

**A interdisciplinaridade entre Cidadania e Desenvolvimento
e História: um caso de estudo sobre educação ambiental no
ensino básico**

João José de Almeida Barata

**Relatório da Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em
Ensino de História no 3.º ciclo do Ensino Básico e no Ensino
Secundário**

(Versão corrigida e melhorada após defesa pública)

Novembro de 2023

Relatório da Prática de Ensino Supervisionada apresentado para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ensino de História no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, realizado sob a orientação científica da professora doutora Raquel Pereira Henriques, da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa, e com a supervisão do professor cooperante João de Carvalho Roseiro, professor de História na Escola Secundária Dom Dinis em Chelas, Lisboa.

Agradecimentos

Um primeiro agradecimento é devido ao professor cooperante João de Carvalho Roseiro por ter acompanhado a PES que realizei. Considero que o fez de forma completa. Integrou-me no ambiente escolar, dispôs-se a auxiliar e melhorar as minhas propostas, e soube escutar as minhas dúvidas e corrigir-me. O professor abriu-se à discussão sobre o que deve ser a educação dos nossos alunos. De uma ética profissional irrepreensível, o professor reforçou junto de mim o sentido humanista e de entrega que deve pautar a relação com os seus alunos. Foi com muito gosto que leccionei junto deste e aprendi com ele.

Agradeço à professora Raquel Pereira Henriques por ter ensinado e transmitido um sentido de educação que valoriza o aluno e o coloca no centro do processo de ensino-aprendizagem. Por me ter sentido compreendido e sentir que aprendi com eles, valorizo os momentos de reflexão que tive com a professora enquanto explorava e apurava as escolhas temáticas para a realização da PES. Agradeço o seu cuidado e paciência na revisão do relatório que aqui apresento, bem como as sugestões e dúvidas que apresentou.

Aos meus colegas de mestrado pelos momentos de discussão. Em particular, à minha colega, Ana Isabel, com quem partilhei a realização da PES, tanto nas alegrias, como nos desabafos, e com quem sinto ter aprendido muito.

À minha família e aos meus amigos por terem acreditado em mim e na realização deste mestrado. Em especial, à minha mãe, cujo exemplo profissional, enquanto professora, é certamente uma das razões para eu me querer tornar um professor empático e responsável para com os meus alunos.

Por fim, aos meus alunos pela oportunidade que me deram de com eles desbravar um pouco do mundo, por terem partilhado o seu conhecimento comigo e por me terem permitido partilhar a minha paixão por história. Tanto os alunos que acompanhei no estágio, como os anteriores, são responsáveis por consolidar em mim o gosto de ensinar e por me tornarem um professor que valoriza ouvir os seus alunos e ser ensinado por estes.

Resumo

O presente relatório foi realizado no âmbito do Mestrado em Ensino de História no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário. Baseia-se na Prática de Ensino Supervisionada decorrida no ano lectivo de 2021/2022, na Escola Secundária Dom Dinis, em Chelas, Lisboa, e nas aulas leccionadas a duas turmas do 9.º ano de escolaridade.

Na formação para professor a reflexão sobre para quê e como se vai ensinar História tem uma importância central. Tal como as leituras sobre o passado, a disciplina de História apresenta-se multifacetada quanto ao seu propósito e aos objectivos possíveis de serem alcançados com o seu ensino, os quais influenciam a escolha dos conteúdos a leccionar. Entre outras estratégias, a disciplina pode orientar o seu ensino para abordar as questões do presente. Através dessa abordagem pode contribuir para que os alunos desenvolvam uma compreensão informada, crítica e mais aprofundada sobre o seu presente, ganhando utilidade na perspectiva dos alunos e da sociedade. Por outro lado, a disciplina pode contribuir para o desenvolvimento de competências de cidadania dos alunos. Ambos os objectivos podem ser alcançados de forma mais eficaz quando a disciplina de História se propõe a trabalhar de forma interdisciplinar, em particular, convergindo tematicamente com a disciplina de Cidadania e Desenvolvimento.

No âmbito da educação para a cidadania, a educação ambiental ganha aos nossos dias uma importância acrescida face às consequências das alterações climáticas perante as quais Portugal está particularmente exposto. A disciplina de História pode ter um contributo importante na sensibilização dos alunos perante esse fenómeno ao motivar para a reflexão sobre o desenvolvimento das sociedades humanas na sua relação com os ecossistemas.

A prática de ensino adoptada propôs-se contribuir para essa reflexão, apresentando uma proposta pedagógica em que se relacionam os conteúdos de História e de Cidadania e Desenvolvimento, em particular, o surgimento da Sociedade de Consumo no século XX, o seu impacto ambiental, o fenómeno das alterações climáticas e as responsabilidades ambientais dos consumidores no presente. Com esse fim, leccionaram-se os conteúdos de ambas as disciplinas a uma turma, e apenas os conteúdos de Cidadania e Desenvolvimento à outra turma.

Embora não tenha sido possível aferir directamente e de forma conclusiva sobre o impacto das aprendizagens de História, os alunos demonstraram ter desenvolvido a sua consciência histórica sobre o fenómeno das alterações climáticas. Após as aulas leccionadas, observou-se um maior grau de sensibilização dos alunos perante esse fenómeno, ainda que não tenha sido possível obter indicadores objectivos sobre a sua responsabilidade ecológica enquanto consumidores.

Palavras-chave: História; Cidadania e Desenvolvimento; Interdisciplinaridade; Educação para a cidadania; Educação ambiental; Alterações climáticas.

Abstract

The present report was written in the scope of the Master's Degree in History Teaching in the 3rd Cycle of Basic Education and Secondary Education. It is based on the supervised teaching practise that took place in the 2021/2022 school year, in the Escola Secundária Dom Dinis, in Chelas, Lisbon, and the lessons taught to two classes in the 9th grade.

In a teacher's training, the reflection on how the subject of History will be taught and to what end is of central importance. Just like the literature about the past, the subject of History manifests diversity regarding its purpose and the objectives that can be achieved with its teaching, which influence the contents that will be taught. Among several strategies, the subject can orientate its teaching to address the themes of the present time. In that sense, it can contribute to a comprehension by the students regarding the present that is more informed, critic and profound, and, therefore, gain utility in their viewpoint as well as the society's. On the other hand, the subject can contribute to developing the student's citizenship competencies. Both objectives can be achieved more effectively when the subject of History endeavours to work in an interdisciplinary manner, in particular, merging thematically with the discipline of Citizenship and Development (Cidadania e Desenvolvimento).

Within the scope of education for citizenship, environmental education gains a higher importance nowadays, owing to the consequences of climate change to which Portugal is particularly exposed. The study of History can have an important contribution to raise the awareness of the students to that phenomenon by evoking their reflection on the development of human societies in relation to the ecosystems.

The present work proposes to contribute to that reflection by presenting a pedagogical proposal in which the contents of History and Citizenship and Development are connected, in particular, the emergence of the consumer society in the XX century and its environmental impact, climate change and the consumers' ecological responsibilities at the present time. To that end, one class was taught content from both History and Citizenship and Development lesson plans, and the other only taught the contents of the latter.

Although it was not possible to directly and conclusively assess the impact of History learning, the students demonstrated to have improved their historical consciousness over the climate change phenomenon. After the classes, it was observed that the students exhibited a higher degree of awareness towards that phenomenon, even though it was not possible to assess the development of the students' ecological responsibility as consumers.

Keywords: History; Citizenship and Development; Interdisciplinarity; Citizenship education; Environmental education; Climate change.

Índice

1. Introdução.....	1
2. Enquadramento teórico	4
2.1 A função social do ensino de História: um ensino para a compreensão do presente.....	4
2.2. A evolução do ensino para a cidadania em Portugal	10
2.3. Conceito de cidadania global	14
2.4. A educação ambiental	17
3. Objectivos e metodologia da Prática de Ensino Supervisionada (PES)	20
4. Enquadramento da Prática de Ensino Supervisionada	25
4.1. Caracterização da escola.....	25
4.2. Caracterização das turmas	26
4.2.1. Caracterização da primeira turma do 9.º ano.....	26
4.2.2. Caracterização da segunda turma do 9.º ano.....	27
5. Prática de Ensino Supervisionada.....	29
5.1. Proposta de planificação para a leccionação interdisciplinar dos conteúdos de História e de Cidadania e Desenvolvimento	29
5.2. Proposta de planificação para a leccionação dos conteúdos de Cidadania e Desenvolvimento	33
5.3. Proposta de planificação comum: conteúdos teóricos de Cidadania e Desenvolvimento, e actividade de cidadania prática	36
5.3.1. Aprendizagens teóricas em Cidadania e Desenvolvimento	36
5.3.2. Actividade proposta de cidadania prática: Dia de Sensibilização Ambiental	43
6. Apresentação e análise dos resultados	46
7. Conclusões	51
8. Bibliografia	54
ANEXOS.....	58
Anexo 1 – Inquérito preliminar	58

Anexo 2 – 1.º Inquérito	62
Anexo 3 – 2.º Inquérito	64
Anexo 4 – <i>PowerPoint</i> auxiliar 1 (Primeira turma)	67
Anexo 5 – Ficha de aula	73
Anexo 6 – Esquema-síntese sobre a sociedade de consumo	75
Anexo 7 – Inquérito sobre pegada ecológica	76
Anexo 8 – <i>PowerPoint</i> auxiliar 2 (Primeira turma)	80
Anexo 9 – <i>PowerPoint</i> auxiliar 3 (Segunda turma)	88
Anexo 10 – <i>PowerPoint</i> auxiliar 4 (Segunda turma)	91
Anexo 11 - Planificações referentes à primeira turma	99
Anexo 12 - Planificações referentes à segunda turma	105
Anexo 13 – Guião de acompanhamento de documentário.....	111
Anexo 14 – Correção do Guião de acompanhamento de documentário	113
Anexo 15 – Cartaz do Dia de Sensibilização Ambiental	115
Anexo 16 – Planificação do Dia de Sensibilização Ambiental	116
Anexo 17 – Tabelas de análise de resultados	118
Anexo 17.1. - Tabela de análise às questões a) Os alunos demonstraram ter desenvolvido a sua consciência histórica sobre as alterações climáticas? e b) Os alunos da primeira turma identificaram a Sociedade de Consumo no século XX como uma das causas das alterações climáticas? (Primeira turma).....	118
Anexo 17.2. - Tabela de análise às questões a) Os alunos demonstraram ter desenvolvido a sua consciência histórica sobre as alterações climáticas? e b) Os alunos da primeira turma identificaram a Sociedade de Consumo no século XX como uma das causas das alterações climáticas? (Segunda turma).....	121
Anexo 17.3. – Tabela de análise à questão c) Os alunos apresentaram um maior grau de sensibilização face às alterações climáticas? (Primeira turma)	124
Anexo 17.4. – Tabela de análise à questão c) Os alunos apresentaram um maior grau de sensibilização face às alterações climáticas? (Segunda turma).....	126
Anexo 17.5. – Tabela de análise comparativa à questão d) Os alunos demonstraram ter refletido sobre o seu consumo e o impacto das suas escolhas de consumo?	128

Anexo 17.6. – Tabela de análise à questão d) Os alunos demonstraram ter reflectido sobre o seu consumo e o impacto das suas escolhas de consumo? (Primeira turma) 130

Anexo 17.7. – Tabela de análise à questão d) Os alunos demonstraram ter reflectido sobre o seu consumo e o impacto das suas escolhas de consumo? (Segunda turma)..... 132

Lista de Abreviaturas

AEDD - Agrupamento de Escolas Dom Dinis

ENAAC - *Estratégia Nacional de Adaptação às Alterações Climáticas*

ENEA - *Estratégia Nacional de Educação Ambiental*

ENEC - *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania*

ESDD - Escola Secundária Dom Dinis

PASEO - *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*

PES - Prática de Ensino Supervisionada

REAS - *Referencial de Educação Ambiental para a Sustentabilidade*

REC - *Referencial de Educação do Consumidor*

1. Introdução

“a beleza do presente tem os parâmetros da compreensão do passado.”

(Alves, 2009, p. 20)

Em 2017, a deflagração dos incêndios de Pedrógão Grande, na região centro de Portugal, e a forma intensa como progrediram, resultaram em custos humanos e ambientais profundos, ardendo cerca de 53 mil hectares de floresta. A catástrofe ambiental foi potenciada pelas altas temperaturas verificadas por todo o território nacional, atingindo naquela região, entre outras, os 40.º graus Celsius. Este facto levou os especialistas em clima a analisarem aquele evento face aos “parâmetros do clima actual”, concluindo sobre a anormalidade e a sua relação intrínseca com o fenómeno das alterações climáticas. O nível de destruição sensibilizou a sociedade civil portuguesa e levou à sua mobilização, juntamente com os poderes públicos e as instituições de ensino superior, para se encontrarem soluções que evitassem a sua repetição, com ênfase para o ordenamento da floresta, entre outras. Todavia, tornava-se claro que a tragédia fora uma manifestação local de um problema mais abrangente e de âmbito global (*Diário de Notícias*, 2017, Julho, 4).

A problemática ambiental continua a manifestar-se em Portugal de outras formas, seja pelo aumento de situações de seca grave ou severa, ou pelo aumento da frequência das ondas de calor, sendo ambos os fenómenos recorrentes nos últimos anos. Estes fenómenos alertam para o facto de, pela sua localização, Portugal estar especialmente vulnerável aos impactos das alterações climáticas, à semelhança de toda a região mediterrânica (*Público*, 2023, Agosto, 18) (Santos et al., 2015, p. 5). Num cenário em que a temperatura média global alcance um aumento de 1,5.º graus Celsius face aos valores registados nos dois séculos anteriores, é expectável que o país observe o aumento de fenómenos climatéricos anómalos e o agravamento das suas consequências ao nível ambiental, económico e da saúde humana. No período entre 2071 e 2100, estima-se que, no sul da Europa, esse impacto se manifeste pelo decréscimo do rendimento agrícola, pela duplicação dos fogos florestais, por fenómenos de chuvas torrenciais e de cheias, pela redução dos caudais fluviais e do aumento dos períodos de seca severa, por danos à orla marítima e pelo

aumento de mortes relacionadas com fenómenos de calor extremo (Santos et al., 2015, pp. 5-7).

O conhecimento sobre este cenário previsível levou os poderes públicos portugueses a adoptarem, em 2010, a Estratégia Nacional de Adaptação às Alterações Climáticas (ENAAAC), com aplicação entre 2015 e 2020, e prorrogada até 2025. Este documento estabelece como seu fim alcançar “Um país adaptado aos efeitos das alterações climáticas, através da contínua implementação de soluções baseadas no conhecimento técnico-científico e em boas práticas”, porém, sem sobrepor as estratégias de adaptação às estratégias de mitigação das alterações climáticas. Em função disso, estabeleceram-se objectivos, entre os quais “Melhorar o nível de conhecimento sobre as alterações climáticas”; “Implementar medidas de adaptação” e “Promover a integração da adaptação em políticas sectoriais” (Santos, 2015, p. 13).

O impacto já observado no país, a existência deste documento e as notícias do quotidiano alertam-nos, enquanto sociedade, para a necessidade de nos mobilizarmos para a mitigação desses impactos. Para que isso seja possível, tal como estabelece a ENAAAC, é necessário que a sociedade esteja informada e capacitada através do conhecimento científico a contribuir para essa mitigação e/ou adaptação.

Num país especialmente vulnerável às alterações climáticas, a escola pública portuguesa tem um papel essencial e primordial na consciencialização dos jovens para a importância das consequências a que hoje assistimos e para os capacitar a interpretá-las em função das várias dimensões do problema. Afinal, é sobre a escola pública que recai a responsabilidade de dar aos alunos uma primeira abordagem sistematizada sobre o problema das alterações climáticas com o qual já certamente tomaram contacto através dos meios de comunicação e redes sociais. Assim, parece indiscutível a importância que se deve dar à educação ambiental num país onde é certo que, pelas condições mencionadas atrás, as futuras gerações vão deparar-se com cenários de extrema dificuldade, cuja mitigação ou solução exigirá a compreensão aprofundada sobre o problema que as engloba e as suas origens.

Em função disso, o presente relatório da Prática de Ensino Supervisionada (PES) realizado no âmbito do Mestrado em Ensino de História no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no

Ensino Secundário procurou atender à necessidade de explorar a problemática das alterações climáticas junto dos alunos. Por outro lado, consignando à história a responsabilidade de estudar e explicar as origens do presente e dos seus desafios, procurou-se observar o contributo da disciplina de História para a sensibilização sobre a problemática junto dos alunos, quer em sede própria, quer através da relação interdisciplinar com o ensino para a cidadania.

O presente relatório inicia por desenvolver teoricamente as vertentes que suportam a proposta pedagógica que procurei implementar durante a realização da PES. A saber, o enquadramento metodológico da disciplina de História para a compreensão do presente em relação com as finalidades que se pretendem atingir com o seu ensino e, em particular, os contributos próprios da disciplina para o ensino da cidadania; a organização do ensino para a cidadania em Portugal; o conceito de cidadania que se almeja promover junto dos alunos; e o espaço que a educação ambiental deve ter no ensino para a cidadania e a forma como deve ser operacionalizada. Sucede-se a apresentação e justificação dos objectivos e das questões colocadas. Descrevem-se, sucintamente, as aulas realizadas e, procede-se à apresentação e análise dos resultados obtidos a partir das respostas dos alunos. Por fim, apresentam-se as principais aprendizagens retiradas quer da frequência do Mestrado em Ensino, quer da PES, sublinhando o seu contributo para a melhoria da minha futura prática lectiva.

Este relatório foi redigido segundo o Acordo Ortográfico anterior a 1990, com excepção dos materiais utilizados nas aulas e os documentos redigidos no âmbito das actividades desenvolvidas, os quais respeitam o Acordo Ortográfico de 1990.

2. Enquadramento teórico

2.1. A função social do ensino de História: um ensino para a compreensão do presente

Ponderar o propósito e a utilidade da história numa sociedade implica que se questione a forma como esse corpo de conhecimentos é transmitido através do sistema educativo e quais os objectivos subjacentes. Questionar para quê e porquê se deve ensinar a disciplina de História significa tentar compreender as expectativas da sociedade quanto a esse ensino e o que espera alcançar através dele para a conservação ou modificação da sua organização ou dos seus valores. Qualquer resposta não é passível de ser definitiva e o debate em que se enquadra encontra-se em permanente evolução, tal qual a sociedade que o considera. Para esse debate contribuem reflexões oriundas quer da historiografia, quer do meio escolar, quer da sociedade no seu conjunto. Todos os contributos expressam as “preocupações sociais e educativas presentes” típicas da época que as produz (Félix, 1998, p. 57). Nesse sentido, as prioridades para o ensino de História remetem para os desafios relevantes que determinada sociedade pretende que sejam abordados pelo seu sistema de ensino como parte da formação dos futuros cidadãos. Essa abordagem compreende tanto os conteúdos leccionados, como as competências que se pretendem ver desenvolvidas através da disciplina.

A abordagem à utilidade da disciplina de História a partir das preocupações e desafios da sociedade é suficientemente abrangente para que, por isso, a mobilização do ensino de História tenha sido a mais diversa até hoje. Implica considerar factores diversos como os objectivos traçados, os valores e princípios adoptados socialmente, o regime político vigente, ou a importância dada ao desenvolvimento da cidadania através do sistema escolar. Assim, essa mobilização abrange opções diversas e opostas, como um ensino tradicional, que mobiliza o facto histórico para a educação nacionalista, ou o ensino que se pretende aplicar ao presente nas escolas democráticas e pelo qual a compreensão do passado é mobilizada para a reflexão crítica sobre o presente. Esta última definição do ensino de História encontra a sua raiz na perspectiva historiográfica da “História Nova”, em

que o conhecimento histórico é observado não enquanto “reflexo do real, mas como projecção dos problemas dominantes da actualidade” estando subjacente a escolhas temáticas e metodológicas (Felgueiras, 1994, p. 28). Essa interdependência entre o conhecimento do passado e o presente na educação histórica é inevitável e imprescindível, segundo o testemunho do professor José Mattoso, pois “não podem existir uma sem a outra, isto é, que os verdadeiros problemas que a investigação [leia-se educação] deve prioritariamente resolver são os colocados pelos problemas da actualidade”. Na abordagem a estes últimos, a compreensão sobre o passado reveste-se de importância crucial “na medida em que ele determina ou condiciona o presente” (Mattoso, 2006, p. 15).

A resposta ao para quê e porquê ensinar História ganha importância consoante a capacidade da disciplina em abordar esses desafios. Ao fazê-lo a disciplina ganha valor e utilidade social aos olhos da sociedade, garantindo a sua relevância e permanência no currículo do sistema de ensino. Como refere Margarida Louro Felgueiras, ao considerar a “aquisição de instrumentos intelectuais, que possam ser aplicados à compreensão do presente (...) como parte importante da função formativa da História”, garante-se à disciplina um “lugar de relevo no currículo de qualquer escolaridade base” (Felgueiras, 1994, p. 21).

Por consequência, uma vez que essa relevância advém dos objectivos estabelecidos para o ensino da disciplina, são influenciados igualmente quer os conteúdos, quer os métodos de ensino que sustentam o trabalho a desenvolver em sala de aula (Félix, 1998, p. 57). Sendo evidente que nem todo o passado é passível de ser explorado em sala de aula e que a extensão do programa obriga a escolhas sobre os conteúdos a leccionar, também essa limitação sublinha a importância de uma reflexão sobre as prioridades do ensino de História.

O cruzamento entre o conhecimento do passado e uma reflexão sobre os desafios presentes e futuros das sociedades é uma opção que valoriza o carácter formativo da disciplina de História. Segundo Luís Alves, é uma opção de ensino que sublinha o propósito “marcadamente social” da disciplina, revestindo-a de importância renovada justamente ao tornar indiscutível o seu contributo para a leitura da actualidade. Ao incorporar com “um sentido relacional, utilitário e prospectivo” a mediação entre o passado e o presente junto dos alunos, a disciplina reforça a necessidade e as vantagens de uma metodologia que trabalhe conjuntamente esses dois tempos. O foco da disciplina passa a ser a preparação do

futuro de quem é ensinado e o reforço da capacidade colectiva da sociedade em responder aos desafios que se colocam (Alves, 2009, pp. 20-22).

Por outro lado, ao optar por uma metodologia focada na compreensão do presente, a disciplina de História abandona um papel “moralizante ou normativo” (Roldão, 1998, p. 35), que teria como consequência provável a produção de um pensamento estático e imutável. Por consequente, abandonará também um programa centrado na memorização do conhecimento histórico de forma acrítica, sem sentido ou finalidade. Da perspectiva do aluno, a disciplina ganha uma nova utilidade prática ao oferecer-lhe instrumentos intelectuais e um espaço para que este possa questionar e compreender criticamente o mundo que o rodeia, anseio que todos, inevitavelmente, procuram realizar. Ao operar com e através do presente, a disciplina trabalha de forma mais reflexiva e próxima em relação ao quotidiano do aluno, aproximando-se do seu viver e sentir perante o mundo (Roldão, 1998, p. 36). Dessa forma coloca em prática abordagens menos impessoais, quando comparada com outros saberes disciplinares, e valoriza-se aos olhos do aluno, tornando-se claro para este a mais-valia pessoal de aprender com a disciplina.

A imprescindibilidade de relacionar conteúdos curriculares e o quotidiano do aluno foi também sublinhada por António Nóvoa. O professor considera que não é possível separar a aprendizagem “da vida das crianças, dos seus contextos sociais, dos seus processos de desenvolvimento, dos seus dilemas, daquilo que lhes acontece na vida para além da escola” (Nóvoa, 2006, p. 9). Partindo dessa lógica, a aprendizagem em sala de aula pode e deve abordar os problemas contemporâneos com que os alunos tomam contacto no seu dia-a-dia. As problemáticas contemporâneas com que os alunos se deparam podem gerar neles, consciente ou inconscientemente, preocupação ou angústia. Perante isso, recai no sistema de ensino a responsabilidade de auxiliar os alunos a abordarem essas problemáticas, pelo que não as pode ignorar ao separá-las das aprendizagens desenvolvidas na sala de aula. Ao fazê-lo poderá correr o risco de reforçar junto dos alunos a ideia da sua dispensabilidade. Pelo contrário, se for capaz de ouvir os alunos e com eles desenvolver competências¹ para que possam abordar e gerir essas problemáticas, não só a disciplina de

¹ O conceito de competência adoptado respeita ao utilizado no *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (PASEO) que se entende como o resultado da combinação entre conhecimentos, capacidades e atitudes desenvolvidos pelas áreas curriculares e as disciplinas em igual importância (Martins, 2017, p. 19).

História como todo o ensino pode ganhar a confiança e o interesse daqueles, valorizando junto deles o papel e a utilidade das aprendizagens desenvolvidas na escola.

Ao considerar o desenvolvimento das sociedades humanas no passado, a disciplina de História encontra-se uma posição privilegiada para explicar e desconstruir os problemas do presente, que se apresentam aos alunos de forma complexa através dos meios de informação. Ao abordar de forma progressivamente detalhada as origens e consequências dos acontecimentos do passado, o ensino de História permite aos alunos atenderem, com uma maior facilidade, à própria complexidade do presente e a discernirem os múltiplos factores que para ela contribuem, evitando perspectivas mono-factuais (Félix, 1998, p. 60; Mattoso, 2006, p. 12). À semelhança da relação informada e crítica que a disciplina de História pode construir face ao passado, o aluno é incentivado a interrogar-se sobre o seu presente, a “querer mais do que o óbvio” no entendimento que tem sobre ele, e a “adoptar uma postura ponderada”, que se deseja sustentada em factos e argumentos lógicos (Moreira et al., 2020, 236).

O desenvolvimento destas competências suscita-se ainda mais importante quando considerando a abundância de informação, que complexifica a leitura sobre o presente, e a difusão de notícias falsas capazes de desvirtuar perigosamente essa leitura, ambas características do quotidiano da actual sociedade de informação. A disciplina tem um contributo importante ao evitar que os alunos leiam o presente de forma acrítica e fiquem reféns de discursos simplistas que não os informam ou esclarecem (Félix, 1998, p. 61; Roldão, 1998, p. 35). Dessa forma, o ensino de História dá um contributo “fundamental para que cada um saiba filtrar a informação com a qual se depara, consiga descodificar as mentiras factuais em crescendo, não se afirme como agente passivo do discurso histórico, não personifique a ignorância comprometedora das democracias” (Moreira et al., 2020, p. 238). Simultaneamente, ao explicar as raízes históricas do presente, ao abordar a continuidade e a mudança no passado, e ao treinar para a relativização, a disciplina desenvolve a consciência histórica dos alunos sobre a sua sociedade, evitando que caiam reféns de perspectivas que defendam a imutabilidade e o absolutismo das estruturas sociais, económicas e políticas do tempo presente (Roldão, 1998, p. 35).

Considerando ainda a angústia, as posições derrotistas ou o sentimento de impotência que possam surgir nos alunos a partir de leituras pouco informadas sobre os

desafios do presente, a disciplina de História responde aos alunos com novas perspectivas sobre esses desafios através das leituras que se podem fazer sobre o passado. Ao incluir essa relação temporal nas suas metodologias de ensino, segundo Luís Alves, a disciplina “minimiza a importância dos nossos problemas, subalterniza aquilo que nos parece essencial, evidencia as permanências naquilo que muda, garante estabilidade e racionalidade nas decisões”. Dessa forma, não contribui apenas para diminuir “a angústia e a incerteza do presente” ao olhar para a experiência do passado. Ela motiva também os alunos a compreenderem o seu presente como o “seu espaço de experiência”, demonstrando que as suas opções e acções podem ter impacto na transformação do seu futuro, levando-os a lerem-no “como um horizonte de expectativa” (Alves, 2009, p. 21). Dessa forma, a disciplina de História demonstra aos alunos que podem ter impacto na transformação do seu mundo, em particular, através da sua participação cívica, que se deseja ver concretizada de forma informada e crítica (Alves, 2014, p. 10; Félix, 1998, pp. 61-62).

Ao não se considerarem as aprendizagens e os conhecimentos adquiridos em História como um fim em si mesmos, torna-se compreensível a contribuição que podem prestar ao ensino para a cidadania quando orientados para o desenvolvimento de competências como a empatia histórica ou a multiperspectiva (Moreira et al., 2020, 237), que permitem ao aluno ter uma compreensão mais completa do seu mundo e desenvolver as suas atitudes enquanto indivíduo.

O objectivo formativo do ensino de História no desenvolvimento de atitudes e competências não deve ficar refém de uma dicotomia pendular entre o desenvolvimento das aprendizagens ou o desenvolvimento de competências. A escolha de um ensino orientado para as aprendizagens não deve subalternizar a construção de competências, uma vez que, como António Nóvoa defende, o desenvolvimento destas últimas depende do domínio e mobilização de conhecimentos e de cultura (Nóvoa, 2006, pp. 9, 11). É também essa a perspectiva defendida por António Manuel Fonseca ao considerar a necessidade de um equilíbrio-chave entre conhecimentos e competências com vista a superar o “déficit cívico” por si constatado (Fonseca, 2001, p. 21).

Ao procurar o desenvolvimento de competências através do seu conhecimento, e, em particular, ao operar através da relação entre passado e presente, a disciplina de

História pode tornar-se num “dos alicerces de uma cidadania esclarecida” (Felgueiras, 1994, pp. 22-23). Isso é possível se, a par dos objectivos conceptuais relativos ao “saber” próprio dos seus conteúdos, a disciplina estabelecer o desenvolvimento de “objectivos atitudinais” como sua finalidade. Ou seja, que se disponha a aprimorar o “saber-ser” do aluno através dos seus conteúdos e aprendizagens, contribuindo para a “formação do indivíduo nos valores democráticos e nos direitos humanos, a formação de uma cidadania crítica, tolerante e activa; o desenvolvimento do espírito crítico e a promoção do sentimento de solidariedade que liga os alunos aos seus antepassados e aos seus contemporâneos” (Félix, 1998, pp. 59-60).

Ao contemplar como sua finalidade o desenvolvimento de competências através do saber, a disciplina de História apresenta-se alinhada com o explanado no PASEO. Este documento orientador na definição do currículo escolar foi consagrado em 2017 e procurou “definir o que se pretende para a aprendizagem dos alunos” estabelecendo princípios e orientações que, com a flexibilidade necessária, possibilitem uma gestão curricular adaptada a diferentes contextos escolares (Martins, 2017, p. 5). A consagração do saber ser como finalidade da disciplina de História permite-lhe contribuir para “o desenvolvimento de valores e de competências nos alunos que lhes permitam responder aos desafios complexos deste século e fazer face às imprevisibilidades resultantes da evolução do conhecimento e da tecnologia” (Martins, 2017, p. 7). Ainda nesse sentido, o trabalho da disciplina no campo do seu saber próprio permite contribuir para o desenvolvimento de outras áreas de competência junto dos alunos, como a de “Linguagens e textos” capacitando os alunos ao domínio sobre a sua expressão, ou a de “Informação e comunicação”, capacitando os alunos a transformar a informação em conhecimento, criticando a informação recebida.

O ensino de História pode também contribuir para o ensino de uma cidadania, em particular, de âmbito global, ao desenvolver nos alunos um sentimento de pertença comunitária partilhada com outros povos e culturas através do seu “considerável papel na formação dos indivíduos, no desenvolvimento dos seus sistemas de valores, na criação de um imaginário comum [num] contexto mais amplo e dinâmico de uma memória multicultural, partilhada com outros povos no quadro de conceitos mais amplos de comunidade” (Roldão, 1998, p. 36). Nesse sentido, previamente à adopção do PASEO, verificou-se a adopção de novos objectivos pela disciplina de História, como observado por

Noémia Félix: “tais como os que visam a compreensão internacional, a eliminação de estereótipos e pré-juízos, a abertura de uma História multicultural” e, com particular interesse para o nosso relatório, “o desenvolvimento de atitudes positivas face ao meio ambiente” (Félix, 1998, p. 59). Estes objectivos enquadram o aluno numa relação com um conceito de cidadania que se estende para além do espaço nacional ou da comunidade local, levando a que se situe “conscientemente no mundo” (Félix, 1998, p. 77). Esta perspectiva ganha aos dias de hoje maior preponderância face a um mundo mais globalizado e interdependente.

Apesar de se considerarem as mais valias do ensino de História para o ensino para a cidadania, esse contributo disciplinar, um entre outros, não deve traduzir o domínio exclusivo da disciplina sobre esse ensino. Esta noção é defendida por alguns autores em relação com a conceptualização do ensino para a cidadania segundo a transversalidade que deve adquirir no currículo, ou seja, enquanto “acção pedagógica transdisciplinar” e, como tal, construída com os contributos de várias disciplinas (Moreira et al., 2020, 235). Assim, os autores afirmam o que nos parece ser uma perspectiva equilibrada da relação entre o ensino para a cidadania e os contributos da disciplina de História, ou seja, a valorização dos últimos, mas não a preponderância das competências desenvolvidas pela disciplina sobre os contributos que cada disciplina inserida no currículo escolar pode dar no âmbito essa formação.

2.2. A evolução do ensino para a cidadania em Portugal

A escola é um veículo de transmissão de valores, mesmo quando essa função tradicional, à semelhança do papel que recai na família, se encontra relativizada perante outros canais de informação e socialização (Roldão, 1998, p. 33). É dessa forma um papel que acaba sempre por se concretizar no seu âmbito e espaço, quer através da sala de aula, independentemente das tendências pedagógicas adoptadas, quer no conjunto do espaço escolar, abrangendo todos os intervenientes. Esse papel determinante na formação dos jovens encontra diversas designações, nomeadamente, educação para a cidadania.

À semelhança do conceito de cidadania, a educação para a cidadania encerra uma multiplicidade polissémica de definições, segundo, por exemplo, o que se entenda por cidadania, por vivência em sociedade, e pela própria definição sobre a sociedade que se pretende construir no futuro. Nesse sentido, não nos propomos a discutir o conceito uma vez que extravasaria o âmbito deste trabalho, e mobilizamos a definição citada por Maria de Lourdes Paixão, que nos parece completa:

“A educação para a cidadania nas nossas escolas deve entender-se, em primeiro lugar, como a capacitação de cada criança e de cada jovem para estruturar a sua relação com a sociedade, de acordo com regras básicas de convivência que valorizem a sua autonomia, a responsabilidade individual e a participação informada” [Ministério da Educação, *Para uma escola de cidadãos*, 1999 (Apud Paixão, 2000, p. 14)].

A esta definição do conceito deve acrescentar-se a de António Manuel Fonseca na qual se sublinha a necessidade de dar sentidos que mobilizem a reflexão dos alunos sobre a realidade, questionando-a, de forma a serem capazes de decidir, de forma crítica e livre de influências insuspeitas e, por vezes, dificilmente reconhecíveis (Fonseca, 2001, p. 24).

Uma vez que a educação para a cidadania deve desenvolver-se com base em conhecimentos teóricos, mas não unicamente através destes, constata-se que a sua promoção extravasa o espaço físico da sala de aula. Nesse sentido, assume-se, de forma geral, como “condição de sucesso do trabalho de qualquer educador em geral e, em particular, de qualquer professor” (Fonseca, 2001, p. 8).

Quando considerada no currículo, a educação para a cidadania extravasa os limites circunscritos de uma única disciplina, sendo-lhe consignado um carácter transversal ao conjunto das disciplinas. No seio de cada uma, em que o professor também se apresenta na condição de cidadão, recai neste a responsabilidade de explorar o programa da disciplina procurando mobilizá-lo para a promoção da cidadania. Ou seja, deve mobilizar a sua criatividade enquanto construtor de currículo e o processo de aprendizagem para a formação de “alunos-cidadãos a partir daquilo que ensinam no dia-a-dia” (Fonseca, 2001, p. 48).

A relação entre educação e cidadania, em Portugal, principia historicamente no efémero percurso da Primeira República portuguesa, sendo sucedida por um interregno que

deixa de considerar as mais valias dessa educação na formação do jovem português, substituindo-a por uma educação fortemente normativa, doutrinadora e nacionalista. A partir de 1974, a cidadania de âmbito democrático volta a ser considerada como objecto e objectivo da educação pública.

A educação para a cidadania encontra-se referenciada, desde 1986, pela Lei de Bases do Sistema Educativo, fazendo nela sustentar os princípios organizativos do sistema educativo português, ou seja, perspectiva a educação do cidadão como o seu fim último. Enquanto missão da escola pública cabe-lhe a formação de “cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários (...) capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva” (*Diário da República*, 1986). A partir de então multiplicaram-se e sucederam-se experiências, na sua maioria efémeras, para a inclusão da educação para a cidadania no desenho curricular (Trindade & Cosme, 2019, pp. 12-13).

Em 2001, com a reforma curricular do ensino básico foi reafirmada essa tendência, sendo a educação para a cidadania “considerada, em todas as áreas curriculares, como uma dimensão transversal que, por isso, terá de afectar o modo como se abordam, em termos curriculares e pedagógicos, essas mesmas áreas” (Trindade & Cosme, 2019, p. 15). Entre 2011 e 2018, a tendência no posicionamento da educação para a cidadania no desenho curricular passou pela manutenção do seu carácter transversal a todas as disciplinas. Excluiu-se a sua autonomização disciplinar sem, contudo, deixar de paulatinamente definir os conteúdos e orientações programáticas a adoptar no seu âmbito.

Em 2017, o ensino para a cidadania foi dotado de uma consistência e definição mais concreta com a implementação da *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania* (ENEC). A consistência com que se procurou dotar esse ensino a partir de então contrastava com o que a ENEC considerou ser o “percurso ziguezagueante do Estatuto para a Cidadania no currículo escolar”, que impediu “a apropriação da visão e das boas práticas na cultura escolar” com o fim de promover a cidadania (Monteiro et al., 2017, p. 5). Assim, a ENEC veio consolidar o ensino para a cidadania no sistema de ensino português ao definir concretamente os princípios orientadores, as formas de operacionalização e os domínios a explorar, e ao determinar a existência de referenciais de apoio a essa operacionalização. A definição desses pressupostos acha correspondência com os princípios, valores e

competências propostas no PASEO, pelo que este último documento é igualmente estruturante para o ensino para a cidadania (Trindade & Cosme, 2019, p. 20).

A partir de 2018, com a promulgação do Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de Julho, a educação para a cidadania assumiu novos foros de importância enquanto componente do currículo nacional, ao procurar-se que “readquira importância curricular no âmbito de um novo conjunto de exigências e desafios educativos que visam responder às necessidades de formação das gerações mais jovens, suscitadas pela vida no mundo e nas sociedades contemporâneas” (Trindade & Cosme, 2019, p. 17).

De carácter obrigatório para todos os alunos ao longo da escolaridade obrigatória, reforçou-se o carácter transdisciplinar do ensino para a cidadania enquanto “área de trabalho transversal, de articulação disciplinar, com abordagem de natureza interdisciplinar” (Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de Julho, Alínea a, número 3, artigo 15.º, *Diário da República*, 2018). Estabeleceu-se competir a cada escola, no âmbito do estatuto de autonomia e flexibilidade, a definição da sua própria estratégia de educação para a cidadania. No âmbito dessa escolha incluíram-se a definição de domínios, temas, aprendizagens, organização do trabalho, projectos, parcerias e avaliação, em relação com as próprias necessidades da comunidade escolar. De igual forma, passou a competir à escola decidir sobre a forma de organizar a oferta da componente curricular, podendo tomar foros de disciplina autónoma sob a designação de Cidadania e Desenvolvimento, de coadjuvação ou justaposição face a outra disciplina, ou de trabalho transversal comum a todas as disciplinas do currículo.

Os autores Rui Trindade e Ariana Cosme constataam a flexibilidade que o diploma jurídico apresenta quanto à operacionalização da componente, dessa feita concluindo positivamente sobre a sua organização e capacidade de permanência no desenho curricular português:

“estamos perante um investimento sério de legitimação de uma componente curricular que visa, por um lado, conferir-lhe credibilidade e, por outro, tentar encontrar consensos capazes de sustentar um projecto a longo prazo, menos permeável, do que até aqui, às disposições episódicas de cada ciclo eleitoral” (Trindade & Cosme, 2019, p. 19).

2.3. Conceito de cidadania global

O conceito de cidadania surge primeiramente associado a processos de desenvolvimento histórico nas sociedades ocidentais que tiveram no seu centro a discussão sobre direitos cívicos, pelo que se originou em tempos e espaços específicos. Assim, anteriormente focado nas questões de uma cidadania nacional e política, associada quase em exclusivo à participação política dos cidadãos na governança, o conceito de cidadania vem, ao final do século XX, abraçar questões universalistas como a problemática da aplicação dos direitos humanos nas várias sociedades; bem como enquadrar-se segundo organizações de âmbito supranacional, como a União Europeia ou a Organização das Nações Unidas (Rêgo, 2008, p. 13). De igual forma, constatam Rui Trindade e Ariana Cosme, o conceito tem vindo a transformar-se perante uma actualidade em que urge “incluir os direitos da Terra no conjunto dos direitos que contribuem para configurar uma cidadania de natureza democrática” (Trindade & Cosme, 2019, p. 22).

A partir da evolução histórica do conceito é possível constatar que qualquer definição apresentada encerra diferentes prioridades, perspectivas ideológicas e políticas, bem como visões sobre a sociedade e o mundo, segundo os indivíduos que nela reflectem: “É que o conceito de cidadania remete, em si, para o universo das opções políticas e para o modo como, neste universo, se concebe a vida em comum e a participação de cada um de nós nesse projecto” (Trindade & Cosme, 2019, p. 22). É por isso um conceito multifacetado e polissémico, pelo que não é possível alcançar uma definição única e estática.

Neste ponto achamos importante esclarecer sobre o conceito de cidadania global que adoptámos na realização deste trabalho e que influenciou as suas várias dimensões, desde a planificação das aulas à prática na sala de aula.

Na transição para o novo milénio o conceito de cidadania alterou-se nas possibilidades da sua definição. O reforço da globalização económica e as suas consequências – seja a interdependência dos países, a interconexão cultural, ou a difusão das tecnologias de informação e comunicação, estes últimos potenciando o livre acesso, salvo excepções, à informação e ao rápido contacto entre diferentes nacionalidades – esbateram as antigas formulações que restringiam o conceito e a prática da cidadania ao

espectro nacional (Consórcio Conectando Mundos, 2009, p. 9; UNESCO, 2015, p. 14). A sociedade da informação impõe-se no quotidiano dos cidadãos através da disponibilização imediata da informação e da notícia do acontecimento, que rapidamente extravasa o seu âmbito inicial, local ou nacional, para se tornar numa questão que passa a importar à comunidade internacional.

Estes níveis de interconexão e interdependência entre as várias sociedades e economias suscitam novos desafios de natureza internacional que obrigam à elasticidade do conceito de cidadania, uma vez que, em igual medida, alargam o âmbito de participação cívica dos cidadãos nacionais ao nível internacional. Afora a natureza internacional dessa participação cívica, facto é que hoje “a vida de cada indivíduo tem implicações em decisões [quo]tidianas que conectam o global com o local, e vice-versa” da mesma forma que “o bem-estar global influencia o bem-estar nacional e local” (UNESCO, 2015, p. 14). Não sendo os dois indissociáveis, o conceito de cidadania global pode ser entendido como “cidadania sem fronteiras”, “cidadania além do Estado-nação” ou mesmo “cidadania planetária”. De uma forma mais lata e sem preocupações de tipo jurídico, o conceito remeterá igualmente para o sentir dos próprios cidadãos, ou seja, ao “sentimento de pertencer a uma comunidade mais ampla e à humanidade comum” (UNESCO, 2015, p. 14).

Considerando que ensinamos gerações de alunos que crescem num mundo globalizado e interconectado, é certo que elas se vão deparar com problemáticas que extravasam os domínios nacionais e locais, e que se enquadram no espectro do “destino comum” definido por Edgar Morin. Como tal, questões como a paz ou o desenvolvimento sustentável desafiam a concretização dos “direitos das gerações futuras”, como colocado por Maria de Lourdes Paixão (Paixão, 2000, p. 5), e exigem respostas adequadas.

Assim, partindo do contributo de Edgar Morin, a autora apresenta o conceito de cidadania universal como “novo paradigma de cidadania” baseado nas referências globalizantes da humanidade e de âmbito planetário. Uma “cidadania da ‘aldeia global’” que se exerce no ambiente da sociedade civil sem fronteiras, abraçando “os grandes problemas da paz, do desenvolvimento sustentável e da democracia [que] constituem o triângulo virtuoso do exercício desta cidadania mundializada” (Paixão, 2000, p. 10).

É também esta a visão partilhada no PASEO, considerando os desafios colocados à educação e à dignidade da pessoa humana pelo ritmo intenso que o presente adquire e pelos “desafios complexos deste século” de carácter global. A capacitação dos alunos para uma resposta adequada a esses desafios deve passar, entre vários, pelo desenvolvimento do valor da “Cidadania e Participação” (Martins, 2017, pp. 7, 11).

De igual forma, a ENEC contempla o desenvolvimento da cidadania nos alunos com um sentido global: “Hoje vivemos num mundo com problemas globais como as alterações climáticas, os extremismos, as desigualdades no acesso aos bens e direitos fundamentais e as crises humanitárias, entre outros, em que a solução passa por trabalharmos em conjunto, unindo esforços para encontrar soluções para os desafios que ameaçam a humanidade” (Monteiro et al., 2017, p. 3).

O acesso à informação e a reflexão sobre os desafios comuns mobilizam os jovens que, sendo de diferentes nacionalidades, procuram alcançar objectivos semelhantes através da sua participação cívica. É disto exemplo paradigmático a organização de colectivos de activismo internacional e de manifestações como as Greves Climáticas iniciadas em 2019. Hoje os cidadãos jovens participam activamente numa comunidade globalizada, assente nas redes sociais, mas não só, e pressionam os actores políticos e a sociedade civil para que se realizem mudanças estruturais que por serem entendidas como garante de um futuro comum a toda a humanidade, se sentem cada vez mais urgentes e necessárias.

A escola enquanto principal interveniente na educação dos jovens deve aproveitar a voz que estes pretendem ver reconhecida no espaço público, desenvolvendo com eles e para eles uma cidadania informada, consciente e crítica que busque a procura conjunta de soluções construtivas. Assim, o ensino para a cidadania deve também contemplar as suas dimensões internacionais e globais, que num mundo globalizado têm de ser obrigatoriamente observadas aquando da análise aos desafios locais.

Ao propor a professores, alunos e restante comunidade escolar a considerarem problemáticas comuns à humanidade nas suas manifestações locais e nas conexões destas com o contexto global, tem-se como objectivo a preparação de cada aluno a “desempenhar [o] seu potencial em um mundo interdependente e em rápida mudança” (UNESCO, 2015, p. 15).

2.4. A educação ambiental

A importância e utilidade da educação ambiental é hoje reconhecida em vários documentos estruturantes do sistema de ensino português. Nestes a valorização da educação ambiental é frequentemente assinalada através da relação entre o conceito de sustentabilidade e o desenvolvimento da cidadania junto dos jovens. Essa relação pretende-se aprofundada como resposta às consequências e ao impacto económico, social e/ou político, que as problemáticas ambientais representam já aos dias de hoje e certamente representarão para o futuro das novas gerações. A importância de se considerar a educação ambiental nas escolas públicas foi reforçada pela Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável, definida pela Organização das Nações Unidas e ratificada por 193 países, entre os quais Portugal. Esta agenda definiu 17 objectivos de desenvolvimento sustentável, entre os quais o 13.º objectivo referente à Acção Climática – Adoptar medidas urgentes para combater as alterações climáticas e os seus impactos – pelo qual se reforça o papel da escola pública na consciencialização da sociedade para o desafio climático. Em particular através da meta 13.3: “Melhorar a educação, aumentar a consciencialização e a capacidade humana e institucional sobre medidas de mitigação, adaptação, redução de impacto e alerta precoce no que respeita às alterações climáticas” (Centro de Informação Regional das Nações Unidas para a Europa Ocidental, 2018, p. 26).

Entre 2017 e 2019 foram vários os documentos estruturantes para o sistema de ensino português que assinalaram a relação inseparável entre a educação ambiental e a educação para a cidadania, nomeadamente o PASEO e a ENEC. No caso do primeiro, afirmou-se a necessidade de o sistema de ensino dar um enfoque central às questões da sustentabilidade (Martins, 2017, p. 7), as quais são mencionadas nos três campos conceptuais pelos quais o documento se organiza. No campo dos valores, em particular, da cidadania e participação, a questão ambiental surge mencionada segundo a capacidade dos alunos em “negociar a solução de conflitos em prol da solidariedade e da sustentabilidade ecológica” (Martins, 2017, p. 17). Esta capacitação é desenvolvida pela área de competência “Bem estar, saúde e ambiente”, que define como objectivo o desenvolvimento da capacidade dos alunos em “compreender os equilíbrios e as fragilidades do mundo natural”. De um ponto de vista prático, mobiliza-os para a “adopção de comportamentos que

respondam aos grandes desafios globais do ambiente”. A adopção autónoma destes comportamentos sustenta-se no desenvolvimento da “consciência e responsabilidade ambiental” que lhes permite reconhecerem-se como cidadãos com responsabilidade e impacto através das suas escolhas e acções (Martins, 2017, p. 27). No que concerne à ENEC, a relação entre o desenvolvimento da cidadania e a sustentabilidade é observada como a principal estratégia para garantir a estabilidade do planeta em termos ambientais: “O futuro do planeta, em termos sociais e ambientais, depende da formação de cidadãos/ãos com competências e valores não apenas para compreender o mundo que os rodeia, mas também para procurar soluções que contribuam para nos colocar na rota de um desenvolvimento sustentável e inclusivo” (Monteiro et al., 2017, p. 3).

Para o período entre 2017 e 2019, importa ainda mencionar outros documentos que estabeleceram princípios orientadores e organizaram a operacionalização da educação ambiental no currículo nacional. A saber, a Estratégia Nacional de Educação Ambiental (ENEA) datada de 2017, o Referencial de Educação Ambiental para a Sustentabilidade (REAS) de 2018, e o Referencial de Educação do Consumidor (REC) de 2019.

A ENEA foi adoptada para o período de 2017 a 2020 e sublinhou a importância estratégica da literacia ambiental dos cidadãos, definida como a “aquisição dos conhecimentos, competências, valores e atitudes, com desígnio de sustentabilidade, que permitam uma cidadania activa, consciente e ambientalmente culta”. A estratégia assume a consolidação do tema ambiental na agenda política, acusando o “déficit de sensibilização e literacia” dos cidadãos face ao tema, apesar de reconhecer igualmente que a temática constava já das suas preocupações quotidianas. Consequentemente, o desenvolvimento dessa literacia foi entendido como o principal promotor da “alteração de paradigma na relação das actividades humanas com os recursos disponíveis” e da “alteração de comportamentos que traduzam uma maior e melhor consciência ambiental”. Esta última alteração corresponde também necessariamente à vertente prática dessa literacia, pelo que se constata que “a melhor forma de promover novos comportamentos é mesmo praticando-os” (Agência Portuguesa do Ambiente, 2017, p. 7), ou seja, em linha com o que se pretende que seja o ensino de uma cidadania activa e de carácter prático. Assim, em síntese, a ENEA situa a educação ambiental com um protagonismo “fulcral para que os

cidadãos tenham um entendimento comum sobre o papel imperativo na sua contribuição para melhorar o Ambiente” (Agência Portuguesa do Ambiente, 2017, p. 14).

Com vista a orientar o aprofundamento da literacia ambiental, a ENEA apresenta um conjunto de princípios basilares, entre os quais se seleccionam os que definem e orientam a educação ambiental, e que sustentam o trabalho que desenvolvi. A saber: estudar os problemas ambientais “na dupla perspectiva do diagnóstico e das recomendações”, através de um “diálogo aberto, crítico e reflexivo”; fomentar a participação dos cidadãos na resolução da questão ambiental; dar relevância às “escolhas e comportamentos individuais e colectivos”; considerar a indispensabilidade da biodiversidade e da geodiversidade para a “sustentabilidade e (...) qualidade de vida”; compreender a educação ambiental enquanto “experiência crítica e contínua de aprendizagem, envolvendo todos os cidadãos ao longo da vida”; e promover uma cultura de “co responsabilidade em termos de sustentabilidade” (Agência Portuguesa do Ambiente, 2017, pp. 14-15).

A ENEA apresenta igualmente os principais pilares temáticos a explorar no contexto da educação ambiental. A saber: a descarbonização da sociedade, a implementação de um modelo de economia circular e a valorização do território e dos recursos disponíveis. O nosso trabalho procurou dar desenvolvimento ao primeiro e ao segundo pilares e, em particular, aos seguintes eixos temáticos: o eixo 5.1.1. “Clima”, relativo à consciencialização sobre as alterações climáticas, os seus desafios e as soluções para a mitigação das suas consequências, “reconhecendo a dimensão da EA enquanto elemento fundamental da política climática”; o eixo 5.2.1. “Desmaterialização, economia colaborativa e consumo sustentável” com enfoque no último e na medida em que “enquanto consumidores individuais, (...) podemos também influenciar o contexto com escolhas ambientalmente conscientes de bens e serviços” e o eixo 5.2.2. “Concepção de produtos e uso eficiente de recursos”, em particular, a consciencialização perante a “influência da publicidade e do marketing” nas escolhas dos consumidores e a necessidade de uma utilização responsável dos recursos disponíveis (Agência Portuguesa do Ambiente, 2017, pp. 16-17). Por sua vez, estes princípios foram traduzidos pelos referenciais REAS e REC em temas, aprendizagens e objectivos específicos às várias vertentes da educação ambiental, nomeadamente sustentabilidade e consumo, permitindo a sua operacionalização em sala de aula segundo os diferentes níveis e ciclos de ensino.

3. Objectivos e metodologia da Prática de Ensino Supervisionada (PES)

O primeiro objectivo da PES estabelece a criação de uma proposta pedagógica e didáctica interdisciplinar que relacione os conteúdos das disciplinas de História e de Cidadania e Desenvolvimento. Através dessa relação e das escolhas temáticas associadas pretende-se concretizar as vertentes teóricas enunciadas atrás, nomeadamente, um ensino de História que contribua para a reflexão sobre o presente, o desenvolvimento de um sentido de cidadania global, activa, informada e construtiva, e a concretização da educação e sensibilização ambiental junto dos alunos. Esta proposta desenvolve-se no seio da pretendida autonomia e flexibilidade curricular, fazendo uso das disposições do Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de Julho, que estabelece a “gestão integrada do conhecimento”, a “valorização dos saberes disciplinares”, bem como o “trabalho interdisciplinar”, enquanto condições para “a realização de aprendizagens significativas e o desenvolvimento de competências mais complexas”. Assim, valoriza-se a conjugação de saberes e competências diversas, bem como a “importância da natureza transdisciplinar das aprendizagens, da mobilização de literacias diversas, de múltiplas competências, teóricas e práticas” (Decreto-Lei n.º 55/2018 de 6 de Julho, alínea m, artigo 4.º, *Diário da República*, 2018).

No que concerne aos conteúdos a leccionar na disciplina de História seleccionou-se a aprendizagem “Analisar as transformações sociais e culturais verificadas na sociedade ocidental”, no período do pós-Segunda Guerra Mundial, constante das Aprendizagens Essenciais, à qual acrescem os conceitos de “sociedade de consumo” e de “sociedade de abundância” (Ministério da Educação, 2022, p. 10).

A transmissão isolada destes conteúdos pode incorrer na simples repetição de um modelo estéril de transmissão do conhecimento histórico. Pelo contrário, a aprendizagem em História mencionada tem, de forma lógica, seguimento e conclusão nas aprendizagens a adquirir em Cidadania e Desenvolvimento, em particular, as aprendizagens constantes no REAS e no REC. Ao mobilizar um quadro de reflexão crítica sobre o modelo de desenvolvimento baseado no consumo e nas suas consequências para os ecossistemas, no presente, de uma forma contextualizada, pretende-se que os alunos se apropriem dos conteúdos de História com mais profundidade, utilidade e sentido, e os mobilizem na

reflexão sobre a relação entre o seu presente e o futuro, individual e colectivo, e o seu meio. Se é à disciplina de História que compete o estudo e a reflexão sobre a evolução da sociedade humana, sublinhamos o seu contributo para a reflexão crítica sobre a sociedade contemporânea, os seus modelos de desenvolvimento e a forma como esta se relaciona com os ecossistemas. Esta sinergia entre o passado das sociedades contemporâneas, o seu presente e futuro em relação com o meio, pode bem ser um dos contributos mais importantes da disciplina de História, situando-se como “fonte de conhecimento do Homem em sociedade e de compreensão da maneira como ele se situa perante a Natureza” (Mattoso, 2006, p. 18).

Por outro lado, ao centrar-se a proposta pedagógica na sociedade de consumo e, em particular, no papel do consumidor, procura-se igualmente desenvolver a empatia histórica dos alunos sobre as escolhas operadas no passado pelo conjunto dos consumidores. Esta abordagem deve motivar os alunos a questionar e a contextualizar essas opções, e a procurar entender as motivações e o contexto que as influenciaram. Ao avaliarem as consequências ambientais dessas escolhas, os alunos são motivados a valorizarem o contributo das massas populares para o moldar da história contemporânea, bem como a reconhecer o impacto das suas próprias escolhas, individuais e colectivas. Dessa forma, é esperado que os alunos formulem uma compreensão crítica sobre si mesmos e o impacto das suas escolhas no mundo (Conselho da Europa, 2018, p. 14-15).

Do ponto de vista teórico, as aprendizagens em História referidas atrás relacionam-se com o domínio Educação Ambiental, pertencente ao 1.º Grupo, de carácter obrigatório definido pela ENEC (Monteiro et al., 2017, p. 7). As aprendizagens desse grupo encontram-se desenvolvidas pelo REAS e pelo REC.

No que concerne ao primeiro referencial, pretendeu-se desenvolver os seguintes descritores de desempenho constantes do tema I – Sustentabilidade, Ética e Cidadania: (i) “Conhecer o conceito de sustentabilidade” ao nível ambiental (subtema Pilares de Sustentabilidade); (ii) “Reflectir sobre a atitude humana face ao Ambiente” e “Valorizar comportamentos individuais e colectivos ambientalmente responsáveis” (subtema Ética e Cidadania); (iii) “Identificar situações que contribuem para a delapidação dos recursos naturais”, nomeadamente o consumismo, e “Conhecer indicadores que avaliem o impacte das actividades humanas no Ambiente”, com ênfase para o conceito de pegada ecológica

(subtema Responsabilidade Intergeracional). Acrescem os descritores de desempenho constantes do tema IV – Alterações Climáticas: (iv) “Reconhecer que as alterações climáticas têm causas naturais e antropogénicas” e “Identificar acções individuais susceptíveis de contribuírem para a emissão de gases com efeito de estufa”, nomeadamente o consumo quotidiano (subtema Causas das Alterações Climáticas); e (v) “Identificar os principais impactes das alterações climáticas às escalas local e global” (subtema Impactes das Alterações Climáticas) (Câmara et al., 2018, pp. 66, 67, 72, 73).

Pretende-se desenvolver os descritores mencionados atrás em relação com os seguintes descritores de desempenho constantes do REC: do tema 1 – O Consumo: Enquadramento e Evolução: “Explicitar os conceitos de consumo e de consumidor”, “Reconhecer que somos todos consumidores” e “Relacionar o fenómeno da globalização com o consumo” (subtema Evolução Histórica do Consumo); “Definir sociedade de consumo”, “Relacionar a produção em massa com o consumo massificado” e “Reflectir sobre o papel da publicidade e do marketing na escolha de bens e serviços” (subtema A Sociedade de Consumo); “Compreender que a escolha de bens e serviços é um momento de responsabilidade individual e colectiva” e “Reconhecer o papel do consumidor no âmbito da cidadania” (subtema As Dimensões do Conceito de Consumidor). Do tema 7 – O Consumo Sustentável: “Compreender o conceito de pegada ecológica” e “Compreender que os actos individuais de consumo têm impacto colectivo e ambiental” (subtema O Consumo e o Desenvolvimento Sustentável) (Dias et al., 2019, pp. 46-47; 55).

Escolheu-se colocar o ónus na reflexão dos alunos sobre o consumo, dado ser uma temática suficientemente agregadora de conteúdos, com a qual aqueles obrigatoriamente se identificam e praticam no seu quotidiano. Dessa forma, procura-se atender à reflexão de António Manuel Fonseca sobre o que não deve ser o ensino da cidadania, ou seja, “aulas’ cheias de referências distantes dos problemas que afectam a vida dos seres humanos que, no concreto, nos rodeiam” (Fonseca, 2001, pp. 7-8); mas sim, a abordagem útil às “tendências sociais mais marcantes da época que atravessamos” e aos “dilemas da sociedade contemporânea” (Fonseca, 2001, p. 20).

Desta forma, centram-se as aprendizagens em realidades conhecidas pelos alunos e com as quais podem interagir em função das reflexões realizadas em sala de aula. Parte-se da proximidade que os alunos têm ao tema do consumo para a construção de uma

abordagem mais profunda e íntima com a problemática das alterações climáticas. Evita-se que esta temática corra o risco de se apresentar como lugar-comum, dada a presença constante na comunicação quotidiana, o suficiente para gerar neles indiferença. Pretende-se que ao esclarecer os alunos sobre o impacto do seu consumo e das suas escolhas, se evidencie igualmente o valor do seu contributo no combate às alterações climáticas, reforçando a importância dada às mesmas.

Por fim, propõe-se que as aprendizagens realizadas em sala de aula tenham expressão prática numa acção pedagógica que ofereça aos alunos uma oportunidade concreta de praticarem os valores e aprendizagens adquiridas (Fonseca, 2001, p. 21), a saber, a plantação de uma árvore de turma, que simbolize o seu contributo para minorar o impacto do seu consumo no meio ambiente. Dá-se seguimento à preocupação lançada por António Manuel Fonseca quanto à necessidade de construir o ensino para a cidadania com base no equilíbrio entre teoria e prática, cuja separação é “seguramente indesejável” (Fonseca, 2001, p. 21). Ou, como dito na ENEC, a aprendizagem da cidadania não se realiza “simplesmente por processos retóricos, por ensino transmissivo, mas por processos vivenciais” (Monteiro et al., 2017, p. 5).

O segundo objectivo proposto pretende aferir sobre a correspondência entre o desenvolvimento de aprendizagens em História e uma compreensão mais aprofundada sobre os problemas da actualidade. Procura-se aferir se a sensibilização e compreensão dos alunos sobre as alterações climáticas sai beneficiada pela abordagem histórica ao surgimento das sociedades de consumo no século XX. Para esse fim, comparam-se os resultados de duas turmas, aplicando na primeira turma uma planificação de natureza interdisciplinar, com conteúdos de História e de Cidadania e Desenvolvimento; e na segunda turma uma planificação com apenas conteúdos de Cidadania e Desenvolvimento. Pretende-se também averiguar se, ao abordar a sociedade de consumo e o fenómeno do consumismo, no passado e no presente, os alunos demonstraram um maior grau de sensibilização face às alterações climáticas e uma maior consciência sobre o impacto ambiental do seu consumo.

Para aferir sobre as questões anteriores e o impacto geral das aprendizagens adquiridas propõe-se observar a evolução global de cada turma e comparar os resultados partindo das seguintes questões:

- a) Os alunos demonstraram ter desenvolvido a sua consciência histórica sobre as alterações climáticas?
- b) Os alunos da primeira turma identificaram a Sociedade de Consumo no século XX como uma das causas das alterações climáticas?
- c) Os alunos apresentaram um maior grau de sensibilização face às alterações climáticas?
- d) Os alunos demonstraram ter reflectido sobre o seu consumo e o impacto das suas escolhas?

Pese embora as questões sejam formuladas com o objectivo de avaliar a progressão dos alunos quanto à sua sensibilização perante a temática das alterações climáticas, este exercício terá as suas limitações. Desde logo, por não ser possível determinar de forma directa ou absoluta sobre o impacto das aprendizagens nos hábitos dos alunos, nem tão pouco esperar que as competências, que se visam desenvolver, se manifestem no imediato. Tal implicaria atribuir às aulas que leccionámos uma importância que não podem assumir, considerando a complexidade da temática e os vários factores que interferem na aprendizagem dos alunos, ao caso, a influência que a presença hegemónica da publicidade no seu quotidiano terá sobre as suas escolhas. Simultaneamente, os seus hábitos de consumo, o que consomem e a forma como o fazem, estão também dependentes de outras circunstâncias, como sejam a associação ao estatuto social ou a capacidade financeira das famílias. Nesse sentido, as questões que lançámos atrás constituem um ponto de partida para aprender a observar o impacto das aprendizagens nos alunos e a forma como estes as apreendem, bem como para reflectir sobre as limitações e obstáculos que se colocam à sua consolidação e ao processo de aprendizagem.

4. Enquadramento da Prática de Ensino Supervisionada

4.1. Caracterização da escola

A PES descrita neste relatório decorreu na Escola Secundária Dom Dinis (ESDD) localizada em Marvila (Chelas), Lisboa. A ESDD foi criada em 25 de Outubro de 1971 com a designação Liceu Nacional D. Dinis. É hoje sede do Agrupamento de Escolas D. Dinis (AEDD, s.d.), composto por sete Escolas Básicas e uma Escola Secundária. A oferta do AEDD abrange todos os ciclos de ensino, entre o Pré-escolar e a Educação e Formação de Adultos. A oferta formativa ministrada pela ESDD inclui o 3.º Ciclo do Ensino Básico, o Ensino Secundário e o Ensino Profissional, aos quais acresce ainda a formação dos Cursos de Educação e Formação de Adultos em regime nocturno (AEDD, s.d.).

No ano lectivo de 2021/2022, a população estudantil do Agrupamento era composta por 2353 alunos, dos quais 561 frequentavam o 3.º Ciclo do Ensino Básico e 688 frequentavam o Ensino Secundário e o Ensino Profissional, segundo dados disponibilizados na plataforma “Inovar”. Os alunos caracterizavam-se heterogeneamente do ponto de vista socioeconómico e eram na maioria provenientes da Freguesia de Marvila. O AEDD acolhe também alunos oriundos de outros países. O Agrupamento apresenta uma alta percentagem de alunos com escalão de acção social escolar atribuído, explicada pelo contexto socioeconómico da Freguesia de Marvila. O AEDD encontra-se afecto ao Programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária como estratégia para contrariar o abandono escolar e, também, para valorizar o ensino e a prossecução dos estudos junto dos seus alunos (AEDD, 2018, pp. 11-12).

O Projecto Educativo do AEDD (2018-2022) estabeleceu como sua prioridade a transformação em “uma escola aberta, transformacional e inclusiva”. Para tal, a participação dos agentes externos no seio da comunidade escolar é valorizada. Essa permeabilidade à sociedade é expressa pelo apoio prestado pelo AEDD e a ESDD à formação dos professores estagiários (AEDD, 2018, p. 4).

Na senda de conseguir para todos os seus alunos a concretização das competências, valores e objectivos estabelecidos pelo PASEO, o Projecto Educativo aposta na flexibilidade

curricular como resposta à “heterogeneidade dos alunos” que caracteriza o Agrupamento, procurando eliminar e minorar os “obstáculos e estereótipos no acesso ao currículo e às aprendizagens”, respondendo “às necessidades de cada um”. A abordagem pedagógica do AEDD estabelece como prioridade a valorização de um “conhecimento activo, integrado e transdisciplinar” e “carácter formativo da avaliação”. Para esse fim, sublinham-se o trabalho interdisciplinar e a gestão articulada do currículo nas vertentes de planeamento, concretização e avaliação das aprendizagens, bem como a educação para a cidadania. No que concerne a esta última, respeitando a autodeterminação dos alunos, o Projecto Educativo sublinha a necessidade de serem oferecidas “oportunidades para o exercício do direito de participação na tomada de decisões, o exercício da cidadania activa, de participação social, em cenários de partilha, de colaboração e de confronto de ideias sobre matérias da actualidade” (AEDD, 2018, pp. 4-6).

4.2. Caracterização das turmas

A PES desenvolvida neste relatório decorreu sobre a supervisão do professor cooperante João de Carvalho Roseiro durante o ano lectivo de 2021/2022, que tutelou a disciplina de História em duas turmas do 3.º ciclo do Ensino Básico, ambas do 9º ano de escolaridade, e duas turmas do Ensino Secundário do 11.º e 12.º anos. Tive a oportunidade de leccionar pelo menos um módulo a cada uma das turmas, o que permitiu realizar a selecção das turmas do nono ano para efeitos deste relatório.

4.2.1. Caracterização da primeira turma do 9.º ano

No início do ano lectivo, a primeira turma do 9.º ano era composta por um total de 19 alunos. Durante a PES verificou-se a ausência de três alunos, pelo que se considera um total de 16 para efeitos deste relatório. A turma era composta por 10 alunos (63%) e seis alunas (38%) com idades entre os 13 e os 16 anos, apresentando-se dois casos de repetência.

Procurei compreender a importância dada pelos alunos às problemáticas do presente pedindo que as indicassem em inquérito preliminar, realizado com a minha colega estagiária, Ana Fernandes (cf. Anexo 1, p. 58). Na generalidade a turma apresentou pouca consideração por essas problemáticas, o que pode evidenciar ou a pouca consciencialização dos alunos, ou que nelas não ponderaram no momento do preenchimento do inquérito. De um total de 13 inquéritos, apenas três responderam afirmativamente, mencionando as “mudanças climáticas” ou os “direitos humanos”.

A questão *Gosto de debater* foi avaliada positivamente pela turma, com 12 alunos a responderem afirmativamente, o que se veio a confirmar com a sua participação nas aulas. Por outro lado, quando questionados sobre se a sua opinião, enquanto jovens, era valorizada pela sua sociedade, oito alunos responderam que não, justificando com a associação que os adultos estabeleciam entre a idade e o desconhecimento face ao mundo. Das cinco respostas positivas, assinalamos a resposta de um aluno que sentia a sua opinião valorizada pelo facto de os professores lhe perguntarem como e o que gostaria de trabalhar nas aulas. Houve uma resposta em branco a esta questão.

4.2.2. Caracterização da segunda turma do 9.º ano

No início do ano lectivo, a segunda turma do 9.º ano era composta por um total de 22 alunos. Durante a PES verificou-se a ausência de três, pelo que, para efeitos deste relatório, se considera um número total de 19. A turma era composta por 10 alunos (53%) e nove alunas (47%) com idades entre os 13 e os 18 anos, apresentando-se três casos de repetência.

Pedi aos alunos que indicassem questões do presente que os preocupassem (cf. Anexo 1, p. 58), tendo apenas quatro alunos respondido que sim, referindo as questões de igualdade de género, dos direitos dos animais, dos direitos LGBTI+, do movimento “Black Lives Matter” e das mudanças climáticas.

Relativamente ao gosto pelo debate, constatou-se que a maioria dos alunos respondeu afirmativamente à questão, o que se verificou no decorrer das aulas. Apenas

quatro alunos, em 17, responderam negativamente. Quando questionados sobre a valorização da sua palavra enquanto jovens, a maioria da turma respondeu negativamente com apenas duas respostas afirmativas. Também aqui os alunos justificaram as suas respostas segundo a associação entre a sua idade e a falta de experiência. na perspectiva dos mais adultos.

5. Prática de Ensino Supervisionada

Como mencionado, a experiência de estágio colocou-me em contacto com diversos níveis de escolaridade. Não obstante a importância de comparar entre esses diferentes níveis as vantagens da relação interdisciplinar entre História e Cidadania e Desenvolvimento, a escolha das duas primeiras turmas do 9.º ano pareceu mais conveniente para as necessidades de aferição por uma questão de homogeneidade dos conteúdos a leccionar e facilidade na comparação.

As planificações apresentadas foram desenhadas em função dos objectivos estabelecidos, das conclusões que retirei dos inquéritos preliminares e das primeiras aulas que leccionei. A partir destes dois últimos foi possível sinalizar os recursos que motivavam mais a participação atenta da turma, nomeadamente, a utilização de recursos de vídeo, fontes iconográficas e questões orientadoras. De igual forma, constatei a vontade e iniciativa dos alunos em expressar a sua opinião e em debater, entre si e com o professor estagiário. Procurei valorizar este recurso ao longo da PES de forma a responder à necessidade assinalada pelo professor cooperante em levar os alunos de ambas as turmas a aprenderem a construir diálogos entre si, sem recurso à violência verbal, mesmo com opiniões diferentes.

5.1. Proposta de planificação para a leccionação interdisciplinar dos conteúdos de História e de Cidadania e Desenvolvimento

A primeira aula (cf. Anexo 11, p. 99) iniciou-se com a exploração das ideias prévias dos alunos sobre o conceito de sociedade de consumo. As suas respostas foram obtidas através de um inquérito inicial (cf. Anexo 2, p. 62), no qual constava a questão *Explica o que entendes por sociedade de consumo*. Optou-se por uma abordagem que permitisse aos alunos visualizarem as suas respostas, sendo estas agregadas segundo a sua frequência numa nuvem de palavras exposta no *PowerPoint* auxiliar (cf. Anexo 4, p. 67). Este instrumento foi apresentado aos alunos para explorar as ideias prévias e os conceitos que

associaram ao consumo, entre os quais “felicidade”, “desperdício”, “dinheiro” e “recursos”, bem como referências à “necessidade” e ao “excesso”.

Questionei os alunos sobre quando e como surgiu a sociedade de consumo, tendo iniciado a exploração da temática com a sua localização temporal e espacial em relação com a hegemonia económica americana do pós-Segunda Guerra Mundial e as aulas dadas anteriormente. Seguidamente, foi pedido aos alunos que analisassem, com auxílio do professor, um conjunto de gráficos relativos às principais alterações ocorridas nas sociedades ocidentais (cf. Anexo 4, pp. 68-69). Este exercício teve por objectivo estruturar a informação de contexto, relacionando as alterações demográficas, a terciarização da sociedade e o crescimento da classe média, entre outras alterações, com a evolução positiva do consumo. Uma vez estabelecida uma relação de causa-consequência entre esses factores, procurou-se estabelecer com os alunos a relação entre o consumo de massas, conceito que esclarecemos, e o crescimento económico verificado nos países industrializados durante os “Trinta Gloriosos”.

Com vista a identificar os principais bens de consumo adquiridos e constituintes da sociedade de consumo no século XX, os alunos analisaram um gráfico que expunha os principais produtos consumidos em França (cf. Anexo 4, pp. 69-70). Este gráfico foi acompanhado de três fontes iconográficas de peças publicitárias de época, que foram interpretadas pelos alunos quanto à mensagem que transmitiam, e na sua relação com o gráfico que haviam analisado. Pretendeu-se que os alunos considerassem o papel desempenhado pela publicidade na promoção do consumo, em particular, ao associar a compra e a posse material aos conceitos de abundância, felicidade e facilidade. Ou seja, o que motivou, a nível individual, o consumo desenfreado naquela época histórica em particular. De forma a estabelecer a ligação entre o contexto histórico e o presente dos alunos, foram distribuídos folhetos publicitários de dois hipermercados (relativos à época festiva da Páscoa que se aproximava), sendo questionado o papel das promoções no aumento do consumo, e da relação destas com as épocas festivas e os excessos. Estes dois últimos exercícios permitiram aos alunos avaliarem a presença hegemónica da publicidade no seu quotidiano, sendo citados exemplos de exposição à publicidade no percurso para a escola, na rua e nos transportes públicos e, também, no acesso a serviços multimédia através dos dispositivos electrónicos. Estes contributos foram aproveitados para incentivar à

reflexão pessoal de cada aluno sobre como essa exposição influenciava, ou não, as suas escolhas de consumo. Dessa forma, pretendeu-se que os alunos se identificassem de forma empática com o contexto histórico em estudo e as escolhas dos consumidores a partir da sua própria exposição à publicidade.

A segunda aula (cf. Anexo 11, p. 101) foi planificada tendo em vista reforçar a identificação pessoal dos alunos com os mecanismos de promoção e locais de consumo característicos das sociedades de consumo. Optámos por um recurso didáctico que explorasse essas dimensões através de lugares facilmente identificáveis pelos alunos e com os quais pudessem relacionar as suas próprias experiências. Foi visualizada uma peça jornalística sobre os supermercados, como facilitadores do consumo e promotores do consumismo, e a construção do Centro Comercial Colombo como ex-libris do fenómeno do consumismo em Portugal nos anos 80 do século XX (cf. Anexo 4, p. 71). Foi pedida a colaboração dos alunos no preenchimento de uma ficha de aula (cf. Anexo 5, p. 73), a pares, como forma de fomentar a reflexão conjunta sobre os mecanismos de consumo. Procurou-se que os alunos estabelecessem uma relação entre esses mecanismos, o conceito de “consumo fácil” e os excessos de consumo resultantes de compras realizadas em hipermercados, cruzando as informações da peça jornalística com uma crónica de jornal crítica do consumismo. A segunda parte da ficha de aula procurou que os alunos relacionassem o consumo de bens materiais e o estatuto dos indivíduos no seu meio social. No seguimento da correcção da ficha (cf. Anexo 4, pp. 71-72) , distinguiram-se os conceitos de consumo e consumismo, tendo sido preenchido um esquema-síntese em turma a partir dos contributos dos alunos (cf. Anexo 6, p. 75).

Terminada a contextualização e caracterização das sociedades de consumo no século XX, foi distribuído aos alunos um inquérito (cf. Anexo 7, p. 76), que propunha avaliarem e calcularem de forma prática a sua pegada ecológica de acordo com parâmetros determinados. O inquérito foi adaptado à faixa etária dos alunos e actualizado com os dados mais recentes. Com o seu preenchimento, pretendeu-se que todos os alunos reconhecessem o seu papel de consumidores, avaliando a relação entre o seu quotidiano e os recursos necessários. Nesse sentido, o instrumento corresponde a uma primeira tentativa de estabelecer uma ligação entre a temática histórica e a dimensão da cidadania prática. O inquérito começou a ser preenchido em aula, tendo sido levado para casa para

que os alunos pudessem recolher informações que não estavam disponíveis no imediato. O preenchimento na sala de aula permitiu que se esclarecessem os alunos sobre dúvidas, já esperadas, quanto a conceitos desconhecidos como a compostagem ou as diferentes fontes de energia disponíveis.

A terceira aula (cf. Anexo 11, p. 102) abordou as consequências da sociedade de consumo do ponto de vista ambiental e social. Propôs-se a visualização de obras de arte da corrente Pop-Art, introduzindo os alunos ao movimento artístico na sua vertente crítica da sociedade de consumo. A aula iniciou-se com a interpretação da obra plástica de Duane Hanson, “Supermarket Shopper”, datada de 1970, como elemento motivante (cf. Anexo 8, p. 80). Foi pedido aos alunos que lançassem hipóteses de interpretações sobre aquela representação do ser humano e a centralidade dada ao consumidor nas sociedades de consumo, sendo sublinhadas as opções que os consumidores têm nessas sociedades e, por isso, a sua responsabilidade, retomando, aqui, a influência que a publicidade pode ter a esse nível. Reforcei esta interpretação com a leitura de um excerto crítico do sociólogo Alain Bosquet e de uma peça artística de Barbara Kruger sob o título “Untitled (I Shop Therefore I Am)” e datada de 1987 (cf. Anexo 8, p. 80). Através da orientação das suas interpretações, pretendia-se que os alunos compreendessem criticamente as limitações de uma definição de ser humano que apenas considere o seu papel enquanto consumidor de bens materiais, bem como do impacto do consumo na redefinição de alguns valores culturais centrais às sociedades de consumo ocidentais. Por outro lado, a discussão sobre o conceito de felicidade na sua relação com o acto de comprar possibilitou o reforço da reflexão dos alunos sobre os mecanismos pelos quais os indivíduos eram incentivados a fazê-lo.

De forma a levar os alunos a concluírem sobre os recursos necessários à produção em massa de produtos, e a finitude dos primeiros, pedi que interpretassem comparativamente duas peças de arte de Andy Warhol – “Campbell soup cans” e “Big Torn Campbell's Soup Can (Black Bean)” ambas datadas de 1962, (cf. Anexo 8, p. 81). Pretendia-se que os alunos quando confrontados com um produto reflectissem sobre ele para além da imagem apresentada, e ponderassem nos recursos que haviam sido empregues na sua produção. Destaca-se o contributo importante de alguns alunos que nas suas intervenções estabelecerem paralelos entre o *smartphone* que utilizavam e os recursos que a sua produção exigia, os quais não eram detalhados pela publicidade, nem observáveis no

produto. De forma semelhante, a compra de roupa foi mencionada por uma aluna na sua relação com o gasto de água necessário para a sua produção. Ou seja, alguns alunos mobilizaram exemplos de consumo do seu cotidiano, considerando os recursos que haviam sido gastos nos produtos que adquiriam.

5.2. Proposta de planificação para a leccionação dos conteúdos de Cidadania e Desenvolvimento

As planificações das aulas desenvolvidas junto da segunda turma do 9.º ano incidiram apenas nos conteúdos específicos de Cidadania e Desenvolvimento. A primeira aula (cf. Anexo 12, p. 105) iniciou com a questão motivadora *O que define uma sociedade de consumo?*. Havia sido previamente distribuído um inquérito aos alunos, pedindo que indicassem o que entendiam por sociedade de consumo. À semelhança do exercício que realizado com a primeira turma, resolvi que seria mais eficaz se os alunos visualizassem as suas ideias prévias através da sua agregação por palavras em formato de nuvem, exposta através do *PowerPoint* auxiliar (cf. Anexo 9, p. 88). Nesta notava-se uma ênfase no excesso que a sociedade de consumo representava para os alunos, sendo utilizadas expressões que implicavam o “desnecessário”, o “exagerado” e o “demasiado”.

Optei por apresentar um vídeo síntese (cf. Anexo 9, p. 89) sobre as causas do aumento do consumo de recursos naturais pelas sociedades contemporâneas – o aumento demográfico, os processos de industrialização e o aumento da qualidade de vida. Um dos alunos constatou a inevitabilidade do desenvolvimento e da melhoria de vida levar ao aumento do consumo. Sendo uma relação coerente, foi aproveitada para questionar a turma sobre a distinção entre os conceitos de consumo e de consumismo. Assinalam-se as intervenções de duas alunas cujo debate isolado procurei estender à turma, uma vez que discutiam sobre a quantidade de calças de ganga compradas sem que houvesse outro motivo que não o gosto pela moda. No seguimento foi realizada uma síntese dos conceitos de consumo e consumismo a partir dos contributos dos alunos.

Questionei os alunos igualmente sobre as razões que levavam os cidadãos a comprarem produtos sem que estes fossem absolutamente necessários, sendo a justificação

mais indicada a do lazer/prazer alcançado através da compra de um produto. De forma a demonstrar o impacto que a publicidade tinha no cidadão ao motivá-lo a um consumo desnecessário, foram distribuídos folhetos publicitários de dois hipermercados. Colocou-se em evidência o papel das promoções e do aproveitamento de dias festivos para aumentar o consumo. Para complementar esta conclusão foi exposto um vídeo (cf. Anexo 9, p. 89) em que se mostravam clientes a aceder a uma loja de tecnologia, sem especificar o dia em que ocorreria, sendo questionados os motivos daquele comportamento. De imediato, alguns alunos referiram o termo publicitário “Black Friday”, pelo que se expôs de seguida o panfleto dessa campanha. Várias intervenções consideraram o comportamento dos clientes “violento”, “pouco humano” e até “animal”. Foram dados outros exemplos de comportamentos que eram considerados pouco aceitáveis no contexto dos dias de “Black Friday”, nomeadamente o recurso a violência entre os clientes para adquirirem determinado produto, o que chocou alguns alunos. Outras intervenções explicaram esse comportamento segundo o aliciamento dos clientes pela possibilidade de conseguirem adquirir o que pretendiam, pagando menos. Quando questionados sobre se aqueles bens eram de facto necessários, a maioria dos alunos considerou que não. Ainda assim, uma intervenção explicava a necessidade de adquirir os produtos com vista a obter felicidade, como ter um telemóvel novo. No seguimento e de forma espontânea dado não estar planificado, decidimos mostrar aos alunos o texto da autoria de Alain Bosquet que tínhamos utilizado com a primeira turma, no qual a felicidade era definida segundo a possibilidade de comprar e adquirir.

A segunda aula (cf. Anexo 12, p. 106) foi planificada com o objectivo de levar os alunos a reconhecerem as opções que os consumidores tinham numa sociedade de consumo, não obstante a influência da publicidade; de os levar a identificar o consumo desnecessário de produtos como uma das características dessas sociedades; e de se questionarem sobre a sustentabilidade desse modelo de consumo. Para colocar estas questões em debate foi proposta a visualização, repetida, de uma curta-metragem crítica sob o título “Wake up call”, da autoria de Steve Cutts (cf. Anexo 9, p. 90). Durante a visualização da mesma fizeram-se algumas interrupções para traduzir algumas mensagens escritas em inglês presentes no vídeo, e para evidenciar alguns aspectos, nomeadamente, os custos materiais e sociais da produção de telemóveis, e o facto de os produtos serem

produzidos sem durabilidade. Esta última ideia foi aproveitada pelos alunos sendo dados exemplos de marcas de telemóveis que haviam sido conhecidas pela durabilidade dos seus produtos e que, nos últimos anos, haviam alterado as suas estratégias comerciais, promovendo a substituição recorrente dos produtos. Finda a visualização, a turma demonstrou tanto reacções de desgosto pelas metáforas mostradas, como reacções empáticas uma vez que se identificavam com a necessidade de obter o produto mais actualizado. Ainda sobre a primeira questão, uma aluna interveio no sentido de assinalar o gasto de combustíveis fósseis no transporte dos recursos e dos produtos como um dos elementos que mais contribuía para o impacto ambiental dos mesmos.

De forma a promover o debate entre os alunos foram discutidas as seguintes questões: a publicidade ao telemóvel mostrava de alguma maneira os custos reais em termos de recursos que haviam sido necessários para o mesmo?; porque não tinha ficado o protagonista feliz quando adquiriu o último modelo do telemóvel e que factores o tinham motivado a comprar um novo?; era de facto necessário comprar o último modelo disponível e qual a origem dessa necessidade?; por fim, questionei os alunos sobre se era possível considerar sustentável um modelo de consumo onde os produtos que necessitavam de recursos raros para serem produzidos não eram utilizados até ao seu tempo útil de vida – conceito que também abordámos. No seguimento do debate, foi realizada uma síntese no quadro sobre o conceito de sociedade de consumo e de consumismo a partir dos contributos dos alunos, e acompanhada de alguns exemplos sobre o último conceito.

No final da aula, foram distribuídos inquéritos sobre a pegada ecológica do quotidiano dos alunos e das suas famílias, desenvolvendo esse conceito junto daqueles. Aproveitámos o preenchimento do inquérito em aula para dar continuidade ao debate anterior. Ao permitir abordar a relação entre outros parâmetros e o impacto ambiental dos mesmos, procurou desenvolver-se a noção sobre o leque de escolhas que em si recaíam, reforçando a sua responsabilidade na tomada das mesmas e as consequências, positivas ou negativas, daí originadas. Os alunos terminaram o preenchimento do inquérito em casa.

A terceira aula (cf. Anexo 12, p. 107) foi planificada com o objectivo de reforçar as aprendizagens da aula anterior e levar os alunos a caracterizarem criticamente a relação que, no contexto da sociedade de consumo, era estabelecida entre o ser humano e os ecossistemas que o envolvem. Propus aos alunos que visualizassem uma curta-metragem de

animação da autoria de Steve Cutts, com o título “The Man” (cf. Anexo 10, p. 91), a qual repeti duas vezes. Nesta é descrito o domínio do ser humano sobre o ambiente que o rodeia e a apropriação exacerbada que faz dos recursos naturais e da vida animal com vista à sua transformação em produtos ou serviços comercializáveis.

À semelhança da primeira curta-metragem, optei por este recurso por ser visualmente atractivo e por permitir abordar questões que de outra forma seriam dificilmente explicáveis aos alunos. Após a sua visualização observei os alunos sensibilizados. Uma intervenção de um aluno fez referência à Bíblia cristã como forma de explicar que ao poder dos seres humanos sobre os ecossistemas e a vida animal devia corresponder a sua responsabilidade em cuidar deles. Esta intervenção foi aproveitada para iniciar um diálogo com os alunos sobre as principais conclusões transmitidas pela curta-metragem através das seguintes questões: a relação presente entre o ser humano e o meio ambiente era sustentável/saudável?: se o ser humano detinha essa ascendência sobre os ecossistemas era necessário que os explorasse sempre para seu próprio proveito?; quais as consequências do consumismo expressas na curta metragem?; não existindo extraterrestres que responsabilizassem o ser humano pela forma como interagia com o ambiente, em quem recaía essa responsabilidade?²

5.3. Proposta de planificação comum: conteúdos de Cidadania e Desenvolvimento, e actividade de cidadania prática

5.3.1. Aprendizagens teóricas em Cidadania e Desenvolvimento

De forma comum a ambas as turmas (cf. Anexo 11, p. 102; Anexo 12, p. 107), procurou-se introduzir alguns conceitos-chave que permitissem aos alunos compreender e avaliar, de forma fundamentada e concreta, o impacto ambiental das sociedades de

² Na curta-metragem, os extraterrestres responsabilizam o ser humano pelo impacto no ambiente. O objectivo desta questão foi o de levar os alunos a concluírem que, não existindo aqueles, o ser humano apenas pode responsabilizar-se a si próprio.

consumo, quer no passado, quer no presente. A partir de definições previamente expostas em *PowerPoint* (cf. Anexo 8, pp. 81-83; Anexo 10, pp. 92-94), dialoguei com os alunos sobre os conceitos de pegada ecológica; de pegada de carbono; de bio capacidade; de reserva ecológica e de *déficit* ecológico. Face à sua complexidade, escolhi expor as definições desses conceitos, sem o contributo dos alunos. Contudo, a simples transmissão das definições resultou numa menor participação por parte dos alunos. Este exercício permitiu, também, reforçar a ideia da existência limitada de recursos.

No caso da primeira turma, a abordagem a estes conceitos foi realizada para permitir aos alunos avaliarem as consequências ambientais do processo histórico que haviam estudado e introduzi-los a conhecimentos e conceitos já específicos da disciplina de Cidadania e Desenvolvimento. Na segunda turma, abordaram-se estes conceitos para aprofundar a caracterização crítica da relação entre o ser humano e o ambiente no presente, e tornar a análise dos alunos menos subjectiva.

De forma a tornar estes conceitos mais facilmente compreensíveis, foi pedido aos alunos que interpretassem um primeiro mapa global que apresentava os países segundo a relação positiva ou negativa entre o seu *déficit* ecológico e a reserva ecológica (cf. Anexo 8, p. 83; Anexo 10, p. 94). Algumas intervenções na primeira turma constataram imediatamente que o maior *déficit* ecológico se localizava justamente no hemisfério norte e nas sociedades ocidentais. Outras intervenções questionaram o porquê de “países pobres” no Norte de África aparecerem com *déficit* ecológico uma vez que no seu entender eram subdesenvolvidos. Esta questão foi aproveitada para reforçar a explicação de que a capacidade dos ecossistemas dessas regiões não era suficiente para compensar o uso de recursos pelas populações, fosse em fornecer os recursos necessários, fosse na capacidade de absorver os resíduos resultantes desse consumo. Nesse sentido, sugerimos ainda que observassem o caso do Brasil, no qual a floresta da Amazónia oferecia uma bio capacidade maior de regenerar os recursos utilizados (Kawawa-Beaudan, 2021). Já na segunda turma foram estabelecidos paralelos entre a descrição subjectiva transmitida na curta-metragem e os dados apresentados.

Na primeira turma, foi pedido aos alunos que interpretassem um gráfico sobre a evolução cronológica da pegada ecológica a nível mundial (cf. Anexo 8, p. 84), com o propósito de estabelecerem uma relação de causa-consequência entre o surgimento das

sociedades de consumo, o impacto das mesmas no equilíbrio entre os recursos disponíveis e a capacidade do planeta em os repor nas décadas seguintes aos “Trinta Gloriosos”. Por forma a consolidar essa conclusão, pedi aos alunos que interpretassem quatro gráficos, sendo os dois primeiros relativos a sociedades industrializadas e de consumo – Estados Unidos da América e Alemanha –, e os dois últimos relativos ao caso português e chinês (cf. Anexo 8, pp. 84-86). Através da comparação entre esses quatro exemplos, pretendeu-se que os alunos distinguíssem entre o impacto ecológico das sociedades de consumo e das sociedades em desenvolvimento económico, uma vez que já haviam aprendido sobre o lento processo de industrialização portuguesa na segunda metade do século XX.

Este momento de aprendizagem demonstrou ser importante uma vez que, no decorrer da interpretação do gráfico português, alguns alunos acusaram a responsabilidade das gerações anteriores, em particular a do professor cooperante, no impacto ambiental vivido hoje. Ou seja, demonstraram terem estabelecido uma relação de causa-consequência entre as escolhas daquela geração e o aumento do *déficit* ecológico nas décadas seguintes. Procurei orientar essa leitura intergeracional alertando para o facto de a geração do professor cooperante não ter sido sensibilizada e educada para o impacto ambiental das suas escolhas. Isto permitiu valorizar, junto dos alunos, a necessidade dos cidadãos se encontrarem informados para realizarem escolhas ambientalmente conscientes, a importância da educação ambiental e das suas aprendizagens.

Alguns alunos referiram ainda as suas preocupações sobre o impacto ambiental ser indissociável do desenvolvimento económico dos países. Esse momento foi especialmente útil para reforçar o conceito de desenvolvimento sustentável e a responsabilidade dos cidadãos em limitarem o impacto ambiental através das suas escolhas de consumo.

Na segunda turma analisou-se o gráfico mundial e os mesmos exemplos nacionais (cf. Anexo 10, pp. 94-96), sendo a conclusão geral dos alunos que intervieram a de acusar o *déficit* ecológico contínuo de todos os exemplos analisados. O caso chinês foi o mais comentado, sendo o seu *déficit* ecológico explicado pelos alunos quer pela dimensão demográfica do país, quer devido à noção que tinham de aquele país produzir vários bens adquiridos noutras regiões do mundo, sendo dados exemplos de bens com aquela origem adquiridos pelos alunos, como roupa e aparelhos electrónicos.

De forma a identificar algumas das principais formas de impacto ambiental do quotidiano dos cidadãos em relação com os recursos gastos, foi pedido aos alunos que regressassem ao seu inquérito da pegada ecológica e comparassem, entre si, os parâmetros onde as suas famílias tinham maiores gastos. Este momento de aprendizagem permitiu reforçar a distinção entre os conceitos de consumo e consumismo, uma vez que, como alguns alunos da primeira turma alertaram, em alguns parâmetros, como o alojamento ou a alimentação, as escolhas das famílias estavam limitadas, comparativamente com outros, como as férias ou o acto de reciclar, nos quais já se compreendia a possibilidade de haver uma escolha. Na segunda turma, observaram-se algumas críticas entre pares relativas ao número de televisões que alguns alunos tinham em casa, sendo acusado o desperdício do mesmo.

Novamente, a explicação da pegada ecológica entre os diferentes países permitiu comparar o maior impacto a nível ambiental dos países com sociedades de consumo, com o impacto menor de países menos desenvolvidos industrialmente. Os exemplos colocados na parte final do inquérito foram escolhidos com esse intuito aquando da preparação do mesmo. Chamei à atenção dos alunos para um *website*³ onde poderiam realizar um inquérito mais pormenorizado, bem como para a necessidade de o irem fazendo de forma a avaliarem a evolução da sua pegada ecológica e construírem a sua consciência sobre o impacto ambiental das suas escolhas.

Foi desenvolvido um último momento de aprendizagem comum a ambas as turmas (cf. Anexo 11, p. 103; Anexo 12, pp. 109-110), que consistiu na visualização de um documentário, na realização de um pequeno diálogo sobre as principais conclusões e no preenchimento de um guião de acompanhamento do documentário (cf. Anexo 13, p. 111). A escolha do documentário recaiu no título de 2021 “A Terra no Limite: a ciência do nosso planeta”, dirigido por Jonathan Clay e narrado pelo naturalista David Attenborough e pelo cientista Johan Rockström⁴. Este documentário respondia vantajosamente a dois objectivos: a saber, reforçar junto dos alunos a consciência sobre o impacto humano nos ecossistemas e nos sistemas planetários – clima, biodiversidade, ciclo de água, floresta, nutrientes,

³ <https://www.footprintcalculator.org/home/pt>

⁴ Foram visualizados os seguintes minutos do documentário: 00:00 – 11:17; 15:24 – 24:57; 29:16 – 33:48; 39:23 – 49:43; 52:20 – 1:11:10. Optámos por segmentar a visualização do documentário de forma a impedir que os alunos perdessem a sua atenção.

camada do ozono, acidificação dos oceanos, poluição do ar, novas entidades –, avaliando-o através de exemplos concretos retirados do passado recente, como o degelo ou a desflorestação; e avaliar as soluções que a sociedade no seu conjunto e cada cidadão a título pessoal poderiam adoptar para impedir que esses limites naturais dos ecossistemas fossem ultrapassados. Se o primeiro objectivo respeita à consolidação dos conceitos apreendidos e das aprendizagens realizadas anteriormente; o segundo era de sobremaneira importante ao permitir criar uma relação entre problemática ambiental e as soluções concretas para a sua resolução, sugerindo um ainda possível retorno a uma relação de equilíbrio entre os ecossistemas e o desenvolvimento humano através da intervenção consciente das sociedades e dos cidadãos. Assim, para além de antever as mudanças que a geração dos alunos podia e devia realizar no presente e no futuro, o documentário oferecia também exemplos práticos de soluções que contribuíssem para as mesmas e que pudessem, de facto, ser apreendidas e aplicadas de forma prática no quotidiano dos alunos, caso estes as quisessem e pudessem adoptar.

Outros dois aspectos levaram-nos a valorizar este documentário como instrumento didáctico: a ênfase colocada sobre a dependência do desenvolvimento da espécie humana na estabilização climática ocorrida na evolução do planeta; e a caracterização da problemática ambiental de um ponto de vista planetário, transmitindo uma visão global sobre as alterações climáticas e situando-as como problema comum a toda a humanidade.

Previamente à sua visualização, considerámos importante rever alguns conceitos essenciais – alterações climáticas, ecossistemas, biomas, aquecimento global, combustíveis fósseis e gases com efeito de estufa – que eram mencionados no documentário.

A partir da menção ao conceito-chave de Antropoceno, resultou uma discussão interessante na primeira turma. Foi iniciada com a intervenção de um aluno que, na sua opinião, observava as alterações climáticas não como o resultado das acções humanas, mas principalmente como um processo natural na evolução do planeta, dado que a temperatura do mesmo havia sido sempre diferente e com alterações abruptas, e a sua estabilização uma excepção. Esta intervenção teve um sentido político, uma vez que o aluno se declarava negacionista das alterações climáticas, citando o exemplo da desflorestação da Amazónia como um problema criado pelos meios de comunicação. Foi sublinhado por mim que as alterações climáticas respeitavam tanto a causas naturais como a causas humanas. Valorizei

esta intervenção por ter permitido lançar um debate na turma sobre a responsabilidade do ser humano na alteração dos sistemas planetários, no qual foram expostos pontos de vista diferentes e até contraditórios. Por sua vez, a condução desse debate permitiu impedir que as opiniões maioritárias da turma sobre a validade das alterações climáticas se sobrepusessem acriticamente às ideias próprias de outros alunos, reforçando o valor do debate e da liberdade de opinião, mas igualmente da importância de sustentar argumentos em factos comprovados e confirmar a informação. Ao mesmo tempo, quando questionado pelo mesmo aluno sobre como medir efectivamente o impacto do ser humano na variação do clima, senti alguma dificuldade em responder-lhe. Socorri-me de terem sido realizados vários estudos em diversos parâmetros que demonstravam esse impacto, afirmando ao mesmo tempo que as aulas ofereciam uma perspectiva sobre o tema e não uma linha única de raciocínio, sendo os alunos incentivados a construir a sua perspectiva pessoal.

No decorrer da visualização do documentário foram estabelecidos paralelos entre as alterações descritas nos biomas e as opções de consumo no quotidiano, de forma a estabelecer entre estas relações de causa-efeito. Por exemplo, estabeleceu-se a relação entre a desflorestação da floresta da Amazónia e o consumo de carne, sendo explicado que largas porções daquele bioma eram destruídas para dar lugar à criação de gado; e entre o uso do automóvel, enquanto principal meio de deslocação, a emissão de gases poluentes e uma má qualidade do ar respirado. Simultaneamente, senti necessidade de interromper a visualização do documentário para dar uma breve definição de alguns conceitos que não havíamos explorado anteriormente e que julguei poderem oferecer maior dificuldade aos alunos, como “pergelissolo”, “doenças zoonóticas”, “novas entidades” e “metais pesados”.

Após a visualização do documentário, a realização do debate permitiu a alguns alunos, em ambas as turmas, vocalizarem as suas preocupações e ansiedades quanto à inevitabilidade das alterações já em curso e quanto a um futuro catastrofista que julgavam ser já inevitável, demonstrando terem atenção às notícias sobre consequências específicas do impacto humano no clima. Nesse sentido, na primeira turma uma aluna referiu a sua preocupação com a libertação de gases através do degelo, ao que pormenorizámos com a referência ao metano. Na segunda turma foram citados os exemplos do degelo, na generalidade do fenómeno, e da presença de microplásticos presentes no peixe consumido. Do conjunto dessas intervenções, notei que os alunos de ambas as turmas relacionavam o

futuro humano na sua dependência com os ecossistemas planetários, ou seja, associaram a sua própria segurança à manutenção do seu meio ambiente.

No caso da segunda turma o debate permitiu também a um aluno expor as suas preocupações sobre a incapacidade da sociedade, no seu conjunto, adoptar medidas concretas, como parar de usar combustíveis fósseis, e agir com rapidez suficiente para contrariar os efeitos climáticos observados, dado sentir “ser difícil unir as pessoas em volta dos mesmos objectivos”. Em resposta, foi dado o exemplo da colaboração política internacional para repor a camada do ozono mencionado no documentário. Nesse sentido, um aluno referiu também a luta contra a COVID-19 como exemplo de uma possível mobilização internacional para um objectivo comum realizada com sucesso. Simultaneamente, dando ênfase às soluções que eram passíveis de serem adoptadas, foi pedido à turma que indicassem exemplos. Entre vários retirados do documentário, como a diminuição do uso de combustíveis fósseis, foram mencionados a compostagem – que anteriormente a maioria desconhecia –, a reciclagem, a preservação dos bens que já se tinham adquirido e a redução do consumo de roupa. Esta última solução foi a mais citada pelos alunos de ambas as turmas. No fim do debate, procurou-se sintetizar os conceitos de sustentabilidade e de consumo sustentável a partir das intervenções dos alunos.

Foi ainda pedido aos alunos que preenchessem um guião de documentário, posteriormente corrigido (cf. Anexo 14, p. 113), com o objectivo de consolidar alguns dos conceitos e conclusões mais importantes transmitidas. Simultaneamente, pretendi que os alunos reforçassem a associação entre as escolhas realizadas por todos no quotidiano, os fenómenos ambientais anómalos para os quais contribuíam e as consequências desses fenómenos para o meio ambiente e para o ser humano. Por fim, procurei valorizar as soluções apresentadas no documentário e discutidas na aula, pedindo aos alunos que apresentassem um exemplo como parte da explicação sobre a relação entre o consumo e os problemas identificados.

5.3.2. Actividade proposta de cidadania prática: Dia de Sensibilização Ambiental

No seguimento do documentário visualizado pelos alunos e a partir da ênfase dada às soluções passíveis de serem adoptadas para resolução do problema climático, organizei uma actividade com o objectivo de relacionar a teoria da disciplina de Cidadania e Desenvolvimento com a vertente prática de cidadania activa. O principal objectivo desse momento era o de permitir que os alunos, enquanto turma, pudessem concretizar uma dessas soluções. Ainda que com alguma carga simbólica, a concretização dessa solução deveria corresponder a um esforço colectivo no sentido de reduzir as suas pegadas ecológicas, promovendo de novo um equilíbrio entre o seu consumo e o impacto deste no meio ambiente.

Nesse sentido, a minha escolha recaiu na plantação de árvores, por ser uma das soluções mais enfatizadas pelo documentário e por ser concretizável no imediato pelas turmas. Por outro lado, esta escolha permitiria estabelecer uma ligação intrínseca entre a actividade e a temática aglutinadora do projecto de Cidadania e Desenvolvimento para o ano lectivo de 2021/2022 com o tema “(o Plantador) D. Dinis Vem a Marvila”, considerando a natureza ambiental. A plantação das árvores e a preparação do espaço para o efeito respeitavam igualmente a necessidade de incentivar os alunos a valorizarem os espaços verdes da sua escola, tanto do ponto de vista biológico como estético, concebendo-os enquanto parte integrante do recinto escolar. Ao incentivar a este cuidado, pretendeu-se que os alunos considerassem esse espaço como seu, contribuindo para a sua conservação. Por sua vez esse objectivo procurou corresponder à meta “m) Valorizar o sentimento de pertença à Escola e a uma comunidade” inserida no “Eixo de intervenção 2 – Gestão Curricular”, para a qual o Projecto Educativo do AEDD define a realização de actividades culturais como uma das estratégias (AEDD, 2018, p. 23).

A actividade desenvolvida sob o título “Dia de Sensibilização Ambiental” foi realizada no Dia da Terra, em 22 de Abril de 2022 (cf. Anexo 15, p. 115) e dividida em três momentos (cf. Anexo 16, p. 116): a realização de uma palestra de sensibilização no âmbito da educação ambiental; a limpeza dos espaços circundantes ao local da plantação das árvores pelos alunos, com acompanhamento; e a plantação de duas árvores, correspondentes a cada

turma, acompanhada da colocação de uma placa com elementos biotécnicos e elementos de identificação das turmas. A planificação das actividades foi dada a conhecer à coordenadora de Cidadania e Desenvolvimento, professora Maria das Neves Boto, e apresentada ao Conselho Pedagógico da ESDD, dos quais foi dado aval positivo à sua concretização.

Procurei envolver a colega professora estagiária Ana Fernandes, bem como as turmas de secundário a cargo do professor cooperante, João de Carvalho Roseiro, sendo convidados a acompanharem as actividades desenvolvidas. A actividade foi acompanhada pela professora da disciplina de Espanhol, que amavelmente cedeu parte do tempo da sua disciplina para que a actividade pudesse ser realizada, colaborando ainda na escolha do lugar para a plantação das árvores.

Para a realização destas actividades, foi estabelecido contacto com os serviços educativos do Centro Interpretativo de Monsanto, parte integrante do Parque Florestal de Monsanto, os quais gentilmente aceitaram colaborar nas pessoas do assistente técnico Francisco d' Oliveira Raposo e da engenheira Helena Ramos. O contacto com estes serviços foi pensado como forma de dar a conhecer aos alunos a existência deste parque florestal, bem como dos voluntariados ecológicos aí promovidos, incentivando-os a estabelecerem um maior contacto com o meio natural, sem que tal obrigasse a deslocações que não poderiam facilmente realizar.

A colaboração dos serviços educativos foi essencial para a realização da palestra de sensibilização ambiental, com o título "Árvores pela Vida", decorrida no auditório principal da ESDD. Esta actividade adquiriu uma natureza interdisciplinar, uma vez terem sido convocados conhecimentos da área das ciências naturais, em particular, na explicação sobre a constituição e o funcionamento biológico das plantas. A actividade mobilizou igualmente os conhecimentos adquiridos pelos alunos sobre os efeitos climáticos na análise às consequências observadas em ambiente urbano, específico ao quotidiano dos alunos. Avaliaram-se as vantagens da plantação de árvores no meio urbano pela purificação do ar através da absorção do CO₂ libertado pelo trânsito automóvel e pela criação de sombras. Foi sublinhado o papel daquelas no combate ao fenómeno do sobreaquecimento urbano, nomeadamente, as ilhas de calor urbanas, conceito introduzido junto dos alunos.

Apesar de se ter observado uma baixa participação dos alunos junto dos técnicos responsáveis pela palestra, ainda assim, consideram-se importantes as intervenções realizadas uma vez terem relatado, em relação com as alterações climáticas, os efeitos sentidos pelo excesso de calor junto à escola e ao longo da deslocação para a mesma.

Terminada a palestra, os alunos acompanharam os técnicos ao local escolhido para a plantação das árvores cuja escolha, a cargo dos serviços educativos, recaiu em duas nogueiras, justamente, pela sua capacidade de resistência ao calor. Os alunos procederam à limpeza do espaço e à plantação das duas árvores, apoiados pelos professores e os técnicos dos serviços educativos. Os materiais para a realização destas duas actividades foram gentilmente cedidos pelos serviços educativos. Finda a actividade, a responsabilidade dos alunos na manutenção destas espécies foi sublinhada. Tratando-se de turmas do 9.º ano, e sendo expectável que a maioria dos alunos permanecessem naquela Escola, a actividade foi pensada para ter continuidade no seu percurso escolar, almejando que cuidassem das duas nogueiras e as vissem crescer no recinto escolar. No início do ano lectivo seguinte, procurei perceber se essa responsabilidade tinha sido cumprida, verificando com o professor cooperante que alguns alunos se mantiveram atentos no seu cuidado.

Previamente à realização das actividades de sensibilização ambiental planificadas, colaborei com o projecto Eco-Escolas, contribuindo para a concretização da actividade do Dia da Árvore, decorrido a 21 de Março de 2022. A actividade consistiu na recolha de lixo do recinto escolar pelos alunos, sendo organizada num modelo de competição pelo maior volume recolhido por turma. Procurei incentivar à participação dos alunos e acompanhei as turmas durante a realização da mesma. Na aula seguinte dialogámos sobre a experiência dos alunos, reforçando a sua responsabilização enquanto utilizadores do espaço escolar. Foi constatado que o lixo recolhido correspondia às suas escolhas enquanto consumidores, e às suas escolhas sobre o destino dos resíduos produzidos. Insistiu-se, por isso, na necessidade de cuidar dos resíduos quer em prol do seu correcto processamento com vista a reduzir o seu impacto ambiental, quer em prol da manutenção dos espaços escolares comuns. Este exemplo de participação activa foi mencionado ao longo das aulas em que leccionei os conteúdos de Cidadania e Desenvolvimento como um exemplo positivo por parte dos alunos, uma vez que a ele aderiram ambas as turmas.

6. Apresentação e análise dos resultados

A aferição das questões descritas no 2.º objectivo da PES realizou-se com base em dois elementos de averiguação: 1.º inquérito (cf. Anexo 2, p. 62) e 2.º inquérito (cf. Anexo 3, p. 64). Na primeira turma, composta por 16 alunos, obtivemos 15 respostas no 1.º inquérito e 14 respostas no 2.º inquérito. No total obtiveram-se 13 correspondências válidas e três não válidas, relativas aos alunos que apenas preencheram um dos inquéritos. Esta circunstância explica-se pela ausência dos alunos nas aulas, por vezes prolongada no tempo. Entre as correspondências não válidas duas são relativas ao 1.º inquérito e a restante ao 2.º inquérito. Na segunda turma, composta por 19 alunos, obtivemos 16 respostas no 1.º inquérito e 15 respostas no 2.º inquérito. Na correspondência entre os inquéritos obtivemos 13 respostas válidas e cinco não válidas, que se explicam por motivos semelhantes aos da primeira turma. Entre estas correspondências, três são relativas ao 1.º inquérito e duas ao 2.º inquérito.

Para a análise à questão *a) Os alunos demonstraram ter desenvolvido a sua consciência histórica sobre as alterações climáticas?*, aferiu-se a evolução das respostas dos alunos entre a questão G do 1.º inquérito⁵ e a questão 2 do 2.º inquérito⁶ (cf. Anexo 17.1., p. 118; Anexo 17.2., p. 121). A partir das justificações na segunda questão, procurou-se aferir a questão *b) Os alunos da primeira turma identificaram a Sociedade de Consumo no século XX como uma das causas das alterações climáticas?* Por fim, procede-se à comparação dos resultados de ambas as turmas.

Na primeira turma observou-se uma evolução positiva quanto a considerarem-se as alterações climáticas como um fenómeno com evolução histórica. No 1.º inquérito seis alunos (46%) consideraram que as alterações climáticas eram um problema recente e sete consideraram não o ser (54%). Já no 2.º inquérito observou-se que quatro alunos (30%) consideraram as alterações climáticas como uma consequência apenas da sociedade do presente e que nove alunos (70%) consideraram não o ser. Entre estes observou-se um acréscimo de duas respostas face às primeiras respostas.

⁵ *O impacto do homem no ambiente é um problema recente?*

⁶ *Na tua opinião, as alterações climáticas são uma consequência apenas da sociedade do presente? Justifica a tua resposta*

A segunda turma apresentou uma evolução mais positiva quando comparada com a primeira. No 1.º inquérito oito alunos (62%) consideraram o impacto do homem no ambiente como um problema recente e cinco (38%) consideraram não o ser. Na resposta ao 2.º inquérito, o número de alunos que observou as alterações climáticas como resultado apenas das sociedades do presente reduziu-se de oito para quatro (30%), verificando-se um aumento de cinco para nove alunos (70%) com uma perspectiva histórica sobre o fenómeno.

Em ambas as turmas, verificou-se uma evolução positiva do número de alunos que realizaram uma leitura do fenómeno sem o considerarem apenas no tempo presente. Esta conclusão é reforçada pelas justificações apresentadas na 2ª questão pelos alunos de ambas as turmas, nas quais se constata a sua noção geral sobre as alterações climáticas terem origem no passado, embora expressa através de descritores temporais abstractos. Por exemplo: na primeira turma, “desde há muito tempo a sociedade tem poluído cada vez mais”, “já vem de há muito tempo mas tem vindo a aumentar” e “Não do presente porque acho que sempre houve mas atualmente acho que tem sido mais forte”; na segunda turma, “As alterações climáticas têm origem em gerações passadas que nos deixaram este problema”, “Não, as alterações climáticas estão cada vez mais presentes mas não são de uma consequência do presente ou seja, para termos chegado a este ponto são acções que vêm do passado” e “Não, já vem de à muito tempo só que agora tem vindo a aumentar”. Na segunda turma sublinham-se ainda duas respostas que relacionaram as alterações climáticas com a Revolução Industrial, apesar de isso não ser esperado. Em ambas as turmas verificou-se que os alunos acusaram o agravamento das consequências do fenómeno ao presente (cf. Anexo 17.1., p. 118; Anexo 17.2., p. 121).

Como esperado, na segunda turma, constatou-se que alguns alunos assinalaram as origens históricas das alterações climáticas pelo simples facto de estas existirem no presente. Contudo, os alunos da primeira turma não identificaram as sociedades de consumo no século XX como uma das causas das alterações climáticas, não tendo mobilizado esse conhecimento para contextualizar historicamente o fenómeno. Apenas um aluno constatou que “as alterações climáticas [sic] começou depois da 2.ª Guerra Mundial”.

A ausência de contextualização histórica pode explicar-se pela organização das aulas. Apesar de ser proposta a divisão das aprendizagens das disciplinas com o objectivo de

organizar o pensamento dos alunos, a sua segmentação pode ter impedido que os alunos se relacionassem directamente. Não obstante terem sido estabelecidas relações entre as aprendizagens das duas disciplinas, no decurso das aulas, estas podem não ter sido suficientes.

É igualmente possível que os alunos tenham estabelecido uma relação pouco empática com os consumidores do século XX e as suas escolhas de consumo. O facto de o último inquérito ter sido preenchido com alguma distância das aulas de História pode também explicar a ausência desses conhecimentos nas respostas dos alunos. Por outro lado, se a segunda questão foi construída de forma a sugerir que a sociedade do presente não era a única causa do fenómeno das alterações climáticas, podia ter sido construída de forma mais directa, tendo em conta o nível de escolaridade dos alunos. Uma pergunta alternativa mais directa poderia ter sido “Explica as causas das alterações climáticas”, a partir da qual se verificaria a mobilização do conhecimento histórico adquirido.

Procedemos à análise da questão *c) Os alunos apresentaram um maior grau de sensibilização face às alterações climáticas?* comparando as respostas de cada aluno à questão H do 1.º inquérito e à questão 4 do 2.º inquérito⁷, e os resultados entre as turmas (cf. Anexo 17.3., p. 124; Anexo 17.4., p. 126).

Os alunos da primeira turma responderam à primeira questão atribuindo às alterações climáticas um alto nível de importância, sendo que 10 alunos (77%) atribuíram um grau acima de 3. Face às primeiras respostas, o número de alunos que atribuiu um grau de importância superior a 3 manteve-se na segunda questão. Verificou-se que sete alunos (53%) mantiveram a sua resposta e que seis (46%) alteraram a importância atribuída. Entre os alunos que alteraram a sua resposta, quatro alunos aumentaram e dois alunos diminuíram o grau de importância atribuído inicialmente. Entre os alunos que aumentaram o grau de importância atribuído, observam-se respostas que apontam para a sua consciencialização perante as consequências do fenómeno e a necessidade de agirem para as solucionarem, por exemplo: um aluno transitou de um “2 – porque não penso muito nisso nem dou muita importância” para um “4, porque sem chuva o mundo começa a ficar muito seco e depois vai prejudicar em muita coisa”; e um aluno transitou de “1 porque eu

⁷ Numa escala de 1 (muito pouco) a 5 (muito) qual é a importância que dás às alterações climáticas/impacto do homem no ambiente? Justifica a tua resposta.

não me importo” para “3, pois temos muitos meios para diminuir o nosso impacto no ambiente”.

Nas respostas à primeira questão, a segunda turma apresentou um alto nível de importância atribuído às alterações climáticas, verificando-se que 12 respostas (92%), atribuíram um grau superior a 3, e apenas um aluno atribuiu o grau de 3. Nas respostas à segunda questão, toda a turma atribuiu um grau de importância superior a 3. Verificou-se que 13 alunos (77%) mantiveram a sua resposta e que três alunos (23%) alteraram o grau atribuído inicialmente. Entre estes, dois diminuíram o grau atribuído e um aumentou-o. No caso do aluno que aumentou o grau de importância, tal parece dever-se à sua preocupação perante o fenómeno, sendo que na primeira resposta atribuiu o nível 4 acusando a poluição existente e o descuido como origem das alterações climáticas, e na segunda resposta atribuiu o nível 5 justificando com o “risco em que estamos”.

Comparativamente, a primeira turma não apresentou um maior grau de sensibilização face à segunda turma. Isto deve-se principalmente ao significativo nível de importância atribuído pela maioria dos alunos antes de abordarmos as alterações climáticas nas aulas. Ainda assim, constatou-se que, em ambas as turmas e, em particular, na primeira, houve alunos que passaram a dar mais importância à temática, reforçando a importância já atribuída inicialmente.

Para a análise da questão *d) Os alunos demonstraram ter reflectido sobre o seu consumo e o impacto das suas escolhas de consumo?*, observou-se as respostas dos alunos à questão 3.1. do 2.º inquérito⁸ (cf. Anexo 17.5., p. 128); e comparou-se a evolução das suas respostas à questão d) do 1.º inquérito⁹ e 3.2. do 2.º inquérito¹⁰ (cf. Anexo 17.6., p. 130; Anexo 17.7., p. 132). Para além de servirem à averiguação das questões colocadas, estas questões foram apresentadas aos alunos para possibilitar um momento de metacognição em que reflectissem e avaliassem as suas escolhas de consumo e a sua responsabilidade ambiental enquanto consumidores.

⁸ *Nos últimos meses, houve alguma vez em que tenhas questionado se necessitavas de um produto, antes de o comprares?*

⁹ *Quando faço uma compra penso nos recursos que foram necessários para fazer aquele bem.*

¹⁰ *Nos últimos meses, houve alguma vez em que tenhas pensado na quantidade de recursos necessários para criar o produto que ias comprar e no seu impacto ambiental?*

Das respostas à questão 3.1. do 2.º inquérito, conclui-se que a maioria dos alunos, em ambas as turmas, ponderou sobre a necessidade real de adquirir um produto. No entanto, essa ponderação pode ser relativa à sua capacidade económica em adquirir o produto, e não aos factores e consequências ambientais em causa.

Segundo as respostas dos alunos à questão 3.2. do 2.º inquérito, a maioria dos alunos não reflectiu sobre o impacto ambiental dos produtos que iam comprar ou os recursos necessários para os mesmos. Verificou-se uma diminuição dos alunos que realizaram essa reflexão: se na questão D do 1.º inquérito seis alunos em cada turma afirmavam terem-no feito, nas respostas à segunda questão 3.2. do 2.º inquérito verificou-se o mesmo com apenas três alunos em cada turma. Assim, no caso particular de considerarem os recursos necessários à produção dos produtos e o seu impacto ambiental, os alunos parecem não terem transposto essas aprendizagens para o seu quotidiano, relacionando-as com as suas escolhas de consumo e o impacto ambiental destas. Conclui-se que essas aprendizagens podiam ter aprofundadas se, a par da abordagem geral sobre a sociedade de consumo e ao seu impacto ambiental, tivesse sido proposto aos alunos que reflectissem sobre casos práticos de consumo em que avaliassem os recursos do produto e o impacto ambiental associado.

Porém, estes resultados não excluem que os alunos tenham reflectido sobre o acto de consumir, a forma como consomem e o seu impacto ambiental, uma vez que isso foi verificado ao longo das aulas junto das duas turmas. Em particular, quando questionados se *Aprender sobre a sociedade de consumo levou-me a reflectir sobre o meu papel enquanto consumidor*, a maioria dos alunos de ambas as turmas responderam que sim, verificando-se apenas três alunos a referirem que não na primeira turma, e um na segunda turma.

7. Conclusões

As conclusões que aqui apresento resultam das aprendizagens que realizei durante a PES e das dificuldades sentidas durante a sua realização, bem como da reflexão que a redacção deste relatório permitiu realizar sobre o trabalho desenvolvido junto dos alunos.

A principal dificuldade sentida durante a PES prende-se com o facto de ter concretizado tardiamente o planeamento do trabalho a realizar, em parte devido à escolha tardia da temática a explorar. Ao não ter planeado atempadamente a forma como queria trabalhar os conteúdos junto dos alunos, esta reflexão aconteceu ao mesmo tempo que preparei e leccionei as aulas às turmas do ensino básico e do ensino secundário no decorrer da PES.

Após a redacção do relatório, tornou-se claro que alguns aspectos podiam ter sido pensados e realizados de forma mais clara e eficiente:

As questões colocadas nos inquéritos poderiam ter sido concretizadas de forma mais directa e simples de acordo com as questões que pretendia explorar. Considerando os fins deste relatório, a nível metodológico, teria sido mais proveitoso ter recolhido mais evidências sobre a evolução dos alunos face à temática. Isto ao invés de um modelo que apenas contemplou dois elementos de avaliação, mesmo tendo sido optado com o fim de simplificar a leitura dessa evolução;

Foram evidentes as dificuldades levantadas na análise dos resultados ao termos pretendido responder a uma questão tão abrangente e também subjectiva como aferir o contributo das aprendizagens em História para a compreensão e sensibilização dos alunos para as problemáticas do presente;

Deveria ter incluído a participação dos alunos em tarefas que normalmente se associam ao trabalho do professor e que podem ser aproveitadas para aumentar o seu contacto com os conteúdos. Por exemplo, a concretização do cartaz do Dia de Sensibilização Ambiental, mas igualmente o planeamento deste último, poderia ter sido realizado em conjunto com os alunos levando-os a identificarem-se com a actividade e a considerarem-na como sua e não apenas como uma proposta do professor;

Por outro lado, apesar de considerar que as planificações apresentadas são uma proposta concreta e operacional de trabalho interdisciplinar entre as disciplinas de História e de Cidadania e Desenvolvimento, não deixo de ponderar que poderia ter construído um projecto de estágio que estendesse esse trabalho interdisciplinar a outras disciplinas leccionadas aos alunos, como a de Ciências da Natureza, mesmo considerando que essa relação interdisciplinar esteve presente na palestra realizada durante o Dia de Sensibilização Ambiental. Esta aprendizagem resulta da necessidade de conhecer a escola onde se trabalha, de forma a potenciar colaborações com outras disciplinas e estruturas existentes, tal como fui incentivado a fazer pelo professor cooperante João de Carvalho Roseiro.

A concretização da PES permitiu reflectir com mais clareza sobre o que se pretende do ensino de História no sistema de ensino português, o que corresponde igualmente a reflectir sobre as razões que sustentaram a nossa prática enquanto professor de História. O resultado prático da nossa aprendizagem ao longo da PES na nossa prática futura significará olhar para as Aprendizagens Essenciais, e para os conteúdos que se possam leccionar no tempo remanescente, procurando adoptar uma abordagem que permita que as aprendizagens adquiram um sentido que seja indiscutivelmente prático e útil para os alunos. Esta aprendizagem resulta encadeada com a experiência de leccionação que realizei antes da PES, a diferentes níveis de escolaridade, na qual pude observar que os alunos procuravam relacionar-se com os conteúdos de História através do seu presente. Concluo que aproveitar o desejo que os nossos alunos têm de melhor compreender a realidade que os envolve e ajudá-los nessa missão mobilizando o conhecimento histórico parece ser uma das estratégias mais eficazes quer para os preparar para lidar com o presente e o futuro, quer para valorizar as aprendizagens da disciplina junto dos alunos.

Essa estratégia pode ser potenciada quando a disciplina de História se propõe a trabalhar de forma interdisciplinar com outras disciplinas, nomeadamente Cidadania e Desenvolvimento. Isto significará desenvolver com os alunos uma visão de conjunto e com mais aprofundamento sobre os conteúdos que se pretendem leccionar, explorando as problemáticas do presente a partir das suas origens e causas históricas, conjuntamente com os conceitos e metodologias de outras disciplinas.

No âmbito da educação ambiental, a disciplina de História tem um contributo importante ao propor a reflexão dos alunos sobre o desenvolvimento das sociedades

humanas em relação com o meio ambiente. Em particular, reconhecendo a dependência e o impacto das primeiras sobre o último, de que se conclui a necessidade de promover um desenvolvimento sustentável que garanta a preservação dos ecossistemas.

Apesar de a primeira turma não ter mobilizado o surgimento das sociedades de consumo no século XX para contextualizar historicamente as alterações climáticas, ambas as turmas demonstraram ter desenvolvido a sua noção sobre os contributos do passado para esse fenómeno. Verificou-se que o grau de sensibilização das duas turmas face ao fenómeno das alterações climáticas aumentou globalmente após a aplicação das planificações propostas. Ainda que os alunos tenham demonstrado ter ponderado sobre a necessidade efectiva de realizar uma compra, os indicadores disponíveis não comprovam de forma absoluta e directa que tenham reflectido sobre os recursos necessários à produção do produto que pretendiam adquirir, ou o seu impacto ambiental, previamente ao acto de o adquirir.

Contudo, tal não significa obrigatoriamente a ausência da consciencialização dos alunos sobre o seu papel enquanto consumidores e sobre o impacto e a responsabilidade das suas escolhas, mas tão só que, à semelhança da cidadania, o desenvolvimento dessa consciência é um processo de lenta maturação, feito de várias aprendizagens, experiências e contributos, entre os quais, aquele que realizámos. É minha expectativa que as aprendizagens e reflexões desenvolvidas com os alunos os tornem consumidores mais responsáveis e conscientes do seu impacto ambiental. Considerando a importância das alterações climáticas nos nossos dias, é viável esperar que a temática continue a ser trabalhada nos anos de escolaridade subsequentes, sendo o trabalho que desenvolvemos apenas mais um contributo, entre outros, que procuram sensibilizar os alunos para a importância da preservação dos recursos e dos ecossistemas, e levá-los a reflectir sobre a necessidade de uma relação sustentável entre aqueles e o desenvolvimento humano.

8. Bibliografia

- AEDD. (s.d.). *Escola Secundária de D. Dinis, Lisboa*. Disponível em <https://aeddinislisboa.wixsite.com/aeddinis/d-dinis> (Acedido em Setembro de 2023).
- Alves, Luís Alberto Marques. (2009). A função social da história. *E-fabulations: e-journal of children's literature*, 5, 18-22.
- Alves, Luís Alberto Marques. (2014). Ensinar História para dar um sentido à vida!, *Revista Transversos*, 2(2), 6-31.
- Agência Portuguesa do Ambiente. (2017). *Estratégia Nacional de Educação Ambiental 2020*. [s.l.]: Agência Portuguesa do Ambiente. Disponível em https://enea.apambiente.pt/sites/default/files/documentos/AF_Relatorio%20ENEA%202020_A4%20102017%20elctronico.pdf. (Acedido em Abril de 2022).
- Câmara, Ana Cristina, et al. (2018). *Referencial de Educação Ambiental para a Sustentabilidade para a Educação Pré-Escolar, o Ensino Básico e o Ensino Secundário*. [s.l.]: Ministério da Educação. Disponível em https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ECidadania/Educacao_Ambiental/documentos/referencial_ambiente.pdf. (Acedido em Abril de 2022).
- Centro de Informação Regional das Nações Unidas para a Europa Ocidental. (2018). *Guia sobre Desenvolvimento Sustentável. 17 Objectivos para transformar o nosso mundo*. Disponível em https://e4k4c4x9.rocketcdn.me/pt/wp-content/uploads/sites/9/2019/01/SDG_brochure_PT-web.pdf. (Acedido em Outubro de 2022).
- Conselho da Europa. (2018). *Ensino de qualidade na disciplina de História no século XXI. Princípios e linhas orientadoras*. [s.l.]: Conselho da Europa. Disponível em <https://edoc.coe.int/en/teaching-history/7755-ensino-de-qualidade-na-disciplina-de-historia-no-seculo-xxi-linhas-orientadoras.html#>. (Acedido em Outubro de 2022).

Consórcio Conectando Mundos. (2009). *Educar para uma cidadania global: construir um mundo justo a partir da escola*. Lisboa: CIDAC.

Diário da República. (1986). *Lei n.º 46/86, de 14 de outubro. Lei de Bases do Sistema Educativo*. Disponível em: <https://dre.pt/dre/detalhe/lei/46-1986-222418> (Acesso em Fevereiro de 2022).

Diário da República. (2018). *Decreto n.º 55/2018 de 6 de Julho*. Disponível em <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/55-2018-115652962>. (Acedido em Janeiro de 2022).

Diário de Notícias. (2017, Julho, 4). *Calor extremo em Pedrógão é indício de alterações climáticas*. Disponível em <https://www.dn.pt/sociedade/calor-extremo-em-pedrogao-e-indicio-de-alteracoes-climaticas-8610832.html#media-1>. (Acedido em Agosto de 2023).

Dias, António et al.. (2019). *Referencial de Educação do Consumidor*. [s.l.]: Ministério da Educação. Disponível em https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ECidadania/Referenciais/referencial_de_educacao_do_consumidor_educacao_preescolar_ensino_basico_e_ensino_secundario.pdf. (Acedido em Janeiro de 2022).

Félix, Noémia. (1998). *A História na educação básica*. Lisboa: Ministério da Educação.

Fonseca, António Manuel. (2001). *Educar para a cidadania. Motivações, princípios e metodologias*. Porto: Porto Editora.

Felgueiras, Margarida Louro. (1994). *Pensar a História. Repensar o seu ensino. A Disciplina de História no 3.º Ciclo do Ensino Básico: Alguns Princípios Orientadores da Metodologia de Ensino*. Porto: Porto Editora.

Kawawa-Beaudan, Camille. (2021). “Ecobytes: Beef and Brazil’s declining biocapacity”. *Global Footprint Network*. Disponível em <https://www.footprintnetwork.org/2021/06/11/ecobytes-beef-and-brazils-declining-biocapacity/>. (Acedido em Setembro de 2023).

Mattoso, José. (2006). *A Função Social da História no Mundo de Hoje*. 2ª ed. Lisboa: A.P.H.

Martins, Guilherme d'Oliveira (coord.) et al.. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Disponível em https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf. (Acedido em Março de 2022).

Ministério da Educação. (2022). *Aprendizagens Essenciais. 9.º Ano. 3.º Ciclo do Ensino Básico. História*. Disponível em https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/3_ciclo/historia_3c_9a_ff.pdf (Acedido em Março de 2022).

Monteiro, Rosa (coord.) et al.. (2017). *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania*. Disponível em <https://dge.mec.pt/estrategia-nacional-de-educacao-para-cidadania>. (Acedido em Março de 2022).

Moreira, Ana Isabel et al.. (2020). “Troca por troca: cidadania pela história? Ensaio bibliográfico sobre as relações entre ciências sociais e educação para a cidadania”. Em *Historia, património, arte y ciudadanía. Aportaciones desde la educación. Comunicaciones del IX Simposio Internacional de didáctica de las Ciencias Sociales en el ámbito Iberoamericano*, ed. por Joaquín Prats et al., 231-242. Barcelona: Uno Editorial. Disponível em <https://hdl.handle.net/10216/129189>. (Acedido em Maio de 2023).

Nóvoa, António. (2006). A escola e a cidadania: apontamentos incómodos. In Rui D’Espiney (org.), *Espaços e sujeitos de cidadania*. Setúbal: Instituto das Comunidades Educativas. Disponível em <http://hdl.handle.net/10451/4811>. (Acedido em Janeiro de 2022).

Paixão, Maria de Lurdes. (2000). *Educar para a cidadania*. Lisboa: Lisboa Editora.

Público. (2023, Agosto, 18). *Portugal é o país da Europa em que alterações climáticas têm maior impacto*. Disponível em <https://www.publico.pt/2023/08/18/azul/noticia/portugal-pais-europa-alteracoes-climaticas-maior-impacto-2060549>. (Acedido em Agosto de 2023).

Rêgo, Rita. (2008). *Aprender cidadania com a disciplina de História: 3 percursos no Concelho de Odemira* (Dissertação apresentada à Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa). Disponível em <http://hdl.handle.net/10451/1268>. (Acedido em Dezembro de 2021).

Roldão, Maria do Céu. (1998). *Gostar de História – um desafio pedagógico*. 5ª ed. Lisboa: Texto Editora.

Santos, Eduardo et al.. (2015). *Estratégia Nacional de Adaptação às Alterações Climáticas (ENAAAC 2020)*. [s.l.]: Agência Portuguesa do Ambiente. Disponível em https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ECidadania/Educacao_Ambiental/documentos/enaac_consulta_publica.pdf. (Acedido em Agosto de 2023).

Trindade, Rui; Cosme Ariana. (2019). *Cidadania e Desenvolvimento. Propostas e Estratégias de Ação*. Maia: Porto Editora.

UNESCO. (2015). *Educação para a cidadania global: preparando alunos para os desafios do século XXI*. Brasília: UNESCO.

Anexos

Anexo 1 – Inquérito preliminar



REPÚBLICA
PORTUGUESA

EDUCAÇÃO

AEDD agrupamento
de escolas
d. dinis, lisboa
171364

INQUÉRITO

Este inquérito destina-se aos alunos das turmas 9.ºA, 9.ºB, 11.ºH2 e 12H2 da Escola Secundária D. Dinis e é elaborado no âmbito das atividades do núcleo de estágio. Agradecemos a sua colaboração e garantimos a confidencialidade das respostas.

Nome: _____

Turma: _____

Pessoal:

Que coisa mais deseja conseguir no futuro?

Quais são as palavras que melhor o/a descrevem?

Que mais gostaria que soubessem a seu respeito, para o/a compreenderem melhor?

Tempos livres:

Gosta de ler? Se sim, tem algum livro preferido?

Gosta de jogar? Se sim, qual o seu jogo preferido?

Gosta de cinema? Se sim, qual ou quais os seus filmes preferidos?

Gosta de música? Se sim, tem algum género musical preferido?

Acha que o cinema, a literatura, a música e as peças de teatro o/a ajudam a compreender outras vivências e perspetivas?

Gosta de frequentar espaços verdes?

Se pudesse escolher um destino no mundo a visitar, qual escolheria?

História

Tem preferência em algum período histórico ou temática histórica (moda, arte, música, desporto, guerras, política, sociedade, etc...)?

Indica a forma como prefere trabalhar na disciplina (debates, leitura de documentos, pesquisa individual, fichas de avaliação, trabalhos a pares, trabalho em grupo, visitas de estudo, etc...)?

Cidadania e Desenvolvimento

Gosto de debater. S___ N___

Aceito opiniões diferentes da minha. S___ N___

Consigo, facilmente, colocar-me no lugar de outros. S___ N___

Estou confortável a trabalhar com os meus colegas. S___ N___

Preocupo-me com o bem-estar dos outros. S___ N___

Gosto da ideia de contribuir para o bem-estar dos outros. S___ N___

Já participei em atividades de voluntariado. S___ N___

Se sim, indique a organização/atividade com a qual colaborou:

Sinto que a nossa sociedade valoriza a opinião dos jovens. S___ N___

Justifica a tua resposta num texto curto.

Tem alguma questão no presente que o/a inquiete? (Direitos humanos, direitos dos animais, mudanças climáticas, evolução política, etc.). S___ N___

Se sim, indique qual e justifique a sua resposta num texto curto.

Anexo 2 – 1.º Inquérito



REPÚBLICA
PORTUGUESA

EDUCAÇÃO



Núcleo de Estágio em História
2021/2022

Nome: _____ Turma: _____ Data: ___/___/___

Inquérito

1. Lê as questões com atenção e assinala Sim ou Não, respondendo de acordo com a questão.

a) Explica o que entendes por sociedade de consumo.

b) Na tua opinião, ao presente, compramos mais do que precisamos? Sim Não

c) Assinala com X os produtos que consideras uma necessidade básica (sem a qual não poderias viver):

- Sapatos
- Portátil
- Roupa
- Carne/Peixe
- Roupa de marca
- Carro
- Livro
- Frigorífico
- Smartphone
- Água

d) Quando faço uma compra penso nos recursos que foram necessários para fazer aquele bem. Sim Não

e) Se comprares mais produtos do que necessitas poderá haver consequências graves? Justifica a tua resposta.

f) Comprar roupa e calçado de marca, e produtos tecnológicos (portátil, smartphone, etc.) é sinal de estatuto, riqueza ou sucesso. Sim Não

g) O impacto do homem no ambiente é um problema recente. Sim Não

h) Numa escala de 1 (muito pouco) a 5 (muito) qual é a importância que dás às alterações climáticas/impacto do homem no ambiente? Justifica a tua resposta.

i) Eu posso ajudar no combate às alterações climáticas. Sim Não

Se respondeste Sim, apresenta um exemplo da tua contribuição no presente ou no futuro.

Anexo 3 – 2.º Inquérito



REPÚBLICA
PORTUGUESA

EDUCAÇÃO

AEDD agrupamento
de escolas
1.ª ciclo, 2.ª ciclo
171384

Núcleo de Estágio em História
2021/2022

Nome: _____ Turma: _____ Data: ____/____/____

Inquérito

1. Na tua opinião, consideras que o consumismo faz parte da natureza humana? Justifica a tua resposta.

2. Na tua opinião, as alterações climáticas são uma consequência apenas da sociedade do presente? Justifica a tua resposta.

3. Lê as seguintes frases e classifica-as de Sim ou Não, de acordo com a tua opinião.

Sim Não Nos últimos meses, houve alguma vez em que tenhas questionado se necessitavas de um produto, antes de o comprares?

Sim Não Nos últimos meses, houve alguma vez em que tenhas pensado na quantidade de recursos necessários para o criar o produto que ias comprar e no seu impacto ambiental?

Sim Não Na tua opinião, ao presente, compramos mais do que precisamos?

Sim Não Somos influenciados quando escolhemos comprar um produto ou um bem?

Sim Não A disciplina de História ajudou-me a compreender a relação da sociedade atual com o meio ambiente.

Sim Não Aprender sobre a sociedade de consumo levou-me a refletir sobre o meu papel enquanto consumidor.

Sim Não Gostei de aprender sobre a sociedade de consumo e refletir sobre a relação do homem com o seu meio.

4. Numa escala de 1 (muito pouco) a 5 (muito), qual a importância que dás às alterações climáticas/impacto do homem no ambiente? Justifica a tua resposta.

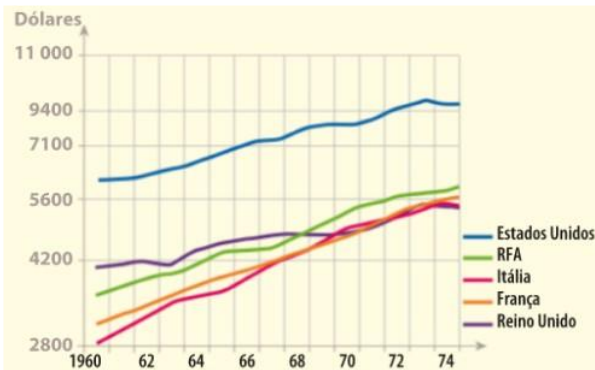
5. Refletindo sobre as atividades que desenvolvemos (p. ex. vídeos, publicidade, plantação de árvores, textos, etc.), indica uma que tenhas gostado mais, e uma que tenhas gostado menos.

6. Se tiveres alguma sugestão sobre como melhorar as aulas, por favor, escreve-a abaixo. Irá ajudar muito!

Obrigado pela colaboração!

Gostei imenso de explorar estas questões convosco.

Consumo e Crescimento demográfico

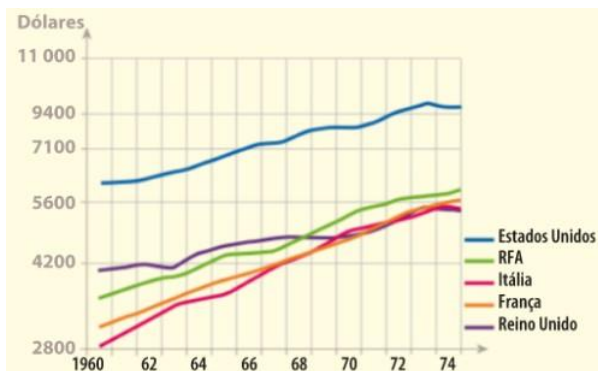


Evolução do consumo (por cabeça, em dólares constantes).



1. O baby-boom nos Estados Unidos.

Consumo e Terciarização

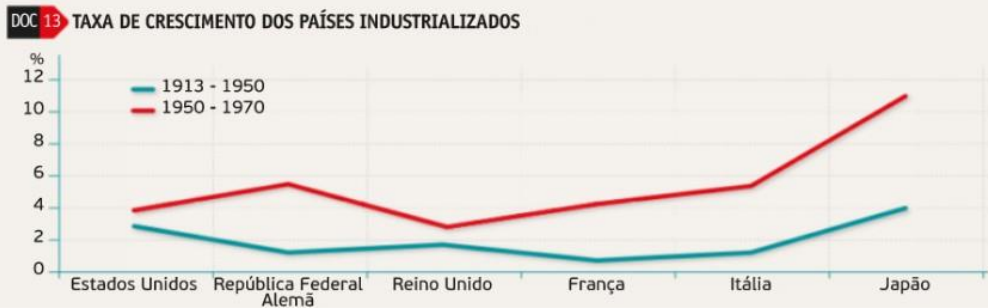
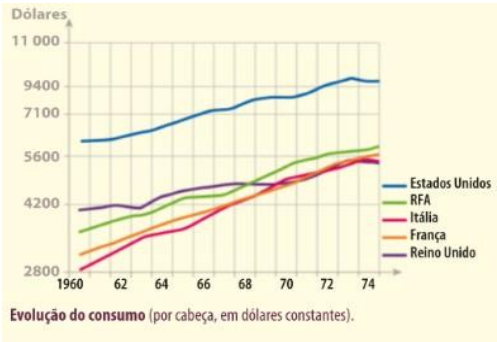


Evolução do consumo (por cabeça, em dólares constantes).



2. Evolução da população ativa nos países da OCDE.

Consumo e Crescimento económico



Anúncio, 1960.
 “A maior novidade de refrigeradores em anos!”

THE BIGGEST REFRIGERATOR NEWS IN YEARS

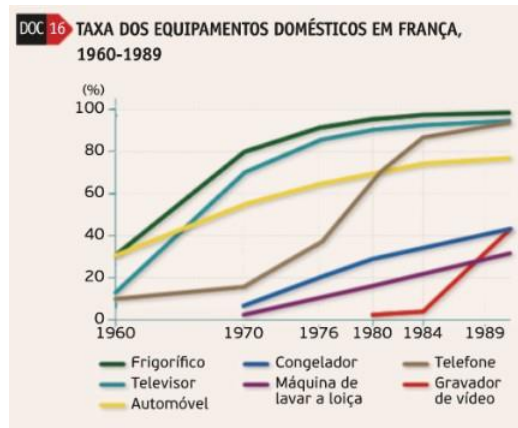
18 CU. FT. IN THE FLOOR SPACE OF 12

NEW WONDERWALL INSULATION ADDS 50% MORE FOOD SPACE

Anúncio, 1960.
 “A maior novidade de refrigeradores em anos!”

Publicidade: a era da abundância.

Publicidade:
 a era da abundância



Anúncio, 1951.
“TV. Felicidade partilhada por toda a família!”

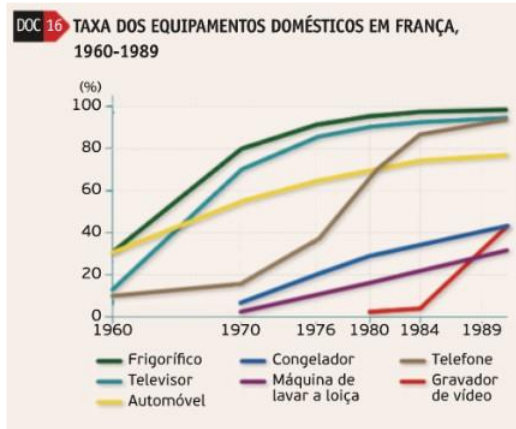
TV happiness shared by all the family!

Whether it's a party for friends or just a quiet evening at home... your Motorola TV will add plenty of pleasure with its variety of entertainment. Drama, music, sports and educational programs... all these are yours on Motorola's big-screen, photoperfect television! Hear your favorite recorded music faithfully reproduced with Motorola's dependable and easy-to-operate "Multi-Play" record changer. And for the best in both FM and AM radio, there

Motorola TV

Model T750 - in mahogany and lined oak. TV and TV... FM and AM radio... a great photograph.

Publicidade:
a promessa da felicidade



Anúncio, 1962.
“E a vida é facilitada com o aço inoxidável”

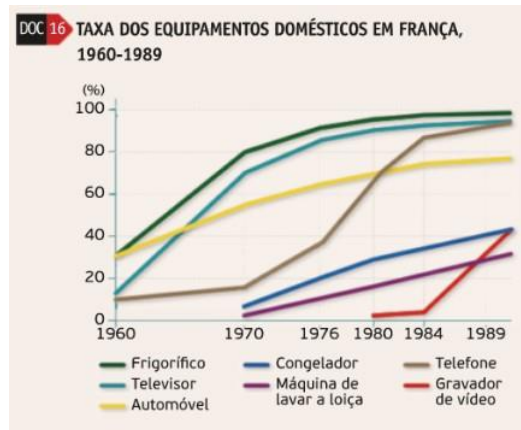
...and the livin' is easiest

it resists scratching and dinging. And, it's the easiest metal to clean ever made. Little wonder, then, that for home or car... for work or play, Stainless Steel is modern America's favorite metal. Shaver Steel Corporation, Shavert, Pa.

-WITH STAINLESS STEEL

SHARON Quality STEEL

Publicidade:
a facilidade



Os novos espaços de consumo: OS hipermercados

RTP1, "Aumento da
construção de
hipermercados", *Jornal de
Sábado*, 1989



(Nota: RTP1, "Aumento da construção de hipermercados", *Jornal de Sábado*, 1989. Disponível em: <https://arquivos.rtp.pt/conteudos/aumento-da-construcao-de-hipermercados/>)

Correção da Ficha de Aula

1. Após visualizares a peça jornalística responde às seguintes questões:

1.1. Indica duas vantagens de realizar compras, num hipermercado, para os consumidores.

Preços inferiores aos apresentados pelos pequenos comerciantes;

Promoções;

Grande variedade de produtos;

Facilidades de pagamento;

Correção da Ficha de Aula

1.2. Transcreve uma frase do Documento 1 que explique a expressão “consumo fácil”, referida na peça jornalística.

“Todos eles estão organizados com base numa ideia elementar: o comprador apropria-se, de graça, de uma mercadoria, quando lhe pega e a mete no carrinho. O pagamento na caixa só virá depois.”

Correção da Ficha de Aula

1.3. Segundo o Documento 1, qual a consequência do “consumo fácil”?

A consequência do consumo fácil é ser mais fácil adquirir artigos inúteis e desnecessários.

Não há dúvida de que o apelo à compra atinge uma verdadeira paranoia nesses templos do consumo que são os supermercados e os self-services de toda a espécie. Todos eles estão organizados com base numa ideia elementar: o comprador apropria-se, de graça, de uma mercadoria, quando lhe pega e a mete no carrinho. O pagamento na caixa só virá depois [...]. Tem-se assim tendência para adquirir muitas mercadorias e artigos inúteis.

Jornal *Le Monde*. 11 de março de 1979

Correção da Ficha de Aula

2. Lê o Documento 3 e responde às seguintes questões.

2.1. Assinala as seguintes afirmações como verdadeiras ou falsas.

- F A publicidade incentivava ao consumo de produtos necessários à vida.
- V Poder comprar bens era entendido como um sinal de estatuto e riqueza.
- F Os trabalhadores necessitavam do carro que compravam.
- F Os trabalhadores compravam o carro sem influência da publicidade.
- V O sucesso na vida era medido pela quantidade de produtos e bens que se podiam comprar.

Anexo 5 – Ficha de aula



REPÚBLICA
PORTUGUESA

EDUCAÇÃO



Núcleo de Estágio em História
2021/2022

Nome: _____ Turma: _____ Data: ___/___/___

Documento 1

Não há dúvida de que o apelo à compra atinge uma verdadeira paranoia nesses templos do consumo que são os supermercados e os self-services de toda a espécie. Todos eles estão organizados com base numa ideia elementar: o comprador apropria-se, de graça, de uma mercadoria, quando lhe pega e a mete no carrinho. O pagamento na caixa só virá depois [...]. Tem-se assim tendência para adquirir muitas mercadorias e artigos inúteis.

Jornal Le Monde. 11 de março de 1979

1. Após visualizares a peça jornalística responde às seguintes questões:

1.1. **Indica** duas vantagens de realizar compras, num hipermercado, para os consumidores.

1.2. **Transcreve** uma frase do Documento 1 que explique a expressão “consumo fácil”, referida na peça jornalística.

1.3. Segundo o Documento 1, qual a consequência do “consumo fácil”?

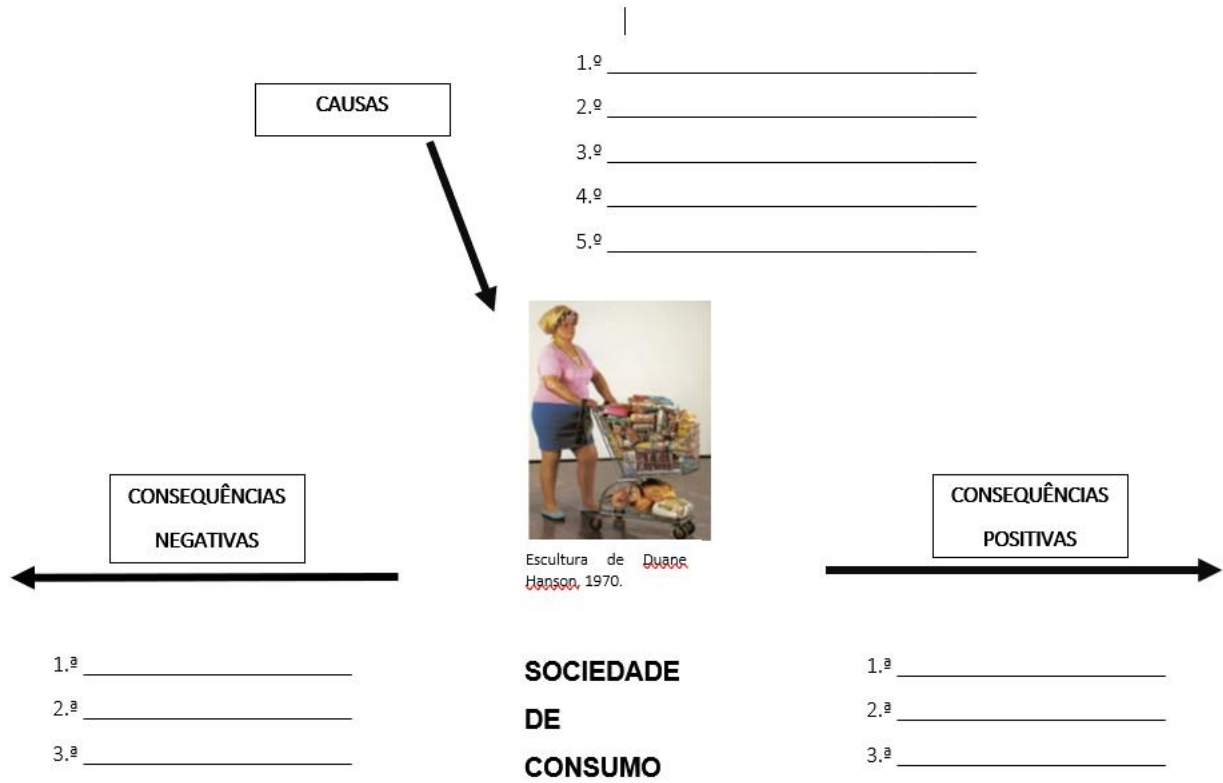
Não ter, aos 30 anos, a casa equipada com eletrodomésticos,[...] o seu carro ou a sua televisão, é posicionar-se a um nível social inferior. A sociedade industrial, alicerçada numa sábia publicidade, cria exigências “de estatuto”. É o que explica, por exemplo, que os trabalhadores comprem um carro que usam apenas dois meses no ano. [...]

2. **Lê** o Documento 2 e **assinala** as seguintes afirmações como verdadeiras ou falsas.

- ___ A publicidade incentivava ao consumo de produtos necessários à vida.
- ___ Poder comprar bens era entendido como um sinal de estatuto e riqueza.
- ___ Os trabalhadores necessitavam do carro que compravam.
- ___ Os trabalhadores compravam o carro sem influência da publicidade.
- ___ O sucesso na vida era medido pela quantidade de produtos e bens que se podiam adquirir.

Anexo 6 – Esquema-síntese sobre a sociedade de consumo

Esquema-síntese: A sociedade de consumo no pós-II Guerra Mundial



Anexo 7 – Inquérito sobre pegada ecológica

(Nota: A versão original pode ser consultada em <https://etnoideia.pt/ws/images/stories/docs/pegeco.pdf>. Visualizado em Dezembro de 2021)

Calcula a tua pegada ecológica!

Escolhe as respostas que melhor se adequam ao teu caso. Depois soma os teus pontos. No final descobrirás como calcular a pegada ecológica a partir deles.

	Pontos	Teus pontos
1. Alojamento		
Quantas pessoas moram em tua casa?		
a) 1	30	
b) 2	25	
c) 3	20	
d) 4	15	
e) 5 ou mais	10	
Qual é o sistema de aquecimento da casa?		
a) gás natural	30	
b) eletricidade	40	
c) gasóleo	50	
d) fontes renováveis (solar, eólica)	0	
Quantas torneiras há em tua casa?		
a) menos de 3	5	
b) 3 a 5	10	
c) 6 a 8	15	
d) 8 a 10	20	
e) mais de 10	25	
Em que tipo de casa vives?		
a) apartamento	20	
b) moradia	40	
2. Alimentação		
Quantas refeições de carne ou de peixe comes por semana?		
a) nenhuma	0	
b) 1 a 3	10	
c) 4 a 6	20	
d) 7 a 10	35	
e) mais de 10	50	
Quantas refeições feitas em casa é que comes por semana?		
a) menos de 10	25	
b) 10 a 14	20	
c) 15 a 18	15	
d) mais de 10	10	

Procuras comprar alimentos produzidos localmente/biológicos?		
a) sim	25	
b) não	125	
c) às vezes	50	
d) raramente	100	

3. Transportes

Que tipo de automóvel tem a tua família? (se não tiveres não respondas)		
a) motociclo	35	
b) baixa cilindrada (até 1200 c.c.)	60	
c) média e alta cilindrada (a partir de 1200 c.c.)	75	
d) carrinha	100	
e) todo-o-terreno	130	

Como vais para a escola?		
a) carro	60	
b) à boleia	30	
c) transportes públicos	15	
d) bicicleta ou a pé	0	

Onde foste nas últimas férias?		
a) a lado nenhum	0	
b) fiquei em Portugal (continente)	10	
c) fui a Espanha (continente)	20	
d) fui à Europa, aos Açores ou à Madeira	30	
e) fui a outros continentes	50	

Quantos fins de semana viajas de carro num mês?		
a) 0	0	
b) 1	10	
c) 2	20	
d) 3	30	
e) 4	40	

4. Consumo

Quantas compras significativas fez a tua família em 2021? (por exemplo: T.V., frigorífico, computador, mobílias, etc.)		
a) 0	0	
b) 1 a 3	15	
c) 4 a 6	30	
d) mais de 6	45	

Os produtos que costumam comprar consomem muita energia?		
a) sim	0	
b) não	25	

O teu último smartphone durou quanto tempo?		
a) Menos de 6 meses	100	
b) 6 meses a 1 ano	50	
c) Entre 1 ano e 2 anos	25	
d) Mais de 3 anos	0	

5. Resíduos

Procuras reduzir a produção de resíduos? (por exemplo: evitas produtos com muita embalagem, reutilizas o papel, evitas os sacos de plástico, etc.)		
a) sempre	0	
b) às vezes	10	
c) raramente	20	
d) nunca	30	

Praticas compostagem dos resíduos orgânicos?		
a) sempre	0	
b) às vezes	10	
c) nunca	20	

Costumas separar o lixo e colocá-lo no ecoponto para ser reciclado?		
a) sempre	0	
b) às vezes	10	
c) raramente	20	
d) nunca	25	

Quantos sacos de lixo é que produzes por semana?		
a) 1	10	
b) 2	20	
c) 3 ou mais	30	

TOTAL	-	
--------------	---	--

Como interpretar o resultado?

Total obtido	Pegada ecológica
menor do que 150	menor do que 4 ha
entre 150 e 400	entre 4 e 6 ha
entre 400 e 600	entre 6 e 8 ha
entre 600 e 800	entre 8 e 10 ha
maior do que 800	maior do que 10 ha

ha = hectare (1 hectare equivale a um campo de futebol)

Para comparação, segue-se a pegada ecológica de alguns países segundo dados de 2018.

País	Pegada ecológica per capita (ha)
Alemanha	4.7
Austrália	7.1
Bangladesh	0,9
Bélgica	6.8
Brasil	2.6
China	3.8
Espanha	4.3
Estados Unidos da América	8.1
Eritreia	0,8
França	4.5
Luxemburgo	12.9
Portugal	4.5
Reino Unido	4.2
Rússia	5.3
Mundo (média)	2,8

Dados em: <https://data.footprintnetwork.org/#/>

Podes realizar um teste mais completo para descobrires a tua pegada ecológica em:
<https://www.footprintcalculator.org/home/pt>

Anexo 8 – Powerpoint auxiliar 2 (Primeira turma)



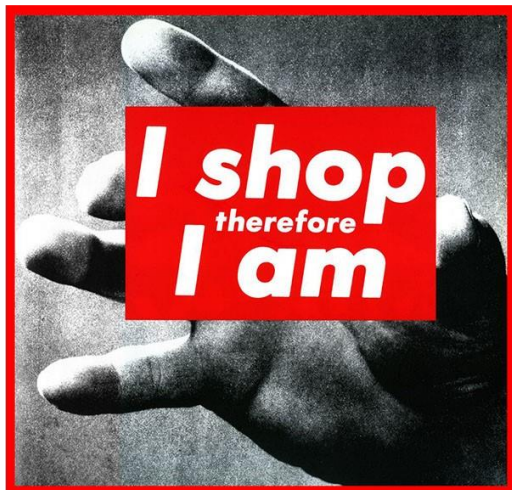
Duane Hanson, "Supermarket Shopper", 1970

A sociedade de consumo no pós-Segunda Guerra Mundial

AEDD

Núcleo de Estágio em História
2021/2022

“Eu compro, logo sou.”



Barbara Kruger - Untitled (I Shop Therefore I Am), 1987

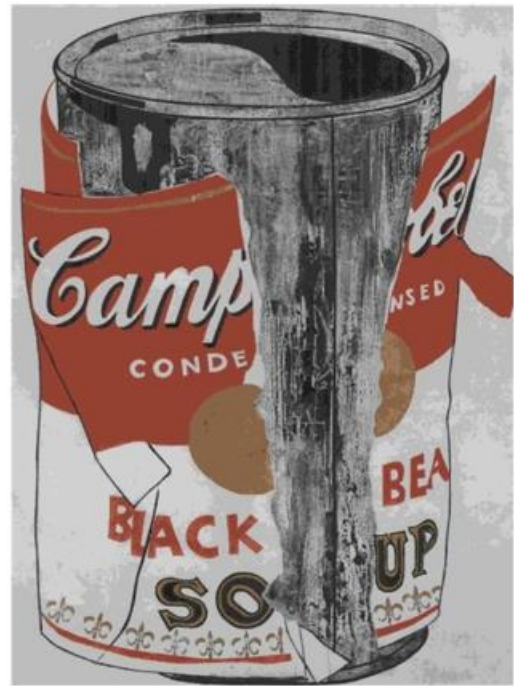
O papel do consumidor na sociedade de consumo

“Vivo, logo compro (...) A liberdade consiste em comprar, vender, trocar, aproveitar os saldos (...). A felicidade consiste na luta ininterrupta de novas necessidades e de novos produtos para satisfazê-las.”

Bosquet, *Les américains sont-ils adultes?*, 1969



Andy Warhol, *Campbell's Soup Cans*, 1962



Andy Warhol, *Big Torn Campbell's Soup Can*, 1962



Global Footprint Network
Advancing the Science of Sustainability

- ONG – Organização não governamental, internacional e sem fins lucrativos.
- Criada em 2003.
- Recolhem e estudam dados sobre o impacto do homem no ambiente, disponibilizando-os a governos e empresas.
- Colaboram com mais de 50 países, 50 cidades e 80 organizações em seis continentes diferentes.

Pegada ecológica



Uma medida criada para medir a quantidade de área produtiva de terra e água necessária a um indivíduo, população ou atividade para produzir os recursos que consome e absorver os resíduos produzidos.



Pegada de carbono

Mede a quantidade de emissões de CO₂ (= Dióxido de carbono) resultantes do uso de combustíveis fósseis, e o espaço necessário para as absorver.

Bio capacidade



Medida da capacidade dos ecossistemas em regenerar/ repor os recursos gastos pelo consumo das populações, e absorver os resíduos criados pelos produtos consumidos.



Bio capacidade por pessoa:

Cálculo da bio capacidade total do planeta dividida pela população total do planeta. Medida em hectares.

Bio capacidade vs Pegada ecológica

Contabiliza a diferença entre a bio capacidade e a pegada ecológica de uma região ou país.



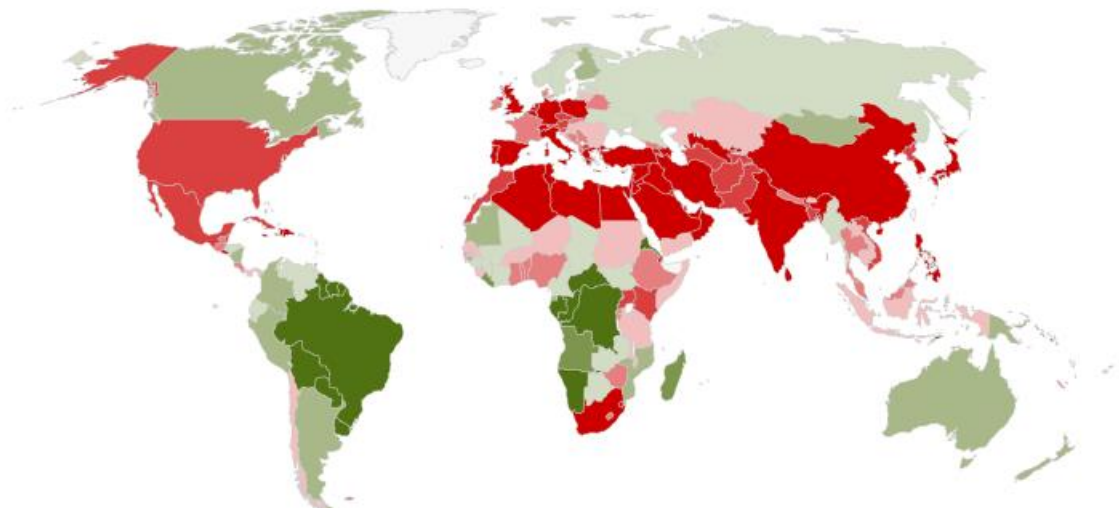
Reserva ecológica

Quando a bio capacidade de uma região é superior à pegada ecológica.



Déficit ecológico

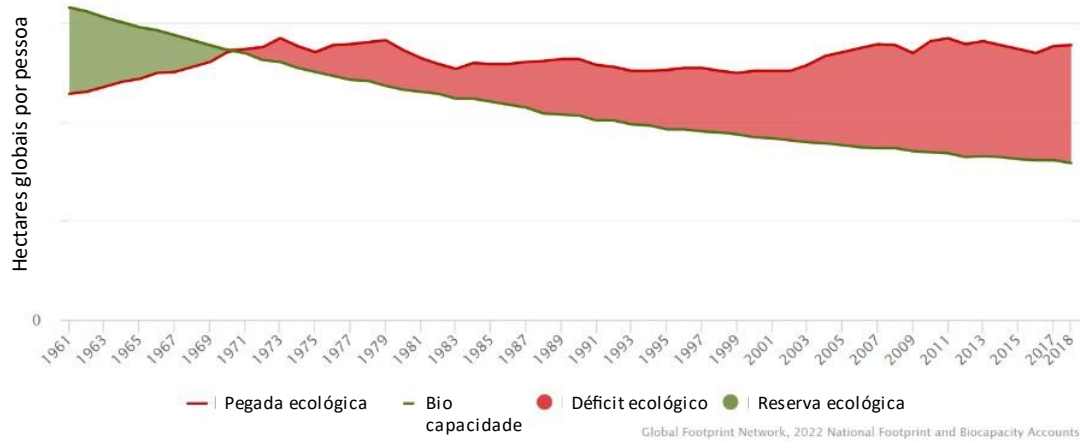
Quando a pegada ecológica é superior à bio capacidade de uma região.





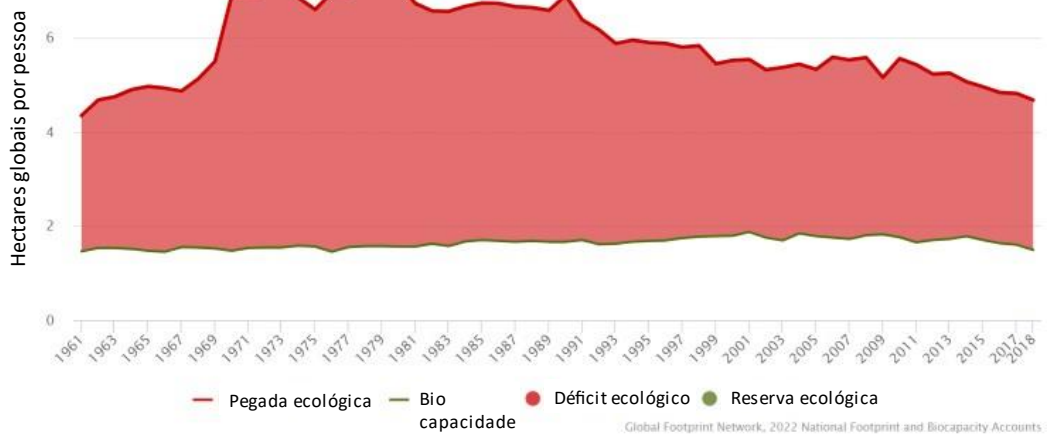
Global Footprint Network
Advancing the Science of Sustainability

Mundial

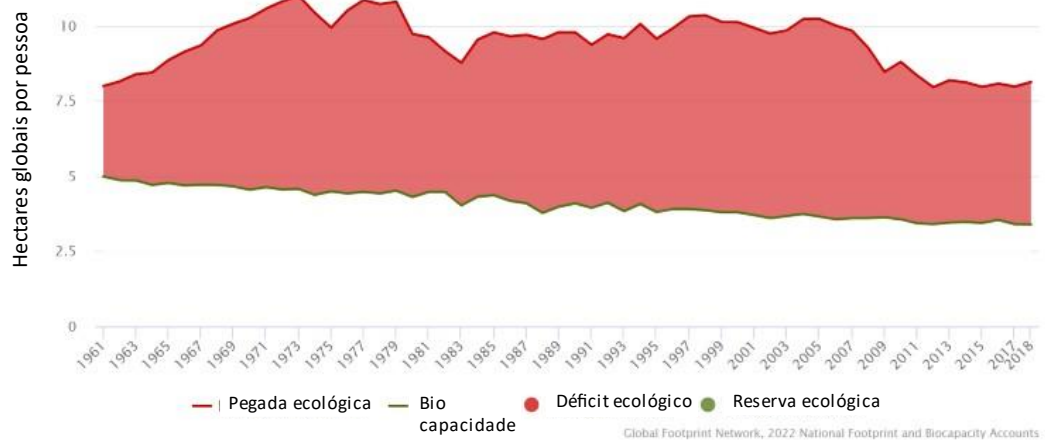


Global Footprint Network
Advancing the Science of Sustainability

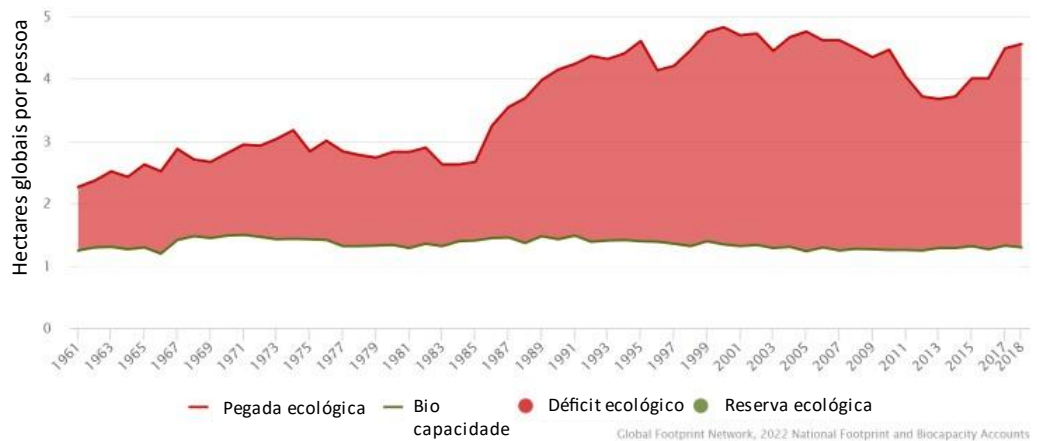
Alemanha



Estados Unidos da América



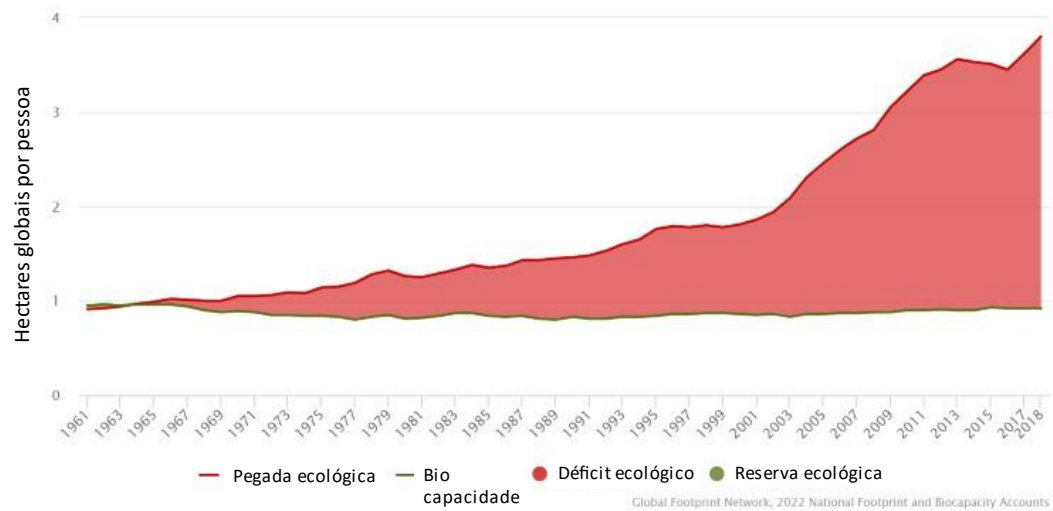
Portugal





Global Footprint Network
Advancing the Science of Sustainability

China



Título: A terra no limite: A ciência do nosso planeta

Documentário

Ano: 2021

Narrador: David Attenborough (Naturalista britânico)

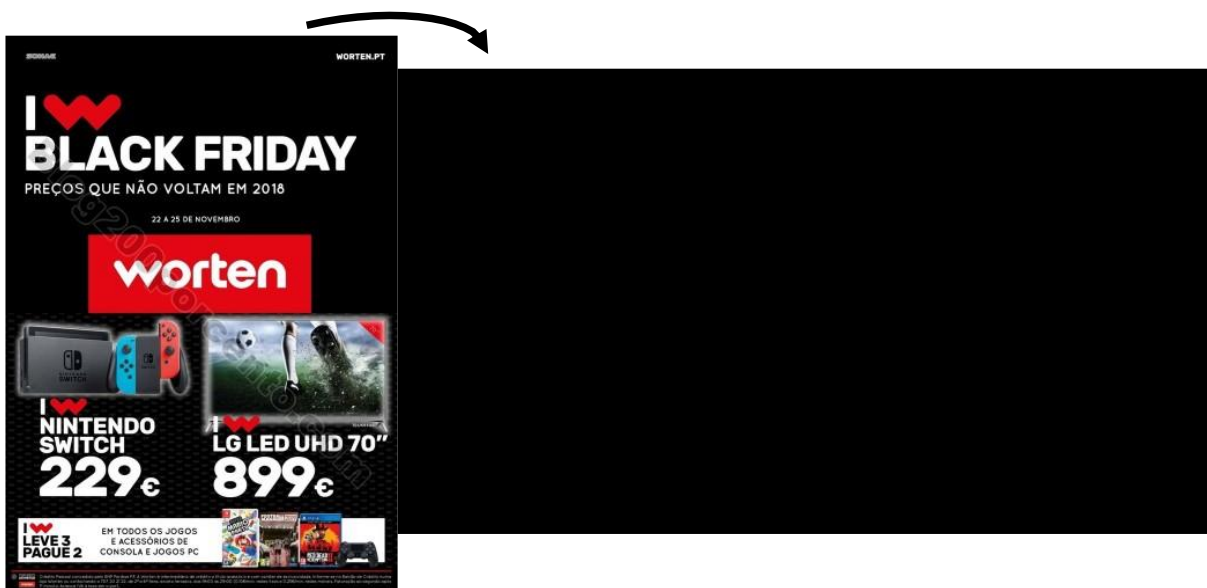


**O que podemos fazer
para atenuar o impacto do
ser humano no
ambiente?**



A ÁRVORE DE TURMA

**Dia 22 de Abril
14:15**



(Nota: New in Town, “Black Friday na Worten”. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=BgA5f1rylvE>. Visualizado em Dezembro de 2021.)



(Nota: Steve Cutts, “Wakeup call”. Disponível em https://www.youtube.com/watch?v=jid2A7ldc_8. Visualizado em Dezembro de 2021.)

Anexo 10 – Powerpoint auxiliar 4 (Segunda turma)

A sociedade de consumo



AEDD

Núcleo de Estágio em História
2021/2022



(Nota: Steve Cutts, “The Man”. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=WfGMYdaICIU>. Visualizado em Dezembro de 2021.)



- ONG – Organização não governamental, internacional e sem fins lucrativos.
- Criada em 2003.
- Recolhem e estudam dados sobre o impacto do homem no ambiente, disponibilizando-os a governos e empresas.
- Colaboram com mais de 50 países, 50 cidades e 80 organizações em seis continentes diferentes.



Conceitos

Pegada ecológica → Uma medida criada para medir a quantidade de área produtiva de terra e água necessária a um indivíduo, população ou atividade para produzir os recursos que consome e absorver os resíduos produzidos.



Pegada de carbono

Mede a quantidade de emissões de CO₂ (= Dióxido de carbono) resultantes do uso de combustíveis fósseis, e o espaço necessário para as absorver.

Conceitos

Bio capacidade



Medida da capacidade dos ecossistemas em regenerar/repor os recursos gastos pelo consumo das populações, e absorver os resíduos criados pelos produtos consumidos.



Bio capacidade por pessoa:

Cálculo da bio capacidade total do planeta dividida pela população total do planeta. Medida em hectares.

Conceitos

Bio capacidade vs Pegada ecológica

Contabiliza a diferença entre a bio capacidade e a pegada ecológica de uma região ou país.



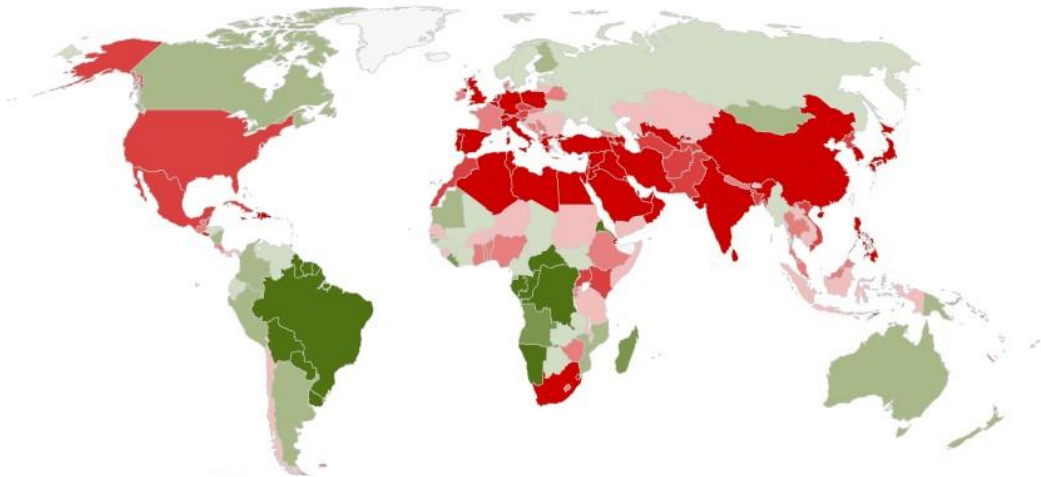
Reserva ecológica

Quando a bio capacidade de uma região é superior à pegada ecológica.

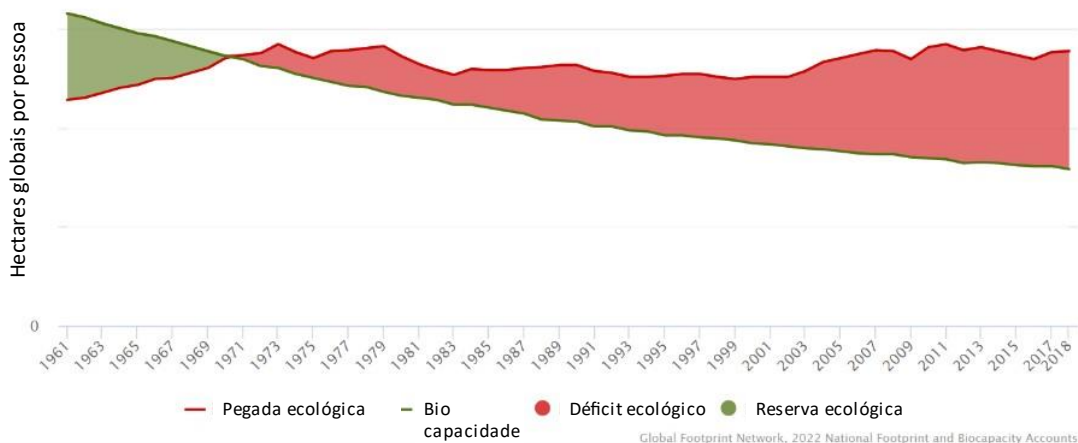


Déficit ecológico

Quando a pegada ecológica é superior à bio capacidade de uma região.



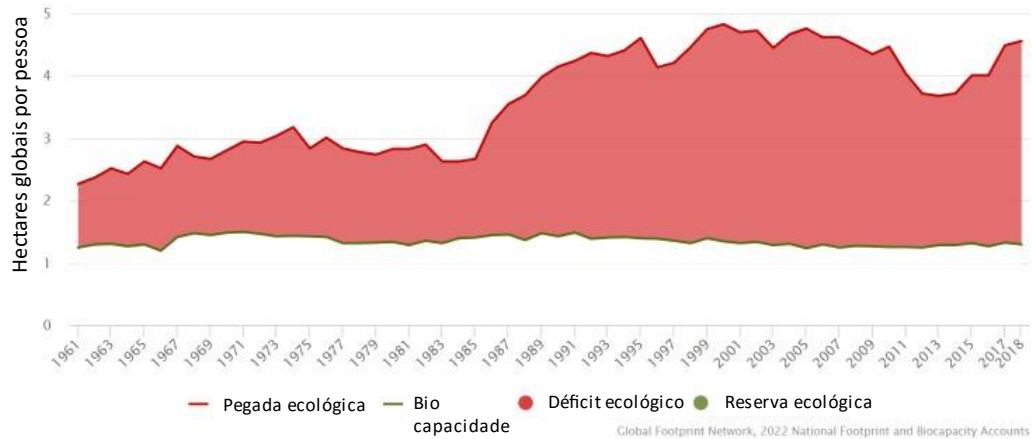
Mundial





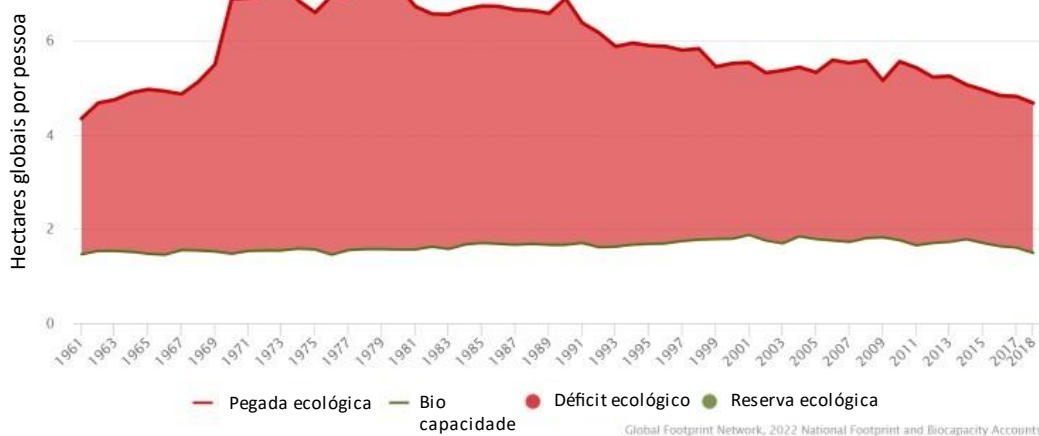
Global Footprint Network
Advancing the Science of Sustainability

Portugal

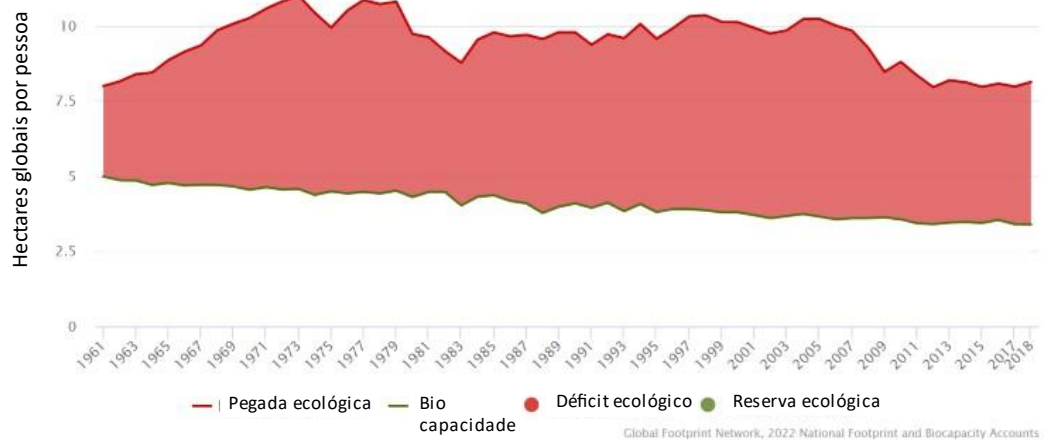


Global Footprint Network
Advancing the Science of Sustainability

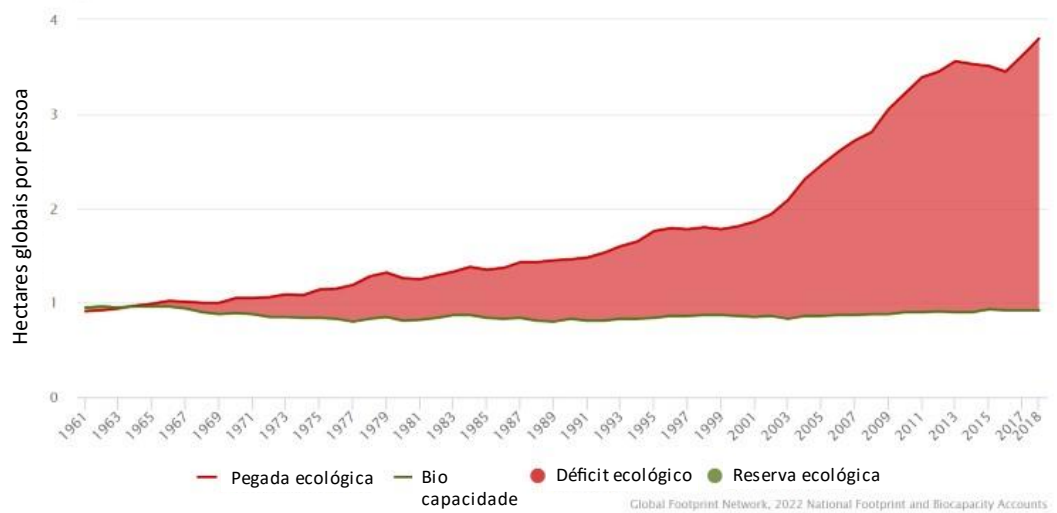
Alemanha



Estados Unidos da América



China





Título: A terra no limite: a ciência do nosso planeta

Documentário

Ano: 2021

Narrador: David Attenborough (Naturalista)



**O que podemos fazer
para atenuar o impacto do
ser humano no
ambiente?**



A ÁRVORE DE TURMA

Dia 22 de Abril
14:15

Anexo 11 – Planificações referentes à primeira turma

Escola Secundária Dom Dinis, Chelas, Lisboa.		Prof. Estagiário: João de Almeida Barata	
Turma: Primeira	Data: 10 /02 /2022	Ano letivo: 2021/2022	Tempo: 100 minutos
Sumário: A sociedade do consumo no pós-Segunda Guerra Mundial			
Objetivo geral	Objetivo específico	Momento de aprendizagem / Recursos	
	Explorar as ideias prévias dos alunos sobre a sociedade de consumo e o conceito de consumo.	Os alunos dialogam sobre as suas ideias prévias acerca da sociedade de consumo, a partir de uma nuvem de palavras com base na sua resposta ao inquérito. / Inquérito inicial realizado na aula anterior. / Nuvem de palavras exposta em powerpoint.	
Caracterizar a sociedade de consumo surgida no pós-segunda guerra mundial Conceitos: Progresso material; Trinta gloriosos; terciarização; consumo de massas; consumo; consumismo.	Contextualizar o surgimento da sociedade de consumo moderna com o pós-guerra e a hegemonia da economia americana.	Os alunos dialogam orientados por questões colocadas pelo professor estagiário.	
	Identificar as condições para o surgimento da sociedade de consumo de massas: crescimento demográfico, produção em massa, terciarização da sociedade/crescimento da classe média.	Os alunos analisam gráficos, relacionando-os e interpretando-os, acompanhados pelo professor estagiário. / Gráficos expostos em powerpoint.	
	Relacionar o crescimento das economias industrializadas no pós-guerra e o consumo de massas.		
	Identificar os principais bens de consumo nas	Os alunos visualizam e interpretam um gráfico acompanhados pelo	

Identificar os mecanismos de promoção do consumo e os locais de consumo	sociedades de consumo.	professor estagiário / Gráfico exposto em powerpoint.
	Identificar e avaliar o papel da publicidade, incluindo as promoções, no aumento do consumo e no estabelecimento do consumismo.	Os alunos visualizam e interpretam peças publicitárias e um gráfico, expondo hipóteses interpretativas sobre as mensagens transmitidas. / Anúncios publicitários expostos em powerpoint. Os alunos analisam um folheto publicitário de um hipermercado. / Exemplos distribuídos pelos alunos.

Turma: Primeira

Data: 31 /03 /2022

Ano letivo: 2021/2022

Tempo: 100 minutos

Sumário: A sociedade do consumo no pós-Segunda Guerra Mundial

Objetivo geral	Objetivo específico	Momento de aprendizagem / Recursos
<p>Identificar os mecanismos de promoção do consumo e os locais de consumo</p> <p>Conceito: consumo; sociedade de consumo; consumismo.</p>	<p>Identificar e avaliar o papel dos supermercados e centros comerciais no aumento do consumo e no estabelecimento do consumismo.</p>	<p>Os alunos visualizam uma peça jornalística sobre hipermercados, em Portugal nos anos de 1980, repetida uma segunda vez. / Peça jornalística apresentada em powerpoint.</p> <p>Os alunos resolvem uma ficha de aula. / Ficha de aula. (Tempo de resolução: 20-30 minutos)</p> <p>Os alunos corrigem a Ficha de aula, acompanhados pelo professor estagiário. / Correção exposta em powerpoint.</p>
	<p>Sintetizar o conceito de consumo, sociedade de consumo e consumismo.</p>	<p>Os alunos constroem, em turma, um esquema-síntese, acompanhados pelo professor estagiário. / Esquema-síntese exposto no projector e distribuído pelos alunos.</p> <p>Os alunos dialogam sobre os conceitos de sociedade de consumo e consumismo, orientados pelo professor estagiário.</p>
	<p>Identificar algumas das principais formas de impacto do quotidiano do homem ao nível ambiental.</p>	<p>Os alunos iniciam o preenchimento de um inquérito sobre a sua pegada ecológica, acompanhados pelo professor estagiário.</p>

Trabalho para casa: Calcular a pegada ecológica através de um inquérito.

Turma: Primeira

Data: 07 /04 /2022

Ano letivo: 2021/2022

Tempo: 100 minutos

Sumário: As consequências da sociedade de consumo ao nível ambiental.

Motivante: Duane Hanson, "Supermarket Shopper", 1970.

Objetivo geral	Objetivo específico	Momento de aprendizagem / Recursos
Refletir sobre o impacto da sociedade de consumo ao nível ambiental	Identificar e refletir sobre o papel do consumidor na sociedade de consumo e as suas opções.	Os alunos visualizam uma obra de arte e leem um texto, expondo hipóteses interpretativas. / Recursos apresentados em powerpoint.
	Reconhecer que os produtos comprados empregam recursos finitos na sua produção.	Os alunos analisam comparativamente duas peças de pop-art e lançam hipóteses sobre o significado. / Andy Warhol, <i>Campbell soup cans</i> , 1962 / Andy Warhol, <i>Big Torn Campbell's Soup Can (Black Bean)</i> , 1962). Expostas em powerpoint.
	Identificar a discrepância atual entre a utilização de recursos e a bio capacidade de os regenerar.	Os alunos exploram e dialogam sobre os conceitos de bio capacidade, pegada ecológica, déficit ecológico e reserva ecológica, acompanhados pelo professor estagiário. / Conceitos expostos em powerpoint. Os alunos analisam o cálculo entre a bio capacidade e a pegada ecológica ao nível mundial e a evolução da pegada de alguns países. / Gráficos expostos em powerpoint e acessíveis em: https://data.footprintnetwork.org/#/countryTrends?cn=5001&type=BCpc,EFCpc
	Identificar algumas das principais formas de impacto do quotidiano do homem ao nível ambiental.	Os alunos dialogam sobre as suas respostas e resultados no inquérito sobre a pegada ecológica.

Turma: Primeira

Data: 21 /04 /2022

Ano letivo: 2021/2022

Tempo: 100 minutos

Sumário: As alterações climáticas e os impactos do consumo humano.

Objetivo geral	Objetivo específico	Momento de aprendizagem / Recursos
<p>Avaliar o impacto ambiental das sociedades de consumo.</p> <p>Conceitos: alterações climáticas; recursos inesgotáveis; consumo sustentável; sustentabilidade.</p>	Definir o conceito de alterações climáticas.	Diálogo exploratório sobre as ideias prévias dos alunos sobre os conceitos-chave de alterações climáticas, ecossistemas, biomas, alterações climáticas, aquecimento global, combustíveis fósseis e gases com efeito de estufa
	Identificar as alterações climáticas como uma problemática planetária.	Os alunos visualizam um documentário / Jonathan Clay, “A Terra no Limite: a ciência do nosso planeta”, 2021.
	Reconhecer que as alterações climáticas têm causas naturais e antropogénicas.	Os alunos dialogam sobre principais conclusões do documentário com a orientação do professor estagiário.
	Reconhecer que o planeta dispõe de capacidade limitada para absorver o impacto do consumo humano.	Os alunos preenchem o guião de acompanhamento de documentário / Guião de acompanhamento de documentário distribuído pelos alunos.
	Identificar o consumo como uma das principais causas das alterações climáticas, e algumas das suas consequências ambientais.	Os alunos corrigem o guião do documentário com auxílio do professor estagiário. / Correção exposta em word.
Identificar algumas das consequências das alterações climáticas no quotidiano e na saúde dos seres humanos.		

<p>Definir estratégias no quotidiano para a redução do impacto ambiental da actividade humana.</p>	<p>Sintetizar algumas estratégias no quotidiano para reduzir o impacto no meio ambiente.</p>	<p>Os alunos sintetizam o conceito de sustentabilidade e consumo sustentável, e apresentam soluções que possam adotar no seu quotidiano para a redução da sua pegada ecológica / Conceito escrito no quadro da sala-de-aula com a orientação do professor estagiário.</p>
--	--	---

Anexo 12 – Planificações referentes à segunda turma

Escola Secundária Dom Dinis, Chelas, Lisboa.		Prof. Estagiário: João de Almeida Barata	
Turma: Segunda	Data: 25 /03 /2022	Ano letivo: 2021/2022	Tempo: 50 minutos
Sumário: A sociedade de consumo contemporânea			
Objetivo geral	Objetivo específico	Momento de aprendizagem / Recursos	
Caracterizar as sociedades de consumo contemporâneas	Explorar as ideias prévias dos alunos sobre a definição de sociedade de consumo.	Os alunos dialogam sobre as suas ideias prévias sobre a sociedade de consumo a partir de uma nuvem de palavras com base na sua resposta ao inquérito. / Nuvem de palavras exposta em powerpoint.	
	Identificar algumas das causas do aumento do consumo nas sociedades contemporâneas.	Os alunos visualizam e dialogam sobre um vídeo de síntese. / Vídeo exposto em powerpoint.	
	Definir o conceito de consumismo, distinguindo-o do conceito de consumo.	Definição escrita no quadro da sala de aula a partir das intervenções dos alunos e com orientação do professor estagiário.	
	Identificar instrumentos de publicidade. Refletir sobre o papel da publicidade e das promoções no aumento do consumo e do consumismo. Identificar e refletir sobre o papel do consumidor na sociedade de consumo e as	Os alunos analisam um folheto publicitário de dois hipermercado, acompanhados pelo professor estagiário. / Exemplares distribuídos pelos alunos. Os alunos visualizam uma campanha publicitária à Black Friday e um vídeo de consumidores a entrarem num estabelecimento comercial. / Campanha publicitária e vídeo expostos em powerpoint.	

suas opções.

Escola Secundária Dom Dinis, Chelas, Lisboa.

Prof. Estagiário: João de Almeida Barata

Turma: Segunda

Data: 30 /03 /2022

Ano letivo: 2021/2022

Tempo: 50 minutos

Sumário: A sociedade de consumo contemporânea

Questão orientadora: O que define uma sociedade de consumo?

Objetivo geral	Objetivo específico	Momento de aprendizagem / Recursos
Caracterizar as sociedades de consumo contemporâneas	Reconhecer que os produtos comprados empregam recursos finitos na sua produção.	Os alunos visualizam e expõem hipóteses interpretativas sobre uma curta-metragem de animação. / Curta-metragem de animação exposta em powerpoint.
	Identificar e refletir sobre o papel do consumidor na sociedade de consumo e as suas opções.	
	Questionar a sustentabilidade do atual modelo de consumo.	Os alunos sintetizam o conceito de sociedade de consumo, acompanhados pelo professor estagiário. / Contributos escritos no quadro da sala de aula.
	Sintetizar o conceito de sociedade de consumo.	
Identificar algumas das principais formas de impacto do quotidiano do homem ao nível ambiental.	Os alunos iniciam o preenchimento de um inquérito sobre a sua pegada ecológica / Inquérito distribuído pelos alunos.	

Trabalho para casa: Calcular a pegada ecológica através de um inquérito.

Turma: Segunda

Data: 1 /04 /2022

Ano letivo: 2021/2022

Tempo: 50 minutos

Sumário: As consequências de um consumo desenfreado.

Objetivo geral	Objetivo específico	Momento de aprendizagem / Recursos
Refletir criticamente sobre a relação entre o ser humano e o meio ambiente no contexto da sociedade de consumo	<p>Identificar o consumismo como característica principal das sociedades de consumo.</p> <p>Refletir sobre o impacto das escolhas dos consumidores ao nível ambiental, através da utilização de recursos e a criação de resíduos.</p> <p>Caracterizar a relação entre o ser humano e o seu meio expressa através da sociedade de consumo.</p>	Os alunos visualizam uma curta-metragem de animação, expõem hipóteses interpretativas e debatem segundo a orientação do professor estagiário. / Curta-metragem de animação exposta em powerpoint.
	Identificar a discrepância atual entre a utilização de recursos e a bio capacidade de os regenerar.	<p>Os alunos exploram e dialogam sobre os conceitos de bio capacidade, pegada ecológica, déficit ecológico e reserva ecológica, acompanhados pelo professor estagiário. / Conceitos expostos em powerpoint.</p> <p>Os alunos analisam o cálculo entre a bio capacidade e a pegada ecológica ao nível mundial e ao nível de alguns países industrializados. / Gráficos expostos em powerpoint e acessíveis em: https://data.footprintnetwork.org/#/countryTrends?cn=5001&type=BCpc,EFCpc</p>
	Identificar algumas das principais	Os alunos analisam comparativamente as pegadas ecológicas de vários países.

formas de impacto do quotidiano do homem ao nível ambiental.	Os alunos dialogam sobre as suas respostas ao inquérito sobre a pegada ecológica.
--	---

Turma: Segunda

Data: 6 /04 /2022

Ano letivo: 2021/2022

Tempo: 50 minutos

Sumário: As alterações climáticas e os impactos do consumo humano.

Objetivo geral	Objetivo específico	Momento de aprendizagem / Recursos
<p>Avaliar o impacto ambiental das sociedades de consumo.</p> <p>Conceitos: alterações climáticas; recursos inesgotáveis; consumo sustentável; sustentabilidade.</p>	Definir o conceito de alterações climáticas.	Diálogo exploratório sobre as ideias prévias dos alunos sobre os conceitos-chave de alterações climáticas, ecossistemas, biomas, alterações climáticas, aquecimento global, combustíveis fósseis e gases com efeito de estufa
	Identificar as alterações climáticas como uma problemática planetária.	Os alunos visualizam um documentário / Jonathan Clay, “A Terra no Limite: a ciência do nosso planeta”, 2021.
	Reconhecer que as alterações climáticas têm causas naturais e antropogénicas.	
	Reconhecer que o planeta dispõe de capacidade limitada para absorver o impacto do consumo humano.	
	Identificar o consumo como uma das principais causas das alterações climáticas, e algumas das suas consequências ambientais.	
Identificar algumas das consequências das alterações climáticas no quotidiano e na saúde dos seres humanos.		

Turma: Segunda

Data: 8 /04 /2022

Ano letivo: 2021/2022

Tempo: 50 minutos

Sumário: As alterações climáticas e os impactos do consumo humano.

Objetivo geral	Objetivo específico	Momento de aprendizagem / Recursos
<p>Avaliar o impacto ambiental das sociedades de consumo.</p> <p>Conceitos: alterações climáticas; recursos inesgotáveis; consumo sustentável; sustentabilidade.</p>	<p>Reconhecer que o planeta dispõe de capacidade limitada para absorver o impacto do consumo humano.</p> <p>Identificar as alterações climáticas como uma problemática planetária.</p> <p>Identificar o consumo como uma das principais causas das alterações climáticas, e algumas das suas consequências ambientais.</p> <p>Identificar algumas das consequências das alterações climáticas no quotidiano e na saúde dos seres humanos.</p>	<p>Os alunos visualizam um documentário / Jonathan Clay, “A Terra no Limite: a ciência do nosso planeta”, 2021.</p> <p>Os alunos dialogam sobre principais conclusões do documentário com a orientação do professor estagiário.</p> <p>Os alunos preenchem o guião de acompanhamento de documentário / Guião de acompanhamento de documentário distribuído pelos alunos.</p> <p>Os alunos corrigem o guião do documentário com auxílio do professor estagiário. / Correção exposta em word.</p>
<p>Definir estratégias no quotidiano para a redução do impacto ambiental da actividade humana.</p>	<p>Sintetizar algumas estratégias no quotidiano para reduzir o impacto no meio ambiente.</p>	<p>Os alunos sintetizam o conceito de sustentabilidade e consumo sustentável e apresentam soluções que possam adotar no seu quotidiano para a redução da sua pegada ecológica / Conceito escrito no quadro da sala-de-aula com a orientação do professor estagiário.</p>

Anexo 13 – Guião de acompanhamento de documentário



Nome: _____ Turma: _____ Data: ____/____/____

Título: _____

Documentário

Ano: _____

Narrador: _____

1. Associa os conceitos (números) às suas definições (letras) na tabela em baixo. Cada conceito associa-se a uma única definição.

- A. Antropoceno
- B. Poluição do ar
- C. Desflorestação
- D. Alterações climáticas
- E. Gases de estufa
- F. Holoceno

A	_____
B	_____
C	_____
D	_____
E	_____
F	_____

1. Intervenções que resultam na conversão de florestas para usos não florestais, tal como zonas de pasto. Libertam o Dióxido de Carbono armazenado.

2. Período geológico marcado por uma variação pequena da temperatura planetária, que se iniciou há 10.000 anos.

3. Gases naturalmente presentes na atmosfera da terra, ou presentes devido à atividade humana. Absorvem a radiação solar, impedindo o calor de sair da atmosfera, causando o aumento das temperaturas.

4. Alta concentração de gases poluentes emitidas pelas atividades industriais ou o tráfego automóvel que pode causar doenças respiratórias.

5. Novo período geológico marcado pelo impacto da atividade humana nos ecossistemas do planeta.

6. Variações intensas do clima num curto espaço de tempo, provocadas pelo homem, ou não.

2. Classifica as seguintes frases como (V) verdadeiras ou (F) falsas.

- ___ As alterações climáticas só afetam outras espécies animais.
- ___ O planeta tem limites, que se ultrapassados podem ser perigosos para a humanidade.
- ___ A civilização humana é independente dos ecossistemas do planeta.
- ___ A utilização excessiva de recursos não é um problema para o ser humano.
- ___ A estabilização do clima possibilitou a evolução humana.
- ___ Mais de metade dos oceanos são ativamente pescados.

3. Preenche o quadro utilizando as frases e conceitos indicados em baixo. Relaciona a ação no quotidiano com a sua contribuição para o fenómeno em questão. Identifica-o e às suas consequências.

- Usar muitos plásticos descartáveis
- Liberta Dióxido de Carbono e reduz o seu armazenamento
- Desflorestação
- Aumento dos gases de estufa
- Andar de carro frequentemente
- Diminui a biodiversidade e aumenta a presença de micro-plásticos

Ação no quotidiano	Fenómeno	Consequência
		Aumenta a temperatura do planeta, gerando o degelo e poluindo o ar.
Comer muita carne		
	Poluição do mar	

4. De que forma o que consumimos e como o fazemos pode contribuir para os problemas narrados no documentário? Explica, indicando uma das soluções apresentadas que podem aliviar o nosso impacto no planeta.

Anexo 14 – Correção do Guião de acompanhamento de documentário



Nome: _____ Turma: _____ Data: __/__/____

Título: **A terra no limite: A ciência do nosso planeta**

Documentário

Ano: **2021**

Narrador: **David Attenborough (Naturalista britânico)**

1. Associa os conceitos (números) às suas definições (letras) na tabela em baixo. Cada conceito associa-se a uma única definição.

A. Antropoceno	1. Intervenções que resultam na conversão de florestas para usos não florestais, tal como zonas de pasto. Libertam o Dióxido de Carbono armazenado.
B. Poluição do ar	2. Período geológico marcado por uma variação pequena da temperatura planetária, que se iniciou há 10.000 anos.
C. Desflorestação	3. Gases naturalmente presentes na atmosfera da terra, ou presentes devido à atividade humana. Absorvem a radiação solar, impedindo o calor de sair da atmosfera, causando o aumento das temperaturas.
D. Alterações climáticas	4. Alta concentração de gases poluentes emitidas pelas atividades industriais ou o tráfego automóvel que pode causar doenças respiratórias.
E. Gases de estufa	5. Novo período geológico marcado pelo impacto da atividade humana nos ecossistemas do planeta.
F. Holoceno	6. Variações intensas do clima num curto espaço de tempo, provocadas pelo homem, ou não.

A 5
B 4
C 1
D 6
E 3
F 2

2. Classifica as seguintes frases como (V) verdadeiras ou (F) falsas.

- F As alterações climáticas só afetam outras espécies animais.
- V O planeta tem limites, que se ultrapassados podem ser perigosos para a humanidade.
- F A civilização humana é independente dos ecossistemas do planeta.
- F A utilização excessiva de recursos não é um problema para o ser humano.
- V A estabilização do clima possibilitou a evolução humana.
- V Mais de metade dos oceanos são ativamente pescados.

3. Preenche o quadro utilizando as frases e conceitos indicados em baixo. Relaciona a ação no quotidiano com a sua contribuição para o fenómeno em questão. Identifica-o e às suas consequências.

- Usar muitos plásticos descartáveis
- Liberta Dióxido de Carbono e reduz o seu armazenamento
- Desflorestação
- Aumento dos gases de estufa
- Andar de carro frequentemente
- Diminui a biodiversidade e aumenta a presença de micro-plásticos

Ação no quotidiano	Fenómeno	Consequência
Andar de carro frequentemente	Aumento dos gases de estufa	Aumenta a temperatura do planeta, gerando o degelo e poluindo o ar.
Comer muita carne	Desflorestação	Liberta Dióxido de Carbono e reduz o seu armazenamento
Usar muitos plásticos descartáveis	Poluição do mar	Diminui a biodiversidade e aumenta a presença de micro-plásticos

4. De que forma o que consumimos e como o fazemos pode contribuir para os problemas narrados no documentário? Explica, indicando uma das soluções apresentadas que podem aliviar o nosso impacto no planeta.

Anexo 15 – Cartaz do Dia de Sensibilização Ambiental



EDUCAÇÃO

AEDD
agrupamento
de escolas
do 1.º, 2.º, 3.º e 4.º
anos

Núcleo de
Estágio em
História



Atividades no âmbito da educação ambiental

22 de Abril de 2022

Dia da Terra

Palestra de sensibilização: “Árvores pela Vida”

Limpeza do espaço circundante

Plantação de duas árvores de turma (D9ºA e D9ºB)

Com o apoio do Centro Interpretativo de Monsanto (Câmara Municipal de Lisboa):

Francisco d'Oliveira Raposo (Assistente técnico)

Helena Ramos (Engenheira)

Anexo 16 – Planificação do Dia de Sensibilização Ambiental



**REPÚBLICA
PORTUGUESA**

EDUCAÇÃO

AEDD
agrupamento
de escolas
d.dinis, lisboa
171384

Núcleo de Estágio de História (2021-2022)

Organizador João de Almeida Barata com a colaboração de Ana Isabel Fernandes

História, Cidadania e Desenvolvimento e Espanhol – D9A e D9B

História A – flexibilidade curricular Educação para a Cidadania – Sustentabilidade – 11H2 e 12H2

Dia de Sensibilização no âmbito da Educação Ambiental

Se a prática da cidadania constitui um processo participado, a escola constitui um espaço excelente para a aprendizagem e o exercício da cidadania porque nela se reflectem preocupações transversais à sociedade, que envolvem diferentes dimensões da educação para a cidadania, a saber: educação para voluntariado, educação ambiental/desenvolvimento sustentável, entre muitos outros.

A Educação Ambiental/Desenvolvimento Sustentável, enfoque deste pequeno projecto, pretende promover um processo de consciencialização ambiental e de mudança de atitudes e de comportamentos face ao ambiente, de forma a preparar os alunos para o exercício de uma cidadania consciente, face às problemáticas ambientais atuais. E neste contexto, é importante que os alunos aprendam a utilizar o conhecimento para interpretar e avaliar a realidade envolvente, para formular e debater argumentos, para sustentar posições e opções, capacidades fundamentais para a participação ativa na tomada de decisões fundamentadas no mundo atual.

In Direção-Geral da Educação, novembro de 2013, Educação para a cidadania – Linhas orientadoras (adaptado)

Objetivos a alcançar com a realização da sessão:

- 1. Alertar os alunos para as alterações climáticas.**

2. Mobilizar os alunos a contribuírem para a redução da sua pegada ecológica individual através de ações práticas, ao caso, preparação do espaço e plantação de uma árvore de turma enquanto esforço conjunto.
3. Sensibilizar os alunos para a conceção dos espaços verdes enquanto parte integrante do recinto escolar e para a importância da sua presença e manutenção (estética e biológica).
4. Incentivar os alunos a considerarem o espaço escolar como seu e contribuírem para a sua conservação.
5. Promover a interdisciplinaridade e estabelecer uma relação com o tema aglutinador “(o Plantador) D. Dinis Vem a Marvila”.

Ações concretas

1. Pequena palestra de sensibilização no âmbito da educação ambiental
2. Limpeza do espaço circundante ao local de plantação.
3. Plantação de uma ou duas árvores seguida da colocação de placa indicativa com elementos biotécnicos, turma e ano).

Nota:

- Os serviços educativos do Parque Florestal de Monsanto foram consultados pelo organizador e garantindo que asseguram a pequena palestra e acompanham a iniciativa com materiais e árvores (disponibilidade confirmada).
- Data para concretização: 25 de março, 1, 22 ou 29 de abril.

ESDD e Lisboa, 15 de fevereiro de 2022

O estagiário: João José Barata

O orientador de estágio: João de Carvalho Roseiro

A Coordenadora do departamento de CSH e de Cidadania e Desenvolvimento: Maria das Neves

Boto

Anexo 17 – Tabelas de análise de resultados

Anexo 17.1. - Tabela de análise às questões a) *Os alunos demonstraram ter desenvolvido a sua consciência histórica sobre as alterações climáticas?* e b) *Os alunos da primeira turma identificaram a Sociedade de Consumo no século XX como uma das causas das alterações climáticas?* (Primeira turma)

Aluno	1.º inquérito, questão G: <i>O impacto do homem no ambiente é um problema recente?</i>	2.º inquérito, questão 2: <i>Na tua opinião, as alterações climáticas são uma consequência apenas da sociedade do presente? Justifica a tua resposta.</i>	Justificações apresentadas na questão 2
Aluno 1	Sim	Não	“Não, desde [sic] à muito tempo a sociedade tem poluído cada vez mais, causando assim alterações climáticas”
Aluno 2	Sim	Sim	“Sim, porque a alteração climática tem vindo a piorar, por poluímos muito e por [sic] queamos demais da alteração climática”
Aluno 3	Não	Não	“Não do presente porque acho que sempre houve mas atualmente acho que tem sido mais forte”
Aluno 4	Sim	Sim	“Sim porque o Homem com H Grande é egoísta”

Aluno 5	Sim	Sim	Não apresentou justificação.
Aluno 6	Sim	Não	“Não, porque as alterações climáticas vão afetar a geração futura”
Aluno 7	Sim	Não	“Não, pois na minha opinião parte das alterações climáticas são parte do ciclo natural da Terra mas ultimamente a Humanidade tem agravado as alterações climáticas”
Aluno 8	Não	Não	“Não já vem de há muito tempo mas tem vindo a aumentar do dia para dia”
Aluno 9	Não	Não	“Não, porque como as coisas estão hoje em dia, as coisas só tendem a piorar”
Aluno 10	Não	Sim	“Sim porque antigamente não [havia] nada disso como carros petróleo e etc, e agora existe bastante poluição”
Aluno 11	Não	Não	“Não as alterações climáticas [sic] começou a subir da 2.ª Guerra mundial”
Aluno 12	Não	Não	“Não, porque daqui a 50 anos vão-se sentir os efeitos climáticos se nós não tomarmos medidas”
Aluno 13	Não	Não	“Não, pois guerras passadas também alteraram as alterações climáticas”
Totais	em Sim – 46%	Sim – 30%	

percentagem	Não – 54%	Não – 70%	
-------------	-----------	-----------	--

Anexo 17.2. - Tabela de análise às questões a) *Os alunos demonstraram ter desenvolvido a sua consciência histórica sobre as alterações climáticas?* e b) *Os alunos da primeira turma identificaram a Sociedade de Consumo no século XX como uma das causas das alterações climáticas?* (Segunda turma)

Aluno	1.º inquérito, questão G: <i>O impacto do homem no ambiente é um problema recente?</i>	2.º inquérito, questão 2: <i>Na tua opinião, as alterações climáticas são uma consequência apenas da sociedade do presente? Justifica a tua resposta.</i>	Justificações apresentadas na questão 2
Aluno 1	Sim	Não	“Não só do presente mas também o passado”
Aluno 2	Não	Não	“Não na minha opinião isto já vem dos nossos antepassados por exemplo no século XIII a revolução industrial”
Aluno 3	Não	Não	“Não, as alterações climáticas estão cada vez mais presentes mas não são de uma consequência do presente ou seja, para termos chegado a este ponto são ações que vêm do passado”
Aluno 4	Sim	Não	“Não, as alterações climáticas são também consequência para o futuro porque depois é muito complicado futuramente tentar mudar

			algo sobre o mesmo”
Aluno 5	Sim	Não	“Não, pois já no passado havia”
Aluno 6	Sim	Sim	“Basicamente, pois foi a partir dela que as coisas pioraram”
Aluno 7	Sim	Não	“Não, já vem de [sic] à muito tempo só que agora tem vindo a aumentar”
Aluno 8	Sim	X	“Também vêm do passado como as guerras mundiais que causaram uma grande impacto a nível ambiental”
Aluno 9	Sim	Sim	“Sim, porque a nova geração e as novas tecnologias tem destruído cada vez mais o meio ambiente”
Aluno 10	Não	Sim	“Sim mas ao mesmo tempo não porque já vem de trás e isso é um problema dos nossos antepassados e ao longo do tempo foi piorando”
Aluno 11	Não	Não	“Não, as alterações climáticas têm origem em gerações passadas que nos deixaram este problema”
Aluno 12	Não	Sim	“Sim, porque antigamente as pessoas não tinham muitas possibilidades para mais e hoje em dia temos mas não aproveitamentos da melhor maneira”
Aluno 13	Sim	Não	“Não, porque a poluição já vem à muito tempo, por exemplo as máquinas a vapor e muito mais”
Totais em	Sim – 62%	Sim – 30%	

percentagem	Não – 38%	Não – 70%	
-------------	-----------	-----------	--

Anexo 17.3. – Tabela de análise à questão c) *Os alunos apresentaram um maior grau de sensibilização face às alterações climáticas?* (Primeira turma)

<i>Numa escala de 1 (muito pouco) a 5 (muito) qual é a importância que dás às alterações climáticas/impacto do homem no ambiente? Justifica a tua resposta.</i>		
Aluno	1.º inquérito, questão H	2.º inquérito, questão 4
Aluno 1	4	3
Aluno 2	5	5
Aluno 3	4	4
Aluno 4	4	4
Aluno 5	3	5
Aluno 6	4	4
Aluno 7	1	3
Aluno 8	2	4
Aluno 9	4	4
Aluno 10	5	5
Aluno 11	5	5
Aluno 12	4	5
Aluno 13	4	2

Totais em percentagem	5 – 23%	5 – 38%
	4 – 54%	4 – 38%
	3 – 8%	3 – 15%
	2 – 8%	2 – 8%
	1 – 8%	1 – 0%

Anexo 17.4. – Tabela de análise à questão c) Os alunos apresentaram um maior grau de sensibilização face às alterações climáticas? (Segunda turma)

<i>Numa escala de 1 (muito pouco) a 5 (muito) qual é a importância que dás às alterações climáticas/impacto do homem no ambiente? Justifica a tua resposta.</i>		
Aluno	1.º inquérito, questão H	2.º inquérito, questão 4
Aluno 1	4	4
Aluno 2	4	4
Aluno 3	5	5
Aluno 4	5	3
Aluno 5	4	4
Aluno 6	4	5
Aluno 7	5	5
Aluno 8	4	4
Aluno 9	5	5
Aluno 10	5	5
Aluno 11	4	4
Aluno 12	3	3
Aluno 13	5	3

Totais em percentagem	5 – 46%	5 – 38%
	4 – 46%	4 – 38%
	3 – 8%	3 – 23%
	2 – 0%	2 – 0%
	1 – 0%	1 – 0%

Anexo 17.5. – Tabela de análise comparativa à questão d) *Os alunos demonstraram ter refletido sobre o seu consumo e o impacto das suas escolhas de consumo?*

2.º inquérito, questão 3.1.: <i>Nos últimos meses, houve alguma vez em que tenhas questionado se necessitavas de um produto, antes de o comprares?</i>			
Primeira turma		Segunda turma	
Aluno 1	Sim	Aluno 1	Sim
Aluno 2	Sim	Aluno 2	Sim
Aluno 3	Sim	Aluno 3	Sim
Aluno 4	Sim	Aluno 4	Sim
Aluno 5	Não	Aluno 5	Sim
Aluno 6	Sim	Aluno 6	Sim
Aluno 7	Sim	Aluno 7	Sim
Aluno 8	Sim	Aluno 8	Sim
Aluno 9	Não	Aluno 9	Sim
Aluno 10	Sim	Aluno 10	Sim
Aluno 11	Sim	Aluno 11	Sim
Aluno 12	Sim	Aluno 12	Sim
Aluno 13	Sim	Aluno 13	Sim

Totais em percentagem	Sim – 85% Não – 15%	Totais em percentagem	Sim – 100% Não – 0%
-----------------------	------------------------	-----------------------	------------------------

Anexo 17.6. – Tabela de análise à questão d) *Os alunos demonstraram ter refletido sobre o seu consumo e o impacto das suas escolhas de consumo? (Primeira turma)*

Aluno	1.º inquérito, questão D: <i>Quando faço uma compra penso nos recursos que foram necessários para fazer aquele bem.</i>	2.º inquérito, questão 3.2.: <i>Nos últimos meses, houve alguma vez em que tenhas pensado na quantidade de recursos necessários para criar o produto que ias comprar e no seu impacto ambiental?</i>
Aluno 1	Sim	Não
Aluno 2	Não	Não
Aluno 3	Não	Não
Aluno 4	Sim	Não
Aluno 5	Não	Não
Aluno 6	Sim	Não
Aluno 7	Não	Sim
Aluno 8	Sim	Não
Aluno 9	Não	Não
Aluno 10	Não	Não
Aluno 11	Sim	Sim
Aluno 12	Sim	Não

Aluno 13	Não	Sim
Totais em percentagem	Sim – 46% Não – 54%	Sim – 23% Não – 77%

Anexo 17.7. – Tabela de análise à questão d) *Os alunos demonstraram ter refletido sobre o seu consumo e o impacto das suas escolhas de consumo?* (Segunda turma)

Aluno	1.º inquérito, questão D: <i>Quando faço uma compra penso nos recursos que foram necessários para fazer aquele bem.</i>	2.º inquérito, questão 3.2.: <i>Nos últimos meses, houve alguma vez em que tenhas pensado na quantidade de recursos necessários para criar o produto que ias comprar e no seu impacto ambiental?</i>
Aluno 1	Não	Não
Aluno 2	Não	Sim
Aluno 3	Sim	Sim
Aluno 4	Sim	Não
Aluno 5	Sim	Não
Aluno 6	Sim	Não
Aluno 7	Sim	Não
Aluno 8	Não	Não
Aluno 9	Não	Sim
Aluno 10	Não	Não
Aluno 11	Não	Não
Aluno 12	Sim	Não

Aluno 13	Não	Não
Totais em percentagem	Sim – 46% Não – 54%	Sim – 23% Não – 77%