

As aprendizagens significativas e o desenvolvimento do pensamento crítico em contexto de sala de aula de Geografia

Maria Gabriela Mouta Lopes

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

Novembro, 2021

Relatório de estágio apresentado para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ensino de Geografia no 3º Ciclo do ensino básico e no ensino secundário, realizado sob a orientação científica da Professora Ana Cristina Câmara e do Professor Doutor Pedro Casimiro Professor, da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa. A supervisão da prática de ensino foi da responsabilidade do Professor Cooperante Duarte Neto, docente de Geografia na Escola onde foi realizado o estágio.

“O conhecimento humano é construído;
a aprendizagem significativa subjaz essa construção.”

J.D. Novak

Agradecimentos

À minha orientadora da NOVA.FCSH, Professora Ana Cristina Câmara, pela enorme disponibilidade para me ajudar, aconselhar, confortar nos momentos de maior desalento. A sua grande experiência enquanto docente e a partilha de estratégias ativas a aplicar em sala de aula, foram fundamentais para a minha mudança de atuação enquanto docente. Guardo uma enorme gratidão, carinho e amizade por todos os momentos que partilhámos juntas.

Ao meu coorientador, Professor Doutor Pedro Casimiro, pelas suas palavras sábias e assertivas.

Ao meu professor cooperante, Duarte Neto, por toda a paciência que teve comigo, pela sua abertura e descomplicação, pela sua calma, por todos os conselhos que me deu e por acolher as minhas propostas, sempre num espírito construtivo e colaborativo.

Ao meu colega de mestrado, Pedro Conceição, pela sua disponibilidade, paciência e consideração que sempre teve comigo ao longo destes dois anos de mestrado. Levarei comigo o espírito de entreaajuda, partilha e amizade.

Ao meu colega de estágio Tiago Santos, pelas boas conversas que tivemos e por ter a possibilidade de conhecer os pontos de vista de alguém muito mais jovem e ainda sem ‘vícios’.

A todos os professores e colegas de mestrado, pelas experiências partilhadas ao longo desta nossa caminhada conjunta. Um especial agradecimento aos professores doutores José Afonso Teixeira e Fernando Martins por terem sido sempre tão céleres no esclarecimento das minhas dúvidas e receios.

À minha sobrinha Rita, por acolher sempre com bom grado e ter respondido com prontidão às minhas inúmeras solicitações. E pelos seus conselhos e objetividade demonstrada, que tão úteis foram para não me afastar do meu rumo.

Às minhas sobrinhas Inês e Maria pela tradução e revisão, respetivamente, do resumo deste relatório, para inglês.

Ao meu marido e aos meus três filhos, pelo espírito de tolerância com que aceitaram as minhas longas ausências em família. Este foi o melhor apoio que me puderam dar.

À minha querida amiga Teresa (*in memoriam*), que nunca deixou de se preocupar e interessar pela feitura deste relatório, dando-me sempre palavras de ânimo, quando era ela a que mais precisava delas.

AS APRENDIZAGENS SIGNIFICATIVAS E O DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO CRÍTICO EM CONTEXTO DE SALA DE AULA DE GEOGRAFIA

Resumo

O presente relatório é o resultado do trabalho desenvolvido no âmbito da Prática de Ensino Supervisionado, fazendo parte integrante do Mestrado em Ensino de Geografia do 3º ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário, no período compreendido entre 2019 e 2021. Este documento constitui uma reflexão sobre o percurso pedagógico, da professora estagiária numa escola com Ensino Básico e Secundário, compreendendo numa primeira parte um enquadramento teórico do tema objeto de estudo e os propósitos que levaram a essa escolha. Numa segunda parte, examina-se a sua aplicabilidade em sala de aula e analisa-se a atuação da docente nesse contexto. A temática abordada tem como objetivo refletir sobre a importância da utilização de práticas pedagógicas que promovam aprendizagens significativas e o desenvolvimento do pensamento crítico nos alunos, em contexto de sala de aula. Tal terá em conta os novos desafios com que os jovens se irão deparar, quando terminarem a escolaridade obrigatória, numa sociedade em constante mudança e cada vez mais exigente. O processo de pesquisa norteou-se por uma análise reflexiva de documentação nacional e internacional sobre o tema, bem como na análise de documentos orientadores pedagógicos, da escola e do departamento onde a disciplina de Geografia se insere, que sustentam a minha prática letiva, nomeadamente as planificações de aulas e os critérios de avaliação da disciplina. No epílogo do relatório, encontram-se as considerações finais sobre o resultado desta experiência enquanto professora estagiária, algumas ilações sobre as metodologias e estratégias utilizadas em sala de aula e do seu contributo para, não apenas o meu futuro profissional, mas enquanto exemplo de práticas ativas à disposição dos meus pares.

Palavra-chave: Aprendizagem significativa, Processo de ensino e aprendizagem, Pensamento crítico, Aprendizagens ativas.

SIGNIFICANT LEARNING AND THE DEVELOPMENT OF CRITICAL THINKING IN THE GEOGRAPHY CLASSROOM CONTEXT

Abstract

This report is the result of the work developed during the Supervised Teaching Practice as part of the Master's of Education in Geography for the 3rd cycle of Primary and High School, which took place between 2019 and 2021. The current document provides a reflection on the learning path of the placement teacher at both a Primary and High School. At a first stage it comprises a theoretical framework of the subject under consideration and the reasons that lead to the choosing of this topic. In a second stage it evaluates its applicability in the classroom and analyses the performance of the teacher. The purpose of this research is to reflect on the importance of resorting pedagogical practices that promote meaningful learning and the development of critical thought in students in a classroom context. This takes into consideration the new challenges that young adults will face when they finish their compulsory education, in a society constantly changing and ever more demanding. The research process was driven by a reflective analysis of national and international documents on the topic. Furthermore, an analysis of learning materials from the school and the department of Geography were included, which supported my teaching practice, namely the planning of classes and the evaluation standards'. In the conclusion of the report, the results of the experience as a placement teacher are explored. Some conclusions on the methodology and strategies used in the classroom are analyzed, as well as their contribution, not only to my professional career, but also as an example of active practices at the disposal of my peers.

Keywords: Meaningful Learning, Teaching and Learning Process, Critical Thought, Active Learning.

ÍNDICE

Introdução	1
Capítulo I – As aprendizagens significativas	4
1. Enquadramento teórico	4
2. Aprendizagem recetiva versus aprendizagem pela descoberta	7
3. O papel do professor e do aluno nas aprendizagens significativas	8
4. A avaliação formativa	11
4.1 O Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular (PAFC)	12
4.2 O Projeto MAIA – Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica.	14
Capítulo II – O desenvolvimento do pensamento crítico	16
1. Enquadramento teórico	16
2. Educar para o pensamento crítico no século XXI	17
3. Promover o desenvolvimento do pensamento crítico no ensino	19
4. Estratégias de aprendizagem ativa em sala de aula	22
Capítulo III – A Prática de Ensino Supervisionada em Geografia	26
1. Caracterização da Escola	26
2. Caracterização das Turmas	27
2.1 Ensino Básico - 7º ano	27
2.2 Ensino Secundário – 11º ano.....	28
3. Considerações prévias.....	28
4. Avaliação formativa.....	31
5. Atividades desenvolvidas no Ensino Básico - 7º ano	34
5.1. Trabalho de grupo “BI dos continentes” (dezembro, 2020)	35
5.2. Mapa mental (fevereiro, 2021)	36
5.3. Brainstorming (março, 2021)	39
5.4. Ficha sobre a UE (março, 2021).....	40
5.5. Nervuras das folhas e elementos de uma bacia hidrográfica (abril, 2021).....	42
5.6. <i>Taboo</i> litoral (maio, 2021)	43
5.7. Apreciação dos alunos.....	45
6. Atividades desenvolvidas no Ensino Secundário - 11º Ano	45
6.1 Análise SWOT das Áreas Rurais (fevereiro, 2021)	46
6.2 Desemparelhados – Problemas Urbanos (março, 2021)	49
6.3 Levantamento funcional plataforma digital <i>HERE</i> (março, 2021).....	52

6.4 Apreciação dos alunos.....	54
7. Atividades extracurriculares.....	55
Considerações finais	58
Referências bibliográficas	61
Anexos	67
Anexo 1 - Plano de Aula	70
Anexo 2 - “Passeio em Almada”	71
Anexo 3 - Modelos de autoavaliação 3º ciclo e secundário.....	77
Anexo 4 - “BI dos Continentes”	79
Anexo 5 - Avaliação por domínios, atividades 7º ano	80
Anexo 5a (Quadro I)	80
Anexo 5b (Quadro II)	80
Anexo 5c (Quadro III)	80
Anexo 6 - Guião mapa mental da Europa	81
Anexo 7 - Feedback dos alunos do 7º ano sobre as atividades realizadas	82
Anexo 8 - Ficha sobre a União Europeia	85
Anexo 9 - “Taboo do Litoral”	88
Anexo 10 - Feedback dos alunos do 7º ano sobre as aulas lecionadas	90
Anexo 11 - Exemplos de trabalhos alunos 11º ano (SWOT)	94
Anexo 12 - Avaliação por domínios, atividades 11º ano	97
Anexo 13 - Feedback dos alunos do 11º ano análise SWOT	98
Anexo 14 - Exemplo de trabalho aluno 11º ano, atividade Desemparelhados	101
Anexo 15 - Feedback dos alunos do 11º ano, atividade Desemparelhados	103
Anexo 16 - Exemplo de trabalho aluno 11º ano, Levantamento Funcional	106
Anexo 17 - Feedback dos alunos do 11º ano, Levantamento Funcional	109
Anexo 18 - Feedback dos alunos do 11º ano sobre as aulas lecionadas	111
Anexo 19 - “Um projeto de vida no Alentejo”	112
Anexo 20 - Guião “35 anos de União Europeia”	115
Anexo 21 - Feedback sessão União Europeia.....	117
Anexo 22 - Guião “A importância do voluntariado”	120
Anexo 23 - Feedback sessão “A importância do voluntariado”	122
Anexo 24 - Proposta de avaliação final - 7ºano	126
Anexo 25 - Proposta de avaliação final - 11º ano	127

Índice de Quadros

Quadro 1 - Número de aulas observadas e lecionadas.....	30
Quadro 2- Critérios de Avaliação de Geografia - Ensino Básico e Ensino Secundário.....	32
Quadro 3 - Critérios de avaliação das apresentações orais sobre o “BI dos Continentes”	35

Índice de Figuras

Figura 1 - Etapas do pensamento crítico.....	21
Figura 2 - Modelos de <i>feedback</i> promotor de competências de pensamento crítico.....	22
Figura 3 - Estratégias de aprendizagem ativa.....	23
Figura 4 - Cabeçalho do agrupamento.....	33
Figura 5 - Exemplos de mapas mentais da Europa - 7ºano.....	37
Figura 6 – Avaliação do Mental da Europa por domínios do Perfil dos Alunos.....	38
Figura 7 - Resultados do <i>Brainstorming</i>	39
Figura 8 - Exemplos de imagens interpretativas (O que significa “unidade na diversidade”; o que é o “Brexit”?).....	40
Figura 9 - Resultados da Avaliação da Ficha da União Europeia.....	41
Figura 10 - Exemplos de diapositivos interativos utilizados na aula de 15/04/2021.....	42
Figura 11 - Exemplos de trabalhos dos alunos sobre Bacia e Rede Hidrográfica – 7ºano	43
Figura 12 - Trabalho do aluno com espectro de autismo.....	44
Figura 13 - Trabalho de um aluno do 7ºano	44
Figura 14 - Resultado da atividade sobre o relevo do litoral, realizada por alunos do 7ºano.....	44
Figura 15 - Desempenhos dos alunos por domínios (SWOT).....	48
Figura 16 - Avaliação por domínios da atividade do Desemparelhado.....	50
Figura 17 - <i>Feedback</i> da professora à atividade do Desemparelhado 11º ano (exemplo).....	51
Figura 18 - Apreciação dos alunos sobre a atividade do levantamento funcional.....	53
Figuras 19 e 20 – Imagens da sessão «A importância do voluntariado».....	56
Figura 21 - Opinião dos alunos sobre a sessão «A importância do voluntariado».....	57

Siglas e abreviaturas

PAFC	Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular
PASEO	Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória
AE	Aprendizagens Essenciais
ENEC	Estratégia Nacional da Educação para a Cidadania
LSBE	Lei de Bases do Sistema Educativo
MAIA	Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica
ME	Ministério da Educação
PES	Prática de Ensino Supervisionada
CRSE	Comissão de Reforma do Sistema Educativo
ABRP	Aprendizagem Baseada em Resolução de Problemas
ABP	Aprendizagem Baseada em Problemas
SASE	Serviços de Ação Social Escolar
NEE	Necessidades Educativas Específicas
E@D	Ensino a Distância
RTP	Relatório Técnico Pedagógico
EE	Encarregados de Educação
UE	União Europeia

Introdução

O presente relatório é o resultado da Prática de Ensino Supervisionada (PES), integrando o 2º ano do Mestrado em Ensino de Geografia no 3º ciclo do ensino básico e secundário. O estágio teve lugar numa escola da Área Metropolitana de Lisboa, e incidiu sobre duas turmas de ciclos diferentes: uma turma do 7º ano de escolaridade e uma outra do 11º ano - Geografia A.

O relatório apresentar-se-á dividido por três capítulos, sendo que os dois primeiros incluem um enquadramento mais teórico do tema: um com «as aprendizagens significativas» e o outro com o «desenvolvimento do pensamento crítico». Embora estes conceitos estejam interligados e as suas temáticas se complementem, justifica-se uma reflexão separada por serem, em si mesmos, temas distintos face ao estudo que se propõe elaborar. O terceiro capítulo, é dedicado à prática letiva propriamente dita, concluindo com uma reflexão sobre esta mesma prática.

No enquadramento teórico são expostos e relatados, de forma reflexiva, os resultados das pesquisas bibliográficas efetuadas sobre a temática das aprendizagens significativas por um lado, e a importância de desenvolver o pensamento crítico em sala de aula por outro, bem como os conceitos que lhes estão subjacentes, contextualizando-os no estado do ensino, passado e presente, em Portugal, e a sua importância para alcançar os objetivos pretendidos nas escolas. Abordaremos, ainda os Projetos de Autonomia e Flexibilidade Curricular (PAFC) e o MAIA, em vigor na escola onde decorre o estágio, enquanto metodologia de avaliação formativa.

Numa segunda parte, é relatada a linha de atuação enquanto professora estagiária, desde a conceção e planificação de aulas, à implementação de estratégias e à avaliação e apreciação dos resultados, i.e., de forma que os alunos alcancem os objetivos pretendidos e se as aprendizagens foram significativas e, ainda, o contributo das estratégias utilizadas para o desenvolvimento do pensamento crítico.

Cada vez mais, a escola se assume como um espaço de vivências heterogéneo e intercultural, onde a inclusão e a igualdade de oportunidades para todos são um marco inquestionável, mas implica a existência de currículos e práticas adaptadas aos contextos educativos. Esta mudança, necessária e consensual, transformou-se no

desafio dos atores da educação, no sentido de criarem um ambiente favorável à aprendizagem e ao desenvolvimento de competências — conteúdos científicos, capacidades e atitudes — que permita formar alunos capazes de responder de forma informada e interessada aos desafios que lhes são colocados, num mundo em constante mudança.

Para haver uma efetiva e bem-sucedida mudança na educação escolar, é necessário desenvolver novas e inovadoras estratégias de ensino e de aprendizagem. Estas pressupõem uma alteração na conceção de alunos e professores sobre o que é ensinar e o que é aprender:

Para ensinar, não é suficiente expor e dar informações, mas, principalmente, incentivar o aluno a pensar, a fazer conjecturas, a ler e interpretar informações e, com base nelas, deduzir formas de resolver problemas, interagindo com colegas, refletindo sobre as ações desenvolvidas e tomando decisões. (Soares & Sauer, 2004, p. 246).

Por forma a facilitar o «caminho» de uma aprendizagem significativa, é crucial promover atividades que propiciem o desenvolvimento do pensamento crítico. Para tal é necessário estimular o aluno com temas que lhe suscitem interesse e o desafiem para o sentido da argumentação utilizando os seus próprios pensamentos, através da troca de ideias, da escuta e do diálogo.

Para que estas mudanças aconteçam, mais do que aplicar os normativos emanados pela Administração Central, crê-se que é ao nível da escola que estas devem suceder, particularmente, dentro da sala de aula, com práticas de inovação curricular. Reformar o ensino requer tempo e vontade da parte de todos os atores escolares envolvidos — professores, alunos, pais, editoras, sindicatos, etc. —, começando por uma abertura e vontade dos professores em mudarem o seu *modus operandi* e centrarem os seus esforços na melhoria das suas práticas letivas pois, este “é um processo que vai ao núcleo duro do ensino e da aprendizagem e que mexe nas práticas mais enraizadas” (Benavente, 1998, in Público).

Com a globalização, o desenvolvimento tecnológico e o mundo em constante mudança, torna-se fundamental habilitar os alunos para as competências mínimas que os capacitem a responder aos permanentes desafios a que vão estar sujeitos, desenvolvendo um pensamento crítico, por via do questionamento, da reflexão e da resolução de problemas.

É nesta ótica que surge o documento «Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória» (PASEO), onde constam os princípios, os valores e as áreas de competência que os alunos devem trabalhar e alcançar ao longo de toda a escolaridade obrigatória, as Aprendizagens Essenciais (AE), que apresentam as competências científicas das diferentes áreas disciplinares e a Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (ENEC), que promove uma formação cidadã aos futuros adultos intervenientes numa sociedade cada vez mais pluralista, onde o civismo e a tolerância devem imperar.

O tema escolhido «As Aprendizagens Significativas e o Desenvolvimento do Pensamento Crítico em contexto de sala de aula de Geografia», vai ao encontro do alinhamento das escolas portuguesas com os referenciais internacionais sobre como deve ser o ensino e a aprendizagem (Martins et al., 2016). Os documentos PASEO, AE e ENEC, bem como o Projeto MAIA, não só resultam desse alinhamento como servem de orientação para que cada escola adapte o currículo à sua realidade, de forma que, no final de cada ciclo, o aluno desenvolva as competências necessárias que o capacitem para uma nova fase de aprendizagens.

A pertinência do tema escolhido, para além de ir ao encontro do paradigma da escola que se pretende e necessita, no que respeita ao desenvolvimento de competências e das AE de Geografia, permite pôr em prática metodologias de aprendizagem ativas, concebidas para o efeito, não tendo conhecimento de terem sido utilizadas pelos outros docentes do grupo de geografia, no estabelecimento de ensino da mestranda. Acresce ao exposto a possibilidade de ensaiar novas práticas letivas baseadas em estratégias intencionais de ensino, capazes de conduzir a aprendizagens significativas e à promoção do desenvolvimento das competências de pensamento crítico dos alunos.

Capítulo I – As aprendizagens significativas

1. Enquadramento teórico

David Ausubel¹ foi o precursor e um dos mais relevantes teóricos do conceito de aprendizagem significativa, destacando-se sobretudo na aprendizagem escolar e no processo do ensino e da aprendizagem em contexto de sala de aula. Observando, comparando e analisando duas formas distintas de assimilar conhecimentos — a aprendizagem espontânea e a aprendizagem ensinada em sala de aula — desenvolveu a sua teoria de aprendizagem significativa.

A teoria Ausubeliana consiste num processo através do qual uma nova informação se relaciona com um aspeto relevante da estrutura de conhecimento prévio de um indivíduo. No caso do aluno, o desenvolvimento da aprendizagem significativa passa pela relação entre as aprendizagens já concretizadas (que podem ser por memorização) e as novas aprendizagens, ou seja, modifica-se e acrescenta-se o novo conteúdo, de uma forma consistente, ao já incorporado (Ausubel et al., 1980).

O conceito de aprendizagem significativa de Ausubel (1963, citado por Valadares & Moreira, 2009) corresponde a “formas efetivas e eficazes de provocar de modo deliberado mudanças cognitivas estáveis, com significado individual e social” (p. 33). Contudo, exige que os alunos estejam predispostos a relacionarem o que possuem nos seus esquemas cognitivos com o novo conteúdo a ser apreendido, de maneira “não arbitrária e não literal à própria estrutura de conhecimentos” (Ausubel, 2003, p. 72). O conteúdo que é apresentado aos alunos tem de ser potencialmente significativo para eles, para que ocorra essa relação. “O fator singular mais importante que influencia a aprendizagem é aquilo que o aprendiz já conhece” (Ausubel et al. 1980, citado por Santos, 1998, p. 74).

Moreira (2011) define aprendizagem significativa como “(...) o processo através do qual uma nova informação (um novo conhecimento) se relaciona de maneira não arbitrária e substantiva (não literal) à estrutura cognitiva do aprendiz” (p. 26). É não

¹ Especialista americano em Psicologia Educacional.

arbitrária porque a nova informação junta-se de uma forma lógica a outras já existentes e é substantiva, no sentido que o aluno consegue expressar o conhecimento incorporado, pelas suas próprias palavras. Também segundo este autor “o significado lógico do material de aprendizagem, transforma-se em significado psicológico para o indivíduo” (2011, p. 26), ou seja, a modificação do conhecimento resulta tanto de fatores externos, como internos ao aluno.

A aprendizagem só se torna significativa quando o aluno “se apropria dela em termos intelectivos e afetivos, incorporando-a e enquadrando-a harmoniosamente no seu quadro de referências e experiência pessoal anterior” (Roldão, 1995, p. 53). Tal como vem mencionado no documento «Organização curricular e programas – Ensino Básico – 1º ciclo» do Ministério da Educação (ME) de 2004, nos princípios orientadores da ação pedagógica:

(...) as aprendizagens significativas relacionam-se com as vivências efetivamente realizadas pelos alunos fora ou dentro da escola, e que decorrem da sua história pessoal ou que a ela se ligam. São igualmente significativos os saberes que correspondem a interesses e necessidades reais de cada criança. Isto pressupõe que a cultura de origem de cada aluno é determinante para que os conteúdos programáticos possam gerar novas significações (p. 23).

Até julho de 2021², o currículo nacional do ensino básico e secundário em vigor, apresentava programas homologados na década de 90 do século passado e alguns dos finais da década de 80, e como tal distantes da realidade da escola, dos alunos e da sociedade atual. A grande maioria dos conteúdos lecionados não fazem parte das suas vivências quotidianas, e se não existirem conhecimentos prévios sobre o que é tratado em sala de aula, que possam servir de âncora para facilitar a aprendizagem, o conteúdo acabará por ser dificilmente apreendido e mais facilmente esquecido. A solução

² O Despacho n.º 6605-A/2021 procede à definição dos referenciais curriculares das várias dimensões do desenvolvimento curricular, incluindo a avaliação externa.

encontrada por muitos alunos é a de ir memorizando o mais importante, embora com pouca relevância ou interação na sua estrutura cognitiva.

A primeira reforma curricular pós-LBSE (Lei de Bases do Sistema Educativo, de 14 de outubro de 1986 (Lei nº 46/86), no seu decreto-lei nº 286/89, veio introduzir mudanças na organização curricular das escolas no que diz respeito aos programas, à avaliação das aprendizagens e aos manuais escolares. A principal mudança prendeu-se com uma nova perspetiva de formação educativa que abrangesse também uma formação pessoal e social do aluno, já que: “a aprendizagem não poderá ser assegurada se tiver expressão apenas a nível de conteúdos disciplinares” (CRSE, 1987, p. 190)³.

Segundo Freinet (1981, citado por Antunes, 2001), “o contexto cultural e político, assim como as condições socioeconómicas dos pais e das crianças, influenciam de forma decisiva o processo de educação-aprendizagem (...) não se pode dissociar escola e sociedade, pedagogia e política” (p. 136).

O que se pretende com as aprendizagens significativas, é dar estabilidade aos conhecimentos prévios dos alunos, por forma a capacitá-los na ancoragem de novos conhecimentos, modificando-os e aumentando a capacidade de os transferir para novas situações e adquirir competências para a sua vida futura. Entenda-se por estabilidade dos conhecimentos prévios, o facto de o aluno conseguir resgatar conhecimentos que estavam temporariamente esquecidos, mas que facilmente os irá relembrar quando se voltar a debruçar sobre eles. Segundo Ausubel (1963, citado por Agra et al., 2018)

O esquecimento é uma continuidade natural da Aprendizagem Significativa, porém, o aluno não esquece totalmente o que aprendeu. Trata-se de uma quebra progressiva da dissociabilidade dos novos conhecimentos em relação aos conhecimentos que lhe deram significados e que serviram de ancoradouro cognitivo. (p. 263)

³ Comissão de Reforma do Sistema Educativo, criada por Resolução do Conselho de Ministros, nº 8/86 de 22 de janeiro.

2. Aprendizagem recetiva versus aprendizagem pela descoberta

Ausubel, Hanesian e Novak (1980) distinguem duas formas diferentes de aprendizagem. A forma como a informação é interiorizada pelos alunos — que pode resultar numa aprendizagem mecânica ou numa aprendizagem significativa — e a maneira como esta informação é obtida — por receção ou pela descoberta. A informação que se transmite pode ser apresentada ao aluno na sua forma final, sem que este tenha de acrescentar nada, limitando-se a recebê-la — isto é a aprendizagem recetiva. A aprendizagem pela descoberta requer pesquisa de informação de conteúdos que leve o aluno a descobrir por si como chegar ao resultado pretendido.

Na aprendizagem recetiva, a nova informação não encontrando nada prévio e relevante na estrutura cognitiva do aluno onde se possa ancorar, acaba por ser incorporada de forma arbitrária nas estruturas já existentes. Trata-se de uma aprendizagem sem significado, feita com base na memorização, e que, embora menos eficaz, é necessária para formar mais ancoradouros. À medida que estes se vão tornando mais complexos e disponíveis para ancorar novas informações, a aprendizagem torna-se significativa. Contudo, se o novo conhecimento não se conseguir ancorar a outros, por forma a tornar-se relevante, este acabará por ser esquecido.

A aprendizagem pela descoberta ganha uma dimensão muito diferente, relativamente à recetiva

(...) refere-se à maneira como o aluno recebe os conteúdos que deve aprender: quanto mais se aproxima do polo de aprendizagem por descoberta, mais esses conteúdos são recebidos de modo não completamente acabado e o aluno deve defini-los ou «descobri-los» antes de assimilá-los; inversamente, quanto mais se aproxima do polo da aprendizagem recetiva, mais os conteúdos a serem aprendidos são dados ao aluno em forma final, já acabada. (Pelizzari, et al., 2002, p. 39).

Segundo os autores Gilstrap e Martin (1975, citado em Oliveira, 2007), esta aprendizagem — aprendizagem por descoberta/significativa — apresenta vantagens, tais como: auxilia os alunos *a aprender a aprender*; desenvolve uma sensação de entusiasmo e auto motivação; torna-os capazes de trabalhar conforme as suas próprias capacidades, ou seja, os alunos são responsáveis pela construção da sua própria aprendizagem.

Ausubel (2000) considera que existem razões adequadas para algum desencanto, relativamente ao ensino expositivo e à aprendizagem por receção. Numa aula expositiva, o professor usa a linguagem verbal, geralmente, em exposições prolongadas e muitas vezes monótonas, com conteúdos simples ou complexos, que poderão ser potencialmente significativos para os alunos, mas se o docente não lhes imprimir um significado lógico ou se a forma de os expor estiver aquém do estágio de desenvolvimento cognitivo dos discentes, estes apenas conseguem aprendê-los por memorização.

Este autor reforça, ainda, a ideia de que a aprendizagem e a retenção significativas são mais eficazes do que as correspondentes por memorização. A sua teoria defende que a retenção significativa é superior à retenção por memorização e justifica-a com considerações processuais. Quando um aluno não compreende a informação e apenas a memoriza, muito provavelmente, não a deve conseguir utilizar numa nova situação. Para que se produza conhecimento, o conteúdo tem de ter significado e relevância para o aluno, para que possa ser mobilizado na resolução de novos problemas e compreender novos conceitos, por forma a alcançar um objetivo nunca conseguido, atingindo assim um nível superior de conhecimento sob a forma de aprendizagem significativa.

3. O papel do professor e do aluno nas aprendizagens significativas

Segundo Ausubel, Hanesian e Novak (1980), a facilidade com que a aprendizagem se concretiza é condicionada pelas características intrínsecas do aluno e pela forma como se ensina — situação de aprendizagem. A primeira, prende-se com a

estrutura cognitiva do aluno, o desenvolvimento intelectual, a personalidade, a motivação e as suas atitudes, já a situação de aprendizagem depende das características do professor, da forma como este comunica e das estratégias e metodologias usadas em sala de aula, tendo em conta a heterogeneidade dos alunos.

Quando se pretende que aconteça uma aprendizagem significativa é necessário que se conjuguem três fatores fundamentais: perceber os conhecimentos prévios do aluno; a sua motivação para aprender; e os recursos a utilizar nessa aprendizagem (Kochhann & Moraes, 2014). Se, por um lado, o professor deve adaptar o ensino e a aprendizagem às características do aluno, para que este consiga incorporar novos conhecimentos aos que já possui, dando-lhes relevância e utilidade para a sua vida quotidiana e ampliando a sua estrutura cognitiva, por outro lado, o aluno também deverá estar predisposto para utilizar a nova informação e dar-lhe coerência, integrando-a de forma lógica na sua mente de maneira a conseguir utilizá-la noutros contextos. Acresce a isto, a adaptação do material usado ao tema — relação entre o material usado e as ideias em debate — bem como à experiência idiossincrática do aluno — conteúdo relevante e adequado à sua estrutura cognitiva. Conforme afirmam Kochhann e Moraes (2014)

(...) é preciso ter em conta os fatores cognitivos, no intuito de melhorar a forma de ensino e a dinâmica do processo de aprendizagem, visto que, supostamente os alunos têm sede de curiosidade em aprender, e que muitas vezes, a escola e o professor com os seus materiais didáticos e as suas metodologias ou o pouco conhecimento teórico, diminui ou acaba com esse desejo do estudante. (p. 20).

É tarefa do professor explorar o «mapa»⁴ do aluno, desvendar a sua estrutura cognitiva e os estilos de aprendizagem, recorrendo, por exemplo, ao diálogo e à oralidade. A interação com o aluno e/ou grupo de alunos através da utilização de

⁴ Mapa no sentido neurolinguístico, para perceber o que o aluno sabe relativamente a determinado tema e de que forma utiliza e aplica esse conhecimento noutros contextos.

perguntas assertivas e respostas claras, permite perceber que noções e conhecimentos o aluno já adquiriu e a estrutura de pré-requisitos, bem como, as suas lacunas de conhecimento, e a partir daí, orientar o seu processo de ensino e de aprendizagem.

Se, por um lado, o contexto social em que a escola se insere, o nível de escolarização dos encarregados de educação — que também se reflete no nível de literacia dos alunos — deve estar subjacente nos projetos educativos da escola, nas suas propostas curriculares e nas práticas pedagógicas disciplinares e interdisciplinares, no sentido de promover aprendizagens efetivas. Por outro lado, o corpo docente deve investir, não apenas em formação científica, pedagógica e didática mais atualizada ao longo da sua carreira — que se traduzam na aprendizagem de práticas eficientes e eficazes em sala de aula — mas, também, numa genuína vontade de mudança, de experimentação e avaliação, e de tempo. Ausubel et al (1980) salientaram a necessidade de haver uma formação orientada pelos princípios de aprendizagem a realizar em sala de aula, embora esta condição não seja suficiente para que se forme um bom professor. Para que os princípios de aprendizagem possam ser transformados em princípios de ensino, é necessária muita experimentação.

Um professor que consegue criar um ambiente propício à aprendizagem, utiliza geralmente os recursos adequados, comunica com clareza e utiliza linguagem adequada ao nível etário do(s) aluno(s), orienta e envolve-o(s) na construção do(s) seu(s) próprio(s) conhecimento(s), sem esquecer as capacidades e ritmos de aprendizagens deste(s), tem todos os ingredientes para motivar o aluno, promover a autoestima, fomentar a curiosidade e levá-lo a ambicionar ir cada vez longe na procura do saber.

Segundo Ausubel (1965, citado por Guimarães et al), “ensinar sem ter em conta o que a criança já sabe, é um esforço em vão, pois, o novo conhecimento não tem onde se ancorar” (p. 10). Pode-se preparar a melhor atividade, mas será sempre o aluno que irá determinar se houve ou não a compreensão do tema. Uma aula pode ser divertida, mas se no final não houver uma reflexão sobre o que foi feito e daí extrair significados, resultou apenas num momento bem passado.

4. A avaliação formativa

O programa do XII Governo Constitucional (1991-1995), em todos os documentos referentes à revisão curricular, entrega às escolas a responsabilidade de organizar a gestão flexível do currículo, i.e.,

a possibilidade de cada escola organizar e gerir autonomamente o processo de ensino e de aprendizagem, tomando como referência os saberes e as competências nucleares a desenvolver pelos alunos no final de cada ciclo e no final da escolaridade básica, adequando-o às necessidades diferenciadas de cada contexto escolar e podendo contemplar a introdução no currículo de componentes locais e regionais⁵. (p. 7217)

Se a LBSE e as suas sucessivas reformas já almejavam uma nova perspetiva de ensino, expressa nos seus princípios gerais: “todos os portugueses têm direito à educação e à cultura” e “(...) promover a democratização do ensino, garantindo o direito a uma justa igualdade de oportunidades no acesso e sucesso escolares.”⁶ (p. 3068), através de medidas de aplicação universal, a sua eficácia ficou aquém do pretendido, pois muitos alunos não completaram os seus estudos ou ficaram de fora do ensino.

Apesar dos professores se envolverem ativamente em projetos curriculares nas escolas (Lourenço et al, 2002) e na sua implementação, a forma como didatiza um determinado conteúdo curricular é muito pouco apelativo para os alunos de hoje. Diz Morgado (2005) que apesar de os professores mostrarem abertura para os discursos de mudança, os compreendam, e assimilem com relativa facilidade conceitos potencialmente válidos, não conseguem depois atuar em conformidade nas suas práticas pedagógicas.

Atualmente, cabe a cada escola desenvolver o seu próprio currículo, tendo em conta o contexto escolar onde se insere e o perfil dos seus alunos, por forma a promover

⁵ Anexo ao Despacho nº 9590/99 (ponto 1), de 14 de maio.

⁶ Lei de Bases do Sistema Educativo, artigo 2º, pontos 1 e 2.

o sucesso escolar, em igualdade de oportunidades e num espírito de inclusão, independentemente das suas capacidades cognitivas. Para que os alunos se tornem futuros cidadãos ativos e intervenientes na sociedade, é necessário um trabalho conjunto entre todos os membros da comunidade escolar, local e familiar.

A matriz de operacionalização de uma avaliação orientada para as aprendizagens de natureza formativa, independentemente do ambiente em que ocorra - exclusivamente presencial, presencial e à distância ou exclusivamente à distância – deve ter como foco de ação a ideia de que a avaliação formativa constitui um conjunto de processos

que deve permitir que os alunos conheçam bem: a) o que têm de aprender no final de um dado período de tempo; b) a situação em que se encontram quanto às aprendizagens que têm de desenvolver; c) os esforços que têm de fazer para aprenderem o que está previsto e descrito nos documentos curriculares. (Fernandes, sd, p. 3)

4.1 O Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular (PAFC)

O Projeto de Autonomia e Flexibilidade Curricular⁷, constitui uma experiência-piloto iniciada no ano letivo de 2017/2018, à qual aderiram 230 agrupamentos, onde se inclui o Agrupamento de Escolas onde foi realizada a PES. Este projeto pretende testar novas abordagens na forma de ensinar, dando liberdade às escolas para utilizarem 25% da carga letiva semanal da melhor forma que entenderem, tendo em conta as especificidades dos seus alunos e a melhor maneira de os motivar a aprender e a desenvolver competências sociais – mas salvaguardando o cumprimento dos programas, das metas curriculares e o perfil terminal do aluno.

⁷ Despacho nº 5908/2017, de 5 de julho.

Este desafio, nasceu de um consenso de que a escola não poderia continuar a funcionar nos mesmos moldes de até então. Segundo Ariana Cosme (2017) “os alunos não querem estar na sala de aula, os professores não estão felizes em tentar mantê-los presos à sala de aula, temos disciplinas atomizadas, repetem-se coisas em disciplinas diferentes” (2017, p. 1). O PAFC é um desafio para os professores recriarem a arte de ensinar, procurando vários percursos para um único propósito: fazer com que todos os alunos aprendam, sendo consentâneo com as exigências do ensino do século XXI.

Esta flexibilidade que é atribuída às escolas, na escolha de estratégias inovadoras com metodologias de trabalho mais dinâmicas, vai colocar os alunos no centro do processo, e envolvê-los ativamente na construção da sua formação, colocando os alunos a fazer, a pensar e a discutir. Este projeto de autonomia, alinha pelo mesmo diapasão com os documentos orientadores para uma nova política de educação, da responsabilidade do Ministério da Educação.

Pretende-se que os docentes reflitam sobre as suas práticas, e que se libertem mais do manual escolar, adotando novas abordagens em sala de aula, tendo em linha de conta as características dos alunos, o seu *background*, as suas capacidades, as suas aspirações e o contexto onde vivem. Pretende-se que se repensem os currículos, para que não se repitam temas/conteúdos ao longo de vários anos de escolaridade em diferentes disciplinas, de forma pouco coerente, não permitindo ao aluno encontrar significado real naquilo que aprende, constituindo também um objetivo, tal como trabalhar em interdisciplinaridade, fundindo disciplinas sempre que se justifique trabalhar de forma mais articulada.

O uso de metodologias ativas necessita de um corpo docente estável, organizado e motivado, para a construção e aplicação de ferramentas ativas nas suas salas de aula. É este perfil de professor que se adequa ao PAFC, mas a que muitos docentes não estão dispostos a aderir, por não se conseguirem desligar do ensino tradicional. A necessidade de ter de preparar os alunos dos anos terminais de ciclo, para a avaliação obrigatória através dos exames nacionais constitui outro entrave, por ainda não ter adequado a sua matriz a esta nova forma de pensar a escola e ao Perfil dos Alunos à saída da escolaridade obrigatória.

O Decreto-Lei nº 55/2018 de 6 de julho, veio trazer novos desafios às escolas “(...) a diversificação de procedimentos e instrumentos de avaliação”, “vi) reforçar as dinâmicas de avaliação das aprendizagens centrando-as na diversidade de instrumentos que permitem um maior conhecimento da eficácia do trabalho realizado e um acompanhamento ao primeiro sinal de dificuldade nas aprendizagens dos alunos” (p. 2929). A principal modalidade de avaliação, a nível nacional, passou a ser a formativa, baseada num trabalho contínuo e numa recolha sistemática de indicadores de sucesso dos alunos e das suas dificuldades. Este diagnóstico permite entender o que o aluno aprendeu e não aprendeu, por forma a poder readaptar as estratégias e alterar esta trajetória. A avaliação sumativa tende a ter cada vez menos peso, pois centra-se mais na memorização e na aplicação imediata de conhecimentos com pouco significado para os alunos, portanto, facilmente esquecidos e sem utilidade prática na vida futura.

4.2 O Projeto MAIA – Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica.

O Projeto MAIA vem na senda do PAFC e foca-se essencialmente na avaliação formativa e na procura de estratégias/ações que se articulem com o ensino e as aprendizagens, e que levem a que os alunos aprendam mais e melhor e de forma significativa. Nos termos da legislação dos artigos 21º (Portaria nº 235-A/2018) e 23º (Portaria nº 226-A/2018) regulamentam-se aspetos tão importantes como “3 - a) Adotar medidas que visam contribuir para as aprendizagens de todos os alunos” (...) “3 - c) Reajustar as práticas educativas orientando-as para a promoção do sucesso educativo”(4342-(9) - Portaria 235-A/2018); “2 - b) O carácter contínuo e sistemático dos processos avaliativos e a sua adaptação aos contextos em que ocorrem”; “ 2 - c) A diversidade das formas de recolha de informação, recorrendo a uma variedade de procedimentos, técnicas e instrumentos adequados às finalidades que lhe presidem, à diversidade das aprendizagens ...”(3950-(8) - Portaria 226-A/2018).

A avaliação formativa é realizada no dia a dia da sala de aula, em que os professores vai recolhendo informação sobre as aprendizagens dos alunos. Segundo Fernandes (sd) na versão de trabalho Projeto MAIA

(...) as tarefas devem ser tão diversificadas quanto possível e, através delas, os alunos deverão ter oportunidades reais para participar na avaliação das suas aprendizagens, quer através de processos de autoavaliação, quer através de processos de avaliação entre pares ou ainda através da avaliação em grande grupo. (p. 5)

Esta avaliação permite monitorizar de forma contínua e sistemática as aprendizagens dos alunos, proporcionando a ambas as partes — professor e alunos — um *feedback* importante para o reajustamento do ensino, ao conhecer os pontos fortes e fracos de cada aluno e identificar as necessidades de aprendizagem de cada um.

As escolas que aderiram ao projeto MAIA, são representadas por docentes criteriosamente selecionados e capacitados, que recebem uma formação intensiva e faseada, onde em trabalhos interpares desenvolvem práticas de avaliação, que se centram em temas como: a avaliação formativa e sumativa, a distribuição sistemática de *feedback*, as formas diversificadas de recolha de informação e a formulação e utilização de critérios de avaliação e de processos de classificação. Todos estes instrumentos e recursos que daqui resultam, deverão ser testados em sala de aula, e os resultados destas práticas deverão ser objeto de reflexão.

Capítulo II – O desenvolvimento do pensamento crítico

1. Enquadramento teórico

Ao longo dos anos têm surgido diversos referenciais teóricos sobre o Pensamento Crítico, com origem em diferentes áreas (filosofia, psicologia, educação) e em vários autores. Sobressaem algumas conceções como a de Ennis (2011), que numa referência do Pensamento Crítico, o define como “(...) uma forma de pensamento racional e reflexivo, focado em decidir no que acreditar ou o que fazer” (p. 1), fundamentada num conjunto de capacidades cognitivas, de que são exemplo a avaliação da credibilidade das fontes ou a formulação de questões clarificadoras adequadas, bem como disposições de ordem afetiva, como ter espírito de abertura ou procurar estar bem informado, entre outras (Ennis, 2003).

Uma outra definição de pensamento crítico, próxima à de Ennis é a de McPeck (1989, citado por Ennis, 2003), descreve-o como “(...) a habilidade e a propensão de envolvimento numa atividade com um ceticismo reflexivo” (p. 296), que engloba as disposições e as capacidades referidas por Ennis. Já Halpern (1999), destaca o uso das capacidades cognitivas que aumentam a probabilidade de se obterem os resultados desejáveis. Na opinião desta autora — que considera tanto o processo, como o resultado obtido — a intencionalidade e a racionalidade envolvidas, permitem o julgamento e a avaliação, providenciando um *feedback* preciso, que melhora o processo de pensamento e conduz à resolução de problemas ou à tomada de decisão.

Poderíamos citar muitas mais definições sobre este conceito, que ilustrariam a diversidade e a complexidade concetual existente acerca do pensamento crítico (Phan, 2010), sendo que todas elas se iriam basear em princípios similares, designadamente no seu carácter reflexivo, no seu processo intencional, deliberativo e racional e em relação ao seu objetivo primordial, associado à tomada de decisões convicta, responsável e esclarecida, e à resolução de problemas corajosa e inovadora (Tenreiro-Vieira & Vieira, 2014).

O pensamento crítico apresenta-se como um contributo complexo, mas vital, à sustentação de uma democracia saudável, em que os cidadãos contribuem, de forma

crítica e consciente, fazem imperar os mesmos direitos, deveres e liberdades cívicas para todas as sociedades (Facione, 2010). Importa, pois, mais do que enaltecer uma definição entre as demais, considerar o seu valor educacional, uma vez que o pensamento analítico, reflexivo e criativo sobre qualquer reflexão ou área do conhecimento (Paul, R. et al., 1995), afirma-se como um objetivo primordial na Educação.

2. Educar para o pensamento crítico no século XXI

O programa do XXI Governo Constitucional (2015-2019) tem como prioridade a concretização de uma política educativa centrada nos alunos, garantindo o sucesso educativo por via do acesso de todos à escola pública, bem como a igualdade de oportunidades e a equidade de todos os alunos, no espírito de uma educação inclusiva, que tem como objetivo primeiro o de preparar os alunos para os novos desafios do século XXI.

Desde o aparecimento da Lei de Bases do Sistema Educativo, de 14 de outubro de 1986 (Lei nº 46/86), que estabelece o quadro geral do sistema educativo português e onde se apresentam as normativas das políticas para a educação, que se reflete sobre a importância do ensino orientado para o desenvolvimento do pensamento crítico. Esta responsabilidade, da escola e do professor, de instigarem o pensamento dos seus alunos, designadamente o pensamento crítico, está patente, nomeadamente no ponto 5 do 2º artigo que determina que o Ensino Básico deve promover

(...) o desenvolvimento do espírito democrático e pluralista, respeitador dos outros e das suas ideias, aberto ao diálogo e à livre troca de opiniões, formando cidadãos capazes de julgarem, com espírito crítico e criativo, o meio social em que se integram, e de se empenharem na sua transformação progressiva (LBSE, 1986, p. 3068).

Este, «empurra» as escolas e, nomeadamente, os docentes, a estimularem o pensamento reflexivo, crítico e criativo dos alunos, ao longo de toda a sua formação escolar, de maneira a torná-los cidadãos e pensadores ativos.

As competências de pensamento crítico devem ser desenvolvidas desde o ensino pré-escolar, e traduzirem-se na capacidade de questionar os saberes adquiridos, assimilar novos conhecimentos, saber comunicar com eficácia, de resolver problemas complexos e imediatos, como os que se irão deparar diariamente. Os alunos devem aprender a pensar por si mesmos, mas não necessariamente sozinhos, a estarem recetivos às ideias dos outros, a serem capazes de as avaliar e, a partir daí, construírem as suas próprias ideias (Lopes & Silva, 2009).

No PASEO (DGE, 2017) está bem patente a valorização do desenvolvimento de competências de pensamento crítico e criativo, ao atribuir-lhe uma área de competência (C), em que o aluno é envolvido na construção do seu próprio conhecimento. É aqui convidado a observar, refletir e discutir ideias partindo do objeto de estudo, das suas experiências e do seu conhecimento prévio, atribuindo sentido à informação e a partir daí tirar conclusões fundamentadas e tomar decisões baseadas na reflexão.

As evidências anteriormente apresentadas, manifestam a certeza de que os estudantes têm de ser ensinados a desenvolver as suas capacidades de pensamento crítico, tornando-se mais reflexivos, críticos, questionadores e a adquirirem capacidades fundamentais que lhes permitam o julgamento, a conceptualização e o entendimento do conhecimento. Consequentemente, as salas de aula devem ser espaços de discussão caracterizados pela aceitação e pela abertura de espírito. (Tenreiro-Vieira & Vieira, 2013).

Segundo Delors (1996), a escola deve desenvolver nos seus alunos “(...) o gosto e o prazer de aprender, a capacidade de aprender a aprender e a curiosidade intelectual” (p. 18). Neste enquadramento, o interesse no desenvolvimento de capacidades de pensamento crítico nos alunos nasce, também, entre outras, na necessidade de operacionalizar a informação massiva, veiculada na sociedade atual. Delors afirma ainda que, face às modernas sociedades de informação “(...) em que se multiplicam as possibilidades de acesso a dados e a factos” (p. 18), devem-se ensinar os

estudantes a “(...) recolher, selecionar, ordenar, gerir e utilizar” (p. 18) essa informação, para melhor conhecerem o mundo e para o poderem transformar de forma crítica.

Num mundo globalizado o cidadão tem de ser capaz de acompanhar e responder rápida e assertivamente às mudanças. As escolas de hoje deparam-se com profundos desafios, ditados pelas exigências da sociedade e do trabalho. Os alunos têm de ser consciencializados para a aprendizagem ao longo da vida, dominar as novas tecnologias, ser capazes de trocar ideias e de utilizar as competências na mobilização dos conhecimentos para a resolução de novos problemas.

O ensino orientado para o desenvolvimento do pensamento crítico tem sido alvo de discussão, tanto na esfera pública e empresarial, como nas escolas. É consensual que os alunos devem adquirir competências nesta área, por forma a colmatar as falhas sentidas no mundo do trabalho pelos jovens, que acabam a escolaridade obrigatória com lacunas que os impossibilitam de responder eficazmente aos novos desafios de uma sociedade mutável. As exigências do professor no ensino atual não se pode limitar a uma boa preparação académica e profissional. A sua missão só ficará completa se conseguir contribuir para a formação integral do aluno, enquanto cidadão, capacitando-o para uma postura crítica e interveniente na sociedade democrática e para o seu sucesso profissional.

3. Promover o desenvolvimento do pensamento crítico no ensino

Ensinar para desenvolver o pensamento crítico tem como objetivo melhorar o desempenho dos estudantes numa larga variedade de tarefas académicas, pessoais, profissionais e sociais (Swartz & McGuinness, 2014). Espera-se, também, que os alunos compreendam racionalmente todo o processo de tomada de decisão por que passam, que implicará necessariamente uma seleção e análise de informação. A consciencialização desse processo tornará as decisões mais esclarecidas, responsabilizando-os por elas. Em virtude do inquestionável valor do pensamento crítico, compete à escola e aos professores a assunção das responsabilidades e dos

compromissos necessários à sua implementação nas salas de aula e a promoção do desenvolvimento dessas capacidades nos alunos.

Apesar das capacidades intelectuais dos alunos não serem as mesmas, todos devem aprender a pensar criticamente sobre os temas e conteúdos das diferentes áreas disciplinares. A concretização deste objetivo requer vontade e persistência, tanto da parte do professor como dos alunos, pois implica mudanças na dinâmica da aula. Os professores terão de reavaliar o seu material didático e planificar as suas aulas, tendo sempre presente formas de desenvolver o pensamento crítico e arranjar as estratégias e os recursos adequados.

Para que o desenvolvimento do pensamento crítico aconteça e tenha bons resultados, esta competência deve ser pensada em duas escalas curriculares: a micro — «isoladamente em cada disciplina», e a macro — «inter e transdisciplinar», para que o aluno consiga manter uma linha de pensamento lógico que lhe dê coerência para utilizar em situações práticas.

O desenvolvimento do pensamento crítico constitui uma das prioridades e preocupações na educação contemporânea, na formação de cidadãos conscientes, responsáveis e interventivos na sociedade. As salas de aula constituem o espaço ideal para promover e estimular o uso destas capacidades de pensamento, podendo permitir aos alunos a utilização adequada do conhecimento adquirido e a sua aplicação a novas situações, em todas as áreas do saber (Tenreiro-Vieira, 2004; Moura & Gonçalves, 2014). É uma competência que tem de ser trabalhada a curto, médio e longo prazo, pois precisa de anos para ser desenvolvida e de uma prática constante. Trata-se de um processo deliberado, que exige muito esforço, empenho, reflexão e dedicação, mas também um espírito curioso, aberto, e tolerante na aceitação das ideias alheias.

Segundo Cruz et al. (2019), o desenvolvimento do pensamento crítico em sala de aula, gira à volta de três questões fundamentais que funcionam ciclicamente, seguindo três grandes etapas (Figura 1).

Figura 1

Etapas do pensamento crítico



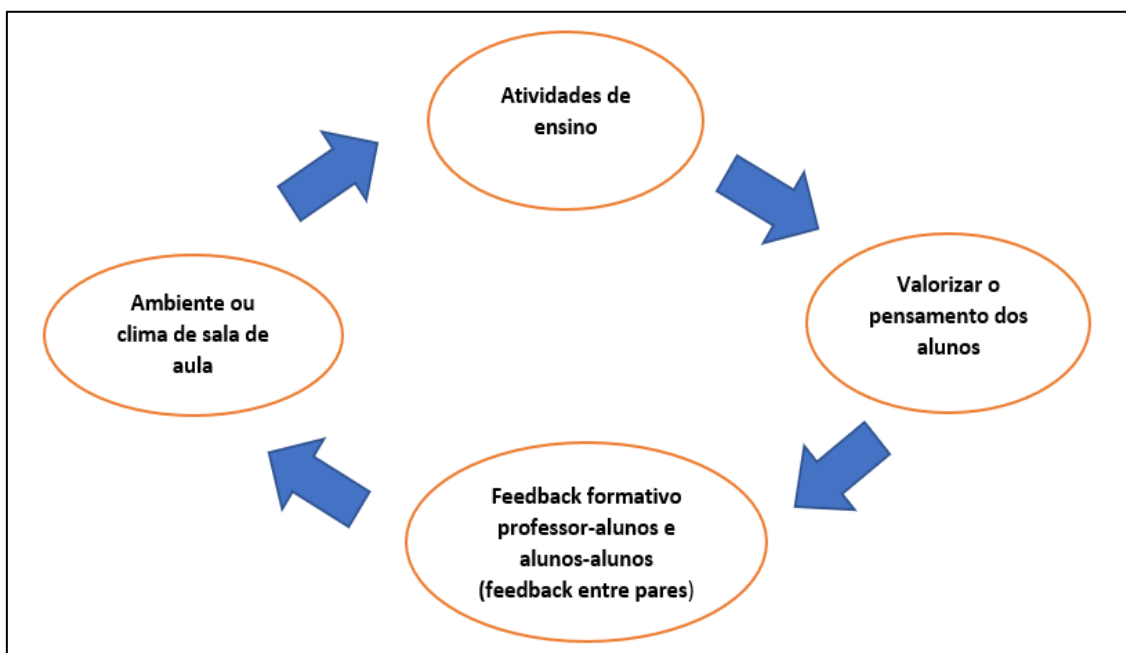
Adaptado de Cruz et al., (2019), p. 3

Numa primeira fase devem-se fazer perguntas pertinentes acerca do assunto em estudo, fomentando a interação entre professor e alunos, orientando-os para a segunda etapa, que consiste na procura de respostas a essas questões através da pesquisa, análise, conclusão e fundamentação da informação. Por último, já com uma opinião formada e fundamentada, apresentar os resultados que pareçam fiáveis. Caso persistam dúvidas, ou o resultado não seja satisfatório, o processo volta novamente à primeira fase, seguindo a mesma lógica, até que se obtenha o resultado pretendido.

O professor tem de ter a capacidade de estruturar a sua aula, facilitar a discussão da temática a tratar, introduzindo um conjunto de palavras-chave que sirvam de âncora para o debate de ideias e, simultaneamente, moderar possíveis conflitos. E os alunos têm de aprender a trabalhar e a refletir em conjunto, a partilhar ideias e conhecimentos, formular argumentos e a contra-argumentar, a compreender as perspetivas dos outros e a aceitá-las, ou «discordar» delas, de forma tolerante e construtiva. O professor vai acompanhando todo o processo, avaliando o raciocínio do aluno e dando-lhe *feedback* sobre o seu progresso, permitindo-o autoavaliar-se e reformular as suas ideias (Figura 2).

Figura 2

Modelo de feedback promotor de competências de pensamento crítico



Adaptado de Lopes J. P. et al., (2019), p. 104

O que se pede a um professor no ensino atual, vai mais além de uma boa preparação académica e profissional. A sua missão só ficará completa se conseguir contribuir para a formação integral do aluno, enquanto cidadão, capacitando-o para uma postura crítica e interveniente na sociedade democrática e para o seu sucesso profissional.

4. Estratégias de aprendizagem ativa em sala de aula

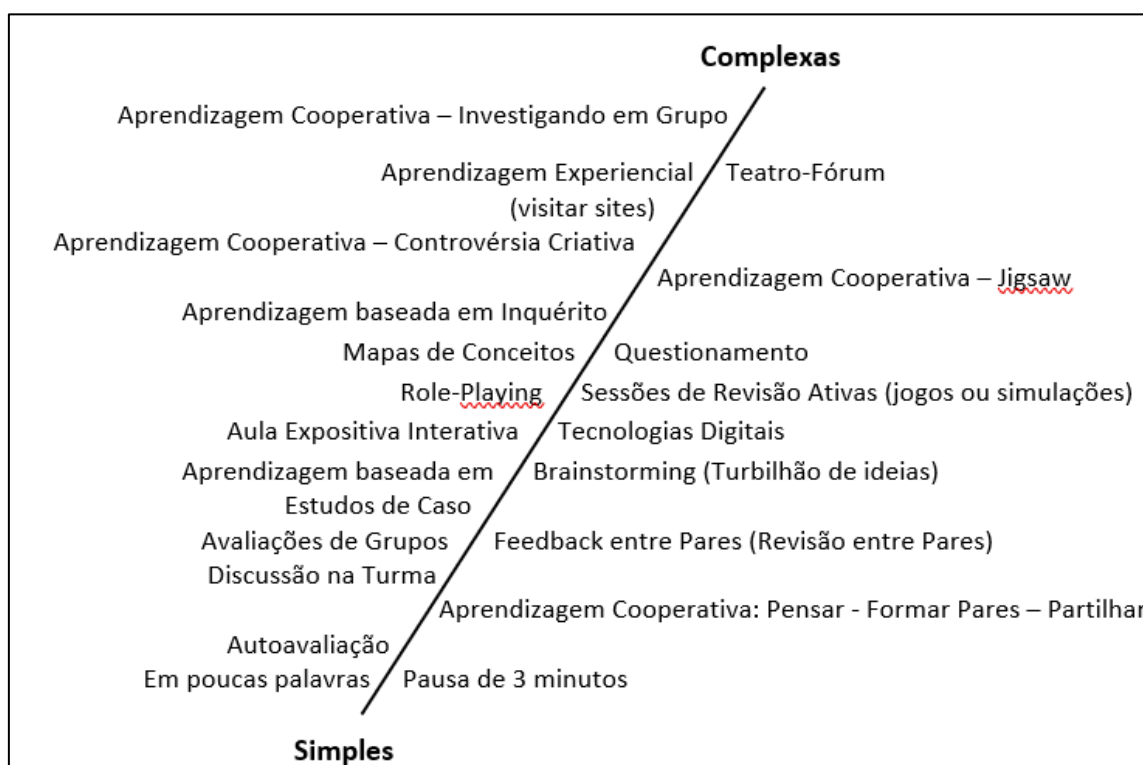
Existem muitas estratégias de aprendizagem ativa que podem ser utilizadas em sala de aula (Meltzer & Manivannan, 2002). Todas elas têm por detrás uma teoria construtivista da aprendizagem e partilham características comuns (Bonwell & Eison, 1991, citado por Payan-Carreira et al., 2019), nomeadamente; os alunos demarcarem-se de uma posição passiva; atribuir maior importância ao desenvolvimento das competências de nível superior dos alunos (análise, síntese, avaliação,

problematização); bem como a valores e atitudes que contribuem para uma mais fácil integração no mercado de trabalho (os alunos trabalham para adquirir competência profissional) e para uma cidadania ativa. (p. 145).

A Figura 3 apresenta exemplos de estratégias de aprendizagem ativa em sala de aula. Dedicaremos, em baixo, uns parágrafos à Aprendizagem Baseada na Resolução de Problemas (ABRP), que aplica estratégias de nível superior (Estudo de Casos, *Brainstorming*, *Role-playing*, Mapas de conceitos, Controvérsia criativa, *Jigsaw*, Investigando em grupo, etc.).

Figura 3

Estratégias de aprendizagem ativa



Extraído de Lopes J. P. et al., (2019), p. 36

A metodologia ABRP possui um elevado potencial didático no desenvolvimento de experiências de aprendizagens significativas, devido à sua natureza multifacetada — leitura crítica de um artigo científico, visionamento de um vídeo, exploração de fotografias, discussão de um artigo de jornal, simulação de uma situação, análise de

dados, experiência de trabalho de campo — combinando trabalho individual e autónomo com o de pequenos grupos — (Bligh, 1995; Wood, 2003; Beringer, 2007), dando a possibilidade aos alunos de aprender o estritamente necessário, libertando-os da informação desnecessária e, paulatinamente, dotando-os de competências não só instrumentais, mas também sociais, transferíveis para diferentes situações da vida quotidiana.

Tem-se constatado ao longo da atividade docente e em estudos, tais como os de Palma e Leite (2006) por afirmar, que o nível das questões formuladas pelos alunos parece estar associado à metodologia de ensino utilizada, sendo tanto mais elevado quanto a metodologia for mais ativa (partir de situações reais ou atividades de experimentação ajudam a desenvolver competências cognitivas de nível superior). Para além disso, segundo o mesmo autor, as relações que se estabelecem entre alunos e entre estes e o professor são, igualmente, um aspeto importante a ter em conta. Outro aspeto, assenta no facto de a formulação de questões em grupo conduzir a questões de nível mais elevado do que se for feita individualmente.

Acontece, que nem todas as questões têm relevância para a ABRP. As questões que interessam são questões de nível elevado, que envolvem a compreensão, a previsão, a aplicação e a identificação das estratégias mais adequadas para as aprendizagens de nível elevado (idem, 2006), ou seja, questões capazes de originar investigação e desenvolver competências cognitivas elevadas. Só nestas condições, poderão constituir um ponto de partida para uma aprendizagem significativa e de um nível concetual elevado. Para obter «boas» respostas é preciso fazer «boas» perguntas. Assim, estas autoras apontam para a necessidade de analisar as questões formuladas em conjunto, e subsequente selecionar aquelas de nível mais elevado, ou seja, as mais relevantes para a ABRP.

Vários estudos apontam para a dificuldade que os alunos têm em formular questões espontaneamente e, quando o fazem, as questões não são geralmente de nível elevado, não envolvendo raciocínio, sendo, por norma, de natureza factual (ibidem 2006). Esta é uma falha que tem de ser colmatada com a necessidade imperiosa de sensibilizar e encorajar os docentes a implementarem metodologias de aprendizagem

ativa, por oposição ao ensino expositivo tradicional, que não motivam o aluno a aprender e a adquirir ferramentas úteis para a sua vida social e profissional.

Para que a metodologia ABRP tenha bons resultados, o professor tem de saber gerar motivação nos alunos e interesse pelo cenário construído. Segundo Cal y Mayor (2006), este deve chamar a atenção e a curiosidade dos estudantes, estabelecer a ponte entre as experiências pessoais e os desafios propostos no problema, por forma a dar-lhe coerência e lógica e suscitar o questionamento, conduzindo a um nível de conhecimento superior. Envolver os alunos num trabalho conjunto na investigação de problemas da vida real para que construam um novo conhecimento, ao mesmo tempo que desenvolvem um conjunto de competências genéricas, como a autodisciplina, o aprender a aprender, o pensamento crítico, o respeito por diferentes pontos de vista e a própria resolução de problemas (Robert & Ousey, 2004), passíveis de serem usadas em múltiplas situações.

Capítulo III – A Prática de Ensino Supervisionada em Geografia

1. Caracterização da Escola

A Escola onde foi efetuada a PES constitui a escola sede do Agrupamento de Escolas⁸. Dele fazem parte sete estabelecimentos de ensino, desde o pré-escolar ao ensino secundário. É uma das dez escolas secundárias com 3º ciclo existentes no município.

Esta escola, veio dar resposta ao grande aumento populacional que o concelho conheceu, nos anos 50 do século passado, como forma de reduzir a dependência relativamente às escolas técnicas e liceus de Lisboa.

Atualmente, a Escola tem uma oferta educativa que vai desde o 3º Ciclo do Ensino Básico, ao Ensino Secundário Regular, Vocacional (CEF) e Profissional. Desde o ano letivo de 2015/2016 a escola passou a assegurar todos os cursos do ensino secundário (Ciências e Tecnologias, Línguas e Humanidades, Artes Visuais e Ciências Socioeconómicas). Os cursos Vocacionais destinam-se aos alunos de 2º e 3º ciclos que revelam dificuldades no ensino regular, sendo que as ofertas dos Cursos Profissionais se destinam aos alunos que, tendo concluído o 9º ano, optem por uma formação mais prática em consonância com a atividade empresarial da área envolvente, permitindo-lhes prosseguir os seus estudos e alterar as suas opções se assim o desejarem.

A Escola dispõe ainda vários serviços especializados, como uma Biblioteca (integra o Programa da Rede de Bibliotecas Escolares da UNESCO), o Centro de Recursos, o Serviço de Psicologia e Orientação (acompanhamento do aluno ao longo de todo o percurso escolar) e o Grupo de Educação Especial. O Agrupamento de escolas aderiu ao Programa Europeu «Erasmus+». Funciona em regime semestral, à semelhança do que acontece nas restantes escolas do município.

Toda a diversidade formativa que a escola oferece reflete a necessidade para o desenvolvimento de uma cidadania crítica e ativa, numa lógica de inclusão, igualdade de oportunidades e combate à autoexclusão e abandono escolar.

⁸ Criado pela Portaria nº 30/2014, de 5 de fevereiro.

2. Caracterização das Turmas

A PES foi realizada em duas turmas de diferentes ciclos de escolaridade: uma de 7º ano (3º ciclo do ensino básico) e outra do 11º ano do ensino regular. A informação que aqui se apresenta para a caracterização das turmas foi retirada da plataforma 'Inovar'.

2.1 Ensino Básico - 7ºano

A turma é composta por vinte e quatro alunos, catorze do género feminino e dez do género masculino. Todos os alunos frequentam esta escola pela primeira vez, não havendo no percurso escolar de nenhum aluno qualquer retenção nos anos letivos transatos. Apenas um aluno possui nacionalidade brasileira. A idade média da turma era, no início do ano letivo, de 12 anos. Contudo, existiam dois alunos com 11 anos e três alunos com 13 anos.

Em termos socioeconómicos, quatro alunos encontram-se abrangidos pelo escalão B do Serviços de Ação Social Escolar (SASE) e dois pelo escalão A.

Existem dois alunos abrangidos pelo Decreto-Lei 54/2018, com Necessidades Educativas Específicas (NEE), um deles por dificuldades ao nível da fala e da escrita por o português não ser a sua língua materna; o outro por ter um perfil do espectro do Autismo e Défice de Atenção.

No ano letivo transato, ao nível do aproveitamento, apenas três alunos tiveram um nível inferior a três no sexto ano de escolaridade, nas disciplinas de Matemática, Português e Educação Moral e Religiosa.

Em relação às condições de acesso às tecnologias de informação, de acordo com o inquérito lançado no início do ano letivo, dezassete alunos possuem computador e internet em casa, enquanto sete alunos não usufruem destes meios tecnológicos essenciais no processo de aprendizagem e fundamental para o Ensino a Distância (E@D) em tempos pandémicos.

2.2 Ensino Secundário – 11º ano

A turma é constituída por vinte e oito alunos, dezasseis do género masculino e doze do género feminino. Todos os alunos se encontram a frequentar o 11º ano pela primeira vez e já eram alunos da Escola no ano letivo anterior. Há, no entanto, no percurso escolar de quatro alunos, uma retenção no 10º ano, enquanto três alunos tiveram uma retenção ao longo do ensino básico. Apenas um aluno é de nacionalidade estrangeira - brasileira. A idade média dos alunos é de 16 anos, havendo cinco alunos que atingirão a maioridade até ao final do ano letivo. Dois alunos encontram-se abrangidos pelo escalão A do SASE, dois pelo escalão B e um aluno pelo escalão C.

Um aluno está abrangido pelo Decreto-Lei nº 54/2018, com Necessidades Educativas Específicas, tendo sido alvo de um Relatório Técnico Pedagógico (RTP). Um outro aluno tem uma problemática de Hiperatividade e Défice de Atenção, mas não foi alvo de um RTP.

No que se refere ao aproveitamento, doze alunos tiveram uma ou duas classificações inferiores a dez valores no anterior, cinco deles à disciplina de Geografia.

Em relação às condições de acesso às tecnologias de informação, à exceção de um aluno, todos os alunos possuem computador e internet em casa. Os alunos beneficiaram de aulas de coadjuvação a Geografia.

3. Considerações prévias

As primeiras semanas da PES foram dedicadas exclusivamente à observação de aulas, por forma a conhecer os alunos e a dinâmica de aula usada pelo professor cooperante Duarte Neto, os métodos de ensino e de aprendizagem desenvolvidos por ele e a interação pedagógica estabelecida com os alunos. Foi particularmente importante a observação das aulas da turma do 11º ano, por a professora estagiária nunca ter tido a experiência de lecionar no ensino secundário e por considerar que os alunos desta faixa etária permitiriam explorar melhor o tema curricular escolhido para

o relatório, por já possuírem competências que ainda não se conseguem desenvolver nos alunos de sétimo ano.

É de realçar, no entanto, que o facto de uma parte do ano letivo ter sido realizado através do E@D, e a situação pandémica ter imposto regras muito restritas ao ensino presencial, não permitindo, nomeadamente, alterar as disposições das carteiras e o trabalho a pares ou em grupo, veio limitar a diversificação de estratégias de aprendizagem ativa que desejava ter realizado com as duas turmas. As atividades desenvolvidas foram sempre previamente analisadas e discutidas com os meus orientadores da escola e da NOVA.FCSH.

Sempre que foi considerado pertinente, a professora estagiária interveio espontaneamente nas aulas observadas, colocando questões ou completando informação. Esta atitude foi sempre muito bem aceite pelo professor cooperante e permitiu criar uma dinâmica interessante na sala de aula, situação que era apreciada pelos alunos.

Nas aulas lecionadas, houve a preocupação em procurar saber os conhecimentos prévios dos alunos acerca dos conteúdos que iam ser abordados, começando sempre com questões dirigidas aos alunos, deixando espaço para que respondessem de forma livre e espontânea. Houve o recurso frequente a situações da vida real, como forma de facilitar a compreensão e a integração dos conhecimentos dos alunos, seja os já adquiridos noutras aulas, ou os já observados e/ou vivenciados, criando uma boa interação pedagógica.

Ao longo do ano letivo, foram observadas 127 aulas e lecionadas 36 aulas, todas de 50 minutos. Foi ultrapassado o mínimo de 50% de aulas observadas exigido pela PES e atingindo o mínimo de aulas lecionadas obrigatório (Quadro 1). A professora estagiária participou em todas as reuniões semanais do núcleo da PES, à exceção de uma, previamente justificada.

Quadro 1

Número de aulas observadas e lecionadas

Aulas observadas			Aulas lecionadas		
7º Ano	11º Ano	Total	7º Ano	11º Ano	Total
44	83	127	21	15	36

Informação da autora

A grelha utilizada para os Planos de Aula (ver [Anexo 1](#)) foi construída de raiz pela professora estagiária e os Planos de Aula (PA) foram sempre entregues ao professor cooperante atempadamente, por forma a poderem ser analisados e corrigidos, se necessário.

Os materiais usados nas aulas também foram disponibilizados dentro do prazo estipulado. No final de cada aula lecionada, o professor cooperante, bem como o colega de estágio, davam a sua opinião sobre os aspetos positivos e negativos da aula, permitindo a reflexão e correção do necessário.

As aulas decorreram presencialmente até meados de janeiro de 2021, passando ao ensino não presencial no final do 1º semestre. A acrescentar a esta contingência, houve duas semanas de ensino presencial que foram perdidas, por obrigatoriedade de isolamento profilático dos professores estagiários, devido à SARS-CoV-2. Esta situação acabou por encurtar e de certa forma comprometer um trabalho continuado mais eficaz e facilitador de aprendizagens, nomeadamente com os alunos mais novos, de que só o contacto presencial é capaz. Também o facto de as medidas obrigatórias de segurança e de distanciamento social terem condicionado os trabalhos de pares e/ou grupos, constituiu um constrangimento para uma maior diversificação de estratégias em sala de aula, tendo o trabalho realizado sido feito sempre de forma individual, no caso da turma do 7ºano.

A aplicação da atividade sobre localização relativa e absoluta destinada à turma do 7ºano, é exemplo deste constrangimento. Foi preparada para ser concretizada pelos alunos em sala de aula, inicialmente prevista para dois/três blocos de 50 minutos, mas que não foi concretizada por a professora estagiária ter sido infetada pelo SARS-CoV-2.

Esta experiência de aprendizagem, para além de desenvolver a autonomia, a responsabilização, a motivação para aprender, a criatividade e a autoconfiança, também iria permitir consolidar e aprofundar as competências geográficas de localização e orientação, como sejam: «o desenvolvimento da aptidão para pensar geograficamente...»; «A compreensão de conceitos geográficos para descrever a localização, a distribuição e a inter-relação entre espaços»; «Localizar lugares utilizando plantas e mapas de diferentes escalas»; «Descrever a localização relativa do lugar onde vive, utilizando como referência a região do país onde se localiza, o país, a Europa e o Mundo» .

Pelo empenho e tempo dedicado à elaboração desta atividade, justifica-se a sua inclusão como anexo, no relatório da PES (ver [Anexo 2](#)).

Todas as atividades elaboradas para a turma do 11º ano foram concretizadas em regime de E@D, em forma de trabalho de pares e/ou grupos, à exceção de uma, que foi individual (levantamento funcional digital). No entanto, o balanço destas atividades foi já feito em sala de aula, permitindo uma interação *face to face*, mais estimuladora para o entendimento dos objetivos propostos e das aprendizagens alcançadas.

4. Avaliação formativa

A avaliação formativa no Agrupamento de Escolas, à luz do projeto MAIA, é feita através das competências transversais previstas no PASEO, sendo os critérios de avaliação e as planificações da responsabilidade de cada disciplina: “... um processo eminentemente pedagógico, tão integrado quanto possível nos processos de ensino e aprendizagem, tendencialmente contínuo, cujo principal e fundamental propósito é apoiar e melhorar as aprendizagens dos alunos” (Fernandes, a:3).

A ponderação das áreas de competência do Perfil dos Alunos, no que respeita à avaliação, é diferente no ensino básico e no secundário, conforme o Quadro 2. O grupo de Geografia considerou que os domínios E - Relacionamento Interpessoal; F - Desenvolvimento Pessoal e Autonomia e G - Bem-Estar, Saúde e Ambiente são competências transversais a todos os momentos de avaliação, tanto formativa como

sumativa. O domínio J - Consciência e Domínio do Corpo considerou-se uma competência que não seria avaliada na disciplina de Geografia. Assim sendo, optou-se por atribuir uma ponderação de 20% (em 100%) no ensino básico, nestes três domínios, retirando este valor percentual a cada um dos restantes domínios, no caso de alguma destas competências não ter sido observada. No caso do ensino secundário a ponderação atribuída a estes três domínios foi de 10% (em 200%).

Quadro 2

CrITÉRIOS de Avaliação de Geografia - Ensino Básico e Secundário

Domínios Perfil dos Alunos	Ponderação		Domínios E, F e G*	
	3º Ciclo	ES	3º Ciclo (20%)	ES (10%)
A - Linguagens e Textos	10% (08%)	10% (09,0%)	2%	1,0%
B - Informação e Comunicação	15% (12%)	15% (13,5%)	3%	1,5%
C - Raciocínio e Resolução de Problemas	30% (24%)	25% (22,5%)	6%	2,5%
D - Pensamento Crítico e Criativo	10% (08%)	15% (13,5%)	2%	1,5%
H - Sensibilidade Estética e Artística	05% (04%)	05% (04,5%)	1%	0,5%
I - Saber Científico, Técnico e Tecnológico	30% (24%)	30% (27,0%)	6%	3,0%

*E - Relacionamento Interpessoal; F - Desenvolvimento Pessoal e Autonomia; G - Bem-Estar, Saúde e Ambiente.

Informação do grupo de Geografia da Escola

No final de cada semestre foi feita a média por domínio de todas as atividades e testes sumativos efetuados. A média ponderada final refletiu-se no nível atribuído aos alunos (ver [Anexos 24](#) e [25](#)).

De seguida consta o cabeçalho de um instrumento de avaliação utilizado pelo agrupamento, nomeadamente pelo grupo de Geografia (Figura 4).

Figura 4

Cabeçalho do agrupamento

	ESCOLA:		Áreas de Competências:	
	DISCIPLINA: º Ano		A:	B:
	Ano Letivo de 2020/21		C:	D:
Nome:		Data:/...../.....	H:	I:
N.º T.º		J:		
Professor:		Enc. de Educação:		

Fornecido pela Escola

Também se procedeu, no fim de cada semestre, à autoavaliação escrita com base nos critérios de avaliação e nos descritores de desempenho, para que os alunos tenham uma referência e tenham “... a oportunidade de refletir acerca das aprendizagens realizadas ...” (Fernandes, c:7). Foram utilizados os modelos do Agrupamento de Escolas, referentes ao 3º ciclo e secundário (ver [Anexo 3](#)).

A análise dos resultados destas autoavaliações encontrou-se comprometida e/ou ficou aquém das expectativas, uma vez que mais de metade dos alunos não foi capaz ou se sentiu motivado para responder às questões, por este modelo de autoavaliação ainda estar numa fase embrionária, sendo ainda de difícil interpretação por parte de muitos alunos, bem como dos EE.

A professora estagiária recorreu com frequência à utilização de apresentações em *PowerPoint* como recurso e suporte para a lecionação das suas aulas, enquanto ferramenta multifacetada que permite combinar texto, imagens, som e vídeo, constituindo um importante apoio enquanto facilitador da estruturação da aula, tanto para o docente, como para o aluno: “Poder apelar a diferentes estilos de aprendizagem: fazendo um uso adequado de recursos audiovisuais, a apresentação pode ser apelativa para alunos com estilos de aprendizagem diferentes, tornando-se mais estimulante.” (Jones, 2003, pp.2-3).

A sua utilização foi sempre feita de forma interativa, privilegiando uma comunicação bidirecional, com um *feedback* constante entre professor e alunos, por forma a manter os níveis de atenção elevados e apelando à participação espontânea e/ou direcionada dos alunos. A docente estagiária procurou sempre criar um clima

propicio à aprendizagem, aproveitando a colocação de dúvidas ou os comentários dos alunos sempre de forma construtiva. Tal como defende Craig & Amernic (2006)

Os bons apresentadores, que usam o *PowerPoint* eficazmente como um apoio à comunicação, continuarão a ser o centro da atenção, enquanto os apresentadores menos bem preparados serão meros fantoches, com o *PowerPoint* a ser usado de forma dominante, ofuscando a sua presença. (p. 151)

O uso recorrente das apresentações em *PowerPoint*, por parte da docente estagiária, não foi um impedimento para em qualquer momento ter a capacidade de se afastar deste registo, aquando da ocorrência de situações não planeadas, tirando, pelo contrário, proveito delas de uma forma construtiva e pertinente, produzindo significado para os alunos.

A apreciação, por parte dos alunos, desta ferramenta de suporte, enquanto fonte de atenção e aprendizagem, pode ser comprovada pelos comentários positivos tecidos pelos discentes das turmas do 7ºano e do 11º ano (ver [Anexos 10](#) e [18](#)).

O *Google Forms* foi utilizado por diversas vezes pela professora estagiária, com o objetivo de obter o *feedback* dos alunos sobre as aulas lecionadas, de uma forma anónima e rápida. As perguntas que pediam uma resposta escrita e mais longa ficaram por responder num número apreciável de alunos. Consideramos, no entanto, que as respostas obtidas constituem uma amostra suficientemente diversificada de opiniões que permite avaliar o sentimento geral da turma.

5. Atividades desenvolvidas no Ensino Básico - 7ºano

Das turmas de 7º ano, titulares do professor cooperante, a turma foco da PES era a mais agitada, acrescido da particularidade de as aulas de Geografia serem da parte da tarde, e uma delas ao último tempo de 6ª feira, onde o cansaço e a agitação dos alunos eram particularmente notórios. A professora estagiária encarou esta situação, não tanto como um constrangimento, mas sim como um desafio no sentido de criar uma

boa empatia com os alunos por forma a gerar um ambiente motivador de aprendizagem benéfico para ambas as partes: professor e alunos. De modo a contornar um pouco a situação, ficou acordado com o professor cooperante, que a aula de 6ª feira seria destinada, sempre que possível, a fazer atividades.

5.1. Trabalho de grupo “BI dos continentes” (dezembro, 2020)

A professora estagiária elaborou uma ficha de trabalho ‘BI dos Continentes’, que serviu igualmente como guião para um trabalho de grupo a apresentar à turma (ver [Anexo 4](#)). Devido às regras de segurança impostas pelo SARS-CoV-2, os alunos fizeram o trabalho de grupo em casa, coordenados remotamente.

O trabalho de grupo constitui uma estratégia de ensino em sala de aula, envolvendo pequenos grupos heterógenos de alunos que trabalham de forma cooperativa para atingirem objetivos comuns, envolvendo-os na sua própria aprendizagem e nas dos colegas. Por isso, constitui um instrumento de avaliação formativa obrigatório, decidido pelo grupo de Geografia, permitindo avaliar um grande leque de áreas de competências do Perfil dos Alunos, conforme o Quadro 3.

Quadro 3

CrITÉRIOS de avaliação das apresentações orais sobre o “BI dos Continentes”

Execução do trabalho	Apresentação oral				
	Conteúdos (obj. trabalho)	Fluência na apresentação	Saber explicar a apresentação	Materiais (P. Point/outros)	Síntese (doc. escrito)
(F)	(A + I)	(B)	(I)	(H)	(A)
10%	30%	20%	10%	20%	10%

Informação da autora

Os alunos são avaliados enquanto grupo, mas também individualmente, tendo em conta as características que devem estar presentes numa aprendizagem

cooperativa: o espírito de equipa «um por todos e todos por um», esforçando-se para que todos os elementos do grupo aprendam e participem, dividindo as tarefas e responsabilizando-se pelo seu cumprimento, incentivando positivamente os colegas de grupo num espírito de partilha e de sucesso conjunto. Trabalham simultaneamente as competências sociais quando aprendem a escutar com atenção, a falar cada um na sua vez, a gerir conflitos, a respeitar a opinião dos outros (Lopes, et al, 2019, pp. 126-127).

A avaliação dos trabalhos de grupo foi da responsabilidade do professor cooperante, por impedimento da professora estagiária estar presente aquando da sua apresentação oral. Houve dois grupos de alunos (seis alunos) que não apresentaram o trabalho e sendo a semana que antecedeu a interrupção letiva do Natal não houve a possibilidade de prolongar o prazo.

5.2. Mapa mental (fevereiro, 2021)

Uma das atividades propostas aos alunos foi a elaboração do mapa mental da Europa. Segundo Carvalho (2001)

se a representação tiver como objeto uma representação da maneira como um indivíduo entende, organiza ou estrutura algo ao seu redor, então os mapas de representação de conhecimento podem ser instrumentos bastantes úteis para resumir, comunicar e analisar o conhecimento de uma pessoa. (p. 45)

O mapa mental é uma importante ferramenta para estudar o conhecimento espacial e a construção multidimensional do aluno sobre o espaço geográfico onde está inserido, assumindo um carácter diagnóstico, avaliativo e lúdico, podendo tornar o ensino da Geografia mais significativo para o aluno

(...) num mapa mental o autor regista, regra geral, os elementos do espaço que mais lhe dizem alguma coisa, com os quais mais se identifica, ou os elementos dos quais mais uso faz no seu dia-a-dia ou, ainda aqueles

elementos que mais lhe chamam a atenção por serem exóticos, ou pelo seu valor histórico, ou porque tem uma relação de afetividade. (Rocha, 2007, p. 161).

Não é por acaso que a representação do território através de mapas mentais, faz parte das AE da disciplina de Geografia: “Inferir a relatividade da representação do território, desenhando mapas mentais, a diversas escalas” (ME, 2018, p. 7).

Em baixo estão alguns exemplos de mapas mentais da Europa, elaborados pelos alunos do 7ºano (Figura 5). Nesta turma, existiam alunos oriundos de espaços geográficos distantes, como Angola, Brasil ou Europa de Leste, que mentalmente apresentam muitas lacunas, reduzindo os países da Europa àqueles que estão mais próximos de Portugal. Em contrapartida, foram elaborados mapas mentais da Europa muito «completos», com uma correta proporcionalidade da dimensão dos países, incluindo o nome das fronteiras marítimas e identificação dos países. Interessante a forma como um aluno representou a Europa através de esquemas com a utilização de setas a representar as fronteiras, dando um cunho pessoal à sua aprendizagem sobre a forma como se distribuem espacialmente os países europeus.

Figura 5

Exemplos de mapas mentais da Europa - 7ºano



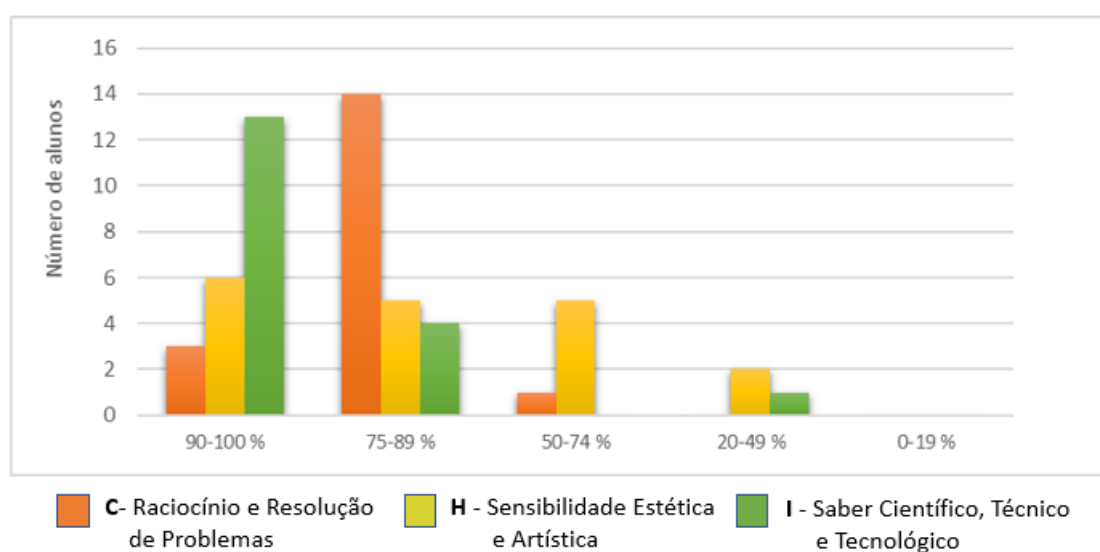
Realizados em aula assíncrona no dia 26 de fevereiro de 2021.

Esta atividade avaliou os domínios C (Raciocínio e Resolução de Problemas), H (Sensibilidade Estética e Artística) e I (Saber Científico, Técnico e Tecnológico) do Perfil dos Alunos. Tendo sido realizada em modo assíncrono, houve seis alunos que não a concretizaram.

Os domínios avaliados nesta atividade constam no Quadro I do [Anexo 5a](#). A competência do domínio I, que assumiu um peso de 25% da avaliação, destacou-se em treze alunos (90 a 100%), pelo bom domínio espacial dos países que constituem a Europa e a sua representação adequada, conforme pedida no guião (ver [Anexo 6](#)), enquanto o domínio C, sendo o que mais peso tinha (40%), revelou também um bom desempenho da parte de praticamente todos os alunos que realizaram a atividade (dezassete em dezoito alunos).

Figura 6

Avaliação do Mapa Mental da Europa por domínios do Perfil dos Alunos



Elaboração da autora a partir de trabalhos dos alunos

Cerca de 80% dos alunos desta turma consideraram a elaboração do mapa mental da Europa como muito importante para a aprendizagem da localização dos países (ver [Anexo 7a](#)).

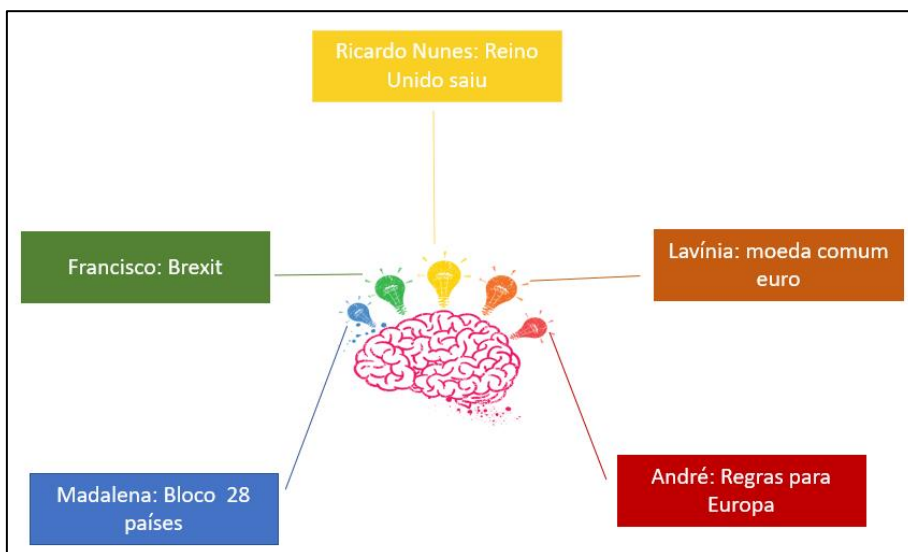
5.3. Brainstorming (março, 2021)

A primeira aula observada pelos professores da NOVA.FCSH (aula síncrona), aconteceu no dia quatro de março de 2021. O conteúdo lecionado foi a União Europeia e o recurso utilizado foi uma apresentação em *PowerPoint* construído pela professora estagiária e pensado para alunos da faixa etária de 12-13 anos, em que se incluíram animações, som e imagens apelativas, por forma a manter a captação e o interesse dos alunos, ao longo dos 50 minutos da aula síncrona do E@D.

Enquanto estratégia de aprendizagem ativa e como ponto de partida para o início da aula expositiva, foi utilizado o *Brainstorming* ou Turbilhão de Ideias: “(...) os alunos são convidados a relembrar o que sabem sobre um assunto, gerando termos e ideias relacionados com o mesmo (...) são incentivados a ampliar o que sabem, formando conexões criativas entre conhecimentos prévios e novas possibilidades”, Lopes, J. P. et al., 2019, p. 38). Desta forma despertou-se a atenção dos alunos para o tema e percebeu-se que conhecimentos prévios estes tinham sobre a União Europeia. Vários alunos responderam prontamente ao desafio e rapidamente preenchi o esquema preparado, conforme ilustrado na Figura 7.

Figura 7

Resultados do Brainstorming



Elaboração da autora

Outra estratégia utilizada nesta aula foi a Aula Expositiva Interativa em que a professora estagiária interrompia com frequência a exposição dos conteúdos, solicitando aos alunos a sua participação em atividades propostas, como a observação e interpretação de imagens (Figura 8), o completamento de informação, o reconhecimento de situações por audiovisuais, entre outras.

Figura 8

Exemplos de imagens interpretativas (O que significa “unidade na diversidade”; o que é o “Brexit”?)



Adaptado do google imagens

Os objetivos da aula foram alcançados, na generalidade, e conseguiu-se manter os alunos atentos às imagens e com vontade de participar na dinâmica de aula criada. A União Europeia é um tema rico para trabalhar a interdisciplinaridade, com História e as Línguas Portuguesa e Inglesa, por exemplo, mas também o exercício da Cidadania num mundo multi e intercultural, a união entre os povos e o sentido de pertença. As imagens ilustradas procuraram apelar a essa consciencialização.

5.4. Ficha sobre a UE (março, 2021)

Os alunos fizeram uma ficha de trabalho sobre alguns conteúdos da União Europeia (ver [Anexo 8](#)). O objetivo era não só o de aplicar conhecimentos, mas também trabalhar outras competências transversais “mobilizar diferentes fontes de informação

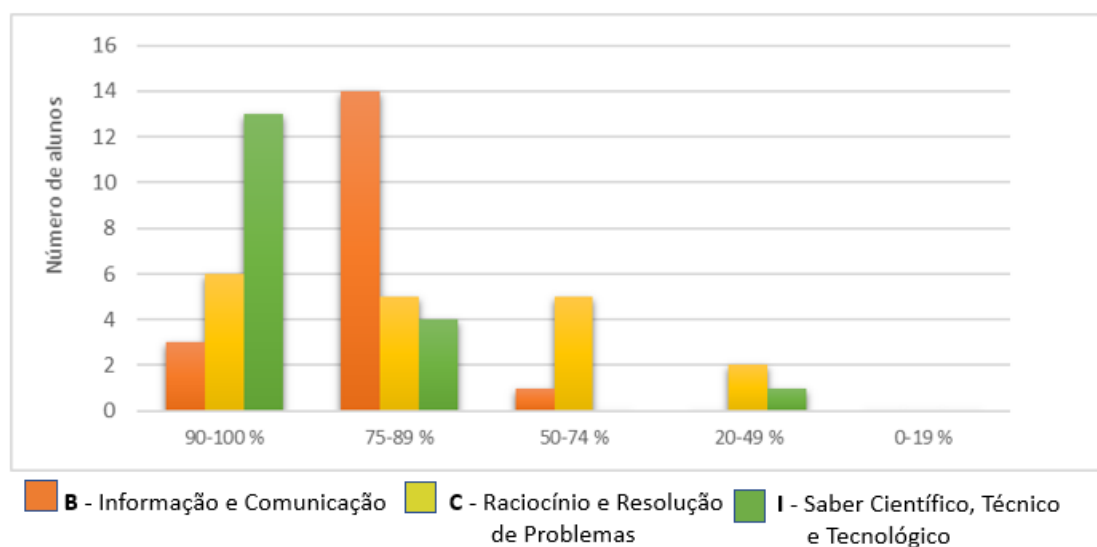
geográfica na construção de respostas para os problemas investigados ...” (ME, 2018, p. 7).

As cinco primeiras questões avaliaram os domínios do Raciocínio e Resolução de Problemas e o Saber Científico e Tecnológico, enquanto na última questão foi acrescentado o domínio da Informação e Comunicação, tendo em conta a necessidade de exploração do site sobre os países da União Europeia, bem como a inserção de imagens (ver Quadro II do [Anexo 5b](#)).

Esta atividade, tendo sido realizada em trabalho assíncrono e exigindo alguma pesquisa e destreza tecnológica, os resultados ficaram aquém das expetativas, três alunos não a realizam e outros dois obtiveram resultados pouco satisfatórios, correspondendo aos alunos diagnosticados com mais dificuldades de aprendizagem (Figura 9).

Figura 9

Resultados da Avaliação da Ficha da União Europeia



Elaboração da autora a partir de trabalhos dos alunos

O Raciocínio Crítico (C) foi o domínio com melhores resultados. Este facto deveu-se mais à elevada cotação atribuída à questão número dois (ver Quadro II do [Anexo 5b](#)), do que ao sentido crítico ainda pouco desenvolvido em alunos desta faixa etária. De

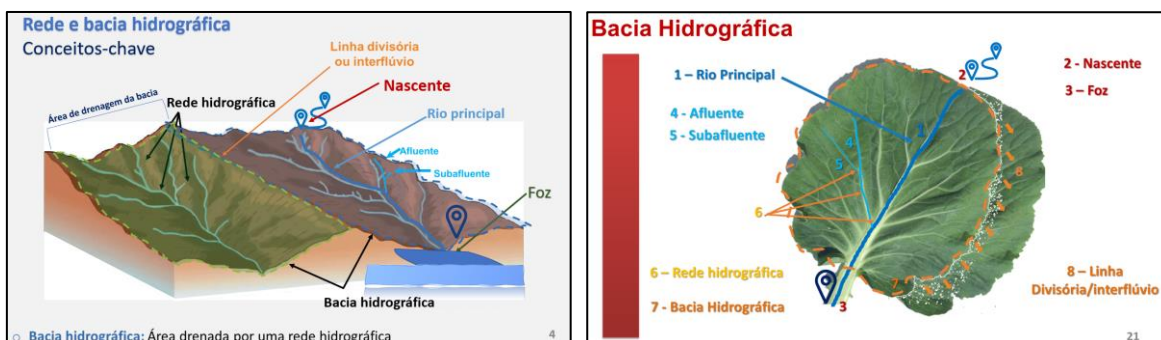
realçar a satisfação que os alunos responderam ter tido com a realização desta ficha, sobretudo devido à informação contida no site europeu de Aprendizagem sobre a UE⁹

5.5. Nervuras das folhas e elementos de uma bacia hidrográfica (abril, 2021)

Os alunos fizeram uma atividade em papel “inspirada” na atividade virtual efetuada na aula observada, conforme ilustram os diapositivos 4 e 21 (Figura 10), de associação dos elementos de uma bacia hidrográfica às nervuras das folhas.

Figura 10

Exemplos de diapositivos interativos utilizados na aula de 15/04/2021



Elaboração da autora

Foram recolhidas folhas de um arbusto no exterior da escola e pedido aos alunos que, através das nervuras das folhas, imaginassem uma bacia e uma rede hidrográfica e identificassem os seus elementos (Figura 11). Os alunos consolidaram assim os conhecimentos sobre este conteúdo, de uma forma prática e divertida, desenvolvendo competências transversais da geografia: «analisar factos e situações, identificando os seus elementos ou dados; realizar tarefas de consolidação, associadas a compreensão e uso do saber...», (ME, 2018, p. 8)

⁹ Learning corner da EU disponível em https://europa.eu/learning-corner/the-eu-whats-it-all-about_pt

Exemplos de trabalhos dos alunos sobre Bacia e Rede Hidrográfica – 7ºano



No dia 11 de maio de 2021, a professora estagiária lecionou a última aula à turma do 7º ano, com uma atividade em papel, para a consolidação de conhecimentos, sobre as principais formas de relevo do litoral. A atividade foi inspirada numa atividade feita numa aula de Didática II e que também consta nas atividades do dia, da Associação de Professores de Geografia (APROFGEO) – Atividade do dia | 3 - “Taboo | Litoral”¹⁰, e da Atividade do dia | 15 - “Conceitos por palavras e imagens”^{11 12}.

Esta aprendizagem ativa, constituiu uma estratégia através de um método de investigação individual (as medidas de segurança do covid-19 não permitiram o trabalho em grupo) que promoveu a resolução de problemas (associação de imagens), a tomada de decisões (identificar as formas de relevo), o desenvolvimento de competências ao nível do raciocínio e pensamento crítico e criativo (experimentação e manuseamento de material), que levaram à sistematização e à consolidação de conceitos discutidos em sala de aula (ver [Anexo 9](#)).

As Figuras 12 e 13 ilustram dois exemplos de trabalhos efetuados por alunos da turma de 7ºano, sendo que o primeiro foi efetuado por um aluno com espectro de autismo, mas que mostrou grande entusiasmo pela sua concretização.

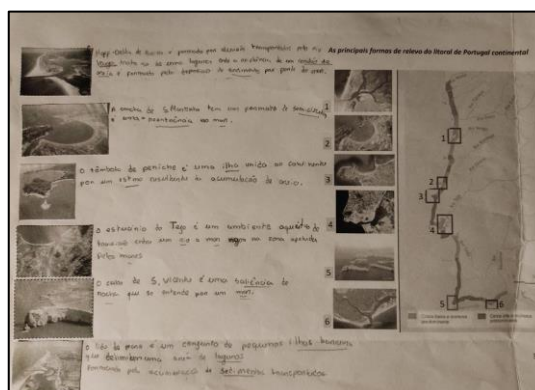
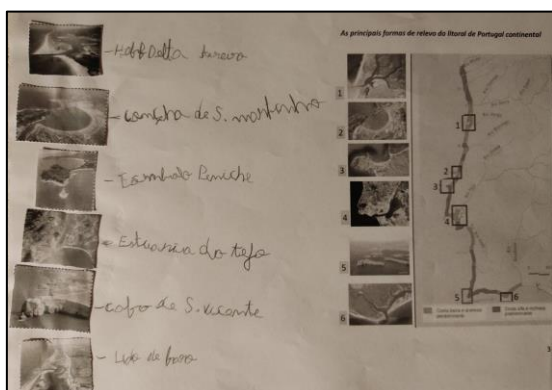
¹¹ Da autoria do professor Pedro Damião.

¹² Rubrica da Atividade do Dia disponíveis em www.aprofgeo.pt

Figura 12

Figura 13

Trabalho do aluno com espectro de autismo Trabalho de um aluno do 7ºano



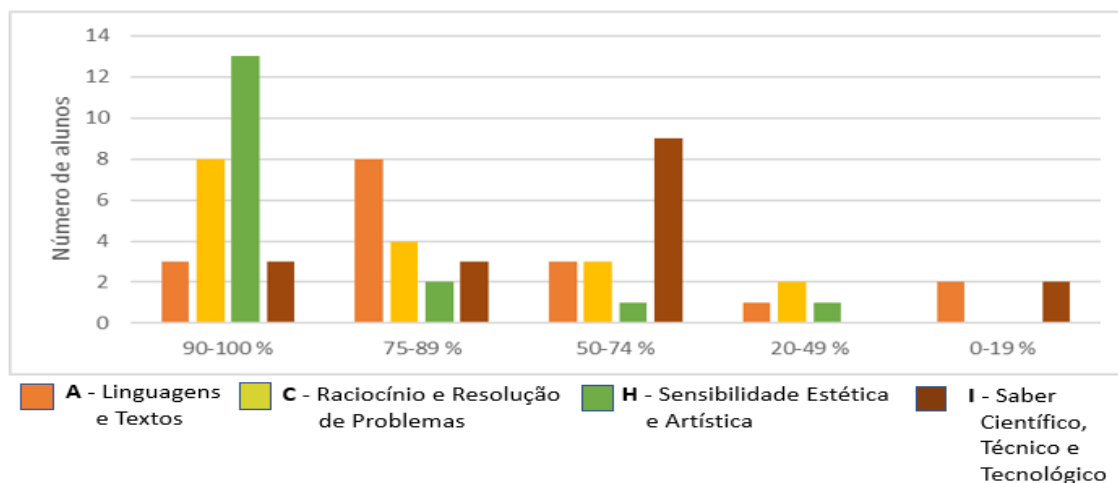
Realizados em sala de aula no dia 11 de maio de 2021

A atividade, permitiu avaliar os domínios A, C, H e I do Perfil dos Alunos, com destaque para o Raciocínio e Resolução de Problemas (C), que esteve presente em todas as questões de resolução (ver Quadro III do [Anexo 5c](#)).

Mais de metade dos dezassete alunos que realizaram a atividade tiveram um bom desempenho no domínio do Raciocínio e Resolução de Problemas (C), sendo que o Saber Científico (I) teve resultados mais medianos, conforme Figura 14.

Figura 14

Resultado da atividade sobre o relevo do litoral, realizada por alunos do 7ºano



Elaboração da autora a partir de trabalhos dos alunos

Na opinião de grande parte dos alunos, esta atividade constituiu uma ajuda enquanto consolidação dos conhecimentos sobre as principais formas de relevo do litoral de Portugal continental (ver [Anexo 7b](#)).

5.7. Apreciação dos alunos

No final do ano letivo foi pedido aos alunos, através do *Google Forms*, que avaliassem a prestação da professora estagiária nas aulas *online* e no decurso de todo o ano letivo. Muitos referiram as apresentações em PowerPoint que captavam a atenção dos alunos e facilitavam a aprendizagem, sobretudo no ensino remoto. Também foi referida a dinâmica das aulas, os recursos utilizados, o feedback constante, a preocupação no esclarecimento de dúvidas, entre outros (ver [Anexo 10](#)).

6. Atividades desenvolvidas no Ensino Secundário - 11º Ano

Foram lecionadas um total de quinze aulas aos alunos do 11º ano, destas: onze foram em regime de E@D (oito aulas síncronas e três aulas assíncronas); quatro aulas foram em regime presencial, tendo como principal objetivo elaborar uma breve apreciação das atividades e dar um *feedback* aos alunos sobre os trabalhos de grupo realizados no E@D assíncrono.

Enquanto no ensino presencial, a turma do 11º ano tinha dois blocos de aula seguidos de 50 minutos, três vezes por semana, no E@D passou a ter apenas um bloco, três vezes por semana. Esta situação acabou por condicionar o que estava planificado e, mais ainda, a *performance* do trabalho da professora estagiária com os alunos, não só devido à redução da carga horária, mas também pelo distanciamento físico com os alunos, o que atendendo à faixa etária destes e aos conteúdos abordados, deixou de ser possível a aplicação de algumas metodologias de aprendizagens ativas e dinâmicas.

A professora estagiária começou a lecionar à turma do 11º ano apenas no segundo semestre e em regime de E@D. Nesta turma foram realizadas duas atividades em trabalho de grupo (análise SWOT das Áreas Rurais e Problemas Urbanos) e uma

atividade em trabalho individual (Levantamento Funcional Digital). Estas três atividades, constituíram as estratégias de aprendizagem ativa que serão foco de uma análise mais aprofundada.

6.1 Análise SWOT das Áreas Rurais (fevereiro, 2021)

A análise SWOT constituiu uma ferramenta já conhecida de alguns alunos da turma. Com inspiração na Atividade do Dia | 32, da APROFGEO, foi proposto aos alunos analisar os constrangimentos e as oportunidades de áreas rurais em Portugal¹³.

A análise das áreas rurais em Portugal, através dos vários parâmetros da matriz SWOT e com o recurso a artigos de jornal, permite a construção do conhecimento contextualizado, experienciar situações práticas de casos concretos, desenvolvendo competências de diagnóstico, análise e resolução de situações problema e tomadas de decisão, a par do desenvolvimento de competências relacionadas como pensamento crítico (*feedback* entre pares), o trabalho em equipa (avaliações de grupo) e de comunicação (pensar, partilhar) – (Lopes, J.P. et al., 2019).

Tendo em conta a heterogeneidade dos alunos, em termos de desempenho e rendimento escolar, optou-se por dois procedimentos diferentes para a realização da análise SWOT: a) os alunos deveriam ler o artigo de jornal e retirar dele todas as informações que se encaixassem numa matriz SWOT; b) os alunos teriam de trabalhar com base em afirmações já existentes e agrupadas nos fatores internos e externos (atividade com menor nível de complexidade cognitiva). O procedimento a) de trabalho detinha um grau dificuldade superior ao b).

A turma foi dividida em grupos de três a quatro alunos, num total de oito grupos de trabalho. Aos três grupos de alunos que contemplavam os jovens com menor rendimento escolar foi-lhes atribuído os trabalhos já com as afirmações retiradas: «Agricultura Biológica na Península de Setúbal» - localização numa realidade próxima da área de residência dos alunos e em zona favorecida - dois grupos; outro sobre o “Espaço Alqueva” - localizado em áreas rurais do interior, repulsivas – um grupo. Os

¹³ Rubrica da Atividade do Dia disponíveis em www.aprofgeo.pt

restantes cinco grupos, trabalharam sobre os artigos, sem qualquer identificação dos aspetos mais importantes, relativos a temas variados das áreas rurais portuguesas e das suas especificidades: agricultura de precisão; agricultura de fim-de-semana; novos desafios para a agricultura; a PAC no Alentejo, entre outros.

Em anexo constam dois exemplos de resoluções de trabalhos efetuados por alunos do 11º ano (ver [Anexo 11](#)). No primeiro, a análise SWOT consistia em retirar as afirmações já existentes e colocá-las na respetiva vertente SWOT (menor dificuldade), enquanto o segundo foi realizado a partir de um artigo de jornal (maior dificuldade). Ambos os trabalhos teriam de acabar com uma reflexão/conclusão (Desenvolvimento do Pensamento Crítico).

Verificou-se alguma discrepância nos resultados alcançados. No primeiro grupo, apesar de ter o trabalho mais facilitado, não se preocupou muito com o teor do mesmo, limitando-se apenas a encaixar as afirmações na respetiva vertente SWOT, não tendo conseguido produzir uma reflexão/opinião crítica no final, competência que alunos desta faixa etária devem ter desenvolvido “... observar, identificar, analisar e dar sentido à informação, às experiências e às ideias e argumentar a partir de diferentes premissas e variáveis”¹⁴. No segundo grupo a análise do artigo sobre a Política Agrícola Comum (PAC) foi mais esmiuçada, tendo havido a preocupação de ir mais além do texto, através de trabalho de pesquisa.

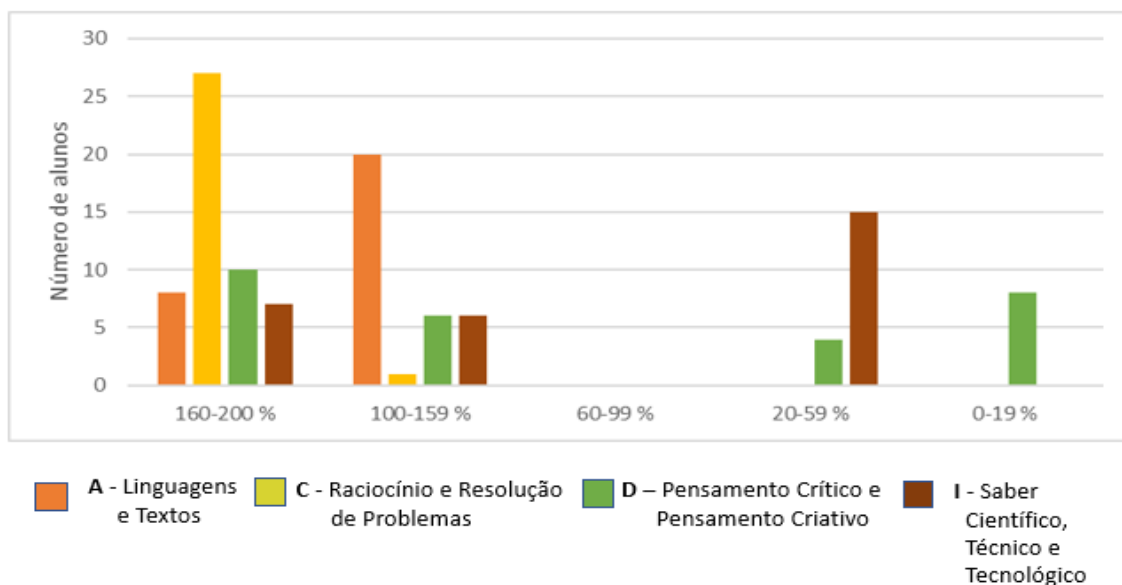
A avaliação do trabalho foi dividida em duas partes: a primeira aferia competências relativas ao Raciocínio e Resolução de Problemas (C), enquanto a segunda parte estaria mais centrada nos domínios A e I, e sobretudo no Pensamento Crítico (D) - conforme informação do Quadro IV do [Anexo 12](#).

Se no domínio C se verificou um desempenho muito satisfatório em todos os alunos, os domínios D e I, relativos ao Pensamento Crítico e ao Saber Científico obtiveram resultados menos satisfatórios, pois os alunos não foram capazes de formular argumentos, o que se revela preocupante em alunos pré-universitários (Figura 15).

¹⁴ Despacho nº 9311/2016, de 21 de julho - Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.

Figura 15

Desempenho dos alunos por domínios (SWOT)



Elaboração da autora a partir de trabalhos dos alunos

Isto apesar de esta aprendizagem cooperativa, centrada na investigação em grupo, pretender que se analise e sintetize a informação, por escrito, com o contributo de todos os membros do grupo, tendo por base os conteúdos abordados, e demonstrar um sentido crítico sobre o mesmo (Lopes, J. P, at al; 2019).

Feedback dos alunos sobre a atividade

A autoavaliação feita através de um questionário do *Google Forms*, espelha opiniões nem sempre coincidentes com os resultados alcançados. Pela análise dos gráficos (ver [Anexo 13](#)), a maior parte dos alunos percebeu o sentido de uma análise SWOT e a sua importância estratégica numa atividade empresarial, nomeadamente, a agrícola. Também, reconheceram ter havido um trabalho de partilha de pontos de vista entre pares, conducentes a situações de ‘controvérsias criativas’, capazes de gerar consensos e elaborar conclusões (Lopes, J. P. at al, 2019).

Dos aspetos positivos e negativos tecidos em relação à atividade, alguns alunos afirmaram ter ficado a conhecer melhor a temática da agricultura, permitindo aprofundar as suas especificidades através dos diferentes artigos analisados, estimulando o interesse pelo espaço rural e as suas potencialidades. Realçaram também a importância do trabalho cooperativo, onde todos os elementos se envolveram para chegar a um consenso. Relativamente aos aspetos menos positivos, citam o facto de ter havido dois modelos diferentes de propostas de trabalho, um deles mais complexo, provocando desequilíbrios na exigência da atividade, portanto, desigualdade de tratamento.

6.2 Desemparelhados – Problemas Urbanos (março, 2021)

A segunda aula síncrona lecionada à turma, centrou-se na subunidade «3.2.3. Problemas urbanos». O recurso utilizado foi uma apresentação em *PowerPoint*, que serviu de fio condutor para a exploração e reflexão desta problemática, tendo em conta os conhecimentos prévios dos alunos, não só por ser um conteúdo já abordado no ensino básico, mas também enquanto experiências já observadas e, possivelmente, vivenciadas por alunos desta faixa etária. Procurou-se sempre, ao longo de toda a aula, apelar à participação ativa e espontânea dos alunos, convidando-os a interpretar as imagens, a identificar os problemas inerentes e as suas consequências, utilizando uma estratégia de aula expositiva interativa (Lopes, J. P. et al, 2019).

Enquanto consolidação de aprendizagem dos conteúdos dos Problemas Urbanos, optou-se por uma atividade que privilegiou a observação de imagens, interligando-as com conceitos e a partir daí fazer uma reflexão sobre o problema retratado. Segundo Johnson-Laird, P., 1983, “as imagens são representações bastante específicas que retêm muito dos aspetos percetivos de determinados objetos ou eventos, vistos de um ângulo particular, com detalhes de uma certa instância do objeto ou evento” (citado por Moreira, 2011, p. 10).

Esta estratégia de aprendizagem ativa que promove o pensamento crítico e criativo poderá enquadrar-se também na Aprendizagem Baseada na Resolução de Problemas, em que “... o estudante, mais do que simplesmente acumular conhecimento

ou memorizar factos, ter necessidade intrínseca de gerar um entendimento pessoal em relação aos conceitos que aprende” (Yew & O’Grady, 2012, citado por Pereira, Sofia, 2017, p. 61 APGEO 51_52).

O modelo da atividade foi inspirado na “Atividade do dia | 44 – #Desemparelhado da APOGEO, da autoria da professora Ana Cristina Câmara¹⁵. A turma foi dividida em catorze grupos que trabalharam em pares. A cada grupo foi atribuído um problema específico, ilustrado num conjunto de quatro fotografias, em que uma delas era considerada “intrusa” e/ou desemparelhada, por algum elemento ou pormenor que a distingua das outras. Foi pedido aos alunos, numa primeira fase, que identificassem a imagem “intrusa” e que justificassem a razão dessa escolha. Esta tarefa implicava um trabalho de observação atento e cuidado e uma análise suscetível de criar controvérsia entre os elementos do grupo, apelava à exploração e defesa dos seus pontos de vista e à chegada de consensos. Este diálogo reflexivo leva ao desenvolvimento de competências de nível superior, como é o caso de pensamento crítico e criativo.

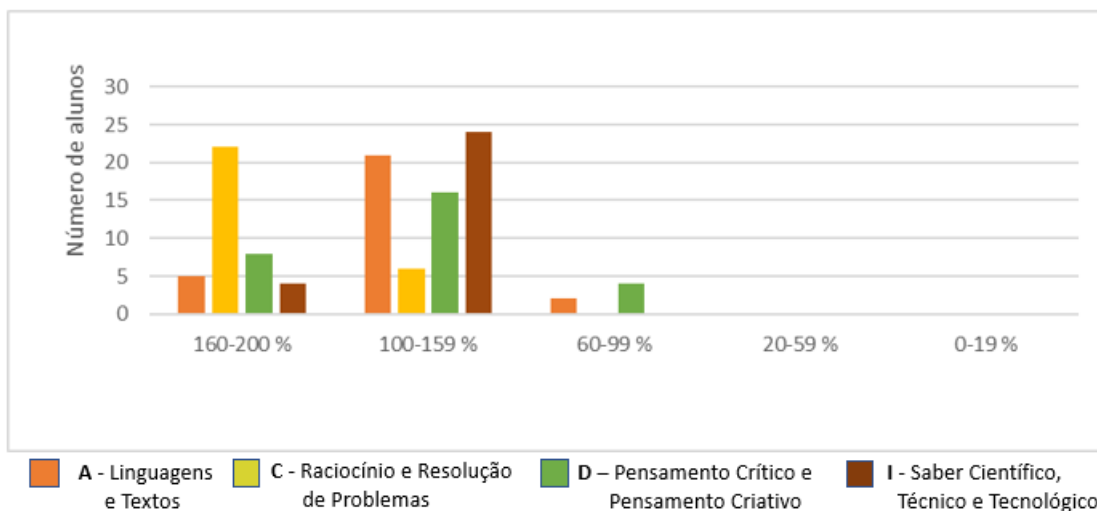
Numa segunda fase, os alunos deveriam elaborar um texto sobre a situação ilustrada nas três fotografias emparelhadas, retirando de um quadro, as palavras que mais se adequavam à situação em análise (ajuda fornecida pelo professor para a sua análise). Desta forma desenvolveram competências associadas à Linguagens e textos: “compreendem e interpretam (...) conceitos (...) por escrito” (ME, 2017, p.22). Ao mesmo tempo, teriam de dominar os conceitos geográficos desta temática.

O desempenho dos alunos nesta atividade foi globalmente satisfatório (Figura 16), situando-se a maioria dos alunos num nível positivo em todos os domínios avaliados. São de realçar, no entanto, algumas dificuldades denotadas em alguns dos grupos, na construção de texto, nomeadamente, na utilização de conceitos geográficos que transparecessem uma verdadeira reflexão crítica (domínios A e D e I – conforme Quadro V do Anexo 12).

¹⁵ Rubrica da Atividade do Dia disponíveis em www.aprofgeo.pt

Figura 16

Avaliação por domínios da atividade do Desemparelhado



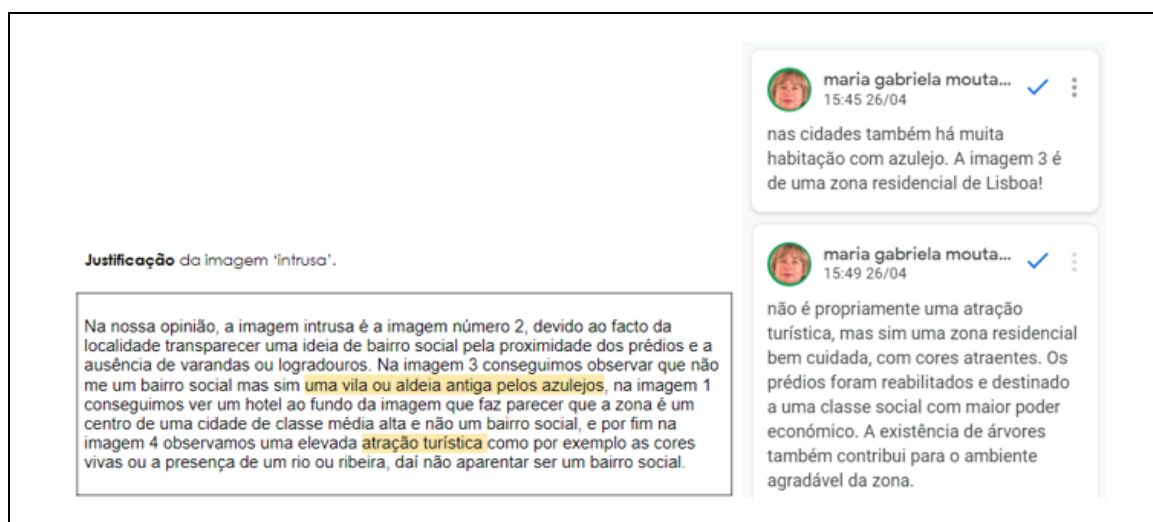
Elaboração da autora a partir de trabalhos dos alunos

Em anexo consta um exemplo de um trabalho realizado por um dos grupos do 11º ano, que corrobora o que foi dito anteriormente, ou seja, uma análise pouco enriquecida, tendo em conta que toda a temática dos espaços urbanos já ter tido sido trabalhada, anteriormente, em sala de aula (ver [Anexo 14](#)).

Tal como está espelhado no projeto MAIA, as práticas de uma avaliação formativa, são indissociáveis das práticas de ensino dos docentes, em que “... uma tarefa que se propõe numa dada aula deverá permitir que, através dela, os alunos aprendam, os professores ensinem e que ambos avaliem o trabalho realizado.” (Fernandes, D., sd, p. 4). O *feedback* constante é a atitude basilar para o desenvolvimento das aprendizagens dos discentes. Em baixo consta um exemplo de feedback da docente estagiária, relativamente ao trabalho de pares sobre os problemas urbanos (Figura 17).

Figura 17

Feedback da professora à atividade do Desemparelhado 11º ano (exemplo)



Elaborado a partir de trabalhos dos alunos

Feedback dos alunos sobre a atividade

Foi pedido aos alunos que fizessem uma autoavaliação da aula e da atividade, através de um inquérito feito pelo *Google Forms*, por forma a conhecer as suas reflexões sobre a eficácia desta experiência de aprendizagem (ver [Anexo 15](#)). A maioria dos alunos considerou a atividade importante para aprender mais sobre os problemas urbanos, recolhendo informação complementar através de trabalho de pesquisa. A originalidade da apresentação do problema através de imagens, gerou controvérsia nos grupos relativamente à escolha da imagem 'intrusa'. Permitiu desenvolver o sentido crítico, expresso primeiramente na troca de pontos de vista e depois na elaboração do texto.

6.3 Levantamento funcional plataforma digital *HERE* (março, 2021)

No dia nove de março de 2021, foi realizado em aula síncrona, um *workshop* sobre a plataforma digital *HERE*, com um formador externo à escola, com o objetivo de ser feito um levantamento funcional com recurso às Tecnologias Digitais, conforme as Aprendizagens Essenciais “*Aplicar as Tecnologias de Informação Geográfica para analisar os fenómenos rurais e urbanos*” (ME, 2018, p. 9). Este *workshop* estendeu-se a

todos os docentes do grupo de Geografia, enquanto ferramenta útil para ser utilizada noutras turmas e anos de escolaridade.

Com esta formação pretendeu-se ensinar os alunos a manusear imagens digitais, utilizando a Plataforma *Map Creator*, com o objetivo de fazer a atualização da área envolvente dos lugares de vivência dos alunos, expandindo e atualizando o conteúdo dos mapas *HERE*, conhecer o seu território de pertença, com as suas valências e as suas multifuncionalidades e representá-lo de forma georreferenciada e correta em cartografia digital. Pretendeu-se, igualmente, desenvolver a literacia espacial dos alunos, através não só da georreferenciação, mas também a utilização da informação dos mapas para questionar diferenças nos usos e ocupações do solo e relacionar as interdependências entre os diferentes espaços.

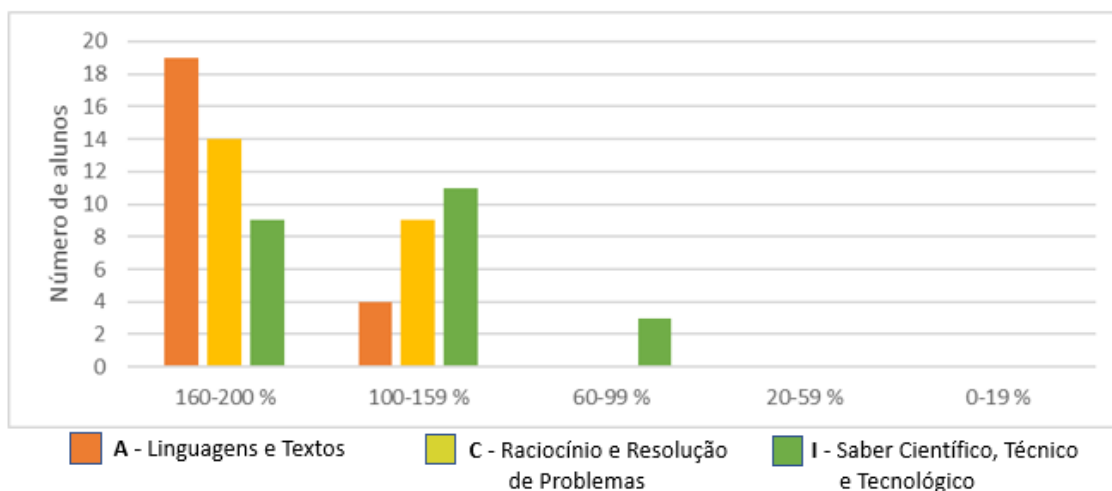
Esta atividade foi realizada individualmente, tendo sido distribuído um tutorial de registo na plataforma *HERE*, bem como o guião da atividade. O Levantamento Funcional foi dividido em duas partes: a primeira recorrendo à plataforma *Map Creator* e utilizando a função *Street View*, fazendo o registo de todas as funções observadas numa avenida movimentada e central da cidade onde o aluno habita, à escolha do aluno, na plataforma *HERE* e no papel. Na segunda parte, trabalharam os dados recolhidos (valores absolutos e relativos, permitindo criar uma interdisciplinaridade com a disciplina de economia), e procederam à análise dos resultados, elaborando um pequeno texto com a caracterização das funções e das atividades económicas existentes. No [Anexo 16](#) consta um exemplo da atividade realizada por um aluno da turma do 11º ano.

As áreas de competência do Perfil dos Alunos avaliadas foram os domínios A, C e I, assumindo os conhecimentos científicos (I) mais de metade do peso (108% em 200%) da avaliação total, tendo em conta a aferição dos conhecimentos sobre as funções urbanas (ver Quadro VI do [Anexo 12](#)). A recolha de dados e a análise desses resultados é pertinente para o trabalho interdisciplinar com a disciplina de Economia.

O resultado global foi positivo, pois apenas três alunos tiveram um desempenho fraco na questão número três, que implicava saber interpretar os dados recolhidos e trabalhados. Seis alunos, em vinte e nove, não realizaram a atividade (Figura 18).

Figura 18

Avaliação do Levantamento Funciona digital, por domínios



Elaboração da autora a partir de trabalhos dos alunos

Feedback dos alunos sobre a atividade

Esta foi a atividade que mais problemas de execução trouxe aos alunos, isto apesar da facilidade que grande parte dos alunos possuem, no manuseamento das ferramentas tecnológicas. Existem opiniões muito dispares sobre a importância e o estímulo no uso de tecnologias de informação geográfica para a análise dos fenómenos geográficos. Enquanto alguns alunos acharam a atividade interessante e original, dando uma nova perspetiva da organização espacial e funcional de algumas artérias da sua cidade, outros sentiram dificuldades em trabalhar com a plataforma *HERE*, por esta estar bastante desatualizada (os alunos tinham sido avisados dessa situação e pretendia-se que eles a atualizassem), tendo sido importante ter estado presencialmente com os professores para o esclarecimento de dúvidas (ver [Anexo 17](#)).

6.4 Apreciação dos alunos

A opinião generalizada dos alunos, relativamente à prestação da professora estagiária nas aulas lecionadas, foi positiva, destacando nomeadamente a boa interação

estabelecida entre esta e os discentes, na colocação permanente de perguntas prévias sobre o conteúdo a ser tratado, por forma a aferir sobre os conhecimentos prévios que os alunos já possuíam e introduzindo com frequência situações concretas, tanto da docente como dos alunos, facilitando a aprendizagem dos conteúdos lecionados. O facto de praticamente todas as aulas terem sido lecionadas em E@D, o recurso às apresentações em *PowerPoint* foi apreciada pelos alunos, aliada a um discurso dinâmico e empolgado, enquanto forma de captação da atenção dos alunos (ver [Anexo 18](#)).

7. Atividades extracurriculares

A professora estagiária organizou três sessões/palestras com convidados e especialistas, externos à Escola, destinadas aos alunos do 11º ano, bem como um *Workshop* via zoom, sobre a utilização do *Map creator*, através da plataforma.

A primeira sessão «Um Projeto de Vida no Alentejo» (não realizada), deveria ocorrer em finais de janeiro de 2021 (final do 1º semestre), integrado nos conteúdos do subtema «3.1. As áreas rurais em mudança», tendo como orador um empresário belga e permitiriam aos alunos ter um testemunho real de uma aposta e investimento numa região rural marginalizada e atingida severamente pelo despovoamento e pela emigração, aproveitando os recursos endógenos para desenvolver uma agricultura totalmente sustentável e a utilização de energias renováveis.

Este exemplo, enquadra-se na perfeição nas Aprendizagens Essenciais da disciplina de Geografia, na competência “Equacionar *oportunidades de desenvolvimento rural, relacionando as potencialidades de aproveitamento de recursos endógenos com a criação de polos de atração e sua sustentabilidade*” (ME, 2018, p.6). Infelizmente, o agravamento da situação pandémica, e o facto de a professora estagiária ter sido contagiada pelo SARS-CoV2, fez com que a oportunidade passasse por se ter avançado para novos conteúdos, sendo imperativo avançar na matéria, por se tratar de um ano escolar de exames nacionais. O guião já tinha sido visto e aprovado pelo professor cooperante, bem como pela orientadora da NOVA.FCSH. Desta forma, faz sentido que conste no relatório da PES, pela preparação prévia que teve (ver [Anexo 19](#)).

A segunda sessão aconteceu no dia 27 de maio de 2021, e enquadrou-se no «Tema 5: A integração de Portugal na União Europeia: novos desafios, novas oportunidades». Coincidindo com os 35 anos de integração de Portugal na UE, o orador convidado, enquanto perito no terreno, por ter trabalhado na Comissão Europeia durante praticamente toda a sua vida ativa, abordou nomeadamente as oportunidades para os jovens no âmbito de estágios profissionais e mercado de trabalho no estrangeiro. O guião desta atividade, bem como o *feedback* da palestra, encontram-se em anexo (ver [Anexos 20](#) e [21](#)).

A terceira sessão realizou-se no dia 15 de junho de 2021 e teve como oradora e dinamizadora uma convidada ligada a uma OGND portuguesa: «Leigos para o Desenvolvimento», que falou sobre a importância do voluntariado. Esta sessão foi feita no âmbito da Cidadania Ativa, tema com grande destaque nas escolas, desde a Educação Pré-escolar até ao final da escolaridade obrigatória, alicerçada na Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania (ENEC) da responsabilidade do ME:

(...) direitos e deveres que devem estar presentes na formação cidadã das crianças e dos jovens portugueses, para 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 conceitos e valores de cidadania democrática”. (...) as/os alunas/os aprendem através dos desafios da vida real, indo para além da sala de aula (ENEC, 2017, np).

É importante sensibilizar os alunos para estarem atentos e para questionar a realidade, nomeadamente a que lhe é próxima, desafiando a vontade de partilhar e de intervir num espírito de solidariedade, adquirindo competências sociais, fundamentais para as exigências demandadas por todos os campos da sociedade. O testemunho que aqui foi trazido, reflete um projeto social feito numa realidade próxima dos alunos, o que constituiu uma mais-valia que veio enriquecer a atividade (Figuras 19 e 20).

Figura 19



Figura 20



Imagens da sessão «A importância do voluntariado»

Imagens da autora

O guião desta atividade, bem como o *feedback* dos alunos, encontram-se em anexo (ver [Anexos 22](#) e [23](#)). Em baixo podem-se ler opiniões de alguns alunos sobre a sessão de voluntariado.

Figura 21

Opinião dos alunos sobre a sessão «A importância do voluntariado»

Comenta aspetos positivos da sessão sobre voluntariado.

- Saber mais a cerca deste assunto, refletir em relação a esta temática e serviu também para nós sensibilizar da importância do voluntariado para a sociedade.
- Expôs tópicos relacionados com o acesso a oportunidades de voluntariado
- A atividade sobre a noção do tempo e o vídeo
- Dinâmica
- Gostei da parte de quando fizemos o jogo entre quem achava que aquele "ato" seria de voluntariado (sim) e de quem não achava que seria de voluntariado (não), esse momento tornou a sessão mais interativa, também quando nos falaram sobre as ações que estão/estiveram a decorrer no momento, em Almada (também na altura do confinamento). Essas partes, para mim foram importantes e deu-me vontade de investigar mais sobre este tema. Acho que através destes (pequenos) jogos, permitiu existir uma maior interação na sessão, e acabou por não se tornar monótona (como eu pensava, ao início, que iria ser).
- A abordagem que foi feita com os alunos, os materiais de apoio utilizados e a simpatia da apresentadora

Elaboração da autora

Considerações finais

Um docente, ao recorrer a métodos de aprendizagens significativas, deverá, antes de mais, perceber quais são os conhecimentos prévios que o aluno já possui sobre os conteúdos do currículo. Este, por sua vez, também deve partilhar com o docente o que reteve das aprendizagens já adquiridas. Aqui, é esperado um trabalho conjunto: ao professor cabe a tarefa de garantir que o aluno compreenda os conteúdos que são lecionados; e ao aluno a responsabilidade de verificar se esses conteúdos que aprendeu correspondem aos que se pretendia que captasse, ou seja, haver da parte deste uma vontade genuína em reter esse conhecimento, por forma a torná-lo significativo por si mesmo.

O projeto MAIA, em vigor na Escola onde se realizou a PES, prevê que se melhorem as aprendizagens dos alunos através de processos de compromissos e autorregulação: os alunos devem “... regular e autorregular os seus progressos nas aprendizagens que têm que resolver” e os professores devem “... comparar o que os alunos sabem e são capazes de fazer num dado momento com um ou mais critérios e suas descrições” (Fernandes, b:3, np). Também deve ser conduzida uma sistematização regular de feedback, de maneira a informar os alunos sobre o que têm de aprender, a sua situação em relação às aprendizagens e o que, ainda, têm de adquirir e/ou melhorar (Fernandes, c:7).

A escolha do tema a desenvolver durante a PES, sobre as aprendizagens significativas e o desenvolvimento do pensamento crítico em sala de aula, constituiu objetivo principal deste trabalho. A curto prazo os resultados da aprendizagem dos alunos foram muito positivos, mas para um estudo mais criterioso dever-se-ia testar as mesmas competências e conhecimentos a médio e a longo prazo, coisa que não é possível com o horizonte temporal da PES.

O AE, implementou uma nova dinâmica e perspetiva de como se deve nortear o trabalho dos docentes e da comunidade educativa, à luz do projeto MAIA, centrada na avaliação formativa e alicerçada nos documentos emanados do ME, nomeadamente o PASEO, as AE e a ENEC. Como a avaliação já é feita pelos domínios do Perfil dos Alunos

a componente relativa ao desenvolvimento do pensamento crítico foi regularmente testada ao longo do ano letivo.

Estas práticas avaliativas dos docentes requerem uma sensibilização e predisposição para a mudança construtiva, incentivada por um trabalho entre pares, reflexivo, partilhado e colaborativo. Esta tarefa hercúlea foi bastante facilitada quer pela existência de uma prática já alicerçada quer pela situação do núcleo de estágio. Tratou-se de uma experiência e aprendizagem muito enriquecedora para a professora estagiária pois permitiu pensar, implementar e testar um conjunto de estratégias com vista o desenvolvimento das diferentes áreas de competência do PASEO.

A situação pandémica, que já vinha prolongada desde o ano letivo anterior, veio comprometer algum do trabalho inicialmente idealizado com os discentes, só conseguido em sala de aula, nomeadamente através da utilização de estratégias de aprendizagem ativas, que carecem de um *feedback* constante e onde o ensino presencial facilita esta interação. As regras de distanciamento social, que não permitiram a realização de trabalhos de grupo nem de saídas de campo; a necessidade de recuperação de aprendizagens do ano transato, por parte dos alunos de 11º ano; dois confinamentos obrigatórios durante o ensino presencial e o confinamento geral em finais de janeiro de 2021; a redução da carga horária em trabalho síncrono com os alunos; entre outros, são fatores que vieram aumentar os constrangimentos.

A observação de aulas nas primeiras semanas de escola, tornou-se crucial para estabelecer um bom relacionamento e conhecimento da comunidade, nomeadamente, o professor cooperante e os alunos, e definir as linhas mestras e as estratégias de atuação. O recurso às apresentações em *PowerPoint* nas aulas lecionadas que não incluíam atividades com utilização de estratégias de aprendizagem ativas foi recorrente. Este recurso funcionava enquanto fio condutor da aula, criando uma dinâmica interessante pelas animações que as apresentações continham, aliados à atração de imagens e inclusão de vídeos, assim como o ensino visionado por ecrã (E@D). As apreciações dos alunos, tanto do 7ºano como do 11º ano corroboram esta afirmação.

As atividades realizadas com os alunos do 7ºano careceram de mais tempo presencial, fundamental em alunos desta faixa etária, por requerem esclarecimento de dúvidas frequente, supervisão do trabalho e/ou trabalho individualizado com os que

têm maiores dificuldades cognitivas. A falta de tempo para colmatar as falhas e a reavaliação de certos conteúdos, constituíram um entrave, que se refletiu nos resultados finais de alunos com muitas dificuldades de aprendizagem.

O trabalho efetuado com os alunos do 11º ano, nomeadamente as atividades propostas, que saíram do âmbito da forma de trabalhar a que os alunos estavam habituados, teria sido mais enriquecedor, se tivesse sido feito em sala de aula, onde se consegue sentir o ‘pulsar’ do ambiente criado. Essa ‘leitura da sala’ faz-se precisamente com a interação direta e o feedback permanente, a criação de debates que geram controvérsias e apelam à reflexão e, simultaneamente, ao desenvolvimento do pensamento crítico – registo em que a professora estagiária se sente confortável – cuja falta constituiu a maior contrariedade sentida durante o trabalho da PES, sobretudo com alunos desta faixa etária. O facto de o 11º ano ter exames nacionais, acrescido da redução, durante várias semanas, do tempo letivo para metade, em formato de aulas síncronas, acabou por condicionar, ainda mais, o trabalho a desenvolver com os alunos.

Contudo, apesar de algumas contrariedades e constantes reajustamentos, este ano letivo atípico da PES, constituiu uma experiência fortemente enriquecedora, reforçada pela vontade de poder aplicar estratégias de aprendizagens ativas e efetivas, já em contexto normal de escola, no resto do meu percurso de docência.

Referências bibliográficas

- Agra, G. (2018). *Analysis of the concept of Meaningful Learning in light of the Ausubel's Theory*. Rev Bras Enferm [Internet]. 2019; 72(1): 248-55. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/0034-7167-2017-0691>. Acedido em 19 .11.2020
- Antunes, M.C.P. (2001). Teoria e Prática Pedagógica. Lisboa. Instituto Piaget.
- Ausubel, D. P. (1963). *The psychology of meaningful verbal learning*. New York: Grune & Stratton.
- Ausubel, D.P.; Novak, J.D.; Hanesian, H. (1980). *Psicologia educacional. Rio de Janeiro, Interamericana*. Tradução para português, de Eva Nick et al., da segunda edição de Educational psychology: a cognitive view.
- Ausubel, D. P. (2000). *Aquisição e Retenção de Conhecimentos: Uma Perspetiva Cognitiva*. Editora Plátano, Edições Técnicas.
- Ausubel, D.P. (2003). Aquisição e retenção de conhecimentos. Lisboa: Plátano Edições Técnicas. Tradução do original The acquisition and retention of knowledge (2000).
- Benavente, A. (1998, 27 de dezembro). Revisão do ensino básico em marcha lenta. In *Público*. Disponível em: <https://www.publico.pt/1998/12/27/jornal/revisao-do-ensino-basico-em-marcha-lenta-121217>. Acedido em 25.11.2020
- Bering, J. (2007). *Application of Problem Based learning through Research Investigation*. Journal of Geography in Higher Education, (3), 31, 445-457.
- Bligh, J. (1995). *Problem based, small group learning*. British Medical Journal, 311, 342-346.
- Cal Y Mayor, L. (2006). *El diseño de escenarios en ABP. In C. Sola et al. Aprendizage Basado en Problemas: De la teoría a la práctica*. Sevilla. Editorial Trillas. p. 65-78.
- Carvalho, J. P. B. (2001). *Mapas cognitivos baseados em regras difusas: modelação e simulação da dinâmica de sistemas qualitativos*. Tese de doutoramento. Universidade Técnica de Lisboa.

- Craig, R. & Amernic, H. (2006). *PowerPoint Presentation Technology and the Dynamics of Teaching*. *Innov High Educ*. 31: 147–160.
- Cruz, G., Dominguez, C.; Payan-Carreira R. (2019). *A importância e o desafio de educar para o pensamento crítico no séc. XXI*. In J. P. Lopes, H. S. Silva, C. Dominguez & M. M. Nascimento (Coord.). *In Educar para o pensamento crítico na sala de aula*. (pp. 1-16). Lisboa: Edição Pactor.
- Cosme, A. (2017) *Os alunos precisam que a escola mude*. In Educarept. Disponível em <https://www.educare.pt/noticias/noticia/ver/?id=128832&langid=1>. Acedido em 24.11.2020
- Delors, J. (1996). *Educação um tesouro a descobrir: Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*.
- Ennis, R. (2003). *Critical Thinking Assessment*. In J. Fasko (Ed.). *Critical Thinking and Reasoning: current research, theory, and practice*, pp. 293-315. New Jersey: Hampton Press.
- Ennis, R. (2011). *The Nature of Critical Thinking: an outline of critical thinking dispositions and abilities*.
- Facione, P. (2010). *Critical Thinking: What It Is and Why It Counts*. Insight Assessments. Disponível em: <https://www.insightassessment.com/wp-content/uploads/ia/pdf/whatwhy.pdf>. Acedido em 23.11.2020
- Fernandes, D. (sd). *Avaliação Formativa, versão de trabalho Projeto MAIA, Projeto de Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica*. Universidade de Lisboa / Instituto de Educação.
- Guimarães, A. M., Soares, E.C.C, Borges, J. V. S. Metodologia ativa como ferramenta de ensino aprendizagem no ensino fundamental I. *UniAtenas*, pp. 1-16.
- Halpern, D. (1999). *Teaching for Critical Thinking: helping college students develop the skills and dispositions of a critical thinker*. *New Directions for Teaching and Learning*, 80 (pp. 69-74). Jossey-Bass Publishers.
- Jones, A. (2003). *The use and abuse of PowerPoint in teaching and learning in the life sciences: a personal overview*. *Bioscience Education Journal (BEE-j)*, Volume 2,

Novembro. Disponível em:

<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.3108/beej.2003.020000004>. Acedido em 12.12.2020

- Kochhaan, A., & Moraes A. C. (2014). *Aprendizagem significativa na perspectiva de David Ausubel*. Anapólis: UEG.
- Lopes, J. & Silva, H. S. (2009). *Aprendizagem Cooperativa na Sala de Aula*. Um Guia Prático para o Professor. Lisboa: Lidel, Edições Técnicas - Lda.
- Lopes, J. P., Silva, H. S., Dominguez, C., Nascimento, N. N. (2019). *Educar para o Pensamento Crítico na Sala de Aula*. Lisboa: Edição Pactor.
- Lopes, J. P., Santos, H., Dominguez, C., Payan-Carreira R., Catarino, P., Morais, F., Vasco, P. (2019). *O feedback na promoção do pensamento crítico*. In J. P. Lopes, H. S. Silva, C. Dominguez & M. M. Nascimento (Coord.). In *Educar para o pensamento crítico na sala de aula*. (pp. 101-1). Lisboa: Edição Pactor.
- Lourenço, A. & Paiva, M. (2002). *A Motivação Escolar e o Processo de Aprendizagem*. *Centro de Investigação em Psicologia e Educação (CIPE)*. Ciências & Cognição; vol 15 (2): 132-141.
- Martins, G. d'O. et al. (2016) *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação
- Meltzer, D. E. & Manivannan, K. (2002). *Transforming the lecture-hall environment. The fully Interactive physics lecture*. *American Journal of Physics*.
- Moreira, M. A. (2011). *Why concepts, why meaningful learning, why collaborative activities and why concept maps?* *Meaningful Learning Review*. pp. 1-11.
- Morgado, J. C. (2005). *Currículo e Profissionalidade Docente*. Currículo, Políticas e Práticas. Porto Editora.
- Moura, G. & Gonçalves, D. (2014). *Promoção do Pensamento Crítico no contexto do 1.º Ciclo do Ensino Básico*. In Vieira, R., Tenreiro-Vieira, C., Sá-Chaves, I., Machado, C. (Org.), *Pensamento Crítico na Educação: perspetivas atuais no panorama internacional* (pp. 291-301). Aveiro: UA Editora.

- Oliveira, J. (2007). *O Trabalho de Projeto na Pedagogia-em-Participação*. Porto: Porto Editora.
- Palma, C., & Leite, L. (2006). *Formulação de questões, educação em ciências e aprendizagem baseada na resolução de problemas: Um estudo com alunos portugueses do 8º ano de escolaridade*. Congresso Internacional Aprendizaje Baseado en Problemas (PBL - ABP).
- Paul, R., Elder, L. & Bartell, T. (1995). *Study of 38 Public Universities and 28 Private Universities To Determine Faculty Emphasis on Critical Thinking in Instruction*. Center for Critical Thinking. Disponível em: <http://www.criticalthinking.org/pages/center-for-critical-thinking/401>. Acedido em 12.12.2020
- Pereira, S. (2018, junho). Problemas urbanos. Contributos da Geografia escolar para o desenvolvimento de aprendizagens significativas. *Apogeo nº 51/52, jun/dez 2018, pp. 60-73*.
- Phan, H. (2010). *Critical Thinking as a self-regulatory process component in teaching and learning*. *Psicothema*, 22 (22), 284-292. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=72712496017%2520>. Acedido em 12.12.2020
- Pellizari, A., Kriegl, M., Baron, M., Finck, N. & Dorocinski, S. (2002). *Teoria da aprendizagem significativa segundo Ausubel*. *Revista Psicologia Educação Cultura*, v.2, n.1.
- Robert, D. & Ousey, K. (2004). Problem-based learning: developing the triggers. Experiences from a first wave site. *Nurse Education in Practice*, 4, 154-158.
- ROCHA, L. B. (2007). Mapa mental: *Forma de comunicação espacial*. Discutindo Geografia: Doze razões para se (re)pensar a formação do professor, pp. 159-175. Ilhéus: Editus. Disponível em: http://www.uesc.br/editora/livrosdigitais2015/discutindo_geografia.pdf. Acedido em 13.12.2020
- Roldão, M. (1995). *O Estudo do Meio no 1º Ciclo – Fundamentos e Estratégias*. Lisboa: Texto Editora.

- Santos, M. E. V. M. (1998). *Mudança conceptual na sala de aula: um desafio pedagógico epistemologicamente fundamentado*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Soares, E. & Sauer L. (2004). *Um novo olhar sobre a aprendizagem de matemática para a engenharia*. In: CURRY. Disciplinas matemáticas em cursos superiores. Porto Alegre: EDIPUCRS.
- Swartz, R. & McGuinness, C. (2014). *Developing and Assessing Thinking Skills. Final Report Part 1: Literature Review and Evaluation Framework*. Genebra: The International Baccalaureate Organization. Disponível em: <https://www.ibo.org/globalassets/publications/ib-research/continuum/student-thinking-skills-report-part-1.pdf>. Acedido em 15.12.2020
- Tenreiro-Vieira, C. & Vieira, R.M. (2013). *Literacia e pensamento crítico: um referencial para a educação em ciências e em matemática*. Revista Brasileira de Educação, 18 (52). pp.253-264. Disponível em: <https://www.scielo.br/i/rbedu/a/GMVMV8cdGj8F4PDTdnpjxgm/?lang=pt> Acedido em 15.12.2020
- Tenreiro-Vieira, C. & Vieira, R. M. (2014). *Construindo práticas didático-pedagógicas promotoras da literacia científica e do pensamento crítico*. Madrid: Iberciencia. Disponível em: <http://www.ibercienciaoei.org/doc2.pdf>. Acedido em 15.12.2020
- Valadares, J. & Moreira, M. (2009). *A teoria da aprendizagem significativa - sua fundamentação e implementação*. Coimbra: ALMEDINA.
- Wood, D. (2003). *ABC of learning and teaching in medicine: Problem based learning*. British Medical Journal, 326, 328-330.

Documentos legais

- Comissão de Reforma do Sistema Educativo (CRSE), criada por Resolução de Ministros, nº 8/86 de 22/01/1986.
- Decreto-Lei 286/89 de 29 de agosto (1989). Diário da República n.º 198/1989, Série I de 1989-08-29, páginas 3638 - 3644. Disponível em <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/286-1989-618310>. Acedido em 10.10.2020.

Decreto-Lei 55/2018 de 6 de julho da Direção-Geral da Educação. (2018). Diário da República: 1ª Série, n.º 129. Disponível em https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/AFC/dl_55_2018_afc.pdf. Acedido em 10.10.2020.

Despacho nº 9590/99, de 14 de maio. (1999). Diário da República n.º 112/1999, Série II de 1999-05-14. Disponível em <https://dre.pt/dre/detalhe/despacho/9590-1999-1414629>. Acedido em 10.10.2020.

Despacho nº 9311/2016 de 21 de julho (2016). Diário da República n.º 139/2016, Série II de 2016-07-21, páginas 22564 – 22564. Disponível em <https://dre.pt/dre/detalhe/despacho/9311-2016-75007396>. Acedido a 12.10.2020

Despacho nº 5908/2017 de 5 de julho. (2017). Diário da República n.º 128/2017, Série II de 2017-07-05, páginas 13881 – 13890. Disponível em <https://dre.pt/dre/detalhe/despacho/5908-2017-107636120>. Acedido em 13.10.2020

Despacho n.º 6171/2016 de 10 de maio (2016). Diário da República, 2.ª série — N.º 90 — 10 de maio de 2016. Disponível em https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Legislacao/despacho_6171-2016_grupo_trabalho_educacao_cidadania.pdf. Acedido em 13.10.2020

Despacho nº 6478/2017, 26 de julho. (2017). Diário da República n.º 143/2017, Série II de 2017-07-26, páginas 15484 - 15484. Disponível em <https://dre.pt/dre/detalhe/despacho/6478-2017-107752620>. Acedido em 13.10.2020

Despacho nº 6605-A/2021 de 6 de julho da Direção-Geral da Educação (2021). Diário da República, 2ª série – Nº 129, páginas 241 - (2) e 241 - (3). Parte C. Disponível em <https://www.dge.mec.pt/noticias/despacho-no-6605-a2021>. Acedido em 13.10.2020.

Direção-Geral da Educação (2017, julho). Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. Disponível em https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf. Acedido em 11.10.2020.

- Direção-Geral da Educação (2017, julho). Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania. Disponível em <https://www.dge.mec.pt/estrategia-nacional-de-educacao-para-cidadania>. Acedido em 11.10.2020.
- Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 46/86), 14 de outubro. (1986). Diário da República n.º 237/1986, Série I de 1986-10-14. Disponível em <https://dre.pt/dre/detalhe/lei/46-1986-222418>. Acedido em 10.10.2020.
- Lei de Bases do Sistema Educativo: balanço e prospetiva - Volume I. (julho de 2017). Conselho Nacional de Educação, pp. 157-176. Disponível em https://www.cnedu.pt/content/edicoes/outras_publicacoes/af_lei_de_bases_vol-i.pdf. Acedido em 11.10.2020.
- Ministério da Educação (2004). Organização Curricular e Programas – Ensino Básico – 1º Ciclo. Disponível em https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/eb_eafm_programa_1c_0.pdf. Acedido em 13.10.2020
- Ministério da Educação (2017). Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. Despacho nº 9311/2016, de 21 de julho. Disponível em https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf. Acedido em 12.10.2020.
- Ministério da Educação (2018). Aprendizagens Essenciais Geografia 7º ano – 3º ciclo do Ensino Básico. Disponível em https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/3_ciclo/7_geografia.pdf. Acedido em 15.10.2020.
- Portaria 235-A/2018, de 28 de agosto (2018). Diário da República n.º 162/2018, 1º Suplemento, Série I de 2018-08-23, páginas 2 – 17. Disponível em <https://files.dre.pt/1s/2018/08/16201/0000200017.pdf>. Acedido em 10.10.2020
- Portaria 226-A/2018, de 7 de agosto (2018). Diário da República n.º 151/2018, 1º Suplemento, Série I de 2018-08-07, páginas 2 – 18. Disponível em <https://files.dre.pt/1s/2018/08/15101/0000200018.pdf>. Acedido em 10.10.2020.

Portaria 30/2014, de 5 de fevereiro (2014). Diário da República nº 25/2014, Série I de 2014-02-05. Disponível em <https://dre.tretas.org/dre/315258/portaria-30-2014-de-5-de-fevereiro>. Acedido em 14.10.2020

República portuguesa, XXI G. C.I (2017). Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania. Disponível em https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Projetos_Curriculares/Aprendizagens_Essenciais/estrategia_cidadania_original.pdf. Acedido em 13.10.2020.

ANEXOS

Nota: Ao clicar na palavra Anexo retorna à página.

Anexo 1 - Plano de Aula



REPÚBLICA PORTUGUESA

EDUCAÇÃO

Disciplina de Geografia

Professora: Gabriela Lopes

Plano de Aula - 7º Ano

Lição nº 42 Data: 04/03/2021	Duração: 50' - Síncrona Sumário: A União Europeia		
Enquadramento curricular	Tema 3: A localização dos diferentes elementos da superfície terrestre Subtema 3.4: A União Europeia		
Aprendizagens Essenciais	- Reconhecer diferentes formas de representação do mundo de acordo com a posição geográfica dos continentes e com os espaços de vivência dos povos, utilizando diversas projeções cartográficas (em suporte papel ou digital). - Reconhecer as características que conferem identidade a um lugar (o bairro, a região e o país onde vive), comparando diferentes formas de representação desses lugares. - Discutir os aspetos mais significativos da inserção de Portugal na União Europeia.		
Áreas de competência do Perfil dos Alunos	A - Linguagens e textos B - Informação e Comunicação C - Raciocínio e Resolução de Problemas E - Relacionamento Interpessoal F - Relacionamento Pessoal e Autonomia G - Bem-estar, Saúde e Ambiente		
Conceitos essenciais	União Europeia Espaço Schengen	Euro Brexit	Zona Euro Alargamentos
Questões motivadoras	- O que é a União Europeia? - Quantos países fazem parte da atual União Europeia? Foi sempre assim? - O que é o Euro? Todos os países da União Europeia usam esta moeda? Sabes quais?		
Estratégias	- Dialogar com os alunos sobre as questões motivadoras - Explicar o que é a União Europeia a partir da projeção de um power point - Resolver uma ficha de trabalho com base em material didático digital*		
Recursos	Recursos didáticos Power point sobre a União Europeia Ficha de trabalho sobre a União Europeia Manual escolar	Suportes tecnológicos Zoom Computador/internet Classroom	
Desenvolvimento da aula	Professor - Ditar o sumário + presenças (2') - Dialogar brevemente com os alunos sobre as questões motivadoras (10') - Explicação do que é a União Europeia utilizando um power point (30') - Questionar os alunos oralmente e individualmente (3') - Explicar a ficha de trabalho (5')	Aluno - Escrever o sumário - Responder quando interpelado - Questionar o professor se tiver dúvidas	
Avaliação	Parâmetros a. Avaliação e apreciação das respostas dos alunos b. Respeito pelas regras do E@D	Instrumentos Grelha de correção Grelha de observação	
Observações	*Atividade a realizar durante as aulas assíncronas.		

Anexo 2 - “Passeio em Almada”

	"PASSEIO EM ALMADA" – Geografia 7º Ano		Áreas de Competências:	
	Ano Letivo de 2020/21	Data: ____/____/____	A: _____	B: _____
	Nome: _____	N.º _____ T.º _____	C: _____	D: _____
Professor: _____	Enc. de Educação: _____	H: _____	I: _____	J: _____

Passeio em Almada



Fig. 1



Fig. 2

Imagina que recebeste a visita de uns primos que vivem em França e que já não vêm a Portugal há muito tempo. Vão ficar uns dias em tua casa e querem conhecer Almada. Como tu não queres que nada falhe, a primeira coisa que fazes é ir ao **Posto de Turismo** pedir uma planta da cidade (figura 1). Os teus pais deixam-te no **Largo 1º de Maio (Centro Sul)**, porque têm de atravessar a ponte para irem trabalhar para Lisboa.

1. **Completa** a rosa dos ventos na figura 2, com as iniciais dos pontos cardeais e colaterais.
2. Utilizando o mapa disponibilizado, **indica** no quadro 1 (assinalando com uma X), os meios de transportes públicos que podes utilizar para chegar ao posto de turismo .
3. **Escolhe** o meio de transporte que utilizarias para chegares ao posto de turismo, a partir do Largo 1º de maio (Centro Sul). **Indica** no quadro 1 que rumos deves seguir para chegares ao teu destino.

Quadro 1

Chegado ao Posto de Turismo deves pedir duas plantas da cidade de Almada: uma para planeares a visita dos teus primos e outra para eles. Mas... o teu olhar crítico deteta a ausência de algumas informações que condicionam a leitura da planta.

4. **Observa** atentamente a planta de Almada. Esta não possui todos os elementos fundamentais de um mapa. **Assiná-la** com uma X, os elementos do mapa que estão presentes na planta:

<i>Título</i>	<i>Orientação</i>	<i>Legenda</i>	<i>Escala</i>	<i>Fonte</i>

5. Para poderes conhecer as distâncias que vais percorrer de um sítio para o outro durante o passeio, precisas antes de mais de saber qual é a **escala** da planta de Almada. Sabendo que a distância real entre a Igreja da Mãe de Deus (33) e dos Homens e o Cristo Rei (32), é de 350 metros e que a distância no mapa é de 3,5 cm.

Calcula a escala do mapa:

Quadro 2	
Dados	Cálculos
E = ?	
Dm = 3,5 cm	
Dr = 350 m	

Agora que já conheces a escala da planta da cidade de Almada, utiliza-a para determinar as distâncias definidas no itinerário proposto (quadro 3).

6. Para **calcular** as distâncias percorridas em linha reta, entre o local de partida e cada ponto de paragem (corresponde sempre aos números dos círculos azuis), utilizando o itinerário do quadro 3, deves seguir os seguintes passos:

6.1. **Medir** na planta, com uma régua e em linha reta, a distância entre o ponto de partida (32) e o 1º ponto de paragem (34) e registar no quadro 3.

6.2. **Completar** a direção correspondente à 1ª paragem do itinerário, utilizando o rumo da rosa dos ventos, (quadro 3).

6.3. **Realizar** os mesmos passos para as restantes paragens do itinerário (quadro 3).

Quadro 3 – Descrição do itinerário do passeio

Itinerário	Local de partida	Local de chegada	Distância no mapa	Direção (rumos da rosa dos ventos)
Do ponto de partida à 1ª paragem	Cristo Rei (32)	Capela da Ramalha (34)		
Da 1ª à 2ª paragem	Capela da Ramalha (34)	Teatro Municipal Joaquim Benite (28)		
Da 2ª à 3ª paragem	Teatro Municipal Joaquim Benite(28)	Chafariz de Cacilhas (4)		
Da 3ª à 4ª paragem	Chafariz de Cacilhas (4)	Seminário de S. Paulo (31)		

7. **Calcular** a distância real entre os dois pontos e **registar** na coluna “cálculos” todas as operações que efetuaste (quadro 4).

8. **Indicar** o número total de km percorridos no final do itinerário: _____

Quadro 4 – Exercício de cálculo de distâncias com base na escala da planta

	Dados	Cálculos
1ª	E = Dm = Dr =	
2ª	E = Dm = Dr =	

3ª	E = Dm = Dr =	
4ª	E = Dm = Dr =	

Quase tão importante como as distâncias é conhecer as direções ou rumos que deves seguir nas diferentes etapas do teu itinerário.

6. O ponto de partida para o passeio em Almada com os teus primos (depois de lhes teres ido mostrar a tua escola), começa na Praça da Liberdade (26).

Nota: todos os locais estão assinalados na planta com círculos azuis.

- **Identifica** o local de destino, seguindo a direção dos rumos da rosa dos ventos (a cada rumo corresponde o círculo azul mais próximo). As pistas podem ajudar-te a perceber o nome do local de destino.

- **Regista** os pontos de referência que encontras no caminho.

Quadro 5

Local de partida	Direção	Pontos de referência	Pistas	Local de destino
 Praça Liberdade (26)	1º Norte 2º Noroeste 3º Este		(Tem água)	
 Posto turismo (6)	1º Oeste 2º Sul 3º Sudoeste		(Junto a um campo de futebol)	
 Museu da cidade (35)	1º Noroeste 2º Norte 3º Nordeste		("Ex Libris" de Almada)	

O Cristo Rei é o lugar mais emblemático da cidade de Almada. A paisagem que aqui observas é uma das mais bonitas perspectivas da cidade de Lisboa. E como sabes, Lisboa fica a norte de Almada.

8. **Refere** o período do dia em que te encontras, tendo em conta a sombra do Cristo Rei e da Ponte 25 de abril (figura 3).



Fig. 3



Manhã



Meio dia



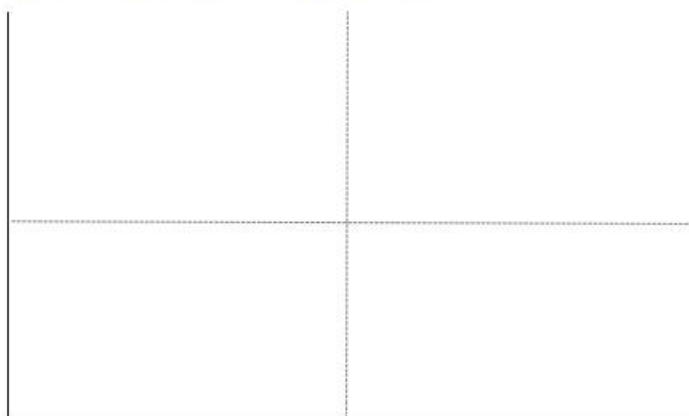
Tarde

Se estivermos virados para o sol, que ponto cardinal nos indica? _____

9. **Observa** com a atenção a Figura 3

9.1 **Desenha** um esboço da paisagem com base na fotografia.

Nota: Não te esqueças de identificar os elementos desenhados.



9.2. Descreve a paisagem referindo os seus elementos naturais e humanos.

Para conseguires localizar, com precisão e rigor qualquer lugar à superfície terrestre, precisas de utilizar as coordenadas geográficas.

10. A figura 4 ilustra uma área de Almada, em que as linhas das coordenadas são representadas por letras e números.



10.1. Localiza os lugares assinalados pelas seguintes coordenadas:

8 – I	26 – T
2 – K	3 – N
16 – O	9 – U

10.2. Identifica as coordenadas dos seguintes lugares:

Teatro Municipal Joaquim Benite	_____	Escola Secundária Emídio Navarro	_____
Muralhas do Castelo de Almada	_____	Igreja Paroquial N. Sra da Assunção	_____
Serviço de Finanças de Almada	_____	Centro de Emprego de Almada	_____

Anexo 3 - Modelos de autoavaliação 3º ciclo e secundário



Ficha de Registo de Autoavaliação - 1º e 2º e 3º ciclos (7º e 8º anos)

Disciplina: _____

Nome: _____ Nº _____ Turma _____ Ano _____ Ano letivo 2020/2021

1º SEMESTRE				
	Instrumentos de avaliação	Data	Áreas de Competências avaliadas	Nível das aprendizagens realizadas*
1				
2				
3				
4				
5				
6				
7				

* Insatisfatório/ satisfatório/ bom/ muito bom

Ao longo do semestre foi-me dado feedback sobre o meu trabalho e as minhas aprendizagens: Sim ☐ Não ☐

Cumpri as tarefas em sala de aula: Nunca ☐ Às vezes ☐ Sempre ☐

Realizei os trabalhos de casa: Nunca ☐ Às vezes ☐ Sempre ☐

Dificuldades que senti durante o 1º semestre: _____

O que fiz para superar as minhas dificuldades: _____

Penso que atingi um nível de aprendizagens: Insuficiente ☐ Suficiente ☐ Bom ☐ Muito Bom ☐

2º SEMESTRE				
	Instrumentos de avaliação	Data	Áreas de Competências avaliadas	Nível das aprendizagens realizadas*
1				
2				
3				
4				
5				
6				
7				

* Insatisfatório/ satisfatório/ bom/ muito bom

Ao longo do semestre foi-me dado feedback sobre o meu trabalho e as minhas aprendizagens: Sim ☐ Não ☐

Cumpri as tarefas em sala de aula: Nunca ☐ Às vezes ☐ Sempre ☐

Realizei os trabalhos de casa: Nunca ☐ Às vezes ☐ Sempre ☐

Dificuldades que senti durante o 2º semestre: _____

O que fiz para superar as minhas dificuldades: _____

Penso que atingi um nível de aprendizagens: Insuficiente ☐ Suficiente ☐ Bom ☐ Muito Bom ☐

Ficha de reflexão crítica – 3ºciclo (9ºano) e Secundário

Disciplina: Geografia A

Nome: _____ Nº _____ Turma _____ Ano _____ Ano Letivo 2020/2021

Áreas de competência	Demonstração da área de competência tendo como desejável (padrão) a descrição da mesma nos critérios de avaliação da disciplina				
	Demonstrei muito bem esta competência na medida em que	Demonstrei bem esta competência na medida em que ...	Demonstrei esta competência na medida em que ...	Demonstrei pouco esta competência na medida em que ...	Não demonstrei esta competência
A- Linguagens e textos					
B- Informação e comunicação					
C- Raciocínio e resolução de problemas					
D- Pensamento crítico e criativo					
H- Sensibilidade estética e artística					
I- Saber científico e tecnológico					
J- Consciência e domínio do corpo					

No final do 1º semestre importa fazer uma reflexão crítica do desenvolvimento e evolução do trabalho e desempenho, mas também das dificuldades encontradas, levando em consideração o *feedback* dado pelo professor ao longo do semestre.

Reflexão crítica:

A minha reflexão crítica teve em consideração o *feedback* sobre o meu trabalho e desempenho: Sim ☐ Não, ☐ porque _____

Dificuldades que senti durante este semestre: _____

O que posso fazer para superar as minhas dificuldades: _____

O Aluno, _____

Anexo 4 - "BI dos Continentes"



ÁSIA



*CPLP (Comunidade de Países de língua Portuguesa).

Observações (pesquisa na internet coisas interessantes sobre a Ásia):

Localização: _____

Subregiões: _____

Nº de países: _____

País da CPLP* (faz um círculo): _____

Dimensão: _____

Maior montanha: _____

Maior depressão: _____

Maior deserto: _____

Maior rio: _____

Maior planície: _____

Maior planalto: _____

Maior rio: _____

Maior floresta: _____



ÁFRICA



*CPLP (Comunidade de Países de língua Portuguesa)

<http://www.cplp.org>

Observações (pesquisa na internet coisas interessantes sobre a África)

Nome: _____ Turma: _____ Data: _____

Localização: _____

Nº de Países: _____

Subregiões: _____

Dimensão: _____

Países da CPLP*
(pintar no mapa): _____

Capitais países
da CPLP: _____

Maior rio: _____

Maior montanha: _____

Maior deserto: _____

Maior floresta tropical: _____

Maior ilha: _____

[Anexo 5](#) - Avaliação por domínios, atividades 7ºD

[Anexo 5a](#) (Quadro I)

[Anexo 5b](#) (Quadro II)

[Anexo 5c](#) (Quadro III)

Quadro I

Avaliação dos mapas mentais da Europa, por domínios

Domínios	Questões			
C - Raciocínio e Resolução de Problemas (30%)	1			
H - Sensibilidade Estética e Artística (5%)		1		
I - Saber Científico, Técnico e Tecnológico (30%)			1	
Cotação	40	35	25	100

Fonte: autoria própria

Quadro II

Avaliação da Ficha União Europeia, por domínios

Domínios	Questões									
C - Raciocínio e Resolução de Problemas (30%)		2.		4.	5.		6.			
B - Informação e Comunicação (15%)								6.	6.	
I - Saber Científico e Tecnológico (30%)	1.		3.			6.				
Cotação	6	27	4	5	10	3	6	24	12	100

Fonte: autoria própria

Quadro III

Avaliação "Taboo Litoral", por domínios

Domínios	Questões					
A - Linguagens e Textos (10%)				3		
C - Raciocínio e Resolução de Problemas (30%)		1	2		3	
H - Sensibilidade Estética e Artística (5%)	1					
I - Saber Científico, Técnico e Tecnológico (30%)						3
Cotação	5	10	30	5	20	30

Fonte: autoria própria

Anexo 6 - Guião mapa mental da Europa

Geografia – 7º ano **Mapa mental da Europa** **(semana de 25 de fevereiro a 5 de março)**

1. Vais olhar para o mapa político da Europa, que se encontra nas últimas folhas do teu manual.
2. Visualiza bem a localização dos países, de forma a ficares com uma ideia das fronteiras uns dos outros (por exemplo, a seguir a Portugal está Espanha e depois França, que faz fronteira com a Bélgica, o Luxemburgo, a Alemanha, a Suíça e a Itália, etc.).
3. Não precisas de saber as localizações de todos os países de cor. O objetivo é perceber que ideia, na tua mente, é que tu tens da forma como alguns países se distribuem pela Europa. Por exemplo, é importante não colocares países que se situam no norte da Europa, no sul da Europa, ou países do leste da Europa, ao pé de França (que fica na Europa Ocidental).
4. Numa folha branca tamanho A4 vais desenhar o teu mapa mental (o que imaginas) da Europa com os contornos e os nomes dos países. Depois vais pintar os países com as cores que quiseres.
5. Por fim, colocas o teu nome, o número e a turma. Tiras uma fotografia e envias para a tua turma do *Classroom*.
6. Podes efetuar o mapa mental até ao dia 5 de março.



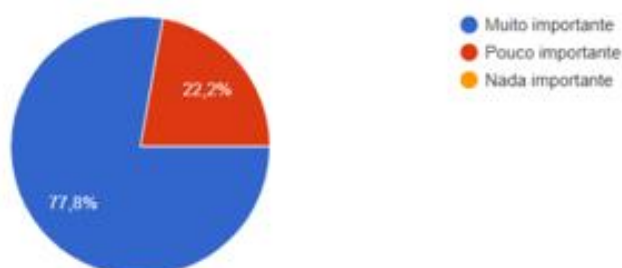
Bom trabalho!

[Anexo 7](#) - *Feedback* dos alunos do 7ºD sobre as atividades realizadas

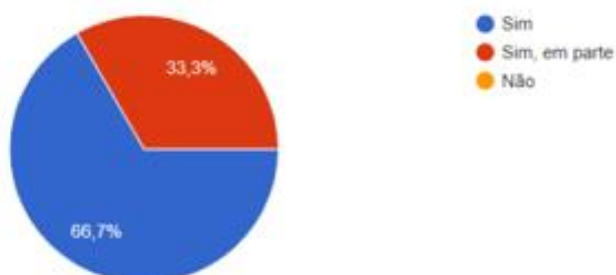
[Anexo 7a](#)



A elaboração do mapa mental da Europa, foi importante/útil para aprender a localizar os países no território europeu? (semana de 8 a 12 de março de 2021).



As aulas sobre a União Europeia (dias 4 e 11 de março) ajudaram-me a compreender a importância de Portugal fazer parte deste "grande clube europeu"?

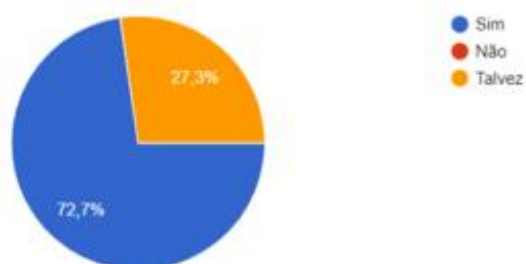


A ficha de trabalho sobre a União Europeia, foi útil para querer pesquisar mais sobre os países da União Europeia? (semana de 8 a 12 de março).

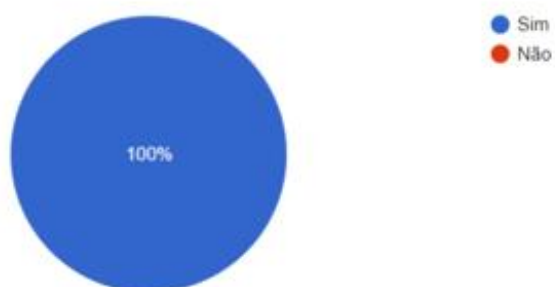


Anexo 7b

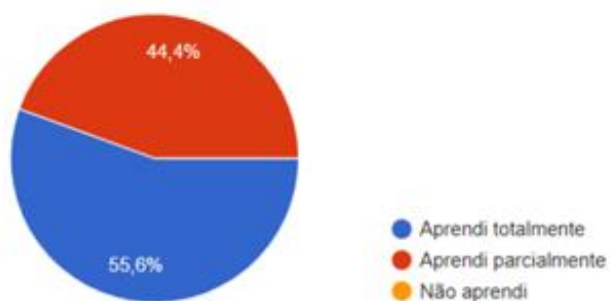
A atividade presencial que fizeste em maio, sobre as principais formas de relevo do litoral português (lagunas, baías, tómbolo, cabo, estuário e lido) ajudou-te a perceber melhor esta matéria?



Gostaste da atividade?



Aprendi a distinguir as principais formas de relevo do litoral de Portugal continental?



Anexo 8 - Ficha sobre a União Europeia

		Áreas de Competências:
Ano Letivo de 2020/21	Data: 08 / 03 / 21	A: B: 100%
Nome: M.A.	Nº 15 Professor:	C: 72% D:
		H: I: 95%
		J:

UNIÃO EUROPEIA | 7º Ano

Consulta a página do Espaço de Aprendizagem da União Europeia "Mas afinal o que é a União Europeia?" (disponível em https://europa.eu/learning-corner/the-eu-whats-it-all-about_pt) e o teu manual - pp. 88-91 (também deves consultar a internet sempre que necessário), e responde às seguintes perguntas.



1. Em que ano foi criada a CEE (agora União Europeia)? Indica duas razões para a sua criação.

Ano: 1957

- 1) Para estabelecer um mercado comum dentro da Europa.
- 2) Para estabelecer segurança e reconstruir a Europa depois da Segunda guerra mundial

2. Quantos países fazem parte da União Europeia representado no mapa A?

27

3. Em que ano entrou Portugal neste grande 'clube europeu'?

Portugal entrou na UE em 1986

4. Qual a diferença entre o mapa B e o mapa A? O que aconteceu a esse país relativamente à União Europeia?

O Reino Unido entra para a UE em 1973 e saiu em 2020

5. No mapa C estão indicados alguns países que pretendem entrar na União Europeia. Quais são os nomes desses países?

Turquia, Macedónia do norte, Albânia, Montenegro e Sérvia

6. Com base no jogo "Mas afinal o que é a União Europeia" e observando o exemplo em baixo, referente a Portugal

1. Escolhe três países da União Europeia.
2. Indica o seu nome e a sua localização relativa.
3. Regista pelo menos três curiosidades de cada um desses países.
4. Insera duas ou três imagens de cada um desses países!

País: Portugal Localização: Localiza-se no extremo sudoeste da Europa e na península Ibérica. Tem fronteira terrestre com Espanha e marítima com o oceano Atlântico Curiosidades (pelo menos três curiosidades): • Moeda: Euro • Língua: português • Área total: 92 090 km² • Território: continental e insular (Madeira e Açores) • Outra: melhor jogador do mundo Cristiano Ronaldo; fado, bacalhau, sardinha, pastel de nata. Está a presidir o Conselho Europeu durante 6 meses (1 de janeiro de 2021 até 30 de junho 2021)	Inserir um conjunto de informações que caracterizem o país   Inserir duas ou três imagens
--	--

País: Suíça Localização: A suíça fica na europa ocidental, caracterizada pelos Alpes, uma alta cadeia montanhosa que se estende pelo centro-sul do país. Entre os altos picos dos Alpes suíços, o mais alto dos quais é o Pico Dufour, de 4364 m, encontram-se inúmeros vales, alguns com geleiras. Delas, as nascentes de muitos rios europeus como o Reno, o Ródano, o Inn, o Aar ou o Tessino descem para lagos como o Léman, o de Zurique, o Neuchâtel e o de Constança e continuam a descer. Curiosidades (pelo menos três curiosidades): 1. Os suíços têm mais armas por habitante do que os iraquianos. Mesmo assim, tem um número muito baixo de morte causada por tiro – metade que o dos Estados Unidos. De facto, o país tem uma das menores taxas de criminalidade entre todos os países desenvolvidos. 2. A Suíça é o maior exportador de chocolate do mundo: 18 de suas companhias produziram juntas 172.376 toneladas de chocolate em 2012. E a sua população come mais chocolate da qualquer outra também! 3. A Suíça tem uma bandeira nacional quadrada. Só existem duas no mundo assim, a dela e a do Vaticano. 4. Os estrangeiros representam 23% da população suíça.	  
---	--

País: França

Localização: A França é um país da Europa Ocidental, faz fronteira com o Oceano Atlântico e o Mar Mediterrâneo. Ao Oeste tem a Baía da Biscaya; a norte o Canal da Mancha; ao sudoeste a Espanha; ao nordeste a Bélgica, Alemanha e Luxemburgo, ao leste a Suíça, ao sudeste a Itália e a Noroeste o Reino Unido.

Curiosidades (pelo menos três curiosidades):

1. A França era (antes do covid) o destino turístico mais popular do mundo: mais de 82.000 pessoas visitavam o país todos os anos.
2. O exército francês foi o primeiro a usar camuflagem, durante a Primeira Guerra Mundial.
3. Na França, em casos excepcionais, é permitido por lei casar com alguém morto, desde que possa provar que a pessoa tinha intenção de se casar com você quando vivo.
4. "Liberdade, Igualdade, Fraternidade" (*Liberté, Égalité, Fraternité*) é o lema nacional da França, criado na época da Revolução (1789-1799) e acrescentado às constituições de 1946 e 1958. Você o encontrará em moedas, selos postais e logos do governo.



País: Itália

Localização: A Itália está localizada no sul da Europa. A área do país mais a norte é formada por duas áreas de altitude distinta: os contrafortes dos Alpes, ao longo dos quais se desenvolve a fronteira com a França, Suíça, Áustria e Eslovénia; a planície construída do rio Pô. A parte peninsular é atravessada no seu comprimento pelos Apeninos, uma cadeia essencialmente calcária, que se prolongam pela Sicília.

Curiosidades (pelo menos três curiosidades):

1. Em 2008, devido a um erro técnico em um festival da uva em Marino, na Itália, saiu vinho de algumas torneiras nas casas dos habitantes da cidade – na época, começaram a dizer que era um milagre até que descobriram a falha. Mas esse "milagre" existe realmente em uma fonte de vinho tinto na Itália que funciona 24 horas por dia no Caminho de São Tomé, em Abruzzo. E todos podem beber dela!
2. Quando o primeiro McDonald's foi fundado em Roma em 1986, alguns protestantes distribuíram espaguete de graça na frente da lanchonete para lembrar a população sobre a "herança culinária" do país. Mesmo com a relutância inicial, a rede milionária prosperou na Itália e hoje há mais de 500 lojas por todo o país.
3. Os italianos foram os criadores de diversos tipos de queijo, como o parmesão, gorgonzola, mussarela, provolone e ricota.
4. Ninguém sabe exatamente quando a pizza foi inventada, mas foi em Nápoles, na Itália, que ela foi popularizada. Já, os tomates para o tão famoso e utilizado molho em massas do país vieram da América e foram introduzidos na Itália apenas em 1540.
5. A pizza marguerita surgiu como uma representação da bandeira italiana: manjerico (verde), tomate (vermelho) e muçarela (branco).



Fonte: autoria própria (aluno)

Anexo 9 - “Taboo do Litoral”

		Áreas de Competências: A: B: C: D: H: I: J:	
Ano Letivo de 2020/21		Data: / /	
Nome:		N° Professor:	

AS PRINCIPAIS FORMAS DE RELEVO DO LITORAL DE PORTUGAL CONTINENTAL

ATIVIDADE

Material necessário:

- ✓ Tesoura
- ✓ Cola
- ✓ Esferográfica azul ou preta
- ✓ Manual
- ✓ Internet/google

Apesar do traçado retilíneo da costa de Portugal continental, existem algumas formas diferenciadas de relevo no litoral português. Com o recurso ao teu manual (p. 193-195) e pesquisa na internet, segue as instruções em baixo a constrói a tua atividade.

1. **Recorta** as seis imagens que representam diferentes formas do litoral português e cola-as na última folha onde está o mapa de Portugal, de acordo com a sua localização geográfica;
2. **Identifica** as formas de relevo;
3. **Lê** com atenção as seguintes palavras em cada retângulo e constrói junto à foto uma frase que define a forma de relevo do litoral correspondente.

Laguna (Haff-Delta) Cordão de areia Ilhas Vouga	Concha/Baía Reentrância Semi-círculo Mar	Tômbolo Areia Istmo Ilha	Cabo Saliência Rocha Mar
Estuário Rio Oceano Marés	“Lido” Lagunas Sedimentos Ilhas barreira		





AUTOAVALIAÇÃO E@D – 7ºD

Este formulário serve para avaliares as aulas à distância (síncronas) lecionadas no âmbito da Prática de Ensino Supervisionado (PES), bem como as atividades propostas (aulas assíncronas) e dares a tua opinião sobre como correu o Ensino à Distância. Conto contigo!

Dá a tua opinião sobre o que achaste das aulas *on line*, das tarefas realizadas, o que mais gostaste e o que menos gostaste e quais foram as tuas maiores dificuldades.

- Eu gostei das aulas online, eu gostei mais dos PowerPoints da professora e eu tive mais dificuldades nas principais cadeias montanhosas.
- O que eu mais gostei foi falar sobre a UNIÃO EUROPEIA e sobre os limites físicos da Europa e as que menos gostei foi as religiões administrativa de Portugal e o mapa mental.
- Eu achei que as aulas correram bem, gostei bastante dos power points da Professora Gabriela, as tarefas eram práticas e fáceis de se realizar, o que menos gostei é de algumas pessoas interromperem a aula a meio e fazerem parvoíces. Qualquer erro de escrita peço desculpa.
- Eu gostei das aulas online mas tive mais dificuldades a aprender.
- Na minha opinião as aulas online correram me bem, consegui aprender a matéria. Gostei dos power points da professora Gabriela.
- Eu gostei.
- Eu achei que as aulas on line foram muito boas e pude aprender com elas, e gostei mais dos powerpoits da professora.
- Gostei bastante das aulas on line, pois consegui aprender bem, apesar de de vez em quando ter algumas dificuldades.

Durante o ano letivo de 2020/21, as aulas de geografia foram um pouco diferentes, porque, para além do professor Duarte Neto, também estiveram presentes dois professores estagiários. Escolhi a tua turma para a minha Prática de Ensino Supervisionada. Terei que fazer um relatório sobre a minha atividade na escola e para isso, preciso da ajuda preciosa de todos os alunos do 7ºD. E como me podes ajudar? Basta responder com sinceridade a este questionário, que será anónimo e por isso, deverá ser o mais sincero possível. Conto contigo!

Ter havido mais do que um professor na sala de aula, afetou o teu desempenho escolar?



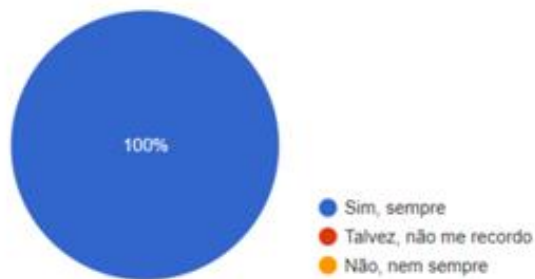
Se respondeste "não, até gostei", justifica a tua resposta.

- Eu gostei muito dos professores ensinam linda eu não vi nenhum problema. Os professores ensinaram muito bem, gostei muito dos PowerPoint e amei a matéria da união europeia
- Achei divertido conviver com mais que um professor.
- Eu escolhi foi-me indiferente.
- Foi me indiferente
- Tínhamos mais professores para nos ajudar e tirar duvidas
- Eu não posso "não, até gostei"
- Gostei de ter mais professores para avaliar o meu desempenho e não me senti desconfortável
- Eu respondi "Foi-me indiferente"
- Eu acho que nos ajudou a aprender mais
- Não respondi isso.
- Porque a professora Gabriela tinha muita mais motivação para fazer as aulas e também preparava muita coisa para aula, acho que ela fez demais, mas foi a melhor professora em base de explicação que já tive.

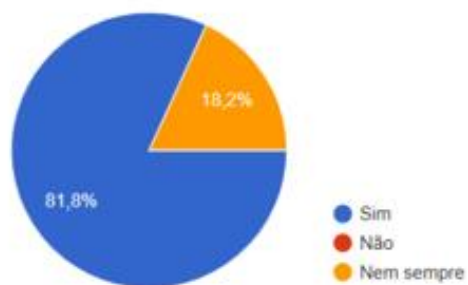
Nas aulas lecionadas pela professora Gabriela foi utilizada uma linguagem que facilitou a compreensão da matéria por parte de todos os alunos?



A professora Gabriela preocupou-se em esclarecer dúvidas, sempre que um aluno não entendia a matéria?



As aulas da professora Gabriela eram dinâmicas e participativas?



O que mais gostaste das aulas lecionadas pela professora Gabriela?

- Os PowerPoints e a compreensão da stora de perceber as nossas dúvidas e dificuldades e dela nos explicar até perceber mos.
- Eu gostei muito a matéria sobre a união europeia por que a professora Gabriela ensinou muito bem amei.
- Não sei o que responder.
- Os powerpoints, a maneira de a professora explicar e a motivação dela perante as aulas.
- Gostei da maneira de como a professora organizava as aulas.
- A forma como a professora explicava muito bem e nós fazia aprender com facilidade
- Os slides.
- OS POWERPOINTS.
- Eu gostei bastante da maneira que a professora dava as aulas, pois eram mais animadas.
- Do jeito que ela explicava a matéria.
- Gostei da forma que ela explicava as coisas e os PowerPoint

O que menos gostaste das aulas lecionadas pela professora Gabriela?

- Certas vezes a professora não conseguia controlar certos alunos.
- Eu acho que não tem oque não gostar, eu gostei de tudo.
- Eu gostei de tudo.
- GOSTEI DE TUDO.
- Nada.
- Não sei.
- Não sei o que responder.
- Não sei, gostei de todas as aulas da professora.
- O que eu menos gostei (não é gostei é não percebi) foi a matéria sobre a escala. Não sei se a professora Gabriela estava nestes dias acho que não, mais eu não percebi esta matéria.

Anexo 11 - Exemplos de trabalhos alunos do 11º ano (SWOT)

Análise SWOT Agricultura Biológica na Península de Setúbal	
Forças • Clima favorável • Proximidade a Lisboa e centros urbanos • Existência de boas condições logísticas • Biodiversidade • Aumento da produção BIO na região • Existência de experiências de cadeias curtas (proximidade entre produtor e consumidor) • Diferentes tipos de propriedade relativamente à dimensão • Solos com boa aptidão agrícola (planos e arenosos) • Vias rápidas (acessibilidades) • Existência de produtos de qualidade e de variedades regionais (maça riscadinha, batata doce do Poceirão, laranja de Setúbal, cebola de Alcochete) • Existência de condições para a diversificação das atividades nas explorações agrícolas • Disponibilidade de água de rega (de qualidade) • Elevada formação dos produtores (capacidade de adaptação)	Fraquezas • Portagens elevadas • Produção biológica escassa. Reduzida quantidade para exportação • Ausência de contactos entre produtores e estruturas de apoio • Reduzida oferta de terra para produção • Inexistência de canais de comercialização bem definidos • Ausência de uma marca regional • Reduzida oferta de pontos de venda • Falta de mão-de-obra • Reduzida inovação. Inexistência de novos produtos • Zonas com solos e águas com elevados níveis de nitratos (por exemplo, Montijo e Palmela) • Fraca organização/associativismo dos produtores • Proximidade de produtores em modo convencional. Existência de práticas agrícolas pouco sustentáveis • Pragas e doenças (Bago de arroz)
Oportunidades • Existência de apoios à agricultura biológica • Aumento do consumo (crescimento do mercado) • Preço dos produtos da agricultura convencional • Existência de apoios à diversificação das atividades na exploração agrícola • Legislação relativa à aplicação de fitofármacos. Oportunismo por parte de entidades ligadas à formação. • Mundo académico disponível para participar em ações de investigação • Aumento da procura de produtos certificados • Existência de apoios à promoção de produtos locais de qualidade • Existência de apoios à implementação de circuitos curtos de comercialização • Aumento da procura de produtos transformados biológicos	Ameaças • Perda de biodiversidade • Fiscalidade aplicada aos pequenos agricultores • Burocracia excessiva. Elevada burocracia associada ao licenciamento das unidades de transformação • Comercialização concentrada nas grandes superfícies • Escala de produção exigida pelos mercados internacionais • Legislação restritiva sobre criação de agrupamentos de produtores • Alterações climáticas (aumento da ocorrência de geadas) • Falta de assistência técnica gratuita • Menor produtividade da agricultura em modo de produção biológica • Fraca consciencialização sobre ecologia e alimentação saudável. Fraco desenvolvimento da agricultura biológica nas escolas • Esmagamento das margens dos produtores pela grande distribuição • Concorrência de outras regiões • Rigor excessivo na certificação

Caracterização da Agricultura Biológica na Península de Setúbal

Com um passado e um presente associado ao mundo rural que tem vindo a perder importância ao nível da agricultura, a Península de Setúbal, também conhecida como margem sul do Tejo, situa-se no distrito de Setúbal e é composta por 9 concelhos (Alcochete, Almada, Barreiro, Moita, Montijo, Palmela, Seixal, Sesimbra e Setúbal). As suas principais produções são a vinha, os citrinos e os frutos frescos, tendo ao longo dos anos esta região, apostado cada vez mais na agricultura biológica.

A agricultura biológica nesta zona apesar de ter adquirido alguma importância ainda tem uma baixa capacidade de produção, sendo escassa e não produzida numa quantidade suficiente para exportação. Visto que, existe apoios a este tipo de agricultura, no futuro, poderá promover-se o acréscimo neste género de produção.

A Península de Setúbal possui produtores com uma elevada formação e capacidade de adaptação e tem condições para a diversificação das atividades nas explorações agrícolas. Se estas duas vantagens fossem reforçadas através de um incentivo monetário ou mesmo através da oferta de diversas condições de trabalho para os produtores, a região poderia ultrapassar um dos seus problemas, a reduzida inovação e a inexistência de novos produtos.

Esta região é, também, caracterizada por ter uma elevada biodiversidade, que pode ser colocada em risco devido a existência de pragas e doenças, como aconteceu com o bago de arroz. Para combater esta ameaça sugere-se a participação do mundo académico que se encontra disponível para ações de investigação, com o objetivo de analisar, investigar e definir estratégias.

Um dos problemas deste território é não possuir nenhuma marca regional, apesar de produzir diversos produtos de qualidade. Por isso, para criar uma marca regional de forma a potencializar a região e combater a concorrência de outras regiões poderia recorrer-se aos apoios que existem da promoção de produtos locais de qualidade.

A agricultura biológica é uma forma de rendimento para os agricultores desta região e de preservar o meio ambiente (visto que alterações climáticas têm vindo a ter um grande impacto no mundo), através da adequação da sua produção ao tipo de solo (planos e arenosos) e ao clima favorável que a zona oferece.

Análise SWOT baseada em artigos – alunos 11º

Análise SWOT (Tema de um artigo de jornal)

Forças	Fraquezas
- Predominância do latifúndio em áreas com maior aptidão agrícola. - Concentração da posse e exploração da terra. - Concentração do latifúndio e consequente desaparecimento da pequena agricultura. - O número total de explorações agrícolas baixou de 324.000 para 239.000, uma queda de 26%. - Portugal como o sétimo país comunitário com a maior fração de área irrigada.	- Cerca de 20% dos beneficiários dos pagamentos diretos recebem 80% dos apoios comunitários. - Grande disparidade na alocação dos apoios, beneficiando os grandes agricultores e grupos agrícolas. - Os grandes agricultores e grupos agrícolas baseiam a sua atividade na "intensificação" do regadio e da pecuária. - Desaparecimento da pequena e média agricultura e dos mercados locais. - Na área do Alqueva seis grandes grupos detêm o oligopólio da olivicultura (60% da área beneficiada pelo empreendimento público). 7,4% das explorações agrícolas utilizam 58% das terras aráveis em Portugal. - Decréscimo de 40% no número de agricultores, mais acentuado entre jovens agricultores (62%). Os jovens agricultores representam 3,9% do total dos gestores de explorações agrícolas em Portugal, abaixo da média da UE. - Portugal está entre os países da UE com menor eficiência no uso de fertilizantes. - Recorrer ao uso de pesticidas em áreas protegidas e cursos de água.

	- Precarização da mão-de-obra agrícola e o agravamento das condições laborais dos trabalhadores rurais. - Progressiva artificialização das linhas de água, por vezes o seu desvio e eliminação, e das suas margens (incluindo destruição de galerias raiçólicas), e alteração de áreas de manutenção do ciclo hidrológico. - Área de 39% de Superfície Agrícola Útil (SAU) está a ser gerida de forma intensiva, dimensão que supera a média da UE (36,3%). - Concentração da riqueza gerada e dos recursos, com pouca ou nenhuma expressão positiva nas economias locais das comunidades rurais. - Mais de 70% da área beneficiada pelo regadio público está ocupada por apenas duas culturas (olival e amendoeira). - Fracasso na utilização das verbas da U.E. e da Política Agrícola Comum (PAC) para o desenvolvimento rural e no auto-abastecimento em alguns produtos agro-alimentares. - Eliminação das funções de áreas da Reserva Ecológica.
--	--

160 maria gabriela mouta lopes
Força?

160 maria gabriela mouta lopes
Ameaça?

160 maria gabriela mouta lopes
Ameaça?

160 maria gabriela mouta lopes
Ameaça?

160 maria gabriela mouta lopes
Ameaça?

160 maria gabriela mouta lopes
Força?

160 maria gabriela mouta lopes
Ameaça

Oportunidades	Ameaças
- Mudança para novos modelos agrícolas e pecuários. - Reforço das tendências de financeirização da agricultura. - Desenvolvimento rural. - Política agrícola e do desenvolvimento rural na resolução dos problemas de fundo que afetam os territórios rurais. - Transição ecológica justa do sistema agroalimentar com base na agroecologia. - Comunidades rurais no centro de decisão do modelo de desenvolvimento em que possam participar e decidir.	- Incapacidade dos apoios da PAC para resolver a crise de despovoamento e erosão acentuada das economias rurais. - Profunda desigualdade no acesso aos apoios por parte da agricultura familiar e dos pequenos e médios agricultores nas áreas de minifúndio. - Aumento exponencial do preço da terra. - Desaparecimento da diversidade agrícola. - Dificuldade de acessibilidade à terra. - Pouca mão de obra jovem. - Degradação da rede hidrográfica. - Criação de novas necessidades e pressões acrescidas sobre a quantidade e qualidade da água. - Corrente Modelo de Intensificação Agrícola assente em monoculturas, no regadio e no agronegócio orientado exclusivamente para a exportação. - Industrialização dos agroecossistemas.

160 maria gabriela mouta lopes
Fraqueza

160 maria gabriela mouta lopes
Oportunidade

- Reforçar o papel da agricultura no combate ao abandono dos territórios. - Desenvolver práticas sustentáveis e biológicas. - Promoção do uso mais sustentável dos recursos. - Elaboração de uma Reforma da Política Agrícola Comum (PAC). - Ter preços justos para o consumidor. - Ter uma agricultura mais verde e resiliente. - Reforçar a suficiência alimentar europeia, mas sempre de mãos dadas com o bem-estar animal, a saúde vegetal e a inovação. - Apostar na digitalização do sector agroalimentar.	- Degradação da qualidade de vida dos moradores de localidades e habitações dispersas confinantes à agro-indústria e às monoculturas intensivas. - A conversão cultural e as extensas violações ao ordenamento do território. - Degradação do solo. - Redução da biodiversidade. - Destruição de património histórico e arqueológico. - Expansão da área de regadio.
---	---

Conclusões - Constrangimentos e oportunidades das áreas rurais, com base nas afirmações retiradas da análise SWOT

Depois desta análise profunda é importante fazer um balanço final, com base nas conclusões a que chegamos. A agricultura está em constante mudança, seja positivamente ou negativamente, algumas das causas desta mudança são as alterações climáticas, as evoluções científicas e tecnológicas, as crises económicas, que podem fazer com que os consumidores diminuam o seu consumo, novas técnicas e novos mecanismos agrícolas e uma melhor preparação profissional dos agricultores, que os faça ter maior competência. Para obtermos uma melhor performance na nossa exploração agrícola ou uma melhor política agrícola comum que ajude os agricultores, oferecendo-lhes um nível de vida razoável, que melhore a qualidade e a produtividade agrícola, que faça com que o nosso país obtenha uma le não só, também se deve virar para a exportação auto-suficiência em produtos agrícolas e que também ajude a torná-la mais competitiva estabilizar os preços, para que haja uma maior procura da parte dos consumidores, devemos aproveitar e observar as nossas forças para podermos melhorá-las ainda mais, as nossas fraquezas para que possamos mudá-las e torná-las forças, aproveitar as oportunidades e minimizar as ameaças.

Depois desta introdução vamos dar início a nossa análise crítica, começando por falar das forças que retratavam este texto, como por exemplo a concentração da posse e da exploração da terra, o que levou a uma diminuição de explorações agrícolas de 324 000 para 259.000, uma queda de 20%, no nosso ponto de vista é um bom sinal pois mostra que a mentalidade dos agricultores tem evoluído, e que os mesmos conseguiram ultrapassar o individualismo agrário presente à alguns anos na agricultura, e deste modo utilizaram uma medida de ordenamento do território chamada emparcelamento, para que a produtividade e o rendimento agrícola aumentassem, porque esta medida possibilita uma introdução de novas culturas e de inovações tecnológicas, nomeadamente de modernos sistemas de rega, uma outra força também ligada ao que anteriormente dissemos é o facto das explorações de grande dimensão, os chamados latifúndios (Extremadura e Alentejo) terem aumentado e assim existir um desaparecimento da pequena agricultura, esta que normalmente tem uma pequena dimensão económica, uma fraca capacidade de autofinanciamento e de acesso ao crédito. Os latifúndios têm predominado em áreas com maior aptidão agrícola, este aspecto também é positivo já que, os latifúndios estão localizados em zonas com solos bastante férteis e assim a colheita era ser de melhor qualidade e obter um maior rendimento agrícola. A última força que encontramos neste texto, foi o facto de Portugal ser o sétimo país comunitário com uma maior fracção de área irrigada, esta afirmação é positiva já que a irrigação tem muitos benefícios, como por exemplo o aumento do rendimento lucro da exploração, já que não irá ter problemas de falta de água, o aumento da produtividade e da qualidade dos produtos agrícolas, o facto de se poder produzir culturas que anteriormente não se iriam adaptar aquela região pelas condições climáticas (a seca por exemplo) e por ser uma forma de modernizar a agricultura.

Passando para as fraquezas que este texto nos retrata, observamos muitas críticas negativas, tanto à PAC, como à agricultura portuguesa, algumas delas são o facto de 20% dos beneficiários dos pagamentos diretos receberem 80% dos apoios comunitários, o que revela uma grande desigualdade na atribuição dos apoios, acrescentamos também que esses apoios estão a beneficiar mais os grandes agricultores, o que é bastante injusto, outra fraqueza é o facto dos grandes agricultores basearem a sua atividade na intensificação do regadio e da pecuária, o que é uma grande desvantagem, já que para além de não ser sustentável, pode afetar o bem estar dos maltratar animais.

Outro fracasso é a falta de diversidade agrícola, já que por exemplo, na área do Alqueva mais de 70% está ocupada apenas por duas culturas (o olival e o amendoal). O número de agricultores tem vindo a diminuir, sendo uma atividade pouco atrativa para que essa diminuição é ainda mais acentuada entre os jovens agricultores, este aspeto é muito preocupante, pois com envelhecimento dos agricultores, muitos dos que ainda praticam esta atividade económica deixarão de o fazer devido à idade, brevemente eram morrer e sem uma população jovem interessada e empreendedora desta atividade, não haverá continuidade, e poderemos ficar ainda mais dependentes do exterior. Este texto também sublinha o facto dos nossos agricultores recorrerem ao uso de pesticidas em áreas protegidas e cursos de água, esta atitude é bastante irresponsável e prejudicial maldosa. Concluimos então que é realmente importante o rendimento e a produtividade agrícola, mas por

detrás tem que existir sempre bom senso e sustentabilidade. Propomos mudar os hábitos, mais população jovem na agricultura com pensamentos inovadores, mais investigação, mais tecnologia, mais formação profissionalismo, mais conhecimento e mais justiça.

Para podermos evoluir na agricultura temos que aproveitar as oportunidades que, neste caso são reforçar as tendências de financiamento financeirização da agricultura, ou seja, haver mais investimento nesta atividade área económica, para que haja uma melhor produção e uma consequente excelente venda de produtos, e quando falamos de inovação estamos a pedir que se aproveitem novas técnicas agrícolas e pecuárias novos modelos agrícolas e pecuários, que são importantes para a nossa agricultura evoluir, como por exemplo, a produção integrada, um sistema agrícola de produção de alimentos compatível com a gestão racional dos recursos naturais. Temos que aproveitar práticas sustentáveis e biológicas, para não destruímos o nosso planeta, como por exemplo a agricultura biológica.

Por último iremos falar sobre as ameaças que temos de minimizar urgentemente, estas são: a profunda desigualdade no acesso aos apoios por parte da agricultura familiar e dos pequenos e médios agricultores nas áreas de minifúndio, pois estes agricultores são quem mais precisa de apoios monetários para continuar a produzir. Temos que acabar com a degradação da rede hidrográfica, com a redução da biodiversidade, com a degradação do solo e com a destruição de património histórico e arqueológico, que são tão essenciais no nosso planeta. E por último, não podemos deixar que haja uma expansão da área de regadio, pois como o texto nos diz, se isso acontecer vamos criar novas necessidades e pressões acrescidas sobre a quantidade e qualidade da água.

Por fim, a agricultura é muito importante pois para além de ser a única fonte de abastecimento alimentar da população, é uma forma de desenvolver as áreas rurais, pois oferece emprego a uma grande parte da população rural.

Para que esta análise fique cada vez com menos pontos negativos precisamos de adotar medidas, como construir uma agricultura mais verde e resiliente, com rendimento para o produtor e preços justos para o consumidor, com o objetivo central de uma modernização agrícola, capaz de atrair e fixar população jovem e mais qualificada, aproveitando os recursos endógenos da região e por último, o mais importante é adotar práticas amigas do ambiente, promovendo a sustentabilidade agrícola, não afetando negativamente nem a qualidade dos solos, nem os recursos hídricos.

Trabalho realizado por: C. T., I. S. e L. C.

11ºCSE



Fonte: <https://agriculturaemr.com/agricultores-do-baixo-alentejo-nao-querem-fim-do-apoio-e-ficam-do-olival-em-alqueva>

Fonte: autoria própria

Anexo 12 - Avaliação por domínios, atividades 11º ano

Quadro IV

Avaliação da Análise SWOT por domínios

Domínios	Questões								Totais por Domínios				Totais por Domínios (%)			
A - Linguagens e Textos					2.			Total	A	C	D	I	A	C	D	I
C - Raciocínio e Resolução de Problemas	1.a	1.b	1.c	1.d												
D - Pensamento Crítico e Criativo					2.											
I - Saber Científico, Técnico e Tecnológico						2.										
Cotações	25	25	25	25	20	60	20	200	20	100	60	20	200	200	200	200

Fonte: autoria própria

Quadro V

Avaliação do Desemparelhado por domínios

Domínios	Questões								Totais por Domínios					Totais por Domínios (%)			
A - Linguagens e Textos		1.				2.			Total	A	C	D	I	A	C	D	I
C - Raciocínio e Resolução de Problemas	1.				2.												
D - Pensamento Crítico e Criativo			1.				2.										
I - Saber Científico, Técnico e Tecnológico				1.			2.										
Cotações	20	4	20	16	10	20	70	40	200	24	30	60	86	200	200	200	200

Fonte: autoria própria

Quadro VI

Avaliação do Levantamento Funcional digital por domínios

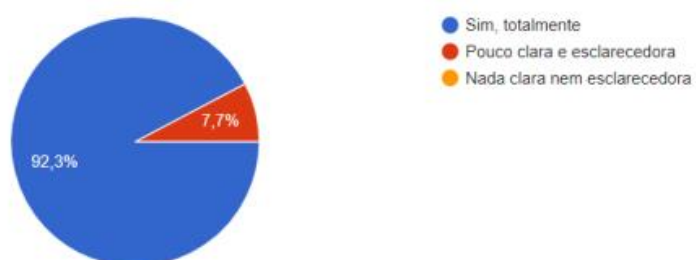
Domínios	Questões				Totais por Domínios				Totais por Domínios (%)			
A - Linguagens e Textos			3.		Total	A	C	I	A	C	I	I
C - Raciocínio e Resolução de Problemas	1.	2.										
I - Saber Científico, Técnico e Tecnológico				3.								
Cotações	60	20	12	108	200	12	80	108	200	200	200	200

Fonte: autoria própria

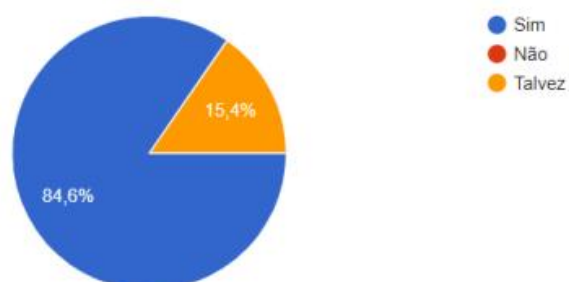
Anexo 13 - *Feedback* dos alunos do 11ºano análise SWOT

Análise SWOT agricultura/espço rural

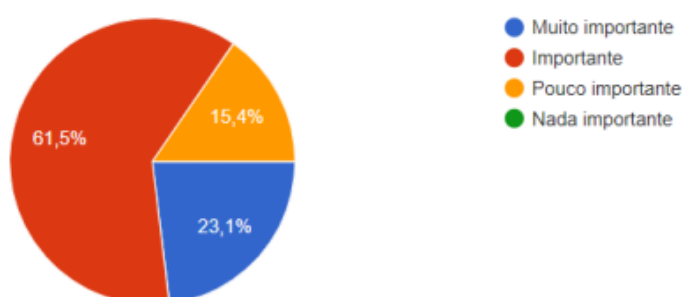
A aula sobre o que se pretendia com a atividade foi clara e esclarecedora? (Aula de 12 de fevereiro de 2021).



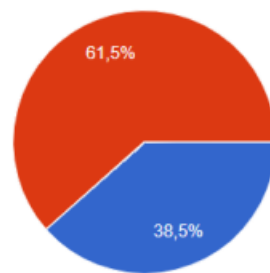
A atividade apresentada foi clara e perceptível?



A atividade estimulou-me a aprender e a trabalhar?

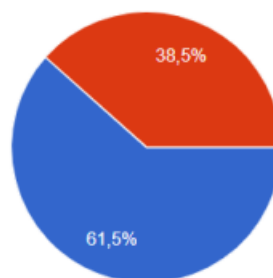


A atividade ajudou-me a compreender melhor o tema?



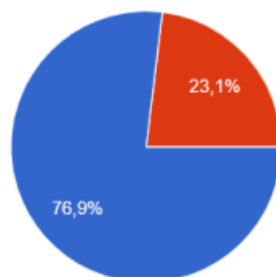
● Muito importante
● Importante
● Pouco importante
● Nada importante

Procurei mais informação sobre o tema para o compreender melhor?



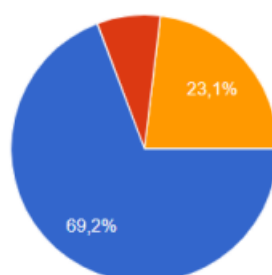
● Sim
● Não

Dei a minha opinião ou o meu ponto de vista?



● Sim
● Não

O trabalho de grupo ajudou a resolver os problemas que foram surgindo?



● Sim
● Não
● Talvez

Aspetos positivos da atividade

- Um trabalho diferente do habitual
 - Melhor conhecimento
 - Ajudou na prática escrita a partir de tópicos
 - Foi um tema bastante interessante e atual
 - Aprendi a realizar melhor uma análise SWOT
 - Fiquei a perceber melhor a temática da agricultura, principalmente, a parte que me foi atribuída, sobre a PAC do Alentejo.
 - Gostei bastante e fiquei a conhecer melhor acerca deste tema.
 - Organização e trabalho de equipa muito bem desenvolvidos, cooperação de todo o grupo sem qualquer dúvida ou problema.
 - O trabalho apresentava - se de forma clara e esclarecedora
 - Achei a atividade produtiva.
 - Trabalho que estimula a saber trabalhar com outras pessoas
-
- Permitiu-me aprofundar mais e provocou-me um maior interesse sobre tudo o que diz respeito ao espaço rural e as suas potencialidades. Deu-me vontade de aprender mais acerca do tema.
 - Apresenta uma forma de estratégia e de avaliação que pode ser usado até em empresas

Aspetos negativos da atividade

- Na minha opinião a Análise SWOT não se adequa ao tema
- Não existe
- A existência de aspetos que tanto podiam ser positivos como negativos
- Era muito extensa
- Era uma lista muito vasta para escolher os postos fracos, fortes, etc...
- Para mim o único aspeto negativo desta atividade foi o facto de alguns grupos já terem as frases retiradas do texto e outros não, o que foi um aspeto de desigualdade entre os mesmos.
- Achei que possa ter sido um pouco complexo e trabalhoso.
- Penso que não houve nenhum aspeto negativo durante a realização do trabalho, apesar de um erro ao formular as conclusões.
- O único ponto negativo foi o facto de o trabalho não ser apresentado de igual forma para todos, tendo uns tido mais "trabalho" para retirar as informações do texto
- Nenhum.
- Havia para a mesma atividade duas formas de a executar. Uma parecia ser mais complexa que a outra, não sendo justo e igual para todos os grupos
- Não tenho.

Anexo 14 - Exemplo de trabalho aluno 11º ano, atividade Desemparelhados

Atividade do Desemparelhado 11º (exemplo)

 REPÚBLICA PORTUGUESA EDUCAÇÃO		Áreas de Competências: A: 108% B: C: 151% D: 116% H: I: 123% J:
Ano Letivo de 2020/21	Data: 53 / 03/ 2021	
Nome: A.M./A.M.	Professor:	

#Desemparelhado 'Problemas urbanos' – 11º ano Geografia A

Grupo 8

Tema: 3.2. As áreas urbanas: dinâmicas internas

3.2.2. Problemas urbanos

1. **Identifica** a imagem 'intrusa' (coloca o respetivo número) e justifica em baixo a tua opção.



Justificação da imagem 'intrusa'.

Na nossa opinião, a imagem intrusa é a imagem número 2, devido ao facto da localidade transparecer uma ideia de bairro social pela proximidade dos prédios e a ausência de varandas ou logradouros. Na imagem 3 conseguimos observar que não me um bairro social mas sim uma vila ou aldeia antiga pelos azulejos, na imagem 1 conseguimos ver um hotel ao fundo da imagem que faz parecer que a zona é um centro de uma cidade de classe média alta e não um bairro social, e por fim na imagem 4 observamos uma elevada atração turística como por exemplo as cores vivas ou a presença de um rio ou ribeira, daí não aparentar ser um bairro social.

 maria gabriela mouta... 15:45 26/04

nas cidades também há muita habitação com azulejo. A imagem 3 é de uma zona residencial de Lisboa!

 maria gabriela mouta... 15:49 26/04

não é propriamente uma atração turística, mas sim uma zona residencial bem cuidada, com cores atraentes. Os prédios foram reabilitados e destinado a uma classe social com maior poder económico. A existência de árvores também contribui para o ambiente agradável da zona.

Quadro 1 – Problemas urbanos

Habitação social	Congestionamento rodoviário	Desemprego	Pobreza
Envelhecimento da população	Prédios degradados /devolutos	Habitação de luxo	Falta de estacionamento
Exclusão social???	Vandalismo	Falta de transportes públicos	Classe média alta
Insegurança	Criminalidade	Insucesso escolar	Periferia
Poluição sonora	Falta de zonas verdes	Contestação social	Bairros sociais
Abandono escolar	População flutuante	Lixos domésticos	Poluição do ar
Estratificação urbana e social	Preço elevado do solo	Despovoamento do centro histórico	Reabilitação urbana
Acessibilidade	Classe média baixa	Mobilidade	Poder económico
Droga e prostituição	Sem abrigo	Gentrificação	Área metropolitana
Desindustrialização	Suburbanização	Imigrantes	Concentração habitacional

2. **Elabora** um texto que aborde o problema ilustrado nas três fotografias. Utiliza palavras do quadro 1, que se adaptem ao problema retratado.

No nosso entender o principal problema ilustrado nas três fotografias é a **diferença de classes sociais**. A diferença das classes sociais está relacionada por exemplo com a diferença dos tipos de habitação como podemos observar nas imagens acima. Também podemos **relacionar os níveis de desemprego** e de classe existentes nos locais 1/3/4 com os níveis de desemprego e de classe existentes no local 2, onde podemos constatar que a população habitacional na imagem 2 é maioritariamente da classe média baixa e existe uma maior taxa de desemprego, ao contrário da população existente nos locais 1/3/4, onde as pessoas são maioritariamente da classe média/ média alta e onde existe um menor número de pessoas desempregadas. Por último, quanto à **acessibilidade**, podemos afirmar que enquanto nos bairros sociais existe uma menor facilidade em adquirir alguns produtos, ao contrário das outras localidades, onde existe uma maior facilidade em adquirir certos produtos.



maria gabriela mouta...
15:54 26/04



Não me parece que estas imagens revelem a situação profissional dos seus habitantes. Mostram sim, é uma estratificação social, que tem a ver com os diferentes níveis de rendimento das famílias.



maria gabriela mouta...
16:05 26/04



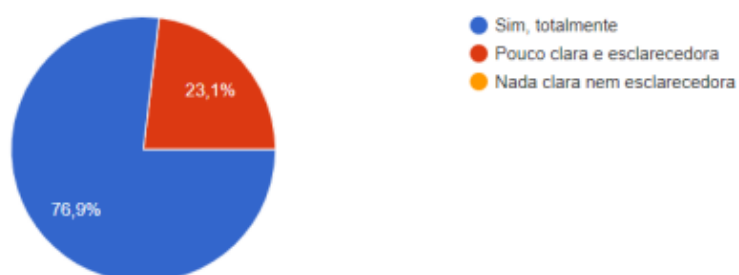
Não percebi bem porque utilizam o conceito acessibilidade com a facilidade ou dificuldade de adquirir alguns produtos!

Fonte: autoria própria

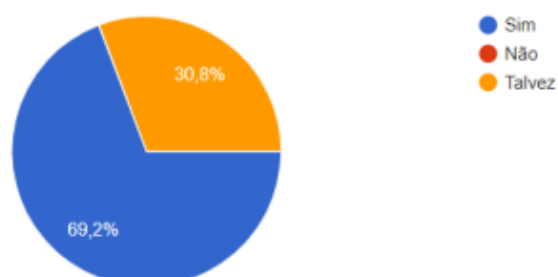
Anexo 15 - *Feedback* dos alunos do 11º ano, atividade Desemparelhados

Problemas urbanos

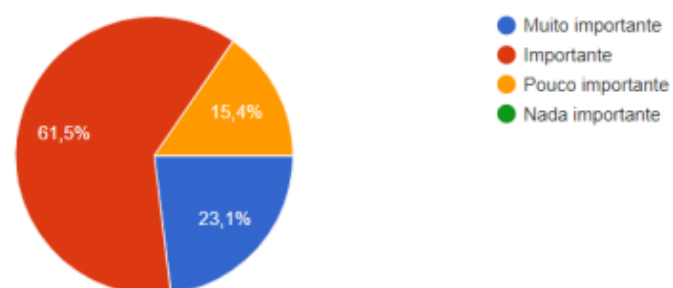
A aula lecionada sobre "problemas urbanos" foi clara e esclarecedora? (Aula 2 de março 2021 - powerpoint).



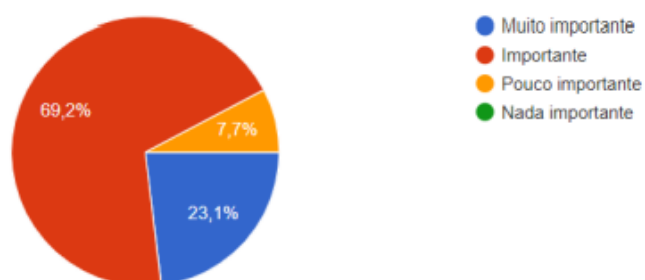
A atividade apresentada (#Desemparelhados - imagem intrusa) foi clara e perceptível?



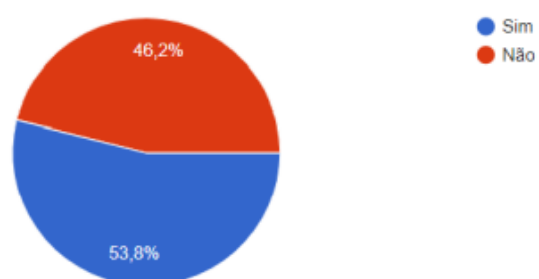
A atividade estimulou-me a aprender e a trabalhar?



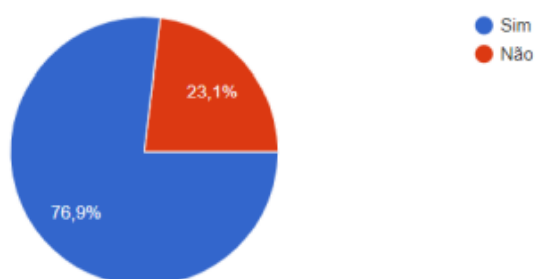
A atividade ajudou-me a compreender melhor o tema?



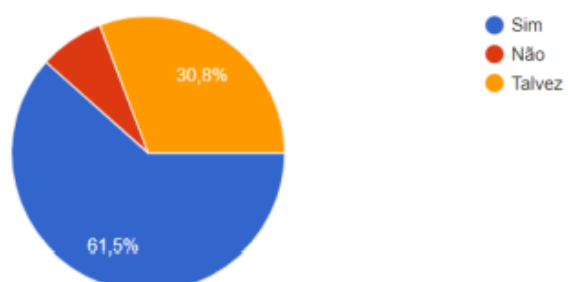
Procurei mais informação sobre o tema para o compreender melhor?



Dei a minha opinião ou o meu ponto de vista?



O trabalho de grupo ajudou a resolver os problemas que foram surgindo?



Aspetos positivos da atividade #Desemparelhados

- Não me lembro desse trabalho
- Foi apresentada de uma forma interessante e que estimulou a sua realização
- A atividade foi positiva porque deu para debater as diferentes opiniões no que toca à imagem intrusa
- Foi uma maneira original de conhecermos alguns dos problemas urbanos existentes.
- Ter compreendido bem o conceito do tema e como poder aplicá-lo no dia-a-dia
- Fiquei a saber um pouco mais sobre o tema
- Foi uma atividade bem realizada.
- Ajudou-nos a desenvolver a capacidade crítica e a formular textos mais formais.
- Deu-me um conhecimento mais aprofundado sobre o problema do meu grupo.

Aspetos negativos da atividade

- Não me lembro desse trabalho
- Não existem
- Penso que não existem aspetos negativos, a não ser o facto de não ter percebido alguns dos comentários feitos ao meu trabalho.
- Não aponte nenhum
- Foi um pouco confuso identificar a imagem intrusa
- Nenhum
- O meu grupo não recebeu feedback, não sabendo no que melhorar.
- Os grupos deviam poder ter sido escolhidos por nós.

Anexo 16 - Exemplo de trabalho aluno 11º ano, Levantamento Funcional

Levantamento funcional – aluno 11º (exemplo)

		Áreas de Competências: A: 190% B: C: 180% D: 195% H: I: J:	
Ano Letivo de 2020/21		Data: 15/ 03 / 2021	
Nome: I.S.	Nº 15	Professor: Gabriela Lopes	

Levantamento Funcional Digital – Zonas de Almada | Geografia – 11º



Hoje irás dedicar um pouco do teu tempo a fazer um **levantamento funcional**, partindo de uma ou duas avenidas/ruas das mais movimentadas da tua zona de residência, à tua escolha. Para tal irás utilizar a plataforma *Here*.

PARTE I

1. **Navegar** pela avenida/rua na plataforma *Here*, utilizando a função *Street View*.
2. **Registar** todas as funções observadas no quadro 1, colocando o respetivo número ou letra consoante o setor de atividade (quadro 2).

PARTE II

1. **Preencher** o quadro síntese (quadro 3) com os totais absolutos e relativos das funções identificadas na avenida/rua.
2. **Elaborar** um pequeno texto com a caracterização das funções e das atividades económicas da avenida/rua escolhida, com base em todos os dados recolhidos e trabalhados. Ilustra o teu texto com pelo menos duas imagens reais das funções.

Quadro 1 | Registo do levantamento funcional

Avenida/Rua: Rua Capitão Leitão						
Nº de polícia	Funções					
	R/C	1º	2º	3º	4º	5º ou mais
115	0	0	0	0	0	
113	0	0	0	0	0	
111B	0	0	0	0	0	
111A	5	0	0	0	0	
109D	c	0	0	0		
109C	1	0	0	0		
109B	c	0	0	0		
109A	2					

Quadro 2 | Chave

Considera a seguinte classificação funcional	
A função residencial / habitacional regista com um 0 (zero)	
Sector do Comércio regista com os respetivos números	Exemplos
1. produtos alimentares	Café, supermercado, mercearia, talho, ...
2. artigos pessoais	Vestuário, sapataria, ourivesaria...
3. equipamentos para o lar	Eletrodomésticos, tecidos, móveis...
4. higiene, saúde, beleza	Farmácia, perfumaria, ervanário, oculista...
5. artigos de lazer/ cultura	Livraria, papelaria,
Sector de Serviços regista com as respetivas letras	Exemplos
a. serviços pessoais	Cabeleireiro, lavandaria, agências de turismo
b. serviços financeiros	Bancos, seguros,
c. serviços para a coletividade	Escolas, consultórios, esquadra, correios,
d. serviços de reparação	Oficinas, reparações de calçado...
e. serviços de alojamento	Hotéis, residenciais...

Quadro 3 | Caracterização das atividades económicas (síntese)

Levantamento funcional – Almada												
Ruas (sentido da deslocação)	Funções Predominante											
	R/C		1ª		2ª		3ª		4ª		5ª ou mais	
Sector comércio	Total	%	Total	%	Total	%	Total	%	Total	%	Total	%
1. produtos alimentares	40	58	1	100	1	100	0	100	0	100	0	100
2. artigos pessoais	11	15.9	0	0	0	0	0	100	0	100	0	100
3. equipamentos para o lar	6	8.7	0	0	0	0	0	100	0	100	0	100
4. higiene, saúde, beleza	6	8.7	0	0	0	0	0	100	0	100	0	100
5. artigos de lazer/ cultura	6	8.7	0	0	0	0	0	100	0	100	0	100
Total	69	100	1	100	1	100	0	100	0	100	0	100
Setor serviços	Total	%	Total	%	Total	%	Total	%	Total	%	Total	%
a. serviços pessoais	20	52.6	0	0	0	0	0	0	0	0	0	100
b. serviços financeiros	3	7.9	0	0	0	0	0	0	0	0	0	100
c. serviços para a coletividade	13	34.2	14	93.3	4	80	1	50	1	100	0	100
d. serviços de reparação	2	5.3	0	0	0	0	0	0	0	0	0	100
e. serviços de alojamento	0	0	1	6.7	1	20	1	50	0	0	0	100
Total	38	100	15	100	5	100	2	100	1	100	0	100
0. Função residencial/habitacional	Total	%	Total	%	Total	%	Total	%	Total	%	Total	%
0. Habitação	18	100	104	100	89	100	59	100	25	100	5	100
Total	18	100	104	100	89	100	59	100	100	100	100	100

Conclusões:

A rua que eu escolhi para elaborar o levantamento funcional foi a Rua Capitão Leitão, em Almada, esta rua tem cerca de 650 metros, e é bastante completa a nível funcional. A Rua Capitão Leitão caracteriza-se por ter edifícios de estrutura baixa, sendo a maior parte compostos por 3 pisos (R/C, 1º andar e 2º andar). Irei agora analisar as funções predominantes desta rua, tendo em conta que esta dispõe de todas as Funções enumeradas no quadro 2, a função residencial é a que ocupa maior parte desta rua, sendo esta composta por 104 edifícios habitacionais, porém, maior parte destes edifícios no R/C tem lojas com outras funções. A segunda função predominante desta área faz parte do setor comercial, e relaciona-se com os produtos alimentares, mais especificamente os cafés/pastelarias, as mercearias, os supermercados (como o Minipreço) e os restaurantes. A terceira função predominante desta rua faz parte do setor de serviços, é a função de serviços para a coletividade, desta função fazem parte a universidade popular de Almada, a funerária Salto D'Anjo, as associações, a igreja, e a clínica Germano de Sousa e por último, outra função muito importante nesta rua é a de serviços pessoais como os cabeleireiros e as agências imobiliárias. Podemos observar que esta detém um serviço de alojamento chamado Lisbon South Hostel, o que é bastante benéfico para a cidade e mais especificamente para aquela rua, pois atrai turistas para esta área. A Rua Capitão Leitão é bastante movimentada e acessível, localizada no meio da cidade de Almada. É bastante conhecida na cidade de Almada e atrai muita população a usufruir dos serviços/comércios que esta possui. Como podemos observar esta rua tem bastantes benefícios pois tem uma grande variedade de funções, mas também tem algumas desvantagens, pelo facto de quem mora ou vai aquela zona ter dificuldade em estacionar o carro, sendo esta rua mais indicada para ir a pé ou de transportes, já que esta também oferece uma boa via de transportes públicos.

Figura 2- Academia Almadense
Função de serviços para a coletividade (c)

Figura 1- Rua Capitão Leitão



Figura 4 – Claret
Função comercial – beleza (4)



Figura 3- Restaurante A Nau
Função comercial, produtos alimentares (1)

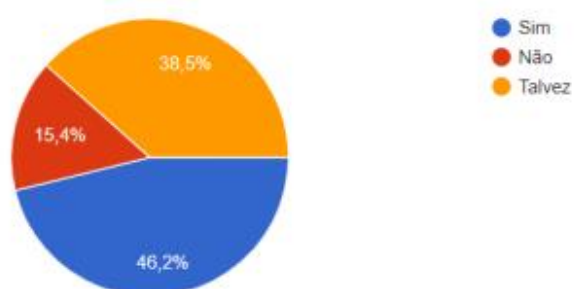


Figura 5 – Lisbon South Hostel – Função de serviços de alojamento (e)

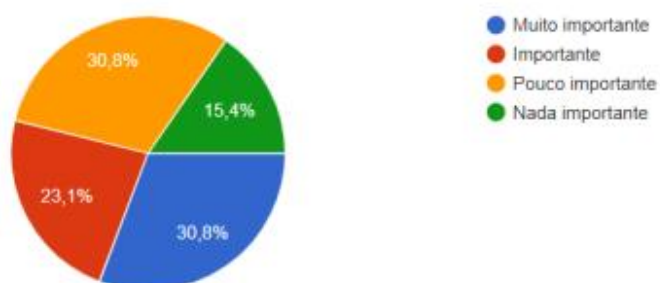
Anexo 17 - *Feedback* dos alunos do 11º ano, Levantamento Funcional

Levantamento funcional - Av/Ruas Almada

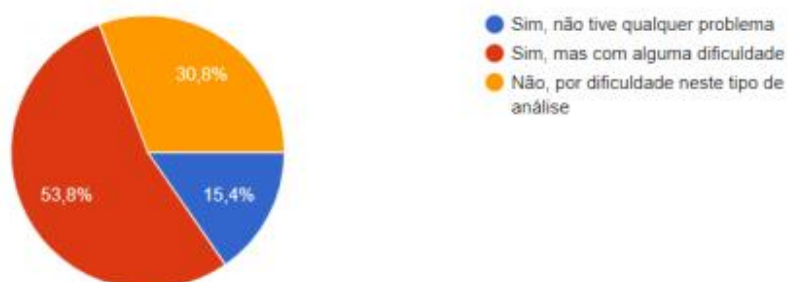
A atividade apresentada foi clara e perceptível? (Aula 9 de março de 2021)



A atividade estimulou-me a aprender a trabalhar com tecnologias de informação geográfica?



Consegui trabalhar bem os dados recolhidos na plataforma here e analisá-los conforme solicitado?



Aspetos positivos da atividade

- Não fiz
- Nada
- Verificar na prática a funcionalidade da rua
- Nenhum
- Foi inovadora porque nunca tinha usado uma plataforma daquelas para tal fim
- Esta atividade foi bastante pratica e original, de modo que conseguimos aprender como se elabora um levantamento funcional.
- Achei muito interessante e giro para aprendermos mais sobre as ruas.
- Saber como funciona a organização das ruas e cidades de um país
- A aplicação era fácil de trabalhar
- Foi uma atividade que me fez aprender a mexer numa plataforma nova.
- Trabalhamos com as tecnologias e desenvolvemos as nossas capacidades nesta atividade.
- Fiquei a conhecer com muito mais aprofundamento uma das ruas de Almada e permitiu-me aprofundar mais conhecimento da cidade de Almada

Aspetos negativos da atividade

- Não fiz
 - A aplicação é super confusa
 - A plataforma tinha algumas falhas
 - Era muito extensa e não estava muito relacionada com a matéria que depois viria a sair no teste
 - Certos problemas que a plataforma tinha em carregar as informações
 - Esta atividade foi bastante difícil e demorada, a plataforma estava bastante desatualizada, pelo que tive de utilizar dois computadores ao mesmo tempo para que conseguisse realizar as alterações necessárias a plataforma here. Outro aspeto negativo é que sinto que deu demasiado trabalho para não obtermos "nada" em troca (conhecimento claro mas se calhar podia ter sido avaliados quantitativamente).
 - Achei a aplicação muito complicada de se mexer.
 - Não ter tido mais tempo com os professores para aperfeiçoar as minhas técnicas ao mexer na plataforma.
 - A aplicação não tinha uma grande parte das localizações, sendo necessário recorrer ao google maps
 - Nenhum.
 - Se tivesse feito a atividade no regime presencial teria sido melhor.
-
- A atividade em si foi um pouco confusa. Mas ao falar com os meus colegas e com os professores até me consegui entender bem com a atividade
 - Foi um pouco complexa

11º

Dá a tua opinião (sincera), sobre a prestação da professora estagiária, relativamente às aulas lecionadas e atividades escolhidas (identificaste-te com a forma de ensino, foi clara no desenvolvimento da matéria, entre outros).

- Acho que, para mim, a forma de ensino foi clara. Existiu uma grande interação entre a professora e os alunos. Gostei desta forma de ensino, aprendi muito melhor a matéria. O método de formular perguntas aos alunos é um bom método. Perguntas do género (conhecem este local? já ouviram falar sobre este assunto?) acho que foram perguntas muito bem usadas e permitiram criar um maior contacto entre a professora e os alunos.
- A professora, tem uma forma de explicar bastante interessante.
- A professora estagiária utiliza PowerPoints o que ajuda na captação da atenção dos alunos, para além de explicar de uma forma explícita a matéria a ser dada.
- As aulas foram bastante claras, sendo as dificuldades que notei da minha parte e não na dificuldade de a professora explicar, pelo contrário a professora também se preocupou com dar exemplos específicos em certas matérias onde tinha mais conhecimento por experiência.
- Adorei a participação da professora Gabriela, gostei do método de ensino que ela utilizou com a turma, penso que explica e exemplifica de forma coerente os temas abordados em aula. Para além da disposição que me deixava mais empolgado com a aprendizagem e de certa forma prendia a minha atenção nas aulas.
- Bem na minha opinião, a professora fez um bom trabalho, foi bastante original nas atividades que nos deu para fazer durante o ensino à distância, embora tenham dado algum trabalho, acho que nos fez adquirir algumas capacidades que de outra forma não teríamos adquirido. As aulas lecionadas pela professora também foram boas, é evidente o gosto por dar aulas, mas às vezes demora algum tempo a dar a matéria, um conselho é ser um pouco mais objetiva para que não torne pouco aborrecido para nós alunos, mas continue a dar os seus exemplos como fazia, porque nos ajudou a perceber melhor a matéria. Obrigada pela ajuda e no geral gostei das suas aulas e acrescento que fiquei esclarecida na matéria dada.
- A professora sabia explicar bem com respostas diretas.
- A professora estagiária deu as aulas de forma clara e esclarecedora e o facto de apresentar PowerPoints ajudou-me a manter a atenção.
- A prestação da professora estagiária foi bastante positiva embora tenha havido alguns momentos que não tenha apanhado a matéria, o que é normal.
- A professora teve um bom desempenho em explicar os objetivos.
- Gosto bastante da professora, é muito simpática, ensina bem e ajuda sempre que é necessário.
- Foi boa e de fácil compreensão.
- A professora foi clara no desenvolvimento da matéria e criativa nos trabalhos propostos apesar de por vezes se alongar demasiado

Anexo 19 - “Um projeto de vida no Alentejo”



I. ATIVIDADE

Proposta de sessão/conferência, no âmbito do estágio da Prática de Ensino Supervisionada, realizado no Agrupamento de Escolas Emídio Navarro (desenvolvimento e participação de atividades de integração escolar de acordo com o projeto educativo)

Docentes: Duarte Neto (titular) e Maria Gabriela Mouta Lopes (estagiário)

Público alvo: 11º ano - Geografia A

Material necessário: Vídeo Projetor e apresentação

Local: Anfiteatro

II. “UM PROJETO DE VIDA NO ALENTEJO” – AGRICULTURA SUSTENTÁVEL

Breve descrição: A Herdade do Vale Côvo está inserida no Parque Natural do Vale do Guadiana, ao longo da margem esquerda do rio Guadiana, entre Mértola e Serpa. Nesta região do Baixo Alentejo interior, os solos são, maioritariamente, pobres em nutrientes e o clima caracteriza-se por ser quente e seco no verão. No entanto, diversas plantas aromáticas e medicinais subsistem no seu estado original. Aproveitando os recursos endógenos, a empresa recorreu a fundos comunitários, para desenvolver um projeto de agroturismo no sentido de dinamizar uma região atingida severamente pelo despovoamento e pela emigração, e numa ótica de desenvolvimento sustentável:

- Conservação e valorização dos recursos naturais;
- Proteção da floresta mediterrânica contra a erosão dos solos e a desertificação;
- Utilização de energias renováveis (sol, vento e biomassa);
- Utilização de adubos orgânicos através da compostagem dos desperdícios das plantas
- **Convidado/Orador:** François Goris

Objetivos a atingir: Refletir sobre o alargamento da intervenção da PAC a questões ambientais e de desenvolvimento rural, equacionando medidas que possibilitem o desenvolvimento plurisectorial e integrado nas áreas rurais e que valorizem a sua diversidade paisagística, numa perspetiva de sustentabilidade. Por um lado, analisar os pontos fracos e as potencialidades de uma área rural marginalizada, bem como as medidas de desenvolvimento integrado que permitiram neutralizar os impactos negativos dos métodos de produção intensivos, ao preservar a biodiversidade e reduzir a poluição dos solos e das águas. Por outro, valorizar os recursos endógenos, nomeadamente através do desenvolvimento de produtos agropecuários locais de qualidade, da diversificação da economia dessas áreas em atividades como a silvicultura, o turismo bem como de outras atividades dos setores secundário e terciário e, ainda, através do aproveitamento do seu potencial em energias renováveis. Conhecer os fundos comunitários a que Portugal recorreu e a forma como foram aplicados na reabilitação da área rural em questão.



III. ENQUADRAMENTO CURRICULAR

Tema: 3. Os espaços organizados pela população

Subtema: 3.1. As áreas rurais em mudança

3.1.3 – As novas oportunidades para as áreas rurais

Aprendizagens Essenciais: Geografia A: Descrever a distribuição de diferentes variáveis que caracterizam as regiões agrárias, relacionando-as com fatores físicos e humanos. Equacionar propostas de desenvolvimento rural, relacionando as potencialidades de aproveitamento de recursos endógenos com a criação de polos de atração e sua sustentabilidade.

Conceitos associados

Agropecuária. Áreas protegidas. Desertificação. Espaço rural. Erosão do solo. Estrutura agrária. Estrutura fundiária. Fontes de energia renováveis. Indústria agroalimentar. Multifuncionalidade do espaço rural. PAC. Paisagem agrária. Região agrária. Recurso endógeno. Silvicultura. TER. Tipos de agricultura. Sustentabilidade.

Áreas de Competências do PASEO

Linguagens e textos. Informação e comunicação. Pensamento crítico e pensamento criativo. Raciocínio e resolução de problemas. Desenvolvimento pessoal e autonomia. Saber científico, técnico e tecnológico.

ENEC

Desenvolvimento Sustentável. Educação Ambiental. Saúde. Risco. Empreendedorismo.

Avaliação

Apreciação das intervenções dos alunos (como, por exemplo, a pertinência e a justificação de opiniões, a utilização de vocabulário geográfico, entre outros).



Home | Óleos Essenciais BIO | Co

HERDADE DE VALE CÔVO

<https://www.herdade-valecovo.com/pt/home/>



François Goris, empresário

“Hoje, qualquer empreendimento deve integrar na sua essência os princípios fundamentais do desenvolvimento sustentável. Assim, tenho o grande prazer de vos apresentar os maravilhosos aromas da Serra portuguesa.”

- No princípio do século passado a Herdade era exclusivamente dedicada à caça. Depois de cair ao abandono em 1992, foi recuperada e restaurada pelo seu atual proprietário. Hoje as terras são valorizadas através do repovoamento da flora aromática autóctone e da destilação dos seus óleos essenciais.
- A propriedade está inserida no Parque Natural do Vale do Guadiana, ao longo da margem esquerda do rio Guadiana, entre Mértola e Serpa. A sua localização é privilegiada, pois aqui subsistem no estado original, diversas plantas aromáticas e medicinais, adaptadas a solos pobres em nutrientes e ao clima quente e seco de verão.
- A empresa adere ao princípio do desenvolvimento sustentável: “Crescer, sim..., mas não a qualquer custo!” O nosso primeiro objetivo não é a maximização do lucro mas sim a qualidade do produto final, a valorização do ambiente e a satisfação dos nossos colaboradores e clientes.

- A empresa dinamiza uma atividade agrícola e turística numa localidade atingida severamente pelo despovoamento e pela emigração.

- Contribui para a conservação e valorização dos recursos naturais. Protege a floresta mediterrânica contra a erosão dos solos e trava o processo da desertificação.

- Utilização do sol, do vento e da biomassa como fonte energética recorrendo cada vez menos às energias fósseis.

- O restante das plantas (após o processo da destilação) é transformado em composto biológico, que depois é utilizado nas plantações como adubo orgânico.

Plantas autóctones



Gerânio



Rosmaninho



Lavandim



Alfazema



Esteva



Eucalipto



Perpétua-das-areias



Erva-príncipe



Funcho



Perfume da Serra



Tomilho-bela-luz



Poejo



Alcarin

I. ATIVIDADE

Proposta de sessão/conferência, no âmbito do estágio da Prática de Ensino Supervisionada, realizado no Agrupamento de Escolas Emídio Navarro (desenvolvimento e participação de atividades de integração escolar de acordo com o projeto educativo)

Docentes: Duarte Neto (titular) e Maria Gabriela Mouta Lopes (estagiário)

Público-alvo: 11º ano - Geografia A

Material necessário: Vídeo Projetor e apresentação

Local: Anfiteatro

Data: 27 de maio de 2021

Convidado/Orador: Dr. João Tàta dos Anjos (ex chefe interino da Representação da Comissão Europeia em Portugal). <https://sicnoticias.pt/programas/edicaodamanha/2016-05-09-Dia-da-Europa-a-entrevista-com-Joao-Tata>

II. “PORTUGAL – 35 ANOS DE UNIÃO EUROPEIA”

Breve descrição: No ano em que se celebram trinta e cinco anos de adesão à União Europeia (então CEE), é interessante fazer um balanço sobre os resultados alcançados, os grandes desafios perante uma Europa cada vez mais alargada, as oportunidades aproveitadas ou perdidas por Portugal. E qual o papel dos jovens na formação de uma Europa melhor e que mecanismos estão à sua disposição, tendo em vista o emprego e/ou estágios profissionais.

Objetivos a atingir:

- Conhecer as principais etapas do percurso histórico da União Europeia;
- A integração de Portugal na União Europeia: novos desafios e novas oportunidades;
- A multiplicidade de relações entre Portugal e a União Europeia e as implicações daí resultantes;
- A importância da Política do Ambiente no conjunto das políticas comunitárias;
- Discutir as realizações mais importantes, em Portugal, no domínio da Política do Ambiente;
- A redução das disparidades no interior da União Europeia, pós Tratado de Maastricht;
- Compreender que a política comunitária visa a coesão económica e social dos países membros;
- Enquadrar a situação portuguesa no contexto económico, político, cultural e científico da U.E., discutindo a capacidade de intervenção de Portugal e as vantagens e desvantagens dessa integração no momento atual e em momentos futuros;
- Sensibilizar os alunos para algumas problemáticas relacionadas com a integração de Portugal na União Europeia.

III. ENQUADRAMENTO CURRICULAR

Tema: 5. A integração de Portugal na União Europeia: novos desafios, novas oportunidades

Subtema: 5.1 – Os desafios, para Portugal, do alargamento da União Europeia

5.2 – A valorização ambiental em Portugal e a política ambiental comunitárias

5.3 – As regiões portuguesas no contexto das políticas regionais da União Europeia

Aprendizagens Essenciais¹:

- Reconhecer as principais etapas da construção da União Europeia, analisando fontes diversas;
- Analisar a evolução das políticas nacionais e as ações da União Europeia, entre outras entidades não europeias, em matéria ambiental;
- Refletir sobre os desafios e as oportunidades que se colocam a Portugal e à União Europeia perante os últimos alargamentos e a previsível integração de novos países;
- Debater as prioridades da política ambiental da União Europeia;
- Emitir opinião sobre atuações concretas que potenciem a posição relativa de Portugal na Europa e no Mundo e em resultado das dinâmicas políticas e económicas da União Europeia e do processo de desenvolvimento da globalização.

Conceitos associados

- Tratado de Roma

- Tratado de Maastricht

- Alargamento

- Espaço Schengen

- Instituições europeias

- QCA

- Rede Natura 2000

- Fundos estruturais

- Fundo de Coesão

Áreas de Competências do PASEO

Linguagens e textos. Informação e comunicação. Pensamento crítico e pensamento criativo. Relacionamento interpessoal. Desenvolvimento pessoal e autonomia. Saber científico, técnico e tecnológico.

ENEC

Direitos Humanos. Igualdade de género. Interculturalidade. Desenvolvimento Sustentável. Educação Ambiental. Instituições e participação democrática. Empreendedorismo. Mundo do trabalho. Voluntariado.

Avaliação

Apreciação das intervenções dos alunos (como, por exemplo, a pertinência e a justificação de opiniões, a utilização de vocabulário geográfico, entre outros).

¹ Esta atividade é um contributo para o desenvolvimento das Aprendizagens Essenciais homologadas para a disciplina de Geografia A.

PORTUGAL - 35 ANOS DE UNIÃO EUROPEIA

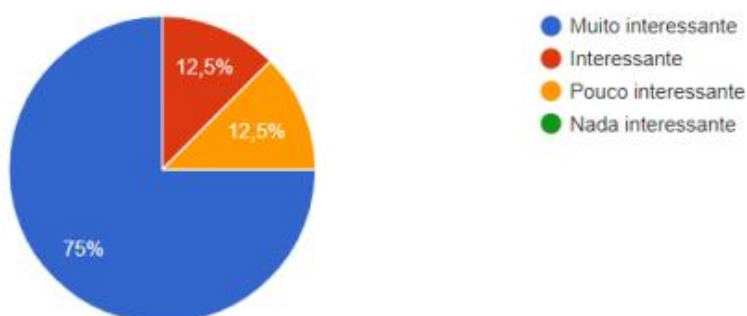


No ano em que se celebraram os 35 anos de adesão de Portugal à União Europeia, é importante conhecer e debater o papel dos jovens na formação de uma Europa melhor, e que mecanismos estão à sua disposição tendo em vista o emprego e/ou estágios profissionais.

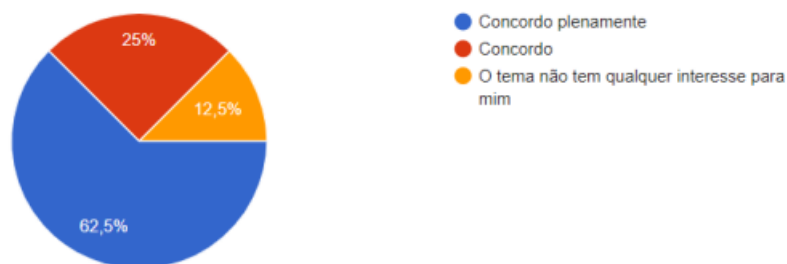
Este foi o mote do tema da sessão organizada pela professora estagiária, que criou uma oportunidade de contactarem pessoalmente com alguém que trabalhou durante praticamente toda a sua vida na Comissão Europeia, tendo assumido funções muito variadas em diversos departamentos da Comissão, possuindo assim um manancial de experiências e informações sobre a importância de pertencer à UE e as oportunidades e benefícios que os jovens têm, enquanto cidadãos europeus, e das quais podem tirar partido.

De forma a conhecer a tua opinião sobre esta sessão, o seu orador e a organizadora do evento (no âmbito do estágio da Prática de Ensino Supervisionada), pedia que respondesses ao seguinte questionário, anónimo, de uma forma sincera e construtiva.

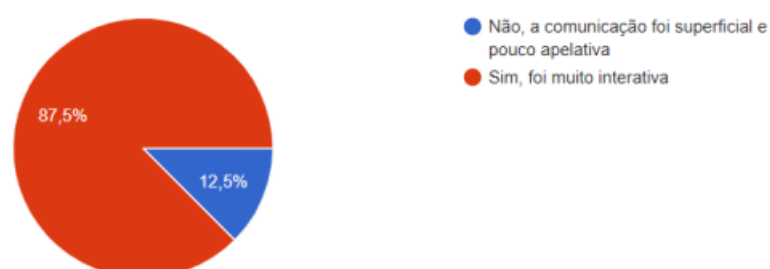
Como classificarias a sessão realizada sobre a União Europeia?



Esta sessão foi útil para me motivar a procurar informação e conhecer as oportunidades que a União Europeia oferece aos jovens?



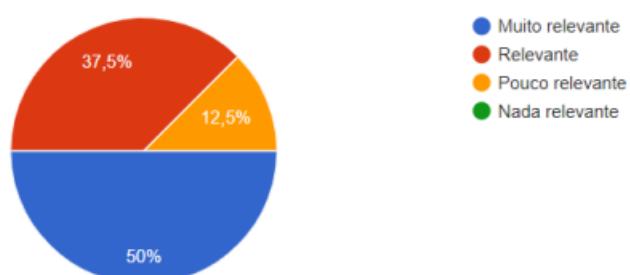
Consideras que a sessão sobre a União Europeia foi interativa?



Recomendarias esta sessão sobre a União Europeia a colegas/amigos?



Como avalias o desempenho da professora estagiária no seu papel de dinamizadora da sessão sobre a União Europeia



Indica duas coisas que mais gostaste da sessão sobre a União Europeia

- Gostei muito do facto, do senhor ser simpático e bastante acessível, o que me fez ficar bastante entusiasmada sobre o assunto.
- Convidado e a palestra
- Por exemplo, quando falaram das competências que os jovens devem ter para entrar no mercado de trabalho (por exemplo o facto de terem de dominar a língua inglesa), achei bastante interessante. Também gostei e achei importante o facto de termos conhecido o percurso (profissional e também um pouco pessoal) do senhor que trabalhou na Comissão Europeia.
- O tema era interessante e despertava a curiosidade
- Resposta às perguntas E boas ideias de inquérito podemos fazer no futuro
- a forma simples como o senhor respondia às questões e a interatividade que houve com os alunos
- O facto de ter trazido uma pessoa dentro do sistema e sabida do assunto, e o facto de ter sido dinâmica no sentido de os alunos poderem interagir mais a fazer perguntas em vez de ser uma palestra de duas horas em que apenas o locutor fala.
- A informação que adquiri

Indica duas coisas que menos gostaste da sessão sobre a União Europeia

- Penso que não tenha aspeto negativos
 - Foi pouco tempo
 - Não tenho nada a apontar.
-
- Ser um pouco entediante e repetitiva
 - Não sei
 - Poderiam ter existido mais materiais de apoio como um power point e a sessão poderia ter tido menos duração
 - Não sabermos muito do que se ia tratar nesta sessão (os temas que iam ser abordados), e sinceramente não tenho outro ponto negativo.
 - Pouca interação por parte dos alunos e achei mt desinteressante

Sugestões de outros temas que gostarias de ver abordados no contexto da disciplina de geografia

- Acho que podíamos aprofundar mais factos, de como por tudo o que aprendemos a prática, por exemplo quando demos a agricultura acho que podemos aprofundar mais como poderemos utilizar os nossos conhecimentos mais tarde se por caso quisermos ir para algo relacionado com a agricultura, como por exemplo imaginemos que nós como empresários queríamos abrir uma loja de vinhos onde era mais vantajoso para nós por a empresa com base na região por exemplo. Acho que poderia ser interessante.
 - Situação de Portugal atualmente
 - Eu penso que o tema do mercado de trabalho e o futuro dos jovens seriam temas interessantes de serem abordados, de modo a ser possível aos alunos de discutirem mais, de verem e de se aperceberem do que gostam. Por outro lado, as questões relacionadas com a imigração e com a pobreza deveriam ser abordadas (uma problemática que deve vir a ser debatida, e que tem cada vez mais impacto, relacionadas com possíveis soluções que os países poderiam adotar), (foram também faladas na sessão, foi alvo de uma dúvida da sessão, no entanto, essa dúvida não foi minha, mas achei-a interessante).
-
- O papel da União Europeia no combate à extrema-direita



I. ATIVIDADE

Proposta de sessão/conferência, no âmbito do estágio da Prática de Ensino Supervisionada, realizado no Agrupamento de Escolas Emídio Navarro (desenvolvimento e participação de atividades de integração escolar de acordo com o projeto educativo)

Docentes: Duarte Neto (titular) e Maria Gabriela Mouta Lopes (estagiário)

Público-alvo: 11º ano - Geografia A

Material necessário: Vídeo Projetor e apresentação

Local: Anfiteatro

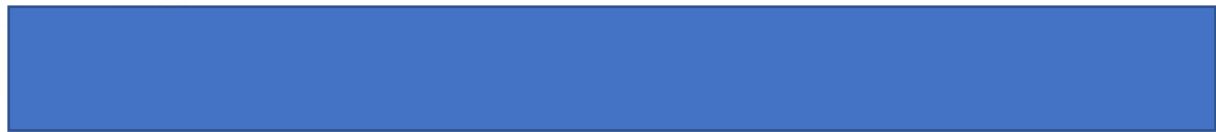
Data: 15 de junho de 2021

Convidado/Orador: Dra. Concha Tello - colaboradora da ONGD “Leigos para o Desenvolvimento” e coordenadora de projetos de desenvolvimento comunitário na Caparica-Pragal, com vista à capacitação e autonomização de pessoas e comunidades.

II. A importância das ONGD e do Voluntariado na Educação para a Cidadania

Breve descrição: O mundo atual, tão marcado pela imprevisibilidade de acontecimentos e de mudanças aceleradas, deve apelar cada vez mais ao contributo da sociedade civil e desenvolver em cada um de nós um espírito de entreatajuda e solidariedade. Esta sensibilização social, assente no desenvolvimento de valores e de competências que permitam facilitar a resposta aos novos desafios do século XXI, passou a fazer parte do curriculum escolar, por via da disciplina de Cidadania e Desenvolvimento.

Pretende-se com esta sessão, dar a conhecer aos alunos, a experiência em primeira pessoa, do que foi ter sido voluntária em países africanos dos PALOP, enquanto jovem, no âmbito de uma ONGD portuguesa de cariz católica, e de que forma esta experiência foi importante para o despertar de uma consciência cívica, social e humanitária, transportada para o quotidiano e que agora se expressa enquanto dinamizadora de projetos sociais comunitários. Está presentemente a coordenar um projeto que envolve a ONGD “Leigos para o Desenvolvimento”, moradores e vários atores locais, tanto estatais como privados, por via de parcerias e de trabalho voluntário. Este projeto está a ser realizado na região do Pragal/Monte da Caparica, localização próxima da realidade dos alunos.



Objetivos a atingir:

- Dar a conhecer um capital acumulado de experiências e projetos enquanto membro de uma ONGD;
- Estar atento aos problemas da sociedade, preparando as novas gerações para uma convivência plural e democrática;
- Valorizar as especificidades e realidades locais;
- Aprender a Cidadania através de processos vivenciais;
- Dar a conhecer aos alunos oportunidades de desenvolvimento de competências pessoais e sociais;
- Dar a conhecer aos alunos como se trabalha em parceria com as famílias e as comunidades;
- Sensibilizar os alunos para a importância de uma atitude cívica individual, o relacionamento interpessoal, social e intercultural;
- Valorizar o respeito pela dignidade humana, pelo exercício da cidadania plena, pela solidariedade para com os outros, pela diversidade cultural e pelo debate democrático.

III. ENQUADRAMENTO CURRICULAR

Cidadania e Desenvolvimento

Conceitos associados

- | | | |
|---------------------|----------------------|----------------------|
| - ONGD | - Voluntariado | - Solidariedade |
| - Cooperação | - Partilha | - Sociedade civil |
| - Parceiros sociais | - Entidades públicas | - Entidades privadas |

Áreas de Competências do PASEO

Relacionamento interpessoal. Desenvolvimento pessoal e autonomia.

ENEC

Direitos Humanos. Igualdade de género. Interculturalidade. Desenvolvimento Sustentável. Educação Ambiental. Instituições e participação democrática. Empreendedorismo. Mundo do trabalho. Voluntariado.

Avaliação

Apreciação das intervenções dos alunos.

VOLUNTARIADO - SESSÃO 15/06/2021

O mundo atual, tão marcado pela imprevisibilidade de acontecimentos e de mudanças aceleradas, deve apelar cada vez mais ao contributo da sociedade civil e desenvolver em cada um de nós um espírito de entreatajuda e solidariedade. O trabalho voluntário e o crescimento pessoal que este proporciona, permite adquirir novas competências pessoais e profissionais, tão exigidas atualmente num mercado de trabalho cada vez mais concorrencial, globalizado e em que a diversidade de experiências são muito valorizadas. O voluntariado é uma experiência que aumenta a autoconfiança, a responsabilidade e o espírito de equipa, permitindo também viver novas experiências e alargar o leque de contactos e conhecimentos.

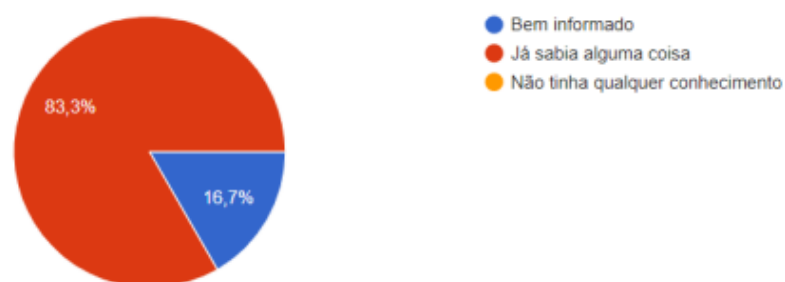
Com o objetivo de despertar consciências e sensibilizar para a importância de vocês, enquanto jovens, terem uma atitude proativa e solidária perante os problemas da sociedade, organizei esta sessão sobre voluntariado, que se enquadra a nível de escola, na disciplina da Cidadania e Desenvolvimento.

De forma a avaliar esta sessão que fará parte do meu relatório de estágio, será muito importante que respondas a este questionário, que será feito de forma anónima. Conto contigo!

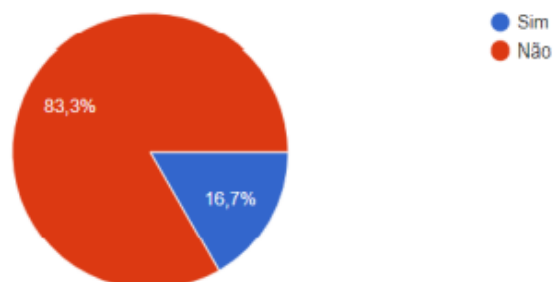
O que é ser voluntário? - Escola Emídio Navarro - 15/06/2021



Que conhecimentos já tinhas sobre voluntariado?



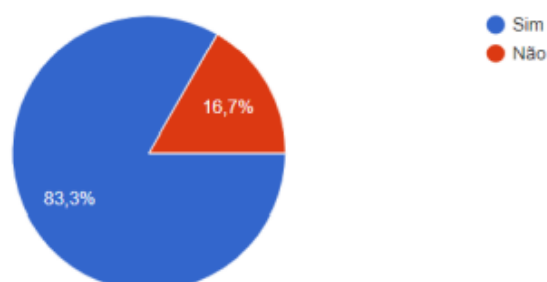
Já fizeste alguma vez voluntariado?



Se respondeste "sim" diz que tipo de voluntariado fizeste e se pretendes continuar a fazer voluntariado

Banco alimentar, sim

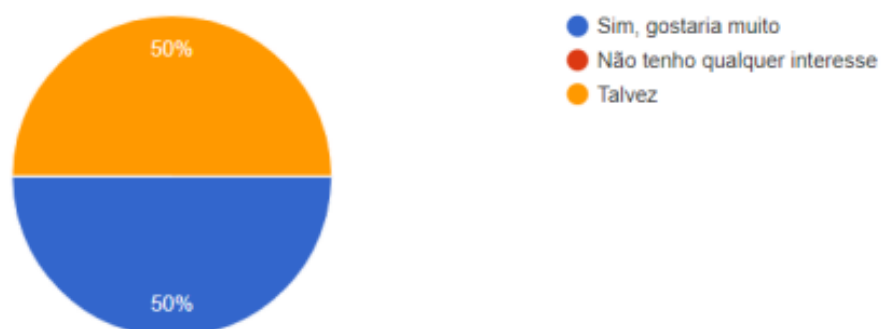
Conheces alguém que já tenha feito/faça voluntariado?



Consideras que o voluntariado te poderá fazer ganhar competências que de outra forma não adquiririas?



Gostarias de num futuro próximo fazer voluntariado?



Esta sessão sobre voluntariado sensibilizou-me para a importância desta atividade?



Comenta aspetos positivos da sessão sobre voluntariado.

- Saber mais a cerca deste assunto, refletir em relação a esta temática e serviu também para nós sensibilizar da importância do voluntariado para a sociedade.
- Expôs tópicos relacionados com o acesso a oportunidades de voluntariado
- A atividade sobre a noção do tempo e o vídeo
- Dinâmica
- Gostei da parte de quando fizemos o jogo entre quem achava que aquele "ato" seria de voluntariado (sim) e de quem não achava que seria de voluntariado (não), esse momento tornou a sessão mais interativa, também quando nos falaram sobre as ações que estão/estiveram a decorrer no momento, em Almada (também na altura do confinamento). Essas partes, para mim foram importantes e deu-me vontade de investigar mais sobre este tema. Acho que através destes (pequenos) jogos, permitiu existir uma maior interação na sessão, e acabou por não se tornar monótona (como eu pensava, ao início, que iria ser).
- A abordagem que foi feita com os alunos, os materiais de apoio utilizados e a simpatia da apresentadora



PROPOSTA DE AVALIAÇÃO FINAL – 7º																																			
GRELHA GERAL																																			
1º SEMESTRE		8%										24,0%										24,0%					20%								
Áreas de competência		A	A	A	A	A	A	B	B	C	C	C	C	C	C	D	D	D	D	H	H	I	I	I	I	I	I	E, F, G	FINAL 1º SEMESTRE			PROPO			
Instrumento		1ºTes	1ºTrab	2ºTes	3ºTes	4ºTes	Mé dia	1ºTrab	Mé dia	1ºTes	2ºTes	Ficha	3ºTes	4ºTes	Mé dia	1ºTrab	2ºTes	3ºTes	4ºTes	Mé dia	1ºTrab	2ºTes	3ºTes	4ºTes	Mé dia	1ºTrab	2ºTes	3ºTes	4ºTes	Mé dia	Grelha	MÉDIA	NÍVEL	AUTO-avaliaç	STA DE NÍVEL
Nº	NOME						8%		12,0%						8,0%					4,0%								24%	20%	Pond FINAL	100%				
1	A.A.	83,3	43,0	100,0	60	75,0	72,3	50,0	50,0	50,0	50,0	100,0	78	44,5	79,3	50,0	60	25,9	45,3	40,0		40,0	76,9	44,0	67,6	55,6	51,0	59,0	90,0	68,2		3	4		
2	A.C.	#####	43,0	100,0	100	#####	88,6	50,0	50,0	50,0	80,8	92,3	100,0	100	84,0	91,4	70,0	100	25,9	65,3	40,0		40,0	88,2	44,0	#####	90,3	61,9	76,9	98,0	79,9		4	4	
3	A.C.	91,7	43,0	100,0	100	80,0	82,9	50,0	50,0	50,0	58,3	69,7	50,0	83	77,0	67,5	70,0	100	81,5	83,8	40,0		40,0	89,7	44,0	64,9	79,2	40,8	63,7	97,0	71,8		4	3	
4		0,0	0,0	0,0	0	0,0	0,0	0,0	50,0	25,0	0,0	0,0	0,0	0	0,0	0,0	0,0	0	0,0	0,0	0,0		0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0	3,0				
5	F.F.	#####	0,0	100,0	100	95,0	79,0	50,0	50,0	50,0	84,2	78,1	100,0	87	63,2	82,5	50,0	100	100,0	83,3	0,0		0,0	75,4	0,0	#####	63,9	74,2	62,7	70,0	67,8		3	3	
6	J.C.	#####	0,0	100,0	100	90,0	78,0	50,0	50,0	50,0	63,3	54,2	0,0	74	23,6	43,0	60,0	100	100,0	86,7	0,0		0,0	66,4	0,0	73,0	50,0	2,8	38,4	50,0	48,7		3	2	
7	J.R.	#####	65,0	100,0	80	70,0	83,0	60,0	50,0	55,0	40,8	65,5	0,0	39	84,0	55,9	50,0	80	100,0	76,7	75,0		75,0	30,3	64,0	81,1	55,6	47,2	55,6	95,0	68,1		3	3	
8	L.T.	#####	43,0	100,0	100	95,0	87,6	50,0	50,0	50,0	84,2	69,0	100,0	100	98,7	90,4	70,0	100	100,0	90,0	40,0		40,0	65,4	44,0	89,2	88,9	84,2	74,3	98,0	80,9		5	4	
9	L.S.	#####	55,0	100,0	0	60,0	63,0	60,0	50,0	55,0	40,0	52,6	0,0	91	75,1	51,8	70,0	0	0,0	23,3	60,0		60,0	48,7	58,0	70,3	73,6	46,4	59,4	66,0	55,8		3	3	
10	L.F.	#####	65,0	100,0	100	85,0	90,0	60,0	50,0	55,0	90,8	92,3	100,0	91	77,9	90,5	80,0	100	100,0	93,3	75,0		75,0	72,1	64,0	#####	87,5	84,2	81,5	97,0	84,9		4	4	
11	M.C.	91,7	43,0	100,0	100	85,0	83,9	50,0	50,0	50,0	29,2	47,7	100,0	91	68,5	67,3	80,0	100	0,0	60,0	40,0		40,0	59,5	44,0	75,7	65,3	81,1	65,1	97,0	70,3		4	3	
12	M.F.	#####	43,0	100,0	0	70,0	62,6	50,0	50,0	50,0																									

Página | 126

Anexo 25 - Proposta de avaliação final – 11º ano

PROPOSTA DE AVALIAÇÃO FINAL – 11º																																				
GRELHA GERAL																																				
2º SEMESTRE		18%						27,0%				45,0%					27,0%				9,0%				54,0%					20%						
Áreas de competência		A	A	A	A	A	A	B	B	B	B	C	C	C	C	C	D	D	D	D	H	H	H	H	I	I	I	I	I	I	E, F, G	FINAL 1º SEMESTRE				
Instrumento		1ºTes	1ºTrab	2ºTes	Timp	3ºTes	Média	1ºTrab				1ºTes	2ºTes	Timp	3ºTes	Média	2ºTes	OA	Timp	Média	1ºTrab			Média	1ºTes	1ºTrab	2ºTes	Timp	3ºTes	Média	Grelha	Média	Pond FINAL	NÍVEL CALCULADO	Auto-avaliação	PROPOSTA DE NÍVEL
Nº	NOME						18%									27,0%				27,0%										54%	20%	200%				
1	A.S.	195	180	200	83	125	157	120				120	124	118	127	113	120	131	150	97	126	133			133	109	114	113	66	111	112	163	127		12	13
2	A.M.	195	140	195	130	99	152	120				120	98	82	174	145	125	49	120	80	83	138			138	90	119	125	102	143	111	165	122		13	12
3	A.M.	195	140	159	142	90	145	120				120	189	59	179	101	132	49	120	80	83	138			138	121	123	130	105	149	124	165	127			13
4	A.O.	112	150	77	0	0	68	32				32	138	41	0	0	45	0	100	0	33	89			89	100	41	75	0	0	72	0	48			8
5	C.W.	183	180	195	181	194	186	180				180	175	200	179	156	177	196	160	195	184	129			129	134	121	175	191	139	143	200	170		18	17
6	C.T.	195	180	169	168	119	166	120				120	87	76	177	109	112	44	130	177	117	160			160	74	116	153	129	102	114	163	127		12	12
7	C.N.	195	180	195	140	179	178	132				132	73	118	169	120	120	27	120	147	98	133			133	86	142	150	158	154	126	165	131		12	12
8	C.C.	180	180	179	146	185	174	112				112	91	76	172	136	119	18	100	147	88	133			133	77	79	150	158	120	102	157	119		12	11
9	D.D.	200	180	195	86	0	132	140				140	175	118	124	0	104	107	180	170	152	129			129	129	145	163	115	0	146	0	120			15
10	D.P.	166	160	159	139	90	143	120				120	149	118	171	138	144	49	120	133	101	120			120	91	105	113	88	142	103	163	124		13	12
11	D.G.	200	180	200	153	0	147	160				160	98	76	174	0	87	178	180	170	176	129			129	155	154	163	181	0	157	0	126			15
12	E.A.	200	180	190	97	125	158	120				120	149	82	129	96	114	96	130	112	113	133			133	81	102	113	74	95	99	171	121		12	13
13	F.C.	200	180	200	182	200	192	160				160	200	200	189	177	192	196	180	187	188	133			133	136	174	163	184	182	158	196	175		18	18
14	G.S.	146	180	195	75	90	137	140				140	91	118	179	99	122	0	160	67	76	133			133	66	97	125	63	78	96	164	117		11	12
15	I.S.	195	180	187	168	200	186	180				180	175	200	182	179	184	196	180	177	184	160			160	128	135	170	165	170	144	200	173		18	18
16	J.L.	200	180	200	182	200	192	160				160	98	118	189	171	144	196	180	187	188	133			133	141	150	165	170	176	152	179	162		16	15
17	J.S.	200	190	195	158	200	189	180				180	124	118	167	185	148	172	150	117	146	160			160	110	113	188	155	145	137	198	158		16	16
18	J.G.	154	150	136	119	75	127	112				112	91	200	159	88	134	49	120	59	76	93			93	90	116	113	111	133	106	163	116		12	12
19	J.B.	171	150	159	120	149	150	92				92	73	18	144	115	87	9	120	55	61	89			89	93	100	100	98	135	98	163	100		11	9
20	L.S.	107	180	77	165	66	119	120				120	124	82	161	109	119	0	110	142	84	160			160	65	87	153	141	70	102	151	115		10	11
21	M.F.	185	190	195	158	194	185	180				180	124	159	180	169	158	178	150	125	151	160			160	104	140	188	122	132	144	197	163		17	16
22	M.S.	154	140	185	147	155	156	140				140	62	59	174	113	102	73	180	64	105	138			138	87	96	130	99	135	104	200	125		13	12
23	M.S.	200	190	200	200	191	196	180				180	124	118	178	151	143	178	100	125	134	160			160	156	161	188	149	138	168	163	161		17	16
24	M.R.	180	150	159	64	90	129	112				112	73	159	98	130	115	98	120	55	91	89			89	86	122	108	58	157	105	123	110		13	12
25	M.C.	195	150	195	142	90	154	112				112	142	159	178	105	146	0	120	59	60	93			93	95	140	113	105	143	116	157	121		13	13
26	P.B.	200	160	195	150	155	172	140				140	73	200	190	128	148	49	160	147	119	120			120	123	110	125	133	107	120	176	139		16	14
27	P.A.	200	140	200	147	191	176	140				140	124	159	179	151	153	147	170	59	125	120			120	115	130	138	108	161	127	167	143			15
28	T.O.	200	180	195	75	191	168	140				140	200	159	124	134	154	116	180	67	121	133			133	107	128	125	63	113	120	166	140		15	15
29	T.A.	195	160	200	139	155	170	120				120	200	159	161	124	161	0	130	133	88	120			120	85	138	113	88	152	112	163	131		14	14

Fonte: Grelha de Avaliação Grupo de Geografia