

Relatório de Estágio apresentado para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ensino da História e da Geografia no 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário realizado sob a orientação científica de Professora Doutora Raquel Henriques, Professor Doutor Fernando Martins, Professora Dr. Helena Neto e Professora Dr. Isabel Alves.

AGRADECIMENTOS

A etapa que agora termina só foi possível graças ao empenho, à dedicação à curiosidade e ao interesse que os professores orientadores, aula após aula, foram despertando em mim.

Agradeço à Professora Doutora Raquel Henriques, pelos profícuos comentários, esclarecimentos e sugestões.

À Professora Helena Neto pela forma carinhosa com que me recebeu na sua escola e pelo apoio científico.

À Professora Isabel Alves pela confiança e pela partilha de experiências.

Ao Professor Doutor Fernando Martins pela dedicação e exigência, pela revisão crítica do texto e pelos incentivos constantes.

O apoio prestado por todos os orientadores permitiu desenvolver um trabalho mais sólido e mais adaptado à complexa realidade das escolas.

Às direcções das Escolas Secundárias Miguel Torga e Seomara da Costa Primo pela oportunidade que me deram de realizar a prática de ensino supervisionada em ambientes excepcionais.

Aos alunos das turmas J e I do 11º ano da Escola Secundária Miguel Torga e aos alunos turmas 2 e 3 do 11º ano da Escola Secundária Seomara da Costa Primo.

Quero também agradecer aos meus pais, familiares e amigos próximos, o incondicional apoio e afecto que desde sempre demonstraram.

A todos os que directa ou indirectamente contribuíram para a realização deste relatório a minha sincera gratidão.

PROMOÇÃO DA EDUCAÇÃO INTERCULTURAL: O CONTRIBUTO DA DIVERSIDADE CULTURAL DOS ALUNOS NO PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM NAS DISCIPLINAS DE HISTÓRIA E GEOGRAFIA

ANA BRITES DE SOUSA MELO ROLÃO

RESUMO

Este relatório descreve a Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Ensino da História e da Geografia no 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário, incide sobre as actividades desenvolvidas nas turmas 11º J da escola Secundária Miguel Torga e 11º 2 e 3 da Escola Secundária Seomara da Costa Primo, no ano lectivo de 2010/2011.

O relatório está dividido em duas partes. Na primeira faz-se uma breve apresentação do tema central do trabalho – Educação Intercultural – onde se tentam definir de alguns conceitos chave e se traça uma evolução das práticas relativas à educação intercultural em Portugal. Na segunda, descrevem-se algumas experiências de ensino-aprendizagem desenvolvidas durante a Prática de Ensino Supervisionada bem como uma reflexão sobre a sua aplicação e vivência do estagiário nas escolas.

A multiculturalidade dos alunos das referidas turmas permitiu a aplicação de estratégias que promoveram a educação intercultural e os seus princípios orientadores, como a igualdade de oportunidades, a reflexão crítica ou a coesão social.

PALAVRAS-CHAVE: Educação intercultural, multiculturalismo, ensino-aprendizagem, História, Geografia, ensino.

ABSTRACT

This report describes the Supervised Teaching Practice integrated in the Mestrado em Ensino da História e da Geografia no 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário, that focuses on activities developed in the classes 11º J from Escola Secundária Miguel Torga and 11º 2 and 3 from Escola Secundária Seomara da Costa Primo.

The report is divided in two parts, the first one is a brief presentation of the central theme of the work – Intercultural Education, which attempt to define some key concepts and make an evolution in the practices of the intercultural education in Portugal. The second describes the most relevant experiences of teaching and learning, developed during the internship, as well as a reflection on their application and experience of trainee in schools.

Students multiculturalism allowed the application of strategies that promote intercultural education and its guidelines, such as equal opportunities, critical reflection and social cohesion.

KEYWORDS: Intercultural Education, multiculturalism, teaching and learning, History, Geography, education.

ÍNDICE

Introdução	1
Capítulo I: Educação Intercultural - Enquadramento teórico e fundamentação	4
I. 1. A Cultura e a Aculturação.....	4
I 2. O Multicultural e a Interculturalidade	7
I. 3. Evolução dos Modelos Educativos.....	9
I. 4. Em Portugal	13
Capítulo II: Prática de Ensino Supervisionada - História	15
II. 1. Objectivos da educação Histórica	15
II. 2. Enquadramento e Caracterização da Escola Secundária Miguel Torga.	16
II. 3. Caracterização da turma 11º J.	18
II. 4. Descrição e Análise das actividades lectivas e não-lectivas desenvolvidas na Prática de Ensino Supervisionada de História.....	24
1. O Tempo do Grande Comércio Oceânico; o Mercantilismo	25
2. A Filosofia das luzes: Humanismo e Tolerância	27
3. Portugal – O Projecto Pombalino de Inspiração Iluminista	28
4. Visita de estudo à Baixa de Lisboa	30
5. Outras Actividades.....	33
Capítulo III: Prática de Ensino Supervisionada – Geografia	34
III. 1. Objectivos da educação Geográfica	34
III. 2. Enquadramento e Caracterização da Escola Secundária Seomara da Costa Primo.	35
III. 3. Caracterização das turmas 11º 2 e 11º 3.	37
III. 4. Descrição e Análise das actividades lectivas e não-lectivas desenvolvidas na Prática de Ensino Supervisionada de Geografia	44
1. Jogo de Memória “Educação para Todos” e Debate silencioso sobre temas abordados no Jogo de memória “Educação para todos”.....	44

2. PORDATA	47
3. Expansão das Áreas Urbana	49
4. Áreas Metropolitanas de Lisboa e Porto	51
5. Sessão com a Arq. ^a Paula Moucheira	53
6. Simulação de um debate público sobre a intervenção no espaço urbano – decisão de construção de uma infra-estrutura	54
7. Outras actividades e relação com a comunidade educativa.....	55
Capítulo IV: Notas Finais	57
Bibliografia	64
Anexos	68

INTRODUÇÃO

Portugal, país que outrora se assumiu como um país de emigrantes é agora um país de acolhimento. Essa alteração tornou necessário que as estruturas políticas, económicas e sociais, se fossem adaptando à nova realidade. A educação surge, neste contexto, como um sector onde essa reformulação nos parece ter sido insuficiente, parecendo-nos ser necessário proceder a alterações com vista a melhorar não só o processo ensino-aprendizagem mas também a preparar os alunos para um mundo cada vez mais global e competitivo.

A diversidade cultural tem vindo a assumir um lugar de destaque no panorama educativo nacional. Esta evidência começou a fazer-se sentir ainda nos anos 90 do século XX, mas é neste novo milénio que as perspectivas multi e interculturais vão, decerto, conhecer um desenvolvimento e um interesse acrescido por parte de profissionais e investigadores.

Por se considerar urgente uma intervenção na educação, no sentido de formar cidadãos civicamente responsáveis e defensores da democracia, partiu-se dos conceitos de multiculturalidade e interculturalidade, para estabelecer uma relação com os programas curriculares das disciplinas de História e Geografia e para promover estes valores na construção das actividades propostas dentro e fora da sala de aula.

Com base nos conceitos que adiante exploraremos, optou-se apenas por utilizar o termo educação intercultural no título do relatório, pois entende-se que a aplicação dos princípios subjacentes a este conceito, deverá promover uma relação profícua entre a unidade e a diversidade de culturas presentes não só na escola mas em toda a sociedade.

O relatório que agora se apresenta resulta do exercício da prática de ensino supervisionada (PES), integrado na componente não lectiva do mestrado de Ensino da História e da Geografia no 3ºCiclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, que decorreu no ano lectivo de 2010/2011. O trabalho ocorreu em dois momentos: uma primeira fase, de meados de Setembro a fins de Janeiro, na Escola Secundária Miguel Torga (Monte Abraão, Sintra), dedicada à disciplina de História, sob a orientação da Professora Helena Neto; e, uma segunda fase, até ao final de Maio dedicada à disciplina da Geografia, sob a orientação da professora Isabel Alves, na Escola Secundária Seomara da Costa Primo (Venteira, Amadora).

A preparação das aulas assistidas foi, sempre que possível, feita a partir de estratégias e materiais que proporcionassem uma reflexão mais ou menos implícita sobre preocupações acerca da – interculturalidade, tentando estabelecer-se uma relação entre o tema base e os conteúdos programáticos em cada disciplina. Esta relação permitiu suscitar nos alunos algumas questões que de outra forma, dificilmente seriam abordadas. Apesar de as aulas assistidas terem sido o principal foco de atenção, foram desenvolvidas várias actividades nas duas escolas; umas já previamente planeadas, outras resultantes de propostas da nossa responsabilidade.

O tema desenvolvido, de toda a pertinência e actualidade, resultou do prévio interesse pessoal, da curiosidade suscitada pela partilha de experiências por parte da Professora Doutora M^a. do Carmo Vieira da Silva durante as suas aulas de Educação e Multiculturalismo, acrescido pelas condições favoráveis encontradas nas escolas. Fruto da localização da área em que se inserem, ambas apresentam uma população escolar bastante heterogénea do ponto de vista sociocultural, pelo que a proporção de alunos provenientes ou com ascendência em outros países é elevada. Esta situação constatou-se em todas as turmas em que se desenvolveu a prática de ensino supervisionada o que enriqueceu algumas das actividades postas em prática.

A diversidade cultural dos alunos é assim vista como um factor potenciador de enriquecimento, quer por permitir uma educação onde interagem indivíduos com experiências sociais múltiplas, quer por desenvolver competências para viver e conviver com o diferente.

O relatório está estruturado em duas partes: na primeira, ainda que de forma muito sucinta, procura-se contextualizar teoricamente o tema apresentado e o estado da arte; na segunda apresentam-se as práticas de ensino supervisionado, primeiro na área da História e depois na área da Geografia. Enumeram-se os principais objectivos do ensino em cada uma das áreas e faz-se uma rápida apresentação de cada uma das escolas e das turmas em que se leccionou. A caracterização foi direccionada para o tema em estudo tendo, os questionários aplicados, permitido traçar o perfil académico e familiar dos alunos bem como a forma como os alunos viam/desejavam que fosse a sua escola multicultural. Incluem-se ainda descrições e análises de cada uma das aulas assistidas leccionadas e de outras actividades realizadas, cujos materiais se reuniram em anexo.

Com a elaboração deste relatório conclui-se a primeira fase da formação para a docência. Foi uma etapa propiciadora de experimentação, de discussão e também de reflexão sobre a docência e a aprendizagem. Para o futuro, espera-se ter a oportunidade de aprofundar esta temática e de por em prática as aprendizagens alcançadas, de acordo com as situações reais e os contextos específicos encontrados.

Capítulo I: Educação Intercultural – Enquadramento teórico e fundamentação

I. 1. A CULTURA E A ACULTURAÇÃO

O ponto de partida para o desenvolvimento da problemática da interculturalidade é a existência de *cultura*. Associado inicialmente à actividade agrícola e ao trabalho rural, este termo foi adquirindo novos significados, desenvolvidos através da associação do termo à noção de “estado da coisa” e “cultura da terra/natureza, cultura do espírito”. Já no século XVIII os franceses consideraram a cultura como uma característica distintiva da humanidade, definindo-a, tal como refere Ferreira (2003: 23), como «*a soma dos saberes acumulados e transmitidos pela humanidade, considerada na sua universalidade*». No entanto, estes vão associar o conceito de cultura ao de civilização. Vários serão os investigadores que ao longo dos anos irão tentar definir cultura, cada um com sua perspectiva, de entre os quais se enumera Taylor que se assume na obra *Primitive Culture*, de 1871, como o primeiro estudioso da cultura de um modo sistémico, isto é, em todos os tipos de sociedade, sob todas as suas componentes materiais, espirituais etc.

O termo cultura é dos mais difíceis de definir dentro das ciências sociais tendo o seu significado sofrido alterações segundo a Geografia, o período da História, e o contexto político, social e económico em que se insere o estudo.

Actualmente, tal como refere Neto (2002:14) «*a cultura é um fenómeno complexo, dinâmico (...) em que se incluem tradições que nos indicam o que no passado funcionou*». Segundo a reflexão de Caria (2008: 751) o conceito de cultura apoia-se em três pressupostos:

- “*A cultura como actividade humana deixou de ser concebida como oposta a determinações naturalistas ou idealistas, passando a conter as dualidades: inato/adquirido, fazer/pensar e constrangimento/ liberdade;*
- *A cultura tem hoje um valor predominantemente descrito, e não normativo ou hierárquico, resultado da sua dissociação, por influência do romantismo, do conceito evolucionista e iluminista de civilização;*
- *A cultura é concebida, tendencialmente, como uma actividade predominantemente contextual, e não universalista, por influência da crítica pós-moderna às relações entre poder e cultura.”*

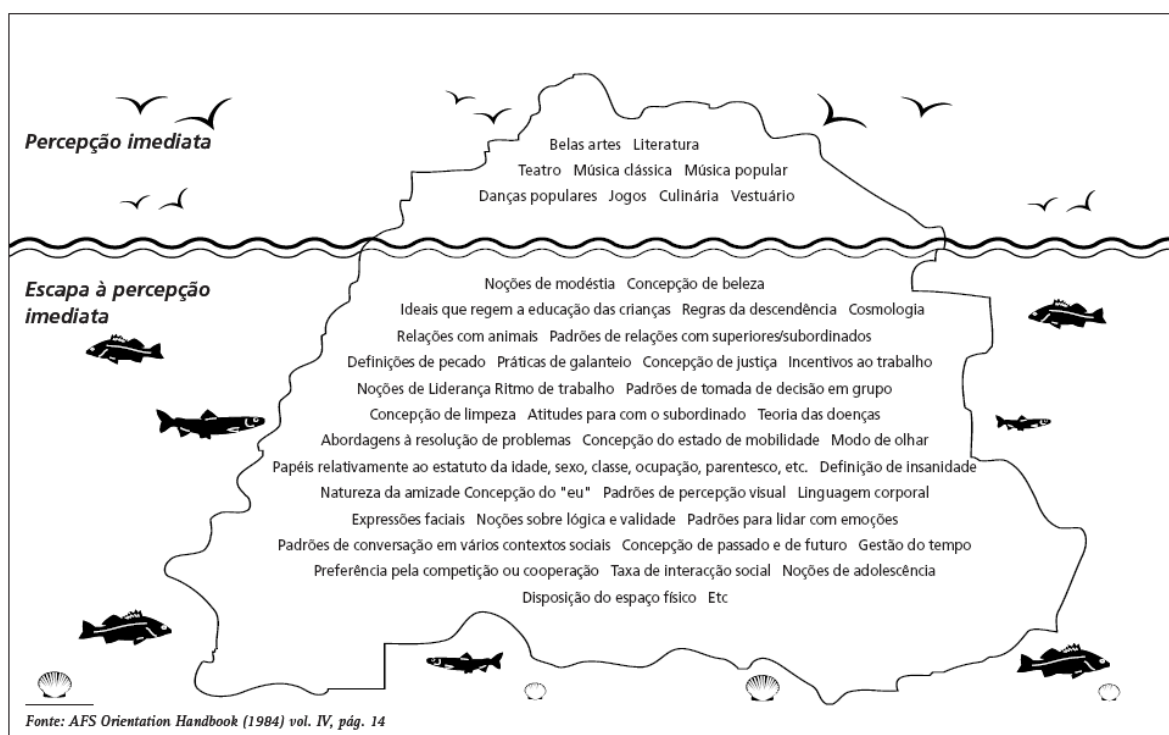
Na Nova Enciclopédia Larousse (1997: 2135) define-se cultura como o «conjunto das estruturas sociais e das manifestações artísticas, religiosas e intelectuais que definem um grupo ou sociedade em relação às outras. (...)». A esta noção encontramos hoje, dezenas de associações que surgiram com a evolução do próprio conceito e com a necessidade de explicação de inúmeros fenómenos antropológicos; é o caso de “cultura dominante”, “cultura de escola”, “cultura de massas” e de “cultura operária”.

Cultura é, portanto, algo que existe associado a um contexto, ou seja pressupõe sempre a existência de diversas culturas. Segundo Leite (2002: 124) «(...) cada indivíduo é portador de uma cultura que o identifica e o distingue, e que abrange o conjunto de atitudes e de comportamentos característicos de um grupo social. Por outro lado, cada indivíduo possui uma característica intercultural, na medida em que pertence a diferentes grupos, cada um deles portador de uma microcultura». Se concordarmos com a ideia de que cada grupo cultural apresenta diversas culturas na sua identidade, estamos automaticamente a rejeitar o monoculturalismo.

Esta análise leva-nos também a clarificar o conceito de *aculturação* que, segundo Sam e Berry (2006), tem a sua essência no conceito de cultura. Aculturação pode ser confundida com *enculturação*, daí que seja necessário diferenciá-los. Para Neto (2002: 245) «a enculturação é o processo que liga o desenvolvimento das pessoas aos seus contextos culturais, ao passo que a aculturação é um processo por que passam as pessoas frequentemente já na idade adulta, em reacção a uma mudança de contexto cultural. A aculturação é uma mudança cultural suscitada pelo contacto com outras culturas».

De acordo com Abdallah-Pretceille (2005, citado em Pereira, 2010: 13), a aculturação deve distinguir-se da mudança cultural e da assimilação. A autora refere que os estudos relativos à aculturação se preocupam essencialmente com o impacto das culturas dominantes sobre as culturas minoritárias, negligenciando o processo inverso e limitando a análise às relações verticais, ou seja, os contactos entre os diferentes grupos e subculturas que compõem as sociedades. Tais limitações conferiram à aculturação uma conotação pejorativa e até negativa, sem nenhuma validade sociológica ou antropológica, uma vez que todos os indivíduos são confrontados segundo modalidades e circunstâncias diferentes com o processo de aculturação.

Se é muito difícil definir cultura, quando a associamos aos jovens, a tarefa torna-se ainda mais complicada. *O modelo do Icebergue* (Figura 1), apresentado pela AFS Intercultural Programs (1984: 14, citado em Gillert, 2001: 19) traduz bem esta complexidade, expressando a ideia de que existem aspectos da nossa cultura que dificilmente são revelados aos outros ou que nós próprios desconhecemos. De acordo com Gillert (2001: 20) «*o modelo do icebergue demonstra que os aspectos visíveis da cultura não são senão expressões dos aspectos invisíveis. Este modelo coloca igualmente em evidência a dificuldade de compreender os indivíduos com condicionantes culturais – porque se podemos alcançar os aspectos visíveis do “nosso icebergue”, é mais difícil identificar as bases*». Com a expansão da sociedade global, as diferenças culturais, sobretudo nos jovens, podem ser ainda mais difíceis de detectar.



Fonte: Mochila Pedagógica sobre Interculturalidade; Conselho da Europa e Comissão Europeia; 2001.

Figura 1. Conceito de Cultura sob a perspectiva do Icebergue.

A educação intercultural pode ajudar a clarificar esta busca de identidade, já que procura, antes de mais, que o indivíduo esteja consciente da parte oculta do seu próprio icebergue e que seja capaz de falar acerca disso com os outros, com a finalidade de melhor se compreender e encontrar pontos em comum com outras pessoas, culturas, sociedades...

I. 2. O MULTICULTURAL E A INTERCULTURALIDADE

Segundo a publicação *UNESCO Guidelines on Intercultural Education* (2006: 17) os conceitos de multicultural e intercultural não são sinónimos um do outro. Assim, por multicultural entende-se a «*culturally diverse nature of human society. It not only refers to elements of ethnic or national culture, but also includes linguistic, religious and socio-economic diversity*», enquanto que o intercultural é apresentado como um conceito dinâmico e que diz respeito às «*relations between cultural groups. It has been defined as the existence and equitable interaction of diverse cultures and the possibility of generating shared cultural expressions through dialogue and mutual respect*». Estes dois conceitos estão profundamente ligados já que sem multiculturalidade não faria sentido falar em interculturalidade. Este último surge então do diálogo entre culturas pertencentes a uma mesma comunidade que pode ser local, nacional ou global.

A Educação multicultural parte das aprendizagens sobre outras culturas, de forma a produzir a aceitação ou, pelo menos, a promover a tolerância dessas culturas; já a Educação Intercultural visa ir além da coexistência passiva; procura alcançar uma forma de desenvolvimento sustentável assente na convivência de indivíduos integrados em sociedades multiculturais, isto através do estímulo da compreensão, do respeito e do diálogo entre os diferentes grupos culturais. Nariz

As exigências educativas e as dificuldades em contexto escolar levam a pensar que, no sentido da integração da cultura minoritária acontecer, esta reflexão teria que ir mais além. Assim, decidiu-se ir para lá da “definição institucional” e aprofundar esta questão através de uma breve pesquisa bibliográfica. Constatou-se que até à década de 1960 vigorou a atitude assimilacionista que preconizava a superioridade da cultura receptora face à cultura minoritária. A partir da década de 70, instituiu-se uma atitude integracionista que pretendia a convivência igualitária das diferentes culturas. Neste sentido, a unidade é baseada na diversidade e não numa uniformização que suprime as diferenças culturais. Perante o respeito por esta diversidade, surge a atitude pluralista que se caracteriza pela valorização dos particularismos das minorias, podendo ou não estes particularismos entrelaçarem-se na teia cultural da cultura receptora.

A multiplicidade da terminologia ligada à educação multicultural, que se encontra na literatura deste tema é diversificada; por isso surgem, entre outros, termos como a educação pluricultural, multirracial, multi-étnica e ética. Este facto realça a

dificuldade que existe em definir este conceito bem como os seus objectivos. A investigação produzida por diversas áreas do conhecimento e em vários países, ou seja, em contextos sociais, culturais e económicos distintos, em muito contribuiu para esta multiplicidade de correntes e formas de implementar uma educação *intercultural*. No entanto, e tal como referem Ferreira (2003) e Silva (2008), os termos multicultural e intercultural estão associados à origem geográfica do respectivo estudo. Assim, a educação multicultural está ligada ao mundo anglo-saxónico enquanto que a educação intercultural estará mais associada ao mundo românico.

Certo é que a educação multicultural surge em contra-ponto à educação monocultural, isto é, opondo-se à já referida atitude assimilacionista. Deste modo, e segundo um dos grandes investigadores desta temática, James Banks (1995), o grande objectivo da educação multicultural era reformar as instituições educativas para que os alunos de diferentes origens culturais, étnicas e sociais pudessem experienciar uma igualdade educativa. O mesmo autor, Banks (1995: 32, citado em Silva, 2008) *«põe em relevo cinco dimensões da educação multicultural: o conteúdo de integração, o processo de construção do conhecimento, a redução do preconceito, a pedagogia para a equidade e o fortalecimento da cultura escolar e da estrutura social»*. A primeira refere-se à integração no currículo de aspectos culturais e étnicos provenientes de diversas culturas. A segunda tem que ver com a construção do conhecimento a partir das várias perspectivas culturais, não havendo uma visão única e exclusivista acerca de um conteúdo. A terceira prende-se com o reconhecimento de atitudes racistas como ponto de partida para a educação de valores, que leva a uma pedagogia para a equidade. Refere-se ao uso dos diferentes aspectos culturais como promotores de rendimento e sucesso escolar. Por último, o fortalecimento da cultura escolar e da estrutura social tem que ver com uma modificação da escola, enquanto instituição social, sensível às características da comunidade escolar.

Como refere Roberto Carneiro (2008:51) *«A realidade pós-moderna elegeu como seu símbolo maior a afirmação do diverso (humano, cultural, religioso, ecológico, linguístico, antropológico). Essa saudável libertação de um ordenamento social, cultural e económico, assente no paradigma de uma máquina industrial, em que todo o futuro se explica por subordinação a condições iniciais pré-estabelecidas, conhece hoje uma deriva resultante da afirmação de um individualismo infrene»*. Assim, promove-se a formação de jovens cidadãos esclarecidos e interessados em viver

numa sociedade pluralista e democrática, onde a noção de interculturalidade é vista como esforço consciente para aceitar as minorias. Neste sentido, Perotti (1997) já havia escrito que a educação intercultural não se limita a reconhecer a diversidade cultural, preconizando que o acto educativo deve dotar o aluno de competências que o levem a agir em matéria de direitos humanos. Por outras palavras, a educação intercultural aponta para uma consciência teórica e prática, em termos de valores e princípios, que assenta na igualdade para lá de quaisquer diferenças.

Por fim, importa ainda referir que o grande objectivo destas abordagens educativas é fortalecer a democracia; e para tal será necessário reformular os modelos de ensino no sentido de os adaptar à realidade multicultural das sociedades actuais, pois só assim se poderá almejar a convivência pacífica, o respeito e uma interacção positiva entre os diferentes grupos culturais.

I. 3. EVOLUÇÃO DOS MODELOS EDUCATIVOS

Ao longo dos anos, a escola e a educação foram sofrendo inúmeras transformações que foram afectando de forma inquestionável os indivíduos e, naturalmente, a sociedade. Nesta evolução, Touraine (1997:86) identifica dois sistemas educativos sobre os quais traça a evolução de um modelo educativo ao serviço da sociedade para um novo modelo centrado no indivíduo. O autor denomina o primeiro caso de *educação clássica* e identifica-lhe três princípios fundamentais: o primeiro seria a «*vontade de libertar a criança dos seus particularismos e de a educar, graças ao seu próprio trabalho e às disciplinas formadoras que lhes eram impostas (...)*»; o segundo é a «*afirmação do valor universal da cultura, ou até da sociedade onde vivia a criança ou jovem adulto estudante. (...) Trata-se de dar à criança o sentido da Verdade, do Bem, do Belo, de lhe mostrar modelos de ciência ou sabedoria, de heroísmo ou de santidade. A educação tanto era moral como intelectual*»; por fim, o terceiro princípio assentava no «*esforço de libertação da tradição e de ascensão para os valores ligados à hierarquia social. Sendo as categorias superiores aquelas que se aproximam mais do universalismo e que melhor se libertam das tradições e das crenças particulares (...)*». O segundo modelo que o autor defende e que, em minha opinião, melhor se enquadra na realidade educativa actual, como em diante justificarei, surge da ideia de uma *escola sujeito*, orientada para a liberdade dos indivíduos, para a comunicação intercultural e para a gestão democrática da sociedade e das suas mudanças. Também nesta perspectiva

o autor enumera alguns princípios: no primeiro a individualização do ensino, isto é, a antiga separação entre a esfera privada e a esfera pública – entre a família e a escola – deve terminar; a escola deve portanto «*formar e reforçar a liberdade do Sujeito pessoal (...)*». O autor reforça ainda a ideia de que «*a criança que chega à escola não é uma tábua rasa sobre a qual o educador vai inscrever conhecimento, sentimentos e valores. Em cada momento da sua vida, a criança tem uma história pessoal e colectiva que apresenta sempre traços particulares (...)*». No segundo princípio, Touraine «*opõe uma educação centrada na cultura de valores da sociedade que educa, a uma educação que atribui uma importância central à diversidade (histórica e cultural) e ao conhecimento do Outro*»; no terceiro princípio, o desejo de «*corrigir a desigualdade das situações e das oportunidades, trazendo uma visão realista e não idealizada das situações colectivas e pessoais (...). Atribui-se assim à escola um papel activo de democratização, tomando em conta as condições particulares nas quais as diferentes crianças são confrontadas com os mesmos instrumentos e os mesmos problemas*».

Esta evolução embora necessária, dificilmente será concluída. A passagem de um modelo em que o indivíduo não só está ao serviço da sociedade como é um reflexo dos valores e da cultura vigente, para uma nova visão de valorização das características individuais de cada um, é um passo de extraordinária importância e aproxima-nos de uma sociedade mais justa e promotora de igualdade de oportunidades.

A *atitude assimilacionista*, referida em Silva (2008), vai ao encontro da ideia de *educação clássica* apresentada em Touraine (1997), pois tal atitude caracteriza-se por uma assimilação do grupo cultural minoritário em relação ao grupo cultural dominante, isto é, as características culturais do grupo minoritário deveriam ser extintas e este deveria adquirir os traços culturais da cultura dominante (Clanet, 1990, citado em Silva, 2008: 24).

Confrontadas com uma crescente heterogeneidade cultural, as escolas passaram a ser vistas como um universo socio-cultural (Gusmão, 2004), que procura dar respostas no sentido de promover a integração e o sucesso dos jovens imigrantes. Lipiansky (1999, citado em Ferreira, 2003: 51) identifica cinco formas de actuação que variam, consoante a situação económica e política do meio em que está inserida a escola. Numa primeira abordagem, a escola considerava a diversidade cultural como um entrave, pelo que as diferenças culturais dos alunos deveriam ser eliminadas através de aulas suplementares. A diversidade cultural era assim encarada como um obstáculo

que era necessário derrubar. Numa fase posterior, surgiram alguns pedagogos que reconheceram a urgência em ter em conta as diferenças culturais dos alunos, deixando esta de ser vista apenas como um problema, para passar a ser utilizada como ponto de reflexão sobre a diversidade cultural, a tolerância, etc. A escola era um local que valorizava as culturas minoritárias e promovia uma pedagogia diferenciada; esta forma de actuação rapidamente levantou algumas críticas, nomeadamente a de que este sistema fechava ainda mais os grupos migrantes, dificultando assim a sua integração. A terceira abordagem defende uma valorização universal dos direitos humanos; para tal procura-se implementar um modelo integracionista em que a escola deverá dar pouco valor às diferenças culturais dos seus alunos, promovendo assim uma ideologia baseada no respeito, independentemente das nacionalidades, credos ou etnias dos indivíduos. A quarta perspectiva, defende o relativismo cultural¹ em que a escola valoriza a cultura de cada aluno e promove a abertura dos alunos à diversidade cultural. A quinta e última abordagem tem em conta a evolução da sociedade europeia e do crescente desenvolvimento do fenómeno de globalização. Os cidadãos devem assim desenvolver competências no sentido de reconhecer a multiplicidade de culturas, ser capaz de derrubar a barreira dos estereótipos e dos preconceitos, conceber a sua própria identidade cultural, e ainda segundo Lipiansky (1999, citado em Ferreira, 2003: 51), «conhecer melhor as instituições, as características sociais, as formas de saber-viver dos diferente países europeus». Por fim, acrescentar-se-ia, que estas preocupações não limitam à Europa; actualmente, verificam-se fluxos de imigração com direcções cada vez mais improváveis, um pouco por todo o mundo. E esta complexificação das sociedades acarreta extraordinários desafios às escolas.

Entende-se, então, que a integração é preferível à assimilação e à marginalização, pois, segundo Araújo (2008:48) «a integração pressupõe a manutenção parcial da identidade cultural do grupo, juntamente com uma participação mais acentuada no seio da sociedade de acolhimento e deve ser entendida numa perspectiva intercultural». Para que esta integração ocorra deverão ser criadas condições mínimas de vida, de modo a minimizar o risco de manifestações de racismo e/ou xenofobia.

¹ «Princípio que afirma que todos os sistemas culturais são intrinsecamente iguais em valor, e que os aspectos característicos de cada um têm de ser avaliados e explicados dentro do contexto do sistema em que aparecem». In Relativismo Cultural. Infopédia; Porto: Porto Editora, 2003-2011. [Consult. 2011-07-05]. Disponível em: www: <URL: [http://www.infopedia.pt/\\$relativismo-cultural](http://www.infopedia.pt/$relativismo-cultural)>.

A educação intercultural deverá contribuir para a extinção do etnocentrismo cultural. Este modelo implica, segundo Vieira (1995:143), *«uma dialéctica em constante contradição: assegurar a diferença e simultaneamente não a sustentar (...). O interculturalismo implica não somente reconhecer as diferenças, não somente aceita-la, mas – e o que é mais difícil, fazer com que elas sejam a origem de uma dinâmica de criações novas, de inovação, de enriquecimentos recíprocos e não de fechamentos e de obstáculos aos enriquecimento pela troca»*.

De acordo com os princípios apresentados pelo Secretariado Entreculturas² podemos destacar alguns princípios chave, relativamente à educação/formação intercultural:

- *«É para todos, tendo em vista a aquisição de competências de comunicação e de relação intercultural;*
- *Os seus objectivos procuram assegurar princípios de justiça social para todos, independentemente da origem, estatuto sócio-económico, ou outros traços identitários;*
- *Envolve dimensões de desenvolvimento pessoal e social (dimensões cognitiva, afectiva, relacional);*
- *Implica capacidade de reflexão crítica sobre a nossa experiência, sobre o contexto e as relações de poder;*
- *Aposta na comunicação aberta e na cooperação entre parceiros»*.

De modo a concretizar este modelo de educação intercultural, o aluno assume o papel central no processo de aprendizagem (Cardoso, 1995), numa escola na qual se inserem *«sujeitos históricos, produtos e produtores de experiências decorrentes da heterogeneidade social e cultural e que resultam de uma construção tanto individual como colectiva»* (Dubet, 1996), e onde é suposto haver uma igualdade de oportunidades de acesso e de sucesso.

Num meio culturalmente diversificado, é altamente provável que existam vários sistemas de valores, várias formas de interpretação da realidade, diversos hábitos e até

² Disponível em: <URL: <http://www.entreculturas.pt/QuemSomos.aspx>> [acedido a 27 de Novembro de 2010]. A equipa que compõe o secretariado Entreculturas, encontra-se integrada desde 2004 no ACIDI – Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural.

diversas formas de agir. É no sentido de harmonizar estas diferenças, que urge a necessidade de implementação de uma educação intercultural.

I. 4. EM PORTUGAL...

A situação geográfica, histórica e as ligações políticas e institucionais de Portugal têm contribuído para um aumento da mobilidade de população; a vontade de construir um país aberto, tolerante e intercultural acarreta grandes, mas interessantes, desafios ao sistema de ensino.

Actualmente, o sistema de ensino em Portugal, pelo menos em termos legislativos, é bastante sensível às questões ligadas à multiculturalidade da população escolar. No entanto, até há década de 70 do século XX vigorou uma atitude assimilacionista em que, *“Portugal, através do seu ‘império colonial’, cedo deu conta da existência de outros povos, com hábitos e usos diferentes dos seus. Na sua visão do Outro, o incomum não era humano”* (Cortesão & Pacheco, 1991: 35, citado em Leite, 2002: 219). No final do século XVIII, na nota justificativa da Portaria 97/A de 8 Abril de 1878 podia ler-se *“educar um indígena, ignorante, rude e asselvajado, despi-lo de todos os preconceitos e viciosos hábitos, bebidos com leite de infância, depurá-lo ao crisol de um regime civilizador e humanitário, para fazer dele um cidadão prestável”*. Será esta a ideologia que ainda hoje paira, com maior ou menor expressão, em alguns indivíduos?

Sendo certo que a integração das pessoas de culturas diferentes não se faz apenas através da sociabilização, foi necessário produzir documentos legais que estimulassem a educação e a formação dos cidadãos, no sentido de os tornar respeitadores e permeáveis a novas culturas. As reformas só surgiram no pós 25 de Abril, como resposta à ânsia pela liberdade, pela democratização das escolas e pela procura de um sistema de ensino que proporcionasse uma aprendizagem de qualidade.

A Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986 marca uma ruptura com o modelo da escola tradicional. A partir dela os discursos passam a ser orientados por ideais de igualdade de oportunidades e de respeito pela diversidade cultural ficando, assim, em

sintonia com alguns acordos internacionais como é o caso da Declaração dos Direitos Humanos³ e da Declaração dos Direitos da Criança⁴.

A adopção desta Lei de Bases surge associada à intensificação do fluxo de entrada de imigrantes africanos, nos 80 e 90 do século XX, que, de acordo com Pires (2010: 52) correspondem a «*cinco migrações diferentes no calendário, na dimensão e na natureza. Os cabo-verdianos, além de mais antigos, são quase vinte vezes mais do que os moçambicanos que, com alguma surpresa, nunca passaram de um pequeno grupo. Os guineenses também eram um pequeno grupo, mas cresceram muito durante os anos 1990, e os santomenses registam o maior aumento já nos anos 2000*». Assim, em 2008 as principais nacionalidades dos imigrantes africanos eram, por ordem decrescente de número de indivíduos, cabo-verdianos, angolanos, guineenses, são-tomenses e Moçambicanos⁵.

O crescente fenómeno do multiculturalismo no interior das escolas e a sensibilidade do então ministro da educação Roberto Carneiro, levaram à criação de entidades como o Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural em 1991⁶ e, já em 1996, o Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas. Várias outras entidades e projectos foram criados desde então. No entanto, será apenas na reforma da Lei de bases do Sistema Educativo que surgirá expressa a intenção de inter-relacionar as diferentes culturas do quotidiano dos alunos com a cultura da escola. Neste sentido destacam-se algumas ideias presentes na, da Lei de Bases do Sistema Educativo de 2005⁷:

“Artigo 2º Princípios Gerais

3- a) O Estado não pode atribuir-se o direito de programar a educação e a cultura segundo quaisquer directrizes filosóficas, estéticas, políticas ou religiosas;

³ Proclamada pela Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas em 10 de Dezembro de 1948.

⁴ Sobretudo enquadrando o Princípio 10º- *A criança deve ser protegida contra as práticas que possam fomentar a discriminação racial, religiosa ou de qualquer outra natureza. Deve ser educada num espírito de compreensão, tolerância, amizade entre os povos, paz e fraternidade universal, e com plena consciência de que deve dedicar as suas energias e aptidões ao serviço dos seus semelhantes.* Proclamada pela Resolução da Assembleia Geral 1386 (XIV), de 20 de Novembro de 1959.

⁵ Dados do INE e SEF disponibilizados em *Portugal: Atlas das Migrações Internacionais*.

⁶ Tal como refere Souta (1997) destacam-se 3 acções: elaboração de uma base de dados para todos os níveis escolares entre 1990 e 95; organização de encontros nacionais e a criação do Projecto de Educação Intercultural.

⁷ Lei nº 49/2005 de 30 de Agosto.

b) O ensino público não será confessional (...);

5- A educação promove o desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas ideias, aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões, formando cidadãos capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva.

Artigo 3º Princípios Organizativos

d) Assegurar o direito à diferença, mercê do respeito pelas personalidades e pelos projectos individuais da existência, bem como da consideração e valorização dos diferentes saberes e culturas.”

Apesar da intenção expressa nos documentos políticos, actualmente a transposição dos ideais de uma educação intercultural para a realidade quotidiana das escolas ainda encontra alguns obstáculos. A operacionalização de medidas que, tal como refere Araújo (2008: 59), levem «*os jovens a conhecer e conviver com a diferença, [a] valorizar capacidades específicas e talentos diversificados, sem requerer de todos exactamente o mesmo, prepara [-los] para desempenhos múltiplos, gerir a resolução de problemas e de conflitos, ressaltando valores consensuais das diferentes culturas e promover o conhecimento mútuo, (...) e a cordialidade cívica*» são aspectos que caracterizam a educação intercultural e que devido a diversos factores ainda não foram alcançados, em algumas escolas do país.

Capítulo II: PES História

II. 1. OBJECTIVOS DA EDUCAÇÃO HISTÓRICA

A História, tal como as restantes ciências sociais, tem sido marginalizada e a sua utilidade é constantemente posta em causa pela sociedade em geral. Tal como Cardona refere (2002:29) «*(...) poderia pensarse que resulta poco útil para la vida cotidiana de un ciudadano médio conocer la génesis y características de Camino de Santiago, y se criticaba la poca operacionalidad de tal conocimiento. Paradójicamente nadie criticaba, en paralelo, que los alumnos tuvieran que aprender el sistema circulatorio de los batracios, la reproducción del ornitorrinco (...), como si ello fuera extremadamente útil para la vida cotidiana del ciudadano médio.*» Esta crítica, ainda que exagerada, põe

em evidência o paradigma das ciências “exactas”, pelo qual se rege actualmente a sociedade. O mesmo autor diz ainda que as ciências sociais não são apenas úteis e necessárias, são «*instructivas, divertidas, amenas y permiten ejercitar de manera idónea la lógica científica, la imaginación, la creatividad y obviamente inciden en la formación de ciudadanos com critério “político”y social*».

O Ensino da História permite o desenvolvimento de uma atitude crítica e reflexiva. Esta é a última das três etapas⁸ que Roldão (1987, citado em Proença 1992: 92) aponta para clarificar o papel da História na formação das crianças e jovens.

Tal como refere Proença (1992:92) «*através do estudo da História o aluno pode adquirir o domínio de métodos de análise de situações. (...) O confronto de diferentes civilizações, culturas e mentalidades permite desenvolver nos alunos perspectivas relativizantes e abrir caminho a atitudes de tolerância face a formas de pensar e de agir diferentes da sua*». Em última análise a aprendizagem da História ajuda o aluno a compreender melhor a sua época, a si próprio e aos outros.

II. 2. ENQUADRAMENTO E CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA SECUNDÁRIA MIGUEL TORGA

A Escola Secundária Miguel Torga localiza-se na freguesia de Monte Abraão, concelho de Sintra, embora a sua área de influência se estenda também à população de Queluz e de Massamá. Estas freguesias apresentam um dinamismo demográfico bastante positivo, com um aumento populacional, entre 1991 e 2001 superior a 10% nas três freguesias acima mencionadas. Ainda assim, segundo, os dados do INE registam-se algumas diferenças do ponto de vista demográfico entre as freguesias; Queluz, surge como a envelhecida (41,5% da população tem mais de 45 anos, 20014) seguida de Monte Abraão e Massamá. Tal como se verifica para o concelho da Amadora, o peso da imigração é considerável no saldo de crescimento positivo da população.

O grau académico da população residente é relativamente baixo. Massamá é a freguesia com maior taxa de população residente que possui um curso superior (12,8%),

⁸ As duas primeiras etapas, referidas por Maria do Céu Roldão são: aprender com entusiasmo factos ocorridos no passado, o que permite ao aluno aumentar e a estruturar as fontes e as referências necessárias para a sua sociabilização e formação de identidade e; o desenvolvimento de hábitos de trabalho, de pesquisa, do gosto pela descoberta levando assim, o aluno ao encontro de novas situações, e ao confronto com as dificuldades vividas por indivíduos de outras épocas, estas experiências desenvolvem a sua capacidade de apreciação e de valorização.

seguida de Monte Abraão com 9,7% e por fim Queluz com apenas 6,4%. Este quadro sócio económico poderá, de certa forma, ser responsável pelo elevado insucesso escolar que a escola tem vindo a conhecer.

A composição da população estudantil traduz as características demográficas do território em que se localiza a escola; temos então, uma população culturalmente diversificada, em que predominam os alunos oriundos, ou com ascendência nos países de língua oficial portuguesa. Em termos socioeconómicos, existem algumas fragilidades no seio das famílias dos alunos, que em parte são responsáveis pela considerável taxa de abandono escolar. Apesar de inferior à média nacional (28.7%; INE), em 2008/2009 existiam 43 alunos em risco de abandono escolar, segundo o Projecto EMA – Estímulo à Melhoria das Aprendizagens⁹. Mas a este juntam-se outros factores identificados no Projecto EMA, como a chegada quase semanal de novos alunos oriundos dos PALOPS, revelando dificuldades de integração provocados pelo insuficiente domínio da Língua Portuguesa e pela conseqüente diferença de idades dos alunos dentro da mesma turma. É outro dos problemas recorrentes falta de recursos humanos.

Para dar uma resposta mais eficiente e rápida, a par do tradicional apoio social que todas as escola dispõem, a Escola Secundária Miguel Torga criou de um gabinete de apoio à família e ao aluno (GAFA) cujo principal objectivo, tal como se lê no sítio da internet da escola, é *“contribuir para o crescimento harmónico do jovem, a nível individual, familiar, escolar e social, no combate a problemáticas complexas, de ordem familiar e/ou social e/ou biológico e/ou cultural, através de uma perspectiva sistémica”*¹⁰. Estas preocupações de ordem social são um dos pilares do Projecto Educativo de Escola (PEE) da Miguel Torga, aprovado em 2009 e, neste contexto, a problemática do multiculturalismo não foi esquecida, pelo que se pode ler, no ponto relativo aos objectivos de inclusão e integração em que a escola pretende *“promover estratégias de integração para alunos estrangeiros e de Língua Portuguesa não*

⁹ O Projecto E.M.A. é promovido pela Fundação Calouste Gulbenkian e tem como objectivo incentivar o aparecimento, o desenvolvimento e a divulgação de projectos inovadores, de qualidade, promovidos por Agrupamentos de Escolas/ Escolas públicas não agrupadas, que fomentem o sucesso dos alunos através da sua participação em actividades devidamente estruturadas e realizadas em parceria com entidades externas à comunidade escolar.

¹⁰ Disponível em: [www: <URL. http://escola.esb3mtmonteabraao.edu.pt/index.php?option=com_content&view=article&id=93:gab-apoio-a-familia-e-ao-aluno&catid=30&Itemid=211>](http://escola.esb3mtmonteabraao.edu.pt/index.php?option=com_content&view=article&id=93:gab-apoio-a-familia-e-ao-aluno&catid=30&Itemid=211) [Consult. 2011-06-25].

Materna” e ainda “sensibilizar a comunidade para o multiculturalismo e a interculturalidade”¹¹.

II. 3. CARACTERIZAÇÃO DA TURMA 11º J¹²

Devido à dificuldade de elaboração e uniformização dos questionários para as duas áreas, ou seja, para a História e para a Geografia, estes apenas foram aplicados no final do mês de Fevereiro, já durante a PES de Geografia. Apesar desta aplicação tardia, não se considera que o trabalho desenvolvido com os alunos ou a relação pedagógica, tenham sido gravemente afectadas, pois a Professora orientadora forneceu logo no início do ano alguns dados do PCT (Projecto Curricular de Turma), e como o acompanhamento das actividades lectivas era feito de forma quase diária, o conhecimento da turma foi sendo feita de forma empírica. Em parte esta situação pode até ser positiva pois é importante que o professor não crie juízos de valor prévios que podem levar a conclusões e formas de actuação precipitadas ou erradas.

Dos 23 alunos, há 5 rapazes. A média de idades dos alunos inquiridos é de 17 anos, tendo o aluno mais novo 15 anos e os dois mais velhos 19. Quanto à naturalidade e à nacionalidade dos alunos verifica-se a existência de apenas 5 alunos não têm naturalidade portuguesa. Todos estes alunos são provenientes de países do grupo dos PALOP¹³ (figura 2, A). Todos os alunos residem relativamente perto da escola, (concelho de Sintra). Tal como se pode observar na figura 2 (B), as freguesias mais referidas são a freguesia onde se localiza a escola, Monte Abraão e Massamá. .

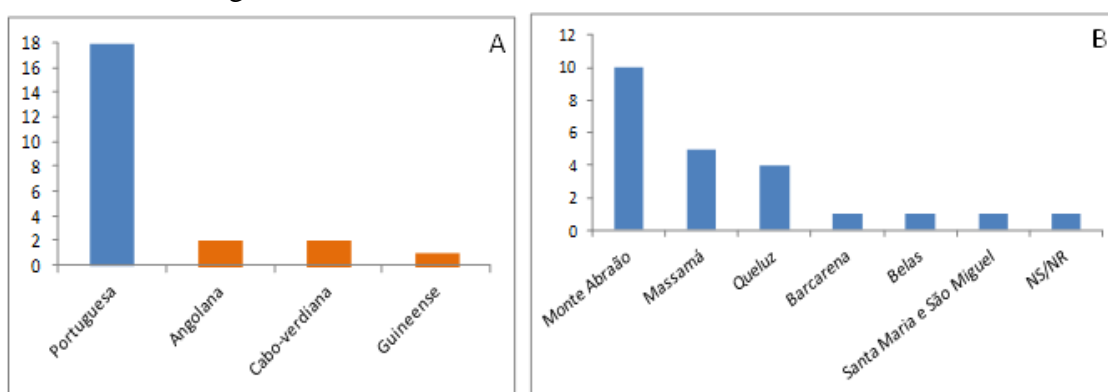


Figura 2. Naturalidade (A) e Freguesia de residência (B) dos alunos do 11º J.

¹¹ In Projecto Educativo de Escola, Aprovado pelo Conselho Geral Transitório em 11 de Março de 2009 Disponível em: [www: <URL http://www.esec-mtorga-massama.rcts.pt/p2/pee2009.pdf>](http://www.esec-mtorga-massama.rcts.pt/p2/pee2009.pdf).

¹² A caracterização da turma 11º J foi feita a partir da análise dos questionários aplicados aos alunos. De um total de 24 alunos inscritos na disciplina de História A, apenas um aluno não compareceu à aula em que foram aplicados os questionários, pelo que se contam 23 respostas.

¹³ Países Africanos de Língua Oficial Portuguesas.

A dimensão média do agregado é superior a 2 indivíduos, excluído o próprio aluno; 13 dos 23 inquiridos integra uma família monoparental ou vive com outros familiares que não os pais. Constatou-se ainda que dos 7 maiores agregados, isto é, agregados com quatro ou mais indivíduos, 3 pertencem a alunos da ascendência não portuguesa. A maior parte dos indivíduos que compõem o agregado familiar dos alunos são de nacionalidade portuguesa, mais especificamente da cidade de Lisboa, embora também se mencionem outras cidades do país e até outros países, no caso, Brasil e Moçambique; quanto aos alunos estrangeiros, e como seria de prever, os pais apresentam a mesma nacionalidade dos seus filhos. Embora, não fosse possível precisar há quantos anos residem os seus pais em Portugal, o número médio ronda os 15 anos de permanência. As habilitações dos membros dos agregados familiares não seguem uma tendência generalizada encontrando-se alguns elementos com frequência universitária enquanto outros não concluíram a escolaridade obrigatória; um número expressivo com o 12º ano ou pelo menos frequência do ensino secundário.

A grande maioria realizou os seus estudos em escolas do concelho de Sintra, à excepção dos alunos de nacionalidade não portuguesa que frequentaram escolas no seu país de origem e de dois outros que frequentaram escolas do concelho de Loures e Amadora. Quanto ao número de retenções pode-se considerar que os valores são relativamente altos, registando-se apenas 10 alunos sem nenhuma retenção; dos restantes alunos, 3 já ficaram retidos mais do que um ano, tendo-se registado a maioria dessas retenções no ensino básico. Quando questionados sobre quais as matérias/disciplinas que mais tinham gostado de estudar, apenas 9 alunos não referiram a disciplina de História (e matérias como a II Guerra Mundial, Revoluções Americana e Francesa). As ciências, sobretudo as matérias relacionadas com o estudo do corpo humano surgem nas preferências de 7 alunos, seguido do Inglês e do Francês. Os alunos justificam estes gostos pela facilidade de compreensão das matérias, pelo interesse que as matérias/disciplinas lhes despertam. No sentido oposto, isto é, as matérias/disciplinas que os alunos apontaram como sendo as que eles menos gostaram de estudar são em primeiro lugar a matemática e outras disciplinas da área das ciências. Sendo uma turma da área de humanidades é compreensível esta falta de interesse por disciplinas mais específicas de outros cursos, no entanto as línguas estrangeiras (francês e/ou inglês) também surgem entre as disciplinas que 7 alunos menos gostaram. Com menor representatividade, mas aparecendo em mais do que um aluno surge a Geografia

associada aos temas da agricultura e estados de tempo. As razões apontadas para estes desagrados vão desde a falta de interesse, às dificuldades de compreensão e/ou falta de pré-requisitos que se associam às notas baixas; é de referir que nenhum dos alunos menciona as capacidades pedagógicas ou falta de empatia com os professores das referidas disciplinas.

Para aferir as pretensões académicas e profissionais dos alunos, perguntou-se-lhes se pretendiam ingressar no ensino superior e em que cursos ou áreas, e ainda que profissão gostariam de exercer e em que cidade ou país. Embora seja bastante notório que alguns alunos ainda não sabem ao certo o que pretendem seguir, relativamente à primeira questão apenas um aluno afirma não pretender continuar os estudos para o ensino superior. Os cursos referidos relacionam-se, na grande maioria, com as áreas das humanidades e das línguas, sendo os cursos mais apontados o de Direito, Comunicação social, Turismo, Tradução, Relações Internacionais e Psicologia. No que diz respeito à profissão que gostariam de ter, os alunos falam em advogados, juízes, tradutores, assistentes de bordo, psicólogos, actores, militares e até jogadores de futebol. Para exercerem a sua actividade profissional, os alunos referem Portugal, preferencialmente a cidade de Lisboa. Dos que referem o estrangeiro apenas 3 apontam os seus países de origem e justificam dizendo: *“Porque é o meu país de origem, gostaria de voltar para ajudar o meu povo”*, *“Porque quero estudar e voltar para o meu país”* e *“Porque é o meu país de origem e precisam de pessoas de todas as áreas para levantar o país”*. Dos nove alunos que apontam outros países, são referidos principalmente o Reino Unido e os EUA, mas também destinos mais improváveis como o Japão (por ser *“um país cheio de cultura e que consegue manter a seu passado com o presente.”*) ou o Afeganistão (no caso de uma aluna que *“desde pequena”* pretende seguir a carreira militar.

Noutro grupo questões pretendia-se aferir aspectos culturais, no sentido de caracterizar a vivência dos alunos em casa e a forma como lidavam com as diferenças culturais no ambiente escolar. Desta forma, começava-se por questionar qual a língua materna dos alunos e que línguas falavam em casa. Só dois alunos apontam o crioulo; todos os outros referem o português. Quando questionados sobre as línguas que utilizam em casa, o número de falantes de crioulo sobe para 3.

Com excepção de três alunos, todos os outros sente-se bem no local onde vive. Os que não se sentem bem apontam como principais causas, a insegurança ou a “má

localização” da casa onde vivem. Ainda relacionado com o local de residência colocava-se aos alunos a hipótese de estes terem que mudar de local de habitação, em Portugal ou para outro país. A generalidade os alunos refere outros países, nomeadamente Inglaterra e/ou Londres, EUA e/ou Nova Iorque, e países como Espanha (Madrid), França e Itália; fora da Europa surgem países como China, Canadá e Cabo-verde. Nesta questão salienta-se uma resposta curiosa em que o aluno não chega a indicar nenhum país ou cidade em concreto apenas escreve: “*escolheria um cidade onde há uma grande diversidade/influência de culturas*” e justifica dizendo “*Pois assim tenho várias oportunidades de conhecer pessoas e tornar-me mais culta*”. As justificações mais enumeradas para os países/locais acima referidos prendem-se com o estilo de vida das populações desses países, com as oportunidades de estudo e profissionais e com sonhos de viagem dos alunos.

Os ambientes apontados como tendo tido maior influência no desenvolvimento das aprendizagens culturais dos alunos são em primeiro lugar o ambiente familiar, seguido do ambiente escolar e da convivência entre amigos.

Dos 9 factores potenciadores de conflitos culturais¹⁴ apresentados os que alunos consideram ter maior influência numa situação de conflito cultural são a religião, o vestuário, a linguagem e o cumprimento de horários; pelo contrário, o ruído, a gastronomia e a música são considerados menos importantes.

O meio de informação mais utilizado pelos alunos é a internet. Todos dependem de no mínimo uma hora por dia a navegar na internet e apenas 4 alunos afirmam despender mais tempo a ver televisão do que a consultar a internet.

Os canais noticiosos estrangeiros que os alunos consultam são a RTP África, a CNN e a Sky News; cada uma destas fontes é mencionada por apenas um aluno pelo que fica claro que os alunos com ascendência não portuguesa não acompanham com regularidade os acontecimentos dos seus países.

Dos alunos de ascendência não portuguesa apenas cinco já visitaram o seu país de origem e apenas um afirma tê-lo feito mais do que uma vez.

¹⁴ Vestuário, música, linguagem, ruído, cumprimento de horários, comida, penteado, religião e superstições.

Os alunos afirmaram sentir-se diferenciados em relação às suas características físicas, como o cabelo e os olhos, mas também em relação à educação, à cultura e ao clima.

Os conhecimentos culturais dos alunos podem ser considerados uma mais valia para o enriquecimento das aulas, no entanto 12 alunos ainda consideram que esta mais valia não é aproveitada pela maioria dos professores. Surgem como exemplos de situações em que houve uma valorização dos conhecimentos culturais dos alunos foram: «fiz um trabalho de português sobre figuras importantes do meu país» ou «Dou exemplos do meu país sobre matérias que estamos a estudar».

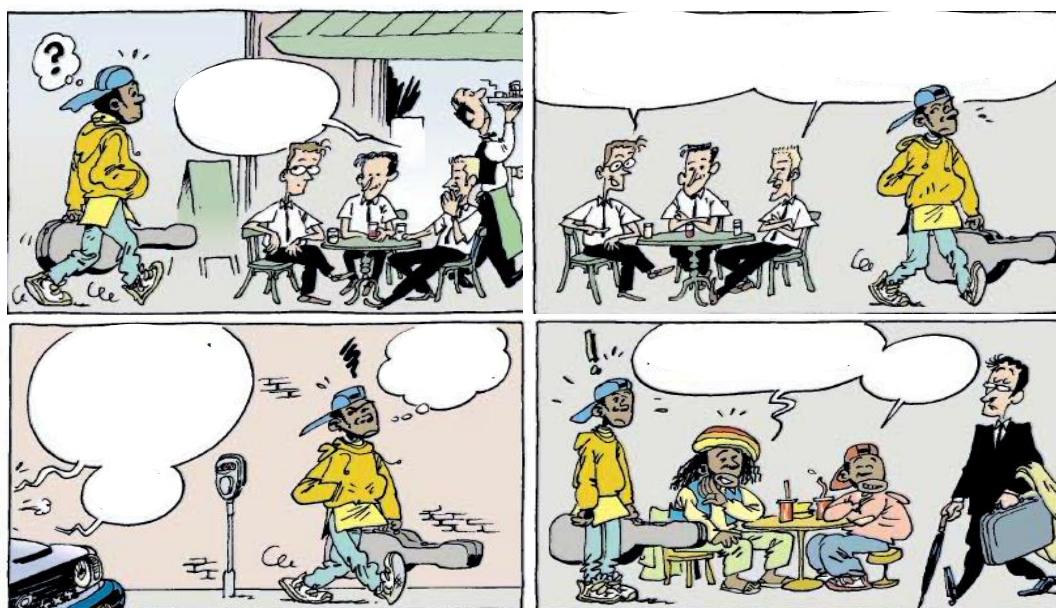
A grande maioria dos alunos considera que as aulas de História e de Geografia poderiam ser mais interessantes se os eles tivessem oportunidade de partilhar as suas experiências, sugerindo por exemplo a possibilidade de conversar sobre locais que visitaram durante as férias ou a realização de aulas em locais com interesse para a disciplina.

A questão da raça e da pronúncia diferente estão na base dos comportamentos racistas/xenófobos de que os alunos afirmam já ter sido vítimas, apesar da maioria nunca ter assistido ou sido vítima; 8 alunos já viveram pelo menos uma destas situações.

Numa das questões pedia-se aos alunos para redigirem um pequeno diálogo na figura (figura 3) apresentada no questionário e previamente, adaptada do livro *Racista eu?*¹⁵.

¹⁵ Editado pelo Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias. Aborda uma série de situações do quotidiano susceptíveis de criarem conflitos culturais.

No inquérito apresentava-se um pequeno excerto da história em que surgia um indivíduo jovem com feições africanas, transportando uma guitarra e vestido de forma descontraída, este passa por um grupo de homens engravatados, que se encontravam numa esplanada e que prontamente começam a comentar a aparência do jovem, o que o deixa com um ar muito indignado e aborrecido, um pouco à frente quando o jovem aproxima-se dos seus amigos apercebe-se de que também estes estavam a comentar um senhor que passara de fato e gravata.



Fonte. *Racista Eu?* Comissão Europeia, Serviço das Publicações Oficiais das Comunidades Europeias, Luxemburgo, 1998

Figura 3. Banda desenhada apresentada no questionário.

As expressões utilizadas pelos alunos frisam aspectos como a cor da pele do rapaz – “*Olha-me este preto!*”, “*Bem escuro, quase nem dá para ver*”; a roupa – “*Acho que ele nem sequer sabe vestir roupas de jeito*” e ainda utilizam outras expressões como “*Vai para a tua terra!*” ou “*Macaco vai para África!*”. Na situação seguinte, quando os amigos do rapaz, também eles de origem africana, comentam o senhor engravatado que passa, os alunos, tal como no primeiro caso, escrevem diálogos muito idênticos. Encontramos então expressões como: “*Ché! Deve ter a mania!*”, “*Olha lá todo janota de preto, deve ir a um funeral*” ou ainda “*Ché madjé¹⁶, olha lá aquele com a mania que é importante*”.

A educação intercultural é um conceito pouco claro para os alunos; a maioria relaciona-o com uma educação “*sobre cada cultura*”, “*é o estudo de diferentes culturas*”, “*é educar os estrangeiros para se habituarem a uma nova cultura*” ou “*é uma disciplina em que alunos de vários países falam das suas culturas*”. Apenas três alunos referem que é “*aprender a ter capacidade de respeitadas e interagir de forma pacífica com os outros*”, que “*é o estudo de diferentes culturas e o respeito de cada cultura para o entendimento de todos*” e que “*é uma educação que nos ensina a respeitar e aceitar todas as culturas*”.

¹⁶ Calão vulgarmente utilizado por jovens de origem africana, para chamar a atenção para determinado assunto ou acontecimento.

Ao confrontar os alunos com um comportamento racista/xenófobo¹⁷ perguntou-se-lhes como reagiriam. Alguns alunos revelam alguma indignação perante a situação e utilizam expressões como “*ficava furiosa*”, “*reagia mal, ficava com nervos, e reagia com ódio mas não partia para a violência*”; outros afirmam que tentavam perceber o que estava na origem do comportamento racista e outros ainda tentariam ajudar a vítima. Perante este problema pediu-se aos alunos que sugerissem uma forma de actuação da escola. A maioria considera que se deveria aplicar um castigo/punição para que o agressor entendesse que o seu comportamento não é correcto. Alguns alunos também sugerem a realização de acções de sensibilização como realização de palestras sobre o racismo.

Os alunos apresentam quase sempre uma postura de tolerância e respeito face às diferenças culturais. No entanto, ao observar a relação dos alunos fora do contexto de sala de aula é visível alguma segregação com base na cor da pele. Nomeadamente na visita de estudo, em que os alunos apesar de conviverem e interagirem de forma natural, nos momentos de maior descontração observaram-se pequenos grupos que se distinguiam pela cor da pele. Nas aulas de História a multiculturalidade dos alunos revelou-se bastante interessante pois permitiu abordar alguns assuntos de uma forma mais cativante e enriquecedora.

II. 4. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS ACTIVIDADES DESENVOLVIDAS NA PRÁTICA DE ENSINO SUPERVISIONADA DE HISTÓRIA

A Prática de Ensino Supervisionada (PES), na área da História, realizada na Escola Secundária Miguel Torga sob a orientação da professora Helena Neto, decorreu entre os meses de Setembro e Janeiro. Embora se tenha realizado uma visita de estudo que abrangeu a turma I do 11º ano e de ter assistido a aulas de todas as turmas da Professora orientadora (11º I, 11º J e 12º H), as aulas assistidas e as actividades de enriquecimento curricular foram essencialmente leccionadas à turma 11º J, do regime de ensino regular, pertencente ao 11º ano, do curso de Ciências Sociais e Humanas¹⁸.

¹⁷ Durante o intervalo, um colega insulta e agride fisicamente outro, por motivos racistas e xenófobos.

¹⁸ Esta situação deveu-se à conjugação de dois factores: por um lado a incompatibilidade de horários, já que apenas o 11º J tinha aulas de História - A durante o período da manhã e por outro, devido à divisão de turmas realizada no início do ano com o colega de estágio, em que ficou estabelecido que ambos acompanháramos todas as turmas mas iríamos leccionar cada um, em sua turma do 11º ano.

As metodologias utilizadas no processo de ensino-aprendizagem apresentam-se com um factor de extrema importância para o sucesso escolar dos alunos. Assim, as opções metodológicas do professor devem ser bastante ponderadas e devem ter em conta variáveis que se prendem não só com os alunos a que se destinam, mas também com os conteúdos curriculares em causa e até com os assuntos que pautam a ordem do dia. A faixa etária dos alunos e a sua origem sociocultural são, então, factores que não podem ser descurados na elaboração de uma metodologia de trabalho. No entanto, sabe-se que esta adequação é algo difícil de concretizar em pleno, pois a heterogeneidade das turmas é uma realidade em muitas escolas do país.

Ao desenvolver uma metodologia o professor tem como objectivo produzir um conjunto de métodos pedagógico-didáticos que promovam o sucesso educativo dos seus alunos. O professor não aplica um só método, mas sim uma metodologia (conjunto sequencial de métodos) que vai permitir a implementação da sua estratégia Proença (1992). E esta estratégia pressupõe uma estreita cooperação entre aluno(s) e professor, sob pena de um eventual fracasso de alcance dos objectivos propostos.

Neste capítulo apresenta-se uma descrição de algumas das estratégias desenvolvidas para as aulas leccionadas na PES de História, assim como uma reflexão das próprias aulas. Por se considerar demasiado exaustivo, apenas serão apresentados os momentos mais significativos em termos pedagógico-didáticos e/ou cujo tema seja mais significativo para o tema do relatório.

1. O Tempo do Grande Comércio Oceânico; o Mercantilismo

As aulas foram leccionadas à turma J do 11º ano e iniciavam o tema relativo à Unidade 3: Triunfo dos Estados e Dinâmicas Económicas nos Séculos XVII e XVIII. Este tema introduz a problemática da escravatura e foi precisamente por este aspecto que depois de interligado o tema com os assuntos abordados nas aulas passadas¹⁹, se iniciou a aula (doc. 1, anexo I).

¹⁹ Interligação com o tema anterior, abordando: a supremacia económica almejada pelas monarquias absolutas; a forte influência da burguesia inglesa nas tomadas de decisão; as medidas que vão ser tomadas pelas potências para acabar com o domínio comercial holandês.

A metodologia de motivação utilizada recorria ao visionamento de um excerto do filme “*Amistad*”²⁰ em que se observava a captura de um indivíduo em África e a sua viagem para o continente Americano, a bordo de um navio de tráfico de escravos, e à leitura de um documento presente no manual²¹ que descreve a viagem de um destes navios em 1787. Depois de analisados os documentos, os alunos reflectiram e debateram, inicialmente em grupos de 4 elementos, a problemática da escravatura sendo depois aberta a discussão a toda a turma. Esta discussão foi orientada através dos seguintes tópicos: Geografia; transporte; cultura e sociedade (origem e choque cultural); bases do crescimento económico da Europa; papel português no desenvolvimento do tráfico negreiro; desumanização do Homem; identificação ao grupo étnico (ligação emocional).

As reacções dos alunos durante o visionamento do filme foram de surpresa, de revolta, de constrangimento, e de alguma aflição pois as imagens continham cenas de grande violência física e psicológica. Neste ponto, apesar de ter feito um aviso no início da projecção, considero que no futuro deverei ter mais cautela ao expor tais conteúdos.

Pretendia-se que os alunos desenvolvessem o espírito crítico e que compreendessem que a concepção do Homem, ou seja, a forma como se pressiona a Humanidade não era, e não é, algo em que todos estejam sujeitos aos mesmos direitos e deveres. Infelizmente ainda existem muitas situações de discriminação racial.

Durante o debate, destaca-se entre os alunos mais participativos, uma aluna originária de um dos PALOP que demonstrou uma profunda revolta, identificando-se muito com as personagens do filme e condenando severamente as atitudes dos europeus na época. Apesar de este ser o sentimento geral da turma, foi notório nos alunos de origem africana uma maior apreensão face às imagens e uma maior e mais fervorosa participação na discussão. A conclusão do debate ficou marcada por um discurso mais sereno em que se frisou que este foi um período da História e como tal terá que ser estudado de forma a que se possa entender a evolução do Homem e das mentalidades,

²⁰ Estados Unidos, 1997, realizado por Steven Spielberg. ‘Sinopse: Em 1839, um grupo de escravos apodera-se do comando do navio que os transportava, a fim de regressarem à sua terra natal. Quando o navio - La Amistad - é recapturado e levado para os EUA, os escravos são acusados de crime e encarcerados à espera do seu destino.

Inicia-se um processo que irá confrontar as bases de todo o sistema judicial americano. Mas para os homens e mulheres em causa, é uma simples batalha pelo direito básico de toda a humanidade... a liberdade.

²¹ “*Tráfico de escravos*”, pp. 79, “*Tráfico de escravos*”, Manuscrito Labaudy, em Françoise Cadillon, ob. cit.

para que seja possível tomar melhores decisões no futuro. Ia-se assim ao encontro das finalidades do estudo da História presentes no documento orientador do Programa Curricular: desenvolver a capacidade de reflexão, a sensibilidade e o juízo crítico, estimulando a produção e a fruição de bens culturais; favorecer a autonomia pessoal e a clarificação de um sistema de valores, numa perspectiva humanista e desenvolver a consciência da cidadania e da necessidade de intervenção crítica em diversos contextos e espaços.

Na perspectiva das mais-valias desta estratégia para o processo de ensino-aprendizagem dos alunos, considera-se que foi bastante proveitosa, pois a multiculturalidade dos alunos presentes na aula permitiu abordar a problemática da escravatura através de diversas perspectivas e até exigir uma maior abertura e exposição das suas ideias face à sociedade em que vivem. Isto levou a que os alunos tivessem que realizar uma série de reflexões que com certeza os ajudou a (re)definirem uma série de valores morais e éticos e até a tomarem consciência de algumas das suas posições face a este tipo de problemática.

O restante período destas aulas assistidas foi dedicado ao tema 3.1.2 – Reforço das Economias Nacionais: o Mercantilismo. A leitura e interpretação de documentos históricos e a realização de exercícios por escrito e de forma oral, foram as estratégias utilizadas para abordar este subtema. No final, foi elaborada em parceria com os alunos, uma síntese, com as ideias-chave relativas ao tema em estudo.

2. A Filosofia das luzes: Humanismo e Tolerância

Este tema integra-se na descrição do pensamento introduzido pela Filosofia das Luzes. Entre os princípios Iluministas surgem preocupações de cariz humanitário, como a fraternidade ou a tolerância, assuntos actuais, por isso a sua abordagem baseou-se na análise de documentos de quatro períodos da História (doc. 2, anexo I) – duas imagens actuais retratando situações de violação dos Direitos Humanos²², excerto da Declaração Universal dos Direitos do Homem, de 1948, excerto da Declaração do Direitos do Homem e do Cidadão, de 1789, e um documento presente no manual, de Voltaire, intitulado “Religião e Tolerância”. O objectivo da aplicação desta metodologia era

²² Imagens retiradas da reportagem *21st – Century Slavery Exposed*, publicada no sitio da National Geographic - http://news.nationalgeographic.com/news/2004/05/0517_040517_pathwayscobb.

promover a reflexão sobre a evolução da “fraternidade humana” integrando os princípios iluministas do humanismo e tolerância; para tal pediu-se aos alunos que após a interpretação e análise dos documentos redigissem um comentário pessoal. Os documentos foram devidamente apresentados e contextualizados razão porque, na elaboração do texto os alunos deveriam apresentar não só as suas conclusões, mas também, deveriam enquadrá-los na sua respectiva conjuntura e cronologia.

As conclusões dos alunos passaram sobretudo pela ideia de que, apesar de se ter começado a pensar nas questões do humanismo e da tolerância ainda durante o período das Luzes, século XVIII, os nossos dias continuam a ser pautados por episódios de graves atropelos à dignidade humana. Um aluno referia: *“Nem mesmo com os vários reforços se respeitou a Liberdade (...) ainda no século XXI é violada e desrespeitada a Declaração dos Direitos do Homem, como se pode ver nas imagens apresentadas no documento”*. Os ideais de uma verdadeira universalidade dos Direitos Humanos são uma marca visível nos textos produzidos pelos alunos.

A avaliação deste trabalho foi realizada de acordo com uma série de parâmetros que foram discutidos com a professora orientadora e dos quais resultou uma grelha de avaliação (doc. 3, anexo I).

Uma das principais dificuldades sentida na aplicação desta estratégia foi a quantidade e a extensão dos documentos apresentados. Os alunos não estavam habituados a analisar e relacionar tantas fontes, pelo que na produção das suas respostas é visível uma selecção, mais ou menos, propositada dos documentos, pois apenas mencionam as ideias da(s) fonte(s) que analisaram com mais atenção. Neste sentido considera-se que, mesmo não sendo um sucesso em termos de análise detalhada de cada uma das fontes, a estratégia permitiu aos alunos desenvolverem um trabalho exigente do ponto de vista cognitivo, que solicitava uma capacidade de relacionamento e encadeamento de factos de vários períodos da História, sobre os quais os alunos tiveram que reflectir e redigir as suas conclusões e opiniões.

3. Portugal – O Projecto Pombalino de Inspiração Iluminista

Em Portugal, tal como em outras cortes europeias, o Iluminismo veio fortalecer o poder régio. A presença de déspotas iluminados aumentou o poderio dos monarcas dos regimes absolutistas. Marquês de Pombal surgia assim, como ministro

executando uma série de medidas racionalistas o que permitiu implementar uma profunda reforma no aparelho de Estado. Assim se deu início ao estudo do ponto 4.3 do programa começando por analisar imagens do Marquês posteriormente complementando essa análise através de informações presentes na nota biográfica. Assim, foi possível compreender o carácter dualista que caracterizou a vida e a obra do Marquês e reconhecer, no despotismo iluminado, a fusão do pensamento iluminista com os princípios do absolutismo régio.

A submissão das forças sociais foi abordada através da exploração de duas imagens do Padrão do Chão Salgado e posteriormente complementada pela leitura e análise de dois documentos presentes no manual escolar.

O ponto relativo ao reordenamento urbano foi alvo de uma metodologia de motivação interessante, já que se tentou recriar o ambiente vivido durante o terramoto de 1755. No momento em que os alunos entraram na sala de aula o mobiliário estava desorganizado e algum tombado no chão, pelo que se foram sentando, não só nas cadeiras que tinham permanecido de pé, mas também no chão e nas mesas. A sala encontrava-se pouco iluminada e o videoprojector passava gravuras da época que retratavam o episódio do terramoto, ao som de música instrumental²³, o que envolvia todos estes factores em algum mistério e assombro. Depois desta recriação um dos alunos foi convidado a ler em voz alta um documento histórico presente no manual que descreve o episódio do terramoto. Ainda com os alunos sentados de forma pouco vulgar, deu-se início à construção de um mapa de palavras sobre a Baixa pombalina que foi sendo registado no quadro. Rapidamente surgiram termos como, “ruas paralelas”, “prédios iguais”, “comércio”, etc. Com base neste “*brain-stormig*” os alunos e as professoras começaram a “reconstruir a cidade” (a arrumar o mobiliário da sala) segundo as características do traçado das ruas da Baixa, ou seja as mesas voltaram à sua disposição habitual de acordo com uma planta ortogonal.

Ao reflectir sobre a estratégia aplicada chega-se à ideia de que tal vez fosse mais adequada a turmas do 3º ciclo, pois os alunos do ensino secundário já se encontram numa fase de desenvolvimento mais avançada não sendo necessário recorrer tanto a estratégias de recriação de episódios históricos. Ainda assim, considero que o interesse dos alunos pelo estudo deste tema poderá ter sido positivamente influenciado pela

²³ Newman, Thomas (2008). *Eve Retrieve*. Em Wall-e [CD]. Disney – Pixar.

utilização desta estratégia. Quanto à relação tempo - conhecimento adquirido²⁴, é provável que se tenha investido tempo demais num só subtema do programa, mas sendo o professor autónomo na gestão dos tempos lectivos penso que, neste caso, os alunos não saíram prejudicados.

A recriação simbólica do “caos” instalado em Lisboa após o terramoto de 1755 serviu como estratégia de motivação, não só para o estudo do “Reordenamento Urbano”, mas também para a visita de estudo que se viria a realizar no início do 2º período.

Este conjunto de aulas terminou com o estudo do subtema da Reforma do Ensino, no qual se começou por identificar os principais problemas do ensino da época através da leitura de um documento historiográfico presente no manual e de uma frase de Luís Verney.²⁵ Foram, ainda analisados outros documentos historiográficos e também duas imagens da Universidade de Coimbra entre as quais uma da biblioteca, e outra do Jardim Botânico.

4. Visita de estudo à Baixa de Lisboa

A preparação e realização da visita de estudo foi uma experiência interessante, já que implica uma série de procedimentos que o professor deve cumprir criteriosamente. A definição dos locais a visitar, a elaboração do Guião de trabalho, a escolha do melhor transporte da escola até ao local, as autorizações e o pagamento dos custos da visita são etapas que se repetem na preparação de qualquer visita de estudo. Mesmo com todo este trabalho a anteceder a saída do espaço escolar, considera-se a visita de estudo uma metodologia de trabalho bastante rica e promotora de aprendizagens relativas não só a conteúdos programáticos, mas também relativas à sociabilidade e ao *saber-estar*.

De acordo com Manique e Proença (1994) o aproveitamento didáctico do património, não se coaduna com um modelo de escola fechada. De acordo com esta perspectiva, entende-se que não é o património que se desloca à escola mas sim escola que vai ao encontro do património, ou seja, o professor pode recorrer à projecção de imagens fixas ou animadas dos monumentos, no entanto estas imagens devem ser

²⁴ i.e. o tempo lectivo despendido para abordar determinado tema.

²⁵ “É uma lástima que homens que passaram tantos anos nas escola pequenas e grandes – homens que estão hoje ensinando a outros e ocupam cargos de letras e política – não saibam escrever uma carta!” Luís António Verney, “*vedadeiro Método de Estudar*”, 1746.

utilizadas para ilustrar o monumento e não para serem objecto de estudo em si mesmo. Desta forma a aula dedicada ao estudo do sub-tema do “Reordenamento urbano” constituiu uma aula de motivação e de contextualização para a visita de estudo.

As visitas realizaram-se no início do 2º período e integravam-se no capítulo 4 – “Construção da modernidade Europeia” incidindo nos sub-temas “Portugal – O Projecto Pombalino de Inspiração Iluminista; Reordenamento Urbano”.

A visita de estudo à Baixa de Lisboa não foi uma estratégia muito inovadora, na medida em que o local poderia ser já bastante conhecido dos alunos. No entanto, verificou-se que muitos não conheciam esta parte da cidade ou, simplesmente não tinham conhecimento dos aspectos históricos que a compõem. De referir que na segunda saída (11º I) também se visitaram duas exposições²⁶ patentes no Museu do Design e da Moda, situado na Rua Augusta. Uma das exposições tinha como tema o espaço urbano actual pelo que foi interessante traçar uma evolução da organização e desenvolvimento deste espaço, e neste sentido inter-relacionar as áreas da História e da Geografia.

Para ambas as turmas a visita decorreu durante o período da manhã, e entre outros locais, foi possível observar o Largo de São Domingos, a Praça da Figueira, a Praça do Rossio Praça do Comércio e a Rua Augusta. No largo de São Domingos as actividades realizadas prenderam-se não só com os conteúdos associados à disciplina de História mas também como o tema da multiculturalidade. Os alunos dispunham de um pequeno guião que apresentava, para cada ponto de paragem, um pequeno texto explicativo do local e duas ou três questões cuja resposta implicava a observação atenta do espaço, o escutar atentamente a explicação da professora ou ainda a reflexão sobre o que se observava.

Em parte devido aos episódios de perseguição e assassinato de Judeus ocorridos no início do séc. XVI existe neste largo, desde 2008, um memorial às vítimas de intolerância, sendo actualmente um local de confluência de imigrantes. Estes factores levaram a que a visita de estudo contemplasse uma parte de reflexão sobre a sociedade multicultural. Perguntou-se se os alunos consideravam vantajosa a presença de imigrantes em Portugal e porquê. Algumas das repostas foram surpreendentes... “*Não,*

²⁶ Exposição permanente de mobiliário e moda e exposição sobre o espaço urbano “A Rua é nossa...De todos nós”. Aquando da realização da primeira visita, com a turma 11º J não tinha conhecimento da exposição temporária que estava patente no Museu do Design e da Moda, nem que a sua entrada era livre.

porque se já não temos trabalho para os portugueses, muito menos para os estrangeiros, e, na maioria das vezes, são os imigrantes que formam os bairros sociais e dão origem ao aumento da criminalidade.”; “Não, pois alguns permitem uma problematização económica e uma destabilização a nível social, provocam rixas entre pessoas do país, destroem valores e muitos deles nem os respeitam.” A meu ver, esta intolerância, que se reflecte nas respostas dos alunos, pode ser fruto da crise económica que o mundo atravessa e que acaba por originar uma crise de fraternidade, tão ou mais grave do que a económica e que leva a comportamentos racistas e xenófobos. Encontram-se também algumas respostas mais moderadas: *“Considero vantajosa porque a diversidade de culturas trás sempre benefícios a um país, porem não é vantajosa quando essas culturas permanecem em conflito”* ou *“Por um lado é bom, porque a diversidade de culturas leva a uma tolerância perante outros costumes mas também pode criar problemas devido às diferenças existentes”*; e respostas de alunos, aparentemente, defensores de uma sociedade multicultural: *“Sim. Pois ajuda-nos a desenvolver os nossos conhecimentos culturais, a aprender e confrontar outras realidades e ideias que só pessoas de outras culturas poderiam saber e ensinar.”* ou *“Sim, a presença de imigrantes dá oportunidade à população portuguesa para se enriquecer culturalmente devido à entrada de novos hábitos e costumes no país”*.

Ainda que não sejam visíveis comportamentos mais violentos de racismo ou xenofobia, de forma geral observou-se uma maior proximidade entre os alunos com ascendência nos PALOP e num outro grupo os alunos de ascendência nacional. Esta tendência de aproximação ao semelhante foi mais notória durante a visita de estudo do que no decorrer das aulas em ambiente de sala.

A visita de estudo é uma metodologia muito rica, mas a responsabilidade e o sentido de alerta do professor têm que ser apurados, mais ainda quando esta se realiza em ambiente aberto, neste caso nas ruas e praças da Baixa, e quando o transporte utilizado é público, no caso o comboio²⁷. A faixa etária dos alunos e a saudável relação pedagógica construída com a professora orientadora levou a que os alunos se tenham comportado de forma exemplar. Do ponto de vista dos conhecimentos o aproveitamento foi igualmente satisfatório pois as intervenções oportunas que os alunos iam fazendo e as respostas escritas nos guiões levam a querer que esta actividade foi bem aproveitada pelos alunos e que estes adquiriram e/ou consolidaram novos conteúdos.

²⁷ Linha de Sintra, da CP, entre as estações de Queluz – Monte Abraão e Rossio.

5. Outras actividades

As actividades desenvolvidas na PES em História foram além das aulas assistidas e da visita de estudo. A intervenção na escola fez-se a partir de actividades já calendarizadas no Plano Anual de Actividades (PAA). Assim, colaborou-se na preparação e dinamização das seguintes actividades:

- Exposição da vida e Obra de Rafael Bordalo Pinheiro “Rafael Bordalo Pinheiro – “O Cidadão e o Caricaturista”, patente na biblioteca (BECRE). Foi elaborado, ainda, em parceria com o colega de estágio, um guião com duas actividades – seis perguntas de escolha múltipla e palavras cruzadas. Através da realização destas actividades pretendia-se que os alunos assimilassem algumas das aprendizagens mais relevantes acerca da vida e da obra do artista. O guião foi elaborado para que todos os alunos o pudessem resolver, pois a exposição encontrava-se na biblioteca acessível a qualquer elemento da comunidade escolar, durante o período de funcionamento da BECRE.
- 25 Anos da Escola Secundária Miguel Torga - colaboração nas actividades de preparação da exposição de fotografias dos 25 anos da escola e dos 25 anos do grupo de História.
- Dia do Patrono 2011 – Dinamização de actividades inseridas nas comemorações do dia do Patrono: “Torga Paper” e conferência com a deputada da Assembleia da República.
- Organização da apresentação da peça de teatro fórum “Sonhos?! Tente mais tarde” do grupo de teatro “DRK”. Esta peça incidia nas questões da interculturalidade/multiculturalidade e na ruptura de alguns estereótipos. Mas apesar de ter sido agendada com antecedência, e de ter sido divulgada por meio de cartazes espalhados na escola e por convites às turmas da professora orientadora, não foi possível por falta de participação da comunidade escolar realizar esta actividade.

Capítulo III: PES Geografia

III 1. OBJECTIVOS DA EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA

Viver numa sociedade global é um desafio constante para o cidadão que pretende ser activo e assertivo nas suas acções. Tal como se refere no Programa de Geografia A do 10º e 11º ano (2001:6) o mundo actual vê-se confrontado com transformações sociais e naturais, «em que as preocupações com a relação população-ambiente aumentam e [em que] se dá cada vez mais ênfase a uma educação multicultural». Estes factos levam a que o processo educativo se desenvolva tendo como principal objectivo a promoção da educação para a cidadania.

Na linha que separa as ciências Naturais e as ciências Humanas, surge a Geografia, ciência do meio Físico e Humano. É uma disciplina de charneira que pretende desenvolver conhecimentos que incluem componentes, tão diversificadas como o ambiente, a sociedade, a economia e a cultura, inerentes a cada território. Esta multiplicidade de dimensões favorece a articulação entre diferentes áreas e contribui para a construção de um saber integrado e coerente.

A Declaração Internacional da Diversidade Cultural na Educação Geográfica, publicada no congresso da *International Geographical Union - Commission on Geographical Education* (IGU-CGE) de Seul, em Agosto de 2000, apresenta seis aspectos que a educação geográfica permite desenvolver na população:

- *the ability to be sensitive toward and defend human rights;*
- *an ability to understand, accept, and appreciate cultural diversity;*
- *an ability to understand empathies and critique alternative viewpoints about people and their social conditions;*
- *a willingness to be aware of the impact of their own lifestyles on their local and broader social contexts;*
- *an appreciation of the urgent need to protect our environment and bring about environmental justice to local communities and regions that have experienced environmental devastation;*
- *an ability to act as an informed and active member of their own and the global society.*

O estudo da Geografia permite aos alunos, observar, questionar, analisar e relacionar fenómenos espaciais. Os alunos tomam contacto com outras sociedades e outras culturas o que contribui para o alargamento da sua “visão” e por consequência do seu “espírito”.

III 2. ENQUADRAMENTO E CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA SECUNDÁRIA SEOMARA DA COSTA PRIMO

A Prática de Ensino Supervisionada (PES), em Geografia, foi realizada na Escola Secundária Seomara da Costa Primo, sob a orientação da professora Isabel Alves e decorreu entre os meses de Fevereiro e Junho. As aulas assistidas e as actividades de enriquecimento curricular foram leccionadas em 3 turmas do regime de ensino regular, das quais duas turmas do 11º ano, uma do curso de Ciências Socioeconómicas e outra de Ciências Sociais e Humanas, e uma turma de 7º ano.

A escola localiza-se na parte limítrofe do concelho da Amadora com a cidade de Queluz. A Amadora apresenta características demográficas típicas de um concelho suburbano da cidade de Lisboa. Apresenta uma elevada densidade populacional, 7183,3 hab/km², (INE, 2009) e uma pluralidade cultural considerável. Só no ano de 2006, 1376 indivíduos estrangeiros terão solicitado o estatuto de residente. A escola é o reflexo da realidade envolvente, em que uma parte significativa da população tem fracos recursos económicos e provém de bairros problemáticos (Santa Filomena, Pego Longo; Carenque, etc), localizados em seu redor. Os alunos reflectem assim, os problemas do meio em que estão inseridos. O que coloca à escola uma série de desafios, pois para além do aproveitamento dos alunos ser na sua generalidade muito fraco, há ainda que dar respostas a problemas cada vez mais frequentes e profundos, de ordem económico-social e psicológica.

No Projecto Educativo de Escola de 2010-2013, vem referida a forte presença de população imigrante (doc. 3, anexo II), desfavorecida, que *“espelham a vocação da escola para uma forte aposta no ensino, não regular, com uma forte vertente direccionada para a integração no mundo do trabalho”*.²⁸

A necessidade que a maioria dos alunos tem de uma rápida inserção no mercado de trabalho, leva a que a sua distribuição pelas várias “vias” de ensino seja

²⁸ http://escola.esb3mtmonteabraao.edu.pt/index.php?option=com_content&view=article&id=77&Itemid=95

consideravelmente mais representada pela via profissional. De acordo com os dados disponíveis, no anexo II, documentos 1 e 2 a escola apresenta uma prevalência de matrículas no ensino secundário, em que os 1252 alunos constituem um total de 75 turmas, das quais 44 pertencem ao ensino secundário. Dos alunos do ensino secundário, apenas cerca de 35%, frequenta o ensino regular nas áreas científico-humanísticas, estando os restantes 65% distribuídos pelos cursos tecnológicos e profissionais, pelo ensino recorrente e ainda pela via de ensino e formação de adultos (EFA). Dos alunos matriculados no 3º ciclo do ensino básico, a maioria encontra-se no ensino regular; ainda assim, de acordo com os dados do PEE 2010-2013, os cursos de educação e formação (CEF) e de EFA representam quase 44% das matrículas deste ciclo de ensino.

Os alunos do sexo feminino são predominantes em todos os anos de escolaridade, no sistema de ensino regular (excepto no 7º ano) sendo esta discrepância mais acentuada no 11º ano com mais de 65% de alunos do sexo feminino.

Na escola, a diversidade cultural pode ser medida pela multiplicidade de proveniências dos seus alunos: 620 alunos vindos dos 4 continentes, 20 nacionalidades, sendo as mais representativas as relativas aos PALOP e Brasil. Apesar de não haver dados precisos, podemos dizer que cerca de 50% dos alunos tem naturalidade portuguesa; muitos serão uma primeira ou segunda geração de ascendência africana e por esta via a diversidade cultural será ainda mais significativa.

Sobre a situação das famílias é de mencionar a sua frágil condição económica. Este facto é apresentado no Projecto Educativo de Escola e tem vindo a agravar-se. Alguns dos indícios transparecem quando é feita uma análise aos indicadores relativos à filiação: número de alunos por filiação – profissão, em que existe um claro predomínio das profissões menos qualificadas (doc. 4, anexo II); número de alunos por filiação – habilitações, dos 1701 pais apenas 607 têm habilitação superior ou igual à escolaridade obrigatória, ou seja 9º ano (doc. 5, anexo II).

No presente ano lectivo, 595 alunos beneficiam do apoio social escolar, o que corresponde a 48% do total dos alunos da escola, a maioria abrangida pelo escalão A, ou seja, pelo escalão que integra os alunos em situação económica mais frágil e por isso o que disponibiliza maiores apoios (doc 6, anexo II). Estes dados são preocupantes, mas deverão sê-lo ainda mais dada a actual situação económico-financeira do país e o já

instável, equilíbrio destas famílias; os fracos rendimentos e a baixa escolaridade poderão pôr em causa o sucesso ou até a frequência de muitos dos alunos na escola.

III 3. CARACTERIZAÇÃO DAS TURMAS 11º 2 E 11º 3²⁹

Os alunos das turmas 11º 2 e 11º 3 apresentam traços culturalmente diversificados com cores de pele diversas, com vidas familiares mais ou menos complexas e níveis de sucesso escolar muito variável. Apesar das diferenças nenhum dos alunos, rejeita os seus traços culturais, pelo menos aparentemente. Também parecem não revelar posturas menos tolerantes ou racistas.

De um total inicial de 34 alunos apenas se conseguiram recolher 28 questionários.³⁰

Apenas sete alunos são do sexo masculino e a explicação mais plausível parece resultar do facto de a Geografia A ser uma disciplina presente nas áreas das Humanidades e Economia. Geralmente, os cursos destas áreas, sobretudo as Humanidades/Letras, são tendencialmente mais frequentados por elementos femininos.

A idade média dos alunos é um pouco superior a 17 anos, variando entre os 16 e os 20 anos. Os rapazes tendem a ser ligeiramente mais novos.

Os alunos têm maioritariamente naturalidade portuguesa embora se identifiquem cinco outras proveniências (figura 4), sendo a cabo-verdiana a mais expressiva. Dos 11 alunos cuja naturalidade é estrangeira, 9 não adquiriram a nacionalidade portuguesa.

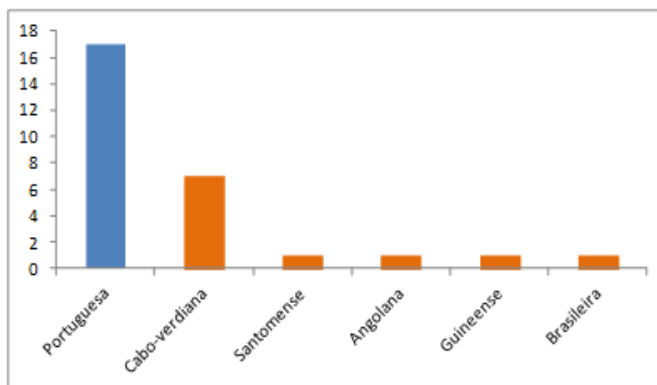


Figura 4. Naturalidade dos alunos do 11º 2 e 11º 3.

²⁹ Os questionários foram aplicados no início do mês de Março. A análise será feita conjuntamente para as duas turmas, 11º 2 e 11º 3, dado o número reduzido de alunos de uma das turmas onde se leccionou a disciplina de Geografia.

³⁰ Alguns alunos não entregaram o questionário, mas a principal explicação será a desistência e/ou anulação da matrícula, que levou a que alguns estudantes deixassem de frequentar a disciplina e, nalguns casos a escola.

A localização da escola, numa área limítrofe dos concelhos de Sintra e Amadora faz com que alguns dos alunos não residam no concelho da Amadora, embora vivam em freguesias próximas do estabelecimento escolar. As freguesias mais apontadas são a Venteira e a Mina no concelho da Amadora, e Queluz, Monte Abraão e Belas no concelho de Sintra.

Dos 28 alunos inquiridos 11 não residem com os pais ou residem apenas com um deles. A maioria dos agregados familiares tem mais de três elementos (superior à média nacional em 2011, de 2.6 pessoas por família) e integra os pais, os irmãos e, em alguns casos, também os primos e avós. A nacionalidade dos elementos que compõe o agregado familiar dos alunos cuja naturalidade não é portuguesa é na sua larga maioria correspondente, ou seja, um aluno português mas de naturalidade cabo-verdiana tem pais cabo-verdianos que podem ou não ter nacionalidade portuguesa. Apesar de nem todos os alunos saberem responder com exactidão à questão relativa ao número de anos de permanência em Portugal dos elementos do seu agregado, o número médio que se pode apurar é de 12 anos de permanência. Relativamente às habilitações apenas um elemento de um agregado familiar apresenta frequência universitária; os restantes agregados apresentam elementos com o ensino básico incompleto e/ou alguns o ensino secundário.

As escolas que os alunos frequentaram até então, não contando com os alunos de naturalidade/nacionalidade estrangeira, caracterizam-se por uma certa proximidade ao local de residência. À excepção de dois alunos, que indicam escolas do seu país de origem, todos os outros referem apenas frequentaram a Escola Seomara da Costa Primo, durante o ensino secundário. No 1º, 2º e 3º ciclo, tal como se observa na figura 5, a maioria dos alunos frequentou as escolas das freguesias de Queluz, Venteira e Monte Abraão; alerta-se ainda, para a expressividade do número de alunos que não frequentou o ensino básico em Portugal.

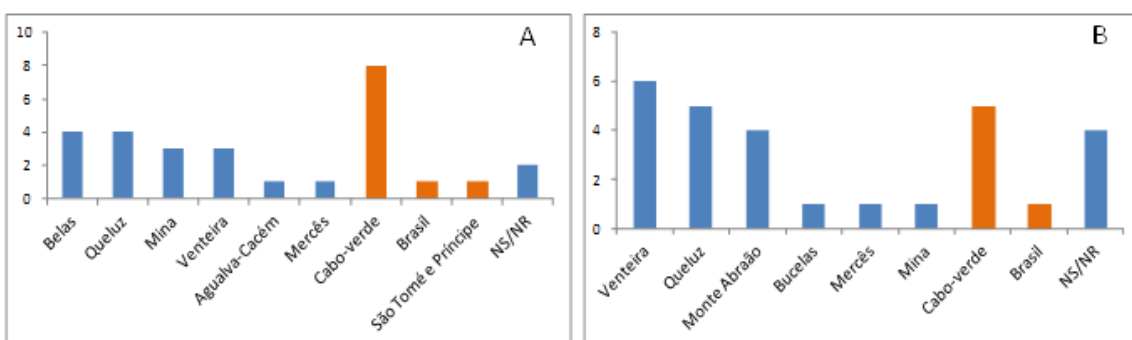


Figura 5. Localização da escola frequentada pelos alunos no 1º Ciclo (A) e no 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico (B)

O sucesso escolar dos alunos não é muito satisfatório (doc. 1, anexo III) já que apenas 7 alunos nunca ficaram retidos e dos 21 restantes, 5 já ficaram retidos dois ou mais anos. O ano em que se verifica o maior número de retenções é o 10º ano.

Quando questionados sobre as matérias que mais tinham gostado de estudar, de forma geral as respostas foram ao encontro das áreas de estudo das turmas; na turma das Humanidades verifica-se uma prevalência das disciplinas de História, Geografia e Português, enquanto que a turma de Economia aponta áreas disciplinares mais diversificadas como, Educação Física, Ciências da Natureza, Inglês e Matemática. As razões mais enumeradas pelos alunos, para justificar as suas preferências foram, *“porque é muito fácil e divertido”*, *“os professores eram bons”*, *“achei interessante”*, *“foi fácil de perceber”*; *“porque são assuntos actuais”*. Um aluno de naturalidade santomense, justifica a sua resposta dizendo que gostou muito de estudar uma matéria de História relativa à Descoberta de São Tomé e Príncipe; este aluno e dois outros mencionaram também as Guerras Mundiais dizendo que é uma matéria com detalhes muito interessantes e que os chocou pelo comportamento dos homens. É interessante verificar a curiosidade que os alunos de naturalidade não portuguesa têm face à abordagem em aula da relação histórica e actual entre o seu país de origem e Portugal. Partindo desta ideia entendemos que, sempre que possível, o professor deveria orientar a aula no sentido de despertar nos alunos uma certa curiosidade afectiva em relação às matérias em estudo e ao mesmo tempo estreitar a sua relação pedagógica com a turma.

As matérias/disciplinas que os alunos menos gostaram de estudar foram sobretudo a Matemática ou Matemática Aplicada às Ciências Sociais (MACS) e o Inglês. As razões prendem-se essencialmente com o grau de dificuldade das matérias, com a não compreensão das mesmas, com o pouco interesse que despertam, com a falta de pré-requisitos e ainda com o facto de os professores não serem cativantes.

Os alunos que revelaram ambições de prosseguir os estudos (doc. 2, anexo III) preferem os cursos de Psicologia, Direito, Gestão de Recursos Humanos, Turismo, Gestão e Engenharia.

Entre os alunos que responderam à questão, qual a profissão que gostariam de exercer e em que país ou cidade, verifica-se, tal como seria de prever, uma forte relação entre o curso superior indicado e a profissão. Tal como aconteceu com a questão relativa ao curso em que pretendiam ingressar, também na profissão surgiram algumas

indecisões e respostas em branco. São referidas, entre outras profissões as de psicólogo, psicólogo forense, guia turístico e gestor de empresas. Quanto ao local onde gostariam de exercer a profissão, Portugal surge como uma preferência para apenas 10 estudantes e, mesmo estes não excluem a possibilidade de sair do país para ganhar experiência. As razões apresentadas pelos alunos vão desde do gosto por viajar e conhecer novos lugares, à consciência das dificuldades do mercado de trabalho nacional, até ao desejo de voltar ao seu país de origem e contribuir para o seu desenvolvimento.

O último grupo de questões era dedicado a aspectos culturais. Começava-se pelos idiomas que o aluno falava em casa e pela sua língua materna (doc. 3, anexo III) verifica-se que à excepção de dois alunos que em casa só falam crioulo, em todos os outros, mesmo que não seja a única língua utilizada em casa, o português é a principal língua falada nos lares dos alunos.

A maioria dos alunos sente-se bem a viver no local em que vive e justificam dizendo que habitam em locais calmos ou próximos da escola, com boa oferta de serviços e comércio e/ou ainda com boas relações de vizinhança; no entanto, 5 alunos que não se sentem bem no seu local de residência por estes serem inseguros, mal frequentados ou porque simplesmente preferiam viver na sua terra natal. Perante a hipótese de terem que mudar de local de residência apenas 4 alunos não referiam nenhum outro país, todos os outros apontaram países como os EUA e a Inglaterra e a França ou os seus países de origem como Cabo Verde e São Tomé. Uma das respostas mais curiosas surge de um aluno que declara que a sua vontade é de um dia poder vir a residir e a trabalhar em Castelo de Vide ou em Oleiros, por serem, de acordo com as suas palavras, *“locais sossegados e calmos”*.

Sendo as diferenças culturais uma característica destas turmas, tentámos saber, na óptica dos alunos, qual dos ambientes tinha maior influência nas suas aprendizagens culturais. Dos ambientes apresentados, os que os alunos consideram ter maior influência são o familiar e o escolar, sendo o primeiro classificado por 14 alunos com o nível 4, isto é, todos os alunos consideram que a família tem influência nas suas aprendizagens culturais e metade consideram mesmo que a família tem total influência nessas aprendizagens.

De um total de 9 factores potenciadores de conflitos culturais sugeridos, os que alunos consideram ter maior influência numa situação de conflito cultural são a religião

e a linguagem; pelo contrário, o ruído, o cumprimento de horários e a gastronomia são considerados pouco importantes.

A televisão e a internet são os meios de informação mais utilizados pelos alunos, dependendo cerca de 3 horas por dia em cada uma destas fontes. Metade dos alunos consultam com frequência fontes noticiosas estrangeiras, sobretudo as que estão relacionadas com os seus países de origem ou com países onde os alunos têm familiares a residir.

Ainda que hoje em dia seja possível manter um contacto bastante regular com os familiares e amigos que se encontram em outros países e/ou continentes, a verdade é que a relação com os países de origem dos alunos de ascendência não portuguesa parece pouco próxima, pois apenas 3 alunos afirmam ter visitado o seu país de origem, 2 no ano de 2008 e 1 em 2010.

O número de alunos que responderam à questão em que se pretendia saber em que situações é que se sentiam diferentes, foi muito reduzido (apenas 4). As respostas revelaram algumas evidências mais óbvias como as diferenças do clima, mas também mostraram algumas preocupações pessoais dos estudantes: *“O meu nome e as minhas origens”*; *“Não saber falar bem o português e ter vários erros em escrever português, sinto vergonha e acho que com isto não consigo chegar onde quero”*; *“Aqui há estações do ano que faz muito frio... Na escola as pessoas escolhem pessoas para fazerem amizades e andarem juntos”*; *“O tempo cá é muito frio e o modo como cá é dada as aulas”*. Estas declarações mostram algumas das preocupações dos alunos as quais, nem sempre são do conhecimento do professor ou para as quais nem sempre é sensível.

A valorização das diferenças culturais pela escola foi abordada em dois âmbitos, por um lado, desejava-se saber se os professores valorizavam os conhecimentos culturais específicos de cada aluno e, por outro, se consideravam que a partilha das suas experiências e conhecimentos culturais, poderia tornar as aulas de História e de Geografia mais interessantes. As restantes questões abordavam a vivência do aluno culturalmente diferente no ambiente escolar. Apenas, 19 alunos consideram que os professores valorizam os seus conhecimentos culturais durante as aulas e, ao descreverem uma situação, a larga maioria dá como exemplo as aulas de História e de Geografia, referindo metodologias como a participação em debates/discussões e a

comparação de fenómenos geográficos entre países. O mesmo número de alunos, também considera que as aulas de História e de Geografia poderiam ser mais interessantes se os alunos tivessem oportunidade para partilhar as suas experiências culturais e realçam que, desta forma, poderiam expandir o seu conhecimento sobre outras culturas, seria mais fácil relacionar factos históricos com a actualidade de alguns países, poderiam abordar alguns problemas através de outros pontos de vista, serviria para “matar saudades e retirar certos preconceitos”; um aluno sugere, mesmo, que se crie um momento específico nas aulas para essa partilha de saberes. De referir que dos 28 alunos inquiridos apenas 7 consideram que esta partilha não enriqueceria as aulas de História e Geografia.

Tal como habitualmente se verificou durante as aulas, os comportamentos racistas/xenófobos são muito pouco frequentes; a maioria dos alunos (22), afirma nunca ter sido vítima ou ter assistido a comportamentos desta natureza, na escola; não significa que eles não existam, pois 6 estudantes respondem de forma positiva, sendo que 5 dão exemplos de situações em que foram as vítimas e apenas um relata uma situação passada com outros. Não é perceptível uma maior incidência de vitimização em alunos de ascendência não portuguesa; os alunos mencionam ainda factores como a sua aparência física, as dificuldades no português e alguns preconceitos étnicos, como os desencadeadores de comportamentos racistas/xenófobos por parte não só de colegas mas também de funcionários da escola.

Confrontados com o problema de, na escola, durante um intervalo, um colega insultar e agredir fisicamente outro por motivos racistas/xenófobos, a grande maioria dos alunos refere que condenaria tal atitude e reagiria tentando separar os seus colegas; alguns acrescentam que iriam chamar a atenção do agressor fazendo-o ver que este tipo de violência é inaceitável porque “somos todos iguais”. Vários outros alunos referiram que iriam alertar um funcionário e/ou apresentar queixa junto da Direcção. Uma das respostas, ainda que tenha um certo tom de ironia e falta de seriedade, é apresentada de forma peculiar: “*Metia-me no meio para separar e fazia cada um sangrar para verem que o sangue é da mesma cor*”; o mesmo aluno justifica esta atitude dizendo “*...todos temos a mania de julgar o outro pela cor ou pela religião e esquecemo-nos que todos temos sangue vermelho*”. Quanto à intervenção dos órgãos da escola, os alunos propõem duas linhas de actuação; por um lado medidas preventivas a serem promovidas nas aulas ou através de palestras sobre a educação intercultural; por outro, através de

medidas disciplinares punitivas, como a suspensão, o trabalho comunitário, as aulas de educação intercultural e ainda uma conversa com o encarregado de educação do colega agressor.

Tal como se verifica um pouco em todas as perguntas de resposta aberta, são vários os alunos que não responderam à questão em que se pedia para redigirem um pequeno dialogo nos balões em branco da banda-desenhada³¹ apresentada no questionário. Esta situação de alguma recusa em produzir texto escrito é, de resto uma situação recorrente, até mesmo no decorrer das aulas. As expressões utilizadas pelos 15 alunos, que redigiram este diálogo são idênticas, não se registando grandes diferenças entre redacções de alunos nascidos em Portugal e alunos estrangeiros ou de ascendência estrangeira; assim, começamos por encontrar frases como: *“Olha o preto a passar!”*, *“Olha-me este...deve pensar que está no país dele”*, *“olha-me este gajo, aposto que roubou alguém! Preto!”*, *“Olha esse preto! Não sei porque é que não vai para a sua terra...”*, *“Que mau aspecto”*, *“Ah ah ah este tipo é ridículo”*, *“Ele devia voltar para a sua terra em vez de invadir a terra dos outros”*. Os diálogos escritos pelos alunos relativos aos amigos do rapaz transparecem, igualmente, uma série de preconceitos: *“Olhem o engravatado! Esses gajos têm muito a mania que vestem bem.”*, *“Olha aquele engravatadinho. Tem ar de totó”*, *“Olha este fininho... deve ter a mania que é bom.”*, *“Olha bem este branquela tem a mania que é fino!”*. Este exercício permitiu observar alguns dos preconceitos que os alunos já têm adquiridos e perceber que são ideias generalizadas pois quer os alunos de Geografia, quer os de História construíram a história de forma muito semelhante.

Sabendo de antemão que os alunos de ambas as turmas tinham assistido a uma palestra promovida pela ACIME³², sobre a interculturalidade nas escolas, perguntou-se qual o significado de educação intercultural. Obtiveram-se 22 respostas, estando algumas delas bastante próximas de certos princípios subjacentes a este conceito e outras nem tanto. Merecem ser citadas as seguintes ideias: *“É uma educação que tem como base a diversidade cultural”*, *“É sabermos viver/conviver com todas as pessoas e todas as culturas e respeita-las”*, *“É aprender a olhar para o outro com respeito e de forma igual”*, *“... É um processo através do qual aprendemos a compreender o mundo*

³¹ Ver nota de rodapé 15 pp.22.

³² ACIME, Alto Comissariado para a Imigração e Minorias Étnicas

sob uma perspectiva mais flexível e inclusiva e também aprendemos a relacionamo-nos com os outros e a tentar colocarmo-nos no seu lugar”.

De modo geral, pode afirmar-se que os alunos de ambas as turmas apresentam uma postura tolerante face a indivíduos de ascendência não portuguesa, condenando veementemente actos de racistas e/ou xenófobos. Este comportamento é de resto visível durante as aulas, observando-se com frequência situações de entreajuda entre os vários alunos sem qualquer espécie de segregação racial ou cultural. Considera-se que a forma harmoniosa como é diariamente, vivida a multiculturalidade presente nas aulas de Geografia, é uma mais-valia pois, não só promove um enriquecimento das estratégias desenvolvidas pelo professor, como torna a própria aula e o processo de ensino-aprendizagem mais cativante e interessante para os alunos.

III 4. DESCRIÇÃO E ANÁLISE DAS ACTIVIDADES DESENVOLVIDAS NA PES DE GEOGRAFIA

O acto de ensinar não pode ser encarado como uma mera transmissão de conhecimentos cientificamente correctos. No complexo processo de ensino-aprendizagem é preciso efectuar uma série de ajustamentos que deverão tornar os conteúdos presentes no programa curricular da disciplina mais adaptados ao perfil e necessidades da turma. Foi com base neste pressuposto que as aulas assistidas foram pensadas e executadas.

Neste capítulo apresenta-se uma descrição e reflexão de algumas das aulas assistidas e das actividades realizadas durante a PES em Geografia. Por se considerar demasiado exaustivo, apenas serão apresentados os momentos mais significativos em termos pedagógico-didácticos e/ou cujo tema seja mais significativo para o tema do relatório.

1. Jogo de Memória “Educação para Todos” e Debate silencioso sobre temas abordados no Jogo de memória “Educação para todos”

No âmbito da disciplina de Formação, abordou-se o tema da educação intercultural à turma 1 do 7º ano³³ em três aulas de 45 minutos. A turma apresenta um historial de indisciplina complicado, pelo que as aulas de formação cívica se destinam

³³ Este foi um exercício pontual por isso não foi feita a caracterização da turma.

geralmente à resolução de medidas disciplinares e a chamadas de atenção por parte da directora de turma, Professora Isabel Alves.

De forma a diversificar as estratégias aplicadas nesta turma, respeitando as orientações do Decreto de Lei nº 6/2001 alínea c) do ponto 3, art. 5º³⁴ e procurando desenvolver nos alunos uma consciência cívica mais activa, foram adaptados e desenvolvidos alguns materiais que permitiram a aplicação de um jogo didáctico. Este jogo teve como principal objectivo sensibilizar os alunos para a desigualdade que existe no mundo, relativamente ao acesso e à qualidade da educação, chamando a atenção para as dificuldades que muitas crianças e jovens enfrentam para conseguir frequentar a escola. O jogo aplicado resulta da adaptação de uma proposta de trabalho presente numa publicação da Campanha Global pela Educação³⁵ – Manual da Semana de Acção Global pela Educação, Propostas de Actividades. Chama-se Jogo de Memória “Educação para Todos” e consiste em encontrar pares de cartas, estando estas dispostas numa grelha e viradas para baixo; as cartas apresentam uma imagem e um texto que termina com uma questão, a partir da qual os alunos têm que elaborar uma resposta, o que os obriga a reflectir sobre temas como a exclusão social, minorias culturais, direitos humanos, etc. As regras e os objectivos do jogo foram previamente apresentados, através da exploração de uma ficha informativa facultada a todos os alunos (doc. 1, anexo IV).

A metodologia desenvolvida foi inicialmente planeada para uma aula de 45 minutos, abrindo no entanto a hipótese para um eventual prolongamento da actividade na aula seguinte, caso o jogo não fosse concluído no primeiro bloco, o que se veio a verificar. Este prolongar da actividade permitiu repensar alguns aspectos metodológicos e fazer algumas adaptações ao perfil e desempenho da turma.

³⁴ Decreto-Lei nº6/2001, ponto 3, art. 5, alínea c “Formação cívica, espaço privilegiado para o desenvolvimento da educação para a cidadania, visando o desenvolvimento da consciência cívica dos alunos como elemento fundamental no processo de formação de cidadãos responsáveis, críticos, activos e intervenientes, com recurso, nomeadamente, ao intercâmbio de experiências vividas pelos alunos e à sua participação, individual e colectiva, na vida da turma, da escola e da comunidade”.

³⁵ A iniciativa da Semana de Acção Global pela Educação realiza-se em mais de 100 países e tem como objectivo chamar a atenção da comunidade educativa, políticos, meios de comunicação e do público em geral para o direito universal à educação e sobre um tema específico (definido pela Assembleia Geral da Global Campaign for Education) relacionado com os Objectivos da Educação para Todos e Todas, a serem atingidos até 2015, traçados no Fórum Mundial sobre Educação de 2000 em Dakar:

1. Estender e melhorar a protecção e educação integral da primeira infância
2. Garantir o acesso de todas as crianças ao ensino básico gratuito e de qualidade
3. Velar pelas necessidades de aprendizagem de todos os jovens e adultos
4. Aumentar o número de adultos alfabetizados
5. Suprimir as disparidades de sexo no ensino básico e secundário
6. Melhorar todos os aspectos qualitativos da educação.”

Na segunda aula, introduziram-se alterações ao nível da organização física do espaço da sala, passando os alunos a disporem-se sentados junto à mesa de jogo e pela ordem de jogada; para isso, cada equipa dispunha de quatro cadeiras que deveriam ser rotativamente ocupadas pelos alunos em jogo; outra alteração introduzida foi a eleição de um só porta-voz por equipa. Estas alterações não foram totalmente respeitadas, tendo as atitudes de alguns alunos sido mais incorrectas comparativamente ao seu desempenho na primeira aula.

Por considerar este tipo de reflexão importante para o processo de formação de cidadãos responsáveis e activos democraticamente, sugeri que no seguimento desta actividade se realizasse um debate silencioso sobre alguns dos temas abordados nas cartas do jogo. A aplicação desta estratégia permitiu dar continuidade à actividade e exigiu, por parte dos alunos, um esforço acrescido de empenho, concentração e disciplina.

Após a conclusão do Jogo de Memória “Educação para Todos” deu-se início à estratégia acima mencionada. Foram então seleccionadas algumas das cartas sobre as quais os alunos teriam que, num período de tempo previamente estipulado, reflectir e redigir um comentário, findo este tempo a ficha de trabalho (doc. 2, anexo IV) com o comentário escrito, era trocada com a do colega de carteira; de seguida ambos comentavam, não o tema abordado na carta, mas a opinião escrita pelo parceiro. Deste modo, o debate era feito a pares e sem que existisse diálogo no debate.

Tal como se pretendia nesta metodologia os textos dos alunos reflectem a sua visão e o seu pensamento sobre cada um dos três temas apresentados – direito à educação, exclusão social e educação e minorias. O reduzido tempo disponibilizado para a elaboração das respostas, garantia que os alunos escrevessem a sua verdadeira opinião. Todos os alunos partilharam a opinião de que o acesso à educação devia ser universal, apontando sugestões que apelam à responsabilidade de terceiros, sem nunca apontarem acções relativas a si próprios: *“O Governo tem que investir mais na educação, porque há pessoas que não têm dinheiro para comprar o material escolar”*, *“É preciso que o Estado participe mais a educação”*, *“É preciso construir mais escolas e ajudar os países mais pobres”*. Quanto à exclusão social e à discriminação, os alunos condenam quem discrimina apenas pelas características físicas da pessoa; a grande maioria afirma não existir discriminação no seio da escola, justificando a sua opinião: *“nesta escola há vários alunos de diferentes nacionalidades, e se se*

discriminassem não seriam amigos. Nesta escola não interessa as origens, cada um aceita o outro pelo que é” ou ainda, *“Isso [discriminação] não acontece na minha escola porque nós estamos habituados a lidar com pessoas diferentes de nós”*.

Os temas abordados nestas metodologias pretendiam suscitar nos alunos algumas reflexões sobre a realidade que os rodeia e sobre quais as suas atitudes face a determinadas situações. Assim, verificou-se que, independentemente do género, da idade ou da origem geográfica e/ou cultural, os alunos mais interventivos durante o jogo de memória foram aqueles que, por norma, mais participam nas aulas. Também se pode concluir que, a vivência e o convívio intercultural é algo que os estudantes encaram como parte do seu quotidiano. A convivência é harmoniosa, talvez por ser a realidade que os alunos sempre conheceram. Partindo deste exemplo, é possível afirmar que a escola multicultural forma cidadãos mais tolerantes e mais defensores dos Direitos Humanos, ainda que estas características possam não ser desenvolvidas nas aulas; a simples convivência nos intervalos e nas aulas é um exercício muito positivo.

2. PORDATA

As aulas foram leccionadas às turmas 2 e 3 do 11º ano e tiveram a duração de 90 minutos em cada turma. O tema, exploração do sítio da internet www.pordata.pt estava integrado na Formação dinamizada pela Fundação Francisco Manuel dos Santos através do projecto Pordata, que decorreu na escola no dia 23 de Fevereiro, e na qual estiveram presentes a professora, 4 alunas da turma 3 além de outros representantes de várias escolas do concelho da Amadora.

O projecto de formação Pordata assenta num modelo de “formação por pares”, ou seja, a acção é dada apenas a um grupo restrito de professores e alunos que depois ficam encarregues de transmitir as aprendizagens aos seus colegas/pares. Neste sentido, as aulas foram totalmente dedicadas a essa partilha de conhecimento e experiência. Na aula da turma 3, foi solicitada a participação das alunas que tinham estado presentes na formação que, desta forma, puderam dar a sua opinião sobre a utilidade e funcionamento do sítio da internet, e ainda apelar aos colegas para a elaboração de um trabalho facultativo.

Ambas as aulas tiveram início com a explicação do tema, focando a organização, utilidade e modo de funcionamento do sítio da internet, recorrendo a duas fichas de

trabalho/exploração. Nesta fase a motivação da turma 3 foi acrescida devido à participação das colegas. Na aula, a maior dificuldade foi a observação atenta de todos os alunos; o facto da aula se basear na utilização dos computadores dificulta o controlo visual, pois os alunos ficam de costas para a professora. Esta falta de controlo levou a que poucos minutos antes de terminar a aula uma aluna, da turma 3 tenha sido alvo de uma falta disciplinar, pois estava com auscultadores a consultar vídeos na internet.

A turma 2 mostrou-se interessada, no entanto toda a aula ficou pautada por alguma descoordenação de tempos. Esta situação verificou-se por exemplo na resolução dos exercícios, em que alguns alunos não conseguiam acompanhar a explicação da professora e outros se adiantavam nas tarefas.

No final de ambas as aulas foram vários os alunos que mostraram interesse em realizar o trabalho facultativo e todos se mostram interessados e satisfeitos com a informação disponibilizada no sítio da internet da Pordata.

Estes trabalhos, apesar de pudermos vir a ser muito interessantes, quer do ponto de vista de exploração de conteúdos, de selecção e tratamento de informação, como do próprio relacionamento entre colegas e professoras, não foi possível despender mais períodos lectivos para a sua realização por esse facto, os alunos foram informados que poderiam ser combinadas sessões de esclarecimento e de acompanhamento dos trabalhos fora do período de aulas. No entanto, devido ao curto período de tempo que os alunos tiveram para realizar este trabalho e à coincidência com a fase final de avaliações do 2º período, apenas uma aluna apresentou um plano de trabalho, mas nem esse chegou a ser efectivamente realizado.

Considera-se esta aula interessante, por se dedicar à exploração de uma ferramenta de trabalho que poderá vir a ser bastante útil aos alunos mas também, por recorrer a uma metodologia original que atribui aos próprios alunos o papel de educadores dos seus pares, os colegas. A diferenciação cultural entre os alunos, não parece ter influenciado o aproveitamento ou o interesse relativamente ao tema abordado na aula.

3. Expansão das Áreas Urbanas

Estas aulas foram leccionadas à turma 2 e 3 do 11º ano e, embora os objectivos tenham sido atingidos em ambas, foram utilizados mais tempos lectivos numa das turmas. As aulas foram dedicadas ao tema “Expansão das áreas urbanas” e basearam-se essencialmente na exploração de dois recursos – *PowerPoint* “Expansão das áreas urbanas” e na música “*Margem Sul State of Mind*”³⁶.

Tendo em conta a relação entre os conteúdos do programa curricular, os primeiros minutos da aula foram destinados à contextualização do novo tema, através da exploração de duas imagens projectadas (do sitio da cidade de Lisboa e da periferia, junto a Sacavém). Através destas imagens foi possível introduzir o tema – expansão das cidades e dos espaços urbanos – e, ao mesmo tempo, estabelecer uma relação com as áreas funcionais. Os alunos conseguiram estabelecer a relação entre as imagens e os conteúdos que tinham estado a estudar e foi ainda possível, a partir de algumas das suas interpretações, iniciar a explicação dos factores determinantes para a expansão das cidades, nomeadamente da cidade de Lisboa. Depois desta introdução e de os alunos registarem no caderno diário uma síntese com os principais factores da expansão, passou-se para a realização da primeira tarefa³⁷, que consistia em explicar como se expandem as áreas urbanas e relacionar este fenómeno com os conceitos/processos de peri e rurbanização. Por falta de tempo a tarefa foi concluída de forma oral, tendo alguns alunos demonstrado dificuldades na compreensão dos conceitos em causa. Para tentar colmatar esta situação tentei explicar os conceitos utilizando outras palavras e recorrendo a exemplos práticos e próximos dos alunos.

Concluída a primeira tarefa, foi distribuída uma ficha de trabalho/acompanhamento (doc. 3, anexo IV) da música “*Margem Sul State of Mind*”. O objectivo desta actividade era motivar os alunos para o estudo do tema e, ao mesmo tempo caracterizar genericamente uma área suburbana, bem como o quotidiano da população que a habita. Depois de se ouvir a música, a letra foi lida e explorada com os alunos, ainda no decorrer da aula. Para trabalho de casa ficou a resolução da respectiva ficha de trabalho.

³⁶ Versão de Rui Unas e Diana Piedade do tema original de Jay-Z com Alicia Keys.

³⁷ As indicações para a elaboração da tarefa encontravam-se no *PowerPoint* que estava a ser projectado.

A utilização da música revelou-se uma estratégia bem conseguida, já que quer o tipo de música – *hip-hop* – como a letra humorística, com recurso a uma linguagem bastante próxima dos alunos, cativou-os e ao mesmo tempo despertou-os para uma série de preconceitos, sobretudo de cariz social e urbanístico, associados às áreas suburbanas. Tal como refere Machado (1994) este estilo de música destaca-se pela utilização da palavra de uma forma directa e vigorosa, que rapidamente conquista os jovens dos subúrbios das grandes cidades, em particular, aqueles que vivem em verdadeiros “guetos”, à semelhança das situações abordadas pelas letras e músicas das canções, muitos destes adolescentes assumem essas mensagens como suas, levando-os a apropriarem-se das mesmas numa grande identificação. Ao longo da aplicação desta metodologia foi possível observar esta identificação através de intervenções que os alunos iam fazendo em que relacionavam os fenómenos descritos na música, relativos ao concelho de Almada, como a sua realidade quotidiana no concelho da Amadora.

Na aula seguinte, deu-se continuidade à actividade. Começou-se por solicitar a resolução do trabalho de casa. Ao verificar que todos os alunos tinham o trabalho incompleto foram dispensados cerca de 10 minutos de aula para conclusão do trabalho que deveria ter sido feito em casa. Terminado este período procedeu-se à sua correcção através da leitura e comentário das respostas redigidas pelos alunos. Na generalidade, as respostas iam ao encontro dos objectivos estabelecidos para este trabalho; apenas na última questão, em que se pedia para os alunos compararem duas realidades, se pôde verificar algumas lacunas não só ao nível dos conteúdos, como da construção e interpretação de texto.

A atenção foi de novo dirigida para o *PowerPoint* e para a realização de uma nova actividade denominada tarefa II (segunda tarefa). Pretendia-se que os alunos compreendessem a forma como se desenvolveram as áreas suburbanas. Para tal, observaram e interpretaram duas peças gráficas e um excerto de um texto; como em todas as actividades realizadas durante estas aulas, também aqui foi dada liberdade para os alunos consultarem o manual escolar, sendo inclusive indicadas as páginas onde estes assuntos estavam desenvolvidos. Alguns alunos revelaram dificuldades de compreensão e houve alguma resistência na resolução por escrito da tarefa. Após alguma insistência e explicação sobre o que era solicitado no exercício todos os alunos concluíram a tarefa.

A aula terminou com uma última actividade em que se pretendia apurar os impactos negativos da expansão das áreas urbanas. Foi, então pedido aos alunos que

escrevessem as suas ideias, que depois foram sendo discutidas pela turma e registadas no quadro.

Para casa, os alunos levaram um guião de trabalho e alguns textos de apoio para o trabalho de grupo que se iria realizar na próxima aula sobre “As Áreas Metropolitanas de Lisboa e Porto”. Foi solicitado que lessem os textos em casa para se iniciar a elaboração dos trabalhos de forma mais célere.

Durante estas duas aulas o tema da multiculturalidade foi abordado algumas vezes, sobretudo durante a exploração da música em que se fazia referência a uma população heterogénea do ponto de vista cultural. Alguns alunos referiram esta heterogeneidade como sendo um possível foco de conflito ou um problema dos espaços suburbanos foi ainda possível aferir que para alguns alunos os espaços suburbanos são habitados essencialmente por uma população imigrante, com baixos recursos económicos.

Na turma 3 do 11º ano, a identificação com a música e/ou com a sua letra foi tal que as alunas fizeram questão de cantar o refrão em coro. A partilha de experiências também foi mais sentida nesta turma com algumas alunas a traçarem paralelismo com situações descritas na música, através do relato do seu quotidiano no bairro em que residem.

4. Áreas Metropolitanas de Lisboa e Porto

As aulas assistidas foram leccionadas à turma 2 do 11º ano, registando-se na primeira aula uma situação muito particular, que fez com que a planificação da aula, previamente elaborada, tivesse que ser substancialmente alterada. Assim, devido ao torneio de voleibol, organizado pelo grupo de educação física da escola, apenas compareceram à aula de Geografia, duas alunas, os restantes alunos, estiveram a participar no torneio, faltando à aula.

Apesar do elevado número de faltas, a aula foi leccionada e foram adaptadas as estratégias inicialmente previstas na planificação. Desta forma, foi solicitado às alunas que preparassem uma aula sobre a parte do tema que deveriam trabalhar, de acordo com a planificação. Esta aula foi dedicada à elaboração da apresentação das alunas sobre a génese e o dinamismo demográfico das Áreas Metropolitanas (AM) de Lisboa e Porto. Para a apresentação do tema, as alunas elaboram um esquema explicativo da criação das

AM e um gráfico representativo da evolução da população residente em alguns concelhos da Área Metropolitana de Lisboa (AML). Os dados utilizados para a elaboração do gráfico foram disponibilizados na ficha de apoio da AML. Na planificação inicial previa-se a distribuição de duas fichas de apoio, uma respeitante à AML e outra à Área Metropolitana do Porto (AMP) (parte dessa informação já havia sido facultada aos alunos na aula anterior). Estas fichas apresentavam algumas orientações para a elaboração dos trabalhos de grupo e textos de apoio sobre cada uma das AM.

A aula seguinte iniciou-se como a apresentação do trabalho elaborado pelas alunas. A apresentação estava bem estruturada e praticamente todos os aspectos que tinham sido abordados na véspera foram explicados aos colegas. Esta intervenção decorreu durante mais de metade da aula pois para além de se terem dado algumas explicações complementares, foram também sendo resolvidos exercícios, alguns deles por sugestão das próprias alunas.

Descrevendo sucintamente o decorrer dos trabalhos, as alunas começaram por apresentar um esquema elaborado em acetato sobre as causas e os objectivos que presidiram à criação das AM; de seguida explicaram a evolução demográfica em ambas as AM. Aproveitando uma ficha de apoio de Lisboa, as alunas pediram aos colegas para interpretarem um dos quadros e para explicarem algumas lacunas nos dados (ex. concelhos de Odivelas e Amadora); apresentaram um gráfico linear representativo da evolução da população residente, entre 1960 e 2001 nos concelhos de Lisboa, Sintra, Amadora e Odivelas; para a AMP apenas referiram oralmente as principais características demográficas daquela região e concluíram a sua apresentação com a leitura de um excerto dum dos documentos apresentados na ficha de apoio da AMP.

Para esta aula previa-se a apresentação dos trabalhos em que cada grupo deveria caracterizar os aspectos demográficos económicos e industriais, assim como a génese de uma das AM. Não tendo sido possível estudar os dinamismos económicos e industriais, depois de formar dois grupos acordou-se com os alunos que o restante trabalho ficaria para trabalho de férias e seria apresentado no primeiro dia de aulas do 3º período. Como o tema não foi suficientemente desenvolvido em aula, foi disponibilizado aos alunos um endereço de e-mail através do qual poderiam ser esclarecidas as dúvidas que surgissem durante o período de férias.

Este conjunto de aulas permitiu que os alunos realizassem as suas aprendizagens com base em estratégias diversificadas. A situação inesperada de não ter alunos levou à adaptação das metodologias previstas, dando assim uma nova dinâmica às restantes aulas. A atribuição das competências do professor às alunas foi uma metodologia interessante de pôr em prática, já que estas responderam de uma forma muito responsável e empenhada.

5. Sessão com a Arq.^a Paula Moucheira³⁸

Com o intuito de diversificar as formas e os conteúdos das aprendizagens dinamizou-se uma sessão com a Arq.^a Paula Moucheira sobre o planeamento do espaço urbano e a participação pública nos processos de decisão, focando o caso da Amadora. Embora inicialmente prevista para as duas turmas do 11º ano, só pôde ser realizada na turma 3 devido ao apertado calendário. Esta sessão foi realizada em aula, com uma organização das mesas em círculo, em que todos os alunos poderiam observar e trocar os documentos do PDM do concelho da Amadora.

No final da aula os alunos mostram-se satisfeitos, pois desconheciam que acções como a mobilização dos cidadãos para defesa de determinada causa, (o associativismo ou até a auto-determinação de um indivíduo) poderiam ser formas de actuação e de defesa dos seus direitos junto dos órgãos decisores. Apesar de esta aula estar integrada no subtema dedicado ao espaço urbano e planeamento, outras questões foram abordadas nomeadamente a profissão de arquitecto, o percurso académico e profissional da arquitecta convidada e as dificuldades do mercado de trabalho. Este desvio do tema principal permitiu aos alunos ter contacto com pessoas exteriores à escola, cuja partilha do seu percurso e experiência de vida pode, de alguma forma, vir a ter alguma influência nas suas opções futuras.

³⁸ Arquitecta com quase trinta anos de experiência. Iniciou a carreira na Câmara de Loures onde integrou a equipa de desenvolvimento do Plano Director Municipal. Actualmente trabalha por conta própria exercendo a sua actividade sobretudo nos concelhos de Sintra, Loures e Amadora.

6. Simulação de um debate público sobre a intervenção no espaço urbano – decisão de construção de uma infra-estrutura

Esta metodologia foi planificada (doc. 4, anexo IV) e desenvolvida após a aula em que se contou com a presença da Arquitecta Paula Moucheira, pois os alunos mostraram-se bastante interessados sobre a possibilidade de poderem apresentar as suas propostas urbanísticas, junto dos órgãos decisores. A metodologia foi aplicada em ambas as turmas do 11º ano e pretendia-se que os alunos assumissem uma postura activa na sala de aula, que fosse ao encontro da ideia defendida por Piaget, e citada em Santos e Ferreira (1994: 49) quando refere que *«a inteligência é acção [e] conhecer é agir sobre a realidade e sobre os objectos. (...) tal concepção está intimamente ligada à necessidade da existência de uma escola que retire o papel passivo ao aluno (...) e que pelo contrário o envolva numa acção do seu pensamento internalizado e da sua acção sobre o mundo»*.

Os alunos foram divididos em 5 grupos³⁹ os quais apresentavam propostas distintas (doc. 5, anexo IV) para a intervenção que iria ser feita numa parcela de terreno que se apresentava inutilizada. O problema foi apresentado aos grupos presentes no debate através de um guião (doc. 6, anexo IV) entregue a cada aluno. O guião foi lido e todas as dúvidas esclarecidas antes do início da simulação. A escolha das entidades que cada grupo de alunos iria representar no debate foi decidida na aula anterior ao debate; desta forma os alunos puderam preparar o seu discurso e definir uma estratégia de defesa para os seus interesses.

O debate foi realizado com uma disposição do mobiliário igual à que já tinha sido utilizada na aula da “sessão” com a Arqt.^a Paula Moucheira, pois esta é uma variável fundamental para o sucesso dos debates. Tal como refere Santos (1994: 44) *«na disposição em círculo, os estudantes têm muito maior contacto ocular e corporal uns com os outros, o que implica um maior número de interacções entre si»*.

³⁹ Na simulação do debate, cada grupo de alunos teve que defender os interesses de acordo com o grupo que representavam. Os grupos presentes no debate eram: moradores de um bairro social; comerciantes; construtores civis; moradores de uma urbanização de classe média alta e um movimento ecologista.

No início do debate cada representante de grupo foi convidado a apresentar as suas ideias sem que existisse qualquer intervenção por parte dos restantes grupos. Apresentadas as propostas e os argumentos, deu-se início à discussão.⁴⁰

Foi interessante observar o empenho que os alunos demonstraram na preparação e na própria discussão; quase todos tiveram oportunidade de participar, embora alguns alunos tivessem participações mais frequentes e, em alguns casos, também mais exacerbadas. De qualquer forma, pode afirmar-se que a grande maioria das intervenções se basearam em argumentos bem estruturados, bem organizados, apoiados nos conhecimentos adquiridos durante as aulas e até na relação destes com o seu quotidiano e conhecimento das características urbanas do território que compõe a AML.

Na turma 2, devido ao reduzido número de alunos inscritos na disciplina, o grupo dos comerciantes não foi representado no debate; ainda assim, este foi bastante rico e com uma participação muito satisfatória.

A avaliação da prestação dos alunos nesta actividade foi feita através de uma grelha previamente elaborada (doc.7, anexo IV). A actividade foi do agrado dos alunos sendo inclusivamente referida na ficha de avaliação das aulas de Geografia como uma das actividades que os alunos gostariam de realizar no futuro.

7. Outras actividades e relação com comunidade educativa

A participação na escola fez-se através das seguintes actividades:

- Participação na acção de formação do sítio da internet da *PORDATA*, promovida pela Fundação Francisco Manuel do Santos e consequente aula de partilha de conhecimentos às turmas do 11º ano.
- Participação na acção de formação Escola Virtual, promovida pela Porto Editora. Esta acção pretendia dar a conhecer o sítio da internet da Escola Virtual, assim como algumas das suas funcionalidades e formas de utilização. Não foi possível utilizar esta ferramenta no decorrer da PES pois este serviço teria que ser adquirido pela escola através da compra de senhas/palavras-chave válidas por um ano; tendo em conta o tempo o custo não se justificava a sua aplicação.

⁴⁰ Duas alunas que não participaram no debate elaboraram a acta dos trabalhos desenvolvidos.

- Participação e dinamização da conferência sobre “O consumo Sustentável”, promovida pela Câmara Municipal da Amadora, dirigida ao 7º ano. Foi elaborada uma ficha de acompanhamento/consolidação, que devido ao teor da apresentação não foi possível aplicar. Esta conferência teve a duração de apenas 45 minutos, pelo que a limitação do tempo poderá ter posto em causa o sucesso da actividade. Em todo o caso, foram deixadas algumas ideias aos alunos no sentido destes começarem a desenvolver uma consciência real dos seus hábitos de consumo e perceberem de que modo poderão torna-lo mais sustentável.

- Participação na conferência da CAIS – “Pobreza e exclusão social – Um problema de Todos/as”. Esta actividade já se encontrava prevista antes do início da PES de Geografia, ainda assim foi possível dar algum contributo para a sua realização. A conferência da Cais contou com a presença não só dos alunos das turmas 2 e 3 do 11º ano mas também, com uma turma de Humanidades do 12º ano. Todos os alunos gostaram desta conferência e alguns até a mencionaram na ficha de avaliação das actividades desenvolvidas ao longo do ano como uma das actividades que mais tinham gostado de realizar. Os debates sobre temas ligados à sociedade e a problemas sociais são bastante apelativos para os alunos, devido a alguma identificação com a sua realidade. Neste caso, as estratégias utilizadas pelas oradoras e a participação activa e disciplinada dos alunos garantiram o sucesso desta actividade.

Nesta actividade a multiculturalidade foi um dos conceitos subjacentes à conferência, uma vez que a exclusão social não é de todo indiferente a questões como as diferenças culturais, étnicas, etc.

- Preparação e elaboração dos materiais para a visita de estudo à Cooperativa Ecológica Quinta dos Sete Nomes. O custo monetário desta actividade (inferior a 10 euros) impediu a sua realização, no entanto, todos os materiais de apoio foram produzidos, incluindo o guião da visita (doc.8, anexo IV), o *PowerPoint* de motivação e as autorizações legais para a saída dos alunos da escola. Esta visita integrava-se no tema 3 “Os espaços organizados pela população: áreas rurais e urbanas”. Por um lado, pretendia consolidar alguns conhecimentos relativos aos conceitos de expansão urbana, suburbanização, peri e rurbanização e práticas agrícolas sustentáveis; por outro, pretendia-se pôr os alunos em contacto com estilos de vida diferentes daqueles a que estão habituados, já que esta cooperativa se rege segundo os princípios da

permacultura⁴¹. Seria assim, criado quase um choque de culturas pois, esta actividade pressupunha a prática de acções do quotidiano da cooperativa, como por exemplo a preparação do solo para a prática agrícola, a degustação de alguns alimentos produzidos segundo os princípios na quinta e uma conversa com os responsáveis, sobre os princípios e os valores subjacentes à permacultura.

- Presença na reunião de avaliação do Conselho de Turma do 2º período, do 11º 2.
- Presença na reunião de encarregados de educação, do 7º 1. Foi elaborado um esboço da acta desta reunião.
- Presença no conselho de turma, do 3º período, do 7º 1.

A presença nos trabalhos não lectivos da escola permitiu, observar e participar na vida mais “burocrática” da escola. O contacto com alguns documentos e formas de actuação em situações problemáticas e/ou delicadas do ponto de vista social foi extremamente positivo pois, actualmente, esta componente ocupa cada vez mais o dia do professor. Também, se conseguiu aferir que o bom relacionamento entre pares e entre professores e encarregados de educação é um factor fundamental não só para o sucesso dos alunos – pois será mais fácil desenvolver uma estratégia de actuação pedagógica em que todos os envolvidos desempenham o seu papel de forma concertada – mas também para o próprio professor que desta forma desempenha as suas funções num meio afável. Assim, considera-se que durante a PES o envolvimento criado com a comunidade educativa foi na sua generalidade positivo e que, apesar dos vários ambientes serem um pouco heterogéneos na sua composição, foi possível desenvolver um trabalho satisfatório, ainda que pouco pró-activo nas intervenções.

Capítulo IV: Notas Finais

A PES decorreu de forma satisfatória em ambas as escolas. Se, por um lado, a empatia com alunos e com as professoras orientadoras foi quase imediata, por outro, a confiança no trabalho realizado e a integração na vivência da escola foi de extrema importância. O facto do colega de estágio ter desistido, logo nos primeiros meses e não haverem mais colegas a realizarem a PES no presente ano lectivo pode ser encarado

⁴¹ Permacultura é uma filosofia de vida, que engloba aspectos como a organização de estruturas permanentes (como quintas, aldeias ou cidades) com vista à sua sustentabilidade através de técnicas e práticas tradicionais e sustentáveis recolhidas por todo o mundo. É um método holístico, que promove um estilo de vida equilibrado e em estreita relação com o meio ambiente.

como um factor negativo porque em nenhum momento foi possível discutir estratégias, partilhar recursos ou desenvolver actividades em conjunto.

Apesar de, na globalidade, o trabalho e as experiências desenvolvidas terem decorrido de forma positiva, quer para mim enquanto pessoa e futura professora, quer para os alunos enquanto futuros cidadãos; convém mencionar algumas dificuldades sentidas não só no momento em que decorreram as PES mas também algumas reflexões que fui fazendo após a sua conclusão.

Começo por referir o actual modelo de formação inicial de professores que contempla, a meu ver, um período de tempo bastante reduzido, não só para a formação na área científica “secundária” – neste caso a História – mas também para a realização da prática de ensino supervisionada (PES) em cada uma das áreas. No entanto, penso que esta última componente é extremamente importante e não pode ser de todo descurada. O facto de não ser um estágio remunerado, também pode dificultar a entrega que o professor estagiário deveria ter à escola e à comunidade.

A presença quase diária em ambas as escolas foi, na minha opinião, algo que facilitou muito a minha integração como professora estagiária, pois se em História o início do estágio coincidiu com o arranque do ano lectivo, no caso da Geografia e isso já não aconteceu. A entrada a meio do ano foi uma situação desconfortável que só foi possível ultrapassar através da presença quase constante nas aulas da professora orientadora. Julgo que sem este empenho por parte do estagiário, a imposição do início do estágio a meio do ano lectivo associado a um ambiente permanentemente novo e pouco próximo, dificultará a sua integração e será mais difícil conseguir sentir-se suficientemente à vontade, não só com os alunos, mas também, com a restante comunidade e até com o espaço físico escolar. Desta forma o desenvolvimento do seu trabalho poderá sair bastante prejudicado.

Apesar de estar consciente da existência de algumas fragilidades ao nível científico da área da História, penso que a PES nesta área contribuiu de forma decisiva para aumentar a confiança no trabalho desenvolvido e perceber que apesar da preparação das aulas e das actividades para a disciplina serem bastante exigentes, estas podem ser bem sucedidas e proveitosas para os alunos, quando são alvo de uma dedicação acrescida e, ainda mais, quando são relacionadas com alguns conteúdos ou metodologias mais específicos da área da Geografia.

O facto das escolas acolherem uma população diversificada do ponto de vista socioeconómico e cultural tornou-as mais interessantes não só para desenvolver o tema do relatório, mas também para desconstruir alguns estereótipos que facilmente se ganham em relação às escolas dos concelhos limítrofes de Lisboa. No entanto, senti alguma dificuldade na integração do tema da interculturalidade na elaboração das estratégias de certas aulas. As tentativas de apresentação dos conteúdos programáticos através de uma abordagem promotora da educação intercultural foram por vezes postas de parte pois sendo turmas do ensino secundário, considero que o programa deverá ser abordado de forma a que os alunos adquiram conhecimentos e desenvolvam competências suficientes para terem sucesso nos exames nacionais a que estão sujeitos. Este condicionalismo levou a que nem sempre fosse possível abordar determinado tema, quer por escassez de tempo quer por falta de enquadramento face aos temas programáticos em estudo.

A aplicação das estratégias e procedimentos nem sempre decorreu de acordo com o previamente explicitado nas planificações. Esta falta de cumprimento deveu-se quase sempre à minha falta de atenção relativamente aos tempos estipulados para cada actividade, o que acabou por prolongar os tempos lectivos de algumas aulas assistidas em ambas as áreas.

A realização da PES permitiu acompanhar alunos de diversas faixas etárias, com aproveitamentos escolares distintos, com maneiras de ser diferentes e com diversos problemas pessoais. A abertura que o tema da educação intercultural pressupõe levou a que o envolvimento com os alunos e o tipo de experiências educativas propostas fossem mais introspectivas permitindo estabelecer uma relação pedagógica mais próxima. Neste sentido, e além do enriquecimento científico e pedagógico, penso que do ponto de vista humano as PES também foram bastante proveitosas. Assim, as experiências de aprendizagem pretendiam, sempre que possível, actuar não só no plano do *saber-saber* e mas também no plano do *saber-estar*.

As opiniões dos alunos, elaboradas anonimamente traduzem de forma genérica o sucesso das estratégias utilizadas. Os momentos destinados à partilha de ideias, opiniões, e as experiências de aprendizagem baseadas nos princípios da educação intercultural enriqueceram as aulas leccionadas quer na PES de História quer na PES de Geografia.

A transversalidade disciplinar, etária e social da temática leva-me a pensar que esta deverá constar em todos os projectos educativos de escola e, que os professores terão que estar disponíveis para a implementação de estratégias que promovam os princípios da educação intercultural. O desenvolvimento destas estratégias é um processo complexo já que o que se pretende não é mudar abruptamente a forma de pensar e agir dos alunos mas sim dar a conhecer novas perspectivas que os levem a questionar as suas atitudes e comportamentos. É, por isso, importante que o professor seja capaz de abordar e desenvolver os temas partindo do seu contexto original, ou seja, sem que apresente a sua perspectiva e sem que induza os alunos a criarem, à partida, um juízo irreflectido.

Uma das dificuldades reside no posicionamento do professor na sala de aula face à problemática da cultura maioritária/ culturas minoritárias. Este foi para mim um exercício constante; se por um lado a imparcialidade deve imperar no processo de ensino aprendizagem, por outro, a necessidade de promover valores/preocupações de coesão social, de aceitação da diversidade cultural, de igualdade de oportunidades e equidade e de participação crítica na vida democrática (Ouellet, 1991) são fundamentais na abordagem intercultural. É neste sentido que Banks(s.d.) refere «*when students learn content about the nation and the world from the perspectives of the diverse groups that shaped historical and contemporary events, they will be better able to participate in personal, social, and civic actions that are essential for citizens in a democratic pluralistic society*». Não se pretende com isto dizer que o professor não deve ter uma opinião sobre determinado assunto, apenas se considera que os factos deverão ser apresentados de forma a que o próprio aluno desenvolva o seu juízo.

Localizadas na área metropolitana de Lisboa as escolas onde se realizaram as PES foram os ambientes ideais para a prática de experiências interculturais. Se não foram visíveis comportamentos racistas ou xenófobos durante as actividades lectivas, não significa que eles não existam em outros ambientes. É por isso necessário expandir estas estratégias a de forma a criar escolas mais integracionistas assentes numa sociedade diversificada, justa e promotora da igualdade.

Os recentes acontecimentos têm reforçado a ideia de que é urgente recuperar os ideais base da Declaração Universal dos Direitos do Homem, e mais ainda, sendo

Portugal um Estado membro da União Europeia deverá promover os valores da União⁴². Atitudes xenófobas e racistas, envoltas em acções de extrema violência têm que deixar de existir em todo o mundo e particularmente em Estados em que o respeito pelos Direitos Humanos promove a igualdade de oportunidades, que preconiza o diálogo entre os diferentes grupos raciais, étnicos e socioculturais. É certo que, como refere Díaz-Aguado (2000), a sociedade vê-se actualmente confrontada com uma série de paradoxos, nomeadamente: a necessidade de nos relacionarmos num contexto cada vez mais multicultural e heterogéneo, a pressão homogeneizadora e a incerteza sobre a própria identidade, a eliminação das barreiras espaciais na comunicação perante o risco cada vez mais grave de isolamento e exclusão social, a dificuldade para compreender o que acontece face à enorme quantidade de informação disponível e ainda a ausência de certezas absolutas quanto ao ressurgimento de formas de intolerância que se pensava estarem superadas. Sampaio (1997) reforça a preocupação perante estes acontecimentos, mencionando que apesar das boas intenções sucessivamente proclamadas pelos Estados Europeus, os episódios da história recente, bem como a realidade quotidiana das nossas cidades, fazem como que nos confrontemos com a existência de bolsas de racismo e de intolerância étnica, religiosa e sociocultural.

A educação das gerações mais jovens é uma poderosa arma que pode e deve ser utilizada, de forma a criar uma sociedade mais justa e promotora de felicidade e realização individual. No entanto, o alcance desta situação ideal parece estar cada vez mais longe devido, em parte, à actual crise económica. O discurso proferido pelas gerações mais velhas induz muitas vezes nos jovens sentimentos de revolta e de intolerância face ao estranho, ao estrangeiro. Esta realidade foi observada em algumas aulas assistidas e resumo aqui um episódio na turma do 12º ano em que, a propósito do estudo do capítulo referente ao Estado Novo, a professora perguntava de que sentiam falta os alunos em termos de organização da sociedade. Os alunos rapidamente

⁴² De acordo com a proposta da Convenção, nos valores de respeito da dignidade humana, de liberdade, de democracia, de igualdade, de Estado de Direito e de respeito dos direitos do Homem. Os valores enunciados no artigo 1-2.º, são comuns aos Estados-Membros. Além disso, as sociedades dos Estados-Membros caracterizam-se pelo pluralismo, pela tolerância, pela justiça, pela solidariedade e pela não discriminação. Estes valores desempenham um papel importante, nomeadamente em dois casos concretos. Primeiramente, o respeito destes valores constitui uma condição prévia para a adesão de qualquer novo Estado-Membro à União, de acordo com o procedimento enunciado no artigo 1 -57.º. Em segundo lugar, o incumprimento destes valores pode conduzir à suspensão dos direitos de membro da União em relação a um Estado-Membro (artigo 1 -58.º). Disponível em: <URL: http://europa.eu/scadplus/european_convention/objectives_pt.htm #PRINCIPLES> [acedido a 23 de Julho de 2001]

mencionaram termos como *Ordem, Respeito, Cultura Nacional, Valorização da Pátria*. Este apelo à unidade nacional e ao esforço conjunto para mitigar a actual crise económica tem contribuído, na minha opinião, para o ressurgimento de um espírito de intolerância e de até alguma xenofobia, tal como já se tinha verificado em meados do século passado.

A educação intercultural apresenta-se como um projecto educativo pelo que se considera que deverá constar em todos os Projectos Educativos de Escola, independentemente destas apresentarem uma população mais ou menos multicultural. Uma aposta neste tipo de projecto valoriza a diversidade sociocultural, estimula comunicação, a relação e o (re)encontro de culturas diversificadas. No entanto, “*é evidente que a educação intercultural não se pode limitar à inclusão de conteúdos curriculares nas diversas disciplinas. Ela pressupõe um método de pensamento, uma postura ideológica e não apenas o conhecimento de algo que se faz (...) [entende-se, então a educação intercultural] como todo um meio de desenvolvimento da capacidade de construção de uma cidadania activa, em que ocorrem processos de comunicação e de relação interpessoal (...)*” (Leite, 2002: 568).

À semelhança do que acontece com as restantes disciplinas do currículo nacional o objectivo último das aprendizagens é tornar os indivíduos científica e socialmente competentes. Assim, no caso da Geografia, entende-se um indivíduo geograficamente competente quando este desenvolve uma série de capacidades, tais como, a orientação através de um mapa, a interpretação e o relacionar de elementos que compõem a paisagem, o ser pró-activo civicamente e defender a utilização dos recursos naturais de uma forma sustentável.

Tal como refere Raquel Soeiro de Brito (1991: 165) a «*Geografia e a História relacionam-se desde do seu desenvolvimento enquanto ciências. O conhecimento da vida dos homens é para ambas o objecto de estudo, a primordial diferença reside que para os historiadores esse estudo faz-se ao longo do tempo enquanto que para a Geografia faz-se ao longo do espaço*».

A Geografia é desde longa data uma disciplina poderosa no que respeita à construção da identidade da população. As prioridades definidas no seu currículo são por isso desenhadas consoante a situação político-económica do momento. Através da educação intercultural considera-se que seja possível libertar a Geografia da ciência que

apenas observa a paisagem e ir mais além, questionando-se e sobre os factores que impedem a construção de um território público onde a cidadania é expressão dos direitos humanos. Tal como refere González e Claudino (2004:10) a Geografia não deve continuar *«presa ao paradigma regional, que coincide com a proposta educativa positivista: ensina-se o que se vê – mas ficam na penumbra as misérias dos marginalizados, que não aparecem nas redes informáticas»*.

Já a História procura, de acordo com o Programa de História A, desenvolver no aluno competências que permitam a problematização de relações entre o passado e o presente e a interpretação crítica e fundamentada do mundo actual, contribuindo assim para a clarificação de um sistema de valores numa perspectiva humanista; o estudo da História é portanto uma peça fundamental na construção da identidade colectiva. Não quer dizer que esta disciplina sirva para homogeneizar a identidade dos cidadãos. Não, ela ajuda na construção de uma visão do mundo mais esclarecida e crítica.

Desenvolver uma consciência cívica de valores humanísticos e um espírito crítico e inovador é o objectivo não só das disciplinas de História e Geografia mas também da educação intercultural. Assim, a associação de metodologias que promovam este tipo de educação nas disciplinas de História e Geografia é uma mais-valia no processo de ensino-aprendizagem, pois permite dar respostas mais eficazes às exigências curriculares das disciplinas e ao mesmo tempo desenvolver conhecimentos de diferentes realidades espaço-temporais. Se a este tipo de trabalho acrescentarmos um contexto multicultural na sala de aula, isto é, alunos de diversas proveniências, com culturas e línguas diversificadas, chegamos a aulas verdadeiramente interculturais em que a troca de experiências e a reflexão conjunta promovem o desenvolvimento de uma estrutura ideológica mais aberta e mais curiosa face ao diferente e ao desconhecido.

O mundo globalizado em que hoje se vive permite encontros fantásticos entre culturas um dos lugares privilegiados para estes encontros é a escola – local de aprendizagens, de troca de experiência, de brincadeira, de convívio... O desafio da escola será a construção de uma resposta às exigências da sociedade globalizada através da criação de uma interligação solidária entre os indivíduos e entre estes e o planeta.

Bibliografia

- ABDALLAH-PRETCEILLE, M. (2005). *L'Éducation Interculturelle*. In PEREIRA, M.^a Adelaide (2010). *Formação Cívica e Interculturalidade: Um estudo de Investigação/Acção*. Lisboa: Instituto da Educação, Universidade de Lisboa. Dissertação de Mestrado
- ARAÚJO, Sónia Almeida (2008). *Contributos para uma Educação Para a Cidadania – Professores e Alunos em Contexto Intercultural*. Teses: 17; Lisboa: Alto-Comissariado Para a Imigração e Diálogo Intercultural.
- BRITO, Raquel Soeiro; POEIRA, M. de Lourdes (1991). *Didáctica da Geografia*. Lisboa: Universidade Aberta.
- CARDONA, F. Xavier (2002). *Didáctica de las ciencias sociales, Geografía e Historia*. Barcelona: Graó.
- CARDOSO, Carlos Manuel Neves (1995). *Antropologia e Multiculturalismo*. CIOE, 5. In DIAS, Ângela Monteiro Gonçalves, (2005). *Interacção Professor/Aluno numa Escola Multicultural*. Lisboa: Universidade de Lisboa, Faculdade de Psicologia.
- CARIA, Telmo (2008). O uso do conceito de cultura na investigação sobre profissões. In *Análise Social*, vol. XLIII (4.º), pp. 749-773. Disponível em: <URL:<http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/aso/n189/n189a04.pdf>> [acedido a 15 de Maio de 2011]
- CARNEIRO, Roberto (2008). *A Educação Intercultural* In LAGES, Mário Ferreira; MATOS, Artur Teodoro (coord.), (2008). Portugal: percursos de interculturalidade, 4.º v.: Desafios à Identidade. Lisboa: Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural, pp.49-120.
- DÍAZ-AGUADO, María José (2000). *Educação Intercultural e Aprendizagem Cooperativa*. Porto: Porto Editora, Colecção Ciências da Educação Século XXI.
- DUBET, (1996) *Sociologia da Experiência Escolar* In GUSMÃO, Neusa Mendes de, (2004). *Os Filhos da África em Portugal. Antropologia, Multiculturalidade e Educação*. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais.
- FERREIRA, Manuela Malheiro (2003). *Educação Intercultural*. Lisboa: Universidade Aberta.
- GILLERT, Arne, et al. (2001). *Mochila Pedagógica – Aprendizagem intercultural, T-Kit N.º 4*. Estrasburgo: Edições do Conselho da Europa.

- GONZÁLEZ, X. M. SOUTO; CLAUDINO, Sérgio (2004). *Educação Geográfica e Cidadania no Século XXI. Actas do V Congresso da Geografia Portuguesa Portugal: Território e Protagonistas*. Guimarães, Universidade do Minho e Associação Portuguesa de Geógrafos. Disponível em: <URL: http://www.apgeo.pt/files/docs/CD_V_Congresso_APG/web/_pdf/A1_14Out_Xos%E9%20Souto%20e%20S%E9rgio.pdf> [acedido a 11 de Janeiro de 2011]
- GUSMÃO, Neusa Mendes de, (2004). *Os Filhos da África em Portugal. Antropologia, Multiculturalidade e Educação*. Lisboa: Imprensa de Ciências Sociais.
- LEITE, Carlinda M.^a Faustino (2002). *O Currículo e o Multiculturalismo no Sistema Educativo Português*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, Fundação para a Ciência e Tecnologia.
- MACHADO, Luís (1994). *Luso-africanos em Portugal: nas margens da etnicidade*. Sociologia Problemas e Práticas, Nº 16, pp. 111-133. Disponível em: <URL: <http://sociologiapp.iscte.pt/pdfs/24/239.pdf>> [acedido a 10 de Dezembro de 2009]
- MANIQUE, António Pedro; PROENÇA, M.^a Cândida (1994) “*Educação Hoje, Didáctica da História – Património e História Local*”; Lisboa: Texto Editora.
- NETO, Félix (2002). *Psicologia Intercultural*. Lisboa: Universidade Aberta.
- OUELLET, F. (1991), *L'Éducation Interculturelle*. Paris: L'Harmattan In Carvalho, Cristina Maria Ramos Carvalho Sá, e outros (2006). *Cooperação Família-Escola. Um Estudo de Situações de Famílias Imigrantes na sua Relação com a Escola*. Lisboa: ACIME, p. 29.
- PEREIRA, M.^a Adelaide (2010). *Formação Cívica e Interculturalidade: Um estudo de Investigação/Ação*. Lisboa: Instituto da Educação, Universidade de Lisboa. Tese de Mestrado
- PEROTTI, António (1997). *A Apologia do Intercultural*. Lisboa: Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural. Ministério da Educação.
- PIRES, Rui Pena (coord.) (2010) *Portugal: Atlas das Migrações Internacionais*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, Comissão Nacional para as Comemorações do Centenário da República e Edições Tinta da China.
- PROENÇA, M.^a Cândida (1992). *Didáctica da História*, Lisboa: Universidade Aberta.
- SAM, D. L.; BERRY, J. W. (2006). *The Cambridge Handbook of acculturation Psychology*. Cambridge: Cambridge University Press.

- SAMPAIO, Manuela (1997). *Formação de Professores e Interculturalismo* In CARVALHO, Angelina & SANTOS, Milice, (orgs.) (1997). *Interação Cultural e Aprendizagem: Correspondência escolar e classes de descoberta – Oficina de formação de interação cultural para ma escola europeia*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, Serviço de Educação
- SANTOS, Milice; FERREIRA Manuela (1994). *Aprender a Ensinar, Ensinar a Aprender*. Porto: Edições Afrontamento.
- SILVA, M.^a do Carmo Vieira da (2008). *Diversidade cultural na escola: encontros e desencontros*. Lisboa: Edições Colibri, Coleção Pedagogia e Educação.
- SOUTA, Luís (1997). *Multiculturalidade e Educação*. Porto: Profedições.
- TOURAINÉ, Alain (1997). *Iguais e Diferentes – Podemos viver juntos?* Lisboa: Instituto Piaget, Coleção Epistemologia e Sociedade.
- VIEIRA, Ricardo (1995). *Mentalidades, Escola e Pedagogia Intercultural*. In Educação, Sociedade e Culturas, nº 4, pp 127- 147 Disponível em:<URL:<http://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC4/4-6-vieira.pdf>>[acedido a 11 de Junho de 2011]
- BANKS, James, *Multicultural Education: Goals and Dimensions*, In *Center for Multicultural Education*, [online]. Disponível em:<URL:<http://education.washington.edu/cme/view.htm>> [acedido a 25 de Novembro de 2009].
- Nova Enciclopédia Larousse*, (1997). Círculo de Leitores.

Legislação

Decreto-Lei 6/2001 de 18 de Janeiro

Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 49/2005 de 30 de Agosto)

Sítios da Internet

<http://www.afs.org/> *AFS Intercultural Programs*

<http://www.entreculturas.pt/>

<http://escola.esb3-mtmonteabraao.edu.pt>

<http://esseomaracostaprimo.ccems.pt>

<http://www.ine.pt>

<http://www.infopedia.pt>

<http://www.quinta7nomes.com>

Outros Documentos

CAMARA, Ana Cristina; FERREIRA, Conceição Coelho; SILVA, Luísa Ucha, ALVES, M.^a Luísa; BRAZÃO, M.^a Manuela. Geografia – Orientações Curriculares 3º Ciclo. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica.

MARTINS, Odete Sousa (coord.); ALVES, M.^a Luísa; BRAZÃO, M.^a Manuela (2001). *Programa de Geografia A*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento do Ensino Secundário.

MENDES, Clárisse (coord.); SILVEIRA, Cristina; BRUM, Margarida (2002). *Programa de História A*. Lisboa: Ministério da Educação, Departamento do Ensino Secundário.

NETO, Helena (2011). *Projecto EMA – Estimulo à melhoria das Aprendizagens*.

Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais. Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica


Declaração Universal dos Direitos do Homem (1948). ONU

Declaração dos Direitos da Criança (1958). ONU

UNESCO Guidelines on Intercultural Education, (2006).Paris: UNESCO.

Semana de Acção Global pela Educação, (2010). Campanha Global pela Educação. [online]. Disponível em:<[URL:http://www.educacaoparatodos.org/images/storie/recursos/manual2010.pdf](http://www.educacaoparatodos.org/images/storie/recursos/manual2010.pdf)> [acedido a 15 Janeiro de 2011].

ANEXOS

		PLANO DE AULA (180min) – História A Ano Lectivo 2010/2011		11º Ano, Turma J Outubro, 2010		Professora estagiária: Ana Brites de Sousa Melo Rolão			
Competências		Objectivos (Saber)		Experiências de Aprendizagem		Avaliação			
				Recursos	Metodologias				
Unidade 3: Triunfo dos estados e dinâmicas económicas nos séculos XVII e XVIII 3.1. Reforço das Economias Nacionais e Tentativas de Controlo do Comércio 3.1.1. O Tempo do Grande Comércio Oceânico 3.1.2. Reforço das Economias Nacionais: O Mercantilismo				Conceitos / Noções: Capitalismo Comercial; Comércio Triangular; Tráfico Negroiro; Protecçãoismo; Mercantilismo; Balança Comercial; Manufactura, Companhia Monopolista; Exclusivo Colonial.					
Desenvolver o espírito crítico, a curiosidade e o trabalho em grupo. Interpretar e analisar um texto histórico, descobrir novas relações espaço-temporais e desenvolver o espírito crítico. Interpretar e analisar um documento historiográfico – mapa. Relacionar conceitos.		Compreender a evolução da concepção do Homem. Identificar no mapa o circuito descrito pelo		Computador com ligação à internet e videoprojector Manual <i>O Tempo da História</i> , Parte.		Interligação com o tema anterior, abordando: a supremacia económica almejada pelas monarquias absolutas; a forte influência da burguesia inglesa nas tomadas de decisão; as medidas que vão ser tomadas pelas potências para acabar com o domínio comercial holandês. Actividades de motivação ao tema: Visionamento de um trecho (aprox. 9') do filme "Amistad", de 1997 realizado por Steven Spielberg. Leitura do documento 2, pp. 79, "Tráfico de escravos", Manuscrito Labaudy, em Françoise Cadillon, ob. cit. Em grupos promover a discussão sobre a problemática da escravatura. Com base num guião debater as informações e emoções proporcionadas quer pelo texto quer pelo filme. O debate ocorre primeiro entre o grupo sendo depois as conclusões apresentadas e discutidas entre a turma. Observação e análise do documento 1, pp 78,		Observação do empenho demonstrado na realização da tarefa. (Grelha de trabalho de grupo)	

<p>Interpretar e analisar um documento histórico, identificar e sintetizar as principais ideias.</p>	<p>comércio triangular. Compreender e relacionar os conceitos de capitalismo comercial; comércio triangular e tráfico negreiro.</p>	<p>Manual <i>O Tempo da História</i>, Parte. 1ª</p>	<p>“Impérios e rotas oceânicas”. Relacionar os conceitos de capitalismo comercial; comércio triangular e tráfico negreiro.</p>	
<p>Capacidade de relacionar conceitos e ideias.</p>	<p>Enunciar os princípios mercantilistas Reconhecer nas práticas mercantilistas, modos de afirmação das economias nacionais.</p>	<p>Fotocópia do texto. Computador e videoprojector.</p>	<p>Leitura do texto “Devido a esse conjunto...” de Adam Smith, <i>A Riqueza das Nações</i>, 1778. Compreender o conceito de mercantilismo através da identificação das principais críticas apontadas pelo economista e autor do texto Adam Smith.</p> <p>Com a participação dos alunos, elaboração de um esquema síntese sobre o mercantilismo. Abordando os conceitos: produção industrial/manufactura; comércio externo, protecção económico e balança comercial.</p> <p>Comunicação do trabalho a desenvolver fora do contexto de sala de aula: Medidas Mercantilistas - leitura dos doc. 3, 4 e 5 das pp. 80 e 81 e responder às respectivas questões.</p>	<p>Observação contínua e registo do desempenho dos alunos na sala de aula, tendo em conta a sua prestação e empenho nas tarefas e correcção das respostas dadas. (Grelha de aula)</p>
<p>Interpretar e analisar um documento histórico, identificar e sintetizar as principais ideias. Desenvolver a cooperação e o trabalho de pares.</p>	<p>Enunciar os princípios mercantilistas Enquadrar na teoria mercantilista: - o conjunto de medidas encetado por Cromwell; - a política económica de Colbert. Distinguir o mercantilismo inglês, centrado no</p>	<p>Manual <i>O Tempo da História</i>, Parte. 1ª Quadro e canetas. Manual <i>O Tempo da História</i>, Parte. 1ª Computador e videoprojector.</p>	<p>Correcção do trabalho desenvolvido fora do contexto de sala de aula: Medidas Mercantilistas. De forma a rever e a consolidar o conceito de mercantilismo abordado na aula anterior.</p> <p>Leitura dos documentos 6 e 7 “<i>O Colbertismo</i> visto por um contemporâneo”, pp 82 e “<i>O Acto de Navegação</i>”, pp 83. Elaboração, em pares, de uma síntese com as principais características diferenciadoras do Mercantilismo Francês e Inglês.</p>	<p>Registo e avaliação do trabalho produzido em casa. (Grelha de aula)</p>

	<p>comércio, do mercantilismo francês centrado na manufactura.</p> <p>Compreender o papel das Províncias Unidas nas tomadas de decisão dos Ingleses.</p>		<p>Projecção de uma síntese com as características diferenciadoras do mercantilismo Inglês e francês</p> <p>Na correcção do trabalho é necessário Apresentar as figuras que estão por trás das medidas mercantilistas – Colbert e Cromwell e, na abordagem ao Acto de Navegação reforçar o papel das Províncias Unidas no comércio mundial e das companhias de comerciais monopolistas.</p> <p>Comunicação do trabalho de casa: papel das companhias monopolistas no comércio marítimo britânico – leitura do doc. 8 pp. 84 e responder às respectivas perguntas. De forma a compreender a importância das companhias comerciais no desenvolvimento do comércio e no crescimento económico da Inglaterra.</p>	<p>Observação do empenho demonstrado na realização da tarefa. (Grelha de aula)</p>
<p>Sumário da aula de 19/10/2010</p> <p>Iniciação à unidade: Triunfo dos estados e dinâmicas económicas nos séculos XVII e XVIII.</p> <p>O tempo do grande comércio oceânico.</p> <p>A teoria mercantilista.</p>				
<p>Sumário da aula de 20/10/2010</p> <p>Correcção do trabalho: medidas mercantilistas.</p> <p>O mercantilismo francês e o mercantilismo inglês: doutrinas distintas na mesma teoria.</p>				

Competências específicas da História:

- Pesquisar, de forma autónoma mas planificada, informações relevantes, organizando-a segundo critérios de pertinência.
- Analisar fontes de natureza diversa, distinguindo informação implícita e explícita.
- Situar cronológica e espacialmente acontecimentos e processos relevantes, relacionando-os com os contextos em que ocorreram.
- Identificar a multiplicidade de factores e a relevância da acção de indivíduos ou grupos.
- Situar e caracterizar aspectos relevantes da história europeia.
- Mobilizar conhecimentos de realidades históricas estudadas para fundamentar opiniões, relativas a problemas nacionais e do mundo contemporâneo, e intervir de modo responsável no seu meio envolvente.

O desenvolvimento da fraternidade humana conhece um grande impulso a partir do séc. XVIII. No entanto, ainda hoje se ouvem relatos de gravíssimos atropelos à dignidade humana.

Propõe-se que leias o documento 16, *Religião e tolerância*, da página 148 do manual, assim como os documentos a baixo apresentados. Com base nas leituras e numa posterior reflexão redige um breve comentário em que apresentes as tuas conclusões. Não te esqueças de ter em atenção a cronologia e as conjunturas de associadas a cada documento.

Declaração de Direitos do Homem e do Cidadão - França, 26 de Agosto de 1789

Os representantes do povo francês, reunidos em Assembleia Nacional, tendo em vista que a ignorância, o esquecimento ou o desprezo dos direitos do homem são as únicas causas dos males públicos e da corrupção dos Governos, resolveram declarar solenemente os direitos naturais, inalienáveis e sagrados do homem, a fim de que esta declaração, sempre presente em todos os membros do corpo social, lhes lembre permanentemente seus direitos e seus deveres; (...) a fim de que as reivindicações dos cidadãos, doravante fundadas em princípios simples e incontestáveis, se dirijam sempre à conservação da Constituição e à felicidade geral.

Em razão disto, a Assembleia Nacional reconhece e declara, na presença e sob a égide do Ser Supremo, os seguintes direitos do homem e do cidadão:

Art. 1.º Os homens nascem e são livres e iguais em direitos. As distinções sociais só podem fundamentar-se na utilidade comum.

Art. 4.º A liberdade consiste em poder fazer tudo que não prejudique o próximo: assim, o exercício dos direitos naturais de cada homem não tem por limites senão aqueles que asseguram aos outros membros da sociedade o gozo dos mesmos direitos.

Art. 5.º A lei não proíbe senão as acções nocivas à sociedade. Tudo que não é vedado pela lei não pode ser obstado e ninguém pode ser constrangido a fazer o que ela não ordene.

Art. 6.º A lei é a expressão da vontade geral. Todos os cidadãos têm o direito de concorrer, pessoalmente ou através de mandatários, para a sua formação. Ela deve ser a mesma para todos, seja para proteger, seja para punir. Todos os cidadãos são iguais a seus olhos e igualmente admissíveis a todas as dignidades, lugares e empregos públicos, segundo a sua capacidade e sem outra distinção que não seja a das suas virtudes e dos seus talentos.

Art. 7.º Ninguém pode ser acusado, preso ou detido senão nos casos determinados pela lei e de acordo com as formas por esta prescritas. Os que solicitam, expedem, executam ou mandam executar ordens arbitrarias devem ser punidos; mas qualquer cidadão convocado ou detido em virtude da lei deve obedecer imediatamente (...).

Art. 9.º Todo acusado é considerado inocente até ser declarado culpado e, se se julgar indispensável prendê-lo, todo o rigor desnecessário à guarda da sua pessoa deverá ser severamente reprimido pela lei.

Art. 10.º Ninguém pode ser molestado por suas opiniões, incluindo opiniões religiosas, desde que sua manifestação não perturbe a ordem pública estabelecida pela lei.

Art. 11.º A livre comunicação das ideias e das opiniões é um dos mais preciosos direitos do homem; todo cidadão pode, portanto, falar, escrever, imprimir livremente, respondendo, todavia, pelos abusos desta liberdade nos termos previstos na lei.

Art. 12.º A garantia dos direitos do homem e do cidadão necessita de uma força pública; esta força é, pois, instituída para fruição por todos, e não para utilidade particular daqueles a quem é confiada.

(-)

Art. 15.º A sociedade tem o direito de pedir contas a todo agente público pela sua administração.

Art. 16.º A sociedade em que não esteja assegurada a garantia dos direitos nem estabelecida a separação dos poderes não tem Constituição.

Art. 17.º Como a propriedade é um direito inviolável e sagrado, ninguém dela pode ser privado, a não ser quando a necessidade pública legalmente comprovada o exigir e sob condição de justa e prévia indemnização.

Declaração Universal dos Direitos do Homem - 10 de Dezembro de 1948 ***Preâmbulo***

Considerando que o reconhecimento da dignidade inerente a todos os membros da família humana e dos seus direitos iguais e inalienáveis constitui o fundamento da liberdade, da justiça e da paz no mundo;

Considerando que o desconhecimento e o desprezo dos direitos do homem conduziram a actos de barbárie que revoltam a consciência da Humanidade e que o advento de um mundo em que os seres humanos sejam livres de falar e de crer, libertos do terror e da miséria, foi proclamado como a mais alta inspiração do homem;

Considerando que é essencial a protecção dos direitos do homem através de um regime de direito, para que o homem não seja compelido, em supremo recurso, à revolta contra a tirania e a opressão;

Considerando que é essencial encorajar o desenvolvimento de relações amistosas entre as nações;

Considerando que, na Carta, os povos das Nações Unidas proclamam, de novo, a sua fé nos direitos fundamentais do homem, na dignidade e no valor da pessoa humana, na igualdade

de direitos dos homens e das mulheres e se declararam resolvidos a favorecer o progresso social e a instaurar melhores condições de vida dentro de uma liberdade mais ampla; (...)

Considerando que uma concepção comum destes direitos e liberdades é da mais alta importância para dar plena satisfação a tal compromisso:

A Assembleia Geral Proclama a presente Declaração Universal dos Direitos do Homem como ideal comum a atingir por todos os povos e todas as nações, a fim de que todos os indivíduos e todos os órgãos da sociedade, tendo-a constantemente no espírito, se esforcem, pelo ensino e pela educação, por desenvolver o respeito desses direitos e liberdades e por promover, por medidas progressivas de ordem nacional e internacional, o seu reconhecimento e a sua aplicação universais e efectivos tanto entre as populações dos próprios Estados membros como entre as dos territórios colocados sob a sua jurisdição.

Art. 1.º Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos. Dotados de razão e de consciência, devem agir uns para com os outros em espírito de fraternidade.

Art. 2.º Todos os seres humanos podem invocar os direitos e as liberdades proclamados na presente Declaração, sem distinção alguma, nomeadamente de raça, de cor, de sexo, de língua, de religião, de opinião política ou outra, de origem nacional ou social, de fortuna, de nascimento ou de qualquer outra situação (...).

Art. 3.º Todo o indivíduo tem direito à vida, à liberdade e à segurança pessoal.

Art. 4.º Ninguém será mantido em escravatura ou em servidão; a escravatura e o trato dos escravos, sob todas as formas, são proibidos.

Art. 5.º Ninguém será submetido a tortura nem a penas ou tratamentos cruéis, desumanos ou degradantes.

Art. 6.º Todos os indivíduos têm direito ao reconhecimento em todos os lugares da sua personalidade jurídica.

Art. 7.º Todos são iguais perante a lei e, sem distinção, têm direito a igual protecção da lei. Todos têm direito a protecção igual contra qualquer discriminação que viole a presente Declaração e contra qualquer incitamento a tal discriminação.

(-)

Art. 9.º Ninguém pode ser arbitrariamente preso, detido ou exilado.

Art. 10.º Toda a pessoa tem direito, em plena igualdade, a que a sua causa seja equitativa e publicamente julgada por um tribunal independente e imparcial (...).

Art. 11.º 1 - Toda a pessoa acusada de um acto delituoso presume-se inocente até que a sua culpabilidade fique legalmente provada no decurso de um processo público em que todas as garantias necessárias de defesa lhe sejam asseguradas.

(-)

Art. 13.º 1 - Toda a pessoa tem o direito de livremente circular e escolher a sua residência no interior de um Estado.

2 - Toda a pessoa tem o direito de abandonar o país em que se encontra, incluindo o seu, e o direito de regressar ao seu país.

Art. 14.º 1 - Toda a pessoa sujeita a perseguição tem o direito de procurar e de beneficiar de asilo em outros países.

2 - Este direito não pode, porém, ser invocado no caso de processo realmente existente por crime de direito comum ou por actividades contrárias aos fins e aos princípios das Nações Unidas.

Art. 15.º 1 - Todo o indivíduo tem direito a ter uma nacionalidade.

2 - Ninguém pode ser arbitrariamente privado da sua nacionalidade nem do direito de mudar de nacionalidade.

Art. 16.º 1 - A partir da idade núbil, o homem e a mulher têm o direito de casar e de constituir família, sem restrição alguma de raça, nacionalidade ou religião. Durante o casamento e na altura da sua dissolução, ambos têm direitos iguais.

2 - O casamento não pode ser celebrado sem o livre e pleno consentimento dos futuros esposos.

(-)

Art. 18.º Toda a pessoa tem direito à liberdade de pensamento, de consciência e de religião; este direito implica a liberdade de mudar de religião ou de convicção, assim como a liberdade de manifestar a religião ou convicção, sozinho ou em comum, tanto em público como em privado, pelo ensino, pela prática, pelo culto e pelos ritos.

Art. 19.º Todo o indivíduo tem direito à liberdade de opinião e de expressão, o que implica o direito de não ser inquietado pelas suas opiniões e o de procurar, receber e difundir, sem consideração de fronteiras, informações e ideias por qualquer meio de expressão.

Art. 20.º 1 - Toda a pessoa tem direito à liberdade de reunião e de associação pacíficas.

2 - Ninguém pode ser obrigado a fazer parte de uma associação.

(-)

Art. 23.º 1 - Toda a pessoa tem direito ao trabalho, à livre escolha do trabalho, a condições equitativas e satisfatórias de trabalho e à protecção contra o desemprego.

2 - Todos têm direito, sem discriminação alguma, a salário igual por trabalho igual.

(-)

Art. 24.º Toda a pessoa tem direito ao repouso e aos lazeres e, especialmente, a uma limitação razoável da duração do trabalho e a férias periódicas pagas.

Art. 25.º 1 - Toda a pessoa tem direito a um nível de vida suficiente para lhe assegurar e à sua família a saúde e o bem-estar, principalmente quanto à alimentação, ao vestuário, ao alojamento, à assistência médica e ainda quanto aos serviços sociais necessários, e tem direito à segurança no desemprego, na doença, na invalidez, na viuvez, na velhice ou noutros casos de perda de meios de subsistência por circunstâncias independentes da sua vontade.

2 - A maternidade e a infância têm direito a ajuda e a assistência especiais. Todas as crianças, nascidas dentro ou fora do matrimónio, gozam da mesma protecção social.

Art. 26.º 1 - Toda a pessoa tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos a correspondente ao ensino elementar fundamental. O ensino elementar é obrigatório. (...) o acesso aos estudos superiores deve estar aberto a todos em plena igualdade, em função do seu mérito.

2 - A educação deve visar à plena expansão da personalidade humana e ao reforço dos direitos do homem e das liberdades fundamentais e deve favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais ou religiosos (...).

Art. 27.º 1 - Toda a pessoa tem o direito de tomar parte livremente na vida cultural da comunidade, de fruir as artes e de participar no progresso científico e nos benefícios que deste resultam. (...)

Art. 28.º Toda a pessoa tem direito a que reines, no plano social e no plano internacional, uma ordem capaz de tornar plenamente efectivos os direitos e as liberdades enunciados na presente Declaração.

(...)

Art. 30.º Nenhuma disposição da presente Declaração pode ser interpretada de maneira a envolver para qualquer Estado, agrupamento ou indivíduo o direito de se entregar a alguma actividade ou de praticar algum acto destinado a destruir os direitos e liberdades aqui enunciados.



Life in a Cage

Photograph by Jodi Cobb

Surekha passou grande parte de sua vida nesta cela bordel, (com cerca de um por dois metros) em Mumbai, na Índia. Ela dorme prepara suas refeições, e armazena seus poucos pertences aqui, é também neste lugar que ela atende os seus clientes, e em que um dos quais a infectou com HIV.



Tainted Treasure

Photograph by Jodi Cobb

Os tapetes artesanais requintados são admirados em todo o mundo. No entanto, para um número crescente de consumidores, sua beleza é ofuscada pelo conhecimento de que em muitos teares, como este no norte da Índia, são as crianças que fazem o trabalho duro de transformar a

fibra em arte – sem escolha, ou pagamento. Kevin Bales, investigador e director do grupo norte-americano "Free the Slaves", diz que "se tem, em casa, um tapete importado handwoven", há uma forte possibilidade desse tapete ter sido fabricado por uma criança escrava.

Fontes:

Infoédia - www.infoedia.pt/declaracao-universal-dos-direitos-do-homem-2

- www.infoedia.pt/declaracao-dos-direitos-do-homem-e-do-

National Geographic - <http://ngm.nationalgeographic.com/ngm/0309/feature1/zoom2.html> - Setembro, 2003

Doc. 3. Grelha de Avaliação do trabalho «reflexão sobre a evolução da “fraternidade humana”» e respectivos critérios.

Nome	Comunicação escrita 40 pontos			Conteúdos 160 ponto				Total
	10	10	20	50	40	60	10	
	Correcção da língua	Estrutura formal	Interpretação dos documentos	Contextualização espaço-temporal	Síntese das principais ideias	Sentido crítico e fundamentação	Título da Notícia	

Correcção da língua	
10 a 8	Sem ou com pequeníssimas incorrecções.
8 a 5	Pequenas incorrecções que não afectam o sentido da frase.
4 ou inferior	Incorrecções graves e erros grosseiros.
Estrutura formal	
10 a 8	Bem estruturado ou com falhas muito pouco relevantes.
8 a 5	Algumas falhas na estrutura sem comprometer o encadeamento das ideias.
4 ou inferior	Texto mal estruturado e confuso.
Interpretação dos doc.	
20 a 16	Boa interpretação de todos os documentos ou com escassas incorrecções.
15 a 10	Boa interpretação de alguns doc. ou erros na interpretação de alguns.
9 ou inferior	Não interpreta ou comete erros graves que alteram as ideias dos doc.
Contextualização espaço-temporal	
50 a 40	Contextualiza de forma clara o tempo o espaço e refere o autor em todos os docs.
39 a 20	Contextualiza o tempo o espaço e refere o autor em alguns docs.
19 ou inferior	Contextualiza o tempo ou espaço com incorrecções ou não o faz.
Síntese das principais ideias	
40 a 35	Sintetiza de forma clara as principais ideias de todos os documentos
34 a 20	Sintetiza de forma clara as ideias de pelo menos dois doc.
19 ou inferior	Sintetiza as ideias de um doc. ou comete erros que alteram as ideias dos doc.
Sentido crítico e fundamentação	
60 a 50	Emite a sua opinião de forma clara e fundamentada, sobre os principais temas abordados nos doc.
55 a 20	Emite a sua opinião sem fundamentação, sobre alguns dos temas dos doc.
19 ou inferior	Emite a sua opinião sem qualquer fundamentação ou não exprime qualquer sentido critico.

Anexo II- Caracterização da Escola Seomara da Costa Primo

(Quadros retirados do PEE 2010-2013 - «SER – Numa Escola Multicultural»)

TOTALS	BÁSICO 525					
	Regular 296			CEF 168		EFA 61
Detalhes	7º ano	8º ano	9º ano	T2	T3	B3
	125	107	64	136	32	61

Doc. 1. Número de alunos do ensino básico, por ano de escolaridade e tipo de ensino

TOTALS	SECUNDÁRIO 745										
	Regular - Tecnológico 60			Regular – C. H. 262			Recorrente 27	Profissional 221			EFA 175
Detalhes	10º ano	11º ano	12º ano	10º ano	11º ano	12º ano	Mod	1º ano	2ºano	3ºano	Sec
	27	17	16	118	88	56	27	98	71	52	175

Doc. 2. Número de alunos do ensino Secundário, por ano de escolaridade e tipo de ensino.

	Básico	Secundário	Total
Portugal	257	375	632
Cabo Verde	88	104	192
Guiné-Bissau	52	87	139
Angola	30	98	128
Brasil	58	33	91
São Tomé e Príncipe	14	24	38
Roménia	5	5	10
Guiné-Conacri	2	1	3
Moldávia	2	1	3
Suíça	4	–	3
China	2	–	2
França	2	–	2
Ucrânia	2	–	2
Alemanha	2	–	1
Equador	1	–	1
Holanda (Países Baixos)	1	–	1
Nigéria	1	–	1
Paquistão	1	–	1
Rússia	1	–	1
Senegal	1	–	1
Total	515	737	1252

Doc. 3. Nacionalidade dos alunos matriculados na Escola Secundária Seomara da Costa Primo, no ano lectivo 2010/2011.

Profissão	Básico			Secundário			Total
	Mãe	Pai	Total	Mãe	Pai	Total	
Membros das forças armadas		4	4		3	3	7
Directores de empresas	1	3	4		3	3	7
Directores e Gerentes de Pequenas empresas	5	7	12	4	7	11	23
Especialistas das Ciências Físicas, matemática e Engenharia		2	2		3	3	5
Especialistas das Ciências da Vida e Profissionais da Saúde	3	1	4	6	3	9	13
Docentes do Ensino Secundário, Superior e Profissões Similares				6	3	9	
Outros Especialistas das Profissões Intelectuais e Científicas	4	5	9	6	10	16	25
Técnicos e Profissionais de Nível Intermédio das Ciências Físicas e químicas, da Engenharia e Trabalhadores Similares	1	2	3	1	6	7	10
Profissionais de Nível Intermédio das Ciências da Vida e da Saúde	2	1	3	7	4	11	14
Profissionais de Nível Intermédio do Ensino	4		4	4		4	8
Outros Técnicos e Profissionais de Nível Intermédio	5	9	14	20	11	31	45
Pessoal de Recepção, Caixas, Bilheteiros e Similares	11	4	15	10	3	13	28
Empregados de Escritório	25	5	30	30	16	46	76
Pessoal dos Serviços Directos e Particulares, de Protecção e de Segurança	81	26	107	63	22	85	192
Manequins, vendedores e Demonstradores	13	3	16	7	6	13	29
Agricultores e Trabalhadores Qualificados da Agricultura, Criação de Animais e Pesca	4	1	5	1	2	3	8
Agricultores e Pescadores – Agricultura e Pesca de Subsistência		1	1				1
Operários, Artífices e Trabalhadores Similares das Indústrias Extractivas e da Construção Civil		114	114		106	106	220
Trabalhadores da Metalurgia e Vidreiros, Artesãos, Trabalhadores das Artes Gráficas e Trabalhadores Similares	8	9	17	6	13	19	36
Mecânicos de Precisão, Oleiros e Vidreiros, Artesãos, Trabalhadores das artes Gráficas e Trabalhadores Similares	1	3	4	1	2	3	7
Outros operários, Artífices e Trabalhadores Similares	8	9	17	6	13	19	36
Operadores de Instalações Fixas e Similares		1	1				1
Operadores de Máquinas e Trabalhadores de Montagem		6	6		6	6	12
Condutores de Veículos e Embarcações e Operadores de Equipamentos Pesados Móveis		25	25	1	28	29	54
Trabalhadores Não Qualificados da Agricultura e Pescas		2	2	1		1	3
Trabalhadores Não Qualificados dos Serviços e Comércio	110	6	116	97	6	103	219
Trabalhadores Não Qualificados das Minas, da Construção e Obras Públicas, da Indústria Transformadora e dos Transportes		15	15		13	13	28
Outra	170	147	317	153	107	260	577
Total	448	421	869	424	408	832	1701

Doc. 4. Número de alunos por filiação - Profissões

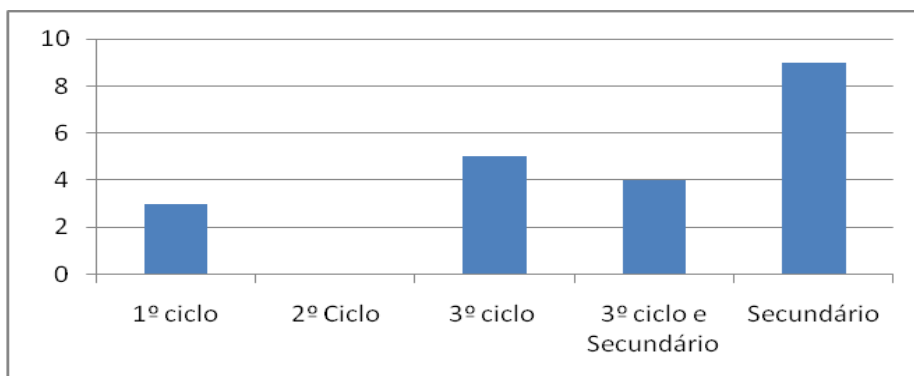
Habilitações	Básico			Secundário			Total
	Mãe	Pai	Total	Mãe	Pai	Total	
Mestrado					1	1	1
Licenciatura	8	8	16	13	18	31	47
Bacharelato	3		3	2		2	5
Pós-graduação			1			1	1
Secundário	61	45	106	66	48	114	220
Básico (3ºciclo)	86	76	162	86	85	171	333
Básico (2º ciclo)	113	62	175	71	57	128	303
Básico (1ºciclo)	81	92	173	80	75	155	328
Sem Habilitações	7	6	13	8	2	10	23
Outra	1	3	4	2	2	4	8
Formação Desconhecida	88	129	217	95	120	215	432
Total	448	421	869	424	408	832	1701

Doc. 5. Número de Alunos por Filiação – Habilitações.

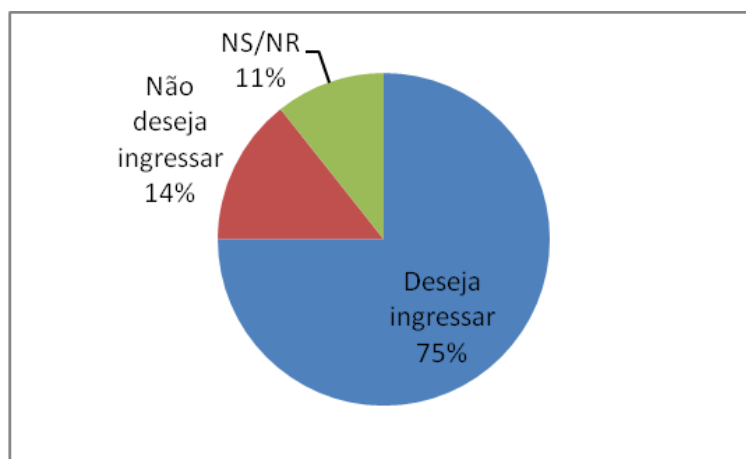
Beneficiários ASE			
A	B	C	Total
388	207	0	595

Doc. 6. Alunos com apoio Social Escolar.

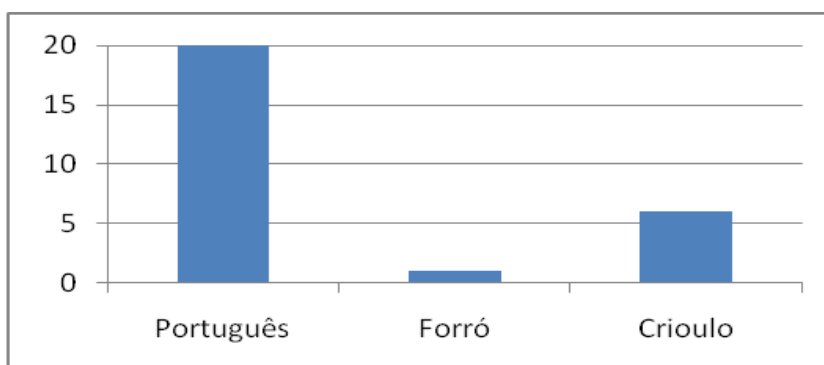
Anexo III – Caracterização das turmas 2 e 3 do 11º ano – Análise dos questionários socioeconómicos e culturais



Doc. 1. Níveis de escolaridade em que os alunos ficaram retidos.



Doc. 2. Percentagem de alunos que deseja ingressar no ensino superior.



Doc. 3. Língua materna dos alunos inquiridos.

Regras do Jogo de Memória “Educação para todos”

Actualmente a educação é vista com uma das mais poderosas armas para acabar com a pobreza. Tendo esta consciência, as Nações Unidas proclamaram no início do séc. XXI, oito Objectivos do Milénio, entre os quais se encontra: alcançar o ensino primário Universal. Este jogo pretende sensibilizar-te para importância da educação, e dar-te conhecer as desigualdades que existem no acesso à educação por todo o mundo.

Objectivo do jogo

Fazer maior número de pontos. De que forma?

- Encontrar maior número de pares de cartas;
- Responder de forma assertiva às questões.

Como se joga?

1. Formar dois grupos, se possível com o mesmo número de alunos (a turma fica dividida em dois grandes grupos).

2. Os grupos posicionam-se nos topos da mesa de jogo, ficando os alunos com os números de turma mais baixos próximos da área de jogo, pois serão os primeiros a jogar. (A cada jogada estes alunos vão cedendo o lugar aos colegas seguintes).

3. Disponibilizar as cartas viradas para baixo na mesa de jogo, formando uma grelha de 5 x 6 cartas. Seguir o exemplo da imagem:

4. Lançar um dado para decidir qual o grupo que inicia o jogo.

4.1. Um membro de cada grupo lança o dado, ao que sair o número mais alto inicia o jogo – primeiro grupo (G1) ficando ou outro como segundo grupo (G2).

4.1.2. Em caso de empate, cada grupo relança o dado somando o novo número ao que tinha saído na primeira jogada; mais uma vez, ao que resultar um número mais alto inicia o jogo. O processo repete-se até ao desempate.

5. O primeiro membro do G1 vira duas cartas, indicando as coordenadas (localização) das cartas escolhidas na grelha de jogo (ex: “Latitude”: 4; “Longitude”: C).

5.1. Caso as cartas formem par: O G1 ganha um ponto. O membro do G1 que virou a carta guarda um exemplar, da carta e entrega a outra ao professor que deve ler o texto da carta, para toda a turma e dirigir a pergunta ao G2. O processo ocorre sempre que um dos grupos encontre um par de cartas.

5.2. Caso as cartas não formem par: O elemento do G1 volta a virar as cartas para baixo, mantendo-as na mesma posição na mesa de jogo e inicia-se uma nova jogada desta vez do lado do G2.

6. O jogo termina quando tiverem sido encontradas respostas para todas as questões, ou seja quando todas as cartas estiverem emparelhadas.

Pontuação

Encontrar um par de cartas	1 ponto
Responder de forma clara, estruturada e assertiva, demonstrando sensibilidade em relação ao tema.	2 pontos
Responder de forma pouco clara e/ou mal estruturada.	1 ponto
Não responder ou responder de forma totalmente inadequada.	0 pontos
Atitudes e comportamentos inadequados, exemplos: - Conversa com os colegas perturbando o funcionamento da aula; - Desrespeita, deliberadamente as regras do jogo. - Fala alto e/ou levanta-se do lugar sem autorização;	-3 pontos - 1 a -2 pontos - 4 pontos



	A	B	C	D	E	F
1						
2						
3						
4						
5						

Bom Jogo!



Formação Cívica

7º Ano, Turma 1

Debate silencioso sobre temas abordados no Jogo de memória

Depois de jogares o jogo de memória “Educação para todos” proponho que faças uma reflexão sobre alguns dos temas que foram abordados nesta actividade. Para tal, terás que realizar um **debate silencioso**:

1. Lê atentamente os textos de cada uma das cartas apresentadas.
2. Sem trocar qualquer ideia com os teus colegas escreve a tua opinião sobre cada um dos textos, no quadro “A minha opinião”.
3. Mantendo o silêncio, troca de ficha com o teu colega de mesa.
4. Lê a opinião que o teu colega escreveu e de seguida faz um comentário às suas ideias, no quadro “O comentário do/a meu/minha colega”.

Atenção!

- Tens 5 minutos para escrever a tua opinião sobre cada um dos textos, ou seja 5 minutos por texto.
- Quando a professora avisar que o tempo terminou, terás que trocar imediatamente de ficha como teu colega.
- Tens 5 minutos para escrever o comentário às ideias do teu colega, isto é, 5 minutos para cada uma das opiniões.
- É proibido falar em todas as fases desta actividade.

A minha opinião:

O comentário do/a meu/minha colega:

Nome:

Nº



DIREITO À EDUCAÇÃO

Todas as pessoas têm o direito à educação, independentemente de serem do sexo feminino ou masculino, da sua religião, nacionalidade ou qualquer outra razão. No entanto, existem ainda 75 milhões de crianças no mundo que não vão à escola. Acreditas que um dia vai ser possível para todos e todas irem à escola? O que achas que é preciso fazer para isso acontecer?

A minha opinião:

Nome: _____ Nº _____

A opinião do/a meu/minha colega:

Empty box for student opinion.

A opinião do/a meu/minha colega:

Empty box for student opinion.



EXCLUSÃO SOCIAL E EDUCAÇÃO

Muitas crianças de rua, crianças pobres, crianças com deficiências, crianças que trabalham não vão à escola. Algumas destas crianças vão à escola mas são postas de parte pelos outros. Parece que a escola nem sempre é de todos e para todos. Isso acontece na tua escola? O que é que podes fazer para evitar que isso aconteça?



EDUCAÇÃO E MINORIAS

Nem todos são bem aceites nas escolas por terem nacionalidade, religião, língua, costumes diferentes dos nossos. Rapazes e raparigas são muitas vezes discriminados. Isso acontece na minha escola? Porquê?



Geografia A 11º Ano
Áreas Suburbanas
Ficha de trabalho/motivação

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

A música “Margem Sul State of Mind” descreve, de forma humorística, a organização do espaço físico e alguns episódios do quotidiano numa área suburbana da região Metropolitana de Lisboa (AML).
Oíça a música com a tenção e acompanhe a letra. De seguida responda às questões de forma clara.

Margem Sul State of Mind (Rui Unas)

Estou aqui em Almada...
Ou aqui no fogueteiro,
O seixal é mesmo ali, sou polícia sinaleiro.
Para ali é o Barreiro,
Montijo e Alcochete, onde fica o *Freeport*,
Deu uma broca do cacete.
Props pó pessoal que vive nesta margem,
Que gasta 1,30€ quando passa na portagem.
Sempre que passo aqui, tremo tipo gelatina...
A primeira vez que fui assaltado foi nesta esquina.
E a segunda nesta rua e a terceira foi aqui...
A quarta foi agora quando eu estou neste jardim.
Mando pausa no Octavia da minha mãe,
E eu oiço: "ganda maluco" e eu respondo: "tasse bem"!
Sou poliglota (nas línguas eu sou forte),
Falo português com sotaque dos Palop.
Falo em brasileiro da Costa d'Caparica
E crioulo enquanto como uma cachupa rica.

(Refrão)

Margem Sul...
Sítio onde são feitos os sonhos, porque só se dorme aqui.
Estar na Margem Sul
Vem andar na selva de asfalto e sofrer um assalto.
Bem-vindo à Margem Sul.
Sei dançar kisomba, aprendi com a vizinha...
O irmão não gostou, quase me partiu a espinha.
Quando chego da discoteca, às sete da “manhana”,
Vejo as paragens cheias de gente em fila indiana.
Margem sul é *grafittis*,
Em paredes e muros,
Entrar numa loja ouvir hip-hop e kuduro's
É ver policias e ladrões jogarem a apanhada.
É às vezes ter que fazer queixa na esquadra
Foi aqui que me deram um enxerto de porrada:
Confundiram com um *nigga* que saiu de precária!

Aqui jogava á bola, de dia e ao relento,
Agora a praceta é parque de estacionamento.
A primeira vez que fui ao cinema, foi aqui,
Vi “*NeverEnding Story*” e o “*Karate kid*”!

(Refrão)

Aqui é só saúde temos óptimos hospitais e poder de compra,
novos centros comerciais
Para comprarmos DVD'S ou aquela bike,
Bens de primeira necessidade, como o chapéu da Nike.
Olha ali um casamento, é só roupa cara,
homens com fato H&M, as damas vestem Zara!
Margem Sul em cultura, não sei se sabes,
É Rute Marlene, os anjos, Soraia Chaves.
Na relva faço pic-nics e também o pino
Isto não é deserto... F** f** f** Mário Lino!
Temos muito verde, mas aqui é só vermelhos...
A festa do Avante é aqui todos os anos!
Por falar em cores, também há amarelos,
A loja do chinês onde eu comprava caramelos.

(Refrão)

Se precisas de apoio emocional,
Cruza a ponte e vai ao Cristo no Pragal,
Construído no tempo do Salazar
Tem os braços bem abertos para gritar:
Hey-Yee Hey-Yee, Hey-Yee Hey-Yee

(Refrão)

1. Localize, no mapa 1 (desenhando um círculo) a área descrita na música.

2. Explique dois dos problemas urbanísticos abordados na música.

3. Indique as nacionalidades da população que, segundo a música, reside nesta área suburbana.

4. Atente ao refrão da música. Tendo em conta as características genéricas das áreas suburbanas explique o significado do verso “Sitio onde são feitos os sonhos, porque só se dorme aqui”.

5. Compare a realidade descrita na música com a realidade que se vive no concelho da Amadora e redija uma pequena reflexão em que refira:

- as estruturas demográficas;
- os edifícios de habitação (ex. tipologia, estado de conservação);
- os meios de transporte e acessibilidade;
- os serviços e infra-estruturas.



Mapa 1

11º Ano, Turma 3

3 e 4 Maio, 2011

Professora estagiária: Ana Brites de Sousa Melo Rolão - Professora Orientadora Isabel Alves

<p>Sumário 3 de Maio</p> <p>Leitura do resumo da aula anterior. Correcção e avaliação do trabalho de casa: “Os problemas urbanos e as condições de vida urbana”. (da responsabilidade da professora Isabel)</p> <p>Início do trabalho de grupo “ Simulação de um debate público sobre a intervenção no espaço urbano – Decisão de construção de uma infra-estrutura.”</p> <p>Sumário 4 de Maio</p> <p>Leitura do resumo da aula anterior. Conclusão do trabalho de grupo: “Simulação de um debate público sobre a intervenção no espaço urbano – Decisão de construção de uma infra-estrutura”.</p>	<p>Conceitos / Noções:</p> <p>Reabilitação/requalificação urbana; Qualidade de vida; Revalorização ambiental das cidades; Humanização dos espaços de vivência; Planeamento; Plano Director Municipal (PDM).</p>
---	--

Experiências Educativas			Objetivos Gerais	Objetivos Específicos	Avaliação
Estratégias	Recursos	Tempo			
<p>Ligação com as aulas anteriores através de: aula da Arq.^a Paula Moucheira sobre o planeamento e participação publica no processo de planeamento; a partir de um esquema iniciado na última aula (pela prof.^a Isabel) chegar ao conceito de planeamento.</p> <p>Explicação do trabalho a desenvolver e distribuição dos documentos de apoio: guião de trabalho; breve caracterização demográfica, social e ambiental da freguesia “X” e descrição das características genéricas dos grupos participantes no debate.</p> <p>Descrição do trabalho: “Simulação de um debate público sobre o processo de planeamento e intervenção no espaço urbano”. Na freguesia “X”, pertencente à AML, existe um terreno que será intervencionado. Como existem várias opções a Câmara Municipal está a promover um debate público em que se pede à população, que reside e trabalha na área, para participar na tomada de decisão. As hipóteses de construção para a área em causa são: um parque de estacionamento; edifício de 8 andares para habitação e comércio/serviços; espaço verde e de lazer; infra-estrutura para</p>	<p>Quadro</p> <p>Guião de trabalho “Simulação de um debate público sobre a intervenção no espaço urbano”</p> <p>Ficha informativa caracterização demográfica, social e ambiental da freguesia “X”</p> <p>Ficha informativa “Descrição das características genéricas dos grupos</p>	<p>10’</p> <p>15</p>	<p>- Compreender a importância do planeamento (como um processo que engloba uma fase de diagnóstico, uma definição de objetivos, a implementação e a sua posterior avaliação e revisão) na prevenção e resolução de problemas urbanísticos e ambientais resultantes da concentração da população em grandes aglomerações urbanas.</p>	<p>- Identificar os problemas urbanos; - Compreender a necessidade de ajustamento das infra-estruturas urbanas às necessidades da população; - Reflectir sobre os impactos das aglomerações populacionais no ambiente e no território; - Reflectir sobre os principais problemas presentes no espaço urbano e equacionar a sua resolução através da implementação do processo de planeamento racional; - Fundamentar decisões; - Construir uma intervenção consciente e pró-activa, no âmbito da cidadania.</p>	<p>Grelha de avaliação (trabalho de grupo e participação na discussão)</p>

<p>apoio social, creche e centro de dia para idosos. Divisão da turma em grupos de trabalho com 4 a 5 elementos. Cada grupo irá assumir o papel do grupo que lhe foi destinado. Os grupos que vão discutir o problema são: moradores de um bairro social; representantes de uma empresa de construção civil, sediada na freguesia; moradores de uma urbanização de classe média alta, próxima do terreno em análise; elementos de um movimento ecologista da freguesia e comerciantes, proprietários de estabelecimentos na área. Estes grupos garantem, à discussão uma diversidade de interesses e perspectivas. Assim, a partida, todas as soluções apresentadas pela Câmara poderão ser concretizáveis. Os grupos debatem internamente os seus objectivos e definem uma estratégia de argumentação para defender os seus interesses e necessidades.</p>	<p>representados no debate”</p>	<p>20’</p>	<p>Objectivos Gerais/Competências</p> <ul style="list-style-type: none"> - Demonstrar espírito de tolerância e capacidade de diálogo crítico, nas situações de elaboração e discussão de trabalho de grupo; - Interessar-se pela conciliação entre o crescimento económico e a melhoria da qualidade de vida das populações, associando-os à valorização do património natural e cultural; - Descrever e interpretar situações geográficas; - Identificar situações problemáticas relativas ao espaço geográfico; - Participar, através da apresentação de soluções fundamentadas, na resolução de problemas espaciais; - Utilizar de forma adequada vocabulário geográfico. 	
<p>Leitura do resumo da aula anterior. Verificação da assiduidade dos alunos Divulgação do sumário, aos alunos e na plataforma e <i>WebUntis</i>. Todos os grupos apresentam e defendem a sua proposta de intervenção. Inicia-se a “discussão pública” moderada pelas professoras que assumem o papel de representantes da equipa que está a desenvolver a revisão do PDM.</p>	<p>(organização do mobiliário da sala de aula) Mesas dispostas em “U”*</p>	<p>10’ 25’ (5x5) 45’</p>		
<p>Decisão final da opção mais satisfatória e redacção da justificação da sua escolha. Consolidação e esquematização dos conteúdos abordados ao longo da aula, através da projecção de uma síntese em <i>PowerPoint</i> - “Áreas Urbanas: Dinâmicas Internas - Problemas Urbanos”.</p>	<p>Computador Vídeo projector <i>PowerPoint</i> “Áreas Urbanas: Dinâmicas Internas Problemas Urbanos”.</p>	<p>2’ 8’</p>		

* O mobiliário da sala de aula, mesas e cadeiras, poderá já estar disposto em “U”, desde o início da aula, pois desta forma não se interrompe a dinâmica já iniciada no debate.

MORADORES DE UM BAIRRO SOCIAL

Interesses:

Creche e centro de dia para idosos

ou

Espaço verde e de lazer

Características genéricas do grupo:

- População com fracos recursos económicos;
- População jovem, a média de idades é de aproximadamente 22 anos;
- Nível de escolarização baixo, mais de 55% da população não concluiu o ensino obrigatório;
- Número de levado de casos de gravidez durante a adolescência;
- Taxa de desemprego superior à da freguesia "X";

MORADORES DE UM BAIRRO SOCIAL

Interesses:

Edifício de 8 andares para habitação e comércio/serviços

ou

Parque de estacionamento

Características genéricas do grupo:

- Empresa com 18 trabalhadores a tempo inteiro, e contratação temporária de empregados para trabalhos com limitação temporal.
- Empresa com sede na freguesia "X";
- Já realizou, na freguesia, diversas obras com qualidade.

MORADORES DE UMA URBANIZAÇÃO DE CLASSE MÉDIA ALTA

Interesses:

Edifício de 8 andares para habitação e comércio/serviços

ou

Espaço verde e de lazer

Características genéricas do grupo:

- População com algum poder económico;
- População relativamente jovem, com a média de idades de aproximadamente 33 anos;
- Nível de escolarização elevado, mais de 65% da população tem frequência universitária;
- Rácio de veículos por agregado familiar superior a 2;

COMERCIANTES

Interesses:

Edifício de 8 andares para habitação e comércio/serviços

ou

Parque de estacionamento

Características genéricas do grupo:

- Proprietários de estabelecimentos comerciais na freguesia "X";
- Importante factor de dinamização económica da freguesia;
- Actividade "âncora", ou seja que se destaca mais do que

ELEMENTOS DE UM MOVIMENTO ECOLOGISTA

Interesses:

Espaço verde e de lazer

Características genéricas do grupo:

- Movimento sediado na freguesia "X"
- Desenvolve várias acções em prol da qualidade ambiental da freguesia.
- Pretendem colaborar na preservação do espaço e ao mesmo tempo dinamizar actividades ao ar livre para a população em geral;
- Conta com a colaboração de especialistas tais como: engenheiros do ambiente, geógrafos, arquitectos paisagistas.



ESCOLA SECUNDÁRIA
DE SEOMARA DA COSTA PRIMO

Prof.ª Orientadora: Isabel Alves
Prof.ª Estagiária: Ana Rolão

Geografia A

11º Ano, Turma 3

Guião de trabalho - Simulação

“Debate público sobre a intervenção no espaço urbano”

O envolvimento dos cidadãos constitui, no actual estado de desenvolvimento das sociedades, um elemento fundamental no processo de planeamento urbano, pois esta participação estimula a co-responsabilização comunitária e a sensibilização da população para acções de cidadania.

Só através da participação pública é possível assegurar um elevado grau de transparência das acções de governança no âmbito do planeamento.

Guião de trabalho de grupo

Problema: Na freguesia “X” da AML existe um terreno camarário, com uma área de cerca de 900 m². Neste momento está a decorrer uma fase de revisão do PDM (Plano Director Municipal) e a Câmara Municipal lançou um debate público, para consultar a população, que aí reside e trabalha. Desta forma, pretende-se decidir qual a infra-estrutura que melhor resposta dá às necessidades da população.

As propostas apresentadas pela câmara são:

- Parque de estacionamento;
- Creche e centro de dia para a 3ª idade;
- Espaço verde e de lazer;
- Construção em altura para habitação e comércio.

Tarefa: Decidir, através da simulação de um debate público qual a infra-estrutura que irá ser construída na área considerada.

Etapas do trabalho:

A turma é dividida em 5 grupos de trabalho, compostos por 4 ou 5 elementos.

Cada grupo de trabalho escolhe apenas uma das seguintes entidades para representar no debate:

- Moradores de um bairro social;
- Moradores de uma urbanização de classe média alta;
- Elementos de uma organização local de ecologistas;
- Comerciantes;
- Representantes de uma empresa de construção civil.

Os grupos reúnem-se e os seus elementos definem uma estratégia para a apresentação da opção escolhida. É importante que os argumentos sejam bem explicados pois só assim conseguirão convencer a equipa responsável pelo processo de planeamento e os restantes participantes do debate!

Para defender a proposta que melhor se adapta aos interesses do grupo terão que consultar os indicadores disponibilizados para a freguesia e a caracterização genérica da entidade que estão a representar. É com base nesta informação que devem desenvolver uma argumentação. É obrigatório referir os seguintes aspectos:

- Adequação da infra-estrutura às necessidades da população local;
- Levantamento dos problemas sociais da freguesia;
- Impacto no meio ambiente;

Objectivos: - Reflectir sobre alguns dos problemas urbanos que afectam as condições de vida das populações.

- Justificar a necessidade do planeamento, no espaço urbano, como forma de promoção da qualidade de vida das populações.

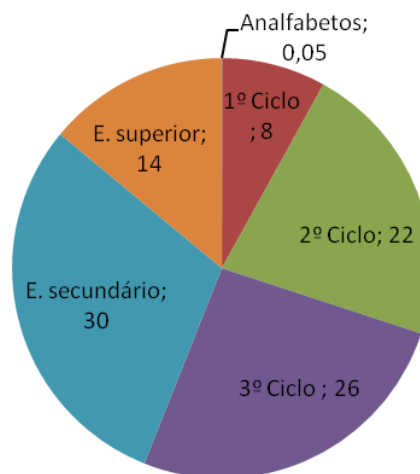
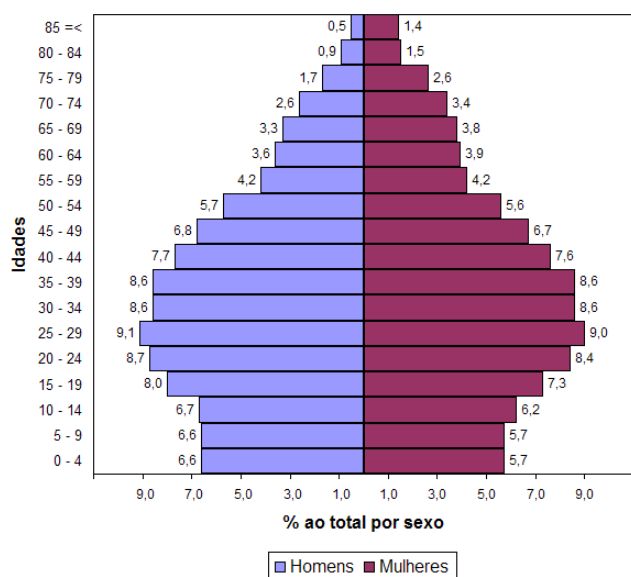
- Sensibilizar para a importância da informação e para a participação activa dos jovens (e da população em geral) nos processos de tomada de decisão, ao nível autárquico (cidadania).

Gestão do tempo:

- 5 minutos para formar o grupo de trabalho e seleccionar o grupo que irão representar no debate;
- 20 minutos para debater e definir a forma como vão apresentar as ideias na simulação do debate;
- 5 minutos para apresentar aos restantes grupos a sua proposta e argumentar em favor em seu favor;
- 45 minutos para o debate generalizado das propostas apresentadas;

Breve caracterização demográfica, social e ambiental da Freguesia “X”

Pirâmide etária da População Residente **Habilitações Académicas da População Residente (%)**



Taxa de motorização

Ano	Veículos / 1000 hab.
2001	386
2005	401
2010	419

Taxa de desemprego

Ano	Porcentagem (%)
2001	3
2010	6,5

Qualidade do Ar

Nº de dias em que se registaram medições de qualidade negativa: 85 dias (2001).

Nº de dias em que a população foi exposta a graves riscos, devido à presença de ozono na atmosfera: 6 dias nos meses de Maio e Junho (2001).



VISITA DE ESTUDO

GEOGRAFIA - A

11º ANO TURMA 2 E 3

Quinta
dos sete nomes
Cooperativa Ecológica, CRL



COLARES – SINTRA

20 DE MAIO, 2011



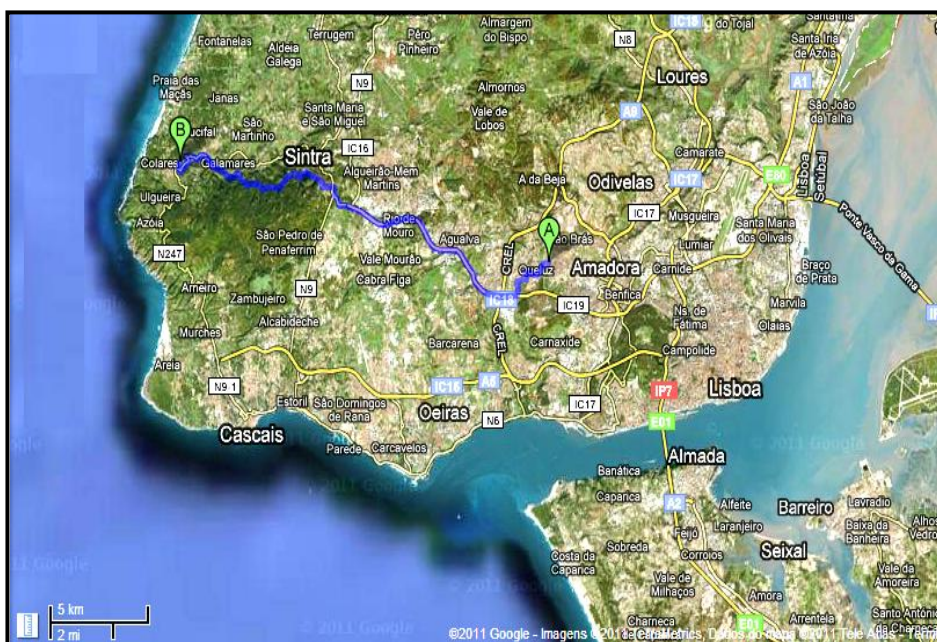
Introdução

Após o estudo, em contexto de sala de aula, do Tema 3 Os espaços organizados pela população: áreas rurais e urbanas, no qual se inserem os subtemas As áreas rurais em mudança e As áreas urbanas: dinâmicas internas, vamos realizar uma visita de estudo a uma pequena exploração agrícola em modo biológico, localizada na freguesia de Colares, concelho de Sintra.

A realização desta visita permite observar: a prática de uma agricultura sustentável no contexto da Área Metropolitana de Lisboa; áreas suburbanas e periurbanas, o fenómeno de rurbanização e ainda compreender a hierarquia da rede viária. É então, uma forma de complementar e/ou consolidar os conhecimentos já adquiridos durante as aulas. Esta saída do espaço escolar permite estabelecer a relação entre os conteúdos teóricos, abordados durante as aulas e os práticos, que agora iremos observar. Poderás, desta forma, compreender melhor as dinâmicas e as relações do espaço rural e do espaço urbano.

No entanto, numa visita de estudo as aprendizagens vão além dos conteúdos programáticos, também a sociabilidade e o *saber-estar* são dimensões trabalhadas durante esta actividade.

Localização e percurso



Legenda: A – Escola S. Seomara da Costa Primo
B – Colares (Quinta dos 7 Nomes)

Fonte: Google maps

A Quinta dos 7 Nomes

Apresentação

Fundada em Novembro de 2007, a cooperativa ecológica Quinta dos 7 Nomes tem vindo a dedicar-se não só à permacultura e ao cultivo biológico, mas também à venda de produtos biológicos, tradicionais e de comércio justo, e à organização de actividades diversas na área da ecologia e outras. (Ex: cursos de permacultura, ateliers de plantas medicinais, oficinas de energias alternativas, de construção de colmeias etc.).



Fig. 1: Preparação do Solo - Quinta dos 7 Nomes.

Fonte: <http://www.quinta7nomes.com>



Fig. 2: Curso de permacultura - Quinta dos 7 Nomes.

Fonte: própria

Agricultura Sustentável

Os sistemas de produção de agropecuária convencionais apresentam um impacto ambiental cada vez mais significativo sobretudo nos solos e nas águas subterrâneas.

As preocupações de ordem ambiental estão na ordem do dia, pelo que encontramos, por um lado, cada vez mais agricultores sensibilizados para a prática de uma actividade agrícola sustentável e por outro, também existe hoje um considerável número de consumidores responsáveis, informados e interessados em produtos de qualidade e "amigos do ambiente".

A agricultura biológica assenta em três princípios fundamentais:

- Ecologia
- Sustentabilidade
- Responsabilidade Social.

Permacultura

Existem vários tipos de agricultura sustentável, sendo a mais comum a agricultura biológica, na Quinta dos 7 Nomes também podemos encontrar a prática da permacultura, cuja definição apresentada pela Quercus é: " O termo Permacultura deriva da palavra original Permaculture - Permanent Agriculture / culture (Cultura Permanente), sendo um sistema de planificação e criação de habitats humanos em harmonia com a Natureza. O conceito foi desenvolvido à 30 anos por Bill Mollison (...) e por David Holmgren. Estes sistemas surgem como resposta alternativa às agressões do homem ao meio ambiente e consequentemente a si mesmo. Não são métodos novos nem se "reinventa a roda", mas sim um retorno a práticas ancestrais de observação, respeito e trabalho em colaboração com a Natureza como um todo.

É uma atitude de vida positiva que visa a sustentabilidade agrícola, social, cultural e económica através de métodos de planificação e concretização apropriados, eficientes e produtivos cujos padrões se assemelham ou imitam a Natureza. A Permacultura não é um sistema especializado e único numa determinada actividade mas sim um método de integração global de vários componentes da actividade humana, tais como agricultura, silvicultura (...), arquitectura, engenharia, paisagismo, ambiente, economia, sociologia, cultura, etc.

Áreas Urbanas

Durante a visita de estudo é possível observar uma transformação da paisagem, que está relacionada com o aumento da distância relativamente ao centro urbano de Lisboa.

Estaremos em meios suburbanos e periurbanos.

Área Suburbana (definição *infopédia.pt*)

“Área que é polarizada por uma cidade. Aqui existem normalmente grandes concentrações humanas, que se organizam em centros urbanos secundários. Em geral, os indivíduos que residem nestas áreas deslocam-se diariamente à cidade para aí trabalharem e/ou estudarem. A sua origem está directamente relacionada com o desenvolvimento dos meios de transporte urbano - caminho de ferro (comboio, metro) e rodoviário (camioneta, autocarro, táxi) - e com o incremento da utilização do automóvel particular. Esta evolução possibilitou percorrer distâncias cada vez maiores entre as áreas de residência e de trabalho, determinando o alargamento das periferias das cidades.”



Fig. 3: Área suburbana – Aqualva-Cacém

Fonte: Google imagens

Área Periurbana (definição *infopédia.pt*)

“Área que se localiza para além dos subúrbios de uma cidade. Corresponde a um espaço onde as actividades rurais e urbanas se misturam, dificultando a determinação dos limites físicos e sociais do espaço urbano e do rural. Esta resulta da implantação dispersa do povoamento urbano em meio rural. Aqui o tecido urbano surge de forma descontínua, a actividade agrícola é instável e assiste-se à implantação de indústrias e de alguns serviços. Na generalidade das áreas periurbanas, a densidade de ocupação humana regista valores reduzidos.”



Fig. 3: Área periurbana – Torres Vedras (Região do Oeste)

Fonte: leadreoeste.pt

Actividades

1. Colocar, de forma organizada, as questões elaboradas na aula de preparação para a visita.

1.1 Registrar as respostas.

2. Em grupos de no máximo, 4 elementos, elaborar um *PowerPoint* com um máximo de 10 slides (incluindo capa e bibliografia) em que apresente os seguintes aspectos:

- Percurso da visita (desde a saída da escola);
- Apresentação da Quinta dos 7 Nomes;
- Actividades realizadas durante a visita à Quinta dos 7 Nomes
- Aprendizagens realizadas durante a visita;
- Aspectos positivos e aspectos a melhorar na realização de futuras visitas de estudo.

Para a realização desta actividade é importante que:

- todos os elementos de grupo tirem apontamentos das explicações que vão sendo dadas;
- no caso de possuírem uma máquina fotográfica devem ir captando algumas imagens;
- elaborem esquemas e/ou desenhos da paisagem;
- para complementar a informação e as imagens recolhidas por pelo grupo, consultem alguns sítio da internet, credíveis, como por exemplo os sugeridos no ponto "Para saber mais".

Objectivos da visita:

- Aplicar articular conhecimentos da disciplina de Geografia nas dimensões física e humana;
- Conhecer o património do país (físico, cultural e económico);
- Desenvolver competências de observação do meio numa perspectiva integrada e de intervenção cívica;
- Avaliar impactos territoriais relacionados com o planeamento e ordenamento do território;
- Promover a apetência pelo saber/estar/pensar o espaço geográfico;
- Desenvolver atitudes de compreensão de relação do Homem com a Natureza;
- Consolidar as aprendizagens efectuadas, antes e durante a visita de estudo;
- Reflectir acerca de modos de vida diferentes;

Avaliação:

- Realização das tarefas do guião da visita;
- Pertinência das questões colocadas;
- Organização e conteúdo do power-point;
- Atitudes e comportamento durante a visita;

Para saber mais...

<http://www.quinta7nomes.com>

<http://www.quercus.pt>

<http://www.agrobio.pt>

<http://www.cm-sintra.pt>

<http://www.aml.pt>



NOTAS E ESBOÇO

QUESTIONÁRIO

Com o presente questionário pretende-se fazer um levantamento das características sociais, culturais e escolares dos alunos da turma J, do 11º ano, da Escola Secundária Miguel Torga.

A informação recolhida apenas será utilizada no relatório final da prática de ensino supervisionada.

Leia com atenção as questões e responda de forma clara e sincera.

Nº:

Caracterização pessoal

Género	Idade	Naturalidade	Nacionalidade	Concelho de residência	Freguesia de residência

Caracterização do agregado familiar

	Idade	Género	Profissão	Habilitações	Naturalidade	Nacionalidade	Nº de anos em Portugal	Assinale com (X) os que residem consigo
Mãe								
Pai								
Irmão (ã)								
Irmão (ã)								
Outro								
Outro								
Outro								

Indique o número de pessoas que compõem o seu agregado familiar. _____

Situação e percurso escolar

1. Indique as escolas que frequentou desde o 1º ciclo até hoje.

	Escola(s)	Freguesia
1º Ciclo		
2º e 3ºCiclo		
Secundário		

2. Já ficou retido algum ano? Sim ____ Não ____

Se sim, em que ano(s) de escolaridade? _____

3. Considerando o seu percurso escolar até hoje, refira:

As duas matérias que mais gostou de estudar. _____

Justifique. _____

As duas matérias que menos gostou de estudar. _____

Justifique. _____

4. Pretende ingressar no ensino superior? Sim ____ Não ____

Se sim, em que curso ou área? _____

5. Que profissão gostaria de exercer? _____

Em que país ou cidade? _____

Porquê? _____

Aspectos culturais

6. Qual a sua língua materna? _____

7. Que língua(s) fala em casa? _____

8. Sente-se bem a viver no local onde vive? Sim ____ Não ____

Justifique. _____

9. Se tivesse de mudar de local de residência (em Portugal ou para o estrangeiro), que outro sítio escolheria? _____

Justifique. _____

10. As aprendizagens culturais podem ocorrer de formas muito diversas. Classifique os exemplos seguintes, por ordem de importância, recorrendo à escala de 1 a 4 (em que 1 significa nenhuma influência e 4 total influência).

Familiar	Escolar	Religioso	Entre amigos	Outros	Outros

11. Classifique os factores potenciadores de conflitos culturais presentes no quadro, recorrendo à escala de 1 a 4, (em que 1 significa nenhuma influência e 4 total influência).

Vestuário	Música	Linguagem	Ruído	Cumprimento de horários	Comida	Penteado	Religião	Superstições	Outros	Outros

12. Indique o número de horas diárias que despense com as seguintes fontes noticiosas.

Televisão	Jornais	Rádio	Internet	Redes sociais

13. É frequente consultar fontes noticiosas estrangeiras? Sim ____ Não ____

Se sim, quais? _____

14. Se a sua ascendência não é Portuguesa, indique:

Em que ano(s) visitou o seu país de origem. _____

Duas situações que o fazem sentir diferente. _____

15. Considera que durante as aulas, os professores valorizam os seus conhecimentos culturais?

Sim ____ Não ____

Se sim, descreva uma situação? _____

16. Considera que as aulas de História e de Geografia poderiam ser mais interessantes se os alunos tivessem oportunidade para partilhar as suas experiências culturais? Sim ____ Não ____

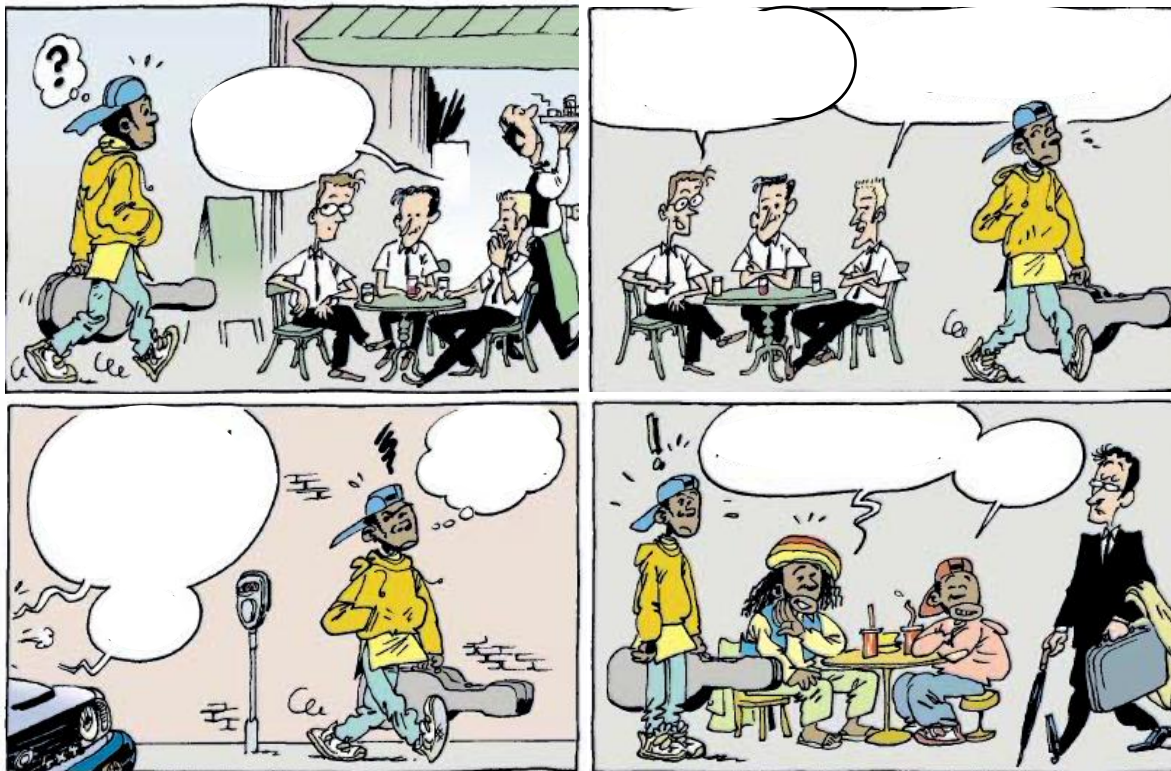
Dê exemplos. _____

17. Já assistiu ou já foi vítima de comportamentos racistas/xenófobos, na escola? Sim ____ Não ____

Se sim, dê dois exemplos. _____

18. Um rapaz de origem africana vai ao encontro dos amigos. Pelo caminho passa por um grupo de homens sentados numa esplanada que começam a gozá-lo por causa da cor da pele e da forma como se veste. Mais adiante, encontra os seus amigos e repara que também eles têm idêntica atitude com um estrangeiro engravatado que seguia à sua frente.

Redija esse provável diálogo nos balões da banda desenhada.



19. O que entende por educação intercultural? _____

20. Suponha que, na escola durante o intervalo, um colega insulta e agride fisicamente outro, por motivos racistas e xenófobos. Como reagia? _____

Porquê? _____

21. Na sua opinião, face à situação descrita na pergunta 20, de que forma deveriam agir os órgãos da escola? _____

Obrigada!

