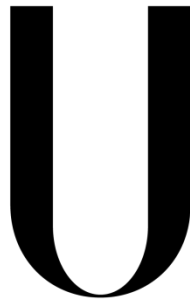


Universidade de Lisboa
Instituto de Geografia e Ordenamento do Território
Instituto de Educação



LISBOA

UNIVERSIDADE
DE LISBOA

**O contributo da Geografia para uma Educação Inclusiva: uma
experiência didática no ensino da população no 8º ano de
escolaridade.**

Laís Karolina da Mata

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada orientada
pela Prof.^a Doutora Maria Helena Mariano de Brito Fidalgo Esteves

Mestrado em Ensino de Geografia no
3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário

2024

Universidade de Lisboa
Instituto de Geografia e Ordenamento do Território
Instituto de Educação



O contributo da Geografia para uma Educação Inclusiva: uma experiência didática no ensino da população no 8º ano de escolaridade.

Laís Karolina da Mata

Relatório de Prática de Ensino Supervisionada orientada
pela Prof.^a Doutora Maria Helena Mariano de Brito Fidalgo Esteves

Júri:

Presidente: Professora Doutora Margarida Maria de Araújo Abreu Vilar de Queirós do Vale, Professora Associada com Agregação do Instituto de Geografia e Ordenamento do Território da Universidade de Lisboa

Vogais:

- Professora Doutora Ana Isabel Matias Louro Martins, Professora Auxiliar do Instituto de Geografia e Ordenamento do Território da Universidade de Lisboa
- Professor Doutor Pedro Porfírio Coutinho Guimarães, Professor Auxiliar do Instituto de Geografia e Ordenamento do Território da Universidade de Lisboa

2024

Agradecimentos

À minha mãe, Glória e aos meus irmãos, Thaís e Francisco por acreditarem nas minhas capacidades quando, por vezes, eu mesma duvidei. Ao meu cunhado, José Terrasso pela força, apoio e partilha de conhecimentos. Ao meu sobrinho Tomás, por ser a luz dos meus dias. Serei sempre grata por terem sido a minha força e fonte de amor.

Aos meus demais familiares por sonharem comigo e me incentivarem a ser cada vez melhor. Em especial às minhas primas e tia, que ao me proporcionar pequenas pausas de alegria nos convívios em família ao longo deste percurso, me recordaram sempre da importância da família.

Aos meus amigos, pelas conversas, debates acesos e ombro amigo sempre que precisei. À minha orientadora cooperante, Professora Doutora Julieta Rodrigues, por me ensinar a resiliência necessária para o desempenho da profissão docente e, acima de tudo, com a sua dedicação aos alunos me levar à compreensão de que o professor é quem humaniza a instituição.

Aos professores do Conselho de Turma do 8.º D, em especial à Professora Doutora Anabela Rodrigues pela acolhida e partilha de conhecimentos. Aos alunos da turma 8.º D, do ano letivo 2021/2022, da Escola Básica de Vale de Milhaços, por me terem proporcionado momentos desafiantes de aprendizagens e alegrias ao longo da minha Iniciação à Prática Profissional.

À minha orientadora, Professora Doutora Maria Helena Mariano de Brito Fidalgo Esteves, pela incansável dedicação, apoio, paciência e incentivo ao longo de todo o percurso. Aos professores do IGOT e IE, pela sua dedicação ao ensino e à investigação, tornando possível a concretização de profissionais qualificados e bem preparados.

Bem Haja a todos vós!

Resumo

Atualmente o ensino da Geografia ocorre num mundo em constantes mudanças sociais, económicas e políticas, acresce a estas mudanças a diversidade do fenótipo da população estudantil do sistema de ensino português, reflexo de uma era de movimentos populacionais em massa, ao qual a escola não está alheia. Desde a ocorrência de movimentos civis, um pouco por todo o mundo, a preparação do ensino para o acolhimento e formação de todos os jovens tornou-se uma exigência, em constante evolução desde a integração à mudança de paradigma lançada pela inclusão. A construção do ensino inclusivo tem sido um motor para a melhoria da qualidade do ensino por toda a parte. Tal coloca aos professores de Geografia o desafio de formar os jovens de hoje em futuros cidadãos democráticos e inclusivos, decisores em prol do bem comum, preocupados com a sociedade como um todo.

Este trabalho desenvolveu-se numa abordagem de projeto de autonomia e flexibilidade curricular pautado pela interdisciplinaridade, com recurso à diversificação de instrumentos para recolha de informação. Recorrendo reflexões teóricas sobre a importância da disciplina de Geografia no currículo do ensino português, os desafios e contributos da disciplina no incentivo à educação inclusiva, através do estudo do tema da "População e Povoamento", na turma D do 8.º ano de escolaridade, da Escola Básica de Vale de Milhaços.

Os resultados deste trabalho evidenciam o potencial formativo da disciplina de Geografia para o fortalecimento do pensamento geográfico, bem como a sua reflexão a nível atitudinal dos jovens individualmente e coletivamente, ao nível da formação de cidadãos inclusivos.

O trabalho desenvolvido possibilitou aos alunos a construção do seu conhecimento sobre os conteúdos desenvolvidos e, através do trabalho cooperativo, promoveu-se o respeito pela diversidade, espírito de grupo e, conseqüentemente, o entendimento de que todos os jovens têm o seu lugar no sistema de ensino.

Palavras-chave: Ensino inclusivo, Flexibilidade curricular, População, Aprendizagens Essenciais, Geografia

Abstract

Nowadays the teaching of geography occurs in a world undergoing constant social, economic and political changes. To this, we can add the phenotype diversity of the student population of the Portuguese educational system, a reflection of an era of mass population movements to which school is not indifferent.

Since the occurrence of civil movements, a little all over the world, that the preparation of teaching for the welcoming and education of all young people has become a requirement which is constantly evolving from integration to the paradigm shift launched by inclusion. The construction of inclusive education has been an engine for the improvement of the quality of education everywhere. This sets geography teachers with the challenge of educating today's young people as future democratic and inclusive citizens, decision makers for the common good, concerned with society as a whole.

This work has been developed on an approach of the autonomy and curricular flexibility project guided by interdisciplinarity and using a diversification of instruments for collecting information.

Theoretical reflections on the importance of geography in the Portuguese teaching curriculum have been used, along with the challenges and contributions of the discipline in encouraging inclusive education through the study of the theme of "Population and Settlement" in class D of the 8th grade from Escola Básica de vale de Milhaços.

The results of this work highlight the formative potential of the geography discipline for strengthening geographic thinking, as well as its reflection on the attitudinal level of young people individually and collectively, in terms of training inclusive citizens.

The developed work enabled students to build their knowledge about the developed contents. Respect for diversity and group spirit were promoted through cooperative work and, consequently, the understanding that all young people have their place in the education system.

Key words: Inclusive Education, Curricular flexibility, Population, Essential Learning, geography

Índice Geral

Agradecimentos	ii
Resumo	iii
Abstract.....	iv
Índice Geral	v
Índice de Figuras	vii
Índice de Quadros	ix
Índice de Anexos	x
Introdução.....	2
1. Enquadramento Teórico	5
1.1. O Ensino da Geografia e a sua importância na formação dos jovens.....	5
1.2. O desafio do ensino inclusivo no ensino da Geografia.....	11
1.3. Contribuições da Geografia para o ensino inclusivo	19
1.4. Contextualização da importância do estudo da população	25
2. Enquadramento Pedagógico	29
2.1. Manual GPS.....	29
2.2. A oficina do saber como abordagem educativa	38
2.3. Integração das Aprendizagens Essenciais da Geografia com o Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular	45
3. Contexto Escolar	48
3.1. Apresentação da Escola Básica de Vale de Milhaços.....	48
4. Atividades de iniciação à prática letiva	59
4.1. Planificação da temática lecionada	61
4.2. Sequência letiva	65
Semana 1	65
Semana 2	68

Semana 3	76
Semana 4	78
Semana 5	82
Semana 6	84
Semana 7	87
Semana 8	89
Semana 9	94
4.3. Atividades de avaliação formativa	103
4.3.1. Teste sumativo.....	112
5. Considerações Finais	119
6. Bibliografia.....	125
7. Anexos.....	146

Índice de Figuras

Figura 1: Áreas de competências do PASEO	20
Figura 2:Esquema conceptual das competências do PASEO.....	23
Figura 3: Manual GPS	30
Figura 4: Distribuição da população mundial	31
Figura 5: Planta funcional do município do Seixal	34
Figura 6: Da globalização ao multiculturalismo.....	36
Figura 7: Localização do município do Seixal, na AML	48
Figura 8: Planta da Escola Básica de Vale de Milhaços.....	51
Figura 9: Idade dos alunos.....	54
Figura 10: Local de residência.....	56
Figura 11: Disciplinas por grau de preferência	57
Figura 12: Atividades por grau de preferência dos alunos	57
Figura 13: Horas dedicadas ao estudo autónomo	58
Figura 14: Integração na turma.....	59
Figura 15:Qual é a ciência responsável pelo estudo da evolução e distribuição da população?	63
Figura 16: Distribuição da população mundial.....	63
Figura 17: Causas das migrações.....	64
Figura 18: Figura 18: Diferenças e semelhanças.....	66
Figura 19: Sabias que	67
Figura 20: Esquema concetual sobre a diversidade Cultural.....	68
Figura 21: Regras da sala de aula	72
Figura 22: Apontamentos de um aluno.....	75
Figura 23: Plataforma Quizziz.....	76
Figura 24: Apresentação sobre a globalização	80
Figura 25: Apontamentos do trabalho de um aluno	82
Figura 26: Apontamentos do trabalho de uma aluna.....	83
Figura 27: Migrações.....	84
Figura 28: Causas e conseqüências das migrações.....	86
Figura 29: Atividade da lágrima.....	87
Figura 30: Atividade de consolidação	89
Figura 31: Distribuição da taxa de urbanização, em 2013	91

Figura 32: Maiores cidades mundiais, em 2011	92
Figura 33: Exercícios de consolidação	93
Figura 34: Registo da aula 6	108
Figura 35: Resultados dos alunos no domínio do Localizar e compreender os lugares e as regiões.....	113
Figura 36: Resultados dos alunos no domínio problematizar e debater as inter-relações entre fenómenos e espaços geográficos.....	114
Figura 37: Resultados dos alunos no domínio comunicar e participar.....	115
Figura 38: Resultados dos alunos no teste de avaliação sumativa	115

Índice de Quadros

Quadro 1: Oferta curricular da disciplina de Geografia em Portugal.....	8
Quadro 2: Fatores que influenciam a distribuição da população.....	32
Quadro 3: Articulação curricular	42
Quadro 4: Plano de atividades da turma	43
Quadro 5: Instrumentos de avaliação e de registo a privilegiar de acordo com o perfil da turma.....	43
Quadro 6: Esquema comparativo Autonomia e Flexibilidade curricular e Aprendizagens Essenciais de Geografia.....	46
Quadro 7: População residente no município do Seixal, entre 2011 e 2021	49
Quadro 8: Pessoal docente e não docente do AEVM.....	50
Quadro 9: Dificuldades diagnosticadas e competências a desenvolver na turma	55
Quadro 10: Calendarização da sequência letiva	62
Quadro 11: Aprendizagens e conhecimentos fundamentais.....	65
Quadro 12: Grelha de observação de aula	75
Quadro 13: Critérios de avaliação de Geografia (3º Ciclo).....	97
Quadro 14: Medidas propostas para melhoria do sucesso escolar	98
Quadro 15: Medidas Disciplinares	100
Quadro 16: Pauta final do primeiro semestre	102
Quadro 17: Questões do teste sumativo, versão A e B.....	113
Quadro 18: Avaliação final de Geografia, no 1.º e 2.º semestre	118

Índice de Anexos

Anexo 1: Índice do tema População e Povoamento no manual GPS	146
Anexo 2: Planificação a médio prazo	146
Anexo 3: Planificação da aula 1	149
Anexo 4: Página 80	150
Anexo 5: Página 81	151
Anexo 6: Planificação da aula 2	152
Anexo 7: Apresentação Atividades económicas - Agricultura.....	154
Anexo 8: Guião de atividade de articulação entre Geografia e História	159
Anexo 9: Critérios de correção de Geografia	165
Anexo 10: Planta da sala E9	172
Anexo 11: Planificação da aula 3	173
Anexo 12: Atividade do Bingo humano	177
Anexo 13: Guião de atividade	178
Anexo 14: Planificação da aula 4	179
Anexo 15: Página 83	182
Anexo 16: Apresentação Globalização	183
Anexo 17: Como a Globalização afeta o meu dia a dia?.....	186
Anexo 18: Planificação da aula 5	187
Anexo 19: Grelha de avaliação Teste Diagnóstico – Quizizz	190
Anexo 20: Planificação da aula 6	192
Anexo 21: Apresentação O retrato de Portugal	195
Anexo 22: Guião de atividades O investigador: conhecer e respeitar	199
Anexo 23: Rúbrica de avaliação para as aulas	200
Anexo 24: Planificação da aula 7	201
Anexo 25: Apresentação “Migrações: Quem são? De onde Vêm? Porquê?.....	204
Anexo 26: Página 53	209
Anexo 27: Planificação da aula 8	210
Anexo 28: Página 46	213
Anexo 29: Página 47	214
Anexo 30: Página 51	215
Anexo 31: Planificação da aula 9	216
Anexo 32: Página 60	219

Anexo 33: Página 61	220
Anexo 34: Planificação da aula 10	221
Anexo 35: Apresentação Cidade: Funções e organização do espaço urbano.....	224
Anexo 36: Página 68	234
Anexo 37: Página 69	235
Anexo 38: Ficha de levantamento urbanístico da cidade de Lisboa	236
Anexo 39: Guião da Visita de Estudo a Lisboa.....	238
Anexo 40: Planificação da aula 11	244
Anexo 41: Planta Urbana da cidade de Lisboa.....	247
Anexo 42: Atividade Guia do explorador	248
Anexo 43: Avaliação da visita de estudo a Lisboa.....	249
Anexo 44: Matriz do teste sumativo.....	253
Anexo 45: Teste sumativo Versão A.....	254
Anexo 46: Teste sumativo Versão B	261
Anexo 47: Critérios de correção do teste sumativo Versão A.....	267
Anexo 48: Critérios de correção Versão B	269
Anexo 49: Pauta final do 2º semestre	270

Introdução

Este Relatório de Prática de Ensino Supervisionada (RPES) pretende investigar o lugar da Geografia no currículo nacional, o potencial formativo da educação geográfica para os jovens, com vista à promoção do ensino inclusivo. A Prática de Ensino Supervisionada (RPES) foi desenvolvida no Mestrado em Ensino de Geografia no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, do Instituto de Educação (IE) e do Instituto de Geografia e Ordenamento do Território (IGOT) da Universidade de Lisboa (UL). A investigação teve como foco de intervenção a turma D do 8.º ano do 3.º Ciclo do Ensino Básico, da Escola Básica de Vale de Milhaços (EBVM), no ano letivo 2021/2022.

Em contexto de formação para a docência, as discussões proporcionadas por esta pesquisa permitiram identificar alguns desafios colocados à disciplina de Geografia, no âmbito da implementação do ensino inclusivo. Como respostas a estes desafios, a Educação para a Cidadania, preconizada nos diversos documentos orientadores para o sistema de ensino português, permite à disciplina de Geografia demonstrar o seu potencial formativo. Simultaneamente, estabelece-se a análise da relevância do estudo da população, no ano de escolaridade alvo de Iniciação à Prática Supervisionada, assente na importância do estudo do tema da “População e Povoamento”, na formação de todas as crianças e jovens, num contexto de construção do ensino inclusivo e para um futuro de desafios, mas também de oportunidades (Cachinho, 2000; Callai, 2015).

Importa salientar que, quando mencionado o ensino inclusivo nesta pesquisa, esta terminologia deverá ser entendida pelo ato de ensinar, por considerar que o professor deve ter atenção a todos os alunos, incorporando todas as experiências de aprendizagem, desde o bom aluno, ao aluno regular, ao aluno com deficiência física, necessidades especiais de aprendizagem ou outro (UNESCO, 1994; Mantoan, 2003; Sánchez, 2005; Sasaki, 2005; Sanches & Teodoro, 2006; Freire, 2008; Silva, 2009; Maia & Freire, 2020). Neste sentido, o conceito de diferenciação pedagógica implica desenvolver atividades onde todos os alunos consigam ser incluídos e participantes nas mesmas, independentemente das suas características físicas, psicológicas, sociais, económicas, culturais, cognitivas e etc (Maia & Freire, 2020).

Entende-se por ensino inclusivo, aquele que contribui para autonomia de todos os alunos. Na perspetiva deste trabalho, pretende-se desprender-se das Necessidade Educativas Especiais o diagnóstico médico. A condição ou deficiência deve ser vista como mais uma característica que compõem a diversidade apresentada pela comunidade de estudantes, que é cada vez mais heterogénea em Portugal.

Nos diversos estudos e investigações realizados sobre o ensino inclusivo, no âmbito da disciplina de Geografia, a perspetiva das Necessidades Educativas Especiais (NEE) é associada à deficiência física ou mental (Sánchez, 2005; Sasaki, 2005). Certo é que estes estudos deram o seu contributo à formação de novos professores, todavia na perspetiva que aqui se pretende, tornam-se limitados, por não relevar o contexto real das escolas que estão em constante mudança por não estar alheia as alterações sociais, económicas, políticas e culturais do mundo atual.

Para Identificar o que os alunos já sabem, pois segundo (Rolão, 2011) o aluno não vai para a escola como uma tábua rasa, foi realizado o questionário “Sobre mim, preferências e aptidões”, importante para caracterizar o contexto de Iniciação à Prática Profissional. Ao longo da sequência letiva foram utilizados recursos audiovisuais, jogos, fichas de atividade formativa, plantas urbanas em formato papel, ficha de levantamento urbanístico e entre outros recursos, para a realização de ações estratégicas em contexto de sala de aula e visita de estudo.

A partir do enquadramento teórico e programático, a questão de partida que orientou a prática letiva foi a seguinte: Qual é o contributo da Geografia para a implementação de um ensino inclusivo através do estudo da população? Esta questão originou quatro questões adicionais, cujo desenvolvimento é apresentado ao longo do Relatório de Prática de Ensino Supervisionada (RPES):

- 1- O currículo do ensino obrigatório em Portugal valoriza a Geografia enquanto disciplina fundamental para a formação dos jovens?
- 2- No ensino inclusivo do sistema educativo português, a Geografia escolar contribui para a formação cidadã dos jovens e inclusão de todos?
- 3- A aquisição de aprendizagens essenciais de Geografia, através do estudo da população é relevante para a construção da escola inclusiva?

4- Qual o contributo dos projetos de flexibilidade curricular para o desenvolvimento da inclusão escolar?

A seguir à introdução o Capítulo 1 oferece um enquadramento teórico, refletindo sobre o papel da Geografia no currículo escolar, as transições entre os conceitos de integração e inclusão, bem como os possíveis contributos da disciplina de Geografia para a promoção do ensino inclusivo, através do estudo do tema População e Povoamento. No Capítulo 2, é apresentado o enquadramento pedagógico, onde se contextualiza o uso do manual escolar, o Projeto Oficina do Saber, e as estratégias de Ensino-Aprendizagem adotadas. O Capítulo 3 caracteriza os contextos espaciais e sociais da prática letiva, abrangendo desde o município, à sala de aula e aos alunos. No Capítulo 4, é apresentada a planificação temática da sequência letiva e avaliadas as suas evidências. Finalmente, no Capítulo 5, são apresentadas as considerações finais da investigação, que procurou compreender a relevância do estudo da população, da sua diversidade, mobilidade e organização no espaço geográfico, para a formação de cidadãos democráticos, participativos e inclusivos.

1. Enquadramento Teórico

1.1. O Ensino da Geografia e a sua importância na formação dos jovens

A Geografia depara-se atualmente com profundos desafios impostos por um mundo em constante mudança. O desenvolvimento tecnológico e o surgimento de novas formas de comunicação, circulação de pessoas e de informação, são exemplos do dinamismo deste mundo moderno, intrinsecamente relacionados às temáticas geográficas. Isto parece evidenciar a crescente necessidade da ensinância da disciplina de Geografia. Também merece atenção os questionamentos sobre o potencial formativo da Geografia (Cachinho & Reis, 1991; Claudino, 2000, 2011, 2015; Castellar, 2006; Cachinho, 2017). A educação geográfica permite observar, identificar e compreender fenómenos deste mundo moderno complexo. O ensinamento da disciplina de Geografia pode desenvolver competências que auxiliam a formação de jovens para tomar decisões de forma “forçosamente crítica” (Souto-González, 2000, p. 23).

As indagações, entre finais do século XX e início do século XXI, sobre para quê ensinar a Geografia para os jovens, levaram à reflexão de muitos autores no presente (Merenne-Schoumaker, 1985; Cachinho, 2000; Claudino, 2006; Reis, 2000; Souto-González, 2000), destacando-se que para entender o papel formativo da Geografia é preciso compreender a representação desta disciplina no seio do currículo escolar. Já para Cachinho (2017, p. 11) o paradoxo entre o valor formativo da Geografia e a debilidade da educação geográfica ainda existe em diversos aspetos, sendo o mais importante deles a crença de que o “desinteresse pela disciplina se deve à falta de pertinência dos conteúdos abordados”, segundo o autor esse pensamento originou, erradamente, sucessivas “reformas curriculares, que se limitam quase sempre à mera renovação dos conteúdos programáticos”.

A relação simplista que se estabelece entre o ato de ensinar a Geografia e a qualidade da educação geográfica, é um equívoco que assume uma correlação direta entre o ensino e a aprendizagem. A análise curricular da disciplina é mais complexa e merece uma contextualização crítica. A Geografia enquanto ciência envolve a dinâmica pedagógica e metodológica em contexto institucional, político, social e económico. Nesta perspetiva

importa depreender o que se pretende da escola e, neste caso concreto, da Geografia enquanto disciplina escolar (Callai, 2015).

Ao analisar o percurso da Geografia no sistema de ensino português, percebe-se que a sua utilidade formativa é questionada em diversos momentos. Entretanto, como refere Maria do Céu Roldão, “o currículo é constituído por um conjunto de aprendizagens pretendidas e qualquer percurso educacional requer um programa, que é, por sua vez, a organização do percurso que permite alcançar a aprendizagem pretendida” (2003, p. 28), sublinha-se a intencionalidade implícita no currículo. Não obstante, o próprio sistema de ensino não está alheio às mudanças políticas, económicas e sociais que ocorrem ao longo dos tempos (Melo, 2013). Aspetos importantes a ater-se na breve análise que se realizará ao longo dos próximos parágrafos.

A análise do percurso e (des)valorização curricular da disciplina de Geografia no sistema ensino português será apoiada aos vastos contributos de Claudino (2000, 2005, 2006, 2011, 2015). Segundo o autor, em meados do século XVIII, a Geografia surge ligada às ciências naturais, impulsionada pela Academia Real de História Portuguesa, mas pouco expressiva como área do saber. No início do Século XIX, a disciplina de Geografia tinha um papel frágil, descritivo do território e secundarizado pela História Natural e Ciências. A disciplina centrava-se na formação cívica dos jovens, na identificação destes com o país e era “claramente manipulada pelo poder político”, contudo passou a integrar o currículo escolar.

Segundo Claudino (2000, 2005, 2006, 2011), relativamente ao lugar da Geografia no currículo português. Na década de oitenta do século XIX, a disciplina de Geografia se tornou independente da História, por ter se tornado relevante na valorização do território nacional e ultramarino. Quando a disciplina perde sua função política de orientar a vontade dos ideais nacionalistas, sua importância tende a se desvalorizar. A Geografia acaba associada à disciplina de Ciências Naturais, com tendência a valorização da Geografia Física em detrimento da Geografia Humana.

Segundo o mesmo autor, no século XX, após o fim da Segunda Guerra Mundial, a expansão dos ideais anticolonialistas e a democratização do país levaram a Geografia a ser preterida pelos governantes, devido à sua associação com o nacionalismo e o colonialismo. Embora permanecesse obrigatória no currículo do ensino básico e opcional

no ensino secundário, a disciplina revelou-se incapaz de acompanhar as transformações políticas e económicas do país e do mundo. Em 1986, com a entrada do país na União Europeia, surgiu uma crescente necessidade de renovação pedagógico-didática da Geografia, acompanhada por preocupações quanto à sua continuidade no currículo escolar (Claudino, 2000, 2015).

A renovação metodológica do final do século anterior fracassou, em parte devido ao ensino excessivamente teórico aplicado no sistema educativo europeu. Já no século XXI, em 2001, deu-se uma nova reforma curricular em Portugal, com o objetivo de contrariar esse ensino teórico, valorizando as competências como saber prático, conforme destaca Claudino (2015). No entanto, a divulgação e implementação dessas mudanças nos ciclos de ensino mostrou-se insuficiente para alterar a prática pedagógica dos professores, ainda centrada na teorização. Embora essa reforma, como mencionam Cachinho (2011) e Claudino (2015), estivesse fadada ao fracasso, a renovação curricular foi, no entanto, positiva para a disciplina de Geografia.

A Geografia retornou ao currículo do 8.º ano, com o programa organizado por temas em três escalas: Portugal, Europa e o Mundo, no 3.º ciclo. Para evitar os fracassos anteriores, foram elaboradas as Metas Curriculares, que, no entanto, não foram implementadas devido à mudança de governo. Os conteúdos e a teoria voltaram a ocupar uma posição central no currículo, resultando na desvalorização das competências, num processo que Claudino denomina de "conservadorismo pedagógico-didático" (2015, p 15).

Atualmente, em Portugal, o currículo e documentos orientadores valorizam as “áreas de competências” (Ministério da Educação, 2017, p. 20) e a disciplina de Geografia não assume o mesmo destaque em todos os ciclos (Quadro 1).

Quadro 1: Oferta curricular da disciplina de Geografia em Portugal

Componentes do currículo que engloba a Geografia	Carga Horária semanal por área curricular	Ciclo de Ensino	Anos	Área curricular
Estudo do Meio	25 (1º e 2º ano) + 25 (3º e 4º ano)	1º	4	Ciências Naturais
Línguas e Ciências Sociais: História e Geografia de Portugal	525 (6º ano) + 525 (7º ano)	2º	2	História
Ciências Sociais e Humanas: Geografia	275 (7º ano) + 225 (8º ano) + 225 (9º ano)	3º	3	Geografia
Ciências sociais e Humanas: Geografia A	270 ou 315 (10º ano) + 270 ou 315 (11º ano)	Secundário (opcional)	2	Geografia
Ciências sociais e Humanas: Geografia C	150 (12º ano)	Secundário (Opcional)	1	Geografia

Adaptado de: Alegria, M. F. (2012). As recentes alterações no currículo obrigatório de Geografia em Portugal (1989-2001). *Finisterra*, 37(73), 81-98. Direção-Geral da Educação. (2023). Matrizes curriculares (p. 3).

A Geografia no currículo do 1º ciclo está associada à disciplina de Estudo do Meio. Nos quatro anos deste ciclo de ensino, o estudo da disciplina apela à observação direta e indireta do mundo, sob o prisma da área denominada por ambiente geográfico. No 1º ciclo, a Geografia é secundarizada, sendo abordada apenas de forma tangencial nas Ciências Naturais. A sua lecionação é realizada por profissionais da área de educação pré-escolar e do 1º ciclo, em regime de monodocência (Silva & Ferreira, 2000).

No 2º ciclo, a Geografia é integrada na disciplina de História, passando a ser lecionada conjuntamente como História e Geografia de Portugal. De acordo com Silva & Ferreira a Geografia neste ciclo dá seguimento ao que foi estabelecido no currículo do ciclo anterior. O foco da disciplina no 2º ciclo está na observação indireta, com ênfase na construção de uma identidade e no conhecimento básico do território nacional (2000). A Geografia

permanece secundarizada, associada à História durante os dois anos do 2.º ciclo, e é lecionada por profissionais especializados em História.

Apenas no 3º ciclo torna-se obrigatória e independente, lecionada por profissionais com formação na área da Geografia (Claudino, 2015; Decreto-Lei n.º 27/2006, de 10 de fevereiro, artigo 7.º). Neste ciclo, pretende-se que os jovens adquiram competências na observação, classificação, organização e interpretação de dados sobre o mundo (Silva & Ferreira, 2000). No ensino secundário é uma oferta formativa opcional, bianual no caso da Geografia A (10.º e 11.º anos) e anual no caso da Geografia C (12.º ano).

Ao observar com atenção o Quadro 1, página 7, é possível aperceber-se que o ensino obrigatório em Portugal contempla doze anos, quatro níveis e dois graus de ensino. Desta feita depreende-se que em apenas três anos (3.º ciclo) a disciplina de Geografia é autónoma, lecionada por profissionais da área específica e deveras relevante no currículo. Embora com a reforma curricular de 2001 a disciplina tenha ganhado relevância no 3.º ciclo, esta alteração não se faz suficientemente expressiva para contrariar os ciclos onde não é assegurada a sua autonomia enquanto disciplina escolar. Ainda que se preveja a sua compensação nas áreas transversais ao saber das várias disciplinas presentes no currículo, a Geografia continua a ver o seu espaço no currículo reduzido (Alegria, 2002).

Examinados todos os avanços e recuos da disciplina Geografia, ao longo dos tempos, como disciplina escolar em Portugal, do ponto de vista histórico, curricular e formativo, verifica-se que a disciplina esteve profundamente associada aos anseios políticos, à serventia para legitimar o próprio estado, à formação cívica e identificação dos jovens com o território nacional (Claudino, 2000, 2015). No passado a Geografia escolar afigurou-se ao que descreve (Callai, 2015, p. 135) “como uma disciplina que contempla um programa oficial para se aplicar em todas as escolas e supõe uma sociedade harmónica e homogénea, limitando-se a ser um instrumento de poder”. A autora enfatiza que a diversidade territorial, social e particularidades dos elementos humanos, integradores do sistema educativo não são tidos em conta, ou seja, a realidade concreta dos estudantes.

A noção de que “o futuro cada vez menos reflete o passado” (Carneiro, 2003, p. 108), serve como base para a continuidade do debate sobre os motivos e os objetivos de se estudar a Geografia escolar (Souto-González, 2000). O futuro é, para o ensino da

disciplina de Geografia, uma preocupação atual. Alegria (2002) afirma que vive-se num mundo em rápidas mudanças e questiona como se pode ajudar os jovens a pensar o futuro. (Cachinho & Reis, 1991; Cachinho 2011; 2019) descreve as mudanças do mundo contemporâneo como voláteis, com muitos desafios e oportunidades no futuro. Os mesmos autores acreditam que a disciplina de Geografia pode ser útil para preparar os jovens para o futuro.

A abordagem holística e integradora da disciplina de Geografia está alinhada com os documentos de referência para a educação em Portugal. Estes documentos orientadores visam preparar o indivíduo para ser um cidadão ativo, começando a sua jornada de participação cívica ao longo da vida (Direção-Geral da Educação, 2013; Direção-Geral da Educação, 2018; Ministério da Educação, 2017, 2018a).

Para os jovens no sistema de ensino português, o desenho curricular nacional baseia-se na construção do Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória (Ministério da Educação, 2017). O projeto de transformação do aluno do presente no cidadão do futuro, prevê a sua concretização ao longo dos doze anos de escolaridade obrigatória. Nestes pressupostos, a educação, enquanto projeto de construção do aluno como cidadão, de acordo com a Lei de Bases do Sistema Educativo n.º 46/86, de 14 de outubro, revisto em 2009, deve assegurar o estabelecimento do regime da escolaridade obrigatória para todos (Cardoso, 2016).

Segundo o currículo nacional, os alunos devem aprender conhecimentos disciplinar, interdisciplinar, prático, capacidades físicas, sociais, emocionais, atitudes e valores face à formação cidadã (Ministério da Educação, 2017, 2018a). A intencionalidade do currículo está em concordância com as linhas orientadoras da educação para a cidadania (Direção-Geral da Educação, 2013; Direção-Geral da Educação, 2018; Decreto-Lei n.º 55/2018, 6 de Julho, 2018). No entanto, modificar hábitos e formas de pensar não é fácil apenas pela via teórica e revisão curricular, como realçado ao longo deste mesmo texto.

A educação pressupõe a consciencialização dos indivíduos para o seu papel no mundo enquanto cidadãos do futuro (Alves et al., 2019; Claudino, 2014; Claudino et al., 2019; Claudino & Souto-González, 2019; Esteves, 2010; Martins & Mogarro, 2010; Reis, 2000; Sobrinho et al., 2018). Essa mudança deve ser feita de forma prática, embora seja um

processo moroso, que desafia os novos profissionais a romperem com a inércia estabelecida pela desvalorização curricular da disciplina de Geografia. Os professores de Geografia devem “continuar a apostar num mundo socialmente mais justo e humano” (Batista, 2021; Cachinho, 2017; Chaves & Loch, 2012; Claudino, 2000, p. 203; Gemignani, 2012; Veiga & Araújo, 2007).

As modificações desses hábitos implicam “renovação conceptual e metodológica” da Geografia enquanto disciplina (Cachinho, 2000, p. 75). A renovação da disciplina de Geografia é um pressuposto para que esta possa continuar a responder às exigências da sociedade, da escola e desenvolver competências necessárias para o pleno exercício da cidadania nos jovens, cidadãos do futuro. Claudino (Claudino, 2000, p. 17) corrobora o pensamento da preocupação com a formação comprometida com o futuro, dizendo que “o desafio continuará a ser o da cidadania”. Para Esteves (2010, p. 80) “a Geografia pode enriquecer a compreensão que os alunos têm do mundo e ajudar a compreender as condições em que a cidadania acontece” contribuindo para a construção de uma “Cidadania Democrática” (2010, p. 86).

O Ensino de uma Geografia escolar e formação cidadã preocupadas com o futuro aproximam-se dos anseios internacionais, marcados nas cartas da União Geográfica Internacional (UGI, 1992, 2016). Essas cartas, de base humanista, valorizam a Declaração Universal dos Direitos do Homem. Nesse mesmo viés existem outros documentos que apontam o caminho do comprometimento com as questões políticas, económicas e sociais às quais o professor de Geografia não se pode abster. Entre eles pode-se citar: a Declaração Mundial sobre a Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas (1990), a Declaração de Salamanca (1994) e Educação para todos: O Compromisso de Dakar (2000). Enquanto profissional capacitado e autónomo, o professor de Geografia deve ser capaz de ajudar a formar cidadãos competentes e ativos (Callai & Moraes, 2017; Cachinho, 2011; Chaves & Loch, 2012; Flores, 2017; Leite, 2005; Martins & Filho, 2006; Pintassilgo & Oliveira, 2013), preparados para o futuro. Entretanto, a escola deve se adequar às necessidades educativas de cada aluno, independentemente das suas características que serão discutidas no tópico seguinte.

1.2. O desafio do ensino inclusivo no ensino da Geografia

Este item tem como objetivo mostrar de que forma a disciplina de Geografia pode promover o ensino inclusivo, assegurando que todas as crianças e jovens,

independentemente das suas características físicas, mentais, sociais, culturais, económicas e outras, tenham direito a uma educação justa e equitativa.

Neste capítulo, é essencial sublinhar que a inclusão não se centra apenas nos alunos com necessidades educativas especiais (NEE). Embora a inclusão tenha tido origem no movimento social e político em prol da integração de crianças com deficiência, evoluiu para uma abordagem mais abrangente. Quando o sistema educativo adota o conceito de Necessidades Educativas Especiais (NEE) como uma terminologia pedagógica, que abrange todos os alunos, reconhece-se que qualquer aluno que, em algum momento, revele dificuldades de aprendizagem, mesmo sem um diagnóstico formal de condição especial, deve beneficiar de medidas que promovam o seu sucesso escolar (Silva, 2009).

O ensino inclusivo que se pretende evidenciar envolve ações direcionadas à resolução de problemas comportamentais que, frequentemente, comprometem o desempenho dos alunos. As estratégias adotadas e o trabalho desenvolvido foram alicerçados na promoção do espírito de grupo, com particular enfoque no trabalho cooperativo entre os alunos, na diversificação dos grupos de aprendizagem e na reorganização da sala de aula, de modo a facilitar o trabalho em equipa. Adicionalmente, diversificou-se os elementos de avaliação sumativa, com o objetivo de apoiar todos os alunos na superação das suas dificuldades, sejam elas de integração, adaptação, comportamento ou aprendizagem.

O caminho que a humanidade percorreu do passado até ao presente quanto à sua forma de lidar com a diversidade, enquanto multiplicidades de necessidades individuais dos seres humanos, foi bastante longo e ainda está a ser continuado. Nos séculos XVII e XVIII para algumas sociedades a deficiência era vista como algo de divino, noutras era entendida como prenúncio de coisas más, sempre ligada a divindades. Segundo Silva (2009), o tratamento dado às pessoas com deficiência ao longo da história acompanhou as transformações económicas, políticas e sociais do mundo. Como tudo o que não seguia a norma ou padrão era marginalizado, as pessoas com deficiência acabaram afastadas da sociedade e segregadas do sistema de ensino.

Nos séculos XIX e XX, surgiram as instituições direcionadas ao acolhimento de pessoas com deficiência, ainda longe do carácter educacional, contudo fundamentais para o fim da associação das condições de deficiência humana ao misticismo religioso. O aparecimento destas instituições foi impulsionado pelas mudanças políticas, sociais e económicas do

mesmo período. De caráter assistencialista, estas instituições visavam os cuidados básicos de saúde das pessoas com deficiência. As condições humanas desta diversidade a que se denomina deficiência foram, finalmente, associadas ao foro biológico, sociológico e/ou psicológico. As instituições e a humanização dos cuidados das pessoas com deficiência abrirão portas para, mais tarde, se iniciar a investigação relacionada ao ensino inclusivo (Mazzotta, 1996, p. 137 in Silva, 2009).

Nos anos 60 do século XX, no norte da Europa, seguido pelos Estados Unidos da América, inicia-se um movimento em prol da escolarização das crianças com deficiência (Mantoan, 2003; Sanches & Teodoro, 2006; Silva, 2009). Nestes países os movimentos sociais, familiares e associações da sociedade civil se mobilizaram para o fim das instituições e escolas especiais, retirando as crianças e jovens do contexto exclusivo das mesmas. De salientar que “as práticas pedagógicas foram também transportadas das instituições de ensino especial para a escola regular”, como refere Sanches & Teodoro (2006, p. 66).

Em Portugal, só mais tardiamente, em meados da década de 70 do século XX, o sistema de ensino aderiu parcialmente ao movimento, contudo, não extinguiu a distinção entre escolas especiais e regulares (Sanches & Teodoro, 2006; Silva, 2009). Também no país foi mobilizado pessoal docente com formação em ensino especial para acompanhar as crianças e jovens com deficiência. O conceito de integração surgiu num contexto de mobilização em prol da escolarização de todas as crianças e jovens no mesmo ambiente, a escola regular.

Mantoan (2003) classifica a integração como assistencialista, ao que refere ser a justaposição entre o ensino especial e regular, devido à realidade de seleção prévia do tipo de alunos que estarão aptos a frequentar as escolas regulares. Para esta autora o processo de integração acontece por dar ao aluno a possibilidade de frequentar o sistema de ensino no mesmo espaço onde acontece o ensino regular, ainda que os diferenciando em várias classes como, ensino especial em escolas especiais, ensino especial em escolas regulares, e outros. Todavia, para a autora, estar dentro do espaço regular já é um avanço na integração dos jovens com deficiência.

Para Sanches & Teodoro (2006, p. 66) a integração possibilitou a defesa da normalização, permitindo às crianças com deficiência “o usufruto de um novo espaço e novos parceiros de convívio, de socialização e de aprendizagem (a escola regular)”. Freire (2008) ressalta

que em Portugal a integração é um direito assegurado pelo Decreto-Lei nº 319/91, de 23 de Agosto. Contudo, para a autora, o decreto citado apresenta algumas lacunas por depender do que considera ser o julgamento de alguns profissionais e por isso, permitir ainda atualmente a exclusão. Sasaki (2005) remata que o paradigma da integração pode ocorrer de três formas: por mérito próprio das pessoas com deficiência, que conseguem utilizar os espaços físicos e sociais sem modificações por parte da sociedade; pela inserção das pessoas com deficiência como consequência da adaptação da sociedade às suas necessidades; pela inserção das pessoas com deficiência em subsistemas isolados dentro dos sistemas gerais da sociedade. Tanto Sasaki (2005) quanto Freire (2008) não negam o avanço conseguido pela integração dos jovens, mas reconhecem que muito há por fazer nesse campo.

O princípio da normalização norteou o roteiro de evolução entre os conceitos de segregação e integração. Esse princípio assenta na ideia de que as pessoas com deficiência podem almejar uma vida normal, tanto quanto possível (Alves et al., 2019; Sanches & Teodoro, 2006; Silva, 2009; Vislie, 2003). A existência de legislação que garante o direito à integração das pessoas com deficiência permitiu a passagem da preocupação assistencial para a responsabilização do estado, ainda que numa perspectiva assimilacionista e remediativa (Freire, 2008). A perspectiva assimilacionista se refere à capacidade do ensino regular de absorver o ensino especial, mas neutralizando-o sem o incorporar. Já a remediativa tem a função de atenuar o problema, mas com intenções de corrigi-lo.

Em uma linha mais crítica, Sasaki (2005, p. 21) deixa claro que “nenhuma dessas formas de integração social satisfaz plenamente os direitos de todas as pessoas com deficiência, pois a integração pouco exige da sociedade em termos de modificação de atitudes”. Para ele, a instituição escolar e a sociedade deveriam ser preparadas para atender as diferenças, desde a acessibilidade arquitetônica até a acessibilidade atitudinal e não o contrário.

Nos Estados Unidos da América entre as décadas de 70 e 80 do século XX, de acordo com o seu Departamento de Educação, muitos estados tinham leis que excluía certos alunos, incluindo crianças surdas, cegas, emocionalmente perturbadas ou com deficiência intelectual do sistema de ensino. A The Education for All Handicapped Children Act, Lei que garantiu educação pública para crianças com deficiência (IDEA, 2024), protagonizou um novo impulsionamento na responsabilização do Estado e escolas. No Reino Unido,

no mesmo período, o relatório Warnock Report (1978) transformou o conceito médico de pessoas com deficiência em um conceito pedagógico, passando a se referir às crianças com deficiência como alunos com necessidades educativas especiais. Na conceção pedagógica “uma criança tem necessidades educativas especiais se tem dificuldades de aprendizagem que obrigam a uma intervenção educativa especial, concebida especificamente para ela” (Sanchez & Teodoro, 2006, p. 64).

Na década de 90 do século XX multiplicaram-se os documentos preocupados com a garantia da igualdade e direito de todas as pessoas com deficiência. Entre os quais a Declaração Mundial Sobre a Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básica (1990), Declaração de Salamanca (1995) e Normas sobre a Igualdade para as pessoas com deficiência (1995), ambos com princípios que referenciam a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948). Estes documentos colocam na sua centralidade e prioridade os direitos de todos à educação, destacando a necessidade de promover a igualdade de oportunidade para crianças e jovens com Necessidades Educativas Especiais (NEE), como se pode ler no artigo 3, ponto 5 da Declaração Mundial Sobre a Educação para Todos.

Artigo 3. Universalizar o acesso à Educação e Promover a equidade.

5.As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiência requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo.

Declaração Mundial Sobre a Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básica (1990)

Na mesma década, em Portugal surgiram duas políticas significativas nesta área educativa: a criação das equipas educativas (Despacho Conjunto 36/SEAM/SERE, de 17/08 de 1988) e o regime educativo para alunos com necessidades educativas especiais (Decreto 319/91, de 23 de Agosto). Esse Despacho Conjunto 36/SEAM/SERE, de 17/08 de 1988, define natureza, constituição, organização e coordenação das equipas do ensino especial que abrange todo o sistema de ensino, estão presentes em todas as escolas e são responsáveis por acompanhar os alunos e cooperar os com professores do ensino regular.

O Decreto-Lei nº 319/91 de 23 de Agosto, artigo 2º introduziu o conceito de Necessidades Educativas Especiais (NEE) no sistema de ensino nacional. Esse decreto pretendia um regime educativo especial que tivesse em conta medidas mais próximas do regime educativo comum, mas direcionado às crianças com NEE. A intencionalidade da ação do decreto é refletir sobre o que é ter uma deficiência e como se pode dar respostas a estas pessoas no sistema de ensino regular.

A aproximação do conceito NEE para o campo pedagógico, no discurso e prática dos professores, desencadeia um subsistema de educação especial dentro das escolas do ensino regular (Sanches & Teodoro, 2006). Neste caso, o subsistema é entendido por um ensino especial dentro do sistema do ensino regular, despreparado para o acolhimento desses alunos. Podemos encontrar a mesma preocupação no “Regular Education Initiative” (Stainback & Stainback, 1996; Sanches & Teodoro, 2006, p. 144), um discurso emitido pela Secretaria de Estado para a Educação Especial do Departamento de Educação dos EUA, com a finalidade de anunciar estratégias em prol da cooperação entre os professores do ensino regular e do ensino especial. Este discurso conjectura a adaptação das turmas regulares para atenderem aos alunos com NEE, mobilizando todos os recursos necessários. Neste sentido, não se pode esquecer que a própria comunidade educativa se configura como recurso humano com elevado potencial formador.

Neste sentido, há uma chamada de responsabilidade da sociedade, na medida em que o grupo geral deve se adaptar às necessidades individuais de cada um. As preocupações emanadas no “Regular Education Initiative” vai de acordo com a crítica de Sasaki à integração, seguindo para uma viragem na forma como o aluno NEE é visto dentro do sistema educativo. Segundo o autor “estamos numa fase de transição de um paradigma para outro” (2005, p. 22), nomeadamente da integração para a inclusão. De acordo com a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994, p. 11) “a inclusão e a participação são essenciais à dignidade e ao desfrute e exercício dos direitos humanos”. Importa salientar a palavra participação, na medida que esta permite não apenas a inserção do indivíduo no meio escolar, como previa a integração, mas a consideração das suas vontades e opiniões.

Para Sanches & Teodoro (2006, p. 69) citando Wilson (2000) “pode dizer-se que inclusão é a palavra que hoje pretende definir igualdade, fraternidade, direitos humanos ou democracia”. Salienta-se a palavra "democracia" pelo seu carácter elucidativo sobre a participação dos indivíduos na sociedade. Seguindo este mesmo pensamento, Freire

(2008) defende que a inclusão é um movimento político e social que defende o direito de todos os indivíduos participarem de forma consciente na sociedade, note que também a autora destaca a participação dos indivíduos na sociedade. Para Mantoan a inclusão é uma “provocação cuja intenção é melhorar a qualidade do ensino nas escolas” (2003, p.13). Pode-se, assim, afirmar que a distinção entre a integração e a inclusão, como mudança de paradigma, reside no direito e participação de todos os estudantes no seu próprio processo de aprendizagem.

Em Portugal, o Despacho Conjunto 105/97 de 1 de Julho, indica o começo da reflexão sobre o ensino inclusivo. Nesse despacho, é estabelecido o serviço de apoio educativo com a finalidade de contribuir para a igualdade de oportunidades de sucesso educativo para todas as crianças e jovens. O despacho também visa a promoção de condições para a inclusão socioeducativa das crianças com NEE. Esse despacho ditou o funcionamento e colocação das equipas da educação especial nos quadros das escolas, dando competências para as Direções Regionais de Educação constituírem comissão com o propósito de avaliar o funcionamento dos apoios educativos. A colocação dos professores da educação especial nos agrupamentos de escolas ou escolas não agrupadas do ensino básico e secundário passou a ser uma realidade, através dos concursos para colocação de docentes ou por destacamento (Silva, 2009).

O quadro legislativo que tem sido produzido em Portugal, dos quais os decretos citados anteriormente, conjuntamente com o Decreto de Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, o Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, o Despacho n.º 6944-A/2018, de 19 de julho e a Portaria n.º 181/2019, de 11 de junho têm encaminhado o funcionamento das escolas no sentido do ensino inclusivo. O Decreto de Lei n.º 54/2018 estabelece os princípios e as normas que garantem a inclusão, enquanto processo que visa responder à diversidade das necessidades e potencialidades de todos e de cada um dos alunos.

O Decreto-Lei n.º 55/2018 tem como finalidade a conceção, operacionalização e avaliação das aprendizagens, para que todos os alunos adquiram os conhecimentos e desenvolvam as capacidades e atitudes que contribuem para alcançar as competências previstas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. O Despacho n.º 6944-A/2018 legitima as Aprendizagens Essenciais, que são documentos de orientação curricular base na planificação, realização e avaliação do ensino e da aprendizagem das diversas disciplinas que compõem o currículo. A Portaria n.º 181/2019 define os termos

e as condições em que as escolas, no âmbito da autonomia e flexibilidade curricular, podem implementar uma gestão de 25% das matrizes curriculares-base das ofertas educativas e formativas dos ensinos básico e secundário (Roldão et al., 2017; Cosme, 2018; Alves et al., 2019; Cosme & Trindade, 2019).

Todos os alunos vão muito para além das crianças e jovens com deficiência, como define Stainback & Stainback (1996, p. 22), “o ensino inclusivo é a prática da inclusão de todos - independentemente do seu talento, deficiência, origem socioeconómica ou origem cultural”. Nesse mesmo viés, Freire & Maia (2020, p. 2) citando a European Agency for Special Needs and Inclusive Education (EASIE, 2018), referem que “a educação inclusiva é uma perspetiva que assume que a educação é para todos”. Gaitas & Morgado (2010, p. 363), apontam que a “educação inclusiva diz assim respeito à educação de todas as crianças nas escolas de ensino regular”.

Ao analisar o quadro legislativo do sistema de ensino português e a mudança de paradigma entre integração e educação inclusiva para alguns autores, pode-se salientar que a educação inclusiva prevê o conjunto de normas pedagógicas gerais que incorpora os objetivos da inclusão de todos os alunos independente da sua deficiência, origem socioeconómica, cultural e entre outras tantas características individuais e coletivas dos estudantes. O ensino inclusivo é o ato ou efeito de ensinar a todas as crianças, criando condições para promover a aprendizagem equitativa de todos os jovens.

As normas gerais que incorporam os objetivos da inclusão estão presentes na legislação e nos documentos máximos de orientações para o sistema de ensino português. São eles a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (ENEC), Aprendizagens Essenciais (AE) e o Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO). No caso da disciplina de Geografia, a elaboração das AE permite compreender qual a relação da disciplina de Geografia com a promoção do ensino inclusivo, salientado no quadro geral das orientações curriculares e contribuições para a autonomia e flexibilidade curricular das escolas (Fraga, 2019).

As reflexões teóricas apresentadas neste capítulo conduziram ao conhecimento do contexto de evolução histórica entre os conceitos de segregação, integração e inclusão. Teve em conta a importância dos movimentos civis em prol das crianças e jovens com deficiência na sociedade e sistema de ensino. Permitiu compreender o impacto das

mudanças de paradigmas que resultaram na reflexão sobre a educação inclusiva, como objetivo do futuro do ensino inclusivo enquanto ato de ensinar todas as crianças e jovens na escola do ensino regular. O ato de ensinar, mais precisamente, sobre a disciplina de Geografia e o seu contributo para o ensino inclusivo será discutido no capítulo seguinte.

1.3. Contribuições da Geografia para o ensino inclusivo

A práxis didática envolve a ação e a didática, enquanto método e técnica de ensinar que pressupõem a intencionalidade de proporcionar ensino-aprendizagem (Roldão, 2003, p. 28). Em Portugal existem documentos orientadores importantes, que dão diretrizes claras para o processo de ensino-aprendizagem que deve ser praticado nas escolas (Ministério da Educação, 2017, 2018a). Esses documentos têm um caráter absolutamente normativo, por formular as normas e regras com a intencionalidade de:

“responder à diversidade das necessidades e potencialidades de todos e de cada um dos alunos, através do analisados anteriormente e a educação para a cidadania. Utilizando a Educação Geográfica como ferramenta poderosa para o ensino da Geografia, esta pode ajudar “os jovens a aprenderem como coexistir harmoniosamente com todos os seres vivos” (UGI, 2016, p. 6).

A disciplina de Geografia pode contribuir para o desenvolvimento de competências pessoais, sociais e, particularmente, para a dimensão espacial (local, regional, nacional, continental e mundial). A Geografia pode ser poderosa aliada da Estratégia Nacional para a Educação para a Cidadania (ENEC), na medida que permite desenvolver os valores e competências conducentes com os Direitos Humanos. São alguns deles: “respeitar o direito de todos à igualdade e apreciar não só a beleza do mundo físico, mas também as diferentes condições de vida dos povos”, relevando a importância do respeito pela diversidade e o entendimento desta como aspetos positivos; “preocupação pela qualidade e ordenamento do meio e do habitat humano relativamente às gerações futuras”; “compreender o significado das atitudes e valores na tomada de decisão”; “desenvolver aptidões para usar conhecimentos e métodos geográficos de uma forma adequada e responsável na vida privada, profissional e pública”; “promover o empenhamento na procura de soluções para problemas locais, regionais, nacionais e internacionais tendo como base a Declaração Universal dos Direitos do Homem” (UGI, 1992, p. 8).

Neste contexto, será utilizado para esta análise o documento das Aprendizagens Essenciais de Geografia para o 8.º ano de escolaridade do 3.º ciclo do ensino básico, fornecido pelo Ministério da Educação (2018a), uma vez que este foi o ano de escolaridade alvo da Iniciação à Prática Profissional em ensino da Geografia, que deu origem a esta pesquisa. O documento das Aprendizagens Essenciais da disciplina de Geografia determina três áreas a serem desenvolvidas: localizar e compreender os lugares e regiões; problematizar e debater as inter-relações entre fenómenos e espaços geográficos; e comunicar e participar. O desenvolvimento destas áreas pode permitir a participação da disciplina de Geografia em projetos interdisciplinares, possibilitando a articulação do saber geográfico com outros saberes (Helmane & Briška, 2019).

O professor é o responsável pela escolha das metodologias aplicadas, tendo em conta as especificidades da escola e dos alunos, permitindo a articulação entre o Saber-saber, Saber-fazer e Saber-ser. Esses saberes são adquiridos através do desenvolvimento das áreas de competências previstas no Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória (Figura 1).



Figura 1: Áreas de competências do PASEO

Fonte: Aprendizagens Essenciais de Geografia do 8.º ano, p. 5, Ministério da Educação, 2018a.

O primeiro se refere a compreender, o segundo aplicar e o terceiro revelar atitudes que advém da aprendizagem. Assentes em valores humanistas e cidadania ativa, tal como anunciado por documentos internacionais (UGI, 1992, 2016; UNESCO, 1994) a disciplina de Geografia deve proporcionar aprendizagens baseadas no quotidiano dos alunos, que proporcione uma reflexão profunda face ao futuro da sociedade, tendo em conta a realidade dos estudantes (Fraga, 2019; Callai, 2015; Melo, 2013). A disciplina de Geografia é responsável pela introdução de procedimentos no ensino que podem permitir

aos alunos responder a um leque de questões como: O quê? Como? Onde? e Porquê?, fundamentais para o desenvolvimento do cidadão do futuro (Cachinho, 2000).

A formação cidadã a que a disciplina se propõe a desenvolver nos jovens, ainda que de carácter espacial, pode contribuir fortemente para promoção do ensino inclusivo. O seu contributo reside no facto desta disciplina percorrer temas preocupados com o presente, proporcionar a reflexão através dos estudos dos fenómenos humanos e físicos do planeta e permitir mudanças comportamentais através da participação cidadã democrática (Claudino, 2015; Esteves, 2010; Ministério da Educação, 2018a).

A análise elaborada neste capítulo, pretende compreender o contributo da disciplina de Geografia para o ensino inclusivo, através da poderosa capacidade de formação cidadã das crianças e jovens. Os documentos a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (ENEC), Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO) e Aprendizagens Essenciais (AE), explorados anteriormente, assumem claramente um carácter inclusivo, preocupado com a preparação dos jovens para o futuro.

Segundo Ministério da Educação, estes documentos são uma oportunidade de desenvolvimento do ensino inclusivo para toda a comunidade escolar. Os autores afirmam que os documentos supracitados são um “investimento de natureza sistémica, permite enfrentar alguns dos obstáculos estruturais que têm vindo a dificultar uma relação congruente entre a escola, como espaço de socialização cultural, e os princípios e valores que caracterizam a vida numa sociedade que se afirma como democrática e inclusiva” (2018b, p. 11).

Neste sentido, a disciplina de Geografia, mais especificamente através do estudo da população, pode contribuir para um ensino inclusivo que visa assegurar uma escola verdadeiramente inclusiva. Contudo, não basta apenas aceitar toda a diversidade de alunos, é necessário o envolvimento dos professores no trabalho colaborativo entre profissionais e entre estes e as famílias, desenvolvendo nos alunos em concreto a consciência do seu papel na construção da própria aprendizagem e na comunidade educativa em geral, um verdadeiro sentido de pertença (Amado et al., 2009; Campos, 1995; Cachinho, 2017; Estrela, 1994; Flores, 2017; Leite, 2005; Ministério da Educação, 2018b; Pintassilgo & Oliveira, 2013).

Para compreender melhor o contributo da disciplina de Geografia para ensino inclusivo, realizar-se-á uma breve análise dos documentos supracitados, com o intuito de perceber como é valorizado na disciplina o desenvolvimento holístico dos alunos, atendendo às dimensões do Saber-saber, do Saber-fazer e Saber-estar (Cachinho, 2000; Silva & Ferreira, 2000; Ministério da Educação, 2017, 2018a; Cachinho, 2019).

A Geografia possui essa característica holística, que se refere a visão integral e ao entendimento geral dos fenómenos do planeta Terra. Enquanto disciplina escolar, a Geografia demonstra-se preocupada com as mudanças voláteis pelas quais a sociedade está a passar, entendendo que precisa preparar as crianças e jovens para o futuro desconhecido e repleto de oportunidades (Cachinho, 2000; Callai, 2015). O contributo da disciplina de Geografia para o ensino inclusivo assenta no seu “papel formativo” (Cachinho, 2004, p. 1).

A Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (ENEC), Despacho n.º 6173/2016, de 10 de maio, constitui as prioridades do governo no âmbito da educação. Implementado no ano letivo de 2017/2018 nas escolas, a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (ENEC), prevê educação para a cidadania como disciplina obrigatória em todas as escolas. Este documento tem como finalidade a formação humanista dos professores, na medida que considera que os mesmos podem facilitar a interligação entre as aprendizagens das disciplinas nos domínios do currículo e alunos, em prol da garantia dos direitos humanos e respeito pelos valores democráticos a nível individual e social. Este documento, muito importante, destaca o papel da cidadania na educação da seguinte forma:

“um conjunto de direitos e deveres que devem ser veiculados na formação das crianças e jovens portugueses de modo que no futuro sejam adultos e adultas com uma conduta cívica que privilegie a igualdade nas relações interpessoais, a integração da diferença, o respeito pelos Direitos Humanos e a valorização de valores e conceitos de cidadania nacional”

(cf. Preâmbulo do Despacho n.º 6173/2016, de 10 de maio; DGE, 2023).

O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO), Despacho n.º 6478/2017, 26 de julho, surgiu no âmbito de políticas educativas, com a finalidade de promover a melhoria da qualidade da aprendizagem e o sucesso dos alunos no final da escolaridade obrigatória (12.º ano). Submetido à discussão pública no projeto Future of Education 2030, da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE), este documento de referência tem como objetivo contribuir para a organização, gestão curricular, definir estratégias, metodologias e procedimentos pedagógico-didáticos a ser utilizado quotidianamente na sala de aula pelos professores. De caráter inclusivo e facilitador das aprendizagens ao longo dos doze anos de escolaridade obrigatória, esse documento pretende garantir o desenvolvimento de competências de saberes comuns a todos os alunos (Figura 2).



Figura 2:Esquema conceptual das competências do PASEO

Fonte: adaptado de “The Future of Education and Skills: OECD Education 2030 Framework”,
In: Global competency for an inclusive world, OECD, 2016. PASEO, 2017, p. 19

O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória é referência no desenvolvimento das várias dimensões curriculares, bem como na avaliação da qualidade do ensino através da avaliação externa das escolas (Ministério da Educação, 2017, DGE, 2023). As Aprendizagens Essenciais (AE) são documentos de orientação curricular, elaborados para todas as disciplinas e níveis de ensino contemplados no currículo nacional, estão abrangidos pelo Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular (Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho). Esse projeto dá às escolas autonomia para desenvolver projetos de interesse elevado, que promovam a melhoria das aprendizagens e desenvolvam competências a nível elevado. As Aprendizagens Essenciais (AE) têm como finalidade

consolidar aprendizagens de forma efetiva, desenvolver competências que requerem mais tempo (pesquisa, análise, debate e reflexão) e permitir a diferenciação pedagógica na sala de aula.

As Aprendizagens Essenciais (AE) têm como enfoque principal o aprofundamento de temas, exploração da interdisciplinaridade, mobilização de componentes locais do currículo e entre outras ações e não o cumprimento de um programa exaustivo e exclusivamente teórico. Todavia, apresenta um currículo com programas comuns a todos os alunos. Como forma de avaliar a qualidade do ensino, as AE cumprem avaliações externas, através da realização de exames e provas (prova de aferição, exames de conclusão de ciclo 9.º ano, exames nacionais). As escolas que aplicam projetos no âmbito da Flexibilidade e Autonomia Curricular possuem equipas educativas, que têm como função refletir os mesmos projetos e avaliá-los (DGE, 2013; Ministério da Educação, 2018a).

Ainda sobre a formação humanista dos professores e jovens, as preocupações disciplinares da Geografia vão ao encontro dos documentos orientadores no que refere às preocupações com o futuro. A inclusão nas escolas, enquanto processo de mudança ainda em acontecimento, não está alheia aos aspetos sociais, económicos, políticos e culturais que têm motivado as grandes transformações na mobilidade da população e espaços geográficos no mundo.

A disciplina de Geografia é aquela que se preocupa com o agora, questionando-se o que são estes fenómenos, como acontecem, onde, porque e, em última análise, projeta diversos cenários e ações para atenuar os problemas no futuro (Quincas et al., 2018). A disciplina de Geografia pode proporcionar a problematização com vista à elaboração de decisões que tenham em conta as dimensões individuais e coletivas da sociedade (Belo & Ferreira, 2012). Também no ensino inclusivo estas preocupações são personificadas pelas necessidades individuais e coletivas dos alunos, tendo em conta que para se proporcionar o ambiente adequado para a aprendizagem não se pode ignorar a diversidade de características culturais, económicas, sociais, físicas e psicológicas e entre outras que cada aluno traz consigo (Melo, 2013).

Nos próximos capítulos serão discutidas algumas preocupações metodológicas e ações estratégicas, que colocam a diversidade de características individuais e coletivas dos alunos na centralidade do debate. Entretanto, será feita uma breve contextualização do

estudo da população e povoamento na disciplina de Geografia, através estudo da Geografia Humana.

1.4. Contextualização da importância do estudo da população

Na Iniciação à Prática Supervisionada que deu origem a este documento, os conteúdos lecionados nas aulas de Geografia centraram-se no tema da população e povoamento.

Contudo, os conteúdos da disciplina de Geografia previstos para o 8.º ano do 3.º ciclo do ensino básico, segundo às Aprendizagens Essenciais, são os seguintes: “População e Povoamento” e “Atividades Económicas”. O primeiro tema tem como subtemas a “População”, “Mobilidade”, “Diversidade cultural” e “Áreas de fixação humana”. O segundo tema recai sobre os subtemas: “Atividades Económicas: recursos processos de produção e sustentabilidade”, “Setor I (primário)”, “Setor II (secundário)”, “Setor III (terciário)” e “Redes e meios de transportes e telecomunicações”. (Ministério da Educação, 2018a, pp. 13–14).

De acordo com o documento das Aprendizagens Essenciais (AE), o foco das aprendizagens neste nível e ciclo de ensino é compreender como se distribui, movimenta a população e a inter-relação que estabelece com as atividades económicas e, através destas, com o território. No final do ciclo, os alunos devem ser capazes de compreender os fenómenos numa perspetiva multiescalar, através da aplicação de procedimentos metodológicos exclusivos da disciplina de Geografia (Ministério da Educação, 2018a). Este capítulo centrar-se-á na contextualização apenas do tema da “População e povoamento” (Ministério da Educação, 2018a, pp. 13–14), por este ter sido o tema principal contemplado nas planificações e aulas lecionadas na Iniciação à Prática Supervisionada que deu origem a esta pesquisa.

O tema da “População e povoamento” (Ministério da Educação, 2018a, pp. 13–14) está enquadrado nos estudos sobre a Geografia Humana, que surgiu discretamente no período correspondente aos descobrimentos dos novos continentes. Anteriormente, os estudiosos, na sua maioria das áreas das ciências naturais, como Humboldt, se dedicaram ao estudo da Geografia Física (Neto & Alves, 2010). Os estudos dedicados à botânica, formas geográficas dos continentes e correntes marítimas, por exemplo, foram muito importantes para a afirmação da Geografia enquanto ciência, pois abriram portas ao estudo dos povos e as suas formas de organização civilizacional (Zusman, 2011).

A concepção dos estudos ligados à Geografia, ficaram marcados pelas grandes expedições exploratórias para apropriação e conhecimento dos territórios, em grande parte financiadas pelos governos e como forma de afirmação colonialista. Acadêmicos de diferentes áreas do saber convergiam para o estudo de regiões desconhecidas, em dispendiosas viagens e munidos dos mais modernos instrumentos de observação, medição e do empirismo positivista como forma de validação do conhecimento. Da observação in loco, originavam-se descrições pormenorizadas sobre os aspectos físicos, humanos e culturais das regiões visitadas, acompanhadas de recursos visuais como perfis topográficos, quadros, pranchas e mapas. Marcado pela visão antropocêntrica, embora etnocêntrica e eurocêntrica, os nativos eram parte da natureza selvagem cujos hábitos eram um produto a ser recolhido, analisado e catalogado tal como as imensas amostras de plantas, animais e rochas. O estudo da população, surge, assim, inicialmente como estudos etnológicos (Zusman, 2011).

Para Hettner, à Geografia Humana cabe a análise da relação entre o humano e o meio (Neto & Alves, 2010). Ribeiro vai mais longe, ao afirmar que a Geografia Humana “considera, pois, como seu campo de estudo, a ecúmena, porção de Terra habitada pelo Homem” (2012, p. 43). O autor esclarece que o próprio ser humano é parte da explicação dos fenômenos terrestres, pela interação e transformação que as suas atividades exercem no território e vice-versa. Ainda segundo Ribeiro, no livro onde discorre sobre o ensino da Geografia, no capítulo onde indaga se a educação do geógrafo deve ser científica ou humanista, o autor refere que o geógrafo completo deve procurar estudar os dois ramos da ciência, a Geografia Física e a Geografia Humana. Contudo, ressalta que a Geografia Humana por receber subsídios imprescindíveis de diversas ciências humanas (sociologia, etnologia e etc) permite uma formação rica e variada (2012, p. 78).

Alguns modelos de análise territorial também se propuseram a compreender o lugar da Geografia da população no ramo das ciências geográficas, baseando os seus estudos em modelos espaciais, com vista a explicar a distribuição da população mundial. Foram estas a teoria dos lugares centrais, o conceito de metrópole enunciado por Locsh, representação cartográfica circular de Isard, o Modelo de Von Thunen, o modelo da estrutura interna da cidade elaborado por Burgess e o modelo de Malthus, sobre variações demográficas.

A teoria dos lugares centrais enunciado no modelo de Christaller, classifica as áreas urbanas de acordo sua dimensão e área de influência. O objetivo dessa teoria é explicar a

localização, organização e dimensão espacial das populações e suas áreas de influência. Essa teoria pressupõe princípios como: a facilidade da existência dos transportes, população igualmente distribuída pelo território, os lugares centrais que fornecem bens, serviços e exercem uma área de influência sobre áreas circundantes. Estes lugares centrais podem ser de ordem inferior ou superior, dependendo do seu raio de influência (Bradford & Kent, 1997).

August Locsch acrescentou à teoria de Christaller a ideia de que as pessoas não estão uniformemente distribuídas no território (Bradford & Kent, 1997). Parte a sua ideia das áreas periféricas (rurais) para as áreas centrais (urbanas), Locsh enuncia o conceito de metrópole para se referir a um lugar central, comum à sobreposição de diversas redes de cidades, ou seja, uma área de influência composta por várias áreas centrais. Entre as diversas redes sobrepostas, o sector próximo à metrópole é considerado rico e os distantes pobres, entre os quais se localizam as principais redes viárias, ao que se refere como paisagens económicas. Isard, partindo dos pressupostos dos estudos anteriores, verifica que a representação cartográfica destas áreas devem assumir a forma circular, pois permite demonstrar mais claramente a densidade populacional (Bradford & Kent, 1997).

O contributo destes estudos para a Geografia Humana foi a identificação da ordem que se retrata no conjunto do sistema de lugares centrais e áreas de mercado, atualmente estudado no subtema da Cidades como áreas de fixação humana e conceitos relacionados às funções urbanas. Tais estudos podem contribuir para a compreensão da importância do planeamento das áreas urbanas e o estudo do modelo global de povoamento - distribuição da população mundial (Smith, 1980).

A utilização do solo agrícola, enunciada no Modelo de Von Thunen analisa como e porque varia a utilização do solo (rural e urbano). Esse modelo permite analisar as principais alterações e mudanças nos fatores que influenciam a utilização do solo, atualmente maximizado pelo desenvolvimento tecnológico e utilização dos recursos naturais pelos humanos. Preocupação que ainda permeia as reflexões dos estudos geográficos na atualidade (Bradford & Kent, 1987).

Outro modelo é o da estrutura interna da cidade, elaborado por Burgess, que tem como enfoque o desenvolvimento ecológico que determina a estrutura organizacional das cidades e a sua expansão (Bradford & Kent, 1987). Este modelo considera o aumento demográfico contínuo da população um impulsionador do crescimento das cidades, pela

migração da população entre as áreas periféricas e centrais. A nível da distribuição da população atualmente, este modelo também reflete os conflitos decorrentes da diversidade cultural, por analisar os conflitos entre o que chama de invasores e invadidos, como população local e população migrante (Bradford & Kent, 1987). Este modelo pode ser aplicado nas questões atuais como: processo ecológico de transformação do espaço, diferenças económicas, sociais e culturais, atualmente impulsionados pela era da informação, globalização, migrações, diversidade cultural, problemas de xenofobia e racismo (Ministério da Educação, 2018a).

Outros modelos tentaram explicar a expansão das cidades com base na densidade demográfica, contudo, verificou-se que a densidade populacional é maior nas áreas periféricas do centro e, têm conseqüentemente, tendência à sua expansão. O modelo de Malthus, sobre variação demográfica revela preocupação com a perspectiva ecológica da Geografia, quanto a relação humano-ambiente (Pierson, 2019).

Malthus relaciona a variação da população, aumento ou diminuição, com os recursos disponíveis. Desta análise resultou o estudo da demografia, que permitiu compreender como se comporta a população mundial. O modelo de transição demográfica refletido na teoria de Boserup, apresenta a evolução da população mundial ao longo do tempo, através da variação de alguns indicadores demográficos tais como a taxa bruta de natalidade, mortalidade e factos históricos. A preocupação destes estudiosos com a evolução da população mundial passa pelo que “classificam como necessidades físicas, que são suporte das necessidades fisiológicas e industriais” (Bradford & Kent, 1987, p.226), atualmente presentes nos manuais escolares como recursos naturais e “necessidades sociais, como a paz, estabilidade social e educação” (1987, p.226), preocupações também presentes no ensino da Geografia e Educação para a Cidadania, na perspectiva de organização da sociedade, respeito pela igualdade e democracia (Ministério da Educação, 2017, 2018a).

De salientar que os vários modelos, sucintamente apresentados anteriormente, apresentam limitações, pois demonstraram que a sua aplicação na totalidade não é possível, em detrimento das constantes mudanças e complexidade da interação humano-ambiente no mundo contemporâneo (Bradford & Kent, 1987). Contudo, o que se pretende aqui é destacar a importância destes estudos para contextualizar a importância do estudo do tema da “População e Povoamento (Ministério da Educação, 2018a, pp. 13–14).,

atualmente contemplados nas Aprendizagens Essenciais da disciplina de Geografia do 8.º ano do 3.º ciclo, no sistema de ensino português (Ministério da Educação, 2017, 2018a).

2. Enquadramento Pedagógico

2.1. Manual GPS

No manual de Geografia GPS (Figura 3), adotado pela escola no ano de realização da Iniciação à Prática Supervisionada, o tema da “População e Povoamento” (Ministério da Educação, 2018a, pp. 13–14) e os subtemas que este prevê, são dispostos numa sequência lógica que permite conhecer, aplicar, compreender e representar os conceitos fundamentais a serem desenvolvidos na disciplina de Geografia (Anexo 1 e 2).

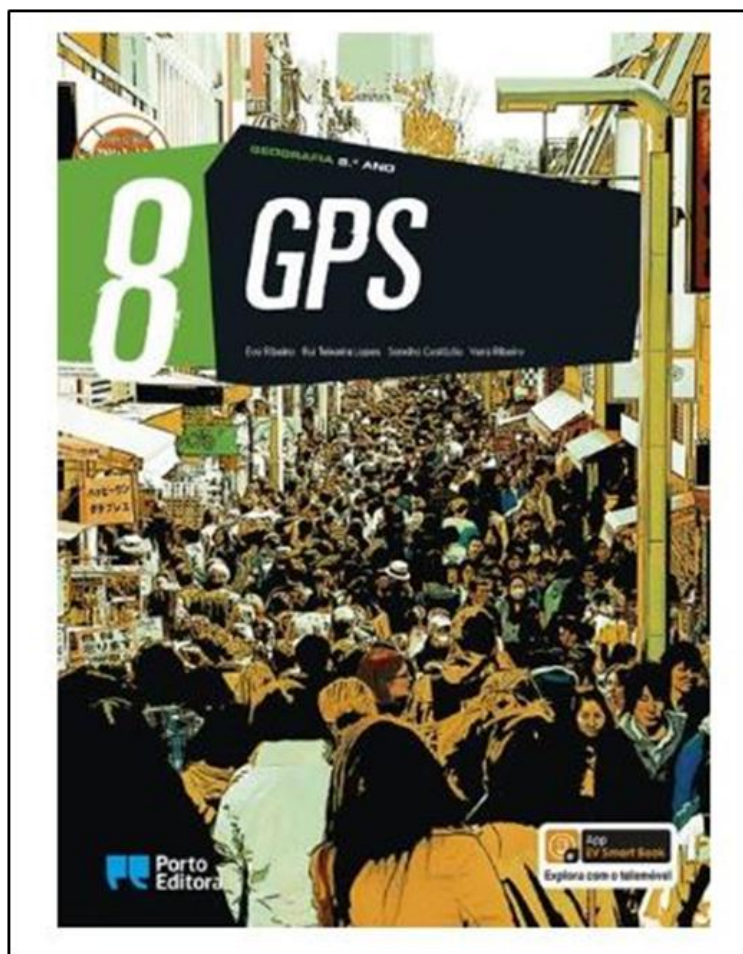


Figura 3: Manual GPS

Fonte: Ribeiro, E; Lopes, R; Custódio, S; Ribeiro, 2014

O tema da “População e Povoamento” (Ministério da Educação, 2018a, pp. 13–14) é explorado maioritariamente à escala mundial, faz referência aos estudos demográficos e explica o papel dos recenseamentos da população na recolha de dados que, posteriormente, são tratados pelos indicadores demográficos. O manual discorre sobre os indicadores demográficos (mortalidade, natalidade, índice de fecundidade e etc), questiona qual a densidade populacional dos países e regiões e como se distribui a população no planeta.

O modelo de transição demográfico, refletido por Boserup, no capítulo 1.4 deste mesmo documento, permite ao manual remontar os contextos de aumento ou diminuição da população mundial, incluindo referências históricas das grandes epidemias, guerras e o boom demográfico do século XIX. Nestes estudos também se incluem reflexões sobre os

desafios impostos pelas relações complexas entre fatores sociais, económicos e a interação entre regiões com diferentes níveis de desenvolvimento demográfico. O manual privilegia mapas e imagens que propiciem uma observação indireta da distribuição desigual da população, de que é exemplo a Figura 4.

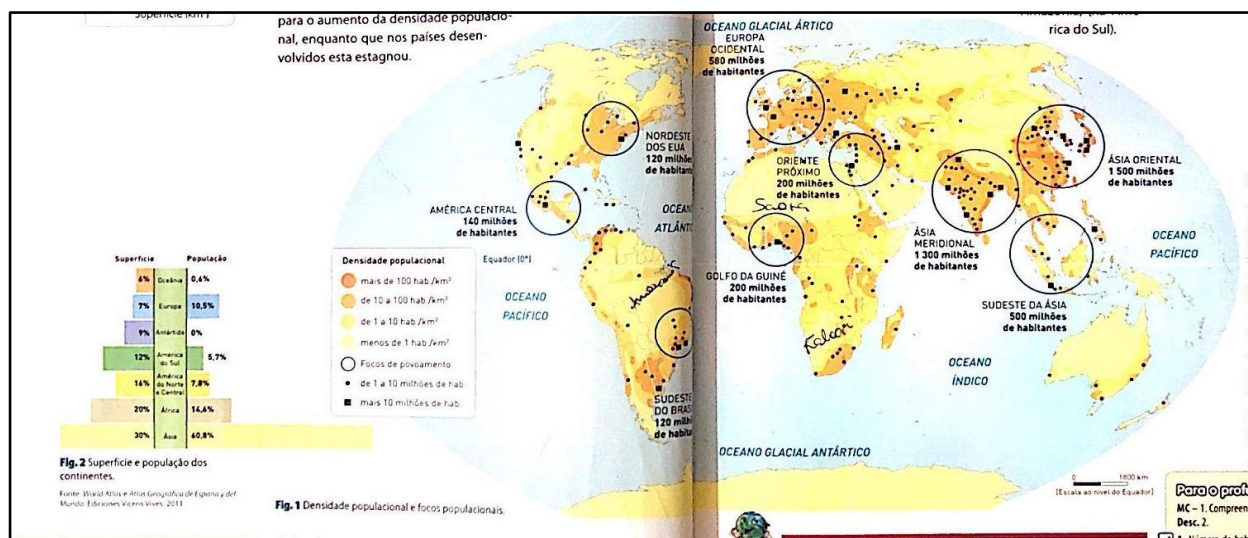


Figura 4: Distribuição da população mundial

Fonte: Ribeiro, E; Lopes, R; Custódio, S; Ribeiro, 2014, p. 38-39

Os conteúdos sobre as cidades como áreas de fixação da população centram-se no crescimento e expansão urbana e organização do espaço urbano. Para tanto, são relevados os estudos relacionados ao planeamento urbano e as inter-relações entre o espaço urbano e rural.

No subtema da diversidade cultural, o objetivo central é compreender a importância dos fatores de identidade da população no mundo contemporâneo. Os conceitos de globalização, multiculturalidade, interculturalidade, aculturação, xenofobia e racismo, são palavras-chave que se revelam úteis para o desenvolvimento das aulas. Não obstante, é evidente que o manual escolar é um importante recurso educativo. Contudo, as mudanças políticas que impactam as alterações curriculares em Portugal, determinam um tempo útil reduzido à utilização dos manuais escolares. Embora desatualizado, o manual GPS é um recurso incentivador para uma professora em formação, perante o desafio dos conteúdos a lecionar no 8.º ano de escolaridade. Todavia, o trabalho docente não deve depender exclusivamente de um único recurso, neste caso o manual escolar (Vaz, 2014).

Embora as figuras, quadros, notícias de jornais e imagens elucidativas diversas, das quais dispõe o manual GPS, sejam auxiliadoras para a dinamização das aulas, o manual não sugere atividades práticas, desvaloriza a escala local, conseqüentemente, exclui a vivência dos alunos e a realidade do contexto escolar (Sobrinho et al., 2018). Neste sentido, torna-se essencial a intervenção do docente de Geografia para identificar conhecimentos prévios, a partir de exemplos práticos dos contextos espaciais e sociais vivenciados pelos alunos, a fim de dar significado aos conteúdos lecionados (Ausubel, 2003; Claudino, 2014).

Ao estudar a população mundial os alunos precisam também mobilizar conhecimentos sobre a Geografia Física, pois como referenciado por Ribeiro (2012), qualquer pessoa deve se interessar pelas diferentes áreas de estudo da Geografia, todavia considerando que a Geografia Humana é uma matéria de carácter cultural e que abrange outras ciências humanas, por isso mais completa. Ao observar o Quadro 2, adaptado do manual GPS, quando se estudam os fatores humanos de fixação da população ao longo da superfície terrestre, rapidamente se pode destacar a história e economia como algumas destas outras ciências humanas de que fala Ribeiro (2012).

Quadro 2: Fatores que influenciam a distribuição da população

Fatores que influenciam a distribuição da população	
Naturais	Físicos
Clima, natureza, solo, relevo, disponibilidade hídrica	Históricos, sociais, económicos, movimentos migratórios, vias de comunicação

Fonte: Adaptado de Ribeiro, E; Lopes, R; Custódio, S; Ribeiro, 2014, p. 40

Relativamente à mobilidade da população, o manual faz referência às migrações internacionais como um dos fenómenos com maior impacto na transformação das sociedades atuais, destacando o seguinte:

“A mobilidade da população é um fator-chave para o desenvolvimento das regiões. No século XXI, o desenvolvimento das migrações internacionais tornou-se um dos principais fenómenos que irá moldar as sociedades ao longo deste século”

Fonte: Ribeiro, E; Lopes, R; Custódio, S; Ribeiro, V, 2014, p.46

O manual discorre sobre os diversos tipos de movimentos migratórios. São estes movimentos o êxodo urbano, êxodo rural, migrações internacionais e intercontinentais, quanto à duração, espaço, relação com a lei, vontade das pessoas migrantes e causas (política, social, religiosa, económicas e etc). São equacionados os seus impactes nas áreas de partida e de chegada. Dez páginas do manual são dedicadas ao que considera um dos principais fenómenos de transformação da sociedade. Neste sentido, como já citado no capítulo 1.1. deste documento, a disciplina de Geografia se preocupa com as mesmas questões, nomeadamente as mudanças voláteis que impõe a necessidade de preparação dos jovens para um futuro tão desconhecido, desafiador quanto cheio de oportunidades (Cachinho, 2000; Callai, 2015).

A sedentarização do ser humano e o surgimento das cidades também aparecem no discurso do manual GPS, todavia de forma muito sucinta. O grande mote para compreender a população mundial é o crescimento urbano, o planeamento das áreas rurais e urbanas, recorrendo às cidades como subtema central. A multiplicação de áreas construídas por todo o globo, pode permitir aos estudantes compreender que a população tem aumentado ao longo dos séculos. Desta feita, evidencia-se a necessidade da utilização adequada do espaço recorrendo ao planeamento urbano, para melhorar a qualidade de vida das populações que são cada vez mais diversificadas, de que é exemplo a Figura 5 da Planta Funcional do município do Seixal. Os estudantes são levados a refletir a organização dos espaços onde estão inseridos, conforme as necessidades que suas vivências impõem ao próprio espaço e vice-versa. O estudo da população mundial pode permitir aos jovens, reconhecer a utilidade do estudo da disciplina de Geografia no seu quotidiano (Cachinho, 2004).

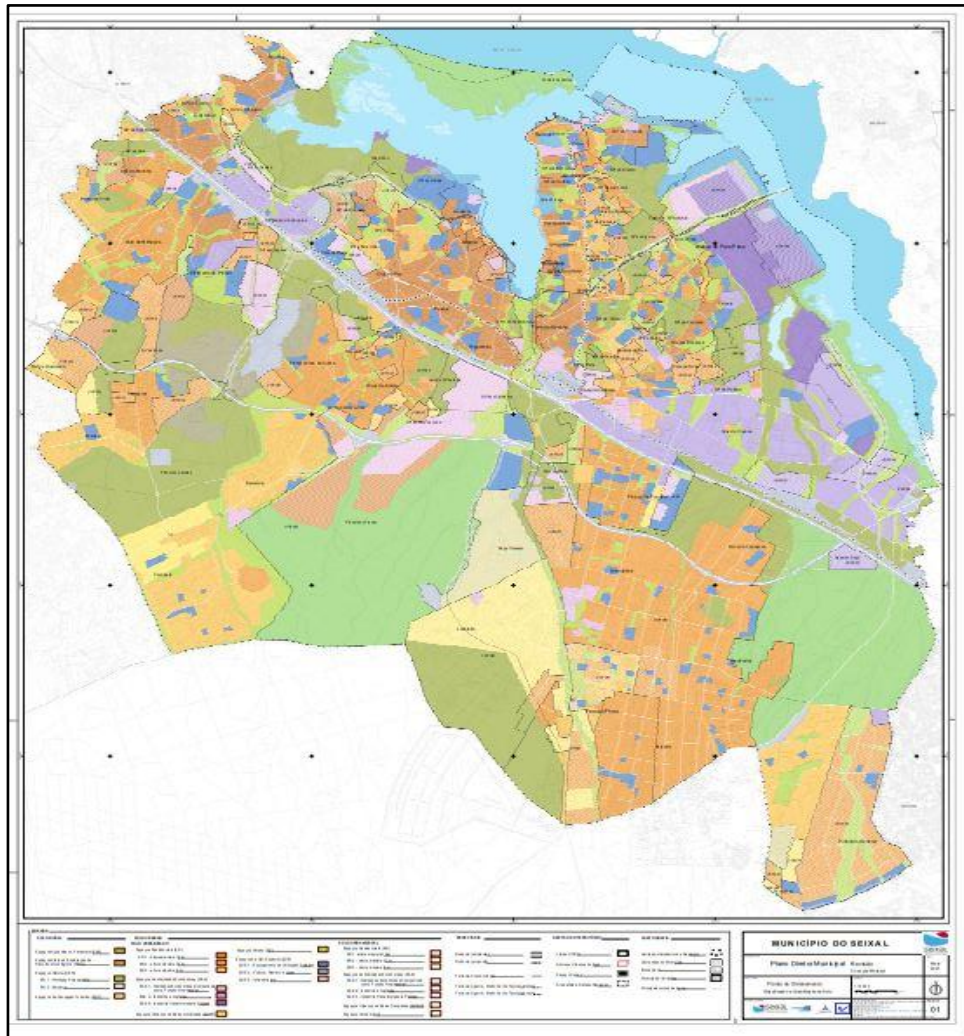


Figura 5: Planta funcional do município do Seixal

Fonte: Plano diretor Municipal, CMS, 2022

Os modelos de Christaller e outros citados no capítulo anterior, são referências para tais reflexões, pela exposição que o manual GPS faz ao analisar a inter-relações entre espaço rural e espaço urbano. Os problemas emergentes destes temas, como o envelhecimento demográfico, xenofobia, racismo, problemas urbanos, também são tratados no discurso do manual, embora com pouca expressividade, sendo contemplados em uma página ou, por vezes, apenas alguns parágrafos.

Como se pode observar na Figura 6, os últimos parágrafos, dizem respeito a problematização muito breve dos conceitos xenofobia e racismo. Quanto à

reflexão crítica de alguns tópicos que exigem maior sensibilidade na abordagem do tema da população mundial, aos quais um professor de geografia não se pode abster (Flores, 2010), o manual GPS não explora o pensamento geográfico em prol da maximização do potencial formativo da Geografia enquanto promotora do pensamento crítico no estudo do tema da “População e Povoamento” (Ministério da Educação, 2018a, pp. 13–14).

Da globalização ao multiculturalismo

BRUNO PEREIRA/IBGE

Globalização – fenómeno multifacetado com dimensões económicas, sociais, políticas, culturais, religiosas e jurídicas interligadas. (*Os processos da globalização*, Boaventura de Sousa Santos, 2001)





Multiculturalismo – coexistência de várias culturas num mesmo país ou região.

Aculturação – processo de adaptação de um indivíduo a uma nova cultura.

O desenvolvimento dos meios de transporte e comunicação conduziu à **globalização**. Esta pode ser encarada como uma fonte de oportunidades ou como uma perda de identidade, quando leva a uma uniformização dos hábitos e modos de vida. Os movimentos migratórios, bem como o turismo, permitem a mistura de culturas num mesmo território. Assim, é cada vez mais frequente que, num mesmo local, coexistam culturas e modos de vida bem distintos – **multiculturalismo**.

Este fenómeno acaba por se traduzir numa **maior uniformidade de valores no mundo**, pois grande parte dos princípios culturais que se difundem através dos meios de comunicação social, são claramente marcados pela cultura anglo-saxónica. São disso exemplo o cinema, a publicidade, e a televisão. Tudo isto se materializa na divulgação e crescimento de algumas marcas, agora cada vez mais globais (**Doc. 1**).


Doc. 1 - As 10 marcas líderes de mercado


1. ^a	2. ^a	3. ^a	4. ^a	5. ^a	6. ^a	7. ^a	8. ^a	9. ^a	10. ^a
									
(EUA)	(EUA)	(EUA)	(EUA)	(EUA)	(EUA)	(EUA)	(EUA)	(EUA)	(EUA)

Para o professor

MC – 1. Compreender a importância dos fatores de identidade das populações no mundo contemporâneo: Desc. 1 e 4.

Nota: os conceitos de xenofobia e racismo já foram abordados na página 53.

 Escola Virtual: A globalização.

 Textos sobre globalização.

Ficha Expansão de Conhecimentos 3

Num processo de aculturação, existe também a possibilidade de conflitos entre as culturas presentes. A colonização é um dos exemplos mais antigos de aculturação, uma vez que as nações desenvolvidas "impuseram" a sua cultura aos povos menos desenvolvidos. Ao mesmo tempo, os países colonizadores acabaram por adotar traços das culturas das regiões colonizadas. Atualmente, às sociedades multiculturais são colocadas duas questões fundamentais: aceitar as desigualdades e respeitar a diferença cultural. Quando não se consegue dar resposta a estas questões, podem surgir situações de **racismo** e **xenofobia** que, por vezes, geram conflitos ou mesmo guerras entre populações de culturas diferentes.

Para que estas situações menos pacíficas não aconteçam, é fundamental que, num espaço onde existam grandes diferenças culturais, essa sociedade se torne inclusiva. O respeito pelas características de todas as

Figura 6: Da globalização ao multiculturalismo

Fonte: Ribeiro, E; Lopes, R; Custódio, S; Ribeiro, 2014, p. 84

Apesar de todos os reveses, sejam eles de afirmação da disciplina de Geografia no currículo nacional, das políticas educacionais e lacunas existentes nos manuais. As sucessivas alterações curriculares, alteração e adoção de manuais e acontecimentos

cotidianos espontâneos, a que a prática profissional está sujeita. A disciplina de Geografia pode demonstrar a sua importância para o desenvolvimento do pensamento crítico nos jovens por meio do professor de Geografia (UGI, 1992, p. 13). Os estudantes com a ajuda do professor de Geografia, podem ser capazes de compreender que o estudo da população mundial pode ser útil na promoção do ensino inclusivo, pois dedica-se a temas diversos e atuais. É possível concordar com Ribeiro (2012), quanto à sua ótica da constituição do saber, ao referir que existem disciplinas de especialização e outras de cultura, na qual se inclui a Geografia Humana, pelo seu altíssimo valor educativo.

Na discussão do capítulo anterior ficaram claras duas preocupações da disciplina de Geografia: a preparação dos jovens para o futuro e a formação de cidadãos críticos, autônomos e competentes. Esta formação cidadã, circunscrita nos documentos orientadores para o sistema de ensino português, permite à disciplina de Geografia, através do estudo das populações compreender as civilizações, a sua continuidade e influência no modo de viver e de agir dos seres humanos. A disciplina de Geografia, através do estudo da população, pode servir para refletir os problemas mais flagrantes da atualidade, pode simplificar noções complexas do mundo, tornando acessível e clara a realidade do mundo para todas as crianças e jovens do sistema de ensino (Botelho & Santos, 2019; Claudino, 2014; Mikkelsen & Picone, 2018).

Com a discussão do presente capítulo, verifica-se que no tema da “População e Povoamento” (Ministério da Educação, 2018a, pp. 13–14) estuda-se a evolução e distribuição da população, as migrações, a diversidade cultural, os meios rurais e urbanos e outros temas com alto potencial prático, por facilmente se retratar no quotidiano dos estudantes (Alegria, 2002). O ensino inclusivo tem como objetivo o desenvolvimento de seres humanos racionais e afetivos, independentemente da profissão que venham exercer, o cidadão preconizado nos diversos documentos orientadores deve desenvolver sobretudo competências atitudinais, ou seja, práticas (Martins et al., 2017; Ministério da Educação, 2018a). A Geografia, mais propriamente o estudo da população mundial no 8.º ano de escolaridade, está expressa em todo o lado no mundo. É nesse mundo que o estudo do referido tema pode ser poderoso formador de cidadãos autônomos, competentes e críticos, pelas suas características holística e integradora no desenvolvimento de um tema abrangente como o da “População e Povoamento” (Ministério da Educação, 2018a, pp. 13–14). Logo, para que todas as pessoas sintam que pertencem a este mundo, os

estudantes devem conhecer o local onde vivem e aprender a exercer atitudes que tornem o mundo um lugar com melhores condições de vida para todos.

O poder do estudo da “População e Povoamento” (Ministério da Educação, 2018a, pp. 13–14), no âmbito da disciplina de Geografia, reside em dar às crianças e jovens competências para entender o seu lugar no mundo, enquanto indivíduo, sem excluir os outros, aprendendo a conviver com a diversidade. De salientar que, a escola deve ser entendida como um pequeno ensaio da sociedade, por ser no ambiente escolar que as crianças e jovens iniciam a prática do Saber-saber, Saber-fazer e Saber-estar. O ensino inclusivo deve ser um meio para melhorar a qualidade de ensino para todas as crianças e jovens, onde a disciplina de Geografia poderá contribuir de forma ativa, para a melhoria do sistema de ensino, resultando na formação da cidadania e desenvolvimento (Gaitas & Morgado, 2010).

O capítulo seguinte se propõe a refletir sobre a Flexibilidade e Autonomia Curricular, já mencionada neste capítulo no âmbito da análise da Estratégia Nacional para a Educação para a Cidadania, Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória e Aprendizagens Essenciais (Ministério da Educação, 2017, 2018a). Serão analisados os contributos do Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular para o Projeto da Oficina do Saber, em concretização na Escola Básica de Vale de Milhaços, onde foi realizada a Iniciação à Prática Supervisionada que originou esta pesquisa.

2.2. A oficina do saber como abordagem educativa

De acordo com a Lei de Bases do Sistema Educativo, aprovada pela Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, artigo 2.º, ponto 1- Todos os portugueses têm direito à educação e à cultura, nos termos da Constituição da República (Direção-Geral da Educação, 2023). Contudo, a condução das políticas educativas por diferentes governos e aplicação de diversos modelos educativos, confrontaram-se com a realidade nacional, resultando em abordagens incapazes de satisfazer a realidade do sistema de ensino português (Teodoro & Aníbal, 2007). Neste sentido, para satisfazer às necessidades de todos os estudantes, é muito frequente que as escolas, tendo em conta a sua realidade particular e numa ótica pedocêntrica, se proponham a projetos que consideram inovadores, com o objetivo de fazer frente aos desafios escolares demonstrados pela sua comunidade educativa.

O modelo educativo proposto através do Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular é um destes projetos inovadores. Trata-se de uma experiência pedagógica realizada em 2017, de forma voluntária em algumas escolas dispersas pelo país, proposta pelo Despacho nº 5908/2017, por via do Ministério da Educação. Posteriormente, em 2018, alargada e institucionalizada, passou a constituir a possibilidade de liberdade na gestão curricular e dos tempos letivos, cerca de 25% dos tempos semanais pelas escolas (Cosme, 2018; Cosme & Trindade, 2019).

A implementação do Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular assenta no reconhecimento da aquisição do conhecimento de maneira holística e contextualizada. O projeto tem como finalidade unir o desenvolvimento de matérias comuns a diversas áreas disciplinares. Outra razão da aplicação de projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular são as demandas do mundo contemporâneo, por ser um projeto que permite o desenvolvimento de competências tais como: o saber prático, que possibilita aos estudantes desenvolverem conhecimento; espírito crítico, interventivo e criatividade, competências tão urgentes no século atual (Cosme, 2018; Cosme & Trindade, 2019).

Cosme (2018), sugere que os desafios e exigências do Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular assentam na sua operacionalização. A autora explica que é nessa fase que se colocam as perguntas mais difíceis de serem respondidas: Como e para onde? Como realizar e para que finalidade? Na elaboração das respostas aos diversos questionamentos, a autora, ao refletir como proceder à operacionalização do projeto, define como muito importante os seguintes aspetos: o trabalho entre professores (trabalho colaborativo), organização do trabalho (planificação), inclusão das novas componentes do currículo (cidadania e desenvolvimento e novas tecnologias) e a avaliação do projeto (função reguladora).

A operacionalização do projeto implica “considerar as singularidades cognitivas, culturais e experiências dos alunos e a sua capacidade de pensar e agir no mundo” (Cosme, 2018, p.14). Todavia, para esta pesquisa, deve-se incluir nesta lista as características físicas, psicológicas, económicas, sociais dos alunos e entre outras, para que o ensino seja realmente inclusivo e, assim, estes reúnam “condições necessárias à transformação e empoderamento de si próprios” (Cosme, 2018, p.14).

Sobre o mesmo tema, Santos (2007) completa a reflexão de Cosme (2018), sobre a operacionalização do projeto, dizendo que o ensino inclusivo determinou o estreitamento

da relação entre os vários elementos que compõem a comunidade escolar. A autora refere que a necessidade de colaboração entre os seus pares potencia a operacionalização do projeto. Assume-se que a operacionalização do Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular, será tanto mais eficaz quanto maior for o envolvimento de todos os elementos da comunidade educativa.

São enunciados três objetivos do projeto, sendo o primeiro o mais óbvio, alcançar o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO). Pretende-se que todos os estudantes se tornem, no futuro, cidadãos conscientes, críticos e autónomos. O segundo objetivo, assenta no sucesso escolar, o mais almejado por toda a comunidade escolar (professores, pais, alunos). Desta vontade se levantam os esforços para as diversificações nas avaliações formativa e sumativa. Por entender que deve ser dada aos estudantes todas as oportunidades possíveis para alcançar o sucesso escolar, considerando as suas particularidades (individuais e coletivas). A avaliação formativa ou qualitativa e a sumativa ou quantitativa, possibilitam avaliar um conjunto de aprendizagens relevadas no quadro de todas as áreas de competências que se devem desenvolver nos estudantes, desde a mais abstrata à mais concreta referenciadas na Figura 1, página 19 deste documento.

O terceiro objetivo diz respeito ao ensino inclusivo, passível de melhoria da qualidade de vida das pessoas no futuro, através de uma escola que se adapte às necessidades de todos os estudantes, e não o contrário (Sasaki, 2005). O ensino inclusivo pode contribuir para que os estudantes do presente se tornarem cidadãos capacitados e autónomos, aptos para participarem na sociedade, independentemente da sua condição social, cultural, física e/ou psicológica (Sánchez, 2005; Ariana Cosme, 2018; Ministério da Educação, 2018b).

Para Santos (2007, p. 19), “a escola tem a função principal de gerir, tomar decisões e criar condições de processos democráticos para promover o desenvolvimento integral dos estudantes”. A palavra integral remete à preparação para a vida social, profissional, como cidadãos críticos e construtivos. A autora ainda enuncia como obrigações da escola favorecer a formação dos direitos, liberdade democrática, cooperação, igualdade e entre outros valores que refere fundamentais para um modelo escolar educativo-formativo.

Para tanto, deve-se combinar ações pedagógicas e metodológicas, como o Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular propõe e, que propiciam a aprendizagem teórica e prática. A composição disciplinar do projeto deve assumir a realidade escolar e os reais

interesses dos estudantes, propiciando uma formação autêntica. Nem sempre será possível envolver todas as disciplinas, mas todos os alunos devem ser envolvidos no projeto. Importa salientar que o Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular é, provavelmente, uma das modalidades educativas mais influentes para potenciar o desenvolvimento pessoal, social e cultural (Alves et al., 2019; Cosme, 2018; Cosme & Trindade, 2019).

O Projeto de Oficina de Saber, pautado pelo Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular, em aplicação na Escola Básica de Vale de Milhaços, na turma D do 8.º ano, servirá como exemplo do descrito nos parágrafos anteriores. Foi este o contexto de Iniciação à Prática Supervisionada que deu origem a esta pesquisa. Neste projeto estiveram envolvidas as disciplinas de Cidadania e Desenvolvimento, Ciências Naturais, Educação Visual, Geografia, História, Inglês e Tecnologia da Informação e Comunicação. Quando se justificou, por pertinência e convergência dos conteúdos trabalhados, outras disciplinas também colaboraram, a exemplo da língua portuguesa.

O projeto de Oficina de Saber conta com cinco tempos letivos semanais, que são lecionados de acordo com o definido na planificação anual, tendo em conta as atividades previstas e as disciplinas implicadas. Nas disciplinas são dinamizadas atividades do interesse dos alunos e as aprendizagens essenciais das diferentes disciplinas são lecionadas em articulação e fazendo-se, sempre que possível, uma flexibilização dentro do ciclo, de acordo com o tema do projeto. É importante salientar que, num mesmo momento de aprendizagem em contexto de realização de atividades do projeto, podem estar presentes na sala um ou mais docentes de diferentes disciplinas, conforme a necessidade de apoiar os alunos assim se justificar.

O tema do projeto foi definido previamente, através de auscultação dos alunos dinamizada pela Diretora de Turma no final do ano letivo anterior. Deste modo, o tema do projeto desenvolvido na turma varia de ano para ano, sempre em convergência com os interesses dos estudantes. Nas reuniões de conselho de turma realizadas semanalmente, os docentes analisam o currículo de cada disciplina e articulam os saberes, articulação horizontal, ata do Conselho de turma de 4 de maio. Os professores têm em atenção os temas das diferentes disciplinas e o trabalho de projeto da turma, utilizando como suporte os documentos das Aprendizagens Essenciais (2017) e Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (2018).

Ordem de trabalho das reuniões semanais de Conselho de Turma:

Ponto um – Informações

Ponto dois – Análise dos resultados do quiz realizado pelo Conselho de Turma;

Ponto três – Marcação das avaliações das diferentes;

Ponto quatro – Visita de estudo a Lisboa;

Ponto cinco – Planificação do Pedy papper

Ponto seis-Trabalho a realizar em Oficina do Saber.

Fonte: Ata do Conselho de turma de 4 de maio de 2022

As atividades e demais informações ficam registadas na grelha de articulação curricular horizontal (Quadro 3), que consta do Plano de Turma. Note-se que na primeira parte das reuniões, ponto um e dois da ordem de trabalhos constam todo o Conselho de Turma, para que se possa contextualizar o andamento do projeto, realizar o balanço semanal a nível do comportamento e atitudes dos alunos, bem como avaliar o aproveitamento do grupo turma, a exemplo da ordem de trabalho da ata da reunião de Conselho de Turma do dia 04 de maio de 2022.

Quadro 3: Articulação curricular

Projeto/ Atividade	Disciplinas	Conteúdos/ AE/ Domínios / Temas	Competência a desenvolver na Atividade /Projeto	Operacionalização	Articulação	Recursos	Calendarização

Fonte: Plano de turma, Escola Básica de Vale de Milhaços, p. 13

A articulação vertical entre diferentes ciclos de ensino é também um objetivo do projeto, refletido e equacionado pelos coordenadores de cada departamento disciplinar em sítio próprio. No entanto, é de salientar que este nível de cooperação é mais exigente em razão da diferença de desenvolvimento cognitivo entre estudantes de diferentes faixas etárias e níveis de ensino (Veríssimo, 2002). No caso desta Iniciação à Prática Supervisionada realizada na Escola Básica de Vale de Milhaços e do Projeto da Oficina de Saber, no

âmbito da disciplina de Geografia, desenvolvido na turma D do 8.º ano, não foram desenvolvidos trabalhos neste âmbito de articulação.

As atividades planificadas constam previamente no Plano de Atividade da turma (Quadro 4), embora sejam sempre suscetíveis de alterações, as atividades apenas são validadas no projeto após reflexão, análise e aprovação do Conselho Pedagógico (Cosme, 2018; AEVM, 2022).

Quadro 4: Plano de atividades da turma

PLANO DE ATIVIDADES EXCLUSIVAS DA TURMA	
Disciplinas	2.º Semestre
OFICINA DO SABER/ TODAS AS DISCIPLINAS	Painel no Bloco E alusivo à temática em curso
OFICINA DO SABER/ TODAS AS DISCIPLINAS	Visita de estudo a Lisboa
OFICINA DO SABER/ TODAS AS DISCIPLINAS	Peddy papper na escola
OFICINA DO SABER/ TODAS AS DISCIPLINAS	Olímpiadas de Conselho de Turma
...	...
NOTA: O Plano de Atividades Exclusivas da Turma integra o PAA. A avaliação das atividades será feita online para posterior tratamento de dados.	

Fonte: Plano de turma, Escola Básica de Vale de Milhaços, p. 15

A nível de avaliação dos estudantes, as atividades podem assumir tipologia diversificada, em detrimento do seu carácter qualitativo (formativo) e/ou quantitativo (sumativo), relevando a aprendizagem realizada ao nível dos conhecimentos, capacidades e atitudes dos estudantes (Ferraz et al., 1994; Fernandes, 2013). As atividades realizadas com a turma são registadas no quadro dos instrumentos de avaliação a privilegiar (Quadro 5). No final do ano letivo, todas as atividades realizadas são avaliadas pela comunidade educativa, através de questionários online (AEVM, 2022).

Quadro 5: Instrumentos de avaliação e de registo a privilegiar de acordo com o perfil da turma

AV	INSTRUMENTOS	DISCIPLINAS
-----------	---------------------	--------------------

		PT	FRA	ING	HIS	GEO	MAT	FQ	CN	EV	EF	EP	OFICINA DE SABER
Sumativa	Fichas / testes de avaliação					X							
	Questionários interativos												
Formativa	Trabalhos de pesquisa					X							
	Trabalhos de projeto												
	Trabalho de Pares					X							
	Fichas Temáticas					X							
	Questões de aula												
	Apresentações de trabalhos / Exposições orais												
Registo	Questionários interativos					X							
	Trabalhos de pesquisa					X							
	Trabalhos de projeto					X							
	Trabalhos práticos					X							
	Autoavaliação												
	Heteroavaliação												
	Trabalho de pares												
	Fichas Temáticas					X							

dos trabalhos de grupo / individual					X							
de um debate					X							
de uma observação												
de trabalhos de projeto												
de trabalhos de casa												

Fonte: Plano de turma, Escola Básica de Vale de Milhaços, p. 16-17

No capítulo seguinte será desenvolvida a discussão sobre a relevância do papel do aluno na sua própria aprendizagem. Serão explicitadas algumas estratégias de Ensino-Aprendizagem utilizadas no contexto de Iniciação à Prática Supervisionada, realizadas na turma D do 8.º ano, no Projeto de Oficina de Saber, na Escola Básica de Vale de Milhaços.

2.3. Integração das Aprendizagens Essenciais da Geografia com o Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular

O projeto de autonomia e flexibilidade curricular visa promover uma abordagem pedagógica mais adaptável, centrada nos alunos e voltada para o desenvolvimento de competências essenciais. Nesse contexto, as Aprendizagens Essenciais da Geografia desempenham um papel crucial, proporcionando uma base sólida de conhecimentos e habilidades indispensáveis para a formação integral dos alunos. Neste sentido investiga-se como estas Aprendizagens Essenciais (AE) podem ser integradas e enriquecidas pelo projeto de autonomia e flexibilidade curricular, numa perspetiva de exploração de estratégias de ensino-aprendizagem baseadas no trabalho cooperativo entre os alunos, com vista à inclusão de todos.

O Quadro 6 evidencia que, enquanto a Autonomia e Flexibilidade Curricular e as Aprendizagens Essenciais de Geografia têm focos distintos, elas também possuem áreas de intersecção. Integrar as práticas de ambas as abordagens podem resultar em um currículo mais rico e significativo, que não só desenvolve conhecimentos específicos, mas também forma cidadãos críticos, capazes de interagir de maneira consciente com o mundo e com respeito pela diversidade. Essa integração é crucial para atender às demandas de uma sociedade em constante mudança e para preparar os alunos para os desafios do futuro (Cosme, 2018; Ministério da Educação, 2018a; Cosme & Trindade, 2019).

Quadro 6: Esquema comparativo Autonomia e Flexibilidade curricular e Aprendizagens Essenciais de Geografia

Aspeto	Autonomia e Flexibilidade Curricular	Aprendizagens Essenciais de Geografia
Objetivo Geral	Desenvolvimento integral do aluno, com foco em competências e interdisciplinaridade.	Desenvolvimento de conhecimentos e habilidades específicos da Geografia.
Estratégias Pedagógicas	Metodologias ativas, projetos interdisciplinares, personalização da aprendizagem.	Aulas expositivas, trabalhos de campo (Visita de estudo), análise de mapas e dados geográficos, testes sumativos, fichas de atividade e guião de trabalhos.
Abordagens	Fomento à cidadania ativa através do trabalho cooperativo e do comportamento pró social (espírito de grupo, respeito pela diversidade e inclusão)	Desenvolvimento da consciência crítica sobre questões sociais.
Abordagens da Cidadania	Incentiva a conexão entre diversas disciplinas para uma aprendizagem integrada.	Pode ser enriquecida pela colaboração entre disciplinas.
Interdisciplinaridade	Avaliação contínua e diversificada, focada em competências.	Avaliação focada em conhecimentos específicos e habilidades de análise espacial.
Avaliação	Desenvolvimento integral do aluno, com foco em competências e interdisciplinaridade.	Desenvolvimento de conhecimentos e habilidades específicos da Geografia.

Fonte: Adaptado de Ministério da Educação, 2018a; DGE, 2023

Salienta-se os objetivos do Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular que consistem em:

- Promover a interdisciplinaridade: incentivando conexões entre diferentes áreas do conhecimento.

- Desenvolver competências-chave: como pensamento crítico, resolução de problemas e cidadania ativa.
- Adaptabilidade curricular: permitindo a personalização dos percursos de aprendizagem dos alunos.
- Enfoque na aprendizagem ativa: estimulando a utilização de métodos de ensino que promovam a participação e o envolvimento dos alunos.

As Aprendizagens Essenciais da Geografia centram-se em desenvolver nos alunos a compreensão dos fenómenos geográficos, a capacidade de interpretar e analisar informações espaciais e a consciência crítica sobre questões sociais relevantes para o desempenho de uma cidadania ativa e inclusiva. As suas principais áreas de foco incluem:

- Leitura e interpretação do espaço geográfico.
- Compreensão das interações entre a sociedade e a natureza.
- Análise de processos globais e regionais.
- Desenvolvimento da consciência ambiental e da cidadania.

A integração das Aprendizagens Essenciais da Geografia com o projeto de autonomia e flexibilidade curricular oferece uma oportunidade valiosa para enriquecer a experiência educativa dos alunos. Ao permitir uma abordagem mais flexível e centrada nas competências, o currículo torna-se mais relevante e adaptado às necessidades dos estudantes, mantendo, ao mesmo tempo, o rigor académico e a profundidade de conteúdo que a Geografia exige. Essa sinergia pode contribuir significativamente para a formação de cidadãos conscientes, críticos, inclusivos e preparados para enfrentar os desafios contemporâneos (Ministério da Educação, 2018a).

3. Contexto Escolar

3.1. Apresentação da Escola Básica de Vale de Milhaços

A Escola Básica de Vale Milhaços está localizada no Município do Seixal, distrito de Setúbal, inserido na Área Metropolitana de Lisboa. Criado em 1836, o município do Seixal situa-se na margem sul do Rio Tejo fazendo fronteira a Norte com o Rio Tejo, a Este com o Barreiro, a Sul com Sesimbra e Oeste com Almada (Figura 7), soma cerca de 166 525 habitantes, distribuídos por uma área total de 95,50 km². A sua divisão administrativa é composta por quatro freguesias, sendo estas a cidade da Amora, vila de Corroios, onde está inserida a EBVM, Fernão Ferro e União das Freguesias do Seixal, Arrentela e Aldeia de Paio Pires (UFSAAPP).

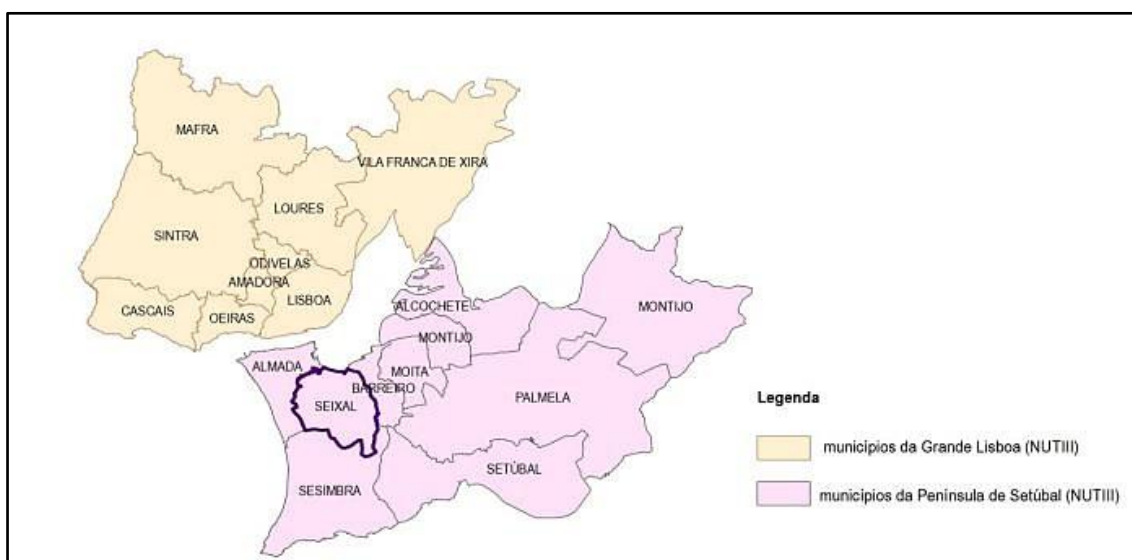


Figura 7: Localização do município do Seixal, na AML

Fonte: Diagnóstico social do seixal, capítulo I enquadramento e mobilidade territorial, p. 5, 2021

A freguesia da Amora é a segunda maior do município em extensão territorial, enquanto Corroios é a menor. No entanto, cerca de 30,7% e 30,1% da população total reside nas freguesias da Amora e Corroios, respetivamente. Juntas as freguesias da Amora e Corroios somam cerca de 60% da população do município, Quadro 7 (SEIXAL, 2021, p. 14).

Quadro 7: População residente no município do Seixal, entre 2011 e 2021

Freguesias	Ano			
	2011		2021	
	Sexo			
	H	M	H	M
Amora	23 185	25 444	23 162	26 183
Corroios	22 843	24 818	23 977	26 829
Fernão Ferro	8 369	8 690	10 060	10 694
UFSAAPP	21 519	23 401	21 425	24 177

Fonte: INE, 2022

Segundo o relatório do Diagnóstico Social do Seixal, cerca de metade da população (50,16%) trabalha ou estuda nas quatro freguesias do município, no entanto, a freguesia da Amora juntamente com a UFSAAPP, são as que fixam maior parte da população a trabalhar e estudar na sua freguesia de residência. Enquanto em Corroios, a maior parte da população trabalha ou estuda fora da própria freguesia (SEIXAL, 2021).

No que refere à estrutura etária da população, nas últimas duas décadas verifica-se, de modo geral, um abrandamento do crescimento populacional. Regista-se uma tendência da transição de população jovem para uma população tendencialmente envelhecida no município, que se deve ao alargamento da faixa etária acima dos 65 anos, redução da mortalidade e da fecundidade (SEIXAL, 2021).

Vale de Milhaços é uma localidade pertencente à freguesia de Corroios, onde está localizada a Escola Básica de Vale de Milhaços, trata-se de uma área essencialmente residencial, com maior predominância de habitações unifamiliares. Nesta localidade funcionou a Fábrica da Pólvora, atualmente museu vivo da arqueologia industrial. É uma Extensão do Ecomuseu Municipal do Seixal, tendo recebido em 2007 a homologação por despacho da classificação de Imóvel de Interesse Público. A localidade de Vale de Milhaços tem 1,84 km² e uma população de 12500 (Corroios, 2023).

A Escola Básica de Vale de Milhaços (EBVM) é a sede do Agrupamento de Escolas de Vale de Milhaços. O Agrupamento possui nove escolas, nomeadamente: Escola Básica do Alto do Moinho, Escola Básica da Quinta da Cabouca, Escola Básica da Quinta do Campo, Escola Básica n.º 1 de Corroios, Jardim de Infância de São Nicolau, Escola

Básica da Quinta de Santa Marta de Corroios, Escola Básica de Santa Marta do Pinhal, Jardim de Infância de Vale de Milhaços, Escola Básica de Vale de Milhaços.

O Agrupamento conta com 2267 alunos inscritos, distribuídos pelos nove estabelecimentos que o compõem. Cerca de 1351 são alunos da Educação Pré-Escolar e 1.º ciclo. Um total de 916 alunos frequentam o 2.º e 3.º ciclos do ensino básico. Quanto ao corpo docente (Quadro 8), o agrupamento possui 207 profissionais distribuídos pelos seus estabelecimentos de ensino, na sua maioria pertencentes ao Quadro de Agrupamento (QA) ou Quadro de Zona Pedagógica (QZP).

Para além dos docentes, o agrupamento possui outros profissionais técnicos externos, pertencentes a Academia de Música de Almada, Escola de Música do Conservatório Nacional e Conservatório de Artes Performativas de Almada. Os mesmos são responsáveis pelo Ensino Articulado no 2.º e 3.º ciclos. Há ainda os técnicos que lecionam Atividades de Enriquecimento Curricular (AEC), promovidas pelas Associações de Pais e Encarregados de Educação (APEE). No que respeita ao corpo não docente, o conjunto de profissionais é composto por 87 indivíduos que estão divididos entre Assistentes Técnicos e Assistentes Operacionais (AEVM, 2022).

Quadro 8: Pessoal docente e não docente do AEVM

AGRUPAMENTO	DOCENTES	NÃO DOCENTES
Educação Pré-Escolar	20	19
1.º Ciclo	81	33
2.º Ciclo e 3.º Ciclo	106	26
Assistentes Técnicos		9

Fonte: Escola Básica de Vale Milhaços, Projeto Educativo 2022-2025, p.27

A Escola Básica de Vale de Milhaços foi fundada em 1987, inicialmente como Escola Preparatória, seis anos mais tarde integrou o 3.º ciclo. Atualmente, a oferta formativa disponível na escola oferece formação no ensino básico recorrente do 2.º e 3.º ciclos do ensino básico, nomeadamente 5.º, 6.º, 7.º, 8.º e 9.º anos. A sua arquitetura é composta

por cinco pavilhões. O mais próximo da entrada principal, o pavilhão A dá lugar a secretaria, sala dos professores, auditório, reprografia, sala da direção, biblioteca, casas de banhos e sala exclusivas para professores.

Os pavilhões B e C dão lugar a salas de aulas e casas de banhos para os estudantes. O pavilhão D dá lugar ao anfiteatro da escola, o refeitório e algumas salas de aula. O pavilhão E, para além das semelhanças com os descritos anteriormente, possui uma sala (E9) equipada com cerca de vinte computadores, mesas dispostas em duas filas, três mesas redondas e alguns armários no fundo da sala, nesta sala decorreram as aulas do 8.º D (Anexo 10). A escola também conta com um campo de futebol, onde decorrem as aulas de Educação Física. Todos os pavilhões e salas possuem uma planta, onde está assinalado com a cor rosa o espaço destinado a deslocação dos alunos em caso de ocorrência de catástrofes (Figura 8).

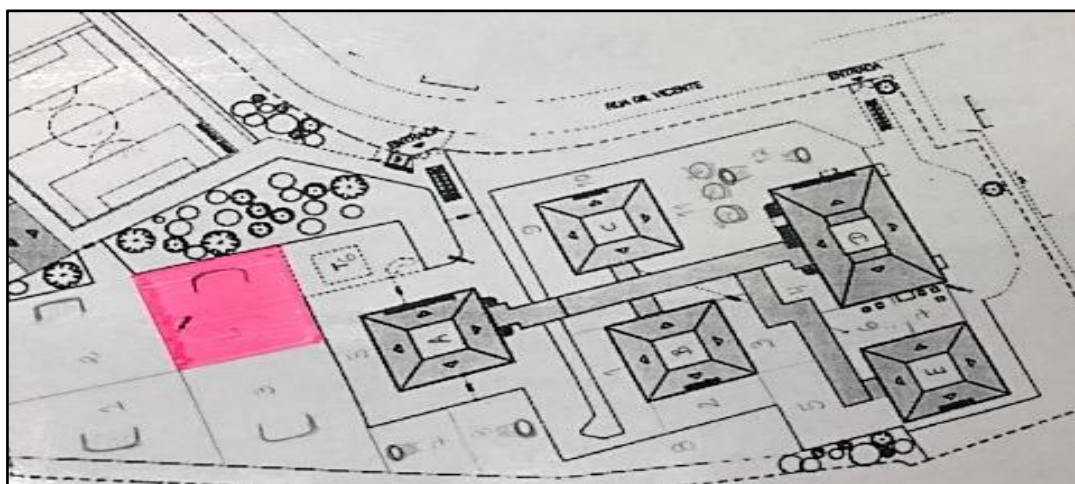


Figura 8: Planta da Escola Básica de Vale de Milhaços

Segundo a Portaria n.º 1444/2002, de 7 de novembro, que prevê as normas de segurança de estabelecimentos escolares, artigo 11.º, sobre plantas e instruções de segurança, ponto 2 determina que “Junto das entradas principais de cada piso dos estabelecimentos devem ser dispostas plantas de segurança do piso, nas condições do disposto no número anterior, as quais devem ainda destacar o ponto onde a planta se encontra afixada e as saídas do piso, bem como as vias horizontais de evacuação que a elas conduzem”. De notar a importância da cartografia no quotidiano, a presença de plantas no recinto escolar afixadas em todas as salas do estabelecimento de ensino, é muito representativo da utilidade da disciplina de Geografia (Castro et al., 2015). Tal facto potencia o sentimento de pertença e proximidade com a escola e, conseqüentemente, a valorização da disciplina de Geografia.

No que refere a projetos, a escola está envolvida com o projeto Eco-Escolas, Selo Escola Saudável, Selo Protetor, Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular, entre outros no âmbito da articulação curricular. O projeto educativo INOVAR PARA APRENDER - 2022/2025, estabelece como grandes áreas MISSÃO, VISÃO e VALORES. O projeto educativo define o planeamento e estratégias de ação institucional, bem como definir o rumo das atividades educativas na escola. O lema do agrupamento evidencia a vontade em dar continuidade ao trabalho iniciado em 2017, com o Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular, no qual se enquadra o projeto da oficina de saber, cujo principal objetivo é fazer com que todos os alunos aprendam (AEVM, 2022, p. 1-25).

A missão do projeto educativo pretende cumprir o estabelecido por lei, nomeadamente, no Decreto-Lei n.º 75/2008 - Diário da República no 79/2008, Série I de 2008-04-22 e respetivas atualizações, que aprova o regime de autonomia, administração e gestão dos estabelecimentos públicos da Educação pré-escolar e dos ensinos básico. Dois quais importa salientar alguns tais como:

- privilegiar a inclusão e promover a equidade social, criando condições para a concretização da igualdade de oportunidades para todos;
- desenvolver e valorizar saberes, competências, comportamentos e atitudes;

- proporcionar condições para a participação dos membros da comunidade educativa e promover a sua iniciativa;
- garantir e reforçar a coerência do Projeto Educativo e a qualidade pedagógica das Escolas e estabelecimentos de Educação pré-escolar que o integram, numa lógica de articulação vertical dos diferentes níveis e ciclos de escolaridade.

Para tanto, o projeto educativo determina a implementação de metodologias, da quais algumas pretendem:

- promover os valores da integridade, responsabilidade e respeito; da excelência, exigência e solidariedade; da curiosidade e do pensamento crítico e criativo; da cidadania, sustentabilidade e tolerância;
- recorrer a atividades diversificadas, centradas nos alunos;
- valorizar o trabalho de/em projeto, a experimentação e a pesquisa;

Pretende-se que a missão, visão e valores que um aluno do Agrupamento ao ingressar no ensino secundário manifeste:

- múltiplas literacias que lhe permitam analisar e questionar criticamente a realidade, avaliar e selecionar a informação, formular hipóteses e tomar decisões fundamentadas no seu dia a dia; liberdade de expressão, autonomia, responsabilidade e consciência de si próprio e do mundo que o rodeia;
- capacidade de lidar com a mudança e com a incerteza num mundo em rápida transformação;
- capacidade de pensar crítica e autonomamente, de forma criativa, com competência de trabalho colaborativo e capacidade de comunicação;

A prática educativa expressa no projeto educativo da EBVM preocupa-se com a inclusão, aplicação de projetos educativos inovadores e a formação de jovens cidadãos participativos e críticos, conscientes da realidade do mundo (AEVM, 2022, p. 3-4). No capítulo seguinte será dada a conhecer a turma do 8.º D, público-alvo desta pesquisa e Iniciação à Prática Profissional. Para tanto, será elaborada a caracterização da turma.

3.2. Caracterização da turma do 8º D da Escola Básica de Vale de Milhaços

A turma D do 8.º ano, da Escola Básica de Vale Milhaços (EBVM) é composta por vinte alunos, dos quais oito raparigas e doze rapazes. A maioria dos alunos que compõem a turma são provenientes de quatro turmas distintas do 6.º ano, do 2.º ciclo, dois alunos foram colocados tardiamente na turma, oriundos do Brasil e Luxemburgo.

Os alunos da turma D do 8.º ano têm idades compreendidas entre os onze e os quinze anos (Figura 9), sendo a média da idade dos alunos de 13,4 anos. Um aluno com a idade um pouco acima da média de idades esperada para o 8.º ano, tem registo de retenção no seu percurso escolar. Um aluno com a idade um pouco abaixo da média de idades expectável para a frequência do 8.º ano foi integrado tardiamente na turma, vindo do sistema de ensino de Luxemburgo. Um aluno é diagnosticado com dislexia grave, um aluno com Astigmatismo e Miopia, Défice de Atenção e Disortografia e quatro alunos usufruíram do Apoio Social Escolar (ASE), sendo dois do escalão A e dois do escalão B.

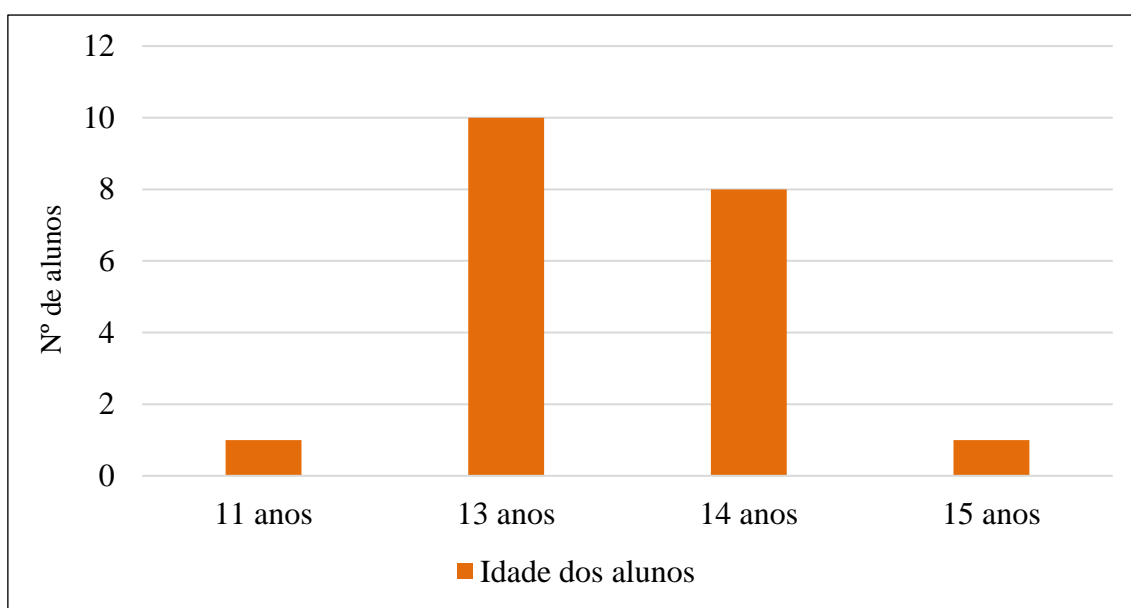


Figura 9: Idade dos alunos

Desde logo, foi possível aferir se tratar de um grupo bastante heterogéneo, pelas características e comportamentos que se puderam verificar em diferentes momentos de aprendizagem, individuais e em pequenos grupos, e pelas dificuldades assinaladas pela necessidade de tutoria (Quadro 9), bem como pelas preocupações emanadas dos Conselhos de Turmas realizados semanalmente. Importa mencionar que a turma deu lugar a Iniciação à Prática Supervisionada I, II e III, o que permitiu estabelecer um processo de

interação faseado com os estudantes, iniciado no 7.º ano e concluído no 8.º ano de escolaridade. Contudo, para a elaboração deste documento apenas foram mobilizadas informações relativas ao 8.º ano.

Quadro 9: Dificuldades diagnosticadas e competências a desenvolver na turma

Dificuldades	Competências	Atividades
-Falta de hábitos e métodos de trabalho; -Falta de autonomia; - Escrita; -Falta de pré-requisitos de conteúdos de anos anteriores, -Falta de responsabilidade (não traz o material); -Incumprimento de tarefas; -Falta de organização; -Falta de motivação; -Compreender o que é solicitado.	-Promover hábitos e métodos de trabalho; -Promover a autonomia; -Verificar cadernos e portfólio.	-Como deve estudar em casa- organização do espaço e do material escolar; -Como deve fazer resumos: promover escrita; -Solicitar que o aluno realize as tarefas primeiro sozinho. Só posteriormente esclarecer dúvidas com a professora; -Promover o diálogo professor-aluno; -Apoiar na realização de tarefas escolares, que os alunos apresentem dificuldades; -Reforço positivo.

Fonte: Plano de Turma, Escola Básica de Vale de Milhaços, p. 14

De acordo com o questionário realizado à turma, secção Sobre mim, cerca de dezanove dos Encarregados de Educação são mães, apenas um aluno tem como responsável o pai, dos quais onze possuem o ensino superior e nove o ensino secundário, destes apenas dois trabalham por conta própria. A maioria dos alunos residem no município do Seixal, destes dezoito residem na freguesia de Corroios e um na freguesia do Seixal, Arrentela e Aldeia de Paio Pires. Apenas um aluno reside fora da área de localização da escola, mais precisamente no município de Almada (Figura 10).

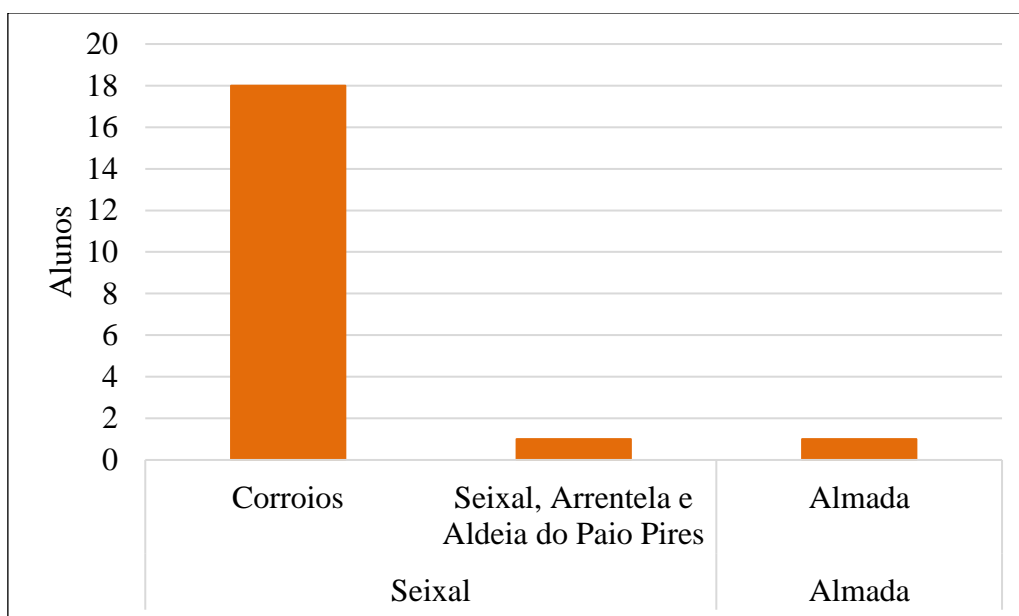


Figura 10: Local de residência

Conforme o verificado na secção das preferências dos alunos, relativamente às disciplinas previstas no currículo no 8.º ano, verificou-se uma elevada preferência pela disciplina de Educação Física, relevando o ambiente de aprendizagem da disciplina ser ao ar livre. Em segunda opção destacou-se a disciplina de História, em terceiro Geografia, seguida das disciplinas de Matemática e Português, respetivamente (Figura 11).

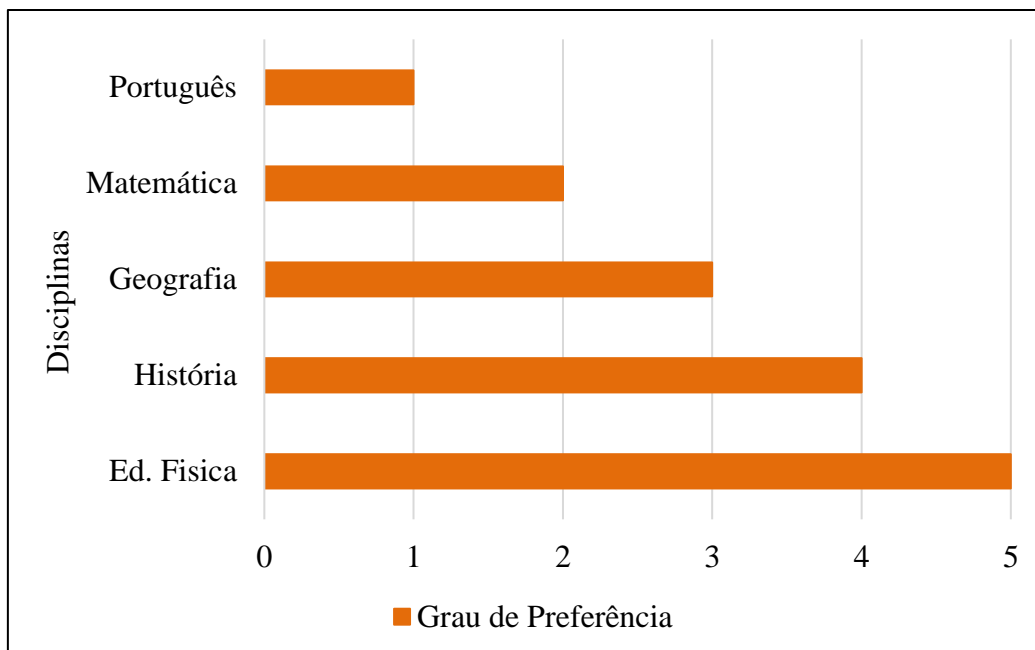


Figura 11: Disciplinas por grau de preferência

Quanto às atividades educativas, de acordo com a secção preferências do questionário aplicado aos alunos, destacam-se em primeiro lugar as visitas de estudo e atividades ao ar livre, em segundo os recursos audiovisuais, seguidos pela leitura, estudo autónomo e apresentação de trabalhos orais, respetivamente. Importante mencionar a preferência dos alunos por atividades mais práticas (Figura 12).

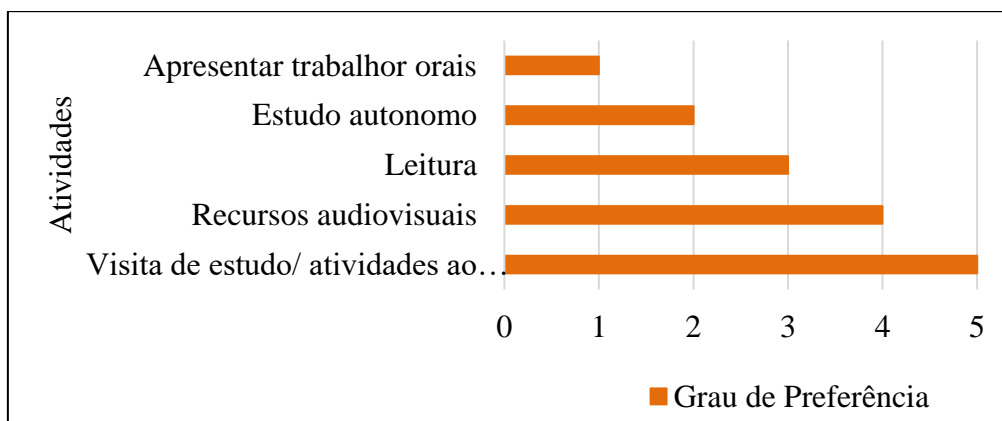


Figura 12: Atividades por grau de preferência dos alunos

Relativamente às horas semanais de estudo autónomo, a grande maioria dos alunos responderam estudar menos de quatro horas semanais (Figura 13). O reduzido tempo dedicado ao estudo autónomo não contribui para o aproveitamento da turma, refletindo também as preocupações emanadas nas reuniões semanais de Conselho de Turma, já

mencionadas diversas vezes neste trabalho. Acresce a isso o facto de os alunos revelarem pouco interesse pelas disciplinas e atividades que envolvem a comunicação do pensamento escrito, Figura 11 página 53.

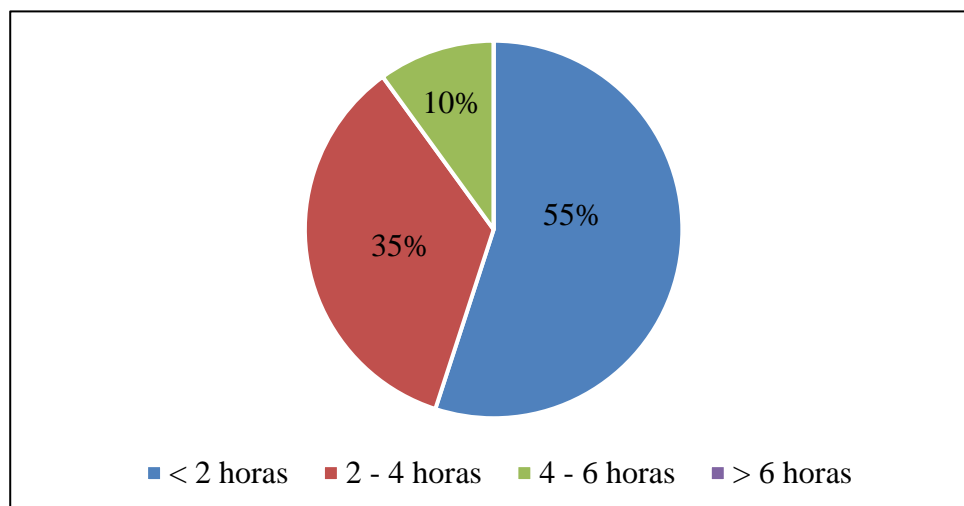


Figura 13: Horas dedicadas ao estudo autónomo

Numa turma composta por estudantes em fase de construção da sua identidade, a adolescência, os jovens tentam afirmar e encontrar os seus interesses e gostos (Veríssimo, 2002). Disto resulta, em decorrência do que os alunos acreditam ser a sua identidade pessoal, a prevalência de um clima competitivo, fragmentação da turma em pequenos grupos e isolamento de alguns alunos, bem como dificuldade em compreender o que lhes é solicitado, falta de autonomia, falta de organização, prática abusiva de conversas alheias aos conteúdos lecionados, entre outros problemas comuns no ensino básico. Note-se, de forma mais evidente, o isolamento de dois alunos, demonstrados no questionário realizado à turma, na secção Sobre mim (Figura 14).

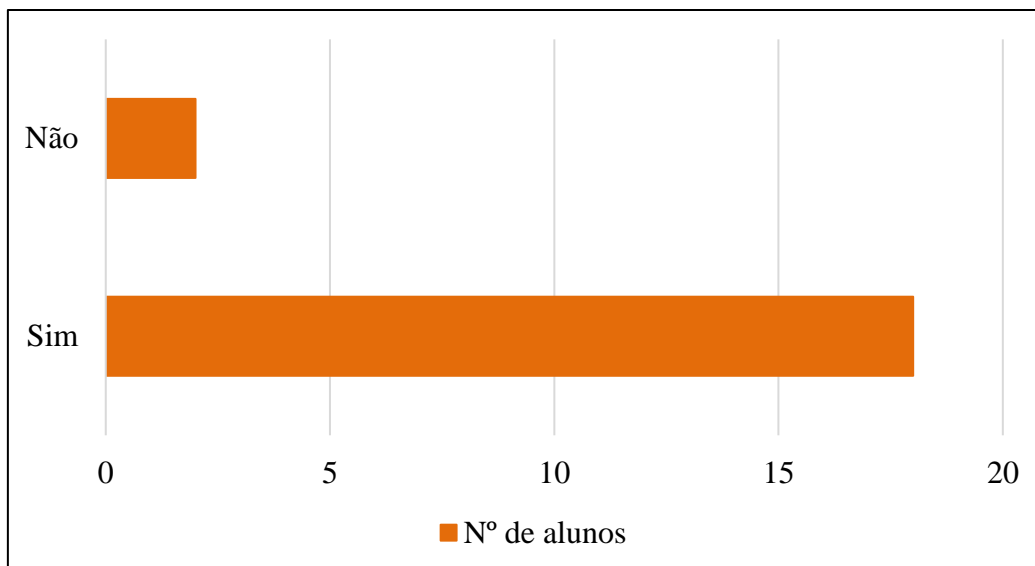


Figura 14: Integração na turma

No capítulo seguinte, far-se-á uma exposição das aulas lecionadas, bem como dos recursos utilizados nas ações estratégicas para as mesmas. De seguida, serão abordadas algumas evidências resultantes das atividades realizadas com a turma D do 8.º ano.

4. Atividades de iniciação à prática letiva

A preparação da prática letiva, com vista à concretização das aprendizagens significativas, demanda a exploração exaustiva de diversos recursos, nos quais se incluem materiais didáticos, planificações e ações estratégicas que visam contribuir para apoiar os alunos na construção do raciocínio geográfico e competência fundamentais para agir num mundo em rápidas mudanças (Cachinho, 2000; Callai, 2015).

Todavia, cabe ao professor responsabilidades que “transcende as funções técnicas tradicionais centradas na transmissão de conhecimento”, devido à complexidade que o envolvimento do professor e do aluno impõe à profissão docente (Seiça, 2003, pp. 15–16). Neste sentido, o docente é responsável, para além da lecionação dos conteúdos previstos no programa da disciplina, pela elaboração da planificação das aulas, tendo em conta as atividades que serão realizadas com a turma (Silva, 2009). Assim “a planificação do ensino se concretiza num programa de atividades e experiências de ensino-aprendizagem a executar em conformidade com o plano curricular” (Ribeiro, 1992, p. 8).

Neste sentido buscou-se implementar uma sequência letiva baseada na diversificação pedagógica, com métodos que permitisse aos alunos participarem na construção do seu próprio conhecimento (Melo, 2014; Rolão, 2011).

A sequência letiva teve como preâmbulo as Aprendizagens Essenciais (AE), o que se exigiu adequação dos conteúdos do manual didático GPS, devido ao manual não estar em conformidade com as mesmas. Como já referido anteriormente, o documento do Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO) também norteou a planificação da sequência letiva (Anexo 2 e Quadro 5), valorizando as áreas de competências previstas no mesmo documento. Foi tido em conta o desenvolvimento de atividades diversificadas em conformidade com o Plano de Turma e atividades contempladas do Projeto de Oficina de Saber, no âmbito do Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular no qual a turma estava envolvida.

Na planificação das aulas, foram relevadas na Etapa 1 as aprendizagens essenciais, conceitos nucleares e ações estratégicas a ser desenvolvidas. Na Etapa 2, foram classificados como critérios de avaliação a partilha de ideias, autonomia, relacionamento interpessoal, responsabilidade e participação dos alunos. Importa mencionar que nesta etapa, a avaliação foi baseada na rúbrica de avaliação para as aulas (Anexo 23) definida pela escola. Na **Etapa 3**, foi tido como prioridade atividades de Ensino-Aprendizagem a realizar, recursos a utilizar e valorizados as competências do PASEO (Figura 1, página 19) a ser desenvolvida. De destacar que nesta etapa da planificação o tempo era um fator determinante na decisão da ação estratégica a adotar.

Valorizou-se o uso das tecnologias digitais aplicadas ao território, à pesquisa na exploração de guiões de atividade, bem como na realização do levantamento urbanístico

realizado pela turma. As tecnologias estão cada vez mais presentes no cotidiano dos jovens e a escola não está indiferente a esta ferramenta potenciadora da aquisição de conhecimento e inclusão (Callai & Moraes, 2017; Fernandes, 2013; Martins & Mogarro, 2010; Sasaki, 2005; Martins & Mogarro, 2010; Ministério da Educação, 2018a; UGI, 2016).

Tentou-se aplicar uma prática letiva que abrangesse todo o contexto escolar. Dessa maneira, valorizou-se os momentos anteriores e posteriores das aulas para conhecer o espaço escolar, o Conselho de Turma e os alunos. Para além dos processos de avaliação das aprendizagens dos alunos, a observação participada, “que se orienta para a observação de fenómenos, tarefas, ou situações específicas, nas quais o observado se encontra centrado” (Estrela, 1994, p. 35), contribui para uma formação completa e o aprimoramento do profissional docente.

4.1. Planificação da temática lecionada

O processo de Ensino-Aprendizagem implica a formulação de planos estratégicos que visam a construção da aprendizagem do aluno. Por isso mesmo, a avaliação que se inclui no currículo visa fornecer informações, não apenas sobre o desempenho dos alunos, mas a reflexão e reformulação constante das estratégias de intervenção pedagógicas. Neste caso de estudo é relevante (Coelho, 2012).

Neste sentido, procurou-se implementar a sequência letiva planificada em 9 aulas, ao longo de nove semanas, na Escola Básica de Vale de Milhaços, na turma D do 8.º ano, ao longo dos meses de fevereiro à maio de 2022, no segundo semestre do ano letivo 2021/2022. Aceitando que “todos os alunos dos ensinos básico e secundário precisam, como parte importante do seu currículo, de ter acesso a uma educação geográfica de alta qualidade” (UGI, 2016, p. 11), a calendarização da sequência letiva (Quadro 10 e Anexo 2) foi elaborada com base em reuniões com a Orientadora Cooperante e estudo do tema a lecionar. Os recursos didáticos foram desenvolvidos em conformidade com os objetivos pré-estabelecidos no Plano de Turma, respeitando sempre que possível o tema do Projeto de Oficina do Saber.

Quadro 10: Calendarização da sequência letiva

Calendarização da sequência letiva - Ano letivo 2021/ 2022		
Semanas	Aulas	Data
Semana 1	Aula 1	16/02/2024
Semana 2	Aula 2	22/02/2024
	Aula 3	23/02/2024
Semana 3	Aula 4	03/03/2024
Semana 4	Aula 5	09/03/2024
Semana 5	Aula 6	16/03/2024
Semana 6	Aula 7	23/03/2024
Semana 7	aula 8	30/03/2024
Semana 8	Aula 9	06/04/2024
Semana 9	Aula 10	10/05/2024
	Aula 11	11/05/2024

Para a caracterização da turma e recolha de informações sobre os alunos, foi aplicado o questionário denominado Sobre mim, preferências e aptidões e analisadas as informações contidas no Plano de Turma. Importa referir que os conhecimentos prévios dos alunos não foram avaliados, como aconselha Cachinho (2000), os conhecimentos prévios não devem ser confundidos com o conhecimento efetuado após a realização das aprendizagens, expectável para o ano e ciclo de ensino.

Em resposta à secção sobre as aptidões, dirigido para identificar alguns conhecimentos prévios dos alunos, pode-se verificar que a maioria dos alunos souberam identificar a resposta correta. Sobre a questão Qual a ciência responsável pelo estudo da evolução e distribuição da população?, quatro alunos escolheram opções de ciências que estudam assuntos alheios ao tema da população (Figura 15).

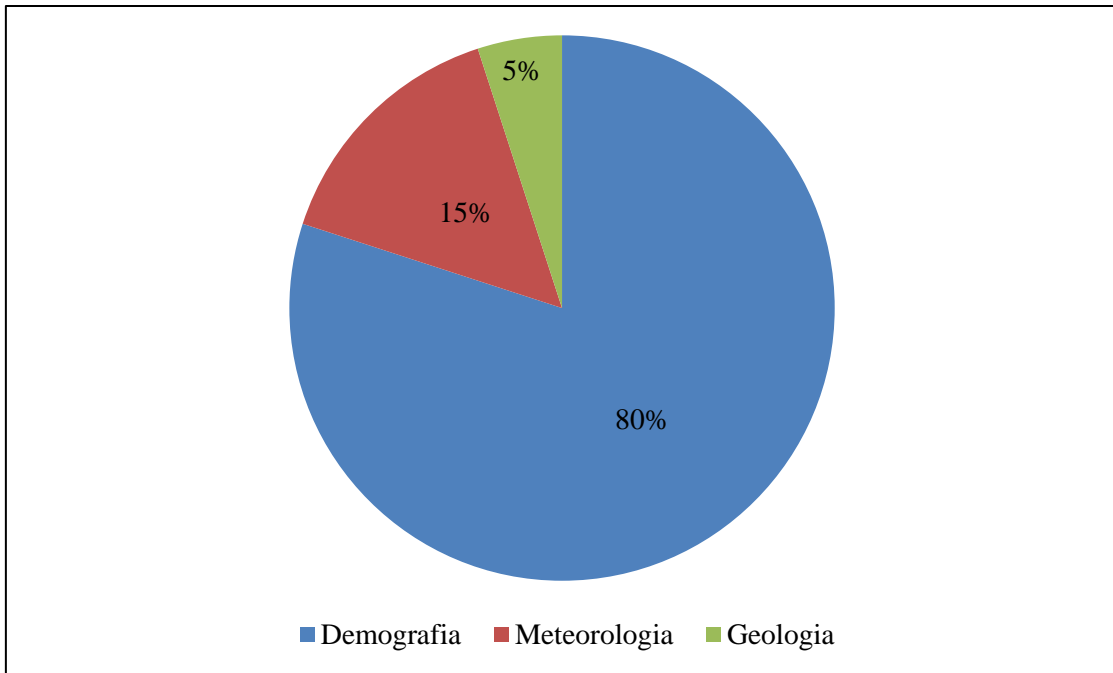


Figura 15: Qual é a ciência responsável pelo estudo da evolução e distribuição da população?

Quanto à distribuição da população mundial, foi realizada a questão: “Leia o excerto e assinale a opção correta: A distribuição da população a nível mundial é muito irregular e a sua explicação nem sempre é fácil. Tanto os países desenvolvidos como os países em desenvolvimento apresentam regiões mais ou menos povoadas. Fonte: Manual GPS 8, p.40” (Figura 16). Verificou-se que um grupo de 9 alunos foram capazes de identificar os fatores que influenciam a distribuição da população no mundo. Cerca de 11 alunos, que representam 55% da turma responderam incorretamente.

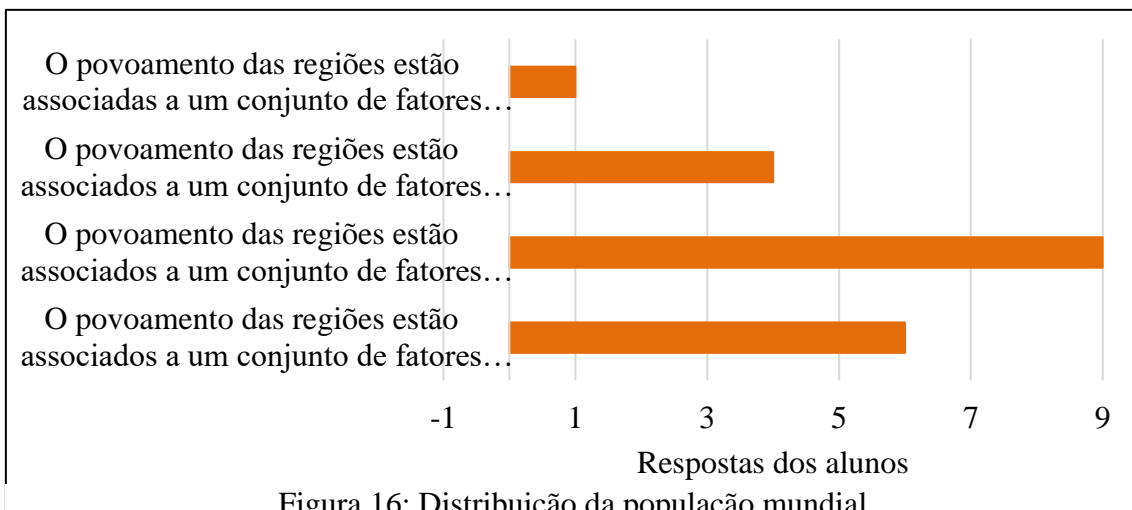


Figura 16: Distribuição da população mundial

Sobre os movimentos migratórios (Figura 17), 8 alunos souberam responder corretamente à questão: Classifica a causa do movimento migratório descrito no texto. O SEF comunicou ao Ministério Público a situação de 360 crianças que entraram no país sem os pais. Os menores ucranianos representam 35% dos refugiados em Portugal. Segundo o SEF, no total foram autorizados 29.560 pedidos de proteção temporária, incluindo 10.353 a menores. Desde o início da guerra que Portugal autorizou 29.560 pedidos de proteção temporária de pessoas que fugiram da guerra da Ucrânia. Fonte: Agência Lusa, abril, 2022. Doze alunos, cerca de 60% da turma, não foram capazes de diferenciar as causas que originaram o movimento migratório impulsionado pela guerra na Ucrânia.

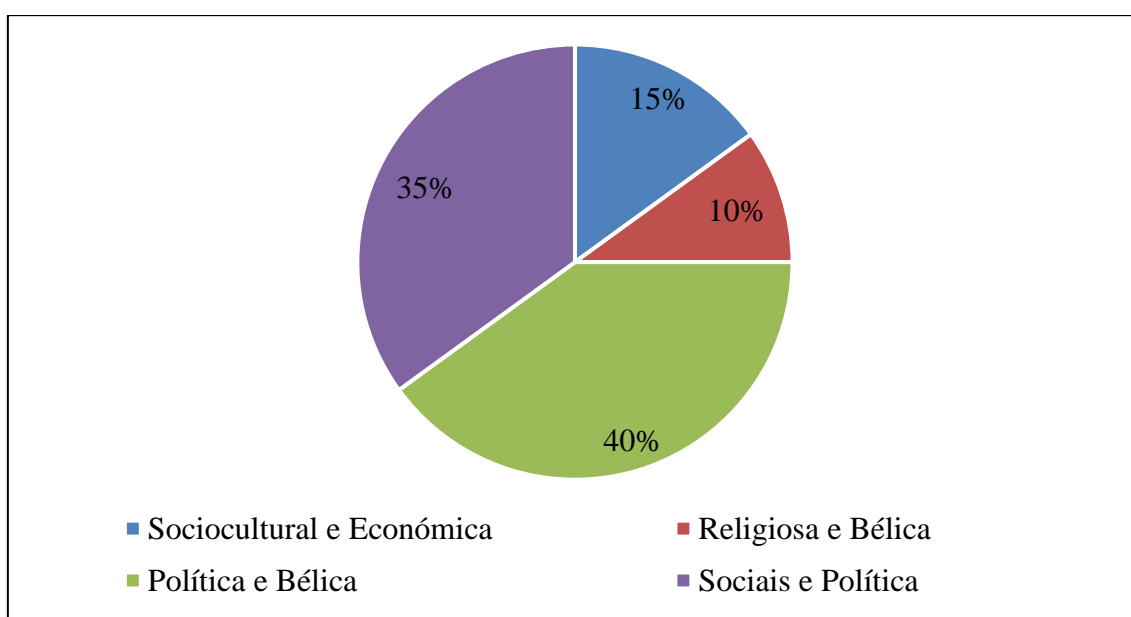


Figura 17: Causas das migrações

Em relação à temática relevada na sequência letiva, na aquisição dos conhecimentos nucleares que os alunos deverão aprender, no 8.º ano de escolaridade estuda-se os temas relacionados com a população, quanto a sua composição, distribuição, estrutura e mobilidade (Quadro 11).

Quadro 11: Aprendizagens e conhecimentos fundamentais

8.º ano
Tema: População e Povoamento
Subtemas: Diversidade Cultural; Mobilidade; Áreas de fixação humana
Aprendizagens essenciais: Compreender a população e a forma como se distribui, se estrutura, se mobiliza e a sua inter-relação com o território, numa perspetiva multiescalar.

Fonte: Ministério da Educação, 2018^a, p. 13-14

Segundo as perceções construtivistas, o aluno é um ser ativo na construção das suas aprendizagens, as experiências dos jovens são relevantes no seu percurso de aprendizagem e as suas vivências sociais interagem com o seu processo cognitivo (Melo, 2013). Neste sentido, para aceder ao conhecimento, através do estudo do tema da “População e Povoamento” (Ministério da Educação, 2018a, pp. 13–14) as experiências pessoais as os conhecimentos e vivências sociais dos alunos devem ser tidos em conta. Neste sentido, foram relevadas as informações contidas na secção Sobre mim do questionário, nomeadamente. Figura 9 a 15, página 51 a 60.

4.2. Sequência letiva

Semana 1

Aula 1

A primeira aula da sequência didática foi lecionada no dia 16 de fevereiro, quarta-feira, a planificação encontra-se no Anexo 3. Nesta aula, os alunos começaram por responder ao questionário denominado Sobre mim, preferências e aptidões, o mesmo serviria para mais tarde, em conformidade com Quadro 5, definir os instrumentos de avaliação e registos a privilegiar entre outras ações estratégicas a realizar.

Após a apresentação do sumário e verificação das presenças, a professora em formação informou aos alunos que a organização dos grupos e pares de trabalho ao longo das aulas seriam variados (individual, pares e grupos), para que cada aluno pudesse trabalhar com todos os seus pares ao longo da sequência letiva, tal como enunciado nos princípios da aprendizagem cooperativa (Freitas & Freitas, 2002) como meio para a inclusão. Foi

apresentado à turma o tema alvo de estudo, destacando-se que as atividades recairiam sobretudo os conteúdos do tema da “População e Povoamento” (Ministério da Educação, 2018a, pp. 13–14). Deste modo, nas aulas de Geografia nem sempre se aplicou a planta dos lugares definidos pelo Conselho de Turma.

Iniciou-se a apresentação do tema da “População e Povoamento” e subtema “Diversidade Cultural” (Ministério da Educação, 2018a, pp. 13–14) a ser desenvolvidos, com a exploração do PowerPoint como nas aulas a que estavam habituados. Neste caso, o levantamento de ideias prévias foi realizado a partir do Jogo das diferenças e semelhanças, proposto pela professora em formação. Iniciou-se a projeção de uma sequência de pares de imagens semelhantes à Figura 18, sem legenda ou descrição. Os alunos participaram com muito empenho, enumeraram diversas características que consideraram relevantes quanto às semelhanças e diferenças identificadas nas imagens.

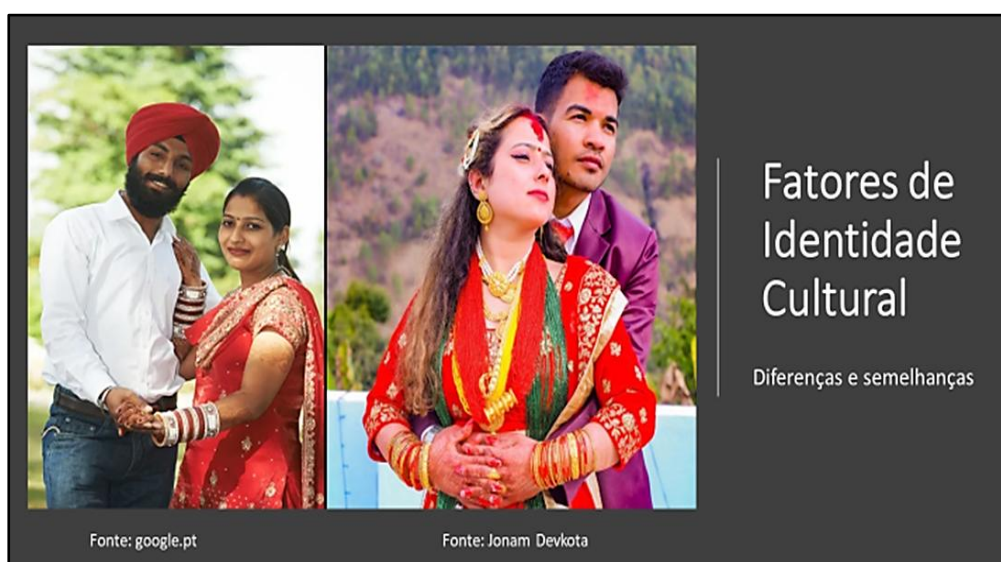


Figura 18: Diferenças e semelhanças

Fonte: www.google.com

De modo geral, numa primeira fase, os alunos enumeram características tais como a cor do cabelo, a cor da pele, roupas e adereços, explícitas e identificáveis através da observação. Numa segunda fase os alunos enumeraram países e continentes de onde presumiam a origem pessoas representadas nas imagens, religião, língua e cultura também foram alguns dos aspetos não identificáveis apenas com recurso à observação. Enquanto os alunos participavam, a professora foi realizando anotações no quadro.

A professora questionou aos alunos: Como poderiam saber o país de origem ou a religião das pessoas representadas nas imagens, apenas com recurso à observação? Alguns alunos referiram que as opiniões eram baseadas nas pessoas que conheciam de diferentes países, onde estiveram emigrados, de férias ou de origem, pessoas que viam na rua, nas lojas onde fazem compras ou que contactaram através dos jogos online.

Aproveitando-se das ideias prévias expressadas pelos alunos, fez-se uma breve explicação dos conceitos-chaves cultura, etnia, língua e religião, reforçando a necessidade de realizar apontamentos nos cadernos diários. Neste momento da aula, verificou-se alguma agitação e queixas dos alunos devido à necessidade de realização de registos no caderno. Os mesmos revelaram oralmente que gostariam de não ter de realizar os apontamentos. Neste sentido, mencionou-se a importância dos apontamentos para a sistematização e a consolidação das aprendizagens resultantes da exploração da experiência educativa (Ausubel, 2003).

Ultrapassados os transtornos mencionados, foram exploradas as páginas 80 e 81 do manual escolar (Anexo 4 e 5). Como pergunta provocatória questionou-se aos alunos quantas línguas eram faladas do mundo. Para tanto, explorou-se o tópico **sabias que...** (Figura 19), onde pôde-se verificar como se escreve a palavra Geografia em diferentes línguas. Partindo exploração, foi realizada a explicação dos conceitos de globalização e multiculturalidade.



Figura 19: Sabias que ...

Fonte: Ribeiro, E; Lopes, R; Custódio, S; Ribeiro, 2014, p. 8

Na ação final, para sintetizar os conteúdos aprendidos, foi elaborado um esquema conceptual sobre o conceito Diversidade cultural (Figura 20), conjuntamente com a turma. Foi realizado o exercício 1 da página 81 (Anexo 5), para consolidação das aprendizagens, tendo sido estipulado um tempo para a sua concretização. Posteriormente

o mesmo foi corrigido oralmente com a turma. De mencionar que ao longo da aula, em diversos momentos foi necessário circular pela sala verificando os cadernos diários, esclarecendo dúvidas pontuais ou, com mais frequência, para evitar o ruído em exagero.

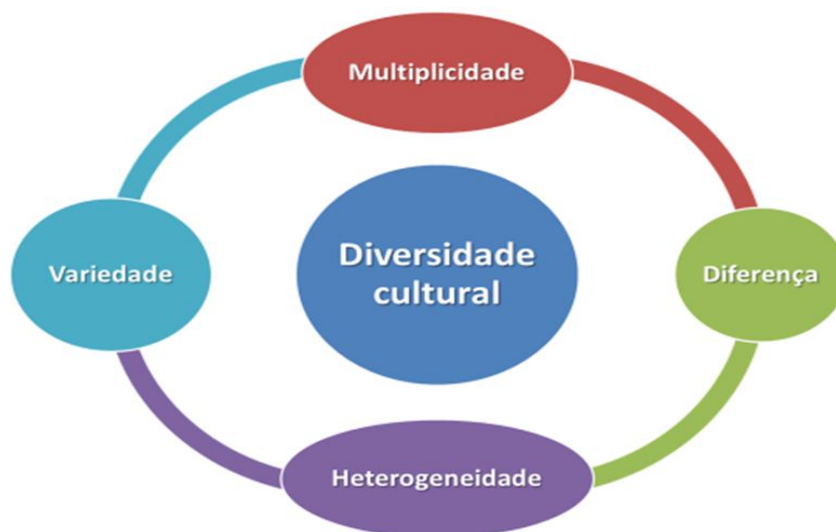


Figura 20: Esquema conceitual sobre a diversidade Cultural

Por fim, foi solicitado aos alunos que, sem se levantarem das cadeiras, guardassem os materiais, verificassem a limpeza do seu espaço de trabalho, como um indicativo de conclusão da aula. Foi autorizada a saída dos alunos para o intervalo.

Semana 2

Aula 2

A aula 2 (Anexo 6) ocorrida em 22 de fevereiro, terça-feira, foi realizada no formato do projeto da Oficina do Saber. Para tanto, estiveram presentes as professoras de Geografia, História e a professora em formação. De referir que sempre que se justifique, pela realização das atividades e necessidade de apoiar os alunos, nas aulas da Oficina do Saber podem estar presentes mais do que um professor. Os alunos demonstram-se à vontade com a presença de diversos elementos do Conselho de Turma nas sessões, estão familiarizados com o projeto por tê-lo iniciado no 7.º ano de escolaridade.

Após a contabilização das presenças, antes de iniciar propriamente a atividade, foi projetada a imagem da obra *Agricultores* da autoria de Vicent Van Gogh (Anexo 7). A mesma serviu como mote para lançar as seguintes perguntas provocatórias: Existe arte na Geografia?; O que é a agricultura?; Qual a diferença entre agricultura tradicional e moderna?; Como se relacionam os conceitos de agricultura, população e globalização?; De que modo o setor agrícola pode influenciar os diferentes graus de desenvolvimento entre os países?. Neste momento houve algum ruído, dividido entre participações e desânimo. Alguns alunos revelaram desmotivação, afinal eram questões complexas e exigentes do ponto de vista do trabalho de pesquisa.

Importa referir que no início da aula os alunos encontravam-se sentados nas filas de mesas a pares, só após a explicação dos conteúdos e guião de atividades é que os alunos mudaram de lugares, para trabalhar nos computadores. Os computadores na sala 9 do pavilhão E, estão organizados em duas filas junto às paredes laterais da sala, com dez computadores de cada lado, neste caso os alunos ficam de frente para a parede e, havendo a necessidade de se virarem para ouvir sempre que lhes é dada alguma orientação. Ao fundo da sala, atrás das filas de mesas a pares, também se encontram algumas mesas redondas e por trás das mesmas existem alguns cacifos, onde são guardados os materiais necessários para algumas atividades (réguas, pastas, colas, tesouras, cartolinas e etc) (Anexo 10).

De destacar a existência de dois momentos associados ao estado de ânimo e empenho dos alunos, quando o trabalho é teórico ou prático, com recurso às tecnologias ou não. Neste sentido, eleva-se a potencialidade das tecnologias da informação e comunicação como oportunidade para “respeitar identidades e para criar ambientes de aprendizagem em cada aluno tenha a possibilidade de se sentir útil e participativo” (Rodrigues, 2012, p. 39).

Para motivar os alunos passou-se a apresentar o enunciado do guião de atividades, enquanto se desenvolveu os conteúdos em respostas às questões realizadas à turma. Entretanto, alguns alunos solicitaram esclarecimentos sobre questões do guião, tendo sido esclarecidas e explicitados os seus objetivos. A professora em formação sugeriu que os alunos ajudassem os colegas com mais dificuldades, podendo interagir para trocar conhecimentos entre pares.

Importa referir que o guião de articulação entre Geografia e História (Anexo 8), foi elaborado pelas professoras das disciplinas citadas e professora em formação, em colaboração interdisciplinar. Concomitantemente foram elaborados os respetivos critérios de correção (Anexo 9). Contudo, por pertinência desta pesquisa, embora no guião de atividades constem os objetivos das duas disciplinas, todavia estão presentes no documento apenas os critérios de correção respeitantes às questões afetas à disciplina de Geografia. Embora o subtema relevado para a elaboração do guião fosse Atividade I (Agricultura) e o Comércio, previstos no tema das Atividades Económicas, não obstante o mesmo foi relacionado com o tema da população pela utilização de conceitos tais como a globalização.

A “interdisciplinaridade curricular visa, antes de mais, a criação de espaços de trabalho conjunto e articulado em torno de metas educativas” (Roldão & Almeida, 2018, p. 42). Não se pode esquecer que o trabalho desenvolvido em contexto de projeto implica, inúmeras vezes, ajustes na planificação. Todavia, o esforço para a sua implementação reside na convergência da organização curricular e ações estratégicas no mesmo sentido. Por isso, Cosme (2018) afirma que o desafio do Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular reside na sua implementação. Para além disso, importa lembrar que a Iniciação à Prática Supervisionada que deu origem a este documento ocorreu no segundo semestre do ano letivo, tendo a sua planificação que ser ajustada ao Plano de Atividade da Turma e ao Plano Anual de Atividades da escola.

Neste sentido, no terceiro momento os alunos puderam trabalhar autonomamente, podendo recorrer à pesquisa online e nos manuais didáticos das disciplinas. Alguns alunos revelaram dificuldades na leitura e compreensão de algumas questões, compreender o que era solicitado, bem como na utilização dos computadores para pesquisa. Como referido no ponto 3.2 deste documento, no Quadro 9, sobre as dificuldades diagnosticadas e competências a desenvolver na turma. Algumas das dificuldades diagnosticadas na turma são: dificuldade em compreender o que é solicitado, falta de métodos de trabalho e falta de autonomia. As disciplinas de História e Geografia não estão no topo das preferências dos alunos (Figura 11), talvez por serem exigentes ao nível da leitura, escrita, compreender e relacionar os conteúdos. A segunda atividade menos preferida pelos alunos é exatamente o estudo autónomo, tendo este sido classificado como a segunda atividade os alunos menos se interessam (Figura 12). Mais de metade dos alunos da turma

revelou dedicar menos de 4 horas semanais ao estudo autónomo, destes cerca de 8 alunos dedicam menos de 2 horas semanais (Figura 13).

Neste sentido, o quarto momento da aula foi dedicado ao esclarecimento de dúvidas individualmente, os elementos do Conselho de Turma presentes na aula aproximavam-se dos alunos de forma a fornecer o feedback e apoio personalizado. Segundo Alves et al. (2019, p. 358), “O feedback é o elemento central da avaliação pedagógica”, pois permite clarificar as metas da aprendizagem, detetar sucessos e dificuldades de aprendizagem e perceber as medidas e o trabalho a realizar para o aluno atingir os seus objetivos. Também a presença de mais de um docente na sala pode favorecer o apoio individualizado e reforço positivo junto dos alunos, sobretudo quando a rentabilização do tempo da aula é fulcral, tornando possível atender de forma equitativa a necessidade de todos os alunos. Portanto, salienta-se a possibilidade de inclusão de todos os alunos nas atividades realizadas. A nível profissional, a partilha transversal proporcionada por este tipo de colaboração pode permitir o diagnóstico concertado das dificuldades dos alunos, elaboração de atividades mais dinâmicas, bem como o fortalecimento das relações profissionais.

Com o aproximar do final da aula, foi solicitado aos alunos que guardassem os documentos Word na sua respetiva pasta pessoal no computador. De seguida, foram encerradas as sessões e voltaram para os seus lugares iniciais, guardaram os materiais. De salientar que a organização da sala é uma das regras previstas no Plano de Turma (Figura 21). Por fim, foi permitida a saída dos alunos para o intervalo, incentivando-os a fazê-lo de uma forma ordeira.

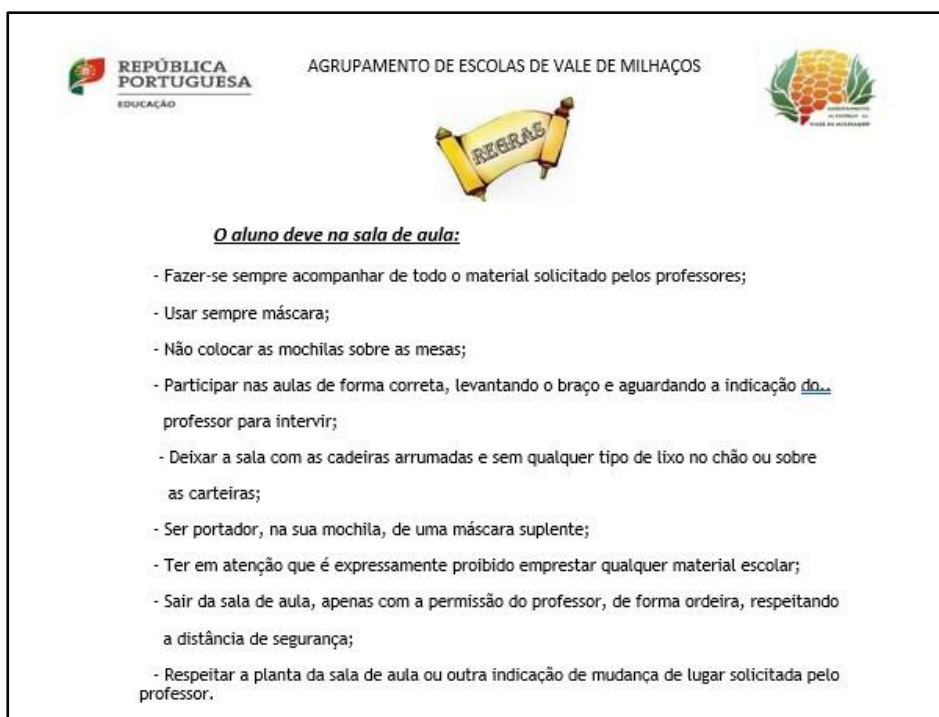


Figura 21: Regras da sala de aula

Fonte: Plano de turma, 8.º D, EBM, 2022

Aula 3

Na aula 3, ocorrida no dia 23 de fevereiro, quarta-feira, deu-se continuidade ao tema abordado na aula 1 (Anexo 3), sobre o tema da “População e povoamento” e subtema da “Diversidade Cultural” (Ministério da Educação, 2018a, pp. 13–14). Os alunos apontaram no caderno diário o sumário, enquanto eram contabilizadas as presenças. Conforme as atividades planificadas e de acordo com a planificação da aula (Anexo 11), foi entregue aos alunos uma ficha com o jogo denominado Bingo Humano (Anexo 12). De acordo com o jogo, para cada característica descrita na ficha, deve ser atribuído apenas um nome. Deste modo, o primeiro elemento a completar a ficha grita Bingo! De seguida, tendo em conta o desenho presente no final da folha, deve-se agrupar com os outros elementos que tenham o mesmo símbolo na sua ficha. O objetivo do jogo é promover a inclusão como participação social e estabelecer grupos de trabalho, obviamente pré-definidos pelo professor e tendo em conta as especificidades de cada aluno, mas, de uma forma divertida e apelativa para as atividades seguintes. De seguida os alunos foram reunidos em grupo (Freire et al, 2021).

Para retomar o conteúdo da aula 1 (Anexo 3), realizou-se uma questão direcionada à turma: Qual a língua mais falada no mundo? A partir da mesma debateu-se sobre a densidade populacional, pois alguns alunos consideraram que para ser a língua mais falada é preciso um país possuir um número populacional significativo. Neste seguimento, outros alunos consideraram não ser necessário ser um país populoso para ter a sua língua como a mais falada no mundo, pois a língua portuguesa é muito falada, no entanto Portugal é um país pequeno. De seguida, foi mencionado que os países mais populosos do mundo encontravam-se no continente asiático.

O conhecimento prévio dos alunos no domínio do Localizar e compreender os lugares e as regiões, quanto à localização e dimensão dos continentes e alguns países favoreceu a participação dos alunos. A partir das participações dos alunos a professora realizou um resumo no quadro, onde procurou definir os conceitos fundamentais para a aula. Os alunos foram orientados a transcrevê-los para o caderno diário. De mencionar que foi necessário a solicitação da professora sempre que a intenção fosse o apontamento das informações dadas no caderno diário. Os alunos demonstraram falta de autonomia e responsabilidade com o cumprimento dos apontamentos, preocupações já mencionadas no Quadro 9 página 52.

No caso dos alunos com maiores dificuldades de aprendizagem, os momentos de transcrição dos conteúdos propiciavam uma intervenção individualizada. Enquanto a turma mantinha-se maioritariamente concentrada na tarefa, a professora em formação se dirigia a alguns alunos para verificar se os mesmos estavam a acompanhar a aula, a realizar os registos e a compreender os conteúdos. Nestes casos, a professora em formação tentou sempre dar mais tempo para a realização da tarefa. A docente nunca avançava com os diapositivos das apresentações sem questionar aos alunos perguntando-os se poderia avançar (Amado et al., 2009; Chaves & Loch, 2012).

No terceiro momento da aula, foi apresentado o guião da atividade (Anexo 13) e os seus objetivos. A dinâmica da atividade apresentava-se desafiadora, uma vez que uma das grandes características do grupo era o ruído e agitação em demasia. Foram estabelecidos tempo de realização das etapas e seriam alterados os grupos ao longo da realização das mesmas.

Para organizar a mudança de cada etapa e minimizar os problemas mencionados, foi definido previamente pela professora os elementos do grupo que se iria movimentar. De ressaltar que, nesta tomada de decisão foram tidas em conta as características da turma e as preocupações mencionadas em Conselho de Turma, tais como fragmentação da turma por existência de grupos heterogéneos e elementos isolados, bem como a necessidade de ajudar os alunos a desenvolver o espírito de grupo (República Portuguesa, 2018).

Na realização da primeira etapa cada grupo recebeu um provérbio popular, leu-o e em consenso elaborou uma breve explicação do mesmo por palavras próprias. Na segunda etapa, depois de movimentados alguns elementos, os alunos que permaneceram no grupo apresentaram aos colegas recém integrados no grupo o provérbio e o seu significado através da definição elaborada na primeira etapa. Na terceira etapa, o segundo grupo através dos apontamentos do caderno e dos conhecimentos adquiridos sobre o tema em estudo, elaborou um pequeno resumo relacionando o texto da primeira etapa com os conceitos de técnicas, usos e costumes.

Ao longo da realização da atividade foram vários os desafios: o ruído e agitação fizeram parte de todas as etapas, embora tenha sido notória e com a mesma intensidade a participação da maioria dos alunos. Um aluno, de origem brasileira e recém integrado na turma, após a explicação de alguns colegas sobre o provérbio pelo S. João, lavra se queres ter pão. pediu para falar de uma festividade que se realiza na mesma época festiva no Brasil, estabelecendo a relação dos conteúdos com as suas experiências pessoais e mencionando o que considerou um momento de aprendizagem. Assim, considera-se que “aquilo que as pessoas pensam, crêem e sentem afecta a maneira como se comportam” e aprendem (Bandura, 1986, p. 25, citado por Melo, 2013).

Um aluno, levantou a dúvida se a ficha era para ser entregue. Foi esclarecido que tal como as respostas à mesma e os apontamentos realizados na aula deviam constar no caderno diário. Uma aluna, queixou-se de dor de cabeça e barriga, suscitando atenção por se tratar de uma aluna cuja característica principal perante a turma é o isolamento. Neste momento a aula foi interrompida para que a professora em formação pudesse prontamente prestar apoio à aluna. Foi solicitado à funcionária do pavilhão que acompanhasse a aluna ao pavilhão A (Figura 8, página 48), para ser devidamente cuidada. A situação foi apontada nas observações da grelha de observações de aulas (Quadro 12) para ser notificada à Diretora de Turma e, posteriormente ao Encarregado de Educação da aluna.

Quadro 12: Grelha de observação de aula

Grelha de observação de aulas							
Aluno n°	Data	Critérios	Níveis de desempenho				Observações
			Domino muito bem (DMB)	Domino bem (DB)	Domino (D)	Ainda não domino (AND)	
3							
4							
5							
...							

Fonte: Plano de turma, 8.º D, EBM, 2022

Touraine (1997:86) citado in (Rolão, 2011), afirma que a criança que chega à escola não é uma tábua rasa sobre a qual o educador vai inscrever conhecimento, sentimentos e valores. Em cada momento da sua vida, a criança tem uma história pessoal e coletiva que apresenta sempre traços as diferenças culturais dos alunos passam a ser um fator auxiliador na assimilação dos conteúdos, por se transformar num momento de reflexão, promoção da tolerância e outros valores associados ao estudo dos conteúdos estudados. Como referenciado na Figura 22, que retrata os apontamentos de um aluno.

O reduzido tempo de aula para uma atividade com uma dinâmica exigente e os acontecimentos fortuitos a que a planificação da aula está sujeita, levou a que os alunos fossem dispensados depois do toque de saída para o intervalo.

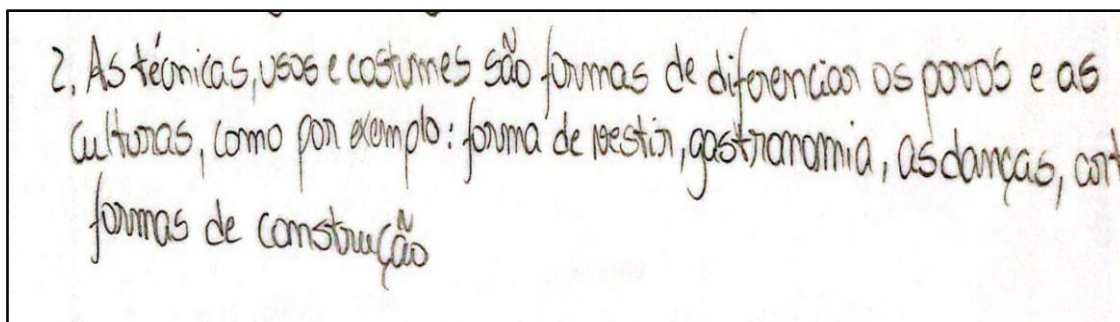


Figura 22: Apontamentos de um aluno

Semana 3

Aula 4

A aula 4 (Anexo 14), realizada no dia 9 de março, quarta-feira, teve um início conturbado, os alunos apresentavam-se agitados, alguns alunos atrasados pediram autorização para entrar na sala, outros perguntaram quando seria realizada a atividade nos computadores. Quando finalmente teve a palavra, a professora explicou que antes de iniciar a atividade nos computadores, os alunos anotariam o sumário e seria feita a contabilização das presenças, como habitualmente.

De seguida procedeu-se à realização da avaliação diagnóstico, na plataforma Quizizz, sobre os conteúdos relacionados à cooperação internacional (CPLP, PALOP, espaços lusófonos). Trata-se de uma plataforma digital, onde os questionários são apresentados em formato de jogo (Figura 23). De mencionar que para concretização da planificação para a aula, foram revelados os instrumentos de avaliação e registos a privilegiar (Quadro 5, página 44), as atividades da preferência dos alunos (Figura 12, página 74) e rúbrica de avaliação para as aulas (Anexo 22).

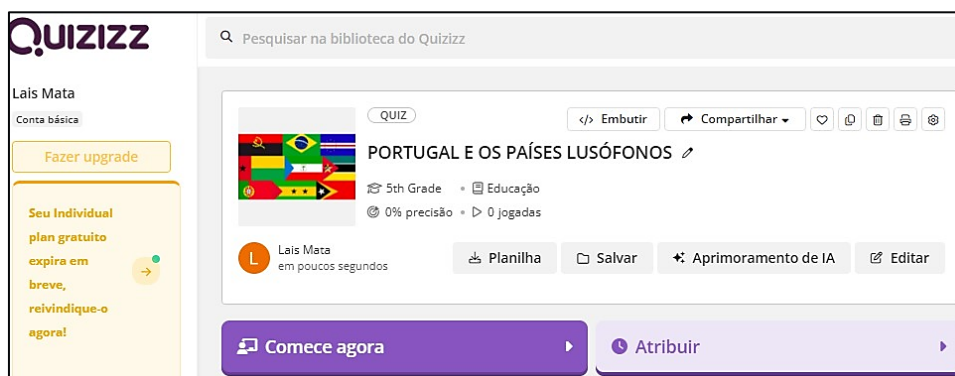


Figura 23: Plataforma Quizizz

Fonte: www.quizizz.com/

Após a realização do Quizizz, os alunos tomaram conhecimento de imediato dos seus resultados, uma vez que a plataforma apresenta o resultado instantaneamente. Cerca de dois alunos apresentaram resultados de 90%, com a menção Domina muito bem; dez alunos obtiveram resultados entre os 70 e 80%, com menção de Domina bem; quatro alunos obtiveram resultados entre os 50 e 60%, com menção de Domina; e três alunos obtiveram resultados insatisfatório, entre 30 e 40%, com menção de Domina pouco;

nenhum aluno obteve resultados entre 0 e 19%, com menção de Ainda não domina (Anexo 19 e 22).

Dando continuidade a aula, foram listadas no quadro algumas palavras em português do Brasil: Cadarço, Bala, Drogaria, Chiclete, Controle remoto, ônibus, Barraca, Faixa de pedestre, entre outras. Em jeito de jogo, a turma foi dividida em duas equipas, sendo que cada equipa correspondeu a uma fila de mesas. Os alunos não foram mobilizados dos seus lugares e a equipa que soubesse a correspondência da palavra no vocabulário de Portugal levantava a mão para dar a resposta. O objetivo do jogo consistiu em fazer corresponder a palavra e o seu significado no Brasil e em Portugal. Ao longo da sequência letiva, os jogos foram, em diversos momentos, um recurso importante para captar a atenção da turma, organizar os momentos de participação e garantir a sua equidade, motivar os alunos, desenvolver espírito de equipa, desenvolver o respeito, autonomia e o tempo de fala de todos os alunos, bem como motivar o espírito de competição, muito presente nos alunos, de forma saudável e assertiva (Rodrigues, 2012; Sobrinho et al., 2018).

As participações foram muitas, umas acertadas, outras nada corretas. Brincadeiras e risotas também fizeram parte do momento. Contudo, a grande maioria dos alunos participaram de forma produtiva, das quais ressalta-se a inter-relações entre os espaços geográficos que compõem a CPLP, PALOP e Espaço lusófono. Todavia, notou-se a dificuldade de alguns alunos em distinguir os três conceitos, uma vez que os países que pertencem aos grupos da lusofonia são maioritariamente os mesmos nos três grupos. Neste sentido, foi realizado no quadro a diferenciação dos conceitos e os alunos procederão às anotações no caderno diário, por indicação da professora.

Seguidamente, a professora lançou uma pergunta provocatória direcionada a uma aluna pouco participativa: No que consiste a cooperação internacional?. A professora não obteve resposta, e expandiu a questão para a turma. Os alunos mencionaram “que é o envio de dinheiro entre países”, “ajuda com comida e roupas”. Aproveitando as respostas dadas pelos alunos para explicar que a cooperação internacional consiste num compromisso de ajuda económica, política e militar entre países (Ministério da Educação, 2018a). Refletiu-se sobre a cooperação entre os países que compõem a CPLP, PALOP e Espaço lusófono. Para tanto foram mobilizadas a relação histórica, língua e outros aspetos que propiciam a proximidade política entre os países, algumas delas presentes na turma pela diversidade de nacionalidades e sotaques da língua portuguesa.

Por fim, a turma foi dispensada para o intervalo, contudo, alguns alunos quiseram permanecer na sala e ficaram a falar com a professora. Alguns mencionaram relações familiares com pessoas de outros países lusófonos, outros pediram mais jogos nas próximas aulas. Duas alunas demonstraram apenas curiosidade sobre informações pessoais da professora, enquanto também falavam de si mesmas em jeito de quem quer conhecer e se deixar conhecer. Não é pouco habitual que clima de convivência saudável, a afetividade ganhe lugar na prática docente, a aprendizagem também é movida pela afetividade que se estabelece nas relações professor-aluno e vice-versa. Amado et al. (2009, p. 83) concorda, ao mencionar que “a eficácia do ensino não depende apenas da qualidade científica dos procedimentos didáticos mobilizados, mas está fortemente relacionada com o registo da afetividade”. Estes alunos acabaram por sair da sala acompanhando a professora em formação.

Semana 4

Aula 5

Na aula 5 (Anexo 18), ocorrida no dia 03 de março, quinta-feira, a sala foi organizada previamente de acordo com a planta da turma, pois a atividade definida para o momento de aprendizagem era de realização a pares. Os primeiros minutos da aula foram ruidosos e exigentes na organização dos alunos. Neste sentido foi solicitado que copiassem o sumário. Aproveitou-se o momento para contabilizar as presenças, ligar o computador e iniciar a aula.

Seguidamente, procedeu-se à verificação dos cadernos diários e assinatura das fichas realizadas na aula anterior. Constatou-se que alguns alunos não traziam a ficha colada no caderno diário, demonstrando falta de responsabilidade e organização. Tais preocupações já expressadas pelo Conselho de Turma em reuniões. As justificações dadas para a situação foram, na sua maioria, o esquecimento. A situação foi assinalada na grelha de observação de aulas (Quadro 12, página 74) e, posteriormente, notificada à Diretora de Turma. De referir que a Diretora de Turma estabelece o contacto direto entre a escola e a família, uma vez que estão em permanente diálogo com os Encarregados de Educação para dar informações variadas.

Para a continuidade do estudo do tema da “População e Povoamento” (Ministério da Educação, 2018a, pp. 13–14), realizou-se uma breve chuva de ideias sobre os conteúdos lecionados na aula anterior. Para tanto recorreu-se à exploração das imagens presentes na página 83 do manual didático (Anexo 15). Resultante da chuva de ideias, o conceito de etnia originou um debate aceso, por vezes misturando-se entre conversas paralelas e trocas de ideias entre alguns pares. O debate culminou em dois exemplos centrais, a etnia cigana e indígena.

Contudo, alguns alunos revelaram dificuldades para distinguir os conceitos de Etnia e Cultura. A professora explicou, recorrendo aos exemplos dados pelos alunos. A docente em formação salientou que a cultura abrange os hábitos e costumes de toda uma população, dando o exemplo da população portuguesa. Enquanto a etnia é um subgrupo existente dentro da sociedade geral que, para além de partilhar tais hábitos, possui costumes muito específicos e exclusivos da sua etnia, como a população cigana. Foi salientado ainda que os grupos menores de indivíduos que compõem uma etnia são pertencentes ao grupo maior e por isso regem-se pelas mesmas leis, partilhando assim a mesma nacionalidade.


Nem sempre é fácil fazer a ligação dos conteúdos com a realidade dos alunos, contudo Alves et al. (2019, p. 343), sugere que o desenvolvimento das competências pressupõe conhecimentos, capacidades cognitivas, atitudes, emoções, valores e motivações, adquiridos nas suas vivências individuais e coletivas. Os mesmos autores acreditam que o contexto educacional é validado através dos processos coletivos de aprendizagem, nomeadamente no domínio do Saber-fazer, Saber-ser e Saber-estar. Por isso, cabe ao professor mediar alguns momentos de debate, onde os alunos sejam os atores principais na discussão dos conteúdos. O princípio do processo Scaffolding, introduzido por Bruner, subsidiado pelo conceito de zona de desenvolvimento próximo de Vygotsky, também valoriza os diálogos de ensino como forma de aprendizagem eficaz (Melo, 2013).

A segunda parte da aula iniciou-se com uma pergunta provocatória à turma: O que é a globalização? De seguida, realizou-se a pergunta direcionada à dois alunos, pela dispersão dos mesmos. Mais uma vez, a participação dos alunos foi elevada, das quais pode-se salientar respostas tais como que acontece à escala mundial, envolve vários países do mundo. Neste seguimento, iniciou-se a apresentação e exploração do Power Point (Figura 24 e Anexo 16), a aula continuou com a caracterização do conceito de

globalização, remetendo-se para as suas causas, consequências e fatores históricos que o impulsionou.

Seguidamente, explorou-se o vídeo de animação sobre o tema. Através da animação os alunos puderam confrontar os aspetos positivos e negativos da globalização, dos quais enumeraram como positivo a variedade de marcas internacionais que utilizam no seu dia a dia, o surgimento da internet e tecnologias diversas que consideram indispensáveis no quotidiano. Como aspetos negativos salientou-se o racismo e a xenofobia, embora não fossem capazes de distinguir os conceitos.

Globalização



Causas	Consequências	Porquê?
Desenvolvimento dos transportes e das tecnologias de informação e comunicação a partir do final do século XX.	Estreitamento de relações e de interdependências a nível mundial. Transformação do mundo numa «aldeia global».	Por que após a Revolução Industrial regista-se o aumento significativo da produção de bens de consumo, substituição do trabalho humano por máquinas, aumento do êxodo rural e intensificação do crescimento urbano e organização da sociedade em novos grupos sociais.

Figura 24: Apresentação sobre a globalização

De modo a esclarecer as dúvidas dos alunos e fazer uma sistematização das informações, a professora em formação salientou que o conceito de xenofobia se refere à aversão ao que é de origem estrangeira, podendo se manifestar na discriminação de pessoas imigrantes ou, inclusivamente, à não utilização de produtos estrangeiros. Enquanto o racismo, por possuir um peso histórico ligado ao período colonial e à escravização de

pessoas, refere-se à discriminação racial de indivíduos devido a cor da pele (Cabecinhas, 2008; Ministério da Educação, 2018a).

No quinto momento da aula, foi projetado no quadro a ficha de atividade e explicitado o seu objetivo. De seguida, com a autorização da professora, os alunos utilizaram o telemóvel para realizar a atividade a pares. Deste momento salienta-se a facilidade que os alunos revelam na utilização das tecnologias, contudo demonstram falta autonomia e dificuldades para compreender o que lhes é solicitado. Alguns alunos revelam ainda dificuldades em resolver o problema que lhes é apresentado pelos exercícios da ficha de atividade. Logo na etapa 1 da ficha de atividades (Anexo 17), alguns alunos revelaram não saber o que são bens, muito menos a sua proveniência. O desconhecimento dos alunos é revelador de um vocabulário limitado. Tendo sido necessário recorrer a exemplos concretos e da sua esfera pessoal, de que são exemplos os materiais didáticos, vestuário e etc. Foi solicitado à turma que observasse a etiqueta das tshirt, mochilas escolares, calças, marca dos tênis. Após a solicitação da professora, os alunos começaram a verificar as etiquetas nas tshirts uns dos outros, o momento gerou manifesta surpresa, pois a grande maioria desconhecia que a etiqueta continha informações sobre a origem dos produtos.

Ultrapassadas as dificuldades, pediu-se aos alunos indicações sobre os resultados obtidos (Figura 25), alguns discentes partilharam de forma voluntária, outros por serem menos participativos foram solicitados pela professora. A diversificação das formas de expressão (escrita, desenho, oral e etc), é uma importante referência dos objetivos do Projeto Educativo da Escola (EBVM, 2022). Não obstante, a inclusão também exige a diversificação das formas de aprendizagem e, conseqüentemente, de expressão desta por cada aluno (Ministério da Educação, 2018b).

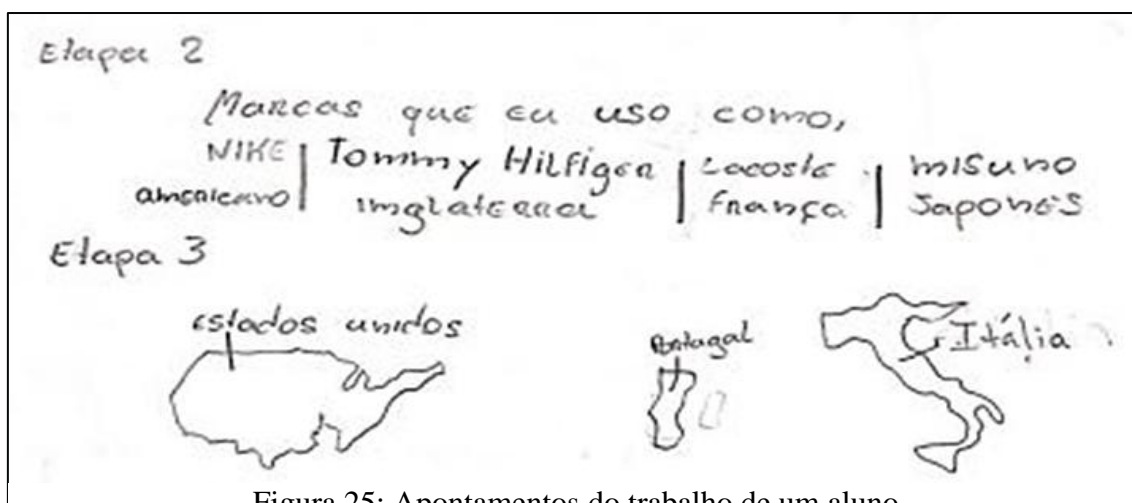


Figura 25: Apontamentos do trabalho de um aluno

A professora solicitou que os alunos arrumassem o manual e o seu espaço de estudo, permitindo que fosse saindo para o intervalo.

Semana 5

Aula 6

Minutos antes da aula 6 (Anexo 20), lecionada no dia 16 de março, quarta-feira, a professora organizou as mesas e cadeiras num bloco único, no meio da sala, onde os alunos ficaram posicionados em círculo. O objetivo era o contato visual entre todo o grupo, bem como o trabalho em equipa. O início da aula deu-se com a entrada da maioria dos alunos, mais tarde um pequeno grupo atrasado pediu autorização para entrar na sala.

Devido a organização das mesas, os alunos demonstraram alguma dificuldade em escolher os seus lugares. Um aluno referiu nunca ter estado numa sala com aquela organização, mas que se sentia animado, pois mesmo sem estar sentado ao lado dos amigos, sentia-os próximos por estar todos na mesma mesa. Em contrapartida, uma aluna, por ser muito tímida e com tendência ao isolamento perante a turma, referiu que gostaria de se sentar junto da professora para participar na atividade.

Ultrapassada a agitação inicial, na primeira parte da aula foi realizada a exploração da apresentação PowerPoint denominado por O retrato de Portugal (Anexo 21), sobre os conceitos de multiculturalidade, interculturalidade, globalização, xenofobia e racismo.

Para tanto fez-se a análise exploração de uma fotografia do bairro da Jamaica, localizado na freguesia da Amora, no município do Seixal. Também foram alvo de exploração o mapa de Portugal continental por distritos, destacando-se as Áreas metropolitanas do Porto (AMP) e Lisboa (AML), pela grande concentração de população imigrante, bem como gráficos da população estrangeira com estatuto legal por alguma nacionalidade residente em Portugal e foram apresentadas e debatidas as vantagens da migração.

Na segunda metade da aula, foi distribuída a ficha de atividade prática (Anexo 22) para os alunos, a professora salientou que o trabalho era para ser realizado por todos de forma conjunta. Para dar como concluída a atividade, os alunos tinham de garantir a realização da ficha por todos os elementos da turma. A avaliação da atividade foi efetuada através da rubrica de avaliação para atitudes em sala de aula (Anexo 23), de acordo com o projeto da oficina do saber.

Por último, foi realizada oralmente com a turma uma reflexão e breve debate sobre os resultados obtidos. Conclui-se que a comparação entre as características culturais dos alunos, permitiu identificar na prática os tipos de migrações, fatores de identidade cultural, vantagens e desvantagens das migrações presentes no seu quotidiano, pelas relações interpessoais que estabelecem. Mas, sobretudo, foi possível concluir a importância do respeito pelas pessoas, independentemente das suas origens, cor da pele, crenças religiosas, como se verificou na Figura 26, que reflete os apontamentos de uma aluna (Rolão, 2011).

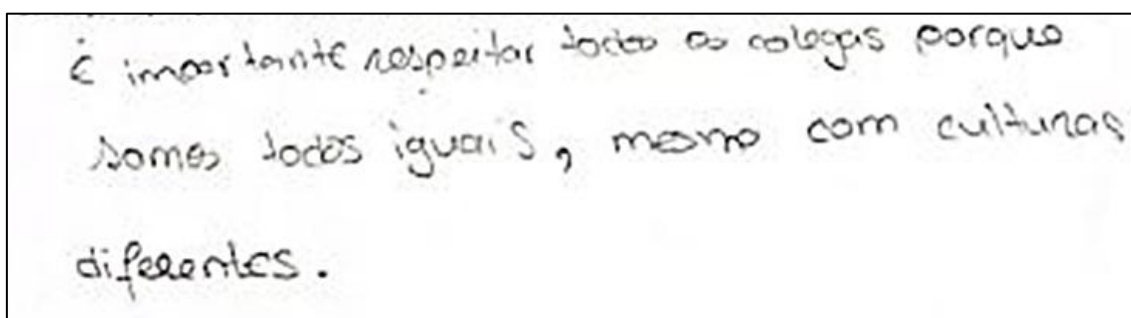


Figura 26: Apontamentos do trabalho de uma aluna

Por fim, mais uma vez, devido à demanda tempo para a realização das atividades, os alunos foram dispensados para o intervalo alguns minutos após o toque.

Semana 6

Aula 7

Na aula 7 (Anexo 24), lecionada em 23 de março, quarta-feira, os alunos foram mais pontuais que o habitual, antes do início da aula encontravam-se à espera da professora para entrar na sala. A aula teve início pontualmente a hora determinada no horário da turma. Os alunos copiaram o sumário que foi projetado no quadro, enquanto a professora contabilizou as presenças.

Inicialmente, realizou-se a sistematização dos conteúdos lecionados nas aulas anteriores, sobre o subtema da Diversidade Cultural, com intuito de esclarecer dúvidas persistentes. Seguidamente, a professora lançou uma pergunta provocatória direcionada à turma: Qual a diferença entre migração, imigração, emigração?. As respostas obtidas foram um pouco confusas, os alunos demonstraram dificuldades em distinguir os conceitos mencionados. Neste sentido, recorreu-se à exploração da apresentação PowerPoint Migrações: Quem são? De onde vêm? e Porquê? (Anexo 25 e Figura 27) para diferenciar os conceitos, salientando a relação destes com a população migrante.



Figura 27: Migrações

Posteriormente, foram analisados e explorados os mapas De onde vêm? e Para onde vão? (Anexo 25), mobilizando competências de domínio Localizar e compreender os lugares e as regiões. A professora identificou alguns padrões na distribuição da população e do povoamento, à escala mundial e nacional, enunciando fatores responsáveis por essa distribuição. Para tanto, estabeleceu-se a correlação entre as áreas de emissão com os fatores repulsivos e as áreas de receção com os fatores atrativos da população migrante.

Foi questionado aos alunos: Qual de vocês gostariam de ir viver para outro país?, muitos levantaram a mão, alguns enumeram os países que gostariam de conhecer. De seguida, foram adicionadas algumas condições à migração, tendo lhes sido perguntado: E quantos de vocês gostariam de viver noutra país deixando a família, os amigos, tudo em Portugal, podendo levar convosco apenas alguns pertences pessoais, sabendo que para onde vão não conhecem ninguém e têm o dinheiro contado para sobreviver apenas alguns meses? Nenhuma manifestação positiva foi obtida. Apenas se ouviu a participação do de um aluno, vindo do Brasil recentemente, que partilhou com a turma algumas experiências da sua própria imigração. Talvez, encorajado pela atitude do colega, outro aluno, também colocado na turma tardiamente, proveniente de Luxemburgo, também partilhou a sua experiência de regresso para Portugal, depois de alguns anos emigrado com os pais.

Aproveitando-se das participações dos alunos, foi projetado no quadro uma imagem (Figura 28), sobre as causas e consequências das migrações, tendo sido solicitado aos alunos que abrissem o manual na página 53 (Anexo 26), para comprar as informações do quadro com os quadros descritos no manual. Fez-se uma análise dos dois documentos. Alguns alunos apresentaram dúvidas sobre as questões relacionadas com a migração clandestina, neste sentido foi lido e brevemente debatido o documento 3 da página 53 “Buscas continuam em Lampedusa”. Neste momento foram levantadas questões como: o direito à vida, à liberdade, legalidade, direito coletivo entre outros.

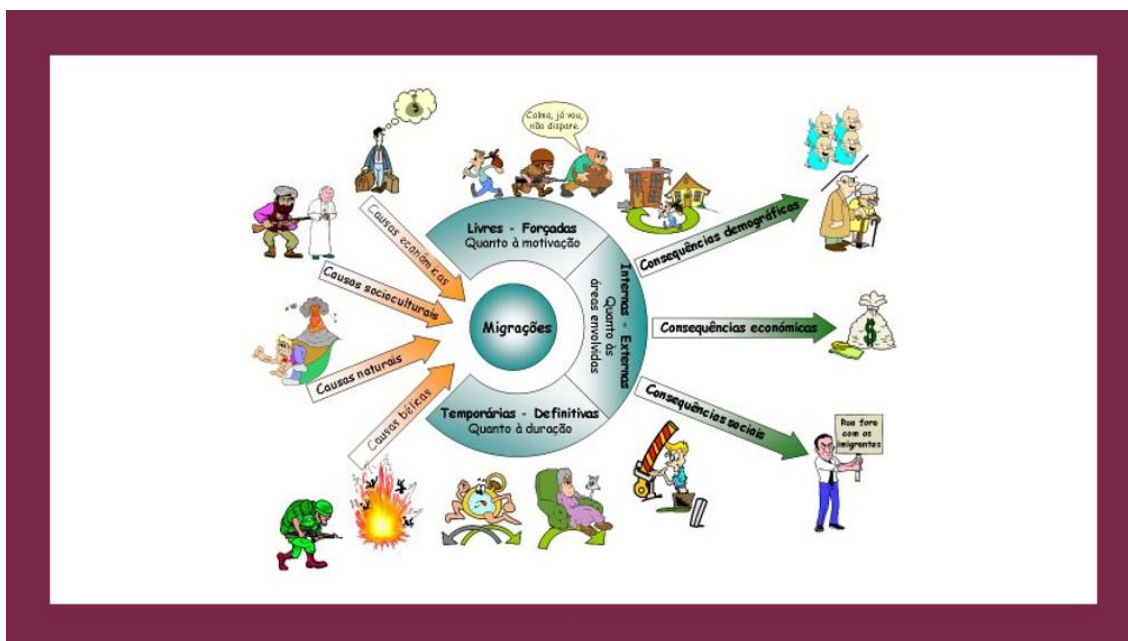


Figura 28: Causas e consequências das migrações

Foi consensual e manifesta a sensibilidade dos alunos relativamente à perda de vida humana, relatada no documento. Contudo, questões como a legalidade e os problemas da clandestinidade também se fizeram ouvir. Alguns alunos consideraram que a população migrante deve planear a sua mudança de país, outros referiram que o direito à vida e a liberdade deve se sobrepor às questões de leis.

De salientar que a turma, em contexto de oficina do saber, já havia trabalhado conteúdos relacionados à diversidade cultural, comunidades multiculturais e a sua importância, racismo, no âmbito do tema da multiculturalidade, com a realização de atividades tais como a exploração de guiões de atividade relativos aos conceitos de xenofobia, racismo, miscigenação e etc. Dos quais a exploração do poema Lágrimas de preta, de António Gedeão, Poemas escolhidos, Lisboa, Sá da Costa, 1997; a elaboração de uma lágrima em cartolina (Figura 29), e um folheto na plataforma publisher (Martins & Mogarro, 2010).



Figura 29: Atividade da lágrima

Fonte: fotografia captada pela autora, EBVM, 2022

Neste seguimento, estando projetado no quadro a Figura 28, a professora em formação elaborou um pequeno esquema conceptual, com algumas causas das migrações, os alunos copiaram o esquema no caderno diário. A professora percorreu a sala, a observar os cadernos e a esclarecer questões dúbidas pontuais e individualmente a alguns alunos. Os alunos foram dispensados para o intervalo, mais uma vez já após o toque de saída.

Semana 7

Aula 8

Na aula 8 (Anexo 27), ocorrida no dia 30 de março, a professora deu entrada na sala ao mesmo tempo que os alunos, que estavam à sua espera. A aula teve início com a organização dos alunos nos devidos lugares e ruído característico dessa turma D do 8.º ano. Devido à grande distração dos alunos, foi solicitado aos mesmos que tomassem nota do sumário e de seguida abrissem o manual nas páginas 46 (Anexo 28) e 47 (Anexo 29). A professora procedeu à contabilização das presenças, como habitualmente.

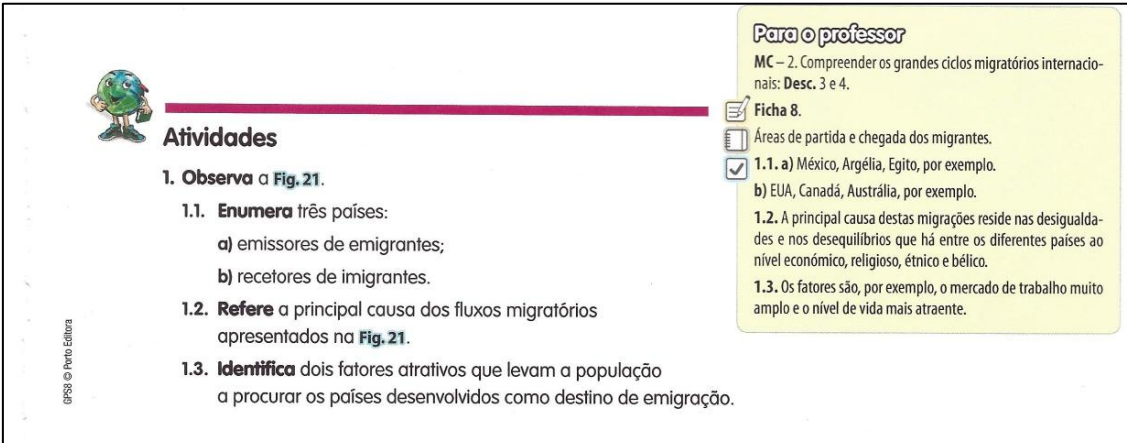
Foi lançada uma questão inicial, sobre os conteúdos lecionados na aula anterior, tendo sido questionado aos alunos sobre o que se tinha falado na aula anterior? ao mesmo tempo

aproveitou-se a apresentação de PowerPoint (Anexo 25) utilizada na aula anterior, tendo sido projetado o quinto diapositivo, sobre as causas e consequências das migrações. Um aluno questionou quais as causas que levavam a população ucraniana a fugir do seu país. Aproveitando-se da participação do aluno, iniciou-se a exploração dos conteúdos enumerando as causas das migrações, salientando-se as causas políticas e bélicas para responde ao aluno. Assim, fez-se um breve resumo dos conteúdos lecionados na aula anterior, enumerando no quadro as causas e consequências das migrações. A título de exemplo, questionou-se aos alunos se conheciam uma área atrativa para os refugiados ucranianos. Um aluno respondeu rapidamente que “a Polónia era uma área atrativa para os ucranianos, por ser considerada um país seguro”.

Neste seguimento, continuou-se a aula com a análise e diferenciação dos conceitos dispostos na margem das páginas 46 (Anexo 28) e 47 (Anexo 29). do manual. Solicitou-se aos alunos, voluntariamente, a leitura da página 47, sobre os conceitos de migrações internas e externas. O momento foi interrompido por uma observação de uma aluna que mencionou “ter nascido na ilha da madeira, mas ter vindo para o continente ainda bebé, por isso tinha o sonho de voltar à terra natal para a conhecer”. Contudo, não sabia que poderia ser considerada imigrante ou emigrante por esse facto. A professora explicou que, neste caso, a aluna seria migrante e não imigrante ou emigrante, devido ao facto de ter nascido em Portugal, mas apenas ter mudado de região dentro do país.

Neste seguimento, procedeu-se à explicação dos três últimos diapositivos da apresentação de PowerPoint, salientando novamente conceitos importantes sobre as migrações internas. A professora solicitou que os alunos transcrevessem para o caderno diário a definição de alguns conceitos, tais como êxodo urbano, movimentos pendulares, migrações intercontinentais e migrações intercontinentais, por considerar os mesmos de mais difícil compreensão. De seguida, realizou-se os exercícios da página 51 do manual (Anexo 30 e Figura 30), tendo sido atribuído tempo para a sua realização.

A professora em formação esclareceu dúvidas individualmente aos alunos que as foram colocando, de modo a circular pela sala e conferir se todos os alunos estavam a trabalhar. Com o aproximar do final da aula, realizou-se a correção oral dos exercícios, tendo sido solicitada a participação dos alunos. Salienta-se a importância do manual didático como recursos pedagógicos (Vaz, 2014).



Atividades

1. Observa a Fig. 21.

- 1.1. **Enumera** três países:
 - a) emissores de emigrantes;
 - b) receptores de imigrantes.
- 1.2. **Refere** a principal causa dos fluxos migratórios apresentados na Fig. 21.
- 1.3. **Identifica** dois fatores atrativos que levam a população a procurar os países desenvolvidos como destino de emigração.

Para o professor

MC – 2. Compreender os grandes ciclos migratórios internacionais: Desc. 3 e 4.

Ficha 8.

Áreas de partida e chegada dos migrantes.

- 1.1. a) México, Argélia, Egito, por exemplo.
- b) EUA, Canadá, Austrália, por exemplo.
- 1.2. A principal causa destas migrações reside nas desigualdades e nos desequilíbrios que há entre os diferentes países ao nível económico, religioso, étnico e bélico.
- 1.3. Os fatores são, por exemplo, o mercado de trabalho muito amplo e o nível de vida mais atraente.

Figura 30: Atividade de consolidação

Fonte: Fonte: Ribeiro, E; Lopes, R; Custódio, S; Ribeiro, V, 2014, p. 51

Findo o trabalho atribuído, a professora permitiu que os alunos fossem para o intervalo.

Semana 8

Aula 9

Na aula 9 (Anexo 31), ocorrida em 6 de abril, foi concluído o estudo sobre as migrações e introduzido os estudos sobre as cidades como áreas de fixação humana. Conforme o plano de atividade da turma (Quadro 4), as aulas sobre o subtema Áreas de fixação humana, com enfoque nas cidades, foram direcionadas para a preparação dos alunos para a Visita de Estudo à Lisboa (Anexo 38).

Para tanto, procedeu-se à exploração do vídeo na plataforma do Youtube - O que é Migração?. O vídeo faz um breve resumo do subtema das migrações, recorrendo à animação, enquanto discorre sobre os conceitos fundamentais: imigração, emigração e entre outros. Procurou-se dar maior carácter prático ao momento de consolidação dos conteúdos, interrompendo intencionalmente o vídeo em momentos estratégicos para exemplificar os conceitos com situações reais, tais como enumerando figuras públicas de destaque na sociedade portuguesa que são imigrantes ou emigrantes e associando os movimentos migratórios internos à rotina dos alunos (movimentos pendulares casa-

escola). A professora procurou esclarecer algumas questões que foram colocadas pelos alunos, em jeito de conclusão do estudo sobre as migrações.

De seguida, foi realizada a análise das páginas 60 (Anexo 32) e 61 (Anexo 33) do manual, levantando-se questões provocatórias direcionadas à turma sobre Como surgiram as cidades? , Quais os critérios de definição de uma área como cidade?, Porque as cidades não têm todas a mesma dimensão em área e em população?. Ao mesmo tempo, foi projetada a fotografia da maquete da cidade de Lisboa, captada no Centro de Informações Urbanas de Lisboa. As participações dos alunos foram muitas, aliás como se revelou ao longo da maioria das aulas lecionadas. Contudo, as respostas dos alunos revelaram muita debilidade ao nível dos conhecimentos relacionados ao subtema já mencionado, em resposta às questões Como? Onde e Porquê? (Cachinho, 2000).

Para definir uma linha de raciocínio ao nível do desenvolvimento cognitivo e capacidades dos alunos, procurou-se segmentar a explicação dos conteúdos, respondendo a uma questão de cada vez e, começando pela menos complexa. Deste modo, deu-se início ao estudo do subtema Cidades como áreas de fixação da população, respondendo à pergunta Como surgiram as cidades?. Foram mobilizados alguns conhecimentos de história, para que os alunos compreendessem a existência de diferentes sentidos de evolução nas sociedades, estabelecendo comparações com as sociedades atuais. Neste seguimento, analisou-se as características dos locais mais típicos para o surgimento das cidades, recorrendo-se ao tópico Surgimento das cidades, presente na página 61 do manual (Anexo 33). Fez-se a localização geográfica do local berço do surgimento das primeiras cidades, no passado Mesopotâmia, atualmente, inclui Síria, Iraque e Irão. Destacou-se a importância da presença dos rios Tigre e Eufrates na região da Mesopotâmia. Logo, foram referidas características como a presença de água, terrenos férteis para a prática da agricultura entre outras, para que os alunos compreendessem as preocupações pré-existentes na localização das cidades (Van Ess, 2018) .

Seguidamente a professora em formação procedeu à exploração da questão sobre os critérios de definição de uma área como cidade. Para isso, recorreu-se à análise da página 60 do manual (Anexo 32), salientando que não existe uma definição universal para o conceito de cidade. Para tanto, analisou-se o mapa da figura 10 da página 63 do manual (Figura 31). Diante do debate com os alunos sobre as características do padrão de distribuição da população mundial, constatou-se que as cidades não têm a mesma

dimensão ao longo do globo. Logo, por esta razão as cidades não poderiam ser iguais em características físicas ou em dimensão em todo o mundo. Assim, enumerou-se no quadro alguns dos principais critérios utilizados para a definição de cidade, tais como demográfico, funcional, jurídico-administrativo, morfológico, salientando-se a importância do modo de vida urbano, enumerando exemplos do quotidiano dos alunos.

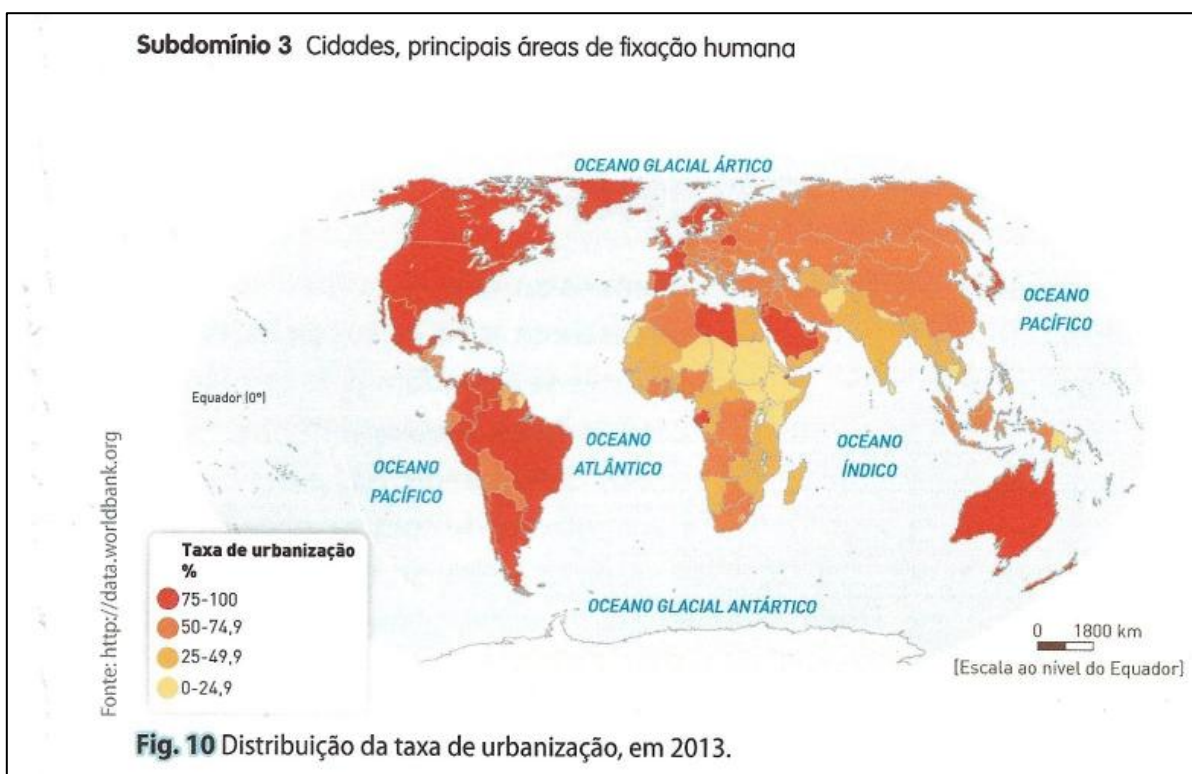



Figura 31: Distribuição da taxa de urbanização, em 2013

Fonte: Ribeiro, E; Lopes, R; Custódio, S; Ribeiro, 2014, p. 63

Para responder à questão Porque as cidades não têm todas a mesma dimensão em área e em população?, a professora solicitou aos alunos que observassem o mapa da figura 12, da página 63 do manual (Figura 32), referindo o nome de uma das maiores cidades do mundo.



Atividades

1. **Observa** a quadro, relativo ao ano de 2012.

Países	PU	PT
Bélgica	10 865 252	11 142 157
China	699 330 440	1 350 695 000
Senegal	5 884 016	13 726 021

Fonte: The World Factbook, www.cia.gov, 2013

- 1.1. **Calcula** a taxa de urbanização dos países apresentados.
- 1.2. **Classifica** os países quanto ao seu grau de desenvolvimento.
- 1.3. **Refere** os continentes a que pertencem cada um dos países.

Figura 33: Exercícios de consolidação

Fonte: Ribeiro, E; Lopes, R; Custódio, S; Ribeiro, 2014, p. 63

A professora circulou pela sala, esclarecendo dúvidas pontuais e verificando os cadernos diários dos alunos. Um aluno, habitualmente muito participativo, pediu para ir ao quadro realizar os cálculos da taxa de urbanização dos países descritos no exercício, pelo que se aproveitou a participação do mesmo para realizar a correção do exercício. Posteriormente, fez-se uma chuva de palavras sobre uma breve caracterização da localização da cidade de Lisboa, quanto às preocupações pré-existentes no surgimento da mesma, bem como quanto aos critérios utilizados para definir uma cidade. A aula terminou com recomendações aos alunos quanto à necessidade de estudo autónomo, utilização do Google Maps para conhecer a cidade de Lisboa, muito importante para a realização da ficha do levantamento urbanístico (Anexo 38) a realizar na aula seguinte e, posteriormente, ir à visita de estudo a cidade de Lisboa.

Semana 9

Aula 10

Na aula 10 (Anexo 34), ocorrida em 10 de maio, quarta-feira, deu-se continuidade aos estudos sobre o subtema das Cidades, áreas de fixação humana, como preparação para a visita de estudo a Lisboa. O início da aula foi marcado pelo ruído habitual, apresentação do sumário aos alunos e verificação das presenças. No mesmo seguimento da aula anterior, para rememorar os conteúdos em estudo, projetou-se a imagem da maquete da cidade de Lisboa, captada no Centro de Informações Urbanas de Lisboa (Anexo 35). Realizou-se uma breve análise das características da organização espacial da cidade de Lisboa. Uma aluna apresentou dificuldades em visualizar as informações contidas na apresentação, pelo que a professora em formação interveio, mudando-a para um lugar à frente. Um aluno com necessidades educativas, por apresentar um comportamento mais alheado que o habitual, foi convocado a ser secretário da professora durante a aula, sentando-se na mesa da docente, tendo-lhe sido incumbida a função de avançar com os diapositivos da apresentação, quando solicitado pela professora (Ministério da Educação, 2018b).

Ultrapassados as dificuldades iniciais, continuou-se a exploração da apresentação do PowerPoint da apresentação denominada Cidade: Funções e organização do espaço urbano (Anexo 35) confrontando as informações do documento com as mesmas contidas nas páginas 68 (Anexo 36) e 69 (Anexo 37) do manual didático. A professora apresentou a planta urbana funcional do município do Seixal, ao mesmo tempo lançou a questão à turma sobre O que é uma planta urbana funcional?. Os alunos lançaram algumas tentativas de adivinhar, revelando falta de conhecimento sobre o assunto. Neste sentido, a professora explicou alguns elementos contidos na legenda da planta urbana funcional do município do Seixal, salientando que uma planta é um mapa que contém indicações das funções, tipo de utilização do espaço urbano, existentes numa dada área de uma cidade.

Neste seguimento, fez-se o paralelismo entre as definições das funções, presentes nas páginas 68 e 69 do manual com imagens de algumas cidades projetadas no quadro. O momento foi marco por muitas participações, surgiram dúvidas tais como: Cada cidade só tem uma função?, Lisboa tem turismo, tem comércio e tem a casa do presidente, qual

é a função da cidade?. A professora, aproveitando-se das participações, projetou um esquema sobre as funções urbanas no quadro e completou o mesmo à medida que foi explicando aos alunos que a cidade é reconhecida com uma função urbana quando esta tem maior relevância para a mesma. Assim, a professora esforçou-se para explicar os fatores (preço do solo, áreas comerciais, industriais e residencial e etc), que determinam a organização das funções no espaço urbano.

Devido ao rápido avanço do tempo, a professora decidiu não realizar o ponto 4 da planificação da aula (Anexo 34), dando continuidade a aula com a atividade prática, a ser realizada com recurso ao Google Mapas e a ficha de levantamento urbanístico (Anexo 36). Neste momento da aula, os alunos saíram dos seus lugares e se posicionaram nos computadores correspondentes ao seu número de chamada. Foi entregue aos estudantes a ficha de levantamento urbanístico (Anexo 38). A professora apoiou os alunos com mais dificuldades a aceder ao Google Mapas, explicando-lhes como fazer a pesquisa pelos locais indicados na ficha. Os alunos iniciaram a observação indireta de alguns pontos de interesse da visita de estudo à Lisboa. Surgiram algumas dúvidas sobre o trabalho solicitado, tendo sido esclarecidas individualmente a cada aluno.

Enquanto os discentes realizavam a atividade, a professora procedeu ao apontamento das observações na grelha de anotações das aulas (Quadro 12), tendo em conta a rúbrica de avaliação do trabalho em sala de aula (Anexo 23). Nos momentos de trabalhos realizados com recurso ao computador, a professora observou que os alunos tendem a ajudar os colegas próximos que apresentam algumas dificuldades. Por fim, recolheu-se as fichas de trabalho e solicitou-se aos alunos que realizassem o estudo autónomo dos conteúdos lecionados na aula, para esclarecimento de eventuais questões na próxima aula. Desejou-se aos alunos uma boa Páscoa, agradecendo a atenção e participação de todos ao longo da aula e permitiu-se a saída para o intervalo. No entanto, dois alunos, os mais tímidos e retraídos, permaneceram na sala a acabar alguns apontamentos, aproveitou-se a ausência dos demais alunos para realizar o reforço positivo. A professora disponibilizou o seu email institucional para esclarecimento de dúvidas ou apoio necessário aos alunos.

Aula 11

Na aula 11 (Anexo 40), ocorrida em 11 de maio, terça-feira, foi dada continuidade da preparação dos alunos para a visita de estudo a Lisboa, com o prosseguimento dos estudos das cidades como áreas de fixação humana. Introduziu-se o conceito de morfologia urbana, recorrendo ao estudo das características organizacionais da malha urbana da cidade de Lisboa, com enfoque nos pontos de interesse da atividade mencionada. Após a receção dos alunos, a professora explicou a presença, em formato online, do professor Sérgio Claudino, que tinha a finalidade de observar a aula, devido a docente encontrar-se em formação. A professora cooperante auxiliou a professora em formação no manejo do computador que transmitia a videoconferência para que, de certo modo, se conseguisse transmitir a aula na sua íntegra. Relativamente à organização da sala, as mesas foram agrupadas em blocos para que os alunos pudessem se organizar em grupo, previamente definidos pela professora.

Ultrapassadas as informações gerais, a aula teve o início habitual com a apresentação do sumário e contabilização das presenças. Nesta aula realizou-se o procedimento determinada pela proteção civil, com a anotação no quadro do número de pessoas presentes na sala. A professora perguntou à turma Por que se deve escrever o número de pessoas presentes no quadro?, tendo sido generalizada a participação dos alunos na sua explicação, referindo que é o procedimento que permite identificar quantas pessoas precisam de ajuda em caso de ocorrência de catástrofes. Também se identificou o local de abrigo, representado na planta da escola (Figura 8).

Em seguida, retomou-se os estudos sobre as cidades como áreas de fixação humana, recorrendo-se à exploração do conceito de morfologia urbana. Para tanto, analisou-se três mapas com datas distintas da evolução da cidade de Lisboa (Anexo 35), pois considerou-se importante dar aos alunos uma visão de como o objeto de estudo, a cidade de Lisboa, está em constante mudança, demonstrando que a mesma não é estanque. A professora em formação esforçou-se para elevar a compreensão de que, a transformação constante da organização do espaço urbano permitia a coexistência de diferentes formas de organização do espaço e por isso, a coexistência de diferentes plantas urbanas decorrente da organização do espaço urbano e a sua utilização pela população.

Neste seguimento, foram distribuídas aos grupos algumas plantas da cidade de Lisboa em formato papel, tamanho A1 (Anexo 41). A professora em formação realizou uma breve diferenciação das características das plantas radioconcêntrica, ortogonal e irregular, enumerando algumas das suas características. Os alunos puderam visualizar imagens alusivas às características das plantas urbanas enunciadas, presentes na apresentação de PowerPoint, bem como identificá-las no mapa em papel disponibilizado ao grupo.

Com o recurso à exploração do Google Mapas, a professora localizou os bairros da Encarnação, Baixa e Alfama e demonstrando as áreas dentro da cidade de Lisboa onde se podem encontrar as plantas urbanas em estudo, aproximando os conteúdos a realidade dos alunos e dando-lhes a conhecer mais um pouco sobre a cidade de Lisboa. De seguida, explorou-se e refletiu-se sobre O que é e qual a importância do planeamento urbano?, referindo-se ao impacto do mesmo na qualidade de vida da população. A título de exemplo, a professora recorreu à projeção de uma carta de qualificação do uso do solo da sua autoria, procedendo à uma breve análise da mesma, explicando como são definidas as funções dos espaços urbanos com base na sua aptidão (Anexo 35).

Passou-se à realização do exercício prático, a realização da atividade Guia do explorador (Anexo 42), procedendo-se à explicação do seu enunciado. Enquanto os alunos realizavam a atividade, a professora deu o feedback grupo a grupo, esclarecendo dúvidas à medida que estas iam surgindo. As generalidades dos alunos demonstraram interesse em participar ativamente na atividade. Já com o aproximar do final da aula, os alunos demonstravam agitação, contudo notou-se facilidade na realização da tarefa e à vontade da turma perante a presença de vários docentes em sala, devido a repetição contextual da utilização organizacional do espaço, dos grupos e atividades práticas em diversos momentos da sequência letiva e em contexto do projeto da oficina de saber. O final da aula foi marcado pelo agradecimento aos alunos, enquanto se procedeu à recolha das fichas. Os alunos demonstraram mais agitação, devido ao estender da aula para o tempo do intervalo.

Quadro 13: Critérios de avaliação de Geografia (3º Ciclo)

CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO DE GEOGRAFIA (3º Ciclo)

DOMÍNIOS ESPECÍFICOS DA DISCIPLINA/PONDERAÇÕES		
Localizar e compreender os lugares e as regiões (LCLR)	Problematizar e debater as inter-relações entre fenómenos e espaços geográficos (PDIFEG)	Comunicar e participar (CP)
60%	20%	20%

Fonte: Ministério da Educação, 2018a, pp. 6–14

Para conhecer as dificuldades e potencialidades dos alunos, a professora em formação procedeu à leitura das atas dos Conselhos de Turma do primeiro semestre do ano letivo 2021/2022, onde se pode verificar algumas propostas para promover Medidas de Promoção de Sucesso Escolar, nomeadamente alunos que usufruíram de Medidas Universais e/ou Seletivas no ano letivo 2020/2021, no âmbito do DL n.º54/2018, a continuar no ano letivo 2021/ 2022 (Quadro 14).

Quadro 14: Medidas propostas para melhoria do sucesso escolar

Aluno	Medidas propostas, no ano letivo 2020/2021, no âmbito do DL n.º54/2018				Medidas de promoção do sucesso escolar	
	Medidas Universais	Medidas Seletivas	RTP	PEI	Coadjuvação	Tutorias
	a); b) c) e)				Português	Sim
	a); b) c) e)				Português	Sim
	a) b) c) e)				Matemática	Sim
	a) b) c) e)	b) c) d)	x	x	Português	Sim
	a) b) c) e)				Português	Sim
	a) b) c) e)				Português	Sim
	a) b) c) e)				Matemática	Sim
	a) b) c) e)				Matemática	Sim

Fonte: Plano de turma, 8.º D, EBM, 2022

As medidas universais são intervenções e estratégias educativas destinadas a todos os alunos, com o objetivo de garantir um ambiente de aprendizagem inclusivo e equitativo.

Elas fazem parte de um sistema de resposta à diversidade dos alunos, assegurando que cada estudante tenha as oportunidades necessárias para alcançar o sucesso escolar e o pleno desenvolvimento pessoal e social. Essas medidas são baseadas na ideia de que todos os alunos, independentemente das suas características individuais, devem ter acesso a uma educação de qualidade. Isso inclui a adaptação dos métodos de ensino, a diversificação das estratégias pedagógicas e a criação de ambientes de aprendizagem que atendam às necessidades de todos.

Neste contexto de Iniciação à Prática foram relevadas a Diferenciação Pedagógica na avaliação sumativa, adaptando os conteúdos avaliados aos diferentes níveis de competência dos alunos. O Desenvolvimento de Competências Sociais e Emocionais, promovendo atividades formativas que auxiliem os alunos a desenvolver competências sociais e emocionais, como a empatia, a resiliência e a capacidade de trabalhar em equipa. Estas competências são fundamentais para a inclusão e para o sucesso académico e pessoal. A Criação de Ambientes de Aprendizagem Inclusivos, assegurando que as salas de aula sejam acessíveis a todos os alunos que favoreçam um ambiente de respeito e valorização da diversidade (Ministério da Educação, 2018a; Decreto-Lei n.º 55/2018, 6 de Julho, 2018).

O principal objetivo das medidas universais é prevenir o insucesso escolar e promover a inclusão, intervindo de forma precoce e abrangente para responder às necessidades de todos os alunos. Ao serem aplicadas de maneira sistemática, essas medidas podem ajudar a criar um ambiente educativo onde cada aluno se sente valorizado, respeitado e apoiado no seu percurso académico. De salientar que oito alunos da turma D do 8.º ano usufruíram das medidas mencionadas.

As medidas seletivas, por seu turno são intervenções pedagógicas direcionadas especificamente a grupos de alunos que apresentam necessidades educativas adicionais ou que, apesar de beneficiarem das medidas universais, requerem apoio suplementar para alcançar o sucesso escolar e social. De notar que na turma D do 8.º ano, alvo de realização da Iniciação à Prática Supervisionada, apenas um aluno usufruiu destas medidas. Estas medidas têm como objetivo responder de forma mais focalizada às dificuldades específicas de certos alunos, prevenindo o insucesso escolar e promovendo o desenvolvimento pleno das suas capacidades. Essas medidas fazem parte de uma abordagem mais ampla de educação inclusiva em Portugal, refletindo o compromisso do

sistema educativo com a equidade e a inclusão, conforme estabelecido no Decreto-Lei n.º 54/2018, que define o regime jurídico da educação inclusiva no país.

Neste sentido, foi analisado o Relatório Técnico Pedagógico (RTP) do aluno NEE, único a usufruir de medidas seletivas, para melhor compreender as suas necessidades educativas a serem relevadas nas ações estratégicas a desenvolver com a turma. Importa destacar que o aluno, usufruiu de Medidas Seletivas apenas nas disciplinas de Português e Matemática, tendo usufruído de Medidas Universais a todas as outras disciplinas. Também se destaca no seu relatório a dificuldade de se relacionar com os seus pares, tendo sido alvo, muitas vezes, de situação de bullying na turma.

Para avaliar o comportamento dos alunos, recorreu-se à elaboração de uma grelha de observação elaborada com base na rúbrica de avaliação em sala de aula (Anexos 23), já mencionada neste documento. Para tanto, foram consultadas as atas das reuniões do primeiro semestre e analisados os quadros com a informação dos alunos com participações de ocorrência que cumpriram ou iriam cumprir medidas sancionatórias (Quadro 15).

Quadro 15: Medidas Disciplinares

Medidas Disciplinares									
Nome	Data	Disciplina/ Espaço	Participações/ Ocorrências	Faltas disciplinares	Corretivas			Sancionatória	
					C.T.	D.	P. D.	Direção	P. D.
								(n.º dias)	(n.º dias)

Fonte: Plano de turma, 8.º D, EBM, 2022

Neste quadro são mencionados os alunos que assinalam comportamentos desajustados ao normal funcionamento das regras contidas no dever do aluno, previstas no Regulamento Interno da escola. No caso da turma em questão, a maioria dos alunos com medidas sancionatórias são rapazes, com especial recorrência de cinco alunos, tendo a maioria dos episódios sido registados fora da sala de aula, talvez por considerarem estes momentos menos abrangidos pela supervisão dos adultos e interagirem mais nos intervalos. Das

situações problemáticas registadas destaca-se o bullying, uma vez que as situações se estenderam para as relações interpessoais entre pares, afetando o desenvolvimento do espírito de grupo e coesão da turma. Em alguns casos, os comportamentos desajustados dos alunos afetaram diretamente o seu desempenho escolar, mesmo quando estes não revelaram dificuldades de aprendizagens na generalidade das disciplinas.

Acresce às questões comportamentais da turma, a integração tardia de um aluno oriundo do Brasil, em janeiro de 2022 e um aluno oriundo do Luxemburgo em fevereiro do mesmo ano. Ainda de acordo com a análise das atas das reuniões de Conselho de Turma do primeiro semestre, verificou-se que os alunos mencionados revelam muitas dificuldades no domínio da língua portuguesa, na compreensão e aplicação dos conhecimentos, assim como na expressão escrita. Outra iniciativa fundamental para a elaboração da sequência letiva aplicada nesta Iniciação à Prática Supervisionada foi a participação da professora em formação nas reuniões do Conselho de Turma. O trabalho de auscultação dos professores ao longo das reuniões permite alargar o conhecimento geral sobre a turma, mas sobretudo individualizar alguns casos que necessitam de maior atenção por parte do professor. Neste sentido, destaca-se o caso de uma aluna com registo de retenção, que revela dificuldades de aprendizagens resultantes das dificuldades relacionais com a turma, devido ao seu perfil de timidez e baixa autoestima.

Nas reuniões de Conselho de Turma é possível constatar a abrangência das funções inerentes à profissão docente. É neste contexto que são relevados os documentos utilizados para registos da ata, grelhas de avaliações, critérios de avaliações e todas as atividades realizadas e a realizar com a turma. Também são formalizados os documentos relativos às problemáticas, necessidades educativas ou comportamentais, dos alunos como o preenchimento das fichas das Medidas Universais, Medidas Seletivas, análise de Relatório Técnico Pedagógico entre outras informações ou documentos se considerem relevantes.

As aulas de Geografia constituem-se por momentos significativos e menos significativos. Obviamente que a planificação é fundamental para o desenvolvimento de ações estratégicas concertadas, com a finalidade de envolver todos os alunos na construção da sua aprendizagem (Melo, 2013)). Todavia, os acontecimentos naturais do quotidiano a que a ação docente está sujeita, invariáveis vezes altera o curso das ações planificadas,

quer pela diversidade existente na sala de aula como pela imprevisibilidade das ações dos alunos em resposta à ação estratégica realizada (Veiga & Araújo, 2007; Pintassilgo & Oliveira, 2013). Acresce as dificuldades apresentadas anteriormente ao nível das Necessidades Educativas Especiais e comportamentais dos alunos.

Dentro do contexto da avaliação do desempenho dos alunos recorreu-se a análise da pauta final de avaliação do primeiro semestre, fazendo-se um balanço das avaliações atribuídas. Pode-se verificar que apenas quatro alunos concluíram o semestre sem registo de avaliações negativas. A maioria dos alunos revelam avaliação negativa a pelo menos uma disciplina, cerca de 16 alunos. Destes, salienta-se um caso grave com cinco avaliações negativas. De ressaltar que no primeiro semestre a turma possuía um total de dezoito alunos, tendo sido colocados tardiamente dois alunos nos meses de janeiro e fevereiro do ano letivo 2021/2022, já no segundo semestre.

Relativamente à disciplina de Geografia registaram-se três avaliações insatisfatórias e apenas um aluno teve classificação máxima no seu desempenho. A disciplina de Geografia obteve uma taxa de sucesso de cerca de 83 %, ficando acima apenas do desempenho das disciplinas de Francês (77%) e Matemática (66%). No total das doze disciplinas previstas no currículo. Ainda em análise à pauta final do primeiro semestre (Quadro 16), pode-se afirmar que a taxa de sucesso da turma no primeiro semestre situava-se nos cerca de 72%, sendo considerado bom. Todavia não se pode ignorar a disformidade presente na distribuição das avaliações, resultando na maior atribuição avaliações satisfatórias (nível 3 – 50 a 69%).

Quadro 16: Pauta final do primeiro semestre

Port	ING	FR-II	Mat	CN	HIST	Geo	FQ	EV	EDF	EP	Oficina de Saber	Situação
2	3	3	3	4	3	4	3	3	5	3	3	1
2	2	3	2	3	3	3	3	3	4	3	3	3
3	4	4	2	4	3	4	4	3	3	3	4	1

3	2	3	2	3	3	2	2	3	3	3	2	5
3	2	3	3	3	3	3	3	3	5	3	3	1
3	3	3	2	4	3	4	3	3	3	3	3	1
4	4	5	5	4	4	4	4	4	4	3	4	0
4	5	4	3	4	4	4	4	5	2	5	4	1
3	3	3	2	3	3	3	2	3	3	3	3	2
3	4	3	4	5	3	3	3	3	4	3	3	0
3	4	4	4	4	4	5	4	5	3	4	4	0
3	3	4	2	4	3	4	3	4	3	3	3	1
3	4	3	3	4	3	4	3	4	3	3	3	0
3	4	2	3	3	3	2	3	4	4	3	3	2
3	4	4	3	4	3	3	3	5	3	5	4	0
3	4	4	3	4	3	3	3	4	3	3	4	0
3	3	4	3	4	3	2	3	4	4	3	3	1
2	3	3	3	3	3	3	3	3	4	3	3	1
3	2	3	3	4	3	3	3	4	4	3	3	1

Fonte: Conselho de Turma, 26 de janeiro de 2022

4.3. Atividades de avaliação formativa

A avaliação formativa é um processo contínuo de acompanhamento do aprendizado dos alunos, focado em identificar suas dificuldades e progressos ao longo do tempo (Ferraz et al., 1994). Diferente da avaliação sumativa, que é utilizada para atribuir uma nota final, a avaliação formativa tem como objetivo fornecer feedback imediato e direcionado, permitindo que tanto professores quanto alunos ajustem suas estratégias de ensino e aprendizagem. Essa abordagem promove um ambiente mais colaborativo e reflexivo, onde o erro é visto como uma oportunidade de crescimento, ajudando os alunos a desenvolverem suas competências de maneira mais eficaz, personalizada e inclusivas.

Intencionou-se que o processo de avaliação formativa dos alunos ocorresse ao longo de toda a sequência letiva, tendo sido implementado através da realização de fichas de atividades em sistema de trabalho cooperativo e jogos, sobretudo nas oito primeiras aulas. O sistema de avaliação mencionado, também se evidenciou nas atividades de preparação

para a visita de estudo à Lisboa. Neste processo foram valorizados os resultados expressos de diversas formas (desenho, escrita e oralidade).

Para auxiliar o trabalho desenvolvido, os grupos foram sendo estabelecidos algumas vezes de forma lúdica (Anexo 11 e 12), outras vezes os alunos puderam escolher os seus pares de trabalho (Anexo 14 e 17) ou trabalhou-se num grupo geral composto por toda a turma (Anexo 20 e 22). Registou-se a dificuldade de integração de alguns elementos da turma, a falta de compreensão da língua portuguesa por parte dos alunos colocados tardiamente na turma e os problemas comportamentais de alguns alunos (Ferraz et al., 1994).

Apesar das dificuldades registadas, os resultados dos trabalhos foram, na sua generalidade, satisfatórios. Em diferentes níveis de desempenho, brio e empenho na realização das atividades, todos os alunos participaram e concluíram as mesmas. Neste sentido, a professora em formação considera que a inclusão de todos os alunos passa, sobretudo, pela realização e participação nas atividades, independentemente dos seus resultados. Evidencia-se a capacidade de aceitação e resiliência dos alunos na aceitação das regras impostas na realização das tarefas, mesmo quando integrados em grupos nos quais não trabalhavam habitualmente e com colegas com os quais não se relacionavam habitual. Neste sentido, na aula 1 (Anexo 3) os alunos realizaram um jogo inventado pela professora em formação, baseado na análise de imagens. A atividade teve como o objetivo essencial, proceder à observação e recolha de dados relativamente ao comportamento da turma perante o estímulo à participação.

Após a realização da atividade, facilmente conseguiu-se que os alunos mais extrovertidos continuassem a intervir ao longo da aula, tendo sido verificado o oposto no caso de dois alunos mais introvertidos. Os rapazes tiveram desempenho significativo na produção do ruído, causado pelas brincadeiras e conversas paralelas. Destacaram-se cerca de cinco alunos que, embora sentados em lugares dispersos pela sala, conseguiam manter o registo de irreverência e se comunicarem à distância. Todavia, os mesmos sobressaíram-se pelos conhecimentos subsunçores mobilizados nas suas participações (Ausubel, 2003). De modo geral a turma conseguiu estabelecer identificação com a temática dos conteúdos desenvolvidos, pelo reconhecimento de aspetos da diversidade cultural presentes na turma. O trabalho foi desenvolvido individualmente, numa aula mais expositiva.

Na aula 2 (Anexo 6), tentou-se manter presente alguns elementos do tema da “População e Povoamento” (Ministério da Educação, 2018a, pp. 13–14), enquadrando-o no tema das atividades económicas, desenvolvido em contexto de Projeto de Oficina de Saber. Nesta aula salienta-se sobretudo a habilidade da generalidade dos alunos para a utilização do computador. Contudo, foram notórias as dificuldades de compreensão do que lhes é solicitado. Apenas um aluno revelou dificuldades na utilização de aplicações como o Word. De salientar que o aluno não possui conhecimentos prévios, necessários para o bom desempenho na utilização das tecnologias de informação e comunicação, aprendizagens que não foram realizadas no sistema de ensino do qual veio transferido.

Na aula 3 (Anexo 11), realizou-se o guião de atividades (Anexo 13) sobre o tema da Diversidade Cultural, no qual explorou-se alguns ditados populares. A organização dos grupos foi determinada por uma atividade de quebra-gelo, denominada de Bingo Humano (Anexo 12). O objetivo da atividade foi de estabelecer grupos heterogéneos, facilitando a inclusão de todos os elementos da turma na atividade. Nesta aula nenhum aluno ficou à parte, não houve manifestação de insatisfação com a escolha dos grupos de trabalho, pelas seguintes razões: na conceção dos alunos o primeiro grupo foi determinado ao acaso, dependendo exclusivamente da realização da atividade do bingo; o segundo e terceiro grupos foram determinados pela professora, tendo sido mobilizados para se movimentarem entre os grupos os alunos menos participativos, mais tímidos, recém colocados na turma ou com maiores dificuldades de aprendizagem. Logo, os alunos foram os interlocutores entre os grupos, desempenhando um papel de destaque. Participaram em grupos diversificados onde obtiveram apoio de outros colegas mais extrovertidos e, por isso, motivadores. Todos os grupos puderam estabelecer contacto com os colegas com os quais interagem com menor frequência, devido à rotatividade dos alunos entre três grupos nas etapas 1, 2 e 3 de realização da atividade (Freire et al, 2021).

Na aula 4 (Anexo 14), a avaliação formativa dos alunos centrou-se na realização de uma ficha de atividades sobre o conceito de globalização. Neste sentido utilizou-se a realidade dos alunos para promover a aprendizagem e inclusão de todos na realização da tarefa, através da exploração das informações contidas nas etiquetas dos seus objetos pessoais e utilização das tecnologias de informação e comunicação (Direção-Geral da Educação, 2018). Os alunos realizaram a atividade a pares, com recurso à pesquisa na internet através do telemóvel (Rodrigues, 2012).

Os pares foram os pré-definidos pela planta da sala de aula, estabelecida pelo Conselho de Turma. Alguns pares de trabalho demonstraram facilidade na realização da tarefa, mobilizando conhecimentos prévios no domínio do Localizar e compreender os lugares e as regiões (LCLR), nomeadamente na identificação da localização de continentes e países. Contudo, dois alunos revelaram dificuldades no mesmo domínio. De salientar que as dificuldades manifestadas pelos alunos se prendem com a falta de pré-requisitos dos mesmos para a frequência do 8.º ano de escolaridade, acresce a falta de compreensão da língua portuguesa e, no caso de um aluno, a falta de domínio das tecnologias de informação e comunicação para o desenvolvimento da atividade de pesquisa.

Para ultrapassar as dificuldades manifestadas pelos alunos, a professora permitiu que alguns pares recorressem à utilização dos computadores existentes na sala de aula. Com o auxílio da docente em formação, os alunos conseguiram efetuar a pesquisa e realizar as anotações no caderno diário. Requereu-se em cada etapa de realização da atividade que o produto do trabalho fosse apresentado em formatos diversos (desenho, escrita), tendo como objetivo a equidade de oportunidade nas demonstrações das competências dos alunos possuem. Neste sentido, para a docente em formação, um dos aspetos a ter em conta na promoção do ensino inclusivo é todos os alunos terem a oportunidade de realizar as atividades, expressando-as em alguns momentos, da forma mais ajustada à suas competências e aptidões.

Na aula 5 (Anexo 18) aproveitou-se a exploração do conceito de cooperação internacional, para a realização de um teste diagnóstico. Promoveu-se a experimentação da utilização do computador para os alunos com manifestas dificuldades no domínio da utilização das tecnologias de informação e comunicação. Os alunos com maiores aptidões na utilização de ferramentas tecnológicas foram motivados pela realização da atividade em formato de jogo online, realizado na plataforma gratuita Quizziz. Numa turma enérgica e muito heterogénea considera-se fundamental a diversificação dos métodos e ações estratégicas que captem a atenção dos discentes, devido a possibilidade e desmotivação de alunos adolescentes com expectativas de acontecimentos rápidos.

No caso dos alunos que apresentam Necessidades Educativas Especiais é necessário considerar, para além das características mencionadas, é necessário relevar na sua avaliação a legislação e os direitos previstos para a sua inclusão. Neste sentido, não havendo hipótese de adaptação dos materiais, as suas atividades foram aplicadas

considerando maior tempo de realização, leitura de enunciado realizado pela professora em voz alta e o apoio personalizado sempre que possível (Mantoan, 2003; Sanches & Teodoro, 2006; Sasaki, 2005).

Quanto à inclusão dos alunos estrangeiros, recém colocados na turma, promoveu-se um jogo de palavras sinónimas em português do Brasil e Portugal. O aluno brasileiro dominou a participação na atividade, mobilizando o apoio dos colegas de equipa, devido ao seu conhecimento do vocabulário brasileiro. Evidencia-se a importância do reforço positivo e valorização dos conhecimentos que os alunos trazem consigo, das suas vivências e experiências pessoais na construção de uma escola inclusiva, bem como do espírito de grupo, do respeito pela diversidade e desenvolvimento do Saber-estar, preocupações manifestadas no tópico 4.3.

Embora os esforços realizados pela docente em formação para promover a inclusão de todos os alunos na realização das atividades, verificou-se que um aluno, por não compreender muito bem a língua portuguesa, manifestou dificuldades em participar na atividade do jogo das palavras, mesmo tendo sido apoiado pela colega do lado. De referir que o aluno apresentou, em alguns momentos, resistência à ajuda para ultrapassar as suas dificuldades linguísticas, tais preocupações ficaram registadas em Conselho de Turma e em outros momentos novas iniciativas de inclusão foram aplicadas.

Na aula 6 (Anexo 20), o trabalho cooperativo esteve no centro dos objetivos traçados para a concretização das aprendizagens (Pujolàs, 2009). O espaço físico da sala foi organizado num bloco único de mesas com vinte e um lugares (Figura 34). Os alunos puderam escolher os seus lugares, tendo sido realizado uma ou outra mudança, conforme a professora em formação considerou necessário.



A atividade
base nos

foi elaborada com
conteúdos sobre as

migrações, explorando-se a realidade individual e coletiva dos alunos para a realização da tarefa. Para responder às questões da ficha de atividades, os alunos tiveram de comunicar com os colegas, no sentido de conhecer um pouco mais os seus pares. A reflexão sobre temas que implicam ações individuais e coletivas também foram exercícios contemplados na ficha. A conclusão da atividade dependia do trabalho conjunto dos alunos, uma vez que implicou a obtenção de dados sobre a realidade do grupo, como é exemplo a questão 3 - Explica porque é importante conhecer e respeitar os teus colegas de turma. (Anexo 22). Outro fator relevante nessa aula foi a experimentação de outras formas de organização do espaço físico da sala, tendo sido ressaltado por um aluno que aquela era uma experiência que nunca tinha vivenciado (Figura 34).

Enquanto para o aluno com Necessidades Educativas Especiais a proximidade e apoio de um colega, foi um fator positivo para a sua inclusão na realização das atividades. Uma aluna com dificuldades de integração na turma revelou problemas para realizar a atividade no grupo, solicitando à professora a autorização para se sentar perto da mesma. Os problemas de socialização dos alunos constituem-se um grande entrave à inclusão, na medida que se torna difícil para os professores apoiar o aluno que não está aberto à novidade e à mudança. Neste caso, a professora em formação considerou benéfico autorizar o pedido da aluna e, a partir disso demonstrar a sua disponibilidade para ajudar a discente a ultrapassar as suas dificuldades. Neste sentido salienta-se que a afetividade é importante na relação professor-aluno, na medida que o professor é quem humaniza a instituição (Amado et al., 2009).

As aulas 7, 8 e 9 (24, 27 e 31) foram mais expositivas, devido à preocupação com o cumprimento da planificação da sequência letiva e dos conteúdos programáticos previstos

para o ano e ciclo de ensino. As aulas mencionadas foram direcionadas para a sistematização dos conteúdos e exploração de atividades suportadas pela utilização do manual didático, importante recurso para a lecionação dos conteúdos (Vaz, 2014). Promoveu-se continuamente o incentivo à participação oral, através das perguntas provocatórias realizadas pela professora em formação em diversos momentos das aulas.

Neste sentido, desenvolveu-se o domínio do Comunicar e Participar, fomentando o debate de questões sociais atuais tais como: Causas dos movimentos migratórios impulsionados pela guerra na Ucrânia e legalidade e clandestinidade nas migrações. Os alunos que demonstraram maior capacidade de argumentação e participação, foram os mesmos que surgiram no quadro de ocorrência e participações disciplinares (Quadro 13). Todavia foram estes alunos os grandes motivadores de outros alunos mais introvertidos.

A professora em formação, embora tenha realizado todos os esforços, encontrou dificuldades para a inclusão de todos os alunos nas participações orais. Sobretudo porque a turma, muito heterogênea, possui grupos de alunos muito distintos quanto à capacidade de comunicação, timidez e autoestima. Alguns alunos destacaram-se pelas aptidões para a liderança e influência que exerce sobre o grupo, outros pela falta dela. Destes, destaca-se um grupo de dez rapazes e uma rapariga, muito enérgicos e conversadores. Um grupo de quatro raparigas, muito trabalhadoras, e por vezes, participativas. Duas alunas muito trabalhadoras, pouca participativas que revelam um pouco de timidez, mas relacionam-se com a turma. Um aluno pouco trabalhador e pouco participativo, mas que se relaciona com a turma. Um aluno e uma aluna que não participam sem ser solicitados pela professora, revelam muitas dificuldades para se relacionar com os seus pares e demonstram muita timidez e baixa autoestima. Outro fator determinante para as dificuldades encontradas pela docente relativamente à inclusão de todos os alunos nas participações orais, foi a limitação do tempo para auscultar todos os alunos em aulas de sessenta minutos.

Na sequência das três aulas mencionadas, percebeu-se a dificuldade de concentração dos alunos em aulas que requer mais tempo de atenção à exposição de conteúdos mais teóricos. O tempo de concentração dos alunos é reduzido, pelo que as explicações expositivas dos conteúdos se constituem como desafiadoras. Acresce as preocupações do profissional docente com o cumprimento do programa previsto para a disciplina, nem

sempre sendo possível a realização de atividades práticas que requerem muito tempo para a sua aplicação (Castellar, 2006; Cachinho, 2019).

Todavia os recursos audiovisuais oferecem diversas potencialidades nas aulas de Geografia, contribuindo significativamente para o aprendizado dos alunos. Algumas dessas potencialidades incluem: visualização de conceitos abstratos, envolvimento e motivação dos alunos, desenvolvimento de habilidades críticas, acessibilidade e inclusão por atender diferentes estilos de aprendizagem. Estes recursos pedagógicos, tornam o ensino de Geografia mais efetivo, permitindo que os alunos adquiram um entendimento mais profundo e abrangente dos temas estudados (Barbosa et al., 2004; Rodrigues, 2012).

Nas aulas 10 e 11 (Anexos 34 e 40) procedeu-se à preparação da turma para a visita de estudo à Lisboa. Recorreu-se à realização de um levantamento urbanístico (Anexo 38), com recurso à utilização do Google Maps. Posteriormente, foi realizada a atividade do Guia do explorador, com recurso às plantas urbanas da cidade de Lisboa em formato papel (Anexo 42). As atividades tiveram o objetivo de dar a conhecer a cidade de Lisboa à turma, através do estudo das plantas urbanas, ortogonal, radioconcêntrica e irregular (Anexo 35). O trabalho desenvolvido incidiu na área alvo da visita de estudo, a União de Freguesias de Santa Maria Maior.

Importa referir que o trabalho desenvolvido nestas duas aulas foi realizado em interdisciplinaridade, no âmbito do Projeto de Oficina de Saber – Atividade As cidades nas letras das músicas. A atividade do levantamento urbanístico foi realizada individualmente, nos computadores. Ao longo da realização da mesma, a professora em formação com o apoio da Orientadora Cooperante, foram auxiliando os alunos, fornecendo feedback e esclarecendo eventuais dúvidas que foram surgindo de forma mais individualizada, nomeadamente quanto ao processo de identificação da área de estudo no Google Maps. Verificou-se que alguns alunos, à medida que avançavam com o seu trabalho iam apoiando os seus pares que revelavam algumas dificuldades.

A atividade do Guia do explorador (Anexo 42) foi realizada em grupo, para os quais foram entregues uma planta urbana da cidade de Lisboa em formato A1 (Anexo 41). Através da observação e análise das plantas urbanas, os alunos identificaram os tipos de plantas urbanas (Ortogonal, Radioconcêntrica ou Irregular) existentes na cidade e, a partir da escolha de uma delas, realizou-se o esboço e caracterização na ficha de atividades.

Ao longo da realização da atividade observou-se a postura corporal dos alunos, alguns levantaram-se junto às mesas para ter uma visão mais ampla da planta urbana; o empenho dos grupos na realização da atividade; a ajuda entre os alunos, que partilharam materiais (régua, lápis, tesoura) com os colegas; a descontração dos discentes diante da presença da professora em formação, da Orientadora Cooperante e do professor Sérgio Claudino (online) na sala; o interesse dos alunos pelo contacto com mapa em formato papel e realização de trabalhos manuais, mais práticos. Todos os alunos concluíram a atividade, embora não com o mesmo desempenho.

Os desafios encontrados pela professora em formação residiram, sobretudo na gestão do tempo da aula, pois a docente considerou que a realização de trabalhos práticos e em grupo requer muito tempo. Os alunos tendem a conversar mais com os seus pares, distraíndo-se dos objetivos da aula, sendo necessária maior atenção no controlo do tempo de conclusão da atividade. As atividades manuais requer o ajuste do tempo de conclusão diferenciado para cada aluno, visto que os jovens possuem níveis distintos de competência no desempenho de tarefas manuais, como o desenho. Todavia, a diversificação do produto final permite a inclusão de todos os jovens na realização das aprendizagens, uma vez que têm a possibilidade de expressar os seus conhecimentos de forma equitativa.

Outra dificuldade encontrada, neste caso pelo Conselho de Turma, foi concretização da visita de estudo a Lisboa, a mesma não se realizou devido ao comportamento desajustados de alguns alunos dentro do recinto escolar. Foram registadas participações disciplinares a alguns alunos da turma, devido a situações que resultaram do mau comportamento dos mesmos. Pela gravidade da situação o Conselho de Turma considerou que a turma não reuniu condições necessárias ao nível do Saber-estar, para proceder deslocações nos transportes públicos. Neste sentido, embora tenham sido concretizadas as atividades de preparação para a atividade, não foi possível aplicar o questionário da autoavaliação (Anexo 43) aos alunos, mencionado na ata do Conselho de Turma do dia 18 de maio.

“Em virtude do comportamento pouco correto da turma na visita de estudo da passada sexta-feira, dia treze de maio à Fábrica da Pólvora, assim como do seu comportamento dentro da escola decidiu a Diretora

de Turma com o acordo do Conselho de Turma cancelar a visita de estudo à cidade de Lisboa.”

Fonte: Ata do Conselho de Turma, 18 de maio de 2022, p. 2

4.3.1. Teste sumativo

A aplicação do teste sumativo de Geografia ocorreu posteriormente à realização da sequência letiva, contudo a professora em formação deu continuidade a observação de algumas aulas, lecionadas pela Orientadora Cooperantes e participou na aplicação da avaliação sumativa. A elaboração do teste foi apoiada em reuniões realizadas com a Orientadora Cooperante, no sentido de definir os conteúdos a avaliar, a elaboração da matriz do teste e dos seus critérios de correção.

A consulta e comparação entre manuais didáticos fornecidos pela Orientadora Cooperante, foram essenciais para confrontar tipologia das questões e linguagem ajustada ao ano e ciclo de ensino. As dificuldades de aprendizagens apresentadas pelos alunos ao longo da sequência letiva, bem como o seu desenvolvimento cognitivo e capacidades também foram relevadas na elaboração da avaliação. Outra fonte de pesquisa importante na realização do teste sumativo foi a Taxonomia de Bloom (Ferraz & Belhot, 2010) para a elaboração da distribuição das questões do teste pelos domínios, todavia os critérios de avaliação da disciplina de Geografia, citados no ponto 4.3 deste mesmo capítulo (Quadro 11 e Anexo 44), possuem pesos muito distintos. Neste sentido a aplicação da taxonomia de Bloom foi ajustada às condições pré-existentes para a elaboração dos documentos.

A diversificação dos materiais foi uma linha bastante definida na construção dos documentos, considerando à aplicação das Medidas Universais. Procedeu-se às acomodações curriculares ao processo de avaliação, quanto às adaptações ao processo de avaliação, nomeadamente na elaboração dos enunciados de forma acessível, tempo suplementar para a realização da prova e leitura de enunciados (Ferraz et al., 1994).

O teste escrito foi realizado com quinze questões (Quadro 17, Anexo 44 a 48), nove questões do GRUPO I - Localizar e compreender os lugares e as regiões (60%), três questões do GRUPO II - Problematizar e debater as inter-relações entre fenómenos e espaços geográficos (20%) e três questões do GRUPO III - Comunicar e participar (20%) (Ministério da Educação, 2018).

Quadro 17: Questões do teste sumativo, versão A e B

Questões	1.1	1.2	2.1	2.2	2.3	3.1	4.1.1	4.1.2	4.1.3	G I (60%)	5.1	5.2. /6.1	6.1 /6.2	G II (20%)	6.2 /7.1	7.1 /7.2	8	G III (20%)
Cotações	4	4	4	8	9	16	6	4	5	60	6	8	6	20	5	5	10	20

Relativamente aos resultados obtidos por domínio de avaliação, no Grupo 1- Localizar e compreender os lugares e as regiões (Figura 35), que avalia 60% dos conhecimentos, cerca de 60% da turma obteve resultados acima dos 30%, o equivalente a doze alunos. Dos oito alunos que revelaram desempenho inferior a 30% no referido domínio, sete obtiveram resultados entre 20 e 28%. O melhor desempenho neste domínio foi de 48% e o menor desempenho foi de 17%, apenas um aluno em ambos os resultados. A linha de tendência dos resultados obtidos revela, de modo geral, que o desempenho dos alunos foi decrescente, revelando que oito alunos revelaram resultados abaixo de 50%.

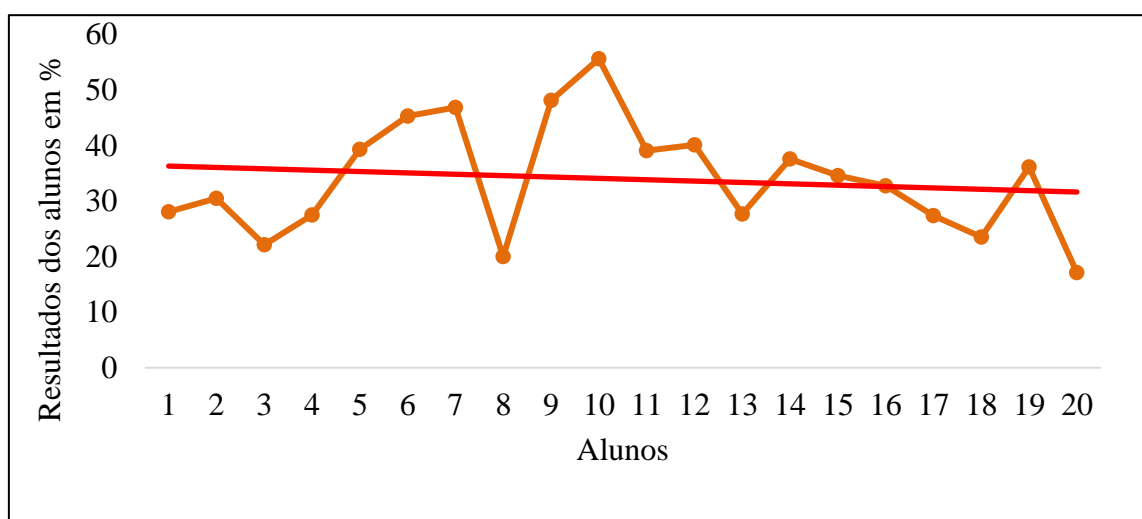


Figura 35: Resultados dos alunos no domínio do Localizar e compreender os lugares e as regiões

Quanto ao Grupo II - Problematizar e debater as inter-relações entre fenómenos e espaços geográficos (Figura 36), que avalia 20% dos conhecimentos, aproximadamente 35% dos alunos obtiveram resultados acima dos 10%, cerca de sete alunos. Dos treze alunos com resultados insatisfatórios, onze alunos relevaram resultados entre os 4 e 9 %. Um aluno

obteve 2% e um aluno obteve zero valores na avaliação do domínio em análise. De salientar que apenas um aluno obteve resultado máximo na avaliação do Grupo II.

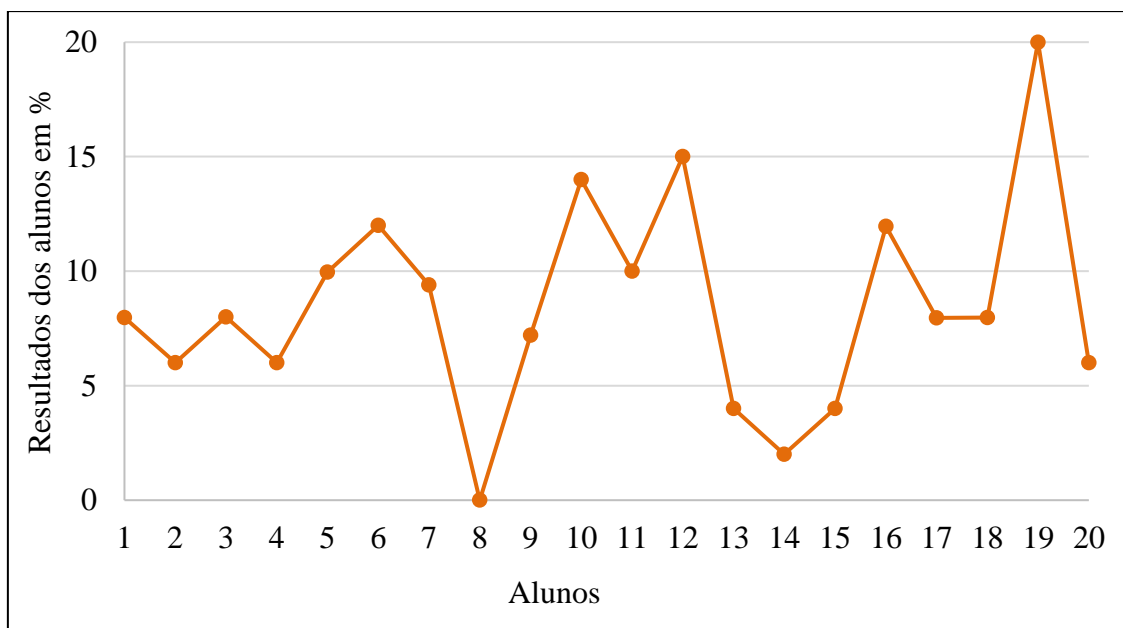


Figura 36: Resultados dos alunos no domínio problematizar e debater as inter-relações entre fenómenos e espaços geográficos

De acordo com análise dos resultados obtidos no Grupo III – Comunicar e Participar (Figura 37), que avalia 20 % dos conhecimentos dos alunos. Verificou-se que dezoito alunos obtiveram avaliação superior a 10%, destes cerca de dez obteve resultado acima dos 15% e três alunos obtiveram classificação máxima. Os dois alunos com avaliação inferior a 10%, revelaram desempenho de 9%. Neste sentido, a linha de tendência revela um crescimento ascendente. De modo geral, o desempenho dos alunos foi positivo.

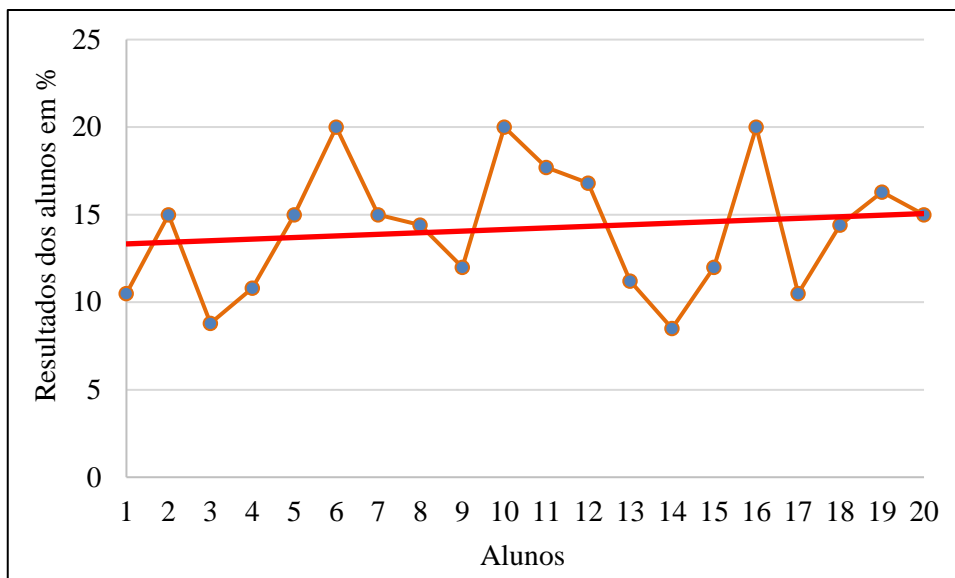


Figura 37: Resultados dos alunos no domínio comunicar e participar

Aproximadamente 60% dos alunos obtiveram avaliação entre 50% e os 90% cerca de doze alunos. Contudo, oito alunos não cumpriram os objetivos da avaliação sumativa das aprendizagens, obtiveram avaliação inferior a 49%. Destes alunos, cinco obtiveram classificação entre os 43 e os 49% e três obtiveram classificação entre os 34 e os 39%. O aluno com melhor desempenho obteve a classificação de 90%. O aluno com a pior classificação, obteve 34% na avaliação. Assim, pode-se considerar que o resultado global da avaliação do teste sumativo dos alunos foi, na generalidade, satisfatório (Figura 38).

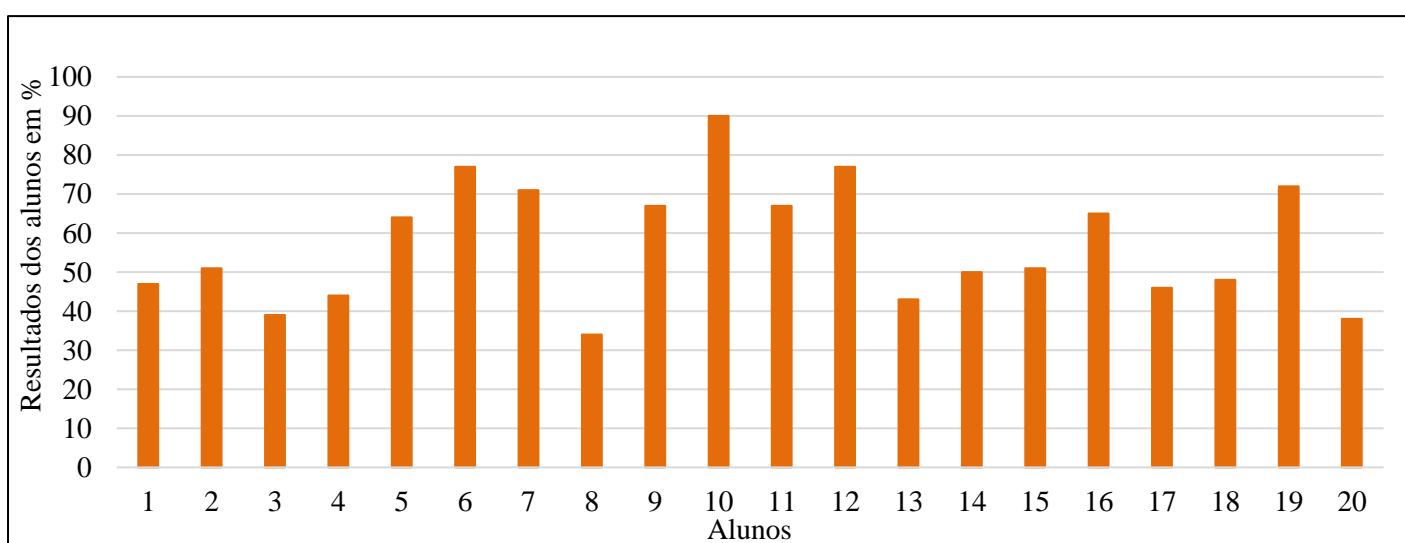


Figura 38: Resultados dos alunos no teste de avaliação sumativa

A professora em formação registou dificuldades na distribuição da cotação das questões, uma vez que os domínios de avaliação da disciplina têm pesos muito distintos. Assim, a docente considera que a Taxonomia de Bloom não foi possível de ser aplicada na sua totalidade. Todavia, a metodologia foi relevada, sobretudo, na elaboração e complexificação das questões elaboradas para a avaliação dos alunos.

Relativamente ao aluno com necessidades educativas especiais, a professora considerou apenas a aplicação das Medidas Universais, uma vez que aluno na disciplina de Geografia não usufruiu de Medidas Seletivas. Foi realizada uma versão de teste específica para o aluno (Anexo 46 e 48), na qual teve-se o cuidado de elaborar os enunciados com linguagem acessível e destacando-se as palavras-chave das questões. Foi realizada a adaptação de algumas questões, nomeadamente com questões mais diretas e valorização de conteúdos diferenciados, nomeadamente no domínio do Grupo III. O aluno teve tempo suplementar para a realização do teste, leitura de enunciado realizado pela professora em formação e foi mobilizado para uma mesa redonda no fundo da sala (Anexo 10), por ser um lugar privilegiado e com menos ruído. O mesmo teste de avaliação foi aplicado aos alunos colocados tardiamente na turma e à aluna cujo seu desempenho ficou comprometido devido a sua dificuldade de integração na turma.

A avaliação dos alunos constitui uma das tarefas mais difícil de se realizar, desta depende um conjunto de fatores desafiadores e complexos que vai muito além da atribuição de uma classificação ao desempenho dos alunos. Um dos desafios da avaliação reside na garantia de que a avaliação seja justa, abrangente e capaz de refletir o real nível de compreensão e habilidades de cada aluno. Diferentes estilos de aprendizagem, ritmos e contextos pessoais precisam ser considerados, o que torna difícil criar uma abordagem única para todos. Assim, equilibrar objetividade com sensibilidade às diferenças individuais é uma das grandes dificuldades no processo de avaliação.

No primeiro semestre, verificou-se que três alunos obtiveram avaliação final inferior a três na disciplina de Geografia. No segundo semestre três alunos apresentaram desempenho inferior a três. Dos alunos que obtiveram avaliação insatisfatória no primeiro semestre, dois melhoraram o seu desempenho e um manteve o nível dois. Dos alunos que obtiveram avaliação negativa no segundo semestre, um manteve a avaliação insatisfatória do período anterior, um aluno foi colocado tardiamente na turma e outro aluno revelou

falta de maturidade, desinteresse e falta de empenho na realização das atividades propostas.

Na avaliação final do ano letivo, na disciplina de Geografia verificou-se que dos dois alunos colocados tardiamente na turma e avaliados pela primeira vez, um obteve desempenho satisfatório (nível três) e um aluno obteve resultados insatisfatórios (nível dois). Um aluno baixou o seu desempenho de nível três para nível dois. Três alunos baixaram o desempenho de nível quatro para nível três. Oito alunos mantiveram os seus níveis de desempenho do primeiro semestre, sendo um aluno nível dois, três alunos nível três, três alunos nível quatro e um aluno nível cinco. Quatro alunos melhoram o seu desempenho do primeiro para o segundo semestre, sendo dois de nível dois para três e dois de nível três para nível quatro.

Relativamente aos três alunos que não transitaram para o 9.º ano de escolaridade, na ata do 5.º e último Conselho de Turma ficou registado o seguinte: O aluno com Necessidades Educativas Especiais continuou a demonstrar falta de interesse pela escola e total desmotivação pelas atividades desenvolvidas. Investiu pouco no estudo, não realizou muitas das tarefas propostas pelos professores. Para além disso, por vezes, não trazia material para a aula para trabalhar. Do ponto de vista relacional, não alargou o seu núcleo de amigos, continuando a relacionar-se, mais de perto, apenas com dois colegas da turma. Continua a ser um aluno com baixa autoestima. Embora tenham sido implementadas todas as medidas previstas ao nível das medidas universais, cuja operacionalização foi referida no documento de Monitorização das Medidas de Suporte à Aprendizagem e à Inclusão, o aluno não conseguiu recuperar aprendizagens significativas dos anos letivos anteriores, nem mobilizar conteúdos significativos/específicos do presente ano, de modo a atingir as aprendizagens essenciais do seu ano de escolaridade

O Conselho de Turma considerou que as medidas implementadas não foram eficazes, uma vez que o aluno obteve sete níveis inferiores a três, ficando retido no oitavo ano de escolaridade. Apesar das dificuldades manifestadas, há necessidade de o aluno ganhar motivação e adquirir uma nova postura face às aprendizagens. Fora do contexto escolar é importante que o aluno beneficie de um acompanhamento diário, quer na concretização das tarefas, quer no apoio ao estudo, adotando para este as técnicas que melhor se coadunem com o seu estilo de aprendizagem. Para além disso, a Diretora de Turma considera que o seu encarregado de educação deve contactar frequentemente a escola para

saber da evolução do seu educando, mostrando-se mais ativa no acompanhamento das tarefas escolares do mesmo.

O segundo aluno não possui referenciação de Necessidades Educativas Especiais. Contudo, revela pouca autonomia na realização das tarefas propostas e dificuldades na aquisição e aplicação dos conhecimentos, estas crescem pelo pouco empenho do aluno em ultrapassá-las. Por vezes, não realiza os trabalhos extra-aula e revela interesses alheios aos escolares. Ao nível relacional, o aluno relaciona-se bem com os seus pares.

O terceiro aluno revela muitas dificuldades na compreensão e aplicação dos conhecimentos, assim como na expressão escrita. O aluno foi integrado na turma em janeiro, conseguiu integrar-se na turma, mas, apesar das medidas aplicadas, não conseguiu ultrapassar as dificuldades. O Conselho de Turma sugeriu que o Encarregado de Educação do aluno devia fazer um pedido para o aluno não ter Francês, porque no regime educativo de onde vem não havia uma segunda língua estrangeira. No próximo ano letivo, o aluno deverá ter apoio individualizado a Português e Inglês (Quadro 18).

Quadro 18: Avaliação final de Geografia, no 1.º e 2.º semestre

1º Semestre	2º Semestre	Situação
4	3	Transitou
3	3	Transitou
4	3	Transitou
2	2	Não transitou
3	2	Não transitou
4	4	Transitou
4	4	Transitou
4	4	Transitou
3	3	Transitou
3	4	Transitou
5	5	Transitou
4	4	Transitou
4	3	Transitou
2	3	Transitou
3	4	Transitou
3	3	Transitou
2	3	Transitou
3	3	Transitou
	2	Não transitou

Relativamente à promoção do ensino inclusivo, pode-se considerar o desempenho global da turma bom, cerca de 85% dos alunos atingiram os objetivos de aprendizagens da disciplina de Geografia (Anexo 49). Ao nível do comportamento, integração, promoção do espírito de grupo, da aceitação das diferenças e promoção do Saber-ser e Saber-estar, o Conselho de Turma realizou um balanço do comportamento da turma, considerando que os alunos estão mais calmos e ponderados, receosos das consequências do seu comportamento. Comparativamente com o ano letivo anterior, foi considerado que a maioria dos alunos apresentam mais autonomia, ritmo de trabalho e domínio das tecnologias de informação.

A seguir apresentar-se-á as considerações finais deste trabalho de investigação, realizado na Iniciação à Prática Profissional. Este trabalho buscou explorar a relevância da disciplina de Geografia para a construção da escola inclusiva, através do estudo do tema da “População e Povoamento” (Ministério da Educação, 2018a, pp. 13–14).

5. Considerações Finais

A realização da Iniciação à Prática Supervisionada na Escola Básica de Vale Milhaços (EBVM), com a turma D do 8.º ano de escolaridade, na disciplina de Geografia, permitiu a experimentação de métodos de Ensino-Aprendizagem adaptados para a formação de um profissional docente comprometido com a promoção do Ensino Inclusivo. A questão orientadora da investigação centrou-se na pesquisa de Qual é o contributo da Geografia para a implementação de um ensino inclusivo através do estudo da população?, cuja resposta consiste em evidenciar o potencial da disciplina de Geografia para a construção de uma escola inclusiva, que se adapte às necessidades de todos os alunos, independentemente das suas características sociais, económicas, físicas, culturais, cognitivas, emocionais e entre outras.

A questão orientadora originou quatro questões adicionais, no desenvolvimento da pesquisa e em resposta às mesmas questões, regista-se o currículo e o espaço da disciplina de Geografia no sistema de ensino em Portugal. A importância dos movimentos sociais e

legislação para a transição dos conceitos de exclusão, integração e inclusão. A relevância dos documentos orientadores para a uniformização da aplicação dos conteúdos programáticos da disciplina. Tais como, a Lei de Bases do Sistema Educativo, Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (ENEC), as Aprendizagens Essenciais (AE), o Perfil do aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO), Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho, Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho e Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho. A importância do estudo do tema da população como área de cultura geral, transversal a diversas áreas do saber na formação de cidadãos críticos e inclusivos. O potencial dos projetos de autonomia e flexibilidade curricular para a promoção do ensino equitativo e, conseqüentemente, inclusivo para todos os alunos.

A construção de uma escola inclusiva, que se adapte às necessidades de todos os alunos, independentemente da diversidade e tipologia das suas características, naturalmente não ocorre alheada das transformações do mundo contemporâneo, em rápidas transformações. Também não ocorre às margens do propósito da formação para uma cidadania inclusiva, onde os cidadãos estejam comprometidos em priorizar uma sociedade inclusiva. O sistema de ensino em Portugal tem demonstrado preocupações e empenhamento na elaboração de legislação que dê sentido à implementação do ensino inclusivo. Todavia, é urgente que a disciplina de Geografia, pelo seu potencial holístico e integrador transversal à diversas áreas do saber, seja valorizada no processo de construção da Educação Inclusiva. Acresce a necessidade de valorização do tema da população e os recursos humanos existente na sala de aula para difundir a relevância da formação cidadã, que deve dar importância ao respeito pela diversidade.

Reduzir o distanciamento entre a legislação para a promoção da escola inclusiva e a realidade escolar deve constituir um objetivo para o qual a educação geográfica pode contribuir, através do estudo da temática da população. No entanto, isso exige conhecimento e consideração dos múltiplos contextos em que se desenrola a prática letiva, bem como a adaptação das atividades e dos recursos educativos. Assim, em resposta às questões adicionais verificou-se que o currículo do ensino obrigatório em Portugal valoriza a Geografia de forma limitada, destaca-se como disciplina autónoma apenas no 3.º ciclo, onde é lecionada por professores especializados. Nos outros ciclos, a Geografia é secundarizada ou integrada noutras disciplinas, como o Estudo do Meio no 1.º ciclo e a História e Geografia de Portugal no 2.º ciclo. No ensino secundário, a

disciplina é de carácter opcional. Vários autores sublinham a importância da Geografia, destacando a sua capacidade de desenvolver competências críticas e preparar os jovens para um mundo em constante mudança.

No entanto, existe a percepção de que ao longo do tempo a disciplina tem sido desvalorizada, sendo frequentemente associada a conteúdos teóricos e desatualizados. As reformas curriculares procuraram revitalizar o seu ensino, mas enfrentaram dificuldades em mudar práticas pedagógicas já estabelecidas. Apesar das tentativas de renovação, a Geografia continua a ocupar um papel secundário no currículo, o que levanta questões sobre o seu verdadeiro potencial formativo no contexto atual. Para muitos autores, a Geografia deveria ser central na formação de cidadãos conscientes e capazes de enfrentar os desafios do futuro. Examina-se a relevância da disciplina de Geografia para o ensino inclusivo no sistema educativo português, destacando a sua contribuição para a formação cidadã dos jovens e a inclusão de todos os alunos. A Geografia é apresentada como uma ferramenta essencial para desenvolver competências pessoais, sociais e espaciais, promovendo a cidadania e o respeito pelos direitos humanos (Cachinho & Reis, 1991; Claudino, 2000; Castellar, 2006; Claudino, 2011, 2015; Cachinho, 2017; UGI, 1992).

Relativamente à questão adicional sobre o ensino inclusivo do sistema educativo português e o contributo da Geografia escolar para a formação cidadã dos jovens e inclusão de todos, constata-se que os documentos normativos, nomeadamente as Aprendizagens Essenciais (AE) para a disciplina, conjuntamente com outros documentos supramencionados, estabelece diretrizes para atender às necessidades e potencialidades de todos os estudantes, por abordar temas contemporâneos. A disciplina ajuda os alunos a se tornarem cidadãos conscientes e reflexivos sobre problemas do seu cotidiano e realidade vivenciadas. É enfatizada a importância de metodologias que integrem diferentes saberes e enfoquem o desenvolvimento holístico dos alunos, levando em conta suas dimensões sociais, culturais, económicas, físicas, psicológicas e entre outras. Para que a Geografia contribua efetivamente para uma escola inclusiva, é necessário o envolvimento ativo dos professores e a colaboração entre profissionais e famílias.

Ao revisitar a evolução histórica da inclusão, desde a segregação até os movimentos sociais que promoveram a escolarização de crianças com deficiência, é possível perceber que embora o sistema educativo português tenha feito avanços, ainda existem distinções entre ensino regular e especial, indicando a necessidade de superar um modelo

assistencialista. A educação inclusiva deve atender a todos os alunos, criando um ambiente que favoreça a aprendizagem equitativa. A disciplina de Geografia desempenha um papel fundamental nesse processo, sublinhando a importância de um currículo que valorize a diversidade e promova a participação de todos os alunos no contexto educativo, com o auxílio de estudo de temas amplos e diversificados, como a população (Mantoan, 2003; Sánchez, 2005; Sasaki, 2005; Sanches & Teodoro, 2006; Silva, 2009).

A aquisição de aprendizagens essenciais de Geografia, através do estudo da população é relevante para a construção da escola inclusiva, devido a abordagem que incentiva aos alunos a compreender as dinâmicas de distribuição e mobilidade populacional, bem como as suas inter-relações com as atividades económicas e o território. Esta compreensão é fundamental para a formação de cidadãos conscientes do seu papel na sociedade e no mundo onde estão inseridos, e por isso, intervenientes ativos.

Os conteúdos do 8.º ano incluem subtemas como a diversidade cultural e as áreas de fixação humana, o que permite a análise de questões sociais e culturais, promovendo um ambiente inclusivo que respeite a diversidade. Destaca-se a importância de metodologias que considerem as dimensões económicas, físicas, sociais, culturais, psicológicas e entre outras dos alunos, reforçando a necessidade de um ensino que atenda a todos.

Além disso, a contextualização do desenvolvimento histórico da Geografia Humana, que surgiu da observação dos povos e das suas organizações sociais e os diversos modelos teóricos que ajudam a entender a distribuição da população e as dinâmicas urbanas, são cruciais para a compreensão das complexas relações entre a população e o meio ambiente (Zusman, 2011). O estudo do tema da “População e Povoamento” (Ministério da Educação, 2018a, pp. 13–14), é fundamental para a construção de uma escola inclusiva, pois proporciona aos alunos uma visão crítica e abrangente sobre as questões sociais e culturais, promovendo o respeito pela diversidade e a cidadania ativa (Esteves, 2010; Claudino et al., 2019; Martins & Mogarro, 2010).

Quanto ao contributo dos projetos de flexibilidade curricular para o desenvolvimento da inclusão escolar, evidenciou-se o Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular, na promoção da inclusão escolar em Portugal. Através da Lei de Bases do Sistema Educativo, destaca-se que todos os portugueses têm direito à educação, mas as políticas educativas nem sempre atenderam às realidades do sistema. Para enfrentar esses desafios,

as escolas implementam projetos inovadores, como o mencionado, que permite uma gestão curricular mais livre e contextualizada, abordando as necessidades dos alunos e desenvolvendo competências essenciais para a promoção da Escola Inclusiva. A operacionalização deste projeto é exigente do ponto de vista do trabalho que demanda, todavia promove a colaboração entre docentes, considera as singularidades dos alunos e promove a inclusão de todos os alunos na realização das atividades. Os objetivos do projeto incluem a formação de cidadãos críticos, o sucesso escolar e a adaptação do ensino às diversas necessidades dos estudantes, buscando um ambiente escolar que respeite a diversidade.

O Projeto de Oficina de Saber, aplicado na Escola Básica de Vale de Milhaços, exemplifica a implementação desses princípios, envolvendo várias disciplinas e focando nos interesses dos alunos. A articulação curricular e a avaliação das aprendizagens são fundamentais para o sucesso deste projeto, que visa preparar os alunos para a vida social e profissional. O Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular, contribui significativamente para a inclusão escolar ao proporcionar um ensino adaptado às necessidades individuais dos alunos. Estes projetos promovem uma abordagem holística e contextualizada da aprendizagem, permitindo que as escolas desenvolvam currículos que respeitem as diversidades culturais, sociais e cognitivas dos estudantes. Neste sentido, a sequência letiva realizada promoveu a aprendizagem dos conteúdos relevados no tema da população, atendendo ao currículo previsto para a disciplina, embora em articulação na definição dos métodos e técnicas de avaliação formativa e sumativa, bem como na realização das atividades previstas para a turma (EBVM, 2022).

A flexibilidade curricular facilita a colaboração entre professores e disciplinas, promovendo um ambiente educativo que valoriza a diversidade e incentiva a participação ativa de todos os alunos. Isso se traduz na adaptação das metodologias e avaliações, oferecendo oportunidades equitativas de sucesso escolar, independentemente das condições pessoais de cada aluno. Assim, os projetos contribuem para a formação de cidadãos críticos, autónomos e preparados para interagir na sociedade de forma inclusiva e responsável (Ariana Cosme, 2018; Ariane Cosme & Trindade, 2019; Alves et al., 2019).

Portanto, em resposta a questão orientadora de origem desta pesquisa, compreendeu-se que o contributo da Geografia para a implementação de um ensino inclusivo através do

estudo da população, pode contribuir para o reforço da inclusão de todos os alunos na escola. Para isso, é necessário considerar a preparação da escola e dos alunos para a aceitação da diversidade, quer estas sejam físicas, sociais, culturais, económicas e entre outras. Neste sentido, as metodologias adotadas pela disciplina de Geografia devem valorizar contribuição com base nas vivências e experiências dos alunos, promovendo o interesse nos conteúdos em estudo, despertando assim a sua disposição para aprender, potenciando a compreensão do mundo (sociedade e ambiente) de forma contínua e favorecendo ações de cidadania inclusiva.

Relativamente à avaliação dos alunos, constatou-se que por se tratar de um processo contínuo que visa monitorizar a aprendizagem dos alunos, identificando as suas dificuldades e progressos, esta requer o comprometimento do profissional docente na implementação de estratégias diversificadas que permitam a inclusão de todos os alunos. Contudo, salienta-se que devido à pressão para o cumprimento do programa dos conteúdos programáticos para o ano e ciclo de ensino, a reduzida carga letiva atribuída à disciplina de Geografia e questões comportamentais da turma, nem sempre foi possível realizar atividades mais práticas e dinâmicas, pela demanda que estas requerem.

Naturalmente que esta investigação não se deve generalizar, devido ao seu desenvolvimento contextualizado, centrado numa amostra muito reduzida. Todavia, a sua utilidade é elevada para a preparação da docente em formação, para que possa ultrapassar novos desafios que encontrará ao longo do desempenho da sua profissão. Como refere Cachinho (2000), não existe uma fórmula única de métodos e técnicas de Ensino-Aprendizagem, devido à constante necessidade de adaptação das metodologias à multiplicidade de contextos escolares existentes em Portugal.

Deste modo, para que a disciplina de Geografia seja um vetor de orientação do ensino para a inclusão de todos os alunos a pesquisa, análise e exploração de modos de operacionalização da disciplina será um comprometimento a ter em conta numa futura especialização.

6. Bibliografia

- Agrupamento de Escolas de Vale de Milhaços. (2022-2025). *Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas de Vale de Milhaços – Inovar para aprender*. Agrupamento de Escolas de Vale de Milhaços. <https://aevm.pt/projeto-educativo/>
- Alegria, M. F. (2012). *As Recentes Alterações no Currículo Obrigatório de Geografia em Portugal (1989-2001)*. *Finisterra*, 37(73). <https://doi.org/10.18055/finis1609>
- Alves, S., Madanelo, O., & Martins, M. Autonomia E Flexibilidade Curricular: Caminhos E desafios na ação educativa. *Gestão e Desenvolvimento*. (27) <https://revistas.ucp.pt/index.php/gestaoedesenvolvimento/article/view/387>
- Amado, J., Freire, I., Carvalho, E., & André, M. J. (2009). O lugar da afetividade na relação pedagógica. Contributos para a formação de professores. *Sísifo - Revista de Ciências da Educação*, 8, 75–86. <http://sisifo.ie.ulisboa.pt/index.php/sisifo/article/viewFile/135/227>
- Ausubel, D. P. (2003). *Aquisição e Retenção de Conhecimentos: Uma Perspectiva Cognitiva*. (1ª Edição). Plátano Edições Técnicas.
- Barbosa, E. F., Moura, D. G., & Barbosa, A. F. (2004). Inclusão na educação através de projetos. Inclusão das tecnologias de informação e comunicação na educação através de projetos. *Revista Brasileira de Educação, Campinas*, v11, n.21, 1-13
- Belo, M. E., & Ferreira, G. H. C. (2012). A importância da geografia em sala de aula : o desafio de um ensino capaz de formar o cidadão. *Linguagem Acadêmicas*, 2, 65–82.
- Bradford, M., & Kent, A. (1997). *Geografia humana: Teorias e suas aplicações*. Coleção Trajetos. Departamento de Geografia e Planeamento Regional da Faculdade de Ciências Sociais da Universidade Nova de Lisboa.
- Cabecinhas, R. (2008). Racismo e Xenofobia. A atualidade de uma velha questão. *Comunicação e Cidadania*, 2, 164–182.

- Cachinho, H. (2000). Geografia escolar: orientação teórica e praxis didáctica. *Inforgéo*, 15, 73–95.
https://www.apgeo.pt/sites/default/files/inforgéo_15.pdf#page=10Cachinho,
- Cachinho, H. (2004). Criar Asas: do sentido da geografia escolar na pós-modernidade. In *Actas do V Congresso da Geografia Portuguesa*. Portugal: Territórios e Protagonistas. Guimarães. (18 p.). Universidade do Minho.
- Cachinho, H. (2011). Inovações Didáticas e Ensino da Geografia: do Potencial da Aprendizagem Baseada em Problemas. (pp. 242–257). *Conference: Congreso Ibérico de Didáctica de Geografía: Aportaciones de la Geografía en el aprendizaje a lo largo de la vida*
file:///C:/Users/Escola/Downloads/InovaesDidticaseEnsinodaGeografiadopontencialdaABP.pdf
- Cachinho, H. (2017). Criar asas: dos desafios da formação de professores de geografia na pós-modernidade. *Revista de Educação Geográfica | U.P.*, 1, 9–19.
<https://doi.org/10.21747/getup/1a1>
- Cachinho, H. (2019). Desafios da Formação em Geografia e na educação Geográfica, Conhecimento Poderoso e Conceitos Liminares. *Educação Geográfica Em Foco*, 3, 1–22.
- Cachinho, H., & Reis, J. (1991). Geografia escolar (re)pensar e (re)agir. *Finisterra*, 26(52), 429–443. <https://doi.org/10.18055/finis1904>
- Callai, H. C. (2015). A Geografia e a escola: muda a geografia? Muda o ensino?. *Terra Livre*, 1(16), 133–152.
- Callai, H. C., & Moraes, M. M. (2017). Educação Geográfica, Cidadania E Cidade. *Acta Geográfica*, Edição Esp(0), 82–100. <https://doi.org/10.5654/acta.v0i0.4771>
- Campos, B. P. (1995). *Formação de Professores em Portugal. Instituto de Inovação Educacional. 1ª Edição.* (pp. 1-90). <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/56950/2/14349.pdf>
- Cardoso, F. (2016). ProSucesso o desafio de todos. *Conselho Nacional de Educação*,

Estado da Educação 2016. (pp. 358-367.
https://www.cnedu.pt/content/noticias/CNE/CNE-EE2016_web.pdf

Carneiro, R. (2003). Do Sentido E Da Aprendizagem: a Descoberta Do Tesouro. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 2003, 107–123.

Castellar, S. M. V. (2006). Currículo, educação geográfica e formação docente: desafios e perspectivas. *Revista Tamoios*, 2(2), 1–14.

Castro, C. J. N., Soares, D. A. S., & Quaresma, M. J. N. (2015). Cartografia E Ensino De Geografia: O Uso De Mapas Temáticos E O Processo De Ensino-Aprendizagem Na Educação Básica. *Boletim Amazônico de Geografia*, 2(3), 41–57.
<https://doi.org/10.17552/2358-7040/bag.v2n3p41-57>

Chaves, A. P. N., & Loch, R. E. N. (2012). Os desafios do professor frente o ensino de Geografia e a inclusão de estudantes cegos. *Boletim de Geografia*, 29(1).
<https://doi.org/10.4025/bolgeogr.v29i1.11414>

Claudino, S. (2000). O Ensino de Geografia em Portugal – uma perspectiva. *Inforgeo*, 15, 183–204. https://www.apgeo.pt/sites/default/files/inforgeo_15.pdf#page=10

Claudino, S. (2005). *A Situação Actual da Geografia e dos Geógrafos Portugueses: Uma perspectiva*, (p.p. 1–16), Centro de estudos Geográficos, Lisboa.

Claudino, S. (2006). Geografia e educação ou o optimismo possível. In M. J. M. Gaite, L. S. López, & Ó. J. García (Eds.), *Cultura geográfica y educación ciudadana* (pp. 219–228). Grupo de Didáctica de la Geografía (AGE), Associação de Professores de Geografía.

Claudino, S. (2011). Teaching Geography in Portugal: Going back to the future. *Problems of Education in the 21st Century*, 27, 30–38.
http://www.scientiasocialis.lt/pec/node/files/pdf/vol27/30-38.Claudino_Vol.27.pdf

Claudino, S. (2014). Escola, educação geográfica e cidadania territorial. *Scripta Nova Revista Eletrónica de Geografia e Ciências Sociais*, XVIII(496), 1–10.
<http://www.ub.edu/geocrit//sn/sn496/496-09.pdf>

- Claudino, S. (2015). Educação geográfica em Portugal e os Desafios Educativos. *Giramundo*, v1, n.º2, 7–19. [file:///C:/Users/Escola/Downloads/Dialnet-AEducacaoGeograficaEmPortugaleOsDesafiosEducativos-5489966%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/Escola/Downloads/Dialnet-AEducacaoGeograficaEmPortugaleOsDesafiosEducativos-5489966%20(2).pdf)
- Claudino, S., & Souto - González, X. M. (2019). Construimos uma educação geográfica para a Cidadania Participativa. O caso do Projeto Nós Propomos!. *Signos Geográficos*, 1, 1–16.
- Claudino, S., Souto, X. M., Rodriguez Domenech, M. A., Bazzoli, J., Lenilde, R., Lucimar Gengnagel, C., Mendes, L., & Tadeu Basquerote Silva, A. (2019). Geografia, Educação e Cidadania. In *Geografia, Educação e Cidadania*. <https://doi.org/10.33787/ceg20190004>
- Coelho, C. (2012). Avaliação Atitudinal no Processo de Ensino-Aprendizagem da História: Da Gestão da Sala de Aula à Consciência Cívica. (pp. 1–66).
- Cosme, Ariana. (2018). *Autonomia e Flexibilidade Curricular Propostas e Estratégias de Ação*. 1ª Edição. Porto Editora.
- Cosme, Ariane, & Trindade, R. (2019). O Projeto De Autonomia E Flexibilidade Curricular: Que Desafios Curriculares E Pedagógicos?. *Revista de Estudos Curriculares*, 10, p.p. 23–38.
- Direção-Geral da Educação. (2013). *Educação para a cidadania – linhas orientadoras*. *Direção-Geral Da Educação*, 1–5. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ECidadania/Docs_referencia/educacao_para_cidadania_linhas_orientadoras_nov2013.pdf
- Direção-Geral da Educação. (2018). *Aprendizagens Essenciais: Cidadania e Desenvolvimento*. *Editorial Do Ministério Da Educação e Ciência*. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/cidadania_e_desenvolvimento.pdf
- Batista, E. (2021). Geografia Escolar, Educação Geográfica, Autonomia Docente E Questão Conceitual. *Revista Brasileira de Educação Em Geografia*, 11(21), 05–27. <https://doi.org/10.46789/edugeo.v11i21.1035>

- Esteves, M. H. (2010). *Os percursos da cidadania na geografia escolar portuguesa*. Instituto de Geografia e Ordenamento do Território da Universidade de Lisboa, https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/2215/3/ulsd059263_td_Tese_Doutoramento_Maria_Helena_Esteves.pdf
- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes. Uma Estratégia de Formação de Professores*. 4ª Edição . Porto Editora.
- Fernandes, D. (2013). Avaliação em educação: Uma discussão de algumas questões críticas e desafios a enfrentar nos próximos anos. *Ensaio*, 21(78), 11–34. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362013005000004>
- Ferraz, A. P., & Belhot, R. V. (2010). Taxonomia de Bloom: revisão teórica e apresentação das adequações do instrumento para definição de objetivos instrucionais. *Gestão & Produção*, 17(2), 421–431. <https://doi.org/10.1590/s0104-530x2010000200015>
- Ferraz, M. J., Carvalho, A., Dantas, C., Cavaco, H., Barbosa, J., Tourais, L., & Neves, N. (1994a). Avaliação formativa: algumas notas In: *Pensar avaliação, melhorar a aprendizagem*. [Formative assessment: some notes In: Think Assessment, Improve Learning] https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Secundario/Documentos/Avaliacao/avaliacao_formativa.pdf
- Ferraz, M. J., Carvalho, A., Dantas, C., Cavaco, H., Barbosa, J., Tourais, L., & Neves, N. (1994b). Instrumentos de avaliação: diversificar é preciso. *Pensar Avaliação, Melhorar a Aprendizagem*.
- Flores, M. A. (2010). Algumas reflexões em torno da formação inicial de professores. *Reflections on initial teacher education [Some reflections on initial teacher training. Reflections on initial teacher education]*. 33, 182–188.
- Flores, M. A. (2017). Contributos para (re)pensar a formação de professores em Portugal. *Lei de Bases Do Sistema Educativo. Balanço e Prospetiva. Volume II*, 773–810. <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/47042>

- Fraga, N. (2019). Lideranças pedagógicas em contextos emergentes de autonomia e flexibilidade curricular. *Revista Diversidades*. p.p. 11–15.
- Freire, S. (2008). Um olhar sobre a inclusão. *Revista de Educação*, XVI, p.p. 5–20. <https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/5299/1/Um%20olhar%20sobre%20a%20Inclus%C3%A3o.pdf>
- Freire, S. (Coord) (2021). *Inclusão como Participação Social: Diferentes perspetivas em Análise*. Coleção Educação XXI . Lisboa: Instituto de Educação, Universidade de Lisboa
- ebook]. https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/50628/1/EXXI_InclusaoComoParticipacaoSocial_EBOOK.pdf
- Freitas, L. V., & Freitas, C. V. (2002). Caracterização da aprendizagem cooperativa. *Aprendizagem Cooperativa*. 1ª Edição. pp. 25–43. ASA.
- Gaitas, S., & Morgado, J. (2010). Educação , diferença e psicologia. *Psicológica*, 2, 359–375. <https://repositorio.ispa.pt/bitstream/10400.12/263/1/AP%2028%282%29%20359-375.pdf>
- Gemignani, E. Y. M. Y. (2012). Formação de Professores e Metodologias Ativas de Ensino-Aprendizagem: Ensinar Para a Compreensão. *Revista Fronteira Das Educação*, 1(2), 1–27. https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/8002882/mod_resource/content/1/Formacao_de_Professores_e_Metodologias_A.pdf
- Souto-González, X. M. (2000). A Didática da Geografia. Dúvidas, certezas e Compromisso Social dos Professores. *Inforgéo - Educação Geográfica*. 15. p.p. 21–43. https://www.apgeo.pt/sites/default/files/inforgéo_15.pdf
- Helmane, I., & Briška, I. (2019). What is Developing Integrated or Interdisciplinary or Multidisciplinary or Transdisciplinary Education in School? *Journal of Pedagogy*

and Psychology “Signum Temporis,” 9(1), 7–15. <https://doi.org/10.1515/sigtem-2017-0010>

Leite, C. M. F. (2005). Percursos e tendências recentes da formação de professores em Portugal. *Revista Educação*, 3(57), 371–389. <https://revistaseletronicas.pucrs.br/faced/article/view/423/320>

Maia, V. O., & Freire, S. (2020). A diferenciação pedagógica no contexto da educação inclusiva. *Revista Exitus*, 10, e020003. <https://doi.org/10.24065/2237-9460.2020v10n0id1147>

Mantoan, M. T. E. (2003). *Inclusão Escolar: o que é? Por quê? Como fazer?*. 1a Edição. Editora Moderna. <https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/211/o/INCLUS%C3%83O-ESCOLARMaria-Teresa-Egl%C3%A9r-Mantoan-Inclus%C3%A3o-Escolar.pdf>

Martins, G. d’Oliveira, Gomes, C. Al. S., Brocardo, J. M. L., Pedroso, J. V., Carrillo, J. L. A., Silva, L. M. U., Encarnação, M. M. G. A. da, Horta, M. J. do V. C., Calçada, M. T. C. S., Nery, R. F. V., & Rodrigues, S. M. C. V. (2017). Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória. (pp. 1–30). Ministério da Educação. <https://doi.org/978-972-742-416-0>

Martins, M., & Filho, S. (2006). a Educação Geográfica Na Escola: Elementos Para Exercício Desafiante Da Cidadania. *Revista Tamoios*, 2(2), 1–9.

Martins, M. J. D., & Mogarro, M. J. (2010). A educação para a cidadania no século XXI. *Revista Iberoamericana de Educación*, 53, 185–202. <https://doi.org/10.35362/rie530566>

Melo, M. (2013). Aprendizagem: perspectivas sócio-construtivistas. In F. H. Veiga & (Organizador) (Eds.), *Psicologia da Educação: Teoria, Investigação e Aplicação* (pp. 263–298). Climepsi.

Melo, M.B.P. (2014). Como se pode construir uma escola justa? Discursos da imprensa escrita de referência em análise. In Leonor Lima Torres e José Augusto Palhares, (org.) *Entre Mais e Melhor Escola: Inclusão e Excelência no Sistema Educativo Português*. (pp 93-117). Lisboa: Mundos Sociais

- Merenne-Schoumaker, B. (1985). *Savoir penser l'espace - Pour un renouveau conceptuel et methodologique de l'enseignement de la geographie dans le secondaire*. *Geographique, L*, 49(4), 151–160.
- Mikkelsen, C., & Picone, N. (2018). *Geografías del presente para construir el mañana. Miradas geográficas que contribuyen a leer el presente*. https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/154767/CONICET_Digital_Nro.cd5ed476-284a-482b-92c3-d3ac0be32feb_B.pdf?sequence=5&isAllowed=y
- Ministério da Educação. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. In *Editorial do Ministério da Educação e Ciência* (pp. 1–30). http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf
- Ministério da Educação. (2018a). *Aprendizagens Essenciais de Geografia 8o ano do 3o Ciclo do Ensino Básico*. In *Editorial do Ministério da Educação e Ciência* (pp. 1–14). http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/3_ciclo/8_geografia.pdf
- Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE). (2018b). *Para uma educação inclusiva: Manual de apoio à prática*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/manual_de_apoio_a_pratica.pdf
- Neto, D. P., Alves, F. D. (2010). *História do pensamento geográfico e epistemologia em geografia. Parte I - Alexander Von Humboldt: viajante naturalista e entusiasta da harmonia da natureza*. p.p. 145-156. *Cultura Acadêmica*. <https://static.scielo.org/scielobooks/p5mw5/pdf/godoy-9788579831270.pdf>
- Pierson, D. (2019). *Ecologia Humana*. *Revista Brasileira de Sociologia Da Emoção*, 18, 219–227. https://www.cchla.ufpb.br/rbse/PiersonArt_Interacionistas-no-Brasil_RBSEv18n53ago2019.pdf

- Pintassilgo, J., & Oliveira, H. (2013). A Formação Inicial de Professores em Portugal. Reflexões em Torno do Atual Modelo. *Revista Contemporânea de Educação*, 8(15), 26–42. <https://doi.org/10.20500/rce.v8i15.1684>
- Pujolàs, P. (2009). Aprendizaje Cooperativo Y Educación Inclusiva: Una Forma Práctica De Aprender Juntos Alumnos Diferentes. *Vi Jornadas de Cooperación Educativa Iberoamérica Sobre Educación Especial e Inclusión Educativa*, 51. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000193130>
- Quincas, A. L. do N., Leão, V. de P., & Ladeira, F. F. (2018). Construção do Raciocínio geográfico: conceitos e práticas na escola. *Revista Brasileira de Educação Em Geografia*, 8 (16), 112–129. <file:///C:/Users/Escola/Downloads/admin,+08.+Artigo+07.+Constru%C3%A7%C3%A3o+do+racioc%C3%ADnio+geogr%C3%A1fico++conceitos+e+pr%C3%A1ticas+na+escola.pdf>
- Alegria, M. F. (2012). As Recentes Alterações no Currículo Obrigatório de Geografia em Portugal (1989-2001). *Finisterra*, 37(73). <https://doi.org/10.18055/finis1609>
- Alves, S., Madanelo, O., & Martins, M. Autonomia E Flexibilidade Curricular: Caminhos E desafios na ação educativa. *Gestão e Desenvolvimento*. (27) <https://revistas.ucp.pt/index.php/gestaoedesenvolvimento/article/view/387>
- Amado, J., Freire, I., Carvalho, E., & André, M. J. (2009). O lugar da afectividade na relação pedagógica. Contributos para a formação de professores. *Sísifo - Revista de Ciências da Educação*, 8, 75–86. <http://sisifo.ie.ulisboa.pt/index.php/sisifo/article/viewFile/135/227>
- Ausubel, D. P. (2003). *Aquisição e Retenção de Conhecimentos: Uma Perspectiva Cognitiva*. (1ª Edição). Plátano Edições Técnicas.
- Barbosa, E. F., Moura, D. G., & Barbosa, A. F. (2004). Inclusão na educação através de projetos. Inclusão das tecnologias de informação e comunicação na educação através de projetos. *Revista Brasileira de Educação*, Campinas, v11, n.21, 1-13

- Belo, M. E., & Ferreira, G. H. C. (2012). A importância da geografia em sala de aula : o desafio de um ensino capaz de formar o cidadão. *Linguagem Acadêmicas*, 2, 65–82.
- Bradford, M., & Kent, A. (1997). *Geografia humana: Teorias e suas aplicações*. Coleção Trajetos. Departamento de Geografia e Planeamento Regional da Faculdade de Ciências Sociais da Universidade Nova de Lisboa.
- Cabecinhas, R. (2008). Racismo e Xenofobia. A atualidade de uma velha questão. *Comunicação e Cidadania*, 2, 164–182.
- Cachinho, H. (2000). *Geografia escolar: orientação teórica e praxis didáctica*. Inforgeo, 15, 73–95.
- https://www.apgeo.pt/sites/default/files/inforgeo_15.pdf#page=10Cachinho,
- Cachinho, H. (2004). *Criar Asas: do sentido da geografia escolar na pós-modernidade*. In Actas do V Congresso da Geografia Portuguesa. Portugal: Territórios e Protagonistas. Guimarães. (18 p.). Universidade do Minho.
- Cachinho, H. (2011). *Inovações Didáticas e Ensino da Geografia: do Potencial da Aprendizagem Baseada em Problemas*. (pp. 242–257). Conference: Congreso Ibérico de Didáctica de Geografía: Aportaciones de la Geografía en el aprendizaje a lo largo de la vida
file:///C:/Users/Escola/Downloads/InovaesDidticaseEnsinodaGeografiadopontencia
ldaABP.pdf
- Cachinho, H. (2017). *Criar asas: dos desafios da formação de professores de geografia na pós-modernidade*. *Revista de Educação Geográfica | U.P.*, 1, 9–19.
<https://doi.org/10.21747/getup/1a1>
- Cachinho, H. (2019). *Desafios da Formação em Geografia e na educação Geográfica, Conhecimento Poderoso e Conceitos Liminares*. *Educação Geográfica Em Foco*, 3, 1–22.
- Cachinho, H., & Reis, J. (1991). *Geografia escolar (re)pensar e (re)agir*. *Finisterra*, 26(52), 429–443. <https://doi.org/10.18055/finis1904>

- Callai, H. C. (2015). A Geografia e a escola: muda a geografia? Muda o ensino?. *Terra Livre*, 1(16), 133–152.
- Callai, H. C., & Moraes, M. M. (2017). Educação Geográfica, Cidadania E Cidade. *Acta Geográfica*, Edição Esp(0), 82–100. <https://doi.org/10.5654/acta.v0i0.4771>
- Campos, B. P. (1995). Formação de Professores em Portugal. Instituto de Inovação Educacional. 1ª Edição. (pp. 1-90). <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/56950/2/14349.pdf>
- Cardoso, F. (2016). ProSucesso o desafio de todos. Conselho Nacional de Educação, Estado da Educação 2016. (pp. 358-367. https://www.cnedu.pt/content/noticias/CNE/CNE-EE2016_web.pdf
- Carneiro, R. (2003). Do Sentido E Da Aprendizagem: a Descoberta Do Tesouro. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 2003, 107–123.
- Castellar, S. M. V. (2006). Currículo, educação geográfica e formação docente: desafios e perspectivas. *Revista Tamoios*, 2(2), 1–14.
- Castro, C. J. N., Soares, D. A. S., & Quaresma, M. J. N. (2015). Cartografia E Ensino De Geografia: O Uso De Mapas Temáticos E O Processo De Ensino-Aprendizagem Na Educação Básica. *Boletim Amazônico de Geografia*, 2(3), 41–57. <https://doi.org/10.17552/2358-7040/bag.v2n3p41-57>
- Chaves, A. P. N., & Loch, R. E. N. (2012). Os desafios do professor frente o ensino de Geografia e a inclusão de estudantes cegos. *Boletim de Geografia*, 29(1). <https://doi.org/10.4025/bolgeogr.v29i1.11414>
- Claudino, S. (2000). O Ensino de Geografia em Portugal – uma perspectiva. *Inforgo*, 15, 183–204. https://www.apgeo.pt/sites/default/files/inforgo_15.pdf#page=10
- Claudino, S. (2005). A Situação Actual da Geografia e dos Geógrafos Portugueses: Uma perspectiva, (p.p. 1–16), Centro de estudos Geográficos, Lisboa.

- Claudino, S. (2006). Geografia e educação ou o optimismo possível. In M. J. M. Gaite, L. S. López, & Ó. J. García (Eds.), *Cultura geográfica y educación ciudadana* (pp. 219–228). Grupo de Didáctica de la Geografía (AGE), Associação de Professores de Geografia.
- Claudino, S. (2011). Teaching Geography in Portugal: Going back to the future. *Problems of Education in the 21st Century*, 27, 30–38. http://www.scientiasocialis.lt/pec/node/files/pdf/vol27/30-38.Claudino_Vol.27.pdf
- Claudino, S. (2014). Escola, educação geográfica e cidadania territorial. *Scripta Nova Revista Eletrónica de Geografia e Ciências Sociais*, XVIII(496), 1–10. <http://www.ub.edu/geocrit//sn/sn496/496-09.pdf>
- Claudino, S. (2015). Educação geográfica em Portugal e os Desafios Educativos. *Giramundo*, v1, n.º2, 7–19. [file:///C:/Users/Escola/Downloads/Dialnet-AEducacaoGeograficaEmPortugalEOsDesafiosEducativos-5489966%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/Escola/Downloads/Dialnet-AEducacaoGeograficaEmPortugalEOsDesafiosEducativos-5489966%20(2).pdf)
- Claudino, S., & Souto - González, X. M. (2019). *Contruímos uma educação geográfica para a Cidadania Participativa. O caso do Projeto Nós Propomos!.* *Signos Geográficos*, 1, 1–16.
- Claudino, S., Souto, X. M., Rodriguez Domenech, M. A., Bazzoli, J., Lenilde, R., Lucimar Gengnagel, C., Mendes, L., & Tadeu Basquerote Silva, A. (2019). *Geografia, Educação e Cidadania*. In *Geografia, Educação e Cidadania*. <https://doi.org/10.33787/ceg20190004>
- Coelho, C. (2012). *Avaliação Atitudinal no Processo de Ensino-Aprendizagem da História: Da Gestão da Sala de Aula à Consciência Cívica*. (pp. 1–66).
- Cosme, Ariana. (2018). *Autonomia e Flexibilidade Curricular Propostas e Estratégias de Ação*. 1ª Edição. Porto Editora.
- Cosme, Ariane, & Trindade, R. (2019). O Projeto De Autonomia E Flexibilidade Curricular: Que Desafios Curriculares E Pedagógicos?. *Revista de Estudos Curriculares*, 10, p.p. 23–38.

- Direção-Geral da Educação. (2013). Educação para a cidadania – linhas orientadoras. Direção-Geral Da Educação, 1–5. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ECidadania/Docs_referencia/educacao_para_cidadania_linhas_orientadoras_nov2013.pdf
- Direção-Geral da Educação. (2018). Aprendizagens Essenciais: Cidadania e Desenvolvimento. Editorial Do Ministério Da Educação e Ciência. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/cidadania_e_desenvolvimento.pdf
- Batista, E. (2021). Geografia Escolar, Educação Geográfica, Autonomia Docente E Questão Conceitual. *Revista Brasileira de Educação Em Geografia*, 11(21), 05–27. <https://doi.org/10.46789/edugeo.v11i21.1035>
- Esteves, M. H. (2010). Os percursos da cidadania na geografia escolar portuguesa. Instituto de Geografia e Ordenamento do Território da Universidade de Lisboa, https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/2215/3/ulsd059263_td_Tese_Doutoramento_Maria_Helena_Esteves.pdf
- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes. Uma Estratégia de Formação de Professores*. 4ª Edição . Porto Editora.
- Fernandes, D. (2013). Avaliação em educação: Uma discussão de algumas questões críticas e desafios a enfrentar nos próximos anos. *Ensaio*, 21(78), 11–34. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362013005000004>
- Ferraz, A. P., & Belhot, R. V. (2010). Taxonomia de Bloom: revisão teórica e apresentação das adequações do instrumento para definição de objetivos instrucionais. *Gestão & Produção*, 17(2), 421–431. <https://doi.org/10.1590/s0104-530x2010000200015>
- Ferraz, M. J., Carvalho, A., Dantas, C., Cavaco, H., Barbosa, J., Tourais, L., & Neves, N. (1994a). Avaliação formativa: algumas notas In: *Pensar avaliação, melhorar a aprendizagem.* [Formative assessment: some notes In: *Think Assessment, Improve*

Learning]

https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Secundario/Documentos/Avaliacao/avaliacao_formativa.pdf

Ferraz, M. J., Carvalho, A., Dantas, C., Cavaco, H., Barbosa, J., Tourais, L., & Neves, N. (1994b). Instrumentos de avaliação: diversificar é preciso. *Pensar Avaliação, Melhorar a Aprendizagem*.

Flores, M. A. (2010). Algumas reflexões em torno da formação inicial de professores. Reflections on initial teacher education [Some reflections on initial teacher training. Reflections on initial teacher education]. 33, 182–188.

Flores, M. A. (2017). Contributos para (re)pensar a formação de professores em Portugal. Lei de Bases Do Sistema Educativo. Balanço e Prospetiva. Volume II, 773–810. <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/47042>

Fraga, N. (2019). Lideranças pedagógicas em contextos emergentes de autonomia e flexibilidade curricular. *Revista Diversidades*. p.p. 11–15.

Freire, S. (2008). Um olhar sobre a inclusão. *Revista de Educação*, XVI, p.p. 5–20. <https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/5299/1/Um%20olhar%20sobre%20a%20Inclus%C3%A3o.pdf>

Freire, S. (Coord) (2021). *Inclusão como Participação Social: Diferentes perspetivas em Análise*. Coleção Educação XXI . Lisboa: Instituto de Educação, Universidade de Lisboa [ebook]. https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/50628/1/EXXI_InclusaoComoParticipacao_Social_EBOOK.pdf

Freitas, L. V., & Freitas, C. V. (2002). Caracterização da aprendizagem cooperativa. *Aprendizagem Cooperativa*. 1ª Edição. pp. 25–43. ASA.

Gaitas, S., & Morgado, J. (2010). Educação , diferença e psicologia. *Psicológica*, 2, 359–375. <https://repositorio.ispa.pt/bitstream/10400.12/263/1/AP%2028%282%29%20359-375.pdf>

- Gemignani, E. Y. M. Y. (2012). Formação de Professores e Metodologias Ativas de Ensino-Aprendizagem: Ensinar Para a Compreensão. *Revista Fronteira Das Educação*, 1(2), 1–27. https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/8002882/mod_resource/content/1/Formacao_de_Professores_e_Metodologias_A.pdf
- Souto-González, X. M. (2000). A Didática da Geografia. Dúvidas, certezas e Compromisso Social dos Professores. *Inforgéo - Educação Geográfica*. 15. p.p. 21–43. https://www.apgeo.pt/sites/default/files/inforgéo_15.pdf
- Helmane, I., & Briška, I. (2019). What is Developing Integrated or Interdisciplinary or Multidisciplinary or Transdisciplinary Education in School? *Journal of Pedagogy and Psychology “Signum Temporis,”* 9(1), 7–15. <https://doi.org/10.1515/sigtem-2017-0010>
- Leite, C. M. F. (2005). Percursos e tendências recentes da formação de professores em Portugal. *Revista Educação*, 3(57), 371–389. <https://revistaseletronicas.pucrs.br/faced/article/view/423/320>
- Maia, V. O., & Freire, S. (2020). A diferenciação pedagógica no contexto da educação inclusiva. *Revista Exitus*, 10, e020003. <https://doi.org/10.24065/2237-9460.2020v10n0id1147>
- Mantoan, M. T. E. (2003). *Inclusão Escolar: o que é? Por quê? Como fazer?*. 1a Edição. Editora Moderna. <https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/211/o/INCLUS%C3%83O-ESCOLARMaria-Teresa-Egl%C3%A9r-Mantoan-Inclus%C3%A3o-Escolar.pdf>
- Martins, G. d’Oliveira, Gomes, C. Al. S., Brocardo, J. M. L., Pedroso, J. V., Carrillo, J. L. A., Silva, L. M. U., Encarnação, M. M. G. A. da, Horta, M. J. do V. C., Calçada, M. T. C. S., Nery, R. F. V., & Rodrigues, S. M. C. V. (2017). Perfil do Aluno à Saida da Escolaridade Obrigatória. (pp. 1–30). Ministério da Educação. <https://doi.org/978-972-742-416-0>
- Martins, M., & Filho, S. (2006). a Educação Geográfica Na Escola: Elementos Para Exercício Desafiante Da Cidadania. *Revista Tamoios*, 2(2), 1–9.

- Martins, M. J. D., & Mogarro, M. J. (2010). A educação para a cidadania no século XXI. *Revista Iberoamericana de Educación*, 53, 185–202. <https://doi.org/10.35362/rie530566>
- Melo, M. (2013). Aprendizagem: perspectivas sócio-construtivistas. In F. H. Veiga & (Organizador) (Eds.), *Psicologia da Educação: Teoria, Investigação e Aplicação* (pp. 263–298). Climepsi.
- Melo, M.B.P. (2014). Como se pode construir uma escola justa? Discursos da imprensa escrita de referência em análise. In Leonor Lima Torres e José Augusto Palhares, (org.) *Entre Mais e Melhor Escola: Inclusão e Excelência no Sistema Educativo Português*. (pp 93-117). Lisboa: Mundos Sociais
- Merenne-Schoumaker, B. (1985). *Savoir penser l'espace - Pour un renouveau conceptuel et methodologique de l'enseignement de la geographie dans le secondaire*. *Geographique*, L, 49(4), 151–160.
- Mikkelsen, C., & Picone, N. (2018). Geografías del presente para construir el mañana. Miradas geográficas que contribuyen a leer el presente. https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/154767/CONICET_Digital_Nro.cd5ed476-284a-482b-92c3-d3ac0be32feb_B.pdf?sequence=5&isAllowed=y
- Ministério da Educação. (2017). Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. In *Editorial do Ministério da Educação e Ciência* (pp. 1–30). http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf
- Ministério da Educação. (2018a). Aprendizagens Essenciais de Geografia 8o ano do 3o Ciclo do Ensino Básico. In *Editorial do Ministério da Educação e Ciência* (pp. 1–14). http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/3_ciclo/8_geografia.pdf
- Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE). (2018b). Para uma educação inclusiva: Manual de apoio à prática. Ministério da Educação/Direção-Geral da

Educação.

https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/manual_de_apoio_a_pratica.pdf

Neto, D. P., Alves, F. D. (2010). História do pensamento geográfico e epistemologia em geografia. Parte I - Alexander Von Humboldt: viajante naturalista e entusiasta da harmonia da natureza. p.p. 145-156. Cultura Acadêmica. <https://static.scielo.org/scielobooks/p5mw5/pdf/godoy-9788579831270.pdf>

Pierson, D. (2019). Ecologia Humana. Revista Brasileira de Sociologia Da Emoção, 18, 219–227. https://www.cchla.ufpb.br/rbse/PiersonArt_Interacionistas-no-Brasil_RBSEv18n53ago2019.pdf

Pintassilgo, J., & Oliveira, H. (2013). A Formação Inicial de Professores em Portugal. Reflexões em Torno do Atual Modelo. Revista Contemporânea de Educação, 8(15), 26–42. <https://doi.org/10.20500/rce.v8i15.1684>

Pujolàs, P. (2009). Aprendizaje Cooperativo Y Educación Inclusiva: Una Forma Práctica De Aprender Juntos Alumnos Diferentes. Vi Jornadas de Cooperación Educativa Iberoamérica Sobre Educación Especial e Inclusión Educativa, 51. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000193130>

Quincas, A. L. do N., Leão, V. de P., & Ladeira, F. F. (2018). Construção do Raciocínio geográfico: conceitos e práticas na escola. Revista Brasileira de Educação Em Geografia, 8 (16), 112–129. <file:///C:/Users/Escola/Downloads/admin,+08.+Artigo+07.+Constru%C3%A7%C3%A3o+do+racioc%C3%ADnio+geogr%C3%A1fico++conceitos+e+pr%C3%A1ticas+na+escola.pdf>

Reis, J. (2000). Cidadania na escola: desafio e compromisso. Inforgeo, 15, 109–124. https://www.apgeo.pt/sites/default/files/inforgeo_15.pdf#page=10

Ribeiro, A.C. (1992). Currículo: Natureza e Âmbito. Teoria e Desenvolvimento Curricular. Definição e Natureza do Currículo. pp. 1–13. Texto Editora. Lisboa

- Ribeiro, O. (2012). *O Ensino da Geografia*. (Edição/Reimpressão 05-2012). Porto Editora
- Rodrigues, D. (2012). As tecnologias de informação e comunicação em tempo de educação inclusiva. In Giroto, C.R.M; Poker,R.B.;Omote, S.(org.), *As tecnologias nas práticas pedagógicas inclusivas* (pp. 25–40). Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. p. 25-40. DOI: <https://doi.org/10.36311/2012.978-85-7983-259-8.p25-40>
- Rolão, A. B. de S. M. (2011). Promoção da educação Intercultural: O Contributo da Diversidade Cultural dos Alunos no Processo de Ensino-Aprendizagem nas Disciplinas de História e Geografia. (pp. 1–17). https://run.unl.pt/bitstream/10362/7242/1/Relat%C3%B3rio_PES_2010-2011_Ana%20Rol%C3%A3o.pdf
- Roldão, M., & Almeida, S. (2018). *Gestão Curricular. Para a Autonomia das Escolas e Professores*. Ministério da Educação / Direção-Geral da Educação. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/AFC/livro_gestao_curricular.pdf
- Roldão, M. do C. (2003). *Gestão do Currículo e Avaliação de Competências. As questões dos professores*. 1ª Edição. Editorial Presença.
- Roldão, M. do C., Peralta, H., & Martins, I. P. (2017b). *Currículo do Ensino Básico e do Ensino Secundário para a construção de Aprendizagens Essenciais baseadas no Perfil dos Alunos*. (pp. 1–15). https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/ae_documento_enquadrador.pdf
- Sanches, I., & Teodoro, A. (2006). Da integração à inclusão escolar : cruzando perspectivas e conceitos. *Revista Lusófona de Educação*, 8, 63–83.
- Sánchez, P. A. (2005). A educação inclusiva: um meio de construir escolas para todos no século XXI. *Inclusão - Revista Da Educação Especial*, Outubro, 7–18. <https://institutoconsciencia.websiteseuro.com/pdf/aee/revistainclusao1.pdf>

- Santos, B. (2007). Comunidade Escolar e Inclusão Quando todos ensinam e aprendem com todos. V. 136. Coleção Horizontes pedagógicos. Instituto Piaget. (1-352).
- Sasaki, R. K. (2005). inclusão : o paradigma do século 21. Revista Da Educação Especial, 19–23.
- Seiça, A. (2003). A Docência como Ética e Deontológica. Um estudo empírico. 1ª Edição. Departamento de educação Básica, Universidade de Lisboa. file:///C:/Users/Escola/Downloads/ulfpie054165_tm.pdf
- Câmara Municipal do Seixal. (2021). Diagnóstico Social do Seixal. Capítulo I- Enquadramento e Mobilidade Territorial. (pp. 1–22). https://www.cmseixal.pt/sites/default/files/documents/1.a_revisao_do_diagnostico_social_do_seixal_-_capitulo_1_atualizacao.pdf
- Silva, L. U., & Ferreira, C. C. (2000). O cidadão geograficamente competente: competências da geografia no ensino básico. Inforgeo Educação Geográfica, 15, 97–108. https://www.apgeo.pt/sites/default/files/inforgeo_15.pdf
- Silva, M. O. E. (2009). Da exclusão à inclusão: Concepções e práticas. Revista Lusofona de Educacao, 13, 135–153. file:///C:/Users/Escola/Downloads/562-Texto%20do%20artigo-1965-1-10-20090707.pdf
- Smith, D. (1980). HUMAN GEOGRAPHY. A WELFARE APROACH (1a).
- Sobrinho, H. D. C., Gengnagel, C. L., & Claudino, S. (2018). Práticas pedagógicas em Geografia para uma educação cidadã emancipadora. 87–100. https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/39223/1/Sobrinho_Gengnagel_Claudino_2018.pdf
- Stainback, S., & Stainback, W. (1996). Inclusão: Um guia para educadores. Artmed.
- Teodoro, A., & Aníbal, G. (2007). A Educação em tempos de globalização. Modernização e hibridismo nas políticas educativas em Portugal. Revista Iberoamericana de Educación, 13–26. <https://doi.org/10.35362/rie480690>

- União Geográfica Internacional. (1992). Carta Internacional da Educação Geográfica. 27º Congresso Internacional de Geografia. 74–90. Separata de APOGEO. Associação de Professores de Geografia. <https://www.igu-cge.org/wp-content/uploads/2018/02/15.-Portuguese.pdf>
- União Geográfica Internacional. (2016). Carta Internacional da Educação Geográfica. Congresso Internacional de Geografia. 2–11. https://www.igu-cge.org/wp-content/uploads/2019/03/IGU_2016_eng_ver25Feb2019.pdf
- UNESCO. (1994). Declaração de Salamanca e enquadramento da acção na área das necessidades educativas especiais. (pp. 1–47). http://redeinclusao.web.ua.pt/files/fl_9.pdf
- U.S. Department of Education. (2024.). IDEA history. <https://sites.ed.gov/idea/IDEA-History>
- Van Ess, M. (2018). Uruk: A primeira cidade do mundo. In *As grandes cidades da história*. (pp. 23–26). Clube do Autor.
- Vaz, B. (2014). A importância do manual escolar para o professor e alunos de Geografia e de História no 3o Ciclo. (pp. 1–44). Repositório da Universidade Nova, Faculdade de Ciências Sociais e Humana da Universidade Nova de Lisboa. <https://run.unl.pt/bitstream/10362/14911/1/Relat%c3%b3rio%20-%20Bruno%20Vaz.pdf>
- Veiga, I. P. A., & Araújo, J. C. S. (2007). Ética e Profissionalização. Docente. *Revista de Educação PUC-Campinas*, 22, 41–55. <https://seer.sis.puc-campinas.edu.br/reeducacao/article/view/192/2961>
- Veríssimo, R. (2002). Desenvolvimento psicossocial (Erik Erikson). Faculdade de Medicina do Porto. <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/9133/2/13864.pdf>
- Vislie, L. (2003). From integration to inclusion: Focusing global trends and changes in the western European societies. *European Journal of Special Needs Education*, 18(1), 17–35. <https://doi.org/10.1080/0885625082000042294>



Zusman, P. (2011). La tradición del trabajo de campo en Geografía. Sedici.Unlp.Edu.Ar, 7(7), 15–32. <http://geograficando.fahce.unlp.edu.ar>

7. Anexos

Anexo 1: Índice do tema População e Povoamento no manual GPS

<h1>Índice</h1>		
Domínio 3		
População e Povoamento		8
Subdomínio 1		
Evolução da população		9
Demografia		10
Natalidade		11
Mortalidade		14
Mortalidade infantil		15
Crescimento natural		16
Saldo migratório		17
Esperança de vida		18
Não esqueças...		20
Investiga		20
Aplica o que aprendeste!		21
Evolução da população		22
Transição demográfica		23
Desafios do crescimento demográfico		25
Estrutura etária da população		26
Pirâmides etárias		28
Políticas demográficas		30
Retrato de Portugal		32
Não esqueças...		34
Investiga		34
Aplica o que aprendeste!		35
Subdomínio 2		
Distribuição e mobilidade da população		37
Distribuição da população mundial		38
Fatores que influenciam a distribuição da população		40
Retrato de Portugal		44
Movimentos migratórios		46
Causas das migrações		48
Fluxos migratórios		50
Europa: um continente envelhecido		52
Consequências das migrações		53
Retrato de Portugal		54
Não esqueças...		56
Investiga		56
Aplica o que aprendeste!		57
Subdomínio 3		
Cidades, principais áreas de fixação humana		59
Cidades: áreas de fixação humana		60
Surgimento das cidades		61
Crescimento urbano		62
Urbanização no mundo		63
Expansão urbana		64
Problemas urbanos		65
A procura de soluções sustentáveis		67
Funções urbanas		68
Áreas funcionais		70
Revitalização urbana		71
Organização do espaço urbano		72
Planeamento urbano		73
Inter-relações entre espaço rural e espaço urbano		74
Não esqueças...		76
Investiga		76
Aplica o que aprendeste!		77
Subdomínio 4		
Diversidade cultural		79
Fatores de identidade da população		80
Da globalização ao multiculturalismo		84
Retrato de Portugal		86
Não esqueças...		88
Investiga		88
Aplica o que aprendeste!		89

Anexo 2: Planificação a médio prazo

 <p>REPÚBLICA PORTUGUESA EDUCAÇÃO</p>	<p>Planificação a médio prazo</p> 	
<p>Escola Básica de Vale de Milhaços</p>		
<p>Disciplina: Geografia</p>	<p>Ano letivo: 2021/ 2022</p>	<p>8.º Ano</p>
<p>Tema: População e Povoamento</p>	<p>Subtema: Diversidade Cultural, Mobilidade, Áreas de Fixação Humana</p>	
<p>Aprendizagens Essenciais</p>	<p>Conceitos</p>	<p>Ações Estratégicas</p>
<p>Localizar e compreender os lugares e as regiões:</p> <p>Interpretar mapas temáticos simples (com uma variável), relativos a fenómenos demográficos e culturais, usando o título e a legenda.</p> <p>Caracterizar os principais processos de produção e equacionar a sua sustentabilidade (extração mineira, agricultura, pecuária, silvicultura, pesca, indústria, comércio, serviços e turismo).</p> <p>Analisar factos, teorias, situações, identificando os seus elementos ou dados.</p> <p>Aplicar as Tecnologias de Informação Geográfica para localizar, descrever e compreender os fenómenos sociodemográficos.</p> <p>Identificar padrões na distribuição da população e do povoamento, à escala nacional, europeia e mundial, enunciando fatores responsáveis por essa distribuição.</p> <p>Enunciar fatores responsáveis pelos padrões da organização das áreas funcionais da cidade, interpretando plantas funcionais.</p>	<p>multiculturalidade</p> <p>interculturalidade</p> <p>globalização;</p> <p>património cultural</p> <p>racismo;</p> <p>xenofobia;</p> <p>espaço lusófono;</p> <p>PALOP;</p>	<p>- Ler e interpretar mapas de diferentes escalas.</p> <p>- Articular com rigor o uso consistente do conhecimento geográfico.</p> <p>- Analisar factos, teorias, situações, identificando os seus elementos ou dados.</p> <p>- Interrogar-se sobre a relação entre territórios e fenómenos geográficos por comparação de mapas com diferentes escalas.</p> <p>- Caracterizar os principais processos de produção e equacionar a sua sustentabilidade (extração mineira, agricultura, pecuária, silvicultura, pesca, indústria, comércio, serviços e turismo).</p> <p>- Descrever exemplos de impactes da ação humana no território, apoiados em fontes fidedignas.</p> <p>- Apresentar exemplos para uma distribuição mais equitativa entre a produção e o consumo, a diferentes escalas.</p> <p>- Analisar textos ou suportes gráficos e cartográficos com diferentes perspetivas de um mesmo problema,</p>

<p>Problematizar e debater as inter-relações entre fenómenos e espaços geográficos :</p> <p>Reconhecer aspetos que conferem singularidade a cada região, comparando características culturais, do povoamento e das atividades económicas.</p> <p>Reconhecer a necessidade da cooperação internacional na gestão de recursos naturais, exemplificando com casos concretos, a diferentes escalas.</p> <p>Interrogar-se sobre a relação entre territórios e fenómenos geográficos por comparação de mapas com diferentes escalas.</p> <p>Relacionar as áreas de atração e de repulsão demográficas com fatores físicos e humanos, utilizando mapas a diferentes escalas.</p> <p>Explicar causas e consequências dos fluxos migratórios, a diferentes escalas.</p> <p>Relacionar as áreas de atração e de repulsão demográficas com fatores físicos e humanos, utilizando mapas a diferentes escalas.</p> <p>Relacionar as áreas de atração e de repulsão demográficas com fatores físicos e humanos, utilizando mapas a diferentes escalas.</p>	<p>CPLP</p> <p>migração</p> <p>emigração;</p> <p>imigração;</p> <p>saldo migratório</p> <p>movimento pendular;</p> <p>êxodo rural;</p> <p>refugiado</p> <p>fluxo migratório</p> <p>áreas repulsivas</p>	<p>concebendo e sustentando um ponto de vista próprio;</p> <p>- Participar em debates/simulações que requeiram sustentação de afirmações, elaboração de opiniões ou análises de factos ou dados geograficamente cartografáveis;</p> <p>- Confrontar argumentos para encontrar semelhanças, diferenças, consistência interna.</p> <p>- Articular com rigor o uso consistente do conhecimento geográfico.</p> <p>- Selecionar informação geográfica pertinente.</p> <p>- Formular hipóteses para a representação cartográfica a utilizar face a um fenómeno ou evento.</p> <p>- Conceber situações onde determinado conhecimento possa ser cartografado.</p> <p>- Criar um objeto, mapa, esquema conceptual, texto ou solução, face a um desafio geográfico.</p> <p>- Analisar factos, teorias, situações, identificando os seus elementos ou dados</p> <p>- Fornecer feedback para melhoria ou aprofundamento de ações.</p> <p>- Organizar o trabalho de campo (observação direta), para recolha e sistematização de informação dos territórios e fenómenos geográficos.</p>
<p>Comunicar e Participar :</p> <p>Explicar a importância do diálogo e da cooperação internacional na preservação da diversidade cultural.</p> <p>Apresentar exemplos para uma distribuição mais equitativa entre a produção e o consumo, a diferentes escalas.</p> <p>Interrogar-se sobre a relação entre territórios e fenómenos geográficos por comparação de mapas com diferentes escalas.</p>	<p>áreas atrativas;</p> <p>vazios humanos</p> <p>espaço urbano.</p>	

Relatar medidas para melhorar a qualidade de vida e o bem-estar das populações urbanas, rurais e migrantes.		
---	--	--

Anexo 3: Planificação da aula 1

 REPÚBLICA PORTUGUESA EDUCAÇÃO		PLANO DE AULA			
Turma: D 8.º Ano Aula 1 Duração: 60 minutos Geografia Data: 16/02/2022 Ano letivo 2021/2022 Professora: Laís Mata					
Aprendizagens Essenciais: Conhecimentos, Capacidades e Atitudes*		Tema: População e povoamento Subtema: Diversidade Cultural			
O aluno deve ser capaz de:		Etapa 1			
P-Localizar e compreender os lugares e as regiões Interpretar mapas temáticos simples (com uma variável), relativos a fenómenos demográficos e culturais, usando o		Sumário: A importância dos fatores de identidade da população no mundo contemporâneo.			
Q-Problematizar e debater as inter-relações entre fenómenos e espaços geográficos Reconhecer aspetos que conferem singularidade a cada região, comparando características culturais, do		Conceitos: cultura, etnia, língua, religião, CPLP, PALOP, multiculturalidade, globalização Ações Estratégicas com vista ao desenvolvimento das competências do PA:			
R- Comunicar e Participar Explicar a importância do diálogo e da cooperação internacional na preservação da diversidade cultural.		Promover estratégias que envolvam a aquisição de conhecimento, informação e outros saberes, relativos aos conteúdos das AE, que impliquem:			
		- Ler e interpretar mapas de diferentes escalas.			
		- Articular com rigor o uso consistente do conhecimento geográfico.			
		- Analisar factos, teorias, situações, identificando os seus elementos ou dados.			
		Promover estratégias que envolvam:			
		- Interrogar-se sobre a relação entre territórios e fenómenos geográficos por comparação de mapas com diferentes escalas.			
COMPREENDER					
Os alunos vão compreender QUE...					
... a população mundial apresenta diferentes características e especificidades resultantes dos fatores de identidade da população no mundo contemporâneo.					
Aquisição					
SABER		FAZER			
Os alunos vão saber...		Os alunos vão ser capazes de...			
... definir os conceitos de etnia, religião, língua.		... caracterizar os fatores de identidade da população.			
Etapa 2 – EVIDÊNCIA					
CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO		Partilha de ideias, autonomia, relacionamento interpessoal, responsabilidade, participação			
Etapa 3 – PLANO DE APRENDIZAGEM					
Atividade de Ensino - Aprendizagem			Competências PASEO		
1. Entrada e cumprimentos.			A, E		
1.1. Verificação das presenças.					
1.2. Apresentação do sumário.					
1.3. Realização do questionário.			A, B, C, D		
2. Exploração e comparação de imagens alusivas à diversidade cultural. 2.1. Realização do jogo das diferenças e semelhanças, os alunos deverão enumerar diferenças e semelhanças que identifiquem nas imagens.					
3. Explicação sobre o que são fatores de identidade da população.					
4. Realização de um esquema conceptual sobre a multiculturalidade, com base na exploração e análise das páginas 80 e 81 do manual escolar.					
5. Realização do exercício 1 da página 81 do manual escolar.			A, B, D		
6. Agradecimento aos alunos pela atenção dispensada.			A, C, I		
Recursos			Manual escolar, caderno diário, quadro, computador, projetor, PowerPoint, GIAE		
 UNIVERSIDADE DE LISBOA		 Instituto de Geografia e Ordenamento do Território UNIVERSIDADE DE LISBOA		 Instituto de Educação	

Cultura – designa o conjunto das tradições, modos de vida, técnicas e instituições que caracterizam um grupo humano.

Para o professor

MC – 1. Compreender a importância dos fatores de identidade das populações no mundo contemporâneo: Desc. 1 e 2.

Escola Virtual: A cultura.

Video: diversidade cultural.

PPT: Diversidade Cultural.

Etnia – grupo de indivíduos que partilha da mesma tradição cultural, como, por exemplo, a língua, os costumes e a religião.

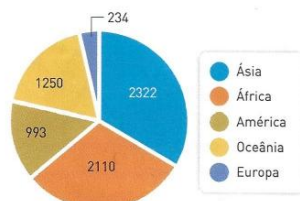


Fig. 1 N.º de línguas por continente, em 2009.

Fonte: World Nation Online, www.nationsonline.org, 2013

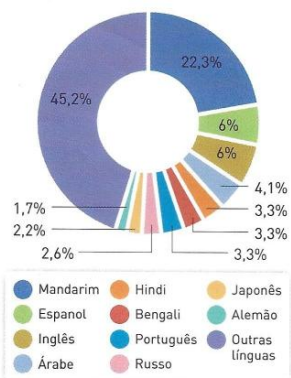


Fig. 2 As principais línguas no mundo, por falantes.

Fonte: Atlas Geográfico de Espaná y del Mundo, Ediciones Vicens Vives, 2011

Fatores de identidade da população

A população mundial apresenta diferentes características e especificidades que resultam de **culturas** distintas. De entre essas características, as mais relevantes são: a **etnia**, a **religião**, a **língua** e as **técnicas, usos e costumes**. Mas existem outras, como, por exemplo, a arte, a gastronomia e a história. Em conjunto, todos estes elementos servem como elementos de identidade e de pertença de um povo ao seu território e de diferenciação em relação a outros.

As sociedades atuais são o resultado da sua evolução histórica, marcadas pela colonização, pelo tráfico de escravos, por fluxos comerciais e movimentos migratórios. Estes acontecimentos contribuíram para a criação de sociedades multiculturais aprofundadas hoje com o desenvolvimento dos transportes e meios de comunicação social.

Etnia

A noção de etnia designa características específicas da população que têm origem no meio físico e social, como a história, o território atual ou passado, a língua, a religião e a tradição cultural. A diversidade étnica tem origem no modo diferenciado como se conjugam os fatores de identidade cultural.

Língua

A língua é o principal meio de comunicação e expressão, sendo, simultaneamente, um elemento de identificação e organização da sociedade. Devido ao contacto entre diferentes comunidades linguísticas, os idiomas evoluem constantemente, resultando em novas línguas e novos dialetos, enquanto outros desaparecem.

No mundo, falam-se mais de 6500 idiomas, sendo o continente asiático aquele onde existe maior número de línguas (**Fig. 1**).

Cerca de metade da população mundial exprime-se em apenas oito idiomas, com o mandarim a reunir o maior número de falantes (**Fig. 2**).

Sabias que...

Como se escreve Geografia em várias línguas.

جغرافية	ভূগোল	география	भूगोल	地理
árabe	bengali	ucraniano	hindi	japonês
γεωγραφία	география	geography	géographie	
grego	russo	inglês	francês	
地理	Geographie	aardrijkskunde		
mandarim	alemão	alemão		

A distribuição geográfica das principais línguas é visível na Fig. 3.

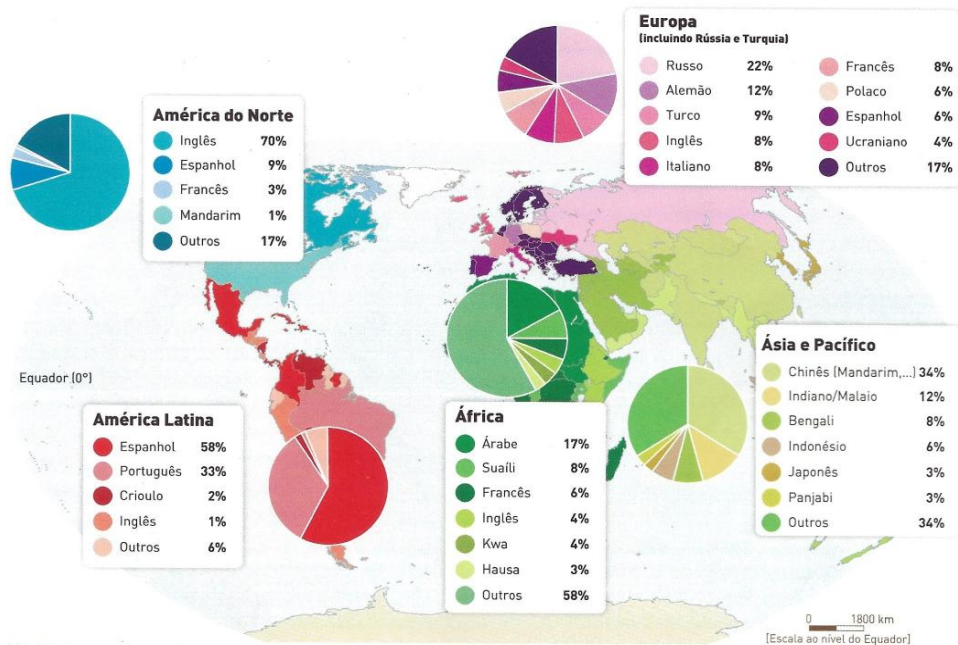


Fig. 3 Principais línguas do mundo e sua distribuição.

Atualmente, o inglês é a língua estrangeira mais ensinada no mundo, sendo a mais utilizada como segunda língua (Fig. 4).

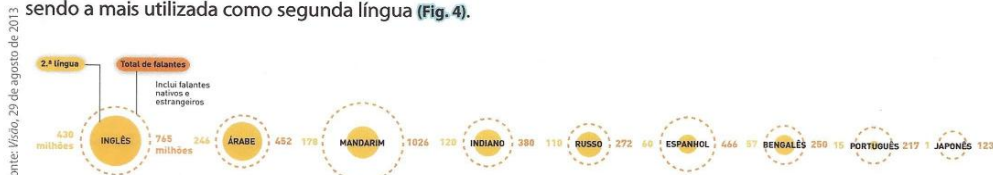


Fig. 4 Idiomas mais usados como segunda língua.



Atividades

1. Menciona os fatores de identidade cultural de uma população.
2. Observa as Figs. 1 e 2.
 - 2.1. Indica o continente onde se falam mais línguas.
 - 2.2. Refere a língua com mais falantes no mundo.
 - 2.3. Refere a percentagem de falantes de português no mundo.



Para o professor


MC – Compreender a importância dos fatores de identidade das populações no mundo contemporâneo: Desc. 2.

Idiomas mais falados: principais países onde se fala cada um dos idiomas.

- 1. Etnia, língua, religião e técnicas, usos e costumes.
- 2.1. Ásia.
- 2.2. Chinês.
- 2.3. 3,3% de falantes.

Anexo 6: Planificação da aula 2

 <p>REPÚBLICA PORTUGUESA EDUCAÇÃO</p>	<p>PLANO DE AULA</p>	
<p>Turma: D 8.º Ano Aula 2 Duração: 60 minutos Oficina do Saber Data: 22/ 02 / 2022 Ano letivo 2021/ 2022 Professora: Laís Mata</p>		
<p>Aprendizagens Essenciais: Conhecimentos, Capacidades e Atitudes*</p>	<p>Tema: Atividades Económicas Setor I (primário) Subtema:</p>	
<p>O aluno deve ser capaz de:</p>	<p>Etapa 1</p>	
<p>P-Localizar e compreender os lugares e as regiões: Caracterizar os principais processos de produção e equacionar a sua sustentabilidade (extração mineira, agricultura, pecuária, silvicultura, pesca, indústria, comércio, serviços e turismo).</p>	<p>Sumário: Realização do Guião de trabalho de História e Geografia.</p>	
<p>Q-Problematizar e debater as inter-relações entre fenómenos e espaços geográficos: Reconhecer a necessidade da cooperação internacional na gestão de recursos naturais, exemplificando com casos concretos, a diferentes escalas.</p>	<p>Conceitos: agricultura; processos de produção agrícola: intensivo e extensivo; sistema de produção (policultura, monocultura); sistema de rega (regadio e sequeiro); agricultura biológica.</p>	
<p>R-Comunicar e Participar: Apresentar exemplos para uma distribuição mais equitativa entre a produção e o consumo, a diferentes escalas.</p>	<p>Ações Estratégicas com vista ao desenvolvimento das competências do PA:</p>	
	<p>Promover estratégias que envolvam a aquisição de conhecimento, informação e outros saberes, relativos aos conteúdos das AE, que impliquem:</p>	
	<p>- Caracterizar os principais processos de produção e equacionar a sua sustentabilidade (extração mineira, agricultura, pecuária, silvicultura, pesca, indústria, comércio, serviços e turismo).</p>	
	<p>Promover estratégias que envolvam:</p> <p>- Descrever exemplos de impactes da ação humana no território, apoiados em fontes fidedignas.</p>	
<p>- Apresentar exemplos para uma distribuição mais equitativa entre a produção e o consumo, a diferentes escalas.</p>		

COMPREENDER		
Os alunos vão compreender QUE...		
... a globalização no comércio mundial possui aspetos positivos e negativos.		
Aquisição		
SABER	FAZER	
Os alunos vão saber...	Os alunos vão ser capazes de...	
... caracterizar a Agricultura Tradicional, Moderna e Biológica.	...reconhecer o conceito de Globalização.	
... Equacionar as consequências sociais resultantes dos diferentes graus de desenvolvimentos dos países.	...reconhecer o impacto das trocas comerciais nos PD, PED e PMD.	
Etapa 2 – EVIDÊNCIA		
CRITÉRIO DE AVALIAÇÃO	Partilha de ideias, autonomia, relacionamento interpessoal, responsabilidade, participação	
Etapa 3 – PLANO DE APRENDIZAGEM		
Atividade de Ensino - Aprendizagem	Competências PASEO	Tempo (minutos)
1. Entrada e cumprimentos.	A, E	5
1.1. Verificação das presenças.		
1.2. Apresentação do sumário.		
2. Apresentação do Guião de atividade, explicação das atividades.	A, B, C, D, I	15
3. Apoio aos alunos para a utilização dos computadores e acesso a ficha nas respetivas pastas individuais.	A, B, C, D, I	20
4. Feedback individual e esclarecimento de dúvidas na realização do guião de atividade.	A, B, C, D, I	18
5. Agradecimento aos alunos pela atenção dispensada.	E	2
Recursos	Manual escolar, caderno diário, quadro, computador, projetor, PowerPoint, vídeo, GIAE, guião de atividade	
		

Anexo 7: Apresentação Atividades económicas - Agricultura



Escola Básica de Vale de Milhaços
8º Ano
Turma D



Tema: Atividades Económicas

Subtema: Setor I (Agricultura)



Fonte: "Agricultores": Vincent van Gogh, [arteemarte](https://www.arteemarte.com)

Geografia | Professora Laís Mata | 2021/2022



Agricultura

Atividade económica do setor primário, praticada pelo Homem para satisfazer as suas necessidades com o cultivo de alimentos.

FACTORES QUE INFLUENCIAM A AGRICULTURA



Clima: as diferentes espécies vegetais necessitam de diferentes níveis de temperatura, luminosidade e humidade.



Relevo: as formas de relevo são importantes não apenas para o entendimento do meio natural, mas devido à sua influência sobre as atividades humanas.



Solo: Os solos são a base para o desenvolvimento das plantas e animais, a sua fertilidade pode influenciar as atividades económicas, principalmente o setor primário — agricultura.

Agricultura Tradicional:

Produção de subsistência e autoconsumo.

Utiliza instrumentos muito rudimentares como: enxada, a charrua, o arado.

Utiliza fertilizantes naturais.

Regista baixos níveis de rendimento e produtividade agrícola.

Recorre a explorações agrícolas de pequenas dimensões.

O sistema agrícola adotado é, geralmente, a policultura.

É predominantemente praticada em regime extensivo.

Agricultura Moderna



Sistema de Rega - técnicas que permitem fornecer água às culturas:

Agricultura de Sequeiro: quando as culturas se desenvolvem apenas com a água das chuvas.

Agricultura de Regadio: quando as culturas são regadas pelo Homem para satisfazer as suas necessidades.

Sistema de Cultivo baseia-se na forma como a terra é utilizada:

Policultura – quando no mesmo terreno coexistem várias culturas.

Monocultura - quando no mesmo terreno existe apenas o desenvolvimento de uma cultura.

Aproveitamento da Terra:

Regime Intensivo: quando o terreno está sempre ocupado por culturas agrícolas diferentes, não repousando em nenhuma altura do ano.



Regime Extensivo: quando o terreno apenas está ocupado uma parte do ano.



Obrigada pela vossa atenção!

• FIM



ESCOLA BÁSICA DE VALE DE MILHAÇOS		
 REPÚBLICA PORTUGUESA EDUCAÇÃO	Guião de articulação de Oficina do Saber	 AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE VALE DE MILHAÇOS
8.º D		
<u>Tema do Projeto: Os Oceanos: o ouro azul</u>		
<p><u>Na disciplina de História deves saber:</u></p> <ul style="list-style-type: none">- Caracterizar a agricultura no Antigo Regime;- Definir mercantilismo.- Estabelecer a relação entre importações e exportações- Definir o conceito de protecionismo económico- A importância do comércio colonial.	<p><u>Na disciplina de Geografia deves saber:</u></p> <ul style="list-style-type: none">- Caracterizar a agricultura Tradicional, Moderna e Biológica.- Definir Balança Comercial.- Reconhecer os tipos de saldo comercial que podem ocorrer.- Reconhecer o conceito de Globalização.- Inferir aspetos positivos e negativos da globalização no comércio mundial.- Reconhecer o sistema de trocas comerciais entre países com diferentes graus de desenvolvimento.	

GEOGRAFIA – AGRICULTURA

1. **Observa** a fig.1

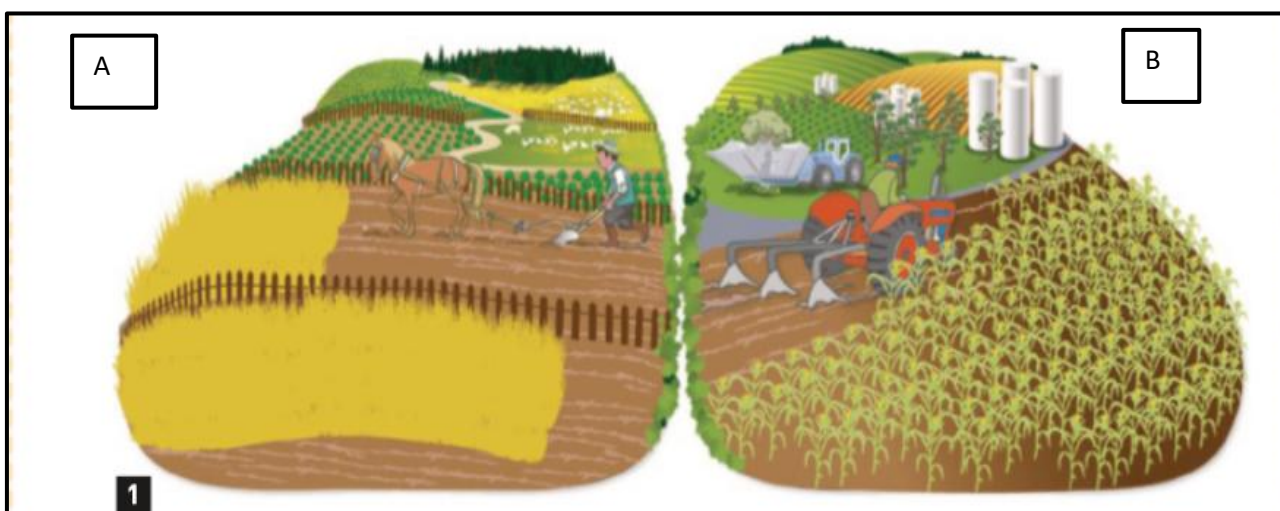


Figura 1: tipos de agricultura

1.1. Identifica os tipos de agricultura apresentados na figura 1, letras A e B.

A: _____

B: _____

1.2. Indica dois elementos que distinguem estes dois tipos de agricultura.

Elemento 1:

Elemento 2:

2. **Completa** o seguinte quadro com as características de cada um dos diferentes tipos de agricultura.

Características:	Agricultura Tradicional	Agricultura Moderna
Destino da Produção		
Índice de Mecanização		
Qualificação da mão-de-obra		
Técnicas utilizadas		
Utilização de Produtos Químicos		
Sistemas de Rega		
Produtividade		
Rendimento		
Localização		

3. Observa a fig.2.

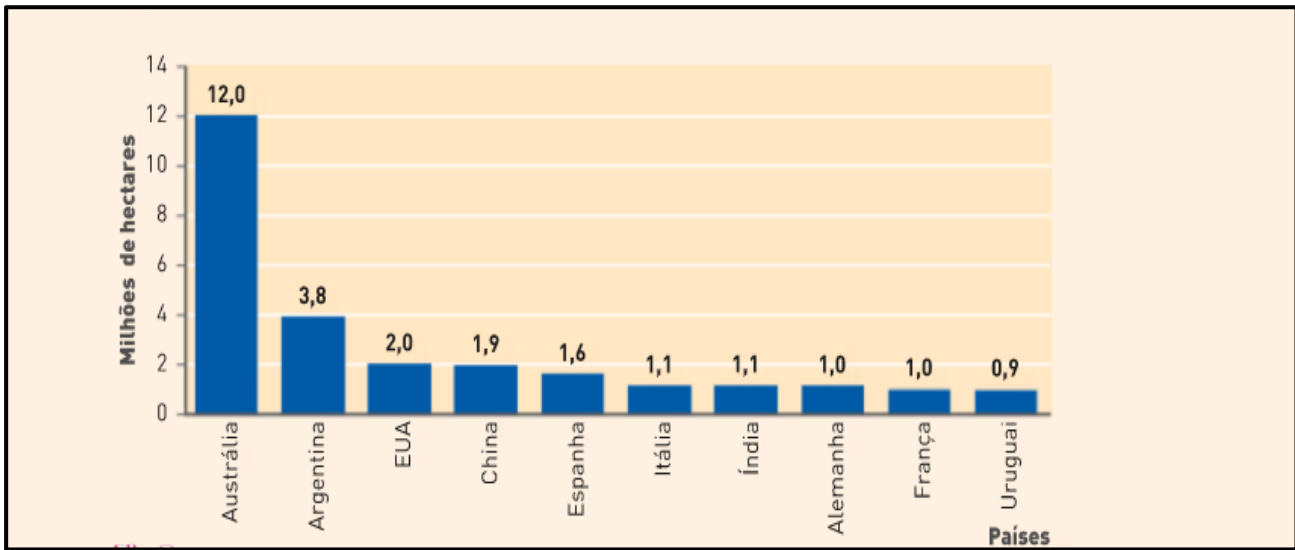


Figura 2: Área cultivada com agricultura biológica por país

3.1. Define Agricultura Biológica.

3.2. Apresenta três características associadas à agricultura biológica.

- a) _____
- b) _____
- c) _____

3.3. Identifica os dois países com maior área afeta à agricultura biológica.

País A: _____ País B: _____

COMÉRCIO

1. Observa a fig.3.

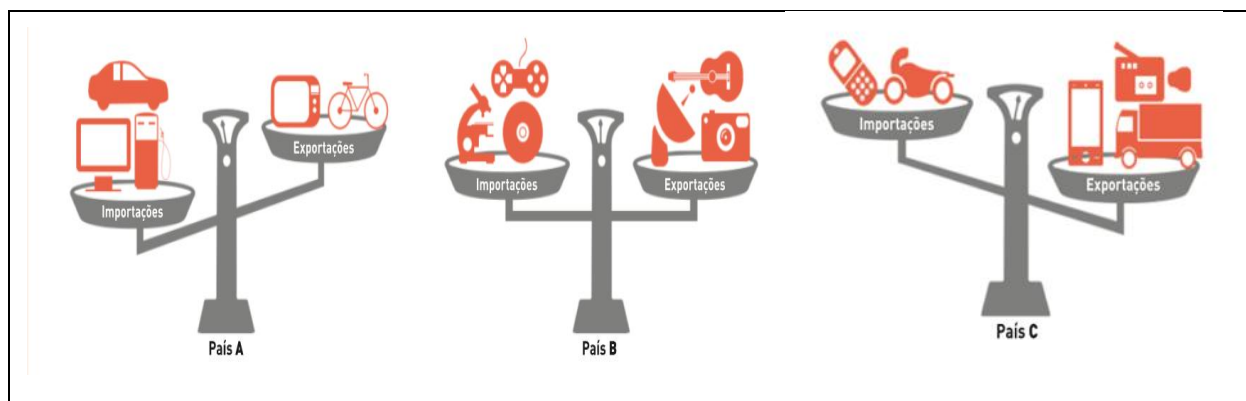


Figura 3: Balança comercial dos países A, B e C

1.1. Assinala com uma cruz (X) a resposta correta.

A Balança Comercial é...

- a) a soma das exportações com as importações. ()
- b) a diferença entre as importações e as exportações. ()
- c) a diferença entre as exportações e as importações. ()
- d) a multiplicação das exportações pelas importações. ()

1.2. Identifica na figura 3 o país (A, B ou C) que apresenta um saldo da Balança Comercial:

Positivo _____ Negativo _____ Nulo _____

2. Assinala com uma cruz (X) em cada alínea as afirmações que consideras verdadeiras (V) ou falsas (F).

Alíneas	V	F
a) A globalização contribui para a concentração de riquezas e decisões em grandes multinacionais.		
b) A globalização estimula a criação de emprego.		
c) A globalização gera menor dependência das economias nacionais face aos mercados globais.		
d) A globalização contribui para o acesso fácil a uma ampla diversidade de produtos de todo o mundo.		
e) A globalização contribui para a proteção ambiental.		

3. Observa a figura 4.

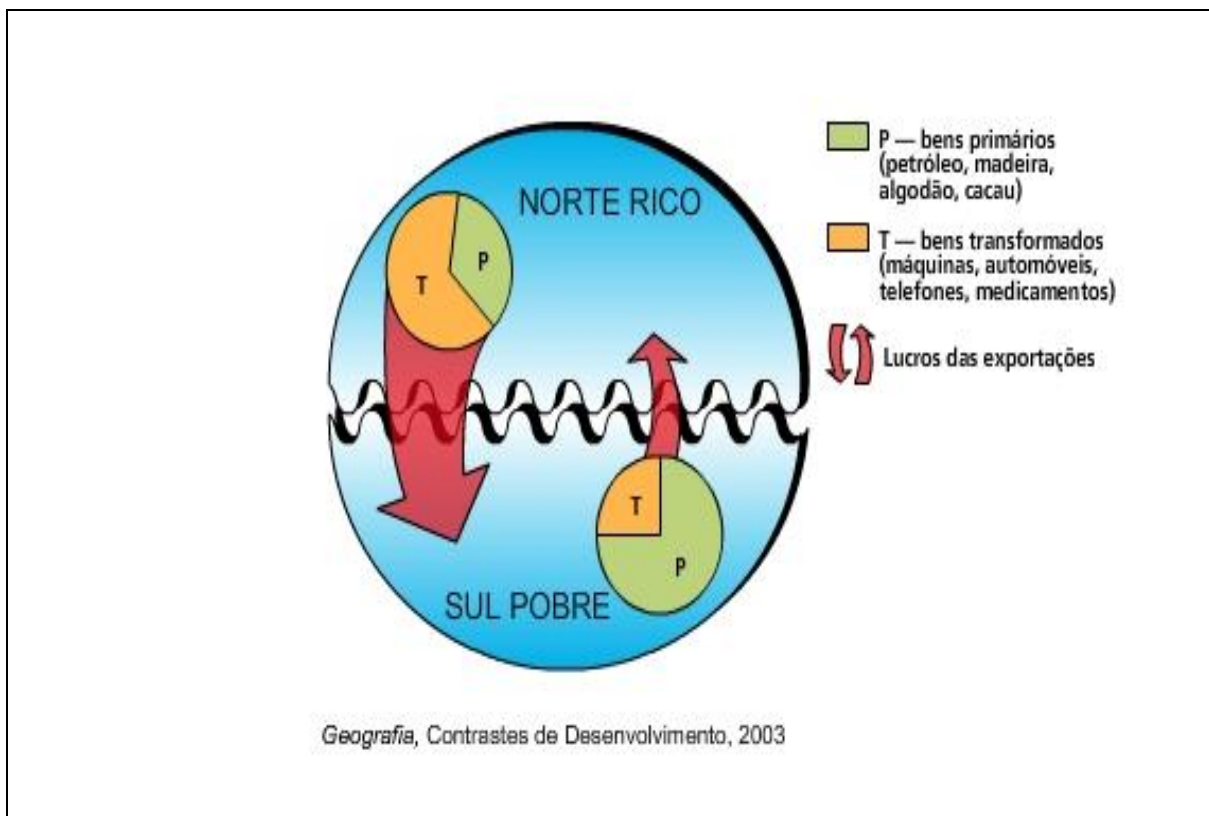


Figura 4: Contrastes de desenvolvimento



3.1. Assinala com uma cruz (X) as afirmações verdadeiras.

a) O comércio entre os países do Norte e do Sul é equilibrado. ()

- b) A riqueza comercial dos países do Norte resulta principalmente da exportação de bens transformados. ()
- c) As trocas comerciais entre Norte e Sul acarretam pesadas dívidas externas para os países em desenvolvimento. ()
- d) Os países do Sul exportam principalmente produtos primários mais valiosos. ()

Bom Trabalho!

Anexo 9: Critérios de correção de Geografia

 REPÚBLICA PORTUGUESA EDUCAÇÃO	ESCOLA BÁSICA DE VALE DE MILHAÇOS Guião de articulação de Oficina do Saber 8.º D	 AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE VALE DE MILHAÇOS
CRITÉRIOS ESPECÍFICOS DE CLASSIFICAÇÃO		

**GEOGRAFIA
AGRICULTURA**

1.1. 6 pontos

ITENS	CHAVE	PONTUAÇÃO
1.1.	Agricultura tradicional	3
1.1.	Agricultura moderna	3

Descritores do nível de desempenho	Pontuação
A resposta apresenta a indicação todas as palavras da Chave.	6
A resposta apresenta a indicação parcialmente as palavras da Chave.	3
A resposta não apresenta a indicação das palavras da Chave. O aluno não responde.	0

1.2. 4 pontos

ITENS	CHAVE	PONTUAÇÃO
A	Cavalo, enxada ou similares presente na imagem.	2
B	Máquina, trator ou similares presente na imagem.	2

nível de desempenho	Pontuação
A resposta apresenta duas das palavras indicadas na Chave ou similares presente na imagem para cada item.	4
A resposta apresenta uma das palavras indicadas na Chave ou similares presente na imagem para cada item.	2
A resposta não apresenta nenhuma das palavras indicadas na Chave ou similares presente na imagem. O aluno não responde.	0

1. 36 pontos

ITENS	CHAVE		PONTUAÇÃO
Destino da Produção	Abastecer o agregado familiar.	Exportação ou grandes superfícies de mercado	4
Índice de Mecanização	Baixo, não utiliza máquinas.	Elevado, utiliza máquinas.	4
Qualificação da mão-de-obra	Baixo nível de escolaridade.	Elevado nível de escolaridade.	4
Técnicas utilizadas	Técnicas ancestrais, reduzida utilização de fertilizantes e dependente das condições climáticas e dos solos.	Técnicas avançadas de irrigação ou correção dos solos (estufas, fertilização etc)	4
Utilização de Produtos Químicos	Muito reduzida	Elevada utilização de produtos químicos.	4
Sistemas de Rega	Manual	Rega por aspersão, móvel ou estacionária.	4
Produtividade	Baixa produtividade	Elevada produtividade	4
Rendimento	Baixo rendimento	Elevado rendimento	4
Localização	PMA	PD e PED	4

Descritores do nível de desempenho	Pontuação
Na resposta são apresentados para cada item as características que constam no exemplo ou outros similares com organização coerente dos conteúdos e linguagem científica adequada.	36 (2x18)
Na resposta são apresentados para cada item as características que constam no exemplo ou outros similares com organização coerente dos conteúdos e falhas na utilização da linguagem científica adequada.	18
Na resposta não é apresentado nenhuma das características que constam no exemplo ou similar. O aluno não responde.	0

3.1 6 pontos

ITENS	CHAVE	PONTUAÇÃO
3.1.	O aluno deve referir que a agricultura biológica é: Modo de produção agrícola que rejeita a utilização de produtos químicos. Outra resposta similar.	6

Descritores do nível de desempenho	Pontuação
Na resposta são apresentados todos os tópicos do exemplo ou similar com: organização coerente dos conteúdos e linguagem científica adequada.	6
Na resposta é apresentado um dos tópicos do exemplo ou similar com: falhas na organização de conteúdos e falhas na utilização da linguagem científica.	3
Na resposta não é apresentado nenhum dos tópicos do exemplo ou similar. O aluno não responde.	0

3.2. 6 pontos

ITENS	CHAVE	PONTUAÇÃO
a)	Promove a sustentabilidade	2
b)	Livre de químicos	2
c)	Produtos de qualidade	2

Descritores do nível de desempenho	Pontuação
Na resposta são apresentados todos os tópicos do exemplo ou similares, com linguagem adequada.	6
Na resposta são apresentados dois tópicos do exemplo ou similares, com linguagem adequada.	4
Na resposta é apresentado um tópico do exemplo ou similar, sem linguagem adequada.	2
Na resposta não é apresentado nenhum dos tópicos. O aluno não responde.	0

3.3. 6 pontos

ITENS	CHAVE	PONTUAÇÃO
País A	Alemanha	3
País B	Argentina	3

Descritores do nível de desempenho	Pontuação
A resposta apresenta os dois países indicados na Chave.	6
A resposta apresenta um dos países indicados na Chave.	3
A resposta não apresenta os países indicados na Chave. O aluno não responde.	0

COMÉRCIO

1.1. 3 pontos

ITENS	CHAVE	PONTUAÇÃO
1.2.	C	3

Descritores do nível de desempenho	Pontuação
A resposta apresenta a letra indicada na Chave.	3
A resposta não apresenta a letra indicada na Chave. O aluno não responde.	0

1.2. 6 pontos

ITENS	CHAVE	PONTUAÇÃO
Positivo	País A	2
Negativo	País C	2
Nulo	País B	2

Descritores do nível de desempenho	Pontuação
A resposta apresenta todas as letras indicadas na Chave.	6
A resposta apresenta duas das letras indicadas na Chave.	4
A resposta apresenta uma letra indicada na Chave.	2
A resposta não apresenta nenhuma letra indicada na Chave. O aluno não responde.	0

2. 15 pontos

ITENS	CHAVE	PONTUAÇÃO
a)	V	3
b)	V	3
c)	F	3
d)	V	3
e)	F	3

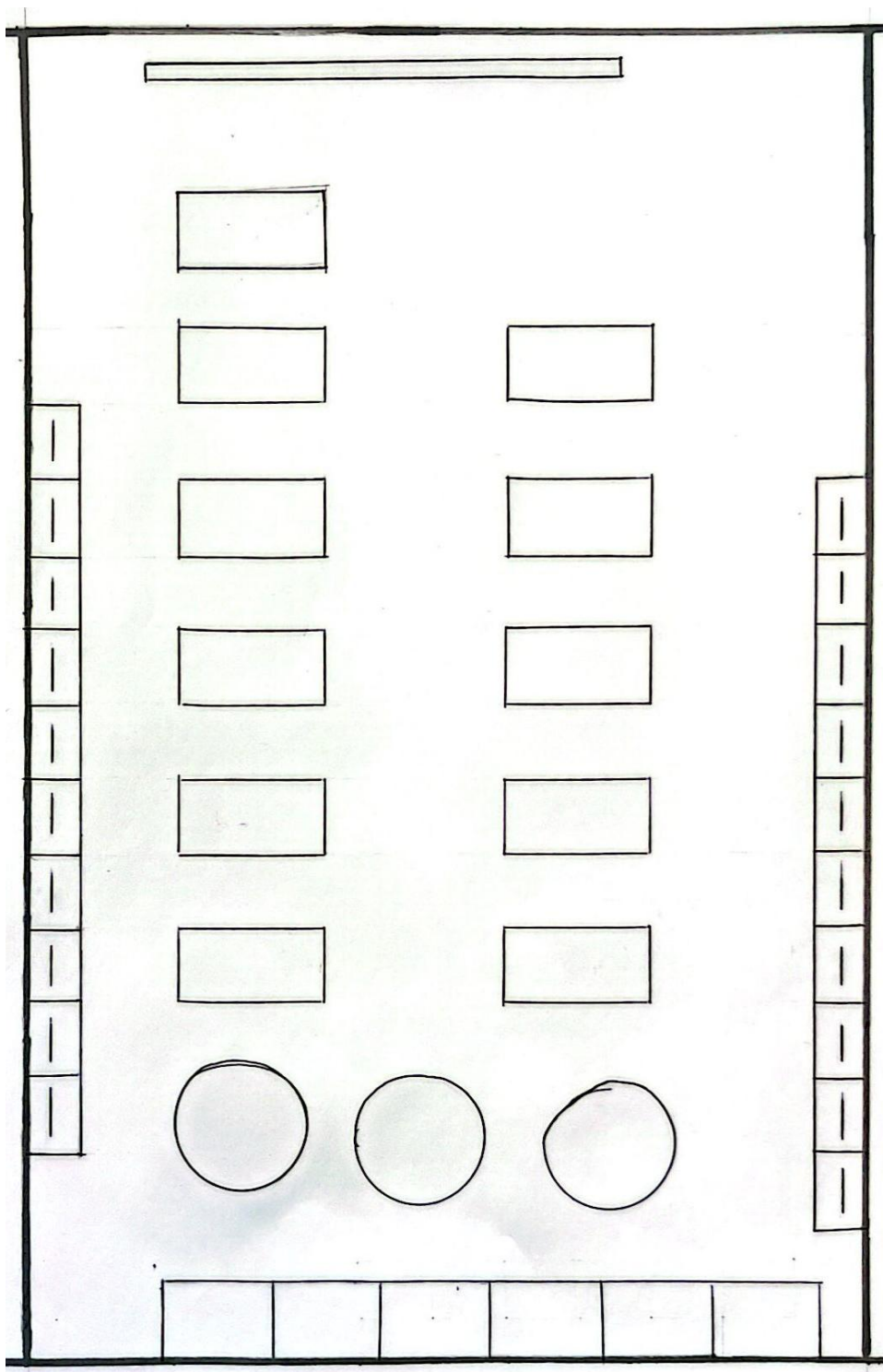
Descritores do nível de desempenho	Pontuação
A resposta apresenta todas as letras indicadas na Chave.	15
A resposta apresenta quatro letras indicadas na Chave.	12
A resposta apresenta três letras indicadas na Chave.	9
A resposta apresenta duas letras indicadas na Chave.	6
A resposta apresenta uma letra indicada na Chave.	3
A resposta não apresenta nenhuma das letras da Chave. O aluno não responde.	0

3. 12 pontos



ITENS	CHAVE	PONTUAÇÃO
4	b, c e d	12

Descritores do nível de desempenho	Pontuação
A resposta apresenta todas as letras indicadas na Chave.	12
A resposta apresenta duas letras indicadas na Chave.	8
A resposta apresenta uma letra indicada na Chave.	4
A resposta não apresenta nenhuma das letras da Chave. O aluno não responde.	0

Anexo 10: Planta da sala E9



Anexo 11: Planificação da aula 3


 <p>REPÚBLICA PORTUGUESA EDUCAÇÃO</p>	<p>PLANO DE AULA</p>	
<p>Turma: D 8.º Ano Aula 3 Duração: 60 minutos Geografia Data: 23/ 02 / 2022 Ano letivo 2021/ 2022 Professora: Laís Mata</p>		
<p>Aprendizagens Essenciais: Conhecimentos, Capacidades e Atitudes*</p>	<p>Tema: População e Povoamento Subtema: Diversidade Cultural</p>	
<p>O aluno deve ser capaz de:</p>	<p>Etapa 1</p>	
<p>P- Localizar e compreender os lugares e as regiões</p>		
<p>Analisar factos, teorias, situações, identificando os seus elementos ou dados.</p>		
<p>Q- Problematizar e debater as inter- relações entre fenómenos e espaços geográficos</p>	<p>Conceitos: multiculturalidade; interculturalidade; globalização; património cultural; racismo; xenofobia; espaço lusófono; PALOP; CPLP.</p>	
<p>Interrogar-se sobre a relação entre territórios e fenómenos geográficos por comparação de mapas com diferentes escalas.</p>	<p>Ações Estratégicas com vista ao desenvolvimento das competências do PA:</p>	
<p>R- Comunicar e Participar Interrogar-se sobre a relação entre territórios e fenómenos geográficos</p>	<p>Promover estratégias que envolvam a aquisição de conhecimento, informação e outros saberes, relativos aos conteúdos das AE, que impliquem:</p>	

por comparação de mapas com diferentes escalas.	Promover estratégias que envolvam:	
	- Analisar textos ou suportes gráficos e cartográficos com diferentes perspectivas de um mesmo problema, concebendo e sustentando um ponto de vista próprio;	
	- Participar em debates/simulações que requeiram sustentação de afirmações, elaboração de opiniões ou análises de factos ou dados geograficamente cartografáveis;	
	- Confrontar argumentos para encontrar semelhanças, diferenças, consistência interna.	
COMPREENDER		
Os alunos vão compreender QUE...		
... a população mundial apresenta diferentes características e especificidades, resultantes dos fatores de identidade da população no mundo contemporâneo.		
Aquisição		
SABER	FAZER	
Os alunos vão saber...	Os alunos vão ser capazes de...	
... definir os conceitos de técnicas, usos e costumes. caracterizar os fatores de identidade da população.	
Etapa 2 – EVIDÊNCIA		
CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO	Partilha de ideias, autonomia, relacionamento interpessoal, responsabilidade e participação.	
Etapa 3 – PLANO DE APRENDIZAGEM		
Atividade de Ensino - Aprendizagem	Competências PASEO	Tempo (minutos)

1. Entrada e cumprimentos iniciais.		
1.1. Verificação das presenças.	A, E	2
1.2. Apresentação do sumário.		
2. Divisão dos grupos, realização do jogo do Bingo Humano.		
2.1. Definição dos conceitos de técnicas, usos e costumes: gastronomia, ornamentos e rituais, vestuário, construção e habitação. Explicação sobre o seu impacto na cultura de um povo, com recurso a análise e exploração de provérbios populares.	C; D; E; F; G; H; I	21
3. Introdução do guião de atividades, sobre os fatores de identidade cultural: técnicas, usos e costumes, com recurso a um guião de atividade.	C; D; E; F; G; H; I	20

4. Apoio e Feedback aos alunos por grupo.	C; D; E; F; G; H; I	15
5. Agradecimento aos alunos pela atenção dispensada.	E	2
Recursos	Manual escolar, caderno diário, quadro, computador, projetor, guião de atividade, ficha do Bingo Humano	
		

Anexo 12: Atividade do Bingo humano

Bingo Humano			
Descobre uma pessoa diferente para cada característica descrita abaixo e sê o primeiro(a) a fazer Bingo: não podes repetir pessoas! Quando terminares, grita “Bingo!” e vai a procura dos teus colegas com o mesmo símbolo.			
Descobre uma pessoa que...			
... Tenha nascido na América do Sul.	...Tenha os olhos verdes.	...Use óculos.	...Tenha uma irmã.
... Goste de ir à praia.	...Já tenha ido à Alemanha de férias.	...Seja moreno/ a	... Goste de jogos de consola.
... Tenha cabelos lisos.	... Tenha 13 anos de idade.	... Tenha um animal de estimação.	... Tenha um medo.
... Saiba tocar um instrumento.	... Não goste de dançar.	... Seja do Benfica.	... Não goste de fazer desporto.
... Tenha os cabelos aos caracóis.	... Gosta de dançar.	... Tenha um talento especial.	

Anexo 13: Guião de atividade





GUIÃO DE ATIVIDADE




GEOGRAFIA	
TURMA 8º D	
Tema: Evolução da População	Subtema: Diversidade Cultural
<p>Objetivo: Compreender que a população mundial apresenta diferentes características e especificidades resultantes dos fatores de identidade da população no mundo contemporâneo.</p>	<p>Descritores:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Distinguir os conceitos de técnicas, usos e costumes. 2. Caracterizar os fatores de identidade da população 3. Analisar e discutir importância das expressões populares e provérbios para o conhecimento dos usos e costumes de um povo. 4. Equacionar a importância da diversidade cultural, identificando as suas diferenças e semelhanças no contexto mundial. 5. Construir um quadro de características dos usos e costumes expressos no texto em análise.
<p>Trabalho:</p>	<p>Primeiro Grupo:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Proceder a leitura e análise do provérbio atribuído. 2. Elaborar uma breve explicação sobre como o provérbio atribuído pode representar a cultura portuguesa. <p>Segundo Grupo:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Explicar aos colegas o tema do provérbio atribuído ao primeiro grupo. 2. Elaborar um pequeno resumo sobre o que são técnicas, usos e costumes, dando exemplos. <p>Terceiro Grupo:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Elaborar um desenho que representa um dos provérbios atribuídos.
<p>Recursos:</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Computador, tablet ou telemóvel com acesso à internet. 2. Guião de atividade. 3. Manual Escolar. 4. Caderno Diário. <p>Trabalho de grupo</p>
<p>Metodologias:</p>	<p>Trabalho a ser realizado na aula/ em casa/ biblioteca;</p> <p>Trabalho Escrito;</p>
<p>Provérbios</p>	<p>“No dia de S. Martinho, vai à adega e prova o vinho.”</p> <p>“Chuva por Santo Agostinho, é como se chovesse vinho</p> <p>“Pelo S. João, lavra se queres ter pão.”</p> <p>“Com caracóis e figos lampos, não bebas água.”</p> <p>“A ceia quer-se sem sol, sem luz e sem moscas.”</p> <p>“Gaivotas em terra, tempestade no mar”</p>

Anexo 14: Planificação da aula 4

 <p>REPÚBLICA PORTUGUESA EDUCAÇÃO</p>	<p>PLANO DE AULA</p>	
<p>Turma: D 8º Ano Aula 4 Duração: 60 minutos Geografia Data: 03/ 03 / 2022 Ano letivo 2021/ 2022 Professora: Laís Mata</p>		
<p>Aprendizagens Essenciais: Conhecimentos, Capacidades e Atitudes*</p>	<p>Tema: Evolução da População Subtema: Diversidade Cultura</p>	
<p>O aluno deve ser capaz de:</p>	<p>Etapa 1</p>	
<p>P- Localizar e compreender os lugares e as regiões :</p> <p>Aplicar as Tecnologias de Informação Geográfica para localizar, descrever e compreender os fenómenos sociodemográficos.</p>	<p>Sumário: A globalização é um fenómeno com impacto social, económico e político que afeta a vida quotidiana da população.</p>	
	<p>Conceitos: multiculturalidade; interculturalidade; globalização; património cultural; racismo; xenofobia; espaço lusófono; PALOP; CPLP.</p>	
	<p>Ações Estratégicas com vista ao desenvolvimento das competências do PA:</p>	
<p>Q- Problematizar e debater as inter-relações entre fenómenos e espaços geográficos :</p> <p>Reconhecer aspetos que conferem singularidade a cada região, comparando</p>	<p>Promover estratégias que envolvam a aquisição de conhecimento, informação e outros saberes, relativos aos conteúdos das AE, que impliquem:</p>	
	<p>- Articular com rigor o uso consistente do conhecimento geográfico.</p>	

características culturais, do povoamento e das atividades económicas.	- Selecionar informação geográfica pertinente.
R- Comunicar e Participar: Explicar a importância do diálogo e da cooperação internacional na preservação da diversidade cultural.	Promover estratégias que envolvam:
	- Formular hipóteses para a representação cartográfica a utilizar face a um fenómeno ou evento.
	- Conceber situações onde determinado conhecimento possa ser cartografado.
	- Criar um objeto, mapa, esquema conceptual, texto ou solução, face a um desafio geográfico.
COMPREENDER	
Os alunos vão compreender QUE...	
... a globalização é um fenómeno com impacto a diversas escalas: social, económica e política.	
Aquisição	
SABER	FAZER
Os alunos vão saber...	Os alunos vão ser capazes de...
... definir os conceitos de globalização, multiculturalismo, aculturação, xenofobia, racismo.	... identificar os impactos da globalização no seu quotidiano.
Etapa 2 – EVIDÊNCIA	
CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO	Partilha de ideias, autonomia, relacionamento interpessoal, responsabilidade e participação
Etapa 3 – PLANO DE APRENDIZAGEM	
Atividade de Ensino - Aprendizagem	Competências PA

1. Entrada e cumprimentos iniciais.	
1.1. Verificação das presenças.	A, E
1.2. Apresentação do sumário.	
2. Realização de uma chuva de idéias sobre os fatores de identidade da população, com recurso às questões: “O que são?”, “Como se apresentam?” e “Porquê?”	A, B, C
3. Estudo e reflexão sobre o que é a globalização, enumerando os seus impactos positivos e negativos na sociedade contemporânea, com recurso a apresentação do Canva.	A, B, I
4. Exploração de um vídeo sobre os impactos da globalização nos hábitos e costumes da população.	A, B, D, I
5. Realização de ficha de atividade “Como a Globalização afeta o meu dia a dia”.	A, B, C, I
6. Agradecimento aos alunos pela atenção dispensada.	E
Recursos	manual escolar, caderno diário, quadro, computador, projetor, Canva, vídeo, GIAE
	

Técnicas, usos e costumes

Muitos aspetos do quotidiano são considerados elementos de identificação ou de diferenciação de povos e culturas, como por exemplo a forma de vestir, de comer, a gastronomia, as danças, a arte (música, pintura, literatura e artesanato) e até mesmo os costumes e as técnicas (tipos de construção e técnicas agrícolas). Nas imagens que se seguem, podem observar-se alguns destes elementos que permitem caracterizar as tradições e os modos de vida de uma população.

Para o professor

MC – 1. Compreender a importância dos fatores de identidade das populações no mundo contemporâneo: Desc. 1 e 2.

Ficha 14 (Construção de 1 sectorograma pág. 43 do Bloco do Aluno).

Vestuário



Mulher afegã com burka.

Gastronomia



Cozido à portuguesa.

Ornamento e rituais



O povo Karen, na Tailândia, usa anéis de latão ao redor do pescoço a partir dos cinco anos de idade.



Kilt – traje típico masculino da Escócia.

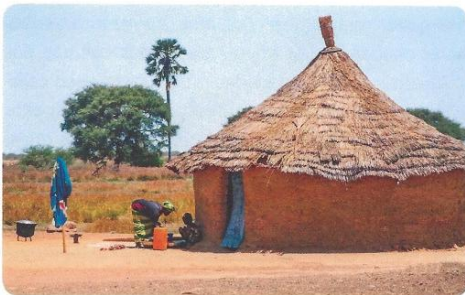


Sushi – prato típico japonês.



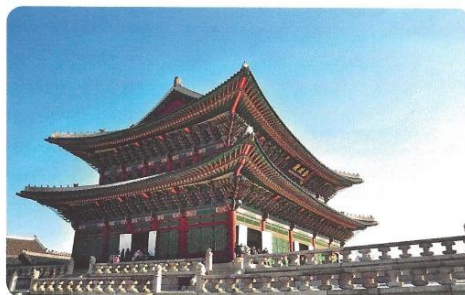
Festividade do povo indígena em Goroka, Papua-Nova Guiné.

Construção e habitações



© 2018 © Perce Editora

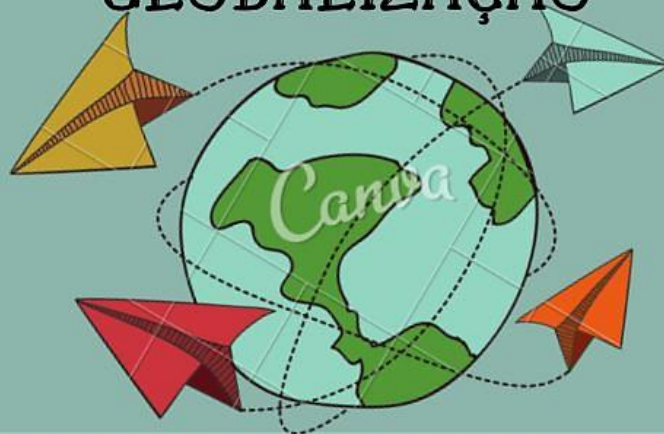
Casa de barro com telhado de palha tradicional do Senegal.



Palácio Gyeongbokgung, na Coreia do Sul.

Escola Básica de Vale Milhaços
Geografia
8º D

GLOBALIZAÇÃO



Sumário



A globalização é um fenómeno com impacto social, económico e político que afeta a vida quotidiana da população.

O que é?

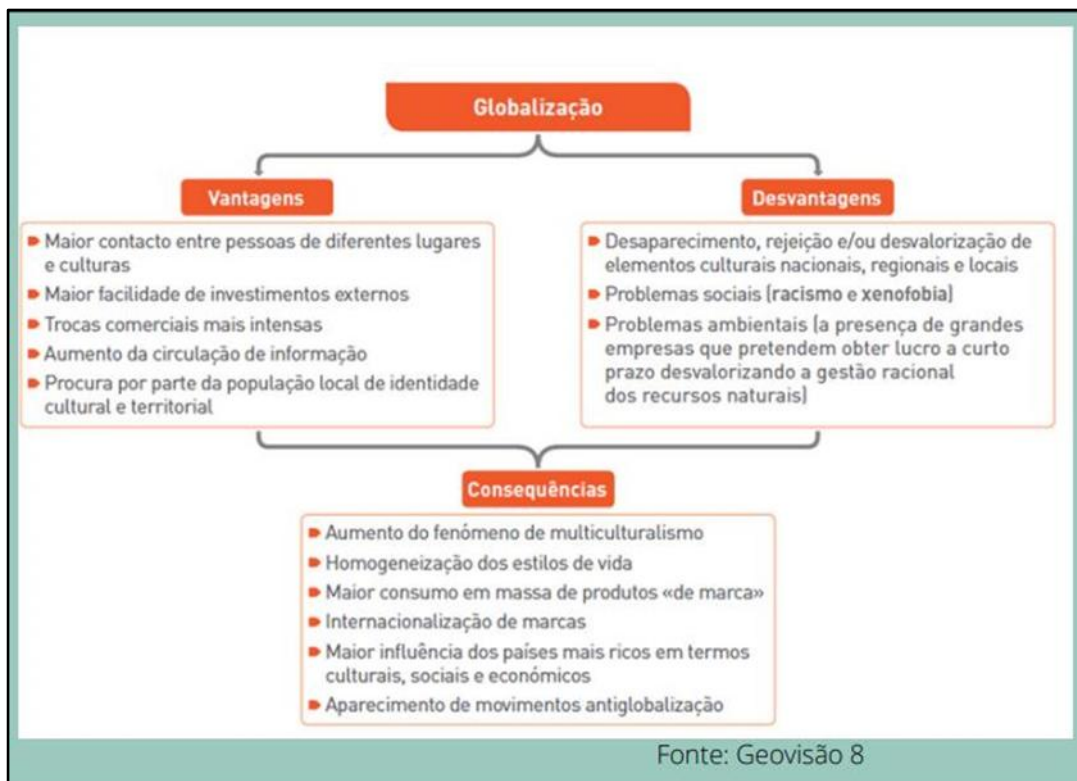


Conjunto de transformações políticas, económicas, sociais e culturais que têm ocorrido nas últimas décadas e que se refletem nas sociedades contemporâneas.

Globalização



Causas	Consequências	Porquê?
Desenvolvimento dos transportes e das tecnologias de informação e comunicação a partir do final do século XX.	Estreitamento de relações e de interdependências a nível mundial. Transformação do mundo numa «aldeia global».	Por que após a Revolução Industrial regista-se o aumento significativo da produção de bens de consumo, substituição do trabalho humano por máquinas, aumento do êxodo rural e intensificação do crescimento urbano e organização da sociedade em novos grupos sociais.



Obrigada pela vossa atenção!

Fim!



Anexo 17: Como a Globalização afeta o meu dia a dia?





FICHA DE ATIVIDADE
“Como a Globalização afeta o meu dia a dia?”
GEOGRAFIA
TURMA 8.º D




Nome:		Nº:	
Tema: População e Povoamento		Subtema: Diversidade Cultural	
Objetivo: Compreender que a globalização é um fenómeno com impacto a diversas escalas: social, económica e política.		Descritor: 1. Problematizar as consequências da globalização, quanto aos seus impactos positivos e negativos no quotidiano da população.	
Trabalho:		<p>Etapa 1 Elabora uma lista de bens que utilizam no vosso dia a dia que não foram produzidas em Portugal.</p> <p>Etapa 2 Pesquisa a origem (país) da empresa que produziu os bens enumerados na lista.</p> <p>Etapa 3 Elabora o esboço de um mapa e traça o trajeto percorrido pelo produto, desde o local onde foi produzido até Portugal.</p>	
Recursos:		<p>1. telemóvel com acesso à internet. 2. Guião de atividade. 3. Manual Escolar. 4. Caderno Diário.</p>	
Metodologias:		<p>Trabalho a pares. Trabalho escrito a ser realizado na aula.</p>	

Anexo 18: Planificação da aula 5

 <p>REPÚBLICA PORTUGUESA EDUCAÇÃO</p>	<p>PLANO DE AULA</p>		
<p>Turma: D 8.º Ano Aula 5 Duração: 60 minutos Geografia Data: 09/ 03 / 2022 Ano letivo 2021/ 2022 Professora: Laís Mata</p>			
<p>Aprendizagens Essenciais: Conhecimentos, Capacidades e Atitudes</p>	<p>Tema: Evolução da População Subtema: Diversidade Cultural</p>		
<p>O aluno deve ser capaz de:</p>	<p>Etapa 1</p>		
<p>P- Localizar e compreender os lugares e as regiões : Aplicar as Tecnologias de Informação Geográfica para localizar, descrever e compreender os fenómenos sociodemográficos.</p>	<p>Sumário: Realização do Quizizz diagnóstico. Estudo sobre Espaços Lusófonos, PALOP e CPLP.</p>		
<p>Q- Problematizar e debater as inter-relações entre fenómenos e espaços geográficos :</p>	<p>Conceitos: multiculturalidade; espaço lusófono; PALOP; CPLP.</p>		

Reconhecer aspetos que conferem singularidade a cada região, comparando características culturais, do povoamento e das atividades económicas.	Ações Estratégicas com vista ao desenvolvimento das competências do PA:	
R- Comunicar e Participar Explicar a importância do diálogo e da cooperação internacional na preservação da diversidade cultural.	Promover estratégias que envolvam a aquisição de conhecimento, informação e outros saberes, relativos aos conteúdos das AE, que impliquem:	
	- Articular com rigor o uso consistente do conhecimento geográfico.	
	Promover estratégias que envolvam:	
	- Interrogar-se sobre a relação entre territórios e fenómenos geográficos por comparação de mapas com diferentes escalas.	
COMPREENDER		
Os alunos vão compreender QUE...		
... a língua e as relações históricas são fatores importantes para a promoção da cooperação internacional.		
Aquisição		
SABER	FAZER	
Os alunos vão saber...	Os alunos vão ser capazes de...	
... definir e caracterizar CPLP e PALOP.	... Identificar e localizar os países que compõem a CPLP e PALOP.	
Etapa 2 – EVIDÊNCIA		
CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO	Partilha de ideias, autonomia, relacionamento interpessoal, responsabilidade e participação	



Etapa 3 – PLANO DE APRENDIZAGEM		
Atividade de Ensino - Aprendizagem	Competências PA	Tempo (minutos)
1. Entrada e cumprimentos iniciais.	A, E	2
1.1. Verificação das presenças.		
1.2. Apresentação do sumário.		
2. Diálogo sobre as atividades realizadas e esclarecimento de dúvidas sobre os conteúdos lecionados nas aulas anteriores.	A, B, C	10
3. Realização do Quizizz diagnóstico, sobre a cooperação internacional (PALOP, CPLP, espaço lusófono).	A, B, I	26
4. Jogo da adivinha, palavras diferentes com o mesmo significado: Brasil e Portugal.	A, B, D, I	10
5. Diálogo e reflexão sobre os objetivos de cooperação internacional entre os países que compõem a PALOP e CPLP.	B, I	10
6. Agradecimento aos alunos pela atenção dispensada.	E	2
Recursos	manual escolar, caderno diário, quadro, computador, projetor, Quizizz, GIAE	
		

Anexo 19: Grelha de avaliação Teste Diagnóstico – Quizizz


Avaliação Diagnóstico 8.º D	Localizar e compreender os lugares e as regiões – LCLR						Problematizar e debater as inter- relações entre fenómenos e espaços geográficos - PDIFEG		Comunica e participar - CP		Total (LCLR)	Total (PDIFEG)	Total (CP)	Total	Rúbrica
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10					
Questão															
Cotação	10	10	10	10	10	10	10	10	10	10					
Nº aluno															
	0	10	10	10	10	10	10	0	0	10	50	10	10	70	DB
	0	0	10	10	10	10	10	10	0	10	40	20	10	70	DB
	10	0	10	10	10	10	0	0	0	10	50	0	10	60	D
	10	0	0	0	0	0	10	10	0	10	10	20	10	40	DP
	10	0	0	10	10	0	10	10	10	10	30	20	20	70	DB
	10	10	10	10	10	10	0	0	0	10	60	0	10	70	DB
	10	0	10	10	10	10	10	10	10	10	50	20	20	90	DMB
	0	0	10	10	10	10	0	0	0	10	40	0	10	50	D
	0	0	0	10	0	10	0	0	0	10	20	0	10	30	DP
	10	0	10	10	10	10	10	10	10	10	50	20	20	90	DMB
	10	10	10	10	0	10	10	0	10	10	50	10	20	80	DB
	10	0	10	10	10	0	10	10	0	10	40	20	10	70	DB
	10	0	10	10	10	0	10	10	0	10	40	20	10	70	DB
	0	0	10	10	10	10	10	0	0	10	40	10	10	60	D
	10	0	10	10	10	10	0	10	10	10	50	10	20	80	DB
	0	10	10	0	10	10	0	10	10	10	40	10	20	70	DB
	0	10	10	10	10	10	0	10	10	10	50	10	20	80	DB
	0	0	10	10	10	10	10	0	10	10	40	10	20	70	DB

	10	0	10	10	10	0	0	0	0	10	40	0	10	50	D
	10	0	0	0	0	10	0	0	10	0	20	0	10	30	DP

Anexo 20: Planificação da aula 6

 <p>REPÚBLICA PORTUGUESA EDUCAÇÃO</p>	<p>PLANO DE AULA</p>		
<p>Turma: D 8.º Ano Aula 6 Duração: 60 minutos Geografia Data: 16/ 03 / 2022 Ano letivo 2021/ 2022 Professora: Laís Mata</p>			
<p>Aprendizagens Essenciais: Conhecimentos, Capacidades e Atitudes*</p>	<p>Tema: Evolução da População Subtema: Diversidade Cultural</p>		
<p>O aluno deve ser capaz de:</p>	<p>Etapa 1</p>		
<p>P- Localizar e compreender os lugares e as regiões :</p>	<p>Sumário: sobre a diversidade cultural existente em Portugal.</p>		<p>Estudo</p>
<p>Aplicar as Tecnologias de Informação Geográfica para localizar, descrever e compreender os fenómenos sociodemográficos.</p>	<p>Conceitos: multiculturalidade; xenofobia ; racismo.</p>		
<p>Q- Problematizar e debater as inter-relações entre fenómenos e espaços geográficos:</p>	<p>Ações Estratégicas com vista ao desenvolvimento das competências do PA:</p>		
<p>Reconhecer aspetos que conferem singularidade a cada região, comparando características culturais, do povoamento e das atividades económicas.</p>	<p>Promover estratégias que envolvam a aquisição de conhecimento, informação e outros saberes, relativos aos conteúdos das AE, que impliquem:</p>		
	<p>- Articular com rigor o uso consistente do conhecimento geográfico.</p>		
<p>R- Comunicar e Participar</p>	<p>Promover estratégias que envolvam:</p>		

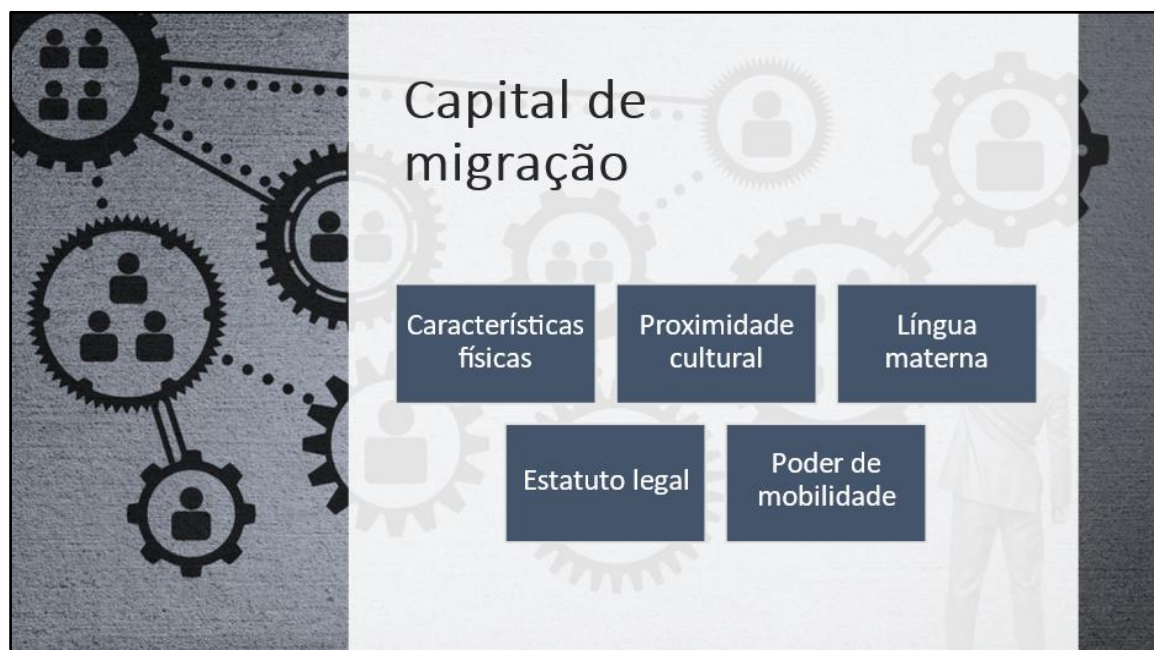
Explicar a importância do diálogo e da cooperação internacional na preservação da diversidade cultural.	- Interrogar-se sobre a relação entre territórios e fenómenos geográficos por comparação de mapas com diferentes escalas.	
COMPREENDER		
Os alunos vão compreender QUE...		
... a integração da população imigrante é um processo não-linear e heterogéneo, que depende do sistema político local, sociedade recetora, características das comunidades étnicas, estrutura urbana e conjuntura económica.		
Aquisição		
SABER	FAZER	
Os alunos vão saber...	Os alunos vão ser capazes de...	
... definir multiculturalidade, interculturalidade, xenofobia e racismo. Identificar e localizar diferentes regiões portuguesas, países e continentes.	
Etapa 2 – EVIDÊNCIA		
CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO	Partilha de ideias, autonomia, relacionamento interpessoal, responsabilidade e participação	
Etapa 3 – PLANO DE APRENDIZAGEM		
Atividade de Ensino - Aprendizagem	Competências PA	Tempo (minutos)
1. Entrada e cumprimentos iniciais.	A, E	2
1.1. Verificação das presenças.		
1.2. Apresentação do sumário.		

2. Sistematização das aprendizagens da exploração da apresentação do PowerPoint.	A, B, C	10
3. Estudo sobre a população estrangeira em Portugal e a sua destinação, com recurso a análise do mapa de Portugal continental e gráficos.	A, B, I	10
4. Realização de atividade em grupo: “O investigador: conhecer e respeitar”.	A, B, D, I	30
5. Reflexão e debate sobre a importância do respeito e da cooperação entre os povos.	B, I	6
6. Agradecimento aos alunos pela atenção dispensada.	E	2
Recursos	PowerPoint, caderno diário, quadro, computador, projetor, ficha de atividade “O investigador: conhecer e respeitar”, GIAE	
		

Anexo 21: Apresentação O retrato de Portugal



O Retrato de Portugal



Palavras-Chave

Multiculturalidade

Interculturalidade

Globalização

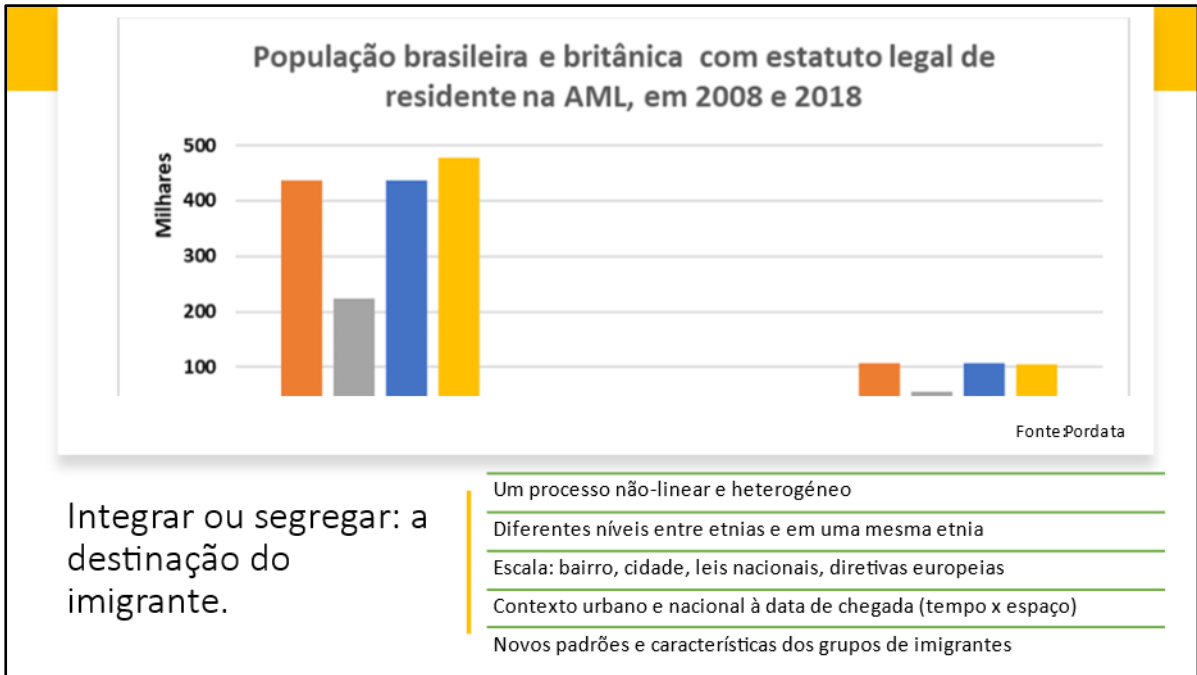
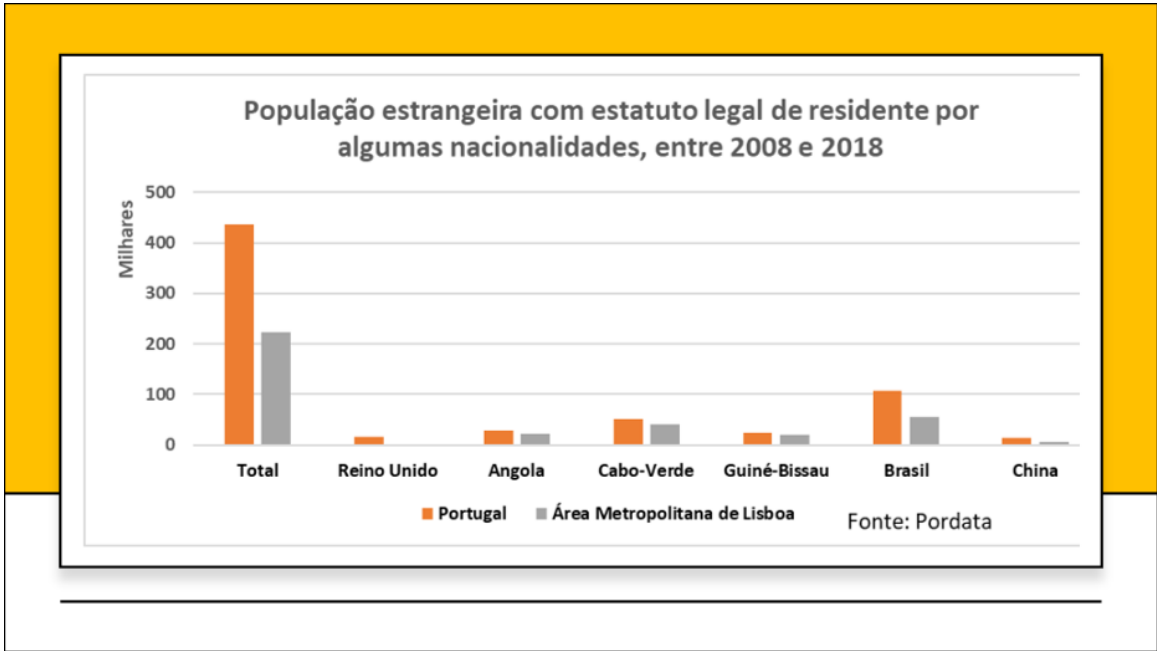
Racismo

Xenofobia

Ponto de Partida

- Minorias étnicas = menor integração
- Maior dispersão = maior integração
- Maior segregação = menor integração
- Segregação = problema





Ponto de chegada

- A cultura designa um conjunto de tradições, modo de vida e instituições que caracterizam um grupo humano.
- O desenvolvimento dos transportes e meios de comunicação contribuíram para o fenómeno da globalização.
- A diversidade cultural é tanto maior, quanto mais acentuadas são as vagas imigratórias.
- A maior parte da população imigrante em Portugal reside no litoral, sobretudo na AML.
- A ACID surgiu com a missão de colaborar com a integração dos imigrantes e minorias étnicas.



GUIÃO DE ATIVIDADE
“O investigador: conhecer e respeitar”.
GEOGRAFIA
TURMA 8º D



Nome:

Nº:

1. Investiga quantas nacionalidades estão representadas na tua turma.
2. Preencha a tabela a seguir com as informações que recolhestes, sobre as características dos teus colegas.

Nacionalidade	Língua	Religião	Gastronomia	Música	Festividade


3. Explica porque é importante conhecer e respeitar os teus colegas de turma.

4. Refere como cooperas com os todos os teus colegas na turma.

Anexo 23: Rúbrica de avaliação para as aulas

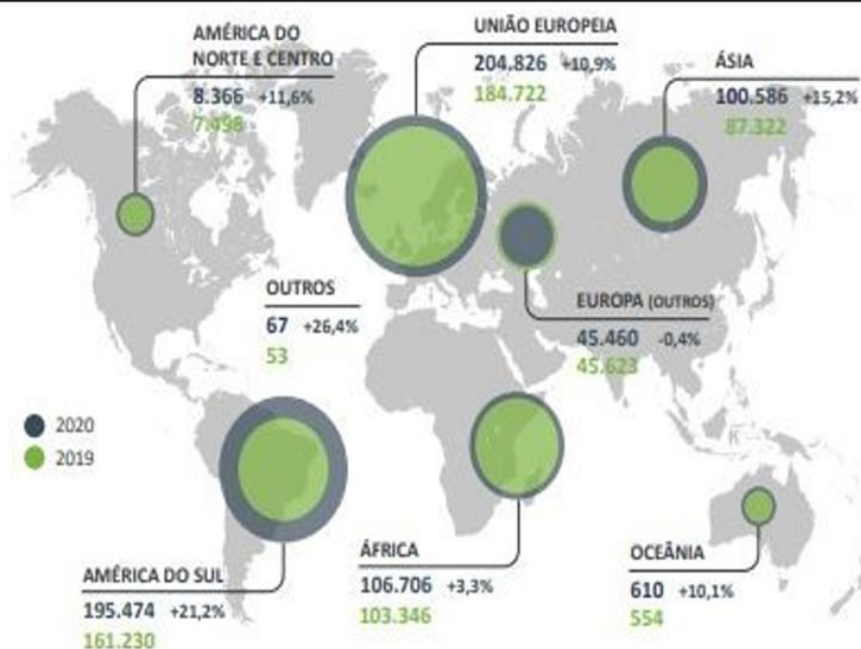
Critérios	Níveis de desempenho			
	Domino muito bem	Domino bem	Domino	Domino pouco
Responsabilidade	Sou responsável e trago sempre o material necessário para as aulas realizando todas as tarefas solicitadas.	Sou responsável e trago o material necessário para as aulas e realizo as tarefas solicitadas.	Sou responsável e trago o material necessário para as aulas e/ou realizo as tarefas solicitadas.	Não trago o material necessário para as aulas e não realizo as tarefas solicitadas.
Partilha de ideias	Apresento sempre as minhas ideias ao colega/grupo, ouvindo e respeitando as ideias dos outros.	Apresento as minhas ideias ao colega/grupo, ouvindo e respeitando as ideias dos outros.	Apresento as minhas ideias, com alguma dificuldade, ao colega/grupo, ouvindo e respeitando as ideias dos outros.	Apresento as minhas ideias, com dificuldades, ao colega/grupo ouvindo, mas não respeito as ideias dos colegas.
Relacionamento interpessoal	Relaciono-me sempre corretamente com o professor e com o meu par/grupo, colaborando nas tarefas solicitadas.	Relaciono-me, corretamente com o professor e com o meu par/grupo, colaborando nas tarefas solicitadas.	Relaciono-me, corretamente com o professor e com o meu par/grupo, mas colaboro com dificuldade nas tarefas solicitadas.	Relaciono-me com muita dificuldade, tanto com o professor como o grupo/par, não colaborando nas tarefas solicitadas.
Autonomia	Revelo muita autonomia na realização das tarefas.	Revelo muita autonomia na realização das tarefas, embora por vezes solicite a ajuda do professor e dos colegas.	Revelo autonomia na realização das tarefas, solicitando frequentemente o apoio do professor e /ou colega.	Solicito frequentemente o apoio do professor e /ou colega.
Participação	Participo de forma empenhada, adequada e ativa nas atividades propostas em sala de aula.	Participo de forma empenhada nas atividades propostas em sala de aula, no entanto a minha participação é, por vezes, desadequada.	Participo nas atividades propostas em sala de aula quando solicitado.	Participo de forma pouco empenhada e ativa nas atividades propostas em sala de aula.

Relacionar as áreas de atração e de repulsão demográficas com fatores físicos e humanos, utilizando mapas a diferentes escalas.	- Articular com rigor o uso consistente do conhecimento geográfico.	
Explicar causas e consequências dos fluxos migratórios, a diferentes escalas.	- Analisar factos, teorias, situações, identificando os seus elementos ou dados	
R- Comunicar e Participar :	Promover estratégias que envolvam:	
Explicar a importância do diálogo e da cooperação internacional na preservação da diversidade cultural.	- Fornecer feedback para melhoria ou aprofundamento de ações.	
COMPREENDER		
Os alunos vão compreender QUE...		
... a integração da população imigrante é um processo não-linear e heterogéneo, que depende do sistema político local, sociedade recetora, características das comunidades étnicas, estrutura urbana e conjuntura económica.		
Aquisição		
SABER	FAZER	
Os alunos vão saber...	Os alunos vão ser capazes de...	
... definir multiculturalidade, interculturalidade, xenofobia e racismo. Identificar e localizar diferentes regiões portuguesas, países e continentes.	
Etapa 2 – EVIDÊNCIA		
Etapa 2 – EVIDÊNCIA	Partilha de ideias, autonomia, relacionamento interpessoal, responsabilidade e participação	
Etapa 3 – PLANO DE APRENDIZAGEM		
Atividade de Ensino - Aprendizagem	Competências PA	Tempo (minutos)

1. Entrada e cumprimentos iniciais.		
1.1. Verificação das presenças.	A, E	2
1.2. Apresentação do sumário.		
2. Sistematização das aprendizagens a partir lecionados nas aulas anteriores.	A, B, C	10
3. Exploração da apresentação de PowerPoint sobre as migrações.		
3.1. Análise dos mapas sobre a origem e o destino da população migrante.	A, B, D, I	40
3.2. Relacionar a imagem sobre as causas das migrações com as tabelas da página 53 do manual, sobre as consequências das migrações.		
5. Realização de um esquema conceptual sobre as causas das migrações.	B, I	6
6. Agradecimento aos alunos pela atenção dispensada.	E	2
Recursos	PowerPoint, caderno diário, quadro, computador, projetor, guião de atividades “O investigador: conhecer e respeitar”, GIAE	
		



De onde vem?



Fonte: Distribuição geográfica dos cidadãos estrangeiros residentes por Continente, Relatório de Imigração, Fronteiras e AssisEF, pág 23

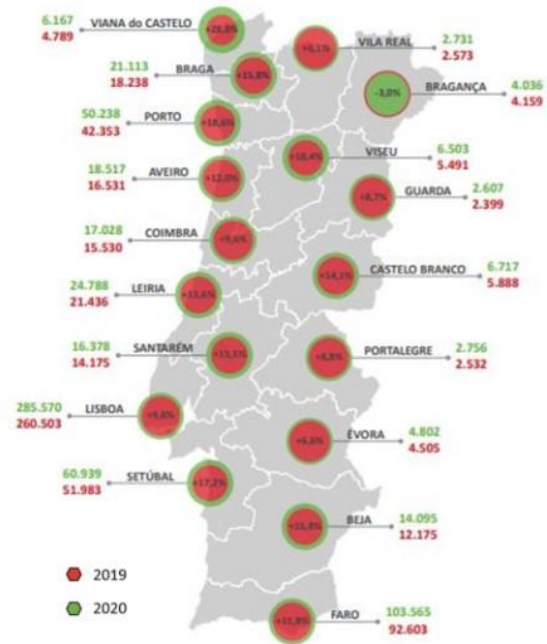
FACTORES REPULSIVOS

- Catástrofes Naturais
- Desemprego
- Conflitos Armados
- Regimes Políticos Repressivos
- Intolerância Religiosa

FACTORES ATRACTIVOS

- Oportunidade de emprego
- Paz
- Liberdade
- Tolerância religiosa
- Qualidade de vida
- Clima Ameno

Para onde vão?



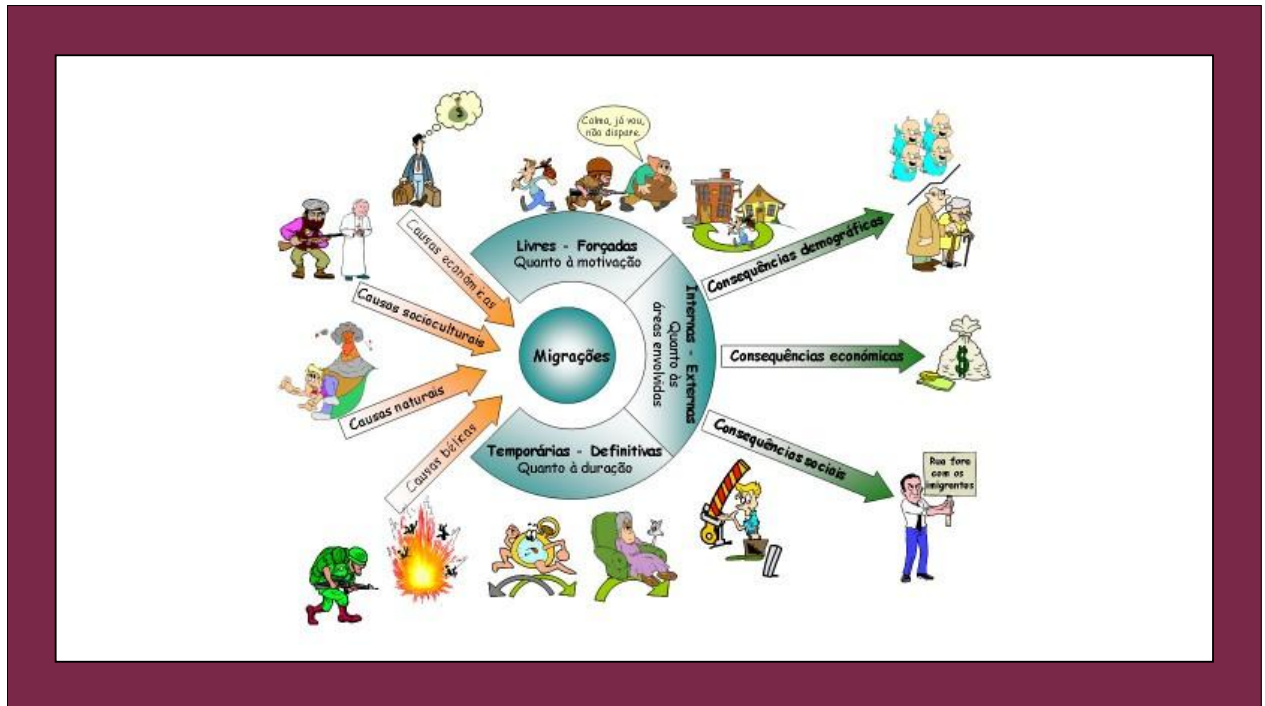
Fonte: Distribuição geográfica dos cidadãos estrangeiros residentes em Portugal Continental por Distrito, Relatório de Imigração, Fronteiras e

Fatores repulsivos (dos meios rurais)

- Desequilíbrio entre população e recursos;
- Salários agrícolas baixos e fracos rendimentos dos pequenos agricultores;
- Mecanização da agricultura e consequente libertação de mão-de-obra agrícola;
- Crises nos campos ligadas a doenças das culturas ou a calamidades naturais (secas, inundações, erosão dos solos ...)

Fatores atrativos (das cidades)

- Melhores possibilidades de alojamento e acesso aos serviços de saúde, à cultura e à educação;
- Possibilidades de emprego e promoção social;
- Presença de meios de transporte, que incitam ao deslocamento;



TEMPORÁRIAS SAZONAIS -- OS MIGRANTES FAZEM A DESLOCAÇÃO SEMPRE NA MESMA ÉPOCA DO ANO, POR MOTIVOS DE TRABALHO (VINDIMAS) OU FÉRIAS

TEMPORÁRIAS PENDULARES – SÃO FEITAS NO MESMO DIA DUAS DESLOCAÇÕES, UMA DE IDA E OUTRA DE VOLTA, NA SUA MAIORIA CASA/ TRABALHO.

INTRACONTINENTAIS – ENTRE PAÍSES DO MESMO CONTINENTE.

INTERCONTINENTAIS – ENTRE PAÍSES DE CONTINENTES DIFERENTES.

MIGRAÇÕES INTERNAS – QUANDO AS PESSOAS NÃO SAEM DO PAÍS. A DESLOCAÇÃO FAZ-SE DE UMA REGIÃO/LOCALIDADE PARA OUTRA.

ÊXODO RURAL – DESLOCAÇÃO DO CAMPO PARA A CIDADE

ÊXODO URBANO – DESLOCAÇÃO DA CIDADE PARA O CAMPO.

“Todo o indivíduo tem direito à vida, à liberdade e à segurança pessoal.”

Declaração Universal dos Direitos Humanos *artigo 3º*

Obrigada pela sua atenção. | Geografia | 23 de março de 2022 | [UNRIC](#)

Consequências das migrações

As migrações, quer internas quer externas, têm consequências importantes sobre a distribuição da população mundial. Esses efeitos dos movimentos migratórios serão sentidos nas áreas de partida e nas áreas de chegada, tanto a nível demográfico como socioeconómico.

Áreas de partida		Áreas de chegada	
Consequências demográficas	Consequências socioeconómicas	Consequências demográficas	Consequências socioeconómicas
Diminuição da população absoluta	Redução do desemprego	Aumento da população absoluta	Fragmentação da classe trabalhadora, com perda de direitos dos imigrantes
Diminuição da pressão demográfica	Diminuição da população ativa	Aumento da pressão demográfica, principalmente junto às grandes cidades	Em certos locais, como as cidades, os imigrantes dão origem a guetos e a bairros de lata com escassez de infraestruturas
Saldo migratório negativo	Entrada de divisas	Saldo migratório positivo	Disponibilidade de mão de obra barata
Aumento do envelhecimento da população	Melhoria significativa das condições sociais e económicas das famílias	Rejuvenescimento da população	Pressão sobre os níveis salariais e condições de trabalho da população local
Aumento da taxa bruta de mortalidade	Diminuição do dinamismo económico	Diminuição da taxa bruta de mortalidade	Aumento dos encargos da Segurança Social com os imigrantes
Diminuição da taxa bruta de natalidade	Ligeira melhoria dos salários	Aumento da taxa bruta da natalidade, quando se deslocam os dois elementos do casal	Enriquecimento e heterogeneidade cultural, com adoção de novos hábitos
Diminuição da taxa de crescimento natural	Introdução de novas ideias e culturas, técnicas e hábitos	Aumento da taxa de crescimento natural	Aumento do desenvolvimento regional
Abandono das áreas rurais	Desequilíbrio social, pela predominância de mulheres e de idosos	Crescimento da população urbana	Racismo e xenofobia

Um problema associado aos movimentos migratórios que afetam as grandes áreas de chegada de imigrantes, como os Estados Unidos da América, a Austrália e a Europa, são os milhares de imigrantes clandestinos que, diariamente, tentam atravessar as fronteiras (**Doc. 3**). Estes correm riscos acrescidos, pois a forma de efetuar as viagens nem sempre tem em conta a segurança dos migrantes.

Racismo – atitude discriminatória em relação a um grupo de pessoas com características diferentes, nomeadamente etnia, religião, cultura, etc.

Xenofobia – aversão ou desconfiança relativamente a estrangeiros ou a coisas estrangeiras.

Doc. 3 - Buscas continuam em Lampedusa

Uma embarcação de pesca naufragou na passada quinta feira quando tentava chegar à ilha de Lampedusa, no sul da Sicília, em Itália. A embarcação, com mais de 500 pessoas a bordo, transportava imigrantes clandestinos da Somália e da Eritreia, proveniente da Líbia. Os serviços de emergência conseguiram resgatar com vida 155 pessoas. Até ao momento, foram encontrados 250 cadáveres.

Fonte: www.tsf.pt, 8 de outubro de 2013

Para o professor

MC – 1. Compreender as causas e as consequências das migrações: **Desc. 4**.

1. Compreender a importância dos fatores de identidade das populações no mundo contemporâneo: **Desc. 1**.



Sugestão: Música "Para os braços da minha mãe".

Guião de exploração da música: "Para os braços da minha mãe".




Escola Virtual: Consequências das migrações.

Ficha de Expansão de Conhecimentos 2

Anexo 27: Planificação da aula 8

 <p>REPÚBLICA PORTUGUESA EDUCAÇÃO</p>	<p>PLANO DE AULA</p>	 <p>ALGARVIM DO VALE DO MINHO VALE DO MINHO</p>
<p>Turma: D 8.º Ano Aula 8 Duração: 60 minutos Geografia Data: 30/ 03 / 2022 Ano letivo 2021/ 2022 Professora: Laís Mata</p>		
<p>Aprendizagens Essenciais: Conhecimentos, Capacidades e Atitudes</p>	<p>Tema: Evolução da População Subtema: Mobilidade da População</p>	
<p>O aluno deve ser capaz de:</p>	<p>Etapa 1</p>	
<p>P- Localizar e compreender os lugares e as regiões:</p>	<p>Sumário:</p>	
<p>Identificar padrões na distribuição da população e do povoamento, à escala nacional, europeia e mundial, enunciando fatores responsáveis por essa distribuição.</p>	<p>Compreender as causas e consequências das migrações.</p>	
<p>Q- Problematizar e debater as inter-relações entre fenómenos e espaços geográficos :</p>	<p>Ações Estratégicas com vista ao desenvolvimento das competências do PA:</p>	
<p>Reconhecer aspetos que conferem singularidade a cada região, comparando características culturais, do povoamento e das atividades económicas.</p>	<p>Promover estratégias que envolvam a aquisição de conhecimento, informação e outros saberes, relativos aos conteúdos das AE, que impliquem:</p>	

Relacionar as áreas de atração e de repulsão demográficas com fatores físicos e humanos, utilizando mapas a diferentes escalas.	Articular com rigor o uso consistente do conhecimento geográfico.
Explicar causas e consequências dos fluxos migratórios, a diferentes escalas.	Analisar factos, teorias, situações, identificando os seus elementos ou dados
R- Comunicar e Participar :	Promover estratégias que envolvam:
Explicar a importância do diálogo e da cooperação internacional na preservação da diversidade cultural.	Fornecer feedback para melhoria ou aprofundamento de ações.
COMPREENDER	
Os alunos vão compreender QUE...	
... as migrações implicam deslocação de pessoas de uma área para outra.	
Aquisição	
SABER	FAZER
Os alunos vão saber...	Os alunos vão ser capazes de...
... definir os tipos de migrações e as suas características. Identificar e localizar diferentes regiões: emissoras e receptoras de população migrante.
Etapa 2 – EVIDÊNCIA	
CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO	Partilha de ideias, autonomia, relacionamento interpessoal, responsabilidade e participação
Etapa 3 – PLANO DE APRENDIZAGEM	

Atividade de Ensino - Aprendizagem	Competências PA	Tempo (minutos)
1. Entrada e cumprimentos iniciais.	A, E	5
1.1. Verificação das presenças.		
1.2. Apresentação do sumário.		
2. Diálogo sobre os conteúdos explorados na aula anterior.	A, B, C	5
3. Continuação da exploração da apresentação de PowerPoint sobre as migrações.	A, B, I	25
4. Exploração e análise das páginas 46 e 47 do manual, sobre os tipos de migrações.	A, B, D, I	15
5. Esclarecimento de dúvidas e realização de um síntese oral da aula.	B, I	8
6. Agradecimento aos alunos pela atenção dispensada.	E	2
Recursos		PowerPoint, caderno diário, quadro, computador, projetor, manual escolar, GIAE
<div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: center;">    </div>		

Movimentos migratórios

Migração – deslocação de pessoas de uma área para outra, com intenção de mudar de residência de forma temporária ou permanente.

Sabias que...

Manchester tem mais médicos originários do Malawi, do que o próprio Malawi.

A mobilidade da população é um fator-chave para o desenvolvimento das regiões. No início do século XXI, o desenvolvimento das **migrações** internacionais tornou-se um dos principais fenómenos que irá moldar as sociedades ao longo deste século.

As migrações são consideradas processos de mudança que se desenvolvem historicamente, como resposta à pressão do ser humano sobre o meio e sobre os recursos. Qualquer movimento migratório produz consequências que afetam a população que se move e o próprio espaço geográfico.

Para o professor

MC – 1. Conhecer e compreender diferentes indicadores demográficos: **Desc. 2.**

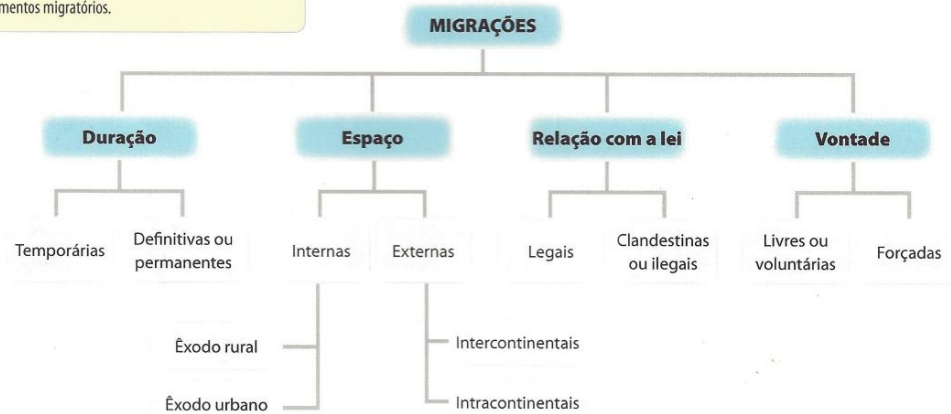
1. Compreender as causas e as consequências das migrações: **Desc. 2.**

Rever os conceitos de emigração e imigração na página 17.

PPT: Movimentos migratórios.

Tipos de migrações

As migrações adotam diferentes classificações de acordo com a duração do movimento, os espaços que envolvem, a vontade dos migrantes e a sua relação com a lei.



Migração temporária – deslocação de uma pessoa para um determinado país ou região, com o objetivo de aí fixar residência, por um período inferior a um ano.

Migração permanente – deslocação de uma pessoa para um determinado país ou região, com o objetivo de aí fixar residência, por um período igual ou superior a um ano.

É sempre difícil qualificar uma migração como **temporária** ou **permanente** no momento em que se efetua, pois as intenções dos migrantes não bastam, uma vez que podem ser alteradas pelas condições com que eles se deparam nos países que os acolhem. Dentro das migrações temporárias, distinguem-se, ainda, as **migrações sazonais** – que se realizam em épocas específicas do ano.

Normalmente, os migrantes sazonais desempenham tarefas complementares à sua atividade habitual, como por exemplo na agricultura e no turismo.

No que respeita às **migrações internas**, distingue-se a situação dos países desenvolvidos da dos países em desenvolvimento. Nestes últimos, o **êxodo rural** assume particular importância, relacionado com o excesso de mão de obra, as diferenças salariais, a taxa de desemprego registada nas áreas rurais e as melhores oportunidades sociais e culturais associadas aos espaços urbanos.

Os países desenvolvidos, depois de numa primeira fase terem assistido a fortes correntes de êxodo rural, debatem-se, hoje, com movimentos em sentido contrário – **êxodo urbano**. O desenvolvimento dos transportes, o menor custo das habitações, o estilo de vida mais tranquilo e as melhores condições ambientais têm levado a população a escolher algumas áreas periféricas urbanas para habitar, deslocando-se, diariamente, para a cidade onde mantém o seu local de trabalho. Estas deslocações diárias dão origem aos **movimentos pendulares**.

Por sua vez, as **migrações externas** ou **internacionais** podem ocorrer dentro do mesmo continente (**intracontinental**) ou entre continentes diferentes (**intercontinental**) (Fig. 15).

Migração interna – movimento migratório dentro do mesmo país.

Êxodo rural – movimento migratório da população do espaço rural em direção ao espaço urbano.

Êxodo urbano – movimento migratório da população das áreas urbanas em direção às áreas rurais.

Movimentos pendulares – deslocações quotidianas entre o local de residência e o local de trabalho e vice-versa.

Migração externa – movimento migratório entre países.

Migração intercontinental – movimento migratório entre continentes.

Migração intracontinental – movimento migratório dentro do mesmo continente.



Fig. 15 Exemplos de migrações intercontinentais (A) e intracontinentais (B).

Por vezes, pode ocorrer a chegada de imigrantes que não respeitam as formalidades legais. Neste caso, trata-se de uma migração **clandestina** ou **ilegal**, por oposição à **migração legal**.

Nem todas as deslocações de pessoas acontecem de forma livre (**migrações voluntárias**). Por razões de ordem religiosa ou política, por guerras e catástrofes, a população pode ser obrigada a deslocar-se para outras áreas – **migração forçada**.

Para o professor

MC – 1. Compreender as causas e as consequências das migrações: Desc. 2.

Pela análise do mapa da Fig. 21, denota-se que há regiões tradicionalmente emissoras de emigrantes e outras que, pelas suas características, se assumem como recetoras de imigrantes. Estas migrações são condicionadas por um conjunto de **fatores repulsivos** que estimulam a população a deixar o seu país. Pelo contrário, alguns **fatores atrativos** favorecem a convergência de população para os países mais desenvolvidos.

Fatores Repulsivos

- elevado desemprego ou subemprego;
- elevada pressão demográfica;
- dificuldade em viver nas cidades sobrepovoadas;
- conflitos armados e regimes políticos repressivos;
- sistema agrário rudimentar e ineficaz.

Fatores Atrativos

- maior oferta de trabalho;
- salários mais elevados;
- oferta de infraestruturas sociais;
- possibilidade de promoção social;
- níveis de vida atraentes e clima de paz.

Atualmente, há países desenvolvidos que são, ao mesmo tempo, países de imigração e de emigração. Estes recorrem a trabalhadores dos países em desenvolvimento para executar trabalhos menos qualificados (obras públicas, construção civil, restauração, entre outras). Ao mesmo tempo, perdem população qualificada devido à falta de empregos. Este movimento é, normalmente, apelidado de **brain drain** (**fuga de cérebros**), ou seja, a emigração de pessoas com elevada qualificação técnica e científica. Tradicionalmente, o imigrante era do sexo masculino e adulto jovem. Hoje em dia, a população migrante é constituída tanto por homens como por mulheres (Fig. 22) e acentua-se a migração de pessoas licenciadas.

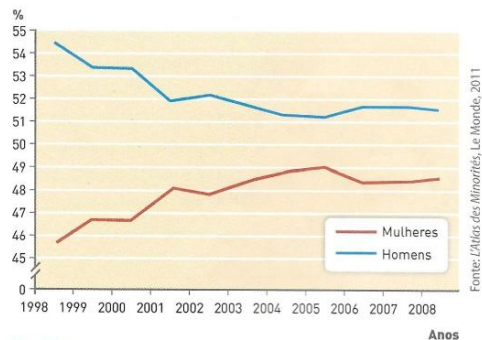


Fig. 22 Estrangeiros na União Europeia por género.



Atividades

1. Observa a Fig. 21.

- 1.1. **Enumera** três países:
 - a) emissores de emigrantes;
 - b) recetores de imigrantes.
- 1.2. **Refere** a principal causa dos fluxos migratórios apresentados na Fig. 21.
- 1.3. **Identifica** dois fatores atrativos que levam a população a procurar os países desenvolvidos como destino de emigração.



Para o professor

MC – 2. Compreender os grandes ciclos migratórios internacionais: Desc. 3 e 4.


Ficha 8.

- Áreas de partida e chegada dos migrantes.
- 1.1. a) México, Argélia, Egito, por exemplo.
- b) EUA, Canadá, Austrália, por exemplo.
- 1.2. A principal causa destas migrações reside nas desigualdades e nos desequilíbrios que há entre os diferentes países ao nível económico, religioso, étnico e bélico.
- 1.3. Os fatores são, por exemplo, o mercado de trabalho muito amplo e o nível de vida mais atraente.

Anexo 31: Planificação da aula 9

 <p>REPÚBLICA PORTUGUESA EDUCAÇÃO</p>	<p>PLANO DE AULA</p>		
<p>Turma: D 8.º Ano Aula 9 Duração: 60 minutos Geografia Data: 06/ 04 / 2022 Ano letivo 2021/ 2022 Professora: Laís Mata</p>			
<p>Aprendizagens Essenciais: Conhecimentos, Capacidades e Atitudes</p>	<p>Tema: Evolução da População Subtema: Mobilidade da População</p>		
<p>O aluno deve ser capaz de:</p>	<p>Etapa 1</p>		
<p>P- Localizar e compreender os lugares e as regiões:</p> <p>Identificar padrões na distribuição da população e do povoamento, à escala nacional, europeia e mundial, enunciando fatores responsáveis por essa distribuição.</p>	<p style="text-align: center;">Sumário:</p> <p style="text-align: center;">Conclusão do estudo sobre as migrações. Compreender as cidades como áreas de fixação humana.</p>		
<p>Q- Problematizar e debater as inter-relações entre fenómenos e espaços geográficos :</p> <p>Relacionar as áreas de atração e de repulsão demográficas com fatores físicos e humanos, utilizando mapas a diferentes escalas. Explicar causas e consequências dos fluxos</p>	<p style="text-align: center;">Ações Estratégicas com vista ao desenvolvimento das competências do PA:</p> <p>Promover estratégias que envolvam a aquisição de conhecimento, informação e outros saberes, relativos aos conteúdos das AE, que impliquem:</p> <p>- Articular com rigor o uso consistente do conhecimento geográfico.</p>		
<p>R- Comunicar e Participar :</p>	<p>- Analisar factos, teorias, situações, identificando os seus elementos ou dados</p>		

Explicar a importância do diálogo e da cooperação internacional na preservação da diversidade cultural.	Promover estratégias que envolvam:	
	- Fornecer feedback para melhoria ou aprofundamento de ações.	
COMPREENDER		
Os alunos vão compreender QUE...		
... as migrações implicam deslocação de pessoas de uma área para outra.		
... a morfologia urbana retrata diferentes fases de crescimento, adaptação ao relevo, história e a organização das cidades.		
Aquisição		
SABER	FAZER	
Os alunos vão saber...	Os alunos vão ser capazes de...	
... definir os tipos de migrações e as suas características. Identificar e localizar diferentes regiões: emissoras e recetoras de população migrante.	
... definir os conceitos de área funcional, espaço urbano e planeamento urbano. reconhecer as características da organização Morfofuncional das cidades com base na análise de plantas urbanas.	
Etapa 2 – EVIDÊNCIA		
CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO	Partilha de ideias, autonomia, relacionamento interpessoal, responsabilidade e participação	
Etapa 3 – PLANO DE APRENDIZAGEM		
Atividade de Ensino – Aprendizagem	Competências PA	Tempo (minutos)

1. Entrada e cumprimentos iniciais.	A, E	2
1.1. Verificação das presenças.		
1.2. Apresentação do sumário.		
2. Sistematização dos conteúdos sobre as migrações, com recurso à exploração do vídeo “Migrações: O que é?”.	A, B, C	15
3. Estudo sobre o surgimento das cidades e critérios para elevação de uma área a cidade.	A, B, I	20
4. Realização de exercícios de consolidação.	B, I	10
5. Elaboração de uma chuva de palavras sobre: localização da cidade de Lisboa, quanto às preocupações pré-existentes no surgimento da cidade e quanto aos critérios utilizados para definir uma cidade.	A, B, I	11
6. Agradecimento aos alunos pela atenção dispensada.	E	2
Recursos	PowerPoint, caderno diário, quadro, computador, projetor, manual escolar, vídeo, GIAE	
		

Cidades: áreas de fixação humana



Fig. 1 Praga, República Checa.

As cidades sempre atraíram muitas pessoas, daí apresentarem, por norma, densidades populacionais superiores às das áreas rurais (Fig. 1 e Fig. 2). Nesse sentido, entende-se a **cidade** como um aglomerado populacional de grande dimensão e com uma população heterogénea (diferentes origens e profissões), dependente do espaço rural em produtos alimentares e fornecedor de bens e serviços tanto da sua área como de toda a área envolvente.



Fig. 2 Região da Toscana, Itália.

Para o professor

MC – 1. Compreender a origem e o crescimento das cidades:
Desc. 1 e 2.

PPT: Cidades: critérios, evolução e problemas.

Animação: as cidades em Portugal.

☞ Critérios para a definição de cidade em Portugal (Lei n.º 11/82 de 2 de junho).

Doc. 1

A – Limiar inferior a 1 000 hab.

Dinamarca	200 hab.
Noruega	200 hab.
Suécia	200 hab. e afastamento inferior a 200 metros

B – Limiar de 2 000 a 2 500 hab.

Argentina	2 000 hab.
Venezuela	2 500 hab.
México	2 500 hab.

C – Limiar de 5 000 hab.

Chade	5 000 hab.
Gana	5 000 hab.
Índia	5 000 hab. e DP de 390 hab./km ² e 3/4 dos adultos masculinos não trabalharem na agricultura

D – Limiares superiores

Japão	50 000 hab.
Senegal	10 000 hab.
Portugal	8 000 eleitores
Critérios de definição de cidade em Portugal (Lei n.º 11/82 de 2 de junho)	

Fonte: Saigueiro, T. B. – *A Cidade em Portugal*, 1992

É difícil estabelecer uma definição clara e universal de cidade, pelo que cada país adota a sua e, para tal, são utilizados vários critérios. Dentro de cada um, existe uma grande diversidade de parâmetros, o que torna difícil a comparação entre países.

Os principais critérios utilizados para a definição de cidade são:

- **Critério demográfico** – tem em conta o número de habitantes que reside no espaço urbano (população absoluta) e a sua distribuição pelo espaço (densidade populacional). Este é relativamente fácil de aplicar, todavia, o limite populacional varia, consideravelmente, de país para país (Doc. 1).

- **Critério funcional** – tipo de atividades a que a população se dedica, devendo ser, maioritariamente, do **setor secundário e terciário** e exercendo influência nas áreas envolventes.

Limitações do critério funcional:

- não coincidência da atividade com a área de residência;
- inadequação entre o critério demográfico e o funcional;
- disparidade entre países desenvolvidos e países em desenvolvimento; nestes últimos, uma elevada percentagem da população urbana dedica-se ao setor primário.

- **Critério jurídico-administrativo** – cidades definidas por decisão administrativa, ou seja, elevadas a esta categoria a partir de uma entidade político-administrativa (rei ou parlamento).

- **Critério morfológico** – refere-se à fisionomia do lugar, ou seja, o tipo de edifícios, a existência de praças (Fig. 3), construções monumentais e de diferentes épocas e ainda, por vezes, vestígios de muralhas (Fig. 4).

O **modo de vida urbano** foi, também, durante muito tempo usado como critério para diferenciar as cidades das áreas rurais. Todavia, a evolução dos meios de comunicação e os crescentes movimentos migratórios levaram ao desaparecimento ou atenuação do modo de vida rural, mais tradicional.

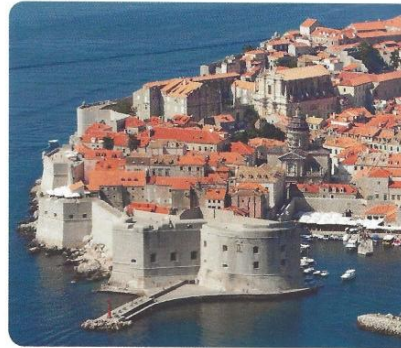


Fig. 4 Dubrovnik, Croácia.



Fig. 3 Praça do Comércio, Lisboa.

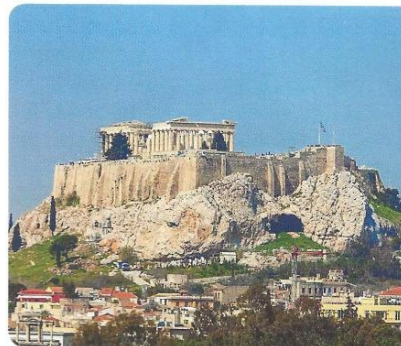


Fig. 5 Acrópole, Atenas, Grécia.

Surgimento das cidades

As cidades europeias atuais são o resultado de uma evolução que foi ocorrendo ao longo de vários séculos.

No passado, em tempos conturbados e marcados pelas guerras, os locais primitivos mais típicos para o surgimento das cidades respondiam a **preocupações de defesa**: colinas como a da Acrópole em Atenas (Fig. 5) e ilhas nas lagunas, como em Veneza.



Outros locais foram também escolhidos em função de características específicas. A localização junto aos **rios** explica-se pela disponibilidade de água, pelos terrenos mais férteis para a prática da agricultura e pela facilidade de deslocação de pessoas e mercadorias (Fig. 6). Posteriormente, o recurso à **água** como **fonte de energia** para a atividade industrial e a proximidade de **fontes de matéria-prima** esteve na base de algumas cidades importantes, como Manchester (polo industrial no século XVIII) ou Pittsburg (conhecida pelas reservas de ferro) no Reino Unido.

Fig. 6 Roterdão, Países Baixos.




©PS&P © Paulo Estilona

Anexo 34: Planificação da aula 10

 <p>REPÚBLICA PORTUGUESA EDUCAÇÃO</p>	<p>PLANO DE AULA</p>		
<p>Turma: D 8.º Ano Aula 10 Duração: 60 minutos Oficina do Saber Data: 10/ 05 / 2022 Ano letivo 2021/ 2022 Professora: Laís Mata</p>			
<p>Aprendizagens Essenciais: Conhecimentos, Capacidades e Atitudes</p>	<p>Tema: Evolução da População Subtema: Áreas de fixação humana</p>		
<p>O aluno deve ser capaz de:</p>	<p>Etapa 1</p>		
<p>P- Localizar e compreender os lugares e as regiões: Enunciar fatores responsáveis pelos padrões da organização das áreas funcionais da cidade, interpretando plantas funcionais.</p>	<p>Sumário: organização Morfofuncional das cidades.</p>	<p>Conhecer a</p>	
<p>Q- Problematizar e debater as inter-relações entre fenómenos e espaços geográficos: Relacionar as áreas de atração e de repulsão demográficas com fatores físicos e humanos, utilizando mapas a diferentes escalas.</p>	<p>Ações Estratégicas com vista ao desenvolvimento das competências do PA:</p>		
	<p>- Articular com rigor o uso consistente do conhecimento geográfico.</p>		
	<p>- Ler e interpretar mapas de diferentes escalas.</p>		
	<p>Promover estratégias que envolvam:</p>		

R- Comunicar e Participar: Relatar medidas para melhorar a qualidade de vida e o bem-estar das populações urbanas, rurais e migrantes.	-Conceber situações onde determinado conhecimento possa ser cartografado.	
	-Conceber situações onde determinado conhecimento possa ser cartografado.	
	- Criar um objeto, mapa, esquema conceptual, texto ou solução, face a um desafio geográfico.	
	- Fornecer feedback para melhoria ou aprofundamento de ações.	
COMPREENDER		
Os alunos vão compreender QUE...		
... a morfologia urbana retrata diferentes fases de crescimento, adaptação ao relevo, história e a organização das cidades.		
Aquisição		
SABER	FAZER	
Os alunos vão saber...	Os alunos vão ser capazes de...	
... definir os conceitos de área funcional, espaço urbano e planeamento urbano.	... reconhecer as características da organização Morfofuncional das cidades com base na análise de plantas urbanas.	
Etapa 2 – EVIDÊNCIA		
CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO	Partilha de ideias, autonomia, relacionamento interpessoal, responsabilidade e participação	
Etapa 3 – PLANO DE APRENDIZAGEM		
Atividade de Ensino - Aprendizagem	Competências PASEO	Tempo (minutos)
1.Entrada e cumprimentos iniciais.	A, E	2

1.1. Verificação das presenças.		
1.2. Apresentação do sumário.		
2. Preparação para a visita de estudo à Lisboa: estudo das cidades como áreas de fixação, com recurso à exploração das páginas 60 e 61 do manual.	A, B, C	10
3. Identificar o crescimento urbano no mundo quanto ao crescimento espacial e demográfico.	A, B, I	16
3.1. Calcular a taxa de urbanização, exercício 1, página 63.		
4. Conhecer as funções urbanas existentes na cidade.	A, B, D, I	30
4.1. Realização do levantamento urbanístico, com recurso ao google maps.		
5. Agradecimento aos alunos pela atenção dispensada.	E	2
Recursos	PowerPoint, caderno diário, quadro, computador, projetor, manual escolar, GIAE	
		

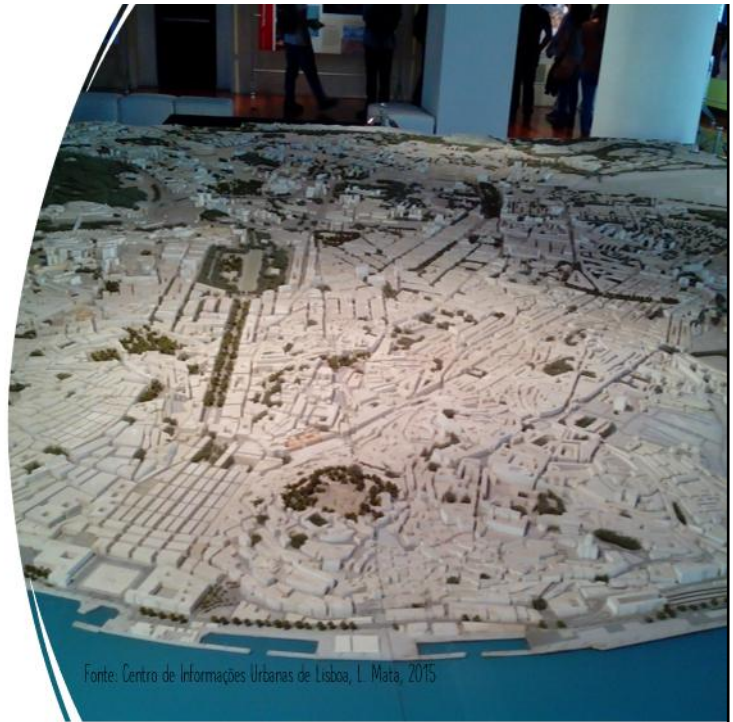
Anexo 35: Apresentação Cidade: Funções e organização do espaço urbano

Geografia | 8º D | EBVM

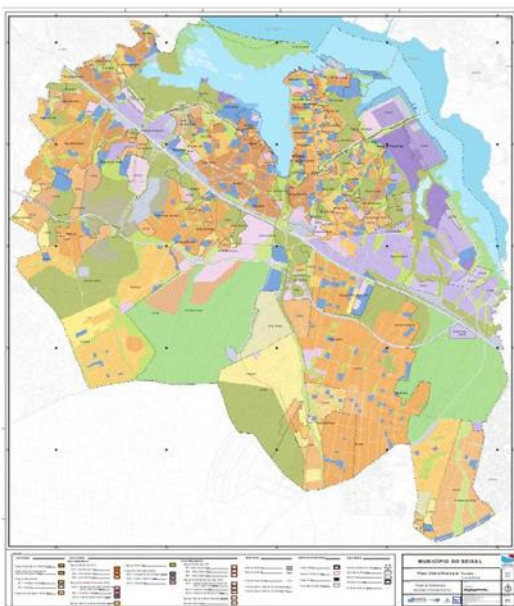
CIDADES: FUNÇÕES E ORGANIZAÇÃO DO ESPAÇO URBANO.

Tema: População e Povoamento

Subtema: Áreas de fixação humana



Fonte: Centro de Informações Urbanas de Lisboa, I. Mata, 2015



- Áreas onde predomina uma ou um conjunto de funções.
- A localização das diferentes funções é influenciada pelo custo do solo, que tende a diminuir do centro para a periferia.



Barreiro.



Terreiro do Paço, Lisboa.



Praça Vittorio Emanuele, Roma, Itália.

FUNÇÕES URBANAS

Fonte: Manual Geovisão



Albufeira.



Vila Nova de Gaia.

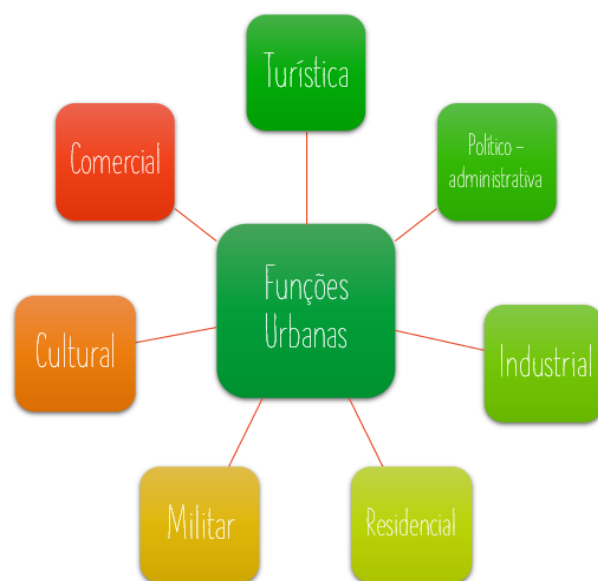


Praça de São Pedro, Vaticano.

FUNÇÕES URBANAS

Fonte: Manual Geovisão

FUNÇÕES URBANAS



AS ÁREAS FUNCIONAIS ORGANIZAM-SE DENTRO DE CADA CIDADE DE ACORDO COM O PREÇO DO SOLO E SÃO ESSENCIALMENTE



Centro

Centro de negócios;
Concentra várias atividades (comércio, serviços, atividades financeiras e administrativas);
CBD (Central Business District);
Economicamente muito ativa;
Boas acessibilidades.



Áreas Residenciais

Ocupa a maior parte do espaço urbano;
Caracteriza-se pela construção em altura e densidade populacional.



Áreas Comerciais

Boas acessibilidades;
Serviços de apoio à população, às empresas, lazer e espaços verdes.



Áreas industriais

Ocupa áreas periféricas construídas para atividade industrial.

A cidade está em constante transformação ...

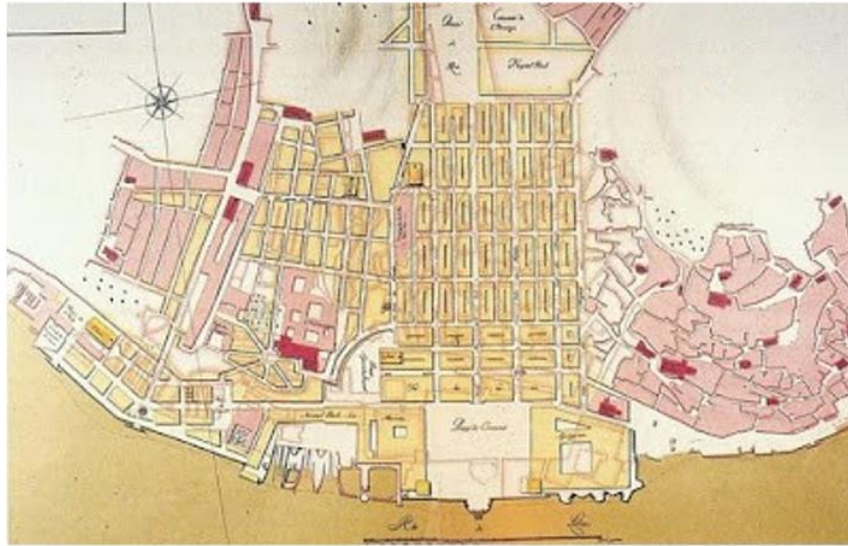
1650



Fonte: Carlos Carrasco, histgeo6logspot, 2015

A cidade está em constante transformação ...

1758



Fonte: Carlos Carrasco, histgeo6logspot, 2015

A cidade está em constante transformação ...

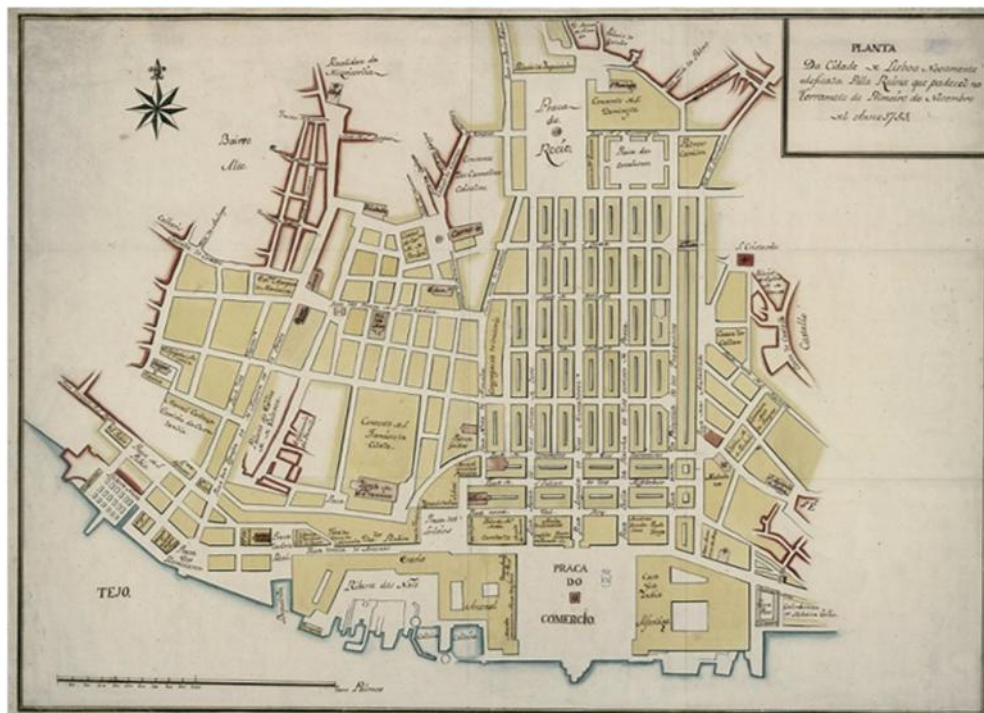
1650



Fonte: Carlos Carrasco, histgeo6logspot, 2015

A cidade está em constante transformação ...

1786



Fonte: Carlos Carrasco, histgeo6logspot, 2015

Qualificação do Solo

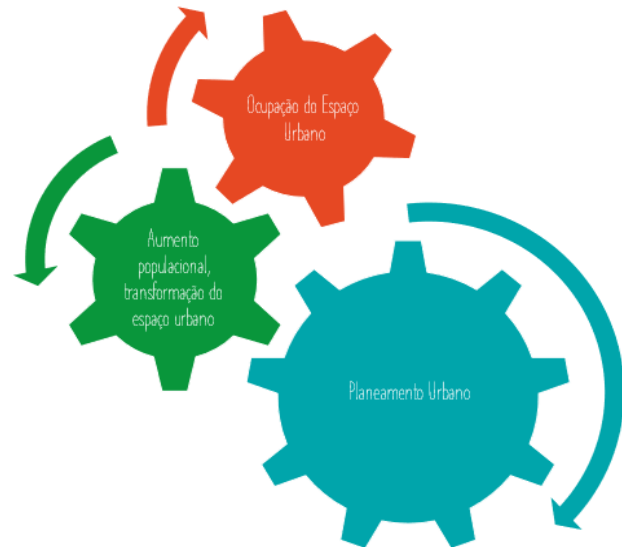
- Fonte: Carta de Qualificação do solo da freguesia das Avenidas Novas, Lisboa, L. Mata, A. Faustino, 2015



Características físicas (estrutura dos edifícios e disposição das ruas) de uma cidade mostra a evolução desta e reflete-se nas plantas urbanas.

"A necessidade de se pensar a ocupação do espaço urbano é importante, uma vez que está associada à qualidade de vida urbana."

Fonte: Manual GPS, p. 73



Planta Irregular - Alfama, Lisboa



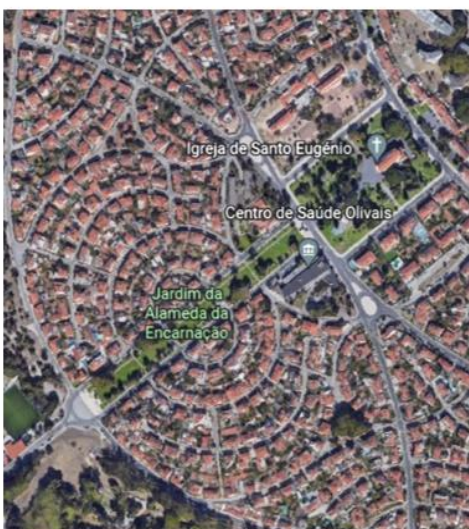
Fonte: google earth

- ✓ Traçado desordenado, irregular, labiríntico.
- ✓ Ruas estreitas, muito sinuosas, becos e pátios interiores.
- ✓ Resulta do crescimento gradual e casuístico da cidade, sem planeamento prévio



Fonte: @vleandro

Planta Radioconcêntrica – Encarnação, Lisboa



Fonte: Google earth

- ✓ Torna o centro acessível e facilita o trânsito, permitindo ligar as diversas áreas da cidade sem passar pelo centro.
- ✓ Organiza-se a partir de um ponto (praça, monumento, etc.) ou núcleo central (castelo, centro antigo da cidade, etc.), do qual saem radiais que são interseccionadas por circulares.
- ✓ Utilizada em cidades onde se pretende tornar um dado lugar acessível ou dar-lhe destaque
- ✓ Dificulta a divisão dos terrenos pelas parcelas irregulares e alonga os percursos, pois as ruas são em arco.

Planta Ortogonal –Baixa, Lisboa



Fonte: Google earth

- ✓ Predomina nas áreas mais recentes das cidades modernas. Na Europa a sua origem remonta às civilizações clássicas.
- ✓ Apresenta traçado de ruas retilíneas, largas e mais ou menos longas.
- ✓ Permite um grande rentabilização do espaço.



Fonte: Rua do Ouro, Lisboa, ruasdelisboacomhstria.blogspot

Obrigada pela vossa atenção!

• FIM



Para o professor

MC – 2. Compreender a organização morfofuncional das cidades: Desc. 1 e 2.

PPT: Cidades: funções e morfologia.

Escola Virtual: Funções urbanas.

Funções urbanas

As cidades são espaços complexos devido à grande variedade de atividades aí concentradas e em constante mudança. Existem cidades que foram fundadas para exercerem uma atividade específica, no entanto, a maioria das cidades exerce várias funções, podendo haver uma que se destaque das demais.

As **funções urbanas** mais comuns são:

Função urbana – atividade económica, político-administrativa ou social que se desenvolve num centro urbano.

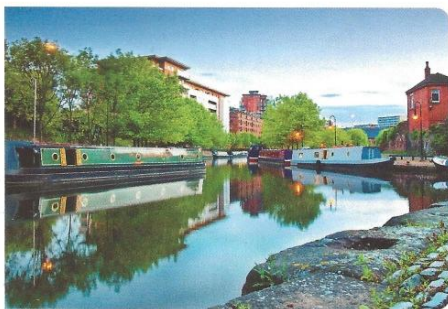


Fig. 22 Canal Rochdale em Castlefield Manchester, Reino Unido. Os edifícios foram convertidos da função industrial para residencial e comercial.

Função industrial

As cidades desenvolveram-se devido à forte tradição industrial, mesmo que atualmente essa atividade já não se faça sentir tão ativamente (**Fig. 22**). São exemplos de cidades industriais Manchester, no Reino Unido, Lyon, em França, Hamburgo, na Alemanha, e o Barreiro e Paços de Ferreira, em Portugal.

Função comercial

As cidades estão intimamente ligadas à atividade comercial, sendo esta, muitas vezes, razão do seu crescimento, uma vez que funciona como polo de atração para a população. Esta função existe em todas as cidades, contudo, com níveis de importância diferenciados.

Sabias que...

As religiões associadas a cada cidade são:

- Lourdes e Fátima – catolicismo;
- Meca – islamismo;
- Benares – hinduísmo.

Função religiosa

Está associada a importantes cidades de peregrinação, tais como Lourdes, em França, Meca, na Arábia Saudita, Benares, na Índia, e Fátima, em Portugal.

Fig. 23 Saint Moritz, Suíça, cidade conhecida pela prática de desportos de inverno.



Função turística

São cidades com excelentes condições para a prática de diferentes formas de turismo, podendo este estar ligado à função cultural. As áreas de montanha ou de praia podem dar origem ao crescimento de uma cidade, tendo o turismo como atividade principal. Exemplos de cidades com função turística são Albufeira, em Portugal, Saint-Tropez, em França, ou Saint Moritz, na Suíça (**Fig. 23**).

Função cultural

Todos os grandes centros urbanos têm atividades culturais muito diversificadas: teatros, óperas, galerias de arte, museus, entre outras. Nova Iorque, nos Estados Unidos da América, Paris, em França (Fig. 24), e Londres, no Reino Unido, são cidades conhecidas por uma grande oferta cultural de influência mundial.

Existem também cidades conhecidas pela profunda ligação ao ensino, tais como Coimbra, em Portugal, Oxford ou Cambridge, no Reino Unido, e cuja população é, em grande parte, estudantil.



Fig. 24 Museu do Louvre, Paris, França.

Função residencial

A função residencial é muito significativa em algumas cidades das áreas metropolitanas como, por exemplo, a Amadora, Loures, Valongo e Maia. Algumas surgiram como cidade-dormitório do Porto e Lisboa, porém, têm atualmente atividades próprias (Fig. 25).

Esta função existe em todas as cidades, embora seja preponderante em áreas específicas do espaço urbano.



Fig. 25 Amadora, Portugal.

Função político-administrativa

Nas capitais dos países é onde se localiza a sede de governo, o parlamento e as instalações ministeriais. Esta presença dos decisores nacionais acaba por fazê-la crescer uma vez que atrai atividades comerciais, culturais, industriais e mesmo turísticas.

Em Portugal, a cidade com função político-administrativa mais importante é Lisboa (Fig. 26), sendo Washington DC, nos Estados Unidos da América, e Brasília, no Brasil, outros exemplos.



Fig. 26 Assembleia da República, Lisboa, Portugal.

Função militar

A atividade militar foi a causa da fundação de inúmeras cidades, quer para defesa quer para domínio do espaço envolvente. Ainda hoje se encontram vestígios dessa função, como, por exemplo, em Chaves ou Valença, em Portugal, e Toledo, em Espanha (Fig. 27).

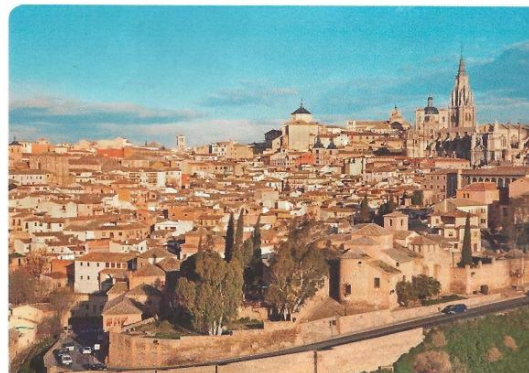


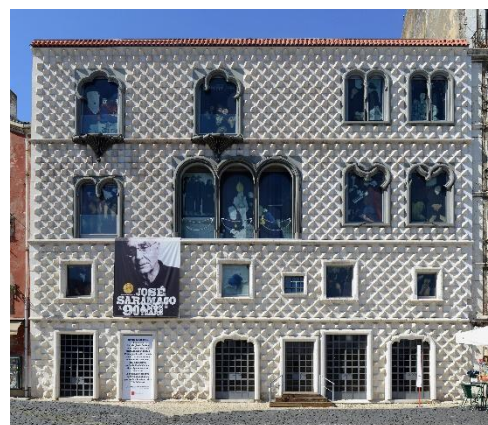
Fig. 27 Toledo, Espanha.

1. Observa alguns dos principais pontos de interesses da Visita de Estudo à Lisboa.

- Ponto de paragem-Terreiro do Paço- arquitetura pombalina; arco da rua Augusta, estátua de D. José I, a importância do rio Tejo; a importância do Castelo de S. Jorge.
- Ponto de paragem: Miradouro das portas do Sol (bairro de Alfama), igreja de S. Vicente de Fora, estátua de S. Vicente.
- Casa dos bicos.
- Sé de Lisboa.
- Largo Martim Moniz.
- Praça da Figueira
- Teatro D. Maria II.
- Estação de comboios; avenida da Liberdade.
- Praça do Rossio
- Café a Brasileira; Praça de Camões.
- Rua do Alecrim.

2. Pesquisa no Google Maps um dos pontos de interesse, identifica um edifício que vais visitar e preenche a ficha do levantamento urbanístico sobre o mesmo.

“A Casa dos Bicos, ou Casa de Brás de Albuquerque, é um edifício histórico localizado na freguesia de Santa Maria Maior em Lisboa, sendo atualmente um dos núcleos do Museu de Lisboa e sede da Fundação José Saramago. A casa foi construída em 1523, a mando de D. Brás de Albuquerque, filho natural legitimado do segundo governador da Índia portuguesa. Está situada a oriente do Terreiro do Paço, perto de onde ficavam a Alfândega.” Fonte: Wikipédia.pt



Levantamento Urbanístico “A descoberta de Lisboa”

Rua / Avenida

Número de Polícia

3.1 **Época de Construção do Edifício**

- Antes de 1755..... 3.1.1
- De 1755 a 1880..... 3.1.2
- De 1880 a 1930..... 3.1.3
- De 1930 a 1940..... 3.1.4
- De 1940 a 1960..... 3.1.5
- Posterior a 1960.....

3.2 **Materiais de Revestimento da fachada Principal**

- Azulejo..... 3.2.1
- Alvenaria Pintada..... 3.2.2
- Marmorite..... 3.2.3
- Vidro/Alumínio..... 3.2.4
- Cinca..... 3.2.5
- Madeira.....
- Outro.....Qual _____

3.3 **Estado de Conservação**

- Ruínas..... 3.3.1
- Devoluto..... 3.3.2
- Mau..... 3.3.3
- Razoável..... 3.3.4
- Bom..... 3.3.5
- Muito Bom..... 3.3.6

3.4 **Tipologia**

3.4.1

3.4.2

3.5

3.6 Sim/Não

3.7 não

Nome Estabelecimento	Atividade Principal

BOM TRABALHO!

Profª Laís Mata

Anexo 39: Guião da Visita de Estudo a Lisboa



ESCOLA BÁSICA DE VALE DE MILHAÇOS
ROTEIRO DE VISITA DE ESTUDO
“A descoberta de Lisboa”



Professoras: Anabela Rodrigues, Julieta Rodrigues, Laís Mata e Paula Veiga

Objetivos gerais da visita:

- ✓ Mostrar a importância do rio Tejo para a cidade de Lisboa.
- ✓ Conhecer os locais mais emblemáticos da cidade de Lisboa.
- ✓ Valorizar o património cultural.
- ✓ Incentivar os alunos para o gosto pelas disciplinas.
- ✓ Desenvolver o espírito de investigação: recolha de dados (documentos, análise, crítica, etc.).
- ✓ Estabelecer a ligação entre os saberes teóricos adquiridos nas diferentes disciplinas e a sua aplicação prática.
- ✓ Promover a articulação curricular entre as diferentes áreas do saber.
- ✓ Desenvolver a comunicação oral.
- ✓ Promover o convívio e a cooperação entre os alunos.

Data e duração da visita: 31/05, das 8:00 h às 19.00 h.

Objetivos específicos:

- ✓ Desenvolver técnicas de investigação geográfica e de trabalho de campo.
- ✓ Recolher informação geográfica relevante.
- ✓ Desenvolver capacidades de observação e exploração da paisagem.
- ✓ Identificar e fotografar as isometrias (simetria; translação; alternância e rotação)
- ✓ Conhecer a vida e obra de alguns poetas portugueses ligados à cidade de Lisboa.
- ✓ Reconhecer isometrias na calçada portuguesa.

Itinerário:

8:15 – Estação da Fertagus, em Corroios.

8: 45-Estação fluvial de Cacilhas.

9.00-Partida no barco em direção ao Cais do Sodré.

9:20 – Chegada ao Cais do Sodré.

13:30 – Pausa para almoço no Parque das Nações.

14:30 – Continuação da Visita.

18:00 – Travessia do Tejo a partir do Cais do Sodré.

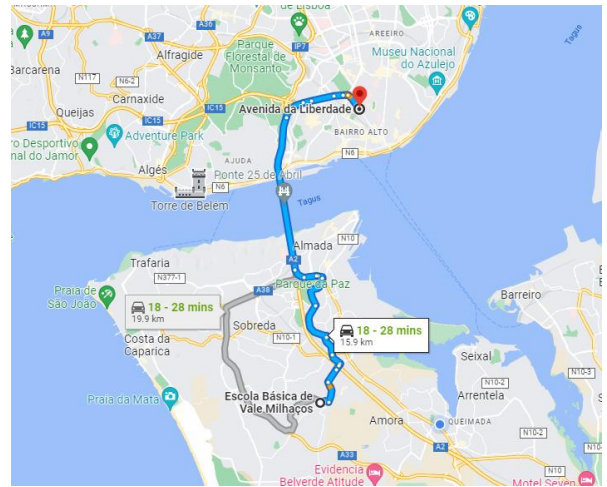
18:20 – Chegada à estação fluvial de Cacilhas.

19:00-Chegada à estação da Fertagus em Corroios.

Transportes: os alunos utilizarão os transportes públicos (metro de superfície de corroios, metropolitano de Lisboa, Barco Soflusa e teleférico no Parque das Nações).

Principais paragens e pontos de interesse

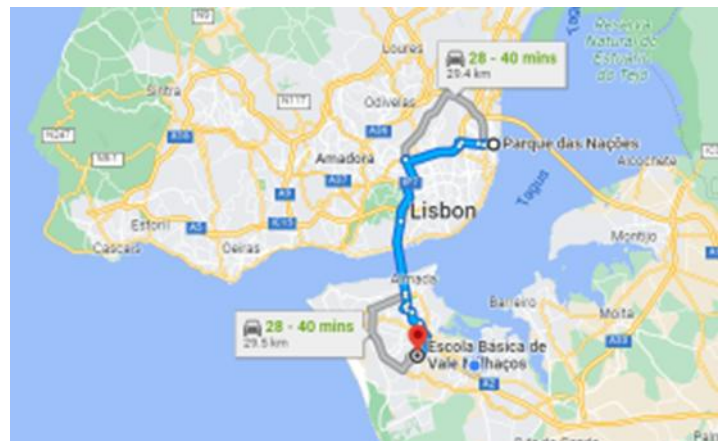
1. Ponto de paragem-Terreiro do Paço- arquitetura pombalina; arco da rua Augusta, estátua de D. José I, a importância do rio Tejo; a importância do Castelo de S. Jorge.
2. Ponto de paragem: Miradouro das portas do Sol (bairro de Alfama), igreja de S. Vicente de Fora, estátua de S. Vicente.
3. Ponto de paragem: Casa dos bicos.
4. Ponto de paragem: Sé de Lisboa.
5. Ponto de paragem: Largo Martim Moniz.
6. Ponto de paragem: Praça da Figueira
7. Ponto de paragem: Praça do Rossio: teatro D. Maria II.
8. Ponto de paragem: restauradores: estação de comboios; avenida da Liberdade.
9. Partida para o Parque das Nações (almoço)



Fonte: google Maps

De tarde:

1. 13.30-14.30-Almoço no Parque das Nações.
2. Passeio de teleférico.
3. Regresso ao centro histórico de Lisboa- Praça do Rossio
4. Ponto de paragem: Chiado-Café a Brasileira; Praça de Camões.
5. Descida pela rua do Alecrim.
6. Partida no barco do Cais do Sodré.
7. Partida no metro de superfície de Almada até a estação de Corroios.



Fonte: Google Maps

Avaliação deste trabalho:

Na preparação da visita de estudo os alunos estão a pesquisar sobre a vida e a obra de alguns poetas, a descrever estátuas que irão encontrar ao longo da visita de estudo, realizando folhetos informativos e

Flyers de preparação para a aula in loco. Durante a visita os alunos irão filmar as suas aulas para a construção de um Padlet de articulação curricular.

Na disciplina de Geografia os alunos irão realizar o estudo das plantas urbanas da cidade de Lisboa, bem como procederão à elaboração de um levantamento urbanístico, com recurso à utilização do Google Maps. O trabalho será realizado essencialmente sobre a área de incidência da visita de estudo.

No que respeita ao trabalho interdisciplinar, os alunos realizarão a elaboração de um Padlet, onde irão publicar as atividades que realizarão ao longo da preparação e realização da visita de estudo.

Recomendações

Material necessário: mochila, roupas e sapatos confortáveis, casaco leve, proteção para a cabeça, água, almoço, lanche para de manhã e para a tarde, guião de visita de estudo, caneta, telemóvel, máquina fotográfica (opcional).

Regras:



- Avisar as professoras sempre que necessita de algo.
- Cumprir os horários estipulados e as regras estabelecidas.
- Responder às questões colocadas.
- Ouvir com atenção as professoras.
- Não dispersar do grupo.
- Não transpor as passadeiras, nem circular sozinho nos transportes sem indicação das professoras.
- Não causar qualquer dano ao património natural (arbustos, árvores), ao edificado (edifícios, estátuas), nem aos equipamentos (bancos, caixotes do lixo, cartazes informativos, bebedouros);
- Deitar o lixo nos caixotes destinados para o efeito.
- Respeitar o direito dos outros visitantes e as indicações das professoras

Disciplinas Envolvidas:




Disciplinas	Domínio	Objetivos
Geografia	População e povoamento das Cidades, principais áreas de fixação humana	<ol style="list-style-type: none"> 1. Compreender a origem e o crescimento das cidades. <ol style="list-style-type: none"> 1.1. Referir fatores responsáveis pelo surgimento das cidades. 2. Compreender a organização morfofuncional das cidades. <ol style="list-style-type: none"> 2.1. Caracterizar as funções das cidades: residencial, comercial, industrial, político-administrativa, cultural, religiosa (...). 2.2. Caracterizar as principais áreas funcionais das cidades. 2.3. Relacionar o aparecimento de novas centralidades com o crescimento das cidades e a revitalização dos centros das cidades. 2.4. Relacionar as diferentes plantas com a evolução ou o planeamento das cidades
História	O contexto europeu dos séculos XVII e XVIII O Antigo Regime europeu: regra e exceção	<ol style="list-style-type: none"> 1. Identificar as principais características de Lisboa antes e depois do Terramoto de 1755; 2. Nomear as medidas tomadas pelo Marquês do Pombal para a reconstrução da cidade; 3. Desenvolver o sentido estético através da observação e análise de criações artísticas desta época (ex. Estátua Equestre de D. José); 4. Manifestar interesse pela defesa do património cultural.
Educação Visual	Módulo/Padrão Isometrias	<ol style="list-style-type: none"> 1. Identificar e fotografar as isometrias (simetria; translação; alternância e rotação). Devem procurar exemplos de isometrias, nos azulejos das fachadas de casas, pavimentos das calçadas, etc...)
Português		<ol style="list-style-type: none"> 1. Conhecer a vida e obra de alguns poetas portugueses ligados à cidade de Lisboa.

Oficina do Saber	Projeto: Os oceanos, o ouro azul.	<ol style="list-style-type: none"> 1. Incentivar os alunos para o gosto pelas disciplinas. 2. Desenvolver o espírito de investigação: recolha de dados (documentos, análise, crítica, etc.). 3. Enriquecer a experiência do aluno. 4. Promover a ligação entre os saberes teóricos adquiridos no domínio das matérias de ensino e sua aplicação prática 5. Desenvolver a comunicação oral.
Matemática		<ol style="list-style-type: none"> 1. Reconhecer isometrias na calçada portuguesa.

Anexo 40: Planificação da aula 11

 <p>REPÚBLICA PORTUGUESA EDUCAÇÃO</p>	<p>PLANO DE AULA</p>	
<p>Turma: D 8º Ano Aula 11 Duração: 60 minutos Geografia Data: 11/ 05 / 2022 Ano letivo 2021/ 2022 Professora: Laís Mata</p>		
<p>Aprendizagens Essenciais: Conhecimentos, Capacidades e Atitudes</p>	<p>Tema: Evolução da População Subtema: Áreas de fixação humana</p>	
<p>O aluno deve ser capaz de:</p>	<p>Etapas 1</p>	
<p>P- Localizar e compreender os lugares e as regiões:</p>	<p>Sumário: Estudo sobre a morfologia urbana e a importância do planeamento urbano. Realização da ficha de atividades "Guia do explorador"</p>	
<p>Enunciar fatores responsáveis pelos padrões da organização das áreas funcionais da cidade, interpretando plantas funcionais.</p>	<p>Conceitos: espaço urbano, urbanização, área metropolitana, morfologia urbana, funções urbanas, planta funcional.</p>	
<p>Ações Estratégicas com vista ao desenvolvimento das competências do PA:</p>		
<p>Q- Problematizar e debater as inter-relações entre fenómenos e espaços geográficos:</p>	<p>Promover estratégias que envolvam a aquisição de conhecimento, informação e outros saberes, relativos aos conteúdos das AE, que impliquem:</p>	
<p>Relacionar as áreas de atração e de repulsão demográficas com fatores físicos e humanos, utilizando mapas a diferentes escalas.</p>	<p>- Articular com rigor o uso consistente do conhecimento geográfico.</p>	

R- Comunicar e Participar: Relatar medidas para melhorar a qualidade de vida e o bem-estar das populações urbanas, rurais e migrantes.	- Ler e interpretar mapas de diferentes escalas.
	- Organizar o trabalho de campo (observação direta), para recolha e sistematização de informação dos territórios e fenómenos geográficos.
	Promover estratégias que envolvam:
	- Conceber situações onde determinado conhecimento possa ser cartografado.
	- Criar um objeto, mapa, esquema conceptual, texto ou solução, face a um desafio geográfico.
	- Analisar textos ou suportes gráficos e cartográficos com diferentes perspetivas de um mesmo problema, concebendo e sustentando um ponto de vista próprio.
	- Interrogar-se sobre a relação entre territórios e fenómenos geográficos por comparação de mapas com diferentes escalas.
- Fornecer feedback para melhoria ou aprofundamento de ações.	
COMPREENDER	
Os alunos vão compreender QUE...	
... a morfologia urbana retrata diferentes fases de crescimento, adaptação ao relevo, história e a organização das cidades.	
Aquisição	
SABER	FAZER
Os alunos vão saber...	Os alunos vão ser capazes de...
... definir os conceitos de área funcional, espaço urbano e planeamento urbano.	... reconhecer as características da organização Morfofuncional das cidades com base na análise de plantas urbanas.
Etapa 2 – EVIDÊNCIA	
CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO	Partilha de ideias, autonomia, relacionamento interpessoal, responsabilidade e participação
Etapa 3 – PLANO DE APRENDIZAGEM	

Atividade de Ensino - Aprendizagem	Competências PASEO	Tempo (minutos)
1. Entrada e cumprimentos iniciais.	A, E	5
1.1. Verificação das presenças.		
1.2. Apresentação do sumário.		
2. Diálogo sobre os conteúdos explorados na aula anterior, com recurso a exploração da planta da cidade de Lisboa (Alfama, Mouraria, Baixa e encarnação) no Google Maps.	A, B, C, I	10
3. Definição dos conceitos de Planeamento Urbano, com recurso a chuva de ideias com participação dos alunos.	A, B, I	10
4. Análise das plantas urbanas em grupo.	A, B, C, D, E	15
5. Realização da atividade “Guia do Explorador”.	A, B, C, D, E	8
6. Agradecimento aos alunos pela atenção dispensada.	E	2
Recursos	PowerPoint, plantas urbanas, ficha de atividades, caderno diário, quadro, computador, projetor, manual escolar, GIAE	
<div style="display: flex; justify-content: space-around; align-items: center;"> <div data-bbox="483 1043 801 1107">  <p>U LISBOA UNIVERSIDADE DE LISBOA</p> </div> <div data-bbox="1012 1043 1330 1107">  <p>IGOT Instituto de Geografia e Ordenamento do Território UNIVERSIDADE DE LISBOA</p> </div> <div data-bbox="1518 1043 1684 1107">  <p>ie Instituto de Educação</p> </div> </div>		

Anexo 41: Planta Urbana da cidade de Lisboa



Guia do Explorador



Nome: _____ n°: _____ Data: / / | Geografia | Profª: Laís Mata

Cidade: _____

País: _____

Continente: _____

Tipo de Planta Urbana: _____

Principais Características Geográficas:

1. _____
2. _____
3. _____

Esboço



Anexo 43: Avaliação da visita de estudo a Lisboa

Escola Básica de Vale de Milhaços
Avaliação da Visita de Estudo a Lisboa

Nome: _____ nº _____ turma _____

Sobre a Visita de estudo...	Não Concordo	Concordo	Concordo plenamente
1. Correspondeu às tuas expectativas.			
2) Auxiliou na consolidação de aprendizagens adquiridas em sala de aula.			
3) Contribuiu para a aquisição de novos conhecimentos/informações.			
4) Os objetivos estabelecidos inicialmente foram alcançados.			
5) O tempo de duração da visita de estudo foi o adequado.			
6) As atividades propostas pelos professores tornaram a visita mais apelativa.			
7) Foi bem organizada e esclarecedora.			

8) Foram respeitadas todas as regras de conduta.			
9) Proporcionou um ambiente de aprendizagem agradável e incentivou à interação social.			
10) Desenvolveu maior interesse e curiosidade sobre as aprendizagens.			
11) Conseguiste perceber a articulação curricular entre as várias disciplinas.			

1. Preenche a seguinte tabela com um X, de acordo com o teu grau de satisfação em relação aos aspetos referidos em cada alínea sobre a visita de estudo.

2. Refere um aspeto da visita a Lisboa que permitiu conheceres melhor a cidade e a sua história.

2.1. Justifica a tua resposta.

3. Dos trajetos percorridos, indica os que mais gostastes.

A - Percurso da manhã

Ponto de paragem- Terreiro do Paço- arquitetura pombalina; arco da rua Augusta, estátua de D. José I, a importância do rio Tejo; a importância do Castelo de S. Jorge.

"Ponto de paragem: Miradouro das portas do Sol (bairro de Alfama), igreja de S. Vicente de Fora, estátua de S. Vicente."

Ponto de paragem: Casa dos bicos.

Ponto de paragem: Sé de Lisboa.

Ponto de paragem: Largo Martim Moniz.

Ponto de paragem: Praça da Figueira.

Ponto de paragem: Praça do Rossio: teatro D. Maria II.

Ponto de paragem: restauradores: estação de comboios; avenida da Liberdade.

Partida para o Parque das Nações (almoço)".

B - Percurso da tarde

Ponto de paragem: Parque das Nações.

Ponto de paragem: Passeio de teleférico.

Ponto de paragem: Regresso ao centro histórico de Lisboa- Praça do Rossio

Ponto de paragem: Chiado-Café a Brasileira; Praça de Camões, descida pela rua do Alecrim.

Partida no barco do Cais do Sodré.

4. Apresenta sugestões que permitam tornar a visita de estudo mais produtiva e organizada.

Obrigado!



Anexo 44: Matriz do teste sumativo

 <p>REPÚBLICA PORTUGUESA EDUCAÇÃO</p>	<p>Escola Básica de Vale de Milaços ANO LETIVO 2021/2022 2º SEMESTRE</p>	
<p>TEMA: População e Povoamento</p>	<p>MATRIZ DO TESTE SUMATIVO</p>	
<p>SUBTEMAS</p>	<p>GEOGRAFIA8 8º Ano</p>	<p>RECURSOS</p>
<p>Mobilidade</p>	<p>Identificar as causas das migrações.</p>	<p>Manual Escolar págs. 48-53, Quizizz e Apresentação de PowerPoint.</p>
	<p>Diferenciar os tipos de migrações (intercontinentais, internas)</p>	
	<p>Conhecer os fluxos migratórios e as suas consequências nos países emissores e recetores.</p>	
<p>Áreas de Fixação Humana</p>	<p>Conhecer as características morfofuncionais das cidades.</p>	<p>Manual Escolar págs. 66-73</p>
<p>Diversidade Cultural</p>	<p>Diferenciar as funções urbanas existentes nas diferentes áreas de uma cidade.</p>	<p>Apresentação de PowerPoint. Manual Escolar págs. 80-83</p>



REPÚBLICA
PORTUGUESA
EDUCAÇÃO

ESCOLA BÁSICA DE VALE DE MILHAÇOS
ANO LETIVO 2021/2022 | 2º SEMESTRE
TESTE SUMATIVO
GEOGRAFIA
8ª D | VERSÃO A



Nome:	n.º:	Prof.ª: Laís Mata
Data:	Avaliação:	Ass E.E:
Importante: Ler com atenção todas as questões do teste. Nas questões de escolha múltipla assinalar apenas uma opção como correta. Nas questões de verdadeiro e falso, assinalar V (verdadeiro) ou F (Falso). Apresentar as respostas de forma legível. Utilizar caneta azul ou preta como material de escrita. Responder às questões no enunciado do teste.		

GRUPO I

1. Lê o poema seguinte:

Poema

MAR PORTUGUÊS

Ó mar salgado, quanto do teu sal
São lágrimas de Portugal!
Por te cruzarmos, quantas mães choraram,
Quantos filhos em vão rezaram!
Quantas noivas ficaram por casar
Para que fosses nosso, ó mar!

Valeu a pena? Tudo vale a pena
Se a alma não é pequena.
Quem quer passar além do Bojador
Tem que passar além da dor.
Deus ao mar o perigo e o abismo deu,
Mas nele é que espelhou o céu.

Mensagem. Fernando Pessoa.

Fonte: <https://ensina.rtp.pt/artigo/fernando-pessoa-mar-portugues/>

1.1. Identifica o tema do poema.

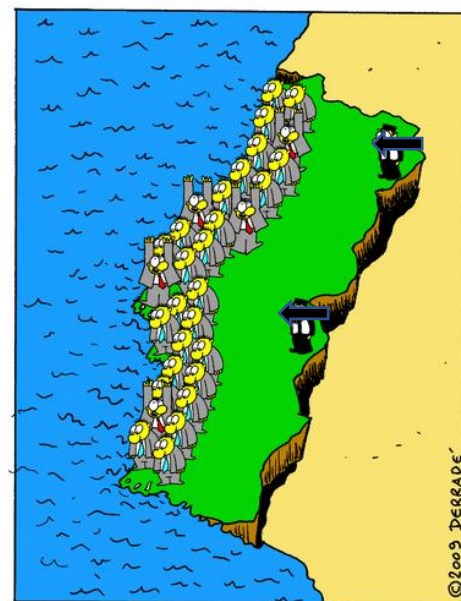
1.2. Indica a principal causa do movimento migratório implícita no poema.

2. Observa a imagem da Figura 1, do mapa de Portugal Continental.

Figura 1

2.1. Identifica o movimento migratório observável na Figura 1.

2.2. Dá um título adequado à Figura 1.



Fonte: VILARICO ADIUG

2.3. Completa a definição do conceito identificado na pergunta anterior, utilizando as palavras-chave do quadro abaixo.

Chave:

migrações pendulares; êxodo rural; movimento migratório; urbano; continental; migrações internas; migrações forçadas; mobilidade; rural

O _____ é o _____ da população do espaço _____ em direção ao espaço _____.

3. As migrações têm tido grande importância ao longo da História (...) Desde o seu aparecimento que o Homem se desloca. 3.1. Assinala as seguintes afirmações relativas às migrações, com a letra V (verdadeiras) e F (Falsa).

A - Emigração é a entrada de populações estrangeiras. ()

B - O êxodo rural é a deslocação de população do campo para a cidade. ()

C – Migrações pendulares são migrações definitivas entre a casa e o local de trabalho. ()

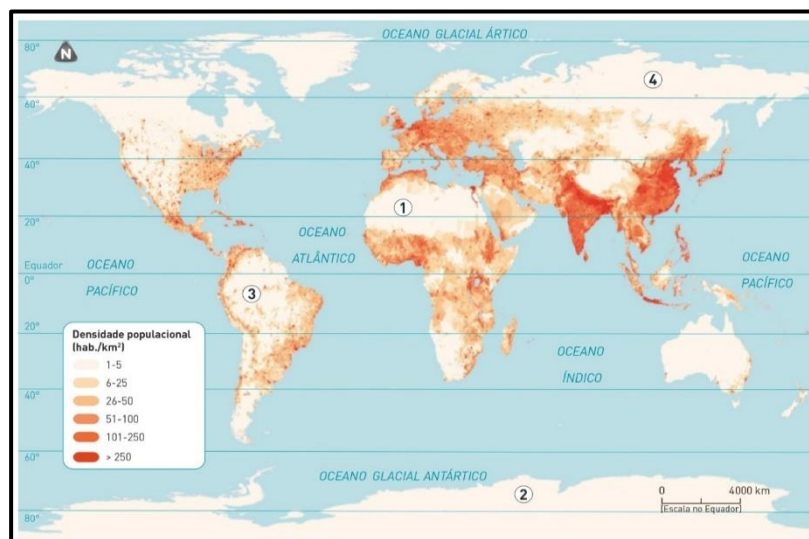
D - Imigração é a deslocação de carácter definitivo para um país estrangeiro. ()

E - O envelhecimento da população é uma consequência possível da saída de populações. ()

F - As deslocações de escravos, constituíram migrações forçadas. ()

4. Observa a Figura 2 do planisfério que representa a distribuição mundial da população.

Figura 2: Distribuição mundial da população



Fonte: <http://sedac.ciesin.columbia.edu>

4.1. Assinala a opção correta.

4.1.1. As áreas mais densamente povoadas do planeta são:

A – Ásia central e oriental; oeste dos EUA; litoral brasileiro; Europa ocidental. ()

B – Austrália; este dos EUA; Europa central e oriental; Ásia do sul. ()

C – Europa ocidental; este dos EUA; Ásia oriental e meridional. ()

4.1.2. A região identificada com o número 2 no mapa é...

A – ...Antártida. ()

B – ...Gronelândia. ()

C – ...Austrália. ()

4.1.3. A ciência responsável pelo estudo da evolução e distribuição da população é a...

A – ...Meteorologia. ()

B – ...Demografia. ()

C – ...Cartografia. ()

GRUPO II

5. Observa as duas figuras que apresentam partes da planta da cidade de Lisboa.

Figura 3: Baixa da Cidade de Lisboa



Figura 4: Encarnação



Fonte: Google Mapas

5.1. Identifica o tipo de planta urbana presente nas Figuras 3 e 4.

Fig. 3	Fig. 4

5.2. Enumera três características para cada uma das plantas urbanas identificadas nas Figuras 3 e 4.

Fig.3	Fig. 4
1.	1.
2.	2.
3.	3.

GRUPO III

6. Observa a Figura 5. Todas as cidades, apesar de diferentes, apresentam características comuns.

Figura 5: Pessoas a realizar compras na cidade



Fonte: www.google.com

6.1. Identifica na Figura 5, uma das principais funções urbanas comum a todas as cidades.

6.2. Indica uma cidade para cada uma das funções urbanas:

A - Religiosa _____

B - Cultural _____

C - Residencial _____

D - Turística _____

7. Lê o texto com atenção:

“A polémica sobre o uso do véu islâmico nas escolas e na administração pública está a alastrar por toda a Europa, na semana em que começou a discussão no Parlamento francês da proposta de lei sobre o uso de sinais religiosos. Em França, o debate está mais aceso, porque é o país europeu com o maior número de muçulmanos – 10% da população -, mas na Alemanha, onde a maior comunidade de imigrantes é constituída por quase dois milhões de turcos, pelo menos sete estados federados preparam-se para proibir o uso do véu islâmico às professoras muçulmanas. E na Bélgica o debate também já começou, acompanhado das primeiras manifestações em Bruxelas, simbolicamente junto ao edifício do Parlamento Europeu.”

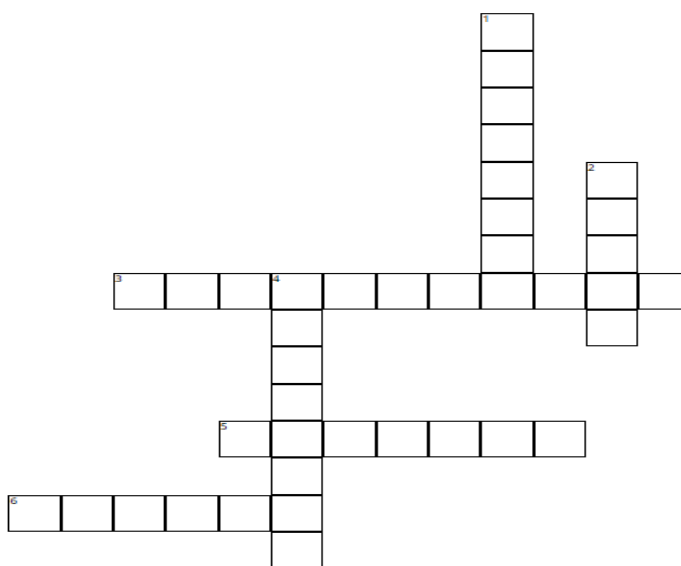
Fonte: Jornal Expresso, 15 de dezembro de 2006

7.1. Refere dois elementos dos Fatores de Identidade Cultural presentes na notícia.

8. Completa a palavra cruzada sobre os Fatores de Identidade Cultural.

Dicas:



1. Influencia o modo de vida e de pensar da população, está na origem de algumas civilizações.
2. Características específicas de uma população, têm origem social e histórica.
3. Determina a dieta e os hábitos alimentares da população.



4. Permite a utilização de métodos e habilidades específicas que conferem características importantes na arquitetura das construções.
5. Festividades populares que marcam acontecimentos relevantes na história ou vida de uma população.
6. Principal meio de expressão cultural.

“A persistência é o caminho do êxito.” Charlie Chaplin

Bom Trabalho!

 REPÚBLICA PORTUGUESA EDUCAÇÃO	ESCOLA BÁSICA DE VALE DE MILHAÇOS ANO LETIVO 2021/2022 2º SEMESTRE TESTE SUMATIVO GEOGRAFIA 8ª D VERSÃO B	
Nome:	n.º:	Prof.ª: Laís Mata
Data:	Avaliação:	Ass E.E:
Importante: Ler com atenção todas as questões do teste. Nas questões de escolha múltipla assinalar apenas uma opção como correta. Nas questões de verdadeiro e falso, assinalar V (verdadeiro) ou F (Falso). Apresentar as respostas de forma legível. Utilizar caneta azul ou preta como material de escrita. Responder às questões no enunciado do teste.		

GRUPO I

1. Lê o poema com atenção:

Poema

MAR PORTUGUÊS

Ó mar salgado, quanto do teu sal
São lágrimas de Portugal!
Por te cruzarmos, quantas mães choraram,
Quantos filhos em vão rezaram!
Quantas noivas ficaram por casar
Para que fosses nosso, ó mar!

Valeu a pena? Tudo vale a pena
Se a alma não é pequena.
Quem quer passar além do Bojador
Tem que passar além da dor.
Deus ao mar o perigo e o abismo deu,
Mas nele é que espelhou o céu.

Mensagem. Fernando Pessoa.

Fonte: <https://ensina.rtp.pt/artigo/fernando-pessoa-mar-portugues/>

1.1. Indica qual é o tema do poema.

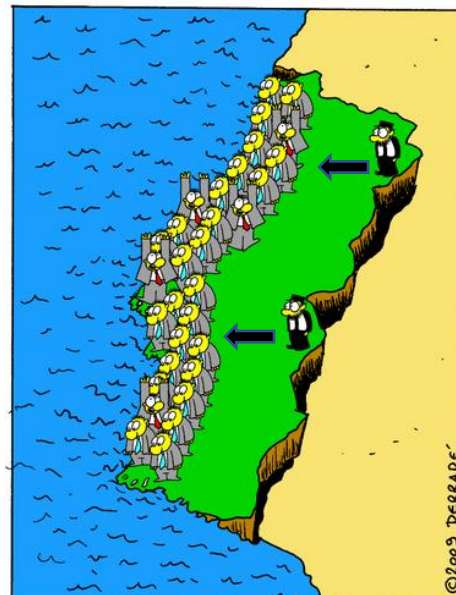
1.2. **Indica** qual é a principal causa do movimento migratório implícita no poema.

Figura 1

2. **Observa com atenção** a imagem da Figura 1 do mapa de Portugal Continental.

2.1. **Identifica** que movimento migratório observas na Figura 1.

2.2. **Dá um título** adequado à Figura 1, de acordo com o movimento migratório observável.



Fonte: vilaancorablog

2.3. **Completa** a definição do conceito, utilizando as palavras da chave.

Chave:

êxodo rural; movimento migratório; urbano; migrações internas; rural

O _____ é o _____ da população do espaço _____ em direção ao espaço _____.

3. **As migrações sempre foram importantes na História, e as pessoas se mudam desde o início.**

3.1. **Marca** as afirmações a seguir com **V (verdadeiro)** ou **F (falso)**.

A - Emigração é a entrada de populações estrangeiras. ()

B - O êxodo rural é uma deslocação de população do campo para a cidade. ()

C - Migrações pendulares são migrações definitivas entre a casa e o local de trabalho. ()

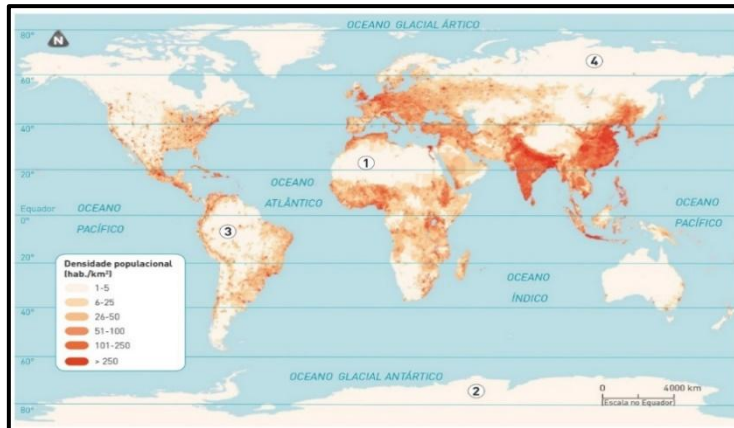
D - Imigração é a deslocação de carácter definitivo para um país estrangeiro. ()

E - O envelhecimento da população é uma consequência possível da saída de populações. ()

F - As deslocamentos de escravos, constituíram migrações forçadas. ()

4. **Observa** o planisfério que representa a distribuição mundial da população.

Figura 2: Distribuição da população mundial



Fonte: <http://sedac.ciesin.columbia.edu>

4.1.1. O continente mais densamente povoado do planeta é:

A – O americano. ()

B – O Africano. ()

C – O Asiático. ()

D – O Europeu. ()

4.1.2. A região identificada com o número 2 no mapa da Figura 2 é...

A – ...Austrália. ()

B – ...Antártida. ()

C – ...Gronelândia. ()

4.1.3. Um dos fatores repulsivos à fixação da população associado às condições existentes na região assinalada com número 2, no mapa da Figura 2 é...

A – ... a riqueza do subsolo. ()

B – ... a existência de florestas densas. ()

C – ... a persistência de temperaturas muito baixas. ()

GRUPO II

5. Observa as duas figuras que apresentam partes da planta da cidade de Lisboa.

5.1. Observa o exemplo e marca com um X as opções correspondentes entre as colunas I e II.

Coluna I

- 1- Ortogonal
- 2- Radioconcêntrica
- 3- Irregular

Coluna II

- A - Permite uma grande rentabilização do espaço.
- B - Torna o centro acessível e facilita o trânsito.
- C - Apresenta traçado de ruas retilíneas e largas.
- D - Características de cidades islâmicas.
- E - Possui um núcleo central em torno do qual se desenham as artérias.

Colunas I e II	A	B	C	D	E
1			X		
2					
3					

6. Observa as Figuras 3 e 4. Todas as cidades, apesar de diferentes, apresentam características iguais.

Figura 3: Vaticano, Itália



Figura 4: Fátima, Portugal



Fonte: manual Geovisão

6.1. Identifica a função urbana comum às duas cidades representadas nas Figuras 3 e 4.

6.2. Indica uma cidade para cada uma das funções urbanas:

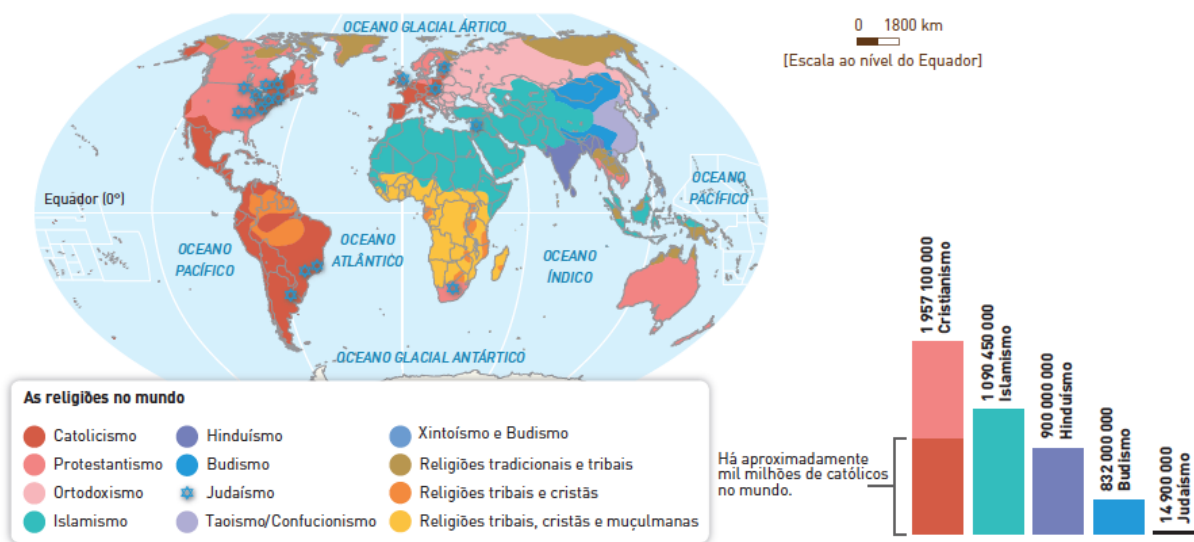
A- Turística:

B- Cultural:

GRUPO III

7. Observa a Figura 5, sobre as principais religiões mundiais.

Figura 5: Principais religiões mundiais



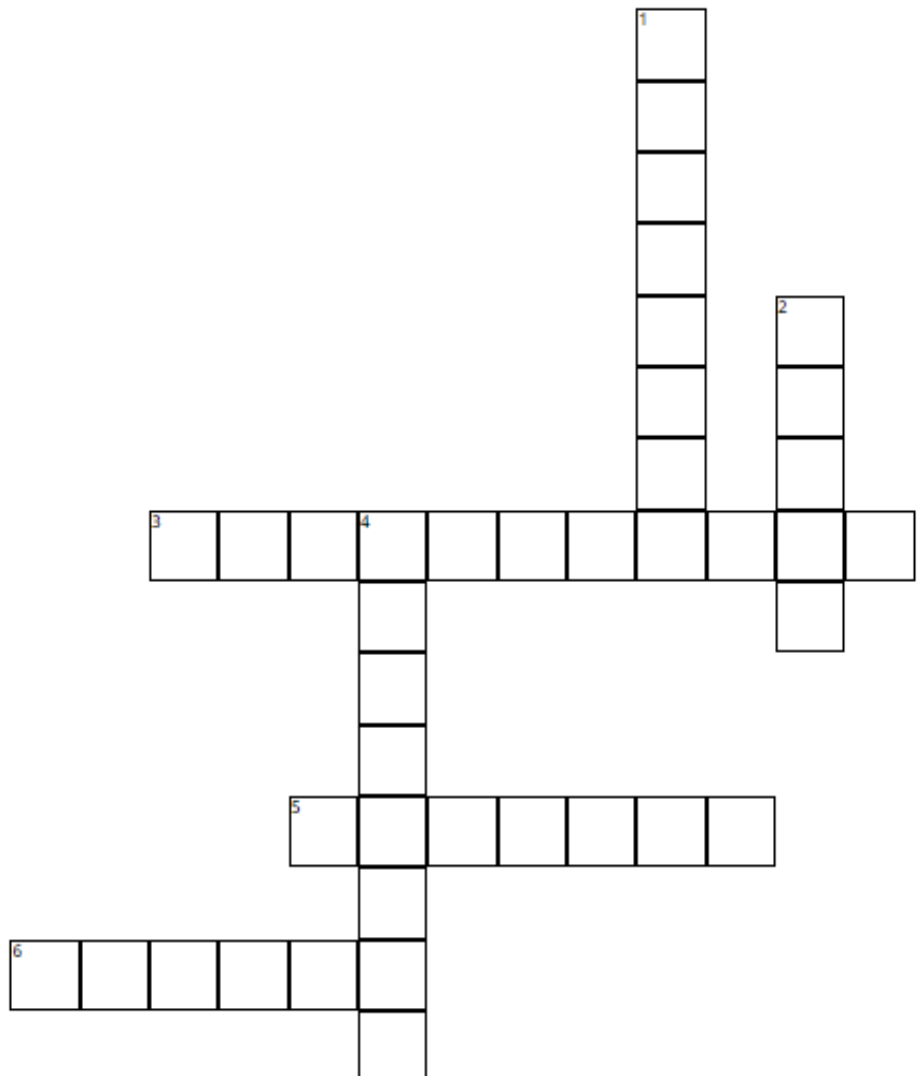
7.1. Identifica na Figura 5 qual é a religião com maior número de praticantes no mundo.

7.2. Refere o continente onde o cristianismo é a religião mais dominante no mundo, de acordo com a Figura 5.

8. Lê com atenção as dicas fornecidas e completa a palavra cruzada sobre os fatores de Identidade Cultural.

Dicas:



1. Influencia no modo de vida e crenças da população, está na origem de algumas civilizações.
2. Características específicas de um grupo minoritário de uma população.
3. Determina os hábitos alimentares da uma população.
4. Permite a utilização de métodos e habilidades que conferem características importantes na arquitetura das construções.
5. Festividades indígenas que marcam acontecimentos relevantes na vida de uma tribo.
6. Principal meio de expressão cultural.



“A persistência é o caminho do êxito.” Charlie Chaplin



Bom Trabalho!

Anexo 47: Critérios de correção do teste sumativo Versão A

 REPÚBLICA PORTUGUESA EDUCAÇÃO		TESTE DE GEOGRAFIA 2º SEMESTRE VERSÃO A CRITÉRIOS DE CORREÇÃO DO TESTE SUMATIVO		
QUESTÕES		COTAÇÕES	CRITÉRIOS	
GRUPO I	1.1.	4	migrações	
	1.2.	4	económicas	
	2.1.	4	êxodo rural	
	2.2.	8	O aluno deve mencionar as características do êxodo rural, litoralização ou conceitos relacionados aos movimentos migratórios internos.	
	2.3.	9	êxodo rural, movimento migratório, rural, urbano	
	3.1.	16	F, V, F, V, V, V	
	4.1.1	6	C	
	4.1.2.	4	A	
4.1.3.	5	B		
GRUPO II	5.1.	6	ortogonal e radioconcêntrica	
	5.2.	8	o aluno deve mencionar: Planta ortogonal -ruas retilíneas, largas e longas; cruzamentos com ângulos de 90°; permite a rentabilização do espaço; fácil de planear ou resposta similar. Planta radioconcêntrica - possui um núcleo central; ruas paralelas mais ou menos circulares; o núcleo central é marcado por um local ou monumento de grande relevância.	
	6.1.	6	comercial	
GRUPO III	6.2.	5	O aluno deve mencionar: Religiosa - Fátima, Vaticano ou similar; Cultural- Paris, Roma ou similar; Residencial- Amora, Amadora ou	

			similar; Turística- Faro, Porto ou similar.
	7.1.	5	O aluno deve mencionar os fatores religiosos (uso do véu islâmico, muçulmanos)
	8.	10	religião, etnia, gastronomia, técnicas, rituais, língua

Anexo 48: Critérios de correção Versão B

 REPÚBLICA PORTUGUESA EDUCAÇÃO		TESTE DE GEOGRAFIA 2º SEMESTRE VERSÃO B CRITÉRIOS DE CORREÇÃO DO TESTE SUMATIVO		
QUESTÕES		COTAÇÕES		CRITÉRIOS
GRUPO I	1.1.	4	migrações económicas êxodo rural O aluno deve mencionar no título as características do êxodo rural, litoralização ou conceitos relacionados aos movimentos migratórios internos. êxodo rural, movimento migratório, rural, urbano F, V, F, V, V, V C B C	
	1.2.	4		
	2.1.	4		
	2.2.	8		
	2.3.	9		
	3.1.	16		
	4.1.1	6		
	4.1.2.	4		
4.1.3.	5			
GRUPO II	5.1.	6	1A; 2B; 3D; 2E	
	6.1.	8	religiosa	
	6.2.	6	O aluno deve mencionar: Cultural-Paris, Roma ou similar; Turística-Faro, Porto ou similar.	
GRUPO III	7.1.	5	cristianismo (catolicismo e protestantismo)	
	7.2.	5	americano e europeu	
	8.	10	religião, etnia, gastronomia, técnicas, rituais, língua	

Anexo 49: Pauta final do 2º semestre

Port	ING	FR-II	Mat	CN	HIST	Geo	FQ	EV	EDF	EP	Oficina de Saber	Situação
3	3	3	3	3	3	3	4	3	4	3	3	Transitou
2	2	3	3	3	3	3	3	3	3	3	3	Transitou
3	4	4	3	4	3	3	3	4	3	4	4	Transitou
3	2	2	2	3	2	2	2	3	3	3	2	Não transitou
2	2	2	2	3	3	2	3	3	5	3	3	Não transitou
3	3	3	3	4	3	4	3	4	3	4	4	Transitou
4	4	5	5	4	4	4	4	4	4	4	4	Transitou
3	5	3	3	4	4	4	3	5	3	5	4	Transitou
3	2	3	2	3	3	3	3	3	3	3	3	Transitou
3	4	3	4	5	4	4	4	3	4	3	3	Transitou
4	3	4	4	4	4	5	4	5	3	5	5	Transitou
3	3	4	3	4	3	4	3	4	3	4	4	Transitou
3	4	3	3	3	4	3	3	4	4	3	3	Transitou
4	4	4	3	4	4	3	4	5	4	5	4	Transitou
3	4	4	3	4	3	4	3	4	3	4	4	Transitou
3	3	3	3	3	3	3	4	4	4	3	3	Transitou
3	3	3	3	3	3	3	3	3	4	3	3	Transitou
2	2	2	2	2	3	2	2	4	4	4	4	Não transitou
3	3	3	3	4	3	3	3	4	4	4	3	Transitou
3	4	4	3	3	3	3	3	3	4	3	3	Transitou