



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Ângela Luísa Ferreira de Sousa

**O contributo da Educação Intercultural para a
formação cidadã do aluno: experiências
didáticas em Estudo do Meio e História e
Geografia de Portugal**



Universidade do Minho
Instituto de Educação

Ângela Luísa Ferreira de Sousa

O contributo da Educação Intercultural para a formação cidadã do aluno: experiências didáticas em Estudo do Meio e História e Geografia de Portugal

Relatório de Estágio

Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico

Trabalho efetuado sob a orientação da

Doutora Cristiana Martinha Maia Oliveira da Fonseca Costa Abay

DIREITOS DE AUTOR E CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO DO TRABALHO POR TERCEIROS

Este é um trabalho académico que pode ser utilizado por terceiros desde que respeitadas as regras e boas práticas internacionalmente aceites, no que concerne aos direitos de autor e direitos conexos. Assim, o presente trabalho pode ser utilizado nos termos previstos na licença abaixo indicada. Caso o utilizador necessite de permissão para poder fazer um uso do trabalho em condições não previstas no licenciamento indicado, deverá contactar o autor, através do RepositóriUM da Universidade do Minho.

Licença concedida aos utilizadores deste trabalho



Atribuição-NãoComercial-SemDerivações
CC BY-NC-ND

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

AGRADECIMENTOS

Ao longo do meu percurso académico, muitas foram as pessoas que tiveram uma palavra de apoio e de conforto e que me ajudaram a chegar ao fim sem nunca desistir. A todas elas, a minha gratidão será eterna.

Mana Mati, és o maior presente que a vida me deu. Obrigada pela alegria que trazes todos os dias à minha vida e por me teres levado a querer abraçar a profissão de professora.

Mana Tânia, obrigada pela amizade, carinho e apoio incondicional com que me brindas desde sempre.

Pais, obrigada pelo amor, carinho e apoio. Sem vocês, isto não seria possível.

Paiva, a tua paciência, amor e apoio tornaram esta caminhada mais fácil. Obrigada por tudo.

Prima Susana, obrigada por todo o carinho e por teres acreditado em mim mesmo quando eu duvidei.

Doutora Cristiana Martinha Abay, obrigada pela sua disponibilidade e ajuda preciosa ao longo deste último ano.

Professoras Alzira Araújo, Arminda Lima e Fátima Araújo, obrigada pela amabilidade com que me acolheram nas vossas salas de aula e por terem permitido que eu aprendesse e crescesse convosco.

Meninos e meninas do 1.º e 2.º CEB, obrigada por encherem o meu coração de amor. Fui muito feliz convosco.

Francisca, obrigada por teres sido o melhor par pedagógico que podia ter tido.

Inês, obrigada pela tua amizade incondicional e por todos os bons momentos que vivemos juntas.

Ana, obrigada pela tua amizade e pelos momentos de angústia e apoio que partilhámos durante estes últimos meses.

A todos aqueles que passaram pela minha vida, professores e colegas que me inspiraram e ajudaram durante estes últimos anos, muito obrigada.

Em suma, a todos os meus familiares e amigos que acreditaram e continuam a acreditar em mim, o meu sincero obrigada!

DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE

Declaro ter atuado com integridade na elaboração do presente trabalho académico e confirmo que não recorri à prática de plágio nem a qualquer forma de utilização indevida ou falsificação de informações ou resultados em nenhuma das etapas conducente à sua elaboração.

Mais declaro que conheço e que respeitei o Código de Conduta Ética da Universidade do Minho.

O contributo da Educação Intercultural para a formação cidadã do aluno: experiências didáticas em Estudo do Meio e História e Geografia de Portugal

RESUMO

O presente relatório objetiva apresentar a implementação do Projeto de Investigação Pedagógica Supervisionada desenvolvido no âmbito do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico. Abraçando o tema *O contributo da Educação Intercultural para a formação cidadã do aluno: experiências didáticas em Estudo do Meio e História e Geografia de Portugal*, o presente estudo pretendeu compreender de que forma é que os alunos do 1.º e 2.º CEB desenvolvem a sua cidadania partindo da abordagem de conteúdos sobre interculturalidade e discutir a importância da Geografia e da História para a promoção da Educação Intercultural.

No decorrer da implementação das atividades, esta investigação procurou privilegiar uma abordagem construtivista, centrada no aluno, nos seus interesses e nas suas conceções prévias, promovendo aprendizagens significativas e também o pensamento crítico dos alunos face a temáticas no âmbito da Educação Intercultural.

Em contexto de 1.º CEB, privilegiamos atividades adequadas às necessidades do público-alvo. Assim, os alunos desenvolveram trabalhos de pesquisa sobre as comunidades imigrantes presentes em Portugal, cujo propósito recaiu sobre a importância do conhecimento da cultura desses povos para uma melhor integração dos mesmos. Já em contexto de 2.º CEB, o objetivo das atividades propostas passou por assegurar a lecionação dos conteúdos de História e Geografia de Portugal ligados à Educação Intercultural, através do tema da Expansão Marítima, cuja finalidade passou por despertar e aumentar o interesse dos alunos pelo contexto histórico, levando-os a refletir sobre valores de cidadania.

Os principais resultados obtidos através desta investigação demonstram que a promoção da Educação Intercultural permite que os alunos desenvolvam uma cidadania ativa, crítica e responsável e que a História e a Geografia desempenham uma mediação pedagógica fundamental para a Educação Intercultural.

Assim, o presente relatório visa oferecer um pequeno contributo à pesquisa educacional sobre a importância da promoção da Educação Intercultural nas nossas escolas.

Palavras-chave: Cidadania; Educação Intercultural; Ensino da Geografia; Ensino da História.

The contribution of Intercultural Education for citizenship education of pupil: didactical experiences in Environment Study and History and Geography of Portugal

ABSTRACT

This report has the objective of presenting the implementation of the Supervised Pedagogic Investigation Project, developed for the Master's Degree on 1st Cycle of Basic Education Teaching and 2nd Cycle of Basic Education of Portuguese and History and Geography of Portugal.

Choosing the theme *The contribution of Intercultural Education for citizenship education of pupil: didactical experiences in Environment Study and History and Geography of Portugal*, this study had the objective of comprehending how would the students develop their citizenship after approaching intercultural matters and discussing the Geography and History importance on the promotion of Intercultural Education.

During the implementation of these activities, this investigation tried to follow a constructivist approach, focused on the students, their interests and their previous notions, promoting significative learnings and the students' critical thinking on the Intercultural Education subjects.

For the 1st CBE, we promoted activities adjusted to the students needs, in order to get them to know, through research work, about the immigrant communities that are present in Portugal, and the importance and knowing these people cultures for their better integration on our society. On the other hand, with the 2nd CBE students, our goal with these activities was to teach them History and Geography of Portugal subjects connected to the Intercultural Education, using the Maritime Expansion subject, growing the students' interest for the historic context, getting them to think about citizenship values.

The main results obtained with this investigation show that the promotion of Intercultural Education allows the students to develop an active, critical and responsible citizenship, and that History and Geography subjects play a pedagogic mediation that is vital for the Intercultural Education.

In conclusion, this report has the objective of giving a small contribute to the educational research about the importance of promoting Intercultural Education on our schools.

Keywords: Citizenship; Geography Teaching; History Teaching; Intercultural Education.

ÍNDICE

DIREITOS DE AUTOR E CONDIÇÕES DE UTILIZAÇÃO DO TRABALHO POR TERCEIROS	ii
AGRADECIMENTOS	iii
DECLARAÇÃO DE INTEGRIDADE.....	iv
RESUMO	v
ABSTRACT	vi
ÍNDICE DE ANEXOS.....	ix
ÍNDICE DE FIGURAS.....	xi
ÍNDICE DE GRÁFICOS	xiii
ÍNDICE DE MAPAS	xiv
ÍNDICE DE TABELAS	xv
LISTA DE ABREVIATURAS, SIGLAS E ACRÓNIMOS	xvi
INTRODUÇÃO.....	1
CAPÍTULO I: CONTEXTO DE INTERVENÇÃO E DE INVESTIGAÇÃO	3
1.1. Caracterização dos contextos de intervenção	3
A. O Agrupamento.....	3
1.1.1. Caracterização do contexto educativo – 1.º CEB.....	4
A. O estabelecimento de ensino.....	4
B. A turma.....	5
1.1.2. Caracterização do contexto educativo – 2.º CEB.....	7
A. O estabelecimento de ensino.....	7
B. A turma.....	8
1.2. Caracterização do contexto de investigação	9
1.2.1. Problema que suscitou a intervenção pedagógica.....	9
1.2.2. Objetivos do projeto de intervenção pedagógica.....	12
CAPÍTULO II: ENQUADRAMENTO TEÓRICO.....	13

2.1.	Educação Intercultural – alguns conceitos estruturantes	13
2.2.	A Educação Intercultural no ensino da História e da Geografia	17
2.3.	Cidadania e competências essenciais de formação cidadã	22
CAPÍTULO III: METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO E INTERVENÇÃO		26
3.1.	A investigação-ação	28
3.2.	O construtivismo	29
CAPÍTULO IV: IMPLEMENTAÇÃO DAS ATIVIDADES		32
4.1.	Descrição das atividades desenvolvidas no 1.º CEB	32
4.2.	Descrição das atividades desenvolvidas no 2.º CEB	44
CAPÍTULO V: ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS		57
5.1.	Avaliação do projeto em contexto de 1.º CEB	57
5.2.	Avaliação do projeto em contexto de 2.º CEB	59
CAPÍTULO VI: CONCLUSÕES FINAIS, LIMITAÇÕES E RECOMENDAÇÕES		71
6.1.	Conclusões finais	71
6.2.	Limitações e recomendações	74
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....		77
ANEXOS		82

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1 – Bilhete de Identificação preenchido pelos alunos (1.ª Sessão, 1.º CEB)	82
Anexo 2 – Slide com o 1.º Artigo da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1.ª Sessão, 1.º CEB)	82
Anexo 3 – Ficha de levantamento de conceções prévias (2.ª Sessão, 1.º CEB)	83
Anexo 4 – PowerPoint “Cultura” (3.ª Sessão, 1.º CEB).....	84
Anexo 5 – Ficha de Trabalho “Principais comunidades de imigrantes em Portugal” (3.ª Sessão, 1.º CEB)	85
Anexo 6 – Planificação do trabalho por pesquisa “Conhecendo novos países e suas culturas” (4.ª Sessão, 1.º CEB).....	86
Anexo 7 – Inquérito por questionário preenchido pelos alunos (7.ª Sessão, 1.º CEB)	87
Anexo 8 – Texto “As motivações da Expansão” (1.ª Sessão, 2.º CEB).....	88
Anexo 9 – Cartões com os instrumentos de navegação (1.ª Sessão, 2.º CEB).....	89
Anexo 10 – Atividade “E hoje, o que levarias na mochila?” (1.ª Sessão, 2.º CEB)	90
Anexo 11 – Friso cronológico “A Expansão portuguesa no séc. XV” (2.ª Sessão, 2.º CEB).....	91
Anexo 12 – Instruções para o roleplaying “Quando o mundo é dividido em dois...” (3.ª Sessão, 2.º CEB)	92
Anexo 13 – Tarefa de grupo “A chegada a Calecute” (4.ª Sessão, 2.º CEB).....	93
Anexo 14 – Ficha de trabalho “Os portugueses chegam ao Brasil” (5.ª Sessão, 2.º CEB)	94
Anexo 15 – A história de Ayo (6.ª Sessão, 2.º CEB).....	95
Anexo 16 – Cartões Convenção Direitos da Criança (6.ª Sessão, 2.º CEB).....	96
Anexo 17 – Ficha de trabalho “Escravidão no século XXI” (6.ª Sessão, 2.º CEB)	97
Anexo 18 – Panfleto da atividade “Na rota das especiarias” (7.ª Sessão, 2.º CEB)	98
Anexo 19 – Excertos de testemunhos portugueses (8.ª Sessão, 2.º CEB)	99

Anexo 20 – Ficha de trabalho “Encontro de povos e culturas” (8.ª Sessão, 2.º CEB)	100
Anexo 21 – PowerPoint utilizado no jogo “Concordas ou discordas?” (8.ª Sessão, 2.º CEB)	101
Anexo 22 – Inquéritos por questionário preenchidos pelos alunos no final de cada sessão (2.º CEB)	103

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – A sala de aula da escola do 1.º CEB onde o estágio foi realizado.	7
Figura 2 – Modelo das Competências para a Cultura Democrática.	24
Figura 3 – Exemplos de bilhetes de identificação elaborados pelos alunos.	33
Figura 4 – Registo das ideias apresentadas pelos alunos no quadro.	34
Figura 5 – Identificação dos países no mapa pelos alunos.	38
Figura 6 – Momento de pesquisa realizada pelos alunos.	40
Figura 7 – Desenvolvimento do trabalho de grupo pelos alunos.	41
Figura 8 – Apresentação do grupo "Angola".	42
Figura 9 – Apresentação do grupo "China".	42
Figura 10 – Apresentação do grupo "França".	43
Figura 11 – Apresentação do grupo "Índia".	43
Figura 12 – Exemplos da atividade "E hoje, o que levarias na mochila?" realizada pelos alunos.	45
Figura 13 – Atividade "E hoje, o que levarias na mochila".	45
Figura 14 – Letra da canção "Conquistador" da banda Da Vinci.	46
Figura 15 – Exemplos de frisos cronológicos preenchidos pelos alunos.	47
Figura 16 – Roleplaying "Quando o Mundo é dividido em dois..."	48
Figura 17 – Apresentação das propostas dos grupos elaboradas no roleplaying "Quando o Mundo é dividido em dois..."	49
Figura 18 – Cartazes elaborados pelos alunos no âmbito do roleplaying "Quando o Mundo é dividido em dois..."	49
Figura 19 – Imagem do quadro Vasco da Gama perante o Samorim de José Veloso Salgado (1898).	50
Figura 20 – Texto elaborado por um grupo no âmbito da atividade "Quando os portugueses chegam a Calecute".	51

Figura 21 – Cartazes elaborados pelos alunos no âmbito da aula sobre a escravatura.....	53
Figura 22 – Realização da atividade "Na rota das especiarias".....	54
Figura 23 – Atividade de localização dos territórios recorrendo ao Google Earth.....	55
Figura 24 – Exemplo da ficha de trabalho “Encontro de povos e culturas” realizada pelos alunos.....	56

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Respostas dos alunos à questão “Como avalias a atividade “E hoje, o que levarias na mochila?”	59
Gráfico 2 – Respostas dos alunos à questão “Como avalias a atividade “Fui Conquistador?”	60
Gráfico 3 – Respostas dos alunos à questão “Como avalias a atividade “Quando o mundo é dividido em dois...?”	61
Gráfico 4 – Respostas dos alunos à questão “Como avalias a atividade “Os portugueses chegam a Calecute?”	63
Gráfico 5 – Respostas dos alunos à questão “Como avalias a aula “Os portugueses chegam ao Brasil?”	64
Gráfico 6 – Respostas dos alunos à questão “Como avalias a aula “A escravatura desde 1444 até ao século XXI?”	66
Gráfico 7 – Respostas dos alunos à questão “Como avalias a atividade “Na rota das especiarias?” ..	68
Gráfico 8 – Respostas dos alunos à questão “Como avalias a aula “Encontro de povos e culturas?”	69

ÍNDICE DE MAPAS

Mapa 1 – Localização de Vila Nova de Famalicão.....	4
Mapa 2 – Localização das escolas onde decorreu a prática de ensino supervisionada.	5

ÍNDICE DE TABELAS

Quadro 1 – Relação entre os objetivos do projeto e as técnicas e instrumentos de recolha de dados utilizados.....	27
---	----

LISTA DE ABREVIATURAS, SIGLAS E ACRÓNIMOS

AE – Aprendizagens Essenciais

AEC – Atividades de Enriquecimento Curricular

CCD – Competências para uma Cultura da Democracia

CEB – Ciclo do Ensino Básico

DGE – Direção-Geral da Educação

HGP – História e Geografia de Portugal

INTRODUÇÃO

O presente relatório resulta da implementação do Projeto de Investigação Pedagógica Supervisionada, desenvolvido no âmbito do Mestrado em Ensino de 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico da Universidade do Minho. Abraçando o tema *O contributo da Educação Intercultural para a formação do aluno: experiências didáticas em Estudo do Meio e História e Geografia de Portugal*, o presente Projeto de Investigação Pedagógica Supervisionada definiu como objetivos de investigação: i) Compreender de que forma é que os alunos do 1.º e 2.º CEB desenvolvem a sua cidadania partindo da abordagem de conteúdos sobre interculturalidade e ii) Discutir a importância da Geografia e da História para a promoção da Educação Intercultural.

A definição do tema do projeto partiu do nosso interesse pessoal e da nossa conceção acerca da importância da promoção da Educação Intercultural nas nossas escolas e foi sustentada pela observação realizada nas primeiras semanas de prática pedagógica supervisionada. Durante este período, foi possível observar que os alunos da turma do 1.º CEB demonstravam muito interesse por outras culturas. Um outro aspeto que veio sustentar a escolha do tema foi o facto de um aluno de nacionalidade brasileira ter integrado a turma no início do mês de novembro. Neste sentido, devido à importância desta temática e ao contexto específico com que nos deparamos na nossa prática pedagógica supervisionada, considerou-se relevante desenvolver um projeto que visasse trabalhar a Educação Intercultural em contexto de sala de aula.

No que concerne à estrutura, este relatório divide-se em seis capítulos:

- Capítulo I: Contexto de intervenção e de investigação – Este capítulo apresenta uma caracterização dos contextos onde decorreu a nossa intervenção pedagógica, nomeadamente do Agrupamento, dos estabelecimentos de ensino e das turmas. Apresenta também uma caracterização do contexto de investigação, na qual se apresenta o problema que suscitou a intervenção pedagógica e também os objetivos do projeto de intervenção pedagógica.
- Capítulo II: Enquadramento teórico – Neste capítulo é apresentada a revisão da literatura sobre as temáticas que considerámos fundamentais para a realização do nosso estudo, elaborada a partir da bibliografia selecionada e consultada. Assim, apresentamos, primeiramente, alguns conceitos estruturantes sobre a Educação Intercultural e, de seguida, é apresentado um texto acerca da importância da História e da Geografia para a Educação Intercultural. Por último,

apresentamos um texto sobre cidadania, no qual identificámos as competências essenciais de formação cidadã.

- Capítulo III: Metodologia de investigação e intervenção – Este capítulo descreve a metodologia pela qual se cingiu a nossa intervenção pedagógica e investigativa. A metodologia de investigação baseou-se na investigação-ação e a metodologia de intervenção baseou-se num processo de ensino-aprendizagem orientado pelo construtivismo, no qual o aluno desempenha um papel ativo no processo de construção de conhecimento. Ainda neste capítulo, apresentamos as técnicas e instrumentos de recolha de dados.
- Capítulo IV: Implementação das atividades – O foco deste capítulo incide sobre a descrição minuciosa das atividades desenvolvidas no âmbito do presente projeto em contexto de 1.º e 2.º CEB.
- Capítulo V: Análise e discussão dos dados – Neste capítulo, podemos encontrar a apresentação e análise dos dados obtidos, tendo em conta as intervenções realizadas e os dados obtidos a partir dos instrumentos avaliativos.
- Capítulo VI: Conclusões finais, limitações e recomendações – Por último, este capítulo apresenta uma reflexão sobre todo o percurso investigativo. Assim, neste capítulo, abordamos as principais conclusões do presente projeto, tendo em conta os objetivos delineados para o mesmo. Concomitantemente, são também apresentadas as limitações do estudo e as recomendações para futuras investigações.

CAPÍTULO I: CONTEXTO DE INTERVENÇÃO E DE INVESTIGAÇÃO

A intervenção pedagógica, descrita no presente relatório, foi implementada no ano letivo de 2021/2022, numa turma de 1.º CEB e numa turma de 2.º CEB pertencentes a um agrupamento de escolas situado no concelho de Vila Nova de Famalicão. Assim, considerámos relevante apresentar, neste capítulo, uma caracterização dos contextos de intervenção e também do contexto de investigação.

No que se refere à caracterização do contexto de intervenção, começamos por apresentar uma caracterização do Agrupamento, seguida da caracterização do estabelecimento de ensino e da turma de 1.º CEB e, por último, uma caracterização do estabelecimento de ensino e da turma de 2.º CEB.

No que diz respeito à caracterização do contexto de investigação, serão apresentados, à luz dos contextos de intervenção e da literatura, o problema que suscitou a intervenção pedagógica e também os objetivos do projeto de intervenção pedagógica.

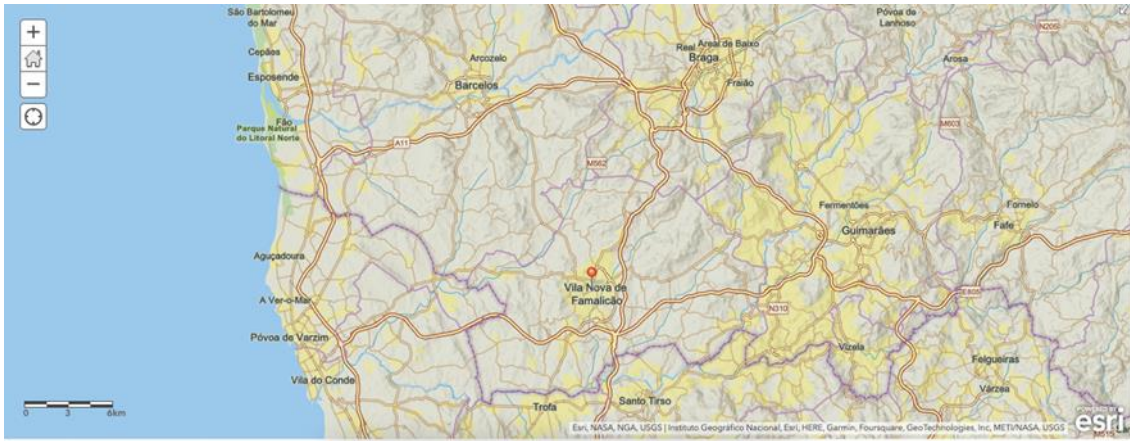
1.1. Caracterização dos contextos de intervenção

A. O Agrupamento

O Agrupamento situa-se no concelho de Vila Nova de Famalicão, distrito de Braga. O concelho de Vila Nova de Famalicão localiza-se a noroeste de Portugal, sendo o município limitado a norte por Braga, a leste por Guimarães, a sul por Santo Tirso e Trofa, a oeste por Vila do Conde e Póvoa de Varzim e a noroeste por Barcelos (mapa 1). Vila Nova de Famalicão é, atualmente, um município que se caracteriza pelo seu desenvolvimento cultural, industrial e comercial.

No que se refere ao Agrupamento, este é constituído por 11 estabelecimentos de ensino, englobando as valências de Pré-Escolar e Ensino de 1.º, 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico, bem como Ensino Secundário. A sede do Agrupamento situa-se na Escola Secundária.

A missão do Agrupamento passa por promover o desenvolvimento pleno e harmonioso dos alunos e a sua formação enquanto cidadãos livres, autónomos, responsáveis e solidários.



Mapa 1 – Localização de Vila Nova de Famalicão.

Fonte: ArcGis Online – ESRI Portugal.

Neste sentido, o Agrupamento compromete-se a proporcionar diferentes ferramentas que permitam aos alunos explorarem as suas capacidades intelectuais, físicas e artísticas, tendo em vista a formação de cidadãos capazes de se empenharem, de forma crítica e criativa, na transformação progressiva do meio social em que se inserem.

É de referir que a escolha do tema do presente projeto teve em consideração a missão do Agrupamento explanada no seu Projeto Educativo e que aqui mencionamos.

1.1.1. Caracterização do contexto educativo – 1.º CEB

A. O estabelecimento de ensino

A escola do 1.º CEB localiza-se no centro da cidade de Vila Nova de Famalicão, perto da Câmara Municipal de Vila Nova de Famalicão (mapa 2). Com uma arquitetura típica do “Plano dos Centenários”¹, o edifício, remodelado em 2018, apresenta boas condições físicas e equipamentos adequados que dão resposta aos desafios da educação atual, nomeadamente equipamentos tecnológicos – cada sala de aula possui um computador, um projetor e um quadro interativo.

A escola tem, entre outros espaços, oito salas de aula, uma biblioteca, um refeitório e uma sala de professores. No que se refere ao recreio, este é bastante espaçoso, tendo um campo de futebol com

¹ O “Plano dos Centenários” constituiu um projeto de construção de escolas em larga escala em Portugal, levado a cabo pelo Estado Novo. As escolas deste projeto foram construídas com base em projetos-tipo, tendo, por isso, uma arquitetura muito semelhante entre elas.



relvado sintético e uma parte coberta para os dias de chuva.



Mapa 2 – Localização das escolas onde decorreu a prática de ensino supervisionada.

Fonte: Mapa construído utilizando o ArcGIS Online, ESRI Portugal.

Legenda:

-  Escola do 1.º CEB
-  Escola do 2.º CEB

Durante o ano letivo 2021/2022, a escola oferecia aos seus alunos um conjunto de Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC) de carácter facultativo, nomeadamente “Atividade Física e Desportiva”, “Movimento e Drama”, “Aqui há rato!” (Ciências Experimentais) e “English Stories Corner” (Ensino do Inglês).

B. A turma

A turma onde foi implementado o projeto de intervenção relativamente ao 1.º CEB era uma turma do 2.º ano de escolaridade. Esta era constituída, inicialmente, por 19 alunos, e, mais tarde, por 20 alunos, pois um aluno de nacionalidade brasileira integrou a turma no início do mês de novembro. Destes 20 alunos, 12 eram do sexo masculino e oito do sexo feminino, com idades compreendidas entre os sete e os oito anos.

No que se refere à nacionalidade, um aluno era de nacionalidade brasileira e os restantes 19 eram de nacionalidade portuguesa. No que diz respeito à área de residência, todos os alunos residiam no concelho de Vila Nova de Famalicão.

Relativamente a medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão², quatro alunos estavam abrangidos por medidas universais³. Estas medidas passavam pela coadjuvação em contexto de sala de aula, o que permitia um acompanhamento personalizado dos alunos em questão durante a execução das tarefas. Estes alunos frequentavam também o apoio educativo, o apoio individual e a terapia da fala.

No que diz respeito ao nível socioeconómico, a maioria dos alunos provinha de famílias de classe média-alta, sendo que apenas quatro alunos dispunham da Ação Social Escolar. De um modo geral, os encarregados de educação possuíam habilitações literárias elevadas, havendo um elevado número de encarregados de educação licenciados.

Durante o período de observação participante e de implementação do projeto, foi possível constatar que os alunos, no seu geral, eram interessados e participavam com motivação e empenho nas atividades propostas. Nomeadamente, as tarefas que envolviam a utilização de meios tecnológicos como, por exemplo, a utilização de jogos virtuais e do quadro interativo, eram aquelas em que os alunos revelavam maior motivação e, conseqüentemente, maior facilidade na sua execução.

No que se refere às áreas disciplinares, na generalidade, a disciplina preferida dos alunos era Estudo do Meio e aquela em que demonstravam ter mais dificuldades era Matemática.

Relativamente ao comportamento, a turma evidenciava ter um comportamento muito satisfatório. Os alunos demonstravam ter um bom relacionamento não só entre eles, mas também com o pessoal docente e não docente da escola. Eram alunos sociáveis, afáveis e solidários.

No que se refere à organização da turma durante os momentos de trabalho, verificou-se que o trabalho individual era a prática privilegiada pela professora cooperante. Neste sentido, aquando da planificação das atividades que integraram o presente projeto, procurou-se promover aprendizagens que envolvessem dinâmicas de grupo.

² *“As medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão têm como finalidade a adequação às necessidades e potencialidades de cada aluno e a garantia das condições da sua realização plena, promovendo a equidade e a igualdade de oportunidades no acesso ao currículo, na frequência e na progressão ao longo da escolaridade obrigatória.”* (Artigo 6.º, Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho). Estas medidas são organizadas em três níveis: universais, seletivas e adicionais. (Artigo 7.º, Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho).

³ *“As medidas universais correspondem às respostas educativas que a escola tem disponíveis para todos os alunos com objetivo de promover a participação e a melhoria das aprendizagens.”* (Artigo 8.º, Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho).

No que diz respeito à organização do espaço da sala de aula, as mesas encontravam-se dispostas em três filas longitudinais e os lugares dos alunos eram alterados ocasionalmente de acordo com o estipulado pela professora cooperante. A decoração da sala de aula (figura 2) foi variando durante o nosso período de prática pedagógica, sendo que os elementos decorativos eram, na sua maioria, trabalhos artísticos elaborados pelos alunos. Havia também vários cartazes com conteúdos programáticos e um cartaz com as regras da sala de aula.



Figura 1 – A sala de aula da escola do 1.º CEB onde o estágio foi realizado.

Fonte: Autoria própria.

1.1.2. Caracterização do contexto educativo – 2.º CEB

A. O estabelecimento de ensino

A escola do 2.º CEB localiza-se na cidade de Vila Nova de Famalicão, relativamente próxima à estação ferroviária (mapa 2). A escola tem, entre outros espaços, salas destinadas às disciplinas de Educação Visual e Educação Tecnológica, duas salas de informática, quatro laboratórios, uma casa do aluno, onde os alunos podem aceder a livros, computadores e jogos, e, ainda, uma biblioteca, bem como uma área exterior bastante ampla.

A escola tem, também, um espaço designado Gabinete de Informação ao Aluno. Este espaço integra o projeto de educação para a saúde do Agrupamento e destina-se a promover a divulgação de informação correta e especializada acerca de diferentes temáticas sobre saúde. Este espaço é, também, destinado à dinamização de ações de promoção de atitudes responsáveis e de preservação da saúde individual e coletiva, nomeadamente no que diz respeito à sexualidade na adolescência.

É também na escola do 2.º CEB que se localiza um dos três centros de apoio à aprendizagem⁴ que o Agrupamento detém. Este centro tem como objetivos: apoiar na inclusão e na participação dos alunos nas rotinas e nas atividades da escola e da turma; apoiar os professores da turma a que os alunos pertencem, auxiliando na criação de recursos de aprendizagem e instrumentos de avaliação diversificados e adaptados; desenvolver metodologias de intervenção interdisciplinares que promovam a participação social e a autonomia dos alunos e apoiar na transição para a vida pós-escolar.

Os edifícios da escola têm já mais de 30 anos, o que é visível na degradação de alguns espaços da escola.

B. A turma

A turma onde foi implementado o projeto de intervenção relativamente ao 2.º CEB refere-se a uma turma do 5.º ano de escolaridade. Esta era composta por 24 alunos, sendo 15 do sexo feminino e nove do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 10 e os 11 anos. É de realçar que todos os alunos pertenciam ao Ensino Articulado de Música⁵.

No que diz respeito à área de residência, os alunos residiam, na sua totalidade, em freguesias pertencentes ao concelho de Vila Nova de Famalicão. No que se refere à nacionalidade dos alunos, 20 alunos eram de nacionalidade portuguesa, dois alunos eram de nacionalidade brasileira, um aluno era de nacionalidade angolana e um aluno era de nacionalidade chinesa.

No que se refere a medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, três alunos estavam abrangidos por medidas universais e, por isso, tinham algumas acomodações curriculares, como, por exemplo, testes adaptados.

Relativamente ao nível socioeconómico, a maioria dos alunos provinha de famílias de classe média-alta, sendo que apenas seis alunos dispunham da Ação Social Escolar. De um modo geral, os encarregados

⁴ “O centro de apoio à aprendizagem é uma estrutura de apoio agregadora dos recursos humanos e materiais, dos saberes e competências da escola.” (Artigo 13.º, Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho).

⁵ Neste regime de ensino, o plano de estudos dos alunos é especificamente adaptado, sendo que as disciplinas da componente vocacional de música são integradas na matriz curricular da escola regular. Neste sentido, os alunos ficam dispensados de frequentar algumas disciplinas do currículo geral da escola regular, a saber: Educação Tecnológica, Educação Musical e Tecnologias de Informação e Comunicação. As disciplinas da componente vocacional de música são asseguradas por uma escola de ensino artístico especializado e, no final do 3.º ciclo, os alunos têm direito ao diploma de Curso Básico de Música.

de educação possuíam habilitações literárias elevadas, havendo um elevado número de encarregados de educação licenciados e pós-graduados.

No que se refere ao aproveitamento escolar da turma, este era considerado, no geral, bastante satisfatório a todas as disciplinas, não havendo alunos com negativas. No entanto, por outro lado, no que se refere ao comportamento da turma, este foi considerado, em Conselho de Turma, apenas como satisfatório, pois esta era uma turma bastante conversadora.

No geral, os alunos apresentavam autonomia e espírito colaborativo na realização das tarefas propostas, bem como espírito crítico e reflexivo. Demonstravam ser detentores de vários conhecimentos, utilizavam vocabulário cuidado, rico e diversificado, conseguindo expor as suas ideias e conhecimentos, e intervinham de forma pertinente, colocando questões adequadas e participando ativamente.

1.2. Caracterização do contexto de investigação

1.2.1. Problema que suscitou a intervenção pedagógica

O presente projeto de intervenção pedagógica tem como tema *O contributo da Educação Intercultural para a formação cidadã do aluno: experiências didáticas em Estudo do Meio e História e Geografia de Portugal*. Na base da definição do tema do projeto esteve, entre outros fatores, a observação realizada nas primeiras semanas de prática pedagógica supervisionada. Durante este período, foi possível observar que os alunos da turma do 1.º CEB tinham muitas curiosidades acerca de outras culturas. Um outro aspeto que veio sustentar a escolha do tema foi o facto de um aluno de nacionalidade brasileira ter integrado a turma no início do mês de novembro.

Consideramos que uma boa educação é aquela que permite às crianças desenvolverem um sentimento de pertença no mundo e um papel ativo na sociedade. Ser professor não é sinónimo de transmitir conhecimento. Formar novas gerações e fazer parte do seu desenvolvimento enquanto cidadãos é um processo profundo e complexo, no qual os alunos, as suas experiências e vivências pessoais e os seus interesses e necessidades devem ser reconhecidos e valorizados pelo professor.

Disciplinas como o Estudo do Meio e a História e Geografia de Portugal (HGP) desempenham uma mediação pedagógica fundamental para a educação para a cidadania, contribuindo para que os alunos desenvolvam competências que lhes permitam ser “cidadãos mais independentes e autónomos e sobretudo capazes de continuar a aprender pela vida fora, com capacidade para agir e pensar, com

competências de investigação, de resolução criativa de problemas e conscientes das suas responsabilidades sociais” (Miguéns, Serra, Simões & Roldão, 1996, p. 35). Esta ideia é corroborada por Roldão (2001), que nos aponta três áreas principais do Estudo do Meio que contribuem para o desenvolvimento de competências para o desempenho consciente da cidadania, sendo elas:

- ❖ conhecimentos/compreensão da realidade social – diz respeito ao conhecimento que permite ao indivíduo desenvolver uma visão reflexiva e crítica dos contextos sociais, possibilitando-lhe, desta forma, uma atitude participativa na sociedade;
- ❖ promoção de atitudes de respeito pela diversidade, pelo outro e pelas normas da sociedade que salvaguardam a liberdade e os direitos de todos, dentro dos limites impostos pela convivência democrática;
- ❖ prática de metodologias de aprendizagem que incentivam a cooperação e a entajuda, o respeito pela opinião do outro, a responsabilidade individual e coletiva, o rigor da análise, entre outros.

No que se refere à disciplina de HGP, os documentos de referência *Aprendizagens Essenciais* (AE) de HGP (DGE-MEC, 2018) referentes ao 2.º CEB evidenciam uma preocupação para com os princípios e valores a desenvolver pelos alunos para o exercício de uma cidadania plena e consciente. As AE de HGP apontam-nos para o papel fundamental que a disciplina desempenha no estudo de Portugal, ao nível físico e humano, e na compreensão da sua evolução histórico-cultural, enfatizando a promoção da “inclusão, o respeito pela diversidade, a cooperação, a valorização dos direitos humanos e sensibilidade” (AE, MEC-DGE, 2018, p. 2).

O documento refere ainda um conjunto de competências específicas da disciplina, transversais a vários temas e anos de escolaridade, que o aluno deve desenvolver ao longo do 2.º CEB. Deste conjunto de competências, destacamos as seguintes: “Promover o respeito pela diferença, reconhecendo e valorizando a diversidade: étnica, ideológica, cultural, sexual” (MEC-DGE, 2018, p. 3) e “Valorizar a dignidade humana e os direitos humanos, promovendo a diversidade, as interações entre diferentes culturas, a justiça, a igualdade e equidade no cumprimento das leis” (MEC-DGE, 2018, p. 3). Estas competências apontam para o reconhecimento da existência de valores éticos nas ações humanas, para a promoção de hábitos de convivência democrática e para a adoção de atitudes de respeito e solidariedade para com pessoas e povos de diferentes culturas, refletindo a relação que existe entre as Ciências Sociais, nomeadamente a disciplina de HGP, e a formação cidadã das crianças e jovens. Esta

ideia é corroborada por Pagès e Santisteban (2013) que nos indicam que o principal objetivo das Ciências Sociais é a educação para a cidadania:

una enseñanza orientada a la formación del pensamiento social, geográfico e histórico de los niños y de las niñas, de los y de las jóvenes para que puedan decidir consciente y libremente qué tipo de ciudadano y ciudadana desean ser. Para que en una sociedad democrática puedan participar en la toma de decisiones defendiendo con argumentos consistentes sus puntos de vista de manera dialogante y pacífica (p. 20).

Na mesma linha de pensamento, os autores Moreira, Duarte, Alves e Barca (2020) indicam-nos que a História e Geografia de Portugal “pode, de facto, contribuir para uma educação democrática, responsável e aberta ao diálogo, no sentido de uma real cidadania” (p. 231).

Esta relação entre a disciplina de HGP e a educação para a cidadania é ainda defendida por Igreja (2004) que nos diz que

Ao nível da assunção de um conjunto de valores e atitudes pessoais, o ensino da História pode contribuir para a formação do indivíduo nos valores democráticos e na defesa dos direitos humanos, o desenvolvimento de uma cidadania activa, crítica e responsável, o aprofundamento dos laços de solidariedade entre povos e culturas, entre o passado e as gerações vindouras (p. 232).

Assim, a escolha do tema deveu-se, essencialmente, a dois aspetos: à nossa conceção de que a construção de competências de cidadania deve ser transversal aos currículos escolares, sendo, para nós, primordial formar cidadãos dotados de capacidades de reflexão e de autonomia, capazes de assumirem uma postura crítica, ativa e responsável face aos desafios do mundo atual; e à nossa convicção de que a construção de um mundo melhor tem como ponto de partida a aceitação do “eu” e do “outro”, sendo que nas sociedades contemporâneas, fortemente marcadas pela diversidade cultural, esta aceitação constitui ainda um desafio que não pode ser alheio à escola.

1.2.2. Objetivos do projeto de intervenção pedagógica

Após selecionado o tema do presente projeto de intervenção pedagógica, definiram-se os seguintes objetivos:

- i) Compreender de que forma é que os alunos do 1.º e 2.º CEB desenvolvem a sua cidadania partindo da abordagem de conteúdos sobre interculturalidade;
- ii) Discutir a importância da Geografia e da História para a promoção da Educação Intercultural.

CAPÍTULO II: ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Neste capítulo é apresentada a revisão da literatura realizada acerca da temática do presente relatório. Parte-se da abordagem de alguns conceitos estruturantes alusivos à Educação Intercultural. De seguida, apresenta-se um texto acerca da relevância da História e da Geografia para a Educação Intercultural. E, por último, encerramos o capítulo com um texto sobre cidadania e onde identificamos as competências essenciais de formação cidadã.

2.1. Educação Intercultural – alguns conceitos estruturantes

A diversidade cultural e o contacto entre pessoas de diferentes culturas constituem uma das características das sociedades contemporâneas. O Portugal de hoje é fortemente marcado por uma diversidade cultural, resultado do contacto entre povos que se tem vindo a intensificar desde a Expansão Marítima portuguesa. No entanto, e apesar de vivermos num mundo fortemente globalizado e diversificado, nem sempre as relações interculturais são pacíficas ou solidárias, sendo, muitas vezes, marcadas por sentimentos negativos como a intolerância, o racismo, a discriminação ou a xenofobia. Para Bracons (2018),

o reconhecimento da diversidade e suas especificidades é essencial, no sentido em que permite um contacto, uma interação que leva à compreensão e, conseqüentemente ao diálogo e a um trabalho mais eficaz. E é essencial este contacto, pois permite desmistificar preconceitos existentes, causa do desconhecimento que temos relativamente ao que é diferente. O que não conhecemos torna-se estranho e tornando-se estranho, naturalmente nos distanciamos (Bracons, 2018, p. 13).

Neste sentido, é essencial que se implementem políticas e projetos promotores do contacto intercultural e que possibilitem o diálogo e a convivência entre indivíduos de diferentes culturas, tentando desmistificar o preconceito e o medo pelo desconhecido ou por aquilo que, aos olhos de cada um, é diferente. É nesta linha de pensamento que a escola se assume enquanto local privilegiado para acolher positivamente a diversidade cultural e criar pontes para a interculturalidade.

Quando falamos em Educação Intercultural é importante clarificar alguns conceitos-chave, nomeadamente cultura, multiculturalidade e interculturalidade e competência intercultural.

O conceito de cultura

O conceito de cultura é complexo e tem sido alvo de debate desde o século XVI, altura em que o contacto entre povos e nações se intensificou (Oliveira e Alves, 2015). De acordo com Cucho (1999), a ideia moderna de cultura surgiu no século XVIII e, se hoje, a noção de cultura no seu sentido mais amplo, ou seja, remetendo aos modos de vida e pensamento, é consensualmente aceite, apesar de algumas ambiguidades, nem sempre foi assim. A primeira definição etnológica de cultura unanimemente aceite no âmbito das Ciências Sociais foi apresentada pelo antropólogo britânico Edward Tylor, que afirmou que

cultura e civilização, tomadas em seu sentido etnológico mais vasto, são um conjunto complexo que inclui o conhecimento, as crenças, a arte, a moral, o direito, os costumes e as outras capacidades ou hábitos adquiridos pelo homem enquanto membro da sociedade (Tylor, 1871, citado por Cucho, 1999, p.35).

A noção de cultura apresentada por Tylor continua a ser uma referência atual no campo das ciências sociais. No entanto, a literatura aponta-nos para a existência de múltiplas conceções de cultura.

Falar em cultura implica falar em diversidade cultural, o que nos remete para as diferenças culturais que existem entre as pessoas. De acordo com a Declaração Universal Sobre a Diversidade Cultural da UNESCO (2002), a diversidade cultural é património comum da humanidade e fator de desenvolvimento das sociedades, sendo que a sua defesa “é um imperativo ético, inseparável do respeito pela dignidade da pessoa humana. Implica o compromisso de respeitar os direitos humanos e as liberdades fundamentais” (UNESCO, 2002, s.p.).

Os conceitos de multiculturalidade e interculturalidade

Os conceitos de multiculturalidade e interculturalidade são indissociáveis, uma vez que a interculturalidade surge no sentido de dar resposta à multiculturalidade das sociedades atuais. Apesar de ambos os conceitos defenderem a igualdade entre culturas diferentes, estes fazem-no de forma diferente. Enquanto o conceito de multiculturalidade se refere à “coexistência de diferentes culturas num mesmo território, sem que se estabelecem relações de contacto entre elas” (Vieira, 2011, p. 7), ou seja, é um conceito que apresenta um carácter descritivo, apontando para a diversidade cultural existente nas sociedades contemporâneas e para uma coexistência pacífica entre elas, o conceito de interculturalidade remete-nos, tal e qual o prefixo “inter” nos indica, para a interação entre uma ou mais culturas, ou seja,

a interculturalidade implica uma postura de abertura e disponibilidade para com o Outro, mas uma aceitação ativa da diversidade na qual a partir do desejo de ultrapassar o medo do desconhecido, a estranheza produzida pela falta de conhecimento seja convertida numa troca enriquecida pelo diálogo, pelo confronto, pelo atrito, mas sobretudo pelo respeito ao Outro enquanto sujeito, pessoa com sentimentos, competências, desejos, dúvidas, necessidades, enfim, dignidade (Bracons, 2018, p. 15).

O conceito de competência intercultural

A competência intercultural é definida por Barrett (2018) como

the set of values, attitudes, skills, knowledge, and understanding that are needed for understanding and respecting people who are perceived to be culturally different from oneself, for interacting and communicating effectively and appropriately with such people, and for establishing positive and constructive relationships with such people (Barrett, 2018, p. 94).

De acordo com o mesmo autor, a competência intercultural resulta da aquisição e desenvolvimento de um conjunto de 14 competências que se encontram divididas em quatro grandes categorias: valores, atitudes, capacidades e conhecimentos e compreensão crítica (Barrett, 2018). É de referir que estas 14 competências foram retiradas do modelo “Competências para uma Cultura da Democracia” (CCD), do qual falaremos mais à frente.

No que se refere aos valores, Barrett (2018) apresenta-nos a valorização da dignidade humana e dos direitos humanos e a valorização da diversidade cultural. Relativamente às atitudes, o autor aponta-nos para a abertura à alteridade cultural e às convicções, visões do mundo e práticas diferentes, para o respeito, para a eficácia pessoal e para a tolerância. No que diz respeito às capacidades, o autor enfatiza as capacidades de análise e de pensamento crítico, as capacidades de escuta e observação, a empatia, a flexibilidade e adaptabilidade e as capacidades linguísticas, comunicativas e plurilingues. Por último, no que se refere aos conhecimentos e compreensão crítica, Barrett aponta-nos para o conhecimento e compreensão crítica de si mesmo, para o conhecimento e compreensão crítica da linguagem e da comunicação e para conhecimento e compreensão crítica de culturas e religiões (Barrett, 2018).

Sensibilizar para a diversidade cultural é um dos pressupostos do desenvolvimento da competência intercultural. No entanto, não nascemos competentes do ponto de vista intercultural, esta competência pode e deve ser desenvolvida ao longo da nossa vida. É aqui que a escola desempenha um papel crucial em promover uma educação que viabilize o desenvolvimento da competência intercultural desde a infância, ou seja, uma educação intercultural.

A Educação Intercultural

Nas sociedades atuais, facilmente verificamos a existência de uma heterogeneidade cultural não só resultado dos crescentes movimentos migratórios, mas também das “desigualdades sociais causadas por desigual distribuição do poder em termos de etnia, género ou pertença a grupo social, religioso ou outro” (Morgado, 2010, p. 4). Isto verifica-se também na escola, que se constitui enquanto espaço de encontros multiculturais e, inerentemente, de relações interculturais. Nesta linha de pensamento, a escola assume-se enquanto local privilegiado para promover uma educação intercultural de qualidade, assegurando o desenvolvimento da competência intercultural das crianças e jovens, para que estes cresçam “a respeitar o *Outro*, a aprender com o *Outro* e a valorizar a riqueza da sua cultura e a do *Outro*” (Bicho, 2012, p. 20).

Em 2006, a UNESCO apresentou três princípios fundamentais que considera ser orientadores da Educação Intercultural:

1. A educação intercultural respeita a identidade cultural de cada aluno, através da oferta de uma educação de qualidade e culturalmente relevante para todos.
2. A educação intercultural promove o conhecimento cultural, as atitudes e as competências necessárias para uma participação ativa na vida em sociedade;
3. A educação intercultural garante a todos os alunos a aquisição de conhecimentos, atitudes e competências que lhes permitam contribuir para o respeito, a compreensão e a solidariedade entre indivíduos, grupos étnicos, sociais e religiosos, bem como nações.

De acordo com os princípios acima explanados, a educação intercultural visa, em primeiro, respeitar a identidade cultural de cada aluno e assegurar-lhe uma educação de qualidade e, em segundo, promover o desenvolvimento de conhecimentos, atitudes e competências que possibilite uma participação ativa na vida em sociedade, alicerçada em valores e atitudes como o respeito, a compreensão e a solidariedade.

Na mesma linha de pensamento, a Direção-Geral da Educação (DGE) entende que a Educação Intercultural:

pretende promover o reconhecimento e a valorização da diversidade como oportunidade e como fonte de aprendizagem para todos, no respeito pela multiculturalidade das sociedades atuais, bem como desenvolver a capacidade de comunicar e incentivar a interação social, criadora de identidades e de sentido de pertença comum à humanidade (DGE, 2013, p.5).

Esta visão é partilhada por Araújo (2008), que nos diz que os principais objetivos da Educação Intercultural passam por:

levar os jovens a conhecer e conviver com a diferença, valorizar capacidades específicas e talentos diversificados, sem requerer de todos exactamente o mesmo, preparar para desempenhos múltiplos, gerir a resolução de problemas e de conflitos, ressaltando valores consensuais das diferentes culturas e promover o conhecimento mútuo, a estima responsável e a cordialidade cívica (p. 59).

Para uma educação intercultural de qualidade, é crucial que a escola e os professores sejam capazes de refletir acerca da diversidade cultural e de se descentrarem dos valores da sua própria cultura “para conseguir olhar a sociedade na perspectiva das minorias” (Araújo, 2008, p. 60).

2.2. A Educação Intercultural no ensino da História e da Geografia

Consideramos que, na atualidade, é essencial desenvolver e promover a Educação Intercultural desde os primeiros anos de vida de cada cidadão, sendo esta crucial na formação das crianças e jovens. Neste sentido, o meio escolar surge como um espaço propício para a mobilização de conhecimentos e para a promoção de uma cidadania interventiva, levando à formação de cidadãos capazes de pensar e agir de forma consciente, solidária e respeitosa perante a diversidade cultural.

Em termos globais, a temática da Educação Intercultural encontra-se inserida, ainda que muitas vezes de forma implícita, em diferentes disciplinas, entre as quais, as disciplinas das Ciências Sociais e as Línguas. As disciplinas das Ciências Sociais, como é o caso da História e da Geografia, bem como do Estudo do Meio, desempenham um papel relevante no que diz respeito à promoção da Educação

Intercultural. Atualmente, vivemos num mundo globalizado, onde é possível encontrar uma multiplicidade de realidades sociais a coexistirem no mesmo espaço. Neste sentido,

a História e Geografia, enquanto disciplinas de olhar social sobre o passado e o presente das manifestações humanas, deverão estar na linha da frente do contributo a dar às novas gerações, inculcando a importância do conhecimento e do respeito para com o outro (Martins & Ferreira, 2011, p. 110).

Neste sentido, e na nossa conceção, o ensino da História e da Geografia, na atualidade, deve apostar na formação pessoal do aluno enquanto cidadão competente do ponto de vista intercultural. De acordo com Martins e Ferreira (2010), este é um desafio que permanece atual para o professor, pois “mais do que gerir o quadro multicultural existente em Portugal, há que apresentar a sensibilidade de compreender a riqueza que a multiplicidade de culturas oferece à interação num mesmo espaço” (Martins & Ferreira, 2011, p. 108). Neste sentido, o professor deve adotar uma pedagogia ativa e interativa, com “uma forte ligação ao real e uma abertura ao meio envolvente” (Ferreira, 2003, p. 62, citado por Martins & Ferreira, 2011, p. 108).

Para que os alunos compreendam o quadro multicultural que existe hoje em Portugal, estes precisam de fundamento histórico e geográfico – os alunos precisam de saber que os movimentos migratórios foram acontecendo desde os primórdios da Humanidade e que se intensificaram a partir do século XIV, sendo que os portugueses tiveram um papel de destaque nesse período. Como nos dizem Martins e Ferreira (2011),

Ao sabermos quem somos, por onde andámos e o que fizemos, estaremos mais bem preparados para apreender os fenómenos de integração e de interação de comunidades estrangeiras no nosso país, sobretudo porque muitas delas têm afinidades históricas com o nosso trajecto cultural e a elas muito devemos nas nossas formas de expressão e de conhecimento (p. 109).

Nesta linha de pensamento, podemos considerar que os conteúdos programáticos das disciplinas de História e Geografia promovem a Educação Intercultural, sendo esta última responsável pela formação de cidadãos, capazes de compreender a diversidade que os rodeia e de comunicar conhecimentos e saberes, bem como valores e sentimentos de empatia e respeito perante o “outro”.

Sensibilizar as crianças e os jovens para a diversidade cultural que os rodeia constitui o primeiro passo para a aquisição e o desenvolvimento da competência intercultural. É primordial que os indivíduos reconheçam a existência de outras culturas para além da deles e adotem atitudes positivas perante as mesmas. Neste sentido, podemos afirmar que a Educação Intercultural, responsável pelo desenvolvimento da competência intercultural, é indissociável da educação para a cidadania, visto que ambas promovem a aquisição de valores essenciais para se viver em sociedade. Assim, a História e a Geografia desempenham, igualmente, um papel de relevo no que diz respeito à educação para a cidadania.

De acordo com Prats (2006, pp. 196-197), podemos entender a importância da educação histórica para a Educação Intercultural e, conseqüentemente, para a educação para a cidadania de acordo com quatro propósitos:

- a educação histórica auxilia na compreensão do presente, guiando os alunos na sua ação enquanto cidadãos, pois “oferece um marco de referência para entender os problemas sociais, para situar a importância dos acontecimentos diários, para usar a informação criticamente e, finalmente, para viver com uma consciência cidadã plena”;
- a educação histórica auxilia as crianças e jovens na construção de um sentido de identidade e de consciência das suas origens culturais, potenciando “uma melhor compreensão daquilo que é distinto, o que equivale a falar de valores de tolerância e de valorização do diferente”;
- a educação histórica auxilia os alunos na compreensão das suas raízes culturais e da herança comum. O autor afirma que “não se pode impor uma cultura padrão ou uniforme em âmbito planetário aos jovens de uma sociedade tão diversa culturalmente como a atual”;
- a educação histórica contribui para conhecimento e a compreensão de outros países e culturas do mundo atual.

Já Roldão (1987, citado por Rolão, 2011), aponta-nos três propósitos para clarificar o papel da disciplina de História na formação das crianças e jovens, sendo que o propósito que mais interessa para o presente trabalho é o último apontado por Roldão. Este último propósito diz-nos que o ensino da História auxilia os alunos no desenvolvimento de uma atitude crítica e reflexiva, ou seja, o ensino da História contribui significativamente para uma educação para a cidadania.

Em última análise, o ensino da História auxilia o aluno a compreender melhor a sua época, com base em factos ocorridos no passado, a si próprio e aos outros. Assim, a História desempenha um papel

fundamental na Educação Intercultural e, conseqüentemente na educação para a cidadania. Tal como refere Proença (1992, p. 92, citado por Rolão, 2011, p. 16),

através do estudo da História o aluno pode adquirir o domínio de métodos de análise de situações. (...) O confronto de diferentes civilizações, culturas e mentalidades permite desenvolver nos alunos perspectivas relativizantes e abrir caminho a atitudes de tolerância face a formas de pensar e de agir diferentes da sua.

No que se refere à disciplina de Geografia, podemos afirmar que também esta contribui para a educação para a cidadania, capacitando os alunos para que estes consigam dar resposta aos desafios do século XXI. Este é um pressuposto da educação geográfica, que podemos facilmente identificar no documento *International Charter on Geographical Education* (International Geographical Union, 2016). A carta sublinha a importância da Geografia para a educação, uma vez que esta permite que os indivíduos compreendam as formas físicas e as paisagens da superfície terrestre; a distribuição da ocupação humana pelo espaço e, conseqüentemente, as interações entre o ser humano e a superfície terrestre; as diferentes culturas e sociedades que habitam a superfície terrestre e as relações entre elas; entre outros. Assim, podemos afirmar que a Geografia constitui uma área crucial para a compreensão das diferentes problemáticas atuais do planeta Terra, promovendo uma maior consciencialização das conseqüências das ações humanas no ambiente natural e face a outras sociedades e culturas. Desta forma, observa-se que os conteúdos programáticos da disciplina de Geografia estão intrinsecamente ligados a uma educação para a cidadania e que a educação geográfica é essencial na formação cidadã das crianças e jovens, para que estes sejam dotados de conhecimentos e competências, adotando práticas responsáveis que contribuam para a sustentabilidade do planeta e das gerações futuras e atitudes de respeito e apreço perante a diversidade cultural existente nas sociedades atuais.

No contexto da Educação Intercultural, a Geografia desempenha um papel relevante, pois a educação geográfica passa por promover “atitudes e valores que conduzem ao respeito e aceitação pela diferença, contribuindo para o enriquecimento cultural e contrariando os comportamentos de exclusão” (Pereira, 2004, s.p.).

Nomeadamente, o documento *International Declaration on Geographical Education for Cultural Diversity* (International Geographical Union, 2000) sublinha que a educação geográfica oferece bases para desenvolver a capacidade de ser solidário e defender os direitos humanos, a capacidade de compreender, aceitar e apreciar a diversidade cultural, a capacidade de empatia e de crítica de pontos

de vista alternativos sobre diferentes condições sociais, a capacidade de agir enquanto cidadão ativo, informado e consciente, entre outros. A educação geográfica promove a compreensão, a tolerância e a solidariedade entre todas as culturas, o que contribui para que a diversidade cultural não seja um fator de exclusão.

De acordo com Pereira (2004), o ensino da Geografia

tem um papel significativo na educação de todos os alunos, uma vez que lhes permite a obtenção de uma perspectiva e de uma consciência global, na medida em que os leva a aperceberem-se dos problemas internacionais e multiculturais, dando-lhes, ao mesmo tempo, as ferramentas necessárias para a sua compreensão (s. p.).

O mesmo autor refere que a educação geográfica pode contribuir significativamente para a Educação Intercultural. Para que este contributo se efetive, o professor de Geografia

deve promover atitudes e valores conducentes a respeitar os direitos de todos à igualdade, conduzir o ensino da disciplina para uma abordagem menos etnocêntrica, proporcionar o desenvolvimento de novas atitudes, com destaque para a comunicação com os outros e a aceitação e valorização daquele que é diferente (Pereira, 2004, s.p.).

Em suma, considerámos que a História e a Geografia são duas disciplinas que têm todo o potencial para promover uma educação intercultural de qualidade, viabilizando o desenvolvimento de competências por parte dos alunos “que lhes permitam interagir e viver em sociedades, marcadamente multiculturais e os capacitem para lidar com a “diferença”.” (Borges & Silva, s.d., p.1) . Como nos aponta Maia (2018):

Queremos, sim, um ensino da História e da Geografia que eduque para a convivência e entendimento entre grupos e entre indivíduos colocando em destaque a igualdade, a dignidade e a racionalidade de todas as culturas e aponte para os desafios futuros de toda a Humanidade (p. 62).

2.3. Cidadania e competências essenciais de formação cidadã

Uma vez que este projeto se relaciona com a ideia mais ampla de desenvolvimento da cidadania dos alunos relacionada com a Educação Intercultural, torna-se importante definir o conceito de cidadania.

O conceito de cidadania pode ser entendido como “conjunto de direitos e deveres do indivíduo que pertence a uma determinada comunidade, que passa a designar-se cidadão” (Martins & Mogarro, 2010, p. 187). Assim, é possível afirmar que um cidadão “é um indivíduo que usufrui de direitos na sociedade que devem ser assegurados e respeitados, mas que também tem deveres perante a mesma que tem a obrigação de cumprir” (Cabral, 2021, p. 95). No entanto, Martins e Mogarro (2010) alertam-nos para o facto desta ideia acerca do conceito de cidadania ter vindo a sofrer alterações, pois alguns autores “ênfatizam também a participação cívica, cultural e política (na forma de voluntariado, associativismo), como dimensões inerentes ao conceito de cidadania e à necessidade de promoção de uma cultura de responsabilidade individual e social” (p. 187). Assim, e nesta linha de pensamento, têm surgido perspectivas que diferenciam cidadania passiva de cidadania ativa. A primeira está associada ao direito ao voto, ao acesso à educação e ao dever de pagar impostos e cumprir as leis. Já a segunda pode ser entendida em simultâneo como o direito e o dever de participar na vida social e política da comunidade (Martins & Mogarro, 2010). De acordo com os autores Ytarte, Moreno e Hipólito, a cidadania pode ser entendida como a ação social de cada cidadão na comunidade, de forma autónoma e em conformidade com os seus direitos e deveres (Ytarte, Moreno & Hipólito, 2016, citado por Cabral, 2021).

Ora, assumindo que as crianças e os jovens são também eles cidadãos em formação, a escola surge, assim, como um local propício para o desenvolvimento de uma cidadania ativa e responsável. De acordo com Vasconcelos (2007), a escola “fornece um horizonte mais amplo no qual a criança ou o jovem inscrevem as suas vidas. Daí a importância de uma educação da responsabilidade e do compromisso e, decorrentemente, a necessidade do compromisso social” (p. 111). De acordo com a mesma autora, a escola surge como um “*locus* fundamental de educação para a cidadania” (p. 111).

Relacionando-se a educação para a cidadania com a educação intercultural, o autor Oliveira-Martins (1992), citado por Vasconcelos (2007), diz-nos que a escola “deve proporcionar a “cultura do outro” como “necessidade de compreensão de singularidades e diferenças”” (p. 111). Na mesma linha de pensamento, Vasconcelos (2007) acrescenta que a escola tem o papel de desenvolver nas crianças e jovens “a responsabilidade pessoal e comunitária, o conhecimento rigoroso e metódico da vida e das coisas e a compreensão de culturas, de nações, do mundo” (p. 111). Corroborando as ideias apresentadas por Oliveira-Martins (1992), citado por Vasconcelos (2007), e por Vasconcelos (2007),

Banks defende que a educação para a cidadania tem o papel de assegurar aos alunos “igualdade cívica, reconhecimento cultural e validação” (Banks, 2009, citado por Cabral, 2021, p. 97), pois estes três aspetos revelam-se cruciais para que os alunos compreendam a importância dos direitos e valores humanos.

De acordo com Araújo (2008), educar para a cidadania passa por promover a consciencialização da relação recíproca que existe entre os direitos e os deveres do cidadão. Para a mesma autora, o grande objetivo da educação para a cidadania “é a participação responsável e consciente dos cidadãos na vida pública do país, quer através dos processos de representação política, quer através do empenho nas instituições da sociedade civil, e com compromissos nos princípios e valores essenciais da democracia” (Araújo, 2008, p. 89).

Ora, esta participação responsável obriga ao desenvolvimento de um conjunto de competências por parte do cidadão em formação. E é aqui, “neste processo de aprendizagem, aquisição e desenvolvimento de competências cívicas (...) que se designa por educação para a cidadania.” (Araújo, 2008, p. 90), que a escola surge como um local propício

para a promoção da educação para a cidadania e para a formação de futuros cidadãos que participem activamente e de modo crítico na construção de uma sociedade mais justa e solidária, colocando como valores fundamentais a democracia, os direitos humanos, a tolerância (Araújo, 2008, p. 89).

Esta perspetiva de cidadania, enquanto exercício de participação interventiva na sociedade pautado por valores humanos, é corroborada pela DGE (2013) que nos diz o seguinte:

a cidadania traduz-se numa atitude e num comportamento, num modo de estar em sociedade que tem como referência os direitos humanos, nomeadamente os valores da igualdade, da democracia e da justiça social (p. 1).

Assim, é importante que os contextos escolares dinamizem situações e experiências de aprendizagem que promovam a aquisição e o desenvolvimento de competências essenciais de formação cidadã. De acordo com a “Recomendação do Conselho de 22 de maio de 2018 sobre as Competências Essenciais para a Aprendizagem ao Longo da Vida”,

as competências de cidadania são a capacidade de agir como cidadãos responsáveis e de participar plenamente na vida social e cívica, com base na compreensão dos conceitos e estruturas sociais, económicos, jurídicos e políticos, assim como da evolução e da sustentabilidade mundiais (Conselho da União Europeia, 2018, p. 10).

No panorama educativo português, o documento de referência “Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania” (Monteiro, 2017) identifica como competências essenciais de formação cidadã, as competências presentes no modelo das CCD. Este modelo, elaborado pelo Conselho da Europa, em 2016, identifica 20 “competências indispensáveis para os alunos se tornarem efetivamente cidadãos participativos” (Barrett, 2017, p. 15), agrupando-as em quatro grandes categorias: valores, atitudes, capacidades e conhecimentos e compreensão crítica.

A figura 2 que se segue apresenta as 20 competências incluídas no modelo das CCD, competências essas que são essenciais para a formação de cidadãos participativos e eficazes, capazes de viver em paz uns com os outros, em igualdade e em sociedades democráticas multiculturais (Barrett, 2017):

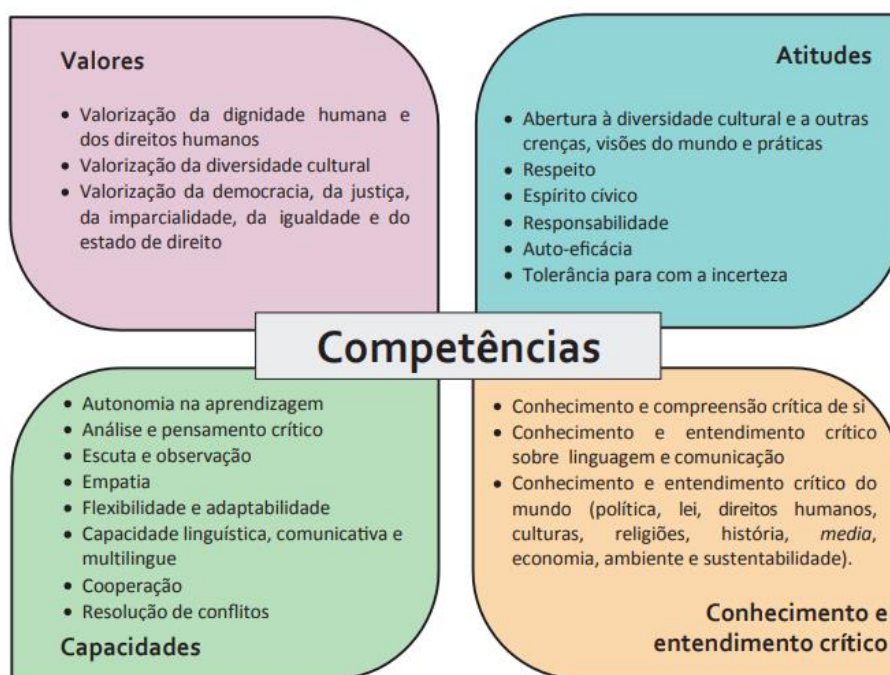


Figura 2 – Modelo das Competências para a Cultura Democrática.

Fonte: <https://rm.coe.int/rfcdc-por-volume-1/1680a34ab8>

Como já referimos, a educação para a cidadania está intrinsecamente ligada à Educação Intercultural, uma vez que a segunda

visa, não só, estimular a inter-relação, a compreensão e o respeito entre os alunos de variadas origens étnicas, raciais, culturais, religiosas e socioeconómicas mas, principalmente, prepara futuros cidadãos interessados na promoção da justiça social e na eliminação da exclusão em todas as suas formas. (Araújo, 2008, p. 72).

Assim, a Educação Intercultural surge como “resposta pedagógica à exigência actual de preparar futuros cidadãos, tendo em vista o seu desenvolvimento, numa sociedade pluralista e culturalmente diversificada” (Araújo, 2008, p. 72).

CAPÍTULO III: METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO E INTERVENÇÃO

Neste capítulo, apresentamos a metodologia seguida na nossa intervenção pedagógica e investigativa. A metodologia de investigação baseou-se na investigação-ação e a metodologia de intervenção baseou-se num processo de ensino-aprendizagem orientado pelo construtivismo, no qual o aluno desempenha um papel ativo no processo de construção de conhecimento.

Desta forma, e tendo em consideração o tema do presente projeto de intervenção pedagógica, foram implementadas atividades que promovessem a Educação Intercultural, sendo que estas foram adaptadas aos interesses dos alunos, nomeadamente no caso do 1.º CEB, e também aos conteúdos programáticos, nomeadamente no que diz respeito ao 2.º CEB. Com as atividades desenvolvidas, procurámos sempre atender aos interesses e necessidades dos alunos, bem como explorar as suas ideias prévias, com o intuito de os ajudar a aprofundar os seus conhecimentos.

Ainda na mesma linha de pensamento, procurou-se, igualmente, que os alunos desempenhassem um papel ativo no processo de ensino-aprendizagem, sendo eles o principal agente na construção de conhecimento. Já o papel da professora estagiária passou por ser o de mediadora do processo de ensino-aprendizagem. Neste sentido, assumimos uma atitude de investigação-ação ao longo do projeto de intervenção, atitude esta que privilegiou a pesquisa e a reflexão enquanto elementos centrais da nossa pedagogia. Em suma, a nossa escolha pela abordagem construtivista residiu na nossa conceção de que partindo desta abordagem, na qual o aluno tem a oportunidade de construir o seu próprio conhecimento e há um envolvimento ativo por parte do mesmo, é possível promover aprendizagens significativas, bem como o desenvolvimento de diversas competências transversais.

No que diz respeito às técnicas e instrumentos de recolha de dados e de avaliação, foram utilizados os seguintes:

- Técnicas de observação e reflexão: Tiveram como base a observação direta e participante, bem como o diário de bordo reflexivo e as notas de campo;
- Instrumentos de recolha de dados: Foram realizadas diversas atividades como ficha de levantamento de conceções prévias (no caso do 1.º CEB), fichas de trabalho, trabalhos de grupo elaborados pelos alunos no âmbito do desenvolvimento do projeto, entre outros.
- Instrumentos avaliativos: Foi aplicado um inquérito por questionário aos alunos do 1.º CEB no final do projeto de intervenção, com o objetivo de avaliar o mesmo. Já no caso do 2.º CEB, foram

aplicados vários inquéritos por questionário no final de cada sessão do projeto, com o objetivo de avaliar as atividades desenvolvidas em cada sessão.

O quadro 1 visa articular os objetivos do projeto com as técnicas e instrumentos de recolha de dados utilizados:

Objetivos do projeto	Técnicas e instrumentos de recolha de dados
Compreender de que forma é que os alunos do 1.º e 2.º CEB desenvolvem a sua cidadania partindo da abordagem de conteúdos sobre interculturalidade.	- Observação direta e participante da postura dos alunos ao longo das sessões do projeto; - Notas de campo e diário de bordo reflexivo; - Inquéritos por questionário.
Discutir a importância da Geografia e da História para a promoção da Educação Intercultural.	- Revisão da literatura; - Observação direta e participante da postura dos alunos ao longo das sessões do projeto.

Quadro 1 – Relação entre os objetivos do projeto e as técnicas e instrumentos de recolha de dados utilizados.

Fonte: Autoria própria.

Acresce ainda que no sentido de operacionalizar o objetivo “Compreender de que forma é que os alunos do 1.º e 2.º CEB desenvolvem a sua cidadania partindo da abordagem de conteúdos sobre interculturalidade”, foi utilizado o modelo das CCD para verificar se as sessões desenvolvidas no âmbito do projeto promoveram a aquisição de competências de formação cidadã por parte dos alunos e, consequentemente, o desenvolvimento da sua cidadania.

3.1. A investigação-ação

A metodologia investigativa subjacente ao presente projeto de intervenção baseou-se na metodologia de investigação-ação, na qual o professor assume o papel de investigador, assumindo um caráter reflexivo acerca da sua prática pedagógica. A investigação-ação pode ser entendida como uma metodologia à qual o professor recorre no sentido de melhorar a sua prática pedagógica, adaptando-a aos contextos em que está inserido. O professor deve, por isso, fazer uma atividade investigativa, procurando ter um olhar crítico e reflexivo acerca da sua prática pedagógica, no sentido de a poder reformular e melhorá-la. Ou seja, esta metodologia está ao serviço da melhoria das práticas pedagógicas, do desenvolvimento profissional do professor e da aprendizagem dos alunos. Este pressuposto é defendido por Latorre, que define investigação-ação como “indagação prática feita pelos professores (...) com o intuito de melhorar a prática educativa, através de ciclos de acção e reflexão” (Latorre, 2004, citado por Silva, 2011, p. 4). A metodologia de investigação-ação é, então, um processo cíclico, que compreende uma tríade de ação-reflexão-ação, estando ao serviço da melhoria das práticas educativas (Oliveira da Fonseca, 2012).

Silva (2011), defende que o professor deve “aliar teoria e prática, experiência e reflexão, acção e pensamento” (Silva, 2011, p. 119) no quotidiano da sua prática docente e, desta forma, orientar, corrigir e avaliar o seu trabalho. Assim, e tendo em vista o desenvolvimento profissional do professor, este deve refletir acerca das suas teorias, das suas práticas e dos seus contextos. A atitude reflexiva na carreira docente é de grande importância, pois o ensino é uma atividade que não se caracteriza como algo estanque no tempo, mas sim como algo único e que está sujeito a mudanças e transformações derivadas aos tempos em que vivemos, fortemente marcados pelo rápido avanço científico e tecnológico. Assim, a reflexão na prática docente, bem como a investigação-ação, surgem como uma solução para dar resposta aos desafios da escola atual, levando a que o professor se possa tornar consciente das suas práticas e possa “formar um conhecimento teórico a partir da prática” (Silva, 2011, p. 122).

Na metodologia de investigação-ação, o investigador recorre a um conjunto de técnicas e de instrumentos de recolha de informação para poder refletir e avaliar a sua ação, tendo como objetivo reformulá-la, se necessário. Deste conjunto de técnicas e instrumentos, destacamos os seguintes: a observação participante, os inquéritos por questionário e a análise documental.

A observação participante implica que o investigador se envolva diretamente com as pessoas e acontecimentos em estudo, tornando-o “um conhecedor mais profundo da realidade que está a observar” (Oliveira da Fonseca, 2012, p. 25). As notas de campo e o diário de bordo reflexivo redigidos a partir da observação participante permitem “recolher observações, reflexões, interpretações, hipóteses e

explicações de ocorrências” (Oliveira da Fonseca, 2012, p. 25) e ajudam “o investigador a desenvolver o seu pensamento crítico” (Oliveira da Fonseca, 2012, p. 25) e, conseqüentemente, a analisar a informação recolhida.

No que diz respeito ao questionário, este corresponde a um “conjunto de perguntas sobre determinado assunto ou problema em estudo, cujas respostas são apresentadas por escrito e permite obter informação básica ou avaliar o efeito de uma intervenção” (Oliveira da Fonseca, 2012, p. 25). No campo educativo, os questionários tornam-se relevantes para o professor, uma vez que lhe fornecem informações segundo o ponto de vista do inquirido acerca de, por exemplo, uma determinada prática ou metodologia pedagógica, permitindo “recolher dados sobre acontecimentos e aspetos subjetivos das pessoas, não diretamente observados, como crenças, atitudes, opiniões, valores ou conhecimentos” (Oliveira da Fonseca, 2012, p. 25).

Por último, no que se refere à análise documental, esta técnica também se torna relevante no campo educativo, uma vez que permite ao professor obter variadas informações acerca dos seus alunos e das suas potencialidades e dificuldades, no sentido de melhorar a sua prática pedagógica.

Em suma, a investigação-ação procura “tornar profissionais reflexivos, intervenientes e interacionistas nos contextos em que se inserem, dando origem a práticas pertinentes, oportunas e adaptadas às situações com as quais trabalham, cujo objetivo é promover a mudança social.” (Oliveira da Fonseca, 2012, p. 27).

3.2. O construtivismo

Durante vários anos, vigorou, nas escolas portuguesas, o ensino tradicional que assenta “numa lógica do professor como detentor do verdadeiro conhecimento cabendo aos alunos (...) receber as mensagens e regurgitá-las corretamente em testes escritos” (Barca, 2004, pp. 131-132). Neste sentido, os paradigmas educacionais tradicionais assentam em práticas expositivas, nas quais o professor desempenha o papel principal no processo de ensino e aprendizagem em detrimento do papel do aluno. Atualmente, no seio dos “profissionais ligados à Educação, este modelo de aula expositiva não é já considerado pedagogicamente correto, embora haja indícios de ser ainda largamente praticado.” (Barca, 2004, p. 132).

Esta conceção do processo de ensino-aprendizagem assente em práticas de transmissão e instrução mostrou-se insuficiente com o trabalho de Piaget e Vygotsky acerca do construtivismo (Morais, 2007).

Quando falamos no construtivismo enquanto método de ensino e aprendizagem, surge-nos o primeiro pressuposto no qual a perspectiva construtivista se baseia: o aluno é visto como o principal agente no processo de construção de conhecimento, na medida em que este assume um papel ativo e participativo no processo de ensino e aprendizagem. No entanto, apesar de o aluno desempenhar o papel principal no processo de ensino e aprendizagem, o papel do professor não é desvalorizado. O professor surge como mediador desse processo: o professor desempenha um papel crucial na planificação e desenvolvimento de tarefas e atividades “diversificadas e intelectualmente desafiadoras” (Barca, 2004, p. 133) que propiciem aprendizagens significativas aos alunos. De acordo com Barca (2004), é importante que o professor, na planificação das suas aulas, tenha em consideração os seguintes pontos:

- O levantamento das ideias prévias dos alunos é o ponto de partida para estruturar o processo de construção de conhecimento;
- As tarefas propostas devem constituir um desafio cognitivo adequado aos alunos em questão e, simultaneamente, devem ser adequadas ao desenvolvimento das competências em foco;
- As tarefas propostas devem ser integradas em situações de aprendizagem diversificadas;
- A avaliação privilegiada deve ter um carácter contínuo e qualitativo, em termos de progressão da aprendizagem.

Como mediador e facilitador da aprendizagem, o professor vai intervindo no processo de construção de conhecimento dos alunos, procurando ajustar as atividades propostas às necessidades, potencialidades e interesses de cada aluno, objetivando o sucesso educativo de todos os alunos. Assim, a perspectiva construtivista rompe com os paradigmas tradicionais que consideravam uma turma como um todo, não atendendo às especificidades de cada aluno (Morais, 2007). Neste sentido, o levantamento das concepções prévias é fundamental, pois permite ao professor conhecer os seus alunos e saber se os conhecimentos que eles apresentam sobre determinado conteúdo são “mais ou menos elaborados, mais ou menos coerentes e, sobretudo, mais ou menos pertinentes, mais ou menos adequados ou inadequados em relação ao dito conteúdo” (Miras, 2001, p. 59). Por outro lado, é a partir dos conhecimentos prévios que os alunos vão construir novas aprendizagens e atribuir significado às informações que lhes vão sendo apresentadas. Esta concepção é corroborada por Coll (1990, citado por Miras, 2001):

quando o aluno se depara com um novo conteúdo a aprender, fá-lo sempre munido de uma série de conceitos, concepções, representações e conhecimentos adquiridos no decurso de

experiências anteriores, que utiliza como instrumentos de leitura e interpretação e que, em boa parte, vão determinar as informações a selecionar, a forma de as organizar e o tipo de relações que vai estabelecer entre elas (pp. 57-58).

Outro pressuposto do paradigma construtivista é a cooperação e o confronto de ideias em sala de aula, ou seja, apesar de o aluno ser o agente da sua própria formação, este não a realiza de modo solitário, o professor e os colegas de turma são também essenciais para o processo de ensino e aprendizagem. Assim, numa abordagem construtivista é essencial permitir o diálogo e a troca de ideias e experiências, entre professor-aluno e aluno-aluno. Para Santos (2008, s.p., citado por Santos, 2014, p. 26),

a interação social no processo de aprendizagem deve-se concretizar em sala de aula através do estímulo para que os alunos troquem ideias e opiniões. (...) No momento em que um aluno ouve a opinião de um colega e reflete sobre o que ele diz, ele tem a oportunidade de ratificar ou retificar sua opinião, através de uma síntese dialética, necessária a todo conhecimento consistente.

Neste sentido, no que diz respeito às sessões desenvolvidas em ambos os contextos de intervenção, procurámos planificar as mesmas segundo o método construtivista. Assim, procurámos sempre planificar atividades e tarefas que partissem dos conhecimentos prévios dos alunos, que incentivassem a troca e o confronto de ideias e perspetivas, que desenvolvessem a sua autonomia e criatividade e que atendessem às suas necessidades e interesses.

De salientar, contudo, que na comunidade científica começa a existir algumas críticas ao modelo construtivista e tentativas de afirmação de um novo modelo – o do realismo social (Béneker, 2018).

CAPÍTULO IV: IMPLEMENTAÇÃO DAS ATIVIDADES

O presente capítulo tem como principal objetivo descrever as atividades desenvolvidas no âmbito do presente projeto, quer em contexto de 1.º CEB, como em contexto de 2.º CEB. Da mesma forma, este capítulo pretende facultar uma contextualização para uma melhor leitura dos capítulos V – Análise e discussão dos dados e VI – Conclusões finais, limitações e recomendações.

No que diz respeito ao 1.º CEB foram desenvolvidas sete sessões e, relativamente ao contexto de 2.º CEB, foram desenvolvidas oito sessões.

4.1. Descrição das atividades desenvolvidas no 1.º CEB

A primeira sessão iniciou-se com a leitura e exploração de alguns poemas presentes na obra “Tantos meninos diferentes e todos surpreendentes” de Maria Teresa Maia Gonzalez. Primeiro, começámos por analisar a capa e o título do livro. Este primeiro momento, de pré-leitura, visava ativar os conhecimentos prévios dos alunos e antecipar possíveis significados presentes nos poemas, desenvolvendo no aluno uma atitude ativa e reflexiva e despertando o seu interesse pela obra. Os poemas lidos foram os seguintes: “Tantos meninos diferentes!”, “Os meninos esquimós”, “O meu amigo indiano”, “Li” e “A menina cigana”. Para realizar a leitura dos poemas foram selecionados cinco alunos que puderam ler o poema para a turma. A utilização desta estratégia pretendia conferir um papel ativo aos alunos e, simultaneamente, captar a sua atenção bem como a dos colegas. Após a leitura de cada poema, realizou-se um momento de pós-leitura, no qual os alunos recontaram o poema por palavras suas e foram explicitados alguns vocábulos desconhecidos. Depois da leitura de todos os poemas, foi colocada a seguinte pergunta aos alunos “Os meninos dos poemas que acabámos de ouvir são diferentes ou iguais?”. Os alunos responderam que os meninos eram muito diferentes. Quando foram questionados se existiam igualdades entre os meninos dos poemas, os alunos responderam que não. Apesar de não constar na planificação da aula, considerou-se pertinente registar no quadro as respostas dos alunos relativamente às diferenças entre os meninos dos poemas. Os registos basearam-se nas seguintes afirmações dos alunos: “A Li é chinesa. Nasceu na China.”; “Os esquimós vivem no gelo.”; “A cor do cabelo é diferente.”; “A cor da pele também é diferente e a cor dos olhos também.”; “A Oriana é cigana.”; “Falam línguas diferentes da nossa.”; “As roupas que usam são diferentes”.

De seguida, colocou-se a seguinte questão: “E aqui dentro da sala? Somos todos iguais?”. Os alunos responderam que não. Neste momento, um aluno especificou “O aluno A é diferente de nós.”, referindo-

se a um aluno de nacionalidade brasileira que entrou para a turma no início de novembro. Foi questionado o porquê daquela afirmação, tendo ele respondido “Nós somos portugueses e ele é brasileiro.”. Perante esta situação, foi pedido ao aluno que olhasse para a colega de mesa, perguntando-lhe: “A aluna G é portuguesa, tal como tu. Mas vocês serão iguais ou diferentes?”. O aluno respondeu que não era igual à colega do lado.

Após este momento, passámos ao jogo “Todos diferentes, mas todos iguais”. Neste jogo, foram formados pares e cada par teve de encontrar uma diferença e semelhança entre si e, posteriormente, as diferenças e semelhanças encontradas foram partilhadas com a turma. As diferenças e semelhanças apresentadas pelos alunos relacionaram-se, essencialmente, com o sexo e características físicas, como a cor do cabelo ou a cor dos olhos. Após o jogo, os alunos chegaram à conclusão de que todos reuniam diferenças e semelhanças. Quando questionados se a diferença era algo positivo ou negativo, os alunos responderam “Algo positivo.”. As justificações dadas pelos alunos foram: “Se fôssemos todos iguais, não sabíamos quem era quem.” e “Ser diferente é bom, porque se fôssemos todos iguais não tinha piada nenhuma.”.

Posteriormente, os alunos procederam à realização do seu bilhete de identificação (anexo 1), no qual tinham de indicar nome, data de nascimento, nacionalidade, sexo, altura, algo que gostavam e algo que não gostavam. Tinham, ainda, de fazer o seu autorretrato (figura 3). Para fazer o autorretrato, os alunos utilizaram um pequeno espelho para observarem o seu rosto. Para saberem a sua altura, cada aluno foi medido recorrendo a uma fita métrica.



Figura 3 – Exemplos de bilhetes de identificação elaborados pelos alunos.

Após todos os alunos terem terminado o seu bilhete de identificação e de concluírem que todos dentro da sala eram diferentes entre si, passámos à análise do 1.º Artigo da Declaração Universal dos Direitos Humanos (anexo 2). Para tal, foi pedido a uma aluna que lesse a artigo e foi colocada a questão que se segue: “Se somos todos diferentes, porquê que o artigo nos diz que nascemos todos iguais?”. Apesar de

o próprio artigo referir que todos os seres humanos nascem iguais em direitos, os alunos tiveram dificuldades em compreender essa informação. Os alunos referiram o seguinte: “Algumas pessoas têm o mesmo nome.” e “Todas as pessoas nascem bebés, depois são crianças, adolescentes e adultos.”. Um dos alunos mencionou “Todos somos pessoas.”. Como foi constatado que os alunos estavam com dificuldades, enfatizámos a resposta “Todos somos pessoas.” e referimos que todos temos os mesmos direitos apesar das nossas diferenças. A partir daqui os alunos começaram a referir os direitos que consideravam mais importantes: “Ser feliz.”; “Ter uma casa.”; “Ir à escola.”; “Ter pais.”; “Ser respeitado.”; “Ter direito a chorar.”; “Ter direito a brincar.” e “Ter carinho.”. As igualdades foram também registadas no quadro para fazer uma comparação com as diferenças encontradas (figura 4).

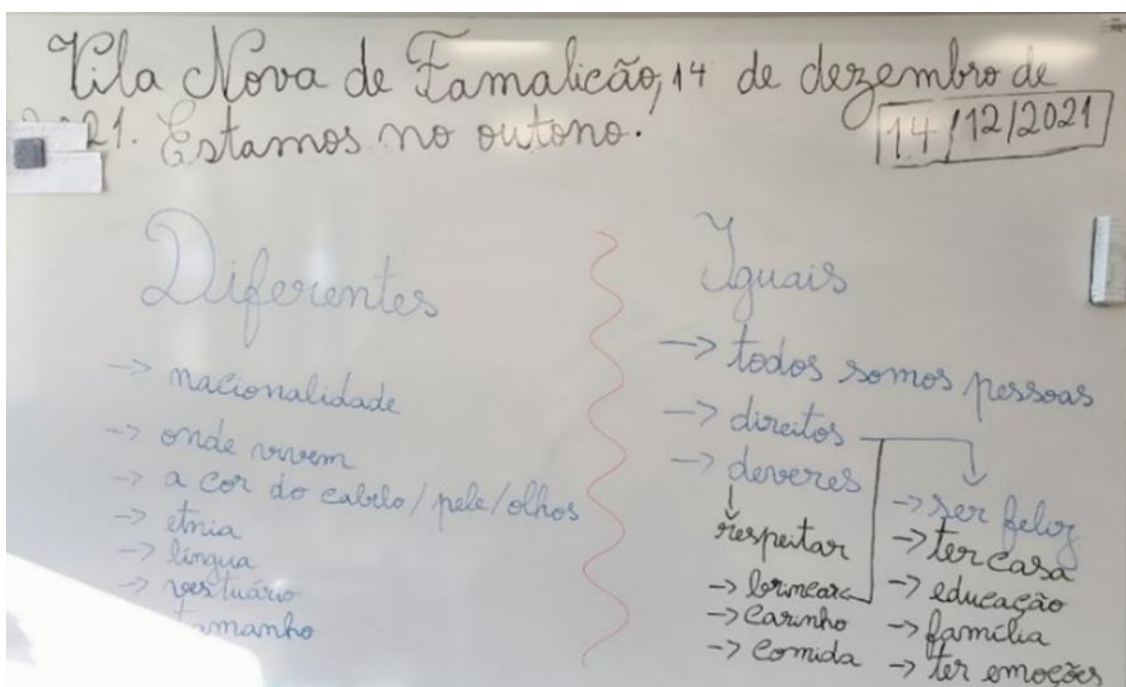


Figura 4 – Registo das ideias apresentadas pelos alunos no quadro.

Em suma, considerámos que as atividades desenvolvidas nesta primeira sessão foram adequadas para que os alunos alcançassem os objetivos definidos para a mesma. Nomeadamente, através da exploração dos poemas e da realização do jogo, os alunos foram capazes de reconhecer a existência de diferenças físicas e culturais entre pessoas e de elencá-las. Quando confrontados com a questão “Será que as diferenças são algo positivo ou negativo?”, os alunos demonstraram, através das suas respostas, valorizar as diferenças e a diversidade enquanto elementos enriquecedores, atribuindo-lhes um carácter positivo. A realização do bilhete de identificação e também do jogo foram importantes para que os alunos pudessem construir e tomar consciência da sua identidade. E, por último, os alunos foram capazes de

reconhecer que todos os seres humanos têm os mesmos direitos, independentemente das diferenças encontradas entre si, sendo capazes de listar aqueles que consideram ser mais importantes.

A segunda sessão teve como principal objetivo aferir as concepções prévias dos alunos no que diz respeito ao conhecimento relativo ao conceito de cultura e a aspetos culturais de Portugal e de outros países. Optámos, assim, por realizar uma ficha de levantamento de concepções prévias (anexo 3). De notar que não houve qualquer tipo de diálogo com a turma no momento antecedente a esta tarefa ou em sessões anteriores. O objetivo da ficha de levantamento de concepções prévias passava por averiguar os conhecimentos dos alunos em relação às temáticas a serem trabalhadas, no sentido de preparar as sessões subsequentes de modo a potenciar aprendizagens significativas e colmatar as dificuldades evidenciadas pelos alunos. Durante a realização da ficha de levantamento de concepções prévias, os alunos evidenciaram muitas dificuldades e mostraram-se muito preocupados por desconhecerem a palavra “cultura”. Assim, a realização da ficha de levantamento de concepções prévias foi de extrema importância para preparar a terceira sessão.

Os objetivos da terceira sessão foram definidos com base nos dados recolhidos através da ficha de levantamento de concepções prévias. Assim, pretendia-se que os alunos, através das atividades desenvolvidas, fossem capazes de:

- Compreender o conceito de cultura;
- Reconhecer a existência de diferentes etnias e culturas na sua comunidade;
- Identificar aspetos e características da sua cultura;
- Reconhecer a existência de fluxos de migratórios humanos enquanto fator de diversificação étnico-cultural das sociedades atuais.

A sessão iniciou-se com uma revisão das temáticas abordadas na primeira sessão, nomeadamente acerca do conceito de diversidade. De seguida, passou-se à exploração do conceito de cultura. Para tal, foi utilizada uma apresentação em *PowerPoint* (anexo 4) que mostrava as principais respostas dadas pelos alunos à questão número um da ficha de levantamento de concepções prévias – “Explica, por palavras tuas, o que entendes por “cultura”.” Em grande grupo, analisámos as respostas dadas pelos alunos, tendo sido explicado que a palavra “cultura” podia ter diferentes significados. Explorámos, assim, o conceito de cultura no que se refere à agricultura, ou seja, cultura enquanto ato de cultivar ou enquanto terreno cultivado. Explorou-se, também, o conceito de cultura no que diz respeito à arte, ou seja, cultura enquanto conjunto de instituições e/ou atividades de produção, criação e divulgação das artes e das ciências humanas. Por último, explorámos o conceito de cultura enquanto conjunto de tradições, de

costumes, de crenças, de valores, de manifestações artísticas e de outras características que distinguem uma sociedade.

Depois de apresentado e explorado o conceito de cultura, foi pedido aos alunos que referissem alguns aspetos que conhecessem da cultura portuguesa. Os alunos começaram por mencionar essencialmente pratos gastronómicos típicos portugueses. Quando questionados se conheciam alguma festa ou alguma tradição típica de Portugal, um dos alunos mencionou o Carnaval. Como os alunos apresentaram algumas dificuldades, considerou-se pertinente projetar o *slide* do *PowerPoint* (anexo 4) que continha algumas imagens relativas a aspetos culturais de Portugal, para que os alunos pudessem identificá-los. No entanto, a maioria dos alunos mostrou não conhecer alguns elementos presentes no *slide*, tais como: o fado, o rancho folclórico, as festas dos Santos Populares, os lenços dos namorados e os Caretos de Podence. Neste sentido, foi necessário fazer uma breve explicação acerca de cada um dos elementos. Nomeadamente, colocámos a tocar o fado “Lisboa, menina e moça” de Carlos do Carmo, o que gerou um momento muito agradável na turma, pois os alunos mostraram-se motivados e entusiasmados, tentando acompanhar a letra.

Após terem sido explorados alguns elementos culturais de Portugal, procedeu-se à exploração de aspetos culturais do Brasil. Os aspetos explorados foram os seguintes: a gastronomia típica do Brasil, a capoeira, o samba e as pinturas corporais utilizadas pelos povos indígenas. Em semelhança ao que aconteceu com o fado, os alunos tiveram também a oportunidade de ouvir um samba intitulado “Deixa acontecer naturalmente” do Grupo Revelação. Este momento de exploração de aspetos culturais do Brasil, revelou-se muito estimulante para o aluno de nacionalidade brasileira, pois este mostrou-se mais interessado e participativo do que o habitual, querendo partilhar com os colegas os seus conhecimentos acerca da sua cultura. Também os alunos de nacionalidade portuguesa se mostraram muito entusiasmados e curiosos em saber mais acerca do país de origem do colega, revelando atitudes de respeito e de aceitação perante uma outra cultura.

De seguida, no sentido de sensibilizar os alunos para a diversidade étnico-cultural presente em Portugal, foram colocadas as seguintes questões: “Acham que em Portugal vivem cidadãos de culturas diferentes? Conhecem alguém? De que nacionalidade?”. Alguns alunos afirmaram conhecer cidadãos de nacionalidades estrangeiras a viver em Portugal, identificando as nacionalidades chinesa, brasileira e mexicana. Imediatamente, passou-se para a realização de uma ficha de trabalho acerca das principais comunidades de imigrantes em Portugal (anexo 5). A primeira questão levantou muitas dúvidas nos alunos, não só pelo facto de alguns não conhecerem o significado da palavra “imigrantes”, mas revelando

também que estes ainda não estão sensibilizados para a temática das migrações. Assim, foi primordial explorar os conceitos de “migração”, “emigração” e “imigração”. Para tal, lembrámos um texto elaborado pelos alunos sobre o outono, no qual foi abordada a migração das andorinhas. Desta forma, conseguiu-se estabelecer uma ponte entre algo que os alunos já sabiam e o conhecimento que estavam a construir. Através do exemplo das andorinhas, os alunos perceberam facilmente o conceito de migração. No que se refere aos conceitos de “emigração” e “imigração”, para que os alunos pudessem distingui-los, utilizou-se a seguinte mnemónica: a palavra “exterior” associada à palavra “emigração” e a palavra “interior” associada à palavra “imigração”. Foi ainda referido, que o aluno de nacionalidade brasileira era considerado imigrante em Portugal porque veio viver para o território português, veio para o “nosso interior”. Já no Brasil, era considerado emigrante porque saiu do território brasileiro para o exterior. Verificámos que os alunos conseguiram compreender os conceitos e distingui-los de forma satisfatória, pois começaram a falar de familiares que tinham saído de Portugal e quando questionados se esses familiares eram emigrantes ou imigrantes, os alunos responderam que eram considerados emigrantes em Portugal, mas imigrantes nos países onde agora viviam.

Ainda no que diz respeito à ficha de trabalho, os alunos começaram por ler o texto individualmente e sublinhar as palavras que não conheciam. Posteriormente, em grande grupo, o texto foi lido em voz alta e foram esclarecidas as palavras que os alunos tinham sublinhado. Uma vez que a primeira parte da aula, relativa à compreensão do conceito de cultura e à exploração de aspetos das culturas portuguesa e brasileira, demorou um pouco mais do que estava previsto, não foi possível terminar a ficha de trabalho e, por isso, esta sessão foi prolongada para mais uma aula. A ficha de trabalho foi realizada em grande grupo e, através da realização da mesma, foi possível trabalhar aspetos da disciplina de Português, nomeadamente no que diz respeito à interpretação de um texto informativo. As questões número três, quatro e cinco eram de resposta curta e direta e tinham como objetivo facilitar a compreensão do texto informativo presente na ficha de trabalho. No entanto, alguns alunos mostraram dificuldades em compreender as questões e em identificar a informação no texto. Isto levou-nos a refletir sobre o facto de os alunos não estarem ainda muito familiarizados com textos informativos, nomeadamente com a notícia, e também sobre o nível de exigência da notícia selecionada face à faixa etária dos alunos. Por outro lado, considerámos ser também importante desafiar os alunos e colocá-los perante tarefas com graus de exigência diferentes para perceber as suas potencialidades e dificuldades. Assim, e perante as dificuldades demonstradas pelos alunos, o texto foi lido novamente e recontado oralmente. A estratégia de explorar novamente o texto em grande grupo foi pertinente no sentido em que viabilizou uma melhor

compreensão do mesmo por parte dos alunos, o que, conseqüentemente, permitiu que eles conseguissem identificar e retirar informação pertinente para dar resposta às questões.

Na questão número seis – “Na tua opinião, que outras razões podem levar uma pessoa a mudar de país?” – quase todos os alunos conseguiram identificar fatores diversos que podem estar na origem das migrações, tal como se verifica nos exemplos apresentados abaixo:

“A falta de segurança, por exemplo haver muito crime e guerras.”

“A falta de emprego no país onde moram.”

“Os desastres naturais como os terremotos e os incêndios.”

Por último, a tarefa número oito, na qual os alunos tinham de localizar e identificar através de um código de cores os países mencionados no texto num mapa (figura 5), tinha como intuito reforçar, através da representação cartográfica, a localização de Portugal na Europa e no Mundo, bem como promover o desenvolvimento de competências e habilidades cartográficas. De forma a auxiliar a realização da tarefa, os alunos puderam manusear um globo terrestre e em trabalho de pares foram localizando e identificando os países. Atendendo à motivação e ao envolvimento ativo evidenciados pelos alunos durante a execução da tarefa, pode-se concluir que apreciaram a realização da mesma.

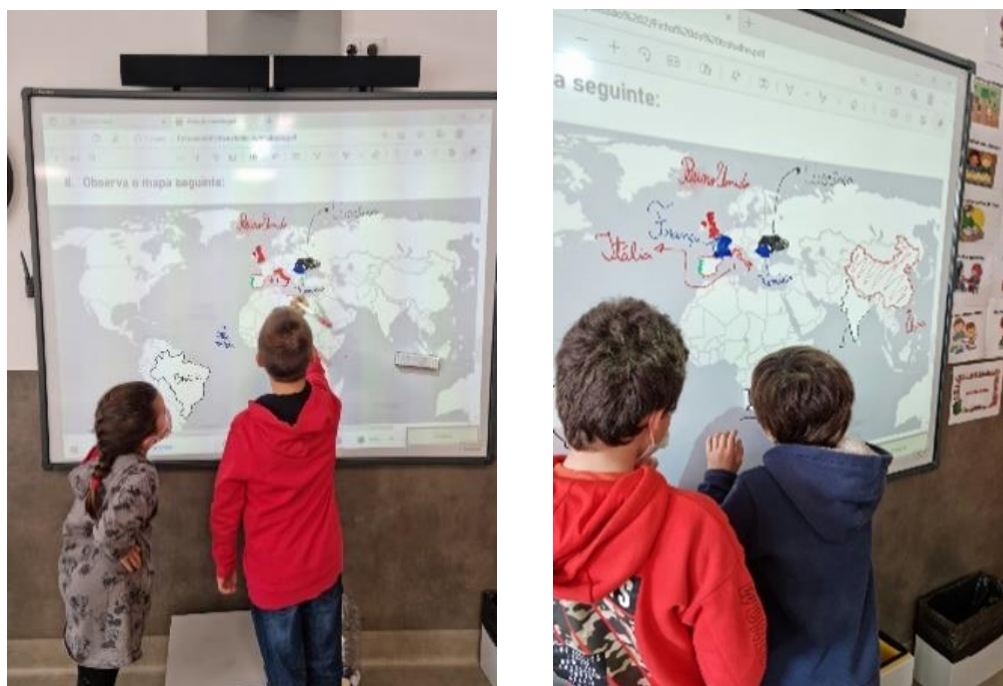


Figura 5 – Identificação dos países no mapa pelos alunos.

Esta sessão, que estava planificada para 180 minutos, acabou por se prolongar por mais 180 minutos. No entanto, considerámos que foi pertinente prolongar a sessão, pois na primeira parte da sessão – exploração do conceito de cultura e de aspetos das culturas portuguesa e brasileira – o diálogo promovido em grande grupo foi muito rico dos pontos de vista social, afetivo, pedagógico e cultural. Os alunos tiveram oportunidade de trocar e partilhar conhecimentos acerca das suas culturas, promovendo-se, assim, um diálogo intercultural, através do qual foi possível construir novas aprendizagens e saberes sobre alguns aspetos das culturas de Portugal e do Brasil. Durante toda a sessão, os alunos mostraram abertura e curiosidade para saber mais acerca das duas culturas exploradas, evidenciando atitudes de compreensão e respeito perante a diversidade. Em suma, face ao que já foi referido, podemos afirmar que o balanço desta sessão foi positivo.

Na quarta sessão foi proposto aos alunos o desenvolvimento de um trabalho de grupo acerca de um dos países das principais comunidades de imigrantes em Portugal. Assim, esta sessão, com a duração de 60 minutos, tratou os seguintes pontos: formação dos grupos de trabalho, escolha do país e planificação dos trabalhos de grupo. Considerámos que, uma vez que os alunos nunca tinham realizado trabalhos de grupo e tendo em conta a sua faixa etária, seria melhor que a formação dos grupos de trabalho fosse feita pela professora estagiária, com o auxílio da professora cooperante. Assim, a constituição dos grupos de trabalho obedeceu a dois critérios: grupos de cinco elementos e heterogéneos. A definição deste último critério teve como intuito agrupar alunos com diferentes características e diferenciados níveis de aprendizagem, no sentido de promover o desenvolvimento de competências cooperativas e a entreajuda. É de realçar que os alunos mostraram entusiasmo pelo facto de saberem que iam trabalhar em grupo e realizar um trabalho de pesquisa, manifestando-se positivamente.

Após a formação dos grupos de trabalho, foi discutido, em turma, o que significava trabalhar em grupo, quais os princípios e as regras a respeitar pelos elementos dos grupos e quais as vantagens do trabalho em grupo.

Por fim, cada grupo selecionou o país que gostaria de trabalhar e em turma elaborámos a planificação dos trabalhos (anexo 6), mais concretamente a definição dos tópicos a pesquisar e as fontes de pesquisa. Os países selecionados foram os seguintes: Angola, China, França e Índia.

A quinta sessão decorreu na biblioteca da escola e teve a duração de 180 minutos. Antes da ida para a biblioteca, foram relembradas as regras de trabalhar em grupo, bem como as regras de convivência na biblioteca. Os alunos mostraram contentamento pela mudança de ambiente.

Já na biblioteca, os alunos começaram por realizar a pesquisa e recolha de informação recorrendo à Internet (figura 6). Importa referir que uma grande parte dos alunos trouxe de casa algumas informações que foram recolhendo, durante o fim de semana, a partir da planificação que tinham elaborado. Esta situação foi bastante surpreendente, pois evidenciou o interesse e a motivação dos alunos pela atividade num contexto exterior à escola, bem como o interesse e o envolvimento dos encarregados de educação em situações de aprendizagem dos seus educandos, o que constitui uma prática positiva.

Durante o tempo de trabalho (figuras 6 e 7), procurámos auxiliar e orientar os grupos, nomeadamente nas fases de pesquisa e recolha de informação, ajudando-os a perceber e a selecionar as informações mais relevantes a retirar dos textos. Assim, procurámos observar sistematicamente os grupos de trabalho e intervir, essencialmente, quando nos era solicitado, prestando a ajuda necessária e fornecendo *feedback* relativamente ao desenvolvimento do trabalho e às dinâmicas do grupo, no sentido de ajudar os alunos a ultrapassar as dificuldades sentidas para poderem progredir.



Figura 6 – Momento de pesquisa realizada pelos alunos.



Figura 7 – Desenvolvimento do trabalho de grupo pelos alunos.

A sexta sessão teve a duração de 180 minutos e serviu para os grupos poderem concluir os produtos finais dos trabalhos de grupo e preparem as apresentações. Desta vez, a sessão não decorreu na biblioteca, uma vez que o espaço se encontrava ocupado por uma outra turma. Assim, foi necessário mudar a disposição da sala de aula para que os grupos pudessem trabalhar. Esta mudança aconteceu sem quaisquer incidentes, sendo que os alunos ajudaram na alteração das mesas no início da sessão e também ajudaram a arrumar as mesas para a sua disposição original no final da sessão.

De forma geral, a sessão correu bem. Os alunos mostraram, em semelhança à sessão anterior, gostar de trabalhar em grupo. Houve um grupo que se destacou, verificando-se uma interdependência positiva entre os seus elementos que trabalharam cooperativamente e se ajudaram mutuamente durante todo o desenvolvimento do trabalho. Nomeadamente, este grupo era bastante autónomo, executando as tarefas com facilidade e rapidez.

Na última sessão, com a duração de 90 minutos, os grupos de trabalho realizaram a apresentação dos cartazes elaborados à turma. Durante a apresentação dos cartazes, os alunos mostraram-se atentos e interessados em saber mais sobre os países e respetivas culturas explorados (figuras 8, 9, 10 e 11). Surpreendentemente, os alunos mostraram também à vontade e ânimo na apresentação dos trabalhos. Todos os elementos dos diferentes grupos participaram ativamente na apresentação dos trabalhos e verificou-se entreaajuda por parte dos alunos com melhores aptidões de leitura para com aqueles que ainda demonstravam algumas dificuldades na leitura.

Por fim, os alunos responderam ao inquéritos por questionário destinado a avaliar as práticas desenvolvidas no âmbito do projeto (anexo 7).

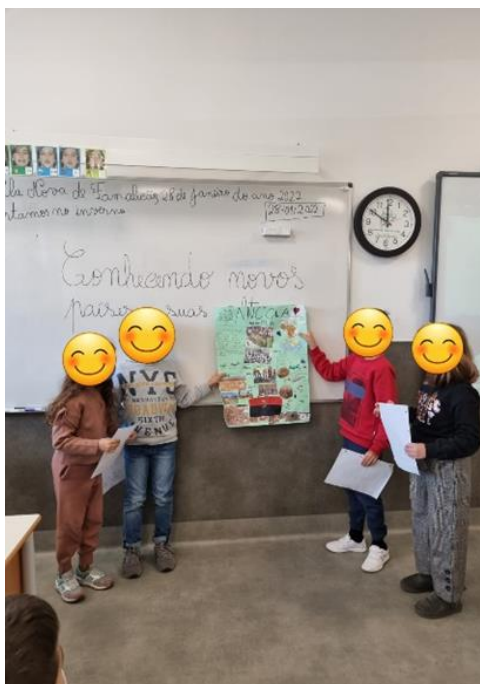


Figura 8 – Apresentação do grupo "Angola".

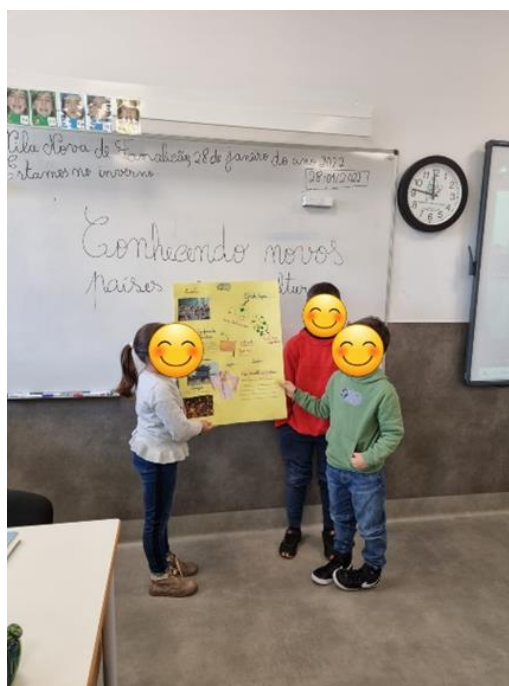


Figura 9 – Apresentação do grupo "China".

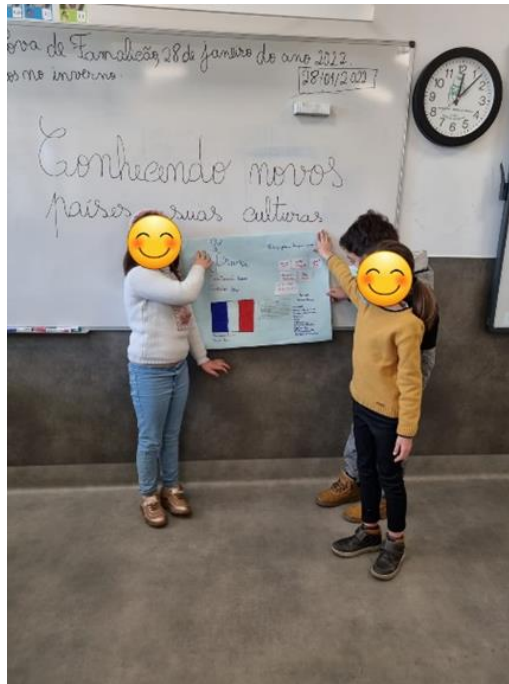


Figura 10 – Apresentação do grupo "França".

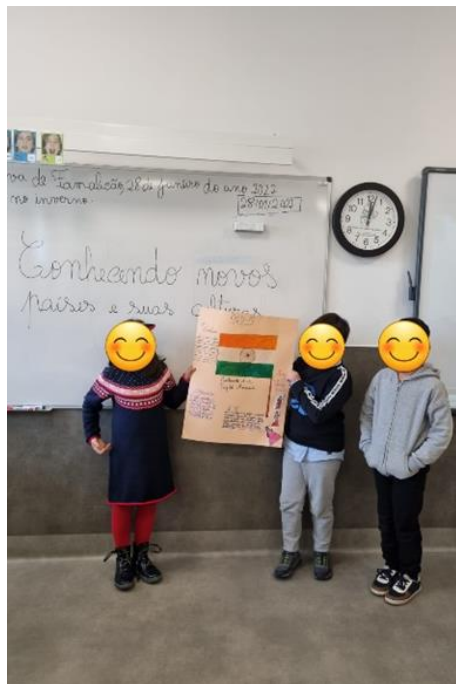


Figura 11 – Apresentação do grupo "Índia".

4.2. Descrição das atividades desenvolvidas no 2.º CEB

A primeira sessão iniciou-se com a realização da consolidação dos conteúdos abordados na aula anterior, através de perguntas orientadoras. Posteriormente, efetuámos o levantamento de ideias prévias sobre as motivações dos grupos sociais na Expansão, perguntando aos alunos o seguinte: “Que grupos sociais existiam? Qual seria o interesse de cada um deles na expansão marítima?”. À medida que os alunos iam apresentando as suas ideias, realizámos o seu registo no quadro. De seguida, procedeu-se à leitura de um texto intitulado “As motivações da Expansão” (anexo 8). Pretendia-se que os alunos, através da leitura do texto, fossem capazes de associar as motivações apresentadas a cada grupo social. O exercício foi feito individualmente e, depois, corrigido em grande grupo, tendo-se preenchido uma tabela presente no dossiê do aluno.

Após exploradas as motivações dos grupos sociais, identificámos as condições favoráveis para o pioneirismo português através da leitura de dois documentos presentes no manual escolar. Em grande grupo, efetuou-se o registo das mesmas no quadro. No que se refere às condições técnicas e científicas, os alunos foram convidados a conhecer os instrumentos utilizados pelos portugueses no início da Expansão marítima. Assim, realizámos uma pequena atividade, adaptada do recurso “Navegar pela Cidadania Global”, editado pela AIDGLOBAL – Acção e Integração para o Desenvolvimento Global. Esta atividade consistia em ir retirando cartões com imagens dos instrumentos de navegação (anexo 9) de dentro de um baú, sendo esta ação realizada por um aluno de forma rotativa. O aluno mostrava a imagem à turma e os colegas tinham de identificar o instrumento. Posteriormente, o aluno lia a descrição do instrumento que se encontrava no verso do cartão.

Após a apresentação dos instrumentos, apresentámos um desenho de uma mochila aos alunos (anexo 10) e pedimos que eles imaginassem que iam partir para um território desconhecido. Assim, tinham de selecionar o que achavam verdadeiramente indispensável para levarem com eles e escrever as suas escolhas na mochila (figura 12).

O exercício foi feito individualmente e, posteriormente, cada aluno apresentou as suas escolhas à turma. As escolhas dos alunos consistiram em bens materiais (tenda de campismo, telemóvel, lanterna, barco insuflável, etc.), água e outros mantimentos.

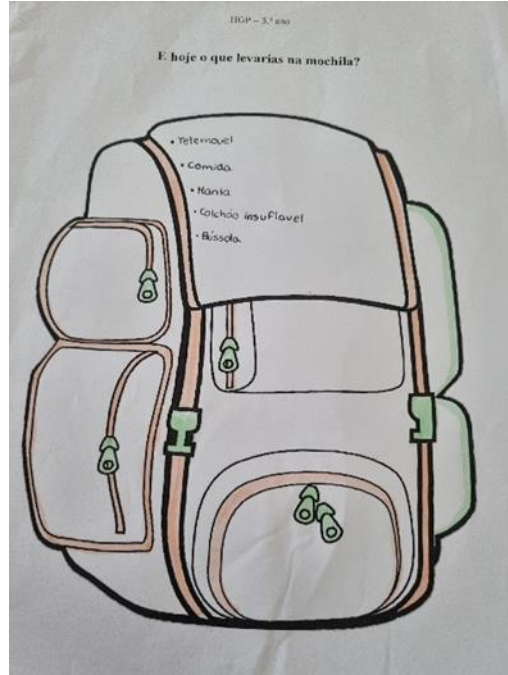


Figura 12 – Exemplos da atividade “E hoje, o que levarias na mochila?” realizada pelos alunos.

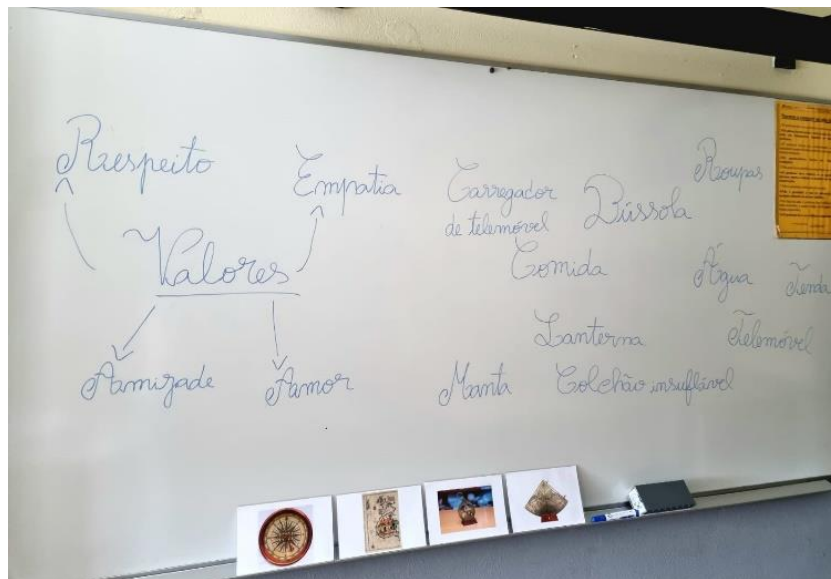


Figura 13 – Atividade "E hoje, o que levarias na mochila".

Finalizámos a atividade, fazendo uma reflexão em grande grupo acerca da importância dos valores e atitudes, como o respeito, a curiosidade, a simpatia e a tolerância, que devemos adotar quando estamos perante algo ou alguém novo.

A sessão terminou com o preenchimento, por parte dos alunos, do questionário que se destinava a avaliar a mesma (anexo 22).

A segunda aula relativa ao projeto iniciou-se com uma revisão dos conteúdos lecionados, no sentido de os alunos poderem fazer uma consolidação e sistematização dos mesmos. Na aula anterior, dia 27 de abril, havíamos lecionado uma aula sobre a conquista de Ceuta e, por isso, foram colocadas as seguintes questões: “A Expansão portuguesa começou pela conquista de que cidade?”; “Quais eram os interesses dos portugueses em Ceuta?”; “Onde se situava Ceuta? Quem é que controlava Ceuta antes dos portugueses tomarem a cidade?”; “O plano de Portugal foi bem sucedido? A conquista foi um êxito?”.

Após a revisão dos conteúdos acerca da conquista de Ceuta, passamos ao momento de motivação, no qual, os alunos ouviram a canção “Conquistador” da banda Da Vinci.

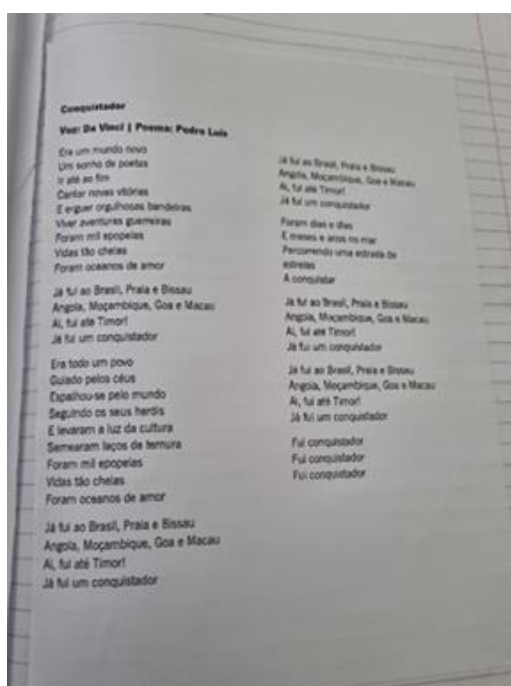


Figura 14 – Letra da canção "Conquistador" da banda Da Vinci.

De seguida, analisámos, em grande grupo, o poema da canção (figura 14). Para tal, foram colocadas algumas questões aos alunos, tais como:

“Porque é que o autor da letra prefere utilizar o termo “conquistador”, em vez de “descobridor” ou “navegador”? Consideram que se fosse utilizado o termo “descobridor”, este era bem empregue?”;

“A canção diz que a expansão marítima correspondeu a “oceanos de amor” e que os navegadores portugueses “semearam laços de ternura”. Será totalmente verdade?”;

“A canção refere que os navegadores portugueses “levaram a luz da cultura”. O que pensam sobre isto?”.

Depois deste momento de motivação, os alunos visualizaram três pequenos vídeos presentes na plataforma “Escola Virtual”⁶ da Porto Editora sobre as etapas da Expansão marítima entre 1418 e 1488 e foram completando um friso cronológico (anexo 11) com as datas e os respetivos acontecimentos mais importantes.

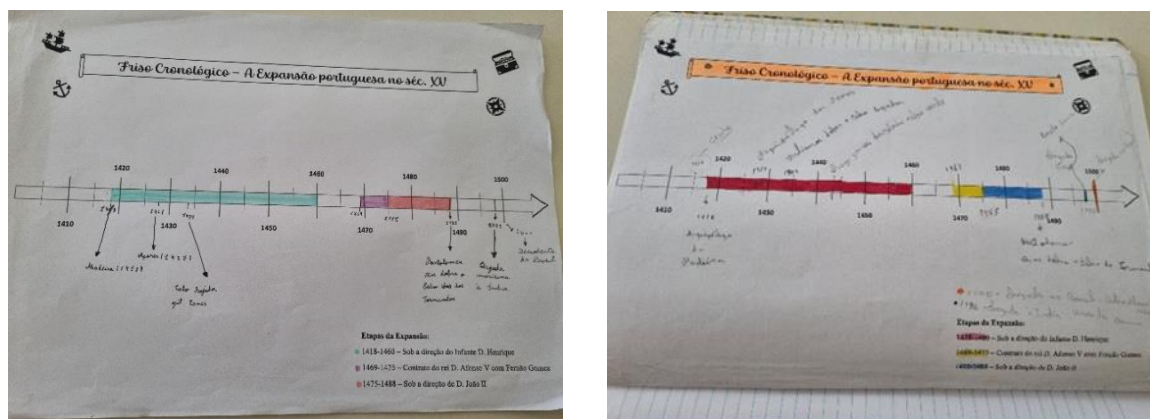


Figura 15 – Exemplos de frisos cronológicos preenchidos pelos alunos.

No que se refere ao friso cronológico, consideramos que este é um recurso importante, não só para auxiliar os alunos na identificação de datas, mas acima de tudo para auxiliá-los na compreensão de conceitos relacionados com o tempo, como a noção de causalidade e duração, bem como de sequencialização. Assim, esta opção mostrou-se bastante pertinente pelos motivos acima apresentados.

A sessão terminou com o preenchimento, por parte dos alunos, do questionário que se destinava a avaliar a mesma (anexo 22).

No início da terceira sessão, foi promovido um diálogo em grande grupo que visava auxiliar os alunos na consolidação e sistematização dos conteúdos lecionados na aula anterior. De seguida, procedeu-se ao levantamento de ideias prévias, colocando-se as seguintes questões: “Qual era o grande objetivo de D. João II no que se refere à expansão marítima?” e “Navegando em que direção?”. Posteriormente, deu-se um momento mais expositivo, tendo sido relatado a proposta de Cristóvão Colombo a D. João II – chegar à Índia navegando para ocidente – e explicado que esta foi rejeitada pelo monarca português e aceite pelos Reis Católicos de Espanha. De seguida, como motivação, os alunos assistiram a um excerto

⁶ Os vídeos da plataforma “Escola Virtual” apenas podem ser visualizados por utilizadores com acesso à mesma.

do filme “1492 – Cristóvão Colombo” que mostrava o navegador a desembarcar numa terra. Após a visualização do excerto, colocámos as seguintes questões: “Acham que Cristóvão Colombo foi bem-sucedido no seu objetivo? Esta terra será a Índia?”. Deu-se, novamente, um momento expositivo sobre a chegada de Colombo às Antilhas e a disputa que tal acontecimento gerou entre Portugal e Espanha.

Posteriormente, após este primeiro momento da aula, os alunos assistiram a um vídeo presente na plataforma “Escola Virtual” que explicava o conflito entre Portugal e Espanha e a sua resolução (Tratado de Tordesilhas). De seguida, colocámos as seguintes questões aos alunos: “Qual a importância do Tratado de Tordesilhas?” e “Que consequências teve a assinatura deste tratado?”. Posteriormente, os alunos foram desafiados a realizar um *roleplaying* intitulado “Quando o Mundo é dividido em dois...” (anexo 12). Para tal, os alunos foram divididos em dois grupos, sendo que um dos grupos correspondia aos navegadores que iam explorar um novo território e o outro grupo correspondia ao povo nativo do território a ser explorado (figura 16). A cada grupo foram dadas uma cartolina e uma série de imagens de bens e infraestruturas, sendo que cada grupo teve de escolher apenas seis que queriam ver nesse mesmo território, consoante os seus interesses e o papel que lhes foi atribuído, e colar na cartolina (figura 18). Por último, os grupos apresentaram as suas propostas (figura 17). O grupo dos navegadores escolheu: “Justiça”, “Fast food”, “Especiarias”, “Construção civil”, “Educação” e “Sistema monetário”. Já o grupo do povo nativo escolheu: “Comércio de rua”, “Educação”, “Saúde”, “Justiça”, “Segurança” e “Mesquita”. Esta atividade foi adaptada do recurso “Navegar pela Cidadania Global” editado pela AIDGLOBAL – Acção e Integração para o Desenvolvimento Global.



Figura 16 – *Roleplaying* “Quando o Mundo é dividido em dois...”



Figura 17 – Apresentação das propostas dos grupos elaboradas no roleplaying “Quando o Mundo é dividido em dois...”

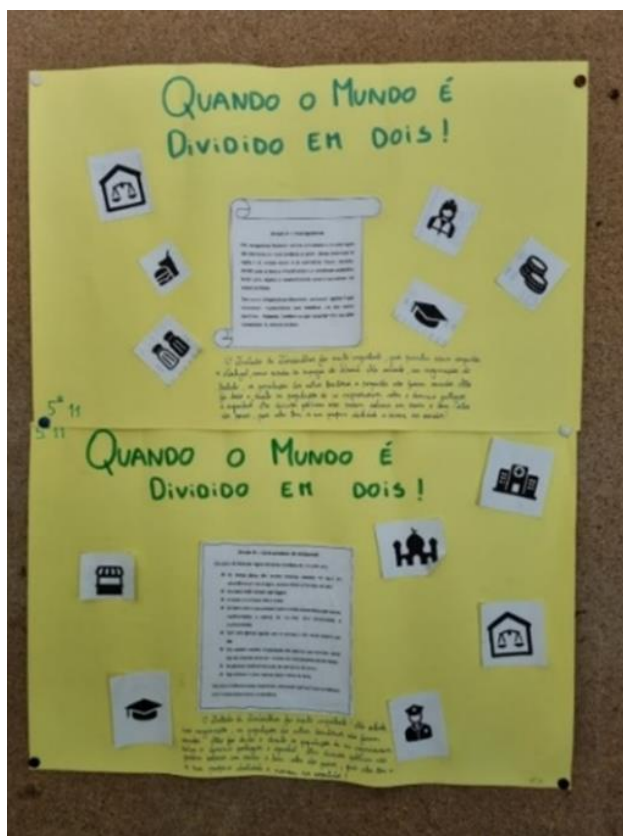


Figura 18 – Cartazes elaborados pelos alunos no âmbito do roleplaying “Quando o Mundo é dividido em dois...”.

No final da aula, faz-se o balanço da atividade através de algumas questões-orientadoras: “Quais as razões para as vossas escolhas?”; “Por que razão consideraram esses bens/infraestruturas mais

essenciais?"; "Foram respeitados os interesses e a cultura do povo nativo?"; "O projeto dos navegadores respondeu às necessidades do povo nativo?". Concluimos a atividade, refletindo acerca do facto do Tratado de Tordesilhas não ter tido em consideração as vozes e os interesses dos povos dos outros territórios, não tendo estes tido o direito de se expressarem sobre o domínio português e espanhol. Refletimos, igualmente, sobre a importância do dever dos chefes de Estado e dos políticos salvaguardarem os interesses das populações, bem como o seu bem-estar.

A quarta sessão relativa ao projeto de intervenção iniciou-se com um diálogo que visava a revisão dos conteúdos lecionados na aula anterior. De seguida, como motivação, os alunos assistiram a um pequeno vídeo presente na plataforma "Escola Virtual" acerca da viagem marítima de Vasco da Gama até à Índia, sendo colocadas algumas questões no final do vídeo, tais como: "Em que ano chegam os portugueses à Índia? Qual o nome da cidade onde os portugueses desembarcam?"; "Quem controlava o comércio em Calecute aquando da chegada de Vasco da Gama?"; "Qual a importância da descoberta do caminho marítimo para a Índia?"; "Como pensam que terá corrido o encontro entre os portugueses e os habitantes de Calecute?".

Após ter sido lançada a última questão, os alunos foram desafiados a escrever um pequeno texto, no qual iriam relatar, sob a perspetiva de um navegador português ou de um habitante de Calecute, o encontro cultural entre os portugueses e o povo de Calecute (anexo 13). No sentido de auxiliar a tarefa, foi facultada uma imagem do quadro histórico *Vasco da Gama perante o Samorim* de José Veloso Salgado (1898) (figura 19). É de realçar que esta tarefa foi realizada em grupo.



Figura 19 – Imagem do quadro *Vasco da Gama perante o Samorim* de José Veloso Salgado (1898).

Fonte: <https://www.meer.com/pt/8834-vasco-da-gama>

Apesar das orientações para a tarefa de grupo terem sido explicitadas, alguns grupos mostraram dificuldades em realizá-la. Alguns grupos não conseguiram construir textos e apenas se limitaram a responder às questões presentes na ficha de trabalho que eram apenas questões orientadoras para a construção do texto. No entanto, por outro lado, alguns grupos apresentaram textos bastante interessantes (figura 20).

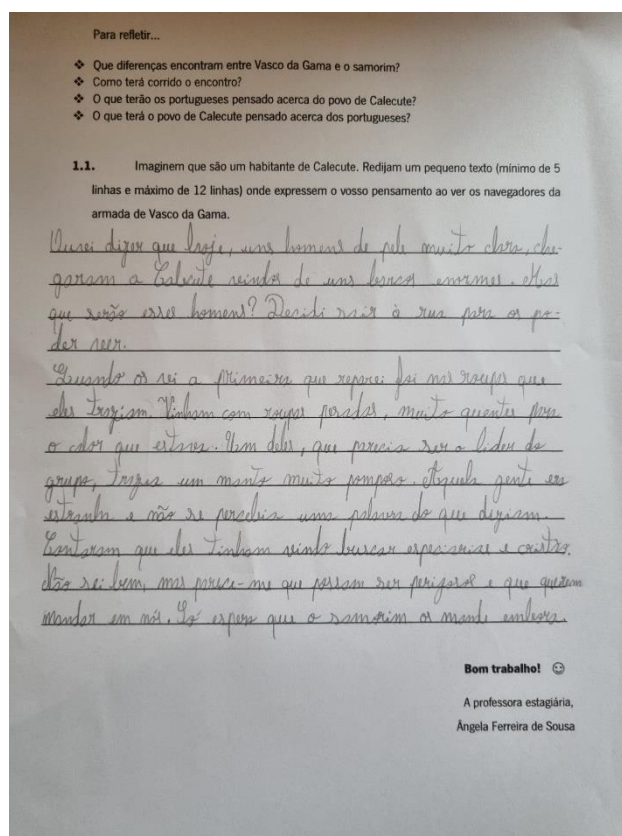


Figura 20 – Texto elaborado por um grupo no âmbito da atividade "Quando os portugueses chegam a Calecute".

Esta atividade teve como principal objetivo que os alunos conseguissem adotar o ponto de vista de outra pessoa, reconhecendo que existe uma subjetividade do “eu” na visão que temos do “outro”. Com esta tarefa, os alunos trabalharam também a empatia histórica. A literatura aponta-nos para a empatia histórica enquanto capacidade cognitiva e afetiva de nos colocarmos no lugar do outro. Esta capacidade é fundamental para melhorar o pensamento e a compreensão histórica dos alunos.

A quinta sessão iniciou-se com a revisão dos conteúdos abordados anteriormente, nomeadamente no que se refere à chegada dos portugueses a Calecute. Para tal, foi colocada a seguinte questão aos alunos – “Será que o estabelecimento dos portugueses no Oriente foi fácil?” – que visava ativar os seus

conhecimentos prévios. Após os alunos apresentarem as suas ideias, deu-se um momento expositivo em que foi explicado que o rei português D. Manuel I, em 1500, enviou uma nova armada que tinha como destino a Índia. De seguida, colocaram-se as seguintes questões aos alunos:

“Esta data diz-vos alguma coisa?”; “Quem era o capitão desta armada?”; “O que vai acontecer nesta viagem?” “A chegada ao Brasil terá sido intencional ou por acaso?”.

Após os alunos apresentarem as suas hipóteses relativamente à última questão, visualizaram um pequeno vídeo presente na plataforma “Escola Virtual” sobre a viagem de Pedro Álvares Cabral.

De seguida, os alunos assistiram a um excerto do episódio “Descobrimento do Brasil” do programa “Conta-me História” (RTP, 2012)⁷ sobre o encontro entre os portugueses e o povo indígena do Brasil e leram um excerto da carta de Pero Vaz de Caminha. Posteriormente, os alunos foram desafiados a descrever o encontro, utilizando apenas uma palavra (anexo 14). Por último, os alunos apresentaram as suas respostas e promoveu-se um diálogo acerca da riqueza da diversidade cultural. Apresentamos, de seguida, algumas respostas dadas pelos alunos:

“Pacífico. Escolhi esta palavra, porque não houve guerra nem luta nem qualquer violência, mal os portugueses chegaram a única coisa que houve foi paz.”

“Cultural. Escolhi a palavra “cultural”, pois houve uma grande troca de culturas. Eram povos muito diferentes, mas mesmo assim houve respeito.”

“Bom, porque ninguém atacou ninguém e conseguiram comunicar bem. Conseguiram também mostrar um pouco dos seus costumes e os dois povos conseguiram aprender coisas novas.”

Ainda nesta sessão, definimos o conceito de cultura.

A sexta sessão decorreu no dia um de junho de 2022, dia em que se celebra, em Portugal, o Dia da Criança. A sessão iniciou-se com o levantamento de conhecimentos prévios dos alunos relativamente às consequências da Expansão marítima. Após este primeiro momento, foi apresentado o tema da aula: o tráfico de seres humanos e a escravatura no contexto da Expansão marítima. De seguida, deu-se um diálogo em grande grupo para explicitação do conceito “escravatura”. Para tal, foram colocadas algumas questões: “O que significa a palavra “escravatura?”; “Para onde eram levados os escravos?” e “Como seria a vida dos escravos?”, sendo que as ideias apresentadas pelos alunos foram registadas em formato

⁷ O episódio “Descobrimento do Brasil” do programa “Conta-me História” (RTP, 2012) está disponível em: <https://arquivos.rtp.pt/conteudos/descobrimento-do-brasil/>

de chuva de ideias no quadro e também numa cartolina (figura 21). Após explicitado o conceito de “escravatura”, os alunos assistiram a um vídeo disponível na “Escola Virtual” sobre o tráfico e o comércio de escravos.

Posteriormente, os alunos foram convidados a conhecer a história de uma menina chamada Ayo (anexo 15). Esta história trata-se de uma história fictícia, escrita pela professora estagiária, e retrata a captura de Ayo, na costa ocidental africana, para ser vendida como escrava na primeira grande partilha de escravos que decorreu em Lagos, em 1444. Após a leitura da história, foram disponibilizados 12 cartões (anexo 16) à turma, nos quais eram apresentados direitos presentes na Convenção sobre os Direitos da Criança. Depois, em grande grupo, os alunos selecionaram os direitos que foram negados à Ayo e colaram esses mesmos direitos numa cartolina (figura 21). Esta atividade foi adaptada do recurso “Navegar pela Cidadania Global”, já referido anteriormente.

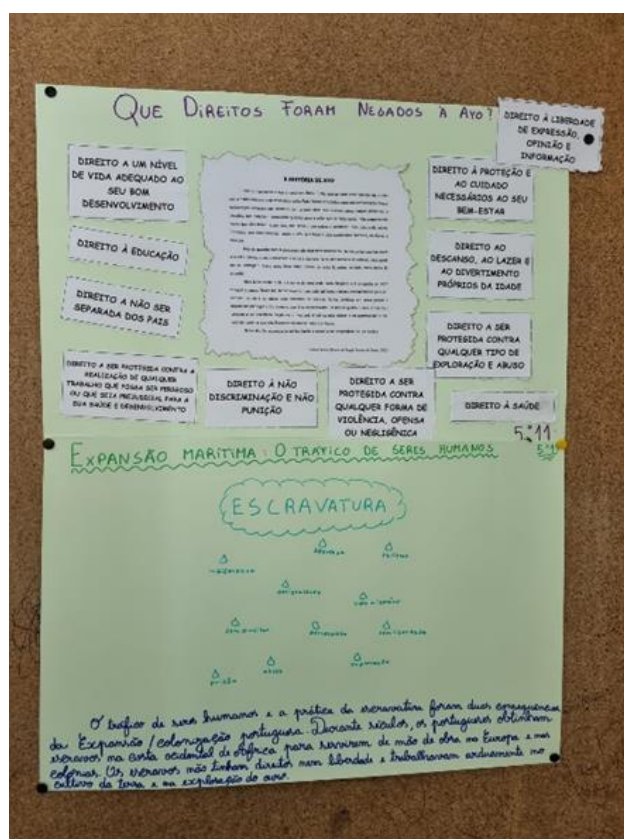


Figura 21 – Cartazes elaborados pelos alunos no âmbito da aula sobre a escravatura.

Por último, nesta sessão os alunos realizaram uma ficha de trabalho intitulada “Escravatura no século XXI” (anexo 17). Esta ficha foi realizada a pares e permitiu aos alunos conhecerem, através da leitura de dois artigos, as principais formas de escravatura atuais e quais os grupos sociais mais vulneráveis ao

trabalho escravo na atualidade. Destacamos que a totalidade dos alunos desconhecia existirem situações de escravatura na atualidade e, talvez por isso, alguns alunos mostraram dificuldades em compreender o termo “escravatura” no mundo atual. No fim da sessão, promoveu-se uma reflexão sobre a escravatura ao longo dos tempos, pretendendo sensibilizar os alunos para situações de injustiça da atualidade, como, por exemplo, a mão-de-obra barata e a falta de condições laborais.

Como já estávamos perto do final do ano letivo e os alunos já se mostravam bastante cansados, considerámos pertinente planificar uma atividade leve, dinâmica, divertida e que motivasse os alunos para a aprendizagem da disciplina de HGP. Assim, e como o tema da aula, que correspondia à sétima sessão do projeto, era “Os portugueses no Oriente”, realizámos uma atividade sensorial intitulada “Na rota das especiarias”. Importa referir que esta sessão foi planificada e desenvolvida em conjunto com o par pedagógico da professora estagiária.

Quando os alunos chegaram à sala, encontraram o ambiente um pouco diferente: havia música de fundo tipicamente indiana e as professoras estagiárias encontravam-se caracterizadas com um lenço a cobri-lhes a cabeça. Foi evidente a curiosidade dos alunos acerca do que se estava a passar. Quando os alunos se sentaram, foram informados de que iam fazer uma viagem e foi lhes pedido que adivinhassem o destino. Um dos alunos acertou, respondendo “Índia”.

Nesta atividade, os alunos puderam conhecer algumas das especiarias mais apreciadas na Europa, na Idade Média, vindas da Índia, tais como: canela (bolo de canela), gengibre (chá de gengibre), pimenta, cravinho e noz-moscada. Os alunos puderam provar, tocar e cheirar as especiarias (figura 22). No caso da noz-moscada, os alunos apenas puderam ver, tocar e cheirar o fruto. Os alunos receberam, também, um panfleto (anexo 18) que continha informações acerca das especiarias que experimentaram.



Figura 22 – Realização da atividade "Na rota das especiarias".

O balanço que fizemos desta atividade foi bastante positivo. Os alunos mostraram-se sempre motivados e entusiasmados, querendo experimentar as especiarias. Nomeadamente, no final da aula, recebemos *feedback* muito positivo: Aluno F: “Professora, esta aula foi muito interessante.”; Aluno G: “Adorei a aula, professora.”; Aluno H: “Gostei muito da aula.”; Aluna R: “Professora, podíamos ter mais aulas assim.”. Assim, consideramos que esta atividade, de descoberta sensorial, constitui uma estratégia propícia de motivação para o processo de ensino e aprendizagem de HGP.

A oitava e última sessão do projeto de intervenção teve como tema “O encontro de povos e culturas”. A sessão iniciou-se com a leitura de alguns excertos de testemunhos portugueses relativos ao contacto com outros povos (anexo 19). Após a leitura dos excertos, foram colocadas algumas questões, tais como: “O que acham mais curioso nas descrições apresentadas?”, “Se fosse outra pessoa a chegar a estes territórios, será que as descrições seriam iguais?” e “Como é que os habitantes destes territórios descreveriam os navegadores portugueses?”. O diálogo promovido através destas questões visava sensibilizar os alunos para a subjetividade presente nas descrições, ou seja, da influência do “eu” na visão do “outro”. De seguida, os alunos realizaram a ficha de trabalho “Encontro de povos e culturas” (anexo 20), na qual tiveram de localizar num planisfério os territórios mencionados na canção “Conquistador” da banda Da Vinci recorrendo à aplicação *Google Earth*, usando um *smartphone* (figura 23). Esta tarefa gerou bastante entusiasmo por parte dos alunos. Nomeadamente, alguns alunos com mais dificuldades mostraram destreza na utilização da aplicação e concluíram a tarefa com facilidade e rapidez.



Figura 23 – Atividade de localização dos territórios recorrendo ao Google Earth.

Na mesma ficha, os alunos tiveram ainda de apontar algumas consequências positivas e negativas do encontro de povos e culturas e definir o significado de “miscigenação” (figura 24).

2. Refere duas consequências positivas do contacto dos portugueses com outros povos e culturas e duas consequências negativas.

Consequências positivas	Consequências negativas
+ trocas culturais	Escravidão
evolução dos países	Submissão violenta dos outros povos
+ troca de ideias	Tráfico de seres humanos

3. Relembra o verso “Semearam laços de cultura”. Os portugueses estabeleceram laços de amizade e trocas comerciais com os povos que foram encontrando. Do encontro dos portugueses com outros povos e culturas também resultou na miscigenação. Procura no teu manual o significado de miscigenação e explica-o por palavras tuas.

A miscigenação é a mistura de povos e culturas diferentes. (Filhos de casamentos mistos).

Figura 24 – Exemplo da ficha de trabalho “Encontro de povos e culturas” realizada pelos alunos.

Por último, os alunos jogaram um jogo de opiniões, intitulado “Concordas ou discordas?” (anexo 21), no qual foram apresentadas várias afirmações, algumas de tolerância e outras de intolerância. Os alunos tinham de dizer se concordavam ou não com as afirmações, defendendo o seu ponto de vista. Assim, os alunos dispuseram-se numa linha e deslocavam-se para a direita quando discordavam com a afirmação e para a esquerda quando concordavam. Este exercício visou promover a reflexão acerca de questões de identidade, racismo, discriminação e xenofobia.

CAPÍTULO V: ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

5.1. Avaliação do projeto em contexto de 1.º CEB

No sentido de avaliar as atividades desenvolvidas no âmbito do projeto em contexto de 1.º CEB foi aplicado um questionário aos alunos no final do mesmo (anexo 7).

À questão um – “O que achaste das atividades realizadas no âmbito do projeto “As diferenças que nos unem?”” – todos os alunos responderam “Muito interessantes”. Nenhum dos alunos selecionou a opção “Interessantes” ou a opção “Nada interessantes”.

Na questão dois – “Como avalias o trabalho de grupo “Conhecendo novos países e suas culturas?”” – 19 alunos consideraram o trabalho de grupo como “Muito interessante” e um aluno considerou como sendo “Interessante”.

Na questão número três – “Achaste importante realizar um trabalho de pesquisa sobre outra cultura?” – já existiu uma maior diversidade de respostas. No entanto, a maioria dos alunos (16) considerou ser “Muito importante”. Já três alunos consideraram ser “Importante” e apenas um aluno considerou ser “Pouco importante”. No item 3.1. – “Justifica a tua resposta.” – obtivemos as seguintes respostas:

A3: “Porque podemos aprender mais sobre outras culturas.”

A4: “Para quando formos viajar para outro país já sabermos algumas coisas.”

A5: “Porque assim podemos saber mais sobre outras pessoas que vivem em Portugal.”

A10: “Porque pude aprender sobre países diferentes.”

Na questão número quatro – “Sentiste dificuldades na realização do trabalho de grupo?” – 15 alunos selecionaram a opção “Nenhumas dificuldades” e cinco selecionaram a opção “Algumas dificuldades”. No entanto, apenas um aluno mencionou qual a dificuldade sentida, tendo referido “Na apresentação”.

No que se refere ao item número cinco – “Estudar e saber mais sobre a diversidade cultural existente na nossa sociedade é:”, 18 alunos selecionaram “Muito importante” e dois selecionaram “Importante”.

No item 5.1. – “Justifica a tua resposta” – obtivemos as seguintes respostas:

A6: “Porque somos mais felizes.”

A7: “É muito importante porque assim somos mais ricos culturalmente.”

A11: “Para nos sabermos respeitar.”

A17: “Porque assim aprendo mais.”

A19: “Para respeitar as pessoas que são diferentes, mas iguais a nós.”

Fazendo uma análise global das respostas obtidas nos questionários, podemos deduzir que os alunos gostaram das atividades desenvolvidas em torno do projeto e do tema da Educação Intercultural e que se divertiram com as mesmas, nomeadamente no que se refere ao desenvolvimento dos trabalhos de pesquisa sobre outros países. Ao longo do projeto foi notório o entusiasmo, bem como a motivação dos alunos no desenvolvimento das atividades. Em suma, consideramos que as atividades, de uma forma geral, foram propícias para que os alunos pudessem desenvolver a sua cidadania e construir aprendizagens significativas no âmbito da Educação Intercultural.

5.2. Avaliação do projeto em contexto de 2.º CEB

Ao contrário do 1.º CEB, em que foi aplicado um único questionário aos alunos no final do projeto, no caso do 2.º CEB, considerámos pertinente aplicar um pequeno questionário no final de todas as sessões dinamizadas no âmbito do projeto (anexo 22), de forma a avaliar as mesmas. Cada questionário era constituído por dois itens: o primeiro era de resposta fechada e destinava-se a avaliar a atividade, já o segundo era de resposta aberta e destinava-se à escrita de um pequeno comentário acerca da atividade.

Atividade “E hoje, o que levarias na mochila?”



Gráfico 1 – Respostas dos alunos à questão “Como avalias a atividade “E hoje, o que levarias na mochila?””

O gráfico 1 apresenta apenas 23 respostas, pois um aluno faltou à aula em questão.

Apresentamos, de seguida, alguns comentários obtidos no item dois do questionário:

A1: “Eu gostei da atividade e percebi que não importam apenas os objetos, mas também os sentimentos e valores.”.

A4: “Achei a atividade essencial, pois podemos saber o que levar numa viagem se fizermos uma.”;

A5: “Eu acho que fazerem-nos pensar no que levaríamos se fôssemos para uma terra desconhecida é bom, pois muito provavelmente ninguém tinha pensado nisso. Também gostei da atividade porque me ajudou a conhecer o nome dos instrumentos de navegação.”;

A12: “Gostei desta atividade, porque mostrou a importância dos valores.”;

A13: “Gostei desta atividade, porque me ajudou a conhecer os instrumentos de navegação.”;

A14: “Gostei desta atividade, porque ficámos a saber o que os navegadores portugueses levaram nas suas viagens.”.

Através da análise dos questionários, verificámos que todos os alunos gostaram da atividade, classificando-a como “Muito interessante” e “Interessante”. No item dois, a maioria dos alunos apontou ter gostado da atividade, pois esta auxiliou-os a conhecer os instrumentos de navegação. Apenas dois alunos (A1 e A12) redigiram um comentário no qual mencionaram a importância dos valores.

Atividade “Fui Conquistador”

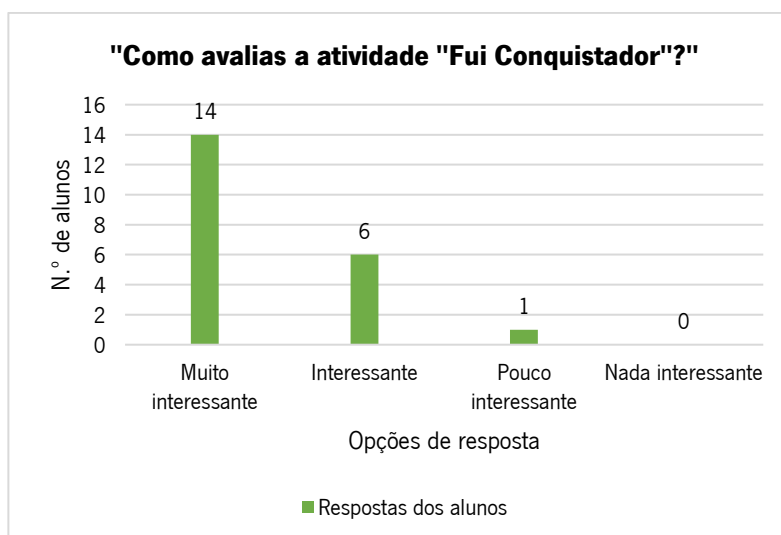


Gráfico 2 – Respostas dos alunos à questão “Como avalias a atividade “Fui Conquistador”?”

O gráfico 2 apresenta apenas 21 respostas, pois três faltaram à aula em questão.

Através da análise dos questionários, verificámos que a maioria dos alunos gostou da atividade, classificando-a como “Muito interessante” e “Interessante”. Apenas um aluno classificou a mesma como “Pouco interessante”. No entanto, este não apresentou o motivo pelo qual considerou a atividade pouco interessante no item dois.

Apresentamos, de seguida, alguns comentários obtidos no item dois do questionário:

A2: “Foi interessante, porque aprendemos a cantar uma música sobre a matéria.”;

A4: “Fiquei a saber um pouco mais sobre a nossa expansão marítima e achei a canção divertida.”;

A7: “Foi muito interessante, porque aprendemos coisas com uma música.”;

A12: “Achei muito interessante, porque ficamos a saber os lugares conquistados pelos portugueses.”;

A17: “Gostei desta aula, porque ouvimos uma música e foi uma forma divertida de aprender.”;

A20: “Nesta atividade ouvimos uma música muito fixe e preenchemos um friso cronológico. Foi pura diversão!”.

A partir dos comentários redigidos pelos alunos no item dois, é perceptível a apreciação positiva que estes fazem acerca da utilização da canção enquanto estratégia de aprendizagem. Isto leva-nos a refletir acerca da importância da diversificação de estratégias e recursos para o processo de ensino e aprendizagem. A utilização de estratégias e recursos lúdicos e do interesse dos alunos faz com que estes se sintam mais motivados para a aprendizagem e, conseqüentemente, aumenta o seu envolvimento e a sua participação no processo de ensino e aprendizagem.

Atividade “Quando o mundo é dividido em dois...”

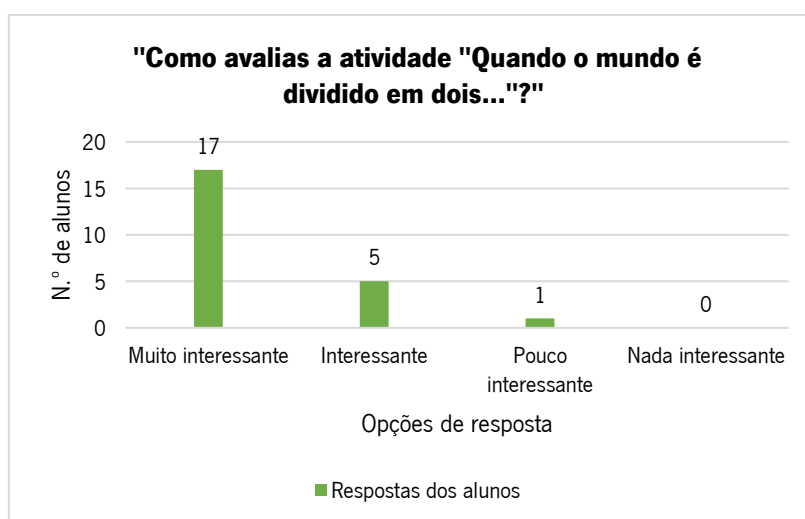


Gráfico 3 – Respostas dos alunos à questão “Como avalias a atividade “Quando o mundo é dividido em dois...?””

O gráfico 3 apresenta apenas 23 respostas, pois um aluno faltou à aula em questão.

Através da análise dos questionários, verificámos que a maioria dos alunos gostou da atividade, classificando-a como “Muito interessante” e “Interessante. Apenas um aluno classificou a mesma como “Pouco interessante”. No entanto, este não apontou o motivo da sua avaliação no item dois do questionário.

Apresentamos, de seguida, alguns comentários obtidos no item dois do questionário:

A1: “Esta atividade foi muito interessante, pois comparámos os interesses do povo de uma terra e dos conquistadores e assim percebemos que o povo pode querer continuar com as suas tradições e modo de vida. Eu gostei muito.”;

A5: “Adorei! Foi muito interessante o *roleplaying* que fizemos em grupo.”;

A12: “Eu gostei desta aula, porque aprendi bastante e percebi a posição dos povos dos territórios conquistado pelos portugueses.”;

A14: “Achei a atividade muito interessante e achei injusto Portugal e Espanha terem dividido assim o mundo em dois.”;

A16: “Foi engraçado saber que o mundo foi dividido por Portugal e Espanha, mas não está certo.”;

A17: “Esta atividade foi muito interessante pois pudemos ver como é que cada grupo pensava e o que necessitavam. Também pudemos fazer uma atividade diferente e mais divertida do que o que fazemos nas outras aulas.”;

A18: “Achei muito interessante, porque pudemos trabalhar em grupo.”;

A19: “Achei interessante a atividade, pois pudemos expressar a nossa opinião sobre o Tratado de Tordesilhas.”.

A partir dos comentários redigidos pelos alunos no item dois, é perceptível a apreciação positiva que estes fazem acerca do *roleplaying* realizado nesta sessão e do facto de terem trabalhado em grupo. Novamente, isto leva-nos a refletir acerca da importância da diversificação de estratégias e recursos para o processo de ensino e aprendizagem. A partir dos comentários, podemos, também, verificar que esta atividade potenciou o desenvolvimento da empatia por parte dos alunos, levando-os a refletir não só acerca das ações das personalidades históricas envolvidas no Tratado de Tordesilhas, mas também acerca da posição de todos aqueles que não tiveram voz neste tratado, mas que foram diretamente afetados pelo mesmo. Simultaneamente, a atividade promoveu o desenvolvimento de capacidades de cooperação.

Atividade “Os portugueses chegam a Calecute”

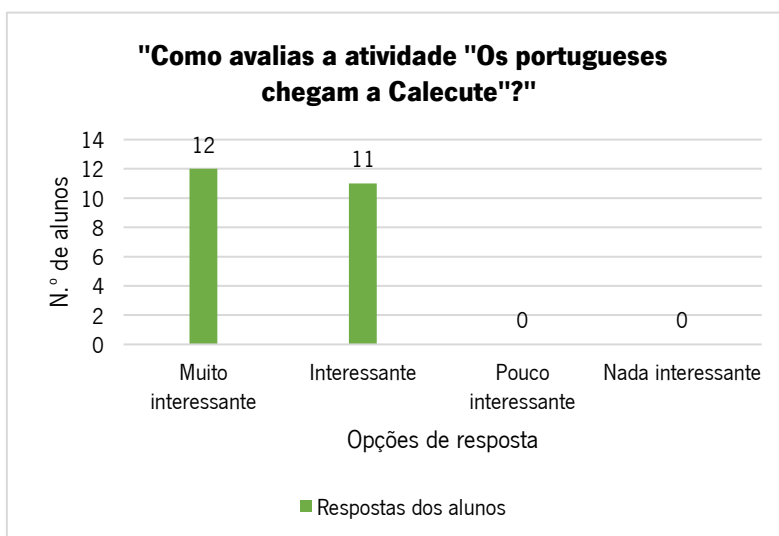


Gráfico 4 – Respostas dos alunos à questão “Como avalia a atividade “Os portugueses chegam a Calecute”?”

O gráfico 4 apresenta apenas 23 respostas, pois um aluno faltou à aula em questão.

Através da análise dos questionários, verificámos que todos os alunos gostaram da atividade, classificando-a como “Muito interessante” e “Interessante”.

Apresentamos, de seguida, alguns comentários redigidos pelos alunos no item dois:

A4: “Eu achei esta atividade muito interessante, porque conseguimos nos pôr no lugar do outro.”;

A6: “Gostei, porque foi interessante saber algumas coisas sobre o povo de Calecute.”;

A8: “Gostei porque pudemos nos colocar no lugar do povo de Calecute e descrevemos o que eles acharam quando viram os portugueses.”;

A11: “Achei muito interessante, pois com esta atividade conseguimos imaginar como foi o encontro dos portugueses com o samorim de Calecute.”;

A14: “Gostei, porque foi uma forma de aprender em grupo e de podermos discutir as nossas opiniões.”;

A17: “Esta atividade foi muito interessante, porque, ao escrever o que os indianos pensaram dos portugueses, e vice-versa, olhámos mais detalhadamente para as características dos dois povos.”;

A19: “Achei a atividade interessante, pois pudemos ter a experiência de descrever um acontecimento de acordo com as pessoas de uma certa terra.”.

A partir dos comentários redigidos pelos alunos no item dois, é perceptível a apreciação positiva que estes fazem acerca da atividade realizada nesta sessão e do facto de terem trabalhado em grupo. Esta atividade permitiu que os alunos explorassem a sua criatividade e imaginação, uma vez que o exercício passava por imaginar como teria decorrido o encontro entre os navegadores portugueses e os habitantes de Calecute, adotando a perspetiva de cada um dos grupos envolvidos. Assim, este exercício permitiu aos alunos compreender que a História não se resume à visão dos indivíduos do grupo dominante. Simultaneamente, o exercício potenciou o desenvolvimento da empatia histórica por parte dos alunos.

Aula “Os portugueses chegam ao Brasil”

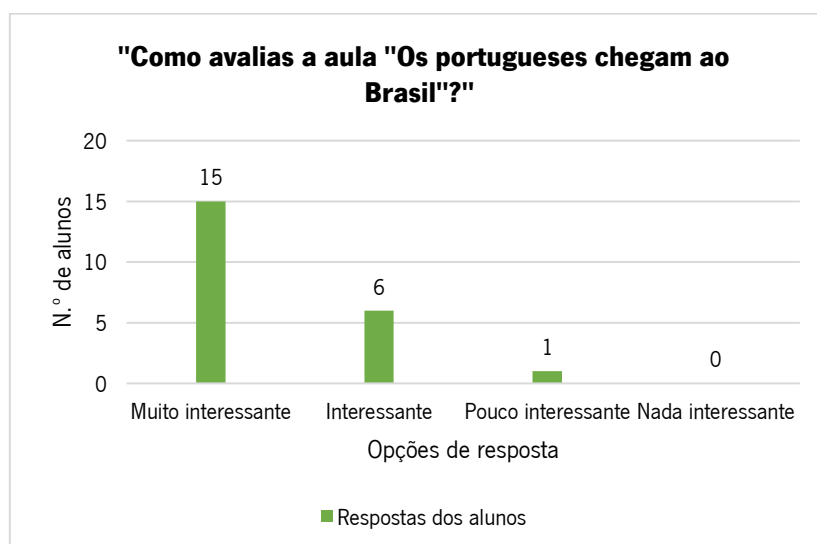


Gráfico 5 – Respostas dos alunos à questão “Como avalias a aula “Os portugueses chegam ao Brasil?””

O gráfico 5 apresenta apenas 22 respostas, pois dois alunos faltaram à aula em questão.

Através da análise dos questionários, verificámos que a maioria dos alunos gostou da atividade, classificando-a como “Muito interessante” e “Interessante. Apenas um aluno avaliou a atividade como “Pouco interessante”. O motivo apresentado pelo mesmo foi o seguinte: “Eu não gostei muito, porque não teve assim tanto interesse.”.

Apresentamos, de seguida, alguns comentários redigidos pelos alunos no item dois do questionário:

A1: “Esta aula foi muito interessante, pois achei interessante saber mais sobre a cultura dos povos que habitavam o Brasil.”;

A7: “Achei muito interessante, porque vimos um excerto de um filme que nos ajudou a ter uma noção de como eram os povos indígenas e de como os portugueses reagiram.”;

A9: “Achei interessante, pois vimos como é que era o comportamento dos povos indígenas para com os portugueses. Gostei do excerto do filme.”;

A10: “Apreendi o conceito de cultura e gostei de ver o excerto do filme.”;

A11: “Eu gostei de falar sobre a cultura e o contacto cultural entre os portugueses e os índios.”;

A12: “Eu achei muito interessante. Vimos um pequeno filme sobre o tema, que me fez perceber o que os indígenas acharam e fizeram em relação aos portugueses.”;

A13: “Esta aula foi muito interessante, porque pudemos ver as diferenças entre os dois povos e a sua reação ao se encontrarem.”;

A16: “Eu achei muito interessante, pois vimos como é que foi o primeiro encontro de duas culturas muito diferentes.”;

A22: “Gostei de saber como era o modo de vida dos povos indígenas e como foi o primeiro contacto entre os dois povos.”.

A partir dos comentários redigidos pelos alunos, averiguámos que a utilização do excerto do episódio “Descoberta do Brasil” do programa “Conta-me História” (RTP, 2012), enquanto recurso pedagógico, foi uma boa opção. Em semelhança à atividade realizada na sessão anterior, esta atividade possibilitou a compreensão por parte dos alunos de que a História é mais do que a narrativa do grupo dominante. Simultaneamente, a visualização do excerto do episódio permitiu que os alunos construíssem conhecimento acerca do povo indígena e do seu modo de vida aquando da chegada dos navegadores portugueses ao Brasil, promovendo-se a abertura à alteridade cultural e a valorização da diversidade cultural.

Aula “A escravatura desde 1444 até ao século XXI”

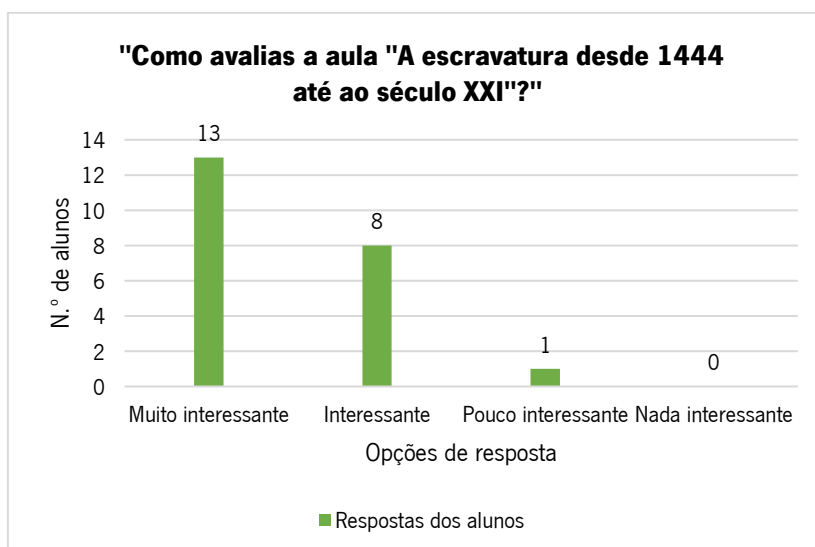


Gráfico 6 – Respostas dos alunos à questão “Como avalias a aula “A escravatura desde 1444 até ao século XXI”?”

O gráfico 6 apresenta apenas 22 respostas, pois dois alunos faltaram à aula em questão.

Através da análise dos questionários, verificámos que a maioria dos alunos gostou da atividade, classificando-a como “Muito interessante” e “Interessante. Apenas um aluno avaliou a atividade como “Pouco interessante”. No entanto, este não apresentou justificação no item dois.

Apresentamos, de seguida, alguns comentários obtidos no item dois do questionário:

A1: “Esta aula foi interessante, pois achei interessante saber como é que algumas pessoas eram tratadas de maneira diferente.”;

A3: “Eu achei muito interessante, porque pudemos relembrar quais os nossos direitos.”;

A5: “Eu achei muito interessante e fiquei triste por saber que ainda há escravatura no século XXI.”;

A7: “As situações de escravatura e de injustiça deixaram-me triste.”;

A8: “Gostei da aula, pois vimos como era a vida dos escravos e o quão miseravelmente eles sofriam.”;

A11: “Esta aula fez-me perceber a que ponto chegava a escravatura no mundo e percebi que não devemos discriminar as pessoas.”;

A12: “Com esta aula aprendi como eram tratados os escravos e como eram vendidos e trocados como se fossem objetos.”;

A13: “Achei que esta aula foi importante, pois falámos sobre a escravatura e vimos que este problema ainda continua a existir.”;

A14: “Eu achei muito interessante, pois conseguimos visualizar e entender as situações de injustiça e de abuso que existiram com a exploração de escravos.”;

A15: “Eu achei interessante, porque não sabia que havia pessoas escravas no século XXI.”;

A18: “Esta aula chamou a minha atenção para a existência da escravatura na atualidade e para a importância dos direitos humanos.”;

A19: “Gostei de aprender através da história da Ayo.”;

A22: “Com esta aula pude perceber que a escravatura é uma situação de abuso e injustiça.”.

Esta sessão tinha como objetivo a valorização da dignidade humana e dos direitos humanos, através da exploração do tema da escravatura. A partir dos comentários redigidos pelos alunos, podemos verificar que este objetivo foi cumprido. Apesar de apenas um aluno ter mencionado a “A história de Ayo”, considerámos que a utilização deste recurso (anexo 16), apesar de se tratar de uma história fictícia, foi importante, pois foi utilizada uma personagem da mesma faixa etária dos alunos, o que lhes proporcionou identificar-se com a mesma e, por isso, tornou-se numa experiência de aprendizagem mais poderosa e significativa para os alunos.

Atividade “Na rota das especiarias”

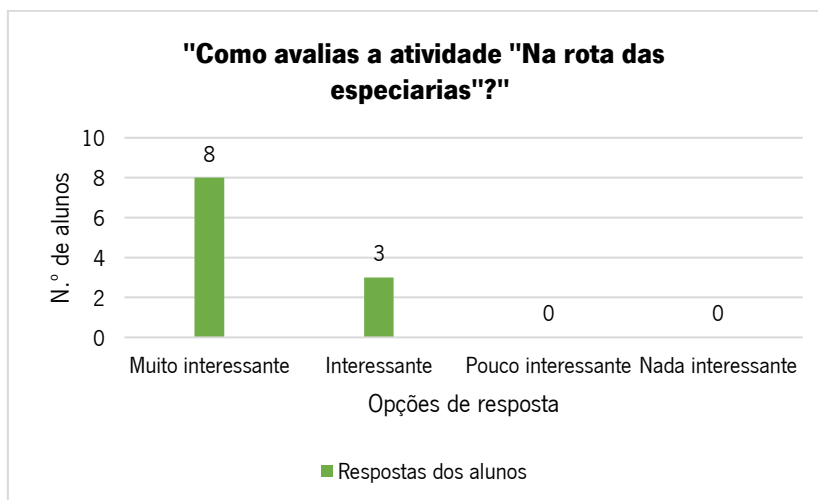


Gráfico 7 – Respostas dos alunos à questão “Como avalias a atividade “Na rota das especiarias”?”

O gráfico 7 apresenta apenas 11 respostas, pois treze alunos faltaram à aula em questão.

Através da análise dos questionários, podemos verificar que todos os alunos gostaram da atividade, classificando-a como “Muito interessante” e “Interessante”.

De seguida, apresentamos alguns comentários redigidos pelos alunos no item dois:

A3: “Eu gostei da aula, porque experimentámos especiarias.”;

A7: “Achei interessante, pois conseguimos perceber para que é que as especiarias serviam e também pudemos provar.”;

A9: “Eu gostei desta aula, pois experimentámos especiarias e falámos sobre as trocas de produtos e as trocas culturais.”;

A10: “Eu gostei muito desta atividade, porque eu pude experimentar as principais especiarias trazidas da Índia. Esta aula foi muito divertida.”;

A11: “Adorei a maneira como aprendemos quais eram as principais especiarias trazidas da Índia e também gostei de experimentá-las.”.

A partir da análise dos comentários, é perceptível a apreciação positiva que estes fazem acerca da atividade “Na rota das especiarias”. Esta atividade recebeu *feedback* muito positivo, como já havíamos referido na descrição da sessão, devido ao seu carácter dinamizador e diferenciado. Novamente, isto leva-

nos a refletir acerca da importância da diversificação das metodologias pedagógicas. Por vezes, as disciplinas das Ciências Sociais, como é o caso de História e Geografia de Portugal, são consideradas pelos alunos como disciplinas “entediadas” e “aborrecidas”. Ora, esta perceção dos alunos traz um desafio enorme ao professor de HGP que se traduz em motivar os alunos para a aprendizagem. Sendo que a motivação dos alunos está intrinsecamente ligada aos seus interesses, é pertinente planificar atividades e tarefas que sejam do interesse dos alunos e que os motivem para a aprendizagem.

Aula “Encontro de povos e culturas”

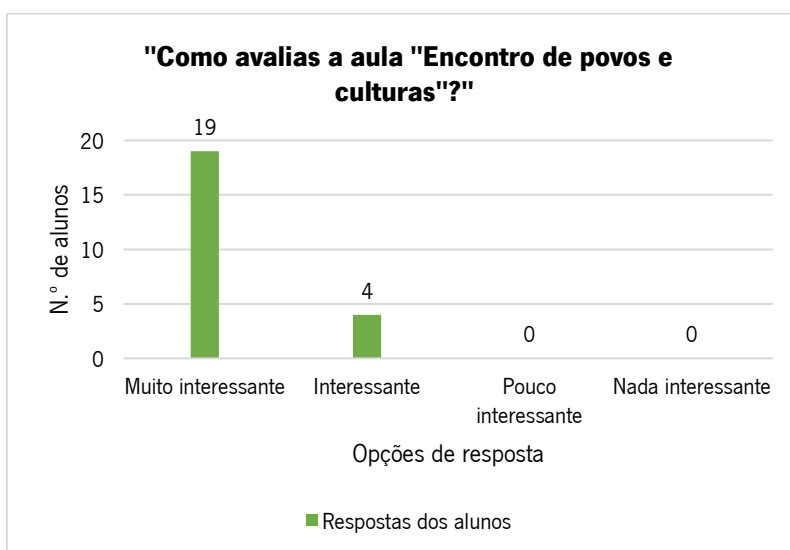


Gráfico 8 – Respostas dos alunos à questão “Como avalias a aula “Encontro de povos e culturas”?”

O gráfico 8 apresenta apenas 23 respostas, pois um aluno faltou à aula em questão.

Através das respostas obtidas no item um do questionário, podemos verificar que todos os alunos apreciaram positivamente a aula, classificando-a como “Muito interessante” e “Interessante”.

A1: “A aula foi muito interessante, mas no jogo final fiquei triste com a realidade de racismo e xenofobia existente no mundo.”;

A2: “Com esta aula aprendi que devemos respeitar todas as culturas.”;

A6: “Eu achei esta aula muito interessante e gostei do jogo final, porque pudemos dar a nossa opinião sobre racismo e discriminação.”;

A9 “Eu achei a aula muito interessante, porque falámos de diferentes povos e culturas. Também gostei do jogo que fizemos.”;

A11: “Eu penso que esta aula foi muito interessante, pois pude ver diferentes pontos de vista e entendê-los.”;

A12: “Esta aula ensinou-me que devemos respeitar todas as outras culturas e crenças. Eu gostei, pois pudemos trocar ideias entre a turma sobre esse tema.”;

A13: “Eu gostei de ver quais as consequências positivas e negativas da expansão.”;

A14: “Gostei de ler os testemunhos dos portugueses sobre os outros povos.”;

A17: “Gostei muito, porque aprendi a localizar países no *Google Earth*. Também gostei do jogo final, porque me fez refletir sobre como devemos acolher os imigrantes.”;

A18: “Percebi que devemos respeitar as outras culturas e que nunca devemos julgar pela diferença.”;

A21: “Esta aula fez-me pensar sobre como as culturas do mundo são diferentes, o que as torna especiais e únicas.”;

A22: “Percebi que devemos acolher bem os imigrantes e respeitar a sua cultura.”.

Através dos comentários redigidos pelos alunos, podemos verificar que a atividade que eles mais gostaram foi o jogo de opiniões “Concordas ou discordas?”. Este jogo visava, essencialmente, combater o pensamento estereotipado e alertar para situações de racismo e xenofobia existentes na nossa sociedade, embora, por vezes, estas não sejam evidentes e estejam camufladas. Durante o jogo, os alunos puderam expressar as suas ideias e opiniões, o que resultou em reflexões bastante enriquecedoras. Simultaneamente, o jogo promoveu o desenvolvimento de competências de cidadania como a valorização da dignidade humana e dos direitos humanos, a valorização da diversidade cultural e a abertura à alteridade cultural.

CAPÍTULO VI: CONCLUSÕES FINAIS, LIMITAÇÕES E RECOMENDAÇÕES

6.1. Conclusões finais

Com o desenvolvimento do presente projeto sobre a exploração da Educação Intercultural no 1.º e 2.º ciclos do Ensino Básico, consideramos ter desenvolvido atividades pedagógicas estimulantes e desafiantes acerca desta temática. Esta foi uma experiência marcadamente positiva para a nossa formação profissional e que possibilitou o desenvolvimento de várias competências transversais que são essenciais para a profissão docente.

O desenvolvimento deste projeto reforçou a nossa convicção de que a escola não é um mero lugar de transmissão de conhecimento, sendo antes um local de referência para o crescimento e desenvolvimento de qualquer criança e jovem. Na nossa convicção, a escola é um lugar propício para a formação de cidadãos críticos, reflexivos, ativos, participativos, conscientes e responsáveis. As crianças e os jovens que se formam hoje nas nossas escolas não são apenas cidadãos do amanhã, mas são antes cidadãos do agora, do presente. E, como tal, a escola assume uma grande responsabilidade na sua formação.

Ainda neste sentido, considerámos que a Educação Intercultural surge como algo extremamente urgente e necessário nos dias que correm, o que leva a que a escola adote práticas e metodologias que promovam o desenvolvimento da competência intercultural e da cidadania ativa e responsável por parte dos alunos. No mesmo sentido, consideramos que esta temática pode ser trabalhada numa perspetiva interdisciplinar, promovendo-se o desenvolvimento de competências transversais essenciais para as mais variadas áreas curriculares, bem como para a vida adulta dos alunos e para a sua inserção na sociedade e na comunidade envolvente.

Revela-se, neste momento, pertinente revisitar os objetivos que foram delineados para o presente projeto, sendo estes:

- i) Compreender de que forma é que os alunos do 1.º e 2.º CEB desenvolvem a sua cidadania partindo da abordagem de conteúdos sobre interculturalidade;
- ii) Discutir a importância da Geografia e da História para a promoção da Educação Intercultural.

No que se refere ao objetivo i) do presente projeto – “Compreender de que forma é que os alunos do 1.º e 2.º CEB desenvolvem a sua cidadania partindo da abordagem de conteúdos sobre interculturalidade” – foi possível verificar, através das anotações registadas durante os momentos de observação direta e participante, o desenvolvimento de competências essenciais de formação cidadã, segundo o modelo das

CCD, nomeadamente no que se refere a valores, atitudes, capacidades e conhecimentos e compreensão crítica.

No caso do 1.º CEB, no que diz respeito aos valores, verificou-se a valorização da dignidade humana e dos direitos humanos. Na primeira sessão, os alunos mostraram reconhecer que todos os seres humanos são iguais em valor e dignidade, apesar das diferenças que podemos encontrar entre eles, e que merecem ser tratados com igual respeito e ter os mesmos direitos e liberdades fundamentais. Constatou-se, igualmente, valorização da diversidade cultural – quando explorámos outras referências culturais, os alunos demonstraram apreciar e valorizar a pluralidade das suas práticas, usos e costumes, considerando a diversidade como algo positivo. Na terceira sessão, uma aluna defendeu o seu ponto de vista de que devemos ser tolerantes para com as crenças dos outros, quando referiu que em Portugal existem pessoas que acreditam num Deus diferente e que as pessoas têm de saber respeitar isso.

No que se refere às atitudes, observou-se abertura à alteridade cultural e às convicções, visões do mundo e práticas diferentes. Quando foi proposto aos alunos desenvolver um trabalho de pesquisa acerca de outros países, estes mostraram interesse e curiosidade em aprender mais sobre outras crenças, valores, tradições e visões do mundo. Verificaram-se também atitudes de respeito perante as culturas trabalhadas, mas não só – durante todos os diálogos em grande grupo, os alunos deram espaço para que todos se pudessem exprimir, demonstrando respeito por opiniões diferentes, o que constitui uma atitude vital a desenvolver para um verdadeiro diálogo intercultural. Ainda no que diz respeito às atitudes, observaram-se várias atitudes de civismo – durante o desenvolvimento dos trabalhos de grupo, os alunos manifestaram vontade de cooperar e colaborar com os colegas de grupo.

No que se refere às capacidades, os alunos desenvolveram capacidades de cooperação no desenvolvimento dos trabalhos de grupo, como por exemplo: capacidade de estabelecer relações positivas no seio do grupo; capacidade de trabalhar em equipa; capacidade de partilhar ideias e recursos; capacidade de agir de acordo com as decisões do grupo; capacidade de aceitar a responsabilidade partilhada pelo trabalho colaborativo e capacidade de ajudar os outros.

Por último, no que diz respeito aos conhecimentos e compreensão crítica, os alunos construíram conhecimento e compreensão crítica acerca de si mesmos e do mundo. Através das atividades desenvolvidas, os alunos construíram conhecimento sobre a noção de cultura e sobre práticas culturais básicas da sua e de outras culturas, sendo capazes de descrever alguns aspetos de várias culturas diferentes.

No caso do 2.º CEB, no que diz respeito aos valores, verificou-se a valorização da dignidade humana e dos direitos humanos. Na sessão número seis, os alunos mostraram reconhecer que todos os seres humanos são iguais em valor e dignidade, apesar das diferenças que podemos encontrar entre eles, e que merecem ser tratados com igual respeito e ter os mesmos direitos e liberdades fundamentais. Através dos comentários obtidos no questionário aplicado nessa sessão e também a partir da reflexão oral que realizámos no final da mesma, verificámos que os alunos desenvolveram consciência crítica acerca de violações dos direitos humanos na História e na atualidade, defendendo o ponto de vista de que nenhum ser humano deve ser sujeito a formas de tratamento e punição desumanas ou degradantes, como é o caso da escravatura. Ainda no que se refere aos valores desenvolvidos, observámos a valorização da diversidade cultural por parte dos alunos. Nomeadamente, na 8.ª sessão, no decorrer do jogo “Concordas ou discordas?”, sempre que aparecia uma afirmação de intolerância, os alunos discordavam, defendendo o ponto de vista de que devemos ser tolerantes para com as crenças de outros e manifestando apreço positivo pela diversidade cultural.

No que se refere às atitudes desenvolvidas pelos alunos, observámos abertura à diversidade cultural. É exemplo disso, a sessão cinco, uma vez que os alunos manifestaram interesse e curiosidade em relação ao povo indígena. Observámos, também, a presença de atitudes de respeito em várias sessões do projeto. Nas reflexões que concretizávamos em grande grupo no final de cada sessão, os alunos davam espaço para que todos se pudessem exprimir, demonstrando respeito por opiniões diferentes. Ainda no que diz respeito às atitudes, observaram-se várias atitudes de civismo – nas sessões em que foram desenvolvidas atividades e tarefas em grupo, os alunos manifestaram vontade de cooperar e colaborar com os colegas de grupo.

No que se refere às capacidades, os alunos desenvolveram capacidades de empatia, de comunicação e de cooperação.

Por último, no que diz respeito aos conhecimentos e compreensão crítica, os alunos construíram conhecimento e compreensão crítica de si mesmos e do mundo. Através das atividades desenvolvidas ao longo das oito sessões, os alunos foram capazes de refletir de forma crítica sobre como a sua visão do mundo é apenas uma de entre muitas.

Sintetizando, no que diz respeito ao objetivo – “Compreender de que forma é que os alunos do 1.º e 2.º CEB desenvolvem a sua cidadania partindo da abordagem de conteúdos sobre interculturalidade” – podemos concluir, através da análise efetuada, que os alunos desenvolveram competências essenciais de formação cidadã através da abordagem de conteúdos sobre interculturalidade. Assim, consideramos

que a Educação Intercultural desempenha um papel fundamental na educação para a cidadania, pois a primeira promove “um caminho de aprendizagem da aceitação da diferença e do respeito pelo outro, perspectivando o pluralismo como uma característica da sociedade actual, como algo de valioso e factor de enriquecimento para todos” (Araújo, 2008, p. 245).

No que se refere ao objetivo ii) do presente projeto – “Discutir a importância da Geografia e da História para a promoção da Educação Intercultural” – podemos concluir e corroborar a importância e o contributo da Geografia e da História para a promoção da Educação Intercultural. Acreditamos que, através das atividades que planificámos e desenvolvemos no âmbito do presente projeto, nomeadamente na disciplina de História e Geografia de Portugal, conseguimos educar para a interculturalidade, sem descuidar a aprendizagem dos alunos acerca dos conteúdos programáticos.

Em suma, os principais resultados obtidos através desta investigação demonstram que:

- a Educação Intercultural permite que os alunos desenvolvam uma cidadania ativa, crítica e responsável, uma vez que a primeira promove o direito à própria identidade, o (re)conhecimento de várias culturas, a aceitação da diversidade cultural enquanto fator de desenvolvimento das sociedades, a igualdade de oportunidades e equidade e a eliminação de atitudes de preconceito e exclusão. A Educação Intercultural é parte da cidadania democrática, pois “a Educação Intercultural significa aprender a viver (e comunicar) com os outros num mundo que é de todos” (Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural, IP, 2008, s.p.).
- a História e a Geografia desempenham uma mediação pedagógica fundamental para a Educação Intercultural. Constata-se que a educação histórica e a educação geográfica permitem o conhecimento de outras realidades e culturas, promovendo a compreensão, o respeito e a abertura ao “outro”.

Por fim, este projeto permitiu demonstrar o contributo e a potencialidade pedagógica da História e da Geografia para a promoção da Educação Intercultural e para a formação cidadã dos alunos.

6.2. Limitações e recomendações

No decorrer da implementação do presente projeto de intervenção, surgiram alguns desafios, aos quais procurámos responder da melhor forma.

O principal desafio que surgiu relacionou-se com a gestão do tempo. O último ano do mestrado em questão é um ano exigente para o mestrando, pois este tem de conciliar a sua prática pedagógica

supervisionada com as restantes unidades curriculares que constituem o plano de estudos. Assim, o mestrando, que é também professor estagiário, tem de elaborar e implementar um projeto de intervenção pedagógica, o que implica a planificação e lecionação de aulas e a pesquisa e elaboração de materiais e recursos didáticos, e, em simultâneo, frequentar as aulas, estudar os conteúdos e realizar os trabalhos relativos às restantes unidades curriculares. Esta gestão de tempo nem sempre foi um exercício fácil, mas considerámos que foi um desafio que conseguimos superar e que contribuiu para o nosso desenvolvimento profissional. Todavia, esta limitação sentida levou-nos a refletir acerca da mesma e, assim, recomendamos que se analise a possibilidade de uma reorganização do plano de estudos do mestrado, no sentido do segundo ano do mesmo ser dedicado exclusivamente à prática pedagógica supervisionada.

Um outro desafio que vivenciámos relacionou-se com o contexto pandémico que marcou os últimos três anos letivos. Relativamente à implementação do projeto de intervenção em contexto de 1.º CEB, algumas das sessões decorreram em regime misto, isto é, com alguns alunos em regime presencial e outros em regime *online*. Fazer a gestão entre os alunos que estavam a participar na sessão a partir de casa e os alunos que estavam em sala de aula foi desafiante. No entanto, consideramos que esta situação se traduziu, também, numa aprendizagem, pois, enquanto futuros professores, temos de estar preparados para a imprevisibilidade dos tempos em que vivemos.

No que se refere ao desenvolvimento do projeto de intervenção em contexto de 2.º CEB, o maior desafio encontrado prendeu-se com a planificação de aulas que promovessem a Educação Intercultural e que, simultaneamente, assegurassem a lecionação dos conteúdos programáticos da disciplina de HGP. No entanto, na nossa opinião, este desafio foi superado com sucesso. Ainda assim, realçamos que o professor de HGP pode encontrar dificuldades em articular os conteúdos da disciplina com a Educação Intercultural. Nomeadamente, no caso do 5.º ano de escolaridade, o programa da disciplina é extenso, o que leva a que o professor tenha de fazer uma planificação rigorosa das suas aulas. Esta situação, aliada à pressão em cumprir o programa, pode limitar a prática pedagógica do docente. Todavia, enfatizamos que o ensino da História e da Geografia deve ser mais do que um ensino transmissivo e expositivo, pois estas disciplinas têm todo o potencial para levar os alunos a refletir acerca de problemáticas atuais e a adotar atitudes responsáveis que visem contribuir para a solução dessas mesmas problemáticas. Assim, deixamos aqui o apelo aos professores destas disciplinas para que dinamizem experiências de aprendizagem que respondam às necessidades de desenvolvimento pessoal

e social dos alunos e onde estes sejam agentes ativos da sua própria aprendizagem, em interação com o professor e com os colegas de turma.

Não queremos terminar sem antes expressar a nossa satisfação por termos realizado este projeto de investigação, apesar da complexidade do tema selecionado. Todo este caminho percorrido com muito empenho e dedicação fez-nos compreender melhor a temática e acreditamos ter contribuído para o desenvolvimento dos alunos enquanto cidadãos dotados de capacidades de reflexão e de autonomia, capazes de assumirem uma postura crítica, ativa e responsável face aos desafios do mundo atual. Dada a relevância do tema para a atualidade, estamos convictos de que a temática abordada não se esgota neste trabalho e, assim, deixamos o mote para que num futuro próximo sejam realizadas novas investigações relacionadas com a Educação Intercultural em contexto escolar e, se possível, em articulação com diferentes disciplinas.

Em jeito de reflexão, gostaríamos de salientar que o desenvolvimento deste projeto foi uma experiência muito gratificante e enriquecedora para o nosso desenvolvimento pessoal e profissional.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alto Comissariado para a Imigração e Diálogo Intercultural, IP (2008). *Educação Intercultural*. Disponível em: <https://www.animar-dl.pt/site/assets/files/2204/desd-educacao-intercultural.pdf>
- Andrade, S. (2020). *Navegar pela Cidadania Global*. AIDGLOBAL – Acção e Integração para o Desenvolvimento Global.
- Araújo, S. A. (2008). *Contributos para uma educação para a cidadania: professores e alunos em contexto intercultural*. Lisboa: Alto Comissariado para a Imigração e o Diálogo Intercultural, I.P. Disponível em: https://www.om.acm.gov.pt/documents/58428/179891/tese_17.pdf/eb3c4d34-e215-46f2-9799-8a2e295070a6
- Barca, I. (2004). Aula Oficina: do projeto à avaliação. Barca, I. (Org.) *Actas das IV Jornadas Internacionais de Educação Histórica: Para Uma Educação Histórica De Qualidade*. (pp. 131-144). Braga: CIED. Universidade do Minho: Instituto de Educação e Psicologia.
- Barrett, M. (2017). *Competências para uma cultura da democracia: Viver juntos em igualdade em sociedades democráticas culturalmente diversas*. Estrasburgo, França: Conselho da Europa. Disponível em: <https://rm.coe.int/prems-141617-prt-2508-competences-for-democratic-culture-8518-web-16x2/168098fcbf>
- Barrett, M. (2018). How Schools Can Promote the Intercultural Competence of Young People. *European Psychologist* (2018), 23(1), (pp. 93–104). Disponível em: <https://doi.org/10.1027/1016-9040/a000308>
- Béneker, T. (2018). *Powerful Knowledge in Geography Education* (inaugural lecture). Utrecht University, Utrecht. Disponível em: https://www.uu.nl/sites/default/files/20190319-inaugural_lecture_tine_beneker.pdf
- Bicho, L. (2012). *As vozes dos alunos promotoras da educação intercultural. O caso de um projeto de enriquecimento curricular*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Educação, Especialização em Educação Intercultural. Universidade de Lisboa, Lisboa. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10451/8117>
- Borges, M. L. & Silva, M. S. (s.d.). Educação Intercultural no Pré-escolar: dos factos às representações. *Atas do IV Congresso Português de Sociologia. Sociedade Portuguesa: Passados Recentes*,

Futuros *Próximos.* Disponível em: https://aps.pt/wp-content/uploads/2017/08/DPR462de48524a77_1.pdf

Bracons, H. (2018). Cultura, diversidade, interculturalidade e mediação: percepções dos estudantes de Serviço Social. *Revista Migrações - Número Temático Mediação Intercultural*, Observatório das Migrações (OM), dezembro 2018, n.º 15, Lisboa: ACM, (pp. 12-27).

Cabral, I. M. (2021). *Aprender a ser professora e a educar com valores*. Relatório de Estágio do Mestrado em Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico e de Português e História e Geografia de Portugal no 2.º Ciclo do Ensino Básico. Instituto Politécnico do Porto. Escola Superior de Educação. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10400.22/19751>

Conselho da União Europeia (2018). Recomendação do Conselho de 22 de maio de 2018 sobre as Competências Essenciais para a Aprendizagem ao Longo da Vida. *Jornal Oficial da União Europeia*. Disponível em: [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604\(01\)&from=GA](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)&from=GA)

Cuche, D. (1999). *A noção de cultura nas ciências sociais*. Editora da Universidade do Sagrado Coração. Disponível em: https://www.academia.edu/4727173/A_Noção_de_Cultura_nas_Ciências_Sociais_CUCHE

DGE. (2013). *Educação para a Cidadania – linhas orientadoras*. Disponível em: http://dge.mec.pt/sites/default/files/ECidadania/educacao_para_cidadania_linhas_orientadoras_nov2013.pdf

DGE-MEC. (2018). *Aprendizagens Essenciais*. Disponível em: <https://www.dge.mec.pt/historia-e-geografia-de-portugal>

Gabriel, F. (2007). *O Multiculturalismo na Escola: O caso dos alunos de Etnia Cigana*. Dissertação de Mestrado. Universidade Aberta, Lisboa, Portugal. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10400.2/617>

Gonzalez, M. T. M. (2011). *Tantos Meninos, Diferentes e Todos Surpreendentes!* Texto Editores.

Igreja, M. A. A. (2004). *A educação para a cidadania nos programas e manuais escolares de história e geografia de Portugal e História – 2.º e 3.º ciclos do ensino básico: da reforma curricular (1989) à reorganização curricular (2001)*. Dissertação de Mestrado. Universidade do Minho. Disponível em: <https://hdl.handle.net/1822/951>

- International Geographical Union (2000). *International Declaration on Geographical Education for Cultural Diversity*. Commission on Geographical Education of the International Geographical Union. Disponível em: <https://www.igu-cge.org/wp-content/uploads/2018/02/Declaration-cultural.pdf>
- International Geographical Union (2016). *International Charter on Geographical Education*. Commission on Geographical Education of the International Geographical Union. Disponível em: https://www.igu-cge.org/wp-content/uploads/2019/03/IGU_2016_eng_ver25Feb2019.pdf
- Maia, J. J. (2018). *Globalização, Escola e Ensino Intercultural da História e da Geografia*. Novas Edições Acadêmicas. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10316/95479>
- Martins, C. & Ferreira, N. (2011). Ir e voltar: a interculturalidade no ensino da História e da Geografia. Sousa, C. O., Cardoso, C. & Dias, M. (Eds.), *Formar professores, investigar práticas. Actas do IV Encontro do CIED*. Escola Superior de Educação, Lisboa. (pp. 106-111).
- Martins, M. & Mogarro, M. (2010). A educação para a cidadania no século XXI. *Revista Iberoamericana de Educación*, (pp. 185-202). Disponível em: <https://rieoei.org/historico/documentos/rie53a08.pdf>
- Miguéns, M., Serra, P., Simões, H. & Roldão, M. C. (1996). *Dimensões Formativas de Disciplinas do Ensino Básico – Ciências da Natureza*. Lisboa: IEE – Instituto de Inovação Educacional.
- Miras, M. (2001). Um ponto de partida para a aprendizagem de novos conteúdos: os conhecimentos prévios. Coll, C., Martín, E., Mauri, T., Miras, M., Onrubia, J., Solé, I. & Zabala, A. (Eds.) *O construtivismo na sala de aula: Novas perspectivas para a acção pedagógica* (pp. 54-73). Porto: Edições ASA.
- Monteiro, R. (2017). *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania*. Lisboa: Direção Geral da Educação. Disponível em: https://dge.mec.pt/sites/default/files/Projetos_Curriculares/Aprendizagens_Essenciais/estrategia_cidadania_original.pdf
- Morais, D. (2017). *Gestão do ambiente educativo e metodologia de trabalho de projeto: Perspetivando o desenvolvimento da autonomia da criança*. Dissertação de Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1º Ciclo do Ensino Básico. Universidade de Aveiro: Departamento de Psicologia e Educação. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10773/23609>

- Moreira, A. I., Duarte, P., Alves, L. A. & Barca, I. (2020). Troca por troca: cidadania pela história? Ensaio bibliográfico sobre as relações entre ciências sociais e educação para a cidadania. J. Prats, I. Sáez-Rosenkranz, & E. Barriga-Ubed (Eds.), *Historia, patrimonio, arte y ciudadanía. Aportaciones desde la educación. Comunicaciones del IX Simposio Internacional de didáctica de las Ciencias Sociales en el ámbito Iberoamericano* (pp. 231- 242). Albacete: Uno Editorial. Disponível em: <https://hdl.handle.net/10216/129189>
- Morgado, M. (2010). As diferenças que nos unem: literatura infantil e interculturalidade. *Álabe* n.º 1, junio 2010.
- Oliveira da Fonseca, K. (2012). Investigação-ação: uma metodologia para prática e reflexão docente. *Revista Onis Ciência*, 1 (2), (pp. 16-31). Disponível em: <https://revistaonisciencia.com/resumo-e-abstract-e2-02/>
- Oliveira, E. & Alves, A. (2015). Uma análise literária sobre o conceito de cultura. *Revista Brasileira de Educação e Cultura* – ISSN 2237-3098 - Número XI Jan-Jun 2015 - Centro de Ensino Superior de São Gotardo (pp. 1-18).
- Pagès, J. & Santisteban, A. (2013). Una mirada desde el pasado al futuro en la didáctica de las ciencias sociales. Pagès, J. & Santisteban, A. (Eds.), *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro. investigación y innovación en didáctica de las ciencias sociales* (pp. 17-39). Universitat Autònoma de Barcelona; Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales. Disponível em: http://didactica-ciencias-sociales.org/wp-content/uploads/2013/11/XXVSIMPO1_v2.pdf
- Pereira, J. M. (2004). O contributo da educação geográfica para uma educação para a cidadania – A educação intercultural. *Actas V Congresso da Geografia Portuguesa – Portugal: Territórios e Protagonistas*. Universidade do Minho: Instituto de Ciências Sociais. Disponível em: http://apgeo.pt/files/docs/CD_V_Congresso_APG/web/_pdf/A4_14Out_Jorge%20Marques%20Pereira.pdf
- Prats, J. (2006). Ensinar História no contexto das Ciências Sociais: princípios básicos. *Educar em Revista*, (pp. 191-218).
- Rolão, A. B. S. M. (2011). *Promoção da educação intercultural: o contributo da diversidade cultural dos alunos no processo de ensino-aprendizagem nas disciplinas da História e Geografia*. Dissertação de Mestrado em Ensino de História e de Geografia no 3.º Ciclo do Ensino Básico e Ensino

- Secundário. Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10362/7242>
- Roldão, M. C. (2001). *O Estudo do Meio no 1.º Ciclo do Ensino Básico: Fundamentos e Estratégias*. Lisboa: Texto Editores.
- Santos, I. (2014). *O método expositivo e o método construtivista: concorrentes ou aliados?* Dissertação de Mestrado em Ensino de História e de Geografia no 3.º Ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário. Disponível em: <https://hdl.handle.net/10216/76175>
- Silva, M. L. (2011). *A Investigação-Ação em Contexto Colaborativo: Mudanças nas Concepções e Práticas dos Professores*. Lisboa, Universidade de Lisboa/Instituto de Educação. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10451/3739>
- UNESCO (2002). *Declaração Universal Sobre a Diversidade Cultural*. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127160>
- UNESCO (2006). *Guidelines on intercultural education*. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000147878>
- Vasconcelos, T. (2007). A Importância da Educação na Construção da Cidadania. *Saber (e) Educar*, (pp. 109-117). Disponível em: <http://hdl.handle.net/20.500.11796/714>
- Vieira, F. (2011). *A Educação Intercultural: um contributo fundamental para o desenvolvimento pessoal e social do aluno*. Dissertação de mestrado em Ensino de Português 3.º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário e Espanhol nos Ensinos Básico e Secundário. Universidade da Beira Interior, Covilhã. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10400.6/2039>

Legislação

Decreto-Lei n.º54/2018 de 6 de Julho de 2018. Diário da República n.º 129/2018, Série I.

ANEXOS

Anexo 1 – Bilhete de Identificação preenchido pelos alunos (1.ª Sessão, 1.º CEB)

Quem sou eu?



Nome: _____

Data de nascimento: ____/____/____

Nacionalidade: _____

Sexo: _____

Altura: _____

Gosto de: _____

Não gosto de: _____

A professora estagiária,
Ângela Ferreira de Sousa

Anexo 2 – Slide com o 1.º Artigo da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1.ª Sessão, 1.º CEB)

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

Declaração Universal dos Direitos Humanos, Artigo 1.º



Anexo 3 – Ficha de levantamento de concepções prévias (2.ª Sessão, 1.º CEB)

Ficha de levantamento de concepções prévias

Nome: _____

Data: ____/____/____

1. Explica, por palavras tuas, o que entendes por "cultura".

2. Refere algumas características da cultura portuguesa.

3. Que países é que achas que têm uma cultura diferente da cultura portuguesa?

4. Conheces alguma característica da cultura dos países que mencionaste?

Refere quais.

5. Achas importante aprender sobre culturas diferentes da nossa? Justifica.

6. Gostavas de saber mais sobre alguma cultura? Refere qual.

A Professora Estagiária,
Ângela Ferreira de Sousa

Anexo 4 – PowerPoint “Cultura” (3.ª Sessão, 1.º CEB)

Cultura

As diferenças que nos unem



“Quem tem um campo e recolhe alimentos.”

“São desenhos artísticos.”

“É uma pintura.”

“São tipos de países. Pessoas que moram em países diferentes.”

“Coisas típicas de um país.”

Conjunto de costumes, tradições, crenças, valores, manifestações artísticas e de outras características que distinguem uma sociedade.



Cultura portuguesa



Cultura brasileira



Anexo 5 – Ficha de Trabalho “Principais comunidades de imigrantes em Portugal” (3.ª Sessão, 1.º CEB)

Ano Letivo 2021/2022
2.º ano de escolaridade

Ficha de Trabalho
Principais comunidades de imigrantes em Portugal

Nome: _____ Data: ____/____/____

1. Na tua opinião, quais são as três maiores comunidades de imigrantes residentes em Portugal?

2. Lê o texto com atenção e sublinha os significados que não conheces.

Estrangeiros em Portugal alcançam em 2020 número mais elevado de sempre

A população estrangeira residente em Portugal aumentou em 2020 pelo quinto ano consecutivo, atingindo o valor mais elevado registado pelo Serviço de Estrangeiros e Fronteiras (SEF) desde o seu surgimento, em 1976, revelou esta quarta-feira o SEF. (...)

No final de 2020, a maior comunidade de imigrantes em Portugal era a comunidade brasileira, seguida da comunidade de cidadãos do Reino Unido, de Cabo Verde, da Roménia, da Ucrânia, de Itália, da China, de França, da Índia e de Angola.

O SEF sublinha que “o crescimento sustentado de cidadãos estrangeiros, oriundos de países da União Europeia, confirma o particular impacto dos fatores de atratividade já apontados em anos anteriores, como a perceção de Portugal como país seguro (...)”.

Fonte: Observador (23/04/2021)
<https://observador.pt/2021/04/23/estrangeiros-em-portugal-alcançam-em-2020-numero-mais-elevado-de-sempre/>; Consultado a 02/09/2022
(texto adaptado e com supressões)

3. Assinala com um X a opção correta.

Este texto...

a) ____ conta-nos a história dos imigrantes residentes em Portugal.

b) ____ dá-nos informação sobre quais são as maiores comunidades imigrantes residentes em Portugal.

c) ____ é uma conversa com um imigrante residente em Portugal.

4. De acordo com o texto, de que países provêm as três maiores comunidades de imigrantes residentes em Portugal? Compara com as tuas previsões registadas na resposta à questão 1.

5. De acordo com o texto, qual é uma das razões de atratividade para cidadãos estrangeiros escolherem Portugal para viver?

6. Na tua opinião, que outras razões podem levar uma pessoa a mudar de país?

7. Quando fores adulto, gostarias de viver em outro país? Se sim, indica qual.

8. Observa o mapa seguinte:



- A. Pinta de verde Portugal.
- B. Indica o país com que Portugal faz fronteira: _____
- C. Portugal localiza-se no continente: _____
- D. Identifica, no mapa, os países mencionados no texto e pinta-os recorrendo ao seguinte código de cores:

Brasil - Amarelo	Itália - Cor de laranja
Reino Unido - Cinzento	China - Vermelho
Cabo Verde - Azul-claro	França - Azul-escuro
Roménia - Roxo	Índia - Cor-de-rosa
Ucrânia - Castanho	Angola - Preto

Bom trabalho! 😊
A Professora Estagiária,
Ângela Ferreira de Sousa.

Anexo 6 – Planificação do trabalho por pesquisa “Conhecendo novos países e suas culturas” (4.ª Sessão, 1.º CEB)

Planificação trabalho por pesquisa “Conhecendo novos países e suas culturas”	
Elementos do grupo: _____ _____	
País/Cultura: _____	
O que já sabemos: _____ _____ _____ _____ _____ _____ _____	O que queremos saber: _____ _____ _____ _____ _____ _____ _____
Como vamos saber: _____ _____ _____ _____	

Bom trabalho! 😊

A professora estagiária,
Ângela Ferreira de Sousa.

Anexo 7 – Inquérito por questionário preenchido pelos alunos (7.ª Sessão, 1.º CEB)

Questionário

Por favor, lê as questões abaixo e responde honesta e verdadeiramente. As questões apresentadas não têm associadas respostas corretas ou erradas, pretendem apenas recolher opiniões pessoais.

1. O que achaste das atividades realizadas no âmbito do projeto "As diferenças que nos unem"?

___ Muito interessantes ___ Interessantes ___ Nada interessantes

2. Como avalias o trabalho de grupo "Conhecendo novos países e suas culturas"?

___ Muito interessante ___ Interessante ___ Nada interessante

3. Achaste importante realizar um trabalho de pesquisa sobre outra cultura?

___ Muito importante ___ Importante ___ Pouco importante ___ Nada importante

3.1. Justifica a tua resposta.

4. Sentiste dificuldades na realização do trabalho de grupo?

___ Nenhumas dificuldades ___ Algumas dificuldades ___ Muitas dificuldades

4.1. Refere quais foram as maiores dificuldades sentidas.

1

5. Estudar e saber mais sobre a diversidade cultural existente na nossa sociedade é:

___ Muito importante ___ Importante ___ Pouco importante ___ Nada importante

5.1. Justifica a tua resposta.

2

Anexo 8 – Texto “As motivações da Expansão” (1.ª Sessão, 2.º CEB)

As motivações da Expansão

A crise do século XIV e o seu cortejo de negativas consequências vieram tornar gritante aquilo que nunca deixara de ser evidente. Os recursos naturais do reino eram escassos, as dificuldades de aprovisionamento, sobretudo em cereais, eram recorrentes e mesmo dramáticas em épocas de maus anos agrícolas, a carência de metais preciosos era quase absoluta. Não admira que as dificuldades fossem cada vez maiores para uma sociedade como a medieval que vivia, muitas vezes, no limiar da sobrevivência [...].¹

A Peste Negra, reduzindo fortemente a população, causara diminuição de mão-de-obra e consequentemente exigência de maiores salários [...]. Isto tornou a nobreza mais inquieta e turbulenta: esfomeada por terras, comprimida, a nível político, pela orientação centralizadora da coroa e intolerante ao seu controlo cada vez mais rígido [...]. Assim, as suas aspirações convergem com a da burguesia mercantil e citadina e dos homens do mar. Imperiosas são as razões económicas: [...] insuficiência de trigo e de cereais em geral [...]. Fome de ouro e de prata, necessidade de terras cerealíferas, de ampliação das zonas de pesca são as principais motivações económicas no início do século XV [...].

São então objectivos a que só poucos mercadores prestam atenção: a procura de uma via de fornecimento das especiarias sem ser pelos canais tradicionais; de regiões próprias para a cultura de cana-de-açúcar ou ricas em cana-de-açúcar; obtenção de escravos para suprir a falta de mão-de-obra; a procura de terras ricas em matérias corantes: o pau-brasil vermelho-vivo, o sangue-de-drago, o anil, a laca.²

Outras razões foram querer saber se nas terras haveria algum rei cristão que o quisesse ajudar na luta contra aqueles inimigos da Fé e o desejo de expandir a Santa Fé.³

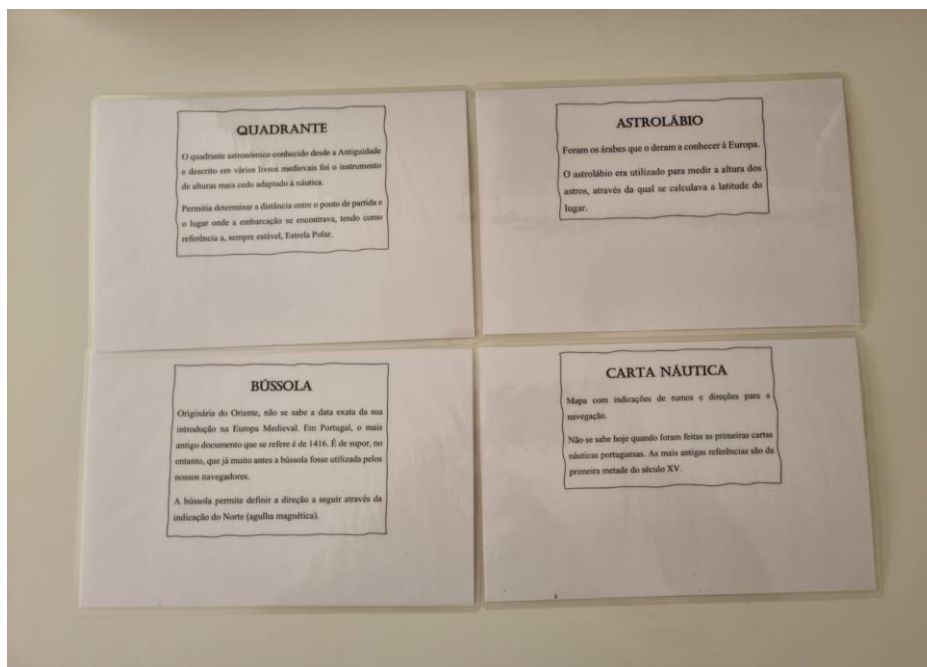
À época, a única via possível para buscar um caminho próprio era o mar. E desde há muito que o mar ocupava um lugar de grande importância na vida do reino.¹

¹ Sousa, B. V., Monteiro, N. G. (2010). *História de Portugal* (coord. Rui Ramos). Lisboa: A Esfera dos Livros, pp. 171-172

² Sala, A. (1980). *Os Grandes Impérios: Os Descobrimientos Portugueses*. Lisboa: Círculo de Leitores, pp. 21-24

³ Zurara, Gomes E. (1989). *Crónica do descobrimento e conquista da Guiné*. s.l.: Publicações Europa-América

Anexo 9 – Cartões com os instrumentos de navegação (1.ª Sessão, 2.º CEB)



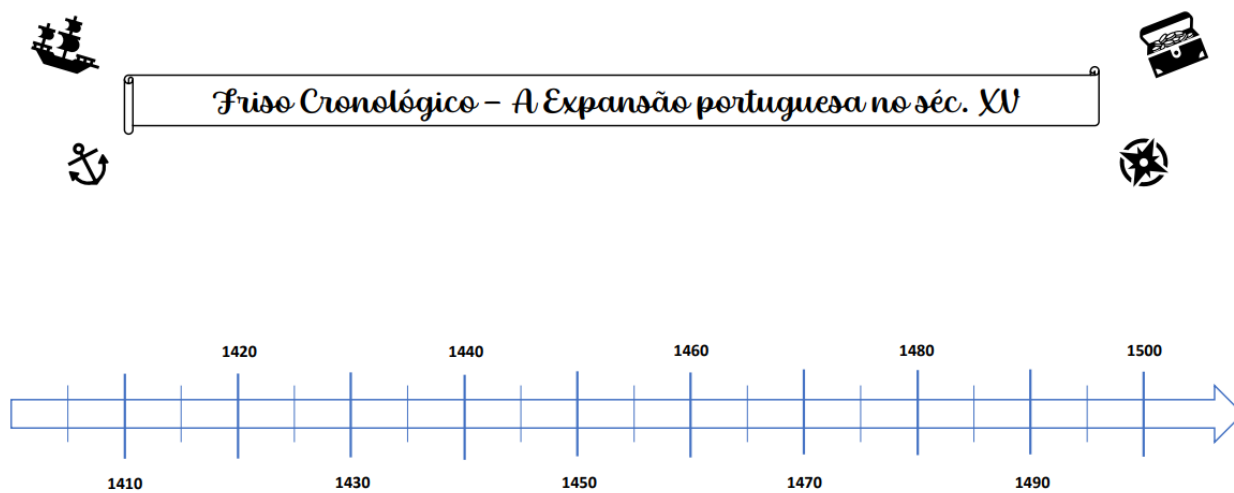
Anexo 10 – Atividade “E hoje, o que levarias na mochila?” (1.ª Sessão, 2.º CEB)

HGP – 5.º ano

E hoje o que levarias na mochila?



Anexo 11 – Friso cronológico “A Expansão portuguesa no séc. XV” (2.ª Sessão, 2.º CEB)



Etapas da Expansão:

1418-1460 – Sob a direção do Infante D. Henrique

1469-1475 – Contrato do rei D. Afonso V com Fernão Gomes

1475-1488 – Sob a direção de D. João II

Anexo 12 – Instruções para o *roleplaying* “Quando o mundo é dividido em dois...” (3.ª Sessão, 2.º CEB)

Grupo A – Navegadores

Olá, navegadores! Acabaram de ficar com metade do mundo! Agora são detentores de novos territórios e, assim, devem determinar as regras e as normas sociais e de convivência. Devem, também, decidir quais os bens e infraestruturas que consideram essenciais, tendo como objetivo o desenvolvimento social e económico dos vossos territórios.

Dos bens e infraestruturas disponíveis, selecionem apenas 6 que consideram imprescindíveis para beneficiar um dos vossos territórios – Wakanda. Lembrem-se que nesse território vive uma comunidade há milhares de anos.

Grupo B – Comunidade de Wakanda

Olá, povo de Wakanda! Agora Wakanda é território de um outro país.

- ❖ As vossas terras têm muitos recursos naturais: há água em abundância em rios e lagos, campos férteis e florestas densas;
- ❖ As casas onde habitam são frágeis;
- ❖ A vossa comunidade não é cristã;
- ❖ Extraem tudo o que precisam para a vossa sobrevivência (alimentos, medicamentos e outros) da natureza, sem comprometer a biodiversidade;
- ❖ Têm uma grande ligação com a natureza e têm muito respeito por ela;
- ❖ Não existem escolas. A população não sabe ler nem escrever, sendo que as crianças aprendem através dos ensinamentos de familiares;
- ❖ As pessoas deslocam-se a pé, de carroça ou de barco;
- ❖ Não utilizam moeda, apenas fazem trocas de bens.

Dos bens e infraestruturas disponíveis, selecionem apenas 6 que consideram que a vossa comunidade irá beneficiar.

Anexo 13 – Tarefa de grupo “A chegada a Calecute” (4.ª Sessão, 2.º CEB)

Tarefa de grupo – História e Geografia de Portugal – 5.º Ano

Nomes: _____ N.º: _____

Os portugueses chegam a Calecute

A chegada de Vasco da Gama a Calecute foi o momento mais alto da expansão ultramarina portuguesa. (...)

O motivo de tão longa expedição (...) está resumido na resposta que o autor do *Diário da Primeira Viagem de Vasco da Gama à Índia* (geralmente atribuído a Álvaro Velho) deu aos dois mouros que, naquele dia 20 de maio de 1498, lhe perguntaram o que iam ali fazer os portugueses: “Vimos buscar cristãos e especiarias.”

Pelo diálogo inicial percebe-se que o “encontro de culturas” ia ser muito movimentado. A criação de uma economia-mundo, precursora da globalização (...), foi acompanhada de guerras e manobras de dominação, mas também de trocas comerciais, culturais e religiosas que moldaram a identidade de povos e civilizações.

Ferreira, J. (2019). *Histórias Recombolucas da História de Portugal*. Lisboa: A Estrela dos Lusos (3.ª ed.) (excerto com supressões)

1. Observem a seguinte imagem que representa a audiência entre o Samorim de Calecute e Vasco da Gama.



Vasco da Gama perante o Samorim (José Veloso Salgado, 1898)

Para refletir...

- ❖ Que diferenças encontram entre Vasco da Gama e o samorim?
- ❖ Como terá corrido o encontro?
- ❖ O que terão os portugueses pensado acerca do povo de Calecute?
- ❖ O que terá o povo de Calecute pensado acerca dos portugueses?

- 1.1. Imaginem que são um habitante de Calecute. Redijam um pequeno texto (mínimo de 5 linhas e máximo de 12 linhas) onde expressem o vosso pensamento ao ver os navegadores da armada de Vasco da Gama.

Bom trabalho! 😊

A professora estagiária,
Ângela Ferreira de Sousa

Anexo 14 – Ficha de trabalho “Os portugueses chegam ao Brasil” (5.ª Sessão, 2.º CEB)

História e Geografia de Portugal – 5.º Ano

Nome: _____ N.º: _____

Os portugueses chegam ao Brasil

A 22 de abril houvesmos vista de terra [...]. Dali avistámos homens que andavam pela praia [...]. Traziam arcos nas mãos e suas setas. [...] A feição deles é serem pardos, maneira de avermelhados, de bons rostos e bons narizes, bem feitos. Andam nus, sem nenhuma cobertura [...]. Traziam o beijo debaixo furado e metido nele um osso branco [...]. E um deles trazia uma cabeleira de penas de ave amrela [...]. E andavam lá outros, quartejados, de cores, a saber, metade deles da sua própria cor, e metade de tintura preta, um tanto azulada [...]. Ali andavam três ou quatro moças, bem moças e bem gentis, com cabelos muito pretos e compridos, e nós de muito as olharmos, não tínhamos vergonha nenhuma. [...] Parece-me gente de tal inocência que, se nós os entendêssemos e eles a nós, seriam logo cristãos, porque eles, segundo parece, não têm nenhuma crença. [...] esta gente é boa e de boa simplicidade. [...] Eles não lavram, nem criam, nem há aqui boi, nem vaca, nem cabra [...]. Nem comem senão desse inhame, que aqui há muito, e dessa semente e frutos que a terra e as árvores de si lançam.

Carta de Pêro Vaz de Caminha a el-rei D. Manuel, 1500
(excerto adaptado e com supressões)

1. Após a leitura de um excerto da Carta de Pêro Vaz de Caminha e o visionamento de um excerto do vídeo “Conta-me uma História - Descobrimento do Brasil”, descreve, utilizando apenas uma palavra, o encontro entre os índios e os portugueses. _____

- 1.1. Justifica a tua escolha. _____

Bom trabalho! 😊

A professora estagiária,
Ângela Ferreira de Sousa

Anexo 15 – A história de Ayo (6.ª Sessão, 2.º CEB)

História e Geografia de Portugal

5.º Ano

A HISTÓRIA DE AYO¹

Olá! O meu nome é Ayo e nasci em África. Tinha apenas onze anos quando eu, o meu pai, a minha mãe e o meu irmão mais velho Abdul fomos arrastados para uma embarcação. Nessa embarcação estavam uns homens com a pele clara que usavam umas roupas diferentes e pesadas, que pareciam demasiado quentes para o calor que se fazia sentir. Não compreendia aquilo que eles diziam e, por isso, não sabia o que estava a acontecer, nem para onde íamos. Conosco iam mais pessoas, iguais a nós, que haviam sido capturadas: homens, mulheres e crianças.

Não sei quantos dias se passaram até pisar terra novamente. Tentei contar quantas vezes vi o sol a pôr-se, o céu a escurecer e a lua a aparecer lá no alto rodeada de estrelas, mas perdi-me na contagem. Tinha sede, tinha fome, estava cansada. E, acima de tudo, tinha medo do amanhã.

Mais tarde soube o dia e o nome da terra onde havia chegado: a 8 de agosto de 1444 cheguei a Lagos. Nesse dia, fomos levados num batel até terra e depois encaminhados para um campo. Lá, eu e as outras duas centenas de pessoas, fomos divididos em cinco grupos e disputados por alguns dos homens que lá se encontravam. De nós os quatro, o meu irmão foi o primeiro a ser escolhido. Seguiu-se o meu pai. A minha mãe gritava e eu agarrava-me a ela, pedindo baixinho que não fôssemos separadas. Mas aconteceu.

Nesse dia, fui separada da minha família e passei a ser propriedade de um Senhor.

¹História fictícia (Autoria de Ângela Ferreira de Sousa, 2022)

Anexo 16 – Cartões Convenção Direitos da Criança (6.ª Sessão, 2.º CEB)

**DIREITO À PROTEÇÃO E AO
CUIDADO NECESSÁRIOS AO
SEU BEM-ESTAR**

**DIREITO À NÃO
DISCRIMINAÇÃO E NÃO
PUNIÇÃO**

DIREITO INERENTE À VIDA

**DIREITO A NÃO SER
SEPARADA DOS PAIS**

**DIREITO À LIBERDADE DE
EXPRESSÃO, OPINIÃO E
INFORMAÇÃO**

**DIREITO A UM NÍVEL DE
VIDA ADEQUADO AO SEU
BOM DESENVOLVIMENTO**

**DIREITO A SER PROTEGIDA
CONTRA QUALQUER TIPO DE
EXPLORAÇÃO E ABUSO**

**DIREITO AO DESCANSO, AO
LAZER E AO DIVERTIMENTO
PRÓPRIOS DA IDADE**

DIREITO À EDUCAÇÃO

DIREITO À SAÚDE

**DIREITO A SER PROTEGIDA
CONTRA QUALQUER FORMA
DE VIOLÊNCIA, OFENSA OU
NEGLIGÊNCIA**

**DIREITO A SER PROTEGIDA
CONTRA A REALIZAÇÃO DE
QUALQUER TRABALHO QUE
POSSA SER PERIGOSO OU
QUE SEJA PREJUDICIAL PARA
A SUA SAÚDE E
DESENVOLVIMENTO**

Anexo 17 – Ficha de trabalho “Escravidão no século XXI” (6.ª Sessão, 2.º CEB)

História e Geografia de Portugal – 5.º Ano

Nomes: _____ N.º: _____

Atividade de grupo – Escravidão no Século XXI

O termo escravidão remete-nos imediatamente para a imagem da captura e da venda de africanos, forçados a trabalhar nos mais variados trabalhos: nos canaviais, nos engenhos de açúcar, nas minas e nas lides domésticas. O seu transporte de África até ao Brasil era feito em condições desumanas, em navios designados “lumbeiros” – os escravos eram acorrentados e amontoados no porão, sendo que muitos acabavam por morrer asfixiados ou de infeções graves. Os que chegavam vivos, eram expostos e comprados como qualquer mercadoria no mercado de escravos. A partir daí eram propriedade de um Senhor que tinha todos os direitos sobre eles e beneficiava de todos os lucros que estes pudessem gerar. A única obrigação do Senhor era vestir e alimentar os escravos, mas gozava também do direito de puni-los através de castigos corporais, como, por exemplo, chicotadas.

Esta foi uma realidade do Brasil até 1888, ano em que a escravidão passou a ser ilegal. No entanto, mais de um século depois, continuam a chegar até nós notícias que relatam situações de práticas escravagistas.¹

Vocabulário

Canavial: Lugar onde crescem canas-de-açúcar.

Escravagista: Que ou quem é partidário da escravidão; Relativo a escravidão.

Sindicato da Construção denuncia situações de “escravatura”

O Sindicato da Construção denunciou esta terça-feira a escalada de situações de “escravatura” de trabalhadores portugueses do setor, quer em Portugal, onde recebem 300 euros mensais, quer no estrangeiro, para onde são levados por “angariadores” e “redes mafiosas”. Em conferência de Imprensa no Porto, o presidente do sindicato, Albano Ribeiro, disse (...) “As obras de pequena dimensão, na área da requalificação urbana, estão a aparecer como cogumelos em Portugal – e ainda bem – mas a escravidão vai aumentar porque se querem aproveitar de as pessoas não terem trabalho”, afirmou. (...) “Os trabalhadores da construção estão a ser escravos no estrangeiro, para onde são levados por angariadores para várias obras, públicas e privadas, dizendo-lhes que vão ganhar dois mil e tal euros”, disse.

Fonte: *Jornal de Notícias* (20/08/2013)

<https://www.in.pt/economia/sindicato-da-construcao-denuncia-situacoes-de-escravatura-3379402.html> Consultada a 22/05/22 (excerto com supressões)

1. Já alguma vez tinham ouvido falar na existência de trabalho escravo no século XXI?

2. Expliquem, por palavras vossas, por que motivo é aplicado o termo “escravatura” para descrever a situação dos trabalhadores.

3. Concordam com a utilização deste termo? Justifiquem.

¹Jesus, E. & Alves, E. (2015). *A minha História dos Descobrimentos*. Porto Editora; Cime, J. & Henriques, M. (2015). *Viagem na História 3. Dossier de apoio ao professor*. Areal Editores.

1

2

Escravidão resiste e até cresce com a globalização e a modernidade

Benjamin Skinner, jornalista (...) afirma que o sul da Ásia, em geral, e a Índia, em particular, possuem mais escravos do que todas as nações do mundo somadas. (...) há centenas de milhares, talvez milhões, de escravos na América Latina. De acordo com o relatório global da Organização Internacional do Trabalho, as principais formas assumidas pela escravidão contemporânea são a prostituição e o trabalho forçados, este caracterizado como servidão por dívida. A escravidão também desconhece fronteiras. Segundo a OIT, há escravidão de nativos e também de estrangeiros em quase todos os países. Mulheres, crianças, indígenas e migrantes sem documentos são os principais alvos do trabalho escravo no mundo, pela vulnerabilidade social em que se encontram. Os migrantes que entram de forma legal muitas vezes têm seus passaportes confiscados pelos exploradores.

Fonte: *Em Discussão*/Revista de audiências públicas do Senado Federal (Ano 2 - N.º 7 - maio de 2011) (excerto com supressões)

1. De acordo com o texto, quais são as zonas do Mundo que mais recorrem ao trabalho escravo?

2. Nos séculos XV e XVI, quais era a principal forma de escravidão?

3. E na atualidade? Quais são, segundo a OIT, as principais formas de escravidão?

4. Na atualidade, quais são os grupos sociais mais vulneráveis ao trabalho escravo?

Bom trabalho! 😊

A professora estagiária,
Ángela Ferreira de Sousa

3

Anexo 18 – Panfleto da atividade “Na rota das especiarias” (7.ª Sessão, 2.º CEB)

Canela

A canela é uma pequena árvore que encontramos, com facilidade, na Ásia do Sul e a região do Médio Oriente.



A canela obtém-se da parte interna da casca do tronco. Há quem a use para prevenir constipações!

É muito utilizada na preparação de certos tipos de chocolate, licores e doces típicos portugueses.

Tem um aroma forte e um gosto adocicado!

Cravinho



Desde há muitos séculos que a flor do craveiro, o cravinho, é usada na culinária.



Na China, por exemplo, havia o hábito de mascar cravinho para prevenir o mau hálito! Era uma das especiarias mais caras no século XVI!

NA ROTA DAS ESPECIARIAS

HISTÓRIA E GEOGRAFIA DE PORTUGAL – 5.º ANO



Noz-Moscada

A noz-moscada obtém-se a partir do fruto da moscadeira. Atualmente continua a ser usada como tempero de alimentos e para medicamentos!



Sabias que não se deve consumir uma noz-moscada inteira porque intoxica o organismo?

Pimenta

Sabias que “pimenta” é o nome dado a várias plantas e aos seus frutos de sabor geralmente picante?!



Há quem defenda que a pimenta ajuda a combater as inflamações e que facilita o processo da digestão.

Gengibre

O gengibre era utilizado na culinária do século XVI na preparação de biscoitos para as tripulações levarem nas naus.



NA ROTA DAS ESPECIARIAS...

Ainda no período anterior à Expansão marítima, as especiarias já eram vendidas na Europa! Mas como eram muito caras, só os mais ricos as usavam:

- ❖ na **culinária**, para temperar e até conservar os alimentos;
- ❖ na **medicina**, para preparar pastas e chás;
- ❖ na **cosmética**, para criar óleos, cremes e perfumes.

Por causa das especiarias, os portugueses rumaram numa grande aventura... Fizeram viagens, desbravaram mares, conquistaram territórios e conheceram novos povos! As especiarias chegaram a ser mais valiosas do que o ouro, embora hoje as usemos sem pensarmos nestes aspetos.

As professoras estagiárias
Ângela Sousa e Francisca Cadeias

Anexo 19 – Excertos de testemunhos portugueses (8.ª Sessão, 2.º CEB)

“Os homens de Calecute são baços [...]. E trazem as orelhas furadas, e nos buracos delas, muito ouro. E andam nus da cinta para cima, e para baixo, trazem uns panos de algodão [...]. As mulheres em geral são feias e de pequenos corpos. E trazem ao pescoço muitas joias de ouro, e nos dedos dos pés trazem anéis com pedras ricas.”

Álvoro Velho, *Roteiro da 1ª Viagem de V. Gama à Índia*, 1497-1499

“Qualquer pessoa que chegue a casa de homem limpo tem por costume oferecer-lhe uma bandeja galante, uma porcelana com uma água morna a que chamam chá [...] feita de um cozimento de ervas [...]. São os chinas muito comedores e comem muitas iguarias [...]. É gente limpa e nobre no trato, conversação e traje [...].”

Frei Gaspar da Cruz, *Tratado das Coisas da China*, 1569

Testemunhos dos portugueses relativos ao contacto com outros povos

“Estimam muito falar manso. [...] É gente branca de boas feições [...] que come três vezes por dia e comem pouco de cada vez. [...] Comem no chão como os mouros e com paus como os Chineses; cada pessoa come de sua gamela [...]. Bebem água de umas ervas que não alcancei saber que ervas eram [...]. As mulheres [...] vão onde lhes vem a vontade, sem perguntarem a seus maridos.”

Jorge Álvares, *A Informação sobre o Japão*, 1547

“Os negros da Guiné [...] são muito desregrados no comer, porque não se alimentam a horas certas, e comem quatro ou cinco vezes por dia. Não têm cabelos, mas só alguma carapinha na cabeça, a qual não cresce [...]. Vivem longamente, a maioria dos quais até aos cem anos, sempre bem-dispostos, exceto em algumas épocas em que se sentem adoentados e quase como se tivessem febre [...]. Pela terra dentro, há alguns negros tão supersticiosos que adoram a primeira coisa que veem naquele dia.”

Piloto português anónimo, *Navegação de Lisboa à Ilha de S. Tomé*, séc. XVI

Anexo 20 – Ficha de trabalho “Encontro de povos e culturas” (8.ª Sessão, 2.º CEB)

História e Geografia de Portugal – 5.º Ano

Nome: _____ N.º _____

Encontro de povos e culturas

Olá, navegador! Nos seus territórios espalhados por África, América e Ásia, os portugueses contactaram com povos muito diferentes, dando a conhecer e conhecendo hábitos e tradições distintas, novas formas de pensar e de estar. Nos diversos territórios do Império Português, os portugueses quiseram impor a sua cultura: a língua portuguesa e a religião cristã, entre outros aspetos. A este processo chama-se *aculturação* – conjunto de mudanças resultantes do contacto, direto e contínuo, entre indivíduos, de culturas diferentes, em que normalmente uma cultura se sobrepõe à outra.¹

1. Recordas-te da atividade de motivação “Sou conquistador”? Consulta o poema da canção “Sou conquistador” da banda Da Vinci e localiza, no planisfério apresentado abaixo, os locais referidos no poema.



¹ Alves, E. & Jesus, E. (s.d.). *HGP em Ação 5 – História e Geografia de Portugal*. 1.ª Edição. 7.ª Reimpressão (2021). Porto Editora.

2. Refere duas consequências positivas do contacto dos portugueses com outros povos e culturas e duas consequências negativas.

Consequências positivas	Consequências negativas

3. Relembra o verso “Semearam laços de cultura”. Os portugueses estabeleceram laços de amizade e trocas comerciais com os povos que foram encontrando. Do encontro dos portugueses com outros povos e culturas também resultou na miscigenação. Procura no teu manual o significado de *miscigenação* e explica-o por palavras tuas.

Bom trabalho! 😊

A professora estagiária,
Ângela Ferreira de Sousa

Anexo 21 – PowerPoint utilizado no jogo “Concordas ou discordas?” (8.ª Sessão, 2.º CEB)

CONCORDAS OU DISCORDAS?

O meu país é dos que cá nasceram e não devemos acolher estrangeiros.

2

A cor da pele, o tipo de cabelo, a forma de vestir e o modo de falar só porque são diferentes não nos afastam uns dos outros.

3

Os imigrantes que voltem para a terra deles.

4

Os estrangeiros vêm para cá roubar-nos o emprego.

5

As diferentes culturas e credos devem ser respeitados.

8

Todos temos os mesmos direitos e deveres.

7

A cor da pele ou nacionalidade não são importantes, pois somos todos seres humanos.

6

Não sou racista, mas nunca casaria com uma
pessoa de outra etnia.

9

Ser diferente é bom, porque nos torna
especiais.

10

Não sou racista, mas se aceitarem migrantes
no meu país, estes devem adotar a cultura do
meu país.

11

Não há ninguém no mundo igual a ti, o que
deixa muito feliz por te conhecer.

12

Eu não tenho nada contra pessoas de outras
etnias, apenas acho que não são tão
evoluídas.

13

Anexo 22 – Inquéritos por questionário preenchidos pelos alunos no final de cada sessão (2.º CEB)

Atividade “E hoje, o que levarias na mochila?”

1. Como avalias a atividade “E hoje, o que levarias na mochila?”?

- | | |
|--------------------------|--------------------|
| <input type="checkbox"/> | Muito interessante |
| <input type="checkbox"/> | Interessante |
| <input type="checkbox"/> | Pouco interessante |
| <input type="checkbox"/> | Nada interessante |

2. Escreve um breve comentário acerca da atividade.

Atividade “Fui Conquistador”

1. Como avalias a atividade “Fui Conquistador”?

- | | |
|--------------------------|--------------------|
| <input type="checkbox"/> | Muito interessante |
| <input type="checkbox"/> | Interessante |
| <input type="checkbox"/> | Pouco interessante |
| <input type="checkbox"/> | Nada interessante |

2. Escreve um breve comentário acerca da atividade.

Atividade “Quando o mundo é dividido em dois!”

1. Como avalias a atividade “Quando o mundo é dividido em dois!”?

- | | |
|--------------------------|--------------------|
| <input type="checkbox"/> | Muito interessante |
| <input type="checkbox"/> | Interessante |
| <input type="checkbox"/> | Pouco interessante |
| <input type="checkbox"/> | Nada interessante |

2. Escreve um breve comentário acerca da atividade.

Atividade “Os portugueses chegam a Calecute”

1. Como avalias a atividade “Os portugueses chegam a Calecute”?

- | | |
|--------------------------|--------------------|
| <input type="checkbox"/> | Muito interessante |
| <input type="checkbox"/> | Interessante |
| <input type="checkbox"/> | Pouco interessante |
| <input type="checkbox"/> | Nada interessante |

2. Escreve um breve comentário acerca da atividade.

Aula “Os portugueses chegam ao Brasil”

1. Como avalias a aula “Os portugueses chegam ao Brasil”?

- | | |
|--------------------------|--------------------|
| <input type="checkbox"/> | Muito interessante |
| <input type="checkbox"/> | Interessante |
| <input type="checkbox"/> | Pouco interessante |
| <input type="checkbox"/> | Nada interessante |

2. Escreve um breve comentário acerca da aula.

Aula "A escravatura desde 1444 até ao século XXI"

1. Como avalias a aula "A escravatura desde 1444 até ao século XXI"?

- Muito interessante
- Interessante
- Pouco interessante
- Nada interessante

2. Escreve um breve comentário acerca da aula.

Aula "Na rota das especiarias"

1. Como avalias a aula "Na rota das especiarias"?

- Muito interessante
- Interessante
- Pouco interessante
- Nada interessante

2. Escreve um breve comentário acerca da aula.

Aula "Encontro de povos e culturas"

1. Como avalias a aula "Encontro de povos e culturas"?

- Muito interessante
- Interessante
- Pouco interessante
- Nada interessante

2. Escreve um breve comentário acerca da aula.
