realizada a 28 de maio, na sala de aula, contou com a presença da professora orientadora e teve uma duração mais curta do que o previsto, uma vez que, nesse dia, havia conteúdos curriculares obrigatórios a lecionar. Apesar dessa limitação de tempo, foi possível concretizar uma atividade de sistematização e reflexão final, centrada na dimensão Desconstrução de Estereótipos.

A sessão iniciou-se com a revisitação dos materiais produzidos ao longo do projeto — um resumo da história lida, os dilemas, os cartões do jogo e a história coletiva —, que serviram de gatilhos de memória para retomar aprendizagens e uma conversa aberta em grande grupo. As crianças foram convidadas a refletir sobre as suas perceções antes e depois do projeto, respondendo à questão orientadora “*O que pensava antes e o que penso agora?*”.

Como instrumento de observação, foram utilizadas notas de campo e a gravação da sessão. Apesar da participação mais contida, resultado do cansaço acumulado e da menor duração da sessão, as crianças mostraram-se envolvidas e conseguiram expressar aprendizagens significativas, sintetizando as principais ideias do percurso desenvolvido.

Esta sessão encerrou o ciclo do projeto, articulando-se com a Feira Escolar como um momento de síntese participada das aprendizagens e de reflexão crítica sobre os estereótipos e preconceitos trabalhados ao longo das semanas. Constituiu uma oportunidade para que as crianças revissem as ideias construídas, questionassem representações naturalizadas e reconhecessem a possibilidade de terem existido algumas transformações no seu próprio modo de ver o outro. Este momento final evidenciou que, mesmo em contextos de

tempo reduzido, é possível criar espaços educativos significativos de autorreflexão, diálogo e desconstrução de preconceitos.

3.3. Análise dos resultados

Neste capítulo, procede-se à análise dos resultados observados ao longo das diferentes atividades do projeto de intervenção pedagógica. Pretende-se, assim, avaliar a concretização dos dois objetivos definidos.

Ao contrário da descrição sequencial das atividades apresentada na secção anterior, a análise que se segue está organizada em função das dimensões de análise definidas para este estudo, de modo a proporcionar uma leitura mais integrada e sistemática dos dados recolhidos. As dimensões analisadas resultam da articulação entre os objetivos do projeto, as orientações curriculares nacionais e internacionais e o quadro teórico discutido no primeiro capítulo.

A análise qualitativa realizada centrou-se na interpretação descritiva e reflexiva das observações e evidências recolhidas ao longo da intervenção, procurando compreender não apenas as aprendizagens das crianças, mas também os processos e as estratégias pedagógicas que as tornaram possíveis. Os principais instrumentos de recolha de dados incluíram gravações áudio (da primeira, segunda e última sessão) guiões de observação (da primeira e da segunda sessão), registos no diário de bordo, produções escritas e gráficas das crianças (Dilemas; B.I. das figuras; história) e a entrevista semiestruturada à professora cooperante, que permitiu compreender o impacto pedagógico das atividades e a perceção docente sobre a pertinência do projeto. As fotografias captadas ao longo das sessões e que se apresentam abaixo tiveram apenas uma função ilustrativa, servindo para registar momentos significativos da implementação, mas não constituíram objeto de análise.

No que respeita às dimensões em análise, importa sublinhar que cada uma delas foi delineada de forma a abranger aspetos complementares do desenvolvimento das competências interculturais e antirracistas nas crianças:

- 1) Empatia e Reconhecimento das Emoções nas Experiências de Racismo destaca-se pela sua base afetiva e relacional, permitindo que as crianças se identifiquem com o “outro” e compreendam o impacto emocional das práticas discriminatórias. Esta dimensão é fundamental para o despertar de atitudes de respeito e solidariedade perante situações de exclusão e desigualdade étnico-racial.
- 2) Consciência Crítica sobre o Racismo e as suas Múltiplas Formas visa promover o pensamento reflexivo e o diálogo sobre problemas sociais atuais, ajudando as crianças a reconhecer o racismo nas suas diferentes manifestações — estrutural, institucional, interpessoal e incorporado- não só a sua expressão visível, mas também invisível.
- 3) Conhecer Figuras Negras e Movimentos de Resistência compreendendo que as múltiplas formas de resistência das pessoas racializadas estão profundamente ligadas à desconstrução de narrativas eurocêtricas e coloniais, bem como ao reconhecimento das lutas históricas e contemporâneas pela igualdade étnico-racial.
- 4) Participação Ativa e Compromisso com a Justiça Social traduz-se na capacidade de, para além de reconhecer, agir face a situações de injustiça e discriminação étnico-racial, estimulando a responsabilidade e o envolvimento das crianças em ações concretas de promoção da igualdade e da solidariedade.
- 5) Desconstrução de Estereótipos e Preconceitos representam um nível mais introspetivo de compreensão, no qual as crianças são levadas a questionar as suas próprias representações e atitudes, reconhecendo preconceitos subtis e revendo comportamentos que possam reproduzir práticas discriminatórias.

A análise que se apresenta a seguir integra dados provenientes de diferentes momentos da intervenção, quer dados que de algum modo se esperava obter por via das técnicas de observação, quer episódios emergentes, como diálogos espontâneos entre as crianças ou interações com a outra turma durante a Feira Escolar. Estes elementos não esperados contribuem também para a compreensão da forma como o grupo se apropriou, gradualmente, dos princípios do projeto.

3.3.1. Empatia e Reconhecimento das Emoções nas Experiências de Racismo

A primeira atividade, realizada a 22 de abril, com 18 crianças presentes, centrou-se na leitura do livro *Aventureira Marielle e o Dia da Fotografia* (Nuna, 2022).

A sessão foi conduzida em semicírculo, criando um ambiente propício à escuta e à interação. O objetivo principal era promover empatia e identificação através do reconhecimento das emoções da personagem e da reflexão sobre situações de injustiça, a partir de uma narrativa que abordava de forma acessível o racismo e os padrões estéticos associados ao cabelo crespo.

Durante a observação da capa e das primeiras páginas, registaram-se intervenções espontâneas sobre a aparência da personagem e, em particular, sobre o seu cabelo, o que originou um diálogo significativo entre as crianças. A Ludmila, 8 anos — uma das alunas negras da turma — interveio com timidez, dizendo:

“Se eu tirar as tranças, o meu cabelo fica assim.”

A partir dessa observação, outras crianças mostraram curiosidade e começaram a dialogar sobre diferentes tipos de cabelo:

“Ela tem que molhar o cabelo todos os dias para pentear.”

“As tranças da Ludmila são apliques, o cabelo dela é diferente do meu.”

Essas trocas revelaram sobretudo curiosidade e interesse em conhecer a colega, permitindo que as crianças identificassem aspectos culturais diferentes dos seus, mas não sentido empatia plena, já que as crianças descreviam diferenças e não se colocavam no lugar da colega, sendo algo bastante complexo de se fazer. Este episódio funcionou como um breve momento de clarificação e diálogo em torno de algumas especificidades físicas presentes no grupo, permitindo responder às dúvidas que surgiram de forma espontânea. Embora relevante para compreender as interações entre as crianças, não se enquadra diretamente na dimensão da empatia em análise, sendo referido apenas como elemento contextual.

A leitura prosseguiu com pausas estratégicas que convidavam à reflexão. Quando foi lido o trecho “*Marielle, tu vais adorar! Se quiseres, posso ir contigo amanhã arranjar o cabelo*”, seguiu-se um breve silêncio, rompido por comentários que evidenciaram a compreensão emocional das crianças:

“Eu acho que ela não queria mudar o seu cabelo.” (Ludmila, 8 anos)

“Porque ela gostava do seu cabelo assim.” (Tiago, 8 anos)

Os comentários anteriores (um deles feitos por uma rapariga racializada) mostraram uma interpretação afetiva e empática — as crianças perceberam que a personagem se sentia magoada por ver o seu cabelo tratado como “errado” e expressaram solidariedade emocional, colocando-se parcialmente no seu lugar.

Mais adiante, quando a personagem se emociona ao tentar alisar o cabelo, surgiram expressões claras de empatia e julgamento moral:

“Ela (a Marielle) está a chorar.” (Melody, 8 anos)

“Isso não é justo...” (Mário, 8 anos)

“Coitada...” (cinco alunos, quase em coro)

“Se fosse comigo, eu também ficava triste.” (Tiago, 8 anos)

“Eu ficava envergonhado.” (Mário, 8 anos)

“Eu dizia que ela podia usar o cabelo como quisesse.” (Messi, 8 anos)

Estas falas evidenciam processos de identificação afetiva e perspetivação moral, revelando que as crianças começaram a compreender a dor da personagem e a questionar a injustiça de certas atitudes sociais.

Nas notas do diário de bordo, registou-se que a sessão foi vivida de forma muito intensa:

“A adesão do grupo foi excelente. Embora a turma estivesse um pouco agitada, revelou-se bastante participativa. Notou-se envolvimento e curiosidade durante toda a atividade. Foi um momento marcante e emocionalmente intenso, sobretudo quando algumas crianças partilharam experiências pessoais relacionadas com o racismo.”

Estas observações confirmam que o ambiente foi afetivo, seguro e participativo, criando condições para que as crianças se expressassem com autenticidade e que o livro infantojuvenil com representatividade étnico-racial é uma boa ferramenta para, numa fase inicial, suscitar este tipo de reflexão e identificação, embora a seleção destas obras deva ser feita de forma crítica, evitando representações folclorizadas ou exotizantes¹³ que, em vez de promoverem identificação, podem reforçar a diferenciação ou a inferiorização.

Durante a conversa final, que foi conduzida a partir de um conjunto de perguntas pré-preparadas (Anexo 3), o grupo foi desafiado a refletir sobre como reagiria se estivesse no lugar da personagem. As respostas foram

¹³ Exemplo da história da “Maria Castanha”

variadas, onde a maioria das respostas traduziram empatia e consciência da injustiça:

“Eu teria ficado triste.” (Chloe, 8 anos)

“Primeiro ficava triste, depois pensava que não podia ligar porque eu gosto do meu cabelo.” (Heitor, 8 anos)

“Eu ficava com vergonha de aparecer na escola.” (Inês, 8 anos)

“Eu ficava triste e pedia à minha mãe para me ajudar.” (João, 8 anos)

Estas verbalizações revelam um movimento progressivo de compreensão emocional e identificação com a situação de discriminação vivida pela personagem. Ao imaginarem como reagiriam no lugar dela, as crianças demonstraram ter alguma capacidade de tomar a perspectiva do outro, que constitui o núcleo da empatia enquanto competência antirracista.

Também emergiram comentários que evidenciam o alargamento da reflexão para o campo social, como quando Heitor afirmou:

“Algumas pessoas são maltratadas por causa do tom da pele. Isso é racismo.”

Este momento revelou-se particularmente significativo pelo facto de uma criança a ter usado de forma espontânea. Embora se trate de um episódio pontual, abriu uma oportunidade importante para aprofundar a conversa e introduzir, de modo gradual e adequado à idade, uma reflexão mais crítica sobre situações de injustiça e desigualdade. Assim, embora tenha sido apenas uma criança a utilizar espontaneamente a palavra “racismo”, este momento tornou-se crucial para introduzir o tema que viria a ser desenvolvido no projeto, uma vez que até então o grupo não tinha contactado diretamente com este conceito.

Apesar da forte adesão, também se registaram algumas perturbações:

“Houve algumas perturbações durante a contagem da história. Alguns elementos mostraram-se mais distraídos.” (Registo do diário de bordo)

Ainda assim, essas ocorrências não comprometeram o envolvimento global, sendo compreensíveis num grupo de 3.º ano.

No fecho da sessão, registou-se uma confidência pessoal de uma aluna afrodescendente, que, após a atividade, abordou-me em privado para partilhar a sua própria experiência:

“Às vezes tenho vergonha do meu cabelo. Nunca venho para a escola com o meu cabelo.” (Ludmila, 8 anos)

Perante a partilha da Ludmila, procurei, num primeiro impulso, acolher a sua vulnerabilidade e responder-lhe de forma a reforçar a valorização do seu cabelo natural. Disse-lhe que, independentemente das escolhas que ela ou a mãe fizessem ao cabelo, ele era bonito tal como era, e que uma das características mais interessantes do cabelo — qualquer cabelo — é precisamente a possibilidade de experimentar e mudar todos os dias. Acrescentei ainda que, quando retirasse as tranças e quisesse mostrar o seu cabelo natural, eu estaria ao seu lado. Esta resposta surgiu de forma imediata, orientada pelo desejo de lhe transmitir segurança emocional, mas reconheço que, naquele momento, não me senti totalmente preparada para abordar de forma mais profunda as implicações identitárias e raciais presentes no seu comentário. Ao longo do projeto, apercebi-me de que tinha dedicado mais tempo a antecipar as conversas sobre racismo com as crianças brancas do que a refletir sobre o apoio específico que crianças racializadas poderiam necessitar, sobretudo no que diz respeito ao reforço da autoestima, da pertença e da confiança na sua imagem. Esta consciência revelou-se fundamental para o meu crescimento profissional: compreendi que não basta promover debates sobre discriminação; é igualmente necessário desenvolver competências para responder de forma consistente e informada às

necessidades das crianças racializadas. No futuro, pretendo aprofundar estes conhecimentos, de modo a contribuir para ambientes educativos onde todas as crianças se sintam apoiadas, valorizadas e empoderadas na expressão das suas identidades.

No conjunto, os dados observados sugerem que, nesta primeira sessão, as crianças iniciaram um processo de sensibilização afetiva e moral, marcado por expressões de preocupação, indignação e curiosidade perante as situações de injustiça apresentadas. Ainda que não se possa afirmar que tenham desenvolvido empatia plena — entendida como a capacidade de se colocar verdadeiramente no lugar do outro —, é evidente que refletiram sobre o sofrimento alheio e o impacto das atitudes discriminatórias.

A estratégia pedagógica utilizada — a leitura dialogada de uma obra literária com representatividade étnico-racial não estereotipada — revelou-se eficaz para promover a empatia e introduzir o tema do racismo de forma acessível e emocionalmente envolvente. A escolha de um texto ficcional permitiu às crianças projetar-se na personagem e reconhecer sentimentos de injustiça, sem necessidade de exposição direta das suas próprias vivências. Contudo, verificou-se que o tempo de discussão poderia ter sido mais alargado, de modo a aprofundar a ligação entre as emoções e as causas sociais subjacentes, evitando que a reflexão se centrasse apenas na dimensão afetiva. No futuro, seria pertinente complementar esta atividade com registos gráficos ou dramatizações que permitissem às crianças expressar corporalmente as emoções, reforçando a compreensão empática através de múltiplas linguagens expressivas.

Em termos de envolvimento, observou-se que uma das duas crianças afrodescendentes mostrou-se inicialmente mais reservada, participando de forma cautelosa e apenas progressivamente encontrando espaço para partilhar experiências pessoais mais profundas. Já as crianças brancas, embora

demonstrassem empatia e indignação, tendiam a falar “sobre” a personagem e não “a partir” de si próprias, revelando uma distância emocional face ao problema. Esta diferença nas formas de participação evidencia um aspeto central para o desenvolvimento da minha prática futura: estratégias pedagógicas de educação intercultural e antirracista devem antecipar que os grupos não chegam ao diálogo no mesmo ponto. Enquanto algumas crianças trazem vivências marcadas por racismo, microagressões, baixa autoestima ou desconforto com a própria imagem, outras chegam sobretudo com desconhecimento, falta de consciência crítica e dificuldade em reconhecer o impacto das desigualdades nos seus pares. Umas e outras, portanto, necessitam de respostas distintas, intencionais e fundamentadas. Reconhecer esta assimetria foi decisivo para o meu segundo objetivo, pois reforça a importância de criar espaços continuados de diálogo, seguros e sensíveis, onde as crianças racializadas possam expressar-se sem medo e onde as crianças brancas possam desenvolver processos de autoquestionamento e responsabilização. Só assim se constroem ambientes educativos que promovem verdadeiramente relações mais equitativas e práticas docentes mais justas.

3.3.2. Consciência Crítica sobre o Racismo e suas Múltiplas Formas

A segunda sessão, realizada a 29 de abril, teve como objetivo desenvolver a dimensão Consciência Crítica sobre o Racismo e suas Múltiplas Formas, aprofundando a compreensão do grupo sobre as distinções entre racismo e *bullying* e sobre as formas estrutural, institucional, interpessoal e incorporada do racismo. Estiveram presentes 17 crianças, tendo-se registado três ausências, entre as quais duas das crianças que já tinham partilhado experiências pessoais de racismo — facto que limitou a diversidade das vozes no debate inicial, embora não tenha comprometido o envolvimento global da turma.

A sessão iniciou-se com a projeção de um diapositivo - “*Racismo*” e “*Bullying*” — para clarificar as diferenças entre ambos os fenómenos.

Este momento introdutório revelou entusiasmo e curiosidade: várias crianças partilharam exemplos de situações quotidianas, demonstrando uma tentativa de compreender a fronteira entre conflito interpessoal e discriminação étnico-racial.

“Reforcei a distinção entre racismo e bullying, pois percebi que, apesar do interesse demonstrado, muitos alunos ainda têm dificuldade em compreender a diferença entre estes dois fenómenos. Utilizei exemplos simples e acessíveis, tentando adaptar a linguagem à faixa etária e ao contexto vivido pelas crianças.” (Registo do diário de bordo)

Após essa introdução, foram apresentados dilemas ilustrativos associados aos quatro tipos de racismo (Anexo 4).

A leitura e discussão desses exemplos funcionaram como gatilhos de reflexão. As crianças demonstraram sensibilidade e envolvimento, partilhando opiniões sobre injustiças e desigualdade:

“É racismo quando tratam mal só porque a pele é diferente.” (Heitor, 8 anos)

“As pessoas não são bonecos todos iguais.” (Mafalda, 8 anos)

“A menina da loja ficou triste porque não havia bonecas como ela.” (Mário, 8 anos)

Estas reações, registadas na gravação áudio, mostraram que a turma começava a identificar manifestações de discriminação no quotidiano, sobretudo as de natureza interpessoal. Mais do que reconhecer diferentes “tipos” de racismo, este momento foi relevante por permitir às crianças compreender que o racismo se manifesta tanto de forma visível — através de atitudes ou palavras explícitas — como de forma invisível, presente em

gestos, silêncios ou expectativas que reproduzem desigualdades e exclusões. Apesar deste progresso, a atividade evidenciou também os limites do trabalho realizado: crianças desta faixa etária tendem a captar sobretudo o que é mais imediato e concreto, revelando dificuldade em compreender a multidimensionalidade do racismo e as suas formas subtis de atuação. Esta constatação tornou-se particularmente significativa para o meu segundo objetivo, pois levou-me a reconhecer que, no futuro, terei de planejar estratégias mais intencionais e graduais que permitam explorar estas dimensões invisíveis do racismo de forma acessível, sem sobrecarregar as crianças, mas sem desvalorizar a complexidade do fenómeno. Assim, esta experiência reforçou a importância de desenvolver abordagens pedagógicas que ajudem as crianças a perceber que o racismo não se limita a comportamentos explícitos, e que a sua dimensão estruturante se exprime em múltiplos níveis, muitos deles silenciosos, naturalizados e difíceis de identificar sem um trabalho continuado de reflexão e sensibilização.

Posteriormente, foi lançado o desafio para que as crianças criassem os seus próprios dilemas, com base em situações observadas, vividas ou imaginadas. A proposta foi recebida com entusiasmo, mas também com hesitação por parte de alguns alunos. Como referido no diário de bordo:

“Duas crianças sentiram grandes dificuldades em iniciar a tarefa, mesmo com o meu acompanhamento direto. Ainda assim, empenharam-se e tentaram participar.”

Para garantir um ambiente emocionalmente seguro, reforçou-se que ninguém seria obrigado a partilhar experiências pessoais e que poderiam escrever de forma anónima. O processo revelou diferentes níveis de compreensão conceptual — alguns dilemas refletiam perceções diretas de racismo, enquanto outros evidenciavam confusões entre preconceito, *bullying* e diferença cultural.

Entre os exemplos mais claros de racismo interpessoal, surgiram registros como:

“Um dia um menino foi jogar futebol, mas ele tinha a pele escura e o resto da equipa era branca. Quando treinava, os colegas começaram a chamar-lhe de macaco.” (Noah, 8 anos)

“Uma menina negra foi a uma loja de vestidos e uma senhora disse que aquele vestido não ficava bem porque ela era negra.” (Melody, 8 anos)

Ambos os excertos evidenciam uma compreensão intuitiva do impacto da linguagem discriminatória, associada à exclusão e à humilhação.

Outros dilemas abordaram racismo institucional, como o da Hortência:

“A minha amiga apanha racismo por causa da cor dela.”
e o de Mário, 8 anos: “Uma senhora da Disney ficou triste porque todas as bonecas são claras.”

Houve também uma situação que a Mafalda relatou:

“Quando vou comprar bonecas quase sempre vejo bonecas claras. Uma vez disseram que eu tinha bigode e monocelha.”

Estas falas traduzem perceções internalizadas de padrões de beleza e a consciência de que a representatividade influencia a autoestima. Por outro lado, alguns dilemas revelaram confusões conceptuais, o que é natural para a faixa etária, como no caso de Rafa, 8 anos:

“Eu já sofri de racismo por causa do meu cabelo loiro.”

Esta resposta mostra que, embora tenha havido apropriação da linguagem antirracista por parte do grupo, nem todos os alunos compreenderam ainda as bases étnico-raciais e históricas do conceito, confundindo-o com experiências de exclusão não racializadas. Identifiquei

aqui um limite importante da minha intervenção: não estava preparada, naquele momento, para desconstruir o mito do “racismo reverso”, obstáculo frequente no trabalho com crianças brancas e que exige uma explicação clara de que o racismo não se reduz a intenções individuais, mas assenta em relações históricas e estruturais de poder. Tal como sublinha Almeida (2019, p. 35), o racismo opera como um sistema que distribui privilégios e desigualdades de forma persistente, pelo que não pode ser invertido de modo simétrico. Paralelamente, as intervenções do João, do Tiago e do Josué revelaram uma dimensão da qual nem sempre tive plena consciência: ao contrário do esperado, não construíram exemplos hipotéticos, mas partilharam experiências pessoais e familiares de discriminação. Este facto é extremamente significativo, embora não fosse o objetivo inicial da atividade, e mostra que algumas crianças racializadas carregam vivências de violência racial que emergem espontaneamente quando encontram um espaço minimamente seguro. Esta constatação reforça a necessidade, para a minha futura prática, de criar estratégias que permitam, de forma voluntária, segura e, se necessário, anónima, que estas crianças expressem as experiências que vivem. Isso implica também refletir, enquanto professora, sobre como agir de forma consequente após essas partilhas, assegurando que não se limitam a ser escutadas, mas que desencadeiam respostas pedagógicas e institucionais adequadas. Assim, este episódio tornou evidente que trabalhar o antirracismo em contexto educativo exige tanto clarificar conceitos junto das crianças brancas como criar condições de proteção, validação e acompanhamento para as crianças racializadas, integrando ambas as dimensões numa estratégia pedagógica intencional e transformadora.

Tabela 2
Dilemas das crianças

Nome de código	
Messi	O Noah me disse mais que eu deveria ir para a Argentina por causa que eu gosto do Messi e o Josué.
Zé	Se eu fosse a uma loja e não tivesse um boneco da minha cor da minha pele eu ficava muito triste.
Melody	Uma menina negra foi a uma loja de vestidos e ela viu um vestido que ela gosta. Mas depois uma senhora que passou perto disse que a ela o vestido não ficava bem porque ela era negra.
João	Eu um dia estava no recreio e o Tiago veio e ficou a chamar-me de chocolate preto. E o H. do 4º ano ficou-me a falar asneiras e mandou-me voltar para o meu país. E eu na minha casa o meu primo ficou a gozar da cor de pele e da minha comida e ainda ficou a chamar-me de preto racista.
Hortência	A minha amiga apanha racismo por causa da cor dela.
Mário	Uma senhora da Disney fica triste por que não á uma boneca de ela porque todas são claras.
Chloe	-----
Mafalda	Quando eu vou comprar bonecas eu quase sempre vejo bonecas claras. Uma vez disseram que eu tinha bigode e monocelha.
Inês	Eu não gostei que me chamassem de branca.
Lara	Copiou a definição de dilema que estava projetada no quadro.
Ludmila	-----
Rafa	Eu já sofri de racismo por causa do meu cabelo loiro.
Tiago	Eu tenho cabelo, já me trataram mal, também da minha pele, mas também já gozaram com o meu pai.
Josué	Eu tenho cabelo diferente porque tem pessoas que tem cabelo liso e eu tem cabelo caracolado e cor de pele escura.
Manuel	-----
Maria	Copiou a definição de dilema que estava projetada no quadro.
Diana	-----
Heitor	Já me gozaram por causa da minha pele.
Noah	Um dia um menino foi jogar futebol, mas ele tinha a pele escura e o resto da equipa dele era com a pele branca e quando ele treinava os colegas lhe ficaram a chamar-lhe de macaco.
Sky	Um dia eu vi no refeitório uma pessoa que era vegetariana e outra sentada ao lado dela a comer comida normal e a pessoa que comia comida normal disse: “Mas que porcaria estás a comer?” A pessoa que era vegetariana ficou a chorar e ficou triste.

Na reflexão final, observou-se que algumas crianças começaram a formular ações reparadoras, como “*falar com um adulto*” ou “*defender o colega*”, mostrando uma transição da tentativa de empatia para a agência.

“No final do dia, ao ler os dilemas escritos, percebi que muitas crianças não compreenderam plenamente o propósito da atividade, o que se refletiu diretamente nas produções realizadas. Era espectável este resultado, principalmente pela dificuldade dos temas abordados. Ainda assim, a atividade revelou-se extremamente relevante, porque abriu um espaço inesperado para que partilhassem experiências pessoais, distinguindo — ainda que de forma incipiente — episódios de racismo de outras formas de exclusão. Este momento permitiu identificar as dificuldades conceituais presentes no grupo e constituiu um ponto de partida importante para desenvolver aprendizagens interculturais e antirracistas mais profundas.” (Relato do diário de bordo)

A sessão foi marcada por forte envolvimento afetivo e crescimento conceptual desigual. Alguns alunos demonstraram compreensão espontânea do racismo como injustiça social, enquanto outros ainda o confundiram com *bullying* ou outras formas de discriminação. Temos o exemplo da criança que referiu que, na sua ótica sofreu de racismo porque tinha o cabelo loiro ou da criança que disse que fizeram comentários negativos sobre a sua alimentação, porque esta era diferente das restantes crianças. Esta heterogeneidade confirma que a consciência crítica se desenvolve gradualmente, exigindo mediação contínua e repetição de experiências pedagógicas semelhantes.

“Apesar do tema ser sensível e exigente, senti que houve um avanço na consciência social do grupo, ainda que com ritmos diferentes de apropriação.” (Relato do diário de bordo)

No conjunto, esta sessão não atingiu totalmente o objetivo previsto, no âmbito das competências antirracistas delineadas para o projeto. A maioria

das crianças permaneceu numa resposta sobretudo emocional e centrada em episódios interpessoais, revelando dificuldade em avançar para formas menos visíveis do fenómeno.

Importa reconhecer que, tendo em conta a idade das crianças, seria pouco realista esperar que conceitos desta complexidade fossem plenamente compreendidos ou aplicados de forma consistente; a sua interpretação do racismo tende naturalmente a focar o plano mais imediato e concreto das relações do dia a dia.

Ainda assim, a sessão revelou-se particularmente significativa, porque marcou o início de uma passagem — ainda discreta, mas importante — da reação afetiva para uma reflexão mais intencional sobre injustiças. Sobretudo, destacou-se por abrir espaço para a partilha de experiências vividas e testemunhadas, algo que até então não tinha emergido com esta clareza.

Este resultado mostra que, no futuro, um projeto com este foco deve integrar atividades especificamente pensadas para trabalhar experiências reais de racismo, criando condições mais claras para que as crianças possam reconhecer, discutir e compreender gradualmente as diferentes dimensões do fenómeno.

As aprendizagens construídas aqui pavimentaram o caminho para as sessões seguintes, dedicadas à exploração de figuras históricas e processos de resistência, onde os alunos aplicaram e expandiram a consciência adquirida nesta fase.

A estratégia pedagógica utilizada nesta sessão — baseada na distinção entre racismo e *bullying* e na criação de dilemas — mostrou-se apenas parcialmente eficaz. Embora o recurso aos diapositivos e exemplos concretos tenha sido uma forma direta e acessível de introduzir os conceitos, verificou-se que apenas um pequeno grupo (cerca de seis crianças) conseguiu compreender claramente a diferença entre ambos. Esta limitação tornou-se

evidente na fase de escrita dos dilemas, onde surgiram confusões conceituais e sobreposição entre situações de racismo, *bullying* e exclusão social. Ainda assim, a proposta revelou potencial para estimular o pensamento crítico e para criar um espaço de partilha e escuta ativa, sobretudo ao permitir que as crianças refletissem sobre injustiças e desigualdades de forma situada.

Na minha perspetiva, esta atividade teria sido mais eficaz se tivesse sido dividida em duas sessões distintas: uma focada exclusivamente no *bullying* e outra dedicada ao racismo e às suas múltiplas formas. Esta divisão permitiria uma abordagem mais aprofundada e adequada ao nível etário, garantindo tempo para consolidar as aprendizagens e evitar confusões entre fenómenos distintos. Alternativamente, poderiam ser utilizadas estratégias complementares — como dramatizações, jogos de associação ou análise de imagens — que favorecessem uma compreensão mais visual e experiencial.

A experiência mostrou, contudo, que não é realista esperar que crianças desta idade compreendam plenamente a multidimensionalidade do racismo. Foi possível, ainda assim, introduzir a ideia de que existem formas visíveis e menos visíveis de discriminação. A sessão evidenciou também a necessidade de, no futuro, criar espaços orientados e seguros para que as crianças possam abordar experiências reais de racismo, vividas ou testemunhadas, garantindo que estas partilhas reforçam o seu reconhecimento e empoderamento, sobretudo no caso das crianças racializadas.

Finalmente, tornou-se claro que futuras intervenções devem incluir estratégias específicas para trabalhar a desconstrução do mito do “racismo reverso”, que surgiu pontualmente e constitui uma oportunidade pedagógica relevante para clarificar equívocos conceituais.

Relativamente à participação, importa referir que, nesta sessão, apenas uma criança afrodescendente esteve presente, a outra criança afrodescendente encontrava-se numa visita de estudo. Apesar disso, o envolvimento global foi

positivo e equilibrado, não se tendo observado diferenças significativas entre crianças de diferentes origens. As variações de participação pareceram mais relacionadas com aspetos individuais, como a timidez, a distração ou a confiança para partilhar ideias em grupo, do que com questões de pertença étnico-racial. Ainda assim, o tema mostrou-se emocionalmente sensível e exigente, o que reforça a importância de garantir continuidade e acompanhamento nas atividades futuras.

3.3.3. Conhecer Figuras Negras e Movimentos de Resistência

A análise dos dados relativos a esta dimensão evidencia um alargamento significativo do horizonte cultural e histórico das crianças, traduzido na descoberta e valorização de figuras negras de referência que resistiram ao racismo e ao colonialismo. Após as sessões iniciais centradas na empatia e na consciência crítica, este momento de trabalho representou um avanço cognitivo: as crianças começaram a compreender o racismo não apenas como uma experiência individual de injustiça, mas também como um sistema histórico de poder enfrentado por pessoas concretas, ao longo do tempo.

Durante a atividade de pesquisa, iniciada a 6 de maio, os alunos foram desafiados a identificar e investigar personalidades negras que se destacaram na luta pela igualdade racial e pelos direitos humanos. (É de relembrar, que esta foi uma atividade que envolveu cinco sessões, devido à dificuldade de algumas crianças na pesquisa e seleção de informações). A conversa inicial, registada no diário de bordo, revelou um desconhecimento inicial quase unânime, com respostas como *“Nunca ouvi falar de pessoas que lutaram contra o racismo”*. Este momento tornou visível a ausência de representatividade étnico-racial e do próprio tema nos conteúdos escolares e nos materiais didáticos habitualmente utilizados, confirmando a pertinência pedagógica desta proposta.

Com o apoio dos computadores, e sob mediação contínua, o grupo começou a construir uma lista de nomes — *Martin Luther King Jr., Rosa Parks, Amílcar Cabral e Marielle Franco (primeiras figuras que as crianças encontraram)* — registada no quadro e posteriormente fotografada como evidência do processo.

Importa referir que, previamente à atividade, foi elaborada pela investigadora uma lista orientadora de figuras históricas e contemporâneas, abrangendo diferentes épocas, géneros e contextos nacionais e internacionais. Esta lista teve um carácter exclusivamente preventivo e de salvaguarda pedagógica, destinando-se a garantir a diversidade e a representatividade das escolhas, caso surgisse a necessidade de apoiar ou desbloquear o processo de pesquisa das crianças (Anexo 5).

O aparecimento de cada nome foi acompanhado de comentários curiosos e associações espontâneas, demonstrando envolvimento emocional e cognitivo:

“Ele ficou preso porque defendia as pessoas negras, mas mesmo assim não desistiu. (Noah, 8 anos)”

“A Marielle queria que as pessoas negras e as mulheres fossem respeitadas. (Chloe, 8 anos)”

Estas verbalizações mostram que as crianças, através de uma rápida pesquisa, compreenderam a resistência como forma de coragem e justiça, atribuindo-lhe valor ético e coletivo.

“As crianças foram desafiadas a procurar informações sobre figuras históricas que se destacaram na luta contra o racismo. Embora o grupo se mantivesse agitado, alguns alunos demonstraram bastante envolvimento e empenharam-se verdadeiramente na pesquisa, conseguindo encontrar várias figuras relevantes.” (Relato do diário de bordo)

A decisão de permitir que os seis alunos mais participativos escolhessem as figuras que iriam aprofundar — enquanto os restantes catorze as sortearam. Como algumas crianças iriam ter grandes dificuldades, questionei sobre a possibilidade de alguns trabalharem a pares, para promover a entreaajuda e garantir a participação de todos, especialmente das crianças que apresentavam maiores dificuldades na pesquisa ou na escrita conforme registado no diário:

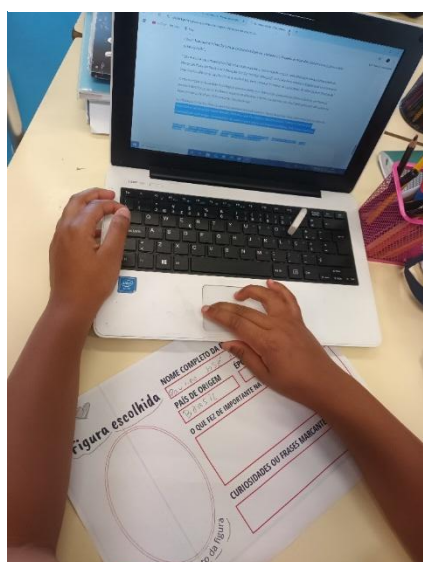
“As crianças que demonstraram maior envolvimento puderam escolher as figuras que iriam trabalhar nas sessões seguintes. Para os restantes, ou porque não se manifestaram, ou porque lhes era indiferente a figura, procedeu-se ao sorteio das figuras, incentivando-os a envolver-se mais nas atividades seguintes.” (Relato do diário de bordo)

A segunda etapa da terceira atividade consistiu na transformação dos “bilhetes de identidade” das figuras pesquisadas em cartões temáticos impressos e organizados num jogo coletivo. A distribuição de algumas figuras foi feita com intencionalidade pedagógica.

Apesar das dificuldades de concentração e da desigualdade nos ritmos de trabalho, observaram-se momentos de cooperação espontânea entre pares, com os alunos mais avançados a ajudar os colegas a sintetizar a informação recolhida. Uma criança perguntou: *“Esta parte responde ao quê do bilhete?”*, mostrando consciência sobre o processo de organização da informação (Fig. 13)

Figura 12

Recolha de informações das figuras



As produções escritas das crianças — ainda que incompletas em alguns casos — revelaram progressão conceptual na compreensão do racismo e da resistência. Os alunos começaram a identificar estas figuras como símbolos de luta, justiça e liberdade, associando-as a ideais de igualdade racial e dignidade humana.

Comentários como “O Amílcar Cabral ajudou o seu povo a lutar contra os portugueses, mas queria paz (Sky, 8 anos)” ou “A Marielle lutava para que as pessoas fossem tratadas por igual (Chloe, 8 anos)” refletem a apropriação, em linguagem infantil, de noções complexas de resistência política e social, ancoradas em princípios de justiça e igualdade. Para além de darem a conhecer episódios e protagonistas da história negra, estas figuras funcionam também como referências inspiradoras de participação cívica e de posicionamento ético, oferecendo às crianças exemplos concretos de compromisso com a defesa dos direitos humanos e com o combate às desigualdades.

Simultaneamente, algumas crianças mostraram surpresa pela ausência destas personalidades nos manuais escolares, com observações como:

“Nunca vi estas pessoas nos livros de História (Mário, 8 anos).”

Este reconhecimento da invisibilidade de figuras negras na narrativa escolar traduz o início de uma consciência crítica sobre o eurocentrismo curricular e sobre os efeitos simbólicos da omissão histórica.

Observou-se alguma heterogeneidade nos ritmos de trabalho, já que alguns alunos revelaram dificuldades na pesquisa digital e na triagem de informação. Para responder a estas diferenças, foram implementadas estratégias diferenciadas de apoio, como guiões simplificados e momentos de explicação em pequeno grupo. Apesar desses desafios, a partilha de descobertas fomentou a entreajuda e a discussão produtiva, tornando a atividade uma experiência de aprendizagem coletiva e significativa. O

trabalho cooperativo, mediado pela docente estagiária, favoreceu o pensamento crítico e valorização da diversidade étnico-racial.

Quando todos terminaram de completar os bilhetes de identidade das figuras, procedi à montagem dos cartões devido à limitação de tempo disponível. Ainda assim, algumas crianças colaboraram em pequenos momentos de colagem e preparação do material. Apesar de não ter sido possível experimentar o jogo entre pares (Anexo 6- regras do jogo), devido à limitação de tempo, a sua concretização foi vivida com entusiasmo e sentido de pertença. As crianças demonstraram empenho e orgulho pelo resultado final, reconhecendo-o como uma produção coletiva significativa e um reflexo do trabalho desenvolvido ao longo das semanas.

Algumas partilhas ilustram o impacto emocional da descoberta de injustiças contemporâneas e demonstra como o trabalho com exemplos reais e recentes de racismo ajuda as crianças a conectar passado e presente, compreendendo que a resistência ao racismo não é apenas um fenómeno histórico, mas uma realidade ainda viva e necessária.

O diário de bordo regista que o envolvimento emocional foi particularmente evidente quando um grupo descobriu as circunstâncias da morte de Bruno Candé, expressando:

“Estou todo arrepiado.” (Heitor, 8 anos)

“Devíamos mostrar isto aos outros meninos.” (Heitor, 8 anos)

Estas manifestações confirmam que o jogo final não teve apenas um valor lúdico, mas também pedagógico e simbólico. Ao representar e discutir figuras negras e racializadas — historicamente ausentes nos materiais escolares —, o grupo reconfigurou o espaço educativo como um lugar de visibilidade, reconhecimento e memória. A inclusão destas figuras e de acontecimentos contemporâneos revelou-se particularmente significativa na

sensibilização das crianças para a injustiça étnico-racial, despertando não só empatia, mas também um sentimento de indignação ética e de respeito por quem resistiu. Assim, a representatividade foi percebida não apenas como inclusão, mas como um gesto de valorização e justiça histórica.

A partir das discussões e dos “bilhetes de identidade”, emergiram também interpretações mais complexas sobre o significado de resistência. Algumas crianças associaram-na à coragem (“não desistiu”), outras à solidariedade (“ajudou as pessoas do seu país”), revelando uma evolução na consciência ética e social.

No diário de bordo, destaca-se o papel da mediação docente na facilitação desta compreensão:

“Durante esta fase, fui circulando pela sala para orientar a pesquisa, apoiar a seleção de informações relevantes e promover a compreensão da importância destas personalidades.” (Relato do diário de bordo)

O acompanhamento próximo permitiu que as crianças desenvolvessem competências críticas e empáticas: perceberam que resistir é também um ato de esperança e de reivindicação de humanidade.

A análise das produções e interações indica, assim, que esta dimensão fomentou uma compreensão mais ampla da resistência racializada, indo além das biografias individuais. As crianças começaram a reconhecer que a resistência pode assumir formas muito diversas — desde protestos públicos e discursos políticos até pequenos gestos de dignidade cotidiana. No entanto, esta etapa revelou também questões importantes para o meu segundo objetivo, nomeadamente no que diz respeito aos princípios que devem orientar, no futuro, a seleção das personalidades a trabalhar em sala de aula. Torna-se evidente que o portefólio de figuras deve refletir diversidade de género, origem geográfica, orientação racial, períodos históricos e tipos de resistência, para evitar visões simplistas e para permitir que diferentes

crianças encontrem referências com as quais possam identificar-se. Além disso, apercebi-me de que a decisão de sortear ou não as figuras têm implicações pedagógicas relevantes: o sorteio promove imparcialidade e distribui de forma equitativa o protagonismo entre as várias biografias, mas pode também afastar as crianças de figuras que lhes seriam mais significativas. Por outro lado, permitir a escolha pode favorecer identificação e envolvimento emocional, mas corre o risco de concentrar o interesse nas figuras mais conhecidas, deixando outras invisibilizadas. Assim, esta experiência mostrou-me que uma estratégia pedagógica antirracista deve equilibrar ambas as abordagens, combinando momentos de escolha livre com momentos de seleção orientada pela professora, garantindo representatividade e intencionalidade crítica. Esta reflexão é fundamental para a consolidação da minha prática futura, permitindo-me planejar atividades mais justas, plurais e pedagogicamente consistentes.

A quinta atividade, presente na mesma dimensão consistiu na criação de uma história coletiva inspirada nas figuras pesquisadas na atividade anterior (Zumbi dos Palmares, Pai Paulino, Marielle Franco, entre outros), realizada a 21 de maio. Dada a necessidade de gerir o tempo e assegurar o envolvimento de todos, a turma foi dividida em três grupos (estavam a decorrer três atividades em simultâneo — duas pertencentes ao projeto da minha colega e uma integrada no meu — pelo que a turma foi dividida em três grupos, garantindo que todos os alunos tivessem a oportunidade de participar nas três propostas.), cada um responsável por acrescentar uma parte à narrativa. Esta organização permitiu trabalhar com grupos reduzidos, favorecendo a expressão individual e o diálogo.

O primeiro grupo, composto por cinco crianças, iniciou a sessão relembrando o percurso do projeto e as figuras estudadas. A única regra desta história era: “Vocês têm que criar uma história, usando as figuras que estivemos a trabalhar” (estagiária). A partir daí, o grupo começou a falar sobre

as figuras que tinham pesquisado e as ideias começaram a fluir. Foi registrado no diário de bordo:

“A dinâmica no interior do primeiro grupo foi muito positiva, fluida e colaborativa. As crianças demonstraram grande envolvimento, respeito pelas ideias dos colegas e uma genuína vontade de criar algo em conjunto.”

O segundo grupo, mais agitado, mostrou-se igualmente criativo e introduziu novos temas, nomeadamente o das eleições — inspiradas em experiências familiares recentes. Durante a discussão, surgiram comentários como “eu fui com os meus pais votar” e “o meu pai disse onde devia pôr a cruz”, o que gerou um diálogo sobre autonomia, liberdade e democracia, ampliando a reflexão sobre responsabilidade social. Ao rever este episódio, reconheço que poderia ter aproveitado essa conversa para estabelecer uma ponte mais explícita com questões de igualdade e representatividade. Por exemplo, poderia ter referido que, em Portugal, pessoas estrangeiras residentes não têm direito de voto nas eleições legislativas nem presidenciais, podendo participar apenas nas eleições autárquicas — uma limitação que contribui para desigualdades na participação política.

Da mesma forma, poderia ter introduzido a questão da falta de representatividade na esfera política, uma vez que continuam a ser muito poucas as pessoas negras presentes na Assembleia da República. Poderia ainda ter mencionado o breve e conturbado mandato das três deputadas negras eleitas em 2019 — Joacine Katar Moreira, Beatriz Gomes Dias e Romualda Fernandes — cuja curta passagem pelo Parlamento ilustra os desafios que persistem no acesso, permanência e visibilidade de pessoas racializadas em cargos de decisão política.

“Expliquei o que são as eleições, o significado do voto e da liberdade de escolha. Foi um momento muito rico de educação para a cidadania, pois

algumas crianças relataram que apenas colocaram a cruz onde os pais mandaram.” (Relato do diário de bordo)

O terceiro grupo, formado por algumas crianças que repetiram a experiência, trabalhou com entusiasmo redobrado e grande criatividade. Uma das participantes sugeriu incluir falas inspiradas nas suas pesquisas, ligando explicitamente a narrativa às figuras estudadas nas sessões anteriores. Este gesto espontâneo reflete apropriação crítica e criativa das aprendizagens, ao integrar referências históricas em novas produções simbólicas.

“Quando concluímos a última parte da história, fizemos uma leitura em voz alta, e o orgulho e satisfação nos rostos das crianças foi indescritível. Sentiam-se verdadeiramente autores de uma criação significativa e coletiva.” (Relato do diário de bordo)

A produção final revela uma autoria equitativa: cada grupo contribuiu com ideias, falas e episódios, e todas as partes foram integradas num único texto coerente. O resultado é uma história que combina imaginação e compromisso ético, expressando valores de igualdade, respeito e diversidade.

A história criada pelas crianças revela uma apropriação profunda das aprendizagens desenvolvidas no âmbito da dimensão *“Conhecer Figuras Negras e Movimentos de Resistência”*. As ideias expressas no texto mostram que as crianças compreenderam o racismo não apenas como um ato isolado de injustiça, mas como um fenómeno histórico e estrutural, enfrentado por pessoas concretas que se tornaram símbolos de coragem e transformação social.

Ao unirem na narrativa, personalidades como Zumbi dos Palmares, Martin Luther King Jr., Marielle Franco, Amílcar Cabral, Bruno Candé e Pai Paulino, as crianças demonstraram ter reconhecido que a resistência negra se manifesta em diferentes tempos e contextos, mas tem sempre como base a luta pela dignidade e pela igualdade. Esta escolha evidencia uma

aprendizagem conceptual importante: a percepção do racismo como uma realidade global e interligada, e da resistência como uma ação contínua e coletiva.

As frases inventadas pelas crianças — como “Não aceitamos racismo” ou “Não merecemos sofrer de racismo” — revelam uma apropriação ética e emocional das ideias trabalhadas nas sessões. Um dos aspetos mais relevantes da história criada pelo grupo foi a passagem de uma postura mais individual e introspectiva para propostas situadas no campo da mobilização cidadã e da ação pública. A organização de uma manifestação, o Pai Paulino num palco, a solidariedade internacional e o grupo de amigos que age em conjunto mostram que imaginaram respostas ao racismo que ultrapassam o plano privado, aproximando-se de formas de participação social e cívica que valorizam o envolvimento comunitário. Além disso, o modo como as personagens se apoiam e terminam a história em harmonia evidencia a incorporação de valores de solidariedade, empatia e cooperação, centrais na Educação Antirracista.

O facto de a narrativa começar com uma situação de discriminação e evoluir para uma manifestação coletiva indica uma progressão cognitiva e social nas aprendizagens: as crianças passaram de uma leitura individual do racismo (como sofrimento pessoal) para uma compreensão coletiva (como luta partilhada e necessária). Ao criar esta história, mostraram ter compreendido que as pessoas racializadas não foram apenas vítimas, mas protagonistas de resistência, e que a mudança social exige consciência e ação.

As ideias presentes nesta produção demonstram que as crianças conseguiram transformar o conhecimento factual sobre figuras e movimentos negros em conhecimento vivido e significativo. A história revela o desenvolvimento de competências críticas, emocionais e éticas, refletindo uma aprendizagem que une empatia, justiça e valorização da diversidade.

Em síntese, esta dimensão demonstrou que a descoberta de grandes figuras negras de resistência contribuiu para deslocar o olhar das crianças de uma perspectiva centrada no sofrimento para uma visão ativa e inspiradora da luta contra o racismo. O reconhecimento destas figuras permitiu compreender que o combate ao racismo é também uma história de coragem, liderança e transformação social, articulando-se com os objetivos de promover uma Educação Intercultural e Antirracista desde os primeiros anos de escolaridade. As crianças passaram a ver as pessoas racializadas não como vítimas, mas como protagonistas da mudança, o que representa um avanço significativo na construção de competências interculturais e antirracistas.

A estratégia pedagógica implementada nesta dimensão — centrada na pesquisa de figuras negras de resistência e na criação coletiva de uma história inspirada nelas — revelou-se altamente significativa no plano das aprendizagens, mas também exigente do ponto de vista da gestão e da mediação docente. A proposta mostrou grande potencial para desenvolver competências de pesquisa, síntese e expressão criativa, articulando saberes históricos e valores éticos. O trabalho com biografias de pessoas racializadas permitiu dar rosto e voz à resistência, tornando o tema do racismo mais tangível e menos abstrato. As crianças não apenas aprenderam sobre estas figuras, mas também se reconheceram como agentes de transformação, o que reforça o primeiro objetivo do projeto: a promoção de competências interculturais e antirracistas.

Contudo, nem todos os momentos decorreram com a fluidez esperada. As dificuldades de pesquisa e a heterogeneidade nos ritmos de trabalho exigiram uma mediação intensa, e o tempo disponível acabou por condicionar a concretização plena da atividade — nomeadamente a experimentação do jogo final. No futuro, esta estratégia poderia ser ajustada, repartindo o processo em fases mais curtas e autónomas, permitindo às crianças apropriarem-se mais profundamente das informações recolhidas antes de

passarem à produção coletiva. Será também necessário pensar em novas formas de responder à diversidade de ritmos de trabalho, garantindo que todas as crianças conseguem acompanhar a tarefa sem depender exclusivamente do apoio dos colegas. Nessa perspectiva, a gestão do tempo e o acompanhamento individualizado — como o apoio prestado durante o trabalho autónomo — mostraram-se essenciais para assegurar a progressão de todos.

Relativamente às reações das crianças, não se observaram diferenças significativas entre as racializadas e as europeias, quer no nível de envolvimento, quer na forma de expressão. No entanto, as reações de maior espanto e surpresa surgiram sobretudo entre as crianças europeias, que revelaram desconhecimento sobre figuras e acontecimentos ligados à resistência negra. Esse espanto inicial, longe de ser negativo, funcionou como motor de curiosidade e reflexão, abrindo espaço para diálogos genuínos sobre justiça e igualdade. Estes momentos mostraram que o tema do racismo, quando trabalhado de forma crítica e mediada, pode mobilizar o grupo para uma compreensão comum da dignidade humana.

Em termos de desenvolvimento profissional, esta dimensão permitiu-me compreender a importância de equilibrar a intencionalidade pedagógica com a necessária flexibilidade processual. A gestão do tempo, a diferenciação das tarefas e a escolha criteriosa dos materiais revelaram-se aspetos decisivos para o decorrer da atividade. Ao mesmo tempo, reforçou-se a convicção de que a representatividade nas práticas pedagógicas não é um detalhe estético, mas um ato político e educativo, essencial para formar cidadãos críticos e conscientes.

Reconheço, contudo, que num desenvolvimento futuro do projeto será necessário um maior enfoque em conteúdos estruturantes da história portuguesa, nomeadamente o colonialismo, a escravatura, o Estatuto do Indigenato, o luso-tropicalismo e a guerra colonial - dimensões fundamentais

para compreender as raízes históricas do racismo em Portugal. Uma possibilidade seria dedicar uma sessão a uma linha do tempo visual com imagens, documentos e pequenos relatos biográficos, permitindo às crianças construir, de forma guiada e acessível, uma primeira aproximação a estas temáticas. Outra alternativa seria trabalhar com pequenas histórias ilustradas ou microficcões inspiradas em episódios históricos reais, facilitando a compreensão através da narrativa sem perder rigor conceptual.

3.3.4. Participação Ativa e Compromisso com a Justiça Social

Esta dimensão, desenvolvida na sexta atividade (26 de maio), representou o culminar simbólico e prático do projeto, ao permitir que as crianças se tornassem agentes ativos na divulgação e defesa das aprendizagens antirracistas perante a comunidade escolar. A realização da Feira Escolar, organizada na entrada principal da escola e aberta à participação da outra turma do 3.º ano, constituiu uma oportunidade de ação pública e cidadã, traduzindo o compromisso coletivo com a justiça social. A receptividade e o apoio das docentes da escola foram determinantes para que a atividade ganhasse visibilidade e centralidade institucional, permitindo que o trabalho desenvolvido não se restringisse à sala de aula, mas fosse reconhecido e valorizado por outras crianças, famílias e profissionais. Sem esta abertura e valorização por parte da equipa docente, a feira não teria alcançado o mesmo alcance formativo nem o mesmo impacto na comunidade escolar.

O processo de preparação iniciou-se com uma reunião participativa, na qual as crianças decidiram, em conjunto, como organizar as apresentações. A discussão gerou uma votação espontânea sobre os temas a abordar e a distribuição das tarefas, assegurando autonomia, negociação e inclusão.

Mesmo perante algumas preferências sobrepostas, o grupo conseguiu chegar a um consenso equitativo, revelando competências de diálogo e cooperação.

“As crianças já estavam familiarizadas com o propósito da feira e mostraram-se muito interessadas em participar ativamente, escolhendo o tema que mais gostariam de apresentar.” (Relato do diário de bordo)

A presença da outra turma exigiu uma organização rigorosa e consciente. As mesas foram dispostas na entrada principal da escola, simbolizando a abertura do projeto à comunidade. As crianças ajudaram na montagem dos espaços e na disposição dos materiais, demonstrando sentido de responsabilidade e pertença.

“O dia começou um pouco agitado, com grande entusiasmo por parte das crianças, pois sabiam que iríamos realizar a feira de apresentação dos trabalhos desenvolvidos ao longo dos dois projetos.” (Relato do diário de bordo)

A participação foi voluntária, mas amplamente motivada. Um número expressivo (onze discentes) de crianças escolheu o tema do racismo, o que revela apropriação e conforto em abordar questões sociais complexas. Para garantir uma participação inclusiva, as crianças com mais dificuldades foram acompanhadas de colegas mais experientes, assegurando que todas desempenhassem um papel ativo e significativo na apresentação.

“Uma das crianças que habitualmente revela maiores dificuldades ficou comigo e consegui integrá-la numa das atividades, garantindo que tivesse um papel ativo e conseguisse comunicar o essencial.” (Relato do diário de bordo)

A feira foi estruturada em estações temáticas, correspondentes às atividades realizadas ao longo do projeto: a leitura do livro *Aventureira Marielle e o Dia da Fotografia*, a análise de dilemas sobre o racismo, a pesquisa de figuras negras e a apresentação do jogo de cartões e a

apresentação da história criada (Figura 14). As crianças organizaram-se em pares, cada um responsável por explicar a atividade e interagir com os visitantes. Em alguns momentos, responderam a perguntas como “*ainda hoje acontece?*”, mostrando reflexão crítica e capacidade de contextualizar o racismo como problema atual.

Figura 13

Apresentação das atividades realizadas



Durante as apresentações, foi visível a confiança e domínio dos conteúdos. Mesmo com pequenos momentos de hesitação, as crianças expressaram-se com segurança, clareza e entusiasmo, evidenciando apropriação conceitual e autonomia discursiva. A professora da turma visitante destacou a maturidade e a sensibilidade com que abordaram os temas, reforçando a relevância pedagógica da iniciativa.

“Quando receberam a turma convidada, mostraram-se seguros, empenhados e convictos do que estavam a apresentar. Foi notório que dominavam os conteúdos e compreendiam o sentido do trabalho realizado.” (Relato do diário de bordo)

A feira constituiu, assim, um momento de exteriorização do conhecimento e de exercício de cidadania ativa. As aprendizagens desenvolvidas ao longo das semanas anteriores — empatia, consciência crítica e valorização da diversidade — foram agora colocadas em prática num contexto real de partilha e sensibilização comunitária. As crianças deixaram de ser apenas recetoras de conhecimento para se tornarem mensageiras de valores antirracistas, promovendo a equidade e o respeito pela diferença.

Apesar das restrições de tempo, a experiência foi altamente significativa. O envolvimento coletivo, a clareza das explicações e o entusiasmo nas interações demonstraram uma transferência efetiva das aprendizagens para o contexto social, confirmando o desenvolvimento de competências associadas à justiça social e à educação para a cidadania.

“Foi um momento de grande orgulho e de concretização do percurso desenvolvido. As crianças conseguiram transmitir com propriedade as ideias principais e demonstraram ter assimilado os conhecimentos construídos ao longo das atividades.” (Relato do diário de bordo)

Em síntese, esta dimensão evidencia que a participação das crianças numa ação pública - neste caso, a feira escolar- constituiu um momento relevante de comunicação e socialização das aprendizagens construídas ao longo do projeto e poderosa ferramenta de educação antirracista. Ao apresentarem os seus trabalhos a outros elementos da comunidade educativa, as crianças foram convidadas a explicitar ideias, justificar escolhas e verbalizar conhecimentos, exercitando competências de comunicação, colaboração e responsabilidade coletiva. O envolvimento das crianças conferiu visibilidade ao percurso realizado e permitiu-lhes vivenciar uma forma concreta de participação cívica no contexto escolar.

Contudo, é importante afirmar que não é possível garantir que a participação na feira tenha, por si só, aumentado de forma duradoura a

predisposição das crianças para adotar posicionamentos antirracistas e interculturais no futuro ou em contextos distintos. Do mesmo modo, não existem evidências suficientes para concluir que desenvolveram, de forma consistente, a capacidade de identificar autonomamente situações de injustiça racial ou de intervir perante elas. O que se pode afirmar é que, no contexto específico da feira, foram capazes de comunicar conteúdos trabalhados ao longo do projeto e de participar num exercício público de partilha. A compreensão de impactos mais profundos ou prolongados exigiria um acompanhamento continuado, o que não seria possível neste estudo. Em futuros projetos poder-se-á integrar estratégias de monitorização e instrumentos de avaliação que permitam aferir a evolução destas disposições ao longo do tempo, bem como criar oportunidades para praticar formas de participação cívica e de posicionamento crítico no quotidiano escolar.

Apesar do sucesso global da atividade, reconheço que a gestão do tempo e da logística representou um desafio, sobretudo porque implicava a articulação entre grupos, espaços e materiais. Numa futura realização, seria pertinente preparar com mais antecedência as apresentações orais e incluir momentos de ensaio, de modo a garantir maior fluidez e confiança nas exposições. Além disso, seria importante planear estratégias de diferenciação mais sistemáticas, que permitissem apoiar as crianças com maiores dificuldades sem depender exclusivamente do acompanhamento direto. O apoio individual durante o trabalho autónomo mostrou-se eficaz e poderá continuar a ser uma estratégia a reforçar em futuras intervenções.

No que respeita às reações das crianças, observou-se um envolvimento muito equilibrado, independentemente da origem ou pertença étnico-racial. Este equilíbrio revela que o ambiente criado ao longo do projeto favoreceu o diálogo e o respeito mútuo, tornando a diversidade um elemento visível e valorizado no espaço escolar.

Do ponto de vista do desenvolvimento profissional, esta dimensão permitiu-me compreender a importância de criar oportunidades reais de participação, onde as crianças possam sentir-se autoras e comunicadoras do seu próprio conhecimento. A experiência reforçou a ideia de que o combate ao racismo, na escola, não se limita à discussão teórica, mas concretiza-se em gestos, ações e partilhas públicas que dão sentido à aprendizagem. Assim, esta atividade não apenas consolidou as competências das crianças, como também aprofundou a minha consciência sobre o papel do docente como mediador social e agente de transformação educativa.

3.3.5. Desconstrução de Estereótipos e Preconceitos

A última semana do projeto foi marcada pela sessão de sistematização, realizada a 28 de maio, que visou retomar o percurso desenvolvido e promover um momento de reflexão coletiva sobre as aprendizagens adquiridas, permitindo que as crianças reconhecessem e questionassem representações estereotipadas discutidas ao longo do projeto. Apesar de decorrer num dia particularmente preenchido, com tempo reduzido e visível cansaço do grupo, considerou-se essencial reservar este espaço final de diálogo, permitindo às crianças consolidar as suas ideias e posicionamentos pessoais sobre o tema do racismo.

A sessão iniciou-se com uma conversa em grande grupo, de caráter mais livre e espontâneo, centrada na recordação das diferentes atividades realizadas: a leitura do livro *“Aventureira Marielle e o Dia da Fotografia”*, a elaboração dos dilemas, a pesquisa sobre figuras negras de resistência e a construção da história coletiva *“Os Amigos que Lutaram contra o Racismo”*. À medida que relembravam as experiências, as crianças foram destacando os momentos que mais as tinham marcado — muitos mencionaram os dilemas e

a criação da história, afirmando que os ajudaram a compreender melhor o que é o racismo e a importância de o combater.

Através da revisão das atividades e dos materiais produzidos, foram identificados exemplos de estereótipos — tanto raciais como de gênero e aparência — e discutidas alternativas para os desconstruir.

Uma das meninas referiu: “a Marielle gostava do cabelo dela assim, e agora percebo que o cabelo crespo também é bonito” (Tiago, 8 anos), mostrando que as discussões sobre identidade e valorização estética negra talvez tenham tido impacto duradouro.

Outro momento importante foi quando uma criança comentou que as bonecas das lojas “quase todas têm pele clara” (Melody, 8 anos), o que originou uma breve conversa sobre representatividade e diversidade na cultura visual infantil. Ainda que espontânea e breve, esta partilha reforçou o reconhecimento de ausências simbólicas e desigualdades subtis presentes no quotidiano das crianças, demonstrando que é possível adquirir alguma sensibilidade para identificar preconceitos naturalizados.

Comentários como “aprendemos que não se deve gozar os outros por causa da pele” (Mário, 8 anos) ou “há pessoas que ainda tratam mal, mas podemos tentar mudar isso” (Heitor, 8 anos) demonstram o início de um processo de autorregulação moral e ética, em que as crianças começam a reconhecer o impacto das suas próprias atitudes e o seu papel na mudança.

Na transcrição da sessão, é possível identificar um momento particularmente significativo, quando uma criança, ao relembrar a história de Bruno Candé, afirmou:

“Este vizinho tinha muitos comportamentos racistas e depois aconteceu isso (assassinato de Bruno Candé), por isso é tão importante para nós sabermos

destas pessoas e que foram importantes e ainda continuam a ser importantes na luta contra o racismo.” (Heitor, 8 anos)

Este tipo de intervenção mostra que as crianças compreenderam o valor histórico e ético da resistência, mas também a persistência das práticas racistas contemporâneas, reconhecendo-as como injustas e inaceitáveis. Mesmo sem a mesma profundidade de sessões anteriores, a conversa final permitiu reafirmar aprendizagens fundamentais e evidenciar um amadurecimento coletivo.

Durante a discussão, surgiram comentários que revelaram a evolução das suas compreensões e atitudes, como: “antes achava que o racismo era só gozar com alguém” (Heitor, 8 anos) e Sky, 8 anos: “agora sei que é tratar mal por causa da pele”. Outros alunos formularam compromissos simples de ação, afirmando, por exemplo, “se eu vir alguém a gozar, digo que não é certo” (Chloe, 8 anos), “quero ajudar quem se sente triste” (Mário, 8 anos). Estes enunciados demonstraram não apenas a consolidação conceptual, mas também um posicionamento ético e social face à discriminação, evidenciando que a reflexão se prolongou para além do plano cognitivo e afetivo, alcançando a esfera da ação.

A partir das observações e da transcrição da gravação da sessão, percebe-se que, mesmo sem orientação formal para tal, as crianças foram capazes de revisitar criticamente as suas próprias perceções e de associá-las a comportamentos discriminatórios. Um aluno afirmou: “aprendemos que há coisas que as pessoas dizem que são feias e erradas” (Inês, 8 anos), sintetizando, de forma simples, o processo de desconstrução de preconceitos.

Em termos pedagógicos, esta dimensão representou o fecho simbólico da intervenção, ao promover a articulação entre pensamento crítico e ação moral. As crianças demonstraram ter compreendido que o racismo se manifesta também em pequenos gestos e discursos quotidianos, e que a

mudança começa pelo questionamento individual e coletivo das próprias atitudes.

Apesar de o tempo disponível ter sido curto, a sessão revelou a interiorização de valores essenciais: empatia, respeito e justiça. A simplicidade das falas e das conclusões não diminui o seu valor formativo; pelo contrário, confirma que a abordagem afetiva e experiencial foi eficaz para despertar consciência e promover aprendizagens éticas e interculturais.

A estratégia pedagógica utilizada nesta dimensão — uma sessão de sistematização e reflexão final — revelou-se essencial para consolidar aprendizagens e dar sentido ao percurso desenvolvido. Ao revisitar as diferentes atividades e materiais produzidos, as crianças tiveram oportunidade de reconhecer os seus progressos e reformular ideias iniciais, exercitando uma escuta ativa e crítica. Esta metodologia, de natureza dialogada e participativa, mostrou-se adequada para encerrar o projeto, pois permitiu transformar as aprendizagens dispersas em conhecimento partilhado e interiorizado. Ainda que o tempo disponível tenha sido reduzido, registaram-se várias participações espontâneas e significativas, que demonstraram que as crianças conseguiram reter e mobilizar as aprendizagens mais relevantes, expressando-se com autenticidade e sentido de compromisso. O diálogo em grande grupo potenciou a verbalização de conceitos e emoções, promovendo o pensamento reflexivo e ético, em consonância com o primeiro objetivo da investigação.

Apesar do valor simbólico e formativo da sessão, reconheço que o tempo reduzido e o cansaço do grupo limitaram a profundidade da discussão. Alguns momentos foram mais descritivos do que analíticos, e nem todas as crianças tiveram oportunidade — ou vontade — de se expressar. Por ser uma atividade de encerramento e recapitulação, acabou também por perder o foco inicial, que passava por promover uma reflexão mais aprofundada sobre os

estereótipos presentes nas próprias percepções das crianças, uma dimensão que não chegou a ser explorada com a profundidade necessária.

No futuro, seria importante reservar mais tempo para este tipo de conversa, talvez dividindo a sistematização em dois momentos distintos: um dedicado à recordação das atividades e outro centrado na reflexão crítica sobre o que mudou nas suas percepções e atitudes. Ao mesmo tempo, torna-se fundamental pensar estratégias para envolver as crianças menos participativas, garantindo que o diálogo final seja verdadeiramente inclusivo e representativo da diversidade do grupo.

Em termos de desenvolvimento profissional, esta última sessão reforçou a importância de promover espaços de escuta, síntese e autoavaliação partilhada. Foi possível compreender que a desconstrução de estereótipos exige continuidade e acompanhamento, sendo necessário criar momentos regulares de reflexão que consolidem as aprendizagens e estimulem a ação ética. Esta experiência permitiu-me perceber que a educação antirracista e intercultural não se esgota em atividades pontuais, mas se constrói no diálogo constante, na revisitação das ideias e na criação de oportunidades para que as crianças se posicionem criticamente perante a injustiça.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como propósito compreender de que modo a utilização de práticas pedagógicas de inspiração intercultural e antirracista pode favorecer, nas crianças, o desenvolvimento de competências críticas face ao preconceito e à discriminação, promovendo simultaneamente atitudes de reconhecimento e valorização da diversidade étnico-racial e cultural. Paralelamente, procurou-se analisar em que medida a conceção e implementação destas estratégias contribuem para consolidar uma prática docente mais consciente, inclusiva e fundamentada, capaz de integrar de forma intencional a diversidade presente no 1.º ciclo do ensino básico.

No plano teórico, o estudo sustentou-se na articulação entre as perspetivas da Educação Intercultural, Multicultural e Antirracista, reconhecendo o papel da escola como espaço de transformação social. A intervenção foi desenvolvida ao longo de sete sessões com uma turma do 3.º ano do 1.º ciclo, integrando atividades de leitura, debate, pesquisa, criação artística e partilha pública. Estas práticas foram organizadas em torno de cinco dimensões de análise:

- 1) Empatia e Reconhecimento das Emoções nas Experiências de Racismo;
- 2) Consciência Crítica sobre o Racismo e suas Múltiplas Formas;
- 3) Conhecer Figuras Negras e Movimentos de Resistência;
- 4) Participação Ativa e Compromisso com a Justiça Social;
- 5) Desconstrução de Estereótipos e Preconceitos.

Estas dimensões orientaram o percurso de investigação, permitindo acompanhar o desenvolvimento progressivo de competências cognitivas, emocionais e sociais nas crianças. Estas dimensões traduzem, de forma integrada, uma proposta educativa que alia o conhecimento histórico à

sensibilidade ética e à ação crítica, favorecendo a construção de uma consciência intercultural e antirracista desde os primeiros anos de escolaridade.

A nível metodológico, seguiu-se uma abordagem qualitativa, sustentada na observação participante, no diário de bordo, na análise dos materiais produzidos pelas crianças e numa entrevista semiestruturada à docente cooperante. Estes instrumentos permitiram compreender os significados atribuídos pelos alunos às experiências vividas e observar a evolução das suas perceções e atitudes. Apesar de desafios como o tempo reduzido de intervenção, a necessidade de articulação com o plano da turma e a ausência de alguns registos audiovisuais, que teriam ajudado a uma observação mais sistemática do processo e resultados da intervenção, o processo revelou-se consistente e coerente com os objetivos delineados.

No conjunto, o projeto revelou que a abordagem antirracista e intercultural em idade escolar é não apenas possível, mas necessária. As crianças demonstraram capacidade de reconhecer injustiças, questionar estereótipos, refletir sobre as próprias atitudes e sobre a necessidade de agir, sobretudo quando lhes é proporcionado um espaço seguro e mediado para a partilha.

As evidências recolhidas permitem afirmar que as estratégias adotadas foram eficazes, ainda que com níveis distintos de concretização. De forma geral, a atividade centrada na empatia - a leitura do livro- foi a atividade que melhor se cumpriu o objetivo proposto. Seguidas pelo trabalho sobre as figuras negras históricas, que consolidou conhecimentos e estimulou a pesquisa. Também as iniciativas de participação e ação pública, como a Feira Escolar, tiveram impacto positivo, promovendo envolvimento cívico. Já as atividades dedicadas aos estereótipos e, sobretudo, à consciência crítica do racismo através dos dilemas revelaram maior dificuldade, oferecendo

contributos importantes, mas não atingindo plenamente a profundidade pretendida — algo expectável face à idade das crianças e à complexidade dos conceitos.

A leitura de narrativas com protagonistas racializados — como *Aventureira Marielle e o Dia da Fotografia* (Nuna, 2022) — revelou-se um poderoso catalisador para o diálogo e para a identificação simbólica das crianças, quanto ao poder representativo dos recursos educativos na formação de identidades positivas. Por sua vez, as atividades centradas na criação de dilemas e na pesquisa de figuras históricas negras promoveram pensamento crítico e consciência social.

A análise dos resultados também me levou a refletir sobre as especificidades de implementar um projeto antirracista num grupo maioritariamente branco, onde as experiências diretas de discriminação étnico-racial não são vividas pela maioria das crianças. Esta condição implicou um duplo desafio pedagógico: por um lado, sensibilizar crianças que, em muitos casos, nunca experienciaram a exclusão étnico-racial e, por outro, garantir que as poucas crianças racializadas presentes não fossem colocadas no papel de “representantes” ou “porta-vozes” ou mesmo de vítimas de um grupo inteiro. Tal exigiu uma mediação muito cuidadosa, de modo a evitar exposições desnecessárias e a promover uma reflexão coletiva sobre o racismo enquanto problema social e estrutural, e não apenas como uma experiência individual. Esta dimensão trouxe-me consciência de que trabalhar o antirracismo com turmas racialmente homogéneas — como é o caso de muitas escolas portuguesas — requer um esforço acrescido de desconstrução de privilégios e de ampliação do olhar, ajudando as crianças a reconhecer que a luta antirracista é também responsabilidade de quem beneficia de uma posição de vantagem étnico-racial, mesmo sem se aperceber disso.

Para além da importância de trabalhar a diversidade com todo o grupo, a presença de crianças racializadas na turma exige uma atenção pedagógica específica, ética e sensível, evitando que estas sejam expostas, individualizadas ou colocadas na posição de “representantes” do seu grupo racial ou cultural. A intervenção educativa deve garantir que estas crianças se sintam protegidas, reconhecidas e respeitadas, assegurando que as atividades propostas não reforçam estereótipos nem reproduzem experiências de marginalização. Tal implica criar espaços seguros de participação, onde possam expressar-se sem receio de julgamento, e monitorizar atentamente as dinâmicas de sala para prevenir comentários ou atitudes discriminatórias, mesmo que subtis. Simultaneamente, é essencial que o trabalho sobre racismo não recaia sobre estas crianças como uma responsabilidade acrescida, mas que seja assumido como um compromisso coletivo da turma. Deste modo, assegurar práticas pedagógicas informadas, cuidadosas e intencionalmente antirracistas constitui um elemento central para promover o bem-estar, a equidade e o sentido de pertença de todas as crianças.

Outra questão que emergiu ao longo do projeto, e que se revelou particularmente desafiante, foi a dificuldade das crianças em distinguir o racismo do *bullying*. Apesar de as atividades e os dilemas terem permitido discutir exemplos concretos de discriminação, percebi que a fronteira entre ambos os conceitos, permanece pouco clara nesta faixa etária. Muitos alunos identificam corretamente as situações de exclusão ou ofensa, mas nem sempre compreendem as motivações raciais e históricas que diferenciam o racismo de outras formas de violência interpessoal. Esta constatação reforça a necessidade de, em futuras implementações, desenvolver estratégias mais específicas para trabalhar esta distinção - por exemplo, através de dramatizações, jogos de papéis ou análise de imagens - que ajudem a clarificar as causas, as intenções e as consequências de cada fenómeno. Refletindo sobre esta limitação, compreendi que promover uma Educação

Antirracista exige uma planificação a longo prazo, em que os conceitos sejam retomados e aprofundados de forma contínua, respeitando o nível de desenvolvimento das crianças e a complexidade dos temas.

Um dos desafios que emergiu ao longo do projeto relaciona-se com a recolha de dados em contextos de grande espontaneidade e movimento. Por se tratar de sessões dinâmicas e pouco formalizadas, onde privilegiei a leveza e a participação ativa das crianças, nem sempre foi fácil registar de forma sistemática todas as interações e aprendizagens. Esta condição levou-me a refletir sobre a necessidade de diversificar as estratégias de recolha, combinando observações com outros instrumentos — como pequenos registos orais, produções gráficas ou sínteses coletivas — que permitam captar a voz das crianças de modo mais direto e objetivo. Assim, numa futura intervenção, procurarei encontrar um equilíbrio entre a natureza lúdica e fluida das atividades e a necessidade de reunir evidências mais consistentes para a análise, sem comprometer a autenticidade e a espontaneidade das experiências vividas.

De forma geral, a análise do projeto revelou progressões graduais nas competências interculturais e antirracistas das crianças. No plano das relações quotidianas, observaram-se mudanças moderadas, como uma maior atenção ao impacto das palavras e comportamentos nos outros. Paralelamente, começaram a emergir evidências de aprendizagens mais diretamente ligadas à Educação Antirracista, nomeadamente a identificação de situações de injustiça, a capacidade de reconhecer desigualdades presentes nas interações do dia a dia e, em alguns casos, a tomada de posição face a episódios percebidos como discriminatórios. Apesar disso, verificaram-se também desafios inerentes à heterogeneidade do grupo, às diferentes experiências pessoais com a diversidade e à fadiga evidenciada nas sessões finais, aspetos que condicionaram a profundidade das reflexões.

Um aspeto que importa destacar, numa perspetiva crítica e de aprendizagem profissional, prende-se com a necessidade de uma articulação mais explícita entre as atividades desenvolvidas e as Aprendizagens Essenciais, documento estruturante do atual currículo nacional. Reconhece-se, assim, que a articulação consciente e sistemática com as Aprendizagens Essenciais não só legitima pedagogicamente este tipo de intervenção, como reforça a sua integração no currículo e a sua sustentabilidade no contexto escolar. Em futuros projetos desta natureza, torna-se, portanto, imprescindível que esta articulação seja assumida de forma clara e intencional, permitindo evidenciar que a educação antirracista não constitui um acrescento ao currículo, mas antes uma forma de o concretizar de modo mais justo, inclusivo e significativo.

Enquanto futura professora, esta experiência permitiu-me consolidar a convicção de que a escola tem um papel determinante na promoção da igualdade étnico-racial e na prevenção de práticas discriminatórias subtis. Compreendi que a Educação Antirracista não se faz apenas com atividades pontuais, mas através de uma postura pedagógica coerente, ética e contínua, em que o docente assume um papel de mediador crítico e transformador

Os desafios vividos - desde a necessidade de abordar temas sensíveis até à adaptação das propostas às características do grupo - transformaram-se em oportunidades de crescimento profissional. Aprendi a importância de criar ambientes de aprendizagem seguros, de respeitar os ritmos individuais e de intervir pedagogicamente sempre que surgem manifestações de preconceito, transformando-as em momentos de reflexão e diálogo. Este processo fortaleceu em mim uma postura docente mais crítica, consciente e comprometida com a justiça social.

O projeto reforçou competências de observação, escuta e mediação, e ajudou a consolidar uma identidade profissional comprometida com uma

abordagem que enfrenta o racismo de forma explícita e intencional. Apesar das limitações, mostrou que é possível trabalhar estes temas com crianças pequenas de modo ético, promovendo nelas o reconhecimento de injustiças, a identificação de estereótipos e os primeiros passos para uma consciência crítica sobre desigualdades raciais.

A intervenção permitiu também identificar áreas a aprofundar no futuro, nomeadamente:

- uma resposta diferenciada às necessidades das crianças racializadas, incluindo autoestima e possíveis impactos emocionais;
- a desconstrução da ideia de “racismo reverso”;
- o reconhecimento de que, no 1.º ciclo, é mais adequado trabalhar a distinção visível/invisível e intencional/não, intencional do racismo, em vez da sua multidimensionalidade;
- a criação de condições seguras para trazer à discussão experiências vividas ou testemunhadas de racismo;
- e a necessidade de dar maior relevância ao tema da representação política e dos direitos políticos.

Acredito que as sementes lançadas - nas conversas, dilemas e histórias - constituem um ponto de partida importante para a construção de uma escola mais consciente, justa e comprometida com a equidade racial.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abrantes, P., & Roldão, C. (2019). The (mis)education of African descendants in Portugal: Towards vocational traps?, *Portuguese Journal of Social Science*, 18(1), 27–55.
- Abrantes, P., Seabra, T., Caeiro, T., Almeida, S., & Costa, R. (2016). “A escola dos ciganos”: Contributos para a compreensão do insucesso e da segregação escolar a partir de um estudo de caso. *Configurações: Revista de Sociologia*, 18, 47–66.
- Alcântara, A. & Roldão, C. (2022). Palácio Nacional de Sintra, In *Ecos Coloniais: Histórias, Patrimónios e Memórias*, Lisboa, Portugal: Tinta-da-China, pp. 163-171.
- Alcântara, A., Roldão, C. e Cruz, C. (2019), Visita à Setúbal Negra (séc. XV-XVIII): Desocultar a história local através da educação não-formal, *Medi@ções – Revista Online da ESE/IPS*, 7 (7), pp. 66-85
- Almeida, S. L. (2019). *Racismo estrutural*. São Paulo, SP: Pólen Livros.
- Alto-Comissariado para as Migrações. (2022). *Guia para a prevenção e combate à discriminação racial nas escolas*, DGE/ME e CIG.
- Alto-Comissariado das Nações Unidas para os Direitos Humanos. (2016). *Década Internacional de Afro-descendentes 2015-2024*, ONU. Consultado em https://acnudh.org/wp-content/uploads/2016/06/WEB_BookletDecadaAfro_portugues.pdf
- Amado, J. (2014). *Manual de investigação qualitativa em educação* (2.^a ed.). Imprensa da Universidade de Coimbra.

- Araújo, M. (2018). As narrativas da indústria da interculturalidade (1991–2016): Desafios para a educação e as lutas anti-racistas. *Investigar em Educação – II Série*, 7, 9–31.
- Araújo, M, & Maeso, S. R. (2010), “Explorando o Eurocentrismo nos Manuais Escolares de História Portugueses”, *Estudos de Sociologia (UNESP, Brazil)*, 15, 28, 239-270.
- Araújo, S. A. (2008). *Contributos para uma educação para a cidadania: Professores e alunos em contexto intercultural*. Alto-Comissariado para a Imigração.
- Banks, J. A. (1994). *An Introduction to Multicultural Education*. London: Allyn and Bacon
- Batista, B., Costa, A. P., & Sá, P. (Orgs.). (2021). *Reflexões em torno de metodologias de investigação: Recolha de dados* (Vol. 2). UA Editora.
- Black Lives Matter. (2020). *Black Lives Matter Global Network Foundation: About*. Consultado em <https://blacklivesmatter.com>
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Carneiro, R. (2009). A educação intercultural. *Povos & Culturas*, (13), 129–188.
- Carvalho, G. P., & Resende, J. (2021). *O reconhecimento da diversidade cultural em políticas educacionais em Portugal e no Brasil*. *Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar*, 7(20), 28-46.
- Castelo, C. (1998). *O modo português de estar no mundo: O luso-tropicalismo e a ideologia colonial portuguesa (1933–1961)*. Porto: Edições Afrontamento.

- Comissão Europeia. (2020). *EU Anti-racism Action Plan 2020–2025*. Bruxelas: Comissão Europeia. Consultado em https://commission.europa.eu/publications/eu-anti-racism-action-plan-2020-2025_en
- Conselho Nacional de Educação. (2020). *Recomendação: Cidadania e Educação Antirracista*. Lisboa: Autor. Consultado em https://www.cnedu.pt/content/deliberacoes/recomendacoes/REC_Cidadania_Educacao_Antirracista.pdf
- Cortesão, L., & Pacheco, N. (1991). O conceito de educação intercultural: Interculturismo e realidade portuguesa. *Inovação*, 4(2), 31–44.
- Costa, A. P., Moreira, A., & Sá, P. (coord.). (2021). *Reflexões em torno de metodologias de investigação: análise de dados* (Vol. 3). UA Editora, Universidade de Aveiro.
- Coutinho, C. P., Nóvoa, A., Coimbra, J. L., & Tavares, J. E. (2009). *Investigação-ação: Metodologia preferencial nas práticas da investigação educativa*. Universidade do Minho.
- DiAngelo, R. (2018). *White fragility: Why it's so hard for White people to talk about racism*. Beacon Press.
- Direção-Geral da Educação. (2013). *Educação para a cidadania: Linhas orientadoras*. Ministério da Educação e Ciência.
- Direção-Geral da Educação. (s.d.). *TEIP – Programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária*. <https://www.dge.mec.pt/teip>
- ECRI (2025). *Relatório da ECRI sobre Portugal — Sexto ciclo de acompanhamento* (tradução em português). Conselho da Europa.
- Gomes, C. A. (2014). O mito da portugalidade no ensino colonial: a história e a razão metonímica. *Mulemba*, 4(8), 127-142

- Gomes, N. L. (2012). Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. *Currículo Sem Fronteiras*, 12(1), 98-109.
- Ladson-Billings, G. (1995). Toward a theory of culturally relevant pedagogy. *American Educational Research Journal*, 32(3), 465–491. <https://doi.org/10.3102/00028312032003465>
- Machado, F. L., & Azevedo, J. (2009). A investigação sobre imigração e etnicidade em Portugal: tendências, vazios e propostas, CIES-RN n.º 4. Lisboa: ISCTE-IUL.
- Ministério da Educação. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministros dos Negócios Estrangeiros do Conselho Europeu. (2008). *Livro Branco sobre o Diálogo Intercultural: Viver juntos em igual dignidade* (versão em português). Conselho Europeu.
- Morgado, M. (2010). Literatura Infantil e Interculturalidade: “Preparar os Leitores para a Vida”. In *Educare Educere - Transformações do Olhar: Perspetivas Ibéricas sobre Literatura Infantil e Educação Intercultural*, pp. 17-36.
- Nóvoa, A. (1992). *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Dom Quixote. pp. 13-38.
- OECD. (2018). *PISA 2018 Results (Volume VI): Are Students Ready to Thrive in an Interconnected World?*, PISA, OECD Publishing, Paris.
- República Portuguesa. (2021). *Plano Nacional de Combate ao Racismo e à Discriminação 2021–2025*. Lisboa: Presidência do Conselho de Ministros.
- República Portuguesa. (2017). *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania*.

- Roldão, C. (2019), Os Afrodescendentes no Sistema Educativo Português: Racismo institucional e continuidades coloniais, In *Tecendo redes antirracistas: Áfricas, Brasis, Portugal*, Brasil: Editora Autêntica, pp. 163-185
- Roldão, C. (2021). Dos Muros e das Lutas no Combate ao Racismo na Educação em Portugal, In *O Estado do Racismo em Portugal*, Lisboa, Portugal: Tinta-da-China, pp. 323- 328.
- Sequeira, A. (2017). *Formação inicial de professores do 1.º ciclo do ensino básico: Vários olhares sobre a diversidade cultural* (Tese de Doutoramento). Instituto de Educação, Universidade de Lisboa.
- Serviço Nacional de Saúde. (2025). *Prevenção do Bullying*. Consultado em <https://www.sns24.gov.pt/pt/tema/prevencao-e-cuidados-de-saude/prevencao-do-bullying/>
- Silva, V. A., & Rebolo, F. (2017). *A educação intercultural e os desafios para a escola e para o professor*. Interações (Campo Grande), 18 (1), 14.
- UNESCO. (2006). *Guidelines on intercultural education*. Paris: UNESCO.
- UNESCO. (1996). *Educação: um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI*. Paris: UNESCO.
- United Nations. (2015-2024). *The Transatlantic Slave Trade*. United Nations – International Decade for People of African Descent. Consultado em <https://www.un.org/en/observances/decade-people-african-descent/slave-trade>

ANEXOS

Anexo 1- B.I. das figuras

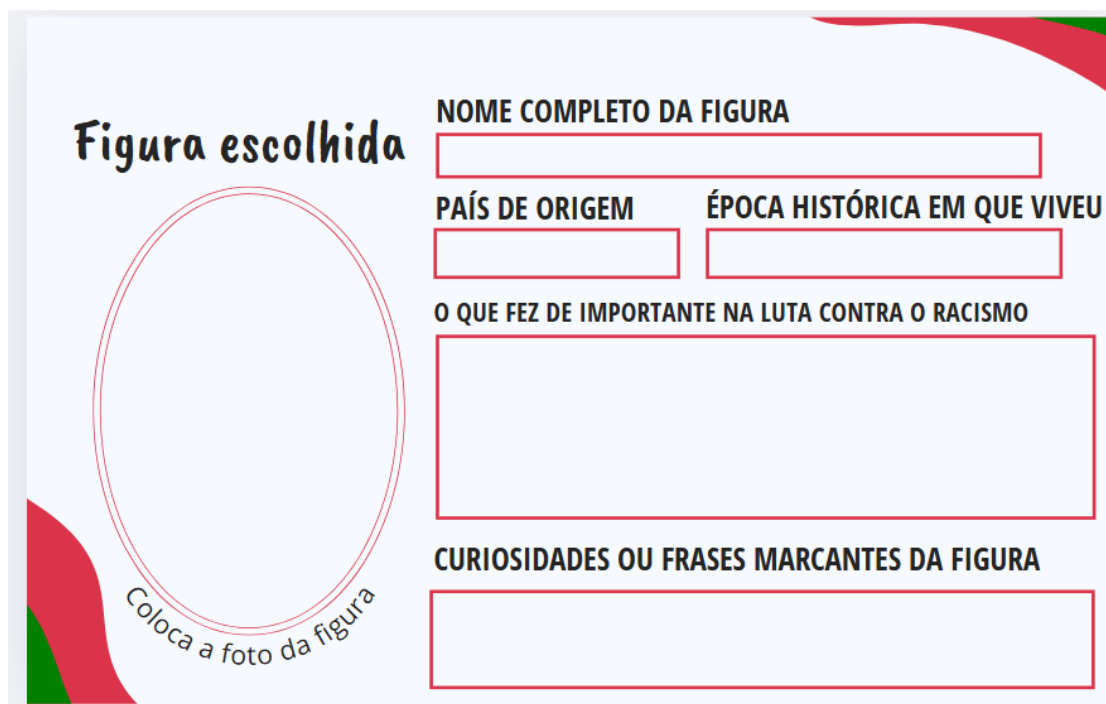


Figura escolhida

Coloca a foto da figura

NOME COMPLETO DA FIGURA

PAÍS DE ORIGEM

ÉPOCA HISTÓRICA EM QUE VIVEU

O QUE FEZ DE IMPORTANTE NA LUTA CONTRA O RACISMO

CURIOSIDADES OU FRASES MARCANTES DA FIGURA

Anexo 2- Entrevista à professora cooperante

1. Há quanto tempo exerce a profissão?
2. Pode descrever brevemente o contexto da turma com que trabalha (características gerais, diversidade cultural, nível de envolvimento, etc.)?
3. De que forma um docente deve promover um ambiente inclusivo e respeitador das diferenças culturais e individuais na sala de aula?
4. Quais considera serem os principais desafios em trabalhar temas relacionados com a diversidade cultural e étnico-racial no 1.º ciclo?
5. Sente que existem recursos e formações suficientes para abordar estas temáticas com as crianças?
6. Na sua opinião, qual a importância da representatividade (por exemplo, de diferentes tons de pele, culturas, tradições) no contexto escolar?
7. Quando observa os materiais didáticos (livros, cartazes, recursos visuais), considera que há uma representação adequada da diversidade cultural?
8. Já sentiu necessidade de adaptar materiais ou atividades para garantir maior inclusão e representatividade? Pode dar um exemplo?

9. A escola esta ligada a atividades onde incluem a interculturalidade?
10. Sabe se quem faz a gestão das AECS (associação de pais) tenta promover atividades sobre este tema?
11. Qual a sua opinião sobre o projeto de intervenção desenvolvido no âmbito deste estágio, centrado na interculturalidade?
12. Considera que as atividades realizadas contribuíram para o desenvolvimento de competências interculturais nas crianças? Porquê?
13. Foi possível observar algumas aprendizagens ou mudanças nas crianças ao longo das sessões?
14. De que forma este tipo de projetos pode ser integrado na prática docente de forma contínua e significativa?
15. Que aspetos considera mais relevantes para que as escolas se tornem um espaço efetivamente Intercultural e Antirracista?
16. Que sugestões deixaria para futuros projetos que pretendam trabalhar a diversidade cultural e étnico-racial com crianças do 1.º Ciclo?

Anexo 3- Perguntas chave para orientar a conversa da 1ª sessão:

- 1- O que aconteceu nesta história? Quem é a Marielle?
- 2- Houve algum momento da história que vos deixou a pensar?
- 3- Como acham que a Marielle se sentiu em diferentes partes da história?
- 4- Há algo que vos tenha deixado tristes ou com vontade de perguntar "porquê"?
- 5- Se vocês fossem a Marielle, como teriam reagido nesta situação?
- 6- Ela era parecida com as outras crianças? Em quê? E diferente em quê?
- 7- Acham que todas as pessoas são tratadas da mesma forma, em todos os lugares?
- 8- Existem regras justas para todos ou às vezes há regras que só parecem servir algumas pessoas?
- 9- Que nome damos quando alguém é maltratado por causa da sua pele?
(aqui chegámos ao conceito de racismo)
- 10- Alguém já ouviu essa palavra? O que significa para vocês?
- 11- Por que acham que isso acontece?

Anexo 4- Guião Sessão 2- racismo e dilemas

Falamos também sobre o racismo, conseguem lembrar-me o que falamos sobre o racismo?

Hoje vamos conversar sobre como o racismo pode aparecer de maneiras diferentes no nosso dia a dia. Às vezes, ele é muito óbvio — como quando alguém diz algo muito mau a outra pessoa por causa da cor da pele.

Mas outras vezes, o racismo pode estar mais escondido ou acontecer de uma forma sem que ninguém perceber logo. E por isso é tão importante sabermos identificar."

- **Racismo estrutural** → Está em coisas do dia a dia, como quando quase não há bonecas negras nas lojas.
- **Racismo institucional** → Quando uma escola ou outro lugar trata de forma diferente crianças com nomes ou culturas diferentes.
- **Racismo interpessoal** → Quando alguém faz pouco de outra pessoa por causa da sua aparência ou cultura.
- **Racismo incorporado** → Quando acreditamos que só certos tipos de pessoas podem ser princesas, heróis, etc.

Hoje vimos que o racismo pode aparecer de muitas formas, às vezes escondido, às vezes sem má intenção, mas mesmo assim magoa. E quando aprendemos a reconhecer essas situações, podemos ajudar a mudar. De que forma poderemos nós intervir quando assistimos alguém que sofreu de racismo?

- Ajudar um colega.
- Falar com um adulto.
- Dizer que aquilo não é correto.
- Perguntar como o outro se sente.

Anexo 5- Lista das figuras

Período da Escravatura e Resistência Colonial

Zumbi dos Palmares (1655–1695) – Brasil

Líder do Quilombo dos Palmares, símbolo da resistência negra à escravidão no Brasil. Sua morte em 20 de novembro é lembrada no Dia da Consciência Negra.

Toussaint Louverture (1743–1803) – Haiti

Líder da Revolução Haitiana, primeiro movimento de escravizados a conquistar a independência, tornando o Haiti a primeira república negra livre.

Pai Paulino (século XIX) – Portugal

Figura histórica portuguesa, possivelmente associada à resistência negra no período pós-escravatura.

Rainha ginga

Chica Manicongo- Trans

Luta por Direitos Cívicos e Independência (Séculos XIX–XX)

Frantz Fanon (1925–1961) – Martinica/Argélia

Psiquiatra e filósofo, autor de "Os Condenados da Terra", defendeu a luta anticolonial e influenciou movimentos de libertação africanos.

Angela Davis (1944–) – EUA

Filósofa e ativista, ícone do feminismo negro e abolicionismo prisional. Foi presa em 1970, tornando-se símbolo da luta contra o racismo e a repressão estatal.

Rosa Parks (1913–2005) – EUA

Ativista dos direitos civis, conhecida por recusar-se a ceder seu assento a um branco em um ônibus segregado, ato que catalisou o movimento pelos direitos civis nos EUA.

Martin Luther King Jr. (1929–1968) – EUA

Pastor e ativista, líder do movimento pelos direitos civis nos EUA, conhecido por sua filosofia de resistência não violenta e pelo discurso "I Have a Dream".

Amílcar Cabral (1924–1973) – Guiné-Bissau/Cabo Verde

Líder da luta pela independência da Guiné-Bissau e Cabo Verde, fundou o PAIGC e foi assassinado antes da independência de seu país.

Titina Silá (1943–1973) – Guiné-Bissau

Combatente da luta armada pela independência da Guiné-Bissau, tornou-se símbolo da participação feminina na libertação nacional.

Mário Domingues (1899–1977) – Portugal

Escritor e jornalista português de origem angolana, abordou questões raciais e coloniais em suas obras.

Lilica boal (1934-2024)- professora

Período Contemporâneo

Marielle Franco (1979–2018) – Brasil

Socióloga, vereadora do Rio de Janeiro, ativista dos direitos humanos, feminista negra e bissexual. Assassinada em 2018, tornou-se símbolo da luta contra a violência policial e o racismo.

Joacine Katar Moreira (1982–) – Portugal

Política e ativista, foi a primeira mulher negra a ser eleita deputada em Portugal pelo partido Livre, destacando-se na luta contra o racismo e pela igualdade de gênero.

Mamadou Ba – Portugal

Ativista antirracista, membro da organização SOS Racismo, tem sido uma voz proeminente contra o racismo estrutural em Portugal.

Bruno Candé (1986–2020) – Portugal

Ator português assassinado em um crime de ódio racial, sua morte gerou protestos e debates sobre o racismo em Portugal.

Lupita Nyong'o (1983–) – Quênia/México

Atriz vencedora do Oscar por "12 Anos de Escravidão", tornou-se símbolo de representatividade negra no cinema e ativista contra o colorismo.

Chimamanda Ngozi Adichie (1977–) – Nigéria

Escritora e feminista, autora de "Americanah" e "Sejam Todos Feministas", aborda questões de identidade, racismo e feminismo em suas obras.

Figura Não Binária na Luta Antirracista

Alok Vaid-Menon (1980s–) – EUA

Artista, escritor e ativista não binário, conhecido por seu trabalho sobre questões de gênero, raça e identidade.

Anexo 6- Regras do jogo



REGRAS DO JOGO



Figuras importantes

Organização do grupo

As crianças jogam em grande grupo ou em pequenos grupos.

Instruções

As cartas são colocadas com as imagens das figuras históricas viradas para cima.

À vez, uma criança retira uma carta.

Sempre que uma figura é selecionada, a criança responsável pela pesquisa dessa figura é convidada a falar um pouco sobre a mesma, explicando:

- quem foi;
- de onde era;
- o que fez de importante na luta contra o racismo;
- uma curiosidade ou facto sobre a mesma.

Caso a criança sinta dificuldade, o grupo pode ajudar.

Após a apresentação, os restantes colegas podem:

- fazer perguntas;
- estabelecer ligações com outras figuras já exploradas;
- comentar aspetos que considerem importantes ou surpreendentes.



