

2º CICLO

[MESTRADO EM ENSINO DE GEOGRAFIA NO 3º CICLO DO ENSINO BÁSICO E DO ENSINO SECUNDÁRIO]

De que forma a competência na língua portuguesa influencia o ensino/aprendizagem dos alunos, em geografia, no 11º ano de escolaridade?

Paulo Alexandre da Costa Saraiva

M

Ano 2024

Paulo Alexandre da Costa Saraiva

De que forma a competência na língua portuguesa influencia o ensino/aprendizagem dos alunos, em geografia, no 11º ano de escolaridade?
subtítulo [se aplicável]

Relatório realizado no âmbito do Mestrado em Ensino da Geografia no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, orientado pela Professora Doutora Fátima Loureiro de Matos

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

Ano 2024

Paulo Alexandre da Costa Saraiva

De que forma a competência na língua portuguesa influencia o ensino/aprendizagem dos alunos, em geografia, no 11º ano de escolaridade?

Relatório realizado no âmbito do Mestrado em Ensino da Geografia no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, orientado pela Professora Doutora Fátima Loureiro de Matos

Membros do Júri

Professor Doutor (escreva o nome do/a Professor/a)

Faculdade (nome da faculdade) - Universidade (nome da universidade)

Professor Doutor (escreva o nome do/a Professor/a)

Faculdade (nome da faculdade) - Universidade (nome da universidade)

Professor Doutor (escreva o nome do/a Professor/a)

Faculdade (nome da faculdade) - Universidade (nome da universidade)

Classificação obtida: (escreva o valor) Valores

SUMÁRIO

Capítulo 1 - INTRODUÇÃO	15
1.1. OBJETIVOS E METODOLOGIAS.....	16
Capítulo 2 - ENQUADRAMENTO TEÓRICO	21
2.1 BREVE SÍNTESE DA EVOLUÇÃO DA EDUCAÇÃO EM PORTUGAL, DESDE O ESTADO NOVO ATÉ À ATUALIDADE.	21
Capítulo 3 - NOVAS TECNOLOGIAS: PROBLEMÁTICA OU TÉCNICA ALICIANTE?	27
3.1 A ESCRITA	28
3.2 O USO DAS NOVAS TECNOLOGIAS E A ESCRITA	30
3.3 NOVAS TECNOLOGIAS NO ENSINO DA GEOGRAFIA VS ESCRITA TRADICIONAL.....	33
Capítulo 4 - ESTUDO DE CASO	39
4.1 CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA.....	39
4.2 CARACTERIZAÇÃO DAS TURMAS	41
4.2.1 Caracterização da Turma LH1	41
4.2.2 Caracterização da Turma LH2	42
4.3 PERÍODO DE INTEGRAÇÃO E APLICAÇÃO DAS METODOLOGIAS.....	42
Capítulo 5 - AVALIAÇÃO DOS RESULTADOS	47
5.1 AVALIAÇÃO	47
5.2 ANÁLISE DOS RESULTADOS OBTIDOS AOS EXERCÍCIOS PROPOSTOS.....	48
Capítulo 6 - CONSIDERAÇÕES FINAIS	65
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	67
ANEXOS – FICHAS DE TRABALHO	71

DECLARAÇÃO DE HONRA

Declaro que o presente trabalho/tese/dissertação/relatório/ é de minha autoria e não foi utilizado previamente noutro curso ou unidade curricular, desta ou de outra instituição. As referências a outros autores (textos trabalhos, ideias) respeitam escrupulosamente as regras de atribuição de autoria, e encontram-se devidamente indicadas no texto e nas referências bibliográficas, de acordo com as normas de referência. Tenho consciência de que a prática de plágio e auto-plágio constitui um ilícito académico.

Declaro, ainda, que não utilizei ferramentas de inteligência artificial generativa (chatbots baseados em grandes modelos de linguagem) para realização de parte(s) da presente dissertação, encontrando-se todas as interações (prompts e respostas transcritas em anexo.

[Porto, 01 de julho de 2024]

[Paulo Alexandre da Costa Saraiva]

AGRADECIMENTOS

Aos colegas de estágio e orientadores que me ajudaram a crescer.

RESUMO

Desde sempre que comunicar, é um ato de transmitir, ideias, pensamentos, emoções, desenhos, utilizando vários tipos de linguagem, quer seja ela verbal ou não verbal.

No entanto, num mundo cada vez mais em transformação a forma escrita de comunicar, apresenta mutações, isto porque, o digital começa a tomar conta do mundo. O digital está a evoluir de uma forma tão avassaladora relativamente ao mundo analógico, que as sociedades se começam a transformar a um ritmo vertiginoso.

De facto, em pleno século XXI, a escrita sofre transformações profundas, nomeadamente com a chegada dos novos recursos tecnológicos, impondo uma escrita digital em detrimento da escrita tradicional.

Hoje em dia, comunica-se de uma forma diferente, utilizando-se uma linguagem digital, uma linguagem abreviada, rápida, pobre, desregrada, sendo um misto de oralidade e escrita, com utilização de símbolos, caindo para segundo plano a linguagem ou forma escrita manual, nomeadamente a escrita em língua portuguesa, que é um sistema organizado, que segue uma regra, uma norma ortográfica e possui características especiais. Há teimosamente uma inércia relativamente ao uso da escrita manual.

Neste sentido e, nesta linha de pensamento, desenvolvi um estudo na Escola António Nobre no Porto, enquanto professor estagiário, na disciplina de geografia, a alunos de 11º ano, durante o ano letivo 2023/2024, tendo como finalidade observar a forma escrita dos mesmos, relativamente aos conceitos geográficos abordados nas diferentes temáticas das aprendizagens essenciais em geografia. Com a elaboração deste estudo, pude concluir que apesar dos alunos utilizarem as novas tecnologias informáticas para comunicar e escrever, os mesmos também exercitaram corretamente a escrita manual de textos, sendo que, uma turma o conseguiu fazer melhor que a outra.

Palavras-chave: TIC, língua portuguesa, linguagem geográfica escrita, competências

ABSTRACT

Since always, communicating has been an act of transmitting ideas, thoughts, emotions, and drawings, using various types of language, whether verbal or non-verbal. However, in an increasingly transforming world, the written form of communication is undergoing changes, as the digital world begins to take over. Digital evolution is so overwhelming compared to the analog world that societies are starting to transform at a dizzying pace.

Indeed, in the 21st century, writing is undergoing profound transformations, especially with the advent of new technological resources, imposing digital writing over traditional writing. Nowadays, communication occurs differently, utilizing a digital language—a brief, rapid, poor, and unregulated language—a mixture of orality and writing, using symbols, relegating manual writing to the background, particularly writing in the Portuguese language, which is an organized system that follows a rule, an orthographic norm, and possesses special characteristics. There is stubborn inertia regarding the use of manual writing.

In this context and following this line of thought, I developed a study at the António Nobre School in Porto, as a trainee teacher, in the geography subject, with 11th-grade students during the 2023/2024 academic years. The purpose was to observe their written form concerning the geographical concepts addressed in the different thematic areas of essential geography learning. With the elaboration of this study, I could conclude that although students use new computer technologies to communicate and write, they also correctly practiced manual text writing, with one class managing to do it better than the other.

Keywords: ICT, Portuguese language, written geographic language, skills

ÍNDICE DE FIGURAS

FIGURA 1 - RESULTADOS DA AVALIAÇÃO DO EXERCÍCIO 1 NA TURMA LH1	51
FIGURA 2 - RESULTADOS DA AVALIAÇÃO DO EXERCÍCIO 2 NA TURMA LH1	52
FIGURA 3 - RESULTADOS DA AVALIAÇÃO DO EXERCÍCIO 3 NA TURMA LH2	53
FIGURA 4 - RESULTADOS DA AVALIAÇÃO DO EXERCÍCIO 4 NA TURMA LH1	53
FIGURA 5 - RESULTADOS DA AVALIAÇÃO DO EXERCÍCIO 5 NA TURMA LH2	54
FIGURA 6 -TURMA LH1 – ANÁLISE DE UMA NOTÍCIA” ALUNO Nº 1.....	56
FIGURA 7 - TURMA LH1 – “ANÁLISE DE UMA NOTÍCIA” ALUNO Nº 2	57
FIGURA 8 - TURMA LH1 – “ANÁLISE DE UMA NOTÍCIA” ALUNO Nº 4	58
FIGURA 9 - TURMA LH1 – “ANÁLISE DE UMA NOTÍCIA” ALUNO Nº 3	58
FIGURA 10 - TURMA LH1 – “ANÁLISE DE UMA NOTÍCIA” ALUNO Nº 5	58
FIGURA 11 - EXERCÍCIO “CIDADES E COESÃO TERRITORIAL TURMA LH1, ALUNO Nº 1	59
FIGURA 13 - EXERCÍCIO “CIDADES E COESÃO TERRITORIAL TURMA LH1, ALUNO Nº 2	60
FIGURA 12 - EXERCÍCIO “CIDADES E COESÃO TERRITORIAL TURMA LH1, ALUNO Nº 2	60
FIGURA 15 - EXERCÍCIO “CIDADES E COESÃO TERRITORIAL TURMA LH1, ALUNO Nº 5	61
FIGURA 14 - EXERCÍCIO “CIDADES E COESÃO TERRITORIAL TURMA LH1, ALUNO Nº 4	61
FIGURA 18 - EXERCÍCIO “CIDADES E COESÃO TERRITORIAL TURMA LH1, ALUNO Nº 8	62
FIGURA 17 - EXERCÍCIO “CIDADES E COESÃO TERRITORIAL TURMA LH1, ALUNO Nº 7	62
FIGURA 16 - EXERCÍCIO “CIDADES E COESÃO TERRITORIAL TURMA LH1, ALUNO Nº 6	62
FIGURA 19 - EXERCÍCIO “CIDADES E COESÃO TERRITORIAL TURMA LH1, ALUNO Nº 9	63

ÍNDICE DE TABELAS

QUADRO 1 – OFERTA FORMATIVA DA ESCOLA SECUNDÁRIA ANTÓNIO NOBRE	39
QUADRO 2 – AGRUPAMENTO DE ESCOLAS ANTÓNIO NOBRE	40

Capítulo 1 - INTRODUÇÃO

É de facto importante analisar a intemporalidade da comunicação e posteriormente da educação, particularmente esta última, em Portugal ao longo dos séculos, verificando-se diferentes mutações.

Num mundo em transformação no campo digital, este, por sua vez cada vez mais se destaca relativamente ao analógico.

A sociedade transformou-se, os seres humanos evoluíram e saíram das cavernas deixando nelas verdadeiras obras de arte de escrita. Muitas destas mensagens deixadas por esse Homem, continuam ainda codificadas. No entanto cabe às novas tecnologias descodificar essa linguagem escrita.

E é desde os tempos pré-históricos, que o ser humano, tenta aperfeiçoar essas linhas de pensamento escrito. Gravuras rupestres, entre outros tipos de desenhos nas rochas, indicam que o ser humano dotado de inteligência, produziu pensamento e o comunicou.

Ao longo dos tempos, esse pensamento, ora verbal, ora escrito transformou-se, obrigando o ser humano a adaptar-se a novas formas de comunicação, certamente com outro tipo de criatividade, capaz de causar impacto e estímulos de irreverência às camadas mais jovens da sociedade atual.

Ressalvo a importância de comunicar e, comunicar em geografia, uma vez que é esta que abordarei no presente relatório.

Atualmente, a geografia usa imensos recursos tecnológicos que os alunos gostam, mas que tem profundas implicações na escrita dos mesmos, isto é, quantos mais recursos tecnológicos existem para os alunos aprenderem, que já por si facilitam as aprendizagens, menos os alunos utilizam a escrita para comunicarem. Os alunos dedicam-se aos recursos tecnológicos e descuram a língua portuguesa.

Tive a oportunidade de constatar durante este ano letivo de 2023/2024 que, nenhum dos alunos das turmas de geografia de 11º ano que lecionei, se esforçou por redigir qualquer tipo de reflexão escrita que o professor tivesse verbalizado durante as aulas.

Em geografia, devemos dar destaque à observação e, conforme as temáticas, colocá-la por escrito, ou seja, em textos descritivos, nomeadamente descrevendo lugares,

fenómenos naturais, características físicas e humanas de uma região, utilizando cartografia e outras formas de expressão gráfica, elaborando por exemplo, mapas pluviométricos, entre outras formas de representação cartográfica para visualizar e entender a distribuição dos fenómenos geográficos, estudos de caso, onde se pode fazer uma investigação detalhada e específica para entender processos geográficos, entre outras.

1.1. OBJETIVOS E METODOLOGIAS

Relativamente à escolha do tema, a desenvolver neste relatório, prende-se fazer uma abordagem à língua portuguesa, tendo em conta a sua construção escrita. Esta opção prende-se com o facto de constatarmos que, apesar da utilização de tantas estratégias educativas de ensino/aprendizagem, nomeadamente o uso de diversas ferramentas tecnológicas com o intuito de melhorar as respetivas aprendizagens dos alunos em geografia e noutras disciplinas, continua-se a encontrar um elevado grau de desmotivação e inércia textual por parte dos mesmos, o que poderá também repercutir-se na dos professores.

As Aprendizagens Essenciais (AE), de geografia A, focam-se nas competências essenciais que se pretendem desenvolver com a aprendizagem da geografia de Portugal, no 11º ano do Ensino Secundário (AE 11º ano geografia A, 2018). Tendo em conta este documento, focar-me-ei essencialmente em três dessas competências: linguagem e textos, raciocínio e resolução de problemas e, pensamento crítico e pensamento criativo. (AE 11º ano geografia A, 2018).

Pretendo com este relatório verificar como os alunos investigam, interpretam e constroem no papel tudo aquilo que lhes vai no pensamento. Na minha perspetiva, existe um facilitismo exagerado que permite aos alunos não estarem em contacto com a linguagem escrita e produção textual geográfica.

Os alunos interessam-se mais pelas tecnologias em si, do que pela temática geográfica em questão e sobretudo evitam ter muito trabalho em construções frásicas ou textuais. O uso frequente das ferramentas tecnológicas, como por exemplo dos telemóveis, para envio de mensagens escritas rápidas com utilização de abreviaturas e/ou emojis criam problemas na compreensão escrita, bem como a existência de imensos erros

ortográficos, assim como bastantes dificuldades na produção textual sobre os assuntos em questão (Esteves, 2015).

Assim a minha questão de partida é de que forma a competência na língua portuguesa influencia o ensino/aprendizagem dos alunos, em geografia, no 11º ano de escolaridade?

Deste modo, o, principal objetivo, deste relatório prende-se, essencialmente, com as áreas de competências do perfil dos alunos, “pensamento crítico e pensamento criativo”, “raciocínio e resolução de problemas”, mas sobretudo, “linguagem e textos” (Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, PASEO, 2017). Assim, darei destaque à produção textual, à compreensão escrita, à ortografia, à sequência de linhas de pensamentos ou ideias, à compreensão verbal e escrita geográfica e à clareza na exposição de ideias, por parte dos alunos.

E não sei até que ponto se deverá repensar novamente o ensino! Saudosismo pela escola antiga? Não me parece! Mas é importante repensar!

Que geração, que profissionais no futuro? Geração do facilitismo e/ou tecnológica? Ou geração da leitura e da escrita?

Para responder à pergunta de partida, procuramos no decorrer das aulas do ano letivo 2023/2024, na Escola António Nobre no Porto e nas turmas de 11º ano LH1 e LH2, na disciplina de geografia aplicar metodologias no sentido de levar os alunos à escrita manual sobre determinadas temáticas, nomeadamente desenvolvendo exercícios com conteúdos noticiosos sobre os temas em questão, relevantes para melhor cativar a atenção e curiosidade dos alunos, questões de aula e fichas. Procura-se, assim, com a aplicação destes materiais escritos aferir como os discentes escrevem a língua portuguesa, que de facto tão maltratada tem sido. Além destes materiais, focar-me-ei, igualmente, na análise oral das temáticas geográficas, quando for visionado um vídeo e, na elaboração de fichas redigidas manualmente, no sentido de verificar a forma correta ou incorreta da escrita de conceitos geográficos pelos alunos.

Ao escolher e combinar estas metodologias, tentarei criar um ambiente de aprendizagem dinâmico e cativante para o ensino da geografia sobretudo focando-me na forma escrita dos conceitos lecionados, estratégia dominante ao longo deste estudo, já que é de produção textual de conceitos geográficos que abordarei neste relatório.

Neste sentido, as metodologias que pretendo abordar, encontram-se descritas no projeto MAIA, sob a forma de competências, abordadas no capítulo 5.

“O Projeto MAIA materializa uma política, enquadrada no contexto da Autonomia e Flexibilidade Curricular, que visa melhorar as práticas pedagógicas das escolas e dos seus professores no domínio da avaliação e, consequentemente, as aprendizagens dos alunos” (DGE, <https://www.dge.mec.pt/noticias/projeto-maia-monitorizacao-acompanhamento-e-investigacao-em-avaliacao-pedagogica>).

“Estes projetos não sendo, propriamente uma garantia para a melhoria das práticas de avaliação pedagógica, são com certeza, uma condição necessária para que tal possa acontecer. Sem projeto é que será muito difícil alterar o que quer que seja, neste como noutros domínios da vida pedagógica das escolas” (DGE, <https://www.dge.mec.pt/noticias/projeto-maia-monitorizacao-acompanhamento-e-investigacao-em-avaliacao-pedagogica>).

“O Projeto MAIA - Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica - é um projeto multidimensional no âmbito do qual se discutem questões curriculares e pedagógicas, questões teóricas e práticas de ensino, aprendizagem e avaliação, bem como das questões da formação contínua e do desenvolvimento profissional dos professores. O projeto tem diversas dimensões que importa sublinhar: Teórica e de Fundamentos; Conceitual; Capacitação; Acompanhamento e Investigação” (Projeto MAIA, <https://afc.dge.mec.pt/projeto-maia-introducao>).

Trata-se de “um esforço concertado a nível nacional no sentido de desenvolver um processo que, em colaboração com os CFAE, com as direções dos Agrupamentos de Escolas/Escolas Não Agrupadas e com os docentes, crie condições para que a avaliação pedagógica seja integrada nos processos de desenvolvimento curricular e, desse modo, se articule com o ensino e com a aprendizagem” (Projeto MAIA <https://afc.dge.mec.pt/projeto-maia-introducao>). Este projeto, teve o seu início em setembro de 2019, contou com a conceção e coordenação do Professor Domingos Fernandes e com a implementação da Direção-Geral de Educação (Projeto MAIA <https://afc.dge.mec.pt/projeto-maia-introducao>).

É com este enfoque temático que pretendo desenvolver o presente relatório, que organizei em 6 capítulos, para além desta introdução.

No segundo capítulo, abordarei aspetos ligados ao enquadramento teórico que estão na base da elaboração desta investigação, onde darei destaque sobretudo, à evolução da educação em Portugal.

No terceiro capítulo analisarei as novas tecnologias informáticas, contrapondo com a escrita tradicional, discutindo também ideias e pensamentos sobre a Escrita em si, ideias estas produzidas por diversos autores. Abordarei ainda, as novas tecnologias do ensino da geografia vs escrita tradicional.

Num quarto capítulo, aplicarei o estudo de caso, bem como, farei uma pequena análise sobre a Escola António Nobre e sobre as turmas que lecionei.

No quinto capítulo, darei atenção à avaliação, bem como à análise dos resultados obtidos aos exercícios propostos.

Por fim e, num sexto capítulo, destacarei as considerações finais.

Capítulo 2 - ENQUADRAMENTO TEÓRICO

2.1 BREVE SÍNTESE DA EVOLUÇÃO DA EDUCAÇÃO EM PORTUGAL, DESDE O ESTADO NOVO ATÉ À ATUALIDADE.

É de facto importante ensinar, transmitir conhecimento teórico, prático e científico aos alunos, atendendo às temáticas de diversas áreas a ter em conta, por parte do pedagogo ou do professor.

Assim sendo, é importante saber que a primeira educação surge em casa no seio da família e, sem boas bases, a educação e a aprendizagem em contexto escolar não floresce.

Neste sentido, penso que se torna importante e pertinente fazer uma curta análise sobre a educação em Portugal.

É importante salientar que a Escola em Portugal passou por várias mudanças ao longo do tempo, refletindo o desenvolvimento económico, social, político e cultural do país.

Durante o regime do Estado Novo em 1932 e, com a subida de Salazar ao poder, exercendo um poder ditatorial na sociedade portuguesa, a educação em Portugal era altamente controlada pelo governo.

As escolas eram usadas para promover a ideologia do regime e limitar o pensamento crítico, assentando em três pilares essenciais, “Deus, Pátria, Família, assumiam expressão vinculativa, o Estado centrou na escola primária as suas diretrizes ideológicas com o intuito de formar cidadãos ordeiros, cristãos e conformados” (Mendonça, s/d, p. 14).

“A matriz autoritária é uma das características dominantes da política educativa do Estado Novo (1930-1934). A raiz doutrinal está sempre presente, extravasando mesmo os espaços escolares, para se projetar no seio das famílias e das comunidades. O Estado Novo sente-se investido das legitimidades sociais que sustentam as práticas de doutrinação e utiliza todas as potencialidades do ensino como fator de socialização: inculca valores, subordina corpos, disciplina consciências. A sua pedagogia procede desta conceção do ensino e constitui-se num vaivém entre práticas discursivas de carácter moralizante sobre os fins da educação e de teor instrumental sobre as técnicas e

os métodos educativos. Mas o regime nunca confundiu intencionalidade com eficácia e percebeu os limites de uma ação estritamente escolar”. (Nóvoa, 1997, p. 175 e 176.)

O mesmo autor afirma que:

“A escola nacionalista integra uma forte componente de inculcação ideológica e de doutrinação moral, baseando-se num esforço de produção de consensos sociais fundados em valores que se dizem atemporais e indiscutíveis. O sistema educativo contribui para a interiorização de um modelo de sociedade que traduz projetos unificadores no plano político, simbólico e cultural. Muito importante para a sua compreensão é a recusa do estéril enciclopedismo, que significa na prática a redução de programas de ensino às aprendizagens escolares de base e a valorização dos enquadramentos morais e religiosos. Esta atitude, dificulta o investimento da escola como espaço de mobilidade e reforça as lógicas de conformação social” (Nóvoa, 1997, p. 176)

No campo das ciências geográficas, antes de 1947, no ensino liceal, o ensino da geografia sofre uma desvalorização, sucede-se uma legislação contraditória e uma produção de compêndios pouco disciplinada (Claudino, 2005). Após 1947, com a aprovação do estatuto Liceal, o ensino da geografia é revalorizado, regressando o seu ensino do 3º ao 7º ano liceal e é imposto o livro único que passam a ser adotados a partir de 1950 (Claudino, 2005). As autoridades insistem no carácter auxiliar dos compêndios, que deverão conter muitas ilustrações, elementos de consulta e um texto reduzido. No final dos anos 60 liberaliza-se a produção dos compêndios e adivinha-se um novo ciclo. (Claudino, 2005).

Ainda durante o Estado Novo e

“após a II Guerra Mundial, expandem-se os ideais anticolonialistas pelo mundo, pelo que, o Estado Novo reage com a revalorização da disciplina de geografia como forma de sustentar o império colonial. Com a revolução de 1974, a geografia vê-se comprometida pelo seu passado de apoio ao colonialismo, perdendo destaque para as Ciências Sociais. Em 1986, com a adesão de Portugal à União Europeia, inicia-se o “ciclo europeísta” da geografia, passando a Europa a assumir um papel de destaque nos programas escolares, recuperando-se, a utilidade ideológica da disciplina de geografia” (Carvalho, 2024, p. 63)

De facto, tivemos durante o período do Estado Novo, uma educação marcada por valores morais, religiosos e ideológicos, no entanto, neste sentido devemos aferir que houve reformas educativas, no sentido de democratizar o ensino.

“A nível ideológico podemos considerar que as reformas de Veiga Simão associavam educação e democracia numa tentativa de defender a democratização do acesso à escola com o intuito de promover a modernização do sistema educativo português, seguindo os padrões dos países da Europa Ocidental. Deste modo, a união entre os conceitos de democracia e educação surgiram para legitimar o “princípio da igualdade” de oportunidades, encarado como único critério de definição de uma justiça educativa” (Mendonça, s/d, p. 24).

Ainda relativamente à reforma introduzida pelo Ministro da Educação Veiga Simão (Lei 5/73, de 25 de julho), Isabel Leiria (2014), refere que este:

“elegia como prioridade para o Ministério da Educação Nacional (MEN) a democratização do sistema educativo. (...) Em quatro anos, apesar da intensa oposição, inclusive dentro do Governo, Veiga Simão levou a cabo uma reforma que não só rompia com princípios vigentes como deixou marcas que perduraram até hoje, como a expansão do ensino superior (...) Aprovada em julho de 1973, aquela que ficou conhecida como a primeira lei de bases da educação começara a ser construída desde o início do mandato. Na tomada de posse, Veiga Simão afirmava: "Educar todos os portugueses, onde quer que se encontrem, na aldeia escondida ou na cidade industrializada, na savana seca e ignota ou na lezíria verdejante, é princípio sagrado de valor absoluto e de transcendente importância. É possível pensar que um homem com uma boa educação, o homem com maior cultura, é um homem mais livre e que a educação é motora de liberdade e de mudanças. (...) Em 1971 o ministro da Educação ia à televisão anunciar a distribuição de dois documentos que seriam a base da sua estratégia: o Projeto do Sistema Escolar e as Linhas Gerais de Reforma do Ensino Superior” (Leiria, 2014, s/p)

A reforma de Veiga Simão, introduziu,

“o alargamento da escolaridade obrigatória e gratuita de seis para oito anos, dividida em dois ciclos (primário e preparatório); o reforço da rede de jardins de infância e a aposta na educação de adultos com baixas qualificações; a equiparação do ensino técnico ao ensino liceal, garantindo a possibilidade de acesso ao ensino superior e o reforço da ação social para alunos carenciados foram algumas das medidas concretizadas (Leiria, 2014). “Na lei passou a estar escrito que todos tinham "direito à educação, sem outra distinção que não seja a resultante da capacidade e dos méritos de cada um”(Leiria, 2014).

Antes do 25 de abril tínhamos ensino primário, preparatório e liceal, ensino comercial e industrial, depois do 25 de abril deu-se a criação do ensino unificado em Ensino Básico, Secundário e Profissional.

A Constituição de 1976, estabeleceu a Educação como um direito fundamental e, houve um esforço para expandir o acesso da educação a todos os cidadãos. “Todos têm direito ao ensino com garantia do direito à igualdade de oportunidades de acesso e êxito escolar” (art.º 74 da Constituição da República Portuguesa).

“O Sistema Educativo, após o 25 de Abril, passou por várias reformas para se tornar mais inclusivo e orientado para a igualdade, sendo preocupação dos governos a melhoria da qualidade do ensino, a ampliação do acesso e do sucesso dos alunos. “Para a concretização destes objetivos foram tomadas diversas medidas, nomeadamente ao nível da regulamentação do acesso e frequência da escola, na ampliação da rede escolar, no campo da formação de professores, na transformação de currículos e materiais de apoio e ainda ao nível da alteração das formas de avaliação” (Mendonça, s/d, p. 27).

A Lei de Bases do Sistema Educativo, aprovada em 1986, institucionaliza o modelo de organização do Ensino Básico em nove anos, decomposto em três ciclos (1º com 4 anos de escolaridade, 2º com dois anos e 3º com 3 anos).

“Os anos 80 são marcados por transformações no âmbito das metodologias, práticas e atitudes, onde se pode destacar a introdução de métodos ativos. Assim, em teoria, passaram a valorizar-se nos alunos competências e valores considerados importantes para o seu desenvolvimento, tais como o incentivo à pesquisa, o desenvolvimento do espírito crítico, as capacidades de análise e síntese, o estímulo da responsabilidade e ainda o sentido de cooperação” (Mendonça, s/d, p. 30).

Em 1997, ocorre a Revisão da Lei de Bases do Sistema Educativo, reestruturando o sistema educacional, promovendo a descentralização, a autonomia das escolas e a diversificação curricular.

“Nos anos 90, ao nível da estrutura curricular, “assistiu-se a um aprofundamento das áreas da Ciência e da Tecnologia e a uma transformação dos pressupostos que as legitimavam. Desta forma, a Ciência e a Tecnologia viram a sua importância acrescida no seio dos currículos escolares” (Mendonça, s/d, p. 31).

No ano 2000 é criado o Programa e-Escola, com vista a equipar as escolas com tecnologia de ponta e promover a integração das TIC no processo de ensino-aprendizagem.

Em 2009, o Ensino Profissional é reforçado como uma alternativa válida ao ensino regular, oferecendo percursos formativos mais adaptados às necessidades do mercado de trabalho. E no mesmo ano, a escolaridade obrigatória alargou-se até aos dezoito anos de idade (12 anos de escolaridade).

Em 2017 é aprovado o documento “Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO), “constituindo-se como matriz comum para todas as escolas e ofertas educativas no âmbito da escolaridade obrigatória, designadamente ao nível curricular, no planeamento, na realização e na avaliação interna e externa do ensino e da aprendizagem” (PASEO, 2017, p. 2).

O PASEO, faz, assim, uma redefinição do Currículo do Ensino Básico e do Ensino Secundário. Na sequência deste documento, são definidas as Aprendizagens Essenciais (AE), para todas as disciplinas e anos curriculares, que fazem a articulação do PASEO, com as fases e elementos do currículo que a ele conduzem. As AE, expressam:

“a) o que os alunos devem saber (os conteúdos de conhecimento disciplinar estruturado, indispensáveis, articulados concetualmente, relevantes e significativos), (b) os processos cognitivos que devem ativar para adquirir esse conhecimento (operações/ações necessárias para aprender) e (c) o saber fazer a ele associado (mostrar que aprendeu), numa dada disciplina - na sua especificidade e na articulação horizontal entre os conhecimentos de várias disciplinas -, num dado ano de escolaridade, integrados no ciclo respetivo e olhados na sua continuidade e articulação vertical (Roldão, Peralta & Martins, 2017, p.7)

Em 2018, é introduzido o modelo de autonomia e flexibilidade curricular, em que os Agrupamentos Escolares têm autonomia para decidir o que fazer com até 25% do seu tempo letivo.

A pandemia de COVID-19, em 2020, acelera a digitalização do ensino, levando à implementação massiva do ensino à distância e à necessidade de repensar modelos pedagógicos.

Atualmente, o Sistema Educativo Português é mais inclusivo e aberto a todos os cidadãos, com ensino obrigatório até ao 12º ano. As Escolas Públicas oferecem educação gratuita e há um Sistema de Ensino Superior bastante diversificado.

“Relativamente à geografia, as reformas curriculares introduzidas depois do 25 de abril, revelam a educação geográfica como um modo de pensar a realidade a partir da dimensão espacial, por meio de princípios lógicos do raciocínio geográfico, que possibilitam aos estudantes e professores a construção de um caminho metodológico de pensar e ler a realidade, e contribuir para as práticas sociais quotidianas e potencializar a assimilação/memorização de referenciais geográficos básicos para os processos de ensino e de aprendizagem” (Cavalcanti, 2012).

“Com a reforma de 2001 (Decreto-Lei nº de 2001, de 18 de janeiro.) é decretada a reorganização curricular do ensino básico, com base nas competências, numa clara secundarização da memorização de informações. Quanto à geografia esta passa a estar presente, de novo, do 7º ao 9º ano. “Os tempos disciplinares são alargados de 50 minutos para 90 minutos: não se pretende uma aula expositiva, sim que os alunos trabalhem na pesquisa e tratamento de informação” (Claudino, 2015, p. 13)

Como refere Cachinho (2005), “para a aprendizagem geográfica assumem particular importância os conceitos de percepção, espaço/lugar/território, escala, localização, distribuição, distância, tempo histórico e interação/causalidade” (p. 7).

Quanto aos métodos de ensino, o mesmo autor refere:

“a necessidade de formar cidadãos geograficamente competentes deixa-nos pouco campo de manobra na sua escolha; devem simplesmente ser privilegiados aqueles que promovam uma geografia ativa (..) que os professores adotem métodos ativos e mediante a aplicação de metodologias construtivistas tornem os alunos atores e autores das suas próprias aprendizagens” (p. 7).

“Hoje a educação geográfica tem o grande objetivo de preparar os jovens para o amanhã num mundo em permanente mudança. Assim, a construção e a estruturação do pensamento e raciocínio geográfico, por parte dos estudantes, deve ser desenvolvido de modo a formar uma consciência espacial” (Martins, 2015, p. 392).

Capítulo 3 - NOVAS TECNOLOGIAS: PROBLEMÁTICA OU TÉCNICA ALICIANTE?

Existe de facto um deficit elevado de má construção textual? É nas gerações mais jovens e em determinados contextos nomeadamente também no estudo da geografia, que existe uma lacuna no campo da escrita?

Não é de todo impossível ficar indiferente a esta nova abordagem geográfica, já que a problemática, pode verdadeiramente não ser um problema, mas uma outra forma de ver a geografia.

De qualquer das formas, não escrever corretamente conceitos geográficos, pode acarretar uma série de problemas. Primeiramente porque a geografia é uma disciplina que lida com a descrição e análise da Terra e com todos os seus fenómenos naturais, sociais, políticos e económicos, portanto, a precisão na escrita, é crucial para comunicar informação de forma clara e precisa.

Um aspeto importante, é que a escrita correta em geografia demonstra habilidades de comunicação e profissionalismo, que são valorizados em contextos académicos e profissionais. Erros frequentes de ortografia e gramática podem afetar negativamente a credibilidade de quem escreve e a sua capacidade de transmitir informações de forma confiável.

Em meu entender, existe um desinteresse generalizado em se descreverem as temáticas e/ou conceitos geográficos manualmente, já que as novas ferramentas informáticas, trouxeram uma nova problemática, ou seja, produz-se mais pensamento geográfico em termos tecnológicos do que pela forma tradicional escrita.

Será a tecnologia, mais rápida, motivadora e aliciante?

De facto, até pode ser aliciante, mas o docente deve incutir o gosto pela escrita nos alunos, uma vez que as novas tecnologias vieram revolucionar, a forma como se comunica, se ensina e se aprende.

A motivação para a realização deste estudo, prende-se com a observação da relação dos alunos com as TIC e o ensino da geografia e, neste campo, quero dar destaque nomeadamente e exemplificando, aos Sistemas de Informação Geográfica, que

permitem capturar, armazenar, manipular, representar e analisar dados geográficos. São utilizados amplamente nas diversas áreas da geografia, desde o planeamento urbano, até à gestão ambiental, bem como em determinado tipo de aplicações e mapas online.

Estas plataformas de mapeamento online, como o Google Maps, Open Sreet Maps ou ainda o Google Street View, acessíveis nos telemóveis, fornecem acesso a mapas interativos e dados geoespaciais para os utilizadores. Estas aplicações são úteis para o planeamento de rotas e localização de pontos de interesse, substituindo os mapas tradicionais em papel.

Com o uso destas novas ferramentas tecnológicas, os alunos têm a vida mais facilitada, sendo desnecessária e desmotivante para eles o uso da linguagem escrita ou dos mapas tradicionais.

Neste sentido, o presente estudo pretende perceber se de facto os alunos interpretam e escrevem melhor conceitos geográficos, tendo por base o uso das novas tecnologias, ou se, por iniciativa própria e com a ajuda do professor, utilizando a escrita tradicional, com regras gramaticais claramente definidas e sem erros ortográficos.

3.1 A ESCRITA

A escrita, é a necessidade que o ser humano possui para transmitir pensamentos, ideias, emoções, desde os primórdios, até à atualidade, através de determinado tipo simbologias que foram evoluindo ao longo dos tempos.

Segundo Deolinda Duarte Esteves (2015), citando a mesma, Gelb, “a escrita só existe numa civilização e uma civilização não pode existir sem a escrita. É uma substância da humanidade e organiza a cultura de um povo. A escrita, tornou-se em algo essencial para a sobrevivência humana” (Esteves, 2015, p. 6).

A mesma autora, citando Cagliari, “diz mesmo que a sua ausência em determinado grupo é quase impercetível. Há uma relação estreita entre a escrita e a cultura na qual está inserida e, por isso, a escrita não pode ser caracterizada somente do ponto de vista escolar. Daí ser importante, como defende Anderson (2014), saber definir o que é a escrita” (Esteves, 2015, p. 6).

Para autora,

“a linguagem escrita é uma realidade complexa.... o ato de escrever exige a formulação de ideias numa linguagem extremamente convencionada para transmitir um discurso significativo a um destinatário que se encontra distante temporal e espacialmente; “explicita um significado pela escolha e ordenamento de palavras num discurso lógico que implica o uso de formas linguísticas de um modo relativamente inflexível ao exprimir relações. Na comunicação escrita, a clarificação de uma ambiguidade ou a solução de um eventual problema de compreensão não ocorrem imediatamente. O texto escrito não se infere a partir do contexto, como na comunicação oral, o que faz com que o emissor tenha de colocar toda a informação no discurso para que a mensagem seja compreendida” (Esteves, 2015, p. 8).

A mesma autora, refere que “a escrita, transformou a tradição oral dando origem à cultura do texto ... Escrever é comunicar e comunicar é, por em circulação uma determinada mensagem. Cada mensagem é codificada e decodificada a partir da realidade de cada indivíduo. Escrever é, assim uma ação recíproca que facilita a comunicação entre duas pessoas” (Esteves, 2015, p.11).

Niza, Segura e Mota, no “Guião de Implementação do Programa de Português do Ensino Básico – Escrita” (2011), desenvolvem as seguintes ideias: “o aluno deve ser desafiado a partir de intenções comunicativas, criadas em contexto e a partir de contextos específicos, de modo que, segundo o discurso e a voz que lhe dá corpo, possa experimentar múltiplas situações de representação do mundo pela escrita” (p.5)

Os mesmos autores salientam que, “para comunicar por escrito, cada criança tem de aprender a transformar o seu discurso interior nomeadamente as formas de contextualização daquilo que quer comunicar, uma vez que essas referenciais não existem na linguagem interior, devido à sua natureza predicativa” (Niza, Segura & Mota, p. 7).

“A aprendizagem da escrita nunca está concluída, antes se refaz a cada novo texto. Quem escreve está sempre a iniciar-se na escrita desse mesmo texto... Quando estou a escrever, pareço uma criança a tropeçar, às escuras, num caminho que não conhece” (António Lobo Antunes, citado por Niza, Segura & Mota, 2011, p. 8).

Vygotsky (1997) operacionalizou a metáfora da pré-história da escrita ao referir-se às seguintes formas prévias de representação do mundo e da vida: os gestos simbólicos, o jogo ou o brincar, o desenho e a fala.

Segundo este autor, a escrita não representa diretamente o mundo e a vida, mas constitui uma representação da fala: a escrita é o desenho da fala ou uma álgebra da linguagem

oral. Ao ser dominada, a linguagem escrita tornou-se um novo modo direto de representação, complementar da fala.

Para autores como Vygotsky (1997) e Luria (2008), a escrita em desenvolvimento emerge do discurso interior constituído pela fala que a criança incorporou a partir das interações que pode estabelecer com o mundo que a rodeia. É esta fala internalizada que se torna geradora do pensamento verbal.

Acresce que, enquanto tecnologia, a escrita condiciona a existência de operações cognitivas como a racionalidade e a memória.

Para Walter & Ong (1982), após a aquisição da escrita, a própria organização da oralidade se altera. Mais do que qualquer outra invenção, a escrita transformou a consciência humana. A aquisição da linguagem escrita não, produz uma nova maneira de pensar, mas a posse de um registo escrito pode permitir que se faça algo até aí impossível: reavaliar, estudar, reinterpretar.

“É comum ouvir-se dizer que o estudo da gramática faz muita falta, porque ajuda a ler e a escrever. Há de facto vários estudos que apontam para correlações positivas entre consciência linguística e hábitos de reflexão sobre a leitura por um lado, e desempenhos na leitura, por outro.” (Costa, Cabral, Santiago & Viegas, 2011, p. 15)

Numerosos estudos têm demonstrado que o trabalho de escrita, quer informal, quer formal aumenta a aprendizagem, porque implica que os alunos reflitam, consolidem, elaborem, formulem hipóteses, interpretem, sintetizem, convençam.

Tomar notas, recolher dados, escrever para organizar informações a que se teve acesso, fazer esboços, mapas conceptuais quando se está a participar num projeto, são atividades de escrita para aprender. Essa escrita pode permitir a descoberta de tópicos a desenvolver sob diversas formas: relatórios, textos argumentativos, PowerPoint.

Em síntese, escrever pode servir como um veículo para pensar melhor, ao mesmo tempo que permite que os alunos explorem as diversas áreas curriculares e desenvolvam a sua literacia cultural.

3.2 O USO DAS NOVAS TECNOLOGIAS E A ESCRITA

A partir do século XX, a comunicação ganhou uma nova dimensão com a chegada das novas tecnologias. Estas novas tecnologias provocaram uma alteração na vida das

pessoas e no funcionamento da sociedade, ao facilitarem o acesso à informação, à comunicação, à troca de informação, fazendo-o de uma forma mais rápida, praticamente imediata.

O uso do telemóvel mudou totalmente o modo de comunicar e de escrever da sociedade atual (Esteves, 2015). Essa mudança é sobretudo visível entre as gerações mais novas, que já nasceram com as novas tecnologias. Não se pode ignorar que as mudanças trazidas pelo fenómeno da Internet e dos telemóveis se refletem nas práticas de escrita (Esteves 2015).

“Constata-se que, de um lado, estão os que reconhecem uma crise da leitura e da literatura com uma possível “morte do livro”, uma vez que os novos suportes digitais estarão a apoderar-se da escrita tradicional. Por outro lado, há os que vislumbram novos horizontes para a escrita na interação com os suportes digitais” (Esteves, 2015, p. 26)

De facto, as novas tecnologias informáticas, contrastam com uma nova forma de escrita. Escrita tecnológica ou escrita manual e o retorno da mesma ao processo de ensino/aprendizagem.

Mas será que os jovens escrevem menos e pior com as novas tecnologias?

Esteves refere que “o telemóvel não alterou o comportamento de escrita dos jovens. Os jovens gostam de sentir que a escrita não é uma ação mecânica e confessam que o uso das novas tecnologias é benéfico para a escrita que realizam, uma vez que com o telemóvel ou com o computador, eles escrevem com mais entusiasmo” (Esteves, 2015, p. 27)

Neste contexto, surge a seguinte notícia:

“As escolas suecas estão a recuperar as formas tradicionais de aprendizagem, com os livros impressos e a leitura silenciosa a ganharem relevância, após um projeto em que os tablets chegavam às crianças dos jardins-de-infância, relataram hoje as agências internacionais. A agência de notícias Associated Press (AP) revela que na Suécia muitos professores decidiram este ano letivo dedicar menos tempo aos tablets, à pesquisa online independente e às competências digitais, voltando-se novamente para os livros impressos e dedicando mais tempo à leitura silenciosa ou à prática da caligrafia.

A medida surge depois de políticos e especialistas terem questionado se a abordagem híper digitalizada da educação no país, que inclui a introdução de 'tablets' nos jardins-de-infância, não terá levado a um declínio das competências básicas. Um dos sinais de alerta partiu dos resultados do último estudo internacional sobre Literacia em Leitura (PIRLS) que revelou que as crianças suecas estavam com mais dificuldades nesta área. A ministra da Educação sueca, Lotta Edholm, que assumiu o cargo há 11 meses no âmbito de um

novo Governo de coligação de centro-direita, foi uma das maiores críticas à adoção generalizada da tecnologia. Para a ministra, "os livros físicos são importantes para a aprendizagem dos alunos" e "os estudantes suecos precisam de mais manuais escolares".

No arranque do ano letivo, Lotta Edholm revelou a intenção de reverter a decisão da Agência Nacional de Educação de tornar obrigatórios os dispositivos digitais nos jardins-de-infância, acrescentando que pretendia acabar com a aprendizagem digital para as crianças com menos de 6 anos” (SIC Notícias 10/09/2023, <https://sicnoticias.pt/webstories/escolas-suecas-recuperam-formas-tradicionais-de-aprendizagem-e-regressam-aos-manuais>).

Este artigo, apesar de referir-se às crianças que estão no início do seu processo de aprendizagem, chama a atenção para os benefícios de se continuar a utilizar o livro impresso, a prática da leitura e da caligrafia manual.

Em meu entender, se por um lado o uso de novas tecnologias informáticas, prejudicam e inibem a prática da escrita manual nos alunos, uma vez que estes a acham desmotivadora, absurda, fora de moda e cansativa, já que não fazem o mínimo esforço para colocarem em prática os seus dotes escritos, por outro, as tecnologias digitais são mais atrativas quer em termos de leitura, quer na parte escrita, dada a sua eficácia e rapidez.

A comunicação através de meios informáticos funciona como um “meio de revalorização do uso da linguagem escrita numa época em que se assiste a uma crescente perda da sua importância devido ao desenvolvimento de novas tecnologias e ao crescente predomínio da imagem enquanto veículo de comunicação (...) Esta comunicação através de meios eletrónicos apresenta características muito próprias que se refletem na linguagem utilizada” (Esteves, 2015, p. 28). Ou seja, uma escrita abreviada, simbólica, icónica e com uma ortografia própria (Esteves, 2015).

Como refere Esteves relativamente à escrita abreviada dos SMS, os jovens afirmam: “não usamos esta linguagem apenas para conversarmos sem sermos entendidos. Fazemo-lo, sobretudo, para encurtarmos as palavras. Usando símbolos ou abreviaturas conversamos muito mais rapidamente. Além disso, no telemóvel conseguimos não gastar tanto dinheiro em mensagens” (Cristina, 2011, citada em Esteves 2015, p. 31).

A escrita por SMS, além de partilhar as características da fala, como o facto de ser menos elaborada e economizar palavras, também incorpora imagens que transmitem ideias e emoções, como é o caso dos emojis, que representam sentimentos que são muito mais difíceis de descrever por palavras (Esteves, 2015).

No âmbito da geografia determinados programas informáticos cativantes, levam o aluno a fazer análises rápidas, eficazes e detalhadas em contexto de tempo real, que de outra forma não seria possível.

3.3 NOVAS TECNOLOGIAS NO ENSINO DA GEOGRAFIA VS ESCRITA TRADICIONAL

João Rodrigo da Silva (2016), refere o seguinte, sobre aprendizagem tradicional e/ou limitações da aprendizagem;

“Relativamente ao método atual de ensino-aprendizagem, verifica-se que este não se encontra completamente adaptado às necessidades e interesses dos alunos. As estratégias pedagógicas permanecem sem mudanças significativas durante décadas.

Apesar de a tecnologia fazer parte do dia a dia do mundo moderno e de poder ser um instrumento inovador na abordagem dos conteúdos escolares, existe ainda resistência à adoção destes novos conteúdos escolares no ensino” (Silva, 2016, p. 13).

O mesmo autor refere que “os manuais escolares são um exemplo deste impasse; apresentam por vezes a matéria de uma forma muito extensa que não facilita a compreensão do conteúdo” (Silva, 2016, p.13).

A forma de aprendizagem tradicional, que apresenta a matéria com base na leitura do manual, promove, uma aprendizagem passiva, acrescentando-se, ainda, o facto de os alunos se encontrarem num ambiente de aprendizagem passivo em que são forçados a permanecer sentados por longos períodos de tempo.

Atualmente, os alunos preferem procurar rapidamente na internet um breve resumo do tema em estudo em vez de lerem os manuais. “Recorrer ao Google como instrumento de pesquisa prioritário pode conduzir à dispersão e à falta de rigor” (Silva 2016, p. 13).

“Neste mundo repleto de informação, ser capaz de procurar e seleccionar a informação e extrair dela o essencial é uma competência indispensável” (Silva 2016, p. 13).

Ora, um dos métodos fundamentais para organizar e compreender um tema é a sua exposição a terceiros. Contudo, não é dada essa oportunidade aos alunos em aulas meramente expositivas. Do mesmo modo, os alunos cinestésicos, ou seja, que retêm a informação de uma forma tátil ou através de uma ação física, raramente interagem fisicamente com a matéria. As aulas práticas têm em vista este tipo de aprendizagem, mas muitas falham devido aos escassos recursos e à escassez de tempo disponível.

Com base no exposto, entende-se que a utilização das tecnologias dentro da sala de aula encontra-se aquém do seu potencial. Apesar de as mudanças já observadas (quadros interativos, computadores ligados em rede, a introdução da disciplina de TIC na carga horária do aluno, etc), o recurso aos avanços tecnológicos recentes dentro das salas de aula encontra-se longe de atingir o seu potencial. Os dispositivos móveis como os telemóveis, têm um potencial único que poderia ser aplicado na educação. Ora este tipo de tecnologia é raramente utilizada nas salas de aula. Contudo, a sua inclusão pode valorizar o cognitivo e comportamental do aluno. Neste sentido, seria necessário reestruturar os modelos pedagógicos e habilitar os professores para esta nova visão da educação em parceria com as tecnologias.

As novas tecnologias desempenham um papel crucial no ensino da geografia, oferecendo oportunidades inovadoras para melhorar a aprendizagem e tornar o processo educativo mais envolvente e eficaz. Existem algumas formas nas quais as novas tecnologias são importantes no ensino da geografia, nomeadamente no acesso às informações em tempo real. As tecnologias permitem que os alunos acessem a informações geográficas atualizadas instantaneamente. Isto inclui, por exemplo, mapas online, dados de satélites e informações meteorológicas em tempo real, proporcionando uma compreensão mais precisa e dinâmica do mundo. A grande variedade de ferramentas interativas, nomeadamente plataformas como o Google Maps, possibilitam a criação de mapas interativos personalizados, permitindo que os alunos explorem lugares, rotas e dados geográficos de maneira prática e envolvente. Um outro aspeto a ter em conta nos dias de hoje, são as simulações e aproximação à realidade virtual. A utilização de simulações e a aproximação à realidade virtual podem e devem transportar os alunos para diferentes lugares do mundo, proporcionando experiências imersivas que contribuem para uma compreensão mais profunda da geografia física e humana.

Não menos importante, é o uso de aplicações online para o ensino específico da geografia. Estas aplicações oferecem jogos, quizzes e outras atividades interativas que tornam a aprendizagem mais lúdica e estimulante.

Importante também, é a colaboração online, usando plataformas, permitindo que os alunos trabalhem juntos em projetos geográficos, independentemente da localização.

Isto promove a colaboração e a troca de ideias, enriquecendo a experiência das aprendizagens.

Existe ainda também a recolha e análise de dados, onde as novas tecnologias facilitam a pesquisa e análise de dados geográficos, permitindo que os alunos explorem padrões, tendências e relações espaciais de maneira mais eficiente, ajudando no desenvolvimento de habilidades de pensamento crítico e análise espacial.

Quanto aos recursos educacionais online, estes oferecem uma vasta gama de recursos educativos, como vídeos, artigos, blogs e documentos, que complementam o ensino tradicional, proporcionando aos alunos o acesso a uma variedade de perspetivas e fontes de informação.

Por fim, existe ainda a aprendizagem personalizada, onde as tecnologias adaptadas permitem que os professores personalizem o ensino de acordo com as necessidades individuais dos alunos. Isto é especialmente benéfico para geografia, onde os interesses e os conhecimentos prévios dos alunos podem variar amplamente.

Ao integrar essas tecnologias de maneira eficaz no ensino da geografia, os professores podem promover uma abordagem mais dinâmica, envolvente e relevante, preparando os alunos para compreender e enfrentar os desafios geográficos contemporâneos.

Na sequência destas ideias e, nunca descurando as novas tecnologias informáticas, no ensino-aprendizagem da geografia e, tal como noutras disciplinas, devemos ter sempre como pilar fundamental a forma como abordamos e escrevemos os conceitos geográficos, nunca renegando para segundo plano este pilar base que é a língua portuguesa, problemática esta que cada vez mais não é tida em conta hoje em dia.

Na escrita tradicional portuguesa, especialmente na disciplina de geografia, porque de geografia falamos, é essencial também seguir as mesmas normas gramaticais e ortográficas estabelecidas, como se de outras produções textuais falássemos.

Como afirmam Estrela, Soares e Leitão, (2004), “falar não é só saber articular os sons. É saber organizar e exprimir com clareza o pensamento. Escrever é uma técnica que evolui e se consolida com a prática continuada. É um facto: aprendemos a falar, falando e a escrever, escrevendo. E aprendemos a falar e a escrever, lendo e comunicando” (p. 19).

Assim, é fundamental usar vocabulário específico. Este vocabulário, poderá e deverá também ser técnico e adequado à disciplina de geografia, certificando-se de que devem ser empregues termos corretos e específicos para expressar conceitos geográficos, bem como, a importância da clareza e precisão na construção do pensamento. Deve-se procurar ser-se claro e preciso na exposição dos conceitos, evitando ambiguidades e utilizando uma linguagem que transmita ideias de forma inequívoca.

É fundamental a organização do texto (estilo e qualidade linguística). O texto, deve estruturar-se de maneira organizada (clareza, correção, harmonia, pureza), modos de representação gráfica, léxico, (por exemplo a disposição gráfica do texto) dividindo-se em parágrafos, utilizando títulos/subtítulos, quando necessário, facilitando a compreensão e leitura do conteúdo.

Na coerência e na coesão, deve manter-se uma ligação lógica entre as ideias apresentadas. Os alunos deverão certificar-se de que os parágrafos e as frases estão interligados de forma coesa, proporcionando uma leitura fluente.

É também crucial, evitem-se gírias e calão. Na escrita académica, devem evitar-se o uso de expressões de calão ou gírias, dando preferência a uma linguagem mais formal, técnica e académica, adequada ao contexto educativo.

Por fim e, aquando do uso de citações e referências, urge utilizarem-se fontes de informação fidedignas para valorizar os conceitos abordados. Deve-se, também, utilizar citações apropriadas incluindo referências bibliográficas de acordo com as normas estabelecidas.

Por último, deve-se fazer uma rigorosa e criteriosa revisão ortográfica e gramatical. Antes de finalizar o texto, é muito importante uma revisão cuidadosa quanto à ortografia e à gramática. Erros em determinados conteúdos, podem prejudicar a compreensão e a credibilidade dos textos produzidos.

Se bem que ensinar geografia através das novas tecnologias, não deixa de ser importante e interessante, o papel da língua portuguesa, língua em que comunicamos desempenha uma prática fundamental no ensino da geografia, pois é através dela que os alunos adquirem e comunicam conhecimentos sobre o espaço geográfico. A comunicação eficaz em português permite aos alunos expressar ideias, compreender textos, participar em debates e desenvolver competências de análise crítica.

No contexto da geografia, a língua portuguesa é utilizada para interpretar mapas, gráficos e outros recursos visuais, permitindo aos alunos compreenderem as características e dinâmicas dos lugares. Além disso, é através da linguagem, que se exploram conceitos geográficos, como relevo, clima, recursos naturais, desenvolvimento sustentável, entre outros. O ensino da geografia em língua portuguesa também proporciona aos alunos a oportunidade de explorar a diversidade linguística e cultural presente nos diferentes lugares do mundo lusófono. Ao estudarem casos de estudo em países como Portugal, Brasil, Moçambique ou Timor-Leste, os alunos têm a oportunidade de aprofundar os seus conhecimentos sobre a geografia e, simultaneamente, enriquecer o seu vocabulário e compreensão da língua portuguesa. Para otimizar o ensino da geografia em língua portuguesa, é importante que os professores promovam práticas pedagógicas que desenvolvam as competências linguísticas dos alunos, como a leitura crítica, a produção de textos argumentativos e a capacidade de expressar ideias de forma clara e coerente. Desta forma, a língua portuguesa torna-se uma ferramenta essencial para a construção do conhecimento geográfico e para a formação de cidadãos conscientes e críticos em relação ao mundo que os rodeia, como expresso no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.

.

Capítulo 4 - ESTUDO DE CASO

4.1 CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA

A Escola Secundária António Nobre (ESAN) está localizada no bairro de Paranhos, na União de Freguesias Paranhos e Campanhã da cidade do Porto. Esta foi fundada em 1972 como o “Liceu António Nobre”, sendo assim uma das escolas secundárias mais antigas da cidade. O seu nome provém do poeta português, nascido no Porto, António Nobre, conhecido por ter criado uma arte singular através da sua escrita.

A escola oferece opções de Ensino Básico (7º, 8º e 9º ano), e de Ensino Secundário dividido em cursos Científico-Humanísticos e Cursos Profissionais nas áreas de Turismo, Gestão, Desporto e Multimédia. Também possui uma ampla oferta de atividades extracurriculares, como desporto, música, teatro e artes plásticas.

Quadro 1 – Oferta formativa da Escola Secundária António Nobre

ESCOLA SECUNDÁRIA E COM 3º CICLO ANTÓNIO NOBRE	
NÍVEL DE ENSINO	OFERTA EDUCATIVA E FORMATIVA
3º CICLO	Ensino Regular
	CEF (nível 2) – Operador/a de Informática
SECUNDÁRIO	Ciências e Tecnologias
	Línguas e Humanidades
	Ciências Socioeconómicas
	CEF (nível 4) - Técnico/a de Apoio à Gestão Desportiva
	CEF (nível 4) - Técnico/a de Desporto
	CEF (nível 4) - Técnico/a de Informática de Gestão

Em relação às suas instalações, a escola foi concebida segundo o modelo de “escola aberta” composta por quatro blocos. Três desses blocos são compostos por salas de aula, laboratórios de ciências e física, sala de informática, de Educação Visual, Educação Tecnológica e um auditório. O bloco central, onde convergem os restantes, caracteriza-se por albergar os órgãos administrativos e de gestão, bem como as zonas de refeição e repouso para os alunos, a reprografia/papelaria e a biblioteca. Os blocos são ligados

entre si por alpendres, proporcionando um contínuo contacto com o exterior. A Escola António Nobre possui também um pavilhão desportivo para atividades físicas e variados desportos, e três campos de jogos exteriores.

A ESAN, e o Agrupamento de Escolas António Nobre (AEAN), servem crianças e jovens que vêm da cidade do Porto, nomeadamente das freguesias de Paranhos e Campanhã. Dada a parceria com o Futebol Clube do Porto, a escola recebe ainda alunos de diferentes partes do país e do mundo. O AEAN reflete, assim, uma grande diversidade de alunos, oriundos de países e culturas diferentes, o que permite que a escola seja um espaço heterogéneo e multicultural aberto ao contacto com diferentes realidades e promovendo o espírito de escola inclusiva.

A Escola Secundária António Nobre é reconhecida pela qualidade de ensino e pela sua comunidade escolar acolhedora e solidária. O seu corpo docente é altamente qualificado e comprometido com a educação e formação dos seus alunos. Sustentando o referido, o Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas António Nobre pretende melhorar os resultados dos alunos assegurando a sustentabilidade das melhorias a que se comprometem. Há, portanto, o intuito de aumentar os níveis de sucesso e diminuir a discrepância entre as avaliações interna e externa. Existe, também, a vontade de reduzir o abandono escolar e, por conseguinte, proporcionar as condições de aprendizagem para tal.

A Escola Secundária António Nobre faz parte do Agrupamento de Escolas António Nobre composto, atualmente, por sete escolas:

Quadro 2 – Agrupamento de escolas António Nobre

AGRUPAMENTOS DE ESCOLAS ANTÓNIO NOBRE	
NÍVEL DE ENSINO	ESCOLA
Jardim de Infância e 1º Ciclo	Escola Básica de São João de Deus
	Escola Básica das Antas
	Escola Básica Monte Aventino
	Escola Básica de Montebello
2º e 3º Ciclo	Escola Básica da Areosa

	Escola Básica Nicolau Nasoni
3º Ciclo e Secundário	Escola Secundária de António Nobre

De acordo com as estatísticas escolares apresentadas pela Direção-Geral das Estatísticas da Educação e Ciência, a ESAN, no ano letivo de 2019/2020 e nos cursos de ensino regular, teve inscritos 51 alunos no 10º ano, 70 alunos no 11º ano e 59 alunos no 12º ano. 65.6% destes alunos estão inscritos em Línguas e Humanidades e os restantes 34.4% em Ciências e Tecnologias.

A distribuição dos alunos por sexo não revela grande disparidade (51% feminino e 49% masculino). Relativamente à idade com que frequentam o ensino secundário, no 10º ano, 61% dos alunos têm entre os 15 e os 16 anos; no 11º ano 79% dos alunos têm entre 16 e 17 anos e, por fim, no 12º ano 76% dos alunos têm entre 17 e 18 anos.

A taxa de retenção ou desistência dos alunos no ensino secundário no ano letivo de 2019/2020 rondou os 43% no 10º ano (a média nacional é de 9%), os 4% no 11º ano (média nacional de 3%) e os 34% no 12º ano (média nacional de 13%). Isto significa que dos 51 alunos inscritos no 10º ano, 22 ficaram retidos ou abandonaram a escola. No 11º ano, dos 71 inscritos apenas 3 alunos reprovaram ou deixaram a escola. E, por fim, no 12º ano, dos 59 inscritos, 20 não concluíram o ano.

Numa nota mais positiva, 46% dos estudantes do secundário que frequentam a ESAN terminam os cursos científico-humanísticos nos três anos previstos para tal.

4.2 CARACTERIZAÇÃO DAS TURMAS

4.2.1 Caracterização da Turma LH1

A turma é composta por um total de 9 alunos: 6 raparigas e 3 rapazes; sendo assim notório o contraste entre géneros. A faixa etária desta turma encontra-se entre os 15 e os 17 anos de idade, sendo a moda de idades 16 anos.

Na turma existe apenas um aluno repetente, sendo ainda de relevância destacar a inexistência de alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE) e que 3 dos estudantes beneficiam da Ação Social Escolar (ASE).

4.2.2 Caracterização da Turma LH2

A turma é constituída por 14 alunos: 8 raparigas e 6 rapazes; existindo quase que um equilíbrio entre os géneros. A faixa etária desta turma encontra-se entre os 15 e os 17 anos de idade, sendo a moda de 16 anos.

Esta turma contém três alunos repetentes e 4 estudantes que beneficiam da Ação Social Escolar (ASE). Destaca-se ainda a inexistência de alunos com Necessidades Educativas Especiais (NEE).

De uma forma geral, tendo em conta as duas turmas, há 6 nacionalidades: brasileira (4 alunos), timorense (1 aluno), colombiana (1 aluno), argentina (1 aluno), angolana (1 aluno) e portuguesa (14 alunos). Apenas 26% dos alunos são repetentes, maioritariamente, do ensino básico.

As mães de 26% dos alunos têm habilitações literárias ao nível do 9º ano, 21% terminou o 12º ano e 17% conclui uma licenciatura. Há, no entanto, 8% dos alunos cujas mãe apenas têm o ensino primário. Relativamente aos pais, 35% dos alunos têm pai cujas habilitações literárias são ao nível do 12º ano. 9% dos pais têm uma licenciatura, outros 9% têm um mestrado e outros 9% têm um doutoramento. Contudo, 13% dos pais apenas têm o ensino básico.

No que concerne aos recursos informáticos, 52% dos alunos têm computador com acesso à internet em casa e 44% tem internet, mas não tem computador. Os sobrantes 4% não têm computador nem internet.

4.3 PERÍODO DE INTEGRAÇÃO E APLICAÇÃO DAS METODOLOGIAS

Iniciei as minhas atividades letivas na Escola António Nobre no Porto em 11 de novembro de 2023, um pouco já tardiamente, uma vez que o ano escolar tinha iniciado a 16 de setembro.

Este início mais tardio, prende-se com a minha disponibilidade profissional, pois exerço uma outra atividade, não podendo ser compatível até à data, com o exercício da docência nesse momento.

Como trabalhador-estudante, não me foi permitido exercer esta atividade a tempo inteiro na escola, durante todo o ano letivo, sendo que apenas possuí autorização da minha entidade patronal para estar a tempo parcial, tornando a tarefa um pouco mais complicada, no entanto e, dentro de todas estas limitações, entre outras, tudo fiz para as superar dentro dos timings propostos. Não é fácil conciliar, vida profissional, estágio, vida familiar e vida pessoal!

Apelido o período desse início, até ao período em que iniciei o exercício das atividades letivas propriamente dito, como período de integração e adaptação, assistindo às aulas lecionadas pelos colegas e pela professora orientadora de estágio. Fase de adaptação ao mundo escolar, nomeadamente ao espaço físico e seu universo, seu funcionamento, aos outros docentes, aos funcionários não docentes, aos colegas estagiários, aos outros alunos da escola, mas sobretudo aos alunos das turmas de geografia LH1 e LH2, pois com estes foi o principal campo de trabalho.

Por seu lado, foi também uma fase de observação direta em contexto de sala de aula no período de 11 de outubro a 02 de novembro (data de início da primeira aula lecionada), incidindo sobretudo em todas as atitudes dos alunos, verificando todo o seu comportamento.

Esta observação prendeu-se ainda, também, com a observação dos restantes colegas de estágio, nomeadamente presenciando as suas destrezas relativamente aos alunos e ao que era suposto ensinar, de acordo com as temáticas a desenvolver e com quem muito aprendi.

Este espaço de tempo foi bastante frutífero, uma vez que gradualmente fui percebendo a dinâmica e a forma como os meus colegas e a professora orientadora de estágio criavam relações de bem-estar e interação, entre professor/aluno no processo de ensino-aprendizagem, tão importante na construção do espírito crítico dos discentes.

Em suma a minha fase de integração, refere-se ao processo pelo qual me adaptei e me ajustei a novos ambientes e situações, descrevendo a transição com uma harmonização gradual para um novo ambiente e com um novo papel.

Durante uma fase de integração, as pessoas podem passar por diversas etapas, tais como a familiarização com as normas e valores do novo contexto, a construção de relações interpessoais, e a aquisição de competências necessárias para se sentirem confortáveis e

eficientes em novos ambientes. Esta fase pode ser observada em várias áreas da vida, sendo neste caso a escola uma delas, como foi referido anteriormente, bem como no início de um novo emprego, sendo também o caso (não remunerado), num novo grupo social, ou mesmo durante mudanças significativas na vida pessoal.

A integração bem-sucedida geralmente implica um ajustamento gradual e positivo às novas circunstâncias.

Relativamente à aplicação das metodologias já anteriormente referenciadas, estas tiveram início após o período de integração, aquando do começo das aulas propriamente lecionadas por mim em 02 de novembro e 29 de novembro, de uma forma mais expositiva no início da aula, com a elaboração de um exercício de trabalho na turma LH1, com a leitura e análise de uma notícia do jornal “Correio da Manhã” de 03 de julho de 2013 (em anexo), sobre a temática que estava então a ser lecionada nesse período de tempo, sobre as cidades. O tema da notícia era: “Mais dormitórios em Lisboa e Porto”.

Tendo em conta a informação contida na notícia, os alunos deveriam ser capazes de encontrar conceitos geográficos de acordo com a temática geográfica que estava a ser lecionada.

Para além dos alunos serem capazes de descobrir conceitos geográficos, um outro objetivo da análise desta notícia, prendeu-se com a capacidade de produção e compreensão textual por parte dos alunos, exercitando os seus dotes escritos, sem o recurso ao uso das novas tecnologias como o computador, ou à análise da mesma em diálogo vertical e horizontal com o professor.

Pude assim analisar como se expressaram os alunos textualmente, bem como também analisar se de facto foram cometidos erros ortográficos, já que é sobretudo de produções textuais que se resume o presente relatório e não ao uso sistemático das novas tecnologias, no sentido de avaliar esta mesma compreensão, quer oral, mas sobretudo escrita.

Quanto à aplicação de mais exercício, foi aplicado também à turma LH1, mais um exercício, em 06 de dezembro no âmbito das atividades económicas na Área Metropolitana do Porto (AMP), apenas com uma questão feita pelo docente, tendo como título: “Vantagens e desvantagens do uso do automóvel e dos transportes públicos

nas deslocações dos residentes da AMP, sendo que para estes, a cidade do Porto é o seu local de trabalho” (em anexo).

Para esta ficha formativa os objetivos seriam os mesmos, ou seja, verificar a produção textual dos alunos.

Foi ainda atribuída uma ficha, também à mesma turma em 03 de janeiro de 2024 (em anexo), com várias questões elaboradas pelo docente. Esta ficha teve como objetivo, tanto a análise escrita, como a análise oral por parte dos alunos.

Em 18 de janeiro foi solicitado aos alunos das duas turmas (LH1 e LH2) a elaboração de mais uma ficha formativa com diversas questões (ficha em anexo), para, mais uma vez, o professor analisar a produção textual, sob a seguinte temática: “Características da rede urbana em Portugal”. A turma LH1, elaborou ainda uma análise do seguinte texto, retirado de uma notícia, com o título: “O presidente da Comissão Nacional de Acompanhamento do Plano de Recuperação e Resiliência (PRR), Pedro Dominginhos, reconheceu hoje que a coesão territorial é um “desafio significativo” (Lusa 4 de maio 2023). Tendo o docente colocado a seguinte questão aos discentes, “Na tua opinião, é importante haver uma política de coesão territorial? Porquê?”

Em 22 de fevereiro durante uma aula assistida pelo orientador da Faculdade à Turma LH2, apliquei uma metodologia totalmente diferente daquelas que até então tínhamos utilizado durante o ano letivo. A metodologia consistiu num jogo, o qual apelidei de “jogo dos envelopes”, que consistiu no seguinte:

A turma foi dividida em duas equipas (equipa do campo/equipa da cidade). Mandei levantar os alunos e coloquei-os em lados opostos da sala.

Foram entregues envelopes fechados e numerados de 1 a 24 em cima de uma mesa ou atribuídos por mim, contendo conceitos geográficos e/ou expressões, referentes ao meio rural e urbano. Os elementos de cada equipa, um a um, retiram um envelope colocado numa mesa ou atribuído por mim, abriam, leram e após a leitura individual, guardavam o envelope ou entregavam à equipa contrária, caso concordassem ou não com o conteúdo dos referidos envelopes.

Após todos os elementos das equipas retirarem os envelopes, abriam novamente um a um (quando solicitado pelo professor), para todos poderem visionar.

Cada grupo e/ou individualmente debateram na sala as suas escolhas ou as escolhas que lhe foram atribuídas (se concordaram ou não com a escolha). Cada equipa justificou as suas escolhas.

Toda a informação recolhida deveria ser registada no caderno diário.

Os alunos receberam com grande entusiasmo esta iniciativa e participaram ativamente na referida aula.

Na semana de 4 a 7 de março estive com o Projeto Interdisciplinar - Das Cidades Atuais às Cidades do Futuro - criação de uma Cidade sustentável - ODS 11, onde os alunos, em grupos, teriam de analisar e desenvolver uma problemática urbana na área do grande Porto, tentando recriar uma cidade mais sustentável no futuro.

Em 8 de março, estive presente na feira das atividades na Exponor - Matosinhos, com o Agrupamento de Escolas António Nobre, com diversas turmas e com o corpo docente, no sentido de promover algumas atividades escolares.

A 13 de março foi solicitado mais uma vez aos alunos da turma LH1 a elaboração de uma questão aula (em anexo), para, mais uma vez, o professor analisar a produção textual, sob a seguinte temática: “O transporte fluvial”. A turma LH1, elaborou ainda o uma análise ao seguinte texto, fornecido pelo professor: “No ano passado, o turismo fluvial no rio Douro registou uma recuperação de 23% face a 2020, ano em que este segmento sofreu um duro golpe por causa da pandemia de covid-19 e se contabilizou uma quebra de 86,24% comparativamente com 2019” (Jornal Expresso 07-02-2022). Tendo o docente colocado a seguinte questão, aos alunos, “Em tua opinião, como é que o transporte fluvial contribuiu para o desenvolvimento da economia local e regional?

Capítulo 5 - AVALIAÇÃO DOS RESULTADOS

5.1 AVALIAÇÃO

A avaliação no processo de ensino e aprendizagem refere-se ao conjunto de práticas e procedimentos utilizados para medir e analisar o desempenho dos alunos em relação aos objetivos educativos estabelecidos, sendo que, é a tarefa mais difícil.

Este processo visa fornecer feedback, orientação e informações relevantes para melhorar o processo da aprendizagem. Houve vários elementos que fui avaliando no decorrer do ano letivo, nomeadamente avaliar o conhecimento adquirido pelos alunos, compreensão dos conteúdos, aplicação de conceitos e resolução de problemas. Observei competências e habilidades, verificando o desenvolvimento de competências específicas relacionadas com o currículo, como a capacidade de raciocínio crítico, pensamento analítico, comunicação oral e escrita (sobretudo esta), entre outras. Observei ainda também, a participação e envolvimento, tendo em conta que é importantíssimo observar a participação ativa dos alunos nas aulas, a colaboração em atividades em grupo, contribuindo para discussões e debates de ideias, desenvolvendo a oralidade e as relações interpessoais.

Foi fundamental também o trabalho individual e em grupo, atendendo que, avaliando a capacidade dos alunos para trabalhar de forma independente, criativa e colaborativa, dependendo dos contextos específicos das tarefas atribuídas, originou autonomia nos mesmos.

Um outro aspeto de avaliação, foi o de registar a assiduidade e pontualidade de modo a considerar a regularidade e pontualidade dos alunos nas aulas, como indicadores de compromisso com o processo de aprendizagem.

Relativamente à avaliação formativa e sumativa, utilizei tanto a avaliação formativa (durante o processo) quanto a sumativa (no final de um período) para obter uma compreensão abrangente do desempenho dos alunos que, foi importante e fundamental.

Quanto aos instrumentos de avaliação, utilizei diferentes tipos de instrumentos, como fichas, trabalhos escritos (sobretudo estes na sua totalidade), apresentações orais, projetos práticos, jogos, entre outros, para obter uma avaliação mais completa e precisa,

já que o objetivo deste relatório era avaliar a competência da interpretação e linguagem, de textos com conteúdos geográficos.

Por fim constatei haver um feedback construtivo, isto é, das ações, resultou o fornecimento de uma apreciação detalhada e construtiva que ajudou os alunos a compreenderem as suas áreas de melhoria, com isso, tentei orientá-los no sentido do aperfeiçoamento.

A avaliação é um procedimento difícil, mas uma parte essencial e fundamental do processo de ensino/aprendizagem, pois não apenas mede o progresso dos alunos, mas também informa os professores sobre a eficácia das estratégias de ensino, permitindo ajustes e melhorias contínuas.

Verifiquei com regularidade ao longo do ano letivo, todos estes procedimentos no processo de avaliação dos alunos. Os mesmos tiveram em conta todos estes elementos.

5.2 ANÁLISE DOS RESULTADOS OBTIDOS AOS EXERCÍCIOS PROPOSTOS

No decorrer do ano letivo, foram propostos às duas turmas, LH1 e LH2, 4 exercícios, como explicitado acima, para análise de produção textual e uma ficha, também para verificação de produção escrita e análise de conteúdos geográficos.

Durante o ano letivo, nas duas turmas, procuramos avaliar, conforme expresso no PASEO (2018) as seguintes áreas de competências dos alunos:

- Linguagem e textos;
- Raciocínio e resolução de problemas (geográficos);
- Pensamento crítico e pensamento criativo (geográfico):

Segundo o PASEO (2018): “as competências na área de Linguagens e Textos, envolvem a capacidade de compreender, interpretar analisar diversos tipos de textos (produção textual de conceitos geográficos, o que pretendo abordar neste relatório) Estas competências são fundamentais para a literacia dos alunos, inculcando neles o gosto pela leitura e escrita de forma crítica e criativa” (PASEO, p.21).

As competências associadas à Linguagens e textos implicam que os alunos sejam capazes de:

“Utilizar de modo proficiente diferentes linguagens e símbolos associados às línguas (língua materna e línguas estrangeiras), à literatura, à música, às artes, às tecnologias, à matemática e à ciência;”

Aplicar esta linguagem de modo adequado aos diferentes contextos de comunicação, em ambientes analógico e digital;”

Dominar capacidades nucleares de compreensão e de expressão nas modalidades oral, escrita, visual e multimodal, em diferentes formatos” (PASEO, p. 21).

O pensamento crítico e o pensamento criativo para os alunos e nomeadamente alunos de 11º ano, dão-nos conta da capacidade dos mesmos pensarem de forma independente, analisando informações, conteúdos, conceitos de forma lógica e criativa e, aplicando essas mesmas habilidades/destrezas em diferentes contextos das aprendizagens.

As competências associadas a pensamento crítico e criativo implicam que os alunos sejam capazes de:

“Pensar de modo abrangente e em profundidade, de forma lógica, observando, analisando informação, experiências ou ideias, argumentando com recurso a critérios implícitos ou explícitos, com vista à tomada de posição fundamentada;

Convocar diferentes conhecimentos, de matriz científica e humanística, utilizando diferentes metodologias e ferramentas para pensarem criticamente;”

Prever e avaliar o impacto das suas decisões;

Desenvolver novas ideias e soluções, de forma imaginativa e inovadora, como resultado da interação com outros ou da reflexão pessoal, aplicando-as a diferentes contextos e áreas de aprendizagem” (PASEO, p.24).

Estas competências são fundamentais para o desenvolvimento dos alunos, no sentido de serem capazes de enfrentar desafios do mundo real, equipando-os com as habilidades necessárias para o sucesso, quer no ensino superior como também na vida profissional.

As competências associadas a raciocínio e resolução de problemas implicam que os alunos sejam capazes de:

“Interpretar informação, planear e conduzir pesquisas;

Gerir projetos e tomar decisões para resolver problemas;

Desenvolver processos conducentes à construção de produtos e de conhecimento, usando recursos diversificados” (PASEO, p.23)

Quanto às competências de pensamento crítico e criativo, o mesmo documento refere:

“Pensar de modo abrangente e em profundidade, de forma lógica, observando, analisando informação, experiências ou ideias, argumentando com recurso a critérios implícitos ou explícitos, com vista à tomada de posição fundamentada;

Convocar diferentes conhecimentos, de matriz científica e humanística, utilizando diferentes metodologias e ferramentas para pensarem criticamente;

Prever e avaliar o impacto das suas decisões;

Desenvolver novas ideias e soluções, de forma imaginativa e inovadora, como resultado da interação com outros ou da reflexão pessoal, aplicando-as a diferentes contextos e áreas de aprendizagem.” (PASEO, p. 24)

Importa salientar, que foram aplicados mais exercícios à turma LH1 (turma com 9 alunos), uma vez que, lecionei mais aulas nesta turma, pelo facto de a minha presente atividade profissional, limitar estar mais tempo com a turma LH2 (turma com 14 alunos inicialmente, passando posteriormente a 12). Contudo, apesar destas limitações, consegui retirar determinadas e, diferentes ilações dos exercícios propostos às duas turmas, como veremos a seguir.

Tendo em conta as competências enunciadas acima para a avaliação dos diferentes exercícios propostos, passamos agora a analisar os resultados obtidos.

O exercício 1, consistiu, como anteriormente referi, na leitura e análise de uma notícia do jornal “Correio da Manhã “de 03 de julho de 2013 (em anexo), sobre a temática que estava então a ser lecionada nesse período de tempo, sobre as cidades. O tema da notícia era: “Mais dormitórios em Lisboa e Porto”.

Tendo em conta a informação contida na notícia, os alunos deveriam ser capazes de encontrar conceitos geográficos de acordo com a temática geográfica que estava a ser lecionada.

Na figura 1, podemos observar os resultados, sendo de salientar que 8 alunos conseguiram atingir um bom resultado, tanto na linguagem e textos como no pensamento crítico e no pensamento criativo e, enquanto, só 6 alunos, tiveram resultados positivos, no raciocínio e resolução de problemas.

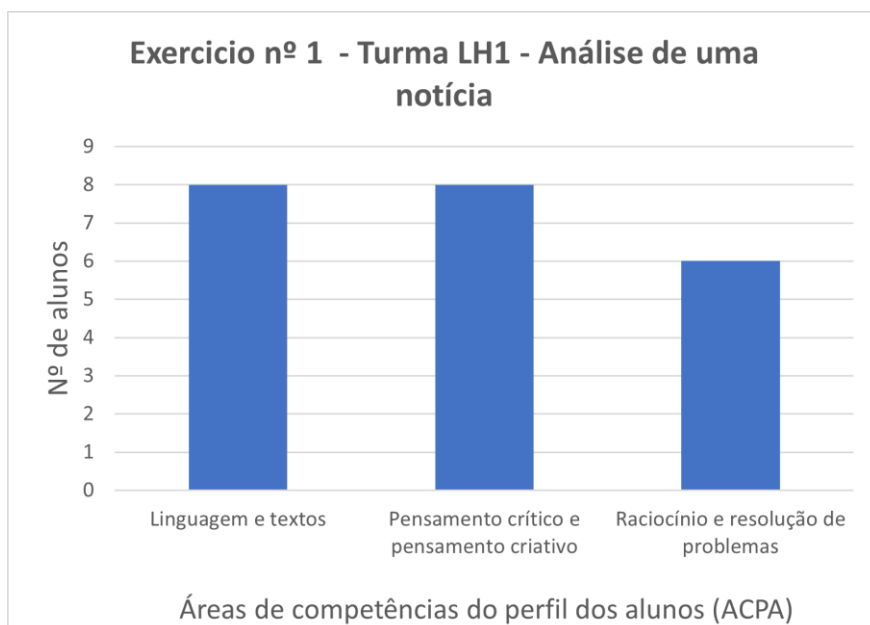


Figura 1 - Resultados da avaliação do exercício 1 na turma LH1

O exercício nº 2, consistiu na seguinte questão: “Vantagens e desvantagens do uso do automóvel e dos transportes públicos, nas deslocações dos residentes da AMP, sendo que para estes, a cidade do Porto é o seu local de trabalho

Na figura 2, podemos observar os resultados, sendo de salientar que 8 alunos estiveram muito bem na linguagem e produção de textos, à semelhança do exercício anterior, 7 alunos também usaram corretamente o pensamento crítico e o pensamento criativo e 6 alunos fizeram uso de um raciocínio e resolução de problemas lógico.

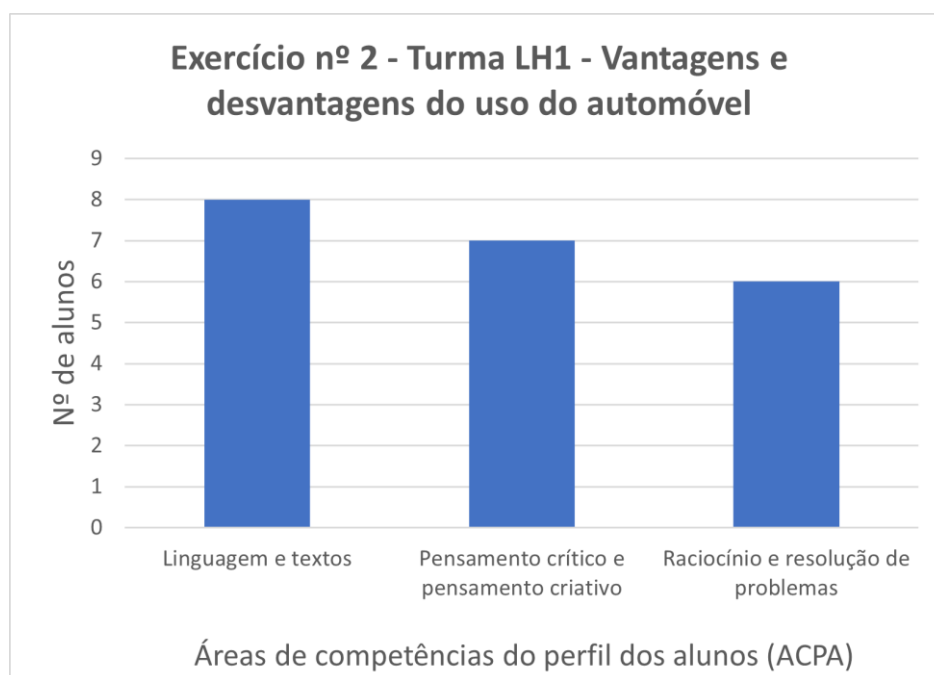


Figura 2 - Resultados da avaliação do exercício 2 na turma LH1

O exercício nº 3, teve por base uma ficha formativa, onde o professor formulou várias questões de resposta curta sobre rede urbana, para o mesmo também poder avaliar a atenção dos alunos durante a aula, na turma LH2.

Formulou também a seguinte questão, no sentido de avaliar o seu poder de construção textual: “Na tua opinião, é importante haver uma política de Coesão Territorial?”

Na figura 3, podemos observar os resultados, sendo de salientar que 10 alunos tiveram resultados muito bons no raciocínio e resolução de problemas, apenas 6 alunos formularam corretamente uma produção escrita e textual e 3 alunos usaram de forma clara, pensamento crítico e pensamento criativo.

O exercício nº 4, rede urbana e coesão territorial também foi aplicado na turma LH1, nos mesmos termos.

Na figura 4, podemos observar os resultados, sendo de salientar que 8 alunos estiveram muito bem na competência linguagem e textos, quanto ao pensamento crítico e pensamento criativo e 7 alunos usaram essa competência de forma correta.

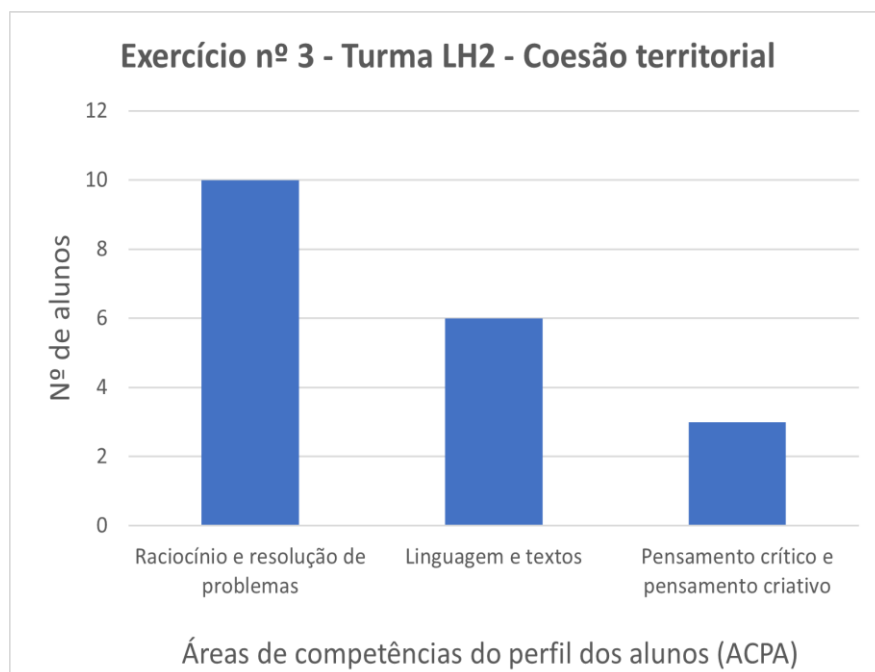


Figura 3 - Resultados da avaliação do exercício 3 na turma LH2

Relativamente ao raciocínio e resolução de problemas, apenas 4 alunos colocaram essa competência em prática.

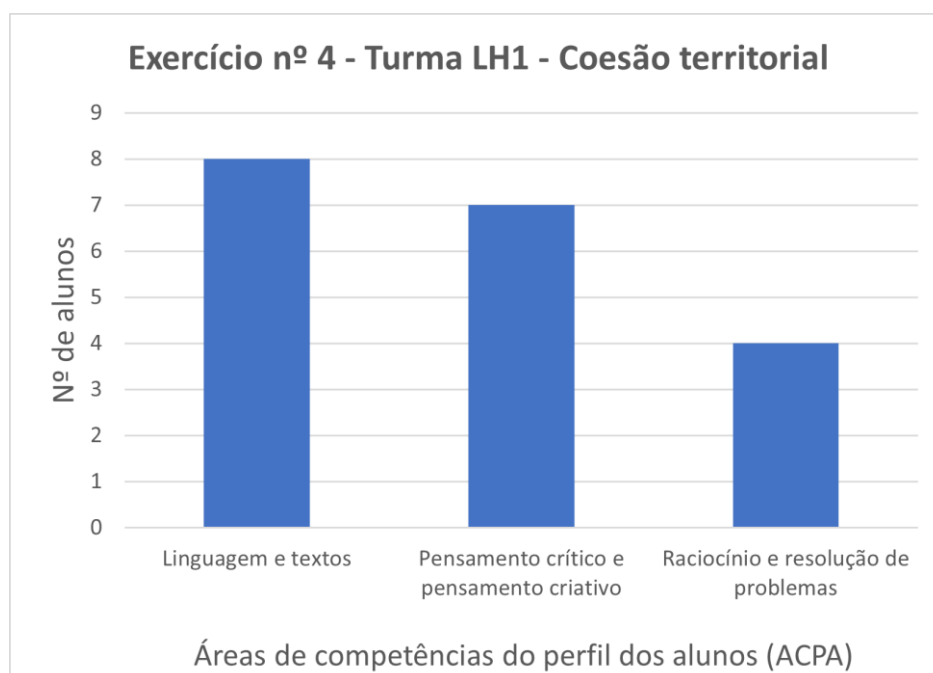


Figura 4 - Resultados da avaliação do exercício 4 na turma LH1

Quanto ao exercício nº 5, que teve por base uma questão aula, aplicada à turma LH2, a partir da seguinte notícia:

“No ano passado, o turismo fluvial no rio Douro registou uma recuperação de 23% face a 2020, ano em que este segmento sofreu um duro golpe por causa da pandemia de covid-19 e se contabilizou uma quebra de 86,24% comparativamente com 2019”.

(Jornal Expresso 07-02-2022)

Perante a notícia, o professor formulou a seguinte questão: “Em tua opinião, como é que o transporte fluvial contribui para o desenvolvimento da economia local e regional?”

Na figura 5, podemos observar os resultados, sendo de salientar que 10 alunos, obtiveram resultados muito positivos relativamente à competência raciocínio e resolução de problemas, no entanto, estiveram aquém quanto à linguagem e produção textual, bem como pensamento crítico e pensamento criativo (5 e 4 alunos respetivamente).

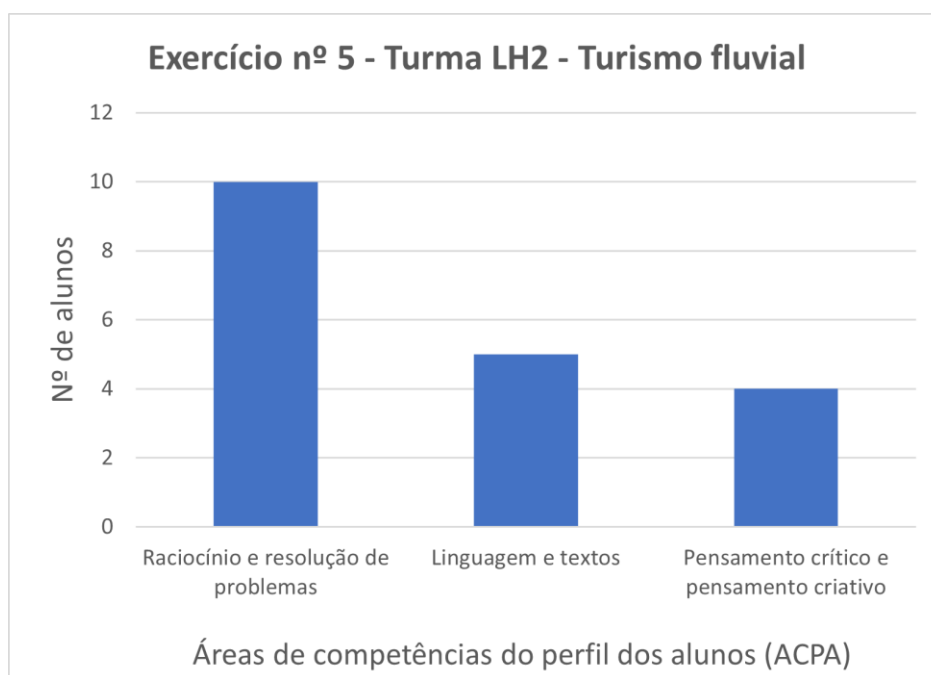


Figura 5 - Resultados da avaliação do exercício 5 na turma LH2

Concluindo, podemos afirmar que, de um modo geral, a avaliação dos exercícios propostos, foi boa, os estudantes das duas turmas, esforçaram-se, conseguindo bons resultados nas diferentes competências contidas no PASEO.

Verifiquei que a turma LH1 foi mais assertiva e eficaz nas competências solicitadas, conforme comprovam as figuras analisadas. Não sendo uma turma muito comunicativa e/ou participativa dentro da sala de aula, conseguiu demonstrar o contrário, em termos de forma de produção textual, analisando corretamente e muito bem, os conteúdos geográficos dos exercícios propostos, ao longo do ano letivo.

Nesta turma, destaco assim, a competência pensamento crítico e pensamento criativo, na análise de conteúdos geográficos, recorrendo aos métodos tradicionais, ou seja, à escrita manual, sem o uso de recursos digitais.,

Quanto à turma LH2, esta destaca-se por ter também um número reduzido de alunos (12), no entanto, no momento da aplicação de alguns exercícios, houve alunos que faltaram. Esta turma, apresenta características um pouco diferentes da turma LH1.

Se por um lado a primeira turma se mostrou menos comunicativa oralmente dentro da sala de aula, mas, em termos de produção textual fê-lo muito bem, por seu lado, com a turma LH2, constatou-se o contrário.

A turma LH2, foi muito mais participativa nas aulas, durante o ano letivo, no entanto, menos eficaz e assertiva nas competências que analisamos, conforme as figuras acima apresentadas.

Neste sentido, a referida turma, não se destacou ao mesmo nível da turma LH1, nomeadamente em termos de produção textual e linguagem. Como podemos observar pelos resultados obtidos, a turma LH2, apresenta resultados ligeiramente inferiores à turma LH1.

As figuras, 6, 7, 8, 9 e 10, demonstram alguns exemplos de respostas dos alunos das duas turmas, em alguns exercícios propostos: Análise de uma Notícia e Cidades e Coesão Territorial.

Como comprovam os exercícios e, relativamente à competência linguagem e textos, no exercício, “Análise de uma Notícia” a resposta dos alunos nº 1, nº 2, nº 3, nº 4 e nº 5, foi muito boa.

Quanto à competência pensamento crítico e pensamento criativo, os mesmos seguiram a mesma linha de pensamento.

Esta notícia descreve a situação das áreas urbanas de Lisboa e do Porto, estas têm vindo a perder população nos últimos 30 anos devido a fatores como o crescente preço do solo e a elevada renda locativa. Assim, a população desloca-se aos subúrbios e às áreas peri-urbanas para viver, causando logicamente alguns problemas à sociedade como os elevados números de pessoas a realizarem movimentos pendulares, sendo os concelhos mais vítimas deste fenómeno Sintra, Loures, Vila Nova de Gaia e Amadora.

Associado ao crescimento destas idades-dormitório, a função terciária não também procura instalar-se ~~nestas~~ ^{nestas} áreas locais para suprimir as necessidades locais, as casas não tornam-se as "obrigadas" a durar mais tempo visto que o preço das habitações tem vindo a aumentar.

Estes fatores vão beneficiar a criação das cidades-dormitório, algo que não é favorável ao desenvolvimento das áreas.

Figura 6 -Turma LH1 – Análise de uma notícia” Aluno nº 1

A partir da leitura da notícia, percebe-se que, nos últimos anos, houve um crescente movimento centrífugo, em que as pessoas deslocam-se do centro para a periferia e, muitas vezes, decidem se alojar em cidades vizinhas, sem grande oferta de serviços, às metrópoles. Tais cidades são chamadas "dormitórios", isto porque, se não antes referenciado, não apresentam grande oferta de serviços, fazendo com que seus moradores apenas residam lá e busquem bens em cidades vizinhas.

Geralmente, a busca por cidades dormitórios deve-se a alta renda locativa nas grandes metrópoles e centros urbanos, tornando-os inacessíveis para habitantes com menor poder aquisitivo. Além disso, recentemente houveram melhorias no transporte público, que agora conecta a periferia com facilidade.

Como principais consequências para esse fato é possível citar o aumento, em distância e quantidade, dos movimentos pendulares e a crescente expansão urbana que leva à criação de áreas suburbanas e até de novas cidades, muitas vezes invadindo espaços verdes e rurais. Apesar do crescimento urbano apresentar avanço, também traz a perda da autenticidade dos locais transformados e diminuição de contato humano.

Em síntese, a partir da leitura de uma simples notícia, é possível inferir assuntos muito mais complexos, desde a expansão urbana à perda de identidade que esta causa.

Figura 7 - Turma LH1 – “Análise de uma notícia” Aluno nº 2

"Mais dormitórios em Lisboa e Porto"

Através desta notícia, podemos ver que nas áreas urbanas há uma desdensificação da população, uma vez que Lisboa perdeu 32% da população e o Porto 27%, em 30 anos.

Além disso, verifica-se um grande movimento pendular diariamente para os concelhos vizinhos, pois, em Sintra (periferia) saem 89 mil pessoas para trabalhar nos concelhos adjacentes; já em Gaia saem 49 mil pessoas. Tudo isto se deve também aos valores do solo em cada uma destas regiões, visto que as áreas de comércio localizam-se na periferia, onde o valor do solo é mais baixo do que nos centros das cidades.

Desto forma verifica-se uma diminuição da população nos centros urbanos, passando a existir mais na periferia.

Nos últimos 5 anos, tal como se descreve na notícia por uma elevada percentagem de portugueses que mudaram do interior para o litoral, devido às melhores condições de trabalho e bem estar da população, mostra também um aumento da mensalidade dos arrendamentos e da compra de casa própria, o que leva a população a obter casa mais tarde do que seria expectável.

Assim, a maior parte da população vive-se obrigada a mudar de casa para conseguir manter o nível de vida e o bem-estar do seu agregado familiar.

Figura 9 - Turma LH1 – "Análise de uma notícia" Aluno nº 3

Os aspetos relacionados na notícia remetem para os conceitos geográficos abordados.

A queda da população dos centros urbanos como o Porto e Lisboa acontece devido à desdensificação que acontece devido aos elevados preços do solo entre centros urbanos. O crescimento das cidades, dormitórios, espaços urbanos utilizados apenas para dormir, deve-se também à desdensificação, as pessoas saem do centro e vão para a periferia. Continuam a trabalhar no centro.

Outro fator é o dos movimentos pendulares, movimentos casa-escola, casa-trabalho e vice-versa. As pessoas que vivem nos subúrbios vão para o centro quase todos os dias e praticam movimentos pendulares constantes.

Figura 8 - Turma LH1 – "Análise de uma notícia" Aluno nº 4

Relativamente ao exercício “Cidades e Coesão Territorial” (exercício comum às duas turmas), os alunos da turma LH1 destacaram-se e, foram superiores nas competências suprarreferidas. Quanto aos alunos da turma LH2, foram ligeiramente inferiores. (figuras, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17, 18 e 19)

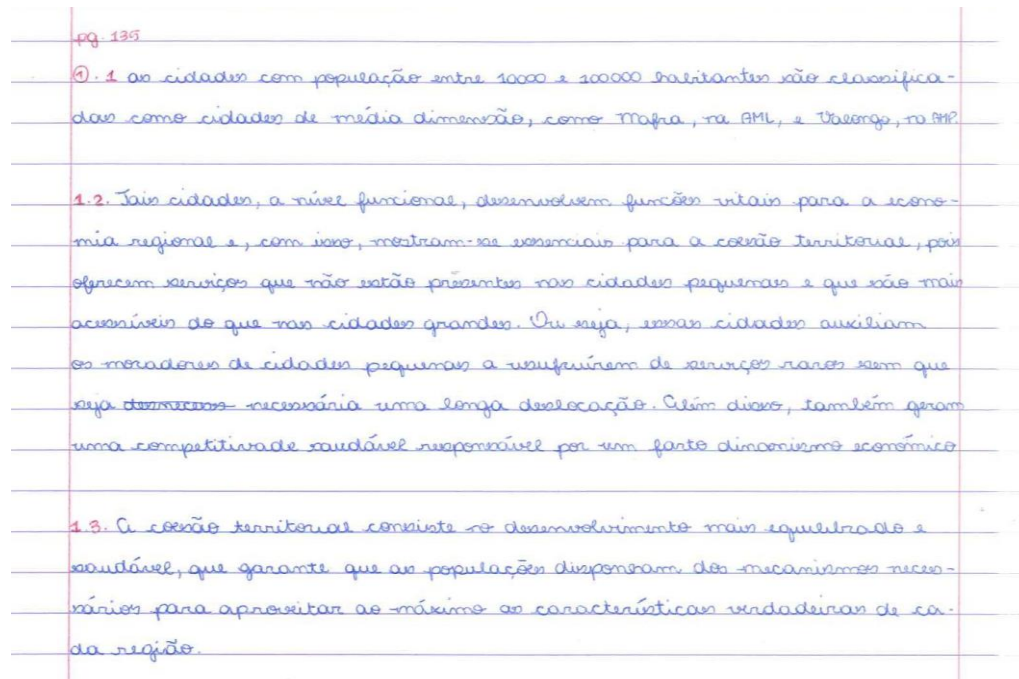


Figura 11 - Exercício “Cidades e Coesão Territorial Turma LH1, Aluno nº 1

	pág 133	1
1.1	São cidades de Dimensões médias; e alguns exemplos das mesmas são: no AM, em destaque Timor Leste e na AMP de destaque no Timor Leste e Vila do Conde.	
1.2	Essas cidades são importantes para a coesão territorial por conta do desenvolvimento de atividades conjuntas relacionadas com as políticas de desenvolvimento territorial em domínios dependentes de competências administrativas distintas.	7
1.3	"A coesão territorial consiste no desenvolvimento de atividades conjuntas relacionadas com políticas de desenvolvimento territorial... o seu objetivo é facilitar a integração territorial e a promoção de formas de desenvolvimento mais competitivas e sustentáveis."	

Figura 13 - Exercício "Cidades e Coesão Territorial Turma LH1, Aluno nº 2

	Página 135	
1.	1.1. As cidades que têm ^{uma população} entre 1000 e 100 000 habitantes são denominadas de cidades médias. São cidades que, a nível funcional, desenvolvem funções vitais para a economia da região, tendo um papel mais competitivo e inovador e de coesão territorial. Dando destaque para Horta, Valongo, Vila do Conde, (nas áreas metropolitanas), e para as áreas metropolitanas damos destaque para Vila do Castelo.	AM, AMP
	1.2. A coesão territorial visa um desenvolvimento mais equilibrado e sustentável, que garanta que as populações dispõem dos mecanismos necessários para aproveitar ao máximo as características intrínsecas das áreas onde vivem. ^{As} As cidades médias servem para facilitar a ^{vida dos} pessoas como por exemplo do interior onde ~~são~~ ^é ~~para~~ encontrar serviços, a percorrem ^{menores} ~~grandes~~ distâncias para satisfazerem as suas necessidades, percorrendo assim uma menor distância, sem gastarem metade do tempo que gastariam se aquela cidade média não existisse, tendo também (mantendo o interior uma ligação ~~e interior~~ com essa cidade média	
	1.3. A coesão territorial consiste num desenvolvimento mais equilibrado e sustentável, que garanta que as populações dispõem dos mecanismos necessários para aproveitar ao máximo as características intrínsecas das áreas onde vivem.	

Figura 12 - exercício "Cidades e Coesão Territorial Turma LH1, Aluno nº 2

1.1 Cidades com uma população entre 10 000 e 100 000 são cidades com aglomerações urbanas de nível intermédio, como por exemplo: Bragança e Viseu.

1.2 A importância das cidades para a coesão territorial é porque promove um desenvolvimento territorial mais equilibrado e sustentável, pois são auto-suficientes e dispõem à sua população os serviços para a sua permanência no local.

1.3 A coesão territorial consiste no desenvolvimento mais equilibrado e sustentável, que garante que as populações dispõem dos mecanismos necessários para aproveitar ao máximo as características intrínsecas das áreas onde residem.

Figura 15 - Exercício "Cidades e Coesão Territorial Turma LH1, Aluno nº 4

1.

1.1 Cidades de Média dimensão

1.2 A importância dessas cidades é que desenvolvem funções vitais para a economia regional.

1.3 ... objetivo fundamental do desenvolvimento territorial.

Figura 14 - Exercício "Cidades e Coesão Territorial Turma LH1, Aluno nº 5

- 1.1 Não a maioria das presentes em Portugal, e são consideradas cidades de média dimensão.
- 1.2 Consiste em estabelecer uma ligação entre essas cidades que podem se caracterizar em cidades satélites ou dormitório com a cidade central, as quais desenvolvem o seu poder económico através de suas atividades e funções interligadas a uma cidade principal.
- 1.3 A coesão territorial consiste no equilíbrio e ligação entre as regiões.

Figura 18 - Exercício “Cidades e Coesão Territorial Turma LH1, Aluno nº 6

- 1.1-Cidade de média dimensão.
- 1.2-Essas cidades são muito importantes pois ajudam as cidades de grande dimensão e de certa forma também contribuem para a economia.
- 1.3-na ligação entre as cidades de média dimensão e as cidades de grande dimensão.

Figura 17 - Exercício “Cidades e Coesão Territorial Turma LH1, Aluno nº 7

- 1) cidades de média dimensão
- 2) desenvolvem funções vitais para a economia regional, tendo um papel cada vez mais competitivo, inovador e de coesão territorial
- 3) desenvolvimento mais equilibrado e sustentável, que garanta que as populações dispõem dos mecanismos necessários para aproveitar ao máximo as características de onde vivem.

Figura 16 - Exercício “Cidades e Coesão Territorial Turma LH1, Aluno nº 8

1.1	São cidades que localizam-se maioritariamente no interior ~~republicana~~ dominam o território, sendo importantes para a competitividade e para a coesão territorial
1.2	São importantes para a economia do país pois são cidades muito competitivas e dominam o território
1.3	objetivo fundamental do desenvolvimento do território

Figura 19 - Exercício “Cidades e Coesão Territorial Turma LH1, Aluno nº 9

Capítulo 6 - CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Através da geografia as pessoas aprendem a ler e interpretar o mundo, a terem confiança em si no meio em que vivem, a compreenderem e a respeitarem o espaço dos outros, enfim, a construírem o seu lugar no mundo e a agirem nele de uma forma responsável.” (Cachinho, 2000, p. 87).

Findo o presente estudo, referente à importância da análise de dados concretos - as competências do perfil dos alunos-, a partir da elaboração de exercícios práticos no âmbito do ensino da geografia, escritos manualmente, sem recurso às ferramentas tecnológicas, pude verificar que, os alunos das duas turmas construíram corretamente a sua forma de pensamento escrito, no entanto, uma turma mais que outra, contrariamente àquilo que antevia, fê-lo de uma forma mais correta. A turma LH1, destacou-se nas três competências em análise. A turma LH2, não se destacou na linguagem e nos textos, comparativamente à turma LH1, no entanto, fê-lo bem relativamente ao raciocínio e resolução de problemas e pior, quanto ao pensamento crítico e pensamento criativo, nos dois exercícios propostos.

Apesar de os estudantes utilizarem com mais frequência a escrita digital, que como vimos é uma escrita abreviada, simbólica, icónica e com uma ortografia própria (Esteves, 2015), os resultados obtidos, comprovaram que afinal os alunos são capazes de escrever corretamente, conseguindo interpretar e analisar os conteúdos geográficos propostos acertadamente.

Bem sei que vivemos uma era de grandes revoluções tecnológicas e de grandes desafios, quer para docentes, quer para alunos e, no geral para a humanidade, no entanto, gostaria de reforçar a ideia de que, enquanto professores, devemos ensinar geografia utilizando as novas tecnologias, mas nunca colocando para segundo plano alguns métodos tradicionais de ensino. Métodos estes, que quanto a mim, continuam a ser importantes, tal como ao longo deste estudo referimos, como é o caso, da exercitação da escrita manual de determinados conceitos, que derivam da observação e análise dos conteúdos geográficos.

Quanto a mim, e no âmbito das competências que me propus analisar ao longo deste estudo, é de extrema importância não deixar para segundo plano, a forma escrita de

pensar e escrever geografia e, sobretudo em língua portuguesa, pois na mesma comunicamos.

Compreendo que as novas tecnologias são mais aliciantes, cativantes e ágeis para os alunos, levando-os a dominar os conceitos de diferentes formas. São eficazes e dão-nos uma visão precisa de diferentes conteúdos geográficos que se queiram analisar, no entanto, também podemos colocar no papel todo esse pensamento que observamos, estando certo de que, a observação é imprescindível em geografia e, tal como Orlando Ribeiro nos ensinou, a observação direta está na base de qualquer estudo. A geografia é uma ciência de ar livre e o seu laboratório é a natureza.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Cachinho, H. (2005), “Formação e Inovação na Educação Geográfica – Os desafios da Pós-Modernidade”, II Congresso Ibérico de Didáctica da Geografia – Ensinar Geografia na Sociedade do Conhecimento, Lisboa, Vol. I, DOI 10.13140/RG.2.1.2473.1686, 24 p. Disponível em:

https://www.researchgate.net/publication/274383030_Formacao_e_Inovacao_na_Educao_Geografica_Os_Desafios_da_Pos-modernidade

Carvalho, A. (2024), “Contributo da Geografia para o Desenho Curricular do Ensino Profissional”, *Cadernos de Geografia*, nº 49, p. 59-74.

Cavalcanti, L. S. (2012), *O ensino de geografia na escola*, Campinas, Papirus,

Claudino, S. (2005), Os compêndios escolares de geografia no Estado Novo: Mitos e realidades, *Finisterra*, XL,79, p 195-208.

Claudino. S. (2015) A Educação Geográfica em Portugal e os desafios educativos, *Giramundo*, Vol. 2, Nº 3, p. 7 - 1

Constituição da República Portuguesa (2022)., Porto Editora 14ª edição (Edição Académica)

Costa, J.; Cabral, A. C.; Santiago, A; Viegas, F. (2011), *Guião de Implementação do programa de português do Ensino Básico – Conhecimento Explícito da Língua*. Ministério da Educação, Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

DESCOLA, Linguagens e Textos, Disponível em:

<https://descola.com.pt/competencia/linguagens-e-textos/>

DESCOLA, Pensamento crítico e pensamento criativo, Disponível em:

<https://descola.com.pt/competencia/pensamento-critico-e-pensamento-criativo/>

DESCOLA, Raciocínio e resolução de problemas, Disponível em:

<https://descola.com.pt/competencia/raciocinio-e-resolucao-de-problemas/>

Direção Geral de Educação (DGE), Projeto MAIA: Monitorização, Acompanhamento e Investigação em Avaliação Pedagógica, Disponível em: <https://afc.dge.mec.pt/projeto-maia-introducao>

Esteves, D. D. (2015), *A importância do telemóvel na comunicação escrita, por SMS, de um grupo de alunos dos 2º e 3º ciclos*. Dissertação de Mestrado em Ciências da Linguagem, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade do Algarve.

Estrela, E.; Soares, M. A.; Leitão, M. J. (2004), *Saber escrever/saber falar*, Lisboa: D. Quixote (3ª edição).

Fernandes, D.; Machado, E. A.; Candeias, F. (2020). *Para uma avaliação pedagógica: dinâmicas e processos de formação no projeto MAIA (2019-2020)*. Lisboa: Ministério da Educação/Direção-Geral de Educação.

Ferreira, C. H. (2023), *A importância da análise de dados no Ensino da Geografia: aplicação ao tema “Contrastes de Desenvolvimento”*, Dissertação de Mestrado em Ensino da Geografia no 3º Ciclo do Ensino Básico e Secundário, Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra.

Leiria, I. (3 de Maio 2014) A reforma do ministro "subversivo", *Jornal Expresso*, Disponível em: <https://expresso.pt/sociedade/a-reforma-do-ministro-subversivo=f868222>

Luria, A. R. (2008), *Desenvolvimento Cognitivo*. São Paulo, ícone Editora

Martins, F. (2015). Geografia., educação geográfica e suas representações por professores em formação, in: “The overarching issues of the european space: spatial planning and multiple paths to sustainable and inclusive development”. Porto. FLUP. pp. 391-403.

Mendonça, A (s/d), *Evolução da Política Educativa em Portugal*, 40 p. Disponível em: <https://www.almendron.com/tribuna/wp-content/uploads/2020/05/politicaeducativaalicemendonca.pdf>.

Moreira, A. I.M (20022), *A docência em geografia: Qual a metodologia mais eficaz? Um estudo de caso no 9º ano de escolaridade*. Dissertação de Mestrado em Ensino da Geografia no 3º ciclo do Ensino Básico e Secundário, Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

Niza, I.; Segura, J.; Mota, I. (2011) *Guião de Implementação do programa de português do ensino básico Escrita*, Ministério da Educação, Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular

Nóvoa, A. da (1997), A Educação Nacional (1930-1974) – Análise Histórica e Historiográfica, in: Agustín Escolano Benito & Rogério Fernandes (coord.) *Los caminos hacia la modernidad educativa en España y Portugal (1800-1975)*, Actas del II Encuentro Ibérico de História de la Educación, pp. 175-203.

Pereira, J. R. S. (2016), *Novas Tecnologias para o Ensino – Desenvolvimento de uma aplicação em Mobile-learning*, Dissertação de Mestrado em Educação Artística, Universidade de Lisboa (Faculdade de Belas Artes).

Plano de Formação de Geografia – Ano letivo 2023/2024 – Núcleo de Estágio da Escola Secundária António Nobre – Iniciação à Prática Profissional.

República Portuguesa, Educação (2018), *Aprendizagens Essenciais*, 11º Ano, Ensino Secundário, Geografia A.

Roldão, M. C.; Peralta, H.; Martins, I. P. (2017) Currículo do Ensino Básico e do Ensino Secundário para a construção de aprendizagens essenciais baseadas no Perfil dos alunos. Disponível em:

https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/ae_documento_enquadrador.pdf

Vygotsky, L. S. (1997), Interaction Between Learning and Development,, in: Mary Gauvin & Michal Cole, *Readings on the Development of Children* (2nd Edition), pp. 29-36

Walter J.; Ong, W. J (1982) *Orality and Literacy The Technologizing of the Word*. New York: Routledge

ANEXOS – FICHAS DE TRABALHO

Exercício nº 1



SOCIEDADE

Mais dormitórios em Lisboa e Porto

Todos os dias saem de Sintra 89 mil pessoas para trabalharem em concelhos vizinhos. Em Gaia são 49 mil

3 de Julho de 2013 às 01:00



Lisboa perdeu 32 por cento da população em 30 anos; por sua vez no Porto a queda foi de 27 por cento. FOTO: João Romba

As cidades de Lisboa e Porto têm cada vez mais habitantes que fogem para a periferia. Em 30 anos a capital perdeu 32% da população. Na Invicta a queda foi de 27%. Esta deslocação faz com que um terço das pessoas que trabalham ou estudam vive num

concelho diferente daquele onde residem, ou seja, dois milhões, revela o estudo ‘Retrato Territorial de Portugal’, divulgado ontem pelo Instituto Nacional de Estatística.

Em termos absolutos, o concelho de Sintra é aquele onde se verificam as maiores deslocações. São 89 mil que diariamente saem para trabalhar em concelhos vizinhos, na maioria em Lisboa. Em Loures, a população que trabalha ou estuda fora do concelho atinge os 51 mil; em Vila Nova de Gaia 49 mil e na Amadora 48 mil.

Associado ao crescimento dos dormitórios há uma elevada percentagem de portugueses (25%) que mudaram de residência nos últimos cinco anos. Em grande parte, resultado da deslocação crescente da população do Interior para o Litoral.

As alterações demográficas implicam também mudanças no arrendamento, com o preço médio a duplicar em dez anos, passando de 123 para 232 euros. Na compra de casa própria, a mensalidade média subiu de 292 euros para 395. Por sua vez, a idade média das casas passou de 34 para 38 anos de 2001 para 2011.

Associado ao crescimento dos dormitórios há uma elevada percentagem de portugueses (25%) que mudaram de residência nos últimos cinco anos. Em grande parte, resultado da deslocação crescente da população do Interior para o Litoral.

As alterações demográficas implicam também mudanças no arrendamento, com o preço médio a duplicar em dez anos, passando de 123 para 232 euros. Na compra de casa própria, a mensalidade média subiu de 292 euros para 395. Por sua vez, a idade média das casas passou de 34 para 38 anos

Exercício nº 2

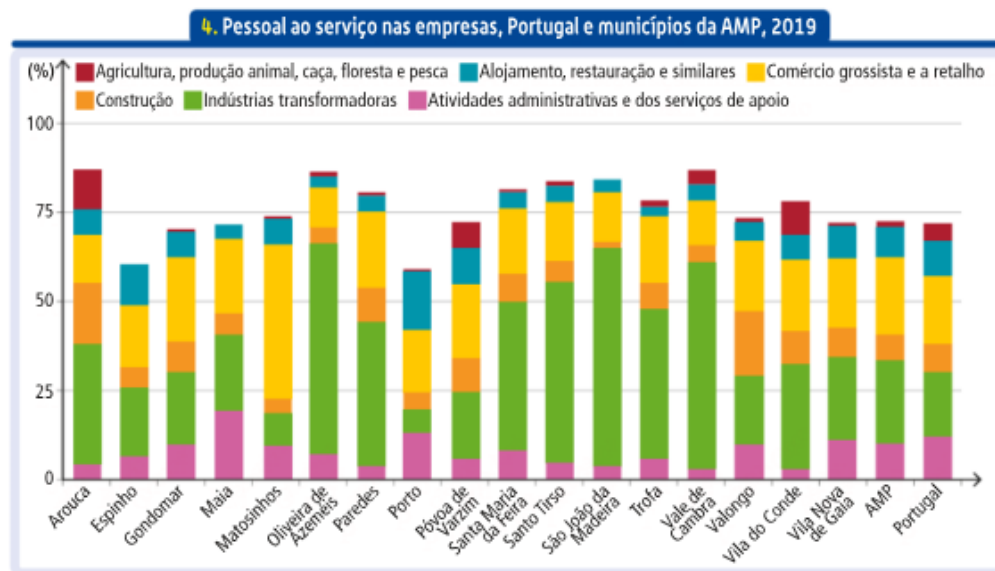


Ficha

Vantagens e desvantagens do uso do automóvel e dos transportes públicos, nas deslocações dos residentes da AMP, sendo que para estes, a cidade do Porto é o seu local de trabalho.

Exercício nº 3

Observa atentamente a figura 4, alusivo ao pessoal ao serviço nas empresas, nos municípios da área metropolitana do Porto, em 2019.



1- Quais os municípios da AMP onde a mão de obra empregada na indústria transformadora assume maior percentagem e porquê?

2- Indica 3 municípios onde a percentagem das atividades económicas administrativas e de serviços de apoio é mais elevada.

3- Qual o setor predominante na área AMP? Justifica a tua resposta

4- Indica o município da AMP, onde a agricultura, produção animal, caça, floresta e pesca é mais relevante.

5- “O setor primário é o mais relevante da AMP”. Concordas com a afirmação? Justifica a tua resposta.

Observa atentamente a imagem AMP (Área industrial da Maia)



6- Identifica a categoria de uso e ocupação do solo predominante na AMP.

7- Como caracterizas essa categoria de uso e ocupação de solo?

Exercício nº 4

Ficha formativa

Geo.Aplicar

1. Leia o documento A.

Documento A

A rede urbana portuguesa, em 2021, evidenciou, sem considerar as áreas metropolitanas, a existência de mais de 100 municípios com mais de 80 mil habitantes.

- 1.1. **Classifique** as cidades que têm uma população entre 10 000 e 100 000 habitantes.
- 1.2. **Explique** a importância dessas cidades para a coesão territorial.
- 1.3. **Complete** a frase: *A coesão territorial consiste no (...).*

O presidente da Comissão Nacional de Acompanhamento do Plano de Recuperação e Resiliência (PRR), Pedro Dominginhos, reconheceu hoje que a coesão territorial é um “desafio significativo” Lusa 4 de maio 2023

Na tua opinião é importante haver uma política de coesão territorial?

Porquê?

Exercício nº 5

Questão de aula:

“No ano passado, o turismo fluvial no rio Douro registou uma recuperação de 23% face a 2020, ano em que este segmento sofreu um duro golpe por causa da pandemia de covid-19 e se contabilizou uma quebra de 86,24% comparativamente com 2019”. (Jornal Expresso 07-02-2022)

Em tua opinião, como é que o transporte fluvial contribui para o desenvolvimento da economia local e regional?