



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE VIANA DO CASTELO

ARTE E INTERCULTURALIDADE

Promoção de um diálogo intercultural
em contextos educativos formais destinados a jovens.

Rita de Cássia Silva Figueiras Montes



INSTITUTO POLITÉCNICO
DE VIANA DO CASTELO

Rita de Cássia Silva Figueiras Montes

Arte e Interculturalidade:
Promoção de um diálogo intercultural em contextos
educativos formais destinados a jovens

Mestrado em Educação Artística

Trabalho efetuado sob a orientação do(a)
Professora Doutora Manuela Cachadinha
Professor Doutor Helder Dias

Fevereiro de 2025

“A paz é mais do que a ausência de guerra, é vivermos juntos com as diferenças uns dos outros- de género, etnia, língua, religião e cultura- ao mesmo tempo que alimentamos o respeito universal pela justiça e os direitos humanos em que essa mesma coexistência se baseia.”

Comissão Nacional da UNESCO

Dedicatória

Dedico esta dissertação à minha família, à Banda de Estorãos e amigos.

Também aos que não estão presentes, porque eles tornaram-me numa pessoa capaz de enfrentar os problemas da atualidade.

Por último, dedico este projeto a mim, porque sinto-me grata por contribuir para a sociedade e o mundo das Artes.

Agradecimentos

A realização desta dissertação não seria exequível sem a participação de algumas pessoas, direta ou indiretamente. Por isso, não posso deixar de agradecer a elas pelo apoio, carinho, preocupação, força, determinação e companheirismo que sempre me deram e pelos quais ficarei eternamente grata.

À Doutora Manuela Cachadinha e ao professor Hélder Dias, pela orientação dada, por terem acreditado em mim e na minha palavra, por me incentivarem a aprender mais sobre as áreas da Sociologia e da Arte e pelo apoio nos momentos mais críticos deste projeto.

Ao Coordenador de Mestrado, pelo incentivo e preocupação demonstrada e aos Professores do Mestrado, pelo aconselhamento.

À minha família, que sempre esteve do meu lado sem limites, por acreditarem no meu esforço e pela ajuda que prestaram ao longo do projeto. Ao meu pai que me ensinou a paciência e a perseverança. Aos meus irmãos, que além da empatia, demonstraram o que pode estar certo ou errado. Com a conclusão deste projeto pretendi demonstrar que, apesar dos altos e baixos, tudo é possível com esforço e pragmatismo.

Ao amor da minha vida, pelo amor, respeito, apoio e por me dar alegria nos momentos de maior aperto. À minha segunda família, em Estorãos (Ponte de Lima), que me acalmaram durante todo o processo e que nunca me deixaram sem nada.

À Banda de Música de Estorãos, a minha terceira família, onde rimos, cantamos, choramos e tocamos as músicas mais belas, mas também pelo apoio individual de cada elemento.

Aos meus amigos que, com a visão deles, não me deixaram ir abaixo e que me aturaram no possível e no impossível.

Resumo

Num mundo cada vez mais globalizado, a interculturalidade resulta da interação entre as pessoas de inúmeras etnias e culturas, repensando as dinâmicas sociais, políticas e económicas, e superando os estereótipos e os preconceitos culturais, desde mal-entendidos a conflitos sociais. A Arte educa e transforma através de uma linguagem universal, permitindo às pessoas que se conectem e compreendam a vida, através de histórias e experiências partilhadas. Desta forma, atua como um agente promotor da empatia e do entendimento mútuo. Estes são aspetos essenciais para construir uma sociedade justa, inclusiva e harmoniosa, através do diálogo, respeito e na valorização da diversidade cultural.

O presente estudo reforça o ensino das Artes com um recurso a práticas artísticas visuais e ao diálogo intercultural entre os jovens, em contexto educativo formal. Esta intervenção ocorreu na disciplina de Educação Visual, numa escola do concelho de Viana do Castelo (Portugal).

Este trabalho entendeu as dinâmicas interculturais que os alunos das turmas A, B e C do 5º ano tiveram, de modo a realizarem trabalhos que promovem o diálogo intercultural. O tipo de metodologia selecionado para este estudo foi a Investigação-Ação, recorrendo a vários instrumentos de recolha de dados: a observação participante, o diário de bordo, os questionários e as entrevistas.

As questões de investigação orientaram a Investigação-Ação e esta ofereceu a vantagem de agregar o conhecimento sobre as práticas artísticas e ao mesmo tempo promover o diálogo intercultural sob o processo de ensino e aprendizagem. A promoção da interculturalidade através das práticas artísticas também se manifesta no reconhecimento e na interação que os participantes têm com as outras culturas, celebrando as diferenças culturais, étnicas, religiosas e linguísticas.

O estudo respondeu às questões de investigação elaboradas e concluiu-se que é possível promover a interculturalidade através das práticas artísticas, pois estas possibilitam a expressão dos sentimentos e das identidades, e o conhecimento do outro, favorecendo também a comunicação entre as pessoas de várias culturas e promovendo a educação intercultural.

Palavras-chave: Educação Artística, Interculturalidade, Identidade.

Abstract

In an increasingly globalized world, interculturality results from the interaction between people of numerous ethnicities and cultures, rethinking social, political, and economic dynamics, and overcoming cultural stereotypes and prejudices, from misunderstandings to social conflicts. Art educates and transforms through a universal language, allowing people to connect and understand life through shared stories and experiences. In this way, it acts as a promoter of empathy and mutual understanding. These are essential aspects for building a just, inclusive, and harmonious society through dialogue, respect, and the appreciation of cultural diversity.

This study reinforces the teaching of the Arts with the use of visual artistic practices and intercultural dialogue among young people in a formal educational context. This intervention took place in the Visual Education subject, in a school in the municipality of Viana do Castelo (Portugal).

This work understood the intercultural dynamics that the students of classes A, B, and C of the 5th year had, to carry out works that promote intercultural dialogue. The type of methodology selected for this study was Action Research, using various data collection instruments: participant observation, logbook, questionnaires, and interviews.

The research questions guided the Action Research and it offered the advantage of aggregating knowledge about artistic practices and at the same time promoting intercultural dialogue in the teaching and learning process. The intercultural promotion in sharing through artistic practices also manifested itself in the recognition and interaction the participants have with other cultures, celebrating cultural, ethnic, religious, and linguistic differences.

The study answered the research questions posed and it's concluded that it is possible to promote interculturality through artistic practices, as these enable the expression of feelings and identities, and the knowledge of the other, also favoring communication between people of various cultures and promoting intercultural education.

Keywords: Art Education, Interculturality, Identity.

Índice

Dedicatória.....	iv
Agradecimentos	v
Resumo	vi
Abstract	vii
Índice de figuras	xi
Lista de gráficos	xii
Introdução	xv
Capítulo 1- Contexto de investigação	1
1.0. Introdução e finalidades	1
1.1. Contexto de Investigação.....	1
1.2. Declaração do problema em estudo	3
1.3. Pertinência do estudo.....	5
1.4. Objetivos de Investigação.....	6
1.5. Questões de Investigação.....	6
1.6. Palavras-chave	6
1.7. Sumário.....	6
Capítulo 2- Enquadramento teórico e conceptual	7
2.0. Introdução e finalidades	7
2.1. Educação Artística	7
2.1.1. Definição, características e objetivos	8
2.1.2. O papel das artes no contexto social	11
2.1.3. A arte e a filosofia da imagem	13
2.1.4. Os ramos da Educação Artística e os autores mais significativos.....	15
2.2. Interculturalidade	20
2.2.1. Conceito de interculturalidade, características e objetivos	21
2.2.2. Diálogo e perspetiva intercultural	25
2.2.3. Interculturalismo vs. Multiculturalismo vs. Relativismo Cultural.....	25
2.3. Projetos e trabalhos de intervenção social em contextos educativos formais centrados na Interculturalidade	29
2.3.1. Mediação Intercultural: Comunicação, Cidadania e Desenvolvimento (Livro de Atas do III Congresso Internacional RESMI 2021	33
2.3.2. Rede de Escolas para a Educação Intercultural	34
2.3.3. VIANA Acolhe	35
2.4. Identidade	36
2.4.1. O conceito de identidade.....	36

2.4.2. Exemplos identitários.....	38
2.4.3. A estética de identidade	40
2.4.4. Memória individual/ coletiva	41
2.4.5. A Arte como mecanismo na formação da Identidade	42
2.5. Sumário	44
Capítulo 3- Metodologia de investigação	45
3.0. Introdução e finalidades	45
3.1. Seleção e caracterização do método de Investigação-Ação.....	45
3.2. Vantagens e desvantagens da metodologia qualitativa de Investigação-Ação.....	48
3.2.1. Vantagens.....	48
3.2.2. Desvantagens	49
3.3. Instrumentos de recolha de dados	49
3.3.1. Observação participante	50
3.3.2. Questionários	51
3.3.3. Entrevistas.....	53
3.3.4. Diário de bordo/ Notas de Investigador	56
3.3.5. Registos audiovisuais	57
3.4. Amostra	57
3.5. Papel do investigador.....	58
3.6. Plano de Ação.....	58
3.7. Considerações Éticas.....	60
3.8. Sumário	61
Capítulo 4- Enquadramento institucional e demográfico	62
4.0. Introdução e finalidades	62
4.1. Instituições de acolhimento e integração.....	62
4.1.1. ACM (Alto Comissariado para as Migrações).....	63
4.2. Planos e projetos de reintegração social	63
4.2.1. FAMI (Fundo para o Asilo, a Migração e a Integração).....	67
4.2.2. PMIMVC (Plano Municipal para a Integração de Migrantes de Viana do Castelo) ...	68
4.3. Indicadores demográficos distritais e concelhios	69
4.3.1. Indicadores demográficos e geográficos do concelho de Viana do Castelo.....	69
4.3.2. Indicadores demográficos e geográficos do concelho de Viana do Castelo.....	73
4.4. Agrupamento de Escolas do Monte da Ola	74
4.5. Sumário	76
Capítulo 5- Apresentação e interpretação dos resultados	77
5.0. Introdução e finalidades	77
5.1. Resultados dos questionários aplicados aos alunos	77
5.1.1. Caracterização sociodemográfica	78

5.1.2. Residência em Viana	79
5.1.3. Integração em Portugal.....	81
5.1.4. Interculturalidade e a arte	86
5.2. Resultado das entrevistas aos docentes e alunos	90
5.2.1. Docentes, diretor e mediadora	90
5.2.2. Alunos da turma 5ªA (1ª, 2ª, 3ª e 4ª sessão)	95
5.2.3. Alunos da turma 5ªB (1ª, 2ª, 3ª e 4ª sessão)	97
5.2.4. Sessões extra das turmas A e B.....	98
5.2.5. Alunos da turma 5ªC (1ª, 2ª e 3ª sessão)	99
5.3. Descrição e interpretação das sessões e entrevistas aos alunos	100
5.3.1. Cronograma	100
5.4. SESSÃO Nº1	105
5.5. SESSÃO Nº2	110
5.6. SESSÃO Nº3	115
5.7. SESSÃO Nº4/5	119
5.8. ANÁLISE E REFLEXÃO DOS RESULTADOS	122
5.9. OBJETIVOS ATINGIDOS.....	125
5.10. MONTAGEM E INAUGURAÇÃO DA EXPOSIÇÃO	126
5.11. Sumário	128
Capítulo 6- Reflexões e conclusão do estudo	129
6.0. Introdução e finalidades	129
6.1. Conclusões	129
6.1.1. A promoção da educação intercultural através das práticas artísticas	132
6.1.2. A identidade e a diversidade interculturais na sociedade contemporânea	135
6.2. Limitações no estudo e recomendações para futuras investigações	137
6.3. Sumário	139
ANEXOS.....	163
ANEXO I- Primeiro parecer da Comissão de Ética do IPVC	163
ANEXO II- Parecer final da Comissão de Ética do IPVC	165
ANEXO III- Guia de entrevista aos alunos	167
ANEXO IV- Guia de entrevista aos docentes.....	168
ANEXO V- Guia de entrevista ao diretor e mediadora da escola.....	169
ANEXO VI- Questionário implementado aos alunos.....	170
ANEXO VII- Tabelas de transcrição das sessões com os alunos da turma A.....	174
ANEXO VIII- Tabelas de transcrição das sessões com os alunos da turma B	176
ANEXO IX- Tabelas de transcrição das sessões com os alunos da turma C	178

Índice de figuras

Figura 1- “Ballon Girl”, 2002, Banksy, criada em Londres (Reino Unido) e exposta em Amesterdão (Holanda)	28
Figura 2- “Kissing Coopers2, 2004, Banksy, Brighton (Unido Reino)	29
Figura 3- “Scratching the Surfaces”, Vhils, Seixal (Portugal)	29
Figura 4- “Scratching the Surfaces”, Vhils, Shanghai (China)	29
Figura 5- Mapa geográfico do distrito de Viana do Castelo (de Portugal, s.d.)	91
Figura 6- Mapa cartográfico do distrito de Viana do Castelo (de Portugal, s.d.)	91
Figura 7- Mapa cartográfico do concelho de Viana do Castelo e freguesias respetivas (Castelo, 2023)	92
Figura 8- Apresentação do projeto à turma 5ºA	124
Figura 9- Conversa com as alunas	124
Figura 10- Partilha entre os colegas.....	125
Figura 11- Registo da primeira atividade	126
Figura 12- Os alunos mostram à investigadora	126
Figura 13- Atividade realizada por uma aluna do 5ºC	126
Figura 14- Autorizações traduzidas através da tecnologia	128
Figura 15- Aluna a pintar o planeta Terra	129
Figura 16- Realização do espaço e do planeta Terra	130
Figura 17- Partilha de conhecimentos entre os alunos do 5ºC	130
Figura 18- Desenho de um mundo com doces	130
Figura 19- Observação do trabalho das colegas	130
Figura 20- Interpretação das primeiras atividades	131
Figura 21- Primeira atividade	131
Figura 22- Registo fotográfico da turma 5ºC	132
Figura 23- Trabalho de um aluno do 5ºB	132
Figura 24- Mascote desenhada pela aluna ucraniana do 5ºB	134
Figura 25- Criação das mascotes (à frente- França e Reino Unido; a trás- Brasil e Austrália)...	134
Figura 26- Trabalho realizado pela aluna ucraniana do 5ºC.....	134
Figura 27- Convívio entre os alunos e a investigadora	135
Figura 28- Realização de uma das mascotes sobre a França	135
Figura 29- Criação das mascotes da França no 5ºB	136
Figura 30- Partilha entre colegas	137
Figura 31- Discussão dos trabalhos.....	138
Figura 32- Realização da atividade do menino com necessidades educativas especiais	138
Figura 33- Pintura das mãos	139
Figura 34- Pintura das mãos com as cores da bandeira portuguesa	140
Figura 35- Fotografia com duas meninas de etnia cigana e a aluna ucraniana.....	140
Figura 36- Entrada da exposição	144
Figura 37- Afixação dos trabalhos.....	144
Figura 38- Visita de uma funcionária ao local da exposição.....	144
Figura 39- Visita dos alunos à exposição	145

Figura 40- Conversa entre colegas.....	145
Figura 41- Colegas a verem os trabalhos de outras turmas	145
Figura 42- Outros alunos da escola a verem trabalhos das três turmas	145
Figura 43- Poster de exposição	146

Lista de tabelas

Tabela 1- Plano de Ação desta Investigação-Ação.....	59
Tabela 2- Enquadramento demográfico do distrito de Viana do Castelo (PORDATA, 2024)	69
Tabela 3- Saldo total, natural e migratório nos concelhos no distrito de Viana do Castelo (PORDATA, 2024)	70
Tabela 4- Distribuição da amostra por turmas e por sexos	76
Tabela 5- Motivos para a mudança em Portugal/Viana	78
Tabela 6- Quem conhece mais?	78
Tabela 7- Com quem se relaciona mais?	79
Tabela 8- Comparação de lugares entre a relação de pessoas da mesma cultura e a relação com os portugueses	79
Tabela 9- Importância da interculturalidade/práticas artísticas	89
Tabela 10- Opinião/avaliação sobre a convivência dos alunos de várias etnias/culturas.....	90
Tabela 11- Programa/atividades específicas	90
Tabela 12- Práticas dos docentes em relação às tarefas escolares dos alunos.....	91
Tabela 13- Comunicação com as minorias culturais.....	91
Tabela 14- Compreensão da linguagem	92
Tabela 15- Opinião sobre o posicionamento de outros docentes em relação à temática desta dissertação	92
Tabela 16- Resultado escolar dos alunos.....	93
Tabela 17- Mensagem adicional	94

Lista de gráficos

Gráfico 1- Número estimado de alunos no Agrupamento de Escolas de Monte da Ola	75
Gráfico 2- Distribuição da amostra por sexo	77
Gráfico 3- Distribuição da amostra por locais- Concelho de Viana	77
Gráfico 4- Satisfação de viver em Portugal.....	80
Gráfico 5- Nacionalidades	81
Gráfico 6- Domínio sobre a língua portuguesa	81
Gráfico 7- Dificuldades em Portugal	82
Gráfico 8- Contacto com a cultura e identidade de origem	82
Gráfico 9- Atividades nos tempos livres	83

Gráfico 10- Acolhimento em Portugal	84
Gráfico 11- Contacto entre a cultura de origem/ de acolhimento	84
Gráfico 12- Participação nas manifestações artísticas	86
Gráfico 13- Compreensão de outras culturas através da arte.....	86
Gráfico 14- Defesa das minorias culturais através das práticas artísticas.....	87
Gráfico 15- Prática de atividades artísticas.....	88
Gráfico 16- Desenvolvimento da identidade individual/coletiva através da Arte	88

Lista de abreviaturas

ACIDI- Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural

ACM- Alto Comissariado para as Migrações

AE- Aprendizagens Essenciais

AEMO- Agrupamento de Escolas de Monte da Ola

AEP- Associação Empresarial de Portugal

ASE- Ação Social Escolar

CAA- Centro de Apoio à Aprendizagem

CECSVS-IPVC- Comissão de Ética para as Ciências Sociais, da Vida e da Saúde do Instituto Politécnico de Viana do Castelo

CES- Centro de Estudos Sociais

CIM Alto Minho- Comunidade Intermunicipal do Alto Minho

CLAIM- Centro Local de Apoio à Integração de Migrantes

CMVC- Câmara Municipal de Viana do Castelo

DGE- Direção-Geral da Educação

DGRSP- Direção-Geral de Reinserção e Serviços Prisionais

EA- Educação Artística

EEA- Educação Estética e Artística

EV- Educação Visual

FAMI- Fundo Asilo, Migração e Integração

FCT- Fundação para a Ciência e a Tecnologia

IA- Investigação-Ação

ICC- Competências Comunicativas Interculturais

ISF- Índice Sintético de Fecundidade

NUT- Nomenclatura das Unidades Territoriais

ODS- Objetivos de Desenvolvimento Sustentável

ONG- Organização Não Governamental

PA- Perfil dos alunos

PAMP- Plataforma de Acompanhamento e Monitorização do Plano

PEM- Plano Estratégico para as Migrações

PEN- Plano Estratégico Nacional

PIEF- Programa Integrado de Educação e Formação

PMIMVC- Plano Municipal para a Integração de Migrantes Viana do Castelo

PNA- Plano Nacional das Artes

REEI- Rede de Escolas para a Educação Intercultural

RESMI- Rede de Ensino Superior para a Mediação Intercultural

TEIP- Territórios Educativos de Intervenção Prioritária

UE- União Europeia

UNESCO- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

Introdução

Com o aumento significativo dos fluxos migratórios, a diversidade aumentou a multiculturalidade nas sociedades atuais, bem como a diversidade que se faz sentir através do contacto com outras culturas. Na atualidade, com o avanço dos meios tecnológicos, como as redes sociais e o avanço dos media digitais, as pessoas conseguem aceder facilmente às culturas de outros povos. Esta dissertação revela, por isso, uma perspetiva sócio-artística face a esse encontro e contacto intercultural.

Desta forma, surge esta investigação, realizada na Escola Básica 2/3 de Carteado Mena onde se promove o diálogo intercultural entre os alunos, valorizando a identidade do jovem, em diálogo com a identidade local. Com a parceria estabelecida, realizou-se o estudo em três turmas do 5º ano, com comportamentos e visões diferentes, lembrando-os que o seu testemunho é crucial para que as outras comunidades escolares vejam a importância da discussão sobre a diversidade cultural.

A dissertação surge como “corpo” autónomo, mas teve o apoio das unidades curriculares de Seminário de Apoio ao Projeto e de Projeto II do Mestrado em Educação Artística. E, por conseguinte, surgiu a necessidade de trabalhar a Interculturalidade através das práticas artísticas e do conhecimento dos jovens sobre as tradições e costumes de outras culturas.

Segundo Alessandra Bezerra (2011), Paulo Freire contribuiu para a pedagogia crítica e para uma abordagem livre que transforma a sociedade, tornando os alunos participantes ativos na construção social das aprendizagens. Na Educação Artística, ele viu a arte como uma forma de estímulo para promover a emancipação e a justiça social (Bezerra, 2011). No final, eles têm a oportunidade de refletir sobre quem são, expressar as suas emoções e desenvolver uma compreensão mais completa e profunda do mundo à sua volta. Freire revelou os seus princípios, como a educação como atividade estética (incluir a apreciação e a criação de arte, valorizando a sensibilidade e a criatividade dos jovens), ética (promover valores como a justiça, igualdade e a solidariedade, formando indivíduos conscientes e responsáveis) e poética (estimular as novas formas de expressão e da capacidade de reimaginar o mundo, incentivando a inovação e a transformação social) (Leite, 2021).

A interculturalidade, nesse contexto, é fortalecida ao proporcionar espaços de diálogo e de respeito mútuo, permitindo que alunos de diferentes origens compartilhem as próprias histórias e experiências. Dessa forma, a educação baseada nos princípios de Freire promove um ambiente inclusivo e empático, essencial para a construção de uma sociedade justa e harmoniosa. O documento da UNESCO “Universal Declaration on Cultural Diversity”, com autoria da Katérina Stenou, oferece uma visão objetiva sobre a interculturalidade e uma análise profunda sobre as estruturas de poder e as instituições que constroem as perceções culturais, promovendo um diálogo aberto entre as etnias, através do reconhecimento das particularidades de cada cultura. Por isso fazem falta

projetos ou atividades que promovam a partilha intercultural, para que esta seja um processo de aprendizagem mútua e da valorização das diferenças que nos tornam melhores, contribuindo para a equidade e a justiça social (Stenou, 2002).

A integração que está interligada à interculturalidade refere-se ao processo em que diferentes culturas convivem e estão unidas numa sociedade promotora de um ambiente de respeito mútuo, compreensão e igualdade. De acordo com Banks (2015), a educação multicultural é uma estratégia essencial para a aprendizagem, empatia e reconhecimento desta riqueza cultural.

Perante estas ocasiões surgem as perguntas à partida: a) será que se consegue promover a interculturalidade através de práticas artísticas que estimulem os mais jovens a aceitar a realidade do colega? b) de que forma é que as práticas artísticas em contextos educativos formais podem ser úteis como ferramentas para promover a educação intercultural?

A presente dissertação encontra-se estruturada em seis capítulos, o primeiro centra-se na relação com o contexto de investigação, o segundo faz o enquadramento teórico e os restantes estão relacionados com a parte empírica da investigação.

O capítulo 1 apresenta a introdução, incluindo a problemática, a pertinência do estudo, as finalidades da investigação, as questões e os conceitos-chave.

O capítulo 2 apresenta o estado da arte, o qual compreende quatro partes diferentes, representando cada uma delas, abordagens que formam o tema central deste estudo.

A primeira parte concentra-se na Educação Artística, abordando a definição do campo, o papel do artista em diferentes contextos sociais, a estética visual das imagens, as várias formas de expressão artística e os principais autores que contribuíram para o desenvolvimento dessas vertentes.

A segunda parte evidencia projetos de intervenção social em contextos educativos formais centrados na interculturalidade. Neste contexto, introduziu-se os projetos que foram mencionados, promovendo a comunicação, cidadania e desenvolvimento de uma educação intercultural.

A terceira parte explora o conceito de interculturalidade, destacando a filosofia, o diálogo e a perspetiva que guia esta dissertação. Além disso, são mencionados autores que não só a investigaram como uma componente vital da nossa sociedade, mas também as distinções entre multiculturalismo e relativismo cultural.

A quarta e última parte aborda a identidade, abrangendo o conceito, exemplos, estética, memória individual e coletiva, e o poder da arte para representar as diversas formas de identidade pessoal.

Os três capítulos seguintes relatam, em pormenor, a investigação empírica realizada, tendo por base o enquadramento teórico como referencial de estudo.

O terceiro capítulo, alusivo à metodologia da investigação, inicia-se com uma breve introdução, seguindo pela seleção e caracterização do método escolhido, e pela enumeração das suas vantagens. Em seguida, apresentam-se os instrumentos para a recolha de dados, a amostra, o papel que o investigador desempenha durante o estudo, o plano de ação e as considerações éticas.

O quarto capítulo refere-se ao enquadramento institucional e aos planos e indicadores demográficos e geográficos a nível do distrito e concelho, acabando no local onde o projeto se iniciou e desenvolveu.

O quinto capítulo revela a análise e a interpretação de todas as sessões realizadas, de acordo com a revisão bibliográfica e as questões desta investigação. Ao mesmo tempo, estão presentes os resultados dos questionários aplicados aos alunos e entrevistas realizadas aos docentes, diretor de agrupamento, mediadora da escola e aos próprios alunos que são os participantes deste projeto.

O sexto e último capítulo apresenta as reflexões e a conclusão do estudo, debruça-se sobre as respostas às questões citadas anteriormente, refere as limitações identificadas e as recomendações formuladas nesta investigação, juntamente com a conclusão final.

Capítulo 1- Contexto de investigação

1.0. Introdução e finalidades

Este capítulo descreve o contexto do projeto, que se destaca pelos dados migratórios a nível do distrito, concelho e freguesia, e a contribuição do diálogo intercultural em contextos educativos formais. A seguir pretende-se revelar a problemática identificada, a pertinência de criar um estudo sobre a mesma e o tipo de investigação aconselhável para elaborar o estudo com sucesso. Depois disso, serão descritas as questões a investigar e os objetivos a atingir.

1.1. Contexto de Investigação

Nos tempos de hoje temos o acesso a várias culturas e conhecemos o modo como são vividas, e como são partilhadas com pessoas de outras nacionalidades (Stenou, 2002).

Em todo o distrito de Viana do Castelo, a sociedade percebe um aumento significativo no número de imigrantes devido a diversas condições sociais, políticas, religiosas, familiares, étnicas e ambientais.

No concelho vianense, em particular, convive-se com a cultura, tradições, arquitetura e gastronomia de muitos povos, procurando estratégias e projetos que sejam capazes de atender, informar e integrar os imigrantes (Torres & al., 2022, 7-8). A Câmara Municipal de Viana do Castelo (CMVC), situada no Antigo Palácio dos Abreu Távora- Casa Carreira, promoveu o Plano Municipal para a Integração dos Migrantes, que se distribui por 12 áreas de intervenção: serviços de acolhimento; mercado de trabalho e empreendedorismo; educação e língua; capacitação e formação; cultura; saúde; solidariedade e resposta social; cidadania e participação cívica; “media” e sensibilização da opinião pública; relações internacionais; e racismo e discriminação (Torres, Santos, & Faria, 2015). Esta iniciativa desenvolve-se com o Alto Comissariado para as Migrações (ACM), com a intenção de promover a inclusão e a coesão social no município. A partir desta parceria, é possível construir uma sociedade mais diversa e inclusiva, onde todos os membros, independentemente da sua etnia, possam contribuir e prosperar.

O ACM (Alto Comissariado para as Migrações) promove o combate ao ódio e à xenofobia através do diálogo intercultural, destacando a mediação intercultural como uma ferramenta essencial para fortalecer a coesão social e melhorar a qualidade de vida de todos os cidadãos (Alto Comissariado para as Migrações, 2014).

Segundo Natália Ramos (2013), o aumento da imigração e da diversidade cultural está presente nas sociedades contemporâneas, principalmente no contexto europeu. Por isso, tanto na Europa como em Portugal, são necessários meios adequados para a interculturalidade, desenvolvendo a solidariedade com o “Outro” e educando as crianças, jovens e adultos para o diálogo intercultural. No final, cessaram os inúmeros casos de ódio e xenofobia contra o indivíduo (Ramos, 2013, 225-227).

O Agrupamento Escolas de Monte da Ola (AEMO) foi escolhido exatamente para este projeto devido à sua experiência em projetos educativos que promovem a diversidade cultural e inclusão. A título de exemplo, destacamos a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (ENEC), o “Erasmus+” e a Semana Multicultural do Agrupamento, enquanto iniciativas que se revelaram eficazes na promoção da interculturalidade (Agrupamento de Escolas de Monte da Ola, s.d.). O número de crianças e jovens oriundas de outras culturas ultrapassa as 500, no ano de 2023/2024, num total de cerca de 2300 alunos (Agrupamento de Escolas de Monte da Ola, s.d.). Em conversa com a Associação Terra de Todos, o diretor do Agrupamento, José Carlos Freitas afirmou ser desafiante a parte linguística dentro da comunidade escolar, especificamente, com os alunos do Afeganistão, Paquistão e Nepal (*Monte da Ola deixou de ser um agrupamento português e passou a ser multicultural*, 2024). A Escola Básica 2/3 de Carteador Mena, agora parte do Agrupamento, não apresenta dados concretos, mas destaca-se pelo elevado número de estudantes estrangeiros. A escola promove a Semana Multicultural, que visa compartilhar as culturas e experiências de toda a comunidade escolar, proporcionando um conhecimento mais profundo da realidade multicultural.

A escola, ao ser um espaço de aprendizagem, interação e de relação interpessoal, pode permitir o desenvolvimento de competências sociais, emocionais e cognitivas, identificando a Educação Artística (EA) como uma área rica e promissora que contribui fortemente para um ambiente escolar mais inclusivo e acolhedor. A EA oferece a cada aluno e à comunidade escolar todo um conjunto de benefícios através dos quais se sentem mais valorizados e respeitados: promoção de empatia e compreensão, valorização da diversidade cultural, desenvolvimento das habilidades sociais, estímulo ao espírito crítico e criatividade, desconstrução de estereótipos, fortalecimento da identidade cultural e a preparação para uma Cidadania consciente e ativa.

Portanto, é necessário encontrar um equilíbrio entre conhecimento, criatividade e diversidade cultural, observando a participação dos jovens durante a ação educativa em um contexto formal. Além disso, conforme mencionado no parágrafo anterior, é muito importante explorar as práticas artísticas para promover a compreensão e a valorização da diversidade cultural entre os alunos e a comunidade escolar, contribuindo para um espaço mais inclusivo.

1.2. Declaração do problema em estudo

Segundo a mensagem da Diretora-Geral da UNESCO Audrey Azoulay, no Dia Internacional da Juventude 2019, os jovens enfrentam sérios problemas relativamente à desigualdade na sociedade. Para que a esta seja eficaz e justa no futuro, é necessário dar a voz àqueles que são os próximos decisores no mundo, fazendo com que nenhum fique para trás. A UNESCO, defensora por uma sociedade igualitária e inclusiva, descreve que a mesma não pode ser fundamentada com a violência nem a desinformação, mas sim a capacitação dos jovens para novas aptidões e qualificações, contribuindo para a evolução das sociedades.

Além disso, os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS)¹ apresentam 17 objetivos para que todos as pessoas tenham as mesmas oportunidades de acesso e garantia de condições sociais e económicas.

Atendendo à literatura consultada dos ODS's, a maioria dos imigrantes, reconhecidos por serem culturalmente heterogéneos, encontram obstáculos e dificuldades sociais, culturais e linguísticas, no contato com a comunidade de acolhimento. Diferente da comunidade do Brasil e dos países de língua portuguesa (Alto Comissariado para as Migrações, 2014), há falhas de comunicação e limitações evidentes no acesso aos serviços públicos e privados, independentemente da faixa etária, classe social ou orientação sexual (Cabaço et al., 2017).

¹ Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS)- ODS nº1: Erradicar a pobreza em todas as suas formas, em todos os lugares [...]; ODS nº2: Erradicar a fome, alcançar a segurança alimentar, melhorar a nutrição e promover a agricultura sustentável [...]; ODS nº3: Garantir o acesso à saúde de qualidade e promover o bem-estar para todos, em todas as idades [...]; ODS nº4: Garantir o acesso à Educação inclusiva, de qualidade e equitativa, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos [...]; ODS nº5: Alcançar a igualdade de género e empoderar todas as mulheres e raparigas [...]; ODS nº6: Garantir a disponibilidade e a gestão sustentável de água potável e do saneamento para todos [...]; ODS nº7: Garantir o acesso a fontes de energia fiáveis, sustentáveis e modernas para todos [...]; ODS nº8: Promover o crescimento económico inclusivo e sustentável, o emprego pleno e produtivo e o trabalho digno para todos [...]; ODS nº9: Construir infraestruturas resilientes, promover a industrialização inclusiva e sustentável e fomentar a inovação [...]; ODS nº10: Reduzir as desigualdades no interior de países e entre países [...]; ODS nº11: Tornar as cidades e as comunidades mais inclusivas, seguras, resilientes e sustentáveis [...]; ODS nº12: Garantir padrões de consumo e de produção sustentável [...]; ODS nº13: Adotar medidas urgentes para combater as alterações climáticas e os seus impactos [...]; ODS nº14: Conservar e usar de forma sustentável os oceanos, mares e os recursos marinhos para o desenvolvimento sustentável [...]; ODS nº15: Proteger, restaurar e promover o uso sustentável dos ecossistemas terrestres, gerir de forma sustentável as florestas, combater a desertificação, travar e reverter a degradação dos solos e travar a perda da bio [...]; ODS nº16: Promover sociedades pacíficas e inclusivas para o desenvolvimento sustentável, proporcionar o acesso à Justiça para todos e construir instituições eficazes, responsáveis e inclusivas a todos os níveis [...]; ODS nº17: Reforçar os meios de implementação e revitalizar a parceria global para o desenvolvimento sustentável [...].

Segundo a SIC Notícias (2022), a maioria dos imigrantes residentes em Portugal têm um perfil mais jovem do que os portugueses, principalmente a presença da comunidade brasileira (PORDATA, 2022).

Os imigrantes de culturas diferentes sentem uma certa hostilidade quando são abordados pela comunidade acolhedora. Além disso, há uma variação no tratamento entre diferentes classes sociais, com posições claramente individualistas, conforme observado por Dubuffet (2022).

Nas escolas portuguesas existe um conjunto de problemáticas que afeta a comunidade escolar, como a **desigualdade de oportunidades** (dificuldades nos recursos educativos e oportunidades nas aprendizagens) (*Monte da Ola deixou de ser um agrupamento português e passou a ser multicultural*, 2024), **barreiras linguísticas** (falta de programas de apoio linguístico), **preconceitos e estereótipos** (ambiente hostil, afetando o bem-estar emocional e o desempenho escolar de cada aluno imigrante), **formação de docentes** (práticas pedagógicas que não estão preparadas para receber os mais jovens), **falta de envolvimento familiar** (pouca colaboração entre a escola e família) e o **currículo escolar por vezes não inclusivo** (a ausência de conteúdos adequados contribui para a marginalização de grupos minoritários). Esta última problemática revela que, quando há falta de representação e reconhecimento das histórias e experiências dos imigrantes, pode revelar estereótipos e preconceitos, dificultando a integração e a igualdade. (Ramos, 2007).

Como exemplo, numa notícia presente no site “Sic Notícias”, publicada pela Agência Lusa, existem grupos radicais que se opõem à diversidade intercultural, criticando o diálogo intercultural em contexto escolar, por terem receio de que Portugal seja “invadido”, obrigando os imigrantes a adotar costumes portugueses (Agência Lusa, *Movimentos anti-imigração em Portugal estão “cada vez mais organizados”*, 2023).

Para que este problema acabe, e com base nos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), é necessário proteger os direitos humanos, valorizar as relações interpessoais na cultura e considerar o conhecimento/descoberta de outras culturas como processo construtivo do ser humano. E além desse contato, o discurso também desempenha um papel no contexto escolar, conforme mencionado por Capinha et al. (2022).

Por isso, essas iniciativas para promover a interculturalidade nas escolas têm um impacto profundo e bastante positivo, criando um ambiente mais inclusivo, após a redução de preconceitos, o desenvolvimento de competências sociais e uma preparação mais robusta em prol da Cidadania Global (Ramos, 2007).

1.3. Pertinência do estudo

A arte, ao refletir o espírito crítico e a valorização da diversidade cultural, promove a integração das minorias culturais, durante as experiências pessoais e/ou coletivas. A

identidade é o resultado de um encontro pessoal, por meio dos dos fatores sociocultural, da história pessoal e das dificuldades encontrados no contato com as outras comunidades (Kandinsky, 1911).

A interculturalidade através da arte é praticada nos valores, habilidades e comportamentos promovidos pela Educação Artística. Por isso, as aprendizagens (criatividade, colaboração e resolução imaginativa de problemas) levam à resiliência, apreciação da diversidade cultural e liberdade de expressão, além da inovação e o pensamento crítico (Santos, 2022).

A UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization) refere que a paz é viver com as diferenças culturais/sociais, enquanto se alimenta o respeito universal através da justiça e dos Direitos Humanos. Como resultado, a paz constrói o diálogo intercultural, através da participação de várias comunidades. O diálogo, como o nome indica, constrói o processo de partilha de ideias, contribuindo para a integração política, social, cultural e económica, como também para o convívio entre sociedades. A integração é vista como um processo bilateral que envolve a capacidade de diálogo interpessoal com respeito e dignidade, promovendo o pluralismo, a diversidade, a não violência, a solidariedade e atividades em benefício da sociedade (Direção-Geral da Justiça, da Liberdade e da Segurança, 2007, 69-88).

O estudo que aqui se apresenta tem, como objetivo, analisar as práticas artísticas durante a inclusão dos jovens imigrantes na comunidade escolar, não só pelo currículo, mas como também para formar indivíduos mais empáticos, criativos e preparados para confrontar os desafios sociais.

O estudo é pertinente porque é preciso entender as dinâmicas interculturais, isto é, entendê-las através da representação ao redor do mundo e aceitar a sua essência, para nos enriquecer e para nos tornamos seres humanos capazes de ver e ter o “Outro” juntos a nós (Said, 1978). Além disso, é importante discutir a interculturalidade para que não haja casos de violência, como apareceu no site SIC Notícias, onde uma criança de nacionalidade nepalesa foi agredida numa escola, em Lisboa (SIC Notícias, *Criança nepalesa agredida pelos colegas em escola de Lisboa*, 2024). Através destes casos, é necessário desenvolver mais projetos de cariz intercultural e fornecer aos jovens as ferramentas adequadas para estudar a interculturalidade com mais frequência.

1.4. Objetivos de Investigação

Este estudo tem como objetivos:

- Reforçar o ensino artístico e o diálogo intercultural na promoção de uma cultura de integração, em ambiente escolar, através das práticas artísticas;

- Promover práticas artísticas visuais como ferramenta de integração dos jovens;
- Criar estímulos artísticos que promovam a interculturalidade e a expressão de identidades minoritárias.

1.5. Questões de Investigação

Esta Investigação-Ação tem como finalidade de responder às seguintes questões específicas, tais como:

- Será que se consegue promover a interculturalidade através de práticas artísticas que estimulem os mais jovens a aceitar a realidade do colega?
- De que forma é que as práticas artísticas em contextos educativos formais podem ser úteis como ferramentas para promover a educação intercultural?

1.6. Palavras-chave

Educação Artística, Interculturalidade, Identidade.

1.7. Sumário

Neste capítulo, contextualizou-se a investigação e a problemática recorrente. Além disso, destacou-se a Educação Artística como promotora do reconhecimento e da expressão das minorias. Em seguida, apresentou-se a pertinência e as questões inerentes à investigação, fundamentando a análise da prática artística, a realidade intercultural e o diálogo para a integração, bem como a coesão de todas as comunidades.

Capítulo 2- Enquadramento teórico e conceptual

2.0. Introdução e finalidades

Este capítulo é composto por quatro partes distintas que contextualizam as palavras-chave nesta Investigação-Ação. A primeira palavra-chave fala sobre o conceito da Educação Artística, os objetivos, os autores que se destacam nesta área e dos ramos onde a Educação Artística se desenvolve, especialmente em Portugal. Em seguida, fala-se sobre projetos de intervenção social em contextos educativos formais centrados na Interculturalidade e como os mesmos valorizaram a diversidade cultural. Na terceira parte, apresenta-se a definição da Interculturalidade, além da comparação com o Multiculturalismo e o Relativismo Cultural. Por último, fala-se sobre a Identidade e a sua importância social, demonstrando exemplos que se baseiam na partilha de várias culturas. A memória individual e coletiva, assim como a arte, permitem a expressão livre de emoções e ideais por meio de várias formas (desenho, pintura, escultura, ilustração, etc.). Esse contexto esclarece as questões da dissertação, com exemplos de intervenções focadas na interculturalidade, independentemente das condições sociais, políticas ou religiosas.

2.1. Educação Artística

Numa sociedade onde existem inovações constantes, a escola interliga o contexto formal, não formal e o informal, e embora distintos, influenciam-se mutuamente. Os pais têm um papel importante no contexto informal, enquanto a escola facilita o contexto não formal através de atividades extracurriculares. Ambos são essenciais para o desenvolvimento integral dos alunos. Segundo Émile Durkheim (1955), a educação é definida por duas partes: a primeira, que atinge qualquer faixa etária, isto é, dirigida a todos os públicos; e a segunda parte explora como as atividades realizadas pela primeira parte podem criar um ser humano. Tudo isso resulta em um fenómeno complexo, diversificado e quase omnipresente na vida humana (Lisita, 2007). Na Constituição portuguesa, o direito à educação está associado a vários artigos que abordam os direitos, liberdades e as garantias; economia; política; alimentação; finanças e fiscalidade; sistema político; e segurança nacional, que são direitos de cada cidadão a residir em Portugal.²

² Art. 75. 1. Todos têm direito ao ensino com garantia do direito à igualdade de oportunidades de acesso e êxito escolar. 2. Na realização da política de ensino incumbe ao Estado:

- a) Assegurar o ensino básico universal, obrigatório e gratuito;
- b) Criar um sistema público e desenvolver o sistema geral de educação pré-escolar;
- c) Garantir a educação permanente e eliminar o analfabetismo;

2.1.1. Definição, características e objetivos

A Educação Artística (EA) é uma das áreas de ação da UNESCO e noutras organizações com atividades que promovam a Arte, nomeadamente a INSEA (International Society for Education through Art) (Martins, 2012). E, de acordo com a Direção-Geral da Educação, a EA encontra-se num grupo de políticas educativas com intenções de valorizar a cultura e as artes, acompanhando a comunidade educativa nas várias vertentes artísticas (Direção-Geral da Educação, “*Educação Estética e Artística*”, s.d.). Por isso, e segundo a colunista Andreia Dias (2023), a Educação Artística transcende as manualidades, não se restringindo à concretização ou à exploração visual dentro de um formato técnico ou à apresentação em uma determinada modalidade artística. Ela não se resume ao resultado como objeto, mas sim de uma maneira de pensar e experimentar o mundo, desenvolvendo o pensamento crítico/criativo através das obras de arte e dos processos *in loco*³. Essa educação parte da arte e nos leva ao encontro de nós mesmos, dos outros e do mundo, explorando conceitos e ideias que nos permitem mapear o que ainda não existe e 'pensar além do possível. Ao fim, esta educação permite-nos observar o que está à nossa volta, quem somos, como nos relacionámos e o mundo que está nas nossas mãos (Dias, 2023).

Platão afirma que, desde o início da história da humanidade, a educação é uma arte destinada a realizar boas ações, tornando-se um objetivo. Em 'República', ele diz: 'A educação é a arte que visa o bem' (MOVEA, 2024). Além de Platão, existem autores que também defenderam a EA ao longo da sua história, tais como J. J. Rousseau, Kant, Schiller, Passos Manuel e Adolfo Coelho, João de Deus, Leonardo Coimbra e C. Jung, a partir de obras que compreendam e valorizem significativamente a educação ao longo dos anos (“*Discurso sobre as Ciências e as Artes*” (Rousseau, 1750); “*Sobre a Educação*” (Kant, 1787); “*Cartas sobre a Educação Estética do Homem*” (Schiller, 1795); entre outras) (MOVEA, 2024).

d) Garantir a todos os cidadãos, segundo as suas capacidades, o acesso aos graus mais elevados do ensino, da investigação científica e da criação artística;

e) Estabelecer progressivamente a gratuidade de todos os graus de ensino;

f) Inserir as escolas nas comunidades que servem e estabelecer a interligação do ensino e das atividades económicas, sociais e culturais;

g) Promover e apoiar o acesso dos cidadãos portadores de deficiência ao ensino e apoiar o ensino especial, quando necessário;

h) Proteger e valorizar a língua gestual portuguesa, enquanto expressão cultural e instrumento de acesso à educação e da igualdade de oportunidades;

i) Assegurar aos filhos dos emigrantes o ensino da língua portuguesa e o acesso à cultura portuguesa;

j) Assegurar aos filhos dos imigrantes apoio adequado para efetivação do direito ao ensino (Ensino, 1997).

³ *In loco* (“no lugar”/“no local”): atividade ou investigação que é realizada diretamente no local onde os eventos estão a ocorrer ou onde o fenómeno é presente. Por exemplo, esse processo envolve a participação direta da investigadora, observando e recolhendo os dados no ambiente real onde os jovens se inserem. Isso permite uma compreensão mais precisa e contextualizada das situações, porque os dados são recolhidos no lugar em estudo.

Em 1948, a “Carta dos Direitos Humanos” definiu uma vida digna para a sociedade, independentemente da etnia, orientação sexual, religião, nacionalidade ou país de origem. Por isso, entende-se que a EA é uma chave na educação para a cidadania, ao experimentar diversas culturas, línguas e formas de arte.

A “Carta dos Direitos Humanos” e o artista e educador Johannes Itten defendem alguns princípios em comum assentes na valorização da criatividade e da expressão individual como direitos fundamentais. A EA, defendida por ele, é vista como uma ferramenta para o compromisso com os direitos culturais e educacionais anunciados pela Carta, promovendo um ambiente com oportunidades de desenvolvimento e de expressão individual. Apesar de não se conectarem diretamente, ambos promovem a dignidade humana, a liberdade de expressão e do direito à Educação, construindo uma sociedade justa e inclusiva.

Itten⁴ é reconhecido pela teoria das cores e pelas práticas pedagógicas nas Artes. Antes das aulas, os seus alunos realizavam exercícios de respiração e ginástica para relaxar. Posteriormente, exploravam as composições harmoniosas de inúmeros ritmos, dividindo-se em três áreas: estudo de objetos e materiais naturais, análise dos “Old Masters” (professores e líderes influentes na escola) e o desenho ao vivo. (Droste, 2020, 48).

Johannes Itten, famoso por contribuir para a teoria da cor e a Educação Artística na Bauhaus, e a Agência de Seul (transformadora nos sistemas educacionais para atender às necessidades dos alunos), reconhecida pelas inovações artística e cultural, partilham em comum um compromisso com a criação, expressão e o diálogo intercultural. Ele valoriza a harmonia, o equilíbrio e a expressão pessoal nas práticas pedagógicas, incentivando os alunos a desenvolverem o pensamento crítico e criativo. Da mesma forma, a Agência de Seul promove o intercâmbio cultural e a compreensão artística global, criando ambientes educacionais que valorizem a diversidade, inovação e a colaboração.

Em 2007, inicia-se o processo da Agenda Europeia para a Cultura, aprovada pela União Europeia, valorizando a Educação Artística com o objetivo em desenvolver a criatividade e as habilidades individuais e coletivas fortalecidas através da empatia, resiliência e a superação de situações violentas.

Em 2010, a Agenda de Seul destacou a EA para o trabalho constante dos objetivos, um documento que compreende a arte e cultura como fatores transversais e meios para uma educação intercultural, democrática, não-violenta e criativa (Fernández-Cao, Carbó, Jiménez, & Moraes, 2023).

⁴ Itten foi um pintor, educador e teórico suíço de arte do século XX, associado à escola Bauhaus. Ele nasceu a 11 de novembro de 1888 (Suederen-Linden- Suíça) e faleceu a 25 de março de 1967 (Zurique-Suíça). Ele é conhecido pelas contribuições significativas à teoria das cores e à Educação Artística.

Ele desenvolveu o Círculo de Cores (Farbkreis), um sistema que ainda hoje é usado para descobrir as combinações harmoniosas das cores. Também criou um curso preliminar na escola Bauhaus, conhecido como o Vorkurs, que tinha como objetivo em eliminar preconceitos dos alunos e prepará-los para o trabalho artístico, focando-se na criatividade individual e na compreensão dos materiais plásticos.

Ao contrário dos objetos realizados sem qualquer intenção criativa, é um processo que necessita de ser trabalhado por meio do diálogo e da inovação, havendo inúmeras interpretações e formas de (re)criação. Isso torna a Educação Artística relevante, pois é um ato no qual todas as pessoas se podem expressar e manifestar as ideias, tornando-a inclusiva e eclética. (Dias, 2023).

A Direção-Geral da Educação refere a Educação Estética e Artística (EEA) como responsável pela intervenção na comunidade escolar, elevando-a como uma pedagogia inovadora e criativa. Ao trilhar caminhos de sabedoria e referências artísticas, os docentes afirmam-se como difusores da inovação educacional por meio da Arte e da Cultura (Direção-Geral da Educação, *“Educação Estética e Artística”*, s.d.).

Por isso, a Educação Artística é caracterizada pela expressão emocional (através da emoção/sentimento ou ideia) de um modo criativo; pelo desenvolvimento da cultura, com a compreensão e apreciação das culturas e tradições artísticas; pelas habilidades técnicas e artísticas (como o desenho, pintura, cerâmica, entre outros); pelo pensamento crítico e inovador, estimulando os alunos a explorarem e desenvolverem ideias artísticas; pela história da arte, para acompanharem a evolução da Arte ao longo do tempo e as influências culturais e sociais que as influenciaram; pela interdisciplinaridade, que envolve a literatura e as ciências, como resultado de uma aprendizagem mais holística; e pelo desenvolvimento pessoal, através da autoconfiança, empatia e cooperação nas atividades artísticas e colaborativas.

E para que serve a Educação Artística? A partir dela, pode-se criar nas pessoas a consciência exigente e ativa com relação à Natureza, qualidade de vida e bem-estar dos cidadãos; criar aptidões que desenvolvam a personalidade de cada ser-humano, como as atividades expressivas, criativas, sensibilizadoras e inovadoras; utilizar metodologias capazes de alfabetizar a nível estético, pela plasticidade dos materiais e da imagem (Porcher, 1982); expressar sentimentos e emoções de uma forma saudável e construtiva; e promover a diversidade cultural e a inclusão (Direção- Geral da Educação, *Educação Artística*, s.d.).

2.1.2. O papel das artes no contexto social

A participação em projetos sociais, educativos e comunitários é essencial para que os artistas trabalhem com diversos grupos, incluindo estudantes, jovens, crianças e adultos em situação de vulnerabilidade. Para tal, é necessário compreender as identidades e problemas de cada uma das pessoas, para melhorarem a qualidade de vida. Matarasso (2019) alerta que a arte não é só para ser estudada dentro de uma instituição, mas sim fora desse contexto, realizando investigações de ação interventiva.

Na arte-terapia, por exemplo, utiliza-se a criatividade para comunicar e explorar as emoções (Fonseca, 2016), baseando-se na expressão visível da criatividade e na resolução

de problemas. Ao compreender o propósito permite analisar emoções e sentimentos, motivando o artista no processo criativo e na resolução de questões sociais. A arteterapia proporciona as seguintes vantagens: autoexpressão, autoconsciência, meditação, conexão espiritual, relação terapêutica, atividades expressivas, profundidade, relaxamento através da música, movimento corporal e o teatro de improviso. No processo de cura, a arte permite que o indivíduo expresse os sentimentos durante o processo criativo (Wadhawan & Khurama, 2023).

Por exemplo, a conexão entre a arte-terapia e Banksy pode ser vista na expressão artística como um meio de comunicação e transformação social. Mesmo que o artista não esteja focado na arte enquanto terapia, as obras que realiza podem ter esse efeito social na medida em que estimulam discussões e reflexões pessoais e sociais (A., 2024).⁵



Figura 1- “Ballon Girl”, 2002, Banksy, criada em Londres (Reino Unido) e exposta em Amsterdão (Holanda) ⁶



Figura 2- “Kissing Coppers”, 2004, Banksy, Brighton (Unido Reino) ⁷

⁵ Banksy (1974) é um artista que realiza obras de arte que combinam a crítica social, o humor e a provocação, buscando temas associados à guerra, política, cultura popular e à natureza efêmera da arte contemporânea. Este artista realizou obras como “Ballon Girl” e “Kissing Coppers”, revelando controvérsia nelas, com o intuito de chocar o público e de questionar as ações tomadas na sociedade. Além disso, atua em museus, galerias e lugares públicos, com a criação de obras discretas, por exemplo, no Metropolitan Museum of Art (Nova Iorque) e na Tate Britain (Londres) (Rangel, 2023).

⁶ Fonte: <https://banksyexplained.com/issue/girl-with-balloon-graffiti-legend/>

⁷ Fonte: <https://banksyexplained.com/kissing-coppers-2004/>

Alexandre Farto, conhecido por Vhils, desenvolveu uma linguagem visual única baseada na remoção de camadas superficiais das paredes. Ao utilizar ferramentas e técnicas não convencionais", escreve a UNESCO sobre o artista português, ele representa a identidade, vida urbana, passagem do tempo e a relação de interdependência entre as pessoas e o ambiente circundante. ⁸



Figura 3- "Scratching the Surfaces", Vhils, Seixal (Portugal) ⁹



Figura 4- "Scratching the Surfaces", Vhils, Shanghai (China) ¹⁰

Com base nos trabalhos destes dois artistas reconhecidos a nível internacional, pode-se dizer que a arte desempenha um papel importante, atuando como ferramenta poderosa em prol da inclusão, conscientização e transformação social, além de existirem exemplos mais expressivos quanto a esses temas, como o artista El Anatsui (Gana), Ghada Amer (Egito/Estados Unidos da América) e Joyce J. Scott (Estados Unidos da América) (Keter, *8 Artists Using Their Creativity to Drive Activism*, 2023). ¹¹

⁸ Trabalhos como a "Scratching the Surface" têm base na exposição de superfícies arquitetônicas que relatam a história gráfica da cidade. Ao mesmo tempo ele trabalha a partir da lixívia e ácidos, para que depois seja desconstruída com o uso de martelos, cinzéis e martelos pneumáticos (Visit Center of Portugal, *Street Art: Alexandre Farto aka Vhils em Aveiro*, s.d.).

⁹ Fonte: <https://www.archdaily.com.br/br/755624/arte-e-arquitetura-scratching-the-surface-por-vhils>

¹⁰ Fonte: <https://vhils.com/pt/artwork/walls>

¹¹ Fonte: <https://www.globalcitizen.org/en/content/artists-activists-using-creativity-for-change/>

2.1.3. A arte e a filosofia da imagem

A definição de arte não é concreta porque, "além de não compartilhar princípios artísticos comuns (Kandinsky, 1911, 27) e carecer de uma essência que sustente ou defenda o conceito da obra de arte (Morokawa, 2018), o modo de criação transforma-se através da criatividade, criando um objeto ligado à essência interior (Kandinsky, 1911, 27-28).

A arte tem um conjunto de autores que a definem na vertente filosófica e estética, e que se diversificam por meio de teorias, como a de Benedetto Croce (essência), Pareyson e Ludwig Wittgenstein (através da expressão), a de Morris Weitz (através da linguagem) ou a de Hegel (através da consciência e sensibilidade). Através da linguagem estética, os filósofos duvidam sobre a definição de uma obra de arte, discutindo entre si as teorias por eles criadas (Brígido, 2015, 269).

A nível etimológico, a palavra “estética” deriva do grego “aisthesis”, que revela a experiência das sensações e da provocação que a arte oferece, entendendo inicialmente a relação que ela tem com a obra.

No entanto, os estudos que se fazem sobre a estética do belo foram realizados desde o século XVIII até aos dias de hoje, no que é agradável de ver aos nossos olhos. Antigamente, os gregos visualizaram a “aisthesis” como um conhecimento sensível, visual e de "acolhimento. Diante disso, podemos considerar a oposição, que é a *anestesia*.

A *an-aesthesia* deriva do grego antigo “-an” (ausência) e “-aisthesis” (sensação), que traduz a ausência dos sentimentos e/ou emoções na criação artística (Wikipedia, Anestesia, 2024). Portanto, o ser humano torna-se insensível à dor, facilitando a presença das emoções. (Verrips, 2007).

A filosofia, derivada do grego “philosophia” (philos (φίλος) sophia (σοφία)), significa o amor que se tem pela sabedoria, que estuda questões fundamentais como a existência, valores, razão, mente e linguagem. Derivada de “philos” (“philia” - amor, amizade e respeito de um com o outro; e “sophia” - sabedoria ou o mero ato de saber). Este termo, com a dúvida de que foi criado por Pitágoras de Samos (c. 570-495 a.C.), foi criado para valorizar o facto de que a sabedoria plena e perfeita só pertencia aos deuses. No entanto, o ser humano podia venerá-la, mas na condição de filósofo (Wikipedia, 2023).

Portanto, Nietzsche vê a Filosofia como uma 'forma de arte poética', onde teorias e estética se unem em uma obra artística. No entanto, é difícil de classificá-la, devido à evolução de novas teorias, ultrapassando os limites da experiência artística. Segundo os textos pré-socráticos, a forma de pensar é difícil de ser definida, mas cuja existência dispõe de formas/imagens distintas das que propõe, permitindo o nascimento de Filosofia entre os gregos, na aprendizagem de outras culturas para promover a autoaprendizagem.

A Filosofia e as teorias estão sempre interligadas, pois a Filosofia é um campo que gera, analisa e interpreta teorias sobre a realidade, o conhecimento, a ética e a estética.

As **teorias filosóficas**, abordadas como categorias pertinentes, precisam de critérios ou condições necessárias para categorizar uma obra de arte, por exemplo, o **essencialismo** (essência- Carroll, 2015, 22-23). As teorias essencialistas são as seguintes: **representacionista** (representação/imitação da realidade, pinturas realistas que capturam cenas da vida cotidiana), **neo-representacionista** (associada à anterior, mas com a absorção de formas abstratas e soltas, para transmitir uma mensagem mais complexa), **convencionalista** (desempenho de convenções sociais e culturais, na reflexão das normas culturais e questões sociais), **neo-naturalista** (observação da Natureza e vida cotidiana, destacando a beleza do mundo natural ou do quotidiano), **expressionista** (valorização da expressão pessoal/emocional vinda do artista, através da transmissão de emoções intensas e subjetivas), **formalista** (uso da composição, cor, linha e forma, resultando na criação de obras abstratas), **idealista** (criação e interpretação da obra através de ideias e conceitos, ao representar conceitos filosóficos ou ideais) e **estilística** (uso de estilos artísticos em várias culturas, criando uma fusão de influências).

O **não-essencialismo** defende a impossibilidade no encontro de propriedades intrínsecas e comuns, e sim na definição através de propriedades extrínsecas e relacionais, sendo representado pela **teoria institucionalista** (atribuição de questões sociais e institucionais por uma ou mais Instituições) e pela **teoria neo-formalista** (substituição da forma pelo conteúdo, apesar de não ser considerada uma teoria geral da arte) (Carroll, 2015).

No entanto, a autora não abandona a noção da “art pour l’art” (a arte com autonomia, estética, liberdade, defendendo a valorização pelo próprio mérito, sem necessidade de se justificar) (Aguiar & Bastos, 2014). A imagem, que desempenha a representação do tal modo de fazer e de pensar, pode ser usada nas seguintes formas:

- Contribuição da arte para a denúncia de problemas sociais, como desigualdade, discriminação, pobreza e violência, despertando e estimulando a consciência social;
- Empatia e união (retrato de experiências do artista ou da sociedade como um todo), sensibilizando o espírito interior do ser-humano (Aguiar & Bastos, 2013);
- Desconstrução de padrões-base impostos pela sociedade (promover a compreensão combate ao preconceito e discriminação) (Wieczorkiewicz & Baade, 2020);
- Mudança (ações individuais e coletivas, tornando um mundo mais justo e igual, para um futuro em constante aumento) (Durkheim, 1955);
- E à oposição de regras e valores (reflexão e debate sobre os direitos e deveres dos seres humanos) (Aguiar & Bastos, 2013).

Portanto, a arte participa na transformação da sociedade e pode ser apreciada por ela, desde que haja condições e motivações adequadas. Além disso, serve como um elo eficaz de conexão entre o artista e o espectador.

2.1.4. Os ramos da Educação Artística e os autores mais significativos

A arte é essencial para o crescimento humano, e as experiências obtidas são resultado de um processo diário. Em seguida, a pessoa se pode exprimir, moldar e contribuir para a cultura do país, no meio dos desafios pessoais e coletivos, através das principais áreas: as Artes Visuais, a Música, o Drama/Teatro, e a Dança (Direção-Geral de Educação, s.d.).

A definição destas competências no ambiente escolar permite a contribuição na estrutura das ofertas escolares. No envolvimento das Artes e para a organização de atividades que enriqueçam a Escola, constituem parte significativa do património cultural da humanidade. E caracterizam-se pela mobilização das capacidades afetivas, cognitivas e cinestésicas; afirmação e valorização da singularidade de cada competência; utilização como recurso na vivência natural do ser humano; recurso para combater situações de tensão social; e a procura dos indivíduos na atualização e procura (Direção Regional de Educação- Direção de Serviços de Educação Artística, 2024).

Outrossim, os alunos poderão fortalecer a sua identidade pessoal e social através de: linguagens elementares das Artes, como os conceitos e técnicas inerentes; evolução das capacidades de expressão e comunicação, como o processo da produção artística e o uso das tecnologias de informação e comunicação; da criatividade, ao encontrar soluções diversificadas e criativas e momentos de improviso; e a compreensão do contexto nas Artes, ao investigar a diversidade das culturas e os ambientes de trabalho artísticos.

As **Artes Visuais** expressam o pensamento do ser humano, além das suas emoções, anseios, história e a cultura que compõe a identidade de uma classe social ou de um país. Está representada através da pintura, desenho, escultura, colagem, fotografia, cinema, arquitetura, entre outros (Ferreira, 2015). Ao longo dos anos, o aluno adquire três eixos estruturantes: fruição-contemplação (importância das Artes e do património cultural e artístico), produção-criação (diferentes meios expressivos e tecnologias plásticas) e a reflexão-interpretação (sentido crítico e apreciação estética, e o conhecimento dos conceitos e terminologias) (Macedo, 2012). Além disso, devemos conhecer as competências que nela estão presentes: comunicação visual (narrativas e códigos visuais, desde o desenho até ao uso de linguagens e metodologias visuais) e os elementos da forma (ponto, linha, textura, cor, forma, plano, luz e volume) (Macedo, 2012).

A **Música**, além de ser importante para a construção do olhar e do sentido, situa-se entre a razão e a intuição, a racionalidade e a emoção, a simplicidade e a complexidade, bem como entre o passado, o presente e o futuro (Macedo, 2012). Em resultado disso, as experiências de aprendizagem demonstram a contribuição para desenvolver a literacia musical, por exemplo, os diferentes tipos de instrumentos e culturas musicais; processos comunicacionais, formas e técnicas de criação musical; produção de espetáculos diversificados; as tecnologias em prol da comunicação/informação; o património artístico e musical; encontro da área musical com outras áreas do saber; e o desenvolvimento de

projetos de investigação (Macedo, 2012). No final, o aluno aprende a interpretação e comunicação (interpreta e cria músicas), criação e experimentação (compõe e manipula os sons), percepção sonora e musical (articula e investiga vários conceitos, códigos, convenções e técnicas musicais), e as culturas musicais em cada contexto (compreende o poder da música na sociedade) (Macedo, 2012) (Cerveira et al., 2019).

O **Drama/Teatro** é épico, segundo Bertolt Brecht (1898-1956), quando realizou a peça *“Um Homem é Um Homem”*, dizendo que as personagens se dirigem ao público, ao ironizarem uma situação/ideia (metamorfose em cena). Também criou os *“Escritos sobre Teatro”*, onde admite a diferença entre a aprendizagem e a diversão, porque além de permanecer no palco, o teatro sempre continuou a ser teatro. Além de ser didático, é recreativo, ao contrário do entretenimento, acabando por haver a necessidade de criar um momento de aprendizagem e de diversão (Furtado, 1995). Portanto, a atividade dramática/teatral evolui a partir dos conhecimentos, experiências e vivências individuais que cada um obtém, desenvolvendo as competências criativas, estéticas, físicas, técnicas, relacionais, culturais e cognitivas. Nesta vertente, cada aluno sabe como pode trabalhar o improviso, a linguagem corporal/vocal, as tecnologias (som, luz e imagem), técnicas de dinâmica individuais/coletivas, e a postura, flexibilidade e mobilidade corporal (Macedo, 2012).

A **Dança** é uma forma de expressão que transcende as culturas e épocas, desenvolvendo a criatividade, a expressão emocional, a disciplina e a colaboração com o “Outro”. E também ajuda a desenvolver as habilidades motoras, coordenação, equilíbrio e a resistência física. O contacto é essencial para criar referências e pontos de impacto afetivos e estéticos, através das vertentes da Dança: estéticas (beleza e precisão técnica), expressiva (liberdade e emoção), terapêutica (tratamento de problemas emocionais e psicológicos) e cultural (através do folclore). No final do Ensino, cada criança deve reconhecer e analisar quatro temas que são fundamentais, para saberem dançar com uma linguagem coreográfica própria: o corpo (movimentos), o espaço (sítio específico para dançar), a energia (que tipo de dinâmicas, modos ou qualidades é que deve assumir e explorar) e a relação (a diferença entre a dança com o próprio corpo, com o “Outro” e a influência de objetos e dos ambientes) (Direção Regional de Educação- Direção de Serviços de Educação Artística, 2024).

Estas vertentes trabalhadas na Educação Artística não só refletem a diversidade da expressão, contacto e comunicação humana, como também a evolução das técnicas e tecnologias que são impregnadas em cada época ao longo do tempo.

A Educação Artística é um campo vasto e diversificado, contribuindo para a formação integral das pessoas. O Plano Nacional das Artes (PNA), lançado a 2019, quer potencializar o diálogo intercultural através das Artes e o desenvolvimento da Estética, desafiando limites e fronteiras. Estende-se a todos os cidadãos, nomeadamente às crianças, aos jovens e às escolas, integrando-as num compromisso cultural e valorizando a cultura nacional (Plano Nacional das Artes, et al., 2019). Dessa forma, é necessário aproximar a comunidade residente dos artistas, instituições culturais, autarquias, possíveis parcerias público-

privadas, potencializando a experiência cultural e artística e a pluralidade das expressões, a liberdade, a criatividade e pensamento crítico, com a abordagem transdisciplinar das Artes. Para a Educação Artística, em geral, existem autores e pesquisadores que contribuíram significativamente, fortalecendo essa área em evolução: Elliot Eisner, Lev Vygotsky e Howard Gardner.

Elliot Eisner (1933-2014) foi um professor de Arte e de Educação na Universidade de Stanford e um grande defensor da EA. Desde muito cedo, as crianças aprendem a falar, a sentir e a observar o mundo. Eisner afirma que deveria haver um modelo mais robusto em relação à Arte, no que toca à expressão livre das emoções através da plasticidade dos materiais (Eisner, 1998). Porque um dos impasses para a criatividade é haver pressão sobre a ideia de algo acabado e de não deixar que haja um significado estético para a obra inacabada. Nesse sentido, ele diz que o conhecimento é a arte da apreciação e que o caráter, os interesses e as situações individuais ou em grupo sejam integrados (Eisner, 1998), a partir das “Linguagens do Pensamento”: visual (análise visual de elemento da obra de arte), emocional (conexão), histórica (estudo da vida de um artista), narrativa (possibilidade de uma história que justifica a obra) e a estética (composição e teorias) (Zenteno, 2023).

No artigo *“O que pode a educação aprender das artes sobre a prática da educação?”*, ele explora como as artes e outras formas de expressão simbólica contribuem para o desenvolvimento cognitivo e emocional do ser humano, argumentando que oferecem maneiras únicas de pensar e compreender o mundo, ao serem diferentes das abordagens tradicionais com base nas linguagens verbais e matemáticas. Eisner também destaca a importância de integrar as artes no currículo escolar, porque acredita que ajudam os alunos a desenvolver as habilidades como o pensamento crítico, criatividade e sensibilidade estética (Eisner, 2002; 2008). E enfatiza que a arte lhes permite explorar e expressar as suas emoções, pensamentos e experiências de uma maneira que outras áreas não conseguem, através da resolução de problemas e inovação, ao encontrarem soluções criativas para as tarefas artísticas (Eisner, 2002; 2008). O artigo defende que a Educação Artística é essencial para formar integralmente os alunos, proporcionando-lhes ferramentas para interpretar e apreciar o mundo de uma maneira mais profunda e significativa. De acordo com Eisner, a Educação Artística pode promover a empatia e a compreensão intercultural, pois os jovens são expostos a várias formas artísticas (Eisner, 2002; 2008).

Lev Vygotsky (1896-1934, Rússia) é conhecido pela criação de teorias sobre o desenvolvimento cognitivo e a importância da interação social na aprendizagem, influenciando a Educação Artística no destaque da arte como ferramenta poderosa no desenvolvimento cognitivo e emocional (Wikipedia, 2024b). Essa teoria do desenvolvimento cognitivo sustenta que o ser humano possui capacidades, aptidões e relações sociais, que se desenvolvem através da formação do psiquismo por meio da dialética, aquisição, apropriação e legado histórico (Bataglia, 2018, 1-5) (Wikipedia, 2024b). A teoria da Psicologia da Arte baseia-se na composição de uma determinada forma artística

na obra, exigindo do ser humano o seu próprio psiquismo, relacionando o pensamento, a razão e a emoção. Ele entende que as emoções são resultado de um processo psicológico que se caracteriza por ser mutável e ativo, considerando-a culturalizada e marcada pela transformação e desenvolvimento da emoção para um sentimento, além da mudança de estrutura da consciência (Bataglia, 2018, 1-5). Na obra *"Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes"* (1978), Vygotsky apresenta as teorias inovadoras sobre o desenvolvimento cognitivo e a importância da interação social na aprendizagem, argumentando que as funções mentais superiores se desenvolvem através da harmonia social e cultural, destacando o papel crucial na formação do pensamento e da linguagem. Também introduz conceitos fundamentais como a "zona de desenvolvimento proximal" (ZDP)¹², contribuindo para a psicologia educacional, com perspectivas valiosas sobre a influência das interações sociais e culturais no desenvolvimento cognitivo. Além disso, discute a importância do "andamiaje" (scaffolding)¹³ e a internalização das práticas sociais e culturais nas funções mentais, permitindo que os indivíduos desenvolvam habilidades complexas de resolução de problemas e pensamento crítico. De acordo com que Vygotsky (1978) afirma, a obra continua a impactar os educadores e investigadores, ao fornecer uma base teórica sólida para as práticas pedagógicas que valorizam a colaboração e a coesão social no processo de aprendizagem.

Howard Gardner (1943-, Estados Unidos da América) é um psicólogo cognitivo e educacional, conhecido pela teoria das inteligências múltiplas (Wikipedia, 2024a). De acordo com ele, a inteligência não é exclusivamente singular, mas sim um conjunto de qualidades que variam de pessoa para pessoa, identificando algumas como: a **linguística** (falar e escrever), **lógico matemática** (grandes matemáticos, projetos de cálculo e teoremas que resultam em soluções extraordinárias), **espacial** (capacidade de localização, encontro de direções e de decifrar caminhos), **corpo/cinético** (movimento do corpo), musical (produção de sons), **intra/interpessoal** (relação sobre o próprio ou mais pessoas) e **naturalista** (perceber a Natureza e interpretá-la de uma forma mais significativa/ampla) (Instituto Claro, 2020, 3:15). A teoria de Gardner revela a concretização de uma educação mais personalizada que foca nas forças e inteligências de cada indivíduo, acreditando que os sistemas tradicionais focam nas Línguas e nas Matemáticas, abandonando todas as outras áreas de interesse para os alunos. Para isso, é preciso de abordar e abrir a mente para a criatividade de cada aluno (Fronteiras do Pensamento, 2013, 1-22).

Com a obra *"Truth, Beauty, and Goodness Reframed: Educating for the Virtues in the Twenty-First Century"* (2011), Gardner reviu os conceitos clássicos da verdade, beleza e bondade, adaptando-os ao contexto contemporâneo. Ao defender que, num mundo mais complexo e interconetado, é essencial reavaliar e redefinir esses valores fundamentais na

¹² "zona de desenvolvimento proximal" (ZDP): a diferença entre uma criança autodidata e a mesma com a ajuda de um adulto/alguém mais experiente, enfatizando a importância das ferramentas culturais, como a linguagem, na construção do conhecimento.

¹³ "Andamiaje" (scaffolding): processo em que os educadores fornecem apoio temporário aos alunos para ajudá-los a alcançar níveis mais altos de compreensão e habilidade.

educação do século XXI. De acordo com o que o autor propõe, a verdade deve ser entendida como um processo dinâmico de busca e verificação de informações, em vez de uma coleção estática de fatos. A beleza, segundo ele, deve ser apreciada não apenas nos termos estéticos, mas também em relação à sua capacidade de inspirar e elevar o espírito humano. Quanto à bondade, ele descreve a importância de cultivar a empatia, a ética e a responsabilidade social num mundo globalizado, oferecendo estratégias práticas para educadores e maneiras de incorporar esses valores nas práticas pedagógicas e no currículo escolar.

Howard Gardner (2011) discute a importância de ensinar os alunos a navegar no mar amplo de informações disponíveis da era digital. A partir das habilidades de pensamento crítico e discernimento, aborda-se a apreciação da diversidade cultural e a compreensão intercultural. A obra reflete a preparação dos alunos para enfrentar os desafios e as oportunidades do século XXI, promovendo uma educação que valorize não apenas o conhecimento técnico. Ao mesmo tempo, permite o desenvolvimento moral e estético, a formação de indivíduos mais completos, capazes de contribuir positivamente para a sociedade e de encontrar significado e propósito no futuro (Gardner, 2011).

2.2. Interculturalidade

A cultura é tudo. A palavra e o conceito de cultura são muito amplos no seu significado. Ao refletirmos sobre o que é cultura, ela representa um determinado contexto no qual estamos inseridos (Hall, 1976). Por isso, a cultura pode ser um conjunto de hábitos que tomamos individualmente ou em grupo, na sociedade. Participei, no ano passado, num projeto interventivo sobre a Carta do Porto Santo, intitulado “A cultura e a promoção da democracia: para uma cidadania cultural europeia”. Apresentamos, mais tarde e em grupo, propostas capacitadas para atuar a nível cultural em lugares de acesso restrito à cultura. Durante o projeto, discutimos como a cultura se manifesta nas ações diárias de cada ser humano, combinando a ancestralidade cultural com os progressos contemporâneos.

A arte desempenha um papel crucial nesse contexto, servindo como um meio de expressão e preservação cultural. Projetos interculturais, como o VIANA Acolhe, refletem esses princípios ao promover a inclusão e o sucesso escolar através da educação intercultural. Esses projetos utilizam a arte para facilitar a integração de imigrantes e grupos étnicos, destacando a importância da diversidade cultural na construção de uma sociedade mais inclusiva.

Assim, é um processo contínuo que inclui todos os seres humanos da sociedade, independentemente da condição económica, étnica, religiosa, social ou artística (Santos, 2003, 2022).

Atualmente, a cultura possui dois significados: um que se refere às obras do passado e outro que reflete a atividade de pensar e a criação artística (Dubuffet, 2022).

A cultura democratizou-se após a ligação do público com o espólio cultural, favorecendo a arte em todas as suas formas e elevando o patrimônio. Essa democratização cultural acaba também por hierarquizá-la, isto é, desvalorizar o que os cidadãos desejam apreciar nas artes, ignorando aqueles que não possuem escolaridade elevada, mas demonstram interesse em absorver a cultura e tudo o que ela oferece (Santos, 2003, 2022). Dessa forma, adotou-se um modelo cultural a partir da década de 60, que ganhou força na década de 80, implicando uma nova luta cultural através de projetos, para que a comunidade pudesse aceder à cultura como “espaço aberto onde cada cidadão pode participar e ser responsável”. Essa diversidade cultural coloca-se como um meio alternativo à globalização, valorizando cada cultura e cada cidadão como um promotor cultural, com o objetivo de produzir e difundir a cultura (Santos, 2003, 2022).

2.2.1. Conceito de interculturalidade, características e objetivos

Segundo Fornet-Betancourt (2007), o interculturalismo está associado ao diálogo e interação das culturas, reconhecendo e valorizando a diversidade cultural como um elemento essencial para a construção de sociedades mais justas e coesas (Guidione & Maria, 2019; Romero, 2010). A interculturalidade, além disso, implica uma interação dinâmica e enriquecedora entre todas, onde o respeito mútuo, a troca de saberes e a construção de identidades coletivas são fundamentais (Guidione & Maria, 2019; Romero, 2010; Fornet-Betancourt, 2007). Candau (2008) adiciona a riqueza da interação cultural como sinal de reconhecimento da diferença, de trabalho enriquecedor nas relações dialógicas, da procura de estratégias que travem conflitos e a compreensão do conceito como um fator urgente no cenário contemporâneo.

Historicamente, a interculturalidade emergiu como uma resposta às tensões e conflitos gerados pela globalização e migração, que trouxeram a necessidade de (re)construir as relações entre grupos culturais distintos (Romero, 2010, 23-24). A partir de estudos e práticas em contextos de imigração e diversidade étnica, a interculturalidade torna-se num modelo que não só reconhece a pluralidade cultural, como também procura a promoção da equidade e da inclusão social, reconhecendo que desigualdades históricas e sociais marginalizaram inúmeras culturas, principalmente os grupos indígenas e as minorias étnicas. (Romero, 2010, 23-24; Repetto, 2019).

A educação intercultural é vista como uma ferramenta que é utilizada para sensibilizar indivíduos e comunidades sobre a diversidade cultural e o desenvolvimento de competências que permitam conviver (Romero, 2010). Isso envolve a promoção de currículos que integrem perspectivas multiculturais, a formação de docentes para lidar com a diversidade na sala de aula e a criação de espaços de diálogo onde as vozes de todos os grupos culturais possam ser ouvidas e respeitadas (Romero, 2010).

Outro destaque é a mediação intercultural, que se refere aos processos e às práticas que facilitam a comunicação e a resolução de conflitos entre várias culturas, onde há tensões ou mal-entendidos entre grupos culturais, pois permite que as partes envolvidas manifestem as suas preocupações e procurem soluções colaborativas. Isso pode incluir a formação de mediadores que compreendam as nuances culturais e que possam atuar como facilitadores em diálogos interculturais (Romero, 2010, 67-68; Pérez, 2014).

Em resumo, a interculturalidade é um conceito fundamental para a construção de sociedades mais justas e inclusivas, promovendo a valorização da diversidade, o respeito mútuo e a colaboração entre diferentes culturas, e contribuindo em prol da coesão social e do desenvolvimento sustentável (Romero, 2010, 73-74).

De acordo com Pérez (2014), o conceito de interculturalidade serve como um “antídoto” contra problemas sociais existentes, que revela três perspectivas sobre a interculturalidade: a relacional (contato entre culturas, pessoas, práticas e tradições), a funcional (reconhecimento da diversidade e da diferença social como metas de inclusão social) e a crítica (processo contínuo com base na refundação social).

De acordo com Candau (2008), a interculturalidade caracteriza-se pela: orientação de processos de reconhecimento ao direito à diferença; luta contra a discriminação, desigualdade social e opressões à cultura do “Outro”; promoção de relações à base do diálogo, havendo igualdade entre as pessoas de várias culturas, e o trabalho sobre a problemática que partilham em comum; atenção às relações interpessoais e sociais com base no poder; reconhecimento e declaração dos conflitos, procurando as estratégias mais eficazes no combate à desigualdade social; compreensão e aprofundamento do conceito e das implicações do significado intercultural, com urgência no contexto contemporâneo.

A interculturalidade tem sido trabalhada por vários autores que discutem as relações entre diferentes culturas e o que se pode concluir dessas interações. Por isso, estão aqui alguns dos principais autores que abordaram a interculturalidade:

- **Edward Wadie Said** é um intelectual, crítico literário e teórico cultural de origem palestina (1 de novembro de 1935, Jerusalém), que marcou a Literatura e a Crítica Pós-Colonial, nas relações entre a cultura e o poder (Wikipedia, 2024). Ao mudar-se para os Estados Unidos, tornou-se professor de Inglês e Literatura na Universidade de Columbia, com o destaque da obra “Orientalismo” (1978) que desafia as representações ocidentais do Oriente, relatando a crítica pós-colonial. Nessa obra, o autor refere que o Ocidente distorce uma imagem oriental, além de satisfazer interesses políticos e imperialistas, retratando uma dicotomia entre o Ocidente e o Oriente, como se o primeiro fosse racional, moderno e superior, e o segundo como irracional, primitivo e inferior (da Cunha, 2012, 267-269). Said revela a importância da Filologia e da Hermenêutica para compreender as outras culturas, acreditando que a Filologia Humanista se torne um ponto de equilíbrio no diálogo

intercultural, entre a empatia e o entendimento mútuo (da Cunha, 2012, 270-273). Ao longo da carreira, envolveu-se nas questões políticas em relação à Palestina, criticando as políticas israelitas, com o fim de arranjar a solução pacífica para o conflito israelo-palestino (Wikipedia, 2024). Antes de falecer, explorou o conceito de “estilo tardio” ¹⁴, refletindo sobre como a experiência da doença e velhice pode servir como influência na produção artística e literária (Said, 2006). Said faleceu a 25 de setembro de 2003, no entanto, as suas ideias e os pensamentos permaneceram relevantes num mundo mais globalizado e interconectado, desafiando a Educação a reconsiderar as abordagens e a reconhecer as complexidades das identidades culturais, promovendo uma visão mais inclusiva e empática das relações humanas (da Cunha, 2012, 273-276).

- **Michael Byram** é um educador e pesquisador britânico (19 de novembro de 1946, Dewsbury- Reino Unido) e formado em Linguística e Educação na Universidade de Cambridge (Inglaterra) (Centro de Estudos Sociais Universidade de Coimbra, s.d.). Ao longo da carreira, tornou-se defensor da integração da cultura na aprendizagem de línguas, Professor de Educação e Diretor de Investigação na Universidade de Durham (Reino Unido), e Conselheiro de Programa da Divisão de Política Linguística do Conselho da Europa. Ele é autor de várias obras publicadas e artigos, como o *Ensino e Avaliação da Competência Comunicativa Intercultural*, *Professores de Línguas, Política e Culturas* (juntamente com Karen Risager, 1997), *Experiência e Educação Intercultural* (editado com G. Alred e M. Fleming, 2002). É editor na *Enciclopédia Routledge de Ensino e Aprendizagem de Línguas* (2000) (Centro de Estudos Sociais Universidade de Coimbra, s.d.). A obra *“Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence”* (1997) é a mais reconhecida, onde vê a necessidade de desenvolver competências comunicativas interculturais (ICC) no ensino das línguas, argumentando que a língua não deve ser vista apenas como a acumulação de vocabulário e gramática, mas um caminho que requer a compreensão de vários contextos culturais (Byram, 1997). O modelo criado por Byram identifica atitudes, conhecimento, habilidades de interpretação e habilidades de interação como partes essenciais na formação do diálogo intercultural. Por exemplo, as novas experiências culturais e a vontade de aprender sobre as culturas englobam a capacidade de analisar e contextualizar informações das culturas, enquanto as habilidades de interação dizem respeito à comunicação de contextos interculturais (Byram, 1997). Para ele, a educação intercultural informa e reflete sobre a cultura da pessoa e como a mesma se pode relacionar com as outras culturas (consciência cultural crítica) (Byram, 1997). Ele foi um dos

¹⁴ O “estilo tardio” de Edward Said baseia-se no tipo de produção artística e intelectual que surge nos últimos anos de vida. Para ele, este estilo marca-se pela intransigência, complexidade e a distância do que se considera convencional, interligando-se com a descontinuidade e a ambiguidade. Também estudou a obra tardia de artistas como Beethoven, Thomas Mann e Jean Genet, analisando as últimas composições musicais e, com o último, com temas em decadência e renovação numa narrativa complexa.

responsáveis pela criação do “Quadro Comum Europeu de Referência para as Línguas”. E também colocou questões importantes sobre a identidade, o multiculturalismo e a globalização, contribuindo para a prática educacional e a pesquisa em linguística, interculturalidade e ensino de línguas estrangeiras (Byram, 1997).

A interculturalidade tem como **objetivos**: promover o respeito e valor, incentivando a partilha de diversas culturas (Fornet-Betancourt, 2007); construir o diálogo e a comunicação, cooperando na relação interpessoal (Santos, 2003, 2022); aprender com as visões/experiências históricas, compreendendo a natureza pluralista da sociedade (Damázio, 2008); renunciar o método e postura absolutistas, percebendo a diversidade e o valor do diálogo (Repetto, 2019); fortalecer as ligações em sociedade, unindo-a em prol da identidade intercultural (Soriano, 2004); criar políticas e estratégias integracionistas, promovendo o acesso facultativo a várias áreas sociais (saúde, educação, segurança social, cultura) (Fornet-Betancourt, 2004); resguardar e defender o património cultural, preservando as tradições de todas as etnias (Santos, 2003, 2022); descentralizar o foco e a sensação de superioridade dos países “de norte”, equalizando as mesmas oportunidades e condições para os países “do sul” (Candan, 2008; Repetto, 2019).

Segundo Manuela Cachadinha (2013), a interculturalidade é um fenómeno que pode ocorrer em todas as idades, independentemente da classe social. Nos trabalhos consultados, são apresentadas vantagens e desvantagens deste conceito:

Vantagens

- Contributo económico, social e cultural (Malheiros, 2011);
- Articulação mais interativa entre a instituição escolar e as famílias (Malheiros, 2011);
- Desenvolvimento dos valores como a diversidade, participação e partilha (Fornet-Betancourt, 2007);
- Reconhecimento e valorização da interculturalidade (Cachadinha, 2013);
- Conhecimento de novos hábitos, usos, costumes e tradições de outros povos (Malheiros, 2011);
- Defesa da unidade global da sociedade (Santos, 2003, 2022);
- Construção da coesão social (Soriano, 2004);
- Fortalecimento da cidadania (Candan, 2008).

Desvantagens

- Perda de identidade cultural (Vilar, 2009);
- Internacionalização e resistências culturais (Repetto, 2019);
- Xenofobia, etnocentrismo, racismo, insegurança e medo do “Outro” (Malheiros, 2011);
- Défices sociais específicos (acesso ao trabalho, à educação, saúde) (Fornet-Betancourt, 2004);
- Harmonia e integração social (Vilar, 2009);
- Desvalorização e estigmatização de áreas vulneráveis habitadas por imigrantes (Malheiros, 2011).

2.2.2. Diálogo e perspectiva intercultural

A interculturalidade refere-se a um campo de múltiplas perspectivas (teóricas, filosóficas, políticas, ideológicas) que constrói e debate continuamente o reconhecimento de diferenças nas comunidades étnicas/grupos sociais, através das vivências e definições sobre a cultura, segundo cada país/região. Por isso, a interculturalidade desafia os teóricos e práticos sobre uma suposta “integração” da população imigrante, com base nas diferenças linguísticas europeias e na própria integração das diferenças (não como problema) (Repetto, 2019). De acordo com Astrain (2003), a etimologia da palavra interculturalidade provém do prefixo “inter”, significando a interação positiva e contínua na busca da supressão das barreiras entre os povos, comunidades étnicas e grupos humanos.

Maxim Repetto (2019) acrescenta que as perspectivas, mencionadas anteriormente, resultam numa compreensão polissémica no campo intercultural e cultural, sendo influenciadas pelo peso de processos sociais/históricos. E, ao utilizar a comparação como método compreensivo entre culturas, é essencial promover a criação, a inovação e os enriquecimentos mútuos, além de reconhecer as diferenças.

Soriano (2004) revela que a interculturalidade é resumida à coexistência das culturas em harmonia, como um caminho indicado e exigente para o tratamento igualitário dispensado às culturas. Ao agir em conformidade com os conceitos que salvaguardam os direitos culturais, critica-se o imperialismo jurídico e propõe-se um caminho alternativo entre o liberalismo e o comunitarismo.

2.2.3. Interculturalismo vs. Multiculturalismo vs. Relativismo Cultural

Segundo Fornet-Betancourt (2007), a filosofia intercultural provém de uma pluralidade entre o ato de pensar e o de fazer, isto é, a filosofia deixa de ser etnocêntrica. Portanto, a filosofia valida-se e surge em vários lugares, enquanto a interculturalidade busca a alteridade através do convívio com o “Outro”, sem limites.

Ao desmonopolizar a filosofia e afastar-se dos limites impostos pelos “grandes pensadores”, ela torna-se inovadora, abrindo novas possibilidades para o futuro. Isso permite que a filosofia revele as suas potencialidades sem a predominância das tradições estabelecidas, mantendo-se em sintonia através do contínuo contraste com o “Outro” e da constante aprendizagem (Damázio, 2008). Além de se opor à tendência de absolutizar/sacralizar o “Outro”, a filosofia intercultural descentraliza o 'centro' (afasta problemas sociais como xenofobia, racismo e crimes de ódio) por meio da reflexão filosófica, e abre um espaço para a partilha e a discussão, preservando a identidade/filosofia cultural de uma comunidade (Damázio, 2008). Torna-se, afinal, sem privilégios sobre sistemas, tradições, línguas, filosofias e culturas, servindo como um pensamento para a vida e processos de diálogo.

Fornet-Betancourt (2004) acrescenta a superação efetiva dos ideais face ao pensamento e a resistência da argumentação aberta, defendendo o diálogo intercultural como um método alternativo histórico com o objetivo de transformar os modos pensativos na sociedade contemporânea, ao torná-la democrática, plural, humana, com políticas igualitárias e identitárias.

Estes filósofos interculturais contribuíram significativamente para a superação do dogmatismo da razão do Ocidente, promovendo uma visão do mundo com mais inclusão e diversidade, desafiando as tradições eurocêntricas e promovendo a justiça.

Por isso, a interculturalidade traz uma forma de pensamento que promove a inclusão de todas as etnias, independentemente da sua condição social, dialogando com as diferenças e aprendendo com as mesmas. E, em seguida, age nos processos de integração na sociedade, respeitando as culturas por terem características distintas e gratificantes para o conhecimento cultural de cada um (Fornet-Betancourt, 2007).

A comparação, entre o interculturalismo e outros conceitos, nomeadamente o multiculturalismo (existência de várias culturas sem integrá-las totalmente) e o relativismo cultural (composição, inexistência e equivalência na cultura), são inevitáveis, devido ao comportamento dessas abordagens em contextos da diversidade cultural. Ao mesmo tempo, cada uma defende uma base: a aceitação de várias culturas. No entanto, cada uma possui as suas particularidades e que as tornam únicas pela sua estrutura cultural.

Conceito e características

O **multiculturalismo** associa-se à coexistência de inúmeras culturas na mesma sociedade, preservando-as sem a vontade de as integrar totalmente. Santos & Nunes (2003) descrevem que, simultaneamente ou alternativamente, ocorre um processo no qual se evidencia a multiplicidade de culturas existentes no mundo. Essa diversidade cultural coexiste dentro de um mesmo Estado-Nação, sendo influenciada tanto por fatores internos quanto externos. Ou seja, dentro de um país, há uma convivência de várias culturas que são moldadas e afetadas por influências internas, como políticas públicas e movimentos sociais, e externas, como a globalização e o intercâmbio cultural. Santos (2003) distingue a multiculturalidade em duas vertentes: a conservadora colonial, caracterizada pelo domínio da cultura “branca”, e a liberal, que ocupa uma posição neutra ao igualar as oportunidades. Ele relaciona essas vertentes com as lutas progressistas e operárias, defendendo um princípio de igualdade através do multiculturalismo emancipatório.

O **relativismo cultural** pode ser dividido em três significados: os elementos relativos à composição cultural, que validam cada contexto e posição entre os meios/níveis/conteúdos; a noção de cultura como a inexistência de elementos culturais de caráter absoluto/perfeito, sem um padrão explícito de medida (sem belo/feio ou certo/errado); e a equivalência das culturas, suspensão de juízos, destacando a presença de uma diversidade cultural através da sincronia espacial e concetual. Há uma relação entre a cultura e linguagem na metonímia, ou seja, uma relação de “todo” e “parte”, com arbitrariedade entre a linguagem e a criação cultural (sem evidências) (Meneses, 1999)

Objetivos principais

Nos objetivos principais, o **interculturalismo** promove o respeito e valor, incentivando a partilha de diversas culturas (Fornet-Betancourt, 2007), "abandonar o método e a postura absolutistas, ao entender as perspectivas e ao apreciar o espaço intradiscursivo (Repetto, 2019) e descentralizar as atenções e superioridade dos países “de norte” (Candan, 2008).

O **multiculturalismo** celebra a diversidade cultural, representada pela multiplicidade de costumes, línguas, danças, músicas e a proteção dos direitos sociais e humanos de todos os grupos sociais, segundo Repetto (2019);

O **relativismo cultural** constrói modelos que autentiquem a diversidade de sociedades/culturas, usando instrumentos de análise e a produção etnográfica, histórica e etnológica, o que resulta em conhecimentos novos (Said, 1978).

Modo de implementação

O **interculturalismo** implementa-se através da educação intercultural (relação com o “Outro” e pluralidade do pensamento/realização) para formar os docentes capazes de interagir com alunos de várias culturas, questionar e discutir o racismo, xenofobia e preconceitos, e transformar a sociedade através da verdade, justiça e companheirismo (Fornet-Betancourt, 2007; Candau, 2008).

O **multiculturalismo** usa o reconhecimento das culturas existentes, a preservação das suas tradições e as políticas inclusivas com o objetivo de documentar os elementos culturais e de criar espaços expositivos que comprovem a diversidade cultural (Repetto, 2019).

E o **relativismo cultural** é praticado na Antropologia por meio de instrumentos como o trabalho de campo e os relatos dos grupos étnicos a partir de uma perspectiva interna, preservando a igualdade e a solidariedade em vez da superioridade de classes e da especialização em relações humanas, como um fator independente da família e do “Estado”. (Meneses, 1999).

Desafios e críticas

O **interculturalismo** valoriza a contribuição económica, social e cultural dos imigrantes, desafiando o Estado a proporcionar melhores condições de vida (Fornet-Betancourt, 2004). Contudo, enfrenta vários desafios, como a superficialidade dos tópicos interculturais (danças, canções, comida), que não abordam questões mais profundas de desigualdade; as tensões e conflitos presentes na sociedade e metodologias eficazes para promover a paz mundial (Vilar, 2009); assim como a generalização cultural (vista como uma “parte” e não como um “todo”) e o essencialismo decorrente de ideias fixas sobre uma cultura, ao invés de integrá-las de maneira inclusiva (Candau, 2008).

No **multiculturalismo**, surgem várias críticas à versão liberal, que tende a partir de um conceito eurocêntrico (descrevendo a diversidade cultural para os países “do Norte” e como lidar com a imigração em massa vinda dos países “do Sul”, afirmando a identidade das minorias e os problemas relacionados com a língua) (Zizek, 1998). Também se critica o capitalismo multinacional, que disfarça o racismo através de uma “tolerância” forçada, manifestando o medo de perder a essência nacional (Malheiros, 2011; Repetto, 2019). Outras críticas incluem a apropriação da cultura e o silêncio sobre situações degradantes vividas por imigrantes e refugiados.

No **relativismo cultural**, parte-se do respeito pela diversidade cultural e pela sociedade plural, priorizando a objetividade (estudos de traços culturais pertencentes à própria cultura e não ao observador) e a não interferência/mudança (aprendizado através dos costumes, valores, beleza, nuances, narrativa e discurso). No entanto, este conceito é

criticado por problemas como a opressão de minorias étnicas, a luta pela liberdade feminina e a identificação de lacunas que levam à destruição cultural (Meneses, 1999).

Implicações práticas/sociais

Na **interculturalidade**, promovem-se atividades educativas sobre o diálogo e partilha de vários países/culturas, e políticas que promovem a inclusão delas na participação conjunta na sociedade. Por exemplo, fortalecem-se relações e desenvolvem-se competências como a coesão, o diálogo e o enriquecimento mútuo através da cultura do “Outro”, sem haver más interpretações, integrando as identidades culturais na sociedade como um “bem valioso” (Cachadinha, 2013).

Na **multiculturalidade**, são implementadas políticas que reconhecem e celebram a diversidade cultural sem integrá-la e protegem as minorias culturais, dando-lhes a oportunidade de ter “voz”. Como, por exemplo, a proteção da cultura por parte do Governo e Instituições, e como o respeito pode contribuir para uma relação harmoniosa entre as pessoas. Portanto, é necessário promover o bem-estar social, a aceitação das diferenças étnicas, que é isso que faz de nós seres humanos únicos no mundo (Repetto, 2019).

No **relativismo cultural**, os projetos antropológicos são estudados sem a intromissão da etnocentricidade, como destacado por Meneses (1999). Esse enfoque permite uma compreensão mais profunda e respeitosa das diversas culturas, pois fundamenta-se no princípio de que todas as culturas possuem valor intrínseco e devem ser compreendidas em seus próprios termos. Em vez de julgar outras culturas a partir de um ponto de vista etnocêntrico, ou seja, ao tomar a própria cultura como padrão universal, o relativismo cultural promove a escuta e o diálogo. Por exemplo, na sociedade, o que importa não são os poderes e a sensação de superioridade em relação ao “Outro”, mas sim a capacidade de ouvi-lo e compreendê-lo. De acordo com Menezes (1999), a abordagem favorece o desenvolvimento de uma sociedade mais justa e equitativa, onde o diálogo e a troca cultural substituem o preconceito e a discriminação. Portanto, a sociedade atual necessita de vivências culturais que a tornem mais culta e consciente das múltiplas perspectivas que compõem a sua realidade. Dessa forma, ao acabar com o etnocentrismo, é possível mitigar inúmeras divisões étnicas que existem hoje (Menezes, 1999). A Antropologia, nesse contexto, desempenha um papel crucial ao excluir o domínio executivo das esferas culturais, libertando os cidadãos para a cultura. Isso significa que a prática antropológica promove a valorização das culturas locais e tradicionais, defendendo a autonomia cultural e resistindo às imposições culturais externas. Ao adotar o relativismo cultural, a Antropologia contribui para a construção de um mundo mais inclusivo e respeitoso, onde a diversidade cultural é reconhecida e celebrada (Menezes, 1999).

2.3. Projetos e trabalhos de intervenção social em contextos educativos formais centrados na Interculturalidade

Segundo Graham (2008), a educação formal é um método de ensino que ocorre sempre em sistemas tradicionais que são específicos na realização de um currículo, de carácter sistemático/esquemático, desde o primeiro ano de escolaridade até ao ensino superior.

No entanto, Trilla-Bernet (2003) revela a educação formal como parte do método de referência educacional, que é caracterizado pelo carácter institucional do sistema de ensino (dimensões política, administrativa e legal). Contudo, este autor faz um levantamento sobre a trilogia do sistema educativo (formal, não formal e informal), relacionando a educação atual com a adaptação de cada sistema educativo, ou seja, uma atividade que possa ser considerada formal enquanto noutro pode ser vista como não formal, e vice-versa (Bruno, 2014).

A educação formal, portanto, considera-se como um sistema educativo que é representado por uma instituição e que tem uma hierarquia. Desde a Pré-Escolaridade até ao Ensino Superior, possui um plano contínuo (dividido em disciplinas), e regras e leis que são facilmente adaptáveis a cada idade e nível de estudo. Tem como objetivos de ensinar o indivíduo a ser um cidadão ativo, assumindo a responsabilidade e a liberdade no desenvolvimento do pensamento ético através da educação (Dewey, 1959); promover a alfabetização e leitura, através de vivências culturais que estimulem o ser humano no desenvolvimento da vida e da personalidade (Mello, 2010); preparar os jovens com autonomia suficiente nas aprendizagens práticas e sociais para enfrentarem os desafios da vida adulta (Kohlberg, 1968); desenvolver os conhecimentos numa área/s específica/s, através da comunicação e resolução de problemas (Sales & de Araújo, 2018); desenvolver habilidades e várias competências sociais (Sales & de Araújo, 2018); estimular a criatividade, a perceção e a motricidade (Csikszentmihalyi, 2015); promover a intervenção cívica e a consciência social, igualando as oportunidades, independentemente da origem, etnia, orientação sexual e situação económica (Pereira & Bertoncelo, 2022); incentivar o desenvolvimento integral do aluno (aspetos físico, intelectual, emocional, social e moral); e entender a formação como elemento básico da identidade das pessoas (Wieczorkiewicz & Baade, 2020).

Sacristán (1999) salienta que o currículo, ao atuar como uma interligação da cultura e a sociedade fora da comunidade escolar, é constituído por conhecimento e a funcionalidade em vários contextos: sociais, culturais, políticos, intelectuais e pedagógicos também. Além disso, esse currículo precisa de ter um espaço que seja indicado para proporcionar a confiança na formação da identidade, resultado de um processo construtivo (Brinco & Batista, 2021).

Massena e Queiroz (2016) afirmam que o currículo provém de conhecimentos que são aprovados socialmente e sujeitos à influência de várias personalidades sociais, resultando

numa base sólida de conhecimentos. Brinco e Batista (2021) acrescenta que, além de haver leis e normas que regem um processo construtivo escolar, é necessário deixar que haja uma transformação curricular através de contextos informais.

Como resultado, o currículo estabelece uma estrutura escolar organizada pela Lei Parlamentar nº 46/86, que evoluiu até os dias de hoje.

A estrutura escolar de Portugal está organizada em diferentes níveis: Ensino Pré-escolar, Ensino Básico, Ensino Secundário e Ensino Superior.

Segundo Carbonell (2002), promover um currículo que aborda diretamente o aluno, reconhece a ajuda individual e implementa as melhores práticas requer uma inovação que analise o contexto em que se inserem, considerando fatores como a interculturalidade, as condições socioeconómicas e linguísticas, e o apoio especial.

Nas instituições educacionais, a inovação manifesta-se de duas formas: externamente, onde promove a mudança, e internamente, onde se inicia e se desenvolve o processo de transformação. Quando influenciada pela sociedade, são necessárias soluções para lidar com situações adversas na estrutura curricular (Havelock & Huberman, 1980, 23).

Os docentes, responsáveis pela inovação escolar, possuem um posicionamento único e poderoso, estando encarregues do conhecimento prático. Devido ao trabalho diário com os alunos, identificam lacunas no sistema educacional, demonstram flexibilidade e adaptam situações no contexto educativo formal, experimentando novas ideias no ensino. Ao motivarem os alunos a melhorar de forma criativa e interessante, integram-se para enfrentar os desafios do mundo moderno (Pimentel & Ribeiro, 2024). E exercem liderança e impacto, motivando outros docentes a implementar essas abordagens com suas turmas (López, Alcoforado, Saborido, & Seijo, 2022). Contudo, alguns ainda seguem o método de ensino tradicional, embora as metodologias educativas estejam a mudar de forma gradual. No final, é necessário analisar os processos para melhorá-los, como uma competência essencial na educação inovadora (López, Alcoforado, Saborido, & Seijo, 2022).

A inovação inserida em contexto escolar formal e as aprendizagens essenciais são dois conceitos que são intrínsecos e nos quais assenta o desenvolvimento e evolução dos sistemas escolares (Fullan, 2016). E, nesse propósito, servem de base comum para a aprendizagem de todos os alunos. Composta por uma tríade (conhecimentos, capacidades e atitudes), a DGE explica que os alunos devem saber (os conteúdos escolares), os processos cognitivos que ativam o conhecimento/descoberta (ações a fazer) e o que está associado à disciplina, dependendo do ano escolar (especificidades e conhecimentos) (Direção-Geral da Educação, *Aprendizagens Essenciais*, 2018-2019).

Cada documento referente às Aprendizagens Essenciais orienta os currículos escolares, ajudando a determinar a finalidade e os contributos de cada disciplina para a formação global dos alunos; áreas temáticas/disciplina/ano/ciclo; conhecimento, capacidade, atitudes visadas; desempenho e progresso; operações cognitivas; atitudes e características perante as diversas situações de aprendizagem; e orientações (Roldão, Peralta, & Martins,

2017). E o Perfil do Aluno (PA) possui ainda competências que o ajudam para o seu currículo escolar: linguagens e textos; informação e comunicação; raciocínio e resolução de problemas; pensamento crítico e pensamento criativo; relacionamento interpessoal; desenvolvimento pessoal e autonomia; bem-estar, saúde e ambiente; sensibilidade estética e artística; saber científico, técnico e tecnológico; e consciência e domínio do corpo (Roldão, Peralta, & Martins, 2017).

Desta forma, a educação congrega e implica às três vertentes: **educação formal** (sistema educativo que possui uma diretriz orientada para o currículo e estruturas hierárquicas/burocráticas, representada pelas escolas e universidades, e vigiadas por órgãos fiscalizadores dos Ministérios de Educação (Bruno, 2014)); **educação não formal** (sistema educativo que se inicia nos finais da década de 60 e início dos 70, a partir de práticas, processos, estratégias e aprendizagens, que educam para a cidadania sem um currículo profissional); **educação informal** (sistema educativo que se encontra fora de atividades estruturadas, integrando as do quotidiano e involuntárias, que acontecem ao longo da vida, livre de formalidades/regulamentos).

Os docentes, ao detetarem problemas na avaliação escolar, precisam de comunicar a ineficácia e o insucesso encontrados, usando uma forma de observação válida e eficaz, que resulte em balanços positivos (Reis, 2011). Na **educação formal**, é crucial comunicar de maneira clara e precisa qualquer ineficácia detetado nas avaliações, garantindo que os problemas sejam reconhecidos e abordados eficazmente, através de ajustes no Ensino e nas estratégias de aprendizagem. Na **educação não formal**, como workshops, programas de treino e atividades extracurriculares, é fundamental comunicar qualquer ineficácia de forma clara, identificando as áreas que precisam ser melhoradas, por meio de feedback contínuo dos participantes, avaliações práticas e ferramentas de avaliação adaptadas ao contexto específico do programa ou atividade. Na **educação informal**, como a aprendizagem em casa ou em comunidades, é importante que quem ensina (pais, mentores, colegas) identifique problemas na avaliação do aluno. A comunicação ajusta as abordagens de ensino e fornece o suporte necessário para melhorar a aprendizagem, seja através de uma conversa casual ou feedback durante atividades práticas, incluindo a observação de comportamentos, atitudes e habilidades nas situações do dia a dia. A partir disso, avalia-se o seu resultado sobre as atividades, baseando-se no contexto de sala de aula formal. No futuro, as comunidades escolares têm de estar preparadas para as mudanças sociais e, posteriormente, ao sistema de Ensino (Roldão et al., 2017). Por exemplo, os professores estão exaustos e poucos jovens escolhem a carreira docente (Roldão et al., 2017). A interculturalidade também se tornou um dos maiores desafios em Portugal devido à grande onda migratória e à entrada de docentes de outras culturas nos concursos. Isso levanta questões sobre a escolaridade alargada, novos objetivos que confrontam a antiga estrutura curricular, a inovação e a educação (Roldão et al., 2017). Além do mais, a igualdade, justiça social e sustentabilidade precisam de ser mantidos na estrutura curricular, para que os alunos não se sintam injustiçados pela sua condição social

ou cultural. Portanto, a educação precisa de ser inclusiva, ao serviço da sociedade, integrando os contextos não formais e informais para apoiar a Educação (Bruno, 2014).

Esses pontos são fundamentais para projetos e trabalhos de intervenção social em contextos educativos formais centrados na interculturalidade, que procuram promover uma educação inclusiva e equitativa, integrando e valorizando as diversas culturas no ambiente educacional. Além disso, promovem práticas pedagógicas inovadoras que atendem às necessidades específicas de cada aluno, garantindo oportunidades iguais de aprendizagem para todos, independentemente da sua condição social ou cultural. A ênfase na igualdade, justiça social e na sustentabilidade assegura que o ambiente escolar seja justo e acolhedor, permitindo que os alunos se sintam valorizados e respeitados. Esses projetos também buscam envolver a comunidade, proporcionando um apoio abrangente ao desenvolvimento dos alunos. Com uma abordagem inclusiva, os projetos de intervenção social contribuem para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa, onde a educação serve como um catalisador para a mudança social positiva.

2.3.1. Mediação Intercultural: Comunicação, Cidadania e Desenvolvimento (Livro de Atas do III Congresso Internacional RESMI 2021)

O "Livro de Atas do III Congresso Internacional RESMI 2021" reúne os trabalhos apresentados no congresso cujo tema foi "Mediação Intercultural: Comunicação, Cidadania e Desenvolvimento" e é uma publicação coordenada por Susana Pinto, Anabela Pereira, Gillian Moreira, Maria Cristina Gomes e Rosa Faneca (Gomes et al., 2022).

O evento online, realizado nos dias 21 e 22 de outubro de 2021 (Gomes et al., 2022, 5), aborda a importância da mediação intercultural em áreas como a educação, saúde, cidadania e coesão territorial, destacando as seguintes temáticas: **Educação e Cidadania** (explorou o papel da mediação na construção de sociedades inclusivas e plurais, com ênfase na educação intercultural como ferramenta de promoção da cidadania), **Saúde** (analisou a necessidade de competências interculturais para profissionais de saúde que atuam com uma população culturalmente diversa), **Coesão Territorial** (investigou como a mediação pode auxiliar na integração de comunidades migrantes e na promoção de um território coeso) e os **Desafios da Mediação Intercultural** (debateu os principais obstáculos para a efetiva aplicação da mediação intercultural em diferentes contextos sociais) (Gomes et al., 2022). Cada reunião foi realizada por um conjunto de conferências e mesas-redondas que facilitaram o debate sobre a implementação de estratégias de mediação para resolver conflitos e promover o entendimento intercultural (Gomes et al., 2022).

O documento encontra-se dividido em várias partes, com artigos académicos sobre a mediação intercultural em várias vertentes, começando por um prefácio escrito de Francisco Neves (representante do Alto Comissariado para as Migrações (ACM)),

destacando-se como um mecanismo facilitador para a integração de imigrantes e grupos étnicos na sociedade portuguesa ¹⁵ (Gomes et al., 2022, 159-176). E em destaque, este projeto revela artigos que marcaram a conferência: “Internet facilitadora da mediação intercultural e da coesão virtual” (de Carlos Augusto Castanheira), “A diversidade cultural representada nos livros ilustrados” (de Gabrielly Sierra e de Maria do Rosário Pinheiro), “Mediação, desenvolvimento pessoal e cidadania: Um projeto com raparigas de etnia cigana” (de Rita Ribeiro e de Ana Maria Costa e Silva) e “Migrantes em Pedrógão Grande - do estrangeiro ao nós” (de Teresa Denis) (Gomes et al., 2022). Além das suas 12 contribuições e impacto, que se destacou na plataforma como um meio de troca de ideias e experiências, além de servir como recurso para todas as áreas (académicos, mediadores interculturais, profissionais da saúde, educadores, e gestores de políticas públicas), este livro foi financiado pelos fundos nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia e está sob uma Licença Internacional Creative Commons Atribuição 4.0 (CC BY 4.0), segundo Gomes et al. (2022).

De acordo com Gomes et al. (2022), o livro de atas discute a mediação intercultural como uma ferramenta essencial para a comunicação eficaz, desenvolvimento da cidadania e convivência pacífica entre diferentes culturas, sendo fundamental em contextos educativos formais. Da mesma forma, os projetos de intervenção social descritos no capítulo buscam integrar as diversas culturas no ambiente educacional, desenvolvendo currículos e práticas pedagógicas que refletem a diversidade cultural e promovem a inclusão, igualdade e justiça social. E destacar a importância de preparar cidadãos capazes de interagir e colaborar numa sociedade multicultural, destacando a necessidade de uma abordagem educativa que reconheça e valorize a interculturalidade como um elemento central para o desenvolvimento social e educativo.

¹⁵ **Mediação Intercultural: Educação e Cidadania** (foca na importância da mediação intercultural no sistema educacional e na promoção de uma cidadania ativa, através do reconhecimento da diversidade cultural nas práticas educativas);

Mediação Intercultural e Coesão Territorial (investiga como a mediação pode ajudar a resolver conflitos territoriais e promover uma integração mais efetiva de diferentes grupos culturais nas comunidades locais);

Mediação Intercultural em Saúde (discutido em diversos trabalhos, a necessidade de preparar profissionais de saúde para lidar com a diversidade cultural é explorada profundamente. Um exemplo é o artigo que aborda a comunicação e mediação interculturais com profissionais de saúde, realçando a importância de habilidades específicas para atender grupos culturalmente diversos);

Desafios da Mediação Intercultural (debate sobre os principais desafios práticos da implementação da mediação intercultural, abordando, por exemplo, como promover o diálogo entre diferentes culturas e lidar com os conflitos resultantes de diferenças culturais).

2.3.2. Rede de Escolas para a Educação Intercultural

O documento "Termos de Referência" da REEI – Rede de Escolas para a Educação Intercultural, publicado a janeiro de 2017 e atualizado a agosto de 2023, detalhando a criação e o funcionamento de uma rede intercultural nas escolas de Portugal e da iniciativa conjunta do Alto Comissariado para as Migrações (ACM, I.P.), do Ministério da Educação e da Fundação Aga Khan (Alto Comissariado para as Migrações I.P (ACM I.P.) et al., 2023, 3).

Este documento divide-se em quatro partes: a **apresentação da REEI** (proposta de transformação nas escolas para promover a diversidade cultural e incluir várias escolas públicas e privadas, promovendo o sucesso e o respeito entre as diferenças culturais), **objetivos, princípios e fundamentos da REEI**¹⁶, a **adesão e integração na rede** (realização de autodiagnósticos, planos de ação e formações sobre a interculturalidade nas escolas, com a parceria de entidades e a patilha com outras instituições da rede) e os **anexos** (quadro de ação detalhado, um glossário com definições de conceitos e um enquadramento legal e normativo). A diversidade no sistema educativo tem aumentado, conforme o Relatório da Direção-Geral de Estatísticas da Educação (DGEEC) (2013/2014), que registou mais de 40 mil crianças e jovens de 174 nacionalidades. No ano letivo de 2020/2021, esse número subiu para 71.652 alunos de 183 nacionalidades diferentes (Alto Comissariado para as Migrações I.P. (ACM I.P.) et al., 2023, 3-4). Esta adesão da REEI é voluntária e repete-se num ciclo de três anos (Alto Comissariado para as Migrações I.P (ACM I.P.) et al., 2023, 8-29).

Por fim, este documento fornece um guia que relata detalhadamente a implementação de práticas interculturais nas escolas em Portugal, a importância do reconhecimento e valorização da diversidade cultural como uma força presente na comunidade escolar, além de transformar as escolas em espaços que podem acolher a diversidade e promover o sucesso escolar de todos, independentemente das suas condições sociais e/ou religiosas (Alto Comissariado para as Migrações I.P (ACM I.P.) et al., 2023).

2.3.3. VIANA Acolhe

O **projeto VIANA Acolhe** é uma iniciativa mencionada no documento anterior da REEI – Rede de Escolas para a Educação Intercultural, promovendo a inclusão e integração de migrantes na comunidade de Viana do Castelo. Embora este documento não mostre muito

¹⁶ **Objetivos, princípios e fundamentos da REEI:** Valorização da diversidade como fonte de aprendizagem; Comprometimento de toda a comunidade escolar com a interculturalidade; Educação intercultural contínua e adaptativa; Educação intercultural como parte da cidadania e dos direitos humanos; E o fomento da inclusão social, participação democrática e diálogo entre culturas, promovendo uma escola que reflete a diversidade de sua comunidade.

conteúdo relativamente a este projeto específico, insere-se na dinâmica das ações na REII, criando um ambiente educacional acolhedor e inclusivo para todos os alunos, principalmente aqueles que são provenientes de diferentes origens culturais e geográficas (Alto Comissariado para as Migrações I.P, 2020).

O projeto VIANA Acolhe tem objetivos, por exemplo: **Facilitar a inclusão dos imigrantes no sistema educativo local**, criando apoio tanto para os estudantes quanto para as suas famílias; **Promover o diálogo intercultural entre a comunidade local e as novas famílias**, facilitando o entendimento e o convívio entre culturas diferentes; **Oferecer suporte educacional e linguístico aos alunos imigrantes**, acompanhando a evolução curricular e promover o sucesso estudantil; E **formar e sensibilizar a comunidade escolar (docentes, alunos e famílias) sobre a importância da inclusão e interculturalidade**, valorizando a diversidade cultural como um recurso para toda a comunidade (Alto Comissariado para as Migrações I.P (ACM I.P.), 2020).

Para que este projeto continue a ter sucesso, é necessário tomar medidas e consolidar a sua estrutura: **o Apoio às Famílias Migrantes** (acolhimento de famílias que chegam à cidade de Viana do Castelo, oferecendo suporte e orientação quanto aos serviços disponíveis (escola, saúde, serviços sociais, questões burocráticas e/ou a legalização da morada)), **a Integração Educacional** (aulas de apoio na Língua Portuguesa, acompanhamento pedagógico personalizado e programas de medição intercultural), **a Formação de docentes e não-docentes** (ações de sensibilização e workshops, e a capacitação nas abordagens educacionais variadas), **o Envolvimento da Comunidade** (eventos culturais e atividades extracurriculares, e projetos que colaboram com associações e ONG's) e **o Monitoramento e Avaliação** (avaliação recorrente do sucesso escolar, *feedback* da comunidade escolar e das famílias das crianças e dos jovens, e os relatórios que mostram o impacto social e educacional) (Alto Comissariado para as Migrações I.P (ACM I.P.), 2020).

Espera-se, então, que haja um melhor desempenho escolar dos alunos imigrantes, reduzindo as taxas de retenção e abandono escolar; um maior envolvimento das famílias imigrantes na vida escolar dos mais novos e comunitária, estabelecendo laços fortes entre si e a comunidade local; uma maior promoção de uma cultura com valores e respeito da diversidade, tendo a sociedade como um todo; e o desenvolvimento de habilidades interculturais em toda a comunidade escolar, fortalecendo o tecido social presente em Viana do Castelo (Alto Comissariado para as Migrações I.P (ACM I.P.), 2020).

Em colaboração com a Doutora Margarida Torres, o projeto VIANA Acolhe reflete os princípios da REEI, promovendo a inclusão e o sucesso escolar por meio da educação intercultural. Além disso, visa criar um ambiente onde a diversidade cultural seja reconhecida como um ativo valioso, para as escolas e a comunidade em geral, fortalecendo as relações e a coesão social (Alto Comissariado para as Migrações I.P (ACM I.P.), 2020).

2.4. Identidade

2.4.1. O conceito de identidade

A identidade, enquanto conceito, possui várias interpretações, mas, em geral, é um conjunto de referências pessoais, profissionais e sociais que nos identificam enquanto seres humanos, apresentando similaridades e distinções. Além disso, também se encontram aspectos históricos e subjetivos, ultrapassando a simples identificação (nome, data, estado civil, profissão, sexo). Significa que, ao analisar uma determinada situação, não se deve apenas identificar ou reconhecer os elementos mais fáceis, e sim considerar os **aspectos históricos** (como os antepassados e contextos que influenciaram a situação atual) e **aspectos subjetivos** (como as percepções, sentimentos e experiências pessoais das pessoas envolvidas) (Proença; Teno, 2011).

Ciampa (1997) reflete que a identidade não é só um processo de nos identificarmos, mas também a renovação da mesma, infiltrando aspectos diários que aparecem da sociedade. Portanto, ao nascermos, inserimo-nos imediatamente num determinado contexto, buscando aquilo que nos representa e beneficia individualmente. Durante a vida, como diz Delgado (2006), vivenciamos momentos que nos influenciam no modo de estar/comportar, revelando mais tarde a força que adquirimos através dos valores. Beatriz Grajeda (2017) menciona simultaneamente a alienação e a criação, destacando a essência do ser para que, mais tarde, o ser humano possa observar o mundo de maneira plena. Como resultado, surgem inúmeras vivências e experiências. Dado que a linguagem é a principal forma de comunicação, elaboramos uma síntese imaginária, efêmera e temporal, resultado da formação dinâmica e psíquica. Isso implicará a evolução de um processo, em vez da permanência da essência. Portanto, encontram-se vários tipos de identidade:

- **Identidade social e política**- relacionada a diversos grupos presentes na sociedade (como pessoal, de gênero, étnico, cultural, nacional, religioso, profissional, digital e relacional), analisando a ação. Ao ser individualmente ou em grupo, avalia-se com base nos três fatores: autocompreensão/autointeresse, particularidade e formas de desenvolver uma dinâmica social (Brubaker & Cooper, 2018);
- **Identidade coletiva**- grupo definido pelas interações e relações objetivas e subjetivas com outras pessoas, através da solidariedade, disposições ou pensamentos partilhados, movendo temáticas sociais, como o gênero, etnia ou nacionalismo (Brubaker & Cooper, 2018);
- **Identidade individual**- condição individual que desenvolve a profundidade, a permanência e a justificação das nossas ações, sendo desenvolvida através do nosso “Eu” a comparação com atributos superficiais, acidentais, fugazes ou salvaguardados (Brubaker & Cooper, 2018).

A identidade precisa de ajuda para entender as crenças, as convicções e aquilo que nos leva a identificar quem somos, aonde vamos e o que estamos a fazer. Portanto, a identidade é aplicável tanto na sociedade, como também na política e num produto até, precisando dessa linguagem como base para expressarmos nosso pensamento e essência (Brubaker & Cooper, 2018).

Contudo, a identidade pode ter vários significados. Com uma maior diversidade de pensamentos, é provável que existam opiniões que se contradigam. Inicialmente, a identidade é algo que todos podem ter e frequentemente buscam; algo que todos os grupos culturais, étnicos e nacionais possuem ou procuram incessantemente. Ela pode ser descoberta sem plena consciência ou, às vezes, de maneira equivocada. Quando a identidade está firmemente estabelecida, ela pode impor limitações sobre quem integra e se exclui. Porém, existem identidades que são frágeis e caracterizadas como instáveis ou negociáveis; identidades que precisam de fortalecimento por um período, enquanto outras ainda estão em processo de descoberta. Algumas identidades, por serem tão frágeis, não são levadas a sério no campo teórico (Brubaker & Cooper, 2018).

Portanto, o indivíduo é responsável pela construção de várias identidades (fragmentadas para serem superadas), tratando-se de uma dualidade (“identidade-idem”, sobre o próprio e “identidade-ipse”, através do “Outro”), com inúmeros processos constantes e decisões racionais/irracionais (Brubaker; Cooper, 2018).

2.4.2. Exemplos identitários

Os exemplos identitários presentes no mundo social são refletidos a partir da diversificação e complexidade nas identidades coletivas e individuais. Portanto existem algumas identidades que podem ser exemplificadas, tais como:

- **Identidade nacional**- Mecanismo interligado a uma determinada ordem política, constituída por membros de um conjunto que se distingue por via de condições como o idioma, a cultura, a etnia ou a história. Ao basear-se na existência de instituições/normas comuns, é dependente de fatores como o território, memória coletiva/mitos, cultura e estrutura de um sistema e atividade económica. Além disso, abrange a territorialidade que os Estados possuem desde a Idade Média, através de alianças/experiência de um povo, como força ideológica (Conde, 1990);
- **Identidade cultural**- Como não é formada apenas por um grupo de pessoas, é uma identidade única, isolada e independente dos outros indivíduos. Atualmente, precisamos de ser incluídos socialmente, precisando de variáveis culturais. Contudo, torna-se uma realidade descontínua, através de vivências indistintas, entre a identificação e o desdobramento da nossa identidade (de Freitas, 2013);

- **Identidade de género/sexual-** Guerin, Salvagni e Veronesese (2017) apontam que a construção da nossa identidade social se apresenta numa sociedade recheada de atividades e espaços de natureza biologicamente específica, que destaca o corpo como a externalização de uma multiplicidade de fatores socioculturais de género inclusivos. Estes autores afirmam que, embora hoje isso possa não ser tão objetivo ou explícito, essa imagem ainda se manifesta através de formas sociais que são distribuídas de maneira desigual na história. Grupos de status mais baixos, sobretudo entre os sexos biológicos, ainda são centrais em debates e atividades sociais e culturais que estão impregnados de preconceito e barreiras. Eles defendem a criação de sociedades mais equitativas que abracem as diferenças e incentivem o pluralismo. Além disso, observam que muitos adolescentes não se sentem confortáveis com o seu sexo biológico, e que existem várias orientações sexuais dentro das quais eles podem localizar e afirmar a sua identidade, como a homossexualidade, bissexualidade, transexualidade e a intersexualidade.
- **Identidade racial/étnica-** Oliveira (2003) refere esta identidade que opera em ambientes naturais, partilha valores culturais em comum, partilha o mesmo meio de comunicação e a própria identificação no grupo étnico. Obviamente, existem diferenças que as distinguem, mas é só entre elas mesmo, até porque se observam traços culturais que as tornam únicas. Ainda assim, é essencial não deixar que as visões etnocentristas impeçam a compreensão das diferenças culturais. Além disso, algumas etnias são minorias dentro de outra etnia, porque podem estar localizadas em regiões que não refletem a sua própria cultura (de Oliveira, 2003);
- **Identidade religiosa-** Identidade que possui dois fatores: um, que coloca a religião como mediador no consumo de determinados bens/serviços, e a outra, como dimensão temporal, que se distingue pela admiração e desconstrução. Nos tempos de hoje, a religião tornou-se mais moderna, no sentido em que a individualização é percebida pela renovação dos pensamentos individuais e das mutações que a religião tem vindo a enfrentar. Conforme mencionado por Leandro (2002), a camada mais jovem não tem vindo a ter interesses religiosos, dedicando-se mais para momentos que sejam imediatos e fortes. No entanto, existe uma camada jovem que continua a aderir às práticas religiosas, como um fator importante para a sua identificação (Leandro, 2002);
- **Identidade digital-** Refere-se à forma como indivíduos e entidades são identificados e autenticados no ambiente digital de um espaço de construção e negociação de identidade. Este tipo de identidade prioriza a organização e a atualização de sistemas informáticos, ao ser atribuída tanto a pessoas físicas quanto jurídicas. Trata-se de uma representação eletrónica que permite aceder, assegurar e a organizar as identidades de forma eficiente e confiável. Esta identidade é caracterizada pela assinatura digital (cadeia de bits com função criptográfica

correspondida a uma chave pública), certificado de chave pública (ligação entre a chave e um sujeito/entidade), gestão de identidade comum e *privacy enhancing* (não envolve a ligação entre o pseudónimo e o sujeito detentor), infraestruturas da chave pública (controlo das chaves públicas), propriedades de assinaturas digitais (não-falsificação, autenticidade, integridade, não-reutilização e a não-repudição), o pseudónimo digital (privacidade e responsabilidade do sujeito) e o sistema de gestão de identidade (infraestrutura que realiza a execução) (Veríssimo et al., 2007);

- **Identidade profissional-** Dividida entre a atividade instrumental (processos laborais) e a comunicacional (alteridade), é parte do processo identitário do ser humano, encontrando competências de áreas específicas que sejam reconhecidas para a carreira dele. No campo de trabalho, caracterizam-se certos aspetos que a distinguem como identidade profissional: saberes práticos e estabilidade no trabalho, articulação com o saber prático/técnico, evolução profissional, formação contínua na área específica, diplomas comprovativos de técnicas e a carreira. Na construção dessa identidade, existem dois movimentos: o de continuidade (reconhecimento do esforço e trabalho ao longo da sua evolução contínua) e o de rutura (harmonia entre o espaço pessoal e profissional, resultando futuramente em uma nova identidade) (Santos, 2005);
- **Identidade regional-** É a cultura que representa um grupo social a através do artesanato, língua, tradições, gastronomia, arte, história, técnicas laborais, arquitetura, religião, sistema educativo, trajes folclóricos e atividades de lazer. Além da caracterização do impacto cultural na identidade, é comum no contexto turístico que essa identidade seja destacada, aumentando o fluxo de turistas através da promoção desses aspetos. Tanto os turistas quanto os cidadãos nacionais necessitam das atrações turísticas para aprofundar o conhecimento sobre a cultura que os envolve, ao mesmo tempo em que se modernizam gradualmente as condições turísticas, como acesso a transportes, guias e outros serviços. (Teppe, 2017).

2.4.3. A estética de identidade

A “aesthêtike” também pode ser observada na identidade de um indivíduo ou de um grupo étnico. Neste caso, a estética refere-se essencialmente à manifestação sensorial, trabalhando através de símbolos, estilos, arte, moda, arquitetura, como foi mencionada na identidade regional (de Sousa, 2021). Esta parte, como explora a representação visual, a reflexão, construção e comunicação dos elementos culturais, são analisados alguns fatores que acabam por determinar a estética identitária (de Sousa, 2021), tal como o **simbolismo** (sistema de elementos como bandeiras, brasões, símbolos religiosos e/ou monumentos

que são herdadas por indivíduos que desenvolveram e comunicaram ao longo dos séculos) (de Sousa, 2021), **o vestuário** (trajes tradicionais que refletem a identidade cultural, sobretudo a histórica), **a arte** (desde pinturas até ao artesanato como preservação da cultura da região/país) (Mendes, 1996), **a arquitetura** (contemplação de estilos arquitetónicos que identificam certos lugares históricos ou meras casas de habitação, usando elementos esculpidos para descrever a história desse lugar), **a música e dança** (através do folclore tradicional e/ou estilos de música representativas de cada país), **digital** (partilha da cultura através das redes sociais, como o Instagram, Facebook e/ou Tiktok, entre outras) (Pires, 2006), **corporal** (padrões de beleza únicos e marcas corporais que significam o lado cultural/histórico), **cinema e literatura** (como os filmes, livros e poemas conseguem retratar o dia a dia de cada cultura e/ou país, influenciando as identidades culturais, de género, etnia e sociais), **alimentação** (com bebidas/pratos típicos que dão a conhecer a diversidade intercultural), **ritual** (celebrações e/ou festas que marcam a cultura popular) (Mendes, 1996) e a **linguagem** (utilização de gírias, línguas ou dialetos como forma de contato entre os seres humanos) (Pires, 2006).

Portanto, a estética identitária ajuda-nos a refletir e a perceber a importância das expressões visuais na construção e/ou comunicação na cultura de um grupo étnico para outras culturas, entre duas pessoas, resultando no enriquecimento cultural, tanto individual quanto coletivo.

2.4.4. Memória individual/ coletiva

Maurice Halbwachs, sociólogo francês que é destacado pelo trabalho sobre a memória coletiva (Wikipedia, 2024), tornando-se discípulo de outro sociólogo francês, Émile Durkheim, que já foi mencionado a nível artístico e sociológico. As suas obras são baseadas no campo da psicologia social, especificamente na memória coletiva, como por exemplo as obras “Les Cadres Sociaux de la Memoire” (1925), “Les Causes Du Suicide” (1930), “Morphologie Sociale” (1938) e “La Memoire Collective” (1950). Antes desta última obra ser lançada, faleceu num campo de concentração de Buchenwald (Weimar, Alemanha), no dia 16 de março de 1945 (Frazão, 2016).

Halbwachs (1990) foi o primeiro teórico a referir a memória coletiva como resultado da memória individual, isto é, a memória cria-se em contexto social, desde o convívio entre vários grupos culturais (que possuem gostos em comum) até à organização social, promovendo a relação interpessoal que dará mais tarde lugar à memória social (individual-coletiva) (Peres, 2021). Por isso, refere que quanto mais nos tornamos fortes, a memória coletiva do grupo fica mais fortalecida, recordando o passado como imagem e os acontecimentos que decorreram durante esse tempo.

Durante vários acontecimentos, o ser humano captura as memórias que marcam a sua vida ou a sociedade em geral e, quando se integra num grupo, formam a memória coletiva de uma comunidade, facilitando as lembranças, tanto boas como menos boas (Peres, 2021). Quando não nos lembramos de algo ou esquecemos, aquilo que antes estava presente na nossa mente e nos causava preocupação ou pressão deixa de existir ou perde a importância que tinha antes. Isto é, a falta de lembrança ou o esquecimento faz com que essas preocupações ou pressões se tornem irrelevantes ou desapareçam completamente do nosso consciente. No entanto, se a quisermos lembrar, pode-se recorrer a fotografias ou notas de campo que nos indiquem aquele momento memorável. Porque, através desses momentos, moldamos a nossa identidade, trabalhando-a através de circunstâncias já ultrapassadas ou aqueles que ainda estão por vir (mesmo com auxílio externo) (Peres, 2021).

Por isso, a construção de lembranças/memórias tornam-nos mais fortes e compreensivos para com as outras culturas, através da interpretação sobre as coisas à nossa volta, aprofundando a visão sobre a cultura e a coesão social (Halbwachs, 1990).

2.4.5. A Arte como mecanismo na formação da Identidade

A arte, por um lado, intensifica a expressão dos sentimentos, enquanto, por outro, é criada em oposição (além do minimalismo), manifestando-se em diversas formas e dimensões da identidade individual e coletiva, como a cultura, etnia, género, sexo, nacionalidade e religião. Para além da valorização da diversidade cultural, a arte identitária (forma de arte que busca expressar e explorar questões de identidade pessoal, cultural, social e política) questiona e desafia as perceções que os seres humanos têm das suas experiências culturais (Lopes, 2013). Assim, expressa-se como um meio de revelar a identidade individual e/ou coletiva, utilizando diversas técnicas manuais e tecnológicas. Não é apenas uma questão de exploração, mas também uma crítica à identidade no contexto social, principalmente na arte contemporânea (Vasconcelos, 2011). Quando falamos sobre a arte identitária, referimo-nos que um tipo de arte está profundamente ligado à identidade do artista, incluindo o uso das técnicas e processos, modo de criação e a trajetória que o artista possui nas experiências. Isso aplica-se aos aspirantes a artistas, que desenvolvem o próprio estilo. Por isso, a arte faz parte de um processo e nas experiências do artista, refletindo a identidade. O modo de criação é aquele momento em que, ao começar, as obras desenvolvem a plasticidade, a interação entre o “Eu” e o “Outro”, e a própria contemplação. (Vasconcelos, 2011).

As questões e os respetivos temas, vastos e multifacetados, abrangem dimensões anteriormente referidas, ao envolver a identidade pessoal do artista. Por exemplo, o azulejo presente em Portugal, que mostra as suas influências árabes através da geometrização das formas e a presença de cores vivas, marcando mais de 500 anos da

história portuguesa, com temas maioritariamente decorativos, religiosos e históricos (Wikipedia, 2024). A Bulgária, também conhecida pelos seus trajes, junta-os com a sua cultura, denominando-os de “Nosia”, desde a época renascentista até meados do século XX. Algumas personalidades importantes na sociedade búlgara tiveram uma forte influência nos trajes folclóricos até aos dias de hoje e mostram o tecido, cor, corte, decoração, nacionalidade, local de residência, sexo, idade, estado civil, ocupação social e a religião. Os trajes também mostram as diferentes regiões onde os dançarinos vivem, inclusive (Fundação Raízes Vivas da Bulgária, 2021). E, na China, as cerâmicas possuem uma representação importante, através da criação da porcelana, na evolução dos vidrados, melhoria de técnicas de cozedura e de uma decoração altamente minuciosa e de extrema qualidade. As peças tinham três objetivos: criar objetos para armazenar os alimentos, decorar os espaços exteriores e interiores, e criar rituais, dependendo do material e da técnica no local onde produzem esses objetos (Dinis, 2022).

No género, abordam-se temas como o feminismo que têm vindo a ser trabalhados fortemente, protegendo as identidades que elas abrigam. Por exemplo, a pintora portuguesa Paula Rego, conhecida pelas suas obras de cariz feminista, realizou obras que retratavam a sensibilidade e o sofrimento na luta pelos direitos iguais das mulheres, por influência das leituras que realizava dos livros de Simone de Beauvoir (Vidal, 2022). As feições que ela pintava davam o entendimento do desconforto, da dor, da vergonha e da marginalização. Também utilizou temas que são considerados tabu, como por exemplo o aborto e a tortura, retratando a realidade antiquada em Portugal. Portanto, ela considerava as mulheres como heroínas, sobreviventes e vítimas do horror humano (Vidal, 2022). A artista Tracey Emin realiza obras de arte que retratam a sua identidade pessoal na arte. A sua autobiografia torna os seus trabalhos autênticos através da abordagem direta na plasticidade dos materiais, conectando o público-alvo e o seu “Eu”, de uma forma mais íntima (White Cube, 2024). Além das áreas artísticas usuais, como a pintura, escultura, desenho, filme, fotografia, ela aborda o trabalho doméstico/feminino, desafiando a arte, com base nas experiências vulneráveis do ser humano e na autoanálise de situações sociais (TATE, 2024).

Na etnia, a arte é profunda e complexa na discussão sobre o seu tema, com a reflexão de experiências culturais na produção artística e costumes que a integram. Como uma ferramenta essencial no combate à discriminação, a etnia ressalta a importância de refletir e de celebrar a diversidade cultural, incluindo a língua, a ancestralidade, a religião, a história e a cultura. Por exemplo, o artista norte-americano Kehinde Wiley realiza trabalhos artísticos sobre jovens negros (Wikipedia, 2024), contrastando o fotorrealismo com fundos ricamente padronizados e cheios de cor (ArtNet, 2024). A partir daí, o artista defende a representatividade africana nos Estados Unidos da América, chamando a atenção sobre retratos de personalidades, como o Barack Obama e da sua mulher, Michele Obama (Wiley, 2024).

A representação e visibilidade feminina na Arte é um tópico que envolve uma análise profunda das relações históricas, sociais e culturais que moldaram a participação das mulheres nas Artes. Durante muito tempo, as mulheres foram frequentemente ignoradas ou ignoradas. Mas nas últimas décadas, a importância dessas artistas tem sido reconhecida, promovendo a equidade de gênero na arte (Baker & Hess, 1973; Chadwick, 1990). No entanto, há muitos exemplos de artistas que enfrentaram grandes obstáculos, como a Artemisia Gentileschi e Sofonisba Anguissola no período barroco e renascentista, e Berthe Morisot, Mary Cassatt e Frida Kahlo nos séculos XIX e XX. Apesar dos progressos, existem alguns desafios para serem alcançados, como a sub-representação feminina nas galerias, museus e exposições internacionais, e a desvalorização do valor do trabalho feminino face aos colegas homens (Baker & Hess, 1973). Por exemplo, a Bienal de Veneza de 2024. Esta Bienal tem um foco significativo no tema dos direitos humanos e dos mais vulneráveis, destacando o projeto “Greenhouse” feito pela Mónica de Miranda, Sónia Vaz Borges e Vânia Gaia (um “jardim crioulo” que simboliza a diversidade cultural e a resistência, no interior do Palazzo Franchetti) (ORegião, “*Greenhouse*” de 3 Portuguesas na Bienal de Veneza de 2024, 2023). A obra *Greenhouse*, exibida no Pavilhão de Portugal na Bienal de Veneza 2024, aborda as questões de racismo e discriminação de maneira direta. O projeto inclui um Arquivo Vivo, onde o movimento e som são explorados através de instalações sonoras e performances coreográficas, promovendo a participação ativa e a colaboração. A obra celebra o 50º aniversário da Revolução dos Cravos, destacando a importância da resistência e da emancipação. E também examina a interseção entre ecologia, arte e política, trazendo discussões internacionais para um pavilhão nacional. Por meio de encontros e colaborações entre público, comunidades e artistas, a obra propõe uma nova forma de construção identitária, centrada nas interseções entre diferentes culturas e identidades (Vatican News, *Bienal de Veneza, mais de 20 mil visitantes no Pavilhão da Santa Sé*, 2024).

2.5. Sumário

Neste capítulo apresentou-se uma revisão da literatura sobre alguns conceitos fundamentais nesta dissertação.

Na Educação Artística trabalhou-se a definição e autores que a tornaram visível; a seguir, identificaram-se projetos e trabalhos de intervenção social em contextos formais; na Interculturalidade trabalhou-se sobre a definição da cultura como contexto, a diversidade de culturas, e a coordenação e respeito mútuo na sociedade; e na identidade, considerou-se a memória individual e coletiva que podemos adquirir em prol da nossa identidade, apresentando exemplos concretos sobre os problemas e questões sociais do século XXI.

Capítulo 3- Metodologia de investigação

3.0. Introdução e finalidades

Este capítulo tem como objetivo principal justificar a metodologia escolhida nesta investigação, que se baseia em abordagens qualitativas, especificamente na investigação-ação. Os instrumentos que são utilizados para a coleta de dados incluem entrevistas, observação direta, diário de bordo e as considerações éticas que foram seguidas na continuidade do processo investigativo.

Em seguida, ao mostrar as questões e os objetivos da metodologia, apresentam-se as características, vantagens e desvantagens no contexto da Educação Formal. Também se descrevem as técnicas dos instrumentos na recolha de dados, a estrutura e as considerações éticas ao longo deste projeto.

A metodologia escolhida para este projeto foi a qualitativa, devido às suas vantagens ao dialogar e na avaliação ou observação do projeto, permitindo um estudo mais aprofundado (Moura, 2003). Com base nesta problemática, a investigadora escolheu uma metodologia que aprofunda o conhecimento da realidade através dos dados do estudo.

3.1. Seleção e caracterização do método de Investigação-Ação

A Investigação-Ação (I-A) é uma metodologia de pesquisa especialmente adequada para a esta pesquisa, porque permite uma abordagem participativa e colaborativa, onde se trabalha diretamente com os participantes, de modo a identificar e resolver problemas práticos em tempo real. Este método é particularmente eficaz para os contextos educacionais e sociais, onde se consegue a interação direta e contínua com o ambiente e os alunos, proporcionando análises mais profundas e relevantes. Além disso, a Investigação-Ação (I-A) promove a reflexão crítica e o desenvolvimento profissional contínuo, pois os participantes desempenham um papel ativo no processo de pesquisa, contribuindo simultaneamente para a construção de conhecimento prático e teórico. Essa abordagem não só enriquece a qualidade dos dados coletados, como também garante a aplicação e os benefícios da prática educativa no momento. A partir disso, teve-se em conta o desenvolvimento do estudo e a adequação do mesmo, com base em vários autores, como por exemplo: procedimento *in loco* (ações/procedimentos elaborados no local, onde decorre determinado evento, situação ou atividade, utilizado em vários contextos), abordando a questão focalizada na situação (Rios & Silva, 2017); inovação e participação dos meios de investigação (Tripp, 2005); e a ação e reflexão como uma prática recorrente na dinâmica investigativa (Tripp, 2005).

Portanto, a Investigação-Ação (I-A) define-se por ser um método que se baseia na recolha aprofundada de dados, que recolhe informações através de um sistema organizado, aproximando-se de uma resposta que beneficie a sociedade (Coutinho et al., 2009).

Além disso, Kurt Lewin, sendo o criador da I-A, desenvolveu a pesquisa ativa ao detetar problemas ligados à sociedade, organizando-a através de um ciclo contínuo de ações, com dinamização de grupo (Pasqualini et al., 2021). Segundo Lindorfer (2020), conseguiu trazer os princípios da *gestalttheorie* para a investigação sobre a personalidade e, mais tarde, para o estudo com pessoas. A *gestalttheorie*, pertencente à Filosofia e à Psicologia, é caracterizada pelas noções da forma/estrutura (mundo físico, biológico ou mental), partindo da criação de uma filosofia naturalista, através da distinção e da integração de concepções tradicionais e da aplicação dessas noções a questões específicas, afastando-se de tradições e mantendo-se dentro do formato científico (Guillaume, 2009). Portanto, a própria terminologia da I-A foi criada e aplicada por Kurt Lewin, aproximadamente em 1944, justificando que os problemas sociais são resolvidos a partir de um enfoque experimental com programas sociais (Buleje & Gallardo, 2007).

Além de Kurt Lewin, autores como Elliot (1993) e Kemmis (1984) têm as suas visões sobre o conceito de Investigação-Ação (Coutinho et al., 2009). Elliot (1993) defende que a I-A é um processo de revisão dos acontecimentos e o reconhecimento de lacunas, defendendo as seguintes fases para a harmonização do processo investigativo: identificar a ideia, juntamente com a descrição e interpretação do erro; apresentar as hipóteses de mudança no caso a resolver; elaborar um plano de ação que reveja, analise e planifique o acesso à informação (Castro, 2012). Kemmis (1984) revê-se no conceito de Kurt Lewin, principalmente na parte educativa, verificando a estratégia (ação e reflexão) e a organização (planificação, resolução e compreensão) da mesma. De forma espiral, as quatro fases desse processo desenvolvem-se da seguinte forma: desenvolver o plano com bases informativas na crítica (melhoria de acontecimentos), estabelecer o equilíbrio, observar os efeitos no contexto e refletir os resultados, servindo como fundamento para o desenvolvimento de outros planos e estratégias (Castro, 2012).

Após o desenho metodológico destes autores, eles assemelham-se na tríplice dimensionalidade (pensar, agir e criar o processo de mudança) (Castro, 2012), começando por várias etapas de um processo dinâmico, incluindo o planeamento flexível, ação, reflexão, avaliação/validação dos dados analisados e diálogo, com a motivação final de aplicar esta metodologia na resolução de problemas sociais. Para resolvê-los, a I-A engloba três vertentes diferentes: a pré-intervenção (escolha da problemática, planificação e delineação de ações), a intervenção (compreensão, ensaio, observação e registo das sessões) e a avaliação (apresentação das propostas, contratempos do projeto, as conclusões e novas ideias para investigações futuras) (Castro, 2012).

Autores como Cohen, Manion e Morrison (2007) traduziram os seguintes passos para o desenvolvimento da Investigação-Ação: identificação e resolução da estrutura de uma problemática, discussão e reunião com os responsáveis do local de ação, elaboração de um

estado de arte sobre os estudos pendentes, alterações face à problemática, escolha da(s) técnica(s) da recolha de dados, escolha dos processos avaliativos, implementação e recolha de dados, e a interpretação, conclusão e avaliação geral da I-A.

Além disso, Zubert-Skerrit (1996) e Kuhne e Quicley (1997) afirmam que a I-A repete ciclicamente o mesmo processo, através do planeamento, ação, observação e reflexão, indo ao encontro a Cohen e Manion (1994) (Castro, 2012).

Fonseca (2012) e Coutinho et al. (2009) caracterizam a Investigação-Ação como participativa e colaborativa (equipa de investigação), prática e situacional (resolução no local específico), cíclica (repetição do mesmo processo de umas investigações para outras, solucionando o problema), crítica (melhoria e mudança de possíveis limites) e autoavaliativa (flexibilidade e avaliação das intervenções, modificando-as através de novos conhecimentos e nova prática).

Para Tripp (2005), o processo inicia-se com várias fases interligadas, que compreendem o planeamento flexível, onde as estratégias são ajustadas conforme as necessidades; ação, que é a implementação das ideias; reflexão, onde se avaliam os resultados obtidos; e a avaliação/validação dos dados analisados, para garantir a precisão e relevância das conclusões. O diálogo contínuo entre os envolvidos assegura um entendimento comum e a incorporação de diferentes perspetivas. Como resultado, é preciso aplicar a metodologia desenvolvida para resolver problemas sociais, proporcionando soluções práticas e eficazes para questões reais.

A Investigação-Ação tem objetivos que são relevantes para o processo investigativo (Coutinho et al., 2009): recusar as teorias que afirmam a racionalidade, objetividade e verdade, destacando que o positivismo enfatiza a racionalidade instrumental e a tendência de tratar todos os problemas práticos como questões técnicas; colocar as categorias práticas como significado de que qualquer ciência educacional vem da autorreflexão e da mudança; identificar e superar as interpretações ou pensamentos distorcidos na prática; reconhecer os aspetos sociais sem sofrer mudança racional, oferecendo consciência teórica; e destacar a componente prática da investigação educacional.

Assim sendo, a Investigação-Ação é mais do que um processo metodológico, é uma maneira de investigar para o bem-estar social, chegar às problemáticas e resolvê-las, eliminando os problemas que esconde a realidade de cada pessoa. É importante destacar também que é muito importante o envolvimento 'bottom-up' da comunidade no processo de criação do conhecimento e definição do problema, começando pela recolha de dados e observações diretamente dos/com os participantes, escutando as experiências e histórias de cada um. A seguir, organiza-se a origem das fontes com a identificação de padrões, para compreender de uma forma mais robusta e contextualizada, particularmente nos ambientes complexos e dinâmicos. Quanto à definição do problema, a abordagem garante que a mesma seja precisa, a partir da perspetiva de quem o vive diariamente, evitando mal-entendidos e suposições erradas que possam surgir.

3.2. Vantagens e desvantagens da metodologia qualitativa de Investigação-Ação

Neste caso, a Investigação-Ação possui potencialidades e obstáculos referentes aos processos cíclicos e à metodologia em si.

3.2.1. Vantagens

- Tornar os investigadores responsáveis e participantes nos contextos onde intervêm, promovendo a mudança social (da Fonseca, 2012);
- Corresponsabilização dos intervenientes no processo como motor impulsionador e participante ativo no projeto (Buleje & Gallardo, 2007);
- Produção de reflexões teóricas, resolvendo problemas entre a teoria e a prática com o trabalho em equipa (Simões, 1990);
- Aumento urgente através de métodos inovadores no processo ensino-aprendizagem (Buleje & Gallardo, 2007);
- Flexibilidade e adaptabilidade, experimentando um papel ativo por parte do investigador (Simões, 1990);
- Desenvolvimento em períodos variáveis, refletindo como uma equipa, entre a investigadora e o grupo escolhido (Gomes, 2023);
- Observar a realidade, através de uma definição dinâmica, ativa e intencional (Buleje & Gallardo, 2007);
- Potenciar os espaços para a criação de pessoas reflexivas e críticas a favor da mudança, através do conhecimento (Buleje & Gallardo, 2007).

3.2.2. Desvantagens

A pesquisa enfrenta várias limitações. Em primeiro lugar, há pouco ou nenhum controlo sobre as variáveis independentes, significando que o investigador não consegue manipular ou controlar os fatores que influenciam o estudo. Isso resulta numa abordagem restrita, pois limita a capacidade de entender completamente as relações causais entre as variáveis (da Fonseca, 2012). A seguir, existe uma escassez de estudos válidos utilizando a metodologia reflexiva, o que compromete a robustez e a credibilidade dos resultados. A

falta de um número suficiente de estudos reflexivos torna difícil validar e generalizar os achados (da Fonseca, 2012).

Outro ponto crítico é a demora na obtenção dos resultados, que pode atrasar a implementação de soluções práticas baseadas na pesquisa (Gomes, 2023). Além disso, a limitação na formação acadêmica do investigador pode impactar negativamente a qualidade da análise e a interpretação dos dados. Um investigador com formação limitada pode não possuir o conhecimento teórico e metodológico necessário para conduzir uma pesquisa rigorosa (Buleje & Gallardo, 2007). Por fim, há uma probabilidade de o investigador se envolver emocionalmente no estudo, o que pode prejudicar a objetividade. Esse envolvimento emocional pode levar a desvios, influenciando a forma como os dados são reunidos (da Fonseca, 2012).

3.3. Instrumentos de recolha de dados

Após a seleção/observação sobre a problemática e esboçar os objetivos, são necessárias ferramentas que recolham os dados para análise. Gonçalves (2004) descreve-os como um meio de descoberta e construção de uma base teórica sólida, além de possibilitar ajustes nas partes das ferramentas.

Para Bell (1997) os instrumentos de recolha de dados têm o objetivo de registrar todos os acontecimentos durante a Investigação-Ação, refletindo-os e analisando-os. Em relação à análise, Coutinho et al. (2009) classificam os instrumentos e técnicas por meio da observação (participante, notas de campo, diário do pesquisador, memorandos analíticos, escalas de medida), da interação com o 'Outro' (questionário, entrevista, grupo focal) e dos meios audiovisuais (vídeo, som e imagem).

Nesta Investigação-Ação, os meios que irão ser utilizados são: a observação participante, os questionários, “focus group”, notas de campo/diário do investigador, meios audiovisuais e os documentos realizados por um grupo dirigido pela Investigadora e no qual participam durante as atividades.

3.3.1. Observação participante

Bell (1997) argumenta que a observação é essencial, mas deve ser complementada por outras técnicas de recolha de dados. Esta abordagem multifacetada ajuda a mitigar preconceitos e ideias pré-implementadas na sociedade. Ele descreve o sistema criado por Bales (análise e categorização das interações inseridas num pequeno grupo) como uma ferramenta para descrever o comportamento coletivo, permitindo ao observador registrar

ações detalhadamente, incluindo tanto comportamentos que quebram a tensão, como risos e sentimentos de bem-estar, quanto comportamentos antagonistas, como a apreciação e a negação de ações de outros (Bell, 1997).

Bell também menciona o sistema de Flanders, que, embora compartilhe algumas semelhanças com o sistema de Bales, apresenta uma estrutura diferente para categorizar e registrar eventos numa sala de aula. Flanders utiliza uma tabela predefinida para um registo constante, mas enfrenta desafios devido à complexidade das categorias, exigindo que o observador as estude profundamente para evitar erros na classificação (Bell, 1997, pp. 165-166).

O curso D101 da Open University apresenta um sistema de análise de comportamento que é dividido em seis categorias principais: proposta (sugestões ou planos apresentados para consideração), apoio (concordância ou reforço de uma proposta ou ideia apresentada), discordância (opiniões contrárias ou críticas), informação (partilha de fatos ou dados relevantes para discutir), solicitação de informação (dados adicionais) e o desenvolvimento (expansão ou aprofundamento do projeto). Embora que esse sistema seja mais simples do que outros modelos de análise de comportamento, ele mantém a eficácia e a utilidade dos modelos anteriores (Bell, 1997, pp. 166-167). Isso significa que, mesmo simplificado, ele ainda é capaz de fornecer perspectivas valiosas sobre o comportamento e as interações das pessoas no contexto de estudo.

As intervenções investigativas devem seguir uma linha clara, incluindo a criação de uma tabela simples para registrar participações, a personalização do método pelo investigador, a preparação adequada de ferramentas de registo e a análise detalhada após a observação (Bell, 1997, pp. 169-174). A observação, portanto, exige cuidado e imparcialidade para evitar que os participantes se sintam intimidados e para garantir a precisão dos dados coletados.

A observação participante que realizarei será conduzida em simultâneo com as atividades programadas ao longo das sessões, proporcionando uma imersão toral no contexto estudado. Esta abordagem permite uma compreensão mais rica e detalhada das dinâmicas no momento, porque serei capaz de interagir diretamente com os participantes e observar as ações, reações e interações com os colegas em tempo real. Ao participar ativamente nestas atividades, captarei nuances comportamentais e culturais que podem passar despercebidas através de métodos de observação mais distantes. Este envolvimento permite a construção de um ambiente confiante e de colaboração, essencial para obter dados mais autênticos e significativos. Também a realização desta observação em paralelo com as sessões garante a obtenção de dados relevantes e contextualizados, refletindo com precisão o fluxo natural dos acontecimentos e as dinâmicas internas do grupo de participantes.

No entanto, essa abordagem também apresenta vários desafios: manter a objetividade porque, ao imergir na comunidade ou grupo estudado, a investigadora pode desenvolver

laços pessoais que influenciam a interpretação dos resultados; alteração no comportamento dos participantes, comprometendo a autenticidade das observações; e a gestão do tempo, porque a observação participante é um processo longo que precisa de um compromisso prolongado. A análise dos dados pode ser desafiadora devido à amplitude e à falta de estrutura das informações, requerendo habilidades interpretativas sofisticadas e um rigor metodológico para evitar vieses.

3.3.2. Questionários

O questionário é uma técnica na recolha de dados que se insere nas Ciências Sociais e Humanas, especificamente na área de investigação educativa (Batista et al., 2021, 16). No entanto, depende muito do método, da questão ou do objetivo a ser implementado, devido à multiplicidade de formas como são tratadas as questões.

É definida, por Batista et al. (2021), como uma estratégia de recolha de dados que sistematiza resultados que possam ser correspondidos à problemática ou fenómeno social de um estudo, caracterizando alguns traços que identificam uma população em específico e procedendo a generalizações. E juntamente com Batista et al. (2021), Bell (1997) afirma que este método é eficiente e económico para a recolha de informações. O questionário está projetado para ser acessível a todos os membros da comunidade, garantindo que ninguém se sinta pressionado a completá-lo. Isso significa que a participação é completamente voluntária e anónima, se necessário, para que os participantes possam responder com honestidade e conforto. A abordagem acessível visa criar um ambiente onde os membros da comunidade se sintam à vontade e seguros para contribuir, sem constrangimentos ou pressões, assegurando a coleta de dados genuínos e representativos.

Este método tem objetivos, tais como: rejeição de hipóteses teóricas que guiam a investigação (Batista et al., 2021); e de acordo com Bell (1997), a verificação através de procedimentos (a linguagem, atitudes, opiniões e comportamentos dos participantes).

O questionário caracteriza-se de três formas: **questionário com questões abertas** (inclui fatores como a escassez ou ausência de bibliografia, priorizando a qualidade da informação em vez da quantidade), **questionário com questões fechadas** (levantamento de informação quantitativa) e o **questionário misto** (complemento de dados qualitativos ou que indique o contexto a nível quantitativo) (Batista et al., 2021).

Em relação às perguntas, elas podem ser distribuídas através da **voz/aberta** (produção de questões faladas, permitindo que os participantes se expressem ao mesmo tempo que realizam o questionário), **em lista** (seleção de uma ou mais alíneas), **em categoria** (sinalização de uma categoria, por exemplo, a idade), **em hierarquia** (ordenar certos aspetos relacionados com o participante), **em escala** (cautela com as escalas de informação

pessoal/profissional), **em quantidade** (número de características) e **em grelha** (escolha de uma ou mais respostas em simultâneo) (Bell, 1997).

Ao se definir o tipo de questionário que iremos utilizar e a estrutura das questões, pode-se proceder à elaboração do mesmo. Autores como Bell (1997) e Batista et al. (2021) destacam a importância de questões claras. Por isso, o questionário segue os seguintes passos: elaborar as variáveis e características dos casos, estabelecer as questões e hipóteses e reescrevê-las caso não estejam claras (depois de um questionário-piloto responsável pelo pré-impacto no público-alvo) (Bell, 1997), verificar uma última vez o modelo em estudo e finalizá-lo, com a atenção de que todo este método se baseia nas questões e objetivos da Investigação-Ação (Batista et al., 2021). A estrutura é feita a partir de uma secção que introduz o estudo ao participante, o tema, objetivos e problemática, revelando em baixo a Instituição onde começou o estudo e a declaração de confidencialidade e anonimato; depois, apresenta-se a secção dos dados pessoais e que caracterizem a situação profissional; as secções seguintes são secções que são analisadas, cada uma para o conceito-chave, recolhendo opiniões e percepções generalizadas sobre o decorrer do estudo (Batista et al., 2021, 23). A aplicabilidade do questionário, segundo Batista et al. (2021), ocorre tanto **presencialmente** (clarifica as dúvidas e 100% de taxa de resposta), **enviado por correio** (anonimato em nível elevado, com mais tempo de resposta) e **online** (fácil, rápido e mais inclusivo).

O questionário, como qualquer método de recolha de investigação, tem algumas vantagens de utilização como, por exemplo, a garantia de anonimato, questões claras e objetivas, tempo confortável de resposta para o participante e o custo acessível (Batista et al., 2021). Mas também possui desvantagens, tais como: pouca resposta nos questionários por correio, ausência da clarificação das questões, restrição de leitura para os participantes e possibilidade de haver questões ambíguas e polarizadas (Gonçalves, 2004, 85-87).

Os questionários semiestruturados são um tipo de ferramenta na pesquisa qualitativa, caracterizado pela combinação de perguntas fixas e da possibilidade de explorar os temas mais emergentes de uma forma flexível, possibilitando a recolha consistente de amostras e da adaptação às respostas dos participantes, o que acaba por enriquecer esta Investigação-Ação.

Ao escolher este tipo de questionário, a investigadora tem a vantagem de se iniciar com uma base sólida de questões preconcebidas, para que todos os aspetos sejam abordados e para que a flexibilidade contribua para a exploração de nuances e de informações adicionais.

Escolhi este tipo de questionário porque, ao identificar um equilíbrio entre a estrutura e a flexibilidade, permite que eu ajuste o percurso da conversa se for necessário, captando a diversidade de experiências e de opiniões dos participantes, através de visões mais ricas e significativas. Também contribui para um ambiente mais tranquilo e confortável a quem o vai preencher, resultando em respostas mais honestas e naturais.

A entrega deste questionário antes da realização das entrevistas é uma etapa essencial para aumentar a eficácia do processo da recolha de dados e garantir a profundidade e a precisão das informações obtidas. Permite que os participantes reflitam antecipadamente sobre os temas a serem abordados, havendo respostas mais elaboradas e ponderadas durante a entrevista. Contribui, então, para uma conversa mais fluída e focada, onde se pode aprofundar nas questões pertinentes com maior clareza e contexto. Além disso, é possível identificar padrões, tendências e áreas de interesse que possam ser observadas mais detalhadamente nas entrevistas, tornando o processo investigativo mais direcionado e eficiente. Também ajuda a diminuir o viés da entrevistadora, ao garantir a resposta a um conjunto básico de perguntas com consistência e comparabilidade dos dados reunidos. Outro aspeto que é considerado importante é o estabelecimento de um ambiente de confiança e transparência, onde cada participante se sinta preparado e confortável para partilhar as suas experiências e perspetivas.

3.3.3. Entrevistas

Ao contrário do questionário, que elabora questões superficiais para obter uma visão geral da situação social do participante (Batista et al., 2021), a segunda abordagem (presumivelmente a mais aprofundada) permite uma exploração mais detalhada e específica dos contextos e das dinâmicas sociais do indivíduo. Enquanto o questionário oferece uma visão ampla e generalizada, a segunda abordagem busca entender as nuances e os detalhes que influenciam a realidade social do participante, proporcionando assim uma compreensão mais completa e precisa. (Bell, 1997).

Portanto, é definida por uma conversa entre o entrevistador e entrevistado, extraindo em profundidade as informações, que queiram responder conforme as questões e objetivos da Investigação-Ação. Bell (1997), Batista et al. (2021) e Gonçalves (2004) referem que o procedimento entre questionário e entrevista também não difere muito, porque existem tópicos a serem selecionados, questões que precisam ser elaboradas, métodos capazes de analisar e o plano organizado para que não haja lacunas pelo meio.

Para que a entrevista tenha sucesso, não é necessário um guia rígido, com termos e linguagem específicos, porque a investigador atua como mediador durante a entrevista. Isso permite estabelecer um diálogo com o participante e ajustar a intensidade conforme seja necessário. (Gonçalves, 2004). Portanto, ela é definida por meio do interlocutor, do momento, da função, do foco de interesse, do objetivo, do grau de liberdade e do nível de profundidade (Gonçalves, 2004).

A entrevista, por si só, tem várias estruturas que organizam as informações para o investigador (Bell, 1997): a estruturada, semiestruturada e a não estruturada. A entrevista estruturada é definida pelo entrevistador, caracterizada pela aplicação de um conjunto de

perguntas pré-determinadas e padronizadas. A entrevista semiestruturada equilibra-se entre a rigorosidade e a informalidade, onde o entrevistador possui um conjunto de perguntas predefinidas, como também a flexibilidade de explorar profundamente as respostas do entrevistado e seguir novas direções que surjam durante a conversa. É a entrevista não-estruturada, conhecida mais pela experiência e conversa informal entre o entrevistador e entrevistado, baseando-se na busca da informação específica para o seu estudo (Bell, 1997). Em relação ao tempo, local e estilo, este método é adaptável porque o importante para o investigador é transmitir o bem-estar ao participante, considerando um tempo indefinido de duração, para que a pessoa não se sinta aborrecida.

A entrevista, por isso, tem vários tipos de estrutura nas perguntas (Gonçalves, 2004): clínica, em profundidade, de respostas livres, “focus group”, questões abertas e de questões fechadas. Gonçalves (2004) dita, de um modo geral, que a clínica é um tipo de entrevista informal e despretensioso, enquanto os tipos de entrevistas com questões fechadas obedecem a critérios formais para obter respostas pelo entrevistado. Decidi escolher o tipo de entrevista “focus group” para a Investigação-Ação em estudo.

O tipo de entrevistas “focus group” é uma técnica na recolha de dados que acontece através de uma dinâmica em grupo, cuja interação é a fonte de dados que contribui para a análise e o mediador tem de controlar o diálogo para analisar o comportamento como base numa determinada dinâmica (Morgan, 1996).

Este método ocorre em várias fases, tanto na fase inicial como um pré-levantamento de dados, na fase intermédia como complemento de análise, como também na última fase através do levantamento final de como saíram os resultados (Keating et al., 2014). Por isso, o “focus group” tem objetivos, nomeadamente: criar múltiplas hipóteses de investigação, estimular novos conteúdos de diálogo, verificar as problemáticas, compreender o diálogo profundo que os participantes têm entre si e interpretar corretamente os dados através da análise e transcrição da entrevista (Keating et al., 2014). Ao ter objetivos, o “focus group” também apresenta potencialidades e vulnerabilidades, como a facilidade de acesso aos dados, a flexibilidade e o local onde a entrevista ocorre. Contudo, é comum que os participantes tendam a racionalizar suas respostas, transformando a entrevista numa discussão em conjunto. Além disso, alguns tópicos podem ser considerados “sensíveis” e, portanto, inadequados para serem abordados durante a entrevista.

As fases deste tipo de entrevista, faladas anteriormente, requerem uma realização devida, agregando as propostas e desafios as cinco fases:

- **1º- Planeamento:** o moderador da entrevista encontra palavras-chave para análise em grupo tornando, ao longo do tempo, questões em forma de “funil” (à medida que se avança, arranjam-se questões mais específicas). Contudo, é preciso estar atento ao número de grupos focais e para que não seja um impasse, e a melhor resposta de análise é a triangulação de dados, tanto em grupos pequenos como grandes (Keating et al., 2014, 180-183);

- **2º- Preparação:** esta etapa leva a refletir a seleção dos participantes e as condições aonde se realiza a sessão de entrevista, sendo contactados com antecedência necessária para agendar. O local de realização precisa então de ser acessível para todas as pessoas contactadas, telefónica ou pessoalmente (Keating et al., 2014, 183-184);
- **3º- Intermediação:** nesta altura, as competências do investigador e do grupo são elementos para o sucesso, levando os participantes a se revelarem e a se sentirem confortáveis, com direito a falarem ao longo da sessão (Keating et al., 2014, 184);
- **4º- Análise do diálogo:** a partir daí, a análise acontece através da transcrição, complementando as notas tiradas enquanto observador na descodificação dos dados. Ao mesmo tempo, deve ser rigorosa e sistemática, atribuindo categorias: codificação/indexação, armazenamento/recuperação e a interpretação (Keating et al., 2014, 185-186);
- **5º- Partilha dos resultados:** por fim, os resultados são partilhados a partir de um relatório, usando as citações bibliográficas como parte da investigação de carácter qualitativo (Keating et al., 2014, 186).

No meu projeto de Investigação-Ação (I-A) adotarei uma estratégia metodológica que permite a recolha de dados mais rica e abrangente. Os “focus group” com os alunos facilitam a obtenção de visões coletivas sobre a experiência escolar, promovendo um ambiente onde os participantes podem interagir e construir sobre as ideias uns com os outros. Essa dinâmica revela resultados únicos sobre a promoção das práticas artísticas em prol da interculturalidade, a cooperação entre pares e a perceção das práticas pedagógicas. Ao capturar essa dinâmica, é possível identificar temas emergentes que poderiam não surgir em interações individuais, proporcionando uma base sólida para uma análise subsequente. Por outro lado, as entrevistas individuais com os docentes de Educação Visual e Educação Tecnológica, a mediadora da EB 2/3 da Carteador Mena e o diretor do Agrupamento permitem uma exploração mais aprofundada e específica dos tópicos de interesse. Além de fornecerem espaço, para que cada um possa expressar as suas opiniões e experiências de forma mais detalhada e confidencial, garante que essas nuances sejam capturadas, anexando uma compreensão holística do contexto educativo. Esta abordagem permite a riqueza dada pelos “focus group” e a profundidade das entrevistas individuais, tornando-se possível a construção de uma narrativa mais completa e diversificada sobre o ambiente escolar, as práticas pedagógicas e artísticas, e a interculturalidade.

3.3.4. Diário de bordo/ Notas de Investigador

Além dos métodos anteriores, o diário ou notas de investigador é um método opcional durante o processo de recolha de dados. Segundo Bell (1997), o diário é uma forma

cativante de recolher acontecimentos e dados sobre os comportamentos individuais das pessoas. E para que haja informações que enriquecem as notas do investigador, o período de recolha deve ser acordado, desde um dia, semana, mês ou até períodos mais prolongados.

Por isso, os diários são instrumentos que registam a atividade sistemática de cada um dos indivíduos, complementando as informações com os outros instrumentos de dados utilizados, com o intuito de recolher e de tornar a investigação mais rica e diversificada.

De acordo com Zimmerman e Wieder (1977), citados por Bell (1997), os diários, ao acompanharem uma entrevista, possuem a responsabilidade de passar a “história de vida”, como base de uma entrevista mais profunda, como parte da observação participante (Bell, 1997, 153). Porém, existem dificuldades nessa altura, como o tempo de duração, a influência entre entrevistador-participante e outros fatores morais, legais ou éticos (Bell, 1997, 154).

Durante a escrita dos diários realizados pelo investigador, é necessário saber a diferença entre os sentimentos dos participantes e os factos, porque a partir daí é difícil de analisar, caso os dados estejam misturados uns com os outros. No entanto, essa ação é interpretativa, descritiva, multidimensional, não estrutural, por vezes factual e muitas vezes tudo isto em conjunto- desafio na análise (Bell, 1997, 155).

Portanto, Bell (1997) descreve que o diário também passa a ser o portador de situações e/ou de informações que não são tão óbvias em termos gerais, isto é, dados mais restritos, pedindo autorização para a análise e interpretação das mesmas.

Na investigação, construir um diário de investigador é uma prática essencial, trazendo muitos benefícios significativos para a qualidade e integridade do trabalho realizado. O diário funciona como um registo detalhado e cronológico das atividades diárias, das decisões, observações e reflexões, tornando-se numa documentação precisa e sistemática de todo o processo de pesquisa. Este registo facilita a correção e a análise dos dados, como uma referência valiosa para entender o contexto em que certas decisões são tomadas e como as descobertas foram alcançadas. Isso permite identificar padrões emergentes, ajustar metodologias conforme o necessário e questionar quaisquer preconceitos pessoais que possam influenciar os resultados. O diário promove a transparência e uma melhor compreensão da abordagem metodológica, reproduzindo o estudo em vários contextos, através da construção de um conhecimento científico robusto. Além disso, manter um diário ajuda na gestão eficiente do tempo e recursos com uma visão clara do progresso do estudo e das tarefas a serem finalizadas.

3.3.5. Registos audiovisuais

As imagens têm um impacto profundo na percepção social, moldando as nossas crenças, atitudes e comportamentos de múltiplas formas. Elas evocam emoções muito poderosas, como a alegria, a tristeza, o medo ou a raiva, sendo frequentemente utilizadas por profissionais de *marketing*, cineastas e artistas. E na sociedade, as imagens estão presentes em qualquer lugar, nos cafés, *shoppings*, pontes, *smarthphones*, e em vários espaços da tecnologia digital. A tecnologia tornou a experiência humana mais diversificada do que nunca. Na era digital, as imagens e os vídeos podem ser manipulados para criar versões irrealistas ou distorcidas da realidade, afetando a compreensão de outras pessoas sobre as questões sociais e políticas importantes. Essa ubiquidade tecnológica diversificou a experiência humana de maneira inédita. Esses fatores mostram como as imagens não apenas refletem, mas também moldam a sociedade, influenciando nossas percepções e interações diárias. As fotografias documentais, por exemplo, desempenham um papel crucial na descrição de várias situações sociais, integrando as classes sociais e problemáticas existentes na sociedade. Elas ajudam a construir uma narrativa visual que facilita a compreensão das questões sociais e culturais. (Capela et al., 2021, 54).

3.4. Amostra

A amostra deste projeto são três turmas culturalmente heterogêneas (com culturas/etnias distintas) da Escola EB 2/3 Carteador Mena (o 5ºA, 5ºB e o 5ºC), incluindo alunos que frequentam as aulas de Educação Visual e Educação Tecnológica, dois docentes e o diretor do Agrupamento de Escolas de Monte da Ola. Esta amostra é intencional e conveniente, obtida através do contato inicial e da colaboração com a professora para envolver as turmas no projeto. Todos os participantes são identificados por letras e números, privilegiando o anonimato e a confidencialidade. Contamos com a colaboração da docente da EV e ET dessas turmas. Os registos elaborados pelos participantes enriquecem este projeto, pretendendo analisar os aspetos inerentes à interculturalidade, identidade e a arte. Além disso, serão analisados de uma forma mais aprofundada após a recolha nas sessões estipuladas com a Instituição Educativa.

3.5. Papel do investigador

O papel do investigador, durante o processo investigativo, é importante para mediar e estimular as mudanças sociais, procurando a coerência, consciência, objetividade, originalidade, confiabilidade e criatividade como perfil de investigador (Coêlho & Sorte, 2019, 102-111). Para desempenhar esse papel, contudo, e confrontando com Cardoso (2014), é preciso ter uma preparação prévia, desde a atualização do saber, preparação para a componente prática, reflexão teórica sobre a pedagogia na ação e, se possível, trabalhos de divulgação científica.

De acordo com Cardoso (2014), é o investigador que se distancia das burocracias relacionadas com programas e normas oficiais que possam interferir na pesquisa, com a intenção de ir à procura dos anseios e das necessidades aos participantes, resultando na inovação das práticas pedagógicas. Além disso, o investigador precisa de tarefas que inovem a produção (multiplicidade e pluralidade de iniciativas): as alterações sociais, a evolução do conhecimento, a mudança na relação autoritária enquanto professor e participantes, preparação dos mesmos para as vivências em comunidade e o estímulo que os incentiva em favor do bem-estar social (Cardoso, 2014). No final, a inovação educacional enquadra-se na intervenção, observação, identificação e análise de problemas, interrogação aprofundada e construção de soluções alternativas.

Coêlho & Sorte (2019) prefere descrever o papel do pesquisador, definindo a pesquisa como um instrumento para adquirir uma determinada realidade, como se a própria investigação fosse resultado do pensamento e da ação da mesma. Portanto, divide-se em várias etapas (desde o problema até à resolução do mesmo), determinando-se como “chave do baú” para a solução da problemática, independentemente da sua metodologia (qualitativa ou quantitativa) (Coêlho & Sorte, 2019, 102-111).

3.6. Plano de Ação

Tripp (2005) recorda-nos quatro etapas cruciais no processo investigativo e na criação do plano para o estudo, como por exemplo o planeamento, a implementação, a avaliação do projeto e a conclusão:

- No planeamento do estudo, reconhece-se a problemática, o contexto, as práticas que são recentes, os participantes e os responsáveis envolventes; e identificam-se as intenções do investigador, desde os objetivos até às expectativas do estudo;

- Na implementação, procede-se a escolha da metodologia, dos instrumentos da recolha de dados e as questões éticas procedentes do processo investigativo em uma forma geral;
- Na fase da avaliação, o trabalho é desenvolvido na prática e todas as sessões são cuidadosamente planeadas, apresenta-se e analisam-se os dados obtidos do estudo, refletindo sobre o que correu bem e o que poderá ser melhorado;
- E na fase da conclusão, resumo dos resultados alcançados, recomendações para futuras investigações e no que se pode concluir do estudo, com base nas questões, objetivos e problemática enunciadas.

Esta Investigação-Ação foi inicialmente planeada para um período de seis meses, mas precisou de quatro prorrogações, cada uma de três meses. Assim, o estudo começou em novembro de 2023 e foi concluído e entregue a fevereiro de 2025.

Calendarização das sessões, segundo as etapas da Investigação-Ação (respetivo Plano de Ação):

Atividade	Setembro a novembro de 2023	Dezembro a fevereiro de 2024	Março a maio de 2024	Junho a agosto de 2024	Setembro a novembro de 2024	Dezembro a fevereiro de 2025
Revisão da Literatura						
Consentimento ético das Instituições						
Preparação das etapas						
Reflexão das etapas a decorrer						
Escrita dos capítulos 1, 2, 3 e 4						
Entrega das autorizações e dos questionários						

ios em papel						
Escrita do capítulo 5						
Entrevistas						
Escrita do capítulo 6						
Realização de trabalhos						
Análise dos dados recolhidos						
Conclusão da dissertação						

Tabela 1- Plano de Ação desta Investigação-Ação

3.7. Considerações Éticas

No âmbito da investigação é necessário esclarecer e informar os participantes das questões e dos objetivos deste estudo, pedir a respetiva autorização à Instituição e aos participantes para a realização do projeto. Portanto, solicitou-se aos participantes que tivessem a assinatura dos Encarregados de Educação no formato de consentimento informado para a participação no estudo, bem como as autorizações para as entrevistas, questionários e meios audiovisuais. Bogdan & Biklen (1994) indicam a ética como um conjunto de normas relativas aos procedimentos dados como corretos ou incorretos por um grupo, respeitando assim o código deontológico. Dentro desse código, refletem-se as questões morais com as quais se defrontam ao longo do estudo: consentimento informado e a proteção dos participantes. Essas normas salientam a adesão dos participantes, com o conhecimento sobre o estudo e como eles não serão expostos a perigos superiores às vantagens. E, para evitar dificuldades ou perigos, considera-se um conjunto de princípios éticos: confidencialidade e anonimato, respeito e honestidade, fiabilidade e rigor, e a autenticidade e integridade (Bogdan & Biklen, 1994, 76-77).

Nesta Investigação-Ação, a confidencialidade e o anonimato dos participantes foram garantidos por meio do uso de identificadores numéricos/alfabéticos, além dos registos audiovisuais que não comprometessem a identidade dos participantes. Além disso, esta proposta foi avaliada previamente e validada pelo Conselho de Ética para as Ciências Sociais, da Vida e da Saúde (CECSVS-IPVC), um órgão consultivo, colegial, multidisciplinar e independente que analisa as questões e as normas éticas nas Ciências Sociais, da Vida e da Saúde.

3.8. Sumário

Este capítulo indica a opção metodológica, os instrumentos de recolha de dados considerados mais adequados para a problemática do estudo. Além disso, foi selecionado com o contexto de Investigação-Ação e participantes, plano de ação e as considerações éticas a ter em conta neste estudo.

Capítulo 4- Enquadramento institucional e demográfico

4.0. Introdução e finalidades

O presente capítulo caracteriza as instituições, planos e indicadores que desempenham um papel crucial na compreensão e gestão das dinâmicas populacionais e territoriais. A demografia, como uma ciência que analisa as populações humanas, fornece dados essenciais sobre a estrutura, distribuição e tendências das populações. Como resultado desse estudo, são fundamentais para garantir um planeamento urbano e regional (desde o crescimento das cidades e regiões até à qualidade de vida dos indivíduos), as políticas públicas (atendimento às necessidades específicas de todos, como a saúde, a educação, a habitação e a segurança social), o desenvolvimento económico (promoção de uma economia sustentável), a sustentabilidade ambiental (conservação dos recursos naturais e gestão das áreas urbanas e rurais), a educação e pesquisa (apoio em todas as áreas de intervenção como ferramenta essencial na investigação), e a avaliação (sistemas de acompanhamento nas mudanças demográficas e geográficas). Também este capítulo apresenta a introdução e a caracterização do contexto de Investigação onde este projeto se realizará. Dessa forma, a análise do contexto deste estudo é essencial, para que se possa compreender as dinâmicas na sociedade e a colaboração das instituições, construindo sociedades mais justas e sustentáveis (Alto Comissariado para as Migrações, 2020).

4.1. Instituições de acolhimento e integração

A nível nacional, encontramos várias organizações/instituições vocacionadas para o acolhimento de imigrantes, o que indica particularmente o peso e a importância social que estes grupos apresentam. Seguidamente, apresentarei, sumariamente, algumas destas organizações/instituições.

4.1.1. ACM (Alto Comissariado para as Migrações)

É um instituto público que intervém na execução de políticas públicas para as migrações, procurando a visão do mundo como parte da criatividade e respondendo à evolução das necessidades nos migrantes e da respetiva inclusão social.

Como objetivos, o ACM quer:

- Promover o país português como destino migratório;
- Acolher e integrar os migrantes, desenvolvendo as políticas transversais (centros e gabinetes de apoio) e proporcionando a resposta integrada do serviço público;
- Colaborar na conceção e desenvolvimento das prioridades na política migratória (em parceria com outras entidades);
- Combater a discriminação por causa do tom de pele, nacionalidade, origem étnica ou religião;
- Desenvolver programas inclusivos dos descendentes de imigrantes;
- Promover, acompanhar e apoiar o regresso dos emigrantes nacionais e o reforço dos laços em Portugal.

4.2. Planos e projetos de reintegração social

A reintegração social é um processo essencial que promove a inclusão e a dignidade dos cidadãos que se encontrem em estado de vulnerabilidade (Gudme, 2024) (Direção-Geral de Reinserção e Serviços Prisionais, 2023). E, por isso, vários planos e projetos são implementados para que recebam esse apoio social, desde a assistência trivial até ao desenvolvimento de competências e valores no mercado de trabalho (assistência sobre a moradia e alimentação, aconselhamento e acompanhamento da situação familiar, educação e programas de capacitação, e empregabilidade e parcerias) (Gudme, 2024) (Direção-Geral de Reinserção e Serviços Prisionais, 2023). Em suma, estes planos não apenas fornecem uma assistência rápida, como também são um sinal de empatia e solidariedade com o “Outro”, tendo a oportunidade de se reintegrarem tranquilamente na sociedade (Gudme, 2024).

4.2.1. PEM (Plano Estratégico para as Migrações) - Enquadramento e Eixos Prioritários

Este plano, exigindo uma articulação de estratégia transversal, permite a maximização dos recursos disponíveis. Porque, ao destacá-lo, torna-se essencial uma abordagem coordenada e abrangente para resolver os desafios e oportunidades no âmbito da migração. Com a partilha dos direitos humanos, da integração social e do desenvolvimento

sustentável nos eixos prioritários. Por isso, os desafios marcados na atualidade requerem uma estratégia na área migratória, distribuída nos seguintes eixos prioritários (Alto Comissariado para as Migrações, 2024): políticas de integração de imigrantes, na promoção da inclusão dos novos nacionais, na coordenação dos fluxos migratórios, no reforço da legalidade migratória e da qualidade dos serviços migratórios e da ligação, acompanhamento e apoio ao regresso dos cidadãos nacionais emigrantes.

Enquadramento

O nível de impacto da imigração é elevado, devido à diversidade cultural das sociedades, à parceria entre países, a projetos inovadores, a abertura de mercados, os contributos líquidos para as finanças públicas e os efeitos demográficos. Através disso, assumem-se novos contornos para a sociedade em Portugal, que alivia a baixa população e impulsiona a economia no território nacional. E promove a sustentabilidade da segurança social e enriquece cultural e religiosamente o país. Para que os imigrantes sejam integrados na sociedade civil, apela-se à igualdade de oportunidades e redução das desvantagens na educação, trabalho, saúde, habitação, direitos sociais, independentemente da sua etnia, nacionalidade, língua, religião ou sexo (Alto Comissariado para a Integração e o Diálogo Intercultural, 2007-2009, 5-7).

No ano de 2012 previu-se também a integração de idosos imigrantes, abordando o ano europeu para o envelhecimento ativo e solidariedade intergeracional (*European Year for Active Ageing and Intergerational Solidarity*). Por isso, o 2º Plano para a Integração dos Imigrantes 2010-2013 elaborou várias medidas para as seguintes áreas de intervenção (Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural, 2010-2013): acolhimento; cultura e língua; emprego, formação profissional e dinâmicas empresariais; educação; solidariedade e segurança social; saúde; habitação; justiça; racismo e discriminação; acesso à cidadania e participação cívica; associativismo imigrante; descendentes de imigrantes; idosos imigrantes; relações com os países de origem; promoção da diversidade e da interculturalidade; questões de género; e o tráfico de seres humanos.

De acordo com o Alto Comissariado para as Migrações (2015-2020), uma das causas que Portugal enfrenta é a posição de fragilidade demográfica, consequente do aumento migratório, desde a década de 60. Na década de 90, os imigrantes chegaram a Portugal para melhorarem os seus hábitos e a qualidade de vida, em comparação aos seus países de origem. Com a diversidade cultural, principalmente, dever-se-á abrir as políticas em relação à imigração legal e analisar as migrações para que não haja casos de escravatura, tráfico sexual e o recrutamento de imigrantes para combates nos seus países de origem (Alto Comissariado para as Migrações, 2015-2020, 13-15).

Os fluxos migratórios apresentaram diversos resultados nos últimos anos. Quando comparados os anos de 2000 e 2010, destaca-se a existência de um aumento migratório.

No entanto, numa análise anual, no intervalo entre 2000 e 2007, os fluxos migratórios são constantes, verificando-se um aumento significativo apenas a partir de 2008. Isto significa que, enquanto existir um aumento de entrada de imigrantes em território nacional, o nível de emigração abrandará (Eurocid, 2022).

A partir de 2010, Portugal enfrentou uma migração negativa, onde muitas pessoas saíram do país do que entravam. Além disso, apresentou-se um saldo natural negativo, com mais mortes do que nascimentos. Esse cenário resultou em um desequilíbrio entre o saldo natural e saldo migratório, levando à diminuição da população total (Alto Comissariado para as Migrações, 2015-2020, 11-12). Isto significa que o número das pessoas que deixaram o país (emigração) é maior que o número de pessoas que entram em território nacional (imigração), resultando numa saída líquida nacional. No caso do saldo natural e do **saldo migratório**¹⁷ serem negativos, o número da população também desce, por haver menos nascimentos e mais emigração. Portanto, Portugal sofre uma diminuição populacional não apenas devido à taxa de natalidade ser menor do que a de mortalidade, mas também por causa do aumento da emigração em comparação à imigração.

Por outro lado, o aumento da esperança média de vida induziu o reforço do envelhecimento demográfico (faixa etária sénior).

Segundo os dados da PORDATA, Portugal apresentou um índice sintético de fecundidade de 1,21 filhos por mulher em 2013, sendo que a UE apresenta 1,6 em média. Recentemente, em 2022, o ISF (Índice Sintético de Fecundidade) apresentou a média de 1,43 filhos por mulher em Portugal, fixando o mesmo valor que o ano anterior e revelando o aumento da idade da mulher de 24,3 anos (em 1972) para 30,8 anos (em 2022) (Comissão para a Cidadania e a Igualdade de Género, 2022). Esse aumento do ISF pode estar relacionado com o aumento da população residente de nacionalidade estrangeira, que é representado por uma geração mais jovem (Comissão para a Cidadania e a Igualdade de Género, 2022). O Índice Sintético de Fecundidade (ISF) é uma medida demográfica que indica o número em média de filhos que uma mulher possa gerar ao longo da sua vida reprodutiva, caso as taxas de fecundidade específicas se mantenham constantes (Sistema Integrado de Metainformação, 2023). Esse **índice** pode ser influenciado por vários **fatores** pertencentes a várias categorias: **económicos** (rendimentos e custo de vida), **sociais e culturais** (normas culturais e educação), **políticas públicas** (políticas de apoio à família e à saúde reprodutiva), **saúde** (materna e infantil, e a fertilidade) e as **mudanças sociais** (desde a urbanização à mudança de género) (*Inquérito à Situação Financeira das Famílias*, 2024). E o índice é impactado por esse fator, com o aumento da população na idade reprodutiva, a diversidade culturas e as normas de fecundidade, o impacto económico, as políticas de integração e de apoio, e as mudanças demográficas.

¹⁷ O **saldo migratório** é a diferença entre o número de pessoas que entram para o país (imigrantes) e o número de pessoas que saem do país (emigrantes).

Dado esse impacto dos efeitos, o país mostra a **taxa líquida de migração**¹⁸ em negativo (-3,6%), quando a da UE (27 Estados-membro) era de 1,8%, no ano de 2012. Até 2015, previu-se o crescimento da população devido ao saldo migratório positivo. No entanto, ocorreu um desequilíbrio não apenas nos níveis migratórios, como a taxa de fecundidade a nível nacional. E, parecendo uma novidade, o crescimento populacional deve-se à imigração. Para que esse déficit de fecundação acabe, é necessário proporcionar boas condições para o desenvolvimento de um ser humano tais como o aumento do salário mínimo, acesso facilitado à habitação, rede de cuidados infantis eficaz e uma estabilidade laboral eficaz (Gonçalves, 2024).

Por isso, se não houver o contributo das migrações nem a manutenção do saldo migratório positivo, Portugal terá muitas dificuldades em inverter os baixos níveis de efetivos em idade ativa, porque haverá um agravamento da demografia associado ao envelhecimento populacional (Alto Comissariado para as Migrações, 2015-2020, 17-18).

Eixos Prioritários

Os eixos prioritários selecionados no Plano Estratégico Nacional são, à partida, indicadores da importância dos grupos imigrantes no contexto português. Além de ir ao encontro com a CMVC, relativamente às 12 áreas de intervenção (Torres, Santos, & Faria, Plano Municipal para a Integração dos Migrantes- Viana do Castelo 2015/2017, 2015, 33-48), os eixos prioritários fortalecem a política intercultural, focada na luta contra a discriminação, na integração de imigrantes e no retorno de emigrantes portugueses. Esse tipo de abordagem promove a relação de várias culturas e desenvolve a consciência das pessoas, equilibrando a nossa cultura com a das outras pessoas.¹⁹

¹⁸ **Fórmula de cálculo da taxa líquida de migração** ($TCM = [SM(0,t) / [(P(0) + P(t))/2]] * 10^n$; $SM(0,t)$ - Saldo migratório entre os momentos 0 e t; $P(0)$ - População no momento 0; $P(t)$ - População no momento t).

¹⁹ Eixo I – Políticas de integração de imigrantes: os objetivos deste eixo visam a consolidação do trabalho de integração, capacitação e combate à discriminação dos imigrantes e grupos étnicos na sociedade portuguesa, tendo em vista uma melhor mobilização do seu talento e competências, a valorização da diversidade cultural e religiosa, o reforço da mobilidade social, da descentralização das políticas de integração e uma melhor articulação com a política de emprego e o acesso a uma cidadania comum.

Eixo II – Políticas de promoção da inclusão dos novos nacionais: os objetivos deste eixo têm em vista o reforço de medidas de promoção da integração e inclusão dos novos nacionais, nomeadamente dos descendentes de imigrantes e de todos aqueles que, entretanto, acederam à nacionalidade portuguesa, através de ações nos domínios da educação, formação profissional, transição para o mercado de trabalho, participação cívica e política, inclusão digital, empreendedorismo e capacitação.

4.2.2. FAMI (Fundo para o Asilo, a Migração e a Integração)

O Fundo para o Asilo, a Migração e a Integração contribui para uma gestão eficaz dos fluxos migratórios e na definição de uma abordagem comum em matéria de asilo e migração.

É um dos pilares para o cofinanciamento do Plano Estratégico para as Migrações (PEM), abordando a visão integrada, geral e transversal das políticas nas Migrações.

Para tal, os projetos/atividades deverão ser enquadrados nas seguintes ações previstas:

- **Centros Locais de Apoio à Integração de Migrantes (CLAIM):** prestação de serviços em inúmeras áreas (regularização, nacionalidade, reagrupamento familiar, habitação, retorno voluntário, trabalho, saúde, educação, entre outras), com articulação com Centros Nacionais de Apoio à Integração de Migrantes de Lisboa, Norte e Algarve e serviços da administração pública);
- **Ações de promoção e/ou apoio a medidas ativas de integração:** medidas para contribuir na integração de cidadãos nacionais de países terceiros (refugiados e/ou beneficiários de proteção internacional-asilo), criando e implementando atividades socioculturais, com entidades do setor cultural e social para promover a interculturalidade;
- **Sessões de informação/sensibilização:** esclarecer e apoiar os cidadãos de países terceiros, como a edição e publicação de materiais sobre a situação social dos mesmos (reconhecimento profissional/académico, realçar as vias legais migratórias e os riscos à imigração ilegal);
- **Promoção de ações de educação não-formal:** ações de língua portuguesa para certificado, ações de alfabetização (leitura e escrita na Língua Portuguesa) e ações integradas de orientação cultural para promover o contexto local, instituições e práticas no mercado de trabalho;
- **Constituição de equipas multidisciplinares e multilingues:** aconselhamento e assistência no alojamento, meios de subsistência, aconselhamento administrativo, cuidados de saúde, apoio

Eixo III – Políticas de coordenação dos fluxos migratórios: os objetivos deste eixo dirigem-se à valorização e promoção internacional de Portugal enquanto destino de migrações, através de ações nacionais e internacionais de identificação, captação e fixação de migrantes, contribuindo para uma gestão mais adequada e inteligente dos fluxos migratórios e para o reforço da atração e circulação de talento e capital humano.

Eixo IV – Políticas de reforço da legalidade migratória e da qualidade dos serviços migratórios: os objetivos deste eixo prendem-se com o reforço da capacidade de intervenção transversal na execução da política migratória, através do aprofundamento da rede de parcerias com entidades públicas e privadas, do enquadramento e acompanhamento dos potenciais migrantes, do recurso a ferramentas eletrónicas, da flexibilização dos procedimentos de entrada e da afirmação de uma cultura reforçada de qualidade e de boas práticas na prestação dos serviços migratórios.

Eixo V – Políticas de reforço da ligação, acompanhamento e apoio ao regresso dos cidadãos nacionais emigrantes: os objetivos deste eixo visam ações e programas, em articulação estreita com o Ministério dos Negócios Estrangeiros, que promovam, acompanhem e apoiem o regresso de cidadãos nacionais emigrados no estrangeiro ou o reforço dos seus laços de vínculo a Portugal, contribuindo, por essa via, para a reversão do movimento emigratório de cidadãos portugueses para o estrangeiro.

psicológico/social, assistência a menores e reunificação familiar nas diversas estruturas locais públicas e privadas;

- **Dinamização de projetos que organizam, capacitam e acompanham os grupos de cidadãos:** responsabilização dos processos integradores nos refugiados, tornando-os mais autónomos: alojamento, acesso à saúde, aprendizagem da língua portuguesa, educação, formação profissional, tradução, apoio jurídico, acesso ao mercado de trabalho, participação na vida local, através da mobilização de parcerias com entidades públicas e/ou privadas em cada território.

4.2.3. PMIMVC (Plano Municipal para a Integração de Migrantes de Viana do Castelo)

O PMIMVC 2020-2022 é um plano estratégico e interventivo no acolhimento e integração dos migrantes, consolidando as políticas e as medidas em áreas fundamentais para a integração migratória na comunidade local. A PAMP (Plataforma de Acompanhamento e Monitorização do Plano), existente há várias edições e contribuidora para este plano, é liderada por um técnico superior do município e constituída por pessoas civis e por inúmeras entidades (públicas e privadas) que se debruçam sobre o tema migratório (“Equipa para as Migrações”). A partir disso, reconhece-se a realidade das migrações, identificando dificuldades, necessidades, problemas, com o princípio de conhecer as potencialidades, recursos e traçar objetivos estratégicos.

As áreas trabalhadas no PMIMVC são: mercado de trabalho e empreendedorismo; serviços de acolhimento e integração; educação e língua; capacitação e formação; cultura; saúde; cidadania e participação cívica; media e sensibilização da opinião pública; solidariedade e resposta social; racismo e discriminação; urbanismo e habitação; e o desporto e lazer.

As edições de 2015-2017 e 2018-2020 compreenderam a criação de um instrumento que verifica e monitoriza o nível migratório no Concelho e que melhora a ajuda na comunidade. Por isso, juntamente com os técnicos do SIG (Sistemas de Informação Geográfica), criou-se uma plataforma informática que apoia as políticas locais de acolhimento e de integração.

Esta plataforma divide-se e acompanha as duas componentes: implementação de medidas e monitorização do PMIM. Os colaboradores, com a acumulação de funções (Município, Equipa para as Migrações, Rede de Parceiros), possuem três funções: coordenação entre o processo de implementação e as pessoas responsáveis por ele (cada medida, específica ou transversal), coordenação das reuniões dos elementos da equipa que monitorizam e acompanham semanalmente, e a elaboração de relatórios para monitorar o plano e as conclusões das unidades orgânicas. Além disso, a equipa é representada pela Equipa de Gestão (Município de Viana do Castelo), Equipa de Coordenação (Equipa para as Migrações e a Plataforma de Acompanhamento) e as Equipas de implementação.

4.3. Indicadores demográficos distritais e concelhios

Os indicadores demográficos são ferramentas essenciais para a análise das características populacionais de uma determinada região, seja a nível distrital ou concelhio (Viana do Castelo). Esses indicadores fornecidos informam sobre a estrutura etária, composição familiar, taxa de natalidade, mortalidade, migração e outros fatores que determinam o desenvolvimento social e económico das comunidades sociais. Através dessa comparação com os indicadores, é possível identificar tendências, desigualdades e necessidades próprias das pessoas, permitindo que os gestores públicos e organizações de cariz social criem planos mais eficazes. Além disso, esta análise revela vantagens, tal como a compreensão das dinâmicas populacionais, prevendo as futuras mudanças e a formulação de estratégias capazes para o desenvolvimento sustentável do distrito/concelho (Alto Comissariado para as Migrações, 2020).

4.3.1. Indicadores demográficos e geográficos do concelho de Viana do Castelo

Com a prática dos 6 pilares relativos ao FAMI (promoção dos CLAIM, ações de integração de imigrantes, sessões que sensibilizem o povo acolhedor, a faculdade em aprender o português, criação de equipas multidisciplinares e multilingues, e criação de projetos integradores), o PMIMVC acompanha os indicadores demográficos e geográficos, tanto a nível distrital como a nível concelhio, que refletem os princípios estabelecidos por ele. No distrito existem várias situações, analisando de forma profunda a nível dos concelhos.

Anos	Total		População Portuguesa		População Estrangeira		Dupla Nacionalidade		Apátrida	
	2011	2021	2011	2021	2011	2021	2011	2021	2011	2021
Alto Minho	244.836	231.266	240.710	224.311	4.120	6.952	x	X	6	3
Arcos de Valdevez	22.847	20.718	22.542	20.288	305	430	x	X	0	0
Caminha	16.684	15.797	16.289	15.260	395	536	x	X	0	1
Melgaço	9.213	7.773	8.967	7.591	246	182	x	X	0	0
Monção	19.230	17.816	18.701	17.044	529	772	x	X	0	0
Paredes de Coura	9.198	8.632	9.066	8.443	132	189	x	X	0	0
Ponte da Barca	12.061	11.044	11.889	10.831	172	213	x	X	0	0
Ponte de Lima	43.498	41.164	43.091	40.543	405	621	x	X	2	0
Valença	14.127	13.623	13.605	12.673	522	948	x	X	0	2

Viana do Castelo	88.725	85.778	87.585	83.288	1.136	2.490	x	X	4	0
Vila Nova de Cerveira	9.253	8.921	8.975	8.350	278	571	x	X	0	0

Tabela 2- Enquadramento demográfico do distrito de Viana do Castelo (PORDATA, 2024)

A PORDATA divulgou, relativamente aos anos de 2011 e 2021 e no âmbito dos Censos 2021, resultados sobre a Estimativa de População Imigrante e Nacional na zona do Alto Minho. Trata-se, então, de uma norma **ad hoc**²⁰ sobre a população portuguesa, estrangeira, com dupla nacionalidade e apátrida.

A população, no total, é de 244 836 em 2011 e 231 266 em 2021, menos 13 570 do que em 2011.

No entanto, houve um aumento migratório em 2020 com 519, contrariamente ao ano de 2011 que houve um decréscimo de -5,3% (Torres, Santos, & Faria, Plano Municipal para a Integração dos Migrantes- Viana do Castelo 2015/2017, 2015). Por isso, os níveis de imigração aumentaram no espaço de nove anos na região do Alto Minho, de acordo com a CIM Alto Minho.

De acordo com os dados recolhidos, de 2021 a 2023 a região do Alto Minho registou um saldo migratório positivo que cresceu de 1.236 em 2021 para 3.042 em 2023. A expectativa é que a região tenha um crescimento contínuo, que possa ser atribuído ao aumento da qualidade de vida, ao aumento de fontes de emprego, e ao desenvolvimento da região em causa. A aplicação da informação apresentada neste trabalho deve também ser acompanhada por uma interpretação cautelosa da situação no ano de 2023, compreendendo as causas que tentam explicar a migração positiva.

Entre 2021 e 2023, vários concelhos da região de Viana do Castelo registaram um aumento no saldo migratório, cada qual impulsionado por fatores distintos. Arcos de Valdevez, por exemplo, viu o saldo migratório crescer de 128 para 403, graças à promoção de atividades culturais, melhorias na infraestrutura local e políticas de incentivo ao estabelecimento de novas residências e empresas. Da mesma forma, Caminha apresentou um aumento positivo no saldo migratório, passando de 213 para 332, através das atrações turísticas naturais, desenvolvimento turístico e das melhorias nos serviços públicos que tornaram a região mais acolhedora para os novos residentes. Melgaço teve um crescimento notável de 25 para 134, refletindo esforços locais de revitalização económica e investimentos em infraestruturas e serviços públicos. Monção observou um aumento de 140 para 310, demonstrando uma maior atratividade do concelho por meio do desenvolvimento de atividades económicas, promoção do turismo e valorização do património cultural. Paredes

²⁰ **Ad hoc**: regra com objetivo de resolver uma situação específica provisoriamente. Não obstante, não precisa de ser aplicada continuamente e universalmente.

de Coura incrementou o saldo migratório de 52 para 115, como resultado das políticas locais eficazes em criar um ambiente favorável para novos moradores e eventos culturais, e artísticos que aumentaram a visibilidade do concelho. Ponte da Barca, por sua vez, apresentou um aumento de 61 para 161, impulsionado por iniciativas de desenvolvimento sustentável e melhorias na infraestrutura local. Ponte de Lima, que começou com um saldo migratório baixo de 8, alcançou 276, em grande parte devido a políticas de promoção do turismo, preservação do património histórico e cultural, e desenvolvimento de atividades económicas locais. Valença também registou um aumento de 204 para 295, refletindo o sucesso de programas locais de desenvolvimento urbano e melhorias na qualidade de vida. Viana do Castelo destacou-se com um crescimento de 248 para 822, impulsionado pelo desenvolvimento económico, investimentos em infraestruturas e promoção cultural. Finalmente, Vila Nova de Cerveira apresentou um saldo migratório positivo, subindo de 157 para 194, beneficiando-se das características paisagísticas e do desenvolvimento de projetos culturais e ambientais que melhoraram a qualidade de vida e a permanência de novos moradores.

Anos	Saldo total		Saldo natural		Saldo migratório	
	2021	2023	2021	2023	2021	2023
Alto Minho	-562	(R) 1 541	-1 798	-1 501	1 236	(R) 3 042
Arcos de Valdevez	-121	(R) 146	-249	-257	128	(R) 403
Caminha	67	(R) 236	-146	-96	213	(R) 332
Melgaço	-124	(R) -16	-149	-150	25	(R) 134
Monção	-80	(R) 117	-220	-193	140	(R) 310
Paredes de Coura	-40	(R) 33	-92	-82	52	(R) 115
Ponte da Barca	-75	(R) 73	-136	-88	61	(R) 161
Ponte de Lima	-198	(R) 64	-206	-212	8	(R) 276
Valença	106	(R) 227	-98	-68	204	(R) 295
Viana do Castelo	-170	(R) 525	-418	-297	248	(R) 822
Vila Nova de Cerveira	73	(R) 136	-84	-58	157	(R) 194

Tabela 3- Saldo total, natural e migratório nos concelhos no distrito de Viana do Castelo (PORDATA, 2024) ²¹

²¹

https://view.officeapps.live.com/op/view.aspx?src=https%3A%2F%2Fwww.pordata.pt%2Fsites%2Fdefault%2Ffiles%2F2024-09%2FMunicipios_R02080001.xlsx&wdOrigin=BROWSELINK

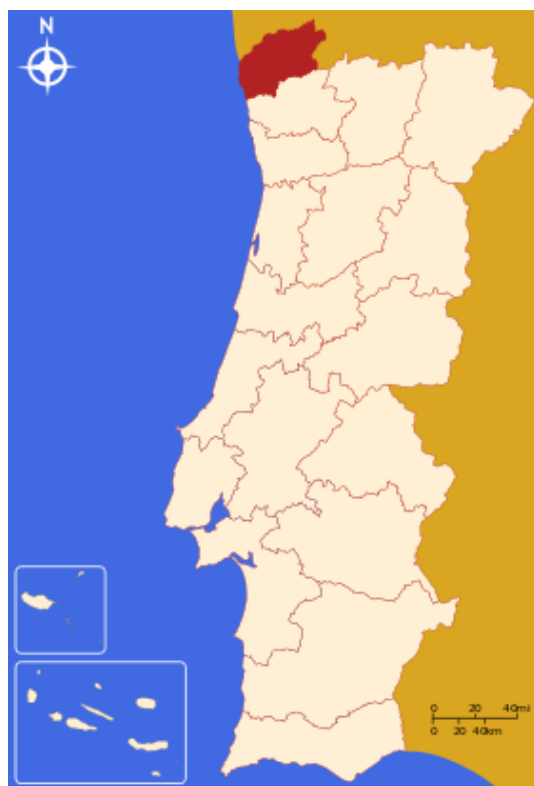


Figura 5- Mapa geográfico do distrito de Viana do Castelo (de Portugal, s.d.)

O distrito de Viana do Castelo, denominado por Alto-Minho, é constituído por 10 concelhos: Arcos de Valdevez, Caminha, Melgaço, Monção, Paredes de Coura, Ponte da Barca, Ponte de Lima, Valença, Viana do Castelo e Vila Nova de Cerveira. A população residente em 2022 foi de 232.220 habitantes, comparando com os NUTS II e o NUTS III, ao destacar a importância do distrito dentro no contexto de Portugal (Neves, 2019b, 18).

A população com idade igual ou superior a 65 anos representa uma percentagem significativa, cerca de 28,7% em 2022. É crucial, pois indica um envelhecimento da população, implicando nas áreas como a saúde, serviços sociais e os mercados de trabalho (Neves, 2019b, 18). A taxa de crescimento média anual da população residente, entre 2011 e 2022, foi negativa, diminuindo -0,5%, o que pode estar atribuído a fatores como a emigração, a baixa taxa de natalidade e o envelhecimento da população (Neves, 2019b, 18).

A densidade populacional nos concelhos foi de 104,7 habitantes por km² em 2022 (Neves, 2019b, 18). A taxa bruta de natalidade foi de 6,0% em 2021, enquanto a taxa de mortalidade não se especificou, mas também serve como um fator que deve ser considerado na análise demográfica (Neves, 2019b, 18).

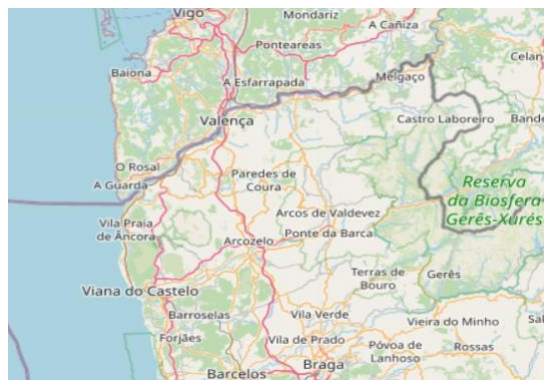


Figura 6- Mapa cartográfico do distrito de Viana do Castelo (de Portugal, s.d.)

4.3.2. Indicadores demográficos e geográficos do concelho de Viana do Castelo

O concelho de Viana do Castelo, situado na região do Alto Minho, é uma área rica em história, cultura e beleza natural, refletindo uma diversidade de indicadores demográficos e geográficos que moldam a sua identidade. É constituído por 27 freguesias, com uma área territorial de 319,02 km² e com a densidade populacional de 267,00 Hab./km². O Município de Viana do Castelo integra a NUT II na Região do Norte (AEP, s.d.).

A nível demográfico revela uma população que, apesar dos seus desafios, mantém uma estrutura social coesa. Em relação aos níveis de rendimento médio, o concelho pode estar abaixo da média nacional, refletindo o destaque de setores económicos que não têm mais eficácia na geração de riqueza do que as indústrias mais tecnológicas (Neves, 2019). Além disso, este concelho revela um potencial turístico da região, com a representação de 24,3% da sua totalidade na NUTS III, classificando-o como destino atrativo, mas também necessita da mudança e da diversificação no setor, para que se garanta um crescimento sustentável (com locais como a Praia do Cabedelo, a cidade de Viana do Castelo, entre outros) (Neves, 2019).

A nível geográfico, é caracterizado por inúmeras paisagens de montanhas, vales e uma costa atlântica deslumbrante, contribuindo para a beleza natural da região e influenciando a economia local, que está dependente da agricultura, pesca e turismo (Neves, 2019). As infraestruturas melhoraram ao longo o tempo mas, no entanto, enfrentam desafios em relação à acessibilidade e à conectividade nas áreas mais rurais do concelho (Neves, 2019).

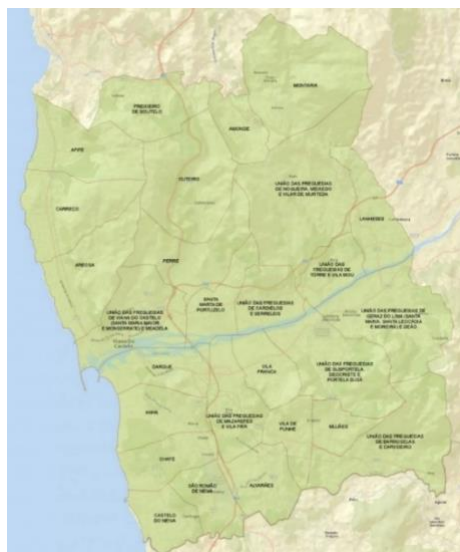


Figura 7- Mapa cartográfico do concelho de Viana do Castelo e freguesias respetivas (Castelo, 2023)

4.4. Agrupamento de Escolas do Monte da Ola

O Agrupamento de Escolas de Monte da Ola (AEMO) é uma instituição educativa que se destaca na promoção de uma cidadania ativa e inclusiva, desenvolvendo a integração dos alunos. Ao haver uma comunidade estudantil diversificada, o AEMO procura o potencial das capacidades de cada aluno, assegurando que todos tenham o acesso a uma educação com qualidade. O projeto educativo é fundamentado através de evidências e no conhecimento da realidade, com uma abordagem personalizada e eficaz (Agrupamento de Escolas de Monte da Ola, 2022a).

A nível de estratégias, procura a formação da comunidade escolar em várias áreas de intervenção e ações que a melhorem (desenvolvimento da literacia, a promoção da inclusão e o fortalecimento da comunicação através dos media). Além disso, a escola colabora com a comunidade educativa (docentes de diferentes quadros e especializações, alunos e famílias), quando monitoriza e avalia as suas práticas educativas. Esta escola interessa-se pela melhoria de recursos e a segurança escolar, elevando o local educativo como um ambiente propício para a aprendizagem e o contacto social entre os alunos, como se evidencia na participação em programas como o TEIP (Territórios Educativos de Intervenção Prioritária) (Agrupamento de Escolas de Monte da Ola, 2022c).

O agrupamento de Escolas de Monte da Ola é composto por 13 unidades orgânicas, desde a Educação Pré-Escolar até o Ensino Secundário, distribuídas em dez freguesias do concelho de Viana do Castelo (Alvarães, Neiva, Vila Nova de Anha, Chafé, Darque, Vila Franca, Castelo do Neiva, União das Freguesias de Mazarefes e Vila Fria e União das Freguesias de Subportela, Deocriste e Portela Susã), estando sediado na Escola Básica e Secundária de

Monte da Ola (Vila Nova de Anha), onde abriga o maior número de alunos. Este agrupamento tem cerca de 2283 alunos, distribuídos pelo Ensino Pré-Escolar, Ensino Básico (1º, 2º e 3º Ciclos) e o Ensino Secundário, incluindo também uma turma PIEF (Programa Integrado de Educação e Formação). Em relação aos contextos socioeconómicos, cerca de 33,9% dos alunos têm a Ação Social Escolar (ASE). E também têm o Centro de Apoio à Aprendizagem (CAA), que serve de apoio aos alunos com multideficiências e perturbações do espectro de autismo (Agrupamento de Escolas de Monte da Ola, 2022b).

Este Agrupamento tem os seguintes objetivos: construir uma escola dinâmica, estimulando o aluno a desenvolver as competências profissionais e sociais; formar os alunos como cidadãos ativos, responsáveis e conscientes, para que estejam preparados para descobrir, explorar e resolver problemas em prol da autorrealização e o respeito pela diversidade cultural; promover a integração social, oferecendo apoios educacionais e pedagógicos conforme as necessidades individuais dos alunos; fortalecer a colaboração entre professores, praticando uma boa pedagogia; e reduzir o abandono escolar, através de uma parceria entre a comunidade e as famílias (Agrupamento de Escolas de Monte da Ola, 2023, 7). E os seguintes valores: o conhecimento, a cidadania, a liberdade e humanismo, a inclusão, a inovação, a autodeterminação, a participação, o plano de monitoramento e a avaliação. Esta avaliação procura o sucesso escolar dos alunos, o grau de integração e participação e a colaboração, além da autoavaliação do ambiente escolar, que se caracteriza através de relatórios, resultados e estratégias escolares adotadas nas suas estruturas, analisando os pontos fortes e pontos de melhoria (Agrupamento de Escolas de Monte da Ola, 2023).

A Escola EB 2/3 Carteadado Mena, sediada em Darque (Viana do Castelo), é uma instituição escolar que é reconhecida pela participação em programas de inovação e projetos educativos (Correio do Minho, 2010), como por exemplo, o programa Eco-Escolas (importância da sustentabilidade e a preservação ambiental, desenvolvendo atividades que abordem a reciclagem, redução de desperdício e a preservação dos recursos naturais) (Eco-Escolas, s.d.).

Os objetivos desta Escola são: garantir o acesso ao ensino adaptado e inclusivo aos alunos, independentemente das necessidades educativas; promover a educação ambiental através do programa Eco-Escolas (Eco-Escolas, s.d.), praticando a consciência ecológica; proporcionar uma educação de excelência aos alunos em relação ao futuro; praticar o desenvolvimento integral dos alunos (desporto, artes, entre outros); e certificar as oportunidades de qualificação para os cidadãos (Correio do Minho, 2010).

Este agrupamento é composto por contextos sociais heterogéneos, ou seja, por uma diversidade cultural e socioeconómica diferente. Por isso, o Diretor do Agrupamento José Carlos Freitas (2022) diz que é ineficaz uma estratégia única para que todos se incluam, optando por uma diversificação da estratégia, através das metodologias, normas ou procedimentos para cada tipo de contexto social. E reforça os meios técnicos, materiais e humanos com o fim de combater os índices de desigualdade verificados entre alunos.

Assim, o que importa é a comunidade educativa sentir-se beneficiada com vários apoios, como as refeições gratuitas ou com um custo reduzido, aquisição de material escolar e visitas de estudo. Contudo, o Diretor reconhece a possibilidade de contabilizar o número total de alunos matriculados. Para aproximar a quantidade dos alunos presentes, ele contabilizou a partir do projeto “Escola, liderança e futuro”, que teve no início do ano letivo de 2022.

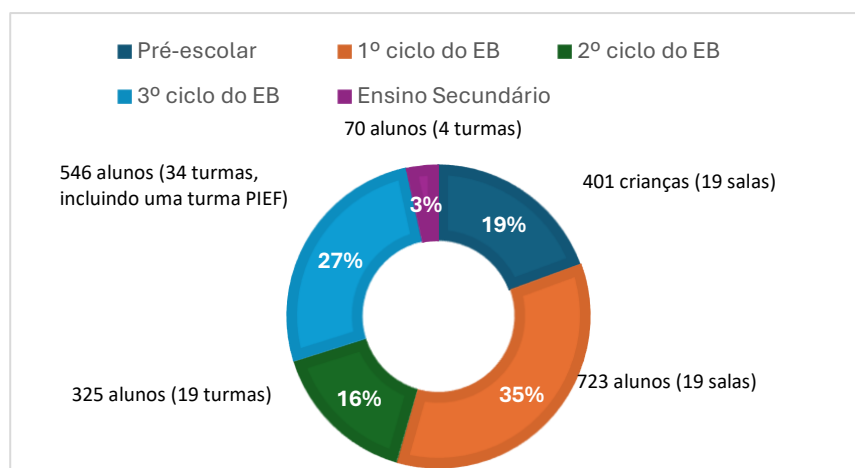


Gráfico 1- Número estimado de alunos no Agrupamento de Escolas de Monte da Ola

Assim, com a aplicação deste critério, em setembro de 2021, havia 2.065 alunos matriculados, distribuídos em 117 turmas/grupos dos vários ciclos de ensino.

4.5. Sumário

Este capítulo apresenta algumas instituições e projetos de acolhimento e integração de migrantes e também alguns dos indicadores demográficos e geográficos, desde o distrito até ao concelho e faz a apresentação do Agrupamento de Escolas de Monte da Ola. Além disso, foi analisada e apresentada a Escola EB 2/3 Carteador Mena, situada na freguesia de Darque (Viana do Castelo).

Capítulo 5- Apresentação e interpretação dos resultados

5.0. Introdução e finalidades

Este capítulo apresenta os resultados que foram obtidos ao longo desta investigação, representando uma informação importante e válida para compreender este fenómeno em estudo, o que permite analisar, verificar e responder às questões de investigação formuladas durante a definição dos objetivos de investigação. Por conseguinte, o capítulo divide-se em três partes: 1) a análise e interpretação dos questionários (aplicado no início do projeto, ou seja, antes da realização das duas sessões), 2) a análise e interpretação das entrevistas, e 3) a análise dos dados relativos à realização das atividades artísticas.

E as finalidades deste capítulo incluem: apresentar os dados de forma clara e objetiva usando metodologias de recolha para facilitar a compreensão e interpretar os resultados obtidos em resposta à problemática e questões de investigação.

5.1. Resultados dos questionários aplicados aos alunos

Os resultados que serão apresentados foram retirados de um questionário aplicado aos alunos do 5.º ano (EB 2/3 de Carteador Mena), que frequentam a Educação Visual. Entre os dias 11 e 18 de outubro de 2024 foram entregues 53 questionários, tendo contado para tal, com a colaboração da docente e da Diretora de Turma. Foi recolhido menor número, pelo que, a amostra total no presente estudo é constituída por 36 alunos das três turmas do 5º ano da EB 2/3 de Carteador Mena.

	5ºA	5ºB	5ºC
F	7	5	7
M	9	7	1
TOTAL	16 (44,40 %)	12 (33,30 %)	8 (22,20 %)

TOTAL DE ALUNOS	36
------------------------	----

Tabela 4- Distribuição da amostra por turmas e por sexos

Os dados obtidos permitiram a construção da tabela nº 4, que nos mostra a distribuição realizada da amostra no 5º ano de escolaridade, com a 5ºA a ter 16 alunos (44,40 %), seguindo a turma 5ºB com 12 alunos (33,30 %) e a turma 5ºC com 8 alunos 22,20 %.

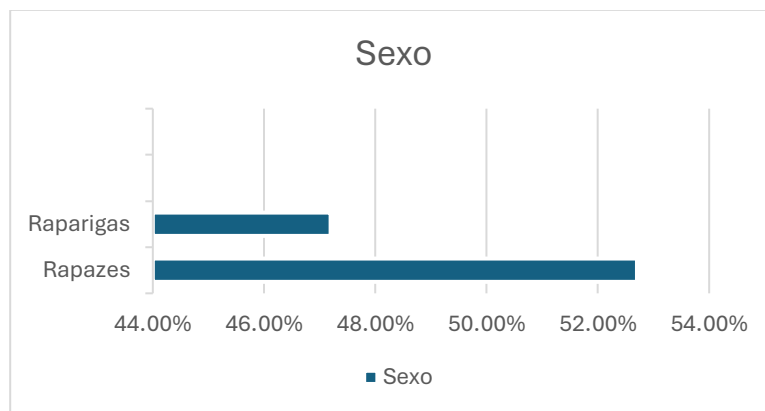


Gráfico 2- Distribuição da amostra por sexo

Esta população estudantil divide-se, por géneros, com 52,70% (n=19) do sexo feminino e 47,20% (n=17) do sexo masculino, como se pode verificar no gráfico nº2.

5.1.1. Caracterização sociodemográfica

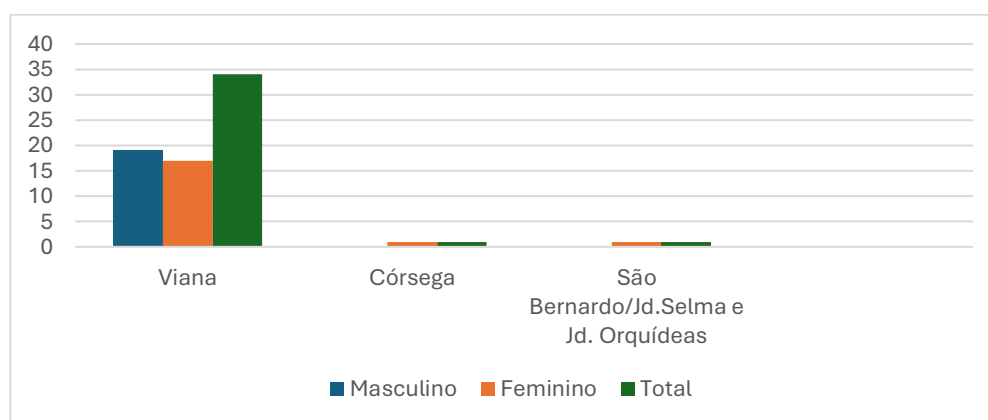


Gráfico 3- Distribuição da amostra por locais- Concelho de Viana

A maioria dos estudantes da EB 2/3 Carteadado Mena são portugueses, em seguida do Brasil, Angola e Ucrânia. Na quinta questão se já residiram em mais cidades/freguesias antes de Viana, 34 alunos responderam que moraram só em Viana (94,40 %). Além disso, houve dois participantes a responder Córsega (2,70 %) e São Bernardo/Jd. Selma e Jd. Orquídeas (2,70 %) como locais anteriormente habitados por eles.

5.1.2. Residência em Viana

Justificação	Frequência	Percentagem
Vimos fugidos da guerra	2	5,50%
Segurança e educação	1	2,70%
Porque nós queríamos vir para Portugal	1	2,70%
Porque meus pais trabalham em Portugal	1	2,70%
Não responderam à questão	31	86,10%

Tabela 5- Motivos para a mudança em Portugal/Viana

Em relação aos motivos que levaram os alunos imigrantes a mudar para Viana, dois (5,50 %) responderam que vieram fugidos da guerra que se encontra atualmente na Ucrânia, em datas diferentes (há 4 meses e há 1 mês), sem saberem a língua. Além disso, um participante (2,70 %) respondeu que vieram por razões de segurança e educação, outros 2,70 % (n=1) declararam apenas a vinda para Portugal e um aluno (2,70 %) respondeu que os pais trabalhavam em território nacional e, consequentemente, esse aluno veio também. Estes dados mostram uma variedade de razões para a imigração, porque além de termos crianças a imigrarem por uma melhor qualidade de vida, existem algumas que vieram por motivos de guerra no seu país de origem. No entanto, os 86,1 % (n=31) não responderam a esta questão. Conclui-se, então, que esta maioria não respondeu porque já se encontram residentes em Viana. Isso indica que essas pessoas não sentiram a necessidade de responder, talvez porque o estudo fosse direcionado a quem não reside na cidade ou porque a questão colocada não fosse relevante para elas.

Com quem tem contato?	Percentagem
Amigos	16,60%
Família	11,10%
Refugiados	2,70%
Outros	69,40%

Tabela 6- Quem conhece mais?

Os alunos foram questionados sobre o convívio com outras pessoas residentes em Viana. As respostas indicaram que 19,30 % (7 alunos) conheciam mais amigos, 11,10 % (4 alunos)

mencionaram familiares, e 2,70 % (1 aluno) conhecia refugiados. No entanto, a maioria, 66,70 % (24 alunos), respondeu "outros", indicando que as suas interações sociais não se limitavam às categorias específicas mencionadas, mas incluíam uma variedade mais ampla de pessoas. Esses dados sugerem que, embora haja uma rede de apoio entre amigos e familiares, muitos alunos têm interações sociais diversificadas na comunidade.

Com quem se relaciona mais?	Percentagem
Toda a gente	11,10%
Pessoas do seu país	11,10%
Nacionais	8,30%
Pessoas da mesma cultura/etnia	2,70%
Pessoas de outras culturas	0,00%
Outros	0,00%

Tabela 7- Com quem se relaciona mais?

Os participantes indicaram que são variadas as relações sociais em Viana. Cerca de 11,10% (5 alunos) mencionaram que se relacionam com toda a gente, independentemente da sua cultura. Devido ao ambiente inclusivo e diversificado eles foram expostos a diferentes culturas desde cedo, desenvolvendo uma mentalidade aberta e inclusiva. Além disso, 11,10% (4 alunos) disseram que mantêm relações com pessoas do país de origem. Outros 8,30% (3 alunos) afirmaram que têm relações com portugueses. Por fim, um aluno (2,70 %) mencionou que se relaciona com pessoas da mesma cultura ou etnia. Esses dados mostram que, embora haja uma tendência de interação com pessoas com culturas semelhantes, muitos deles também estabelecem conexões mais amplas na comunidade, provando que o diálogo intercultural está estabelecido na sociedade.

Da mesma cultura	Percentagem	Com os portugueses	Percentagem
Escola	22,20%	Escola	22,20%
Instituição religiosa	11,10%	Instituição religiosa	5,50%
Parque	16,60%	Parque	13,80%
Café	5,50%	Café	5,50%
Restaurante	8,30%	Restaurante	5,50%
Instalação desportiva	5,50%	Instalação desportiva	2,70%
Casa	11,10%	Casa	11,10%
Bairro	0,00%	Bairro	2,70%
Outro lugar	2,70%	Outro lugar	2,70%

Tabela 8- Comparação de lugares entre a relação de pessoas da mesma cultura e a relação com os portugueses

Na questão “*Em que sítio(s) se relaciona com pessoas do seu país ou da sua cultura?*”, os dados mostram que os alunos imigrantes se relacionam com pessoas do país de origem principalmente na escola (22,20%), no parque (16,60%), em casa (11,10%) e em instituições religiosas (11,10%). Eles também mencionaram outros locais, por exemplo, como os cafés, instalações desportivas, restaurantes e outros espaços, embora em menor quantidade. Quando se trata do contato com os portugueses, a escola continua a ser o local mais comum (22,20%), mas há uma diminuição das interações nas instituições religiosas, parques, restaurantes e instalações desportivas. Isso sugere que, embora a escola seja um ponto central de interação tanto com alunos da mesma cultura quanto com portugueses, existem outros locais de convívio que variam na importância, dependendo do grupo com quem os alunos interagem.

5.1.3. Integração em Portugal

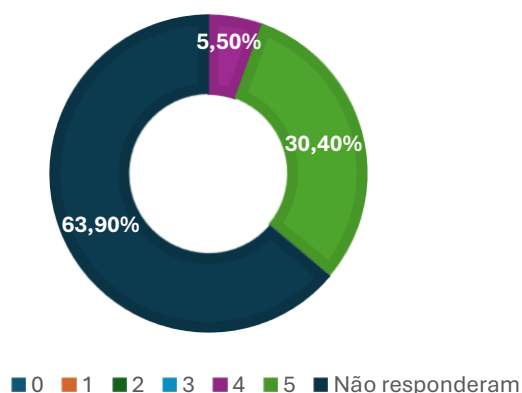


Gráfico 4- Satisfação de viver em Portugal

Em relação à satisfação de viverem em Portugal, 30,40% (11 alunos) dos alunos responderam que estão satisfeitiíssimos por viverem em Portugal e 5,50% (2 alunos) está muito satisfeito por viver em território nacional. Isso revela que os alunos se sentem respeitados e possuem uma qualidade de vida que a sua família desejava. Cerca de 63,90% (23 alunos) não se expressaram sobre essa pergunta, indicando uma variedade de razões, como a indecisão, a falta de opinião formada, entre outras.

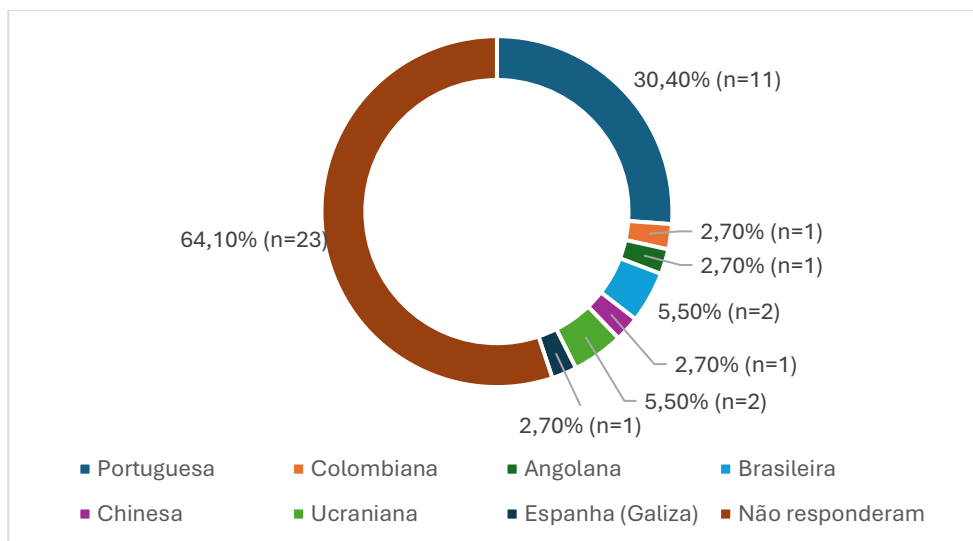


Gráfico 5- Nacionalidades

Os participantes, em relação às amizades, responderam que tinham amigos de nacionalidade portuguesa, como também de outras nacionalidades, como por exemplo, os amigos de origem colombiana, angolana, brasileira, chinesa, ucraniana e da região da Galiza (Espanha). E, como foi mencionado anteriormente, 64,10% dos alunos não responderam à questão, porque não se sentiram à vontade para responder ou porque não participaram no preenchimento do questionário.

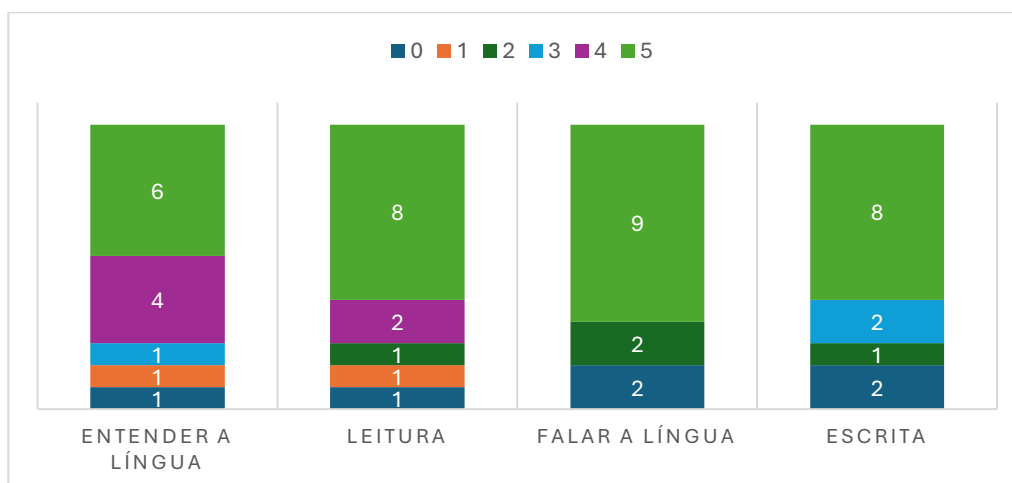


Gráfico 6- Domínio sobre a língua portuguesa

Sobre o domínio da língua portuguesa, a maioria dos participantes consegue entender, ler, falar e escrever na língua portuguesa, à exceção de duas participantes que não têm ainda a capacidade de dominar a língua, devido à diferença entre os alfabetos e os padrões de comunicação utilizados em Portugal.

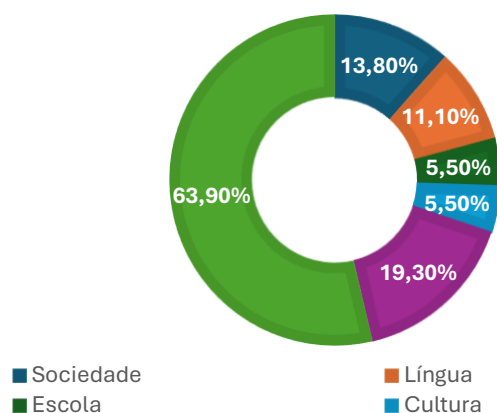


Gráfico 7- Dificuldades em Portugal

No entanto, cerca de 13,80% (n=5) dos alunos possuem algum tipo de dificuldade no que toca aos obstáculos à adaptação na sociedade portuguesa, reforçando a dificuldade na língua (11,10%; n=4), escola (5,50%; n=2) e cultura (5,50%; n=2). No fim, cerca de 19,30% (n=7) dos alunos afirmam não ter qualquer tipo de dificuldade ao se adaptarem ao português. Cerca de 63,90% (n=23) não responderam a esta pergunta. Para ajudá-los, podem ser implementadas várias medidas preventivas: aulas de Português, focadas nas habilidades da leitura, escrita, fala e compreensão auditiva; apoio escolar, programas de tutoria para a adaptação ao sistema educacional, oferecendo ajuda extra nas matérias onde têm dificuldades; a integração cultural, através da promoção de mais atividades e eventos que priorizem a comunicação entre os imigrantes e a comunidade de acolhimento; apoio psicológico, ajudando-os a lidar com o stress e a ansiedade que possam surgir durante o processo de integração; e a oferta formativa aos docentes e discentes sobre as necessidades específicas destes alunos imigrantes, melhorando a capacidade de cada um.

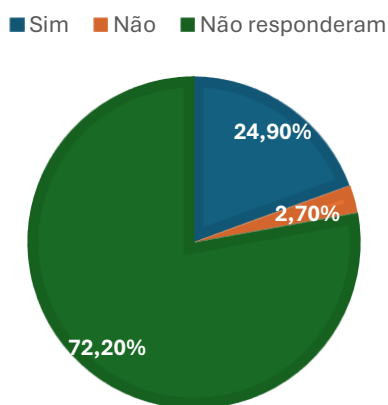


Gráfico 8- Contacto com a cultura e identidade de origem

Cerca de 24,90% (n=9) dos alunos afirmam ser importante contactar com a cultura e a identidade do seu país natal, 2,70% (n=1) dos alunos disseram que não e 72,20% (n=26) não responderam. O contato com diferentes culturas é fundamental para que os alunos ampliem a visão sobre o mundo, desenvolvam empatia e estimulem a criatividade. Ao

interagir com pessoas de várias etnias, aprendemos a respeitar e valorizar as diferenças, o que nos torna mais empáticos e dispostos a receber novas ideias. Além disso, essa diversidade cultural enriquece toda a sociedade, trazendo uma variedade de tradições, costumes e de conhecimentos que promovem um ambiente mais inclusivo e inovador. Pode haver várias razões pelas quais os participantes não responderam sobre a importância do contato com a cultura: a incompreensão da pergunta, não se sentirem à vontade para partilhar as opiniões ou porque simplesmente não tiveram experiências significativas com outras culturas. Outra razão plausível é que este tema não seja de interesse comum ou que não tenham tido tempo suficiente para perceber a questão.

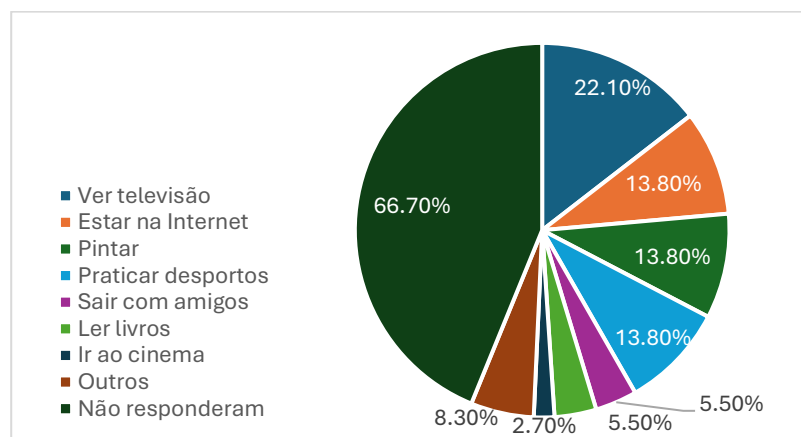


Gráfico 9- Atividades nos tempos livres

Ao questionar sobre que tipo de atividades realizavam nos tempos livres, a maioria respondeu que gosta de ver televisão (22,10 %; n=8), de estar na Internet (13,80 %; n=5), pintar (13,80 %; n=5), praticar desportos (13,80 %; n=5), sair com os amigos (5,50 %; n=2), de ler livros (5,50 %; n=2), de ir ao cinema (2,70 %; n=1) e outros (8,30 %; n=3). Os restantes alunos preferiram não responder a esta questão (66,70 %; n=24). Como resultado, é curioso observar a diversidade de atividades que as pessoas escolhem quando se sentem livres, desde a preferência da televisão e a internet, revelando o aumento da tecnologia face às outras atividades enunciadas no questionário, até à pintura, atividades físicas e a prática de desportos. Portanto, os interesses variam entre os participantes. Uma alta taxa de não resposta pode ser atribuída a vários fatores. Primeiramente, a falta de interesse ou relevância percebida pelo público-alvo pode desmotivar as respostas. A complexidade do questionário ou a falta de clareza nas perguntas também pode ter dificultado o entendimento dos participantes, levando à desistência. Outra razão pode ser a falta de tempo dos respondentes. Finalmente, a forma de distribuição do questionário e a acessibilidade do meio utilizado (entrega física) podem afetar a taxa de resposta, especialmente se os participantes perderam o documento ou têm mais facilidade com outros métodos de comunicação.

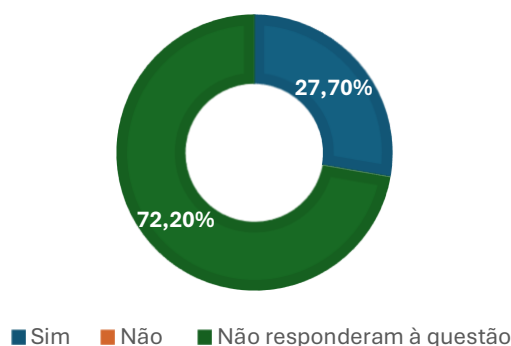


Gráfico 10- Acolhimento em Portugal

Este resultado significa que, de um grupo de alunos, aproximadamente 10 (ou 27,70%) afirmaram que se sentiam bem acolhidos em Portugal. No entanto, a maioria (72,20%, ou 26 alunos) não respondeu a essa pergunta. Importante ressaltar que nenhum aluno escolheu a opção "não", indicando que ninguém se sentiu mal acolhido, considerando um sinal positivo. Observa-se ainda, então, a necessidade de investigar a fundo sobre as razões por trás da falta da resposta, para que se entenda melhor as experiências e sentimentos de cada um. Os alunos sentem-se bem acolhidos em Portugal devido à hospitalidade, um ambiente escolar inclusivo, boas infraestruturas e serviços públicos, além das atividades culturais. A presença de uma comunidade da mesma cultura e experiências pessoais positivas, como as amizades e a participação em eventos locais, também contribuem para a sensação de acolhimento.

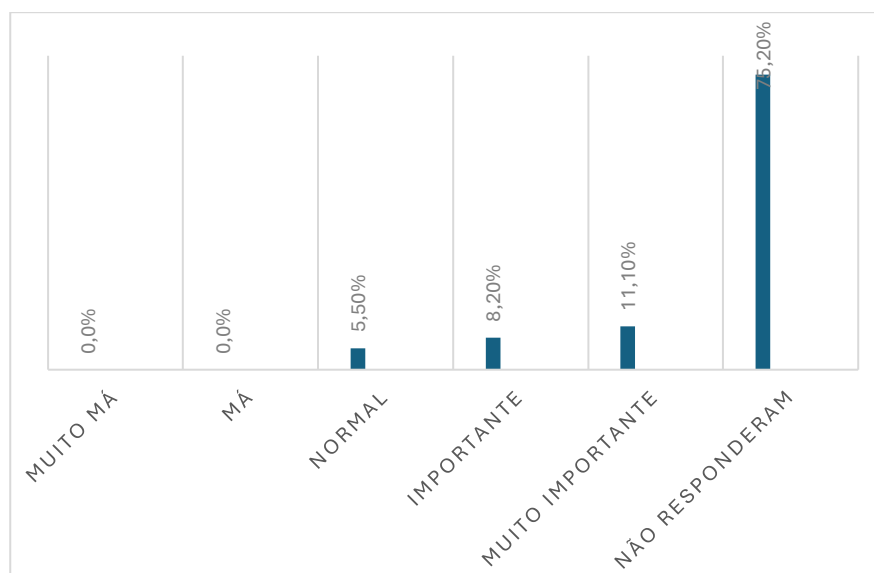


Gráfico 11- Contacto entre a cultura de origem/ de acolhimento

Sobre o contacto entre a cultura de origem e a de acolhimento, cerca de 11,10% (n=4) acham muito importante a convivência entre as duas culturas, 8,20% (n=3) acha importante e 5,50% (n=2) acha normal a partilha entre as duas culturas. A percentagem

dos 75,20% é sobre os alunos que não responderam, podendo refletir algum desinteresse ou incompreensão sobre a importância da integração cultural, sugerindo a necessidade de campanhas de consciencialização. Os dados também sugerem várias implicações para a integração de todos. Diferentes perceções sobre a importância da partilha cultural indicam que as abordagens personalizadas podem demonstrar uma maior eficácia, ajustando os programas de integração para atender às necessidades específicas dos alunos. Também é crucial a monitorização das perceções dos alunos para que se ajuste as estratégias conforme o necessário, criando um ambiente mais inclusivo e acolhedor para todos. Inclusive, ainda existem algumas implicações a serem consideradas: as barreiras linguísticas, apoio psicológico, criação de espaços e eventos que promovam a interculturalidade e o estabelecimento de canais através dos quais se comuniquem situações anómalas, contribuindo para um melhor ambiente escolar.

Em relação às dificuldades que sentem na adaptação à sociedade portuguesa, alguns alunos responderam que estão a aprender/adaptar à língua, escrita, comida, tradições e para promover a compreensão, sendo que outro participante afirmou que enquanto vai crescendo, nota que a sua identidade se molda à sociedade em que vive. Em geral, a identidade dos alunos não se alterou, porque ainda não tiveram a perceção dessa mudança.

A partir deste parágrafo, interpreta-se que os alunos enfrentam várias dificuldades na adaptação à sociedade portuguesa, principalmente relacionadas à aprendizagem da língua, escrita, comida e tradições locais, como foi comunicado na pergunta anterior. Em geral, a maioria dos alunos ainda não percebeu mudanças significativas na identidade, o que indica um processo lento e contínuo na adaptação, e que muitos ainda estão no início dessa jornada da integração cultural.

5.1.4. Interculturalidade e a arte

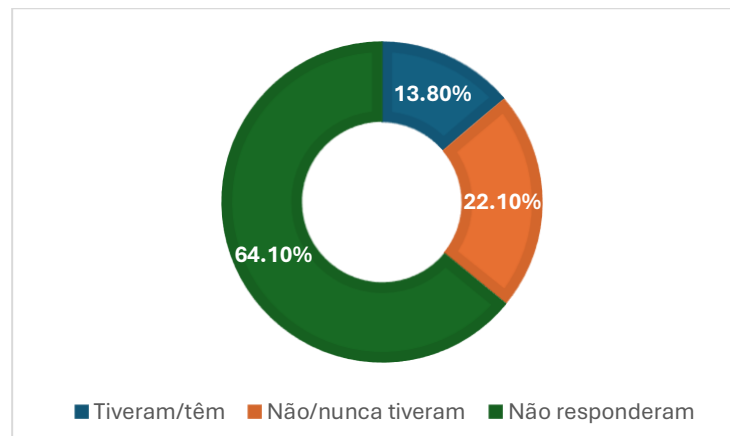


Gráfico 12- Participação nas manifestações artísticas

Em relação ao acesso à participação nas manifestações artísticas ou práticas artísticas, cerca de 13,80% (n=5) tiveram ou têm participação em várias atividades artísticas e 22,10% (n=8) não ou nunca tiveram esse contacto com a Arte. Aproximadamente 64,10% dos alunos não responderam a essa pergunta.

A falta de acesso dos alunos às manifestações artísticas pode restringir significativamente o desenvolvimento criativo e cultural de cada um. Participar em atividades como o teatro, música, dança e as artes visuais favorece a expressão pessoal, estimula o pensamento crítico e incentiva a empatia e a colaboração. Se não houver oportunidades para se envolverem nessas práticas, os alunos perdem uma via crucial no crescimento emocional e social. Além disso, o contato com as artes pode revelar talentos ocultos e proporcionar uma compreensão mais profunda de várias culturas. Assim, é fundamental garantir que todos os alunos tenham acesso igualitário nessas experiências enriquecedoras, visando uma educação mais completa e equilibrada.

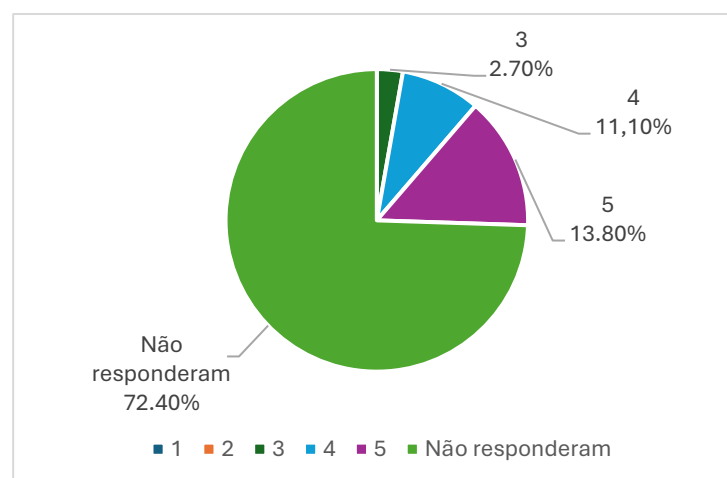


Gráfico 13- Compreensão de outras culturas através da arte

Na compreensão de outras culturas através da arte, cerca de 13,80% (n=5) responderam que é muitíssimo importante, 11,10% (n=4) respondeu que é importante e 2,70% (n=1) respondeu que é normal.

A compreensão de outras culturas através da arte é uma poderosa ferramenta de conexão e empatia. A arte, através de diversas formas, como pintura, música, dança e literatura, permite uma imersão nas tradições, valores e perspectivas de diferentes culturas. Ao explorar as expressões artísticas de uma cultura, somos capazes de apreciar as suas nuances e compreender melhor o contexto histórico e social que as molda. Quando os alunos não têm interesse ou não tiveram oportunidades para se envolverem com as artes, é importante considerar algumas estratégias para motivá-los e garantir acesso equitativo. Em primeiro lugar, despertar o interesse pode ser alcançado ao apresentar diversas formas de arte de maneira envolvente, destacando a relevância cultural e os benefícios pessoais que podem surgir dessas práticas. Para aqueles que não tiveram oportunidades, é fundamental criar programas e projetos que integrem as artes no currículo escolar, tornando-as acessíveis a todos, independentemente da situação económica.

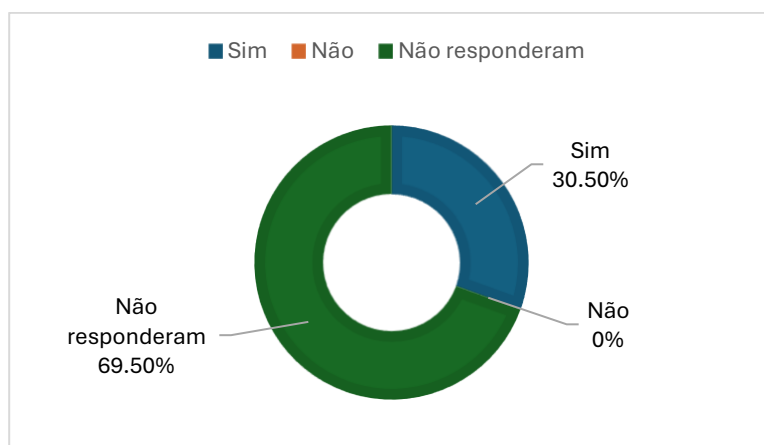


Gráfico 14- Defesa das minorias culturais através das práticas artísticas

Em relação à defesa das minorias culturais através das práticas artísticas, cerca de 30,50% (n=11) sentem que a Arte intervém na defesa das minorias culturais através das práticas artísticas. Cerca de 69,50% (n=25) não responderam a esta questão.

A Arte desempenha um papel crucial na defesa das minorias culturais, atuando como uma plataforma de expressão e resistência. Através das práticas artísticas, essas comunidades podem compartilhar as histórias, tradições e desafios, promovendo visibilidade e reconhecimento das identidades culturais. Seja na forma de música, dança, teatro ou artes visuais, a arte oferece uma voz poderosa para os marginalizados, sensibilizando o público

e fomentando empatia e compreensão. Assim, ela não só preserva a cultura, mas também serve como ferramenta de ativismo social e de inclusão.

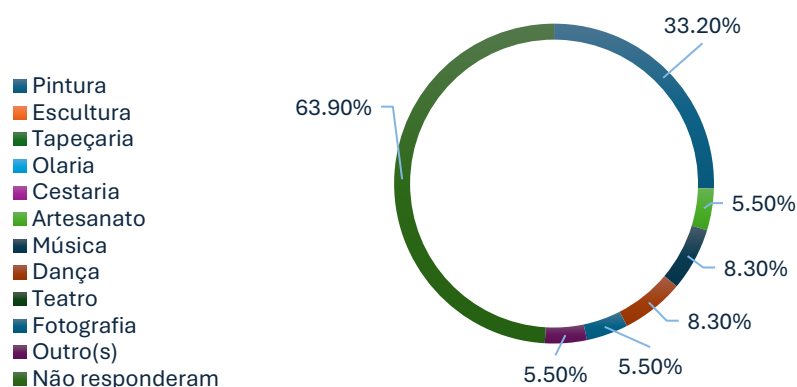


Gráfico 15- Prática de atividades artísticas

Os alunos, na questão sobre que tipo de atividades artísticas costumam praticar, responderam com várias alíneas colocadas em atividades diferentes. Por exemplo, cerca de 33,20% (n=12) responderam que gostam de pintar, 5,50% (n=2) dos alunos gostam de artesanato, 8,30% (n=3) gosta de dançar e de música, e 5,50% (n=2) gosta de tirar fotografias. Além disso, 5,50% (n=2) mencionaram outro tipo de atividades. Cerca de 63,90% não responderam a esta questão.

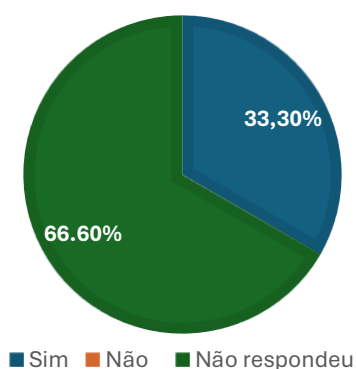


Gráfico 16- Desenvolvimento da identidade individual/coletiva através da Arte

No desenvolvimento da identidade individual e coletiva através da Arte, 33,30% (n=12) respondeu que ajuda a desenvolver as suas capacidades. Contudo, cerca de 24 alunos (66,60%) não respondeu, porque uma proporção significativa de alunos não respondeu a uma parte do questionário.

A Arte desempenha um papel essencial no desenvolvimento da identidade individual e coletiva. Através dessa criação e apreciação artística, os indivíduos exploram e expressam

as emoções, experiências e perspectivas únicas, contribuindo para a formação de uma identidade pessoal única. Ao mesmo tempo, a arte facilita a construção de uma identidade coletiva ao refletir e celebrar os valores, tradições e histórias de uma comunidade. O processo de autoexploração e reconhecimento mútuo fortalece os laços sociais e culturais, ao promover um senso de pertencimento e coesão. Na essência, a arte não só se revela ao indivíduo, mas também une as pessoas em torno de uma compreensão comum e significativa da identidade coletiva.

5.2. Resultado das entrevistas aos docentes e alunos

Os conteúdos de cada entrevista foram analisados e organizados por unidades de registo (UR). Os resultados procedentes das entrevistas estão organizados nas seguintes tabelas. Nas turmas, a investigadora questionou-os sobre os aspetos da interculturalidade enquanto os alunos realizavam as atividades artísticas, totalizando os 36 participantes. A entrevista aos docentes foi realizada em dois momentos: o primeiro momento foi à docente I.S. e o segundo aos restantes docentes (n=2). Por último, as entrevistas ao diretor do Agrupamento e à mediadora da Escola foram realizadas em dias diferentes.

5.2.1. Docentes, diretor e mediadora

Categoria	Inquiridos	Indicadores	Nº. U. R.
Importância da interculturalidade/práticas artísticas	2	-Com maior índice de interculturalidade	4/5
		-A arte como língua/linguagem universal	4
		-A arte/expressão artística como uma das linhas principais da cultura	5

Tabela 9- Importância da interculturalidade/práticas artísticas

Importância da interculturalidade/práticas artísticas: Esta questão sobre a promoção da interculturalidade através das práticas artísticas, ao ser questionada à mediadora e ao diretor do Agrupamento, revela uma linha contínua de que a interculturalidade está fortemente ligada e presente na EB 2/3 da Carteador Mena, por ser “uma escola de um contexto onde temos muitas culturas diferentes” (mediadora) e que “se tem acentuado nos últimos anos” (diretor). Com isso, a arte revela um papel importantíssimo na resolução de problemas entre as diferentes etnias, pelo facto da “cultura é muito passada através da

arte” e de que “aquilo que é mais instantâneo é efetivamente a comunicação através de meios de arte”.

Categoria	Inquiridos	Indicadores	Nº. U. R.
Relação harmoniosa na EB 2/3 Carteado Mena	5	-Bom/Muito bom, com algumas situações pontuais	5
Possíveis conflitos detetados	5	-Alguns	5

Tabela 10- Opinião/avaliação sobre a convivência dos alunos de várias etnias/culturas

Relação harmoniosa na EB 2/3 Carteado Mena e conflitos detetados: os docentes, diretor e mediadora defendem que existe o clima harmonioso entre as várias etnias e culturas que estão inseridas na Carteado Mena, a facilidade dos alunos se sentirem integrados na comunidade escolar, “das dificuldades da língua e eles ajudam-se, posso afirmar que temos um ambiente em que há um relacionamento interpessoal harmonioso entre estas culturas todas diferentes” (mediadora).

Contudo, a maioria enfatiza que existem problemas pontuais entre a comunidade cigana e a comunidade brasileira e “conflitos com imigrantes da América Latina” (docente B.), porque houve “um olhar para os diferentes e de estranheza e de conflitos até” (mediadora) e “começou-se a sentir a perder terreno “por parte da comunidade cigana”, acabando por ser “um bocadinho mais disruptiva” (diretor). Ao mesmo tempo, a docente I.S. releva que existem alguns conflitos entre os meninos da comunidade cigana, por pertencerem a bairros diferentes, (“temos uns que são do bairro e outros que são de um acampamento. Entre eles não se dão. Portanto, entre as duas comunidades não há grande aceitação.”).

O docente H., que está há relativamente pouco tempo na escola, não assistiu a “grandes desacatos, grandes disparidades dos relacionamentos entre colegas”.

Categorias	Inquiridos	Indicadores	Nº U. R.
Programa/atividades específicas	2	-Semana Intercultural no Agrupamento	4/5

Tabela 11- Programa/atividades específicas

Programa/atividades específicas: Tanto a mediadora como o diretor do Agrupamento responderam que a atividade que mais se aproximou aos objetivos interculturais foi a Semana Intercultural do Agrupamento, durante a “uma semana tivemos aqui exposições com elementos da cultura de cada um dos nossos alunos. A bandeira do país, algumas

peças de vestuário típicas daquele país...” (mediadora), valorizando assim os costumes, tradições e o contacto constante com os alunos e os pais de “34 nacionalidades diferentes”. E também levaram pratos típicos dos seus países, revelando um “caldo de culturas” (diretor), mais tarde “divulgada pelos meios de comunicação social.” (diretor). Ao ser considerada como a primeira atividade intercultural neste contexto escolar, obtêm-se resultados promissores para outras edições desta Semana Intercultural do Agrupamento.

Categoria	Inquiridos	Indicadores	Nº. U. R.
Prática dos docentes em relação às tarefas escolares dos alunos	4	-Muita dificuldade -Quase/sem dificuldade - Com dificuldades	1 2/5 3

Tabela 12- Práticas dos docentes em relação às tarefas escolares dos alunos

Práticas dos docentes em relação às tarefas escolares dos alunos: Os docentes, em geral, não possuem quaisquer dificuldades na atribuição das tarefas aos alunos, porque “a turma faz, independentemente de serem ciganos, ucranianos, argentinos, brasileiros...” (professor B.), “a fazer aqui uma outra coisa que tem a ver com uma Educação Visual, com a educação do ver. E aqui há algumas “nuances” que são facilmente integráveis e compreensíveis por todas as culturas, por todos os meninos. “ (professor H.) e “quinto A consegue ouvir, consegue colocar questões, consegue comentar, apresenta dúvidas quando tem essa necessidade, tem sempre o material necessário” (professora I.S.). Por isso, os alunos têm as mesmas oportunidades de aprendizagem nas aulas.

Porém, existem fatores que se opõem ao sucesso integral das atividades, tais como a comunicação (“duas ou três dicas em inglês, porque infelizmente não falo ucraniano” e “mesmo com a tradução que teve ali algumas dificuldades”- professor H.), a resistência às atividades (“única resistência, já notei uma vez com um aluno cigano, em que eu lhe dava sugestões para ele completar o trabalho... fazia uma coisa assim muito... para complicar o trabalho e ele dizia que não e sim”- professor B.) e a falta de vontade nas atividades (“muito dificilmente eles aceitam qualquer desafio”- professora I. S.). Nota-se, então, que precisa de haver meios de comunicação a facilitar o diálogo entre o docente e o aluno, e uma maior motivação para a realização das atividades, adaptando o modelo a cada jovem.

Categoria	Inquiridos	Indicadores	Nº. U. R.
Comunicação com as minorias culturais	4	-Alguma dificuldade -Sem dificuldade - Sem experiência	1/2 3/4/5 5

Tabela 13- Comunicação com as minorias culturais

Categoria	Inquiridos	Indicadores	Nº. U. R.
Compreensão da linguagem	5	- Com algumas dificuldades, havendo adaptações -Alguna dificuldade -Sem dificuldades	1 2/4 3/5

Tabela 14- Compreensão da linguagem

Comunicação com as minorias culturais/Compreensão da linguagem: Em geral, tanto o docente H. como a mediadora, não sentem dificuldade na comunicação porque, a partir daí, “o pulso dos meninos e de ver as necessidades que eles nos demandam, ver as particularidades que cada menino traz, eu acho que isso só vai enriquecer as nossas aulas e a matéria que nós lecionamos” (professor H.) e “impor regras, fazer cumprir, impor ordem, garantir a segurança e a integridade de todos” (mediadora).

Mas, o docente B. e a docente I. S. revelam alguma dificuldade no que toca à compreensão das outras línguas porque, apesar de a língua portuguesa e castelhana serem parecidas, “os termos em português e em castelhano não têm nada a ver uma coisa com a outra. Por exemplo, como as tesouras, que eles dizem *terreras*.” (professor B.). E também em relação à dificuldade com os meninos ucranianos, por não entenderem ou falarem português/inglês, arranjando estratégias eficazes de comunicação, como o “uso dos tradutores do telemóvel e é assim que nos vamos comunicando” (mediadora).

O diretor revela que não teve essa experiência direta com os alunos, mas reconhece que se não houver um domínio geral das línguas, a comunicação está completamente comprometida e que “há línguas cujo alfabeto nem sequer é o mesmo que o nosso. Portanto, a comunicação é muito difícil.” (diretor). Como os entrevistados informaram, é importante utilizar uma abordagem estratégica que facilite o diálogo com os alunos imigrantes, além da semelhança entre as línguas portuguesa e espanhola.

Categoria	Inquiridos	Indicadores	Nº. U. R.
Opinião sobre o posicionamento de outros docentes em relação à temática desta dissertação	5	-Em progresso nos últimos anos -Com muita dificuldade -Não sabe	1 2 3/4/5

Tabela 15- Opinião sobre o posicionamento de outros docentes em relação à temática desta dissertação

Opinião sobre o posicionamento de outros docentes em relação à temática desta dissertação: do ponto de vista dos docentes, diretor e mediadora, não sabem ao certo o que é que os outros docentes pensam, por se encontrar numa evolução ao longo dos anos. Mesmo assim, responderam “uma grande importância às questões artísticas e acho cada vez mais com estas questões da interculturalidade” (mediadora), como a “arte é, de facto, um meio de comunicação universal” (diretor) e “está entranhado no nosso sangue

esse contacto intercultural, essa disposição de conviver com o outro e de aprender com o outro” (professor H.). Por isso, a arte, não só através das atividades visuais, ajuda-nos a transmitir as tradições e costumes, aprendendo novas experiências com as pessoas de outras culturas. Por fim, ao haver uma maior partilha de saberes, pratica-se o diálogo intercultural, revelando a empatia na sociedade.

Categoria	Inquiridos	Indicadores	Nº. U. R.
Resultado escolar dos alunos	5	- O mínimo - Bons/Muito bons - Sem bases, mas, através do diagnóstico, obteve resultados muito bons - Subjetivo	1 2/4 3 5

Tabela 16- Resultado escolar dos alunos

Resultado escolar dos alunos: Ao final, a professora I. S. diz que, nas turmas que leciona e que têm alguma dificuldade, o grau de exigência é menor, diminuindo a quantidade dos conteúdos. O professor H. não têm dados objetivos, mas reconhece o trabalho excelente por parte dos alunos de origem brasileira e de uma sensibilidade “bastante aprazível” por parte dos alunos de origem ucraniana. A mediadora revela uma avaliação subjetiva, mas muito positiva, melhorando o ambiente escolar, as práticas artísticas e que tem “contribuído imenso para nos conhecermos” (mediadora). Em relação às técnicas, a docente I.S. informa que na Ucrânia o sistema artístico é representado de outra forma: além de existir um docente para cada vertente nas Artes, tornam os alunos criativos e socialmente responsáveis, contribuindo para a democratização da sociedade ucraniana. Como no exemplo brasileiro, em que incentivam a criatividade, percepção estética, sensibilidade, coordenação motora, expressão, comunicação e habilidades sociais. Apesar dos desafios, como a falta das infraestruturas e necessidade de valorizar os professores, há esforços contínuos para melhorar a Arte, sendo essencial para o desenvolvimento cognitivo e emocional dos estudantes, promovendo capacidades importantes para a vida.

Categoria	Inquiridos	Indicadores	Nº. U. R.
Mensagem adicional à entrevista	4	- Mais-valia no desenvolvimento de projetos/iniciativas interculturais - Dificuldade no desenvolvimento, direcionando para calendas maiores - Felicitação sobre a dissertação, exemplificando uma experiência pessoal - Privilégio e desenvolvimento no futuro da arte como linguagem universal	1 2 3 4

		-Disponibilidade para aprender, desaprender através de estratégias novas	5
--	--	--	---

Tabela 17- Mensagem adicional

Mensagem adicional à entrevista: No final de todas as entrevistas, os docentes, mediadora e diretor deixaram uma mensagem. No caso dos docentes, o professor B. revela que é difícil de conseguir um tema para este tipo de iniciativas, ficando agendadas para “calendas grandes”, por não serem muito compatíveis com a separação da Educação Visual e Educação Tecnológica. O docente H. felicitou a entrevistadora pela iniciativa “pela tua vontade de abordes este assunto. Acho que é bastante pertinente nos dias que correm. Portanto, acho que isso deve ser de louvar.” (professor H.), terminando com uma experiência que vivenciou do projeto “European Values with Manga”. A docente I. S. diz que todos “projetos e intervenções que possam ser desenvolvidos na escola são uma mais-valia” porque, além de se trabalhar a interculturalidade e as áreas artísticas, os alunos podem estar integrados e serem respeitados na comunidade escolar. A mediadora revelou que é um percurso que tem de ser percorrido aos poucos, e “estarmos sempre disponíveis para aprender, desaprender, portanto deixar de fazer como sempre fizemos e voltarmos a aprender uma estratégia nova” (mediadora). E o diretor admite a “arte como meio de comunicação universal”, que se pode praticar a partir dos seus meios de expressão artística. Apesar das adversidades, os docentes, mediadora e Diretor do Agrupamento ficaram satisfeitos pela implementação deste projeto artístico em contexto escolar, abordando a Interculturalidade de uma forma mais criativa.

5.2.2. Alunos da turma 5ºA (1ª, 2ª, 3ª e 4ª sessão)

Esta turma é constituída por 16 alunos, mas tem alunos inseridos nas Unidades de Autismo, pelo facto de o grau ser elevado. No entanto, tem o aluno Daniel, que apresenta um grau menos elevado e que pode frequentar as aulas, tendo um comportamento diferentes dos colegas. O Daniel, um aluno com necessidades especiais, apresentou um comportamento bastante expressivo durante a primeira sessão na turma. Ele pode ser descrito como sorridente e frequentemente emitiu sons variados, que incluíram gritos e sons altos. Esta expressão verbal e sonora tornou-se uma característica marcante da sua interação em ambiente escolar, demonstrando a sua maneira particular de comunicar e interagir com os colegas e o ambiente ao seu redor.

Na primeira sessão, os alunos justificaram as suas escolhas de desenhar as pessoas com quem mais falam através de comentários que refletem as suas amizades e interações frequentes. As crianças mencionaram colegas como Laura, Fabrício, Rita, Carlos e Gabriel, ressaltando aspetos como amizade, brincadeiras e comportamentos específicos que apreciam nesses amigos. Essas justificações mostram como as relações sociais e as dinâmicas de grupo influenciam as preferências e as conexões entre os alunos. Como

afirma E2 da turma 5ºA: “Pareces a Laura a desenhar assim (para outra colega); Nós estamo-nos a desenhar umas às outras”. Na mesma turma, E9 diz “Eu vou-te desenhar a ti...; Essa aqui é a minha prima... esses aqui são os meus amigos”. Claramente a primeira turma esteve à vontade com as primeiras atividades propostas, apesar de no início estarem um pouco confusos. Na subcategoria sobre as pessoas com quem menos falam, as justificativas dos alunos apontaram para preferências pessoais e algumas críticas aos comportamentos dos outros colegas. Observações como "Exato... nem dá para marcar um golo direito..." e "Porque eles só jogam futebol..." revelam que algumas alunas se sentem desconectadas daqueles que têm interesses diferentes, como jogar futebol. Outros comentários indicam uma frustração com colegas que estão frequentemente no telemóvel ou que não participam nas brincadeiras. Essas respostas destacam como a falta de interesses comuns ou comportamentos percebidos como negativos podem influenciar a sociabilidade das crianças.

Na segunda sessão, intitulada "Pintura/Desenho do 'Mundo Perfeito'", os alunos tiveram a oportunidade de expressar as suas visões de um mundo ideal através da arte. Eles usaram diversos materiais e técnicas para criar pinturas e desenhos que refletiam as perceções e aspirações de cada um. Esta atividade não só permitiu que as crianças explorassem a criatividade, mas também promovia uma compreensão mútua ao partilhar essas visões artísticas com os colegas. Foi uma forma de incentivar a expressão pessoal e fomentar um ambiente de respeito e apreciação das diferentes perspetivas.

A terceira sessão, intitulada "Linguagem Visual: Pinturas dos Trabalhos", deu continuidade ao trabalho artístico iniciado na sessão anterior. Os alunos aprofundaram as habilidades artísticas e utilizaram a linguagem visual para comunicar as suas ideias de maneira mais eficaz. Durante esta sessão, os trabalhos criados foram analisados e discutidos em grupo, permitindo que os alunos recebessem feedback construtivo. Esta troca de ideias ajudou a aprimorar as técnicas de cada um e a fortalecer o entendimento da importância da arte como um diálogo intercultural.

Na quarta sessão, intitulada "Mascotes interculturais", os alunos participaram de atividades a pares onde discutiram e escolheram mascotes que representassem as suas ideias e valores, com um país ou mais à escolha. Esta sessão foi essencial para promover a colaboração e o trabalho entre pares, discutindo a criação sobre a representação artística do universo, incluindo planetas, estrelas e a Terra. Na penúltima atividade, juntaram-se a pares para criarem uma mascote ao gosto deles, com dois países à escolha e foram muito empenhados a criarem uma mascote com os seus gostos, discutindo ideias e pesquisando factos sobre os países que eles escolheram, como pode comprovar E4/5: “Olha que linda a sevilhana...; Sim... vamos fazer a bandeira de Portugal” e E6/13: “Eu vou fazer o meu cachorro; Por mim era um leão... ou um crocodilo... ou... talvez um pato e também tive a ideia de juntar um pato com um macaco... “mapato”... “macagirafa”... “macagirafico”... “macagirafrico”... é difícil... austrália... austrália porque tem muitos animais... podia ser uma cobra porque é uma coisa simples”. Durante os debates, os alunos exploraram as

características que consideravam importantes de cada país na mascote e, através dessa troca de ideias, chegaram a um consenso sobre as mascotes que simbolizariam a identidade coletiva do grupo. Esta atividade não só fortaleceu os laços dos alunos, como desenvolveu as habilidades de comunicação e a decisão entre colegas.

5.2.3. Alunos da turma 5ºB (1ª, 2ª, 3ª e 4ª sessão)

Na primeira sessão, os alunos foram convidados a desenhar as pessoas com quem mais falam e com quem menos falam. Esta atividade teve como o objetivo de explorar as dinâmicas sociais dentro da turma e ajudar os alunos a refletir sobre as interações e comunicações. Os desenhos serviram como uma ferramenta visual para que os alunos pudessem identificar as suas preferências e obstáculos à comunicação. As justificações para essas escolhas revelaram aspetos importantes sobre as relações interpessoais, incluindo motivos como amizades, interesses comuns e comportamentos que os alunos apreciam ou não nos seus colegas. Esta sessão também permitiu aos educadores uma visão clara sobre as dinâmicas sociais da turma, possibilitando mais intervenções para melhorar a comunicação e a inclusão.

Na segunda sessão, os alunos discutiram e compartilharam suas visões sobre o que consideram ser o “mundo perfeito”. Esta atividade foi projetada para incentivar a autorreflexão e a discussão sobre valores e expectativas em relação ao que eles descreveram nos seus “mundos”. Cada aluno foi encorajado a pensar criticamente sobre o que queria que estivesse no seu trabalho, dentro e fora dos limites de um círculo representativo. Através dessa discussão, foi possível desenvolver uma compreensão mais profunda de si mesmos e dos outros, promovendo um ambiente de aprendizagem mais empático e colaborativo. Esta sessão ajudou a estabelecer um conjunto de valores e expectativas coletivas que orientam o comportamento da turma.

Durante a terceira sessão, deram continuidade aos trabalhos artísticos iniciados na sessão anterior. Esta fase foi essencial para consolidar a aprendizagem e permitir que os alunos aplicassem os conceitos discutidos nas atividades práticas. Eles aprofundaram aquilo que pensaram, utilizando a linguagem visual para comunicar as suas ideias de maneira mais eficaz. A sessão também proporcionou um ambiente colaborativo, onde os alunos puderam rever e terminar os trabalhos, recebendo o *feedback* construtivo dos colegas. Essa troca de ideias e críticas levou a aprimorar as técnicas artísticas dos alunos e a fortalecer o entendimento da arte como um meio de comunicação.

Na quarta sessão, os alunos participaram na atividade “Mascotes interculturais” que envolvia o debate e a escolha das mascotes que representaria cada um. Esta atividade foi projetada para promover as habilidades como a comunicação, partilha de saberes e comunicação em grupo. Os alunos foram incentivados a expressar as opiniões e os argumentos, ouvindo atentamente as perspectivas dos colegas. No final, uma das alunas admitiu “Мені дуже подобається займатися з вами (Meni duzhe podobayet’sya zaymatysya z vamy- Eu gosto muito de trabalhar com você)”, como também E2: “Eu gostei de estar com você!”. Isto significa que, ao longo das sessões, ficaram cada vez mais participativos e com vontade de desenhar muitas coisas, inclusive estádios de futebol, como E3: “Como é a bandeira da França?... Hmm... é contra... o ... contra o PSV... sim contra o Dortmund...”. A escolha das mascotes serviu como um símbolo de identidade e coesão, reforçando o senso de comunidade e pertencimento entre os alunos. Através desta atividade, os alunos aprenderam a valorizar outras culturas, apesar de realizarem a atividade individualmente.

5.2.4. Sessões extra das turmas A e B

Nas sessões extras, as turmas A e B finalizaram a última atividade e colaboraram com a investigadora para a exposição dos trabalhos na Biblioteca Escolar da EB 2/3 de Carteador Mena, através da pintura e impressão das mãos em papéis. Durante essas sessões, a interação entre os alunos foi essencial para fortalecer os laços e promover a colaboração. Um momento particularmente significativo foi a fala de uma menina ucraniana, que expressou a sua gratidão. Este comentário destacou o impacto positivo das atividades colaborativas na superação de barreiras pessoais e culturais, e na construção de um ambiente de respeito e compreensão mútua. A sessão extra não apenas incentivou a expressão artística, como reforçou a importância da empatia e da inclusão entre os alunos, criando um ambiente escolar mais coeso e acolhedor.

5.2.5. Alunos da turma 5ºC (1ª, 2ª e 3ª sessão)

A apresentação e o diálogo inicial entre os alunos e as docentes foram cruciais para criar um ambiente de confiança e de acolhimento, onde todos pudessem se sentir à vontade para compartilhar as experiências e expectativas. Frases como "Acho que é tipo isso... porque existe muitos tipos de arte como pincel essas coisas. Eu gosto mais..." e "Tipo podia

ser a turma “girly power”, só que por causa que tem um menino não pode ser a turma de girl power... Girly power e um boy no meio...” ilustram o clima descontraído e a interação natural entre alunos e professoras, promovendo a coesão e o entendimento mútuo desde o início.

À semelhança das duas turmas já referidas, durante a primeira sessão, os alunos foram convidados a desenhar as pessoas com quem mais falam e com quem menos falam. Esta atividade teve como o objetivo de explorar as dinâmicas sociais dentro da turma e ajudar os alunos a refletir sobre as interações. Os desenhos serviram como uma ferramenta visual para que os alunos pudessem identificar as preferências e as barreiras de comunicação. As justificativas para essas escolhas revelaram aspetos importantes sobre as relações interpessoais, incluindo amizades, interesses comuns e comportamentos menos agradáveis, como disse a aluna “Mais ou menos, eu gosto mais desta porque também a outra fala muito tempo... Nada, porque eles também são ciganos. Só que não são do mesmo bairro que eu... Não, só não gostava muito do jeito da outra turma...”. Essa reflexão ajudou a melhorar a comunicação e a compreensão mútua entre os alunos.

Na segunda sessão, os alunos foram incentivados a discutir as visões sobre o que consideravam um “mundo perfeito”. Esta atividade foi projetada para promover habilidades de comunicação e a argumentação, além de incentivar a expressão de ideias e de valores. Durante os debates, os alunos exploraram as características que consideravam importantes em um mundo ideal e compartilharam as perspetivas com a turma. Essa troca de ideias permitiu que os alunos desenvolvessem uma compreensão mais profunda das perspetivas uns dos outros e construíssem uma identidade coletiva mais forte. A atividade também fortaleceu as ligações entre eles e desenvolveu habilidades de comunicação, como as situações que as alunas de etnia cigana tiveram noutra Instituição escolar.

A terceira e última sessão, intitulada “Mascotes interculturais”, os alunos participaram de uma dinâmica individual focada na discussão e na escolha de uma mascote que os representasse. Esta atividade foi projetada para promover habilidades de comunicação, argumentação e de criatividade. Durante a sessão, os alunos foram incentivados a expressar as opiniões e linguagens visuais sobre as características de uma mascote, como diz E1: “Eu queria fazer em roxo... eu queria o roxo...”; E3: “Eu acho que pinte demais...; Ahhh estou a parecer um Shrek (risos)...”; e E5: “É assim a bandeira de Portugal?”. Através desse debate, os alunos ouviram e consideraram as perspetivas dos colegas, valorizando a diversidade de ideias. A escolha da mascote serviu como um símbolo de identidade e coesão, reforçando o senso de comunidade entre os alunos. Esta atividade foi fundamental para desenvolver as habilidades como a colaboração e o fortalecimento dos laços entre os colegas.

5.3. Descrição e interpretação das sessões e entrevistas aos alunos

Para conduzir uma pesquisa eficiente e ética envolvendo as três turmas do 5º ano, a fase da preparação e entrega dos questionários e autorizações têm grande importância. Por isso, essa etapa viabiliza uma boa coleta de dados e também a obediência das normas éticas que têm de ser respeitadas ao longo deste projeto: a privacidade e os direitos dos alunos e das suas famílias.

Para descrever e interpretar as atividades realizadas foram utilizados como recursos: as observações participantes, notas de campo, respetivos materiais e recursos, questionários, registos fotográficos e em vídeo, apontamentos e trabalhos realizados pelos alunos de 5º ano e as entrevistas realizadas a eles.

5.3.1. Cronograma

As ações realizadas com as três turmas obedeceram ao seguinte cronograma:

Datas	Atividades	Objetivos	Técnicas	Materiais
5ºA/5ºB (11/10/2024) 5ºC (15/10/2024)	Distribuição dos questionários	-Refletir sobre a integração dos alunos; - E reconhecer o impacto das Artes Visuais no diálogo intercultural		Questionários
5ºA/5ºB (18/10-08/11/2024) 5ºC (22/10-05/11/2024)	Realização das entrevistas	-Compreender as perspetivas culturais de todos os estudantes; -E fomentar o diálogo e a reflexão		Gravador
1ª sessão 5ºA/5ºB (18/10/2024) 5ºC (22/10/2024)	Apresentação do projeto de intervenção educativa “Com quem mais/menos me identifico?”	-Descrever a empatia entre os alunos; - Promover a autorreflexão; -E explorar as identidades culturais	Desenho Pintura	Folhas de várias gramagens e materiais riscadores

2ª sessão 5ºA, 5ºB (22/10/2024) 5ºC (29/10/2024)	“O meu mundo perfeito”	-Estimular a criatividade; -Revelar valores pessoais; - Identificar as inspirações e sonhos; - Desenvolver habilidades de comunicação	Desenho e pintura, respeitando a cor, ponto, linha, mancha e texturas	Folhas, pincéis, tintas de acrílico, guache e aguarela, e materiais riscadores
3ª sessão 5ºA/5ºB (29/10/2024) 5ºC (05/11/2024)	“Mascote Intercultural” “Pintura colorida”	-Promover a integração; -Reforçar valores positivos; -E criar um símbolo de unidade	Desenho de Pintura de mãos	Folhas de várias gramagens, pincéis, tintas de acrílico, guache e aguarela, materiais riscadores, e tesoura e cola
4ª/5ª sessão 5ºA/5ºB (05/11-08/11/2024)	“Pintura colorida” Conclusão da atividade anterior	-Desenvolver as habilidades motoras; - Promover a expressão pessoal; -Explorar texturas e sensações; -E criar memórias duradouras	Pintura de mãos	(Os mesmos materiais da sessão anterior)

Tabela 18- Cronograma das sessões com as turmas

Preenchimento do questionário

-Data: -5ºA – 11 de outubro de 2024

-5ºB – 11 de outubro de 2024

-5ºC – 15 de outubro de 2024

Objetivos específicos

- Refletir sobre a integração dos alunos, identificando fatores que facilitem ou compliquem a vida de cada um, além de avaliar o ambiente escolar e acompanhá-los;
- Reconhecer o impacto das Artes Visuais no diálogo intercultural, utilizando-a para promover a compreensão, a comunicação, reflexão e a empatia relativamente às culturas.
-

Reflexão

Com 36 alunos, 16 alunos da turma 5ªA, 12 alunos da turma 5ªB e 8 alunos da turma 5ªC, com idades compreendidas entre os 10 e 11 anos, aplicaram-se questionários por escrito.

Após a análise dos mesmos, foi possível verificar o seguinte:

- A maioria relaciona-se com todas as culturas;
- Os alunos, além de terem amizade com alunos portugueses, também têm com colegas de outros países, nomeadamente da Colômbia, Angola, Brasil, China, Ucrânia, Espanha, entre outros;
- 5,5% (2 alunas) têm muita dificuldade no domínio da língua;
- 24,9% deles afirmam ser importante o contacto com as outras culturas;
- Os 10 alunos responderam “sim” porque se sentem bem acolhidos em Portugal;
- 22% responderam que jamais participaram em manifestações artísticas;
- Cerca de 13,8 % dos alunos responderam que é muitíssimo importante a compreensão de outras culturas através da Arte;
- A maioria dos alunos não respondeu ao questionário. Por várias razões, incluindo a falta de interesse, o limite do tempo, o desconhecimento, a complexidade do documento, as preocupações com a privacidade, e a desconfiança no fim do questionário.

Realização das entrevistas

-Data: -5ºA/5ºB – 18 de outubro - 08 de novembro 2024

-5ºC – 22 de outubro - 05 de novembro de 2024

Objetivos específicos

- Compreender as perspectivas culturais de todos os estudantes, valorizando as culturas distintas, através do incentivo à partilha das suas experiências e saberes;
- Fomentar o diálogo e a reflexão, promovendo a comunicação ampla e a compreensão mútua, através de debates, discussão em grupo e atividades artísticas que abordem a Interculturalidade.

Reflexão nas respostas obtidas nas entrevistas com os alunos, docentes, Mediadora da Escola e Diretor do Agrupamento

Após a realização das entrevistas aos alunos, confirmo que o diálogo intercultural está presente nas três turmas. Durante as atividades, os alunos conversavam sobre o desenvolvimento das tarefas e partilhavam ideias, especialmente sobre o futebol. Isso gerou entusiasmo nos meninos e algum desconforto nas meninas, que não tinham tanto convívio com eles. Algumas alunas relataram experiências negativas noutra espaço escolar, revelando que não sofreram esses problemas na EB 2/3 de Carteador Mena. As atividades permitiram que os alunos desenvolvessem a sua criatividade, o sentido crítico e a empatia pelas experiências dos outros.

Nas entrevistas com os docentes de Educação Visual e Tecnológica, a Mediadora da Escola e o Diretor do Agrupamento, foi mencionado que a arte é uma linguagem universal que ajuda a resolver estigmas sociais. No entanto, há problemas de comunicação, empenho e interesse de alguns alunos, o que afeta o ensino e a adaptação do currículo. Apesar disso, houve progresso nos últimos anos, destacando a necessidade de projetos interculturais, além da Semana Intercultural, para que os alunos aprendam com as experiências de colegas de outras culturas.

Nota sobre a programação das sessões

Em relação a turma A e B ficaram acordadas 5 sessões, entre os dias 18 de outubro e 08 de novembro. Neste caso, o dia 08 de novembro foi dedicado à finalização dos trabalhos, organização e inauguração da exposição ao longo do projeto.

A carga horária ficou definida inicialmente em 2 (duas) aulas semanais, com a duração de 90 minutos cada, totalizando um total de 4 aulas, incluindo a exposição. Contudo, a 3ª aula ficou remarcada para uma terça-feira (dia 29), por efeitos de greve da função pública.

Com a turma C, ficando acordado 3 sessões, entre os dias 22 de outubro e 05 de novembro. As greves aconteceram em dias previstos para as sessões, mas a turma dedicou-se à finalização dos trabalhos e organização da exposição, realizada durante o projeto:

- A carga horária ficou definida inicialmente em uma aula semanal, com a duração de 90 minutos cada, totalizando assim 3 aulas inclusive a exposição.

As três turmas compartilharam, em comum, o mesmo tipo de desenvolvimento:

- O desenvolvimento das sessões envolve momentos práticos e uma entrevista semiestruturada, que se realizam de forma intercalada.

5.4. SESSÃO Nº1

- “COM QUEM MAIS/MENOS ME IDENTIFICO?”

-Data:

- 5ºA- 18 de outubro de 2024
- 5ºB- 18 de outubro de 2024
- 5ºC- 22 de outubro de 2024

- Objetivos específicos:

- Promover uma reflexão pessoal sobre as características e valores que definem a própria identidade;
- Incentivar a exploração de várias perspectivas e experiências, através da diversidade de identidades e a importância para a relação interpessoal;

- Criar um ambiente seguro, onde os participantes possam expressar as suas reflexões sem julgamento, através do desenho/pintura;
- Estimular a autoconsciência dos alunos, para que entendam melhor as reações e sentimentos em relação aos colegas.

- **Recursos:** Folhas de várias gramagens e materiais riscadores.

-**Avaliação:** Observação direta e participante, Diário do investigador, Desempenho, Entrevista e o Trabalho Final.

DESCRIÇÃO DA AÇÃO

Esta primeira sessão teve início através da apresentação do estudo que será levado a cabo, expondo a problemática e os objetivos que são para atingir. Foram recebidas as autorizações inerentes à participação do estudo e ao direito do uso audiovisual, e os questionários.

Cada aluno, nas três turmas, ocupou o seu devido lugar para evitar inseguranças que envolvessem o desenvolvimento do trabalho. Eles não precisaram de levar o seu material escolar, porque foi facultado pela docente e investigadora.

Neste momento, foi importante elevar a curiosidade aos alunos sobre o projeto para ganhar a confiança deles e, posteriormente, ter um diálogo claro e exemplar com as crianças, observando uma aderência de todos os envolvidos durante o desenvolvimento das sessões. Após a abordagem das atividades, os alunos foram colocados em direto com os materiais.



Figura 8- Apresentação do projeto à turma 5ªA



Figura 9- Partilha entre os colegas

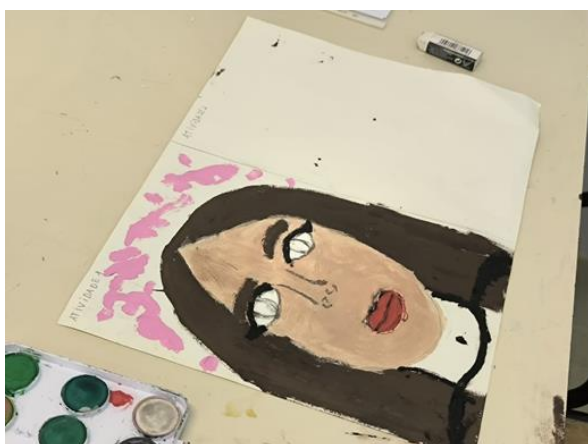


Figura 10- Registo da primeira atividade



Figura 11- Os alunos mostram à investigadora

Na primeira atividade, a investigadora pede que eles se lembrem de alguém de quem gostam ou com quem se identificam. Minutos depois, cada um desenha uma pessoa ou várias no lado esquerdo da folha, dizendo as razões pelas quais se identificam mais. A seguir, reúnem-se para opinar, criando um espaço de empatia e respeito. A troca de experiências não apenas fortaleceu os laços entre eles, como também enriqueceu a compreensão mútua, permitindo que cada um veja a diversidade de identidades presentes na turma.

Por outro lado, a segunda atividade explora as diferenças e a compreensão das razões pelas quais não convivem tanto. Os participantes são incentivados a refletir, sobre as pessoas com as quais não se sentem conectados, considerando fatores como valores divergentes ou experiências que não são comuns. Ao refletirem, desenharam no lado direito da folha que a investigadora fornece e partilham as opiniões, promovendo um diálogo aberto e diversificado. A atividade, não visa julgar, mas sim entender como as opiniões moldam

nossas interações e percepções. No final, são convidados a refletir sobre o que aprenderam, reconhecendo que a compreensão das divergências pode fomentar a empatia e o respeito nas relações cotidianas.

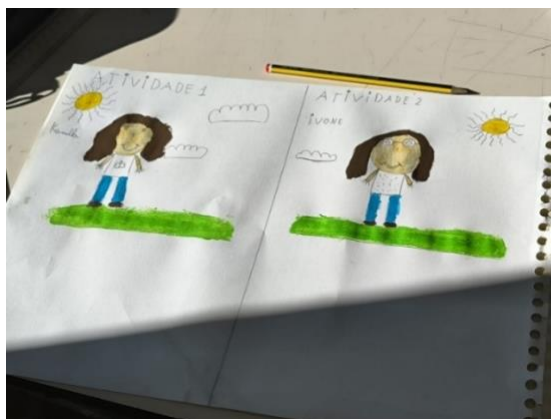


Figura 12- Atividade realizada por uma aluna do 5ºC

REFLEXÃO E AVALIAÇÃO

A primeira sessão tinha o princípio de apresentar os aspetos do projeto e as primeiras atividades. Nos alunos, verificou-se alguma dificuldade, no início, ao pensarem nas pessoas e a tentarem desenhar, mas a investigadora estimulou-os, para superarem as dificuldades, desde que tenham a vontade o fazer.

À medida que faziam as atividades, a investigadora percebeu que eles trocavam ideias sobre o que iam fazer, demonstrando empatia e curiosidade sobre o trabalho do colega. A docente I.S. conversa que eles conseguem realizar as atividades sem problemas, adaptando o modelo entre as três turmas. Relativamente à prestação, as mesmas têm metodologias diferentes, isto é, a abordagem foi diferente para cada uma.

No 5ºA, os alunos realizaram perfeitamente as atividades, com diversão e empatia. Durante a sessão, a investigadora notou que se entaajudavam, desde a discussão das ideias até à partilha dos materiais. Ao longo da investigação, criaram as atividades e inclusive desenharam a cara da investigadora, oferecendo o trabalho no final da sessão. Através da iniciativa dos alunos e o apoio da investigadora, deu para perceber que estavam motivados para as próximas sessões. Contudo, durante a entrevista, os alunos expressaram que não se envolviam bem com certos colegas, porque estes estavam constantemente envolvidos em atividades específicas, como jogar futebol ou usar o telemóvel. As crianças mencionaram que esses interesses limitavam o diálogo social, pois focavam-se mais no futebol, mesmo durante intervalos de curta duração, e no uso do telemóvel, dificultando a participação em outro tipo de brincadeiras e atividades. Além disso, essa dedicação ao

futebol fazia com que alguns colegas chegassem atrasados à sala de aula, afetando a dinâmica do grupo e a coesão social entre os alunos.

A turma B, no início, demonstrou muitas dificuldades para dialogar com a investigadora. Nessa altura, os alunos encontravam-se muito extrovertidos para começar a atividade. Por isso, a investigadora explicou a primeira e a segunda atividade que foram implementadas na turma anterior. Ao longo do tempo, os alunos disseram que tinham um interesse pelo Cristiano Ronaldo e pelo Messi e até se apelidavam com os nomes deles. A investigadora, ao observar as alunas, perguntou se entendiam bem as dinâmicas, recebendo respostas afirmativas sobre isso. Além disso, uma das alunas explicou que sofreu situações desconfortáveis em outra escola, por ser de uma cultura diferente da maioria dos alunos. Momentos depois, houve dois alunos a quererem desenhar “Deus”, mas que não sabiam a melhor forma de o ilustrar, demonstrando afeto e curiosidade para o desenhar. No final da sessão, um dos alunos propôs à investigadora que desenhasse no mesmo papel, trocando o trabalho em um minuto. A familiarização inicial com os alunos criou um ambiente mais inclusivo e acolhedor, onde se sentiram valorizados e motivados para participar. As atividades foram desenhadas para representar e incluir as histórias das crianças, garantindo a oportunidade de se expressarem e de contribuírem para o estudo.

A terceira e última turma, o 5ºC, tinha poucas alunas e com poucas dificuldades. Mesmo assim, a investigadora reparou que tinha uma menina refugiada à semelhança da turma B e que se apresentava com marcas dos estilhaços da guerra presente na Ucrânia. A docente I. S. explicou que ela tem trauma desses momentos, porque esteve todo o tempo dentro de um *bunker*. Portanto, a investigadora teve o mesmo método de tradução em áudio e a aluna disponibilizou-se para fazer o questionário traduzido com a aplicação digital. Além de não saber ucraniano, mas sim russo, a investigadora traduziu e escreveu tudo. A aluna não se sentiu à vontade de realizar a 1ª e 2ª atividade e a investigadora decidiu implementar a 3ª atividade, sobre o que é que seria um mundo perfeito para ela. A turma é bem animada e conseguiu realizar as atividades sem problemas, com criatividade e um bom desempenho, apesar de alguns conflitos de comportamento. Semelhante à turma B, a investigadora integrou-se nas brincadeiras da turma, para que todos se sentissem à vontade para falar com a investigadora.

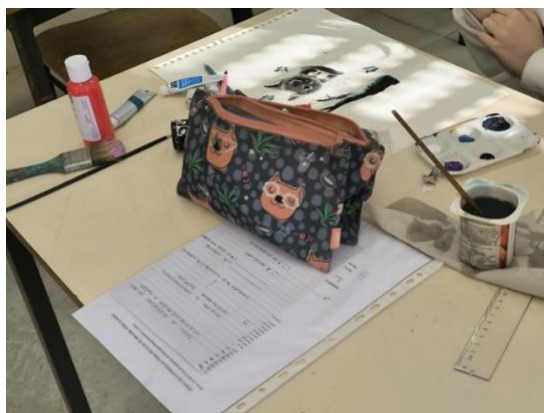


Figura 13- Autorizações traduzidas através da tecnologia

Em geral, esta intervenção foi fundamental para a orientação dos alunos. Ao fim, a maioria atingiu os objetivos previstos. Além de haver poucos alunos que não realizaram as atividades, a investigadora não os pressionou, incentivando a próxima atividade. Através dessa motivação, eles envolveram-se na sessão e divertiram-se.

5.5. SESSÃO Nº2

- “O MEU MUNDO PERFEITO”

-Data:

- 5ºA- 22 de outubro de 2024
- 5ºB- 22 de outubro de 2024
- 5ºC- 29 de outubro de 2024

- Objetivos específicos:

- Reconhecer e documentar as várias etnias presentes em contexto escolar;
- Incorporar histórias e curiosidades de diferentes culturas no currículo artístico para inspirar a criatividade dos alunos;
- Promover a compreensão da realidade através da cor.

- Recursos: Folhas, pincéis, tintas de acrílico, guache e aquarela, e materiais riscadores.

-Avaliação: Observação direta e participante, diário do investigador, criatividade, sentido crítico, Entrevista e o Trabalho Final.

DESCRIÇÃO DA AÇÃO

A segunda sessão iniciou-se através do lançamento da terceira atividade e analisar a maioria dos questionários. Além disso, a investigadora insistiu junto dos alunos sobre a importância da presença e pontualidade, como também o diálogo e a participação nas aulas, assumindo uma postura exemplar, ativa e consciente.

Nesse instante, os alunos ficaram mais curiosos e entusiasmados sobre que atividade iriam fazer, porque se sentiram mais à vontade com a investigadora, havendo a participação livre e voluntária de todos os participantes.



Figura 14- Aluna a pintar o planeta Terra

A terceira atividade disponibiliza aos alunos a oportunidade pensarem e de mostrarem de como é que imaginam um mundo ideal, através da pintura e do desenho. Através dos materiais, eles são incentivados a desenhar um círculo e colocar dentro dele (ou fora) os valores, culturas e tradições que acham importante para a criação de um mundo perfeito. Essa experiência ajuda a desenvolver capacidades criativas e críticas sobre a diversidade cultural, além de promover a empatia e o respeito mútuo entre todos. No fim, as obras serão expostas na exposição final deste estudo, celebrando a riqueza de várias visões e a criação de um espaço acolhedor e enriquecedor.



Figura 15- Realização do espaço e do planeta Terra



Figura 16- Partilha de conhecimentos entre os alunos do 5ºC



Figura 17- Desenho de um mundo com doces

REFLEXÃO E AVALIAÇÃO

A segunda sessão tinha o princípio de apresentar a terceira atividade. Os alunos, já demonstraram a liberdade para criarem aquilo que pensassem, sem medos. Além disso, houve alguns alunos que vieram, porque não compareceram, realizando as atividades anteriores realizadas na sessão anterior.

Ao verem os desenhos e pinturas dos colegas, os alunos entusiasmaram-se e foram acompanhar o trabalho dos outros.



Figura 18- Observação do trabalho das colegas

Na turma 5ªA, os alunos reagiram melhor com as tintas e com a liberdade de criar aquilo que mais gostam. Entre eles, houve uma partilha de ideias e o facto de como os desenhos podem transmitir a identidade de cada um. Todos participaram ativamente na partilha de ideias, explorando os desenhos como uma poderosa ferramenta de expressar a identidade pessoal. A partir daí, cada aluno teve a oportunidade de criar e partilhar as próprias obras de arte, refletindo as experiências, sentimentos e características únicas. Este processo entre colegas não só estimulou a criatividade individual, como também puderam compreender melhor as diferentes perspetivas e histórias que compõem a identidade de cada um, fortalecendo os laços dentro do grupo e enriquecendo o entendimento coletivo. Ao longo da sessão, criaram mundos diferentes e inclusive não perderam a postura exemplar. Mais uma vez, os alunos precisaram da próxima sessão para terminar os trabalhos.

Em relação à turma B só apareceram dois alunos, porque os restantes participantes da sessão anterior tinham outros tipos de atividades curriculares a decorrer ao mesmo tempo. Portanto, a investigadora recebeu um aluno de etnia cigana e uma aluna ucraniana, que não entende, fala e escreve em português. Para tal, utilizou-se uma aplicação de tradutor com áudio, para que pudesse traduzir com ela o diálogo e escrever um resumo com o alfabeto ucraniano.

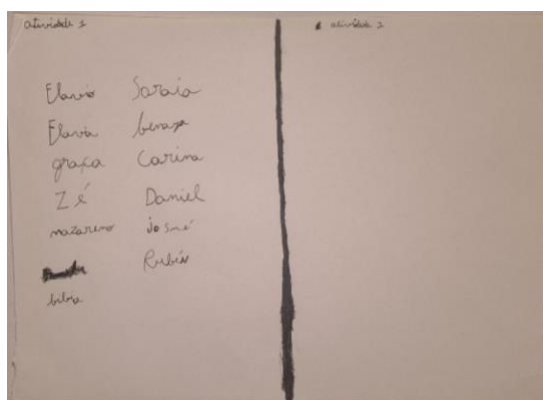


Figura 19- Interpretação das primeiras atividades



Figura 20- Primeira atividade

Esta sessão foi bem-sucedida, porque os alunos interessaram-se pelo assunto e decidiram fazer a 1ª e 2ª atividade sem problemas. A aluna ucraniana não teve problemas na realização, inclusive, decidiu fazer o questionário e levar um resumo da tradução em ucraniano para os encarregados de educação assinarem.

A terceira turma, o 5ºC, com quase a totalidade dos alunos, respondeu abertamente às atividades com sucesso, sendo também possível falar de temas sensíveis como a situação na Ucrânia, e ajudando assim a colega, para que ela se sinta também bem recebida. Ao mesmo tempo, a investigadora também questionou sobre o que aos alunos lhes faz lembrar o Brasil e do acolhimento das alunas da etnia cigana, e elas responderam sobre a rede social *TikTok*. A seguir, lembraram-se da agressão que sofreram em uma escola distinta, e de como ficaram desconfortáveis por não terem ninguém com quem conversar e brincar, defendendo-se umas às outras. Mais tarde, as alunas e aluno pediram para a docente I.S. tirar uma fotografia, porque queriam uma lembrança deste estudo. No final da sessão, andavam contentes e criativos para acabarem a atividade, discutindo entre si o significado de cada trabalho e elogiando positivamente o trabalho da aluna ucraniana que, através da percepção, deu a entender que se tratava de um gato gigante a tentar proteger os seus donos de destroços e mísseis.



Figura 21- Registo fotográfico da turma 5ºC

Em geral, a segunda intervenção resultou melhor do que se estava à espera, devido às múltiplas reações positivas sobre as atividades e sobre o que iria passar na atividade seguinte. Em suma, todos atingiram os objetivos previstos. Através da motivação que a investigadora deu, eles participaram ativamente na sessão e divertiram-se.



Figura 22- Trabalho de um aluno do 5ºB

5.6. SESSÃO Nº3

- “MASCOTE INTERCULTURAL” E “PINTURA COLORIDA”

-Data:

- 5ºA- 29 de outubro de 2024
- 5ºB- 29 de outubro de 2024
- 5ºC- 05 de novembro de 2024

- Objetivos específicos:

- Documentar a criação de uma mascote com várias tradições e símbolos;
- Integrar personagens ou uma figura abstrata que personifique as características de um país;
- Promover a compreensão de várias culturas, tradições através do desenho e da pintura;
- Criar um mural que represente os alunos de várias etnias na exposição

- **Recursos:** Folhas de várias gramagens, pincéis, tintas de acrílico, guache e aguarela, materiais riscadores, e tesoura e cola.

-**Avaliação:** Observação direta e participante, diário do investigador, criatividade, partilha de conhecimentos, entreajuda, Entrevista e o Trabalho Final.

DESCRIÇÃO DA AÇÃO

A terceira sessão iniciou-se através do lançamento da quarta atividade e também da realização da última parte, que contribuiu para a montagem da exposição. Além disso, a investigadora insistiu junto dos alunos sobre a importância de estarem presentes. Nessa altura, já tinham vontade de criar trabalhos que representasse os seus ideais.



Figura 23- Criação das mascotes

Figura 24- Mascote desenhada pela aluna ucraniana do 5ºB



Figura 25- Trabalho realizado pela aluna ucraniana do 5ºC

Na quarta atividade, que é intitulada “Mascote Intercultural”, foi facultada aos alunos a criação de pares para a realização deste momento. Eles também foram informados de que, em conjunto, teriam de escolher entre um país que achassem apropriado para a combinação, criando uma mascote que valorizasse a diversidade cultural e a multiplicidade de tradições que existem. À semelhança das sessões passadas, forneci o material necessário para que eles realizassem com sucesso, sendo ajudada pela docente I.S.

Além disso, a quinta e última atividade, a “Pintura colorida”, foi destinada para a criação de um poster com a marca das mãos de todos os alunos que estiveram presentes no estudo, para demonstrar que na arte não existem fronteiras e todos têm direito a aprender, independentemente da sua cultura ou etnia. Para realizá-la, com a ajuda da Professora, colocaram-se tintas guache, com o propósito de os alunos escolherem as próprias cores e de as marcar na folha da forma como pensam.



Figura 26- Convívio entre os alunos e a investigadora

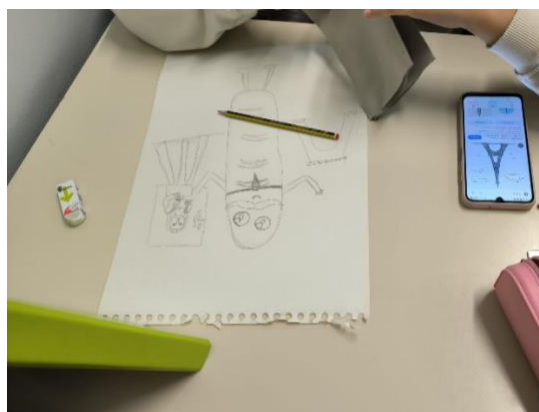


Figura 27- Realização de uma das mascotes sobre a França

REFLEXÃO E AVALIAÇÃO

A terceira sessão continuou a ter resultados muito positivos, porque os alunos trocavam ideias e, durante a sessão, iam aos colegas do outro lado da sala para saberem o que andavam a criar, independentemente da sua etnia e tradições. Cada trabalho transmitiu uma junção de identidades e de gostos sobre os países. Em geral, fizeram-se representar

todos os continentes, desde as cores das bandeiras até fatos interessantes de cada país. No fim, todos os participantes gostaram da atividade e ficaram radiantes ao saberem que os trabalhos deles iam para uma exposição na Biblioteca da EB 2/3 de Carteadó Mena. Sobre a atividade de pintar as mãos para um cartaz, a terceira turma concluiu as suas atividades mais cedo, obtendo resultados muito positivos.

A turma 5ªA apresentou os trabalhos a pares, porque conseguiram arranjar um/a colega que quisesse fazer o desenho com eles. No entanto, houve uma pequena confusão sobre as cores e, em seguida, ficou resolvida com a minha ajuda e a da docente. Ao longo da aula, os alunos estiveram muito bem participativos, porque foi uma coisa nova para eles e tinham muitas ideias para colocar no mesmo papel. Desde a baguete (França) até ao canguru (Austrália), a turma demonstrou uma criatividade e uma partilha muito forte, observando novamente que a Arte une as pessoas. Neste caso, uniu-os através dos gostos em comum, as cores e da partilha.

O 5ºB apresentou inicialmente uma insegurança em relação ao que iam desenhar, sendo resolvido facilmente através de uma pesquisa no monitor da sala. As turmas dialogaram entre si sobre o Natal e eu questioneei sobre se acreditavam no Pai Natal. Os meninos de etnia cigana responderam que o Pai Natal são os próprios pais e que, com o dinheiro deles, tentam dar o maior conforto aos filhos. Esta sessão deu a entender algumas mensagens que disseram ao longo do tempo. Desde as perspetivas sobre o Pai Natal, até à aluna ucraniana que teve sempre uma mensagem apelativa nos trabalhos. A investigadora sentiu uma boa harmonia entre todos, apesar de não se entenderem e de não saberem comunicar, tornando as sessões únicas e especiais para este estudo.



Figura 28- Criação das mascotes da França no 5ºB

O 5ºC, não teve problemas na criação da sua mascote, incentivando-os a desenhar da forma como quisessem. A turma fez individualmente a quarta atividade, desenvolvendo resultados sobre o que cada via como mascote. A maioria fez uma paisagem, simbolizando o que vêm no dia-a-dia. Introduzi a ideia da pintura das mãos e o conceito do cartaz, resultando em uma forma de coração. Reagiram bem, inclusive, pintaram muitas mãos e ajudaram-me a recortar e a secar algumas com tinta fresca, tornando o processo do cartaz mais fácil. No fim, a aluna ucraniana (que fala russo) veio agradecer o facto de a ter ajudado a expressar os seus sentimentos através da cor.

Este foi um momento muito ótimo e marcante para observar as culturas e valores, como a partilha, empatia e a amizade. As três turmas empenharam-se completamente nas atividades e apoiaram a proposta da exposição.

5.7. SESSÃO Nº4/5

- “PINTURA COLORIDA” (e a conclusão da atividade anterior)

-Data:

- 5ºA- 05 e 08 de novembro de 2024
- 5ºB- 05 e 08 de novembro de 2024

- Objetivos específicos:

- Criar um mural de mãos como cartaz de apresentação da exposição;
- Promover a entreaajuda entre colegas;
- Incentivar a pintura das mãos entre as turmas.

- **Recursos:** Folhas de várias gramagens, pincéis, tintas de acrílico, guache e aguarela, materiais riscadores, e tesoura e cola.

-**Avaliação:** Observação direta e participante, Diário do investigador, Desempenho, Entrevista e o Trabalho Final.

DESCRIÇÃO DA AÇÃO

Estas duas sessões serviram para acabar os trabalhos da atividade anterior, servindo de “palco” para a partilha de costumes e de tradições que os alunos têm, especialmente nesta sessão, sobre os mais variados países.



Figura 29- Partilha entre colegas



Figura 30- Discussão dos trabalhos



Figura 31- Realização da atividade do menino com necessidades educativas especiais

A última atividade, a “Pintura colorida”, e como já foi mencionada na sessão anterior, requer a pintura das mãos dos alunos que participaram neste projeto e a colagem das mesmas, acabando num formato de coração, ao demonstrar a Arte como um meio universal. Ambos entraram e ajudaram-me a organizar as tintas e pincéis, mantendo o espaço organizado e limpo.

REFLEXÃO E AVALIAÇÃO

No geral, houve pouquíssimas dificuldades, mas, com a minha orientação, conseguiram resolver com sucesso. Mais tarde, quando informei que era a última sessão, ficaram radiantes, desejando que houvesse mais aulas iguais para que pudessem expressar as emoções e as habilidades práticas. No entanto, aviso que irei fazer uma visita guiada a

todos os trabalhos das turmas, expostos na Biblioteca escolar da EB 2/3 da Carteadó Mena. Ao decorrer da atividade, os alunos foram acabando os trabalhos, enquanto outros colegas decidiram pintar as mãos com as cores com que mais se identificassem e colocar no cartaz.

Durante a pintura das mãos, os alunos conversavam abertamente entre si qual cor é que eles iam pintar. E discutiram entre si ideias sobre várias cores. No entanto, houve preferência nas cores, como o laranja, magenta, entre outros.



Figura 32- Pintura das mãos

Com o 5ºA, observei que alguns alunos escolheram França como o país que queriam desenhar, mesmo que escolhessem outro país. E, por isso, um par sentiu-se “copiado” pelo facto de ter uma baguete, mesmo com uma interpretação diferente. Mais tarde, o aluno com necessidades especiais interessou-se sobre a pintura das mãos e também desenhou livremente. Os alunos tornaram a aula única e diversificada. Esta sessão não só me surpreendeu, como vi o aluno com necessidades educativas especiais a ultrapassar as suas dificuldades. No fim, os alunos motivaram-se para a realização de outros desenhos, que não se inserem nas atividades planeadas.

No 5ºB, eles pintaram as mãos nas folhas disponibilizadas por mim. E quando acabaram, saíram sem problemas ou desconfortos, agradecendo pelas sessões dadas. Os alunos estavam muito motivados, apesar de ser uma turma com algumas dificuldades de atenção relacionadas aos comportamentos observados na sala de aula. Esta aula demonstrou que os alunos, de facto, gostam de pintar e de desenhar, apesar do seu gosto pelo futebol. Ao longo do tempo, a turma confiou em mim, sendo muito reservados e desatentos de início. E não houve problema, porque ao pertencerem a uma cultura um pouco reservada nas suas tradições e costumes, é normal que fiquem desconfiados. Porém, viram que uma investigadora os incentivou, demonstrando o seu lado divertido e empenhado.



Figura 33- Pintura das mãos com as cores da bandeira portuguesa



Figura 34- Fotografia com duas meninas de etnia cigana e a aluna ucraniana

5.8. ANÁLISE E REFLEXÃO DOS RESULTADOS

Um autor relevante neste contexto é Kurt Lewin, que define a Investigação-Ação (I-A) como um processo cíclico que integra a reflexão e a prática, acompanhada da análise crítica e reflexiva para que existam mudanças. Por isso, a realização de conteúdo teórico não justifica por si o suficiente, porque precisa de ser colocado em prática, refletindo de uma forma profunda o fenómeno e ajustando a metodologia. Além disso, a análise e reflexão são etapas cruciais para as práticas pedagógicas onde a participação ativa dos docentes é importante e ambas contribuem para o desenvolvimento profissional de cada um, tornando-os mais conscientes sob as abordagens e preocupações dos alunos (Rodrigues, 2021).

As sessões, neste estudo, foram organizadas estrategicamente, com o propósito de os alunos adquirirem várias habilidades.

No início, ficou planeado que os alunos dividiriam uma folha (ou mais) ao meio para a 1ª e a 2ª atividade. A seguir, cada um desenhava em uma metade as pessoas que mais gostam e a outra metade estava reservada para as pessoas com quem menos se interligam. Explorar as relações com os outros foi reconhecido através do desenho e da pintura, onde os alunos tiveram de desenhar livremente com a mão e partilhar as suas ideias, valorizando as cores, linhas, manchas e as texturas.

Posso concluir que os participantes surpreenderam pela positiva porque, além de aprenderem os conteúdos na sala de aula, também têm hábitos de pintar e de desenhar, incentivando-os cada vez mais nessas práticas. Todas as turmas conseguiram realizar as atividades. Inicialmente tiveram algum receio, porque não sabiam desenhar algumas coisas e não se sentiam confortáveis a fazê-lo. Porém, incentivei-os para que interpretassem da forma como eles viam essas pessoas.

O passo a seguir seria reconhecer o momento adequado para dar como concluídas as atividades. Foi a maioria que a determinou como concluída, com resultados totalmente distintos e alguns não concluíram a segunda parte da sessão e foram poucos os que não se sentiram confortáveis para fazer os desenhos.

Enquanto investigadora, não pressionei os participantes para realizarem os trabalhos, porque estaria a violar o direito da ação voluntária deles. Para os deixar mais satisfeitos, apresentei-lhes a atividade seguinte, acabando por fazê-la sem constrangimentos.

A terceira intervenção foi muito mais subjetiva. A partir de uma folha branca com o círculo traçado mais ou menos a meio, os alunos representaram a forma de como idealizam um mundo perfeito. Aqui avaliou-se a criatividade e as habilidades como o sentido crítico, a partilha e a empatia. Todos chegaram a perguntar se tinha de ser dentro do círculo, ao que respondi que não, porque a interpretação é deles, ultrapassando o traço circular. Depois preencheram com muita cor, muita linha e mancha. Nesta fase trouxe os pincéis e as tintas, deixando-os ainda mais animados sobre a pintura no papel.

Uma das turmas teve menos sessões porque, ao prolongar esta intervenção, poderia interferir com os conteúdos que a docente pretendia lecionar naquele período de aulas. Portanto, essa foi a razão de terem menos sessões, comparada com as outras. Por isso, realizaram sem transtornos as atividades seguintes e houve tempo para relaxarem entre as mesmas.

Nas últimas sessões houve as seguintes abordagens: criação de mascotes com uma mistura de culturas e um cartaz em forma de coração com as mãos feitas por eles. Em relação às mesmas, as turmas estavam completamente satisfeitas e confiantes sobre o resultado. No final, ambas ficaram com saudades porque já não teriam aquele tipo de atividades criativas no programa artístico.

As atividades, após serem propostas à turma, tinham como objetivos incentivar as relações interpessoais, promover a compreensão sobre as razões pelas quais se identificam ou não com as pessoas, estimular a criatividade com base nos seus valores e aspirações, desenvolver a capacidade crítica e de reflexão sobre a realidade atual, e aumentar a consciência sobre as diferentes culturas e tradições.

Os alunos, inspirados pelas atividades, demonstraram entusiasmo e dedicação nos trabalhos. Eles não apenas se empenharam nas produções artísticas, como também se envolveram ativamente no processo de diálogo e troca de ideias com os colegas. Isso permitiu que cada aluno apresentasse os trabalhos e recebesse opiniões da turma, promovendo uma aprendizagem mútua e a diversidade de estilos. Através dessas interações interpessoais, eles expressaram as opiniões, discutiram técnicas e compartilharam inspirações, enriquecendo o processo criativo da turma. Como última análise, a experiência contribuiu positivamente para o desenvolvimento de habilidades sociais e emocionais, estimulando a criatividade e o pensamento crítico.

O tema da dissertação e a I-A estão profundamente interligados, pois concentram-se na aplicação prática dos conceitos teóricos para alcançar as melhorias específicas. A Investigação-Ação permite uma análise contínua e detalhada ao tema, com ajustes sendo realizados em tempo real para garantir a eficácia das intervenções. Durante o projeto, observaram-se vários aspectos positivos. A interação constante com os participantes forneceu informações valiosas, e a flexibilidade do método permitiu adaptações conforme o necessário, assegurando que os objetivos fossem alcançados de maneira eficaz.

Os pontos positivos incluem a colaboração ativa entre os participantes, que contribuiu para os resultados relevantes e práticos, além da capacidade de ajustar as estratégias de intervenção com base na intervenção direta. As conclusões retiradas do processo destacam a importância de um planejamento detalhado e da flexibilidade durante a execução do projeto. Esses elementos são fundamentais para o sucesso da Investigação-Ação e essenciais para a realização dos objetivos da dissertação.

Em geral, a turma é muito empenhada e alguns alunos conseguiram desenvolver as atividades. No início esteve um pouco complicado de ter o foco de todos, mas normalizei a situação, integrando-me um pouco nas brincadeiras que eles faziam e depois conseguiram realizar as sessões e, assim, superaram as expectativas e o limite das mesmas no sentido positivo.

A implementação das cinco sessões, foi traçada através de um plano definido, sendo ajustada sempre que fosse preciso, permitindo que cada aluno atingisse os seus objetivos.

Ao expor os alunos nestas situações, cuja solução passaria por várias abordagens, foi possível observar a empatia, o respeito pela cultura dos colegas e a resolução de problemas.

Posso concluir que todas as turmas demonstraram uma crescente evolução, no que se refere ao domínio da habilidade artística e do diálogo intercultural. No entanto, é preciso

salientar que neste progresso estavam implícitos alguns pontos que, no dia-a-dia, não foi possível executar, tal como o uso de mais material e mais tempo na continuação e conclusão das atividades, comprometendo o cumprimento do programa das disciplinas da Educação Visual e da Educação Tecnológica.

5.9. OBJETIVOS ATINGIDOS

Estas atividades realizadas integraram-se na planificação anual do quinto ano, correspondendo aos conteúdos programados para as turmas do 5º ano. Com as turmas, o plano de ação para a abordagem dessas atividades teve adaptações para que fosse possível realizar este projeto de Investigação-Ação.

Por isso, modificou-se a lista de material para cada atividade, adaptou-se o tempo de abordagem e trocou-se de sala de aula para ser possível fazer as várias sessões.

As sessões permitiram que os alunos tivessem mais competências sociais e artísticas, criassem mais estímulos artísticos que promovam o diálogo intercultural mas, da forma como está estruturada as disciplinas mencionadas, é demasiado difícil projetar atividades com este tipo de perfil, comprometendo o sucesso dos seus programas e o sucesso nas provas a que são testados.

5.10. MONTAGEM E INAUGURAÇÃO DA EXPOSIÇÃO

Data: Montagem- 08 de novembro de 2024

Inauguração- 12 de novembro de 2024

Objetivo (s) específico (s):

- Distribuir os trabalhos alcançados pelo espaço disponível e autorizado pela professora bibliotecária e a mediadora S. R.;
- Fazer uma visita guiada às turmas participantes no projeto; incentivar outros docentes para a visualização da exposição realizada pelos participantes.



Figura 35- Entrada da exposição



Figura 36- Afixação dos trabalhos

A investigadora decidiu fazer um cartaz com a junção das mãos pintadas em forma de coração, intitulado a exposição de “Crianças do Mundo: Arte sem fronteiras”. Mais tarde, criou um poster para a partilha nas notícias do agrupamento e na biblioteca, recomendado pela mediadora. À volta do cartaz, escreveu as seguintes palavras: integração, paz, amor, identidade, diálogo, cultura, respeito, amizade e ajuda. Como era um espaço reduzido, a investigadora optou por selecionar a maioria dos trabalhos para a exposição, sem algum critério relacionado com a técnica e a cor. De seguida, cuidou da montagem total da exposição.



Figura 37- Visita de uma funcionária ao local da exposição

No dia 12 de novembro (terça-feira), a investigadora realizou uma visita guiada às três turmas, mostrando os trabalhos realizados pelas mesmas.



Figura 38- Visita dos alunos à exposição



Figura 39- Conversa entre colegas

Quando os alunos entraram, repararam que os seus trabalhos estavam lá expostos, identificando-os. A investigadora notou o entusiasmo que todos tiveram.

A aluna, à esquerda, avisou que o trabalho dela estava lá, notando-se alegre na forma de falar e na postura. O aluno, à direita, mostrou ao colega (do meio) os pormenores caricatos desenhados por ele, rindo-se ao mesmo tempo.



Figura 40- Colegas a verem os trabalhos de outras turmas



Figura 41- Outros alunos da escola a verem trabalhos das três turmas



Figura 42- Poster de exposição

5.11. Sumário

Este capítulo apresentou as sessões interativas com os jovens da escola EB 2/3 de Carteadó Mena, desde a receção dos questionários para análise até às atividades plásticas realizadas num contexto educativo pelas turmas, enriquecendo esta Investigação-Ação de base exploratória. A Investigação-Ação de base exploratória é uma abordagem metodológica que combinou a pesquisa e ação prática com o objetivo de explorar e entender fenómenos pouco conhecidos ou complexos. Neste método, a investigadora trabalhou diretamente com os participantes para identificar problemas e desenvolver soluções práticas através de um ciclo contínuo de análise e reflexão, ajustando as estratégias conforme se descobriam informações eficazes e relevantes. Além de produzir o conhecimento teórico, a Investigação-Ação de base exploratória visa gerar melhorias concretas e aplicáveis, promovendo um impacto real no contexto estudado.

Capítulo 6- Reflexões e conclusão do estudo

6.0. Introdução e finalidades

Este capítulo é dedicado às reflexões decorrentes do desenvolvimento desta Investigação-Ação. Começa com uma síntese dos objetivos, destacando a natureza cíclica e voluntária do estudo ao longo das diferentes seções, e lembrando o desenvolvimento dos jovens durante o processo.

As finalidades deste capítulo incluem: refletir sobre as ações desenvolvidas à luz das questões e objetivos da investigação, sistematizando os aspetos mais significativos; discutir as implicações práticas e teóricas para pesquisas futuras; e reconhecer as limitações do estudo, sugerindo direções baseadas nos resultados obtidos e nas lacunas identificadas.

6.1. Conclusões

O estudo de Investigação-Ação (I-A) “Arte e Interculturalidade: promoção de um diálogo intercultural em contextos educativos formais destinados a jovens” realizado sobre o uso de atividades artísticas como ferramenta para promover a interculturalidade revelou conclusões importantes que destacam o papel único da arte na educação intercultural: presença das práticas artísticas no público-alvo e a promoção do diálogo intercultural, mesmo que numa fase inicial. Essas atividades artísticas, como as Artes Visuais, mostraram ser eficazes na criação de um espaço de diálogo e de respeito mútuo, facilitando o desenvolvimento de uma maior compreensão e valorização de muitas culturas presentes no contexto de sala de aula.

Banks (2015), através da obra “Cultural Diversity and Education”, aborda o encontro entre a diversidade cultural e as práticas educacionais, reconhecendo as várias identidades culturais dentro do ambiente escolar. Ele argumenta que este tipo de abordagem vai mais além da partilha de conhecimentos, incluindo as experiências e perspectivas de vários grupos étnicos/culturais, ao criar um ambiente de ensino mais inclusivo e igualitário. Este livro apresenta-nos um modelo de educação multicultural que além de consciencializar sobre as desigualdades sociais e raciais que o ser-humano enfrenta, também promove um currículo que reflete a pluralidade social. E discute estratégias pedagógicas que elevam a empatia, o respeito e a compreensão entre os jovens, deixando-os preparados para a realidade. Além disso, Banks (2015) releva a importância de formar continuamente os educadores e professores, para que lidem de uma maneira mais eficaz com as complexidades na diversidade cultural no contexto educativo de sala de aula.

Observei que as práticas artísticas promoveram o diálogo e a cooperação entre os participantes de várias culturas: durante este projeto, através da partilha e reflexão sobre

os trabalhos em sala, bem como da exposição e apresentação aos alunos. A partir destas atividades que propus e implementei, os alunos aprofundaram os conhecimentos sobre outros países, realizaram as atividades, estabeleceram um contato próximo com outros colegas. Resultando, assim, no fim de barreiras culturais e sociais, e no fortalecimento dos laços comunitários entre eles. Estas habilidades são fundamentais para conviver dentro das sociedades multiculturais, porque estamos marcados pela influência de outros povos no passado e presente. Este diálogo intercultural não só promoveu um ambiente de aprendizagem mais inclusivo, como também reduziu preconceitos e estereótipos entre os alunos das turmas, além de uni-los por meio do desenho e da pintura.

No entanto, este estudo também identificou alguns desafios, como a necessidade de recursos adequados, tempo suficiente para a implementação das atividades artísticas e um maior número de participantes. A falta de recursos é identificada como um obstáculo que limitou o potencial das práticas artísticas na promoção da interculturalidade. Apesar de ter havido um número limitado de sessões, as atividades responderam às seguintes questões:

- Será que se consegue promover a interculturalidade através de práticas artísticas que estimulem os mais jovens em aceitar a realidade do colega?
- De que forma é que as práticas artísticas em contextos educativos formais podem ser úteis como ferramentas para promover a educação intercultural?

Através de projetos colaborativos, os alunos são incentivados a trabalhar juntos e a aprender uns com os outros, fortalecendo os laços sociais e criando um sentimento de comunidade e pertença através das suas histórias e experiências. A criatividade e a expressão artística permitem que os jovens reflitam sobre as suas próprias experiências e reconheçam a riqueza que a diversidade cultural traz para a sociedade. E, de acordo com Greene (1995), na obra “Releasing the Imagination: Essays on Education, the Arts, and Social Change”, a criatividade é a causa da mudança, explorando a Arte, Educação e a transformação produzida na sociedade. Dessa maneira, a mistura emerge como um tema principal, porque a Arte serve como um meio de expressão individual e como veículo para construir diálogos interculturais. Ao incluir todas as culturas, a Arte torna-se uma base com poder para refletir e para ter empatia, havendo respeito mútuo entre as culturas. Greene (1995), ao argumentar as práticas artísticas como experiências educativas, cultiva uma imaginação que expande e inclui, desafiando as normas pré-estabelecidas, para promover uma sociedade mais justa. Assim, não só celebra a criatividade, mas também propõe uma visão de um futuro onde a arte e a interculturalidade se juntam, enriquecendo a experiência humana. Confirma-se, na realidade e nas ações desenvolvidas durante esta investigação, a pertinência e oportunidade das afirmações e reflexões produzidas por Greene (1995).

Essas sessões iniciais, embora limitadas em número, demonstraram claramente o potencial das atividades artísticas na promoção do diálogo intercultural em contextos educativos formais de várias maneiras. Através delas, como trabalho em grupo e a partilha do processo entre colegas, alarga-se a visão dos alunos perante as culturas dos amigos, promovendo o respeito, amizade, senso de comunidade e a colaboração. Além disso, destacaram a beleza e a riqueza da diversidade cultural nas turmas, criando um ambiente inclusivo onde todos os alunos se sintam valorizados e respeitados. E, de acordo com a Direção-Geral da Educação, no documento “Educação Estética e Artística” (s.d.), com a continuidade e a expansão dessas atividades, aprofunda-se ainda mais esses impactos positivos, contribuindo para uma educação mais inclusiva e culturalmente rica. Pude comprovar, na realidade estudada, a pertinência das reflexões produzidas por este autor e que também se aplicam ao contexto por nós estudado.

Na pesquisa realizada à escola EB 2/3 de Carteador Mena, observou-se uma maior aproximação à vivência dos alunos por meio das atividades e de reflexões que unificaram o contexto escolar e social. As sessões de desenho, debates e as dinâmicas de grupo permitiram que eles formassem as suas visões e interações sociais de uma maneira mais realista e criativa. Como li na obra “Bauhaus: Bauhaus-Archiv Berlin-1919-1933”, de Droste (2020), ele descreve o processo de Itten e de como preparava as aulas, utilizando os momentos de relaxamento para que se sentissem bem na realização das aulas. As relações interpessoais integraram-se mais nas dinâmicas de grupo e aos desafios diários da aprendizagem escolar. A comunicação versátil, especialmente com a aluna ucraniana que falou sobre o lado emocional da sua vida, incluiu a necessidade de promover um ambiente mais empático. E o estudo mostrou como as pedagogias ativas e a promoção de um diálogo intercultural podem construir relações dentro de um contexto educacional de maneiras realistas, abordando os desafios e as oportunidades enfrentados pelos alunos.

Em suma, concluo que este estudo de Investigação-Ação (I-A) indica a prática artística em contextos educativos formais como estratégia eficaz na promoção da interculturalidade entre os jovens, porque permite que eles se expressem, aumentem a empatia pela cultura do colega, colaborem em grupo, criando um ambiente inclusivo. Através da Arte, os jovens expressam as suas identidades culturais de uma maneira criativa, aumentando o respeito mútuo, com base nas teorias educacionais. Por exemplo, a aprendizagem e as pesquisas empíricas ajudam a melhorar a compreensão intercultural e reduzir preconceitos, mesmo que sejam os primeiros passos para uma evolução do diálogo. As atividades artísticas não só enriquecem o processo educativo de cada um deles, como também desempenham um papel vital na construção de um bom ambiente escolar, onde todas as culturas são respeitadas e valorizadas. Para garantir que a interculturalidade se torne uma realidade tangível nas escolas, é essencial que políticas educativas e recursos institucionais sejam direcionados para apoiar e expandir essas práticas.

6.1.1. A promoção da educação intercultural através das práticas artísticas

Ao refletir sobre a experiência como investigadora neste projeto de Investigação-Ação (I-A), percebo a profundidade e a complexidade do processo. Desde o início, assumi a responsabilidade não apenas de conduzir o projeto, mas também de me envolver ativamente no contexto.

A Interculturalidade é entendida como um conteúdo que pode ser promovido através das atividades artísticas e que, mais tarde, se desdobra na partilha de conhecimentos, experiências e culturas. As atividades artísticas, como pintura, desenho e outras formas de expressão criativa, permitem que os alunos se conectem com as suas origens culturais, onde a diversidade é uma realidade.

A Educação Artística “contribui para o desenvolvimento emocional e social, facilitando a inclusão e a diversidade cultural” (Afonso, 2020, 15), para que se tornem essenciais na formação de uma sociedade mais igualitária e importantes na integração de várias expressões culturais em um contexto educativo.

A existência de práticas artísticas, em que foram desenvolvidas inúmeras perspetivas sobre cada atividade, contribui certamente para reforçar o Ensino Artístico e o diálogo intercultural em ambiente escolar, podemos utilizá-las também como ferramentas de integração dos jovens, independentemente da sua condição social. Da mesma forma que não só oferecem um espaço para se expressarem individualmente, como também um local onde partilhem as identidades culturais. Ao desenvolverem as suas habilidades artísticas, os alunos refletem as experiências e visões sobre o mundo, contribuindo para uma maior diversificação, como nos aponta da Silva (2021) que, através da Arte, conseguem apreciar e respeitar as diferenças culturais dos colegas.

Ao promover a expressão artística, as escolas não apenas enriquecem o currículo, mas também fomentam um sentido de pertença e aceitação entre os alunos. Através da arte, os jovens podem encontrar um meio de comunicação que transcende barreiras linguísticas e sociais, facilitando o entendimento mútuo e a empatia. O comportamento que observei nas turmas durante o estudo revela a eficácia das práticas artísticas na promoção do diálogo intercultural, da amizade que têm e do apoio mútuo nas situações difíceis dos alunos.

Os alunos da turma 5ªA, desde início, foram muito recetivos, discutindo entre si os conhecimentos e as preferências que têm entre si. Além disso, havia um aluno com necessidades educativas especiais e foi preciso motivá-lo todas sessões para que fizesse o desenho ao seu gosto. Em geral, foram muito recetivos, porque já tinham algum interesse por pintar e desenhar. Nas atividades propostas, demonstraram um sentido crítico e visual exemplar, sem enfrentarem grandes dificuldades na realização das mesmas, descrevendo os trabalhos ao longo das sessões propostas no contexto de sala de aula. Por fim, os alunos tiveram um ambiente animado e de participação constante, discutindo abertamente sobre

as outras culturas sem ressentimentos. A turma 5ºB, por exemplo, demonstrou um comportamento positivo e a prontidão para participar nas sessões planeadas. As declarações dos alunos, como "Aham... eu gosto muito de pintar" e "Também quero pintar...", demonstraram um interesse pelo desenho e pintura. No início, estiveram um pouco desatentos, porque não conheciam a investigadora. No entanto, mantive um contato confiante com os alunos e, posteriormente, eles não se sentiram desconfortáveis, perguntando inclusive se eu gostava de futebol e qual era o meu clube preferido. A última turma, o 5ºC, não apresentou dificuldades nas atividades, constituída maioritariamente por raparigas, à exceção de um aluno. O grupo produziu uma variedade de formas de arte e expressou o desejo de criar trabalhos em casa, refletindo uma consciência crítica sobre a arte e o impacto no quotidiano. Ao longo das atividades, demonstraram criatividade e não perderam interesse, dialogando com a investigadora sobre que cor é que queriam colocar nos trabalhos.

Conforme destaca Vasconcelos (2021, 73-77), "a educação intercultural, mediada por práticas artísticas, é uma ferramenta poderosa para a transformação social". Essa transformação, além de se ver na Escola, também se vê na comunidade, onde se partilham e celebram as experiências artísticas. Através de projetos, festivais, exposições e apresentações, tornam-se centros culturais, aonde promovem um diálogo sinuoso entre as várias etnias e culturas, promovendo a Arte como uma linguagem universal.

A comunicação foi um dos desafios que mais enfrentei em toda a Investigação-Ação (I-A), principalmente com os alunos que não dominam a língua portuguesa ou inglesa. Ao ver que duas alunas não entendiam, utilizei uma aplicação para traduzir tudo para ambas. Essa abordagem ajudou-me muito a entender sobre as impressões que elas tinham sobre a Interculturalidade e também a importância de adaptar as práticas educativas às necessidades dos alunos. Através da arte, puderam expressar as experiências e sentimentos, revelando uma técnica impressionante no desenho e uma perspetiva única sobre a vida e a cultura.

Em relação às entrevistas com os docentes, a Mediadora da escola e o Diretor do agrupamento, as práticas artísticas têm uma presença marcante na escola e o papel delas revela um grande potencial para resolver confusões e conflitos que possam acontecer no espaço educativo, denominando-a como um meio de comunicação universal, onde existe a necessidade de conviver e de aprender com o "Outro", isto é, sobre as suas tradições e tudo o que esteja enraizado na cultura. Um dos docentes avisa que, além da Educação Visual ser uma disciplina de aprendizagem dos alunos, estas áreas explicam a visão e as nuances que são inerentes a todas as culturas. Também admitiram que as atividades artísticas lhes fez ver a quantidade de culturas presentes na Escola. O desenvolvimento das habilidades sociais, como a amizade, confiança e motivação, é um resultado positivo na promoção das práticas artísticas, que vão além de um simples material para pintar.

Como já foi explicado durante a análise e a interpretação das sessões, os alunos, de facto, mostraram-se contentes com uma abordagem diferente nas práticas artísticas,

desenhando aquilo que os representa enquanto cultura, tradições e hábitos. O feedback dos alunos é um elemento crucial para o processo educativo, especialmente nos contextos de Investigação-Ação (I-A), pois melhorou as práticas e metodologias de ensino através de uma abordagem reflexiva. Em geral, os alunos relataram que as atividades artísticas contribuíram para uma compreensão mais profunda de várias culturas e tiveram a oportunidade de expressar as próprias identidades culturais e de aprender sobre as dos outros o que está de acordo, tornando as aulas mais animadas e dinâmicas, como também um ambiente de respeito. E também o desenvolvimento de habilidades, como a empatia, trabalho coletivo, amizade, confiança e a motivação.

Ao refletir sobre a experiência que tive enquanto investigadora nesta Investigação-Ação (I-A), entendo o nível de profundidade e de complexidade integrados neste processo. Desde o princípio, assumi o dever de não só conduzir este projeto, mas também de me adaptar à relação genuína com os alunos e de reajustar as atividades propostas aos alunos conforme os resultados positivos emergiam. Apesar de estar a elaborar esta reflexão, descobri e mitiguei alguns aspetos pessoais que poderiam influenciar os resultados, analisando de forma imparcial e objetiva os dados recolhidos. Uma parte vital deste capítulo foi a consciência das dinâmicas de poder e de questões éticas, assegurando que fossem justas e respeitadas, e que os participantes se sentissem confortáveis, valorizados e ouvidos. Por fim, a jornada enquanto investigadora reforçou a autorreflexão, cheia de adaptações, obstáculos e de colaborações, elementos que ajudaram a rigorosidade científica e também uma compreensão sobre as realidades sociais investigadas, promovendo mudanças significativas e sustentáveis.

6.1.2. A identidade e a diversidade interculturais na sociedade contemporânea

A identidade e a diversidade interculturais na sociedade contemporânea são aspetos principais que modificam a dinâmica social e cultural, através da capacidade dos indivíduos de se reconhecerem e de interagirem em contextos culturais diversificados, e adotando elementos de várias culturas na identidade pessoal e coletiva. Em relação à sociedade contemporânea, a globalização e a migração têm vindo a intensificar-se nas interações interculturais, promovendo um conjunto de identidades que convivem entre si e entreeajdam. Por si, também celebram e valorizam as suas diferenças culturais, étnicas, religiosas e linguísticas, reconhecendo os pontos positivos que trazem para a sociedade. No entanto, a diversidade localizada nas Escolas traz alguns desafios: necessidade de combater o preconceito, a discriminação e a xenofobia, que podem surgir em contextos de grande diversidade cultural; promover a identidade e a diversidade interculturais; implementação de políticas inclusivas e práticas educacionais que incentivem ao respeito e a valorização das diferenças; e incentivar o diálogo e a compreensão entre todos.

Nesse sentido, as sessões que implementei nestes meses tiveram um papel muito importante ao preparar os alunos para que vivam harmoniosamente e prosperem no meio da sociedade, desenvolvendo as competências interculturais e sensibilizando-os para a importância da diversificação como um valor fundamental em prol do progresso social e da paz global. De facto, estou de acordo com Droste (2020), ao referir que Itten teve sucesso quando iniciara as aulas com momentos relaxantes em vez de ir diretamente ao conteúdo por lecionar. Porque, ao falar com as turmas, os alunos sentiram-se menos pressionados para realizar os trabalhos do que se tivessem sido abordados de outra forma.

Durante estas sessões, foi possível notar a promoção da interculturalidade através do desenho e da pintura em um ambiente muito animado e de respeito, onde a compreensão e a curiosidade sobre a identidade do colega foram incentivadas. Esta diversidade cultural é crucial, pois, em todas as turmas que trabalhei de forma aprofundada, houve a presença de várias etnias e línguas: português (de Portugal, do Brasil e de Angola), castelhano, inglês, romani, caló, ucraniano e russo. A discussão e o debate sobre temas culturais, como tradições conhecidas pelos alunos e situações hostis de países em guerra, enriqueceram o conhecimento de todos. Os alunos expressaram as opiniões sobre essas culturas presentes na sala.

Quando se debateu a situação na Ucrânia, com a turma 5°C, os alunos já conheciam a situação da colega ucraniana que fala predominantemente a língua russa. Um aluno comentou: "Para haver paz, para não acontecer mais isso..."

Mais tarde, perguntei às alunas se se sentiam bem integradas na escola. Ambas disseram que sim, mas denunciaram situações desconfortáveis em outra escola, de como se sentiam excluídas e sem terem algum tipo de contato com pessoas de outras etnias. Elas usavam a violência para se defender, mas foram alertadas pela investigadora que a violência não é a melhor forma de resolver situações, e sim através do diálogo pacífico. Apesar disso, sentem-se bem integradas na escola atual, onde têm muitos amigos e respeitam as regras do espaço escolar.

Neste estudo realizado com os alunos do 5º ano da EB 2/3 da Carteadó Mena, recolheram-se testemunhos de experiências de racismo entre as etnias cigana e portuguesa em outras escolas. Esses relatos revelam a profundidade do preconceito que ainda permeia a sociedade e a educação. Os alunos ciganos relataram ser alvo de insultos e exclusão por parte de colegas e, em alguns casos, até mesmo por funcionárias. Esses testemunhos destacam a necessidade urgente de promover a inclusão e respeitar a diversidade cultural. A inclusão de atividades pedagógicas que abordem o racismo e a diversidade cultural é essencial para criar um ambiente escolar mais justo e igualitário.

De facto, todos os alunos conheceram a realidade de todos e respeitam as tradições, línguas, dialetos e orientação sexual. No final, não houve quaisquer problemas sobre a própria realidade. As atividades, por exemplo, como ações em grupo, mostraram a evolução na descoberta sobre temas culturais, enriquecendo o processo educativo dos

alunos e permitindo que eles aprendam sobre as próprias identidades culturais. Este enfoque facilita a construção de uma comunidade escolar mais inclusiva e harmoniosa, contribuindo para a formação de cidadãos conscientes e socialmente responsáveis.

A educação intercultural é fundamental para enfrentar os desafios do preconceito e da discriminação, promovendo um ambiente onde todos têm a oportunidade de prosperar e contribuir de forma significativa. Diante de um mundo globalizado, as salas de aula refletem a variedade e a riqueza das culturas, tradições e línguas que compõem a sociedade moderna. Esta diversidade oferece uma oportunidade única para os educadores promoverem um ambiente inclusivo e de respeito, onde cada aluno se sente valorizado e compreendido. Conforme Banks (2015a), quando publicou *"Multicultural Education: Issues and Perspectives"*, destaca a preparação dos alunos para viverem em uma sociedade diversificada, incluindo os objetivos (promoção da equidade educacional, a valorização da diversidade cultural e a eliminação de preconceitos e discriminação nas escolas). A educação intercultural é importante para enfrentar os desafios do preconceito e da discriminação, promovendo um ambiente onde todos têm a oportunidade de prosperar e contribuir de forma significativa.

Ao integrar as práticas pedagógicas que reconhecem e celebram as diferenças culturais, os professores ajudam no desenvolvimento da empatia e da compreensão entre os alunos, preparando-os para viver e trabalhar numa sociedade multicultural. Através destas atividades, os alunos expressaram a sua identidade de diversas maneiras, desde a impressão de dedos em conjunto até relatos sobre momentos que tiveram com a sua família. Por isso, a arte ajudou os alunos a transmitir uma linguagem que é universal para todas as culturas e tiveram, ao mesmo tempo, momentos de partilha intercultural com a turma e, no final, com a exposição dos trabalhos.

No final, a exposição demonstrou que eles respeitam e conhecem a cultura dos colegas, mesmo que este tipo de projetos esteja nos primeiros passos. Durante a visita guiada realizada por mim, os alunos ficaram surpreendidos com a distribuição das obras e muitos reconheceram as mãos que pintaram o cartaz recriado por eles.

Outro dos aspetos observado foi sobre o contato que as turmas tiveram com a Arte. A maioria dos alunos, no questionário, respondeu que tinham contato/acesso à Arte, desde a pintura, desenho até ao artesanato. E também responderam que a arte ajuda na defesa das outras etnias/culturas, de forma a mitigar os problemas associados aos estereótipos criados pela sociedade. Por isso, eles não têm problemas em criar trabalhos sobre as suas identidades individual e coletiva, criando um “novo” ser perante a sociedade, para posteriormente haver uma partilha entre todos.

Banks (2015b) publicou a obra *"Cultural Diversity and Education: Foundations, Curriculum, and Teaching"*, muito semelhante à que foi referida anteriormente, e revela a identidade e a diversidade intercultural como componentes muito importantes na construção de uma sociedade mais justa, inclusiva e inovadora. Ao integrá-las, as escolas são capazes de

preparar os alunos para serem cidadãos globais, capazes de contribuir para um futuro harmonioso e sustentável para todos. Em resumo, a educação que valoriza a diversidade cultural não só enriquece a aprendizagem, mas também fortalece os alicerces de uma sociedade mais equitativa e solidária.

6.2. Limitações no estudo e recomendações para futuras investigações

O estudo de Investigação-Ação (I-A) sobre as práticas artísticas para a promoção da interculturalidade em contextos educativos formais revelou-se uma experiência enriquecedora e cheia de aprendizagens. Este tipo de pesquisa, que combina a prática com a reflexão crítica, destacou a importância das práticas artísticas na educação e abriu caminho para novas investigações que podem enriquecer muito mais o campo da educação intercultural. Através da análise das experiências vividas pelos alunos, o estudo revelou perspectivas valiosas sobre como as artes são um meio eficaz para promover o diálogo intercultural e a compreensão mútua entre diferentes culturas. A partir daqui, exploraremos as principais descobertas do estudo, as limitações enfrentadas, as recomendações para futuras investigações e a relevância das práticas artísticas na promoção da interculturalidade.

Um dos aspetos mais positivos do estudo foi o incentivo dos participantes nas práticas artísticas. Embora a taxa de resposta ao questionário tenha sido inferior ao esperado, é importante ressaltar que todos os alunos estiveram ativamente envolvidos nas atividades propostas. Esse envolvimento demonstra um forte interesse nas práticas artísticas e na promoção da interculturalidade. A participação ativa dos alunos nas atividades artísticas não apenas enriqueceu suas experiências, mas também fomentou um ambiente de aprendizado colaborativo e inclusivo.

Segundo Creswell (2009), a falta de respostas ao questionário pode ter limitado a diversidade de experiências e percepções capturadas, mas também abre espaço para futuras investigações que busquem incluir uma gama ainda maior de vozes e contextos. Por isso, é necessário repensar na estrutura do questionário, tornando-a mais simples e objetiva para os participantes. Essa situação ressalta a importância de métodos de coleta de dados que incentivem a participação ativa dos alunos, como entrevistas, grupos focais ou atividades práticas que permitam uma expressão mais livre e criativa. A utilização de abordagens qualitativas proporciona uma compreensão mais profunda das experiências dos alunos e das dinâmicas interculturais que emergem durante as atividades artísticas.

Outro ponto a ser destacado é a necessidade de haver mais recursos para o estudo, porque este ganharia com uma amostragem maior, após a recolha de dados. A falta de recursos adequados e de financiamento limitou o alcance e a qualidade das intervenções artísticas. Embora isso tenha dificultado uma compreensão mais abrangente dos impactos das práticas artísticas, consegui implementá-las, servindo como um excelente ponto de partida

para as próximas iniciativas, que podem ser ampliadas e aprofundadas. As experiências vivenciadas pelos participantes durante as sessões foram significativas e proporcionaram perspectivas valiosas sobre o incentivo do diálogo intercultural. Por exemplo, as atividades artísticas permitiram que os alunos expressassem suas identidades culturais de maneira criativa, promovendo um espaço de diálogo e troca de experiências.

Além disso, a procura de parcerias com instituições culturais, organizações não governamentais e empresas locais pode ser uma estratégia eficaz para garantir a sustentabilidade das práticas artísticas e promover um ambiente educativo mais dinâmico e inclusivo. Essas colaborações podem não apenas fornecer recursos financeiros, mas também enriquecer as atividades com habilidade e experiências externas, ampliando o horizonte cultural dos alunos.

Na EB 2/3 de Carteador Mena, em Darque (Viana do Castelo), existem duas turmas de 5º ano que tem predominância na etnia cigana, indicando que o ambiente escolar não é totalmente intercultural. E, como tal, deveria haver uma maior integração desses estudantes nas outras turmas, através de mediadores culturais que atuem entre eles e os alunos de outras etnias, criando um ambiente de compreensão mútua e valorização das diversas identidades culturais presentes na escola. No entanto, essa realidade não compromete a importância de promover a interculturalidade e o respeito pela diversidade cultural através das práticas artísticas. Ao contrário disso, a presença de turmas com uma composição étnica específica destaca ainda mais a necessidade de iniciativas que incentivem o diálogo e a compreensão entre diferentes culturas. Essas atividades não apenas enriquecem o processo educativo, como também contribuem para a formação de cidadãos mais conscientes, preparados para viver dentro de uma sociedade multicultural.

Com base nas reflexões sobre as limitações identificadas, podem ser feitas algumas recomendações para que o estudo tenha um maior efeito:

1. **Aumento do Tamanho da Amostra:** Uma amostra maior e mais diversificada permitirá uma análise mais rica e detalhada das experiências e percepções culturais dos alunos. Isso garante que os resultados sejam mais representativos e aplicáveis a diferentes contextos educativos, contribuindo para uma compreensão mais abrangente da interculturalidade. A inclusão de alunos de diferentes idades, origens e contextos sociais pode enriquecer ainda mais a pesquisa.
2. **Expansão do Número de Sessões:** A realização de um maior número de sessões ao longo do tempo é fundamental para captar uma gama mais ampla de experiências e para observar mudanças significativas nas atitudes e comportamentos dos alunos em relação à diversidade cultural. A continuidade das atividades permitirá um acompanhamento mais eficaz dos impactos das práticas artísticas.

6.3. Sumário

Este capítulo conclui com base nas questões e objetivos desta Investigação-Ação, reconhecendo as lacunas e aspetos a melhorar nas futuras investigações, enriquecendo cada vez mais o trabalho e a pesquisa científica.

Referências Bibliográficas

A., A. (2024). Por detrás do Stencil: Decifrando o estilo artístico de Banksy. The Museum. <https://themuseum.blog/pt/o-estilo-artistico-de-banksy/>

Associação Empresarial de Portugal. (n.d.). Home>Encontrar>Viana do Castelo. N Invest by AEP. Recuperado a 19 de novembro de 2024, de <https://www.n-investportugal.pt/pt/municipio-viana-do-castelo/>

Afonso, G. N. (1994). A reforma da administração escolar : a abordagem política em análise organizacional (Vol. 1). Instituto de Inovação Educacional. <http://koha.ua.pt/cgi-bin/koha/opac-detail.pl?biblionumber=58575>

Afonso, D. F. M. (2020). “O espelho das emoções – O papel da Educação Artística no Desenvolvimento Pessoal e Social” Estudo na Educação Pré-Escolar e no 1o Ciclo do Ensino Básico. https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUK_Ewjfzda6fOKAxXoBdsEHchUE_gQFnoECBYQAQ&url=https%3A%2F%2Fcomum.rcaap.pt%2Fbitstream%2F10400.26%2F39443%2F1%2FDaniela%2520Afonso.pdf&usg=AOvVaw2FzLP1Kz8zOIktmbOy0V4R&opi=89978449

Agência Lusa. (2023). Movimentos anti-imigração em Portugal estão “cada vez mais organizados.” Público, 1–1. <https://www.publico.pt/2023/11/11/sociedade/noticia/movimentos-antiimigracao-portugal-estao-organizados-2069851>

Agrupamento de Escolas de Monte da Ola. (2022a). Documentos Orientadores. Agrupamento de Escolas de Monte da Ola. <https://www.escolasmontedaola.pt/agrupamento/documentos-orientadores>

Agrupamento de Escolas de Monte da Ola. (2022b). *Plano Plurianual de Melhoria*. Agrupamento de Escolas de Monte da Ola. https://arquivo.oxygeniu.eu/ficheiros/Plano%20Plurianual%20de%20Melhoria_1702509398.6995459.pdf

Agrupamento de Escolas de Monte da Ola. (2022c). Regulamento Interno. Agrupamento de Escolas de Monte da Ola. https://arquivo.oxygeniu.eu/ficheiros/Regulamento-Interno_18_22-Final-Formatado_nov_1702509377.353362.pdf

Agrupamento de Escolas de Monte da Ola. (2023). *Projeto Cultural da Escola SER'ARTE*. Agrupamento de Escolas de Monte da Ola. https://arquivo.oxygeniu.eu/ficheiros/Projeto%20Cultural%20de%20Escola_2023_2024_1709468156.0260828.pdf

Aguiar, J. V., & Bastos, N. (2014). Arte como conceito e como imagem: a redefinição da “arte pela arte.” *Tempo Social, Revista de Sociologia Da USP*, v. 25, n. 2, 1–1. <https://doi.org/https://doi.org/10.1590/S0103-20702013000200010>

Alto Comissariado para as Migrações. (2014). Projeto de Mediadores Municipais Interculturais. Alto Comissariado Para as Migrações. <https://www.acm.gov.pt/pt/-/projeto-de-mediacao-intercultural-em-servicos-publicos-misp>

Alto Comissariado para a Integração e o Diálogo Intercultural, I. (2024). Plano para a Integração dos Imigrantes - PII - 2007-2009. Presidência Do Conselho de Ministros, Conselho Consultivo Para Os Assuntos Da Imigração. Alto Comissariado Para a Integração e o Diálogo Intercultural, I.P. https://www.acm.gov.pt/documents/10181/222357/PII_2007_pt.pdf/f9ffc855-fae3-4acb-8ddb-3d00b6af0635

Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural, I. (2010-2013). (2024). II Plano para a Integração dos Imigrantes. Presidência Do Conselho de Ministros, Conselho Consultivo Para Os Assuntos Da Imigração. Alto Comissariado Para a Imigração e Diálogo Intercultural, I.P. https://www.acm.gov.pt/documents/10181/222357/PII_2010_2013_pt.pdf/32306f2f-555f-420d-af33-e5375a46cefd

Alto Comissariado para as Migrações. (2024). Plano Estratégico para as Migrações (PEM). Alto Comissariado Para as Migrações. <https://www.acm.gov.pt/pt/-/plano-estrategico-para-as-migracoes-pem-?fbclid=IwAR2TSx88233sxcYWB0hPQwse9nsY5JE5iTVCPz46ZsE-SvXDIMQX-8v7GvU>

Alto Comissariado para as Migrações, I. (2015-2020). (2024). Plano Estratégico para as Migrações. . Serviço de Estrangeiros e Fronteiras e Direção-Geral Das Comunidades Portuguesas e Dos Assuntos Consulares, Conselho Para as Migrações. Alto Comissariado Para as Migrações, I.P. https://www.acm.gov.pt/documents/10181/222357/PEM_net.pdf/3a515909-7e66-41e8-8179-e3aa5e0c7195

Alto Comissariado para as Migrações I.P (ACM I.P.), Ministério da Educação através da Direção-Geral da Educação (DGE), & Fundação Aga Khan Portugal (AKF). (2023). Rede de Escolas para a Educação Intercultural- Termos de Referência. Direção-Geral da Educação. <https://cidadania.dge.mec.pt/sites/default/files/pdfs/reei-termos-de-referencia-20232027.pdf>

Alto Comissariado para as Migrações, I.P (10 de 2020). Planos Municipais para a Integração de Migrantes - PMIM. Alto Comissariado Para as Migrações, I.P. <https://www.acm.gov.pt/documents/10181/290240/PMIM+Viana+do+Castelo+2020-2022.pdf/a009ec7d-6411-4e77-a16d-427ddb7d98a4>

ArtNet. (n.d.). Kehinde Wiley. ArtNet. <https://www.artnet.com/artists/kehinde-wiley/>

Associação Terra de Todos. (11 de junho de 2024). Monte da Ola deixou de ser um agrupamento português e passou a ser multicultural. Associação Terra de Todos. <https://terradetodos.pt/?p=440>

Astrain, R. S. (2003). ÉTICA INTERCULTURAL (Re) Leituras do Pensamento Latino-Americano (2nd ed.). OIKOS Editora. <https://oikoseditora.com.br/files/Etica%20Intercultural%20-%20E-book.pdf>

Baker, E. C., & Hess, T. (1973). Art and Sexual Politics: Why Have There Been No Great Women Artists? (Art and Sexual Politics (Art News Series)) (E. C. Baker & T. Hess, Eds.). Macmillan.

Banks, J. A., & Banks, C. A. M. (2015a). Multicultural Education: Characteristics and goals. In Multicultural Education: ISSUES AND PERSPECTIVES (Wiley, pp. 3–24). 9th Edition. [https://www.daneshnamehicsa.ir/userfiles/files/1/16-%20Multicultural%20Education_%20Issues%20and%20Perspectives%20\(2016,%20Wiley\).pdf](https://www.daneshnamehicsa.ir/userfiles/files/1/16-%20Multicultural%20Education_%20Issues%20and%20Perspectives%20(2016,%20Wiley).pdf)

Banks, J. A. (2015b). Cultural Diversity and Education: Foundations, Curriculum, and Teaching (6th ed.). Routledge. https://books.google.pt/books?id=cDhACwAAQBAJ&printsec=copyright&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false

Bataglia, J. d. S. (2018). A PSICOLOGIA DA ARTE DE LEV VYGOTSKY: O DESENVOLVIMENTO DAS CAPACIDADES SUPERIORES DE IMAGINAÇÃO E EMOÇÃO NO ENSINO DE ARTE. In VII CIPSI- Psicologia, políticas públicas e desafios em tempos sombrios (pp. 1–5). Universidade Estadual de Maringá. https://npgd.uem.br/eventos/assets/uploads/files/evt/6/trabalhos/6_258_1522970571.pdf

Batista, B. F., Moreira, E., Rodrigues, D., & Silva, F. (2021). TÉCNICAS DE RECOLHA DE DADOS EM INVESTIGAÇÃO: INQUIRIR POR QUESTIONÁRIO E/OU INQUIRIR POR ENTREVISTA? In P. Bem-Haja, I. Oliveira, A. Pereira, & A. I. Rodrigues (Eds.), Reflexões em torno de Metodologias de Investigação- recolha de dados (UA Editora, Vol. 2, pp. 13–36). UA Editora. <https://doi.org/https://doi.org/10.34624/ka02-fq42>

Bell, J. (1997). Como realizar um projeto de investigação: um guia para a pesquisa em ciências e da educação (G. Valente, Ed.; 1st ed., Vol. 1). Gradiva. <https://soclogos.wordpress.com/wp-content/uploads/2014/09/como-realizar-um-p-de-investigac3a7ao-bell.pdf>

Bezerra, A. da S. (21 de 06 de 2011). A formação ética e estética em Paulo Freire. Webartigos-Educação. <https://www.webartigos.com/artigos/a-formacao-etica-e-estetica-em-paulo-freire/72019/>

Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1994). Fundamentos da investigação qualitativa em educação: uma introdução: A ética. In P. Editora (Ed.), Investigação qualitativa em Educação: Uma introdução à teoria e aos métodos (1st ed., Vol. 1, pp. 75–78). Porto Editora. https://www.academia.edu/6674293/Bogdan_Biklen_investigacao_qualitativa_em_educacao

Brígido, E. I. (2015). Wittgenstein: estética e filosofia, Artistas e filósofos. PERI - REVISTA DE FILOSOFIA- SUJEITO E HERMENÊUTICA v. 7, n.12, 1–12. <https://ojs.sites.ufsc.br/index.php/peri/article/view/965>

Brinco, L. A. da S., & Batista, N. L. (2021). DOCUMENTOS DE IDENTIDADE: UMA INTRODUÇÃO ÀS TEORIAS DO CURRÍCULO DE TOMAZ TADEU DA SILVA. Revista Percurso - NEMO, v.12, 219–230. https://www.researchgate.net/publication/348683743_DOCUMENTOS_DE_IDENTIDADE_U_MA_INTRODUCAO_AS_TEORIAS_DO_CURRICULO_DE_TOMAZ_TADEU_DA_SILVA

Brubaker, R., & Cooper, F. (2018). Trajetórias e Perspectivas- Para além da “identidade.” Revista Antropolítica, n.45, 266–324. <https://doi.org/10.22409/antropolitica2018.0i45.a665>

Bruno, A. (2014). Educação formal, não formal e informal:da trilogia aos cruzamentos, dos hibridismos a outros contributos. Medi@ções- Revista OnLine, v.2, n.2, 10–25. https://mediacoes.eses.ips.pt/index.php/mediacoesonline/article/view/68/pdf_28

Buleje, J. C. M., & Gallardo, L. M. G. (2007). LA INVESTIGACIÓN – ACCIÓN PARA LA INNOVACIÓN DEL QUEHACER EDUCATIVO. *Investigación Educativa*, v.11, n.20, 33–44. https://sisbib.unmsm.edu.pe/bibvirtualdata/publicaciones/inv_educativa/2007_n20/a04v11n20.pdf

Byram, M. (1997). Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence Multilingual Matters (Series). MULTILINGUAL MATTERS LTD. https://spada.uns.ac.id/pluginfile.php/253332/mod_resource/content/1/ICC%20Byram.pdf

(Obra original publicada em 1997)

Cabaço, L., Brás, H., & Motta, G. (2017). Relatório nacional sobre a implementação da Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável, por ocasião da Apresentação Nacional Voluntária no Fórum Político de Alto Nível das Nações Unidas. PORTUGAL (F. Navega & V. M. Oliveira, Eds.). Ministério dos Negócios Estrangeiros. <https://www.cig.gov.pt/wp-content/uploads/2017/07/Portugal2017.pdf>

Cachadinha, M. (2013). Interculturalidade e Inclusão de Novos Públicos na Escola. *Revista de Estudos Regionais*, 7 (II), 167–179.

Cambridge Assessment: International Education. (2021). Sumário Educacional: Avaliação Institucional. Cambridge Assessment: International Education. <https://www.cambridgeinternational.org/Images/640156-education-brief-school-evaluation-portuguese-.pdf>

Candau, V. M. (2008). Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. *Revista Brasileira de Educação*, v.13, n.37, 45–185. <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/5szsvwMvGSVPkGnWc67BjtC/#>

Capela, C., Mota, M., Ribeiro, E., & Ulhôa, A. (2021). IMAGENS QUE CONTAM HISTÓRIAS: O PHOTOVOICE E A FOTO-ELICITAÇÃO NA INVESTIGAÇÃO QUALITATIVA. *Reflexões Em Torno de Metodologias de Investigação: Recolha de Dados (Vol. 2)*, 53–72. <https://doi.org/https://doi.org/10.34624/ka02-fq42>

Capinha, C., de Carvalho, R., Fernandes, E., Esteves, S., Frada, J., Godinho, I., & Matos, F. (2022). Arte Viva no 12- *Revista Portuguesa de Arte-Terapia*. *Revista Portuguesa de Arte-Terapia*, n.12. https://arte-terapia.com/wp-content/uploads/2022/10/Revista-ARTEVIVA-n_12_-2022.pdf

Carbonell, J. (2002). A aventura de inovar: a mudança na escola (Artmed, Ed.; Vol. 1). Artmed.
<https://books.google.pt/books?id=eBETAAAACAAJ>

Cardoso, A. P. P. de O. (2014). Inovar com a Investigação-Ação: desafios para a formação de professores. Imprensa Da Universidade de Coimbra, 23–26.
<https://doi.org/http://dx.doi.org/10.14195/978-989-26-0666-8>

Carroll, N. (2015). Filosofia da Arte (Ed. E. T. Grafia, Ed.). Synopsis.
<https://pt.scribd.com/document/393980901/Filosofia-Da-Arte-Noel-Carrol-1>

Castro, C. (2012). Características e finalidades da Investigação-Ação. Alemanha: Coordenação Do Ensino Do Português Na Alemanha, 1–26. <https://cepealemanha.wordpress.com/wp-content/uploads/2010/12/ia-descric3a7c3a3o-processual-catarina-castro.pdf>

Cerveira, R. B., Mello, S. A., & Soares, O. P. (2019). Educação Musical na Escola: valorizar o humano em cada um de nós. Cad. CEDES, v.39, n.107, 1–1.
<https://doi.org/https://doi.org/10.1590/CC0101-32622019213043>

Centro de Estudos Sociais Universidade de Coimbra. (s.d.). *Professor Michael Byram*. ICOPROMO- Intercultural Competence for Professional Mobility. https://www.ces.uc.pt/icopromo/presentation/Michael_Byram.php

Chadwick, W. (1997). Women, Art and Society (World of Art) (7th ed.). Thames and Hudson

Ciampa, A. da C. (1977). A identidade social e suas relações com a ideologia.
<https://tede2.pucsp.br/handle/handle/16935>

Coêlho, M. W. S., & Sorte, M. D. B. (2019). O papel do pesquisador na metodologia de investigação científica: a importância da Pesquisa Científica Qualitativa ou Quantitativa. Revista Científica Multidisciplinar Núcleo Do Conhecimento.
<https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/papel-do-pesquisador>

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). Research Methods in Education (6th ed.). Routledge.
<https://www.taylorfrancis.com/books/mono/10.4324/9780203029053/research-methods-education-keith-morrison-lawrence-manion-louis-cohen>

Comissão Nacional da UNESCO. (n.d.). Diálogo intercultural. Declaração Universal Da Diversidade Cultural Da UNESCO. Retrieved July 30, 2024, from https://l.messenger.com/l.php?u=https%3A%2F%2Funescoportugal.mne.gov.pt%2Fpt%2Ftemas%2Faprender-a-viver-juntos%2Fdialogo-intercultural&h=AT2losZZhCOjRxJO-SLIhW7JverR6Ik3m1r-vlWgdPgL4efcyf-DoLI3BgRJKFWezIX8jc967 Gngl0nFh0_zv7mnggr-4OHQTGIDqu7L_qRsL9HzYF8t1Dh7MOB7gHHCMjhAl1lIGpuQg5wjuiFWw

Comissão para a Cidadania e a Igualdade de Género. (2022). População. CIG- Comissão para a Cidadania e a Igualdade de Género. <https://www.cig.gov.pt/area-igualdade-entre-mulheres-e-homens/indicadores-2022/populacao/>

Conde, I. (n.d.). Identidade nacional e social dos jovens. *Análise Social*, v.25, 675–693. Retrieved November 19, 2024, from <https://repositorio.iscte-iul.pt/bitstream/10071/13953/1/Identidade%20nacional%20e%20social%20dos%20jovens.pdf>

Constituição da República Portuguesa. (1997). Diário da República n.º 86/1976, Série I de 1976-04-10: Artigo 74. Constituição Da República Portuguesa - CRP - Capítulo III. <https://diariodarepublica.pt/dr/legislacao-consolidada/decreto-aprovacao-constituicao/1976-34520775-45554375>

Correio do Minho. (2010). Escola Carteado Mena comemora vinte anos. *Correio do Minho*, 1(1), 1. <https://correiodominho.pt/noticias/escola-carteado-mena-comemora-vinte-anos/34194>

Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. (2009). Investigação-Ação: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia, Educação e Cultura*, v.13, n.2, 455–479. <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/10148>

Creswell John. (2009). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches* (3rd ed.). SAGE Publications, Inc. https://www.ucg.ac.me/skladiste/blog_609332/objava_105202/fajlovi/Creswell.pdf

Csikszentmihalyi, M. (2015). Society, Culture, and Person: A Systems View of Creativity. In *The Systems Model of Creativity: Contemporary psychological perspectives* (3rd ed., pp. 47–61). Springer Dordrecht. https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-94-017-9085-7_4

da Cunha, C. M. F. (2012). O legado político de Edward Said. *DEDALUS- Revista Portuguesa de Literatura Comparada*, No16, Vo14, 267–276.

[http://aplc.org.pt/files/DEDALUS%2016%20\(2012\)/16_Carlos_Manuel_Ferreira_da_Cunha.pdf](http://aplc.org.pt/files/DEDALUS%2016%20(2012)/16_Carlos_Manuel_Ferreira_da_Cunha.pdf)

Damázio, E. d. S. P. (2008). Multiculturalismo versus interculturalismo: por uma proposta intercultural do Direito. *Desenvolvimento Em Questão*, 63–86. <https://pt.scribd.com/doc/38838286/multiculturalismo-vs-interculturalismo>

da Fonseca, K. H. O. (12 de 2012). INVESTIGAÇÃO – AÇÃO: UMA METODOLOGIA PARA PRÁTICA E REFLEXÃO. *Revista Onis Ciência*, v.1, n.2, 16–31. <https://revistaonisciencia.com/resumo-e-abstract-e2-02/>

da Silva, M. de F. T. (2021). O ensino da arte e o seu contributo para o pensamento crítico. <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/137541/2/513501.pdf>

de Freitas, N. A. (2013). É possível pensar em identidade cultural? 1–16. https://www.academia.edu/74642422/%C3%89_Poss%C3%ADvel_Pensar_Em_Identidade_Cultural

Delgado, L. de A. N. (2003). História oral e narrativa: tempo, memória e identidades. *História Oral*, v.6, 9–25. <https://revista.historiaoral.org.br/index.php/rho/article/view/62>

de Oliveira, R. C. (2003). Identidade étnica, identificação e manipulação. *Sociedade e Cultura*, v. 6, n. 2, 117–131. https://www.academia.edu/29396253/Identidade_%C3%A9tnica_identifica%C3%A7%C3%A3o_e_manipula%C3%A7%C3%A3o

de Sousa, V. (2021). Identidade e Cultura. As Identidades Culturais num Mundo Globalizado. A Lusofonia Enquanto Possibilidade Intercultural. <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/74488>

Dewey, J. (1959). *Democracia e educação* (3ª ed.). Companhia Editora Nacional. https://www.academia.edu/40124449/John_Dewey_Educacao_e_Democracia

Dias, A. (2023). A Educação artística como ferramenta para experimentar e pensar o mundo. *Património*, 1–1. <https://www.patrimonio.pt/post/a-educacao-artistica-como-ferramenta-para-experimentar-e-pensar-o-mundo>

Dinis, A. F. P. (2022). O segredo da China: a porcelana, das suas origens à última dinastia- Proposta de uma exposição temporária. <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/54498>

Direção-Geral da Educação. (2018). EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA- 2o ciclo do Ensino Básico. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/2_ciclo/2c_educacao_tecnologica.pdf

Direção-Geral da Educação. (2019). Desenho A- Recursos. Direção-Geral Da Educação. <https://apoioescolas.dge.mec.pt/nivelciclo/desenho>

Direção-Geral da Educação. (n.d.). Educação Estética e Artística. Educação Estética e Artística. <https://educacaoartistica.dge.mec.pt/>

Direção-Geral da Justiça, da L. e da S. (2007). Manual de Integração para Decisores Políticos e Profissionais- 2a edição. https://migrant-integration.ec.europa.eu/sites/default/files/2008-08/doc1_1214_215403204.pdf

Direção-Geral da Educação. (n.d.). Aprendizagens Essenciais (2018-2019). Direção-Geral Da Educação. <https://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-0>

Direção-Geral de Reinserção e Serviços Prisionais. (2023). Apoio à reintegração social. Direção-Geral de Reinserção e Serviços Prisionais. <https://dgrsp.justica.gov.pt/Justi%C3%A7a-de-adultos/Penas-e-medidas-privativas-de-liberdade/Atividades-desenvolvidas-em-contexto-prisional/Apoio-%C3%A0-reintegra%C3%A7%C3%A3o-social>

Direção Regional de Educação- Direção de Serviços de Educação Artística. (2024). Educação Artística: As artes no currículo do ensino básico. Currículo Nacional Do Ensino Básico- Competências Essenciais. <https://regionalizacaoeducacaoartistica.madeira.gov.pt/conteudo/CDROM/curriculonacional/EducacaoArtistica.pdf>

Droste, M. (2020). Bauhaus: bauhaus-archiv berlin-1919-1933 (A. Taschen & N. Opel, Eds.; Vol. 1). TASCHEN- Bibliotheca Universalis.

Dubuffet, J. (2022). Asfixiante Cultura (1st ed., Vol. 1). Orfeu Negro. <https://doi.org/502657/22>

Durkheim, É. (1955). Educação e sociologia (4th ed.). Editora Vozes. https://pedropeixotoferreira.wordpress.com/wp-content/uploads/2015/02/durkheim_2011_educacao-e-sociologia_book.pdf

Eco-Escolas. (s.d.). Escola EB 2/3 Carteadado Mena. <https://ecoescolas.abaae.pt/escola/escola-eb-23-carteadado-mena/>

Eco, U. (2016). A definição da arte (1st ed., Vol. 1). Editora Record. <https://toaz.info/doc-view-3>

Eisner, E. (1998). What do the Arts teach? Improving Schools, v.1, Ed.3, 32–36. <https://doi.org/https://doi.org/10.1177/136548029800100313>

Eisner, E. W. (2002). WHAT EDUCATION CAN LEARN FROM THE ARTS. In The Arts and the Creation of Mind (pp. 196–208). Yale University Press. <http://www.jstor.org/stable/j.ctt1np7vz.12>

Eisner, E. (2008). O QUE PODE A EDUCAÇÃO APRENDER DAS ARTES SOBRE A PRÁTICA DA EDUCAÇÃO? Currículo Sem Fronteiras, v.8, n.2, 5–17. <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol8iss2articles/eisner.pdf>

Eurocid. (2022). Imigração e emigração em Portugal- Números sobre as migrações de e para Portugal. Portugal e as Migrações. <https://eurocid.mne.gov.pt/artigos/imigracao-e-emigracao-em-portugal>

Fernández-Cao, M. L., Carbó, G., Jiménez, L., & Moraes, P. A. (2023). A Educação Artística dá um passo à frente. <https://oei.int/wp-content/uploads/2023/04/a-educacao-artistica-da-um-passo-a-frente.pdf>

Ferreira, A. P. (2015). A IMPORTÂNCIA DO ENSINO DE ARTES VISUAIS NA EDUCAÇÃO INFANTIL. https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/BUBD-A9KJ8D/1/monografia_ana_patricia.pdf

Fonseca, V. (2016). Importância das emoções na aprendizagem: uma abordagem neuropsicopedagógica. Revista Psicopedagogia, v.33, n.102, 14–23. https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862016000300014

Fornet-Betancourt, R. (2004). LA INTERCULTURALIDAD COMO ALTERNATIVA A LA VIOLENCIA. In *Filosofar para nuestro tiempo en clave intercultural* (1st ed., Vol. 8, pp. 93–104). Verlag Günter Mainz.

Fornet-Betancourt, R. (2007). Filosofía e Interculturalidad en América Latina: en diálogo con Dussel y Fornet-Betancourt. *Filosofía Actual En Perspectiva Latinoamericana*, 45–58. <https://bibliotekanauki.pl/articles/2083008>

Frazão, D. (2016). Biografia de Maurice Halbwachs. E Biografia. https://www.ebiografia.com/maurice_halbwachs/

Freitas, J. C. R. da S. O. (2022). Projeto de intervenção “Escola, liderança e futuro.” https://arquivo.oxygeniu.eu/ficheiros/AEMO-DOCUMENTOS-Projeto-de-Intervencao-do-Diretor_1708940301.1949637.pdf

Fronteiras do Pensamento. (2013). Howard Gardner - Para cada pessoa, um tipo de educação [Vídeo]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=tLHrC1ISPXE>

Fullan, M. (2016). *The New Meaning of Educational Change* (5th ed.). Teachers College Press. https://books.google.pt/books?id=OlhdCwAAQBAJ&pg=PR3&hl=pt-PT&source=gbs_selected_pages&cad=1#v=onepage&q&f=false

Fundação Raízes Vivas da Bulgária. (2021). Roupas tradicionais búlgaras. Trajes folclóricos. Fundação Raízes Vivas Da Bulgária. <https://www.bulgarianroots.bg/narodni-nosii?lang=en>

Furtado, M. T. (1995). Bertolt Brecht e o teatro épico. *FRAGMENTOS- Revista de Língua e Literatura Estrangeira Da Universidade Federal de Santa Catarina*, v.5, n.1, 9–19. <https://doi.org/https://doi.org/10.5007/fragmentos.v5i1.4826>

Gardner, H. (2011). *Truth, Beauty, and Goodness Reframed: Educating for the Virtues in the Twenty-First Century* (Basic Books, Ed.). Basic Books. [https://www.google.pt/books/edition/Truth_Beauty_and_Goodness_Reframed/uew3DgAAQBAJ?hl=pt-BR&gbpv=1&dq=Truth,+Beauty,+and+Goodness+Reframed:+Educating+for+the+Virtues+in+the+Twenty-First+Century+\(2011\)+-+Gardner,+H.+\(2011\).+Truth,+Beauty,+and+Goodness+Reframed:+Educating+for+the+Virtues+in+the+Twenty-First+Century.+Basic+Books.&pg=PT4&printsec=frontcover](https://www.google.pt/books/edition/Truth_Beauty_and_Goodness_Reframed/uew3DgAAQBAJ?hl=pt-BR&gbpv=1&dq=Truth,+Beauty,+and+Goodness+Reframed:+Educating+for+the+Virtues+in+the+Twenty-First+Century+(2011)+-+Gardner,+H.+(2011).+Truth,+Beauty,+and+Goodness+Reframed:+Educating+for+the+Virtues+in+the+Twenty-First+Century.+Basic+Books.&pg=PT4&printsec=frontcover)

Gomes, J. A. (2023). O PAPEL DAS ARTES PLÁSTICAS E PERFORMATIVAS NA EXPRESSÃO INDIVIDUAL DOS ADULTOS. http://repositorio.ipvc.pt/bitstream/20.500.11960/3930/1/Julieta_Gomes.pdf

Gomes, M. C., Moreira, G., Pereira, A., & Pinto, S. (2022). Mediação Intercultural: Comunicação, Cidadania e Desenvolvimento. In III Congresso Internacional RESMI 2021 (R. Faneca, Coordenador; p. 250). UA Editora Universidade de Aveiro Serviços de Documentação, Informação Documental e Museologia. <https://dspace.uevora.pt/rdpc/bitstream/10174/34809/1/Livro%20Atas%20RESMI%202021.pdf>

Gonçalves, A. (2004). MÉTODOS E TÉCNICAS DE INVESTIGAÇÃO SOCIAL I. <https://tendimag.com/wp-content/uploads/2012/09/mc3a9todos-e-tc3a9cnicas-de-investigac3a7c3a3o-social-i.pdf>

Gonçalves, C. (2024). «Desde 1990 que o crescimento da população em Portugal se deve à imigração». Fundação Francisco Manuel Dos Santos. <https://ffms.pt/pt-pt/atualmentes/desde-1990-que-o-crescimento-da-populacao-em-portugal-se-deve-imigracao>

Grajeda, B. R. (2017). Identidade como construção de sentido: Identidade como construção de significado. Andaimos, Vol.14, n.33. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-00632017000100195

Greene, M. (1995). Releasing the Imagination: Essays on Education, the Arts, and Social Change (1ª ed.). Jossey-Bass. <https://pt.scribd.com/document/663774450/Maxine-Greene-Releasing-the-Imagination-Essays-on-Education-the-Arts-and-Social-Change>

Gudme, N. (2024). Reintegração Social: construindo ponte para a inclusão. Serviço Público. <https://www.servicopublico.pt/apoio-reintegracao-social/>

Guerin, M., Salvagni, J., & Veronese, M. v. (2017). Identidade de gênero: percursos de resistência no trabalho tido como masculino. Tríade- Comunicação, Cultura e Mídia, v.5, n.10, 164–178. https://www.academia.edu/110803687/Identidade_de_G%C3%AAnero

Guidione, D. A., & Maria, A. L. (05 de 2019). OS CONCEITOS DA MULTI E INTERCULTURALIDADE E SUA CONTRIBUIÇÃO NA IMPLEMENTAÇÃO DO CURRÍCULO EM ACÇÃO DE FILOSOFIA E HISTÓRIA. E-Revista de Estudos Interculturais Do CEI–ISCAP, 1–23.

https://www.iscap.pt/cei/e-rei/n7/artigos/Dinis-Guidione-e-Anabela-Lima_Os-conceitos-da-multi-e-interculturalidade.pdf

Guillaume, P. (2009). La Psychologie de la forme. Revista Da Abordagem Gestáltica, v.15, n.1, 65–68. http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-68672009000100010

Halbwachs, M. (1990). A memória coletiva (A. M. dos Santos, Ed.; 2nd ed.). Edições Vértice. https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4005834/mod_resource/content/1/48811146-Maurice-Halbwachs-A-Memoria-Coletiva.pdf

Hall, E. T. (1976). Beyond Culture (1st ed.). Anchor Books e Doubleday. https://monoskop.org/images/6/60/Hall_Edward_T_Beyond_Culture.pdf

Havelock, R. G., & Huberman, A. M. (1980). Innovación y problemas de la educación: teoría y realidad en los países en desarrollo (UNESCO, Ed.). UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000136018>

Henriques, P. (2019). Mapa-de-Portugal-Distrito-de-Viana-do-Castelo. Espírito Viajante. <https://www.espiritoviajante.com/mapa-de-portugal-geografia-turismo/mapa-de-portugal-distrito-de-viana-do-castelo/>

Instituto Claro. (2020, 27 de janeiro). Pensadores na Educação: Howard Gardner e as inteligências múltiplas [Vídeo]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=vOQZRMwkhIA>

Kandinsky, W. (1911). Do Espiritual na Arte- E na pintura em particular. <https://auh308.files.wordpress.com/2013/03/sem-9-kandinsky.pdf>

Kant, I. (1987). Critique of Judgment (2nd ed.). Hackett Publishing Company . https://monoskop.org/images/7/77/Kant_Immanuel_Critique_of_Judgment_1987.pdf

Keating, J. B., Silva, I. S., & Veloso, A. L. (2014). Focus group: Considerações teóricas e metodológicas. Revista Lusófona de Educação, v.26. n.26, 175–190. <https://core.ac.uk/download/pdf/233630915.pdf>

Kemmis, S., McTaggart, R., & Nixon, R. (2005). *The Action Research Planner Doing Critical Participatory Action Research* (3rd ed.). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-981-4560-67-2>

Keter, C. (17 de 08 de 2023) 8 Artists Using Their Creativity to Drive Activism. Global Citizen. <https://www.globalcitizen.org/en/content/artists-activists-using-creativity-for-change/>

Kohlberg, L. (1968). *The Child as a Moral Philosopher*. Hackett Publishing Company INDIANAPOLIS/CAMBRIDGE.
<https://www.bing.com/ck/a?!&&p=82337c05dbbe680eJmldHM9MTcxMzc0NDAwMCZpZ3VpZD0wZGI3NTljNS03NmlyLTZmNmYtMmNiNS00YmEwNzdkNTZlODQmaW5zaWQ9NTI3NQ&ptn=3&ver=2&hsh=3&fclid=0db759c5-76b2-6f6f-2cb5-4ba077d56e84&psq=The+Child+as+a+Moral+Philosopher+by+Lawrence+Koh>

LadoF. (s.d.). Índice Sintético de Fecundidade: Revelando a Fertilidade em Números. <https://ladof.pt/blog/indice-sintetico-de-fecundidade/?accettato=1>

Leandro, M. E. (2002). Gerações, valores e identidades religiosas- parte I. REVISTA PORTUGUESA DE CIÊNCIA DAS RELIGIÕES, n.2, 19–37.
<https://recil.ulusofoa.pt/server/api/core/bitstreams/2d220ec8-5de2-4bff-b4b8-befb766c5896/content>

Leite, Á. P. (2021, 10 de maio). PAULO FREIRE E ARTE EDUCAÇÃO: Considerações sobre a estética freiriana e a arte na educação/formação. *Educação, Sociedade & Culturas*, n.54, 85–103. <https://doi.org/https://doi.org/10.34626/esc.vi54.51>

Lindorfer, B. (2020). Teoria da Personalidade na Gestalt Teórica Psico- terapia: A Teoria de Campo de Kurt Lewin e sua Teoria de Sistemas em Tensão Revisitados. *TEORIA DA GESTALT*, v.43, n.1, 29–46. <https://doi.org/10.2478/gth-2021-0002>

Lisita, V. M. (2007). Pedagogia e pedagogos, para quê? . *Cadernos de Pesquisa*, v.37, n.3, 1–1. <https://www.scielo.br/j/cp/a/MZ939dkBFZL9C3PkFp7tPJJ/?lang=pt>

Lopes, T. (2013). ARTE E IDENTIDADE.
<http://repositorio.unesc.net/bitstream/1/1863/1/Tiago%20Lopes.pdf>

López, C. M., Alcoforado, J. L., Saborido, D. M., & Seijo, J. C. (2022). Fatores de inovação docente em Portugal segundo os professores. *Revista Brasileira de Educação*, v.27, 1–1. <https://doi.org/https://doi.org/10.1590/S1413-24782022270015>

Macedo, C. R. (2012). Educação Artística. Currículo Nacional Do Ensino Básico- Competências Essenciais, 149–187. https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/8333/2/ulfpie043312_tm_E.1-%20Curr%C3%ADculo%20Nacional%20do%20Ensino%20B%C3%A1sico.pdf

Malheiros, J. M. (2011). Promoção da interculturalidade e da integração de proximidade. https://www.acm.gov.pt/documents/10181/41781/manual_net+%282%29_claii.pdf/a4e41597-2701-41ab-b321-9647823cdb40

Mapa Portugal. (n.d.). Mapa Portugal. Mapa Portugal- Mapas de Estradas e Mapas de Todas as Cidades. Retrieved November 19, 2024, from <https://www.portugalmapa.com/>

Martins, C. S. (2012). Investigar em Educação Artística: A História do Presente como a Possibilidade de Desnaturalizar Alguns Lugares Comuns. *Revista Portuguesa de Educação Artística*, v.2, 119–134. <https://doi.org/https://doi.org/10.34639/rpea.v2i1.85>

Martins, P. F. (2024). A Mediação Artística e Cultural na Escola: Perspectivas na primeira pessoa ou um lugar de fala para o mediador artístico-cultural a operar em contexto educativo e comunitário. *Da Investigação Às Práticas: Estudos De Natureza Educacional*, v.14, n.2. <https://ojs.eselx.ipl.pt/index.php/invep/article/view/372>

Massena, E. P., & Queiroz, I. R. (2016). Currículo escolar, processo educacional e constituição do sujeito no mundo contemporâneo. *Revista Contexto & Educação*, v.31, n.98. <https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/issue/view/188>

Matarasso, F. (2019). Uma Arte Irrequieta: Reflexões sobre o triunfo e importância da prática participativa (Fundação Callouste Gulbenkian, Ed.; Vol. 1). Fundação Callouste Gulbenkian. <https://arestlessart.com/wp-content/uploads/2019/05/2019-uma-arte-irequieta.pdf>

Mello, S. A. (2010). Ensinar e Aprender a Linguagem Escrita na Perspectiva Histórico-Cultural. *PSICOLOGIA POLÍTICA*, v.10, n.20, 329–343. <https://pepsic.bvsalud.org/pdf/rpp/v10n20/v10n20a11.pdf>

Mendes, J. M. A. (1996). CARACTERÍSTICAS DA CULTURA PORTUGUESA: ALGUNS ASPECTOS E SUA INTERPRETAÇÃO*. Revista Portuguesa de História, v.1, n.31, 47–65. <https://core.ac.uk/download/pdf/144018407.pdf>

Mendes, M. M. (2017). Etnicidade cigana, exclusão social e racismos. Sociologia: Revista Da Faculdade De Letras Da Universidade Do Porto, v.8, 207–246. <https://ojs.letras.up.pt/index.php/Sociologia/article/view/2573>

Meneses, P. (1999). Etnocentrismo e relativismo cultural: algumas reflexões. Revista Symposium, 19–25. <https://doi.org/https://doi.org/10.11606/issn.2237-1095.v10p1-10>

Morokawa, R. L. (2018). Definir ou não definir arte: objeções à tese da impossibilidade da definição de arte e perspectivas teóricas após Morris Weitz. Scielo Brasil. <https://www.scielo.br/j/ars/a/zJ54CzdSn696dPGbby3TKGK/?lang=pt>

Morgan, D. L. (1996). Focus groups. Annual Review of Sociology, v.22, 129–152. https://www.researchgate.net/profile/David-Morgan-43/publication/261773532_Focus_Groups/links/0deec5314d8bd0836c000000/Focus-Groups.pdf

Moura, A. (01 de 2003). DESENHO DE UMA PESQUISA: PASSOS DE UMA INVESTIGAÇÃO-ACÇÃO DESIGN OF A RESEARCH: STAGES OF AN ACTION RESEARCH. Educação, v.28, n.01, 9–31. <https://doi.org/10.5902/198464444321>

MOVEA. (2024). Cronologia. MOVEA. <https://movea.pt/cronologiahistoria/>

Navarro, M. R. (2000). Inovación educativa: teoría, procesos y estrategias (Editorial Síntesis, Ed.). Editorial Síntesis . <https://eduteka.icesi.edu.co/pdfdir/InnovacionEducativaNavarro.pdf>

Neves, R. (2019). Viana do Castelo. Gabinete de Estratégia e Estudos. <https://www.gee.gov.pt/pt/documentos/publicacoes/estatisticas-regionais/distritos-concelhos/viana-do-castelo/viana-do-castelo-1>

Oliveira, R. G. (2008). A obra de arte como um fato hermenêutico-ontológico: A visão de Luigi Pareyson. https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/ARBZ-7TDJW8/1/disserta_o_renata.pdf

ORegião. (14 de dezembro de 2023). “Greenhouse” de 3 Portuguesas na Bienal de Veneza de 2024. ORegião- Jornalismo Independente. <https://oregiao.pt/greenhouse-de-3-portuguesas-na-bienal-de-veneza-de-2024/>

Pasqualini, J. C., Martins, F. R., & Filho, A. E. (2021). A “Dinâmica de Grupo” de Kurt Lewin: proposições, contexto e crítica. Estudos de Psicologia (Natal), v.26, n.2. <https://doi.org/https://doi.org/10.22491/1678-4669.20210016>

Pereira, V. B., & Bertoncello, E. (2022). Pierre Bourdieu: vinte anos depois, legado e usos de uma prática de investigação sociológica. Uma introdução. . Configurações: PIERRE BOURDIEU:VINTE ANOS DEPOIS, LEGADO E USOS DE UMA PRÁTICA SOCIOLÓGICA. https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/79137/1/Configura%C3%A7%C3%B5esN29_completa.pdf

Peres, S. M. Z. (26 de 12 de 2021). Maurice Halbwachs e a memória coletiva e individual. Revistas Missioneira, v.23, n.2, 71–78. <https://doi.org/https://dx.doi.org/10.31512/missioneira.v23i2.693>

Pérez, A. Z. (2014, January). Interculturalidad y decolonialidad. Red de Revistas Científicas de América Latina, El Caribe, España y Portugal, n.20, 91–107. <https://www.redalyc.org/pdf/396/39631557005.pdf>

Pimentel, I. P., & Ribeiro, C. P. (2024). EDUCAÇÃO INTERCULTURAL EM PORTUGAL: ENTRE AS NORMATIVAS E AS TRADUÇÕES. Revista Portuguesa de Investigação Educacional, n.o 28, 1–23. <https://doi.org/https://doi.org/10.34632/investigacaoeducacional.2024.16365>

Pires, M. L. B. (2006). Teorias da Cultura (Universidade Católica Editora, Ed.; 2nd ed.). Universidade Católica Editora. <https://doi.org/248015/06>

Plano Nacional das Artes, do Vale, P. P., Brighenti, S. B., Pólvora, N., Fernandes, M. A., & Albergaria, M. E. (2019). Plano Nacional das Artes- uma estratégia, um manifesto. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Projetos/PNA/Documentos/estrategia_do_plano_nacional_das_artes_2019-2024.pdf

Porcher, L. (1982). Educação Artística- luxo ou necessidade? (7th ed., Vol. 12). Summus Editorial. <https://books.google.com.br/books?hl=pt-PT&lr=&id=hYetUK6t4hcC&oi=fnd&pg=PA9&dq=educa%C3%A7%C3%A3o+artistica&ots=biAbY0UK4v&sig=JHt-IKGG2W3kA1yJa4VtS8hD0N4#v=onepage&q=educa%C3%A7%C3%A3o%20artistica&f=false>

PORDATA. (2022). No âmbito do Dia Internacional dos Migrantes Pordata divulga retrato da população estrangeira e dos fluxos migratórios em Portugal. PORDATA. https://www.pordata.pt/sites/default/files/2024-07/f_2023_12_12_pr_dia_internacional_dos_migrantes_vf.pdf

PORDATA. (2024). População- outros indicadores da população. PORDATA. https://view.officeapps.live.com/op/view.aspx?src=https%3A%2F%2Fwww.pordata.pt%2Fsites%2Fdefault%2Ffiles%2F2024-09%2FMunicipios_R02080001.xlsx&wdOrigin=BROWSELINK

Proença, M. G. S., & Teno, N. A. C. (2011). ALGUMAS APROXIMAÇÕES: COMPREENDENDO O CONCEITO DE IDENTIDADE. Educação e Fronteiras On-Line, v.1, n.3, 132–145. <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/educacao/article/view/1521>

Ramos, N. (2007). Sociedades multiculturais, interculturalidade e educação. Desafios pedagógicos, comunicacionais e políticos. Revista Portuguesa de Pedagogia, n.43, v.3, 223–244. https://impactum-journals.uc.pt/rppedagogia/article/download/1647-8614_41-3_11/664/3376

Ramos, N. (2013). INTERCULTURALIDADE(S) E MOBILIDADE(S) NO ESPAÇO EUROPEU: VIVER E COMUNICAR ENTRE CULTURAS. The Overarching Issues of the European Space, 343–360. <https://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/12349.pdf>

Rangel, J. (2023). Conheça a Vida e Obra de Banksy, o Misterioso Artista da Street Art. Click Museus. <https://clickmuseus.com.br/conheca-a-vida-e-obra-de-banksy-o-misterioso-artista-da-street-art/>

Reis, M. d., & Nachmanowicz, R. M. (2021). Textos selecionados de Estética. <https://wp.ufpel.edu.br/nepfil/files/2022/02/SIFEST5.pdf>

Reis, P. (2011). Observação de aulas e avaliação do desempenho docente. Cadernos Do CCAP- Conselho Científico Para a Avaliação de Professores. <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/4708>

Repetto, M. (12 de 2019). O conceito de interculturalidade: trajetórias e conflitos desde América Latina- TEXTOS E DEBATES. Boa Vista, 69–88. <https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwj24I>

[bq8eiJAxV5TaQEhdcdAFUQFnoECBYQAQ&url=https%3A%2F%2Frevista.ufrr.br%2Ftextosedebates%2Farticle%2Fdownload%2F5986%2Fpdf%2F24059&usg=AOvVaw09Nm3pB2-HdKQqv3uiLhrw&opi=89978449](https://doi.org/10.22481/praxisedu.v17i48.8796)

Rodrigues, A. L. (2021). Investigação-Ação e Análise de conteúdo: caso na formação de professores. Revista Práxis Educacional, Vol.17, n.48, 17–39. [https://doi.org/https://doi.org/10.22481/praxisedu.v17i48.8796](https://doi.org/10.22481/praxisedu.v17i48.8796)

Roldão, M. do C., Peralta, H., & Martins, I. P. (2017). Currículo do Ensino Básico e do Ensino Secundário para a construção de aprendizagens essenciais baseadas no perfil dos alunos. Lisboa: Ministério Da Educação. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/ae_documento_enquadrador.pdf

Romero, C. G. (2010). Interculturalidade e Mediação. Mediação Intercultural, 4, 1–88. http://resmi.isinapse.com/images/publicacoes/Caderno_4.pdf

Sacristán, G. (1999). Poderes instáveis em educação. Artmed. https://bibliotecas.sedu.es.gov.br/cgi-bin/koha/opac-detail.pl?biblionumber=1537&shelfbrowse_itemnumber=52213#gsc.tab=0

Said, E. (1978). Orientalism (P. B.-A. House, Ed.). Pantheon Books- A Division of Random House. https://monoskop.org/images/4/4e/Said_Edward_Orientalism_1979.pdf

Said, E. W. (2006). Timeliness and Lateness. In ON LATE STYLE: Music and Literature Against the Grain (2ª ed., Vol. 1, pp. 3–24). Pantheon Books. <https://fswg.wordpress.com/wp-content/uploads/2013/08/said-on-late-style.pdf>

Sales, L. M., & de Araújo, A. v. (2018). A TEORIA DAS INTELIGÊNCIAS MÚLTIPLAS DE HOWARD GARDNER E O ENSINO DO DIREITO. Revista Novos Estudos Jurídicos- Eletrônica. <https://doi.org/10.14210/nej.v23n2.p682-702>

Santos, B. de S., & Nunes, J. A. (2003). Introdução: para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade. Reconhecer Para Libertar: Os Caminhos Do Cosmopolitismo Multicultural, 1, 25–68. <https://wandersoncmagalhaes.wordpress.com/wp-content/uploads/2013/12/reconhecerparalibertar.pdf>

Santos, B. de S. (2022). A GRAMÁTICA DO TEMPO - PARA UMA NOVA CULTURA POLÍTICA- Nova edição revista e aumentada (Edições 70). Edições 70.

Santos, C. (30 de 04 de 2005). A Construção Social do Conceito de Identidade Profissional. Interações: Sociedade e as Novas Modernidades, 5, n.8, 123–144. <https://www.interacoes-ismt.com/index.php/revista/article/view/145>

Santos, L. A. (2022). Vantagens e desvantagens das tecnologias de informação e comunicação na Educação. Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação- REASE. <https://doi.org/10.51891/rease.v8i1.3775>

SIC Notícias. (2024). Criança nepalesa agredida pelos colegas em escola de Lisboa. SIC Notícias. <https://sicnoticias.pt/pais/2024-05-14-crianca-nepalesa-agredida-pelos-colegas-em-escola-de-lisboa-d8bd1a2d>

Simões, A. (1990). A Investigação-Ação: Natureza e Validade. Revista Portuguesa de Pedagogia, v.24, 39–51. <https://issuu.com/evandromorgado/docs/investigacao-acao>

Silva, E. L. (n.d.). O DESENVOLVIMENTO DA ESTÉTICA NA HISTÓRIA HUMANA. Atena Editora. <https://www.atenaeditora.com.br/catalogo/post/o-desenvolvimento-da-estetica-na-historia-humana>

Sistema Integrado de Metainformação. (2023). Índice Sintético de Fecundidade. Sistema Integrado de Metainformação. <https://smi.ine.pt/Conceito/Detalhes/5310?modal=1>

Soriano, R. (2004). Sobre Interculturalismo, entre liberalismo y comunitarismo. Colección Cuadernos de Autor, 223–229. https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwiE5afQ8OiJAX7U6QEHfr4C7UQFnoECB8QAQ&url=https%3A%2F%2Frevistas.mjusticia.gob.es%2Findex.php%2FAFD%2Farticle%2Fdownload%2F9350%2F8937%2F12015&usg=AOvVawOPhoy2B_PSSqeMmtfmALM0&opi=89978449

Stenou, K. (2002). Universal Declaration on Cultural Diversity. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127162/PDF/127162eng.pdf.multi>

TATE. (2024). Tracey Emin: nascido a 1963. TATE. <https://www.tate.org.uk/art/artists/tracey-emin-2590>

Teppe, D. (2017). A IMPORTÂNCIA DA IDENTIDADE REGIONAL PARA A GESTÃO DO DESTINO DE NORDHESSEN (ALEMANHA): Relatório de Estágio para a Obtenção do Grau de Mestre em Turismo Especialização em Gestão Estratégica de Destinos Turísticos. <http://hdl.handle.net/10400.26/24573>

Torres, M., Santos, A. R., & Faria, N. (2015). Plano Municipal para a integração dos imigrantes-Viana do Castelo 2015/2017. https://www.cm-viana-castelo.pt/wp-content/uploads/2022/12/pmii215_2018.pdf

Torres, M., Cardoso, A., Silva, M. C., Vargues, P., & Monteiro, J. M. (2022). Migrantes, acolhimento e integração local: um estudo de caso em Viana do Castelo. <https://catalogo.biblioteca.iscte-iul.pt/cgi-bin/koha/opac-detail.pl?biblionumber=117761>

Tripp, D. (12 de 2005). Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. Educação e Pesquisa, v.31, n.3, 443–466. https://www.academia.edu/26908700/Pesquisa_a%C3%A7%C3%A3o_uma_introdu%C3%A7%C3%A3o_metodol%C3%B3gica_Pesquisa_a%C3%A7%C3%A3o_Participa%C3%A7%C3%A3o_Investiga%C3%A7%C3%A3o_a%C3%A7%C3%A3o_Metodologia_de_pesquisa

Vasconcelos, I. (2011). A identidade construída: arte como representação visual de modelos. <https://ria.ua.pt/bitstream/10773/12656/1/tese.pdf>

Vasconcelos, M. C. (2021). Práticas artísticas e transformação sociocultural. In Educação Artística, 2010-2020 (pp. 73–77). CIED – Centro Interdisciplinar de Estudos Educacionais/Escola Superior de Educação de Lisboa. <https://doi.org/https://doi.org/10.34629/ipl.eselx.cap.livros.131>

Vatican News. (2024). Bienal de Veneza, mais de 20 mil visitantes no Pavilhão da Santa Sé. Vatican News. <https://www.vaticannews.va/pt/vaticano/news/2024-11/pavilhao-santa-se-bienal-veneza-giudecca.html>

Veríssimo, P. E., Zúquete, A., Almeida, J. G., Miranda, J. P., Antunes, P., Verdelho, P., & Bravo, R. (2007). Identidade Digital. https://apdsi.pt/wp-content/uploads/prev/identidade%20digital_1045_20070418.pdf

Verrips, J. (2007). Aisthesis & An-Aesthesia. Ethnologia Europaea, 35, 28–36. <https://www.berghahnjournals.com/view/journals/ethnologia-europaea/35/1/ee350105.xml>

Vilar, E. R. (01 de 01 de 2009). Portugal e o mundo: um desígnio intercultural? A interculturalidade na Europa e o papel das organizações da sociedade civil. Povos E Culturas, 45–52. <https://doi.org/https://doi.org/10.34632/povoseculturas.2009.n13>

Visit Center of Portugal. (s.d.). Street Art: Alexandre Farto aka Vhils em Aveiro. Visit Center of Portugal. <https://www.centerofportugal.com/pt/poi/alexandre-farto-aka-vhils-em-aveiro>

Wadhawan, V., & Khurama, R. (2023). ART THERAPY: EXPLORING THE RELATIONSHIP BETWEEN ART THERAPY AND SPIRITUAL HEALING. ShodhKosh: Journal of Visual and Performing Arts, n.1, 4. <https://www.granthaalayahpublication.org/Arts-Journal/ShodhKosh/article/view/335>

White Cube. (2021). Tracey Emin: Vive e trabalha em Londres e em França B.1963. White Cube. <https://www.whitecube.com/artists/tracey-emin>

Wieczorkiewicz, A. K., & Baade, J. H. (2020). Família e escola como instituições sociais fundamentais no processo de socialização e preparação para a vivência em sociedade. Revista Educação Pública, v.20, n.20. <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/20/familia-e-escola-como-instituicoes-sociais-fundamentais-no-processo-de-socializacao-e-preparacao-para-a-vivencia-em-sociedade>

Wiley, E. K. (n.d.). Sobre/Contato. Estúdio Kehinde Wiley. Retrieved May 29, 2024, from <https://kehindewiley.com/>

Wikipedia. (2024). Anestesia. Wikipedia. <https://pt.wikipedia.org/wiki/Anestesia>

Wikipedia. (13 de 03 de 2024). Azulejo. Wikipedia. <https://pt.wikipedia.org/wiki/Azulejo>

Wikipedia. (2024, February 8). Edward Said. Wikipedia. https://pt.wikipedia.org/wiki/Edward_Said

Wikipedia. (2024). Estética. Wikipedia. <https://pt.wikipedia.org/wiki/Est%C3%A9tica>

Wikipedia. (2023). Filosofia. Wikipedia. <https://pt.wikipedia.org/wiki/Filosofia>

Wikipedia. (23 de 08 de 2024a). Howard Gardner. https://en.wikipedia.org/wiki/Howard_Gardner

Wikipedia. (2024). Kehinde Wiley. Wikipedia. https://en.wikipedia.org/wiki/Kehinde_Wiley

Wikipedia. (4 de 09 de 2024b). Lev Vygotsky. https://en.m.wikipedia.org/wiki/Lev_Vygotsky~

Wikipedia. (2024, January 4). Maurice Halbwachs. Wikipedia. https://pt.wikipedia.org/wiki/Maurice_Halbwachs

Zenteno, J. (11 de 10 de 2023). Elliot Eisner: Visionario de la Educación Artística. Jorge Innova: Educando Diferente. <https://www.jorgeinnova.com/2023/10/elliott-eisner-educacion-artistica.html>

Žižek, S., & Jameson, F. (1998). Multiculturalismo o la lógica cultural del capitalismo multinacional. Estudios Culturales. Reflexiones Sobre El Multiculturalismo, 137–188. <https://inclue.unileon.es/wp-content/uploads/2021/02/multiculturalismo-o-la-lc3b3gica-cultural-del-capitalismo-multinacional1.pdf>

ANEXOS

ANEXO I- Primeiro parecer da Comissão de Ética do IPVC

Parecer CECSVS2023/12/ii

Solicitação
Pedido de Parecer à Comissão de Ética relativo a projeto “Arte e Interculturalidade: promoção de uma cultura de intervenção através de contextos educativos destinados a jovens” a desenvolver no âmbito do Mestrado em Educação Artística, ministrado na Escola Superior de Educação de Viana do Castelo - IPVC, tendo como equipa de investigação Rita Montes (proponente, mestranda) e Helder Dias e Manuela Cachadinha (docentes orientadores).
Documental
1. Formulário de submissão do projeto de investigação à Comissão de Ética e termo de responsabilidade 2. Instrumentos de recolha de dados: guião de entrevista e questionário 3. Formulário de consentimento informado 4. Declaração do AE Monte da Ola de aceitação para a realização do estudo
Análise e Parecer
1. De acordo com o formulário de submissão, trata-se de um estudo qualitativo com uma abordagem de Investigação-Ação. <u>No formulário é necessário acrescentar o(s) objetivo(s) do estudo.</u> 2. Os participantes são os jovens de uma turma da Escola Básica 2/3 de Carteadó Mena, pertencente ao Agrupamento de Escolas de Monte da Ola. É apresentada declaração de aceitação da direção do AE para a realização do estudo. 3. <u>Ainda relativamente aos participantes, não é referido como é identificada a turma selecionada para o estudo; não é claro o que está referido no formulário como sendo simultaneamente critérios de inclusão ou de exclusão; deve ainda ser acrescentado como critério de inclusão a concordância de encarregado de educação expressa no formulário de Consentimento Informado.</u> 4. No formulário submetido à Comissão de Ética, na checklist são indicados possíveis danos para os participantes (recolha de informação sobre assuntos sensíveis). Porém no campo específico refere-se não haver previsão de danos. <u>É necessário esclarecer este ponto de maneira coerente. A haver possibilidade de danos, deve ser esclarecido se está prevista forma de os minimizar.</u> 5. Os instrumentos de recolha de dados são Observação Participante, Questionário, Diário de bordo/ Notas de Investigador, Registos Audiovisuais e a Entrevista. <u>Deve ser acrescentada informação sobre como vai ser feita a administração do questionário, como vai ser realizada a entrevista e os registos audiovisuais.</u> 6. <u>O formulário de Consentimento Informado necessita de ser revisto para ser claro e compreensível para o público a que se destina e deve descrever claramente em que</u>

consiste a participação a as garantias apresentadas (menos longo e evitar terminologia técnica). Redigir de maneira mais clara as garantias de confidencialidade, voluntariedade, guarda e destruição de dados. É também necessário pedir autorização expressamente para a recolha de dados audiovisuais e como vai ser garantida a confidencialidade deste tipo de dados. Preparar 2 exemplares do consentimento informado para ficar um na posse do encarregado de educação. Sendo os participantes de menor idade, a autorização tem de ser pedida aos encarregados de educação/representantes legais, mas é boa prática solicitar também autorização aos jovens.

7. Havendo um documento de Consentimento informado onde se deve referir em que consiste a participação no estudo, não é claro por que razão existe novo pedido de autorização aos encarregados de educação no guião da entrevista e no formulário do questionário.

Síntese/conclusão

Recomenda-se a clarificação/resposta/adequação dos aspetos referidos como omissos nos pontos 1,3,4,5,e 7 sem a qual não poderá ser emitido parecer favorável.

Relatora: Teresa Gonçalves

ANEXO II- Parecer final da Comissão de Ética do IPVC

Parecer CECSVS2023/12/ii

Solicitação
Pedido de Parecer à Comissão de Ética relativo a projeto “Arte e Interculturalidade: promoção de uma cultura de intervenção através de contextos educativos destinados a jovens” a desenvolver no âmbito do Mestrado em Educação Artística, ministrado na Escola Superior de Educação de Viana do Castelo - IPVC, tendo como equipa de investigação Rita Montes (proponente, mestranda) e Helder Dias e Manuela Cachadinha (docentes orientadores).
Documental
1. Formulário de submissão do projeto de investigação à Comissão de Ética e termo de responsabilidade 2. Instrumentos de recolha de dados: guião de entrevista e questionário 3. Formulário de consentimento informado 4. Declaração do AE Monte da Oia de aceitação para a realização do estudo 5. Pedido de autorização para a recolha de imagem, vídeo e áudio.
Análise e Parecer
1. De acordo com o formulário de submissão, trata-se de um estudo qualitativo com uma abordagem de Investigação-Ação, tendo como objetivos: refletir o ensino artístico e o estudo da interculturalidade na promoção de uma cultura de intervenção através das práticas artísticas; promover práticas artísticas visuais como ferramenta de integração dos jovens; e criar estímulos artísticos que promovam o conhecimento e a expressão de identidades minoritárias. 2. Os participantes são os jovens de uma turma da Escola Básica 2/3 de Carteadado Mena, pertencente ao Agrupamento de Escolas de Monte da Oia. É apresentada declaração de aceitação da direção do AE para a realização do estudo. 3. A turma será indicada pela escola em função do critério de presença de alunos de diferentes culturas. São critérios de inclusão no estudo a concordância de encarregado de educação expressa no formulário de Consentimento Informado e a participação ativa dos alunos nas atividades do projeto. 4. A colheita de dados decorre dentro das instalações da Escola Básica de Carteadado Mena, durante 2 sessões do projeto. 5. Não há previsão de danos sociais, legais ou financeiros. São indicados potenciais benefícios para os participantes em termos de capacitação no domínio da interculturalidade. 6. Os instrumentos de recolha de dados são Observação Participante, Questionário, Diário de bordo/Notas de Investigador, Registos Audiovisuais e Entrevista. O questionário é administrado em formato de papel e preenchido individualmente pelo

aluno em casa. A entrevista é realizada em grupo com registo de observações e tomada de notas. Os registos audiovisuais são realizados após concordância dos encarregados de educação e dos alunos.

7. É solicitado Consentimento Informado aos encarregados de educação, bem como autorização para recolha de imagens, áudio e vídeo. São apresentadas garantias de confidencialidade e de autonomia, guarda e destruição dos dados.

Síntese/conclusão

O projeto “Arte e Interculturalidade: promoção de uma cultura de intervenção através de contextos educativos destinados a jovens” foi submetido com documentação onde se descrevem opções metodológicas que cumprem os requisitos éticos da investigação com seres humanos e se apresentam garantias de respeito pela dignidade e integridade dos participantes, bem como de privacidade e proteção de dados pessoais.

A Comissão de Ética para as Ciências Sociais, da Vida e da Saúde emite parecer favorável para a realização da investigação nos termos do projeto submetido a esta comissão, a partir da data deste parecer.

Relatora: TG

17/01/2024



Filipe Manuel Clemente, Presidente da Comissão de Ética para as Ciências Sociais, da Vida e da Saúde - Instituto Politécnico de Viana do Castelo (Portugal)

ANEXO III- Guia de entrevista aos alunos

Entrevista

Tema: “Arte e Interculturalidade: promoção de uma cultura de intervenção através de contextos educativos destinados a jovens”.

O meu projeto tem como objetivos de refletir o Ensino artístico e o estudo intercultural como promoção de uma cultura interventiva com as atividades artísticas, promover a Arte na integração dos imigrantes, e criar estímulos artísticos para promover o conhecimento e expressão das comunidades minoritárias. E esta entrevista tem como objetivo de saber o posicionamento dos jovens para uma cultura de intervenção artística.

Para esta entrevista de grupo focal formulei as seguintes questões:

Parte 1- Dados de caracterização do grupo focal

1. Grupo de qual/ais país/es de origem: _____
2. Idades: _____
3. Género: Masculino _____
Feminino _____
Outro/os _____

Parte 2- Questões

1. Quais são as dificuldades sentidas na interação com estudantes de diferentes etnias/culturas?
2. Sentem que existe resistência à diversidade cultural à vossa volta?
3. Qual é a vossa opinião sobre a interação intercultural?
4. Sentem que a arte vos ajuda a exprimir as emoções/experiências? Porquê? De que forma?
5. Como é que se veem no futuro daqui a alguns anos?

Parte 3- Sub-questões (para nacionais e imigrantes)

1. Gostam de viver em Portugal? Porquê?
2. Têm amigos em Portugal? Costumam conviver com pessoas provenientes de que países?
3. Sentem mais proximidade com os imigrantes das comunidades CPLP do que com imigrantes de outras nacionalidades? Porquê?
4. Tiveram contactos com pessoas de outros países fora do ambiente escolar? Falem-nos dessas experiências.
5. Que generalizações fazem sobre os vossos costumes étnicos e tradições?

ANEXO IV- Guia de entrevista aos docentes

Entrevista

Tema: “Arte e Interculturalidade: promoção de uma cultura de intervenção através de contextos educativos destinados a jovens”.

O meu projeto tem como objetivos de refletir o Ensino artístico e o estudo intercultural como promoção de uma cultura interventiva com as atividades artísticas, promover a Arte na integração dos imigrantes, e criar estímulos artísticos para promover o conhecimento e expressão das comunidades minoritárias. E esta entrevista tem como objetivo de saber o posicionamento dos jovens para uma cultura de intervenção artística.

Para esta entrevista do/a docente, formulei as seguintes questões:

Parte 1- Dados de caracterização do/a docente

1. Grupo de qual país de origem: _____
2. Idade: _____
3. Género: Masculino _____
Feminino _____
Outro/os _____

Parte 2- Questões

1. Acha que a turma tem um clima de relacionamento harmonioso entre as várias etnias e culturas que estão lá dentro? Se sim, por que é que é que acha harmonioso? Se não, porquê? Dê exemplos.
2. Tem detetado conflitos entre os meninos de diferentes etnias ou não?
3. E a prática do/a docente? Consegue pôr os meninos de etnias diferentes a desenharem as mesmas coisas?
4. Tem facilidade em comunicar com os meninos das minorias?
5. Será que eles o/a entendem? E os trabalhos que você pede?
6. O que os docentes pensam sobre a promoção da interculturalidade através da Arte?
7. Como são os resultados escolares desses meninos?
8. Tem alguma coisa a acrescentar a esta entrevista?

Obrigado/a a todos pelo contributo para este estudo.

ANEXO V- Guia de entrevista ao diretor e mediadora da escola

Entrevista

Tema: "Arte e Interculturalidade: promoção de uma cultura de intervenção através de contextos educativos destinados a jovens".

O meu projeto tem como objetivos de refletir o Ensino artístico e o estudo intercultural como promoção de uma cultura interventiva com as atividades artísticas, promover a Arte na integração dos imigrantes, e criar estímulos artísticos para promover o conhecimento e expressão das comunidades minoritárias. E esta entrevista tem como objetivo de saber o posicionamento dos jovens para uma cultura de intervenção artística.

Para esta entrevista do/a coordenador/a ou diretor, formulei as seguintes questões:

Parte 1- Dados de caracterização do/a coordenador/a ou diretor

1. Grupo de qual país de origem: _____
2. Idade: _____
3. Género: Masculino _____
Feminino _____
Outro/os _____

Parte 2- Questões

1. Como é que vê a importância da interculturalidade no ambiente escolar da Carteador Mena? E sobre o papel das práticas artísticas na promoção intercultural?
2. Acha que os alunos têm um clima de relacionamento harmonioso entre as várias etnias e culturas que lá se inserem? Se sim, porque é que é que acha harmonioso? Se não, porquê? Dê exemplos.
3. Existe algum programa específico ou iniciativas que esteja/m focado/s na interculturalidade?
4. Tem facilidade em comunicar com os meninos/as das minorias? Será que eles o/a entendem?
5. O que os docentes, nesta/e escola/agrupamento pensam sobre a promoção da interculturalidade através da Arte?
6. Como é que são os resultados dessas atividades interculturais e artísticas no desenvolvimento dos alunos?
7. Tem alguma coisa a acrescentar a esta entrevista? Alguma sugestão ou mensagem futura que fortaleça as práticas artísticas na interculturalidade?

Obrigado pelo seu contributo para este estudo.

ANEXO VI- Questionário implementado aos alunos

Questionário

Estimado (a) jovem, este questionário procura saber informações a respeito do processo interventivo na sociedade através da arte e da interculturalidade, no âmbito de um estudo enquadrado no Mestrado de Educação Artística que estou a desenvolver, da Escola Superior de Educação, no Instituto Politécnico de Viana do Castelo- Portugal, sob o tema: "Arte e Interculturalidade: promoção de uma cultura de intervenção através de contextos educativos destinados a jovens".

Relativamente aos dados fornecidos serão de carácter anónimo e serão tratados de forma cautelosamente confidencial. Neste estudo, o mais importante é saber a opinião concreta e sincera. Em caso de dúvidas, deixo o email para esclarecimentos: ritamontes@ipvc.pt.

Muito obrigado (a) pela colaboração.

Parte 1- Identificação Pessoal

1. Sexo:

☐ Masculino

☐ Transgénero

☐ Feminino

☐ Não-Binário

☐ Outro _____

2. Idade:

3. Nacionalidade:

Parte 2- Integração Social

4. Há quanto tempo vive em Portugal?

5. Em quantas cidades/freguesias já viveu antes de residirem Viana? Quais?

6. Quais foram os motivos que levaram os seus pais a mudar para Portugal?
Refira, pelo menos, um.
-

7. Já conheceu outras pessoas redientes em Viana? Se sim, por favor especifique.

☐ Amigos ☐ Outros
☐ Família

8. No sítio onde habita, com quem está mais relacionado?

☐ Pessoas do seu país ☐ Nacionais
☐ Pessoas de outras culturas ☐ Toda a gente

9. Em que sítio(s) se relaciona com pessoas do seu país ou da sua cultura?

☐ Escola ☐ Restaurante
☐ Instituição religiosa ☐ Instalação desportiva
☐ Parque ☐ Casa
☐ Café ☐ Outro local

10. Com os portugueses, em que lugar(es) se relaciona mais?

☐ Escola ☐ Restaurante
☐ Instituição religiosa ☐ Instalação desportiva
☐ Parque ☐ Casa
☐ Café ☐ Outro local

11. Tem amigo(s) português(esa) ou de outra nacionalidade? De onde?
-

12. Numa escala de 0 a 5 (em que 0 é insatisfeito e 5 é satisfeitíssimo), diga qual é o seu grau de satisfação por estar a viver em Portugal?
-

Parte 3- A Língua Portuguesa

13. Diga, de 0 a 5, o domínio da Língua Portuguesa.

	0	1	2	3	4	5
Consigo entender						
Consigo ler						
Consigo falar						
Consigo escrever						

(1- Muito mal; 1- Com muita dificuldade; 2- Com alguma dificuldade; 3- Bem; 4- Muito bem; 5- Excelente)

Parte 4- Interculturalidade

14. Quais são os obstáculos que sente em adaptar-se à sociedade portuguesa?

- | | |
|--|---|
| ☐ Língua | ☐ Culturas distintas |
| ☐ Adaptação escolar | ☐ Religião |
| ☐ Discriminação | ☐ Sem dificuldade |

15. É importante o contacto com a identidade e cultura de origem?

- | | |
|------------------------------|------------------------------|
| ☐ Sim | ☐ Não |
|------------------------------|------------------------------|

16. O que faz nos tempos livres?

- | | |
|--|---|
| ☐ Ver televisão | ☐ Sair com os amigos |
| ☐ Ler livros | ☐ Pintar |
| ☐ Internet | ☐ Praticar desportos |
| ☐ Cinema | ☐ Outro. E qual? |

17. Como observa a sua cultura em Portugal? É bem acolhida?

- | | |
|------------------------------|------------------------------|
| ☐ Sim | ☐ Não |
|------------------------------|------------------------------|

18. O que acha sobre o contacto entre a cultura de origem e a cultura de acolhimento?

- | | |
|---|-------------------------------------|
| ☐ Muito Importante | ☐ Importante |
|---|-------------------------------------|

☐ Normal ☐ Má

☐ Muito Má

19. Sente que a sua identidade se modificou a nível linguístico, social ou/e cultural? Que alterações? Enumere até três.

Parte 5- Práticas artísticas em contexto não formal

20. Tem/teve acesso à participação em manifestações artísticas ou práticas artísticas?

☐ Sim ☐ Não

21. Até que ponto a arte ajuda no aumento de confiança para entender outras culturas? Responda de 1 a 5. (1- Nada; 2- Pouco; 3- Normal; 4- Muito; 5- Muitíssimo)

22. Sente que a prática artística intervém em defesa das minorias culturais?

☐ Sim ☐ Não

23. Que tipo de atividades artísticas costuma praticar?

☐ Pintura	☐ Escultura
☐ Tapeçaria	☐ Olaria
☐ Cestaria	☐ Artesanato
☐ Música	☐ Dança
☐ Teatro	☐ Fotografia
☐ Outro (s). Qual?	

24. A arte ajuda-o a desenvolver a identidade individual?

☐ Sim ☐ Não

25. A prática artística ajuda no desenvolvimento da identidade coletiva?

☐ Sim ☐ Não

Obrigado pelo enorme contributo, pois será muito útil para a minha pesquisa de investigação.

ANEXO VII- Tabelas de transcrição das sessões com os alunos da turma A

Categoria	Subcategoria	Unidades de Registo
Situação escolar com o Daniel	Comportamento no ambiente da turma na 1ª sessão	E1: "... (o aluno com necessidades especiais sorriu)..."; "Ahhh (som semelhante emitido por Daniel)"; "(emitia sons pela sala de aula)"; "(emite gritos)"; "(emite mais sons e gritos)..."; "(ele fala alto e emite sons)..."; "Opaaaaa éééééé...."; "(o aluno emitia gritos e sons)..."
Primeira sessão: desenho das pessoas com que mais fala/ menos fala	Justificação das pessoas com que mais fala	E2: "Pareces a Laura a desenhar assim (para outra colega); "Nós estamo-nos a desenhar umas às outras..." E3: "Ahaha falta fazer os sapatos e a cara"; "Tu dás-te bem com o Fabrício que eu sei muito bem..." E4: "A Rita está com as mãos no bolso..." E5: "Eles e também a Laura, que é minha amiga. Sim. São todos fixes." E6: "Eu tento desenhar o Carlos ...o Carlos..." E7: É o Gabriel (risos)...o Gabriel é menino...oxeee... (risos) E8: "Eu vou fazer você (brincadeiras e risos)..." E 9: "Eu vou-te desenhar a ti..." ; "Essa aqui é a minha prima... esses aqui são os meus amigos..." E10: "(depois, a aluna veio entregar um retrato com a cara da investigadora)" E11: * E12: *
	Justificação das pessoas com que menos fala	E2: "Exato... nem dá para marcar um golo direito..." E3: "Nenhum..."; "Deles nenhum..."; "Porque eles só jogam futebol..."; "Às vezes chegam atrasados à sala..."; "5 minutos... nem dá para jogar uma partida..."; "Vou dar um jeitinho na cauda... eles estão a gozar com a minha cara também, mas eu sou

		muito linda para aparecer nos desenhos... agora assim... isto é a causa tá?” E4: “E o Carlos só quer saber do telemóvel... nenhum brinca... às vezes bem estão na sala por causa do futebol...” Um intervalo de 5 minutos e eles jogam à bola...”; “Desenha os rapazes... olha faz assim como eu... faz um boneco aleatório” E7: “É por isso que está na atividade 2...”
Segunda sessão: Pintura/desenho do “mundo perfeito” de cada aluno	Linguagem visual e plástica dos trabalhos	E1: É amarelo primário... pintar as mãos...”; “Era no dia 20...” E3/12: “Imagina... nós cu... vamos formar... fazer uma coisa azul, depois com o branco vamos fazer uns pontinhos brancos adicionais... depois vamos fazer assim uns círculos, depois assim... fazer os planetas... depois vamos usar o branco para fazer assim umas estrelinhas e depois aqui no meio podemos fazer o mundo... e já fica, é um mundo e a galáxia...” E4/5: “Tipo a água, o sol...”; “A relva, as pessoas, casas, prédios, parques aquáticos...” E7: “É bonitinho a rosa... só que o meu pincel é muito grosso para isso...”; “Nossa Oliveira...” E8: “ Oxiiii...”; “Aqui é a água... azul é a água... e aqui eu não sei o que é...” E10/11: “Nós podemos fazer o pôr do sol?” E12: “Quando acordo às sete da manhã eu vejo o pôr de sol...”
Terceira sessão: Continuação da segunda sessão	Linguagem visual e plástica dos trabalhos	E1:” A escola estava fechada...”; “Olha... hoje é o dia da terra treme... estava fechado...”; “Porque a proteção civil e os bombeiros... bombeiros... da greve... também vêm aí os bombeiros... na escola vem aí os bombeiros, a proteção civil...”; “É hoje temos greve da proteção civil...”; “O Dinis teve muito bem...”; “O Dinis está muito bom... teve suficiente... o Dani suficiente... o Dani suficiente... eu não sou portuguesa... a minha nacionalidade...a mãe escreveu vivo

		em Portugal...a Luísa também é portuguesa...” E7:”É gosto dessa... dessa técnica para desenhar o Carlos...”; “Só que isso daí é muito detalhe, só que já é muito detalhe...”; “Porque é mais fácil...” E9:”Ah não mas eu queria que a professora fizesse um desenho aqui...”; “Agora como é que agora vou apagar... as linhas?” E11: “Não... como é que se faz? É que nós queremos fazer porque não temos e elas acabaram com o nosso azul... nós emprestamos tudo e elas gastaram...”
Quarta sessão: Mascote com escolha de um/dois à escolha (em pares)	Dinâmica em grupo e debate sobre as características das mascotes	E1: “Ahhh a bandeira do Brasil...”; “Ahhh a bandeira do Brasil...” E2/E8: “Sim... eu tou a desenhar a Torre Eiffel”; “E o Reino Unido...” E3/E12: “Ohhh eu tentei desenhar um bigode... nós vamos fazer de França... vamos fazer aqui uma boina... e vamos tentar fazer aqui a torre eiffel... aqui atrás” E4/5: “Olha que linda a sevilhana...”; “Sim... vamos fazer a bandeira de Portugal...” E6/E13: “Eu vou fazer o meu cachorro...”; “Por mim era um leão... ou um crocodilo... ou... talvez um pato e também tive a ideia de juntar um pato com um macaco... “mapato”... “macagirafa”... “macagirafico”... “macagirafrico”... é difícil... austrália... austrália porque tem muitos animais... podia ser uma cobra porque é uma coisa simples” E7/E9: “Ta horrível isso aqui cara...”; “Oxiii...”; “Era outra cor... o verde aqui ó... aqui a baleia é da França”; E10/E11: “Eu tenho aqui uma foto da Torre Eiffel...”
Quinta sessão: Finalização da última atividade e pintura de		E1: “Branco? Verde com branco.” E8: “Como é que tou-te a copiar?; “Aliás, tu estavas no lado da sala e nós estávamos no outro...”

mãos para exposição		E11: “Vocês fizeram uma baguete...”; “Também não sei, mas vocês levam a nossa mente...”
------------------------	--	---

ANEXO VIII- Tabelas de transcrição das sessões com os alunos da turma B

Categoria	Subcategoria	Unidades de Registo
Parte inicial	Apresentação e diálogo	E1: “Yo me llamo...yo me llamo Jorge...”; “Ahm uhmm... nos costumes... não... quer dizer... é falar nos costumes... é falar sobre a cultura portuguesa...” E2: “Eu sou o filho do Cristiano Ronaldo (risos e brincadeira)...” E3: “Cristiano Ronaldo (risos e brincadeiras)...” E4: “Eu chamo-me Tatiana...” E5: “Eu me chamo Kelly...” E6: “Yo me tchamo... yo me llamo lara”
Primeira sessão: desenho das pessoas com que mais fala/ menos fala	Justificação das pessoas com que mais fala	E1: “Eu também quero...”; “E quem sou eu?”; “Eu não sei fazer Deus...”; “Mas eu não sei...” E2: “Também quero pintar...”; “E quem sou eu?”; “Dou-me mais... sabes com quem? Com Deus...”; “Vou fazer uma paisagem...” E3: “Eu já tenho pincel... eu tenho o pincel...” E4: “E eu quem sou?” E5: “Eu vou desenhar ela de costas...”
	Justificação das pessoas com que menos fala	E1: “O meu inimigo é os mor...os defuntos, perdão...” E2: “O meu inimigo é a escola pá...” E3: “O meu inimigo é o Messi...” E4: “Ai o meu inimigo é trabalhar...” E6: “Não quero fazer o segundo...”
Segunda sessão: Pintura/desenho do “mundo perfeito” de cada aluno	Linguagem visual e plástica dos trabalhos	E7: “É só amigos? Ou pai e mãe?”; “É para escrever a caneta? Ou assim?”; “Eu não sei desenhar...”; “Professora? Como é que se escreve Nazareno?”; “E Josué?” E8: “(acena que não)”; “(continua a acenar que não)...”

Terceira sessão: Continuação da segunda sessão	Linguagem visual e plástica dos trabalhos	E3: “Eu também... a minha fica toda torta...”; “Ó Professora eu nem sequer posso fazer um mundo... olha como é que ficou... mas eu não sei fazer...” E7: “Pode fazer uma roda... eu tremo todo...”; “Aparece dragões...”; “uma cobra, olha aqui... uma coruja... e o Batman (risos)”; “São os nossos pais...” E9: “É... eu fiz assim olha...”; “Eu sei... a água por aqui e aqui é como está verde...”; “O Pai Natal são os nossos pais...” E3/7: “Os nossos pais... os nossos pais... com o dinheiro...”
Quarta sessão: Mascote com escolha de um/dois à escolha (em pares)	Dinâmica em grupo e debate sobre as características das mascotes	E2: “Só preciso do vermelho e do azul... para pintar a bandeira... preciso do azul escuro...”; “É para você professora... foram as duas, a paisagem... as duas... ah c*****s... a torre eiffel é para você levar para a sua casa...” E3: “Como é a bandeira da França?”; “Hmmm... é contra... o... contra o PSV... sim contra o Dortmund...” E7: “Aham... eu gosto muito de pintar...”; “Professora... da França tenho o hotel... e professora tem uma coisa que se mete no hotel... o que é?”; “Está a ficar... está a ficar parecida com uma torre...” E9: “Eu quero fazer aqueles ferros...”
Quinta sessão: Finalização da última atividade e pintura de mãos para exposição		E2: “Eu gostei de estar com você!” E8: “Мені дуже подобається займатися з вами (Meni duzhe podobayet’sya zaymatysya z vamy- Eu gosto muito de trabalhar com você)”

ANEXO IX- Tabelas de transcrição das sessões com os alunos da turma C

Categoria	Subcategoria	Unidades de Registo
Parte inicial	Apresentação e diálogo	E1: “Acho que é tipo isso... porque existe muitos tipos de arte como pincel essas coisas. Eu gosto mais...”; “Eu sei quando todos querem que o mundo tenha mais Natureza e essas coisas, só que...”; “Se desse para fazer em casa, eu comprava tintas e fazia... porque isso lá eu não tenho em casa e em casa consigo concentrar-me mais...”; “Tipo podia ser a turma “girly power”, só que por causa que tem um menino não pode ser a turma de girl power...”; “Sí que sei... qué la dicho”; “Girly power e um boy no meio...” E3: “Ohh cala-te tu não sabes nada...”
Primeira sessão: desenho das pessoas com que mais fala/ menos fala	Justificação das pessoas com que mais fala	E1: “Mais ou menos, eu gosto mais desta porque também a outra fala muito tempo...”; “Nada, porque eles também são ciganos. Só que não são do mesmo bairro que eu...”; “Não, só não gostava muito do jeito da outra turma...”; “Acho que exagerei no cabelo, acho que está...” E2: “Я не умею рисовать людей (Eu não consigo desenhar pessoas)...”
	Justificação das pessoas com que menos fala	
Segunda sessão: Pintura/desenho do “mundo perfeito” de cada aluno	Linguagem visual e plástica dos trabalhos e diálogo	E1: “Posso fazer dois mundos perfeitos... um aqui e outro aqui?”; “Gente eu estou a fazer uma casa de doces...”; “Eu estou a fazer a terra dos doces...”; “Ohhh não é preciso dizer, estás a estragar tudo menina (risos)... é assim eu comecei a história... estávamos numa escola e depois estavam uns senhores racistas... e todos... e todos os painhos também... e nós sempre gritávamos com eles por serem racistas...” E4: “Ê não fiz...”; “Ai que calor gente...”; “Esta é a minha melhor matéria...”; “Você (Professora Isabel Sá) e a Rita são as

		professoras mais fixes...”; “Você é a stora mais fixe do mundo...”; “As melhores professoras do mundo...”; “É brasileira mas é paíinha brasileira...”; “Para haver paz, para não acontecer mais isso...”; “E eles, só por nós sermos ciganas, tipo eles não... não queriam fazer nada connosco...”; “Não mas também eram elas... também no 3º ano, os colegas da nossa sala eram racistas todos, eles... pera... pera... falavam mal de nós e nós contávamos às senhoras e elas não faziam nada, não os punham de castigo... eram racistas...”; “Que vá tomar conta da sua vida...”; “Ó stora pode tirar uma foto connosco? Para recordação...”; “É para um dia ficar na recordação, um dia que vás embora...” E5: “Eu também já fiz...” E6: “Nós temos que fazer o mundo perfeito com a roda?”; “... o que vocês têm com os portugueses?”; “Isto está tudo torto...”; “Deve ser tão diferente estar a ver a casa dela a incendiar...” E7: “Podemos fazer roda e fazer dentro o que nós queremos?” E4/1/3: “Éééééé...”
Terceira sessão: Mascote com escolha de um/dois à escolha (em pares) e preparação para a exposição dos trabalhos	Dinâmica em grupo e debate sobre as características das mascotes	E1: “Eu queria fazer em roxo... eu queria o roxo...” E3: “Eu acho que pinteí demais...”; “Ahhh estou a parecer um Shrek (risos)...” E4: “Spasibáááá... gente eu não sei desenhar...” E5: “É assim a bandeira de Portugal?” E6: “Professora o que é preciso fazer na bola amarela... eu não vou fazer tudo isso...” E7: *