

Atividades Interculturais: uma inovação curricular ao serviço da comunidade

CARLOS MOREIRA CRUZ

carlos.cruz@ese.ips.pt

Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Setúbal

Resumo

As *Atividades Interculturais* da Escola Superior de Educação de Setúbal eram um estágio de terreno que consistia na permanência de grupos de estudantes em comunidades do distrito de Setúbal. Constituíam, à data da sua criação, em 1987, uma inovação pedagógica que procurava construir uma escola diferente, aberta às comunidades e “ao serviço da região”.

Neste artigo descreve-se a evolução destas atividades e o seu desenvolvimento ligado a sucessivas inovações curriculares, bem como o seu funcionamento na prática, os seus objetivos e as aprendizagens que potenciava.

De igual forma problematiza-se o seu desaparecimento aquando da reestruturação curricular ocorrida em 2007 na sequência da implementação do Processo de Bolonha no ensino superior português.

Palavras-chave:

Escola Superior de Educação de Setúbal; Atividades Interculturais; Currículo, Comunidades; Autonomia; Processo de Bolonha.

Abstract

The *Intercultural Activities* were a field internship of the Escola Superior de Educação de Setúbal where groups of students stayed four days in several communities of Setúbal district. They constituted, in 1987, a pedagogical innovation that sought to build a different school, open to the communities and “at the service of the region”.

This article aims to describe the evolution of these activities and their development linked to successive curricular innovations, as well as their functioning in practice, their objectives and major learning outcomes.

Its disappearance in 2007, following the implementation of the Bologna Process in Portuguese higher education is finally questioned.

Key concepts:

Escola Superior de Educação de Setúbal; Atividades Interculturais; Curricula; Communities; Autonomy; Bolonha Process.

Introdução

As Atividades Interculturais (AI), iniciadas em 1987, eram um estágio de terreno, normalmente com a duração de quatro dias, que ocorria no final do primeiro semestre do primeiro ano e que implicava a permanência dos estudantes em várias localidades do distrito de Setúbal. Este estágio nasceu diretamente nos cursos de Educação da Escola Superior de Educação de Setúbal (ESE), ligado às disciplinas de prática pedagógica, mas chegou a estender-se a todos os outros cursos.

A sua existência não foi linear existindo uma diversidade de modelos organizacionais até ao seu desaparecimento no ano de 2007/2008, quando entrou em vigor a reforma do ensino superior do designado Processo de Bolonha (PB). Esta variabilidade ocorreu quanto à escolha dos locais, participação de outras instituições, particularmente das autarquias e instituições educativas de âmbito local e regional e dos docentes envolvidos pela ESE.

Invariáveis foram os objetivos em torno da abertura à comunidade e de vivência e compreensão das suas dinâmicas. O mesmo se pode dizer de outra componente central dos programas focados no fomento da autonomia dos estudantes e da sua capacidade de trabalhar em

grupo.

Este artigo propõe-se descrever, para memória futura, as características principais e a evolução destas atividades, explicar o seu funcionamento em concreto, problematizar as suas parcerias, assim como a diversidade territorial e o processo de escolha das comunidades ou locais de estágio.

Estas AI constituíram um dos elementos mais identitários da ESE e, no Instituto Politécnico de Setúbal, um dos elementos fundamentais da relação com a comunidade, consubstanciando parte do espírito da criação dos institutos politécnicos, como instituições “ao serviço das regiões” em que se inseriam (Andrade, 2004).

1. A “inovação” curricular na génese da ESE

A ESE é uma escola relativamente recente com uma identidade muito forte, cuja atividade formalmente se iniciou em 1985 na formação contínua de educadores/professores e na profissionalização dos professores dos 2.º e 3.º ciclos dos ensinos básico e secundário.

Dessa identidade fez parte, desde o início, uma forte componente regional. Isto é, a escola desde cedo procurou ter um papel de relevo na região não só adequando a sua formação às necessidades desse território, mas também através de uma intervenção ativa nas suas

comunidades.

Assim, de certa forma, esta componente curricular não letiva resultou do entendimento de que os problemas e recursos da região deviam ser estudados e entendidos numa dupla perspetiva. Por um lado, como “fontes” dos currículos da escola e, por outro, através dos seus estudantes e formandos, no desenvolvimento de ações propiciadoras do desenvolvimento da região. Este pressuposto foi aliás defendido no documento orientador da ESE apresentado pela primeira Comissão Instaladora em 1986, e que foi o seu documento fundacional (Bettencourt, Santos, 2015, p. 24).

A ESE ganhou assim um projeto próprio, gerado a partir da sua orientação matricial original, de carácter interdisciplinar, mas materializado em diversos projetos como, por exemplo, o Projeto de Levantamento de Necessidades e Recursos da Região. Projeto inovador e marcado pela participação coletiva assente na assunção da importância de todos, estudantes, funcionários e docentes na sua construção, a que Joana Brocardo apelidou o *estilo ESE* (2015).

De acordo com esta conceção o lema “uma escola ao serviço da região” (Bettencourt, 1999, p. 7) consubstanciou-se num grande número de projetos de intervenção em escolas, comunidades e

territórios, e nos mais diversificados contextos não formais de educação na perspetiva de que a uma escola superior de educação deve para além do instituído (Salgado, 1990).

Neste contexto, as AI e a aposta feita na sua renovação, sobretudo a partir do ano letivo 1997/1998, materializaram um dos projetos mais importantes e marcantes para os seus estudantes e para a escola. Para Luís Souta (2015, p. 39), as AI e a Carteira de Competências, foram as duas componentes curriculares não letivas (no sentido clássico) mais originais e inovadoras dos planos de estudos da ESE.

Foram certamente importantes também para os nossos parceiros no terreno que, em quase vinte anos de funcionamento, foram todos os municípios do distrito de Setúbal e um enorme número de freguesias, envolvendo, todos os anos dezenas de autarcas e de técnicos das autarquias locais, bem como as comunidades educativas locais.

2. As AI no currículo: dos cursos de Educação a todos os cursos

A formação inicial de professores iniciou-se na ESE no ano letivo 1987/1988 com os cursos de Educação, que na altura eram os de Educadores de Infância e de Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico. E, nesse ano, iniciaram-se as Atividades Interculturais.

Inscreviam-se numa disciplina do currículo do primeiro ano chamada

Prática e Reflexão Pedagógica (PRP). Nesta disciplina as AI surgiam como um pequeno estágio comunitário de três a quatro dias no final do primeiro semestre que interpelava os estudantes quanto ao papel da escola e dos professores e educadores em diferentes contextos territoriais: o papel do professor não é o mesmo numa escola situada num subúrbio com graves carências culturais e de equipamentos, no centro de uma cidade ou numa aldeia rural situada numa área deprimida economicamente.

As AI articulavam-se ainda com um segundo momento da PRP, os Contextos Educativos, com a duração de seis semanas, no segundo semestre, em que os estudantes visitavam uma grande diversidade de contextos de educação não formal como museus, centros de recursos de escolas, bibliotecas, etc. O grande objetivo destes dois momentos era proporcionar aos estudantes uma visão descentrada da educação e uma abordagem global dos processos educativos, que concretizava uma conceção de formação de educadores e professores em que a aproximação à prática pedagógica efetiva se fazia por etapas sequenciais, iniciando-se pelo conhecimento da comunidade e os contextos de educação não formal, para finalizar nos contextos de educação formal para os quais os estudantes de estavam a formar.

Outro objetivo essencial era o reforço da autonomia dos estudantes e da capacidade de análise de uma comunidade local.

Entretanto, as AI estenderam-se a outros cursos da ESE, as chamadas “variantes”, cursos de Professores do Ensino Básico que habilitavam para o 1.º ciclo, mas que estavam orientadas para o 2.º ciclo: Português-Inglês, Português-Francês e Educação Física em 1990, Matemática/Ciências da Natureza, Educação Visual e Tecnológica e Educação Musical do Ensino Básico em 1993.

Posteriormente, no ano letivo de 1998/1999, estas atividades foram expandidas a todos os cursos da ESE, com a inclusão dos cursos de Comunicação Social e de Tradução e Interpretação de Língua Gestual Portuguesa. Esta generalização ocorreu enquadrada numa intervenção curricular que se designou como Tronco Comum (TC), como o próprio nome indica, transversal a toda a oferta formativa inicial da escola, e era composta por quatro disciplinas, como na altura se dizia. As unidades curriculares eram as “Atividades Interculturais”, “Ciência, Cultura e Sociedade”, “Comunicação e Expressão” e “Metodologias de Pesquisa e Organização da Informação”.

A esta mudança de caráter das AI, que passam de estágio a unidade curricular (com estágio integrado) correspondeu uma alteração nos

seus objetivos. De estágio indutor da prática pedagógica passou a disciplina indutora da prática profissional de todos os cursos. Por isso os seus objetivos passaram a incidir mais sobre o ser do aluno, de forma a levá-lo a desconstruir a sua formação e a interpelar-se através da análise dos diferentes contextos de socialização. Surgiram ainda novos objetivos relacionados com a intervenção cidadã numa sociedade democrática e plural. Contudo, continuava-se a dar uma grande ênfase aos objetivos relacionados com a importância da relação, da autonomia, e da reflexão sobre as experiências vividas, particularmente as comunitárias, bem como a análise dos problemas comunitários e a busca de soluções para os mesmos numa perspetiva de cidadania territorial (Claudino, 2014).

Por outro lado, o TC estava ligado a outra inovação da maior relevância no ensino. Referimo-nos à noção de competências que se tornaria também central na reorganização curricular que seria imposta em 2007 pelo então Ministério da Educação no âmbito das alterações curriculares, entre outras, do PB.

Na ESE as competências foram introduzidas nos currículos através da criação de um perfil transversal de competências no TC. Assim, a ESE tornou-se uma das primeiras instituições a renovar os programas das

disciplinas com base neste conceito, antes da implementação obrigatória do PB ocorrida em 2007, que levou à reestruturação geral dos currículos de toda a oferta formativa, pela adoção de uma formação bi-tápica.

Com esta alteração dos planos de estudos as AI desapareceram. De entre os fatores que determinaram a perda de uma atividade definidora do *estilo ESE* estão as exigências de avaliação e acreditação dos cursos realizada pela Agência de Avaliação e Acreditação do Ensino Superior (A3ES) e, na nossa perspetiva, o facto de se viver, na altura, uma importante crise do ensino superior politécnico, muito particularmente nas escolas de formação de professores com uma diminuição acentuada da procura de grande parte dos cursos. Essa diminuição fez-se sentir a partir do ano letivo de 2000/2001 e só foi revertida a partir do ano 2006/2007 (Almeida, Adragão, 2015).

Infelizmente, na nossa escola, as exigências da avaliação e acreditação acabaram por resultar num certo “isolamento” dos cursos, na medida em que deixaram de existir atividades transversais que envolvam todos os estudantes. Temos também a percepção, como muitos outros colegas, de que o atual modelo bi-tápico, em que a formação para a docência só é obtida no 2.º ciclo, diminui a socialização na profissão

e a integração dos processos formativos (Morgado, 2007) e, nessa perspetiva, pode ser encarada como um retrocesso.

3. O funcionamento: modelos, escolha das comunidades

As AI nem sempre tiveram o mesmo modelo. Não dispomos de dados específicos sobre a sua implementação ano a ano desde a sua criação. Contudo existiram dois grandes modelos em equação. Um modelo sem permanência dos estudantes nas comunidades e um outro em que permaneciam nas comunidades durante quatro dias.

Numa primeira fase até 1993/1994 os estudantes permaneciam nas comunidades e a coordenação estava centralizada normalmente num único docente. Contudo, partir de 1994/1995, as AI quase desaparecem, mantendo-se apenas nalguns cursos, por exemplo no de Educadores de Infância, em parceria com o Instituto das Comunidades Educativas. Deixam também de funcionar de forma unitária e a sua iniciativa é dispersa pela coordenação dos vários cursos.

Em 1996/1997 há um novo esforço no sentido de renovar as AI e volta a existir um funcionamento centralizado em todos os cursos de Educação da ESE, ficando de fora, no entanto, os novos cursos de Comunicação Social (1993) e de Tradução e Interpretação de Língua Gestual Portuguesa (1997).

Esse ano de 1996/1997 funcionou na prática assim como um teste à adoção de novos procedimentos (Cruz, Argüello, Matos, 1997) que, a partir daí, foram adotados sistematicamente até ao desaparecimento das AI no ano de 2008.

Em primeiro lugar assegurar a descoincidência entre as comunidades de residência e as comunidades de estágio e proporcionar, dentro do possível, numa cidade fragmentada e plural (Asher, 2009), uma efetiva experiência intercultural, para evitar que os estudantes estagiassem em comunidades do mesmo tipo daquelas em que residiam. Isso foi possível pela identificação sistemática das comunidades de residência dos estudantes feita através de uma ficha de identificação comunitária. Nessa ficha, relativamente complexa, desagregavam-se para além da(s) morada(s) de residência outros dados de caracterização local que permitiam compreender o tipo de comunidade e inseri-la numa tipologia mista urbanística e geográfica (quadro 1). Essa tipologia foi concebida e ensaiada em 1996/1997, ano em que se fez uma avaliação da maior parte dos aspetos relacionados com as AI.

Outra medida importante que resultava da identificação das comunidades dos estudantes foi que a escolha das comunidades de

estágio passou a ser feita por iniciativa da ESE, e não, como acontecia predominantemente até então, pelos municípios que eram os principais parceiros nessa fase.

Quadro 1 – Estudantes e comunidades: o exemplo do ano de 2005

Tipologia	N.º	%
Centros Históricos	5	3,1
Bairros Históricos	5	3,1
Baixas	12	7,5
Áreas urbanas consolidadas em cidades e vilas	36	22,5
Áreas urbanas consolidadas em pequenos lugares	11	6,9
Áreas de expansão urbana	46	28,8
Áreas urbanas de génese ilegal	3	1,9
Bairros clandestinos	3	1,9
Antigas povoações rurais	1	0,6
Antigas povoações rurais em locais protegidos	4	2,5
Bairros sociais do IGAPHE	5	3,1
Bairros sociais de Municípios	22	13,8
Outros	4	2,5
Em dúvida	3	1,9
Total	160	100,0

Com efeito, tal como exemplificam os resultados obtidos no ano de 2005 (quadro 1) a maioria dos estudantes residia em comunidades que se considerou terem uma vida comunitária menos intensa.

Genericamente considerou-se que as áreas que aparecem sombreadas tinham pouca integração social donde resultava a necessidade de colocar os estudantes em áreas onde esta fosse mais elevada. Nos anos de 1997 a 1999, e de 2001 a 2006, a percentagem de estudantes residentes em áreas consideradas com uma vida comunitária menos intensa oscilou entre 80,3 % e 74,6 %. O que significou ser necessário escolher uma proporção muito maior de comunidades com uma vivência comunitária forte.

A escolha das comunidades não poderia deixar de ter em conta a riqueza e a diversidade de comunidades do distrito de Setúbal e o interesse de considerar outros aspetos a valorizar como as experiências proporcionadas pela permanência em bairros sociais, quer de iniciativa municipal, quer do Estado central (Plano Integrado de Almada e Plano Integrado de Setúbal), vulgarmente conhecidos de forma simplificada como, respetivamente, “Bairro Amarelo” e “Bairro da Bela Vista”. As áreas de importância ambiental, num distrito onde existem territórios com variados estatutos de proteção ambiental, bem como o fenómeno da construção clandestina, com um peso relativo enorme na urbanização da Península de Setúbal, também foram considerados. A existência de projetos comunitários de

desenvolvimento local e a intervenção autárquica a diversos níveis, de que são exemplos a escolha do Lousal, do Bairro das Palmeiras no Barreiro e de Almada-Velha, ou até a solicitação da presença dos grupos de estágio para proporcionarem uma visão diferente das comunidades como aconteceu no Barreiro Antigo.

Em síntese a escolha das comunidades procurava dar aos estudantes uma perspetiva muito abrangente da diversidade existente na região, como se pode verificar no quadro 2, que elenca as comunidades escolhidas para a realização das AI nos anos de 1997 a 1999, e de 2001 a 2006.

O número máximo de comunidades de estágio foi de 30, número atingido nos anos de 2001 a 2003. Este número articulava-se com a dimensão dos grupos de estudantes, que variava normalmente de 7 a 8, tendo em conta as especificidades do trabalho que se pretendia realizar no domínio das competências de relacionamento interpessoal. Outros critérios, para além da descoincidência das comunidades de residência e de estágio, dificultavam um pouco a constituição dos grupos e a escolha das comunidades. De entre estes o sexo, pois existiam poucos rapazes no efetivo total de estudantes, bem como a diversidade de cursos, necessária à promoção da coesão da ESE.

Assim, em cada grupo deveriam, idealmente, existir estudantes de todos os cursos. O conhecimento empírico dos docentes permitia, salvo raras exceções, assegurar o cumprimento dos diferentes critérios na escolha das comunidades e na constituição dos grupos.

Também se pode verificar no quadro 2 a elevada participação das autarquias locais. Todos os municípios do distrito de Setúbal colaboraram nestas atividades, bem como um grande número de freguesias e na maioria dos casos de forma reiterada.

Como a logística necessária ao funcionamento do modelo testado em 1996/1997 e adotado posteriormente implicava muito trabalho docente, foi constituído um grupo de três professores que passaram a funcionar como unidade informal de coordenação de todo o processo: a Equipa Coordenadora das Atividades Interculturais. O facto de a sua composição ser bastante variável foi, de certa forma, posteriormente, um elemento de disrupção de uma atividade que carecia de uma logística considerável.

Quadro 2 – Comunidades de estágio por tipo

Distribuição das comunidades por tipologias, municípios e freguesias
<p>Bairros históricos Alcochete (M - Alcochete; F - Alcochete) Almada-Velha (M- Almada; F - Almada) Bairro das Fontainhas (M - Setúbal; F - Santa Maria da Graça) Bairro do Tróino (M - Setúbal; F - Nossa Senhora da Anunciada) Barreiro Antigo (M - Barreiro; F- Barreiro) Montijo (M - Montijo; F - Montijo) Mouraria-Judiarria de Setúbal (M - Setúbal; F - Nossa Senhora da Graça) Palmela (M - Palmela; F - Palmela) Seixal (M - Seixal; F - Seixal)</p> <p>Baixas Baixa de Setúbal (M - Setúbal; F - São Julião)</p> <p>Áreas de expansão urbana Cruz de Pau (M - Seixal; F - Amora) Laranjeiro (M - Almada; F - Laranjeiro) Pinhal Novo (M - Palmela; F - Pinhal Novo)</p> <p>Áreas urbanas de génese ilegal Charneca de Caparica (M - Almada; F - Charneca de Caparica) Quinta do Conde (M - Sesimbra; F - Quinta do Conde)</p> <p>Povoações ligadas a projetos industriais Lousal (M - Grândola; F - Azinheira de Barros)</p> <p>Antigas povoações rurais Canha (M - Montijo; F - Canha) Santa Margarida da Serra (M - Grândola; F - Santa M. da Serra) Santa Susana (M - Alcácer do Sal; F - Santa Susana)</p> <p>Áreas consolidadas em cidades e vilas Amora (M - Seixal; F - Amora) Santo António da Charneca (M - Barreiro; F - Santo António da Charneca)</p> <p>Bairros "sociais" Bairro da Bela Vista (M - Setúbal; F - São Sebastião)</p>

Bairro Amarelo (M - Almada; F - Pragal)
Cidades e vilas de pequena dimensão
Santiago do Cacém (M - Santiago do Cacém; F - Sant. do Cacém)
Cercal (M - Santiago do Cacém; F - Cercal)
Sines (M - Sines; F - Sines)
Povoações rurais de importância ambiental
Carrasqueira (M - Alcácer do Sal; F - Comporta)
Carvalhal (M - Grândola; F - Carvalhal)
Casebres (M - Alcácer do Sal; F - Casebres)
Gaio/Rosário (M - Moita; F - Gaio Rosário)
Praias do Sado (M - Setúbal; F - Praias do Sado)
Samouco (M - Alcochete; J - Samouco)
Povoações de vocação turística
Santiago de Sesimbra (M - Sesimbra; F - Santiago de Sesimbra)
Porto Covo (M - Sines; F - Porto Covo)
Costa de Caparica (M - Almada; F - Costa de Caparica)
Áreas Degradadas com projetos de animação social
Bairro das Palmeiras (M - Barreiro; F - Barreiro)

Legenda: M - Município; F - Freguesia

Após o tratamento dos dados dos inquéritos sobre a residência dos estudantes e a escolha das comunidades avançava-se para a componente logística. Eram contactados os gabinetes das vereações das câmaras municipais e as presidências das juntas de freguesia, e resolvia-se a questão do alojamento de três noites nos locais de estágio, assim como as refeições para os estudantes, o transporte, e a agenda de trabalho nos quatro dias de estágio, nomeadamente os contactos com a comunidade educativa e com outras instituições

relevantes na vida local. Relativamente aos contactos com os municípios, a articulação fazia-se, em regra, com os serviços técnicos municipais.

O estágio decorria normalmente no período de interrupção de aulas entre o primeiro e o segundo semestre. Os grupos eram normalmente recolhidos por carrinhas das autarquias num local de encontro, por regra o largo José Afonso, em Setúbal, e daí eram encaminhados para os respetivos destinos.

Existiam três elementos que a ESE solicitava e que, em geral, eram realizados. Um primeiro momento formal de receção dos estudantes pelos autarcas, uma agenda de contactos com as instituições locais e um momento de convívio final com os políticos eleitos. Os municípios que recebiam vários grupos como Setúbal, Almada, Barreiro e Seixal, normalmente recebiam o conjunto dos grupos numa sessão presidida pelo Presidente da Câmara Municipal ou pelo Vereador do pelouro da Educação, passando depois para os respetivos locais de estágio.

Dentro do espírito de aproveitamento do potencial endógeno local, isto é, dos serviços e atividades não forçosamente inseridos na economia monetarizada, eram aproveitados os recursos locais como as cantinas escolares para as refeições, quartéis de bombeiros e

edifícios sem uso permanente nos quais se instalavam alguns grupos em sacos de cama para a pernoita.

No regresso à ESE havia uma sessão conjunta com todos os estudantes para fazer, grupo a grupo, um balanço das atividades e para iniciar o processo de avaliação.

Outra alteração ocorreu nos produtos de avaliação que passaram a ser, a partir de 1997/1998 um relatório obrigatório e mais um de dois produtos à escolha. Uma mostra de materiais da comunidade de estágio, inserida numa grande exposição no átrio da escola (fig. 1), ou então uma apresentação do trabalho no anfiteatro, em forma de dramatização (fig. 2) ou não.



Figura. 1 - Exemplo de cartaz da mostra de materiais



Figura. 2 - Apresentação do trabalho de um grupo: 2005

Este momento inserido também no ano de 1996/1997, e que depois se generalizou, tinha como grandes objetivos dar um retorno às comunidades da região e aumentar a visibilidade da ESE.

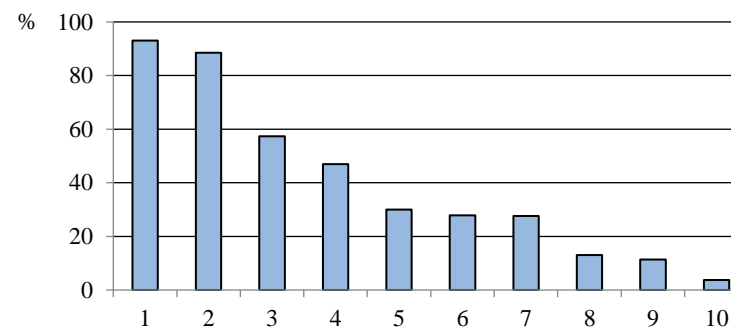
A divulgação fazia-se através de notas de imprensa e convidavam-se formalmente os autarcas, técnicos das autarquias e de outras instituições envolvidas. A participação no evento era muito assinalável, devido não apenas ao trabalho desenvolvido entre os técnicos municipais e os docentes, mas, e sobretudo, aos vínculos estabelecidos entre os estudantes e autarcas, técnicos e população

local durante o estágio. Os estudantes convidavam muitas vezes estes parceiros de trabalho que iam depois descobrir fisicamente as instalações da ESE.

4. Algumas aprendizagens e testemunhos

Temos apenas dados dispersos relativos à avaliação das aprendizagens dos estudantes, mas que permitem dar uma ideia sobre a importância relativa de algumas aprendizagens.

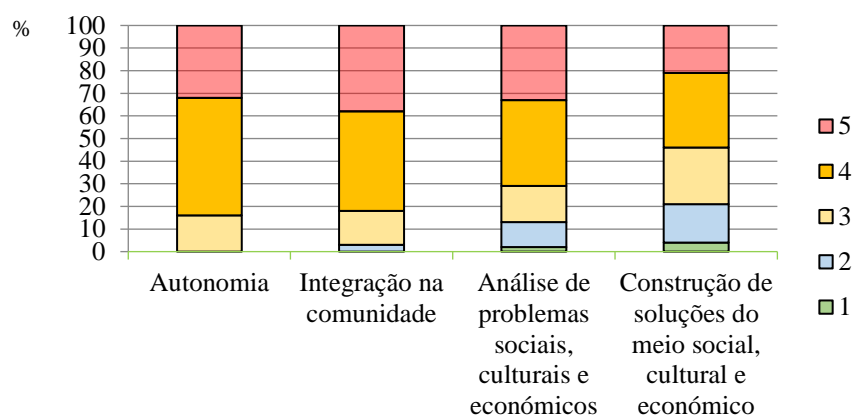
A fig. 3 relativa às AI de 1997, exemplifica algumas das aprendizagens realizadas. Destacam-se claramente as competências de relacionamento interpessoal e comunitário.



Legenda: 1. - Trabalhar em grupo; 2.- Contactar com realidades diferentes; 3. - Relacionar-se com as comunidades; 4. - Observar/investigar; 5. - Desenvolver a autonomia pessoal; 6. - Conhecer novos projetos; 7. Contactar com situações e pessoas diferentes; 8. - Conhecer os recursos comunitários; 9 - Conhecer o funcionamento dos serviços; 10 - Compreender a influência do meio sobre os indivíduos.

Figura 3 – AI 97: Principais aprendizagens: análise e agregação de respostas abertas

Já depois da implementação do TC, os inquéritos feitos aos estudantes revelam também um elevado grau de consecução dos objetivos das AI, com uma avaliação positiva sobretudo da sua autonomia e integração na comunidade (fig. 4).



Legenda: Aquisição de competências por área: De 1 (mínimo) a 5 (máximo)

Figura 4 – Resultados de inquéritos dos anos de 2003, 2004 e 2005 sobre a aquisição de competências de acordo com o programa

De seguida apresentamos alguns testemunhos dos estudantes, retirados de reflexões individuais sobre o estágio. Estas também são reveladoras, em geral, do muito elevado grau de satisfação e de envolvimento com as AI.

- “No início não percebi a importância desta disciplina. Mas depois da experiência na comunidade tudo fez sentido. Como futura educadora de infância não posso esquecer a relação com a comunidade, conhecer e dar a conhecer.” Joana F.
- “Esta disciplina foi a que mais me marcou como aluno e futuro profissional. Foi a experiência na comunidade, o contacto com as suas gentes, costumes e recursos e foi a experiência de estarmos fora de casa com colegas que pouco ou nada conhecíamos e termos que funcionar como grupo. Foi sem dúvidas uma experiência que vou levar pela vida fora.” Paulo S.
- “A disciplina de AI permitiu-me conhecer uma comunidade rural que não conhecia e não imaginava ser tão rica em saberes e recursos. Quando acabar o curso, se puder, gostava de ir trabalhar numa escola numa comunidade rural.” Isabel M.
- “Esta disciplina devia haver todos os anos, o contacto com as pessoas reais nas comunidades reais foi espetacular. Foi uma lição de vida!” Ana S.

Outros testemunhos recolhidos recentemente entre estudantes que terminaram os seus cursos há muitos anos demonstram também a

importância das AI.

- “Particpei no ano letivo 1996/1997. Fiquei no Bairro do Tróino, em Setúbal. Dormimos no parque de campismo, fomos às compras à doca e percorremos as ruas do Bairro com muita animação. Recordo-me da simpatia da senhora da Junta de Freguesia, que nos recebeu e respondeu a todas as perguntas, da pastelaria com bolos deliciosos e das noites cheias de música...

A aprendizagem essencial foi o saber conhecer a comunidade, para reconhecer os recursos nela existentes e que podem potenciar a nossa prática pedagógica. Esta aprendizagem ficou-me, por isso quando comecei a trabalhar procurei conhecer a comunidade em que se inseria a minha escola.”

Cristina B.

- “Terminei o meu curso em 2002, e apesar de já terem passado muitos anos há situações e momentos que me ficaram na memória... Recordo com saudade a disciplina de AI, para mim, menina de cidade, relativamente tímida, ainda sem conhecer muitas pessoas na ESE, o estar cinco dias numa realidade rural, completamente diferente da minha, com

colegas de todos os cursos ajudou-me imenso no entendimento de outras perspetivas e realidades. Esse bichinho ficou cá, sendo que, dois anos depois, já sem medos nem ansiedades resolvi fazer o programa Erasmus em Valência. Saudades de todos estes momentos que tão importantes foram para o meu crescimento pessoal e profissional! Sou grata à ESE!” Teresa F.

Reflexões finais

É interessante notar como as AI evoluíram de uma atividade curricular não letiva, para uma UC comum a todos os cursos da ESE, alargando assim a sua ação dos cursos iniciais de formação de professores para toda a Escola. E que essa evolução esteve sempre ligada a inovações curriculares.

Por outro lado, esta evolução intensificou as parcerias com os municípios e freguesias do distrito de setúbal, numa interação extremamente importante, onde a ideia de serviço à região, ao *estilo ESE*, se consolidou numa perspetiva regional e de desenvolvimento de uma cidadania territorial ativa.

Do ponto de vista dos objetivos e aprendizagens evidenciou-se a importância que as AI tiveram no desenvolvimento da autonomia dos

estudantes, das relações interpessoais e da construção progressiva das suas identidades profissionais.

Fica a interrogação e o desafio que as AI nos deixam sobre a importância de atividades deste tipo na reestruturação curricular que se avizinha. Até para reforçar o projeto educativo da ESE e a sua identidade!

Referências Bibliográficas

- Almeida, F., & Adragão, J. (2015). Os órgãos de gestão da ESE/IPS: um desenvolvimento a três tempos. In Afonso, A., & Pessoa, A. (Eds.). Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal. (pp. 61-75). ESE
- Andrade, J., & Ferreira, L. (2004). 25 anos a construir futuro. IPS
- Asher, F. (2009). Les nouveaux principes de l'urbanisme. Lexique de la ville plurielle. Éditions de L'Aube
- Bettencourt, A. (1999). Encontro com o Sado. In Encontro com o Sado. Setúbal: ESE. 7-9
- Bettencourt, A., & Santos, M. (2015). A criação da escola superior de Educação de Setúbal: Liberdade e singularidades. In Afonso, A., & Pessoa, A. (Eds.). Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal. (pp. 17-26). ESE
- Brocardo, J. (2015). O estilo ESE. In Afonso, A., & Pessoa, A. (Eds.). Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal. (pp. 8-9). ESE
- Claudino, S. (2014). Escola, educação geográfica e cidadania territorial.

Scripta Nova. 496 (09), 17-31

- Cruz, C., Argüello, P., & Matos, M. (1997). Relatório das Atividades Interculturais: 96-97. ESE
- Morgado, J. (2007). Formação e desenvolvimento profissional docente: desafios contemporâneos. In Morgado, J., & Reis, M. Formação e desenvolvimento profissional docente: perspetivas europeias. (pp. 41-57).
- Salgado, L. (1990). O outro lado da Educação – Para além do instituído. Revista Crítica de Ciências Sociais. (29), 105-119
- Souta, L. (2015). ESE de Setúbal: 30 anos de formação. In Afonso, A., & Pessoa, A. (Eds.). Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal. (pp. 31-43). ESE.

Nota biográfica

Carlos Moreira Cruz

Professor Adjunto da Escola Superior de Educação de Setúbal, Licenciado em Geografia pela Universidade de Lisboa e Doutor em Engenharia do Território pelo Instituto Superior Técnico. Participou na elaboração de diversos planos de ordenamento do território em Portugal e em projetos de educação em Angola. É membro do Centro de Investigação em Educação e Formação (CIEF) do Instituto Politécnico de Setúbal e da Secção de Ordenamento do Território e Ambiente da Sociedade de Geografia de Lisboa. As suas áreas de interesse são a Didática da Geografia e a Educação Geográfica bem como o Planeamento Regional e Urbano e o Ambiente Urbano. Atualmente participa no Projeto de Consolidação e Reforço às Capacidades Educativas da Guiné-Bissau (PRECASE) na área da Educação Geográfica.