

ESCOLA MULTICULTURAL: A SALA DE AULA COMO ESPAÇO DE INTEGRAÇÃO E INCLUSÃO SOCIAL

Sónia Alexandra Braga Garcia

**Relatório de Estágio de Mestrado em Ensino da História e da Geografia no 3º
ciclo do Ensino Básico e Secundário**

Outubro, 2013

Relatório de Estágio apresentado para cumprimentos 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 do Professor Doutor Fernando Ribeiro Martins. Supervisão da prática de ensino da responsabilidade da Dr.ª Marta Torres e Dr.ª Graça Ferreira, professoras na Escola Básica da Costa da Caparica.

AGRADECIMENTOS

O presente relatório foi concluído com muito esforço e dedicação. É o concluir de mais um objectivo que tracei para mim mesma. No entanto, sinto que não o elaborei sozinha e quero deixar aqui um agradecimento a todos os intervenientes que, de uma forma ou de outra, me deram força para não desistir.

Em primeiro lugar quero agradecer aos meus pais. Pelo carinho e pela força que me deram ao longo desta caminhada, e por me incentivarem a nunca desistir dos meus objectivos e a dar sempre o máximo e o melhor de mim.

Agradeço, de forma geral, à minha família, eles sabem que são, por se ter preocupado sempre durante esta etapa, e por terem sempre uma opinião ou uma palavra de conforto e incentivo.

Quero agradecer aos meus orientadores. Ao Professor Doutor Fernando Martins por toda a disponibilidade e ajuda na elaboração deste relatório, dando sempre a sua opinião sincera. Às orientadoras Marta Torres e Graça Ferreira quero deixar um muito obrigado por tudo. Não só no decorrer da elaboração deste relatório, mas por todo o apoio, incentivo e carinho que me foram dando ao longo do estágio. Sem a sua calma e a sua perseverança não tinha conseguido ter um desempenho tão bom. Obrigado por terem feito desta experiência uma das melhores que já tive.

Quero agradecer ainda ao meu namorado, Renato Caetano, e à minha amiga Dra. Carina Monteiro por todo o apoio que me deram ao longo destes meses, sobretudo pela força, pelo enorme carinho e tranquilidade que sempre me transmitiram. Sem eles teria tido dias muito mais cinzentos.

Por fim, quero agradecer a todos os meus amigos, em especial aos meus três colegas de estágio, que de uma forma ou de outra me incentivaram e me deram um grande apoio.

Um obrigado a todos.

ESCOLA MULTICULTURAL: A SALA DE AULA COMO ESPAÇO DE INCLUSÃO E INTEGRAÇÃO SOCIAL

SÓNIA ALEXANDRA BRAGA GARCIA

RESUMO

O relatório referente à Prática Pedagógica de Ensino Supervisionada do Mestrado em Ensino da História e da Geografia no 3º ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário, procura abordar uma temática específica, o multiculturalismo, nomeadamente a sala de aula como espaço de integração e inclusão social dos alunos. Esta escolha surgiu pelo facto de ter sido colocada na Escola Básica da Costa da Caparica, uma vez que esta instituição apresenta turmas que agrupam uma percentagem muito elevada de imigrantes provenientes do Brasil, dos PALOP¹ e da Europa de Leste. Foi com base nesta realidade tão diversificada que optei por explorar e tentar entender como é que a sala de aula pode ser encarada como um espaço de integração e inclusão social.

A escola é um espaço social de convivência e de aprendizagem conjunta onde são produzidos e adquiridos os vários saberes/conhecimentos, pelo que se torna necessário que se conheçam as principais barreiras ao processo ensino-aprendizagem. Neste sentido, é imperativo o estabelecimento de uma relação de proximidade com o aluno, em sala de aula, uma vez que este espaço nos permite avaliar e compreender quais as dificuldades concretas de cada um para, posteriormente, pensar e criar soluções que promovam uma melhor integração e aprendizagem do mesmo. O objectivo é numa primeira fase, perceber e identificar quais as grandes barreiras culturais e/ou cognitivas existentes que dificultam a integração dos alunos no grupo turma e que contribuem para o insucesso escolar, justificado por valores apresentados no projecto educativo da escola. Numa fase posterior será feita uma reflexão sobre as mesmas com o propósito de implementar novas estratégias que promovam a integração dos alunos no grupo turma e que atenuem e/ou reduzam os fracos níveis de desempenho escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Multiculturalismo, Educação multicultural, Integração, Inclusão e Ensino-aprendizagem.

¹ Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa

ABSTRACT

The report of PSI, which describes the Practice of Pedagogical Supervised Instruction of the Master's degree in the instruction of History and Geography in the third cycle of Elementary and Middle school, intends to approach a specific theme within multiculturalism, namely the classroom as a space for students' social integration and inclusion. This choice arose due to the fact of me being placed at Costa da Caparica's Elementary school, since this institution presents classes that put together a very high percentage of immigrants from Brazil, the ACPOL (PALOP in Portuguese) and Eastern Europe. It was based on this so diverse fact that I chose to explore and try to understand how the classroom can be seen as a social integration and inclusion area.

The school is a social place for acquaintanceship and joint learning where multiple skills/knowledge are produced and acquired, which therefore requires knowing the main barriers to the teaching-learning process. In this thought, it is urgent to establish a close relationship with the student, inside the classroom, since this space allows us to evaluate and understand which are the specific difficulties of each student for, afterwards, think and create solutions that promote their better learning and integration. The goal is to, in an initial phase, realize and identify the major existing cognitive and/or cultural barriers that hinder the students' integration in the class group and contribute to their academic failure, justified by the values submitted on the school's educational project. In a later phase a reflection on this barriers must be made in order to implement new strategies that promote the students' integration in the class group and mitigate and/or reduce the low levels of school performance.

KEYWORDS: Multiculturalism, Multicultural Education, Integration, Inclusion and Teaching-learning.

ÍNDICE

Introdução.....	1
Capítulo I: Enquadramento Teórico.....	3
I 1. A Cultura e o Multiculturalismo.....	3
I 2. A Educação Multicultural: Conceito, Pressupostos e Dimensões.....	6
I 3. A Diversidade cultural em Portugal.....	9
I 4. A sala de aula e o processo de integração e inclusão social.....	14
Capítulo II: Escola Básica da Costa da Caparica.....	17
II 1. Caracterização e enquadramento geográfico da escola	17
II 2. Caracterização das turmas.....	18
Capítulo III: Resultados e discussão.....	22
III 1. Análise dos questionários.....	22
III 2. Barreiras identificadas.....	27
III 3. Propostas para a prática docente em turmas multiculturais.....	30
Considerações finais.....	44
Bibliografia.....	49
Anexos.....	51

INTRODUÇÃO

A existência de sociedades multiculturais é hoje em dia um fenómeno indiscutível que resulta, sobretudo, de movimentos populacionais motivados pela procura de melhores condições de vida. As repercussões políticas e sociais destes rápidos movimentos sociais fazem-se sentir cada vez mais, traduzindo-se, por vezes, em manifestações de racismo, xenofobia, segregação, nacionalismo ou separatismo.

A diversidade cultural tem, nas últimas décadas, vindo a assumir-se como uma realidade no panorama educativo nacional, o que coloca problemas de natureza variada, sobretudo no que diz respeito à inserção destas populações no sistema educativo português. Desta forma, torna-se imperativo unir esforços no sentido de encarar esta diversidade cultural como um fenómeno de desenvolvimento da sociedade. Esta mobilização deve ser observada como um atenuante para as desigualdades e para a exclusão dos grupos sociais minoritários. A diversidade cultural faz-se sentir não só nas estruturas políticas, económicas e sociais do nosso país, mas também na comunidade educativa, sector onde existem ainda grandes dificuldades em lidar com a integração dos diferentes registos culturais num mesmo espaço.

O presente relatório procura, como referido anteriormente, perceber se existem barreiras culturais que impedem o sucesso escolar dos alunos, para, posteriormente, adaptar estratégias que possam atenuar essa situação ou até mesmo melhorá-la.

Para tal, é de salientar a necessidade da comunidade escolar, em geral, em reconhecer e valorizar as diferentes identidades/culturas existentes, sem comprometer os alunos ou intervir sob qualquer forma de preconceito, ameaça ou desrespeito à vida humana. Pretende-se encontrar mecanismos que se adequem à realidade multicultural, de forma a superar, ou atenuar, a conotação negativa muitas vezes associada à diversidade cultural.

O relatório está estruturado em três capítulos distintos. No primeiro capítulo – **Enquadramento teórico** – será feita uma abordagem mais teórica sobre o Multiculturalismo, com o objectivo de compreender a importância de uma

sociedade e de uma escola multiculturais, onde a integração e inclusão social dos alunos pode e está muitas vezes comprometida. Neste capítulo será também incluída uma análise do multiculturalismo no sistema educativo português.

No segundo capítulo – **Caracterização da escola** – é feita uma descrição sucinta da escola onde se realizou o estágio, bem como das turmas que foram atribuídas para realizar a prática de ensino supervisionada que justificam a pertinência do tema.

O terceiro e último capítulo – **Resultados e discussão** – incidirá sobre os processos que permitirão a inclusão e integração, na escola, das minorias e dos grupos que lutam por uma sociedade onde vigore a igualdade de oportunidades. O principal objectivo, neste capítulo, será o de reflectir sobre a existência, ou não, das tais barreiras culturais, que podem dificultar ou colocar entraves ao sucesso escolar e à integração social dos alunos.

Depois de identificadas as principais barreiras, o objectivo seguinte é proceder a uma abordagem mais prática, isto é, proceder à apresentação de algumas actividades pedagógicas desenvolvidas em aula, elaboradas com o intuito de promover a integração e discussão entre os alunos, assim como as principais conclusões obtidas através da observação directa do comportamento dos alunos em sala de aula. Aqui serão integradas já algumas estratégias que achei pertinentes para atenuar o problema do insucesso escolar, como o caso da utilização diversificada de recursos.

CAPÍTULO I: ENQUADRAMENTO TEÓRICO

I 1. A CULTURA E O MULTICULTURALISMO

“Toda a história do Homem fez-se e faz-se com os outros, num processo marcado por momentos de encontro e desencontro de pessoas e de culturas diferentes.”
(SILVA, 2003:1)

A questão da multiculturalidade é assunto que está presente, com maior ou menor relevância, em todos os países do mundo, sendo reconhecida pela heterogeneidade da população que convive num mesmo espaço, em determinado contexto histórico e temporal.

Antes de iniciar a explicitação do conceito de multiculturalismo é necessário definir um outro conceito, visto que este se define como ponto de partida para o desenvolvimento de uma sociedade multicultural: o conceito de cultura.

O termo *cultura* é um dos mais difíceis de definir, uma vez que o conceito sofreu alterações consideráveis nas últimas décadas. A definição do conceito implica uma contextualização económica e política da sociedade em estudo.

No dicionário de língua portuguesa online² o conceito de cultura admite várias definições, inicialmente associadas ao cultivo da terra e ao trabalho agrícola, mas também definições mais associadas à civilização e ao indivíduo, entendendo-se por cultural o *“conjunto dos conhecimentos adquiridos que contribuem para a formação do indivíduo enquanto ser social; saber; conjunto de costumes, de instituições e de obras que constituem a herança de uma comunidade ou grupo de comunidades; sistema complexo de código e padrões partilhados por uma sociedade ou um grupo social e que se manifesta nas normas, crenças, valores, criações e instituições que fazem parte da vida individual e colectiva dessa sociedade ou grupo”*. Segundo o antropólogo inglês E.B. Tylor, primeiro autor a definir cultura, na sua obra clássica *Primitive Culture*, (1981, citado por Silva 2008:46) refere-a como *“um conjunto complexo que inclui o conhecimento, as crenças, a arte, a moral, o*

² Cultura In infopédia; Porto: Porto Editora, 2003-2013. [Consult. 2013-09-02] Disponível em: [www: <URL: http://www.infopedia.pt/lingua-portuguesa-aa/cultura>](http://www.infopedia.pt/lingua-portuguesa-aa/cultura).

direito, o costume e toda a demais capacidade ou hábito adquiridos pelo homem enquanto membro de uma sociedade.”

Cultura é, portanto, uma série de instrumentos adquiridos pelo Homem, após o nascimento, que se caracterizam como sendo um *“conjunto de traços característicos da totalidade de um modus vivendi, isto é, o conjunto dos hábitos de vida, de costumes, das representações, das emoções, das competências características de um determinado grupo social, num trabalho permanente de transmissão, socialização, iniciação e educação”* (Silva, 2008:46).

A cultura é, concretamente, uma característica universal de todos os seres humanos em que estes acreditam pertencer a um tipo diferente, de acordo com o seu próprio processo de construção de identidade, ou seja, a cultura baseia-se no estudo da diversidade cultural e *“nas manifestações concretas de determinados grupos humanos em determinados momentos da história actual ou passada”* (Silva, 2008:47). Sendo associada sempre a um contexto, ou a determinadas características de um indivíduos, pressupõe-se então a existência de grupos sociais distintos, o que implica a existência de diversas culturas. Desta forma, estamos a rejeitar o monoculturalismo, ou seja, sociedade homogénea composta por uma só cultura, aceitando que vivemos num mundo multicultural.

O termo *multiculturalismo*, como refere Silva (2008:22) designa *“um movimento de ideias, uma ideologia ou um situação cultural de uma determinada sociedade (...)”*.

O Multiculturalismo possibilita a todos os grupos culturais a coexistência no mesmo espaço, mediante renúncia do grupo maioritário perante os demais colocando, desta forma, todas as culturas colectivas em igualdade sem que nenhuma seja encarada como mais viável, válida ou bem sucedida. Por outras palavras seria como uma relação de várias culturas, numa determinada sociedade.

Tendo em conta estas definições seria de esperar que tudo isto tivesse um efeito benéfico nas sociedades, onde todas as culturas detinham um igual valor, no entanto isto não se verifica. De acordo com Hannoum (1987, citado por Silva, 2008:22) *“o multiculturalismo coloca, com frequência, a questão da*

incompatibilidade cultural, da ignorância mais ou menos total das similitudes que existem ou podem existir entre culturas”, uma vez que cada grupo origina uma sociedade constituída por um mosaico de culturas, num processo em que as diferenças são cada vez mais marcantes. Na prática não é assumida a igualdade entre culturas, uma vez que é reconhecida a inevitabilidade do choque entre elas, sobretudo porque as culturas de maioria só aceitam as restantes quando estas “se portam bem” (Silva, 2008:23). Neste sentido, torna-se imperativo mudar esta mentalidade, e levar a as diversas culturas se respeitem, para que nenhuma anule a outra. Não se trata apenas de tolerar a diferença cultural mas, como afirma Wieviorka (1999, citado por Silva 2008:23) “de proceder a um equilíbrio articulado, com certeza difícil de estabelecer e de manter, entre o respeito da diferença e dos direitos e valores universais.”

I 2. A EDUCAÇÃO MULTICULTURAL: CONCEITO, PRESSUPOSTOS E DIMENSÕES

O conceito de educação multicultural tem sofrido constantes alterações ao longo da história, originando uma multiplicidade de conceitos associados, como educação intercultural, anti-racista e pluricultural, que apesar da sua utilização indiscriminada, não têm o mesmo significado (Nieto, 1996, citado por Pereira 2004:17). No entanto, sabe-se que aquele surge em oposição a uma educação monocultural, baseada nas ideias *assimilacionistas*³, onde o objectivo seria o de, tal como refere Banks (1991), estimular outros grupos sociais a serem como «nós» de tal forma que a escola era vista como uma instituição para os filhos dos emigrantes começaram a depreciar a sua cultura em prol da *aculturação*⁴.

Ao integrar ideias integracionistas e do *pluralismo cultural*⁵, a educação multicultural surge assim, tal como refere Troyna (1993, citado por Silva, 2008:29) como “*uma fénix renascida, saída das cinzas da educação monocultural*”, que procura respeitar, não só a diversidade cultural existentes, como também as diferenças étnicas e religiosas que se verificavam.

O termo educação multicultural é frequentemente usado por autores de língua inglesa como “*uma ideia, um movimento de reforma educativo e um processo*” Banks (1997). Vários outros autores, tais como Merry-fiel *et. al*, (1997), May, (1999), Stoer e Cortesão, 1999 (citados por Pereira:2004), consideram que a educação multicultural é um conjunto de estratégias organizacionais, curriculares e pedagógicas que têm como objectivo promover a igualdade racial, o respeito pela diversidade cultural e o combate a todas as formas de discriminação e preconceito.

³ O processo assimilacionista é um processo que procura eliminar as barreiras culturais entre populações que pertencem a minorias étnicas e às maiorias, onde a população pertencente às minorias étnicas vai absorver e adquirir traços culturais do grupo dominante, perdendo assim a sua identidade cultural. Pereira (2004: 21)

⁴ “*Conjunto de fenómenos que leva a um grupo humano, em contacto contínuo com outro grupo humano de cultura diferente, a adoptar os valores culturais desse outro grupo (Antropologia)*” ou “*Adaptação de um indivíduo a uma cultura estrangeira, com a qual está em contacto permanente (Sociologia)*” *Aculturação* In Infopédia; Porto: Porto-Editora,2003-2013. [Consul. 2013-09-03] Disponível na www: <URL: <http://www.infopedia.pt/pesquisa-global/acultura%C3%A7%C3%A3o>>.

⁵ Tal como refere Pereira (2004:23) o pluralismo cultural significa “*a coexistência das culturas dos diversos grupos étnicos no contexto de uma sociedade*”, ou seja, os indivíduos dispõem de uma liberdade de escolha e podem manter a sua identidade cultural, sem que esta seja subjugada a outras, uma vez que todas têm igual valor.

Em síntese, podemos afirmar que a educação multicultural pretende reformar instituições educativas com o principal objectivo de que todos os estudantes, independentemente da sua etnia ou classe social, possam dispor de uma igualdade de oportunidades educativas, através de uma alteração no ambiente escolar de forma a que este “*possa reflectir a diversidade de culturas e grupos dentro de uma sociedade e dentro de uma sala de aula*” Banks (1995). É precisamente esta noção de igualdade de oportunidades educativas que rege a educação multicultural, sendo que esta significa que, perante uma sociedade democrática, as desigualdades arbitrarias (sexo, etnia ou cultural) devem ser eliminadas de modo a que não exista qualquer justificação para a desigual distribuição dos recursos e bens sociais. Neste contexto, e tal como refere Pereira (2004:19) todo e qualquer aluno deve poder ingressar e participar no sistema educativo e beneficiar do que a escola proporciona, uma vez que a escola é para todos, bem como deve poder ter êxito e prosseguir os estudos, preservando a sua própria identidade.

Depois de encontrado o conceito e quais os seus pressupostos, resta falar das suas dimensões. Banks (1995, citado por Silva, 2008:32) coloca em destaque cinco dimensões, fundamentais para a implementação de uma educação multicultural: o conteúdo da 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 dimensão, *o conteúdo da integração*, corresponde a uma integração no currículo escolar, que é feita pelos professores, de conteúdos retirados da variedade cultural existente, com exemplos históricos, heróis, entre outros, para enriquecer e complementar o currículo das diversas áreas de ensino, sem alterar a sua estrutura básica.

A segunda dimensão, *processo de construção do conhecimento*, refere-se à implementação de processos, por parte dos docentes, que ajudam o aluno a compreender como é que este é criado e como este reflecte as perspectivas dos vários grupos étnicos e culturais, não existindo, portanto, uma única visão, perspectiva ou ponto de vista.

A terceira dimensão, *a redução do preconceito*, consiste na existência de atitudes racista e *preconceitos*⁶ por parte dos alunos, sobretudo no momento em que chegam à escola, e procura criar estratégias que ajudem o aluno na promoção de uma educação com atitudes e valores mais democráticos para com as diferentes raças, etnias e grupos culturais.

A quarta dimensão, *a pedagogia para a equidade*, ambiciona que todos os alunos atinjam o sucesso escolar, através da implementação de métodos que têm em conta os diferentes panoramas culturais.

A quinta, e última dimensão, *o fortalecimento da cultura escolar e da estrutura social*, procura reestruturar a cultura e a organização escolar, tendo em conta os aspectos culturais dos indivíduos que a constituem.

Para implementar uma educação multicultural é preciso que os intervenientes das instituições escolares conheçam, promovam e implementem as cinco dimensões em cima descritas.

Após esta análise, é necessário referir que o sistema educativo não está ainda completamente apto para lidar com a diversidade existente, nem se encontra devidamente equipado e adequado para responder às necessidades por parte das minorias sociais e étnicas⁷.

⁶ Segundo Giddens (1993, citado por Silva, 2008:86) o preconceito implica o manter ideias pré-concebidas sobre determinados indivíduo, ou grupo, que não são baseadas na observação e constatação directa, mas sim em conversa ou boatos ditos por terceiros.

⁷ Uma minoria é considerada por apresentar um modo de vida próprio que a distingue do conjunto e que, por vezes, a coloca à margem. Constitui-se como "*colectividade ou comunidade particular na base da raça, da língua, da religião ou de um género de vida e de cultura muito diferentes do resto do país ou do conjunto*", Dicionário de Ciência Sociais Alain Birou, D. Quixote, nº5, Lisboa 1982 In Eu sou A Política [Consul. 2013-09-07] Disponível na [www: <URL: http://eusouapolitica.no.comunidades.net/index.php?pagina=1962624063>](http://eusouapolitica.no.comunidades.net/index.php?pagina=1962624063)

I 3. A DIVERSIDADE CULTURAL EM PORTUGAL

Em Portugal, a questão da diversidade cultural não é uma questão apenas dos dias de hoje. Apesar do sistema educativo português se ter caracterizado, durante muitas décadas, pelo ensino da educação monocultural⁸, a verdade é que, como refere Carvalho (1998, citado por Pereira, 2004:20) hoje é a escola que procura adaptar-se a todos os alunos. Estará a conseguir? Antes de respondermos à questão, é necessário fazer uma análise, mais pormenorizada, ao contexto do sistema educativo português.

No início do século XV, com a expansão marítima portuguesa, fomos confrontados com novos povos que assumiam diferentes línguas, religiões, costumes, aspectos e diferentes etnias. Povo de descobridores, os portugueses chegaram aos quatro cantos do mundo, orientando, sobretudo para o Brasil, as suas primeiras vagas de emigração. O fenómeno de emigração começa a crescer e a ser um ponto característico da nossa sociedade, ao contrário da imigração que tinha ainda poucos registos. É na sequência da ocupação portuguesa em África, já no séc. XV, que surgem comunidades imigrantes em maior número oriundas, sobretudo, de Cabo-Verde, cujo objectivo seria o da *“procura de melhores condições de vida, ou procuram o nosso país como ponto de partida para uma nova migração com destino aos países da Comunidade Europeia, onde Portugal se integrou a partir de 1986”* (Matos 1997:1). Esta situação acabou por trazer alguns problemas para Portugal, principalmente no que diz respeito à inserção destas comunidades na sociedade portuguesa, em particular as comunidades africanas. Vitimas, muitas vezes, de atitudes de racismo⁹ e xenofobia¹⁰, e problemas de natureza institucional, estas comunidades depararam-se com alguns problemas na sua integração.

⁸ Educação que legitima a cultura dominante, onde os alunos se teriam que adaptar à escola.

⁹ *“Teoria que afirma a superioridade de certas raças e nela assenta a defesa do direito de dominar ou mesmo suprimir as outras; atitude preconceituosa e discriminatória contra indivíduos de determinada(s) raça(s) ou etnia(s)”* Racismo In Infopédia. Porto: Porto Editora, 2003-2013. [Consult. 2013-09-04]. Disponível na www: <URL: <http://www.infopedia.pt/pesquisa-global/racismo>>.

¹⁰ *“Antipatia ou aversão pelas pessoas ou coisas estrangeiras”* Xenofobia In Infopédia. Porto: Porto Editora, 2003-2013. [Consult. 2013-09-04]. Disponível na www: <URL: <http://www.infopedia.pt/pesquisa-global/xenofobia>>.

A ideia que prevalecia em determinadas sociedades era a de que ser diferente implicava uma ignorância e um subdesenvolvimento cultural e, tal como refere Leite (2002: 238) *“o direito à diferença, a igualdade de oportunidades e o enriquecimento que pode advir da diversidade não se punham na altura”*. As diferentes culturas não eram, de todo, reconhecidas e o princípio que vigorava era o de que tudo o que se afastava do padrão nacional tinha de ser excluído, sendo que a educação devia ser orientada pelo princípio da assimilação.

Apesar de existirem tentativas de uma abertura e liberalização política e social no início da década de 70, do século XX, de entre os quais se destaca o projecto de Veiga Simão¹¹ de reforma do sistema educativo, a verdade é que só no final dos anos 80, início dos anos 90 é que o ministério da tutela apresenta discursos de um real respeito pela diversidade cultural existente. Nestes discursos dizia-se já que todos tinham direito à educação e que esta premissa se deveria expressar não só nas oportunidades de acesso, mas também no sucesso escolar. Para esta mudança de atitude face ao sistema escolar contribuiu não só o 25 de Abril de 1974, como também a abertura ao exterior e o desejo de liberdade e vontade de *“assumir novas posturas pedagógicas que (...) propiciassem aprendizagens de maior qualidade e fortalecessem as dinâmicas de interacção entre as escolas e as comunidades envolventes”* (Leite, 2002:292)

É com a sensibilidade do Ministro da Educação Roberto Carneiro, entre a década de 80/90, que são dados os primeiros passos no sentido de romper com os modelos que regem a escola tradicional. Fazendo parte da equipa que elaborou uma proposta para alterar a dinâmica dos planos curriculares, Roberto Carneiro criou várias entidades, e projectos de extrema importância para uma clara mudança da mentalidade, introduzindo a ideia de educar para a diversidade no discurso do sistema escolar. Em 1989/90 é responsável pela criação da Comissão para a Promoção dos Direitos Humanos e Igualdade na Educação, para que seja feito um

¹¹ Prof. José Veiga Simão, Ministro da Educação do governo de Marcelo Caetano, apresenta um novo projecto de reforma do sistema escolar onde define como princípios básicos, tal como refere Leite (2002:240): *“valorizar a educação; educar todos os portugueses; não subordinar directamente o sistema escolar às exigências do desenvolvimento económico mas antes ter em conta a própria pessoa; individualizar o ensino e diversificar os métodos pedagógicos; expandir a escolaridade e garantir a igualdade de oportunidades segundo o mérito individual”*.

reforço a igualdade de todos os cidadãos aos olhos do sistema educativo português. Em 1991 o Ministro cria, na sequência das Recomendações da Conferência Mundial sobre “Educação para todos”, uma Comissão Interministerial, com o propósito de promover a igualdade de oportunidades. No mesmo ano, pelo Despacho Normativo nº 63/91, de 13 de Março, o ministério cria também o Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural, cujos objectivos são: coordenar e incentivar os programas, que no âmbito do sistema educativo, promovam os valores da tolerância, convivência, dialogo e solidariedade entre os povos das diferentes culturas e etnias (Leite, 2002:326).

Ao mesmo tempo que Roberto Carneiro cria estas instituições, surgem outros diplomas legais configuradores da Reforma Curricular, como é o caso da Lei de Bases do Sistema Educativo Português¹². Para além de uma clara aceitação da diversidade cultural, como expressa o artigo 3º (alínea 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”, a Lei de Bases do Sistema Educativo expressa também o princípio de interacção e comunicação entre os diferentes grupos sociais com os seguintes artigos:

Artigo 2º, nº 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 7º, alínea a) – *“Assegurar uma formação geral comum a todos os portugueses que lhes garanta a descoberta e o desenvolvimento dos seus interesses*

¹² O sistema educativo é “o conjunto de meios pelo qual se concretiza o direito à educação, que se exprime pela garantia de uma permanente acção formativa orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade. Este sistema desenvolve-se segundo um conjunto organizado de estruturas e de acções diversificadas, por iniciativa e sob responsabilidade de diferentes instituições e entidades públicas, particulares e cooperativas”. (Lei de Bases do Sistema Educativo Português, Capítulo I, Artigo 1º) Consult. 2013-09-05]. Disponível na www: <URL: <http://www.fenprof.pt/?aba=27&cat=84&doc=1174>>.

e aptidões, capacidade de raciocínio, memória e espírito crítico, criatividade, sentido moral e sensibilidade estética, promovendo a realização individual em harmonia com os valores da solidariedade social;”

A Lei de Bases enuncia, ainda, a vontade de promover uma igualdade de oportunidades face ao saber e culturas existentes, como expresso no artigo 2º (nº 2) *“É da especial responsabilidade do Estado promover a democratização do ensino, garantindo o direito a uma justa e efectiva igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares”*.

Contudo, apesar de todas as intenções transcritas em documentos oficiais, a escola portuguesa ainda regista grandes dificuldades na promoção da igualdade de oportunidades educativas, ideia-chave da educação multicultural. A escola portuguesa parece estar ainda pensada para um tipo de alunos específicos e prevalecem *“formas de organização e gestão não ajustadas às necessidades e interesses das minorias étnicas, nomeadamente ao nível dos projectos educativos da escola, projecção e organização de espaços e tempos, o ambiente da escola, conteúdos, metodologia, processos de avaliação, estilos de ensino e aprendizagem, estratégias não diferenciadas, entre outros”* (Pereira, 2004:33-34). O sistema educativo português estava concebido em função de padrões que respeitavam traços dominantes o que fez com que as camadas populares ou minorias étnicas ou raciais se tornassem, por vezes, objecto de discriminação.

A igualdade de oportunidades que se procura com a promoção da educação multicultural não surge apenas da adequação do sistema educativo, ou seja, não basta apenas colocar na escola meios técnicos e pedagógicos que sejam capazes de eliminar ou atenuar as desigualdades verificadas, ao nível do sucesso escolar. Para além dessa *“renovação”* é *“essencial, também, atender aos reflexos de mecanismos sociais alargados que desfavorecem as minorias nos processos escolares e que geram insucesso escolar”* (Pereira, 2004:19).

Em suma, é necessário que o sistema educativo português seja reformulado para que se adapte às características multiculturais da sociedade actual. É urgente que o Ministério da Educação e o Governo reconheçam que é necessário

incrementar e promover mais projectos ¹³ e acções fundamentadas numa investigação sólida, tendo em conta as necessidades reais dos alunos, de todos e de cada um deles.

¹³ Existem já, pelos menos, dois grandes projectos em Portugal, nomeadamente o PEDI - “ A escola na Dimensão Intercultural” e o PREDI – Projecto de Educação Intercultural” 1993/1994.

I 4. A SALA DE AULA E O PROCESSO DE INTEGRAÇÃO E INCLUSÃO SOCIAL

“Recebendo ou não alunos representantes de diferentes cultural, o dever da Escola, hoje, é preparar todos para o conhecimento, a vivência e o enriquecimento multicultural.”
Silva (2003)

A convergência de várias culturas num mesmo espaço leva-nos a ponderar sobre uma questão: Será que podemos viver juntos? A esta questão, Silva (2003:np) responde de uma forma muito sucinta e directa, *“não existe outra resposta que não seja a de termos de viver juntos, mas também a de termos de aprender a viver com os outros.”* É precisamente este aspecto que por vezes nos escapa e tem tão pouco da nossa atenção. Não basta termos noção da multiplicidade de culturas que existem em determinada sociedade, é necessário aprendermos a relacionarmo-nos uns com os outros. Neste contexto, a Escola aparece como espaço onde se dá esta convivência e esta aprendizagem daquilo que é viver num sociedade multicultural. É nesta instituição que todas as culturas, sobretudo as minorias étnicas, tentam fazer o seu processo de integração social.

Contudo, é no quotidiano da sala de aula que se estabelecem relações sociais de maior proximidade, sendo este um espaço que apresenta singularidades em relação ao que ocorre em todos os outros espaços educacionais. A sala de aula é, portanto, um espaço social onde existe uma construção de saberes a partir de interações e representações, com o objectivo de construir os significados que vão ser atribuídos às acções de cada um (Rodrigues, 2002). É neste lugar restrito da sala de aula que se vive, tal como refere Silva (2003), a experiência da diversidade e da coexistência num mesmo espaço. É necessário ter em conta que nem todos os intervenientes compreendem este espaço da mesma forma, uma vez que todos têm a sua concepção do mundo. Cabe ao professor ir ao encontro dessas concepções, de forma a melhor conhecer e compreender os alunos com quem trabalha, para conseguir alcançar a eficácia das estratégias utilizadas no contexto de ensino/aprendizagem.

A sala de aula, como espaço de aprendizagem conjunta, permite ao docente avaliar e compreender quais as dificuldades que os alunos apresentam e que os

impossibilitam de ter um melhor rendimento ou sucesso escolar para, posteriormente, criar soluções que promovam uma melhoria no registo escolar do aluno. A sala de aula é, em suma, um espaço onde os docentes podem promover a integração e inclusão social do aluno, para que este possa ter o maior aproveitamento e rendimento escolar possível.

Após dada uma justificação para a escolha do tema, é necessário fazer uma referência a estes dois conceitos, que aparecem inevitavelmente associados ao grande objectivo de todo este trabalho: Inclusão e Integração social.

Embora utilizados, inúmeras vezes, como sinónimos, a realidade é que estes dois conceitos procuram expressar duas situações de inserção diferentes.

Integração refere-se a um acto “ou efeito de integrar(-se); é a inclusão de novos elementos num sistema; o processo pelo qual uma pessoa ou um grupo se adapta a uma sociedade ou a uma cultura; assimilação: adaptação.”¹⁴ Este movimento de integração social data dos anos 60, quando a integração escolar sofre algumas influencias e outras ideias são reconsideradas, nomeadamente, a escola, a educação e a própria sociedade.

A noção base deste conceito de integração é o *princípio da normalização*, isto é, a ideia de que as pessoas socialmente desvalorizadas, seja por deficiência, seja por motivos culturais, entre outros, têm igual acesso aos modelos e condições de vida que estão disponíveis para um conjunto de pessoas de determinada sociedade ou meio. Esta normalização procura eliminar todo e qualquer tipo de rotulação, onde todos os alunos têm acesso à escola e a um leque enorme de possibilidades, que vão desde o ensino normal, o chamado ensino regular, até ao ensino em escolas especiais (Mantoan, 1993).

Para finalizar é essencial referir que a integração não procura eliminar as diferenças e actuar numa sociedade monocultural, onde existe uma cultura dominante que todos têm que assimilar. A integração social e escolar visto que um dos principais pontos de inserção numa sociedade é feito através da escola, baseia-se na noção e aceitação da diferença onde o objectivo é apenas a sua orientação e

¹⁴ *Integração* In Infopédia. Porto: Porto – Editora, 2003-2013. [Consult. 2013-09-04]. Disponível na www: <URL: <http://www.infopedia.pt/pesquisa-global/integra%C3%A7%C3%A3o>>.

coordenação. O facto de existir uma grande mobilidade cultural faz com que esta integração seja um processo que nunca tem fim.

Diferenciado do conceito de integração aparece o conceito de inclusão que se trata de um *“ato ou efeito de abranger, compreender ou integrar; ato de inserir ou acrescentar.”*¹⁵ Este conceito assume a inserção escolar do aluno de forma radical, completa e sistemática onde todos os alunos, sem qualquer excepção, devem integrar o sistema de ensino regular. A meta da inclusão é não deixar ninguém de fora do sistema educativo e propõe que este seja reorganizado no sentido de considerar e estruturar o ensino em função das necessidades de todos os alunos (Mantoan, 1993)

Para concluir, quero finalizar com uma comparação da inclusão social com um caleidoscópio onde, tal como mencionam Forest et Lusthaus (1987, citados por Mantoan, 1996:np), *“O caleidoscópio precisa de todos os pedaços que o compõem. Quando se retira pedaços dele, o desenho se torna menos complexo, menos rico. As crianças se desenvolvem, aprendem e evoluem melhor em um ambiente rico e variado”*.

Perante turmas multiculturais não existe uma regra única para promover a sua integração e inclusão. Existe sim um conjunto de atitudes que, ao serem aplicadas, conseguem diminuir ou promover uma melhoria no sucesso escolar do aluno, bem como na sua inserção no grupo turma. São precisamente essas estratégias/soluções, que se apresentam no Capítulo III deste relatório. Algumas das soluções que irão ser apresentadas foram aplicadas por mim nas aulas que leccionei. No entanto, irei fazer referência a outras soluções que considero igualmente benéficas para promover e melhorar o registo escolar dos alunos.

¹⁵ *Inclusão* In Infopédia. Porto: Porto – Editora, 2003-2013. [Consult. 2013-09-04]. Disponível na www: <URL: <http://www.infopedia.pt/pesquisa-global/inclus%C3%A3o>>.

CAPÍTULO II: ESCOLA BÁSICA DA COSTA DA CAPARICA

II 1. CARACTERIZAÇÃO E ENQUADRAMENTO GEOGRÁFICO DA ESCOLA

O estágio pedagógico, obrigatório para a conclusão do Mestrado, decorreu na Escola Básica da Costa da Caparica, anteriormente denominada de Escola EB 2,3 da Costa da Caparica, durante o ano lectivo 2012/2013. Esta instituição localiza-se na freguesia da Costa da Caparica, no concelho de Almada e encontra-se sob a tutela da Coordenação da Área Educativa da Península de Setúbal. Com cerca de 170 000 habitantes, segundo os Censos de 2011, o concelho de Almada é o que concentra maior número de população da Margem Sul e da Área Metropolitana de Lisboa.

De todas as freguesias que o concelho engloba, a Caparica é a freguesia que regista o maior número de jovens e o maior número de população imigrante (7.800 habitantes). Situada na freguesia da Costa, a escola iniciou a sua actividade no dia 1 de Setembro de 1992 (ano lectivo de 92/93), com um total de 16 turmas distribuídas do 5º ao 7º ano de escolaridade, o que se verifica ainda hoje.

Esta elevada percentagem de imigrantes faz-se notar em muitas das escolas do concelho, com destaque para a Escola Básica da Costa da Caparica, onde a população estudantil assume características culturais bastante diversificadas. Apesar da maioria dos alunos ser de origem portuguesa, a escola apresenta já uma percentagem significativa de alunos provenientes dos PALOP, sobretudo oriundos de Angola e Cabo-Verde. Para além deste número, que tem vindo a aumentar significativamente nos últimos anos, também tem uma percentagem significativa de alunos provenientes do Brasil e da Europa de Leste. Actualmente, a escola engloba 1700 alunos do 2º e 3º ciclo do ensino básico, distribuídos por várias turmas do 5º ao 9º ano, incluindo uma turma de ensino recorrente.

Com a população escolar cada vez mais heterogénea, a Escola Básica da Costa da Caparica enfrenta graves problemas associados a factores de ordem sócio económicos e culturais. Os problemas culturais devem-se, em parte, ao elevado número de alunos que não domina a língua portuguesa. Esta situação condiciona bastante a integração destes alunos no processo de ensino/aprendizagem.

II 2. CARACTERIZAÇÃO DAS TURMAS

Durante a Prática de Ensino Supervisionada tive contacto com três turmas, de duas áreas disciplinares: Geografia (onde trabalhei apenas com uma turma – 8ºD) e História (onde fui docente de duas turmas, 7ºH e 7ºI).

O estágio em geografia teve a duração de 5 meses, de Setembro até dia 28 de Janeiro, sob a Orientação da professora Maria da Graça Ferreira. Comecei por assistir a 10 aulas de 90 minutos, leccionadas pela minha orientadora para, posteriormente, iniciar a minha prática individual no final do mês de Outubro. Durante este período trabalhei directamente com a turma do **8ºD**. A caracterização que se segue foi elaborada com base não só pela minha experiência pessoal, durante os 5 meses, como também a partir de algumas informações recolhidas do PT (Plano de Trabalho).

A turma era composta por 26 alunos, 15 raparigas e 11 rapazes, com idades compreendidas entre os 13 e os 16 anos. Este indicador permite-nos perceber de imediato que existem alguns alunos da turma com retenções num ou mais níveis de escolaridade. Segundo os dados do PT cerca de 46% dos alunos (12 alunos) ficaram retidos em determinado momento da sua vida escolar. Quanto à sua nacionalidade, a turma apresentava apenas seis alunos que não tinham nacionalidade portuguesa, sendo estes provenientes de países como o Brasil, o Reino Unido, a Moldávia e a China. A maior parte dos alunos reside na freguesia da Costa da Caparica, tendo sido alunos desta escola em anos anteriores. Para chegarem à escola, a grande parte dos alunos desloca-se a pé, pela proximidade da sua residência à escola, não demorando mais de 20 minutos. Apenas três alunos, são levados até à escola de automóvel, por familiares ou amigos.

Nenhum dos alunos integrava a chamada Educação Especial, mas 18 encontravam-se com planos de recuperação pedagógicos devido ao fraco rendimento escolar que apresentavam. Este fraco rendimento escolar é resultado, segundo uma análise feita a um dos questionários aplicados aos próprios alunos, pela falta de estudo, pela falta de atenção em aula e pelas atitudes de indisciplina que revelaram em sala de aula. Apesar de alguma falta de interesse, os alunos

demonstraram ser muito participativos durante as aulas, sobretudo quando se realizavam trabalhos de pares ou aulas expositivas que incluíam a visualização de pequenos vídeos. A grande maioria apresentava os manuais escolares, sobretudo por serem poucos os que beneficiavam da ASE (Acção Social Escolar), não tendo por isso que esperar para o receber ou adquirir. Muitos dos alunos (19) disponham de computador com internet em casa.

Na sala de aula, os alunos apresentaram sempre uma postura de respeito e compreensão para com as diferenças culturais existentes. Não foi registado qualquer incidente relacionado com preconceitos, racismo, xenofobia ou pelo facto de alguns não terem o português como língua materna.

A partir de Fevereiro, mudei de área disciplinar e comecei por assistir às aulas leccionadas pela minha orientadora, Marta Torres, em duas turmas de 7º ano (**7ºH e 7ºI**).

Depois de assistir a 12 aulas de 90 minutos, fiquei encarregue das duas turmas em questão, dando início à minha prática docente no final do mês de Abril. Como fiquei com duas turmas, não leccionei 10 blocos de 90 minutos, mas sim cinco blocos: cinco aulas de 90 minutos, em cada uma das turmas para perfazer as 10 obrigatórias.

Como integrei estas duas turmas já no segundo período, algumas das conclusões registadas no Plano de Trabalho tinham sofrido alterações. Desta forma, a análise que de seguida apresento é baseada no acompanhamento que fiz das turmas, durante os quatro meses de estágio.

Em primeiro lugar, tenho que referir que estas turmas foram bastante mais complicadas que a primeira, uma vez que os alunos revelaram muitas dificuldades no processo ensino/aprendizagem.

A turma do **7ºH** era composta inicialmente por 19 alunos, aos quais se juntaram, posteriormente, 2 alunos provenientes de turmas CEF (Cursos de Educação e Formação). Composta por 21 alunos, quando eu iniciei a minha prática, 12 eram raparigas e 9 eram rapazes. As idades variavam entre os 13 e os 15 anos devido ao elevado número de retenções (10 alunos já tinham repetido um ano mais do que uma vez). Cerca de 66% de alunos (14) tinha a nacionalidade portuguesa. Os

restantes 33% (7 alunos), eram oriundos de outros países como o Brasil e Cabo-Verde. A maior parte dos alunos residia na freguesia da Costa da Caparica e tinha frequentado esta escola em anos anteriores.

Ao contrário do que se passou na turma do 8ºD, no 7ºH os alunos revelaram graves dificuldades ao nível da expressão oral e escrita. Uns por não terem o português como língua materna e outros por não utilizarem a língua portuguesa de forma clara e objectiva. Assim, a utilização da língua portuguesa não era, na maioria das vezes, adequada às diferentes situações de comunicação que surgiam. Deste modo todo o processo de ensino, aprendizagem, consolidação e aplicação de saberes ficou comprometido. No grupo turma tinha três alunos NEE (Necessidades Educativas Especiais), dois identificados em anos anteriores e uma aluna integrada neste regime a partir do 2º período, que requeriam uma atenção especial, sobretudo aquando a realização dos testes. Para além das dificuldades da língua, a turma registava grandes dificuldades socioeconómicas, uma vez que a grande maioria não possuía manuais escolares, pelo que as aulas tiveram que ser orientadas noutra maneira, diversificando estratégias, para que não fosse necessário a sua utilização. Alguns destes alunos vinham de famílias muito desestruturadas onde eram conhecidos, inclusive, maus tratos.

Apesar de não ser uma turma de currículos alternativos, esta turma apresentava características desse tipo de ensino, nomeadamente, ocorrência de insucesso escolar repetido, dificuldades relacionadas com a aprendizagem, forte desmotivação, elevado índice de abstenção, baixa auto estima e falta de expectativas em relação à aprendizagem e ao futuro, bem como um desencontro entre a cultura escolar e a sua cultura de origem, o que se traduzia numa falta de métodos de estudo e num risco associado à marginalidade. Todas estas condicionantes, agravadas pelo fraco domínio da língua por parte de alguns alunos, levaram a que, no segundo período, 9 alunos fossem avaliados com nível inferior a 3 na disciplina de História.

O 7ºI era composto, inicialmente por 20 alunos. No entanto, quando cheguei à turma no segundo período, a turma contava com apenas 11 alunos (oito rapazes e três raparigas), uma vez que os restantes saíram, por transferência ou por

acumulação de faltas por se encontrarem fora da escolaridade obrigatória. Com idades compreendidas entre os 14 e os 16 anos, esta turma era composta por alunos que já tinham repetido um ano. Maioritariamente de origem Portuguesa, a turma incluía 3 alunos provenientes do Brasil e dos PALOP. Contava com um aluno NEE.

Tal como o 7ºH, esta turma apresentava características de alunos de currículos alternativos, bem como dificuldade no domínio da língua, o que dificultava o processo de ensino/aprendizagem e, por consequência, o sucesso escolar. Revelavam sérias dificuldades socioeconómicas, algumas de extrema gravidade, notórias na falta do manual adoptado na disciplina como também a situação de desemprego que afectou muitos dos encarregados de educação, em especial no final do segundo período e início do terceiro.

Era uma turma que revelava um comportamento muito agitado, comprometendo seriamente o seu processo de aprendizagem. A utilização diversificada de estratégias, como a aplicação de fichas de trabalho a pares, a visualização de vídeos, da promoção do debate entre eles, entre outros, teve em linha de conta os interesses e motivações dos alunos. Todas as estratégias acabaram por resultar, pois os alunos começaram a interessar-se mais e a participar em sala de aula, o que foi muito gratificante.

CAPÍTULO III: RESULTADOS E DISCUSSÃO

III 1. ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS

Foram distribuídos questionários pelos docentes da Escola Básica da Costa da Caparica (ver anexo 1). Apesar do número significativo de questionários entregues (80 questionários), apenas 18 docentes responderam e devolveram-no.

Apesar da amostra ser muito reduzida e pouco representativa dos docentes, penso ser pertinente fazer uma análise dos mesmos, sobretudo porque estes servem para reforçar a ideia que tenho (adquirida no estágio profissional) sobre quais as barreiras culturais, sociais e económicas presentes na escola e que impedem ou dificultam a integração dos alunos no grupo turma, e por conseguinte, comprometem o seu sucesso escolar.

Dos 18 inquiridos, 14 indivíduos eram do sexo feminino e somente quatro do sexo masculino, com experiência de ensino que varia entre os 9 e os 33 anos.

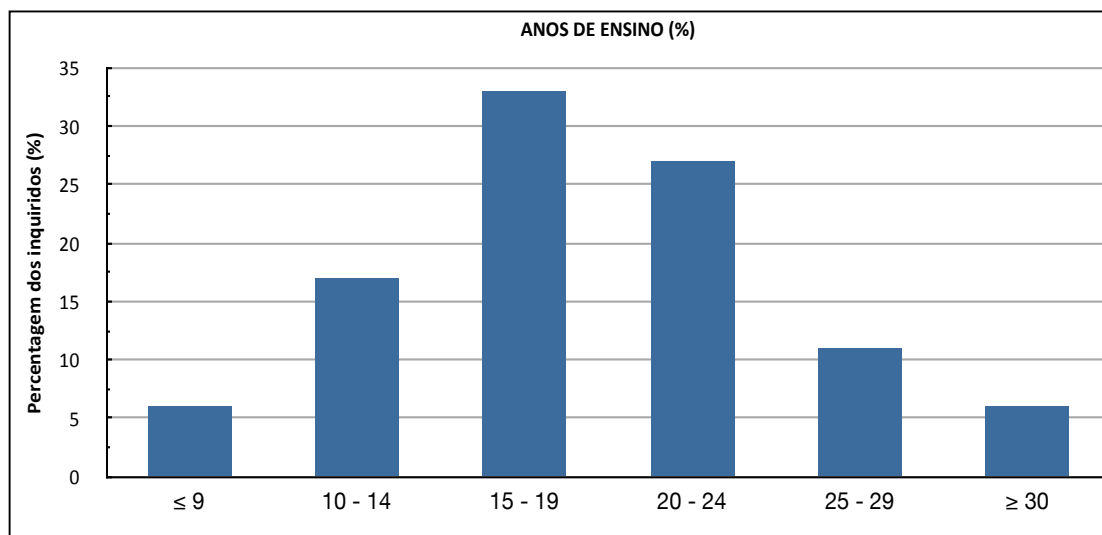


GRÁFICO 1. Anos de ensino dos inquiridos

A área de residência dos inquiridos, tal como acontece com grande parte dos próprios alunos, situava-se nas proximidades da escola.

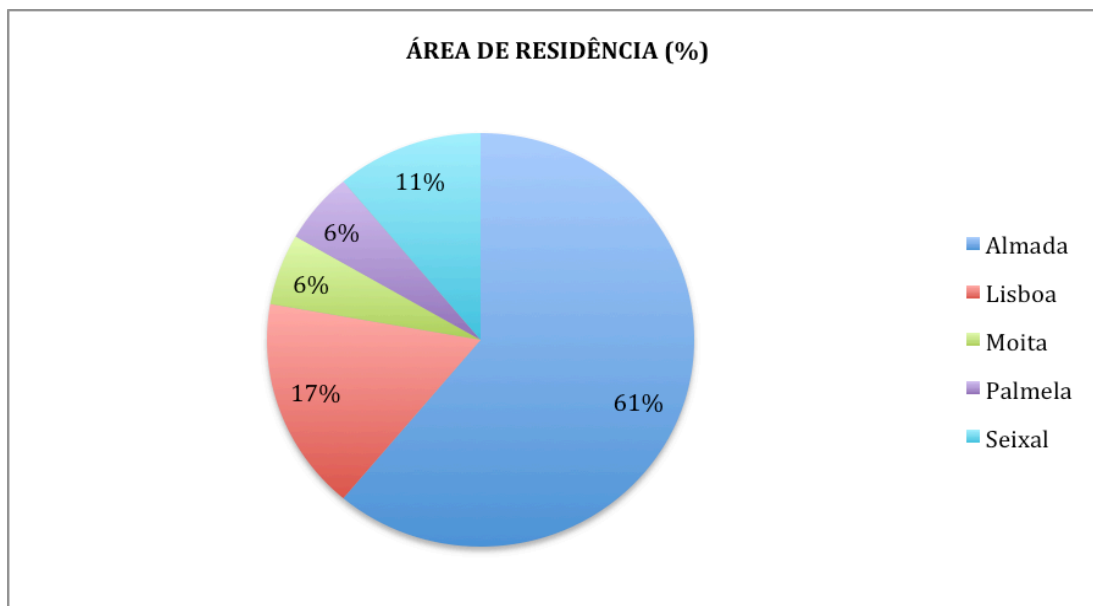


GRÁFICO 2. Área de residência dos inquiridos

Relativamente à área de Ensino, temos respostas variadas. A escola tem apenas o 3º ciclo do Ensino Básico, e os inquiridos são docentes de Português, Geografia, História, Artes, Educação Física, Educação Musical e Ciências Físico-Químicas.

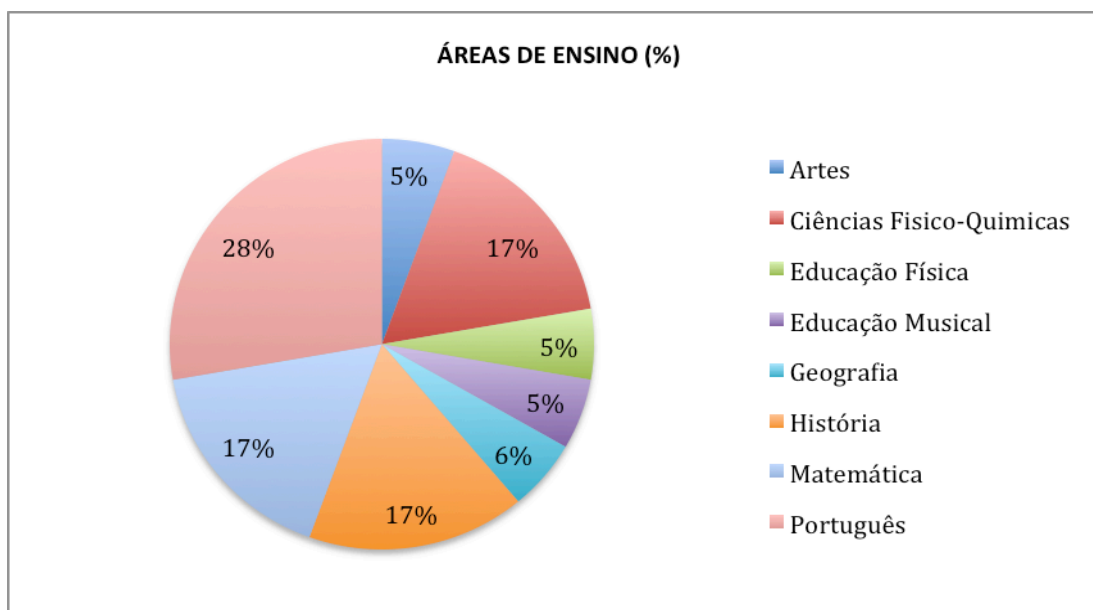


GRÁFICO 3. Área de Ensino dos Inquiridos

Outro factor em análise foi o grau académico. Grande parte dos inquiridos detêm a licenciatura como nível académico. Cinco inquiridos apresentam uma Pós-Graduação, e outros cinco apresentam o grau de Mestre. Nenhum dos inquiridos tem o Doutoramento.

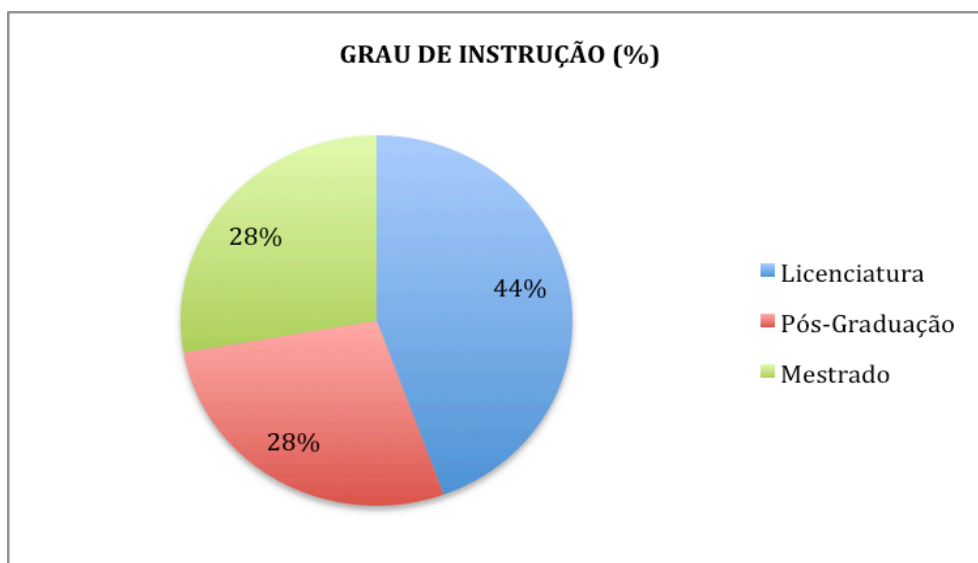


GRÁFICO 4. Grau de Instrução dos inquiridos

Depois de aferidos alguns dados sobre os docentes, colocou-se uma questão que procurou perceber que perspectiva tinham os docentes sobre o conceito de escola multicultural. Todos os inquiridos referiram aspectos relevantes, desde “*É uma escola inclusiva capaz de receber alunos com origens culturais e percursos diferentes*”, até à simples resposta “*É uma escola com várias culturas/raças*”. Os inquiridos demonstram ter consciência da realidade multicultural que caracteriza, não só a escola da Costa da Caparica, mas também muitas outras escolas a nível nacional. Estes esclarecimentos reforçam os aspectos que têm vindo a ser referidos ao longo deste relatório, nomeadamente a ideia de que não é possível leccionarmos actualmente sem sabermos que estamos numa sociedade em transformação, onde a convergência de culturas, num mesmo espaço, é cada vez mais frequente e visível. A perspectiva de escola monocultural é um conceito cada vez mais ultrapassado.

É de salientar que 88% dos docentes inquiridos responderam afirmativamente, quando questionados sobre a presença de características multiculturais nas turmas que leccionavam. Somente um inquirido respondeu que não se encontravam a leccionar com turmas culturalmente heterogéneas. Na sua

maioria, as respostas foram de que as turmas eram compostas por alunos provenientes de outros países, nomeadamente do Brasil e do PALOP que, por vezes, tal como mencionou um docente *“não se enquadram no grupo lusófono”*.

A questão seguinte dava oportunidade aos inquiridos de enumerarem algumas vantagens e desvantagens, para o progresso escolar, da integração dos alunos em turmas multiculturais. Todos os inquiridos (100%) enumeraram pelo menos uma vantagem. Cerca de 90% dos inquiridos afirmou que esta diversidade permitia ao aluno aceitar a diferença, bem como partilhar experiências que contribuem para *“o enriquecimento pessoal do aluno”*. No entanto, não referiram só vantagens. Dos 18 inquiridos, apenas dois disseram não ter qualquer desvantagem a referir, os restantes mencionaram pelo menos uma. Três dos docentes referiram a dificuldade linguística, uma vez que muitos alunos não têm o português como língua materna. Outros referiram a desmotivação e possível existência de conflitos e discriminação. No entanto, a maior parte dos inquiridos, cerca de 44%, mencionou outro aspecto fundamental: o tempo necessário para acompanhar um aluno é muito, e os professores não têm essa capacidade, sobretudo pelo elevado número de alunos existentes por turma. É não só um desafio constante para o docente, como também para o próprio aluno, trabalhar na sua integração escolar.

Foi também interrogado se os docentes promoviam, ou não, a integração e inclusão social dos alunos, na sua sala de aula. Todos os docentes, sem excepção, responderam que sim, dando depois alguns exemplos de como o conseguiam. Muitos afirmaram tentar combater as diferenças e promover a interculturalidade através *“de perguntas sobre o seu país de origem, educação e cultura”*, *“valorizando as experiências interculturais”*, *“de um ambiente de acolhimento de uma relação de proximidade e incentivo”*, *“através do debate”* e/ou *“através da comparação entre diferenças e semelhanças”*. De uma forma geral, os inquiridos trabalharam com as diferenças evidenciadas da melhor forma, para que a diferença cultural não seja alvo de crítica ou desvalorização.

Para além do que acontece em sala de aula, é necessário identificar que problemas se verificam na escola, no âmbito geral. *“Que tipo de dificuldades encontra na escola, em geral?”* foi outra questão colocada. As respostas variaram,

mas destacam-se referências à situação financeira das famílias, por exemplo, *“Com a crise há um conjunto de problemas financeiros que afectam um número crescente de alunos”*; à relação entre estudantes, *“os alunos não aceitam a diferença e por vezes são alvo de gozo e crítica por parte dos colegas”*; e a falta de adequação da escola para responder às necessidades dos alunos, onde alguns docentes referem *“muitos alunos por turma”* e *“a capacidade de resposta da escola”*, uma vez que *“a escola, hoje, não tem condições, principalmente tempo para receber/acompanhar os alunos com características culturais diferentes”*.

Após identificarem os principais problemas que afectavam a escola, os docentes tiveram que mencionar formas de os atenuar. Uma grande parte dos docentes inquiridos salientou a necessidade de estar atento e não tolerar comportamentos que possam desencadear situações de diminuição ou discriminação; é preciso auxiliar os alunos a construírem a sua identidade e a serem jovens responsáveis; é preciso diversificar e levar os alunos a pensar por si e a debater as questões que os incomodam; é necessário motivar o gosto pessoal, incentivar o aluno ao estudo; maior número de horas para o apoio ao português; diminuir a carga de trabalho e disponibilizar mais tempo para atendimento individual ao aluno; em suma, todos, de uma forma ou outra, mencionaram a necessidade de mudar mentalidades e comportamentos, alterando a postura da instituição escolar, e dos seus intervenientes, face a esta diversidade. É necessário que os agentes educativos assumam uma posição de crítica, e construtiva nas diferentes situações sociais, de modo a mediar conflitos e a tomar atitudes no sentido de trabalhar para auxiliar o aluno a conseguir alcançar as metas escolares propostas. É necessário que adoptem uma postura que leve à seleção de procedimentos adequados e que respondam às necessidades exigidas pelos alunos.

Para finalizar, foi pedido aos docentes que classificassem a relação professor/aluno. Os 18 inquiridos afirmaram que era uma relação boa, e em alguns casos, muito boa baseada no respeito, proximidade, intercooperação e compreensão, todas palavras empregues pelos inquiridos. Como afirmou um docente *“É um desafio constante. Esta relação constrói-se com paciência, respeito e carinho”*.

III 2. BARREIRAS¹⁶ IDENTIFICADAS

O número elevado de reprovações, de abandono escolar, de absentismo, de indisciplina, de desinteresse, de desinvestimento de auto-desvalorização dos alunos, o desajustado ou débil relacionamento entre a escola e a comunidade, o preocupante número de crianças e de jovens que enveredam por vias de marginalidade mostra com grande clareza como a escola pode ser importante para os alunos provenientes de meios que se afastam da "norma cultural" que a escola e a sociedade elegeram. Antes de identificar soluções é preciso ter em conta que o conjunto de problemas que se colocam à educação multicultural é vasto e muito complexo.

Com a experiência do estágio e com a análise das respostas dadas por alguns docentes, ainda que poucos, ao questionário elaborado foi possível chegar à conclusão que existem barreiras que impedem muitos dos alunos de atingir o sucesso escolar esperado pela própria instituição escolar, de entre as quais as chamadas barreiras culturais.

Como referido anteriormente, o facto de serem alunos oriundos de minorias culturais ou de uma cultura não dominante faz com que sejam, frequentemente desvalorizados, o que por si só já se torna uma barreira.

A primeira barreira identificada, e a meu ver uma das mais importantes e que pode condicionar fortemente os alunos de uma minoria étnica, é **a dificuldade linguística**. Não sendo o único problema que têm que enfrentar na escola, é o maior obstáculo ao sucesso escolar. O português é, não só a principal língua das disciplinas do currículo, como também a língua oficial de ensino pelo que *“possuir um domínio deficiente da língua afectará, seguramente, o conjunto das aprendizagens, bem como todo o processo de integração”* (Matos, 1997:np) Como analisado no capítulo II, a Escola Básica da Costa da Caparica é multicultural e a presença de alunos provenientes de vários pontos do globo, sobretudo oriundos dos PALOP, Brasil e Europa de Leste, é uma realidade. Desta forma, é possível afirmar que para um número significativo de alunos o português não é a língua materna. Apesar de a

¹⁶ Barreira significa obstáculo, dificuldade em atingir determinada situação. Neste caso concreto diz respeito aos obstáculos que os alunos apresentam e que os impede de atingir o sucesso escolar. Dificuldades registadas, a vários níveis, que condicionam a integração e inclusão escolar do aluno.

língua portuguesa ser língua oficial de muitos destes alunos, isto não significa que sejam lusófonos e que a saibam aplicar correctamente. O que se verifica inúmeras vezes, é que o português é a sua segunda língua, sendo a primeira uma língua africana, diferentes dialetos, o português do Brasil, entre outras. Esta foi a primeira barreira que pude identificar enquanto docente, uma vez que alguns dos alunos não só não compreendiam totalmente o meu discurso, como não utilizavam correctamente o português para comunicar de forma adequada e estruturar um pensamento próprio. Perante esta situação, podem ocorrer constrangimentos na comunicação, porque muitas vezes os alunos não dispõem de vocabulário suficiente e têm medo de ser alvo de crítica.

As **normas relativas ao tempo** são uma outra barreira cultural que pode gerar comportamentos ambivalentes nos alunos de minorias étnicas. O facto das regras da cultura de origem serem diferentes das que encontram no país de acolhimento leva a que muitas vezes as normas escolares não tenham qualquer continuidade/seguimento no seio familiar, como por exemplo exigências de pontualidade (horas de refeição, lazer e deitar).

Apesar de não ter verificado a existência de conflitos raciais com os alunos com quem trabalhei, como o racismo ou a xenofobia, a verdade é que quando inquiridos sobre as desvantagens de ter turmas multiculturais alguns docentes (9) responderam que a **desvalorização cultural** existe e que pode levar a uma falta de motivação ou desinteresse pela aprendizagem. Sempre com base no respeito pela diversidade, a minha sala de aula enquanto estagiária, nunca foi palco de qualquer tipo de atitude de discriminação¹⁷.

Na escola, de forma geral, os alunos estão consciencializados da realidade cultural em que estão inseridos e sabem estar e conviver de forma harmoniosa no mesmo espaço. No entanto, continuam a existir alunos vítimas de atitudes de **discriminação** devido aos seus comportamentos, cor, língua e/ou religião.

Para além das barreiras culturais identificadas, existem também barreiras de

¹⁷ Segundo Billigmeira (citado por Silva, 2008:118) o termo discriminação social é utilizado para *“fazer distinções individuais entre vários grupos humanos com base na idade, sexo e noutras características sociais, culturais e físicas, percebidas ou presumidas; tratar as pessoas, intencionalmente ou não, de maneira injusta ou injuriosa, com base em tais distinções”*.

cariz económico e social importantes de ser descritas.

Os problemas económicos que se verificam em muitas das famílias dos alunos da Escola Básica da Costa da Caparica são muito complicados, sobretudo porque têm como consequência, em inúmeros casos, a **falta de apoio em casa e fraca relação com a comunidade escolar**. O facto de muitos pais estarem desempregados, terem poucos rendimentos ou terem mais do que um emprego para conseguirem sustentar a família, leva a que muitos se tornem ausentes. Estes factores, associados ao facto de muitos pais terem tido, também, um fraco sucesso escolar, bem como baixas expectativas em relação à escola ou cultura escolar, faz com que muitos não consigam apoiar e participar activamente na vida académica dos filhos. Falta apoio quando estudam para os testes, para realizar os trabalhos de casa ou para se deslocarem a reuniões com o director de turma ou restantes professores. Esta fraca relação com a comunidade escolar leva, por vezes, a um outro grande problema: **as baixas expectativas que os alunos têm em relação à escola**. A frase “para quê estudar?” torna-se cada vez mais comum nas escolas. Apesar de mais notória nas minorias étnicas, devidos às várias dificuldades que apresentam na sua integração, as baixas expectativas não são só encontradas neste grupo de alunos. Os estudantes, de uma forma geral, sobretudo em escolas como esta, encontram-se cada vez menos motivados e dispostos a alcançar o sucesso escolar. O facto de se sentirem muitas vezes desamparados pela família, faz com que se sintam incapazes de encarar a escola como uma mais valia para sua formação individual.

É importante não esquecer também a **má distribuição dos alunos pelas turmas**. Estas apresentam um número muito elevado de alunos, em muitos casos mais de 25, o que dificulta a interacção professor/aluno. Todas estas barreiras conduzem a uma elevada taxa de insucesso escolar que deve ser combatida, sobretudo pelos docentes. Estes devem pensar e elaborar estratégias/soluções que procurem motivar e apoiar o aluno, para que este modifique o seu comportamento.

III 3. PROPOSTAS PARA A PRÁTICA DOCENTE EM TURMAS MULTICULTURAIS

“Quando estamos perante alunos oriundos das minorias culturais, o peso dessas variáveis aumenta. Importa, por isso, conhecer e compreender bem estes conceitos, com o objectivo de os professores poderem desenvolver estratégias que melhorem o autoconceito e a auto-estima nestes alunos”

(Pereira, 2004:34)

Têm sido realizados diversos estudos, relativos à prática do multiculturalismo e da educação multicultural, que revelam que os alunos que mais sofrem na instituição escolar e que são mais penalizados estão inseridos num grupo social economicamente mais desfavorecido. Segundo vários autores, estas minorias apresentam expectativas e valores diferentes dos que são, actualmente, esperados por estas instituições. Segundo Leite (2002:193) a escola tem sido alvo de grandes críticas, uma vez que *“ao invés de contribuir para a construção de uma sociedade mais igualitária, tem desempenhado um papel de reprodução e legitimação das diferenças sociais”*.

No entanto, a perspectiva que nos orienta é que escola, sobretudo o espaço de sala de aula, seja cada vez mais um espaço inclusivo, onde a ideia de cultura dominante e única seja substituída por um paradigma da inclusão da diversidade cultural, onde todos possam ter iguais oportunidades, tendo em conta as situações diferenciadas em que se encontram. Depois da família, é a escola que, regularmente, oferece um quadro de regras de vida a cada criança, uma vez que é lá que os estudantes passam um número significativo de horas por dia. O objectivo é que a instituição escolar se torne cada vez mais abrangente e que consiga respeitar e interpretar as diferenças culturais de maneira a incluir as suas especificidades e perspectivas no currículo.

Como referido anteriormente, para conseguir implementar um projecto de educação multicultural não basta reestruturar as instalações de forma a responder às necessidades básicas dos alunos; é necessário que a mudança parta de dentro, dos próprios intervenientes da comunidade escolar, incluindo os professores. Para chegarmos a uma escola que eduque de facto para a diversidade cultural, é urgente que os docentes, das diferentes escolas, desenvolvam estratégias que melhorem o autoconceito e auto-estima destes alunos. Desta forma, a questão que se impõe é:

Como deverá a escola trabalhar para que as crianças e os jovens provindos de grupos sociais ou de minorias étnicas, raciais e religiosas, não sejam vítimas do insucesso escolar?

Antes de mais, a educação multicultural deve ser um objectivo dos professores, com o propósito de promover o princípio da igual e oportunidade para todos os alunos.

A instituição escolar está, ainda alicerçada a uma cultura dominante. No entanto, a perspectiva de escola multicultural está a ser alterada, aos poucos, pela intervenção activa dos docentes. Segundo Cardoso (1996, citado por Pereira, 2004:30) a educação multicultural deve, actualmente:

- *“Ser uma característica forte da educação básica”*, capaz de proporcionar um processo de ensino organizado em função da diversidade cultural;
- *“Permeiar todo o meio escolar”*, onde este deve reflectir toda a diversidade étnica e racial que existe na sociedade;
- *“Ser anti-racista”* e organizar-se de forma a excluir factores que desfavoreçam os alunos proveniente de minorias étnicas;
- *“Ser importante para todos os alunos”*, lutando para melhorar a situação dos alunos que se encontram mais desfavorecidos;
- *“Visar mudanças de processos educativos”*;
- *“Basear-se numa pedagogia crítica”* que procure ser reflexiva e dar voz a todos os alunos.

Os constantes esforços para encontrar alternativas a este modelo tradicional de ensino têm sido notórios, sobretudo pela aplicação de novas estratégias que têm em conta as características específicas da nossa população escolar.

O professor que encara a diversidade cultural como um deficit, como um entrave ao desenvolvimento e aprendizagem escolar, é um professor completamente desajustado da sociedade actual. Um professor que considera importante a homogeneidade cultural na sala de aula, que proclama a sua

identidade como uma herança histórica que é fixa e indiscutível e que reconhece as diferenças mas não as quer conhecer é um ser que não é capaz de rentabilizar essas diferenças existentes da melhor forma e, por isso mesmo, acaba por não conseguir um processo de ensino adequado e ajustado à realidade em que está inserido. Desta forma, acaba por não conseguir responder às necessidades e interesses concretos dos seus alunos.

Neste sentido, apresento como primeira proposta a formação de docentes. A ideia de que a teorização sobre multiculturalismo e educação deve estar presente nos estudos e pesquisas desenvolvidas, bem como nos currículos dos cursos que pretendem formar futuros professores. A formação em questão deve servir para auxiliar os docentes no desenvolvimento de uma nova identidade, postura, assim como novos saberes e estratégias pedagógicas.

Actualmente, o futuro professor precisa de ser um questionador, um ser reflexivo capaz de reflectir e reformular o currículo e a sua prática docente com vista a diminuir a discriminação e marginalização de grupos minoritários. O professor reflexivo é aquele que é capaz de entender a realidade social, cultural e política dos alunos e de se identificar com ela. Desta forma, ele procura criar possibilidade para que as condições emergentes passem por transformações necessárias para uma relação mais igualitária entre os indivíduos. Neste sentido, uma formação orientada para o multiculturalismo deve ajudar o professor a conhecer a riqueza da cultura do aluno e a compreender que a sua função vai muito além do ensinar conteúdos, devendo ter em conta o que o aluno tem para dizer, dentro do espaço escolar. Desta forma, o professor pode actuar melhor perante o seu grupo turma, transmitindo as suas ideias aos colegas, através do director de turma.

A formação é de extrema importância, mas não nos devemos esquecer que a actuação deve ser feita num espaço restrito e bastante mais “familiar”: o espaço de sala de aula. A diferença deve ser feita neste espaço; as soluções devem ser pensadas e postas em prática numa realidade em que os alunos se sintam mais confortáveis e mais tidos em conta. O espaço de sala de aula é um espaço por excelência onde é possível trabalhar directamente com o aluno, para que este seja ouvido, compreendido e ensinado. É neste espaço que o professor pode criar uma

relação mais próxima com o aluno e, de facto, avaliar e compreender quais as dificuldades que apresenta para, posteriormente, pensar e implementar soluções que combatam o insucesso escolar e promovam a integração e inclusão escolar do aluno. Neste espaço, o professor é autónomo e deve procurar fomentar a procura de uma metodologia mais atractiva, com o intuito de proporcionar aos alunos aprendizagens mais significativas. É em sala de aula que são adquiridos os saberes pedagógicos, que vão permitir, tal como afirma Rodrigues (2002:12) *“a construção de “esquemas de acção” e de significados que vão orientar e legitimar as suas práticas profissionais e sociais”*.

Serão aqui inumeradas algumas propostas/estratégias passíveis de serem concretizadas, para além de uma primeira ideia de necessidade de formação, com o objectivo de diminuir o insucesso escolar, o absentismo e a indisciplina, sempre tendo em conta o espaço de sala de aula como palco de actuação principal.

Como identificado anteriormente, a dificuldade linguística é uma das principais barreiras culturais que os alunos provenientes de minorias enfrentam. A proposta para esta situação passa, em primeiro lugar, pela implementação de uma **educação bilingue** que tem como objectivo o combate às deficiências de comunicação oral e escrita, transformando as crianças monolíngues em bilingues com domínio do português como segunda língua. De facto, esta realidade é já tida em conta e aplicada na escola onde estagiei. Alguns dos alunos, que registam esta dificuldade de expressão (oral e escrita) são acompanhados por professores especializados que, durante algumas horas por semana, procuram ensinar-lhes a língua oficial do currículo: o português. Existem, efectivamente, aulas de apoio ao português como segunda língua.

Contudo, verifiquei que por vezes os alunos deixam de participar neste acompanhamento especializado, durante o segundo período. Quando chegam à escola são inseridos nestas aulas de apoio, como forma de “segurança”, mas, com o passar do tempo, começam a faltar a estas aulas. Na minha turma de História, tive um caso concreto desta falta de interesse. Um aluno proveniente do interior do Brasil, com graves dificuldade linguísticas começou por integrar o apoio à língua portuguesa como segunda língua. No entanto, quando cheguei à turma, no 2º

período, o aluno tinha deixado de frequentar as aulas de apoio, o que, como é óbvio, foi prejudicial. Não sei se por falta de incentivo ou por, como referido anteriormente, terem poucas expectativas em relação à escola, a verdade é que muitos destes alunos acabam por desistir, talvez por se aperceberem que é um aula adicional que outros elementos da turma não frequentam.

Outra barreira registada é a barreira temporal. Nesta escola, e acredito que em muitas outras, os alunos vão sendo acolhidos ao longo do ano, e não apenas no início do ano lectivo. Proveniente de outras escolas ou países, a realidade é que chegam à escola alunos no 2º e 3º períodos, muitos com as mesmas dificuldades linguísticas. Perante esta situação, torna-se ainda mais difícil incluir o aluno nas aulas de português como segunda língua. Nesta fase, os professores devem auxiliar o aluno. De que forma? Disponibilizando parte da sua aula, como acontecia num caso concreto com um aluno do 7ºI, para que o aluno se reúna com um professor especializado que o ajude a compreender os conteúdos que foram leccionados na primeira parte da aula.

Não sendo, volto a referir, a única solução viável para este tipo de circunstâncias, penso que o docente deve promover actividades de comunicação e expressão, sobretudo expressão oral. Uma proposta de actuação é incentivar o aluno a responder a qualquer tipo de questão sobre a matéria leccionada. Desta forma, este pode ser de imediato corrigido ou auxiliado no sentido de criar um discurso coerente, bem estruturado e organizado. Por vezes, os alunos que não têm o português como língua materna revelam alguma timidez na comunicação oral, sobretudo por terem medo de errar. O docente deve respeitar sem nunca colocar o aluno numa situação embaraçosa.

Penso que incentivar a participação e colaboração oral é uma mais valia porque, ao contrário do que acontece quando solicitada a sua participação por escrito (em fichas de trabalho, testes, etc.), o docente pode fazer correcção imediatas, de forma cuidada, e estabelecer uma relação de confiança e interajuda. Pode auxiliar o aluno com vocabulário específico e auxiliar a construção de um pensamento lógico. Durante a minha prática actuei muitas vezes desta forma, sempre tendo em atenção o próprio aluno. Sempre que este se encontrava com

dificuldades eu ajudava-o e corrigia-o, mas se sentisse que o aluno estava desconfortável com a situação solicitava a intervenção de um colega para o auxiliar e para libertar a atenção do mesmo.

Outra solução possível é incentivar a comunicação escrita. Numa fase inicial, o docente pode distribuir um trabalho individual extra: a realização de uma cópia, por semana por exemplo, de determinada página do manual (caso o aluno não disponha do manual, o professor pode emprestar o seu ou entregar uma fotocópia ao aluno). Desta forma, “obriga” o aluno a treinar as palavras em português e a acompanhar os conteúdos que vão sendo leccionados. Quando o aluno não colaborar, o docente deve não só informar os encarregados de educação para que estes estejam atentos, como também pode, se possível, implementar uma hora por semana para o apoio a este tipo de alunos. O professor, nesta hora e data acordada em conjunto com os alunos, deve juntar-se a eles numa sala e acompanhar o seu trabalho, de perto. Assim, pode ter a certeza que o aluno está de facto a cumprir com o planeado e a desenvolver a expressão escrita. Sempre que esta situação não seja possível, o docente deve partilhar a situação com os restantes colegas, inclusive com o director de turma, para que se encontre um horário que possa ser compatível às duas partes.

A realização de pequenas peças de teatro pode também ser uma grande vantagem, sempre que bem explicado o objectivo. Esta foi uma das soluções que implementei no estágio (ver anexo 2). Na disciplina de história, abordou-se o tema da Sociedade Senhorial. Ponderei várias estratégias que pudessem levar os alunos a interessarem-se pelo tema e a integrá-los no próprio processo de aprendizagem. Para tal, retirei um pequena peça de teatro presente no manual de apoio ao professor e imprimi cinco cópias, uma para cada um dos intervenientes. Posteriormente, pedi a cinco alunos que, perante a turma, representassem, cada um o seu papel. Esta estratégia pode ser muito benéfica porque leva a que os alunos menos participativos o façam, em conjunto com outros colegas, ultrapassando a barreira da timidez por se expressarem individualmente. Desenvolvi esta actividade nas duas turmas e, por entre risos e brincadeiras, consegui que desempenhassem

cada um o seu papel para que os restantes colegas pudessem retirar as suas próprias informações sobre a temática, de uma forma mais descontraída e divertida.

Perante esta barreira linguística o docente, mais do que ter em conta a resposta imediata e concreta do aluno, quer oralmente quer por escrito, tem em conta o seu progresso.

O docente, nas suas aulas, deve compreender e respeitar as especificidades culturais de cada aluno, para evitar rupturas profundas com os seus costumes e tradições. A articulação cultural é um benefício que tem de ser tido em conta por todos os docentes, quando se deparam com uma turma multicultural. O docente deve desenvolver uma acção de ensino/aprendizagem de maior adequação aos alunos e contextos, isto é, as suas estratégias devem ter em conta as características específicas dos grupos escolares com quem trabalham.

Os modelos mais tradicionais de ensino apostam num processo de aprendizagem mais individual e solitário, onde o aluno procura desenvolver sozinho as diferentes tarefas existentes, promovendo assim a competitividade e o êxito relativo de cada aluno. No entanto, a realidade escolar actual obriga a uma adaptação em sala de aula. Foi neste sentido que, decidi enquanto estagiária, implementar outras estratégias/soluções que promovam uma aprendizagem mais cooperativa e cada vez menos competitiva: o trabalho cooperativo. Este tipo de trabalho permite aos alunos a partilha, a discussão de ideias, trocas de conhecimentos e explicações que os levam a ajudar-se mutuamente.

A estratégia cooperativa permite também ao aluno controlar os seus impulsos mais negativos, visto que não trabalha de forma isolada; adaptar-se melhor às normas estabelecidas pelo docente; permite uma maior expectativa face à escola e ao futuro profissional; aquisição de habilidades, uma vez que os alunos ganham mais confiança nas suas próprias capacidades e no contributo que cada um é capaz de dar, e, ainda, uma superação do individualismo em que um se tenta sobrepor ao outro.

Para tal incrementei, em algumas aulas, o trabalho de grupo e o trabalho de pares. Os dois tipos de trabalho promovem não só os aspectos referidos

anteriormente, como também uma comunicação escrita, quando se trata de fichas de trabalho, e oral quando se trata da apresentação à turma do trabalho desenvolvido em grupo. Estas experiências de aprendizagem servem para o aluno desenvolver não só as suas competências pessoais, como também as suas competências sociais. A construção de pequenos grupos de trabalho com diferentes aptidões e visões, faz com que um trabalho a pares, como a resolução de uma ficha de trabalho (ver anexo 3), ou um trabalho de grupo, se torne bastante mais desafiante e interessante. No trabalho a pares, no caso da resolução de uma pequena ficha de trabalho, notei que os alunos gostaram de o realizar e que me pediam menos ajuda. O facto de estarem com outro colega, fez com que se sentissem mais a vontade e menos “desamparados”. Deu-lhes a possibilidade de discutir ideias e, conseqüentemente, rever a matéria que tinha sido leccionada. Para turmas multiculturais este tipo de apoio é muito importante. Assim, os alunos que se consideram mais fracos ou que sejam menos interessados, são auxiliados e levados a pensar pelos mais atentos e interessados.

Relativamente ao trabalho de grupo, um exemplo bem sucedido, bem executado e que foi ao encontro ao que tinha sido proposto, chamou-se “Políticos por um dia” (ver anexo 4). Aplicado numa aula de geografia cujo tema era o Meio Natural, subtema “O litoral”, este trabalho procurou, numa primeira fase, integrar alunos de culturas e visões diferentes. Depois de organizados em sete grupos, distribuí um texto, adaptado por mim, (ver anexo 5) a cada um dos grupos. O primeiro objectivo era identificar o problema presente no texto que afectava o litoral português. De seguida, tiveram que redigir um texto em grupo onde, para além de identificarem o problema do litoral, o descreviam, mencionando as suas causas e conseqüências. Após a redacção do texto, o grupo tinha que criar um slogan curto e preciso que contivesse uma solução que servisse como medida preventiva para atenuar o problema detectado. No final, seria eleito pelo grupo um porta-voz, que iria ler o texto e apresentar o slogan aos restantes elementos da turma. Este trabalho serviu uma série de propósitos. Para além de ter incrementado a participação dos alunos em actividades de grupo, este tipo de trabalho ajudou os alunos a desenvolverem a sua capacidade de crítica e de reflexão, sobretudo por se

tratar de um trabalho que procurou que os próprios alunos apresentassem soluções para os problemas detectados. Por não ter sido dada a matéria previamente, os alunos fizeram os esforço redobrado para retirarem conclusões válidas e perceptíveis para os restantes elementos da turma. Levaram o trabalho muito a sério uma vez que seriam eles os responsáveis por transmitir à turma determinados conhecimentos.

No final destas apresentações, o docente pode, e deve, fazer uma revisão da matéria transmitida pelos grupos, de maneira a que o capítulo fique encerrado e que as dúvidas fiquem esclarecidas. Nesta fase, o professor deve fazer a sua síntese apoiando-se em conclusões e afirmações disponibilizadas pelos grupos de trabalho. O que fiz, na minha aula, foi desenvolver um pequeno powerpoint que continha a síntese dos conteúdos trabalhados. Neste caso concreto, apresentava primeiro o problema e depois as diversas soluções. Peguei nos slogans dos alunos, que apontei aquando da sua apresentação à turma, e juntei às soluções pensadas por mim. Desta forma, os alunos ficaram muito contentes porque viram, de facto, o seu contributo a ser transmitido a toda a turma.

Com turmas com estas características específicas é importante ir fazendo algumas paragens no decorrer da aula para aferir resultados e incluir os alunos no processo de aprendizagem, para que este não se torne monótono e só com uma direcção: o professor explica e os alunos aprendem. A meu ver, o professor deve incluir ao máximo os alunos na dinâmica das suas aulas. O professor deve ser um mediador, capaz de orientar os seus alunos para que estes tenham oportunidade de contribuir para as suas próprias aprendizagens. Deve contribuir para a instalação de um ambiente participativo e interactivo.

Para isso, as paragens devem servir para o professor fazer algumas perguntas sobre a matéria. O método que optei por desenvolver, sobretudo com as duas turmas de história, foi o seguinte: após leccionado determinado ponto, escrevia no quadro algumas perguntas que os alunos tinham que passar para o caderno e responder. Dava alguns minutos para que os alunos conseguissem responder e, após terminado o tempo, foi pedido a alguns que respondessem. Quando respondiam correctamente, pedia ao aluno que o fez, para que se deslocasse ao

quadro e escrevessem a sua resposta para que os outros pudessem copiá-la. Assim, para além de uma “revisão” da matéria, os alunos teriam uma série de perguntas e respostas nas quais se podiam apoiar para estudar para os testes. Tentei sempre criar perguntas cuja linha orientadora fosse semelhante às questões colocadas nos testes. Desta forma, os alunos poderiam estudar melhor e ganhar mais confiança para quando confrontados com uma futura avaliação. O facto de ter apenas oportunidade de leccionar cinco blocos de 90 minutos, limitou-me um pouco a nível de inovação estratégica. Por isso, optei por uma interacção constante para que a atenção dos alunos não se disperse. Organizei-me sobretudo em função das características das duas turmas onde foi preciso ter em conta que estas turmas tinham um fraco aproveitamento escolar, e que necessitavam de actividades direccionadas e que os obrigassem a interagir.

A promoção e construção de uma auto-estima é um outro elemento fundamental a inculcar no trabalho de sala de aula. O docente deve ser capaz de diversificar os materiais pedagógicos de forma a cativar os vários alunos. A visualização de filmes e a exposição oral com auxílio de powerpoint, etc., foram estratégias eficazes uma vez que permitiram estimular a visão, a audição do aluno, a capacidade de síntese e de compreensão. Na aulas de geografia, em especial na temática “Riscos e Catástrofes Naturais”, utilizei pequenos excertos de filmes para que os alunos conseguissem perceber a dimensão das consequências dos sismos, vulcões, tsunamis e furacões. Foi muito positivo, porque prendeu a atenção dos alunos durante os 2/3 minutos em que o filme decorria. Levou a que muitos fizessem comentários imediatos, muitos deles pertinentes sobre a acção das catástrofes apresentadas.

A utilização do cd do professor foi uma outra estratégia que utilizei, e que recomendo como possível solução para estimular e captar a atenção dos alunos. Ao invés de responderem em papel a algumas questões relacionadas com a matéria, selecionei uns exercícios do cd interactivo para que pudéssemos resolvê-los oralmente e em conjunto. Por vezes, pedia a um dos alunos que se deslocasse para ser ele a escrever a resposta. Desta forma o aluno participaram directamente no seu próprio processo de aprendizagem.

Como sabemos, nem todos aprendem da mesma forma. A interacção constante entre professor/aluno é fulcral, de modo a que a aula não seja só orientada pelo docente, mas que exista uma participação e uma contribuição positiva da parte dos alunos. Deve-se incentivar, estimular e dirigir a atenção de igual forma por todos os alunos da turma. O facto das turmas terem um número elevado de alunos, dificulta o apoio que o docente deveria dar, individualmente, a cada um dos alunos. No entanto, temos que ser capazes de gerir bem o tempo de aula, para que este não seja desperdiçado, e criar um quadro normativo, para cada turma, no qual os alunos se sintam mais confortáveis e acompanhados. Promover e solicitar a participação, concertada e de forma disciplinada, para que todos os alunos de uma turma possam interagir, desenvolvendo as competências linguísticas e de raciocínio.

O docente não deve nunca deixar questões ou dúvidas por esclarecer, porque isso pode fazer com que o aluno se sinta menos valorizado ou importante. Durante a minha prática decidi que este seria um aspecto pelo qual não seria criticada quando leccionasse, e que iria tentar ao máximo responder a todas as questões que os alunos me colocassem. Não é positivo deixar o aluno com dúvidas, porque o que acontece é que uma vez não respondida à questão o aluno, provavelmente, este não volta a questionar. É importante esforçarmo-nos por atender a todos, de igual forma, para que a matéria seja totalmente esclarecida, para não serem levadas dúvidas para casa. É indispensável também assumir os nossos erros e admitir que o professor não sabe tudo e, por vezes, não conseguimos dar resposta a todas as questões. Perante essa situação, a única coisa que o docente tem que fazer é admitir que não sabe na altura, mas que vai fazer tudo para que, numa próxima aula, a pergunta seja respondida tão bem quanto possível.

Na sala de aula, o professor deve promover a participação de todos e quando um aluno não souber responder a uma questão específica, o docente não deve desistir nem deixar que o aluno fique desmotivado. Ao invés disso, o docente deve desafiar e incentivar os restantes colegas a auxiliar o aluno, incentivando-o e cooperando nas tarefas em que este revele maior dificuldade. Nas aulas que leccionei procurei fazer com que todos interagissem, mesmo o que se mostravam

mais reticentes. Tentei desafiá-los e levá-los a pensar em conjunto comigo. Existem sempre alunos mais participativos que outros, evidentemente, mas cabe também ao docente controlar essas participações e dar espaço para que todos respondam. Por vezes questionava um aluno e outro respondia de imediato, sem que eu pudesse impedi-lo. Nesta altura, o que fiz foi explicar ao aluno que não era o seu momento e que sabia que aquele gostava bastante de participar, mas que deve dar oportunidade a que outros colegas também o façam. É importante que todos os alunos entendam que todos merecem ter o seu momento e que todos os esforços e opiniões são relevantes para a construção do conhecimento.

O docente deve ir para a sua aula com certeza dos objectivos e da mensagem que pretende passar, daí que o tempo de preparação das mesmas não deve ser acelerado, nem comprometido. Confesso que o estágio me ocupou muito tempo. Dediquei-me muito neste período, sobretudo na aprendizagem da matéria de história. Em geografia não senti muitas dificuldades, uma vez que sou formada na área, mas a disciplina de história, por não ser a minha área científica, obrigou-me a estudar muito para ter a certeza que passaria a mensagem de forma simples e correcta. Sempre que o docente tem dúvidas, seja de que tipo for, deve esforçar-se e empenhar-se para conseguir esclarecê-la. A preparação das aulas é tão importante como a forma como as leccionamos.

O docente, conhecedor da sua turma e das dificuldades económicas que se fazem sentir, deve ter sempre um **plano b** para colmatar a falta de material que nessa turma possa existir. Na escola onde leccionei, esta situação era muito frequente.

Os docentes devem fotocopiar alguns elementos que achem importantes ou até mesmo desenvolver estratégias, o caso de esquemas (ver anexo 6) ou do preenchimento de quadros-síntese (ver anexo 7), adaptados por mim, para que o aluno, acompanhando a exposição oral, possa retirar os seus próprios apontamentos, de forma a reunir material de estudo. Esta metodologia foi aplicada na temática dos Riscos e Catástrofes Naturais. O quadro síntese fazia referência a todas as catástrofes que seriam abordadas em aula. Os alunos teriam apenas que preencher o quadro com indicação da sua origem, localização, das suas

características, causas e consequências. Esta estratégia não foi tão bem conseguida quanto a primeira, sobretudo pela falta de hábito e de preparação que a turma tinha em relação a este tipo de pedagogia. Apesar de ter explicado para que servia o quadro e de que forma podiam preenchê-lo, os alunos foram interrompendo a aula para que voltasse atrás na minha linha de pensamento e os ajudasse a perceber o que podiam escrever no quadro, e onde. De qualquer maneira, penso que é uma estratégia válida e que pode ser bem conseguida, se o docente acompanhar a turma desde o início do ano (que não foi o meu caso) e convém que estas actividades sejam desenvolvidas mais cedo. No meu caso, apliquei esta estratégia pedagógica na turma de Geografia do 8ºD. Penso que este tipo de actividades pedagógicas devem ser aplicadas e trabalhadas com os alunos o mais cedo possível, logo a partir do 5º ano. Nessa altura terá outro impacto e será uma estratégia bastante valiosa. De qualquer maneira, nunca é tarde para ensinar os alunos a retirarem os seus próprios apontamentos e a fazerem as suas próprias sínteses.

Outra estratégia importante é a gestão do tempo. É necessário organizarmos e gerirmos o tempo de modo a conseguir retirar alguns minutos para que os alunos copiem para o seu caderno diário as informações referidas no powerpoint (isto para os docentes que, como eu, complementam a sua exposição oral com um powerpoint). Sempre que preparei as minhas aulas, contabilizei o tempo tendo em conta esses minutos, que por norma nunca seriam menos de 10, uma vez que nem todos os alunos escrevem com a mesma rapidez.

Para combater o preconceito e as situações de discriminação que ainda se fazem sentir é necessário que se invista mais tempo a abordar e a discutir temas como o preconceito racial. É urgente que os alunos entendam e assumam que os preconceitos existem e que não devem ser encarados de ânimo leve. Podem ser lidos e explorados textos, como exemplo de situações de discriminação, para perceber qual a opinião dos alunos. O professor pode pedir a análise deste tipo de textos para que os alunos se manifestem e reflitam sobre que posição tomariam em situações concretas.

Em suma, pretende-se que o docente favoreça a comunicação, o trabalho cooperativo, a discussão, o debate de ideias, a reflexão, a auto-estima e sobretudo o

apoio e inter-ajuda. Pretende-se que este seja imparcial na sua tomada de decisões e que respeite as diferenças existentes na sua sala de aula. Tudo isto não é tarefa fácil. Definir soluções não é um trabalho simples e possível de ser feito de forma rápida e eficaz. Nada disso. É um trabalho árduo e que requer muito esforço e dedicação, mas sobretudo formação. Daí ter começado por mencionar este aspecto. O professor só poderá melhorar e tomar as melhores atitudes se for incentivado ou ajudado a tal, e aqui, a formação específica dos docentes é crucial.

Embora não tenha apresentado um leque muito vasto de propostas, todas as que referi são, sobretudo as aplicadas por mim, bastante válidas e pertinentes. Por ter sido a minha primeira prova enquanto docente não fui tão inovadora quanto gostaria. O facto da minha colega de estágio ter desistido, no mês de dezembro, pode ter contribuído também para a pouca inovação. Sendo a minha primeira experiência na área do ensino, senti-me um pouco limitada, sobretudo por não ter uma colega com quem discutir estratégias e partilhar os recursos. No entanto, contei sempre com o apoio das minhas orientadores. Este apoio agregado ao conhecimento concreto que tinha sobre as características de cada uma das turmas, permitiu-me desenvolver várias estratégias de trabalho e não uma única estratégia aplicável em todos os grupos.

Em geografia foi possível ir um pouco mais além e aplicar uma maior número de estratégias. Na área de história, o menor domínio científico que apresentava da matéria foi um obstáculo que, agregado ao pouco tempo que tive para a leccionar (apenas quatro blocos de 90 minutos, tendo em conta que o quinto seria o teste de avaliação) fez com que o mesmo não acontecesse.

Contudo, o meu trabalho foi proveitoso e serviu, em especial na disciplina de geografia, para que os alunos subissem as suas notas. A matéria era mais atractiva, é um facto, mas acredito que as minhas ponderações e estratégias contribuíram para uma melhoria significativa no desempenho escolar destes alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O mundo actual é um mundo multicultural onde diferentes culturas interagem e se confrontam. Diferentes atitudes, valores, hábitos, línguas, religiões, têm que ser tidas em conta como um aspecto positivo da evolução humana. O facto de podermos todos partilhar um mesmo espaço, de forma tolerante e pacífica, faz com que seja possível a troca de ideias, de opiniões, de vivências e de experiências. É isso que nos enriquece e nos molda enquanto indivíduos. O contacto com a diferença torna-nos mais capazes, mais experientes e com maior capacidade reflexiva.

No entanto, nem sempre este facto tem sido encarado como um aspecto favorável ao desenvolvimento de um sociedade harmoniosa.

O resultado de socializações diferentes tem implicação directa na formação da identidade de cada um. O que muitas vezes se verifica é a tentativa de anular ou esquecer as diferenças e lidar com as minorias étnicas de uma forma simples: as minorias assimilam a cultura dominante e passam a agir de acordo com as suas regras e tradições. As várias partes ou culturas, por norma, são encaradas como parte de um todo, de uma única cultura, pelo que existem esforços que são feitos apenas no sentido de restabelecer essa união. Estas diferenças são palco de confrontos e de incompreensões, o que leva apenas ao afastamento entre culturas e ao aparecimento e desenvolvimento de preconceitos e de discriminação. A diferença é muitas vezes encarada como algo estranho, invulgar, algo que não compreendemos. Tal como afirma Freire (2003:120) *“Aceitar e respeitar a diferença é uma dessas virtudes sem o que a escuta não se pode dar. Se discrimino o menino ou menina pobre, a menina ou o menino negro, o menino índio, a menina rica; se discrimino a mulher, a camponesa, a operária, não posso evidentemente escutá-las e se não as escuto, não posso falar com eles, mas a eles, de cima para baixo. Sobretudo, me proíbo entendê-los”*.

É necessário contornar esta realidade, e trabalhar para que toda conotação negativa associada à diversidade cultural se dissolva. É necessário entender que não existem culturas melhores que outras. Existem sim culturas diferentes, cada uma com os seus aspectos negativos e positivos.

Para além da mudança de atitude que deve ser implementada pelo Governo, como o rever as políticas educativas para responder às transformações associadas à globalização e às alterações das sociedades, é sobretudo na escola que se podem alterar estas formas de estar e de pensar. É necessário que o docente acredite que é capaz de alterar ou modificar comportamentos e, sobretudo, que faça algo para que isso aconteça. Tal como refere Cardoso (1996:27) *“a convicção dos professores de que é necessário mudar as suas práticas em sentidos multiculturais e de que dispõem de condições e disponibilidade para promoverem mudanças.”* Foi esta convicção que me acompanhou durante o meu estágio.

A escola, como referido inúmeras vezes, é um espaço de convivência, de aprendizagem privilegiada onde os estudantes passam a maior parte do seu tempo, pelo que é este espaço concreto que acaba por dar as directrizes base para que os estudantes se tornem cidadãos responsáveis. A escola, como reflexo da sociedade, tem o dever de preparar todos para o conhecimento e a vivência multicultural, ou seja, para a aceitação da diferença e a negação da discriminação e formação de preconceitos.

Os docentes devem ser capazes de *“reelaborar o conhecimento e a cultura, convertendo a escola num lugar de participação e de enriquecimento cultural e social”* Sales e Garcia (citados por Silva, 2008: 199). Devem criar condições psicopedagógicas que permitam a igualdade de oportunidades e acesso ao sucesso escolar. A sua postura é fundamental e estes devem agir no sentido de legitimar todas as culturas. As actividades pedagógicas que podem desenvolver são várias e devem ter em conta os mais variados pressupostos, mas o que é facto é que todas elas devem ser pensadas e encaradas como algo de extrema importância. Se estas forem aplicadas de forma errada poderão contribuir para uma perda da coesão do grupo turma, e para o afastamento dos alunos pertencentes a minorias.

As sociedades actuais são sociedades em transformação, onde é exigido o respeito e a aceitação das diferenças culturais que se verificam. Para tal, é necessário que esta mudança de mentalidade e estrutura seja acompanhada por uma reestruturação nas instituições escolares que, em conjunto com as famílias, proporcionem respostas educativas de qualidade para que os indivíduos de minorias

éticas sejam completamente integrados nas sociedades democráticas. A promoção de valores e atitudes de coesão social são o ponto-chave para que o insucesso escolar seja combatido e a formação de cidadãos conscientes e responsáveis seja conseguida.

As singularidades de cada indivíduo têm que ser tidas em conta e não devem ser apagadas ou esquecidas. A intenção é integrar todos os cidadãos numa mesma sociedade, sem que nenhuma cultura seja absorvida ou subjugada, uma vez que todas podem dar o seu contributo para a formação de uma sociedade aberta e, por conseguinte, culturalmente mais rica.

Como mencionado por um docente, quando respondeu ao seu questionário *“O que nos separa é sempre de menor importância do que aquilo que nos une”*.

Como referi anteriormente, o estágio foi a minha primeira experiência enquanto docente, nunca antes tinha tido oportunidade de estar numa sala de aula com o papel de educador e não de educando. Esta situação provocou um impacto dúbio em mim: por um lado estava um pouco apreensiva por ser a única estagiária que nunca tinha leccionado, mas por outro lado senti um grande entusiasmo. Seria como o realizar de um sonho, que tive desde sempre, e que servia, sobretudo, para eu ter a certeza se seria este o caminho profissional a seguir.

Embora tenha sido uma experiência muito positiva, que me fez perceber que é esta a profissão que quero ter, a verdade é que esta falta de experiência condicionou um pouco a minha actuação.

Nas primeiras aulas que leccionei estava bastante nervosa, em ambas as disciplinas. O facto de ser licenciada em geografia não serviu para atenuar o medo de errar e de não estar à altura do desafio. Apesar de conhecer as três temáticas diferenciadas que iria leccionar, nomeadamente o Meio natural, com os subtemas do “Relevo” e “Riscos e Catástrofes Naturais”, finalizando com “A população”, não me tranquilizou. Esta situação é perfeitamente normal, mas condiciona o decorrer da aula, sobretudo porque quando fico nervosa tenho tendência para ter um discurso muito rápido que, por vezes, dificulta a compreensão e apreensão dos conhecimentos por parte do aluno.

Para além de rápida, em determinados momentos, sinto que podia ter gerido o tempo de outra forma mas a falta de experiência não o permitiu. Não tendo nunca leccionado não tinha qualquer noção de quanto tempo demorariam determinadas actividades e os minutos que, por vezes, pensei para a realização de uma ficha ou para responderem a um número pequeno de questões, acabava por não coincidir com o tempo que os alunos realmente precisavam.

Para além disso, não fui tão inovadora quanto gostaria de ter sido nem interagi tanto com a comunidade escolar como sei que deveria. Não organizei nenhuma visita de estudo nem nenhuma actividade extra aula que pudesse trazer benefícios para a aprendizagem dos alunos, e essa foi a minha grande falha. Foquei-me bastante na aprendizagem dos próprios conteúdos, para que nada falhassem quando tivesse a passar os conhecimentos aos alunos. A primeira aula de história que leccionei não correu como esperava. Não só pelas turmas estarem bastante agitadas, como também pela falta de preparação não só ao nível dos materiais mas sobretudo ao nível dos conhecimentos. Organizei-me mal e não explorei a matéria na sua totalidade, o que não poderia ter acontecido. Contudo, esta falha serviu para que as restantes aulas corressem muito melhor e para que se notasse uma evolução muito positiva. Depois desta primeira aula, esforcei-me muito para compreender e dominar a matéria e senti que fui capaz de o fazer, quando na terceira aula, avancei para o tema C3, quando a minha parte a leccionar seria apenas do tema C2 “A sociedade europeia nos séculos IX a XII”, para relacionar matérias para facilitar a compreensão dos alunos. Sabia que se conhecesse a matéria seria mais fácil de perceber que estratégia deveria aplicar. E apesar de pouco inovadoras, consegui adaptar boas estratégias que, tendo em conta as características específicas de cada uma das turmas, levou a que os alunos se envolvessem e participassem. Consegui experimentar e utilizar várias estratégias, desde vídeos, a organização de trabalhos de grupo, um deles inserido no PAA com uma exposição sobre as diversas catástrofes naturais, a preenchimento de quadros síntese, realização de fichas de trabalho individuais e a pares, para estimular a cooperação e inter-ajuda.

Destaco também a oportunidade, como referi aquando a caracterização das turmas, de lidar com alunos NEE (Necessidades Educativas Especiais) quando

leccionei história. Esta situação levou-me a criar elementos específicos, sobretudo de avaliação, diferentes dos restantes mas igualmente possíveis de resolver.

Quero finalizar afirmando que termino esta etapa com grande satisfação e que, apesar de ter sido um percurso com altos e baixos, foi um período de constante aprendizagem. Apesar de não ter sido exemplar, a minha prática serviu para identificar os meus principais problemas, com auxílio dos orientadores, para que possa corrigi-los futuramente. Nesta profissão existe sempre a possibilidade de melhorar e de aprender com os erros e com a experiência que vamos obtendo ao leccionar. De futuro, vou procurar integrar um maior número de estratégias pedagógicas, para que possa ajudar cada vez mais alunos a superarem-se ou a melhorarem o seu desempenho escolar, bem como interagir mais com a comunidade escolar, organizando palestras, visitas de estudos, ou qualquer outra actividade que sirva para complementar as aulas. Vou também moderar o meu discurso e tentar sempre manter um ritmo que permita aos alunos compreenderem a mensagem que quero transmitir. A experiência do estágio, embora curta, permite-me também, daqui para a frente, ter uma noção de tempo e da sua gestão que anteriormente não tinha e isto será benéfico durante a organização das minhas próximas aulas.

BIBLIOGRAFIA

- BANKS, James A. (1981). *Multiethnic Education*. Boston: Allyn and Bacon
- BANKS, James A. (1997) *Multicultural Education: Goals and Dimensions*, In *Center for Multicultural Education*, [online]. Disponível em:<URL:<http://education.washington.edu/cme/view.htm>.> [consultado dia 2 de Setembro de 2013].
- CARDOSO, C. M. (1996). *Educação Multicultural*. Lisboa: Texto Editora.
- FREIRE, P. (2003). *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- LEITE, C. M. F. (2002). *O currículo e o Multiculturalismo no Sistema Educativo Português*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, Fundação para a Ciência e Tecnologia.
- MANTOAN, M. T. E. (1993). *Integração x Inclusão: Escola (de qualidade) para todos*. Brasil: Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Diversidades.
- MATOS, I. A. (1997). *Integração escolar de minorias étnicas e de luso-descendentes em situação de retorno*. Viseu: Revista Millenium.
- PEREIRA, A. (2004). *Educação Multicultural – Teorias e Práticas*. Porto: Asa Editores.
- PIRES, A. M. S. M. (1993). *Multiculturalismo, escolas e minorias étnicas – Análise de duas práticas interculturais no Distrito de Setúbal*. Monte da Caparica: Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação. Universidade Nova.
- RODRIGUES, J. R. T. (2002). *A sala de aula e o processo de construção do conhecimento*. Brasil: Apresentado no Encontro de pesquisa, Universidade Federal do Piauí.
- SILVA, M. C. V. (2003). *O entendimento da sala de aula como espaço de vivência multicultural*, In *Midterm Conference Europe 2003, Critical Education & Emergent Perspective for the 21 Century*. Lisboa.
- SILVA, M. C. V. (2008). *Diversidade cultural na escola: encontros e desencontros*. Lisboa: Edições Colibri, Coleção Pedagógica e Educação.
- TOURAINE, A. (1997). *Iguais e diferentes. Poderemos viver juntos?* Lisboa: Instituto Piaget.

Sítios de Internet:

Agrupamento vertical de escolas da Costa da Caparica
(<http://www.avecc.pt/>) – Consultado a 10 de Outubro de 2012

Projecto Educativo – Escola Básica da Costa da Caparica
(<http://www.avecc.pt/direscrita/ficheiros/Projecto%20Educativo%20avecc%2020092014%20ap.pdf>) – Consultado a 12 de Outubro de 2012

Porquê a inclusão?
(<http://www.defnet.org.br/heloiza.htm>) – Consultado em 21 Janeiro de 2013.

Todos diferentes, todos iguais
(<http://www.apagina.pt/?aba=7&cat=151&doc=11239&mid=2>) – Consultado a 20 Fevereiro de 2013

Multiculturalidade - Infoescola
(<http://www.infoescola.com/sociologia>) – Consultado dia 30 de Agosto de 2013

Interproject – A guide to implement Intercultural Education
(<http://inter.up.pt/inter.php?flash=0&item=intro>) – Consultado a 30 de Agosto de 2013

Infopédia – Dicionários e Enciclopédia de Língua Portuguesa
(<http://www.infopedia.pt/>) – Consultado dia 2 de Setembro de 2013

Eu sou a Política – Minorias étnicas no mundo
(<http://eusouapolitica.no.comunidades.net/index.php?pagina=1962624063>)
– Consultado dia 7 de Setembro de 2013

Legislação

Lei de Bases do Sistema Educativo Português (**Lei nº 49/2005 de 30 de Agosto**) – Consultado dia 2 de Setembro de 2013

ANEXOS

ANEXO I – QUESTIONÁRIO

Mestrado em Ensino da História e da Geografia no 3º ciclo do Ensino Básico e no Secundário

QUESTIONÁRIO

O presente questionário tem como objectivo a recolha de dados e opiniões para a elaboração de uma análise sobre o papel da escola, em especial o trabalho em sala de aula, na integração e inclusão social dos alunos. Realiza-se no âmbito de um relatório final da prática de ensino supervisionada. Agradeço a colaboração.

ESCOLA BÁSICA DA COSTA DA CAPARICA

1. Idade	
2. Género	
3. Nacionalidade	
4. Naturalidade	
5. Concelho de Residência	
6. Anos de Ensino	
7. Área de Ensino	

7. Grau de Instrução:

Licenciatura	
Pós-Graduação	
Mestrado	
Doutoramento	

A Escola Básica da Costa da Caparica é considerada uma escola multicultural, que recebe alunos oriundos de diferentes meios sociais, políticos e económicos.

8. O que entende por escola multicultural?

9. As turmas que acompanhou no ano lectivo 2012/2013 apresentavam características multiculturais?

Sim ____ Não ____

Se sim, quais? _____

10. Que vantagens e desvantagens têm este tipo de características, para o progresso escolar do aluno?

Vantagens	Desvantagens

11. Nas suas aulas, promove a integração social dos alunos?

Sim ___ Não ___

Se sim, como? _____

12. Que tipo de dificuldades encontra na escola, em geral?

13. O que pode fazer para atenuar essas dificuldades?

14. Sentes apoio por parte dos restantes intervenientes da escola, no combate às dificuldades registadas?

Sim ___ Não _____

15. Como descreve a relação professor/aluno?

Grata pela colaboração.

ANEXO 2 – DRAMATIZAÇÃO

ESCOLA BÁSICA DA COSTA DA CAPARICA
ANO LECTIVO 2012/2013
HISTÓRIA – 7º ANO

DRAMATIZAÇÃO – A VIDA NUM DOMÍNIO SENHORIAL

CAMPONÊS 1 – Temos por aqui uma cara nova! Deixa-me ir conhecê-lo. (...) Como passa? Então o que o trouxe a conhecer estas bandas?!

CAMPONÊS 2 – Olá, Obrigado. Sou um antigo servo. Comprei a minha liberdade e... vim para uma propriedade nova. Vamos ver como tudo vai correr agora.

CAMPONÊS 1 – Ai, amigo.... Isto este ano vai mal, mesmo mal... Nem sabes o que te espera.

CAMPONÊS 2 – O que me espera? Olha que o nosso senhor é muito generoso. Concedeu-me um manso para explorar e garantiu-me protecção e segurança.

CAMPONÊS 1 – Sim, ele dá-nos protecção, claro, mas em troca temos uma série de obrigações a cumprir. Olha, por exemplo, as rendas que és obrigado a pagar.

CAMPONÊS 2 - Rendas?

CAMPONÊS 1 – Sim! Para além de termos de trabalhar, como hoje, na reserva do senhor, ainda temos de lhe dar uma parte do que colhemos no manso... e é isso que me está a preocupar.

CAMPONÊS 2 – E, então, porquê?

CAMPONÊS 1 – Com o clima seco deste ano, as colheitas vão ser muito fracas. Teremos de entregar quase tudo ao senhor... Como vou alimentar a minha família?

CAMPONÊS 2 – Então... alguma coisa há de sobrar. Poderás moer os cereais e fazer pão para todos. Já vi que o domínio senhorial até tem um moinho e um forno.

CAMPONÊS 1 – Nem me fales nisso! Para o fazer tens de dar ao senhor uma parte do que fores lá moer e cozer...

CAMPONÊS 2 – Ei... Estou a ver que não é fácil, só que doutra forma também não podíamos sobreviver. Aqui estamos em segurança, não temos de temer os assaltos.

CAMPONÊS 1 – Sim, tens razão. Apesar de vivermos mal, temos a nossa vida mais segura.

(Entretanto, o senhor, a cavalo, aproxima-se, acompanhado pelo capataz, a pé, que lhe vai explicando os trabalhos)

SENHOR - Estou a ver que as plantações este ano não estão a correr bem.

CAPATAZ – Sabe, senhor, o tempo tem estado muito seco, não chove há muito... não podemos fazer nada!

SENHOR - Bem, nada disso pode faltar no meu castelo. Assegura-te disso. Ah! E não te esqueças... Temos de preparar, em breve, o grande banquete em honra ao senhor conde que nos vem visitar.

CAPATAZ – Sim meu senhor!

SENHOR - Como sabes esta propriedade foi-me dada pelo conde de Beires, em troca de apoio militar que lhe prestei aquando dos ataques dos vikings.

CAPATAZ - Sei muito bem. Graças à sua valentia e coragem, consegui defender esta região dos ataques dos piratas do Norte da Europa... mas foi bem recompensado.

SENHOR - É verdade, graças a este senhorio disponho de boas rendas... Mas vamos ao que interessa. Como está o meu gado? Os porcos, os carneiros e as vacas estão gordos para a matança?

CAPATAZ - O senhor sabe... as pastagens estão secas. Sem erva não há engorda.

SENHOR - Faz o que tiver de ser, aumentar as rendas se for necessário. (Dá uma volta para sair e os camponeses ficam novamente sozinhos)

CAMPONÊS 2 - Que Deus nos acuda! Tinhas mesmo razão... como vai ser a nossa vida?

CAMPONÊS 1 - Não sei... não sei...

(Ouve-se ainda a voz do capaz a ir embora)

CAPATAZ - E vocês dois ai, parem de conversas e trabalhem. Depois, não se queixem!

ANEXO 3 – FICHA DE TRABALHO A PARES

ESCOLA BÁSICA DA COSTA DA CAPARICA
ANO LECTIVO 2012/2013
HISTÓRIA 7º ANO

FICHA DE TRABALHO A PARES

NOMES: _____ TURMA: _____

GRUPO I – A OCUPAÇÃO MUÇULMANA NA PENÍNSULA IBÉRICA

1. **Observa** a figura 1 e responde às seguintes questões:

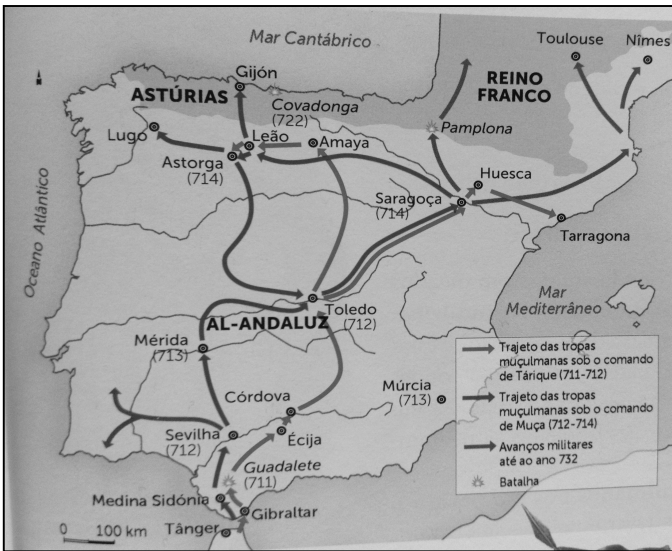


Fig. 1

1.1. **Indica** os motivos que facilitaram a ocupação muçulmana da Península Ibérica.

1.2. **Indica** que reino bárbaro dominava a Península Ibérica, quando os muçulmanos a invadiram.

1.3. **Refere** em que região da Península Ibérica se encontravam os cristãos que iniciaram a resistência aos muçulmanos.

2. **Assinala** com um V as afirmações verdadeiras e com um F as afirmações falsas:

a) As invasões bárbaras deram origem a uma Europa dividida em vários reinos	
b) Durante esta época de insegurança as populações refugiaram-se nas cidades	
c) O primeiro reino cristão foi o Reino das Astúrias, no período de ocupação muçulmana	
d) A primeira vitória dos cristãos sob os muçulmanos foi em 722, na Península Ibérica	
e) Os muçulmanos quando ocuparam a Península Ibérica exerceram uma violência excessiva contra os cristãos	
d) Ao processo de luta travada pelos cristãos para recuperarem territórios que tinham sido ocupados pelos muçulmanos dá-se o nome de Reconquista Cristã	
e) O condado portugalense foi concedido pelo rei de Leão e Castela a D. Henrique	

2.1. Corrige as afirmações falsas:

3. Completa a cronologia seguinte:

CRONOLOGIA	
711	A Península Ibérica é invadida pelos _____.
722	Na batalha de Covadonga, nas Astúrias, dá-se a primeira vitória dos _____.
1086	D. Henrique recebe do rei de Leão e Castela o _____.
1112	D. Henrique morre e sucede-lhe a sua mulher D. _____.

GRUPO II - FEUDALISMO

1. Observa, atentamente, a figura 2 seguinte:



Fig. 2

1.1. Diz o que entendes por contrato de vassalagem.

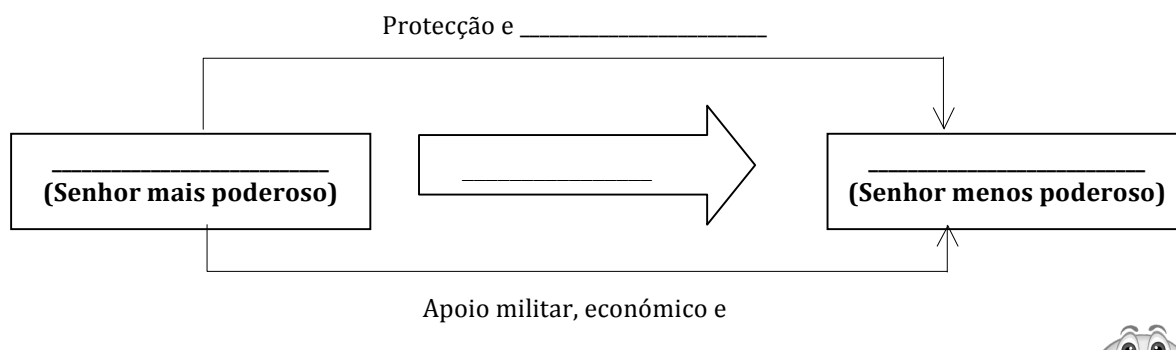
1.2. Indica por que outro nome são conhecidos os senhores mais poderosos.

2. As relações de dependência, ou relações de vassalagem, estabeleciam-se através de um acordo especial, que compreendia as seguintes cerimónias: homenagem, juramento de fidelidade e investidura.

2.1. Faz corresponder a coluna A e à informação da coluna B:

A	B
1. Homenagem	A. Cerimónia pela qual o vassalo recebia uma compensação - feudo.
2. Juramento de Fidelidade	B. Cerimónia pela qual o vassalo reconhecia a autoridade do seu senhor
3. Investidura.	C. Cerimónia de compromisso da palavra dada.

4. Completa o esquema sobre relações de vassalagem no século XII.



ANEXO 4 – “POLÍTICOS POR UM DIA”

ESCOLA BÁSICA DA COSTA DA CAPARICA
GEOGRAFIA 8º ANO

GUIÃO DE APOIO PARA O TRABALHO DE GRUPO “*POLITICOS POR UM DIA*”

1. Com textos fornecidos pelo professor os alunos, reunidos em **7 grupos** (4 elementos cada e um grupo com apenas 3, visto que são 27), devem identificar o problema presente no texto que afecta o litoral português.
2. Redigir um texto onde, depois de identificarem qual o problema do litoral, devem descreve-lo.
3. Criar um slogan curto e preciso que contenha uma solução para remediar o problema detectado ou que servia como medida preventiva.
4. Eleger um porta-voz que apresente o trabalho feito pelo grupo.

ANEXO 5 – TEXTOS FORNECIDOS AOS ALUNOS PARA A REALIZAÇÃO DO TRABALHO DE GRUPO

ESCOLA BÁSICA DA COSTA DA CAPARICA
GEOGRAFIA 8º ANO

TEXTO DE APOIO ADAPTADO Nº1

A Erosão é um processo de desgaste e desaparecimento progressivo do relevo ou do solo. Genericamente a erosão costeira, ou erosão do litoral, relaciona-se com o recuo da linha de costa face ao avanço do mar, geralmente associado à diminuição das “defesas” naturais da orla costeira, sobretudo pela acção do homem.

Já em 2004, Portugal era um dos países europeus mais afectados pela erosão costeira, apresentado 28,5% da sua costa continental afectada, sobretudo o litoral norte e centro. (...)

Quase dez anos de investigação coordenados pela Universidade de Aveiro permitem apresentar já conclusões importantes sobre a evolução da zona costeira entre a Praia de Furadouro e a Praia de Mira, com especial ênfase na zona para sula da Barra/Costa Nova, onde o fenómeno de erosão ameaça o futuro do litoral: “Neste período, entre o Furadouro e a Praia de Mira, registámos nalguns pontos recuos de 230 metros correspondente a uma perde efectiva do sistema praia-duna e um recuo médio da linha de costa de 6 metros por ano. Em algumas zonas, durante um único temporal com duração de 72 horas, registaram-se recuos da linha de costa de 15 metros”.



Praia do Poço da Cruz - Mira, Dezembro de 2002

(...) Embora algumas causas da erosão possa ser naturais, a maior parte é consequência directa ou indirecta de actividades antrópicas.

Os principais factores responsáveis pela erosão costeira e consequente recuo da linha de costa são:

- **Elevação do nível do mar** - A elevação do nível médio global do mar relaciona-se com a variabilidade climatológica natural da Terra e com as perturbações induzidas pelas actividades humanas.
- **Diminuição da quantidade de sedimentos fornecidos ao litoral** - relacionada com as actividades humanas. As barragens são responsáveis pela retenção de mais de 80% dos volumes de areias que eram transportadas pelos rios. Um outro efeito de grande relevância induzido pelas barragens é o da eliminação ou amortização das cheias. A maior parte das areias exportadas da zona estuarina para a zona litoral e plataforma interna ocorre decurso das cheias.
- **Degradação antropogénica das estruturas naturais** - implica, por via de regra, taxas de recuo da linha de costa mais elevadas. Exemplos: pisoteio e veículos todo-o-terreno nas dunas; estradas improvisadas e construção de edifícios nas dunas e exploração de areia. Estas e muitas outras acções degradativas das formas naturais subtraem ao litoral uma capacidade intrínseca de defesa.

“Problemas de erosão do litoral português” in www.aamarg.org [Consultado 8 de Novembro de 2013]

Desordenamento é grande problema da costa

26 outubro 2004

A falta de ordenamento da orla costeira não é uma questão nova e está à vista. Para o GEOTA, trata-se de um «desordenamento total que permite que a construção cresça sem regras e que seja implementado todo o tipo de estruturas». Os impactos que esta artificialização da orla provocam sentem-se na crescente erosão. «A nossa legislação é das melhores da Europa, mas toda a gente faz o que quer no litoral», afirmou Lurdes Soares. Depois do Algarve, o receio dos ambientalistas direcciona-se agora para a construção prevista no litoral alentejano, que ainda possui locais considerados paradisíacos. A divisão da tutela do litoral por várias entidades também dificulta, na opinião do GEOTA, a acção eficaz.

In Diário de Notícias [Consultado 8 de Novembro de 2013]

(Des)ordenamento versus educação ambiental

Esta nova consciência ambiental levou algum tempo a ser implementada. Durante décadas, as pessoas foram construindo habitações de férias clandestinas nas dunas e noutros locais afectos ao domínio público marítimo. A destruição que tem vindo a ser empreendida (Portinho da Arrábida, Costa da Caparica) é uma medida dolorosa, mas de grande significado na educação cívica e ambiental do público. É pena que o processo da Ilha de Faro, onde ao problema da ocupação muitas vezes ilegal se junta uma erosão preocupante, não tenha sido implementado com a mesma coragem política.

Porém, no caso de prédios legais como as torres de Ofir, a intervenção pública torna-se mais difícil e fica dependente da vontade política que, como já se viu, pode mudar com os governos.

A utilização intensiva das áreas litorais para fins turísticos deve obrigar a um processo de ordenamento que obedece a alguns princípios elementares.

- As estradas litorais devem ser perpendiculares e não paralelas à linha de costa.
- Os parques de estacionamento devem ficar situados atrás do cordão dunar e ter uma forma que conduza os utentes para a utilização de passadiços.
- Os passadiços devem ser a única forma de transposição do cordão dunar. Este deve ser protegido através de sebes que dificultem o mais possível a passagem para as dunas.

Sabemos, porém que todas essas boas intenções esbarram contra a ignorância e a falta de civismo. Assim, a bonita ponte pedonal construída na praia de Labruge, que ficou pronta na primavera de 2002, no verão deste ano já apresentava sinais de vandalismo.

Quer isto dizer que, além das boas intenções e das boas políticas ambientais por parte das entidades interessadas, é preciso que o público compreenda a utilidade dessas medidas e esteja empenhado em defender o seu património ambiental e cultural.

In www.web.lettras.up.pt [Consultado 8 de Novembro de 2013]

Ao olharmos em redor, deparamo-nos com uma imensidão complexa que chamamos de Natureza. Nós, seres humanos, devemos ser-lhe muito gratos por ter nos agraciado com o grande responsável pela nossa sobrevivência, dia após dia, a Água. A Água cobre 75% do planeta Terra e é essencial à vida dos diversos seres existentes, como os animais, as bactérias, as plantas, entre outros. Porém, apesar da necessidade incontestável que temos dela, o ser humano é o principal responsável pela sua degradação, pois, através da poluição a qual está exposta, torna o seu impróprio. As águas de rios, mares e oceanos sofrem constantes descargas de poluentes provindos, principalmente, do mau uso humano, de indústrias e do escoamento da água das chuvas, que traz substâncias tóxicas e orgânicas, prejudicando a sua vida útil e a vida de seus dependentes.

A Poluição por mau uso humano é mais comum em localidades pobres, pois, como não há saneamento, é nos rios que a população lança o lixo de toda espécie, bem como os seus excrementos. A Poluição Por Resíduos Industriais envolve substâncias quimicamente tratadas e desenvolvidas, o que torna mais difícil o tratamento de limpeza e do cheiro libertado, uma vez que exige técnicas mais sofisticadas para tratar, A Poluição Por Contaminação Agrícola é muito comum nas regiões onde a agropecuária é mais utilizada, pois é causada pelo escoamento do agrotóxico utilizado, através da água da chuva, enviando grande quantidade de substâncias tóxicas aos rios. Para além desses tipos mais comuns de poluição da água, existe também a Poluição Térmica que é causada pela descarga de efluentes a altas temperaturas; Poluição Biológica que é a emissão de bactérias e vírus; Poluição Física que é o lançamento de materiais em suspensão; Poluição Química que se trata da deficiência de oxigênio, toxicidade e eutrofização, que pode ser causada por erosões ou por decomposições. O problema da poluição da água está a ficar cada vez mais sério, pois são constantes os lançamentos de produtos químicos industriais e agrícolas, o que torna o consumo impróprio.

In webartigos.com [Consultado 8 de Novembro de 2013]

A poluição das praias

A poluição da faixa costeira resulta, em boa parte, do facto de o litoral ser uma área onde se acumulam muitas das pessoas e das actividades económicas que existem no nosso país. As principais cidades de Lisboa e Porto situam-se em estuários que recebem os efluentes domésticos e muitos efluentes industriais não tratados.

Os rios são usados como um meio de nos desembaraçarmos do lixo. Ora, esse lixo levado até ao mar acaba sempre por ser redistribuído nas praias, mas não sem antes os plásticos terem contribuído, para a morte (por sufocação ou por ingestão), de um número apreciável de animais marinhos.

Pior ainda do que a poluição de que falámos, dada a capacidade de sobrevivência e de contaminação dos hidrocarbonetos, é aquela que resulta das marés negras, como aquela que acaba de se produzir na Galiza e que está prestes a atingir a costa portuguesa.

In web.up.pt [Consultado 8 de Novembro de 2013]

Poluição por derramamento de petróleo

O petróleo é uma substância tóxica que causa diversos tipos de poluição ambiental. Dessa forma, o derramamento de petróleo nos mares e oceanos causa danos profundos ao meio.

O derramamento de petróleo é um tipo de poluição ambiental muito difícil de ser contido, por diversos fatores. O petróleo é um tipo de combustível fóssil de origem animal e vegetal, formado geologicamente há milhões de anos. É uma substância líquida oleosa de coloração escura encontrada em muitos lugares no mundo, que pode ser extraída no continente, em terra firme e também no assoalho oceânico.

A extração do petróleo nos oceanos é feita através de máquinas montadas em plataformas fixas ou móveis, que bombeiam o petróleo para o navio ou oleodutos.

O vazamento de petróleo pode ocorrer em navios petroleiros, nas plataformas de extração e nos oleodutos de distribuição, causando danos enormes ao meio ambiente. Esse derramamento acontece, por norma, por falhas estruturais dos equipamentos, falhas humanas na execução e também pela pressão exercida no fundo do oceano que pode causar fissuras ou falhas no assoalho, deixando escapar gás ou óleo. Num desastre ambiental deste tipo, são lançadas ao mar quantidades enormes do produto, formando manchas que são espalhadas pelas correntes marítimas e pelas correntes de ar.

A poluição causada pelo petróleo é muito tóxica para os animais marinhos e para as aves migratórias, além de prejudicar indiretamente a população que vive no litoral das áreas atingidas.

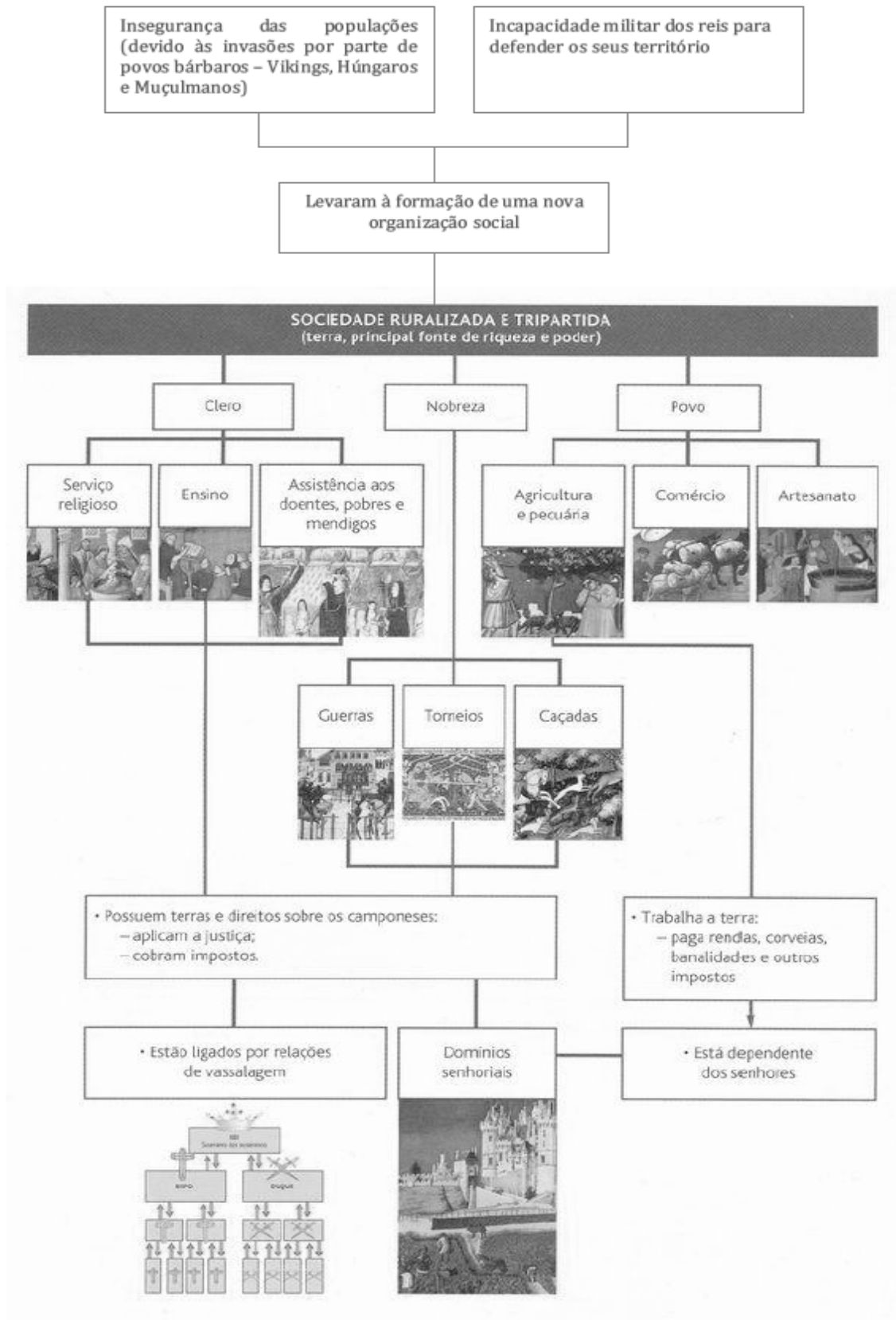
Um dos piores desastres com o lançamento de petróleo no oceano ocorreu nos Estados Unidos, no ano de 2010, quando uma quantidade enorme do líquido ficou vazando por meses, atingindo uma extensa área do Golfo do México. O prejuízo ambiental foi incalculável e muitas espécies animais e vegetais foram atingidas, tanto no mar quanto na costa.

In www.brasiescola.com [Consultado 9 de Novembro de 2013]

O derrame de petróleo da costa portuguesa pode ser fatal para muitas espécies, mas para além do impacto ambiental que pode levar vários anos até estar solucionado há que somar as consequências económicas: qualidade ambiental, recursos naturais e turismo. Muitas são as parcelas a somar quando se fala num acidente com hidrocarbonetos.

Declarações de Fábio Martins, Investigador do CIMA (RTP Informação – Biosfera) [Consultado 9 de Novembro de 2013]

ANEXO 6 – ESQUEMA UTILIZADO EM AULA, EM FORMATO PPT PARA A CONSTRUÇÃO CONJUNTA (ENTREGUE AOS ALUNOS NO FINAL)



ANEXO 7 – QUADRO SÍNTESE

ESCOLA BÁSICA DA COSTA DA CAPARICA
ANO LECTIVO 2012/2013
GEOGRAFIA 8º ANO

QUADRO SÍNTESE DAS DIFERENTES CATÁSTROFES NATURAIS

CATÁSTROFES	ORIGEM	LOCALIZAÇÃO	CARACTERÍSTICAS	CAUSAS	CONSEQUÊNCIAS
CHEIA					
SECA					
TORNADO					
CICLONE					
DESLIZAMENTO TERRA					
FURACÃO					
AVALANCHA					
VAGA CALOR/FRIO					

CATÁSTROFES	ORIGEM	LOCALIZAÇÃO	CARACTERÍSTICAS	CAUSAS	CONSEQUÊNCIAS
SISMO					
VUCÃO					
MARMOTO					
TSUNAMI					