

Universidade de Lisboa



**Da distribuição da população aos desafios
multiculturais em Loures.**

A procura de um caminho para a aprendizagem em Geografia.

Inês Fernandes do Santos

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

Relatório da Prática de Ensino Supervisionada orientado pelo Professor
Doutor Sérgio Claudino Loureiro Nunes

2015

DEDICATÓRIA

Ao grande Homem que foi o meu Pai Fernando Octaviano,

Acima de tudo, dedico este trabalho e todo o meu percurso académico ao meu Pai. Aqui se concretiza um dos maiores sonhos dele. Foi por ele que nunca desisti, mesmo nos momentos mais difíceis. As suas palavras e conselhos – de amor, de carinho, de perseverança e de ambição – sempre estiveram presentes. A honestidade, a lealdade, a dedicação e o respeito, foi o maior legado que me deixou... Ao meu Pai, grande professor da vida, devo a pessoa que sou hoje e que lutarei para ser...

Ao meu namorado João Varandas,

Pelo apoio, pelos conselhos, pela força de vontade, por ser um bom ouvinte e pela compreensão...Agradeço-lhe por me acompanhar desde o início desta jornada e ainda pelo que aprendemos juntos na licenciatura e no mestrado.

À minha mãe Anabela Santos,

Agradeço pelo esforço, apoio, carinho e pelos princípios e valores que me passou. A ela também devo a pessoa que sou e sem ela não tinha conseguido fazer este mestrado.

Ao meu irmão Bruno Santos,

Pelos bons conselhos e por me ter incentivado a escolher o curso de Geografia. Devido à sua sugestão, abriram-se-me as portas para poder enveredar pelo mundo da docência.

AGRADECIMENTOS

Ao meu orientador, Professor Sérgio Claudino, pela qualidade do seu trabalho e pela dedicação e atenção sempre prestada.

Aos meus professores do IGOT, da Faculdade de Letras e do Instituto da Educação, pelo que me ensinaram e pelos conselhos que me deram.

Aos meus professores cooperantes, Eurico Sequeira (de História) e Iracema Andrade (de Geografia), que sempre estiveram disponíveis e empenhados neste trabalho conjunto, ao longo do mestrado.

Aos meus colegas do mestrado, com quem partilhei experiências e também aprendi bastante.

Aos alunos do 8º A da Escola Básica de 2º e 3º ciclos de João Villaret. Sem eles não teria sido possível levar a cabo este projeto de investigação.

A todos aqueles que contribuíram para que este sonho se concretizasse!

SIGLAS

ABP – Aprendizagem Baseada em Problemas

ALEA – Ação Local de Estatística Aplicada

AML – Área Metropolitana de Lisboa

AMP – Área Metropolitana do Porto

CML – Câmara Municipal de Loures

EUA – Estados Unidos da América

GARSE - Gabinete de Assuntos Religiosos e Sociais Específicos

IGOT – Instituto de Geografia e Ordenamento do Território

INE – Instituto Nacional de Estatística

NEE – Necessidades Educativas Especiais

ONU – Organização das Nações Unidas

SASE – Serviço de Ação Social Escolar

TAS – Teoria Aprendizagem Significativa

RESUMO

O presente relatório reporta-se a um projeto de lecionação e investigação em Geografia, numa turma de 8º ano de escolaridade na Escola Básica dos 2º e 3º ciclos de João Villaret, na periferia suburbana de Lisboa. Foram lecionados os Subdomínios da Distribuição da População Mundial e Portuguesa e da Diversidade Cultural.

Procurámos fomentar a participação ativa dos alunos na construção da sua aprendizagem, traçando um caminho de aprendizagem com base nas teorias construtivista, sócio-construtivista e social. Assim, desenvolveram-se diferentes estratégias, tentando mobilizar os alunos num estudo sobre a diversidade cultural em Loures, de modo a fomentar as competências de uma ativa cidadania local.

Os alunos revelaram mais facilidade na aprendizagem de conteúdos memorísticos, instrumentais (*saber-fazer*) e do ponto de vista sócio-afetivo. Por outro lado, demonstraram mais dificuldade nas competências sociais (trabalhar cooperativamente) e nas competências geográficas de observação indireta da paisagem.

Tendo presente que estamos perante um estudo pontual, que não se pode, por isso mesmo, generalizar, na avaliação das aprendizagens, os alunos com pior desempenho provêm de pais com menor preparação escolar. Os de melhor aproveitamento têm pais com formações escolares diversas – estas constituem um importante fator explicativo dos alunos, mas não são determinantes. Os alunos mais participativos oralmente nem sempre têm o melhor desempenho na avaliação escrita – sobre o que importará refletir.

Os alunos revelaram uma grande mobilização em torno da discussão dos problemas sociais dos bairros do seu meio local. Aos 13/14 anos, é possível discutir assuntos sérios, como “gente grande” e contrariar o esquecimento da escala local, herdado da Geografia nacionalista de XIX. E esta constatação desafia e interpela uma educação geográfica desenvolvida de forma frequentemente tradicional e que se esgota, quantas vezes, na descrição de problemas.

Esta rica experiência de formação inicial docente comprova, uma vez mais, como é importante apostar na investigação em educação geográfica, como resulta de Declaração de Moscovo de 2015, da Comissão de Educação Geográfica da UGI.

Palavras-chave: Distribuição da População; Multiculturalidade; Competências Geográficas, Sociais e Sócio-Afetivas; Ensino da Geografia; Loures.

ABSTRACT

This report refers to a teaching project and research in Geography, a class of 8th grade at the Escola Básica de 2º e 3º ciclos de João Villaret, in the suburban outskirts of Lisbon. They were taught the subdomains Distribution of the World and Portuguese Population and Cultural Diversity.

We sought to encourage the active participation of students in the construction of their learning, tracing a path of learning based on constructivist, socio-constructivist and social theories. So, we have developed different strategies, trying to mobilize students in a study on cultural diversity in Loures, in order to enhance the skills of an active local citizenship.

Students showed more ease in learning storing content, instrumental (know-how) and socio-emotional skills. On the other hand, they showed more difficulty in social skills (working cooperatively) and the geographical skills of indirect observation of the landscape.

Bearing in mind that this is a timely study, which cannot, therefore, to generalize the evaluation of learning, students with poor performance comes from parents with low educational preparation. The students of better performance have parents with different educational literary abilities - these are an important explanatory factor of the students, but are not decisive. The more involved students orally have not always the best performance in the written evaluation - it matter reflect.

Students revealed a large mobilization around the discussion of social problems two neighborhoods of their local environment. To 13/14 years, it is possible to discuss serious matters, such as "grown up" and counteract the neglect of local, inherited the nationalist Geography XIX. And this finding challenge a geographical education developed often traditional way and that runs out, how often, in describing problems. This rich initial teacher training experience proves, once again, how important it's to invest in research of geographic education, as is apparent from Moscow Declaration of 2015, the Geographical Education Commission of the IGU.

Keywords: Population Distribution; Multiculturalism; Geographic, Social and Socio-Affective Skills; Teaching of geography; Loures.

ÍNDICE GERAL

DEDICATÓRIA	ii
AGRADECIMENTOS	iii
SIGLAS	iv
RESUMO	v
ABSTRACT	vi
ÍNDICE DE FIGURAS	ix
ÍNDICE DE QUADROS	xi
ÍNDICE DE ANEXOS	xii
INTRODUÇÃO	1
1. Justificação dos objetivos e da questão de investigação	3
I – População, território e multiculturalidade	5
1. Os contrastes de ocupação da população mundial e os fatores explicativos	5
1.1.Principais conceitos e indicadores	5
1.2.As desigualdades de distribuição da população mundial	7
1.3.Fatores atrativos e repulsivos	10
1.4.As tendências de distribuição da população portuguesa	12
2. As problemáticas inerentes ao multiculturalismo	16
2.1.A polissemia da cultura: uma abordagem concetual	16
2.2.As várias funções e finalidades da cultura	19
2.3.Principais fatores de identidade cultural	20
2.4.Globalização, Multiculturalidade e Interculturalidade	22
II – Enquadramento pedagógico-didático	25
1. Breve evolução do ensino da geografia	25
1.1. A institucionalização da Geografia no século XIX	25
1.2. O ensino da geografia em Portugal: uma análise retrospectiva	28
2. O papel formativo da educação geográfica	33
2.1. Educação intercultural	35
2.2. Construção da cidadania a partir do meio local	38
3. Teorias e modelos pedagógicos	42
3.1.Teorias cognitivas ou construtivistas	43
3.1.1.Como aprendem os alunos do 8º ano?	45
3.2.Teorias sociocognitivas	47
3.2.1.As teorias de Vygotsky e de Bruner	48
3.2.2. A aprendizagem cooperativa	50
3.2.3. A Teoria de Aprendizagem Significativa	50
3.3.Teorias Sociais	52
3.3.1.A teoria social de Paulo Freire	52
3.3.2.As teorias <i>ecossociais</i>	53
III – O contexto escolar e sociocultural envolvente	54
1.A escola básica 2/3 João Villaret: uma escola nova com um público diversificado	54
2. O 8º A: uma turma de “nível médio-alto” de alunos interessados	57
3.Três alunos com níveis de desempenho diferenciados	60

IV – Conceção e implementação da sequência didática-----	62
1.Os conteúdos e objetivos da sequência didática -----	62
2.O manual escolar do 8º A: Mapa-Mundo-----	65
3. Opções metodológicas e estratégias gerais-----	67
3.1.O método geral das aulas -----	68
3.2.Cartografar/completar mapas... -----	73
3.3. Métodos de aprendizagem de conceitos (mapas concetuais e esquemas...)-----	75
3.4.Planificação do trabalho de projeto -----	81
4. Reflexões sobre a intervenção letiva-----	89
4.1. Aulas 1 e 2 - dia 19 de Novembro de 2014-----	89
4.2. Aulas 3 e 4 - dia 3 de Dezembro de 2014-----	93
4.3. Aula 5 - dia 10 de Dezembro de 2014 -----	96
4.4. Aulas 6 e 7 - 7 de Janeiro de 2015-----	96
4.5. Aulas 8 e 9 - 14 de Janeiro de 2015 -----	99
4.6. Aulas 10 e 11 – 21 de Janeiro de 2015 -----	103
4.7. Aulas 12 e 13 – 28 de Janeiro de 2015 -----	105
4.8. Aulas 14 e 15 – 11 de Fevereiro de 2015 -----	109
4.9.Desempenho dos grupos do trabalho de projeto-----	111
V – Avaliação do processo de ensino-aprendizagem-----	119
1.A ficha de avaliação sumativa -----	119
1.1.Análise dos resultados da ficha de avaliação sumativa-----	120
2.Análise dos resultados do estudo de caso-----	125
3.A opinião dos alunos... -----	128
4.Balanço final das atividades de ensino-aprendizagem -----	133
VI – CONSIDERAÇÕES FINAIS-----	140
Referências bibliográficas-----	148

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – Repartição da população mundial em 2012-----	8
Figura 2 – Densidade populacional em Portugal, 2011-----	14
Figura 3 – Modelo da teoria da cognição social de Bandura-----	48
Figura 4 – Mapa do concelho e das freguesias de Loures-----	54
Figura 5 – Fachada da Escola Básica de 2º e 3º ciclos de João Villaret-----	56
Figura 6 – Habilitações literárias dos E.E.-----	57
Figura 7 – Interesse dos E.E. pela vida escolar dos educandos-----	58
Figura 8 – Classificações do 8º A no 1º período do ano letivo 2014/15-----	59
Figura 9 – Exemplos de slides das aulas 1 e 2-----	70
Figura 10 – Exemplo de uma ficha de trabalho de avaliação diagnóstica e com componente formativa-----	70
Figura 11 – Exercício de preenchimento do mapa da distribuição da população mundial-----	74
Figura 12 – Exercício de preenchimento do mapa da distribuição da população mundial.-----	75
Figura 13 – Mapa conceptual sobre a diversidade cultural.-----	79
Figura 14 – Metodologia do Trabalho de Projeto sobre a Diversidade Cultural em Loures-----	84
Figura 15 – Grelha de registo de avaliação do trabalho de projeto (tem continuação).-----	87
Figuras 16 e 17 – A sala de aula onde lecionámos à turma 8º A-----	89
Figura 18 – Slide de exploração das grandes concentrações populacionais e dos grandes vazios humanos.-----	91
Figuras 19 e 20 – A professora estagiária explicar os procedimentos do <i>jogo da População</i> .-----	94
Figura 21 – Slide de suporte ao exercício da densidade populacional-----	95
Figura 22 – Registo das questões-chave da distribuição da população portuguesa no caderno de um aluno.-----	97
Figura 23 – Correção do mapa da distribuição da população portuguesa pela Cátia e Andreia a partir de uma projeção no quadro.-----	98
Figura 24 – Ficha do trabalho de casa sobre a distribuição da população portuguesa.-----	100
Figura 25 – O Santiago a completar o mapa conceptual e a registar os conceitos, enquanto os colegas iam colaborando na atividade.-----	101
Figura 26 – A faixa de anúncio do debate, designado de assembleia.-----	105
Figura 27 – Texto sobre o bairro da Quinta da Fonte do grupo 2.-----	112

Figura 28 – Texto sobre o bairro do Mocho do grupo 6.-----	113
Figura 29 – Texto argumentativo do grupo 2.-----	116
Figura 30 – Texto argumentativo do grupo 5.-----	117
Figura 31 – Classificações do 8º A na ficha de avaliação sumativa.-----	120
Figura 32 - Distribuição dos resultados da ficha de avaliação sumativa por sexos.-----	121
Figura 33 – Comparação dos resultados das três fichas de avaliação sumativa.--	122
Figura 34 – Relação entre os resultados da ficha de avaliação sumativa e as habilitações literárias dos encarregados de educação.-----	123
Figura 35 – Relação entre os resultados da ficha de avaliação sumativa e a participação dos alunos.-----	124
Figura 36 – Evolução das classificações obtidas pelo Mário, Renato e Telmo nas três fichas de avaliação sumativa.-----	126
Figura 37 – Cotação obtida em cada questão na ficha de avaliação sumativa Mário, Renato e Telmo.-----	126
Figura 38 – 4 perfis dos alunos.-----	147

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 – Densidade populacional por NUT II-----	13
Quadro 2 – <i>Modelos de Gestão de Sociedades culturalmente diversas.</i> -----	24
Quadro 3 – Enquadramento da sequência didática nas metas curriculares de Geografia-----	64
Quadro 4 – Calendarização das aulas lecionadas e respetivos temas.-----	68
Quadro 5 – Questões-chave de orientação das aulas.-----	69
Quadro 6 – Métodos e estratégias planeados para o tratamento dos conceitos da sequência didática.-----	77
Quadro 7 – Distribuição dos alunos pelos continentes.-----	81
Quadro 8 – Exemplos de competências sociais.-----	83
Quadro 9 – Propostas de soluções dos grupos para os problemas identificados nos bairros em estudo do concelho de Loures.-----	109
Quadro 10 – Gráficos construídos pelos grupos durante a fase 2 do trabalho.----	115
Quadro 11 – Mapas preenchidos pelos grupos na 3ª fase.-----	116
Quadro 12 – Respostas dos inquiridos às questões do inquérito.-----	130
Quadro 13 – Respostas à entrevista ao Mário, Renato e Telmo.-----	131
Quadro 14 – Balanço final das experiências de aprendizagem sobre a distribuição da população mundial.-----	135
Quadro 15 – Balanço final das experiências de aprendizagem sobre a distribuição da população em Portugal.-----	137
Quadro 16 – Balanço final das experiências de aprendizagem sobre a diversidade cultural.-----	138

ÍNDICE DE ANEXOS¹

ANEXOS-----	156
Anexo 1 – Planificação a Médio Prazo -----	157
Anexo 2 – Materiais didáticos das aulas 1 e 2 -----	166
Anexo 3 – Materiais didáticos das aulas 3 e 4 -----	180
Anexo 4 – Materiais didáticos da aula 5-----	193
Anexo 5 – Materiais didáticos das aulas 6 e7 -----	204
Anexo 6 – Materiais didáticos das aulas 8 e 9 -----	212
Anexo 7 – Trabalho de casa sobre a Distribuição da População Portuguesa (corrigidos) -----	222
Anexo 8 – Materiais didáticos das aulas 10 e 11 -----	233
Anexo 9 – Materiais didáticos das aulas 12 e 13 -----	246
Anexo 10 – Materiais didáticos das aulas 14 e 15 -----	259
Anexo 11 – Descrições das Aulas-----	272
Anexo 12 – Entrevistas aos três alunos do estudo de caso -----	289
Anexo 13 – Matriz de Objetivos/Conteúdos da Ficha de Avaliação Sumativa -----	296
Anexo 14 – Grelha de Correção das Fichas de Avaliação Sumativa-----	303
Anexo 15 – Grelha de Registo de Avaliação dos Trabalhos de Grupo-----	305
Anexo 16 – Páginas utilizadas do manual escolar-----	308
Anexo 17 – Trabalhos Finais dos Grupos-----	331

¹ Os anexos aparecem no CD-ROM que acompanha o relatório.

INTRODUÇÃO

Da distribuição da população aos desafios multiculturais em Loures. A procura de um caminho para a aprendizagem em Geografia é o resultado de um projeto de investigação em educação geográfica realizado no ano letivo 2014/2015 (3º semestre do curso), na turma 8ºA da Escola Básica do 2º e 3º ciclos de João Villaret. É também um trabalho que decorre das aprendizagens que realizámos ao longo do Mestrado em Ensino de História e Geografia, aplicadas tanto na intervenção letiva como nas reflexões teóricas e práticas que integram este relatório.

Por que optámos pelos temas da distribuição da população mundial e portuguesa e pela diversidade cultural? Devido a um interesse pessoal e científico e por serem temas com um contributo importante para a aprendizagem e formação dos alunos. No nosso entender, a distribuição da população mundial e portuguesa permite trabalhar algumas competências geográficas importantes que também são transversais a outros temas, como a localização, a relação de fenómenos físicos e humanos, a interpretação de mapas e de gráficos, entre outras. Apesar de não termos uma turma multicultural, consideramos que o tema da diversidade cultural proporciona o desenvolvimento de competências sociais, nomeadamente interculturais, fundamentais para preparar os alunos para a sociedade multicultural atual.

Os temas que escolhemos não têm a ordem que lhes atribuímos nos documentos curriculares de referência, mas por uma questão de termos um limite de tempo disponível não poderíamos lecionar mais temas. Lecionámos um total de 15 aulas, 7 aulas de 90 minutos e 1 aulas de 45 minutos. Mesmo assim, devido à necessidade de implementar importantes atividades planeámos foi necessário prolongar a intervenção letiva para mais 2 aulas de 90 minutos.

Antes de mais, acho pertinente esclarecer o leitor por que escolhi ser professora, o que merece substituir a voz passiva, pois esta é uma confissão mais pessoal. Pode parecer um cliché, mas verão que tem lógica fazer parte desta introdução. Até há pouco tempo atrás, não gostava muito da ideia de vir a ser professora. Talvez porque tinha uma imagem distorcida daquilo que podia ser um docente. Acho que o problema estava em nunca me ter feito a pergunta certa. O mais importante não era porquê ser professora, mas para quê.

Então, para quê ser professora? Bem, acho que esta profissão, apesar de hoje em dia parecer desprestigiante, tem algo extraordinariamente cativante. Nós, professores,

temos a possibilidade de mudar o futuro dos nossos alunos, como cidadãos, como pessoas e como futuros profissionais, seja de que área for. Devemos sobretudo incitá-los a saber pensar e agir conscientemente num mundo em mudança. Se fizermos os jovens acreditarem que a escola é útil para o seu futuro, o nosso trabalho será muito mais gratificante. Mas, para isso, precisamos de criar oportunidades para que eles realmente acreditem nisso.

Assim, o nosso projeto com a turma 8ºA passou precisamente por criar oportunidades para que os alunos tivessem uma participação ativa em sala de aula, de modo a construírem o seu conhecimento e competências com o nosso apoio. O principal objetivo deste estudo consiste em testar se a aplicação de experiências de aprendizagem diversificadas, ao nível dos vários domínios do saber (saber, saber-fazer, saber-ser, saber-estar), permitirá desenvolver competências geográficas, sociais e sócio-afetivas nos alunos do 8º A.

Os alunos são o melhor recurso educativo de que dispomos. As ideias que trazem para a sala de aula - sejam elas muito ricas ou distorcidas da realidade - devem ser mobilizadas, devendo a sua exploração fazer parte do processo de ensino-aprendizagem. Aquilo que os alunos conhecem está associado ao seu quotidiano, com ligações fortes ao concelho, à freguesia, ao bairro onde vivem, à escola que frequentam, ou seja, eles fazem parte de uma comunidade local. É precisamente sobre essa comunidade local que pretendemos que aprendam mais. No nosso entender, é um excelente ponto de partida para aprender sobre a diversidade cultural. Explorar o multiculturalismo em Loures e os desafios, oportunidades, ameaças e problemas que lhes estão inerentes fazem parte do trabalho de projeto que planeámos para os nossos alunos.

Em consonância com a natureza dos objetivos traçados, iremos ter por base modelos pedagógicos associados às teorias construtivistas, socioconstrutivistas e sociais, para posteriormente escolhermos os métodos mais indicados. Pretendemos que os nossos alunos participem de forma ativa na sua aprendizagem, através de atividades desenvolvidas individualmente e em grupo. Nessas atividades serão confrontados com problemas do mundo atual, para os quais devem ser preparados para pensar e agir como cidadãos conscientes e competentes. É para cumprir estes propósitos que tentaremos conjugar as três teorias, que consideramos completarem-se mutuamente.

Os instrumentos de investigação que serão utilizados para a recolha de dados serão: registos de observação das aulas da professora cooperante; as fichas de avaliação

diagnóstica, formativa e sumativa; descrições das aulas realizadas pelo colega do núcleo de estágio; grelhas de registo de observação das aulas, do debate e do trabalho de projeto; entrevistas aos três alunos do estudo de caso e inquéritos efetuados à turma. Note-se que os nomes atribuídos aos alunos são fictícios, para não revelar a sua identidade.

O relatório encontra-se dividido em seis partes. Na parte I, começamos por enquadrar os temas com uma abordagem aos conceitos e aos conteúdos, que fazem parte dos documentos curriculares.

Segue-se o enquadramento curricular e pedagógico-didático, na parte II, que se inicia com uma breve evolução do ensino da Geografia no geral e em Portugal, até aos dias de hoje. Trataremos as finalidades da educação geográfica, destacando a educação intercultural e a construção da cidadania a partir do meio local. Ainda na mesma parte serão apresentadas as teorias e modelos pedagógicos que escolhidos para orientação na nossa prática letiva.

A parte III refere-se ao contexto escolar e sociocultural envolvente, onde consta a caracterização da escola básica dos 2º e 3º ciclos de João Villaret, da turma 8ºA e dos três alunos do estudo de caso.

A parte IV é composta pelas atividades que decorreram da prática letiva, desde a conceção à implementação do processo de ensino-aprendizagem, bem como pela justificação das opções e decisões tomadas.

Na parte V faremos um balanço final de todo o processo da prática letiva e da investigação realizada. Por fim, dedicaremos a parte VI às considerações finais do relatório.

1. Justificação dos objetivos e da questão de investigação

O objetivo principal deste projeto de investigação é compreender se os alunos do 8ºA conseguem desenvolver competências geográficas, sociais e sócio-afetivas, através do envolvimento em atividades variadas que apelem a diferentes domínios do saber (saber, saber-fazer, saber-ser e saber-estar).

Partindo desse objetivo principal, pretendemos analisar a reação dos alunos a vários métodos de trabalho individual, a pares, com o grupo-turma e em pequenos grupos, que darão essa componente diversificada às atividades. Um dos métodos que irá sobressair é o trabalho de projeto sobre a diversidade cultural em Loures, que irá pôr à

prova as várias competências que se esperam que os alunos desenvolvam, sobretudo competências de cidadania ativa, a partir do meio local.

Desses objetivos resulta a seguinte questão de investigação:

A aplicação de experiências de aprendizagem diversificadas, ao nível dos vários domínios do saber, permitirá desenvolver competências geográficas, sociais e sócio-afetivas nos alunos do 8º A?

I – População, território e multiculturalidade

1. Os contrastes de ocupação da população mundial e os fatores explicativos

1.1.Principais conceitos e indicadores

Segundo Puyol, Estebanez & Mendez (1988), até 1950, o estudo da distribuição da população e os fatores explicativos eram os únicos assuntos relacionados com a população que interessavam aos geógrafos.

Antes de abordarmos a distribuição da população mundial, tentemos clarificar alguns conceitos relevantes. A distribuição espacial da população é a *forma como os habitantes se localizam sobre o território*. O povoamento é um lugar onde as pessoas habitam *tendo em conta o número, tamanho e distribuição de um determinado âmbito territorial* (Puyol, Estabanez & Mendez, 1988: 74).

Uma população estará tanto mais concentrada quanto mais heterogénea for a sua distribuição pelo território. O povoamento será tanto mais concentrado quanto mais reduzido for o número de povoações por unidade de superfície. O povoamento disperso é definido, precisamente, por uma maior homogeneidade de distribuição pelo território (Puyol & Fernandez-Mayoralas, 1988).

O conceito mais utilizado para a análise da repartição da população é a *densidade populacional*, que corresponde à relação entre o número de habitantes e o espaço que os mesmos ocupam num determinado território, expressando-se no número de habitantes por km². Os autores supramencionados, bem como Abellán e Fernandez-Mayoralas (1991), são consensuais relativamente ao facto deste indicador ter um carácter simples e prático - todavia, ele revela-se descritivo e impreciso. Essas limitações manifestam-se a várias escalas.

Começando pela escala mundial, Puyol, Estebanez e Mendez (1988:74) atentam que a imprecisão está na dificuldade de se apurar a verdadeira ocupação do espaço pela população e acrescentam que *quando se fazem comparações deve ter-se em conta que nem os espaços são homogéneos e estão uniformemente ocupados, nem as necessidades ou níveis de vida das pessoas são semelhantes*. Os mesmos autores consideram ser arriscado tirar ilações a partir dos resultados deste indicador, não sendo fiável e, por vezes, representativo da realidade. Abellán e os coautores reforçam, precisamente, os mesmos problemas que os investigadores supramencionados.

Pelo contrário, Guillon e Sztokman (2004) consideram que a densidade populacional é um indicador adequado e correto para uma análise à escala mundial, pois permite averiguar, de forma aceitável, a intensidade da população. Contudo, salientam que o indicador não tem em conta a forma de distribuição da população, nem o grau de concentração ou de dispersão - para além de que, à escala nacional ou regional, *a densidade perde uma grande parte do seu valor descritivo* (Guillon e Sztokman, 2004: 211).

Para percebermos como este indicador se torna inviável quando aplicado à escala nacional, vejamos o caso da China e da França. Ambos os países têm densidades muito próximas, a China aproximadamente 133 habitantes/km² e a França cerca de 107 habitantes/km². Apesar de terem valores muito próximos, têm distribuições espaciais totalmente opostas (Guillon & Sztokman, 2004). Enquanto o território francês tem um povoamento disperso e ocupado de forma mais ou menos homogénea, o território chinês tem grandes contrastes de distribuição espacial no próprio país, sendo o seu litoral muito mais povoado do que o interior.

Face às limitações encontradas no conceito mais utilizado, outros índices têm sido sugeridos, tais como a *densidade crítica da população*, que corresponde à *máxima densidade que um sistema é capaz de suportar permanentemente num território sem perigo para o meio ambiente* (Puyol, Estebanez & Mendez 1988: 76). O índice expressa-se na fórmula $100 b \cdot \frac{c}{a}$, sendo *a* é a percentagem de terra cultivada por métodos tradicionais, *b* é a relação entre a duração dos cultivos e o pousio e *c* é a superfície cultivada em cada ano por pessoa.

Este índice é mais utilizado para se estudar economias de subsistência (Puyol, Estebanez & Mendez, 1988), e pode substituir o indicador de densidade populacional, quando se pretende saber se o valor da população existente está a exercer pressão sobre a terra cultivada.

Apesar de ser bastante criticado, o conceito de densidade populacional ainda continua a ser o indicador que fornece valores mais aproximados da presença humana e, sobretudo, permite-nos identificar os maiores extremos, os focos populacionais e os vazios humanos.

1.2.As desigualdades de distribuição da população mundial

Desde muito cedo que a distribuição da população revelou grandes disparidades, a qualquer escala ou em qualquer uma das grandes unidades geográficas de classificação (hemisférios, regiões, continentes ou países). O contraste entre os hemisférios é um dos mais evidentes, motivado pela maior quantidade de terras emersas no hemisfério norte do que no hemisfério sul. Assim, 90% da população vive no hemisfério norte e apenas 10% se encontra no hemisfério sul. A repartição por latitude também é bastante díspar. A maior parte da população encontra-se entre os 20 e os 40°N (45%) e os 40 e 60° N (cerca de 30%) (Noin, 2005).

A concentração da população também se verifica nas áreas periféricas dos continentes: na década de 1950, 2/3 da população vivia a menos de 500 km da costa. Este é um fenómeno designado de “litoralização”, que corresponde à concentração da população no litoral dos países. Também se evidencia uma tendência de fixação da população (cerca de 4/5) abaixo dos 500 m de altitude (Noin, 2005).

Em 2013, a população mundial atingiu cerca de 7,2 mil milhões de pessoas, sendo que 5,9 mil milhões (82,5% do total mundial) viviam nas regiões menos desenvolvidas, em contraste com 1,25 mil milhões (17,5% da população mundial) que habitam nas regiões mais desenvolvidas (ONU, 2012). As projeções demográficas das Nações Unidas estimam que, em 2015, a população mundial deverá atingir cerca de 7,3 mil milhões e as tendências de concentração tenderão a acentuar-se nos mesmos países (China e Índia) (ONU, 2015).

Na distribuição da população mundial de 2012 (figura 1), identificamos a existência de duas realidades opostas: vários espaços que, no seu conjunto constituem a ecúmena (parte habitada em permanência do planeta) e outros espaços que se denominam de anecúmena (parte inabitada do planeta). Na anecúmena estão compreendidas as áreas legendadas a branco, sendo as restantes áreas do domínio da ecúmena.

Na figura 1 identificam-se focos populacionais (regiões mais povoadas do planeta) e, vazios humanos (regiões inabitadas e escassamente povoadas). Dos quatro grandes focos demográficos, três deles surgem no continente euroasiático, englobando mais de 3/5 da população mundial.

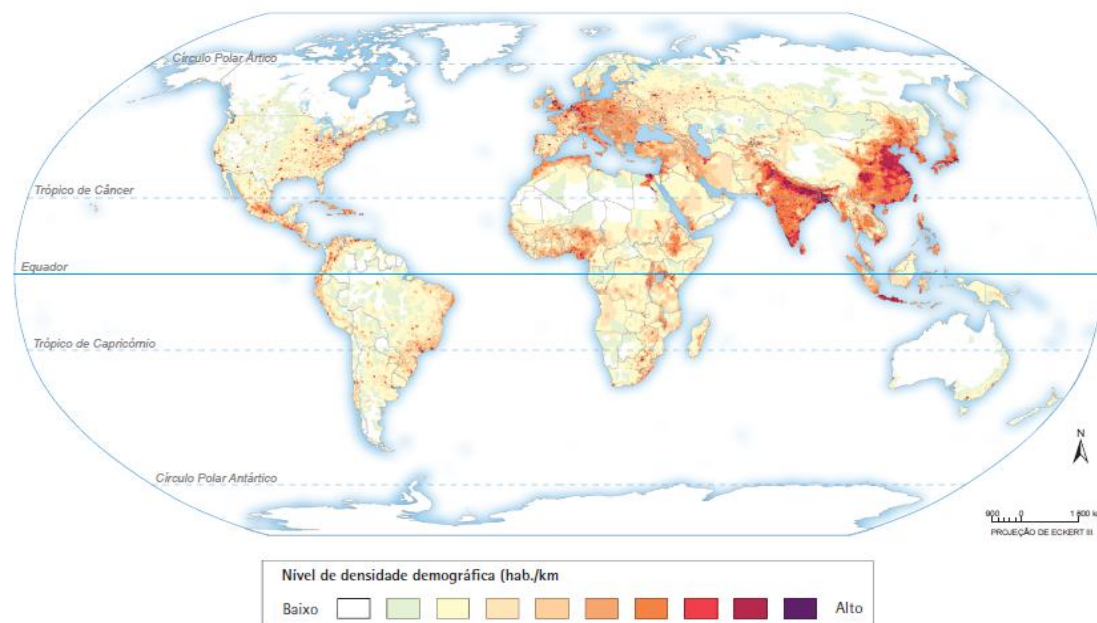


Figura 1 – Repartição da população mundial em 2012. Fonte: IBGE - <http://mapas.ibge.gov.br/>

A primeira grande concentração populacional localiza-se na Ásia Oriental que, no ano 2000, rondava os 25% da população mundial, em 2,7 % das terras emersas (Guillon & Sztokman, 2004). Dessa região, fazem parte países como o Japão, as Coreias do Norte e do Sul e a China. Devido à sua localização a latitudes médias, esta região possui características climáticas favoráveis à prática agrícola, mais precisamente a agricultura intensiva do arroz. A população concentra-se, sobretudo, nas planícies de inundação e nos deltas da China, nas planícies costeiras e nos vales interiores da Coreia e do Japão. A antiguidade de ocupação do território, as condições favoráveis à prática agrícola, bem como as tradições cultural e religiosa, que privilegiam as famílias numerosas, são alguns dos principais fatores explicativos desta concentração humana (Abellán & Fernandez-Mayoralas, 1991).

A Ásia Meridional é o segundo foco populacional que, em 2000, possuía cerca de 25% da população total, em 1,7% das terras emersas. Nessa região estão localizados alguns países como Índia, Paquistão, Bangladesh, Sri Lanka e Birmânia. Essa concentração demográfica explica-se, principalmente, pelo clima de monção, que permite a prática da agricultura intensiva do arroz. A população localiza-se principalmente nos deltas e planícies de inundação, junto aos rios e à costa, bem como nas terras secas no interior da Índia (Abellán & Fernandez-Mayoralas, 1991).

A Europa, mais concretamente a Europa Ocidental, constitui a terceira maior concentração da população. Em 2000 continha 12% da população mundial em 4,1% da superfície terrestre. O clima temperado, com precipitação abundante, favorece a prática de agricultura, que, apesar de contribuir para a fixação da população, não é a principal atividade. As regiões onde se verifica o maior desenvolvimento do setor secundário e, sobretudo, do terciário, coincidem com as áreas mais povoadas, mais industrializadas e urbanizadas, em países como o Reino Unido, a Alemanha, a Holanda, a Bélgica e o Luxemburgo (Abellán & Fernandez-Mayoralas, 1991).

O setor nordeste dos Estados Unidos, entre a costa atlântica e a região dos Grandes Lagos, constitui o quarto foco populacional. Em 2000, possuía aproximadamente 5% da população total em 1% das terras emersas. A presença de solos férteis, de grandes rios navegáveis, do dinamismo económico e de cidades de grande dimensão, contribui para a atratividade desta região (Noin, 2005).

Os dados mais recentes da ONU, de 2013, continuam a revelar que o continente asiático é o mais povoado do mundo, com aproximadamente 4 300 milhões de habitantes (60% da população mundial). Segue-se África, com cerca de 1 100 milhões de habitantes (15,5 % do total mundial) e, depois, a Europa, com cerca de 740 milhões de pessoas (aproximadamente 10% da população mundial).

Apesar de ser o segundo continente mais povoado do mundo, África não tem qualquer região considerada como um dos grandes focos populacionais.

Há áreas de “vazios humanos”, onde não se regista a presença humana ou, pelo menos, são regiões escassamente povoadas (figura 1). Estes vazios humanos são regiões de grandes extremos climáticos, geralmente muito frias (como também sucede nas altas montanhas) ou muito quentes, muito húmidas ou muito secas.

As regiões polares e subpolares (Antártida, Gronelândia, Sibéria, etc.) constituem 2% das terras emersas e possuem 2% da população (Puyol, Estebanez & Mendez, 1988). São espaços que se encontram permanentemente gelados e representam uma parte considerável da *anecúmena*. Apesar dessas condições, aí habitam grupos muito restritos de pessoas, como os esquimós, que vivem da pesca e da caça e também podemos encontrar algumas pessoas em bases científicas, militares, mineiras ou petrolíferas (Abellán & Fernandez-Mayoralas, 1991).

Os países desérticos (localizados nos desertos do Saara, do Calaári, Australiano, Árábico, etc.) ocupam 1/8 das terras emersas e neles habita 1/7 da população mundial. O clima quente e seco causa uma grande escassez de água, que impossibilita a prática

agrícola. A escassa população dessas regiões permanece nos oásis, onde existem cursos de água que permitem o desenvolvimento da agricultura.

Outro dos grandes vazios humanos compreende as florestas húmidas das regiões equatoriais (Amazónia, Congo, Nova Guiné, etc.) que, pelas temperaturas muito elevadas e precipitação muito abundante, contribuem para a grande densidade de vegetação. As pequenas povoações existentes são geralmente indígenas, que vivem da caça e da pesca.

Por último, as áreas montanhosas de maior extensão e altitude (Andes, Montanhas Rochosas, Himalaias, etc.) representam outras das áreas mais repulsivas à fixação de população. Apesar do relevo acentuado ser um inconveniente, «*em todas as áreas montanhosas os vales favorecem o desenvolvimento de atividades agrárias, industriais e comerciais, e, em consequência, os povoamentos humanos*» (Puyol, Estebanez & Mendez, 1988: 91).

1.3.Fatores atrativos e repulsivos

Os fatores naturais são os principais responsáveis pela existência dos vazios demográficos e, por outro lado, são, acima de tudo, os fatores humanos que justificam as grandes concentrações populacionais. Todavia, esta ilação só pode ser tirada a uma escala planetária, pois existem regiões mais pequenas ou mesmo países em que a presença de fatores físicos e humanos se conjugam de tal forma que é muito difícil apurar o grau de influência de cada um deles (Puyol, Estebanez & Mendez., 1988).

De todos os fatores físicos, o clima é o mais importante, pois é aquele que exerce mais influência nas populações. São os climas extremos que justificam a ausência ou escassez demográfica nas regiões polares e subpolares, nos desertos quentes e nas florestas tropicais. A precipitação é um dos elementos climáticos que pode ser tanto um fator atrativo como repulsivo, dependendo da sua intensidade. Se considerarmos a precipitação abundante do clima de monção da Ásia Meridional e do Sudeste, nesse caso é um fator favorável, pois tem consequências positivas para a agricultura. Por outro lado, a precipitação muito intensa das regiões tropicais é um fator repulsivo.

A maior parte dos fatores físicos repulsivos tem efeitos negativos sob a agricultura, não permitindo a sua prática. Tal como referimos, as áreas tropicais húmidas também não são muito propícias para a agricultura. Todavia, oferecem melhores condições de povoamento que as áreas desérticas ou frias, desde que se utilize

técnicas e plantas adequadas. Atualmente, a intervenção humana permite colmatar alguns inconvenientes que os fatores físicos possam provocar (Abellán & Fernandez-Mayoralas, 1991).

Os efeitos da altitude na distribuição da população são mais difíceis de avaliar. Geralmente, a população diminui à medida que a altitude aumenta, pois as temperaturas são mais baixas. Assim, o fator altitude está também associado à latitude, visto que, em latitudes baixas, existem vantagens para a ocupação humana. Por exemplo, nos planaltos e vales da montanha da América Latina. Já as montanhas das latitudes altas têm o inconveniente de ter temperaturas elevadas.

Em relação aos fatores humanos, são, geralmente, históricos, políticos, sociais ou económicos. Um dos fatores que explica os maiores focos demográficos é a antiguidade de ocupação desses territórios, bem como as primeiras grandes migrações da humanidade. As grandes concentrações populacionais desenvolveram-se durante as principais revoluções económicas: agrícola (neolítico) e industrial-urbana (séculos XVIII-XIX) (Puyol, Estebanez & Mendez, 1988).

As grandes migrações da humanidade sempre tiveram uma relação com os ciclos económicos. Desde os seus primórdios que a humanidade se foi dispersando a partir de África para os outros continentes. O primeiro ciclo económico, ligado aos avanços na talha em pedra, permitiu que as populações se deslocassem para o Próximo Oriente, China e Europa. A revolução agrícola do período neolítico marcou o segundo ciclo económico, tendo eclodido no Próximo Oriente e depois difundiu-se à Ásia Meridional e Oriental, ao sul da Europa e ao Norte de África. A partir desse período, as populações fixaram-se nessas regiões (Abellán & Fernandez-Mayoralas, 1991).

O terceiro ciclo económico desencadeou-se com a Revolução Industrial, que se iniciou na Europa, e determinou a fixação humana junto das bacias mineiras e das cidades. A emigração contribuiu, posteriormente, para difundir a industrialização e promoveu a formação das concentrações populacionais da América do Norte e da América Latina (Abellán & Fernandez-Mayoralas, 1991).

Deste modo, as maiores densidades, dos grandes focos demográficos, estão indubitavelmente associadas às atividades agrícolas intensivas, às atividades mineiras, industriais ou terciárias. São habitualmente as cidades que concentram esse tipo de atividades, sobretudo, aquelas que se encontram no litoral dos países, que oferecem melhores condições de acessibilidade (Noin, 2005).

1.4.As tendências de distribuição da população portuguesa

Desde cedo, a distribuição da população da portuguesa revelou grandes disparidades. Em 1864, quando se realizou o primeiro recenseamento da população, verificaram-se fortes contrastes entre o Norte e o Sul do continente português. No noroeste a população era mais densa, mas o povoamento era muito disperso (Lema & Rebelo, 1996).

Nessa época, Lisboa era a aglomeração urbana onde se concentrava mais população. As elevadas densidades populacionais dos concelhos limítrofes a justificavam-se pela proximidade da capital. O fenómeno de litoralização era ligeiramente notório, estando ainda numa fase inicial. A população não se concentrava apenas nas cidades de Lisboa e Porto e suas imediações, mas também se distribuía intensamente na faixa litoral ocidental compreendida entre as duas cidades, bem como no litoral algarvio (Lema & Rebelo, 1996).

O Rio Tejo funcionava como uma divisão, que *separava um Portugal densamente povoado das terras montanhosas, húmidas, dominadas pela influência do oceano – o Noroeste, e até os planaltos de Nordeste –, de um Portugal quase vazio nas regiões secas, quentes e planas, de características mediterrâneas – o Sul* (Pimentel, 2005: 86-87).

Sem pretender fazer uma análise evolutiva da população, apenas procuramos notar que as principais tendências de distribuição da população do século XIX se mantêm. Contudo, é preciso ter presente que a atual ocupação de Portugal peninsular não se resume às dicotomias norte-sul e litoral-interior. Apesar dessas oposições, existem outras dinâmicas territoriais que foram emergindo ao longo do tempo.

Jorge Gaspar (1987) sublinha que, entre a década de 60 e 80 do século XX, se acentuou o fenómeno de bipolarização urbana em torno das Áreas Metropolitanas de Lisboa e do Porto, bem como a litoralização do povoamento no continente, nas regiões do Norte Litoral, Centro Litoral e Algarve. Note-se que a oposição litoral-interior é um fenómeno muito mais recente que o contraste norte-sul, que desde muito cedo se revelou (Medeiros, 2005).

O fortalecimento dos desequilíbrios gerou um novo fenómeno, que Gaspar (1987) apelida de “densificação” – aumento da população nas regiões mais densamente povoadas. Para além das Áreas Metropolitanas, a “densificação” tem-se intensificado no

Norte Litoral e no Centro Litoral, *mas também no interior dessas regiões se acentuam disparidades, através de um processo de concentração/rarefação, que traduz em grande medida o processo de urbanização, o qual assume formas distintas* (Gaspar, 1987: 17).

Os concelhos de Lisboa, Amadora, Odivelas, Moita, Barreiro e Alcochete, todos da Área Metropolitana de Lisboa, possuem as maiores concentrações demográficas do país, entrando na primeira classe na ordem dos 3 mil a 7 mil habitantes/km² (figura 2). À medida que nos afastamos desses concelhos, a densidade populacional vai diminuindo gradualmente, sendo a margem norte a mais densamente povoada.

Quadro 1 – Densidade populacional por NUT II.

Fonte: INE, 2011.

	N.º/ km ²
Norte	173,3
Centro	82,6
Lisboa	940
Alentejo	24
Algarve	90,3
Região Autónoma dos Açores	106,3
Região Autónoma da Madeira	334,3

A região Norte concentra a maior parte da população (34,9% do total de habitantes) (INE, 2013), possuindo também a maior densidade populacional do continente (173,3 habitantes/km²) - quadro 1. Todavia, *é na região NUTS III do Douro que se localizam os municípios com menor população residente* (INE, 2013: 2).

O crescimento da Área Metropolitana do Porto tem sido por *alastramento em mancha de óleo* (Gaspar, 1987: 28). O Porto é uma aglomeração urbana principal que, devido ao processo de terciarização, tem exercido a sua influência nos concelhos ao redor, gerando uma expansão suburbana de polos secundários.

Num olhar sobre a distribuição das densidades populacionais, apenas se destacam os fenómenos de litoralização e despovoamento (figura 2). No interior do país, despovoado, uma análise a maior escala permite-nos identificar alguns concelhos mais atrativos, em especial os das capitais de distrito.

De acordo com Pimentel (2005: 90), a capacidade polarizadora dos centros urbanos de maior dimensão do interior do continente deve-se aos *investimentos realizados em parques industriais, polos universitários, melhoria das acessibilidades e na cultura e lazer, [...] mas teme-se que estas [cidades] permaneçam como ‘ilhas’ incapazes de dinamizar as vastas áreas despovoadas que as envolvem.*

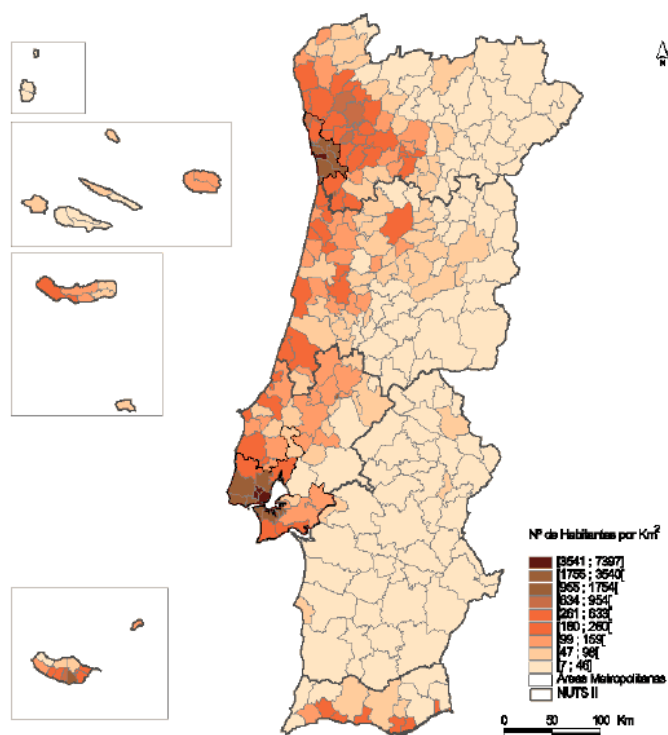


Figura 2 – Densidade populacional em Portugal, 2011.
 Fonte: ALEA - <http://www.alea.pt/html/actual/html/act27.html>

A Região Autónoma da Madeira é a mais densamente povoada do país, com 334,3 habitantes/km² (INE, 2011). Só a ilha da Madeira e o Porto Santo são habitadas, sendo a primeira a maior e mais populosa do arquipélago (Pimentel, 2005). O povoamento do arquipélago é muito disperso, mas verifica-se uma [...] *fortíssima macrocefalia representada pela excessiva dimensão da capital, Funchal* [situada na ilha da Madeira], *relativamente à Região* (Gaspar, 1987: 29).

A Região Autónoma dos Açores é a terceira região com mais densidade populacional do país (106,3 habitantes/km²) (INE, 2011). Tem uma distribuição da população mais equilibrada em relação à Região Autónoma da Madeira, pois a população reparte-se por todas as ilhas, apesar de existirem algumas *polarizações locais*

(INE, 2011). Ponta Delgada (capital regional) possui a densidade populacional mais elevada, com 180 a 260 habitantes/km² (figura 2).

Ao fazer uma análise territorial dos processos de urbanização no Continente português, Teresa Marques (2004) refere que o território nacional se encontra “estilhaçado”. Para enfatizar as novas dinâmicas territoriais de ocupação do território continental, Marques elaborou um mapa com três classes:

- *As áreas regressivas residenciais.* São áreas pouco densas, com populações envelhecidas, baixa instrução e famílias de pequena dimensão. Correspondem, principalmente, ao interior do país e a alguns concelhos do litoral alentejano e do Algarve.
- *As áreas de transição,* mais ou menos atrativas em termos residenciais. Têm populações de estruturas etárias intermédias e níveis de instrução um pouco baixos. Localizam-se, sobretudo, em quase toda a faixa litoral ocidental e meridional, excetuando-se as áreas mais atrativas.
- *As áreas mais atrativas,* que possuem mais jovens. Os níveis de instrução são, geralmente, um pouco mais elevados e as famílias têm dimensões moderadas ou mais pequenas. Essas concentrações populacionais dizem respeito, sobretudo, à Áreas Metropolitanas de Lisboa e do Porto e a alguns concelhos algarvios e do interior do país, sendo estes últimos em número muito reduzido.

Segundo Medeiros (1978), os principais fatores físicos da distribuição da população portuguesa são o relevo e o clima, devido aos efeitos que provocam na prática agrícola. É o caso do Noroeste do continente que, por ter frequentemente precipitações abundantes, tem condições para praticar agricultura intensiva. No entanto, nesta região, o relevo tende a ser acentuado, o que, por vezes, pode ser um inconveniente, mas, por exemplo, no Douro, os grupos humanos têm conseguido contrariar esse fator, construindo socacos, para controlar a erosão hídrica dos solos.

Em oposição, o interior do continente é mais seco e com temperaturas mais elevadas no verão, assim como o Algarve. O facto desta última região se localizar no litoral e conjugar fatores climáticos agradáveis para a atividade balnear tem favorecido a atividade turística, o que contribui para a criação de emprego, logo também para a fixação de população. Esta é uma situação semelhante à do arquipélago da Madeira, muito embora nesta a população cresça por encontrar emprego na região, enquanto que no Algarve há também atração de pessoas de outras regiões.

As áreas urbanas mais atrativas, Lisboa e Porto, mobilizam mais população não tanto pelos fatores físicos, mas principalmente pelos fatores humanos, mais precisamente pelo emprego. A presença de atividade industrial e de serviços é atrativa para quem procura mais oportunidades de emprego. No Alentejo acontece precisamente o oposto, pela falta de atividade industrial e serviços e, conseqüentemente, pela carência de emprego.

2. As problemáticas inerentes ao multiculturalismo

2.1.A polissemia da cultura: uma abordagem concetual

O termo cultura tem sido usado com vários significados e em diferentes contextos, não sendo consensual a sua definição - mesmo entre os especialistas das áreas que se dedicam a esses estudos, nomeadamente a Geografia, a Antropologia e a Sociologia. A primeira aceção atribuída ao conceito estava relacionada com o cultivo da terra, mas também começou por ser associado aos seres humanos (Lages & Matos, 2008).

No século XVIII, em França, surge (tardiamente) o termo civilização. Cultura e civilização eram conceitos usados indiscriminadamente, apesar da cultura ser mais usada como reforço de civilização (Braudel, 1989). Os pensadores franceses distinguiram os *povos civilizados* dos *povos primitivos (a barbárie)*, porque os primeiros eram sedentários, a sociedade era urbanizada e conheciam a escrita sendo, por isso, considerados superiores aos segundos (Huntington, 1999). De acordo com Eagleton (2003: 20), [...] *a civilização francesa incluía tipicamente a vida política económica e técnica, [mas] minimizava as diferenças nacionais, ao passo que a cultura as realçava*».

Com uma conotação diferente, na Inglaterra o conceito estava mais relacionado com a conduta e a moral, bem como com as questões religiosas, artísticas e intelectuais. Os indivíduos *civilizados* – os *gentlemen* - seriam aqueles que se comportavam decentemente em sociedade, eram educados e pessoas com princípios e valores. Neste sentido, cultura e civilização estavam associados ao iluminismo (Eagleton, 2003).

A partir do século XIX, a cultura deixa de ser sinónimo de civilização. Nasceu um conflito entre ambas as noções, associando-se cada vez mais a civilização aos aspetos materiais e a cultura aos valores, crenças e símbolos. Como refere Eagleton

(2003: 20), este conflito [...] *fazia parte de uma intensa querela entre tradição e modernidade*, sendo que a tradição dizia respeito à civilização e a modernidade à cultura.

Atualmente, essa diferenciação está mais esbatida. Para Samuel Huntington (1999: 45), a civilização e a cultura são indissociáveis, [...] *referem-se ambas ao modo de vida global de um povo, sendo uma civilização uma cultura em sentido amplo*. Na ótica do autor, a civilização é muito mais abrangente e incorpora a cultura dentro dela, e pode compreender um grande ou um pequeno agrupamento cultural de pessoas.

Segundo Lages e Matos (2008: 10), no final do século XX, ainda predominava, sobretudo em Portugal, uma concepção de cultura associada ao *cultivo superior da mente e do gosto*. O homem culto era aquele que sabia falar várias línguas, lia bastante, tinha conhecimento de vários assuntos no domínio de várias áreas do saber, da arte e da música. A cultura deixou de estar apenas relacionada com a erudição, para se manifestar também sob forma de uma *cultura tradicional e popular* (Lages & Matos: 11). A democratização do ensino, o acesso à informação pelos *media* e através da internet permitiu a formação dessa cultura de massas. A cultura passou a ser do domínio público e a sua abrangência e ambiguidade trouxe uma maior dificuldade na clarificação da definição e dos limites do conceito.

Em oposição a esta visão holística, existem autores que defendem uma perspectiva de cultura como *classe residual* - tudo o que sobra dos domínios político, económico e social -, que é contestada por Mike Crang (1998). Para este geógrafo, a cultura está no centro, mas num sentido transversal. A definição de cultura que ele apresenta é a seguinte: *A cultura assenta em crenças e valores que dão significado às maneiras e estilos de vida e produzem (e são reproduzidas por) formas materiais e simbólicas* (Mike Crang, 1998: 2). Nesta aceção, a cultura tem uma componente material (artefactos, na arquitetura, vestuário, etc.) e outra componente imaterial/simbólica (crenças, valores, etc.). A cultura é também dinâmica, renovando os seus elementos ao longo do tempo, através de uma relação cíclica entre o material e o imaterial.

De acordo com Don Mitchell (2000), a melhor maneira de entendermos a cultura não é pela sua transversalidade. Ele delimita os espaços da cultura e das outras áreas. Propõe que os assuntos políticos, económicos e sociais estejam associados às relações materiais da sociedade, ao passo que a cultura pode estar relacionada apenas com os aspetos simbólicos. Estes seriam analisados a partir das marcas deixadas na paisagem.

Daniels, Bradshaw, Shaw e Sidaway (2012) também estão consonância com uma perspectiva mais centrada nos aspetos imateriais da cultura. Consideram que as culturas são *sistemas de partilha de significados cujas pessoas pertencem à mesma comunidade, grupo ou nação usados para ajudar a interpretá-los e para que façam sentido no mundo, e para se reproduzirem* (Daniels et al., 2012: 273). Tal como expressam os autores, as culturas são uma espécie de organização de pessoas que possuem as mesmas características, sobretudo de cariz simbólico e que nos permitem identificá-los como comunidades.

Ao refletirem sobre um conjunto de perspetivas sobre a cultura, Lages e Matos (2008) chegam a algumas conclusões, salientando as ideias mais recorrentes de vários especialistas da área. Os autores resumem os vários conceitos na seguinte frase: [...] *é cultural tudo o que é transmitido de geração em geração de maneira a constituir um corpo de referências valorativas, emotivas, cognitivas e simbólicas, próprias de uma sociedade* (Lages & Matos, 2008: 15). Os investigadores acrescentam ainda que existem três dimensões próprias de cada cultura: a *representação simbólica do mundo*, as características das *relações sociais* e os reflexos dos aspetos anteriores nas produções materiais da cultura.

Paul Claval (2011), um investigador bastante conceituado da Geografia Cultural, enumera alguns dos seguintes princípios fundamentais nos quais assenta a disciplina:

- *A cultura é o conjunto de práticas, conhecimentos, atitudes e crenças que não é inato: eles são adquiridos [através de] processos de transmissão;*
- *A cultura existe através dos indivíduos que as recebem e a modificam;*
- *O processo de construção da cultura é também um processo social;*
- *A construção do indivíduo como ser social se traduz pelo nascimento de sentidos de identidade;*
- *A cultura constrói, organiza e socializa o espaço;*

Partindo dos princípios supracitados, verificamos que a geografia cultural se centra no estudo dos comportamentos observáveis dos grupos culturais que são impressos na paisagem, bem como na análise das crenças e valores defendidos. Apesar da importância da dimensão simbólica da cultura, reconheça-se a subjetividade que está imanente a esses processos. Tendo em conta que a observação direta é um método privilegiado em Geografia (a observação da *paisagem*), é natural que o geógrafo parta de tudo o que é observável - comportamentos (partilhados pela comunidade) e

expressões materiais. É a partir dessas impressões na paisagem que se manifesta, em parte, o que é simbólico e subjetivo.

A cultura sempre teve um papel importante para as sociedades, dando-lhes sentido de existência. Desde o seu surgimento como ciência (século XIX), as ciências sociais interessaram-se pelo estudo da cultura e, para a geografia - que também se institucionalizou nesse período -, o interesse pela cultura também se revelou desde o seu início. Na geografia, o grande impulso dado à cultura começou com o determinismo ecológico/geográfico protagonizado por Frederich Ratzel e com o possibilismo geográfico liderado por Vidal de la Blache (Claval, 2011). Apesar de terem perspectivas distintas, a relação entre natureza e cultura era comum às duas correntes.

Várias perspectivas surgiram depois destas duas escolas do pensamento geográfico, sendo que até 1970 predominava uma abordagem material e técnica da cultura. A partir desse período e ainda hoje o foco da temática está nas questões simbólicas (Claval, 2011).

2.2.As várias funções e finalidades da cultura

Lages e Matos (2008) apresentam algumas finalidades da cultura que, por vezes, são determinadas por entidades culturais mais elevadas ou desenvolvem-se em processos naturais, por consequência das relações sociais que ocorrem dentro e fora de uma determinada cultura. A função social é uma dessas finalidades que se manifesta pela aplicação e demonstração, em sociedade, dos comportamentos inerentes à cultura, a partir de *modelos simbólicos coletivos*.

De acordo com os autores, a cultura também exerce uma função de controlo, na medida em que as instituições de socialização (família, ensino e religião) forçam os seus membros a praticarem e difundirem as regras de conduta e os valores compartilhados pela comunidade. De certa forma, o processo de formação e afirmação da identidade cultural é resultado do poder exercido pelas funções supramencionadas, mas também é um papel da cultura.

A identidade cultural expressa-se por meio de um conjunto de elementos culturais (etnia, língua, religião, costumes, crenças, valores, arquitetura, etc.) partilhados pelas comunidades. Jessica Caetano e Meri Bezzi (2011: 462) designam esses elementos de *códigos culturais materiais e imateriais*, sendo que os primeiros são visíveis na paisagem e os segundos não são observáveis na paisagem.

O reconhecimento dos indivíduos enquanto membros do mesmo grupo cultural só ocorre quando se compartilha um sentimento de pertença que os une e os torna singulares. Todavia, a identificação interna não é suficiente, *nenhuma cultura pode ser definida isoladamente. Só nas relações de oposição e convergência [...] é que os sistemas culturais se identificam* (Lages & Matos, 2008: 15-16). A identidade (re)produz-se na diversidade cultural, uma vez que os elementos culturais que unem uma comunidade se tornam mais evidentes para os outros grupos culturais.

2.3.Principais fatores de identidade cultural

Como vimos, a cultura é constituída por vários fatores de identidade materiais e imateriais. Johnson, Haarmann, Johnson e Clawson (2010) consideram que os elementos culturais mais importantes são a língua e a religião, pois são aqueles que muito dificilmente mudam, por estarem mais enraizados na cultura.

Para Blij e Murphy (2003: 55), *a língua é o coração da cultura, e nenhuma cultura existe sem ela*. Para além de permitir a comunicação entre os membros da mesma cultura e, conseqüente partilha dos padrões culturais, a língua é um poderoso meio para a transmissão de cultura de geração em geração. A história da cultura, as práticas, os valores, as crenças e as tradições fazem parte da herança cultural que é, em muitos casos, difundida pela escrita e pela oralidade (Caetano & Bezzi, 2011).

Contudo, a diversidade linguística pode causar dissidências entre os indivíduos que partilham o mesmo território (país ou região). Como afirmam Johnson, Haarmann, Johnson et al. (2010), os conflitos surgem frequentemente das diferenças linguísticas, como foi o caso da guerra entre o Paquistão Oriental (atualmente o Bangladesh) e o Paquistão Ocidental (agora o Paquistão).

Antes da guerra, o Paquistão Oriental tinha uma língua oficial (Bengali) que funcionava como elemento cultural unificador da população, ao passo que o Paquistão Ocidental tinha uma série de línguas secundárias, para além da língua franca. Quando o Bangladesh se tornou um Estado independente, surgiram grandes dificuldades para se tentar lidar com a diversidade linguística, gerando uma grande instabilidade política (Johnson, Haarmann, Johnson et al. 2010).

Podem existir situações em que uma cultura engloba vários grupos linguísticos mas também várias culturas que compartilham a mesma língua. No primeiro caso, para

que a cultura se mantenha estável é importante que existam outros elementos culturais mais fortes que unam os seus membros.

Atualmente, estima-se que existam entre 5000 a 6000 línguas em utilização no mundo, sendo que mais de 600 são faladas na Índia e 1000 em África. As línguas são classificadas em *famílias* e *subfamílias*. A família linguística mais falada no mundo é a indo-europeia, distribuindo-se grande parte dos falantes pela América, Europa, Rússia, Ásia Meridional, Austrália e África do Sul. Mais especificamente, a língua chinesa é a mais falada no mundo, mas o inglês é a principal idioma das relações internacionais políticas, económicas e sociais (Blij & Murphy, 2003).

Constituindo outro dos mais importantes elementos culturais, a religião tem efeitos na vida dos seus crentes, conferindo um propósito e um sentido à vida dessas pessoas. Através da religião, os seus seguidores têm formas de perceber o mundo, a vida, a morte, os valores e princípios, bem como sobre os aspetos sobrenaturais. Segundo Blij (1977: 191), *em muitas partes do mundo, e especialmente nas áreas não-ocidentais, a religião é uma parte tão vital da cultura que praticamente constitui a cultura.*

As maiores religiões estão codificadas, organizadas e institucionalizadas de modo a garantir a preservação das suas crenças, ideais às gerações futuras. Existem dois tipos de religiões modernas: as *étnicas* e as *universalizantes*. As religiões étnicas surgem num determinado território com costumes e tradições específicas, bem como com uma língua associada, é o caso do Xintoísmo (no Japão), o Judaísmo e Hinduísmo (na Índia). Ao contrário das religiões étnicas, as religiões universalizantes têm interesse em difundir e divulgar a sua fé pelo mundo e não estão associadas a um grupo étnico. Exemplos deste tipo de religião são o Cristianismo, o Budismo e o Islamismo (Johnson, Haarmann, Johnson et al., 2010).

O grupo religioso com um maior número de crentes é o Cristianismo que inclui três religiões: o Catolicismo Romano, a Ortodoxia Oriental e o Protestantismo. Distribuem-se principalmente pela Europa, América do Norte e do Sul, Austrália e pela Rússia. O Islamismo divide-se pelos xiitas e os sunitas, sendo que a última vertente é predominante. Este grupo religioso domina o Norte de África e o Sudoeste asiático. O Budistas estão sobretudo aglomerados na Ásia Oriental e do Sudeste. O Hinduísmo está concentrado na Ásia Meridional (Blij, 1977).

As relações entre os membros de religiões diferentes não costumam ser pacíficas. Frequentemente, surgem situações de intolerância, supressão de minorias

étnicas e tentativas de afirmação num determinado território. O exemplo mais conhecido é talvez o conflito israelo-árabe entre judeus e árabes, que têm lutado pela posse de um território (considerado como a Palestina), que já dura desde o século XIX.

2.4. Globalização, Multiculturalidade e Interculturalidade

A noção de globalização desenvolveu-se a partir da década de 80 do século XX (Ramos, 2013). Anthony Giddens (2002: 24) define globalização como [...] *uma revolução global na vida corrente, cujas consequências se estão a fazer sentir em todo o mundo, em todos os domínios* [económico, política, tecnológica e cultural]. Acrescenta ainda que não é algo simples, mas [...] *uma rede complexa de processos*.

De acordo com o autor, o conceito é muitas vezes encarado como uma ameaça, sobretudo pelos radicais, que consideram que a globalização tem vindo a extinguir as culturas nacionais e regionais em prol de uma cultura global. Giddens relembra que em resposta aos efeitos da globalização também ressurgem identidades culturais locais que reivindicam a sua posição, uma vez que os Estados-nação se encontram em decadência.

Ainda este autor assume que o problema da globalização está no fim da tradição, mas não no sentido do seu desaparecimento. O fim da tradição significa que haverá, cada vez menos, uma *tradição vivida à maneira tradicional*, ou seja, com costumes, rituais e símbolos próprios. Esse, sim, é um problema, pois *à medida que a tradição e os costumes se afundam à escala mundial, a própria base da nossa identidade – a consciência de quem somos – altera-se* (Giddens, 2002: 53). Na sua perspetiva, essa mudança na identidade das pessoas leva ao aumento de problemas psicológicos, numa tentativa de recuperação ou reconstrução da identidade.

A resistência a este grande fenómeno tem sido muito veiculada pelo fundamentalismo. Associado à violência e ao terrorismo, ele é temido por muitos, mas sem saberem aquilo que motiva os seus agentes a praticarem-no. Os fundamentalistas procuram o regresso às escrituras ou textos antigos. Para Giddens, não podemos confundi-los com fanáticos ou autoritários. Não tem a ver com qualquer tipo de crenças, está relacionado com o modo como a verdade das crenças é defendida ou afirmada.

A globalização também está muito associada às migrações internacionais, que constituem um dos três pilares do primeiro fenómeno. As migrações geram mudanças

sociais nos países de acolhimento, bem como ao nível mundial, sendo que um dos mais evidentes é a multiculturalidade (Ramos, 2013).

Carlos Cardoso (1996) aborda as principais tendências das políticas multiculturais que têm sido implementadas nos últimos 40 anos pelos países desenvolvidos para lidar com a diversidade cultural. De acordo com este autor, foram implementados três modelos ideológicos no sistema educativo – o *assimilacionismo*, o *integracionismo* e o *pluralismo* -, de modo a que tivessem reflexos na sociedade. Entre a década de 60 e 70, predominou o processo social de *assimilação* nos países ocidentais desenvolvidos. Pretendia-se, com este processo, que os indivíduos que pertencessem às minorias étnicas abandonassem as suas características culturais e adotassem a cultura dominante.

Esta perspectiva *monocultural* e *etnocêntrica* foi alvo de resistências por parte daqueles que defendiam a *integração cultural* ou o *integracionismo*. Nesta última corrente, apelava-se à liberdade das minorias para poderem preservar a sua identidade cultural, de modo a que não entre em conflito com a cultura dominante. O autor revela que se trata de um *pluralismo mitigado*, pois na verdade só eram aceites os aspetos da cultura minoritário que eram convenientes, aqueles que eram considerados uma ameaça eram recusados (Cardoso, 1996: 13).

Nas áreas de Sociologia e Antropologia, começou a emergir a noção de pluralismo. Numa sociedade pluralista, deveria existir [...] *plena liberdade de participar numa vida cultural e social própria em circunstâncias iguais às das outras culturas* (Cardoso, 1996: 14). No fundo, este pensamento revela que as minorias étnicas têm direito à liberdade, igualdade, justiça e participação cívica, tal como os cidadãos da cultura dominante.

Segundo Lages e Matos (2008: 28), é importante termos consciência de que *todos nós somos hoje multiculturais*, [mas] *nem todas as sociedades conseguem ser interculturais*. Nas sociedades multiculturais, onde não existem conflitos abertos e evidentes, a reação à multiculturalidade, por vezes, é mais silenciosa, mas simultaneamente depreciativa. Discriminação, estereótipos, preconceitos, xenofobia e racismo são conceções e práticas frequentes quando não se consegue conviver com a diversidade étnica.

Refletindo sobre estas questões, Malheiros (2010) assume que as políticas assimilacionistas não promovem respeito pela cultura das minorias, pois apenas levam à aculturação desses grupos. Por outro lado, os princípios multiculturais promovem o

respeito e a manutenção das características culturais dos grupos étnicos. O problema desta conceção é o facto de gerar *uma sociedade de grupos étnicos fragmentados, uma vez que a defesa de cada grupo se sobrepõe à defesa da unidade global da sociedade, o que dificulta os objetivos da coesão social* (Malheiros, 2010: 23).

Quadro 2 – *Modelos de Gestão de Sociedades culturalmente diversas*. Fonte: Malheiros, 2011, p.24.

	Manutenção da cultura de origem	Adopção de elementos de identidade cultural maioritária
Assimilacionismo	NÃO	SIM
Multiculturalidade	SIM	NÃO
Exclusão	NÃO	NÃO
Interculturalidade	SIM	SIM

↔
INTERACÇÃO

Malheiros (2010: 24) sugere a aplicação do conceito de interculturalidade para se conseguir uma *interação positiva* entre as várias comunidades culturais. A interculturalidade é o instrumento que, por meio de relações de troca e partilha de traços culturais, permite que ambas as culturas sejam valorizadas reciprocamente (quadro 2).

Referindo-se mais concretamente aos imigrantes, este geógrafo reforça que é importante conciliar a interculturalidade com a integração (ao nível social e cívico) dessas pessoas. Um dos princípios fundamentais para que efetivamente se consiga colocar em prática a interculturalidade e a integração das culturas minoritárias é a “*compreensão*” da cultura do outro. Esta ideia não se refere à aceitação de todos os aspetos da cultura do outro, mas requer o respeito e o consentimento de práticas que não sejam ofensivas para qualquer uma das culturas. Posto isto, parece-nos que a interculturalidade surge como um dos maiores desafios que se apresentam às sociedades multiculturais.

II – Enquadramento pedagógico-didático

1. Breve evolução do ensino da geografia

1.1. A institucionalização da Geografia no século XIX

Para Costa e Rocha (2010:27), *a contribuição dos gregos [para a geografia], na antiguidade clássica, é considerada a mais relevante e significativa*. Os estudos geográficos gregos preocupavam-se mais com a descrição das características do espaço terrestre e as formas de utilizá-lo.

Na Idade Média, os conhecimentos geográficos estagnaram. Só mais tarde, nos séculos XV e XVI, com a expansão territorial e as grandes navegações dos portugueses e dos espanhóis, é que a geografia ganhou outro fulgor. Os conhecimentos de Astronomia tiveram um contributo fundamental para a expansão portuguesa. O interesse pela descoberta de novos mundos conferiu uma grande relevância à Geografia, devido à necessidade de utilização de técnicas de orientação e de navegação (Costa & Rocha, 2010). Assim, a evolução da Geografia aparece associada à cartografia e à astronomia, surgindo a Geografia Matemática valorizada nos manuais escolares do século XIX, mas presente igualmente nos do século XX, muito embora esta presença se tenha progressivamente esbatido.

Quando eram descobertas novas terras, enviavam-se missionários para transmitir a fé cristã aos indígenas. O objetivo dos missionários não estava apenas relacionados com motivos religiosos. Havia um interesse pelo conhecimento da cultura desses povos: por isso os missionários faziam descrições dos costumes e tradições dos indígenas (Costa & Rocha, 2010). A Geografia e a História estavam muito interligadas, sendo que as descobertas que ficaram para a História só foram possíveis pelas descobertas de natureza geográfica e também por ocorrerem num espaço geográfico. Por outro lado, alguns avanços no conhecimento geográfico também não teriam ocorrido se não fossem os personagens da História, como os missionários.

A segunda metade do século XVIII é marcada do ponto de vista do paradigma científico pelo *Positivismo* e pelo *Iluminismo*. A crença na ciência e o interesse por mais conhecimento gerou um fascínio pelo mundo nos homens racionalistas. Os iluministas não praticavam uma geografia nacionalista, pois tinham interesses à escala global e

defendiam certos valores como a igualdade e a solidariedade (Dores, 2014). Esta perspectiva estava presente na obra *Enciclopédia* dos enciclopedistas franceses Diderot e D'Alembert, cuja publicação se inicia em 1756, sendo que a sua leitura era de um mundo interligado como um sistema mundial.

Os homens letrados eram os mais fascinados pelo conhecimento geográfico, passando a disciplina a integrar os colégios onde estudavam os filhos das elites. Era uma Geografia generalista e sistematizadora (González & Claudino, 2004) e marcada pelo realismo e rigor nas descrições (Moreira, 2010).

É só no final do século XVIII que surge o primeiro professor de geografia na universidade, Immanuel Kant (Tanaka, 2010). Na sua obra *Paz Perpétua*, Kant canalizava a matriz generalista para o respeito e entendimento entre os povos. De acordo com Lencione (como citado em Tanaka, 2010) é em Kant que encontramos a primeira referência ao espaço como fundamento da Geografia.

Como é que este novo paradigma e a matriz generalista se traduzem nos manuais escolares? Evidencia-se, sobretudo, ao nível da representação dos continentes, presentes a uma escala global. Nesta abordagem, de geografia geral, todos os continentes são tratados de forma idêntica. Esta matriz generalista, que vem do século XVIII, prolonga-se até aos nossos dias.

Os contributos de Kant para a ciência foram não só ao nível da Geografia, mas também tiveram efeitos em todas as ciências. Este estabeleceu uma divisão das ciências em várias categorias: *ciências substantivas* (agrupam os conhecimento e têm uma origem comum); *ciências sistemáticas* (estudam os factos partindo de um ponto de vista); *ciências cronológicas* (estudam os facto no tempo); *ciências corológicas* (estudam os factos que têm relação com a superfície terrestre) (Botelho como citado em Tanaka, 2010).

A matriz iluminista prolonga-se pelo século XIX. Neste período, Humboldt, fascinado pelo mundo, é um dos percursores da Geografia mundial. Contudo, assumiu-se como um naturalista e, não, como um geógrafo. Este estudioso viajou bastante pelo mundo, sobretudo pela América, elaborando descrições das suas observações. Com base nessas descobertas, escreveu a obra *Cosmos*, de geografia geral, mas com uma vertente assinalável de geografia física.

Aproveitando também as informações que Humboldt recolhia no terreno, Karl Ritter faz uma interpretação mais centrada nas relações de causalidade entre grupos humanos e a natureza. É a partir do trabalho de Ritter que surge a geografia regional, ou

seja, o estudo das relações entre o homem e o meio. Humboldt e Ritter são apontados por Christofletti (como citado em Costa & Rocha, 2010) como os responsáveis pelo aparecimento da geografia científica. Horácio Capel (1981) sugere outros motivos para a institucionalização da geografia, que veremos adiante.

Em finais do século XIX, começa a afigurar-se uma nova corrente epistemológica na Geografia, o determinismo ambiental, preconizado por Friedrich Ratzel (Costa & Rocha, 2010). O determinismo ambiental ou geográfico defende que a natureza determina a ação humana, o que significa que passou a dar-se maior relevância aos aspetos físicos do que aos aspetos humanos. Neste sentido, surgiram investigações ligadas à relação do homem com o meio da denominada escola “ecológica”.

Emerge, entretanto, o possibilismo – outra corrente da “escola ecológica”, que centra a Geografia nas relações entre o Homem e a natureza. O possibilismo geográfico é herdeiro da escola francófona da geografia regional de Vidal de La Blache, que defende que o homem influencia as condições do meio.

De acordo com Horácio Capel (1981), a institucionalização universitária da Geografia e o aparecimento da comunidade científica de geógrafos deve-se a fatores de natureza social. O autor destaca o aparecimento da Geografia nos programas do ensino primário e secundário como um fator, bem como a necessidade de se formar professores para a sua docência, porque não havia professores universitários para formar os professores do ensino primário e secundário. Segundo Claudino (apontamentos de Metodologia do Ensino de Geografia, 2014), Capel não evidencia o verdadeiro propósito de formar professores – a necessidade de construção dos estados-nação do século XIX.

A institucionalização da Geografia está também associada ao surgimento das Sociedades de Geografia, sendo que a sua criação teve outros propósitos, objetivos imperialistas ao serviço dos Estados (Capel, 1981). A primeira *Sociedade de Geografia* surge, em 1825, em Paris, e, em Lisboa é criada em 1875, com o lema *Por mares nunca dantes navegados*, o que traduz a sua importância para o projeto colonial português. *Paul Claval insistiu [...] que somente depois de 1870 aparece um verdadeiro ambiente geográfico* (Capel, 1981: 81). Face aos conhecimentos produzidos no iluminismo em vários domínios do saber, a Geografia teve, de facto, um *iluminismo tardio*, como anuncia Claudino (2000), que se verificou não só em Portugal, mas também ao nível mundial.

Aquando da proclamação da República em Portugal, instituiu-se um projeto missionário laico, tendo-se criado uma escola para preparar os agentes *civilizadores* para educarem os indígenas que seriam *civilizados*. Aqueles que iam servir nas colónias tinham de ter um curso complementar que incluía a disciplina de Geografia Colonial, entre outras doze disciplinas. Os interesses eram de cariz económico, mas a Geografia assumia um papel preponderante na aquisição de conhecimentos sobre o território (Dores, 2014).

1.2. O ensino da geografia em Portugal: uma análise retrospectiva

Em Portugal, no século XVIII, o iluminista Marquês de Pombal expulsou os jesuítas, que tinham colégios espalhados pelo país. Perante isto, o chefe de governo sente a necessidade de criar uma rede pública de ensino, mas não segue as orientações dos seus conselheiros, designadamente do estrangeirado António Verney, e exclui o ensino da Geografia nos ensinos primário e secundário (Claudino, 2001). Contudo, a Geografia, associada à História e à Matemática, aparece como ciência relevante no ensino das elites, no Colégio dos Nobres, no Colégio das Artes e no Colégio Militar (Claudino, 2000). A importância do conhecimento geográfico direcionado para os jovens nobres e burgueses deve-se a interesses coloniais.

No século XIX assistiu-se, em Geografia, a uma simultaneidade e confronto entre uma linha mais racionalista e generalista (do século XVIII) versus uma linha mais nacionalista (do século XIX). Em Portugal, esta tendência também se verificou. Em 1826, a publicação do compêndio de Geografia da autoria de Casado Giraldes assume uma contradição entre o discurso enciclopedista e o discurso nacionalista liberal (Claudino, s.d.).

Já em 1830, [...] *por determinação do governo miguelista, é publicado o livro mais marcante da primeira metade de XIX, Lições Elementares de Geografia e Cronologia, da autoria do absolutista e professor do Colégio das Artes, Frei José de Sacra Família* (Claudino, 2000: 184). Este manual substitui o anterior manual de 1826 e muda também o tipo de discurso, claramente iluminista e da geografia generalista, assente em descrições exaustivas da terra e dos povos, por continente e por países. Começa a verificar-se uma utilização da Geografia para finalidades políticas, assim, a visão predominante vai sendo alterada conforme a política dos governos que vigoravam.

Na década de 1830, os liberais estavam no poder, instituindo um sistema público de ensino, imitando as políticas francesas. Em 1836, na reforma educativa, Passos Manuel decreta a lecionação de *Breves Noções de História, Geografia e Constituição* na instrução primária, com finalidades cívicas no ensino da Geografia. Na mesma reforma educativa, Passos Manuel criou o ensino liceal, *Geografia, Cronologia e História*, ligada a uma matriz iluminista. Na reforma de Costa Cabral, publicada no mesmo ano, cria-se a disciplina de *História, Cronologia e Geografia, especialmente a Comercial*, na instrução secundária, com os objetivos de acompanhar os avanços da Europa na industrialização (Claudino, 2000).

O fim do *iluminismo tardio* é marcado pela publicação do *Compêndio de Corografia Portuguesa* em 1850. *Inicia-se um outro ciclo, que se estende até à reforma curricular de 1894/95, o do positivismo corográfico, pelo grande afluxo de informações sobre Portugal carreadas pelos manuais de Corografia* (Claudino, 2000: 185). Os anos 50 anunciaram uma reviravolta no ciclo político, com a instituição da *Regeneração*, sendo a principal personagem Fontes Pereira de Melo. Começaram a escrever-se “corografias” para a instrução primária, com uma vertente nacionalista, marcada pela preocupação do conhecimento do país, mas apenas dos seus aspetos positivos, ou “falsamente” positivos.

Segundo Alexandre Herculano, no Antigo Regime o elemento de unidade nacional era o Rei, com o liberalismo passou a ser a raça (história), a língua (português) e o território (geografia nacionalista). Isso significa que o sentimento de identidade nacional era muito maior neste período e isso transparecia para os manuais produzidos, devido ao enfoque que era dado à escala nacional. Deste modo, verificou-se um avanço no conhecimento geográfico do território português, sobretudo, no que se refere aos aspetos físicos. Todavia, nos manuais da instrução secundária prevalece a Geografia geral. A produção das “corografias” anuncia [...] *uma ruptura da produção escolar que dificilmente poderia ser mais significativa* (Claudino, 2000: 186).

Entre a década de 70 e 80, a Geografia assume-se uma disciplina de cidadania, vista como tendo uma grande utilidade, contudo continua a privilegiar a escala nacional. Entre 1894 e 1940 o ensino da Geografia sofre uma grande desvalorização, perdendo o fulgor que até então se vinha a assinalar. Este é o período de uma “Geografia sobrevivente”, que resiste aliada à História e por um número cada vez maior de professores. Isto deve-se à reforma curricular de 22 de Dezembro de 1894, que voltou a associar a Geografia à História, não considerando que a disciplina tivesse qualquer

papel formativo. Manuel António Ferreira-Deusdado é praticamente a única personalidade da época que se opõe a esta desvalorização, publicando em 1896 *A Reforma da Educação Geográfica – Princípios Pedagógicos em Geografia* (Claudino, 2000).

Derivado do novo paradigma da “escola ecológica”, o determinismo geográfico começa por ser defendido em Portugal por Amorim Girão, o primeiro doutorado em Geografia em Portugal (1922). Devido ao contributo de Amorim Girão, a Geografia institucionaliza-se no ensino universitário em Portugal. Silva Teles foi o primeiro professor universitário de Geografia, ingressando com essa função, em 1904, no Curso Superior de Letras. Inicialmente, a licenciatura em Geografia estava muito associada à História e só em 1930 se autonomiza definitivamente (Claudino, 2000).

No Estado Novo, nos anos 60, com a guerra colonial atribui-se uma grande importância à Geografia devido à necessidade de identificação dos portugueses com o império. Atribuía-se uma grande ligação da geografia à causa colonial (Claudino, 2015). Assim, a reforma do Ciclo Preparatório, de 1968, institui a disciplina de *Ciência Geográfico-Naturais*, em substituição da *História e Geografia de Portugal*. *Consolidam-se as escolas de Geografia criadas por Amorim Girão, na Universidade de Coimbra, e por Orlando Ribeiro, na Universidade de Lisboa; em ambas, é marcante a influência da escola regional francesa* (Claudino, 2000:196).

A Geografia regional apresenta as seguintes características: harmonia e complementaridade regional; predomínio da escala nacional e desvalorização da escala local; os estudos ligados à geopolítica; o predomínio da Geografia descritiva; uma grande ligação ao manual escolar; métodos ligados à análise de mapas e outros documentos; e a desvalorização das visitas de estudo.

Contestando o determinismo geográfico, Orlando Ribeiro representou o possibilismo geográfico em Portugal. Ribeiro advoga que o homem tem a *capacidade de transformar o meio, isto é, de humanizar as paisagens* (Ribeiro, 1970). Jorge Gaspar, por outro lado, contestou o possibilismo geográfico de Orlando Ribeiro com uma nova corrente epistemológica, a “Nova Geografia”. Esta nova conceção já não tinha uma perspetiva ecológica, mas defendia os métodos quantitativos e uma perspetiva corológica das organizações espaciais. Estava ligada à escola anglo-saxónica, refletindo-se no ensino da Geografia.

Na escola anglo-saxónica predomina a escala mundial, devido aos interesses políticos e económicos que sempre teve; atribui-se uma responsabilidade ao indivíduo

face à comunidade e, por isso, também se valoriza a escala local e o trabalho de campo. Foi nesta escola que apareceram as preocupações pelos problemas sociais, tendo grande influência nas questões da cidadania em Geografia.

Com a Revolução do 25 de Abril de 1974, a Geografia é colocada em causa, devido à sua *vocação colonial*, enquanto as disciplinas alternativas de Ciências Sociais foram valorizadas. Em 1977/78, a necessidade da população se voltar a identificar com o território português gerou a reintrodução da Geografia como disciplina obrigatória para os jovens entre os 12 e os 15 anos. A Geografia deste período é marcada pela interpretação das paisagens físicas e simultaneamente desprezada das questões políticas, económicas e sociais à escala nacional e mundial. Predomina uma geografia rural nos programas e nos manuais que apenas valoriza a memorização (Claudino, 2015).

Em 1986, Portugal adere à Comunidade Europeia, o que gera novamente instabilidade no estatuto e utilidade da geografia, pois não estava apta para responder aos novos desafios. Como forma de contrariar essa situação, a Europa passa a ter uma importância redobrada nos programas escolares. *Recupera-se, assim, a utilidade ideológica da disciplina de Geografia* (Claudino, 2015: 10). Face a contestações de desvalorização das questões nacionais na disciplina, a Geografia de Portugal passou a ser lecionada no 10º e 11º anos.

Em 2000, e frente aos anos 90 de grande crescimento económico dos Estados Unidos, a Europa afirma a sua vontade de se tornar na maior economia do mundo. Os objetivos educativos passaram a valorizar a eficácia do mercado de trabalho, na sequência da aprovação da Agenda de Lisboa (2000). Esta nova orientação projeta-se na reorganização curricular aprovada em 2001, em que se substituíam os designados programas por orientações curriculares, que apelavam à aprendizagem de competências. A intenção seria que os alunos adquirissem autonomia para colocar os conhecimentos em uso (Claudino, 2015; Alegria, 2002).

De acordo com Alegria (2002), as *Orientações Curriculares de 3º ciclo de Geografia* privilegiam mais as competências ao nível dos conhecimentos e capacidades, do que do domínio das atitudes e valores. Na opinião da autora, a componente cívica é muito esquecida. Nos manuais escolares continuavam a predominar as atividades tradicionais associadas à memorização. As novas orientações não estavam a ser aplicadas, anunciando o fracasso destas medidas. Ainda assim, o Ministério da

Educação promulgou as *Metas de Aprendizagem*, uma nova tentativa de fomentar ensino de competências, mas novamente não resultou (Claudino, 2015).

Também em 2001, foi publicado o *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*. Esse documento privilegiava as competências essenciais que os alunos deviam atingir no final de cada ciclo de estudo. As competências gerais aplicavam-se a todas disciplinas, em termos de operacionalização transversal e específica e, depois, existiam competências específicas para cada disciplina. A sua aprovação levou à publicação das Orientações Curriculares de Geografia, ao contrário do que surgiu em quase todas as outras disciplinas do ensino básico.

Em 2011, com a mudança de Governo, altera-se a política educativa. O despacho 17169/2011 revoga o documento *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*, pois o governo considerou que continha [...] *a uma série de recomendações pedagógicas que se vieram a revelar prejudiciais* (Despacho 17169/2011). De acordo com o referido despacho, o documento curricular valoriza apenas as competências de aprendizagem, mas despreza a memorização de conhecimentos, assumida pelo Ministério da Educação como prática fundamental no ensino. Nesse despacho, não só o documento foi anulado, como se depreende que também as competências foram, apesar de tal facto não estar totalmente claro.

No seguimento da política educativa defendida no Despacho 17169/2011, em 2012 surge uma revisão curricular. O Decreto-Lei 139/2012, de 5 de Julho, aprova a elaboração das Metas Curriculares, que se centram na aquisição de conhecimentos e capacidades (assim como é afirmado), não abordando as competências. Entende-se que essas capacidades referem-se apenas à aplicação de conhecimentos. Aliás, no Despacho 17169/2011 defende-se que *os conhecimentos e a sua aquisição têm valor em si, independentemente de serem mobilizados para a aplicação imediata*.

As *Metas Curriculares* do 3º ciclo têm sido extremamente contestadas por professores e especialistas do ensino, que as encaram como objetivos prescritivos e exaustivos. Tem-se verificado uma tentativa de “adaptação” das mesmas à realidade escolar por parte dos autores dos manuais escolares e dos professores (Claudino, 2015). As *Orientações Curriculares do 3º ciclo de Geografia* deixam de vigorar em 2015/16. Tanto as Orientações como as Metas surgem, em períodos, como documentos curriculares de referência e nas Metas Curriculares é assumido o suporte nas Orientações Curriculares – na realidade, por exemplo, subsistem seis grandes temas no

3º ciclo, na disciplina de Geografia. Contudo, expressa-se que *as Metas devem ser objeto primordial de ensino* (Metas Curriculares, 2013).

2. O papel formativo da educação geográfica

A escola é um espaço privilegiado, onde os jovens aprendem conhecimentos teóricos e desenvolvem capacidades, que se devem tornar úteis para a sua vida futura (Graves, 1985). Reportando-nos ao ensino em Portugal, tem-se tornado evidente, nos últimos anos, a persistência de um discurso frequente em relação às finalidades do ensino: [...] *a formação de cidadãos civicamente responsáveis e democraticamente intervenientes na vida comunitária* (Lei de Bases do Sistema Educativo, 1986).

Esse discurso também tem estado presente nas reflexões da disciplina de geografia, que tem a vantagem de ser uma ciência multidisciplinar e de síntese, que permite enveredar por vários caminhos da cidadania. De acordo com Bailey (1981), a geografia é a única área que fornece aos alunos uma noção de conjunto de várias *ideias distintivas* conjugadas e de forma sistemática. Essas ideias têm a particularidade de *derivar da interpretação da distribuição dos fenómenos sobre a superfície terrestre* (Bailey, 1981: 23).

Graves (1985), Fabregat (1995) e Souto (2011) consideram que as finalidades da disciplina sempre estiveram muito dependentes de fatores privilegiados momentaneamente, como as diferentes teorias da educação; o clima económico e social; e as correntes do pensamento geográfico. Na bibliografia consultada sobre didática da Geografia, são frequentes as alusões à educação de futuros cidadãos esclarecidos, interventivos e conscientes.

Esse papel formativo sempre esteve muito associado à História e à Geografia. No século XIX, *a função ideológica [...] centrava-se na exaltação da história político-militar e da geografia descritiva ao serviço do reforço da imagem do Estado-nação* (Cardona, 2002: 20). Nesse período, as metodologias aplicadas estavam muito ligadas ao ensino expositivo e à memorização.

Atualmente, apela-se a uma educação geográfica que proporcione a aquisição de uma *consciência espacial* e de uma perspetiva temporal, aliadas a práticas de interação entre o meio e a sociedade (Ilera, 1996; Fabregat, 1995). Através desta abordagem, os alunos poderão tomar consciência dos grandes problemas sociais, económicos e ambientais da atualidade, a diferentes escalas de análise (Peixinho & Gracias, 2000).

Com a Geografia, o estudante passa a entender a vida na terra, desvendando as relações e a organização espacial feita pelo Homem (Pinchemel,1989). *A educação geográfica deve fazer parte da educação integral do indivíduo [...] (Fabregat, 1995)*, pois promove a aquisição de valores como o respeito pelo meio ambiente e pelos homens, mas também permite a formação de homens cultos.

Mérenne-Schoumaker (1999: 46) rejeita um saber enciclopédico, afirmando que [...] *a geografia ensinada nas escolas não pode ser um resumo do saber universitário*. Não é uma questão de *transposição didática*, é antes um problema de *reconstrução do saber geográfico*, que deve ser adaptado às finalidades do meio escolar onde irá ocorrer a aprendizagem. A autora reconhece que existem certos conhecimentos elementares que devem fazer parte dos objetivos gerais da disciplina. Alguns desses conhecimentos são:

- i) Saber localizar os lugares e os factos no mapa e no terreno;
- ii) Ter conhecimentos básicos sobre o espaço terrestre e a vida dos homens;
- iii) Compreender e explicar certas regras de funcionamento dos territórios e da vida em sociedade;
- iv) Preparar para a ação do quotidiano.

Estes princípios são uma orientação e um caminho para a aprendizagem do *raciocínio geográfico* e para a aquisição da competência de *saber pensar o espaço – compreender melhor o mundo para atuar nele com mais eficácia* (Mérenne-Schoumaker, 1999: 120).

Saber pensar o espaço é uma capacidade imprescindível para o exercício de uma cidadania responsável, e que nenhuma outra área do conhecimento, a não ser a Geografia, consegue dotar melhor os seus alunos (Cachinho, 2000). Todavia, não importa ter apenas uma perceção geográfica dos fenómenos físicos e humanos, é preciso colocar os conhecimentos em ação, em atividades de resolução de problemas.

O conhecimento geográfico permite desenvolver a autonomia do aluno numa sociedade plural e democrática (González,1998: 93). Mais do que transmitir puros conhecimentos, a Geografia escolar promove o *saber pensar*, e, por conseguinte, o desenvolvimento do espírito crítico. Aplicar estratégias de resolução de problemas em sala de aula é uma forma dos alunos aprenderem a usar o método científico - levantar questões, definir hipóteses, pesquisar, selecionar e apresentar soluções para os problemas (Cachinho, 2000).

A tomada de decisões não é simples, e não pode ocorrer inadvertidamente. Os alunos devem estar preparados para isso, porque existem vários fatores (naturais e

humanos) que interferem nas estruturas espaciais e nem todos os fenómenos funcionam da mesma forma em todos os locais do planeta (Pinchemel, 1989). É preciso ter consciência que tomar decisões implica pensar nas consequências das ações.

Os jovens de hoje serão os adultos de amanhã, por isso, deverão estar preparados para se adaptarem a transformações na sua vida profissional e em sociedade. É neste sentido que, a Geografia se torna cada vez mais útil para o futuro desses jovens, mantendo-os informados e capazes de atuar num mundo em mudança (Peixinho & Gracias, 2000).

A importância da mesma não se traduz apenas numa preparação dos indivíduos para “servirem” a sociedade. É também *um excelente meio para fomentar certas capacidades individuais e sociais da pessoa e fomentar a sua integração no processo de socialização* (Ilera, 1996). E ainda, para aprender Geografia, o aluno pode utilizar as suas experiências quotidianas, ocorrendo um processo de *construção pessoal* dos conhecimentos. Assim, o aprendiz terá uma percepção muito mais clara do espaço e do mundo que o rodeia (Fabregat, 1995).

Podemos resumir as finalidades da educação geográfica de acordo com a classificação elaborada por Bennets (citado em Graves, 1985), constituída pelos seguintes domínios de intervenção: conhecimentos úteis; técnicas úteis; atitudes mentais gerais; satisfação pessoal; e cidadania.

De acordo com a Declaração de Moscovo da Comissão da Educação Geográfica da UGI (2015), fazer vingar a importância da disciplina passa por apostar na investigação geográfica. A Comissão valoriza a investigação, numa diversidade de escalas, que esteja associada aos interesses, problemas e desafios mais recentes da educação geográfica. Na Declaração defende-se a formação de uma cultura internacional e para a aprendizagem ao longo da vida dos cidadãos, em contextos de aprendizagem formais e informais.

2.1. Educação intercultural

A multiculturalidade e a interculturalidade são conceitos próximos, mas não totalmente sinónimos. A multi/interculturalidade aparece associada ao tema da *Diversidade Cultural* no programa da disciplina de Geografia. Para além desse tema, a disciplina oferece um conjunto de possibilidades de explorar as vivências e práticas de diferentes comunidades culturais noutros temas do currículo. Graves (1985: 85) afirma

que [...] *o estudo da geografia nos ensina a ser tolerantes com os outros povos mediante a nossa compreensão dos seus problemas, suas formas de viver, suas crenças e as percepções que têm do seu ambiente natural e artificial.*

A educação multi/intercultural aparece como desígnio, não só da geografia, mas também das restantes disciplinas consideradas como ciências sociais. Começou a ser um assunto muito debatido, sobretudo, quando se deu o início do movimento da escola de massas. A que se deveu o fenómeno da multiculturalidade? É preciso percebermos que, como realça Cochito (2004), não é o fenómeno da multiculturalidade que é recente. A tomada de consciência do fenómeno é que aparece como algo novo. O contacto de pessoas de diferentes culturas num só espaço geográfico já se manifesta há vários séculos, mas os fluxos de pessoas, bens, serviços e informação aumentaram a uma grande ritmo. Esta é uma marca do processo acelerado da globalização (Cochito, 2004; Ferreira, 2003).

Atualmente, as escolas de muitos países, sobretudo europeus e norte-americanos, são constituídas por um público culturalmente heterogéneo. Essas crianças de famílias migrantes, pertencentes a minorias étnico-culturais, revelam problemas de integração devido a fatores como: *dificuldades socioeconómicas; discriminação; dificuldades com a língua do país de acolhimento; crises de identidade e desorientação cultural* (Ferreira, 2003: 49-50). Para responder a esses problemas, o debate sobre a educação multicultural e intercultural têm-se intensificado.

Começamos por esclarecer os dois conceitos, explorando as diferentes abordagens. Cardoso (1996) admite que existem vários termos que concorrem com a educação multicultural – *educação intercultural, anti-racista, multicultural, multirracional, para a igualdade de oportunidades, para a diversidade cultural, etc.*; porém, considera que geralmente têm os mesmos significados. O autor adota o conceito de educação multicultural, mais utilizado nos países anglo-saxónicos, encarando-o como um projeto educativo.

Na sua ótica, esse processo deve ser executado por um conjunto de agentes, que vão desde os órgãos institucionais do poder central e escolar até ao professor, passando pelos alunos, famílias e comunidades locais. As ações mobilizadas por esses agentes são, nomeadamente, *ajustamentos do currículo ao nível dos conteúdos, das estratégias de ensino, das interações entre os professores e alunos* (Cardoso, 1996: 9). Todas as entidades devem estar em consonância para refletirem criticamente e atuarem sobre a integração dos alunos de diferentes culturas, na escola e na sociedade.

O projeto multicultural tem uma dimensão antirracista bem vincada, *promove a partilha, a valorização e o respeito pela diversidade das culturas. Procura realizar os princípios democráticos da justiça social [...] promovendo reflexão e ação que permita aos futuros cidadãos participar nas mudanças sociais no sentido de níveis cada vez mais elevados de igualdade de oportunidades* (Cardoso, 1996: 9).

Araújo (2004), Cochito (2004) e Ferreira (2003) apostam no conceito de educação intercultural, que revela algumas diferenças face ao conceito de educação multicultural de Cardoso. Araújo (2004: 11) reconhece a necessidade de *transformar uma sociedade multicultural numa sociedade intercultural [...] viver o cruzamento de culturas em transformação mútua, numa sociedade de direitos reais e efetivos*. As três autoras encaram este processo como uma construção dinâmica, no qual as culturas em interação têm de aceitar as diferenças dos outros e apoiar-se nas semelhanças que as unem. As culturas modificam-se aos poucos e, à medida que convivem mais, as relações entre os indivíduos tendem a humanizar-se.

Ferreira (2003) esclarece que os dois conceitos são muitas vezes usados com o mesmo significado. A educação multicultural é mais usada nos países anglo-saxónicos, ao passo que a educação intercultural está mais ligada aos países românicos, sobretudo à França. No primeiro termo, apela-se ao relativismo cultural², ao respeito e à preservação das identidades das minorias étnicas. A França, por exemplo, como é um país mais marcado pelo universalismo, defende o intercâmbio e assume a mutabilidade das culturas. Esta conceção procura ainda *combater fenómenos de dominação cultural, por vezes ocultos ou dissimulados* (Araújo, 2004: 63).

As reações da Escola face à heterogeneidade cultural dos alunos têm variado consoante as diferentes perspetivas educativas e dependem da situação económica e política do país de acolhimento dos imigrantes. Ao citar Lipiansky, Ferreira (2003) apresenta os tipos de resposta que foram dados, mais frequentemente, face ao multiculturalismo.

A primeira resposta da Escola foi encarar a diversidade cultural como um obstáculo a eliminar. Noutros casos, a Escola apelava ao respeito e à tolerância e à defesa da identidade cultural dos imigrantes, tendo sido muito criticada por “rotular” as crianças imigrantes como diferentes dos outros. Uma terceira conceção rejeitava o

² De acordo com Cardoso (1996: 15), «ao conceito de etnocentrismo opõe-se o de relativismo cultural que sugere que as características de uma cultura devem ser julgadas/apreciadas de acordo com pontos de vista e critérios inerentes à própria cultura [...]».

multiculturalismo, em prol da construção de uma cultura universal, de modo a promover a integração de todos como cidadãos do mundo (Ferreira, 2003).

Por último, Lipiansky expressa que a educação intercultural não pode estar apenas ligada às crianças migrantes. O avanço crescente da globalização leva-nos a estar permanentemente em contacto com pessoas de outras culturas, por isso é preciso sabermos lidar com essa realidade, independentemente da nossa origem cultural (Ferreira, 2003).

Na visão do autor, a prática da interculturalidade necessita de objetivos mais amplos. Um dos objetivos mais importantes é saber identificar e conhecer bem as características das outras culturas para se conseguir ultrapassar ideias mal formadas, ligadas a estereótipos e preconceitos. Como vimos inicialmente, este é um campo que a geografia domina e que está ao alcance dos alunos, desde que sejam orientados nesse sentido pelo(a) professor(a).

Por fim, apoiando-nos na afirmação de Araújo (2004: 72), podemos afirmar que *a educação intercultural é a resposta pedagógica à exigência atual de preparar futuros cidadãos, tendo em vista o seu desenvolvimento, numa sociedade pluralista e culturalmente diversificada*. A educação cívica e a educação intercultural estão estritamente relacionadas e complementam-se.

Tendo presente que muitos dos conflitos mundiais advêm, precisamente, dos choques culturais entre povos, e consciente do papel que a educação geográfica deve desempenhar, em 2001 a Comissão de Educação Geográfica da União Geográfica Internacional proclamou, em Seúl, a International Declaration on Geographical Education for Cultural Diversity, onde sublinha, precisamente, a aceitação da diversidade cultural IGU-CGE (2000).

2.2. Construção da cidadania a partir do meio local

O meio local que pretendemos abordar refere-se ao espaço físico no qual a escola se insere e exerce a sua influência, o que abrange não só o património natural e histórico da região, mas também as pessoas que fazem parte da comunidade local. Estando cada escola inserida num meio local, essa área envolvente pode ser tanto um espaço urbano como rural.

O discurso sobre o meio local em educação tem assumido um grande destaque no âmbito das políticas públicas. A partir de meados dos anos 70 e 80 do século XX, os

estudos em Sociologia da Educação começam a pender para os temas da descentralização e da autonomia da Escola, das parcerias e dos partenariados socioeducativos, de animação comunitária e de desenvolvimento local. Os estudos científicos sobre estas questões começaram por surgir nos EUA e na Grã-Bretanha e só depois em França. Em Portugal este interesse só surge nos anos 90 (Ferreira, 2003).

A dificuldade e incapacidade do poder central em dar resposta aos problemas sociais, cada vez mais complexos, gerou um apelo à descentralização e *territorialização*. No campo da educação, os defensores destas políticas acreditam que a participação e a decisão ao nível local terão mais eficácia, uma vez que os atores locais estão mais próximos da realidade escolar.

Refletindo sobre o desenvolvimento local, Cordeiro, Alcoforado e Ferreira (2011/12) consideram que a educação é um fator-chave que pode contribuir para a sustentabilidade do território. Para os autores, o desenvolvimento sustentável do local poderá alcançado através de uma harmoniosa relação entre a economia, a sociedade, a cultura e a natureza.

Com efeito, os alunos (como futuros cidadãos) devem conhecer e valorizar o seu território. [...] *O cidadão desde a educação pré-escolar, à idade adulta deve preparar-se para se identificar com o conhecimento do que o rodeia, sendo capaz de assumir, respeitar e promover o seu espaço físico, social, cultural e económico, de modo a que estes se assumam como parte do saber básico de uma cidadania planetária, capaz de agir responsabilmente, ao nível local* (Cordeiro, Alcoforado & Ferreira, 2011/12: 313). Na prática, este caminho deve ser traçado a partir da elaboração de um Projeto Educativo Local (PEL) que envolva as escolas e as autarquias.

Partindo da afirmação supracitada, verificamos que os autores abordam a cidadania às escalas local e global, o que nos remete para a lógica do “pensar global e agir local”. Noutra ótica, Ferreira (2003) argumenta que a relação entre as escalas não pode ser unilateral, tem de ser dialética e recíproca. O autor aposta na construção de *um olhar global sobre o local e de um olhar local sobre o global* (Ferreira, 2003: 89), visto que os fenómenos têm efeitos em todas as escalas.

Na mesma linha de pensamento, Cachada (2013) advoga que o desenvolvimento educacional está estritamente relacionado com o desenvolvimento comunitário, visto que a educação é um *eixo estruturante do desenvolvimento local, onde se estabelecem relações de proximidade e de convivência solidária*. (Cachada, 2013:31). Também Gómez, Freitas e Callejas (2007) associam o desenvolvimento comunitário ao processo

educativo e acrescentam que a população local deve aprender a ser responsável pelo seu meio, participando na resolução de problemas comuns.

No seguimento dos debates sobre o processo de descentralização, surgiu no mesmo período o conceito de “comunidades educativas”. Já os pedagogos Rousseau e John Dewey apelavam à conceção comunitária da educação, uma ideia que também foi associada ao movimento da Escola Nova, que teve o seu auge na primeira metade do século XX. A intenção subjacente ao conceito é transformar a escola numa comunidade de aprendizagem, alterando o seu modelo organizacional. Existem várias aceções sobre este modelo. Formosinho, Fernandes, Sarmento e Ferreira (1999:104) apresentam várias interpretações entre as quais a seguinte:

As comunidades de aprendizagem constituem uma das mais importantes propostas pedagógicas de renovação dos métodos de ensino e de funcionamento organizacional da escola [...] exprimem-se de forma diferenciada, designadamente através da aprendizagem cooperativa [...] ou [podem] ancorar-se numa metodologia de projeto [...] O traço distintivo destas comunidades é que elas se centram no processo de ensino-aprendizagem, enfatizando as relações aluno-aluno e aluno-professor.

De acordo com os mesmos autores, a noção de comunidade educativa tem sido associada à ideia de “abertura” da escola à comunidade local. Parafraseando Canário, os autores utilizam a expressão “os alunos são a comunidade dentro da escola”. Os alunos são produto da comunidade, pois o seu contexto insere-se nesse meio. Assim, é para a comunidade que os trabalhos dos alunos devem ser expostos e a comunidade, por sua vez, deve também ter o direito de participar nas decisões da administração escolar, enquanto espaço democrático.

Franco (2006) faz referência a pedagogos como Pestalozzi, Froebel, Dewey e Paulo Freire, que salientam a importância de confrontar o aluno com experiências do seu quotidiano mais ativas, de modo a motivá-lo e para que ele compreenda melhor os conteúdos. O autor apelida essas experiências de *micro cognitivo experiencial* - os conhecimentos que o aluno adquire relacionados com o seu ambiente. Franco considera que a aprendizagem realmente significativa (citando Ausubel), em Geografia, é aquela que tem por base o quotidiano, ou seja, aquilo que é concreto para o aluno.

Comenius é considerado o pai da Geografia local, por ter defendido, logo no século XVII, que a aprendizagem da Geografia deveria começar pela observação do meio local. Leia-se a seguinte citação da *Didáctica Magna*, escrita por Comenius:

Aprende os primórdios da geografia, quando começa a entender o que é um monte, um vale um campo, um rio, uma aldeia, um castelo, uma cidade, segundo as ocasiões que que lhe oferece o lugar onde é educado (Comenius, 1966: 416).

Ferreira e Alves (2009: 6) asseveram que *através do estudo local pode-se trabalhar a Geografia de forma mais concreta, buscando a relação da abstração dos mapas e livros didáticos à realidade*. Ao observar o espaço geográfico local, o aluno irá sentir-se um cidadão que pode atuar no contexto geográfico em que vive e fazer face aos problemas sociais existentes (Ferreira e Alves, 2009; Franco, 2006).

Morais e Lastória (2008) reconhecem que a importância do estudo do meio local é consensual entre os geógrafos. No entanto, tem sido uma abordagem um pouco esquecida na Geografia, sobretudo em Portugal. Primeiro, devido à prioridade dada à identidade nacional até ao século XIX e, depois, pela valorização da identidade europeia, aquando da adesão de Portugal à Comunidade Económica Europeia (1986) (Claudino, 2014). Para além de proporcionar a preparação dos jovens para serem cidadãos ativos na sua comunidade, a geografia local permite criar marcas, um sentido de identidade local e a compreensão da organização do espaço geográfico (Batista & Valente, s.d.).

Assim, o estudo do meio é bastante valorizado em educação, na produção científica que analisámos. Todavia, o discurso está mais voltado para as políticas educativas do que para as práticas no processo de ensino-aprendizagem. No caso do ensino da geografia, a abordagem do meio local está um pouco esquecida, predominando a escala regional, nacional e europeia.

Apesar da desvalorização da escala local, esta não deixa de ter importância. Muito pelo contrário, como vimos, partir do local tem a vantagem de se aproximar os alunos dos conhecimentos prévios que eles já possuem, de modo a que comecem pela compreensão do concreto e evoluam para o abstrato.

3. Teorias e modelos pedagógicos

Nos próximos subcapítulos iremos fazer uma breve abordagem às perspectivas pedagógicas que tivemos como referência, tendo funcionado como caminho orientador da nossa prática pedagógica. Sendo as teorias hipóteses e os modelos simplificações da realidade, eles não nos garantem o caminho correto. As teorias e os modelos podem ou não aplicar-se a um determinado contexto educativo, pois existem muitas variáveis que se têm de ter em consideração. Aliás, todos nós sabemos que no ensino não há receitas. Temos de ter a capacidade de nos adaptar às circunstâncias, ao contexto onde a aprendizagem ocorre.

Como professores, é fundamental assumirmos uma posição pedagógica, que pode estar enquadrada em várias perspectivas teóricas. O importante é que essa posição oriente os princípios e finalidades que tentaremos alcançar na nossa prática pedagógica. Não podemos andar à deriva, sem rumo, nem norte. Caso contrário, tornamo-nos meras marionetas que seguem apenas as diretrizes do poder central. Ser professor(a) também exige tomar decisões, as melhores para os nossos alunos, ao nível das aprendizagens cognitivas, afetivas (domínio relacional e motivacional) e sociais (do domínio cívico).

Neste sentido, nós definimos a nossa posição. Seleccionámos as teorias e os modelos que nos pareceram mais vantajosos face aos resultados e finalidades que pretendemos concretizar. Procurámos apoiarmo-nos no melhor de cada um. O que será o melhor? De facto, é difícil sabermos, à partida, qual a perspectiva mais eficaz pedagogicamente.

Consideramos que é importante escolhermos uma abordagem teórica com a qual nos identifiquemos, porque acreditamos que o nosso interesse e envolvimento poderão contagiar os alunos que, por sua vez, poderão ficar mais motivados. É igualmente fundamental conhecer um pouco os alunos, enquanto pessoas e estudantes, bem como o ambiente social e escolar em que diariamente estão envolvidos. Para nós, estes aspetos são relevantes para termos noção se a abordagem teórica adotada está em consonância com as condições escolares de que dispomos.

Tendo em conta estes pressupostos, seguiremos as linhas orientadoras das teorias cognitivas e a sua variante sociocognitiva, bem como a teoria social. De salientar que não seremos demasiado rígidos na aplicação de todos os princípios teóricos, ou seja, iremos focar a nossa reflexão em torno dos pressupostos seguidos. Pretendemos cruzar

os três modelos, em relação aos aspectos complementares e que não entrem em conflito epistemológico. A justificação decorrerá atempadamente, na parte respeitante às opções metodológicas da nossa prática de ensino.

3.1. Teorias cognitivas ou construtivistas

As teorias cognitivas, por vezes intituladas de construtivistas no âmbito da educação, têm sido alvo de várias interpretações. As perspetivas mais frequentemente abordadas são o construtivismo radical, o construtivismo cognitivo ou psicológico e o socio-construtivismo (Valadares, 2011). Nem todos os autores atribuem a mesma denominação a cada perspetiva (isoladamente), mas o foco de cada teoria acaba por ser respetivamente o mesmo.

A ideia-chave do construtivismo cognitivo (e das suas variantes) assenta na análise dos processos cognitivos no ato de aprendizagem, ou seja, pretende compreender como os alunos pensam e aprendem. O foco da teoria está, assim, no funcionamento do desenvolvimento e dos processos cognitivos.

A corrente cognitiva começou a ganhar relevância nas décadas de 50 e 60 do século XX, com a Revolução Cognitiva, que reagia às teorias comportamentalistas, que até então vigoravam (Taveira, 2013). Enquanto os comportamentalistas (ou behavioristas) privilegiam a observação dos comportamentos, os cognitivistas dão mais ênfase aos processos cognitivos que estão por detrás dos comportamentos. Estes últimos não desvalorizam as condutas dos indivíduos, mas centram-se no estudo do que origina essas condutas.

De acordo com o construtivismo, os alunos devem ser elementos ativos na aprendizagem, participando na *(re)construção* do seu próprio conhecimento. Deste modo, o estudante passa a ser o centro das atividades. Considera-se que, mesmo antes do aluno entrar para escola, já traz conceções formadas acerca do mundo que o rodeia. São ideias criadas a partir das experiências do quotidiano, por meio da interação entre o sujeito e o meio, mas são simultaneamente ferramentas que servem para o discente decodificar a realidade (Bertrand, 2001).

Por mais ingénuas, erradas ou espontâneas que possam parecer, essas *conceções preliminares* (Bertrand, 2001) devem ser tidas em conta pelo docente. Coll et al. (2001) afirmam que os alunos possuem determinadas capacidades, níveis de inteligência, raciocínio, memória e estratégias que integram a sua estrutura

cognitiva. A definição de estrutura cognitiva apresentada por Ausubel refere-se ao modo como o conhecimento é organizado na mente humana (Arends, 2008). Os conhecimentos prévios são, assim, rebuscados nessa estrutura cognitiva (já existente) dos alunos, quando os mesmos são expostos a novas situações de aprendizagem.

Se os alunos já possuem representações sobre a realidade e sobre os assuntos do cotidiano, é importante percebermos de onde provêm e em que circunstâncias são adquiridas. As ideias prévias podem ter várias origens, designadamente nas relações familiares ou com colegas e amigos, bem como através de meios como a internet, a televisão ou a leitura (Coll et al. 2001). Tudo depende do contexto sociocultural em que o aluno se encontra. Por isso, a experiência que o aluno possui (mais ou menos substancial) é também valorizada, seja ela adquirida na escola ou no exterior dessa instituição.

Na perspetiva construtivista, a aprendizagem surge a partir da produção de significados e representações referentes ao novo conteúdo. *Uma aprendizagem é tanto mais significativa quanto maior o número de relações com sentido que o aluno for capaz de estabelecer entre o que já conhece, os seus conhecimentos prévios e o novo conteúdo* (Coll et al., 2001:58). Deste modo, a aprendizagem está dependente da atribuição de sentidos e significados e das relações estabelecidas com o novo conhecimento.

Ainda a respeito das concepções preliminares, Bertrand (2001) destaca a posição de Bachelard e de Giordan. Ambos os autores veem as ideias prévias como noções erradas da realidade, por isso são consideradas obstáculos à aprendizagem, que devem ser combatidos. Contudo, para esses teóricos, as ditas concepções não deixam de ser instrumentos de trabalho que devem ser explorados entre o professor e os alunos.

De acordo com Melo e Veiga (2013: 270), no construtivismo *o papel do ensino seria confrontar os estudantes com problemas que os levassem a construir novas aprendizagens*. Deste modo, torna-se evidente a relevância que tem o modelo de Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) para o construtivismo.

Nas aulas de ABP, devem ser colocados problemas reais e significativos, que pressuponham a investigação, a pesquisa e o diálogo por parte dos alunos. No fim do processo, os aprendentes têm de conseguir chegar a soluções desafiantes que requeiram alguma complexidade. A ABP deve proporcionar a aquisição de

competências de pesquisa e de resolução de problemas, competências sociais e de autonomia (Arends, 2008).

Em termos gerais, o que se pretende é que os estudantes aprendam a aprender, a pensar criticamente e a superar dificuldades. Nesta perspectiva, o ensino de memória é menosprezado, mas o conhecimento não perde o seu valor, uma vez que é colocado em uso, por via da utilização das competências pelos alunos (Melo & Veiga, 2013).

Apesar de o aluno ser o centro do processo de ensino-aprendizagem, o professor não perde a sua importância. O docente tem a função de guia, orientador ou tutor, desempenhando o papel fundamental de proporcionar e organizar momentos propícios à aprendizagem. Essas situações devem conter recursos educativos significativos e estimulantes e assuntos que gerem problemáticas, de modo a que o próprio aluno se interrogue (Arends, 2008).

3.1.1. Como aprendem os alunos do 8º ano?

Jean Piaget, um dos psicólogos mais conceituados associado à perspectiva cognitiva-construtivista, desenvolveu uma teoria para compreender os processos de adaptação ao meio, que as pessoas utilizam em novas experiências de aprendizagem. Assim, ao processo de interpretação e integração da nova informação em esquemas mentais já existentes, Piaget apelidou de *assimilação*. Caso a criança não consiga incorporar a nova informação, ou seja, quando não existe uma estrutura cognitiva que assimile o novo conhecimento, então ocorrerá o processo de *acomodação* – modificação dos esquemas existentes (Arends, 2008).

Uma forma de apresentar novas ideias, que atualizem ou modifiquem os esquemas existentes, é o ensino de conceitos. *A maneira como os conceitos são aprendidos é fortemente influenciada pela idade do aprendente e pelo seu nível de desenvolvimento intelectual* (Arends, 2008: 318). Partindo dessa relação, Piaget tentou explicar o modo como os seres humanos se desenvolvem e compreendem o mundo de acordo com os *estádios de desenvolvimento cognitivo*. Geralmente, a cada grupo etário corresponde uma determinada operação mental, ou seja, em função da idade varia o nível cognitivo das crianças.

Considerando que os nossos alunos são do 8º ano de escolaridade e que, normalmente, têm entre 13 a 14 anos, significa que, (supostamente) encontram-se nas *operações formais*, que compreende a faixa etária dos 11/12-15/adulto.

Nesse estágio, os aprendentes mantêm as habilidades adquiridas no estágio anterior, das *operações concretas* – pensamento lógico; análise e classificação de objetos e resolução de problemas concretos. No que se refere às novas capacidades, o psicólogo considera que os aprendentes estão aptos para desenvolverem o pensamento abstrato e o raciocínio hipotético-dedutivo (Naish, 1989; Lima, 2004; Arends, 2008). Nalguns casos, pode acontecer que numa turma existam alunos que ainda estão no estágio *operatório concreto*.

Baseando-se em Piaget, Naish (1989: 36) considera que, nestas idades, *a geografia deve dar prioridade aos estudos de caso baseados em exemplos da vida real*, que devem ser discutidos em sala de aula, através de jogos e simulações, que os permita pensar sobre os problemas, construindo hipóteses e chegando a conclusões. Esta é uma forma de serem treinados para desenvolverem o sentido crítico.

Kieran Egan (1992) também se debruçou sobre a construção das aprendizagens pelos jovens, designadamente os adolescentes, e identificou vários *estádios de desenvolvimento educacional*, valorizando especialmente as emoções e motivações dos alunos.

De acordo com Kieran Egan, os alunos do 8º ano encontram-se no estágio romântico -, que compreende a faixa etária dos 8/9 aos 14/15 anos de idade. Nesta fase, os jovens passam a ter uma experiência e conhecimento diferentes do que os rodeia, face ao estágio anterior, adquirindo a perceção de um mundo autónomo, diverso e diferente daquilo que conheciam. O sentimento de insegurança e a necessidade de criar uma identidade própria subsistem, em consonância com o interesse pelo que é diferente, exótico e fascinante. Apesar de alguma insegurança, as crianças destas idades querem aventurar-se e conhecer mais sobre o mundo, particularmente sobre os fenómenos extremos.

3.2. Teorias sociocognitivas

Reagindo ao behaviorismo e ao cognitivismo, têm emergido um conjunto de perspectivas da educação cada vez mais relevantes, apelidas de teorias sociocognitivas, uma variante do cognitivismo. A oposição surge sobretudo ao behaviorismo, mas criticam também o cognitivismo por não dar ênfase à dimensão sociocultural da aprendizagem. É precisamente nessa dimensão que esta perspectiva se centra, tentando apurar os fatores socioculturais que têm efeitos na aprendizagem e no meio escolar. Apesar da maior influência da psicologia cognitiva, a Sociologia também inspirou a corrente sociocognitiva (Bertrand, 2001).

Nesta teoria acredita-se que o conhecimento constrói-se num meio que proporcione interações entre as pessoas, onde elas possam *negociar* conhecimentos e condutas. A cultura funciona como uma *caixa de ferramentas* que ajuda a interpretar o mundo (Bertrand, 2001). As relações sociais devem permitir ao indivíduo construir processos psicológicos cada vez mais complexos, iniciando-se num processo interpessoal, passando depois para um processo intrapessoal. À luz deste princípio, os defensores destas perspectivas afirmam que [...] *não é possível separar os processos cognitivos dos processos sociais, motivacionais e emocionais* (Melo & Veiga, 2013: 283).

O segundo princípio desta teoria refere-se ao *conflito sociocognitivo* como gerador de aprendizagem. Esse conflito surge quando os conhecimentos prévios são confrontados com novas situações de aprendizagem que colocam os primeiros em causa, o que provoca um desequilíbrio no esquema mental. O conflito deverá ocorrer a partir de interações sociais e depois deve ser superado individualmente. Assim, o conflito sociocognitivo torna-se necessário para se concretizar a aprendizagem e promove o desenvolvimento intelectual (Melo & Veiga, 2013; Bertrand, 2001).

Albert Bandura é um psicólogo pioneiro na reflexão sobre a aprendizagem social cognitiva. Tem-se interessado muito pelo estudo da modelização, ou seja, a aprendizagem por imitação dos comportamentos. De acordo com este autor, as ações das pessoas resultam de fatores de natureza pessoal, comportamental e sociais/ambientais (figura 3). Esta interação é apelidada de *determinismo recíproco* por Bandura (Bandura como citado em Bertrand, 2001).

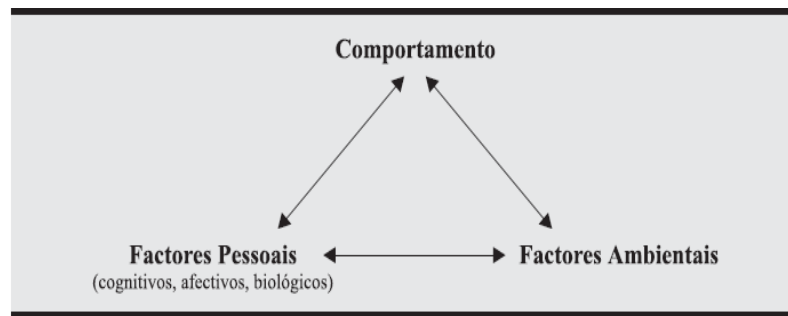


Figura 3 – Modelo da teoria da cognição social de Bandura. Fonte: Cochito, 2004.

Para Bandura, o aprendiz não é simplesmente resultado de estímulos exteriores, [...] *é simultaneamente produto e produtor dos sistemas sociais e ambientais que o envolvem* [...] (Cochito, 2004: 22). Isto significa que o discente é influenciado pelo ambiente, mas também pode alterá-lo se sentir necessidade. Este processo é possível porque o aluno tem a capacidade de autorreflexão – explora os seus pensamentos -, e a noção de autoeficácia – percepção e crenças sobre as suas capacidades e eficácia (Cochito, 2004).

3.2.1. As teorias de Vygotsky e de Bruner

Lev Vygotsky e Jerome Bruner são dois dos psicólogos que mais inspiraram a corrente socioconstrutivista. Existem muitas semelhanças nas teorias de ambos os pedagogos, visto que Bruner se baseou muito no trabalho de Vygotsky. Este último concebeu o conceito de *zona de desenvolvimento proximal*. Esta ideia explica-se pela existência de dois níveis de desenvolvimento que os alunos possuem: o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial.

O primeiro nível refere-se às capacidades atuais do aprendiz, que lhe permitem resolver problemas sozinho; o segundo nível pode ser alcançado se o aluno receber o apoio de uma pessoa com capacidades mais avançadas (professor, colega, familiar, etc.). De acordo com o pedagogo, entre os dois níveis, o atual e o potencial, encontra-se a *zona de desenvolvimento proximal* (Arends, 2008; Melo & Veiga, 2013).

Bruner, por sua vez, também rejeita um ensino de memorização. Ele considera que os alunos devem dominar a sequência das disciplinas e o seu método, e não memorizar, pois *o saber é um processo, não um produto* (Bruner, 1999: 96). Partindo desta linha de pensamento, o psicólogo criou o *método da aprendizagem pela descoberta*. Este método assemelha-se ao modelo de ABP e é inspirado no método

socrático, do tempo da Grécia antiga, e no *pensamento reflexivo* de John Dewey (Arends, 2008).

A *aprendizagem pela descoberta* pressupõe que os alunos descubram (em grupo) as respostas para problemas relacionados com a disciplina em causa, através da pesquisa e da utilização do método científico, sendo que no final os alunos devem tirar as suas próprias conclusões. Contudo, essas descobertas devem ser auxiliadas pelo professor ou por uma pessoa mais capacitada que serve de *andaime* para permitir que o aluno atinga o nível seguinte do seu desenvolvimento cognitivo. Este conceito desenvolvido por Bruner é apelidado de *apoio com andaimes conceptuais* (Raposo, 1983).

Neste processo de *montagem de andaimes*, o professor tem uma função de guia mas, na perspetiva do pedagogo, não perde a sua importância, pois deve ser visto como um modelo de identificação para os alunos. É curioso verificarmos a semelhança entre o conceito de *andaimes conceptuais* de Bruner e o conceito de *zona proximal de desenvolvimento* de Vygotsky. Ao promover a participação ativa dos alunos, a aprendizagem pela descoberta permite desenvolver a sua autonomia, a confiança e a motivação intrínseca (o gosto pela aprendizagem deve ser o estímulo). O aluno pode ainda desenvolver capacidades ao nível do saber pensar, saber formular hipóteses, inferir resultados e melhorar a criatividade (Raposo, 1983).

A par das ideias defendidas por Vygotsky, Bruner considera que *a mente não pode existir separada da cultura* (Bruner, 1996: 19). A cultura fornece os instrumentos necessários para que os alunos possam interpretar o mundo, ou seja, os conhecimentos que possuem são produto do contexto sociocultural em que se inserem. Assim como a teoria cognitiva-construtivista, Bruner advoga que os conhecimentos são adquiridos através da produção de *significados*, atribuídos às novas experiências de aprendizagem (Bruner, 1996).

Os significados têm mais relevância se permitirem o intercâmbio cultural, isto é, a troca de experiências entre os alunos. Este princípio, designado de *aprendizagem cooperativa*, está intrinsecamente ligado à corrente sociocognitiva, sendo um modelo partilhado por Vygotsky e por Bruner.

3.2.2. A aprendizagem cooperativa

Lopes e Silva (2009: 4) definem aprendizagem cooperativa como [...] *uma metodologia com a qual os alunos se ajudam no processo de aprendizagem, atuando como parceiros entre si e com o professor, visando adquirir conhecimentos sobre um dado objeto*. Nesta metodologia existe uma interdependência dos participantes nas suas estruturas de tarefas, de objetivos e de recompensas (Arends, 2008; Melo & Veiga, 2013). Isto significa que todos os alunos devem ajudar-se uns aos outros para atingirem a mesma meta. Deste modo, cada elemento do grupo só atingirá os seus objetivos pessoais se todos cooperarem entre si. Por conseguinte, o foco na recompensa fará aumentar a motivação (Arends, 2008).

De acordo com Arends (2008) e Lopes e Silva (2009), a aprendizagem cooperativa permite melhorar o desempenho escolar, aumenta a tolerância e aceitação da diferença e possibilita o desenvolvimento de competências sociais. Assim, um dos aspetos mais vantajosos desta técnica é o facto de preparar os alunos para situações futuras no ambiente de trabalho.

O modelo pedagógico de Bruner também reforça a importância das crianças aprenderem umas com as outras através do diálogo, aprenderem a compreender a mente umas das outras. Bruner apelida este processo de *intersubjetividade*, ou seja, um *encontro de mentes* em que os alunos partilham significados e os transformam (Bruner, 1996). É neste sentido que o conhecimento se constrói, tanto ao nível do saber como do saber-fazer.

Segundo Cochito (2004), vários estudos realizados em salas de aula detetaram resultados escolares muito positivos na aplicação desta metodologia, sobretudo em turmas heterogéneas. A autora assevera que *a aprendizagem cooperativa tem-se afirmado como a forma mais eficaz de diferenciação pedagógica não discriminatória [...] só faz sentido se [...] estiver enquadrada pelos princípios da educação intercultural* (Cochito, 2004: 19).

3.2.3. A Teoria de Aprendizagem Significativa

Ao refletir sobre as variantes e diversas interpretações do(s) construtivismo(s), Bidarra (2005) manifesta a dificuldade de enquadrar e explicar a teoria de Aprendizagem Significativa (TAS), de David Ausubel, no âmbito do construtivismo. Apesar das diferenças face às teorias de Piaget, de Vygotsky e de Bruner, Ausubel

também é considerado construtivista, uma vez que, a par dos primeiros psicólogos, este último também tenta compreender como os alunos organizam o conhecimento. Como vimos anteriormente, Ausubel propôs o conceito de estrutura cognitiva para explicar essa organização.

Vejam os pressupostos da teoria da TAS para podermos debater melhor sobre a questão anterior. Valadares (2006: 36) afirma que, de acordo com a TAS:

Um indivíduo aprende significativamente quando consegue relacionar, de maneira substantiva (não literal) e não arbitrária, a nova informação com uma estrutura de conhecimento específica que faz parte integrante da sua estrutura cognitiva prévia.

Até este ponto, a TAS assemelha-se bastante às teorias do construtivismo-cognitivo e do socio-construtivismo. Ausubel apelida a ideia previamente estabelecida pela criança de *subsunçor*. Quando o aluno consegue estabelecer uma ligação entre o seu *subsunçor* e o novo conhecimento, então a nova informação passa a ter significado para ele. Este processo reflete o carácter pessoal da aprendizagem, apesar de Ausubel também considerar a influência dos fatores sociais (no contexto exterior e dentro da sala de aula) na aprendizagem (Valadares, 2006).

Para que a aprendizagem *significativa* ocorra, é preciso que o conteúdo faça sentido e tem de ser lógico. O *subsunçor* tem de ser adequado e o aprendente tem de estar ou ser motivado para aprender (Valadares, 2006). Outro aspeto importante desta teoria é o facto de se poder utilizar a aprendizagem por receção verbal, como estratégia, ou seja, o método expositivo com maior intervenção do professor (Bidarra, 2005).

É na tentativa de conciliação da aprendizagem por receção verbal com os princípios do construtivismo que incide o problema. As perspetivas construtivistas que analisámos anteriormente rejeitam a exposição do conhecimento por parte do professor, não sendo compatível com os métodos ativos que envolvem mais os alunos na aprendizagem. Deste modo, levanta-se uma questão. Como podemos considerar a teoria de Ausubel construtivista, se ele reconhece que os alunos podem aprender através da exposição de conteúdos pelo professor?

Bidarra (2005) salienta que um método ativo não requer obrigatoriamente que o aluno seja mobilizado ao nível das ações e dos comportamentos. *Um método ativo é todo aquele [...] em que o aluno é ativo cognitivamente [...]* (Bidarra, 2005:180), ou seja, o aluno constrói o seu conhecimento mentalmente sem que tenha de intervir necessariamente nas aulas. É deste tipo de método ativo que se trata a TAS de Ausubel.

Valadares (2006) insere a teoria de Ausubel no *construtivismo humano*, proposto por Joseph Novak. De acordo com este último pedagogo, na teoria que propõe existe uma ligação entre o cognitivismo e uma componente humana da construção do conhecimento, sendo que das [...] *interações complexas entre sujeitos e entre sujeitos e objetos [...] nem sujeito nem objeto têm uma hegemonia epistemológica* (Valadares, 2006). É um construtivismo ligado à ideia de *assimilação significativa*, ou seja, uma construção de significados que se adequa à natureza do conhecimento científico, o que não acontece com os construtivismos radical e social, na perspectiva de Valadares (2006). O autor considera que o socio-construtivismo não valoriza o papel da ciência no conhecimento, prevalecendo o conhecimento produzido pelos alunos.

3.3. Teorias Sociais

Em termos gerais, grande parte dos defensores das teorias sociais defende que a educação tem apenas a função de mudar a sociedade. Isto significa que os alunos devem aprender a pôr em prática certos valores como a igualdade, a liberdade, a justiça social e o respeito. Muito ligadas às correntes marxistas, as teorias sociais apelam à reestruturação da sociedade ao nível económico, social e político, incumbindo essa função aos jovens que irão assegurar o futuro (Bertrand, 2001).

3.3.1. A teoria social de Paulo Freire

Dentro das teorias sociais existem as pedagogias de *conscientização*, nas quais se inserem, por sua vez, o grupo de pensadores ligados aos ideais de Paulo Freire e outro grupo mais apologista da pedagogia crítica. Enquanto que a pedagogia de Paulo Freire tem uma componente de educação cooperativa, a pedagogia crítica é menos pedagógica, de acordo com Bertrand (2001).

Paulo Freire propõe [...] *uma educação enquanto prática democrática da liberdade e que assenta na utilização de um método ativo, fundamentada no diálogo, na crítica e na formação do julgamento* (Bertrand, 2001: 160). O autor prioriza a educação enquanto instrumento libertador dos *oprimidos* (aqueles que estão sujeitos à cultura dominante), de modo a permitir a mudança social (Vicente, 1995).

Neste sentido, as situações de aprendizagem devem promover a problematização e o desenvolvimento do espírito crítico, através da comunicação e do diálogo. Nesta

pedagogia, os jovens são encarados como agentes sociais e devem ter consciência dos problemas da sociedade (Vicente, 1995).

As pedagogias da libertação que foram surgindo ligadas ao pensamento de Paulo Freire, defendem as seguintes características (Bertrand, 2001: 163-166):

- A participação ativa dos alunos em todas as atividades escolares e extraescolares;
- Uma aprendizagem afetiva e cognitiva;
- O questionamento do estudante como um caminho para o diálogo crítico;
- Um ensino multicultural;
- *A dessocialização dos estudantes* e a ação social (um ensino democrático aliado à desconstrução dos problemas sociais a combater);
- Uma turma deve ser uma comunidade de investigadores;
- A interdisciplinaridade.

3.3.2. As teorias *ecossociais*

As teorias ecossociais preocupam-se especificamente com os grandes problemas sociais, económicos, políticos, culturais e ambientais. Assim, tal como as restantes teorias sociais, esta perspetiva também incute na educação o papel de mudar a sociedade e os grandes problemas mundiais. Pretende-se que a educação proporcione [...] *uma formação que favoreça uma verdadeira consciência ecológica e social* (Bertrand, 2001: 197). O objetivo é desenvolver uma competência ecossocial nos alunos, ou seja, estarem preparados para a resolver os macroproblemas sociais e ecológicos.

Grand'Maison, que escreveu bastante sobre estes temas, apresentou um conjunto de competências-chave fundamentais para a educação (Bertrand, 2001):

- O *saber-fazer* (aprendizagem técnica);
- O *saber-pensar* (com justeza, rigor e sabedoria);
- O *saber-viver* em sociedade;
- O *saber-partilhar* (para saber viver em comunidade);
- O *saber-dizer* (refletir e dialogar).

Sendo também apologista desta perspetiva, Bertrand (2001: 231) conclui que *a educação deve servir para inventar um futuro novo para o nosso planeta*.

III – O contexto escolar e sociocultural envolvente

1.A escola básica 2/3 João Villaret: uma escola nova com um público diversificado

A Escola Básica de 2º e 3º ciclos de João Villaret localiza-se nos concelho e freguesia de Loures (figura 4), na Avenida das Descobertas da Quinta do Infantado - parte oriental da cidade.



Figura 4 – Mapa do concelho e das freguesias de Loures. Fonte: adaptado por João Varandas in Departamento de Planeamento e Gestão e Urbanística da Câmara Municipal de Loures.

Desde 2004, a Escola Básica dos 2º e 3º ciclos de João Villaret é sede de um agrupamento, com doze estabelecimentos de ensino das freguesias de Loures, Frielas, Santo Antão do Tojal e São Julião do Tojal: oito Jardins de Infância, oito escolas do 1º ciclo e uma escola do 2º e 3º ciclo do Ensino Básico (a sede) (P.E.A.E.J.V., 2014-17).

Atualmente a escola tem novas instalações (figura 5), inauguradas em 2004, porque as antigas, que datavam de 1982, eram provisórias, não possuindo as condições adequadas. Apesar das melhorias significativas na estrutura física, persiste um problema: a inexistência de um pavilhão gimnodesportivo, o que afeta as atividades da disciplina de educação física. Pelo que observámos, as salas de aula têm boas condições, mas algumas delas, incluindo a sala que lecionámos, não tem projetor nem computador. O professor que precisar de projetor tem de requisitá-lo na biblioteca e colocar em cima da mesa dos alunos, pois não existe espaço para o efeito. O computador também tem de trazer para a sala de aula.

A escola possui 780 alunos. A população escolar é heterogénea, integrando alunos de vários estratos sociais, apesar do número de famílias carenciadas dos alunos ter vindo a aumentar substancialmente. Essas dificuldades financeiras constata-se pelo aumento e elevado número de alunos subsidiados pelos Serviços de Ação Social Escolar (SASE) – 287 alunos. Este estabelecimento de ensino também se considera multicultural por abarcar alunos de várias nacionalidades (P.E.A.E.J.V., 2014-17).

De salientar que, por ter uma grande quantidade de alunos com necessidades educativas especiais (NEE) – cerca de 76 alunos –, a escola valoriza bastante os serviços de apoio prestado a estes alunos. De acordo com informações fornecidas pela professora cooperante, os alunos de NEE têm apoio individualizado ou indireto de uma equipa de ensino especial. São alunos integrados em turmas com os outros discentes, mas têm assistência particular com técnicos especializados fora do horário da turma. Existem casos de alunos invisuais e incapacitados ao nível motor, que não têm condições para acompanhar o ritmo de aprendizagem dos outros alunos, por isso nem sempre permanecem a tempo inteiro nas aulas.

Para além dos serviços de educação especial, a escola conta ainda com: serviços de Psicologia e Orientação, laboratórios destinados à lecionação das ciências experimentais, duas salas de informática, uma biblioteca, sala de professores, bar, refeitório, reprografia, secretaria, salas para clubes, espaços exteriores para a prática de atividades desportivas, pátios de recreio e recintos polivalentes cobertos, zonas de convívio, além de salas de aula e instalações de apoio (P.E.A.E.J.V., 2014-17).



Figura 5 – Fachada da Escola Básica de 2º e 3º ciclos de João Villaret.

2. O 8º A: uma turma de “nível médio-alto” de alunos interessados

Os dados de caracterização da turma 8º A foram obtidos a partir dos inquéritos aplicados pela direção de turma quando os alunos frequentavam o 7º ano de escolaridade. Não realizámos nenhum inquérito neste sentido, pois considerámos que os inquéritos da direção de turma tinham informações suficientes sobre cada aluno.

Para tratamento estatístico, seleccionámos apenas os dados mais relevantes para a nossa investigação e que possam ter influência no desempenho escolar dos alunos. Esses dados devem permitir-nos fazer uma breve caracterização do contexto sociocultural dos discentes.

Esta turma é constituída por 27 alunos: 18 rapazes e 9 raparigas. A média de idades dos alunos é de aproximadamente 13 anos, compreendidas entre os 12 e os 15 anos, e existe apenas uma aluna de nacionalidade estrangeira. Em relação às habilitações literárias dos encarregados de educação (figura 6), a maioria possui o ensino secundário (36%). Contudo, o peso de encarregados de educação com o ensino básico é considerável: 24 % repartidos entre 16% com o 2º ciclo e 8% com o 3º ciclo. Apesar da predominância do ensino secundário, existe uma repartição muito variada das habilitações literárias, desde o 1º ciclo do ensino básico ao mestrado.

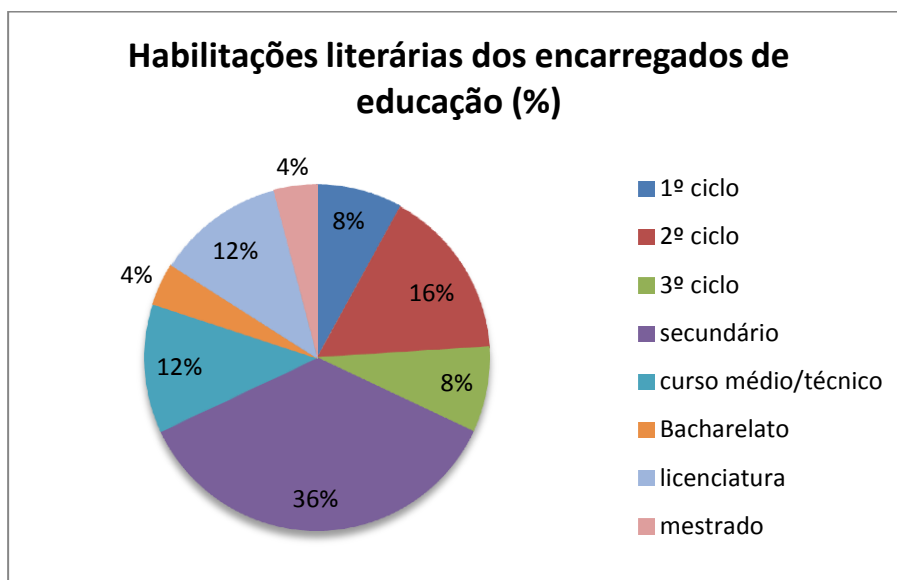


Figura 6 – Habilitações literárias dos E.E. Fonte: Inquéritos da direção de turma.

Muitos alunos têm famílias monoparentais, tendo sido detetada essa observação na composição do agregado familiar. Ainda existe um aluno (o Vicente) que vive

apenas com os tios. Quanto aos aspetos económicos, verificámos que existem quatro encarregados de educação desempregados e oito alunos beneficiam dos Serviços de Ação Social Escolar (SASE).

Considerámos ainda importante analisar o interesse dos pais/encarregados de educação pelos estudos dos alunos. A maior parte dos encarregados de educação preocupa-se com a vida escolar dos seus educandos das seguintes formas: a conversar sobre a escola; a consultar os cadernos diários; a ajudar nos trabalhos de casa; deslocando-se à escola (figura 7). Todavia, o facto de existirem oito encarregados de educação que apenas conversam com os educandos sobre a escola, pode revelar pouca(o) preocupação/interesse pelos estudos dos alunos.

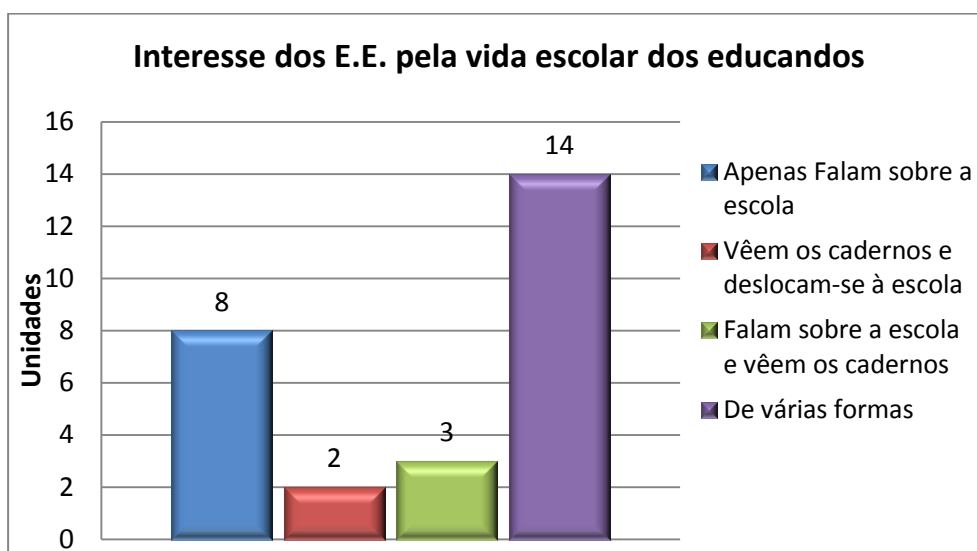


Figura 7 – Interesse dos E.E. pela vida escolar dos educandos. Fonte: Inquéritos da direção de turma.

Há oito alunos que frequentam explicações em centros de estudo. Para além disso, quando questionados sobre a disciplina preferida, nenhum aluno mencionou a Geografia. Tal facto pode-se justificar pela aplicação do inquérito no início do 7º ano de escolaridade, quando pela primeira vez aprendiam Geografia (isolada da História).

No que se refere ao desempenho dos alunos na disciplina, a professora cooperante considera que esta turma é de “nível médio-alto”, pela forma ativa e interessada com que participam nas atividades propostas e pelo conhecimento e capacidades que demonstram aquando da realização das mesmas. Na sua opinião, uma grande parte dos alunos revela-se sobretudo na oralidade e nas tarefas de avaliação

formativa. A Dra. Iracema, orientadora cooperante de Geografia, acrescentou ainda que a turma tem um bom potencial, o que nos poderá permitir aproveitar a riqueza das suas ideias.

Nas aulas observadas da professora cooperante, reparámos que existem vários perfis de alunos. Os alunos que participam mais não são apenas aqueles que obtêm melhores classificações nas fichas de avaliação. Alguns alunos participam muito pouco, contudo demonstram mais os seus conhecimentos e capacidades nas fichas de avaliação.

No 1º período, em Geografia, a maioria dos alunos (63%) obteve nível 3 (suficiente) na disciplina, enquanto 30% da turma teve nível 4 (bom), e 7% (2 alunos) foram classificados com nível 2 (insuficiente) (figura 8).

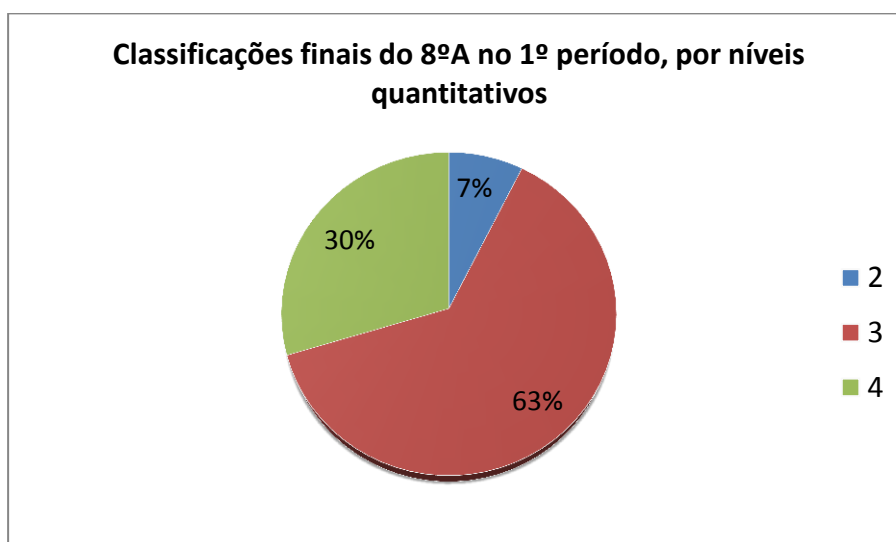


Figura 8 – Classificações do 8º A no 1º período do ano letivo 2014/15. Fonte: Professora cooperante.

Apesar das classificações do 1º período não permitirem definir o nível de desempenho dos alunos, podem-nos dar alguma noção. Analisando as mesmas, não parece que seja uma turma de “nível médio-alto”, mas é preciso percebermos que, nos critérios definidos por qualquer grupo disciplinar, o peso das classificações das fichas/testes de avaliação sumativa é superior aos restantes critérios.

3.Três alunos com níveis de desempenho diferenciados

O principal motivo que nos levou a optar pelo estudo dos três alunos de níveis de desempenho diferenciado foi o facto de se tornar difícil analisar todos os alunos em simultâneo. Pretendemos investigar estes alunos mais concretamente, como amostras representativas da turma.

O nosso objetivo não é generalizar nem extrapolar nos resultados obtidos. Temos consciência que cada aluno é um caso em concreto, devido às especificidades do seu contexto escolar e às suas características cognitivas e sociais. Esta é uma forma de termos dados mais específicos, que nos permitirão fazer um estudo mais aperfeiçoado e compreendermos melhor a aprendizagem destes alunos.

O Mário, o Renato e o Telmo são três tipos de alunos distintos com níveis de desempenho fraco/baixo, médio e bom/elevado, pela respetiva ordem. Para sabermos os alunos que poderíamos escolher, pensámos em pedir a opinião à professora cooperante, que conhece bem melhor os alunos. Assim, a professora Iracema apresentou-nos as seguintes opções de alunos:

- Desempenho baixo – Mário;
- Desempenho médio – Renato;
- Desempenho bom/elevado – Rodolfo; David; Telmo;

Inicialmente, o aluno escolhido de desempenho bom/elevado foi o Rodolfo mas, como se verá na primeira aula lecionada, o Rodolfo não esteve presente, por isso, escolhemos o Telmo. A escolha do Telmo foi aleatória, pois não sabíamos qual dos alunos tinha melhor desempenho na disciplina. Em relação às classificações destes alunos no 1º período foram as seguintes:

- Mário – classificação 3 (suficiente);
- Renato – classificação 3 (suficiente);
- Telmo – classificação 4 (bom).

Passemos agora à caracterização sociocultural dos três alunos. Começando pelo Mário, é um aluno de descendência africana. Os seus pais têm habilitações literárias baixas (2º e 3º ciclos) e um deles encontra-se desempregado. O aluno beneficia do SASE e revelou ainda no inquérito da direção de turma que os pais apenas têm o hábito de conversar sobre a sua vida escolar, não manifestando outro tipo de interesse pelos estudos do educando.

Quanto ao Renato, tem família monoparental e um dos pais tem o 3º ciclo e o outro o ensino secundário. Apesar disso, os pais manifestam preocupação com os estudos do Renato, falam sobre a escola e ajudam nos trabalhos de casa, para além de terem colocado o educando num centro de explicações. No caso do Telmo, um dos pais tem o ensino secundário e o outro tem um curso médio/técnico e existe uma preocupação em ajudar o aluno a realizar os trabalhos de casa.

IV – Conceção e implementação da sequência didática

1. Os conteúdos e objetivos da sequência didática

Começámos por propor à professora Iracema a escolha de dois Subdomínios do 8ºano de escolaridade – *A distribuição da população mundial e portuguesa e a diversidade cultural*. A escolha dos mesmos partiu de um interesse pessoal, mas também por se enquadrarem bem na metodologia pensada e no tempo letivo de aulas a lecionar.

Assim sendo, não seguimos a sequência proposta no currículo de Geografia, pois não lecionámos dois subdomínios do domínio da População (*Mobilidade da População e Cidades, principais áreas de fixação humana*) para lecionar a *Diversidade Cultural*. Outro dos motivos que nos fez tomar essa decisão, foi o facto dos temas que se seguiam à distribuição da população serem demasiado extensos para o tempo disponível.

Antes de se proceder à planificação de todo o processo de ensino-aprendizagem, foi necessário haver uma preparação ao nível pedagógico-didático. Envolve-nos num processo de *desenvolvimento curricular* que Gaspar e Roldão definem por [...] *conceção de qualquer processo de aprendizagem, quer a sua implementação/operacionalização que concretiza e desenvolve na ação o currículo concebido como intencionalidade* (Gaspar & Roldão, 2007: 77).

Neste sentido, seguimos as três fases do desenvolvimento curricular – conceção, implementação/operacionalização e avaliação – articuladas com os níveis de decisão macro (poder central), meso (instituição escolar) e micro (intervenção em sala de aula). Já sabendo os conteúdos que iam ser lecionados, numa primeira fase partimos para uma análise dos temas nos documentos curriculares de referência: as *Metas Curriculares de Geografia do ensino básico – 3º ciclo*.

De facto, a revisão curricular de 2012 trouxe grandes mudanças para o ensino em Portugal. Apesar da aparente rigidez das metas curriculares e da desvalorização das competências, isso não significa a anulação do desenvolvimento de competências geográficas e sociais. Em nosso entender, temos de ser flexíveis e conseguir planificar atividades que desenvolvam competências nos alunos, mas que simultaneamente permitam cumprir os objetivos dos documentos curriculares.

O maior obstáculo que sentimos face às metas curriculares foi o impedimento à formulação de objetivos educacionais, dado que o próprio documento já comporta esses objetivos. Como cada turma tem as suas especificidades, por vezes, esses objetivos não

adaptam bem às necessidades educativas com que somos confrontados. Assim sendo, seleccionámos os descritores das metas curriculares, que se encontram no quadro 3, e seguimos a nomenclatura adotada na estrutura nos documentos oficiais.

Quadro 3 – Enquadramento da sequência didática nas Metas Curriculares de Geografia de 3º ciclo. Fonte: M.E.C., 2013/14

Área disciplinar: Geografia
Domínio: População e povoamento PP8
<p>Subdomínio: Distribuição da população mundial</p> <p>Objetivo geral: 1. <i>Compreender a distribuição da população mundial</i></p> <p>Descritores:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Distinguir população total de população relativa/densidade populacional. 2. Descrever a distribuição da população mundial, a partir de mapas, através da localização dos principais vazios humanos e das grandes concentrações populacionais. 3. Explicar os fatores naturais e humanos que influenciam a repartição mundial da população. <p>Objetivo geral: 2. <i>Compreender a distribuição da população em Portugal</i></p> <p>Descritores:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Interpretar a distribuição da população em Portugal a partir da leitura de mapas, destacando a litoralização e a bipolarização da sua distribuição. 2. Explicar os principais fatores que influenciam a distribuição da população em Portugal.
<p>Subdomínio: Diversidade Cultural</p> <p>Objetivo geral: 1. <i>Compreender a importância dos fatores de identidade das populações no mundo contemporâneo</i></p> <p>Descritores:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Discutir os conceitos de identidade territorial, cultura, etnia, língua, religião; técnicas, usos e costumes, aculturação, globalização, racismo, xenofobia e multiculturalismo. 2. Explicar de que forma a língua, a religião, a arte, os costumes, a organização social (...) são fatores de identidade cultural. 3. Relacionar o respeito dos direitos humanos com a construção de sociedades inclusivas. 4. Problematicar as consequências da globalização, tanto na unidade cultural como na afirmação da diversidade cultural mundial. 5. Refletir sobre a importância da construção de comunidades multiculturais inclusivas mas também culturalmente heterogéneas, em diferentes territórios (país, cidade, escola).

Seguimos algumas sugestões das experiências educativas das *orientações curriculares do 3º ciclo*, em vigor até ao ano anterior, com destaque para a identificação das *questões/temas geográficos* sobre os temas. Estas interrogações serviram de orientações para nortear o trabalho dos alunos durante as aulas, bem como para auxiliá-los no estudo.

Esta organização concetual e metodológica é defendida por Mérenne-Schoumaker. A autora considera que é uma forma de pensar os fenómenos geográficos como questões-chave que permitem identificar, descrever, explicar, prever, avaliar e

apresentar soluções (Reis, 2004). Pretende-se que essas questões possibilitem exercitar métodos e técnicas da Geografia.

2.O manual escolar do 8º A: Mapa-Mundo

O manual escolar do 8ºA é da autoria de Arinda Rodrigues e apelida-se de *Mapa-Mundo*. Na generalidade, consideramos que é um manual bastante bem organizado, muito apelativo, por ser muito colorido, com muitas imagens interessantes e mapas muito úteis e atualizados. Podemos dizer que a forma como foi concebido é criativa e tem algumas características que o diferem de outros manuais, nomeadamente a existência de vários mapas desdobráveis ao longo do livro e a encadernação em argolas.

Apesar de este manual já estar de acordo com as Metas Curriculares, não deixa de apelar à descoberta de cada tema por parte do aluno, isto é, começa sempre um tema com um conjunto de questões de interpretação de mapas, para avaliação diagnóstica. Ao iniciar algum conteúdo diferente, mesmo dentro de cada subdomínio, o manual começa sempre com uma página, que a autora intitula de “descobre”, e incita o aluno a interpretar vários recursos educativos (mapas, gráficos, textos e/ou imagens) e a fazer sugestões de explicação para os fenómenos em estudo. A página seguinte estabelece sempre uma ligação com a anterior, introduzindo-se os verbos *concluiste que...* ou *verificaste que...*

As páginas que se seguem aparecem sempre com a denominação *Sistematiza conhecimento*, onde aparecem os textos com os conteúdos de cada tema, por vezes acompanhados de uma imagem, um gráfico ou um quadro à direita. Geralmente, nas páginas de *sistematização de conhecimentos* aparece um esquema, em jeito de conclusão, que resume toda a informação dos textos com as principais ideias. A nosso ver, por um lado, estes esquemas ajudam os alunos a organizarem as ideias mas, por outro lado, podem incentivar os alunos a estudar apenas por esses esquemas e pensarem que é suficiente a informação que lá se encontra. Por isso consideramos que devia haver apenas um esquema geral no final de cada tema e não um esquema em quase todas as páginas sempre que aparecem conteúdos novos.

Algo muito interessante neste manual é o facto de aparecerem os problemas inerentes a cada tema e possíveis soluções, o que é fundamental para a disciplina de Geografia que, como sabemos tem finalidades muito ligadas à cidadania ativa. Aliás, no final do manual aparecem algumas páginas dedicadas a vários estudos de caso que apelam à investigação por parte dos alunos, sendo que essas páginas se intitulam de *cidadania ativa*.

Fazendo uma análise geral, o único problema que se salienta neste manual é o facto dos conceitos e as respetivas definições mais importantes não aparecerem devidamente destacados num lugar próprio para os conceitos, como é costume aparecer nos manuais escolares. A maior parte das definições aparece integrada no próprio texto e não, por exemplo, na margem da página.

No que concerne às páginas dedicadas aos conteúdos que vamos lecionar (compreendidas entre as páginas 34 - 49, 90 - 99³), é importante destacar que se sentimos a falta de um mapa da distribuição da população mundial onde constassem todos os elementos que integram os vazios humanos. Apesar do mapa que aparece no manual ser interessante por estar num formato desdobrável com tamanho A3, não tem os elementos que os alunos precisavam para estudar o tema, apenas contém as grandes cordilheiras montanhosas, que não os únicos os únicos fatores repulsivos de fixação da população.

³ Consultar no anexo nº 16.

3. Opções metodológicas e estratégias gerais

Este capítulo é dedicado à justificação dos métodos e estratégias adotados durante a preparação da sequência didática, ao nível da organização dos tempos letivos e das atividades projetadas. Para começar, partimos de uma planificação a médio prazo⁴ que, posteriormente, se desdobrou num conjunto de oito planificações a curto prazo⁵. Note-se que os modelos dos planos de aula foram sugeridos pela professora cooperante.

Ocorreram várias alterações na nossa planificação, tendo em conta alguns percalços de última hora. Certas atividades pensadas inicialmente foram suprimidas, por falta de tempo letivo para as realizar.

Quadro 4 – Calendarização das aulas lecionadas e respetivos temas.

Aulas	Dias	Temas
Aulas 1 e 2	19 de Novembro	Distribuição da população mundial
Aulas 3 e 4	3 de Dezembro	Distribuição da população mundial
Aula 5	10 de Dezembro	Distribuição da população mundial e Diversidade Cultural em Loures (trabalho de grupo)
Aulas 6 e 7	7 de Janeiro	Distribuição da população em Portugal e Diversidade Cultural em Loures (trabalho de grupo)
Aulas 8 e 9	14 de Janeiro	Distribuição da população em Portugal e Diversidade cultural (conteúdos e trabalho de grupo)
Aulas 10 e 11	21 de Janeiro	Revisão de conteúdos concetuais e realização da ficha de avaliação sumativa
Aulas 12 e 13	28 de Janeiro	Diversidade cultural em Loures (simulação/debate)
Aulas 14 e 15	11 de Fevereiro	Diversidade cultural

No total, lecionámos 15 aulas - 7 de 90 minutos e 1 aula de 45 minutos. Como se pode observar no quadro 4, as 15 aulas foram dedicadas aos seguintes temas:

- 5 aulas sobre a distribuição da população mundial;
- 2 aulas sobre a distribuição da população portuguesa e o trabalho de grupo da diversidade cultural em Loures;
- 2 aulas e meia sobre os conteúdos curriculares da diversidade cultural;
- 2 aulas para a revisão e realização da ficha de avaliação sobre a distribuição da população mundial e portuguesa e alguns conteúdos da diversidade cultural;
- 2 aulas e meia para acompanhamento dos trabalhos de grupos, realizados em casa;

⁴ Consultar no anexo 4.

⁵ Consultar os anexos 2 até ao 10.

- 2 aulas para a/o simulação/debate sobre o trabalho de grupo.

Decidimos que o trabalho de projeto seria trabalho de casa dos grupos, devido à falta de tempo nas aulas. Apesar desse inconveniente, considerámos fundamental que os alunos o fizessem. Como vimos, o estudo e investigação sobre a Geografia local tem diversas vantagens educacionais, nos domínios cívico, cognitivo, motivacional e relacional (cooperação). Veremos mais adiante os benefícios específicos do trabalho de projeto que idealizámos.

3.1.O método geral das aulas

Partindo das conceções construtivistas, organizámos todas as sessões em torno de questões-chave (quadro 5), formuladas com a participação dos alunos e com a nossa orientação. As questões devem ficar em *suspense* durante o/a ensino-aprendizagem dos respetivos conteúdos. Para este percurso são mobilizados exercícios e questões que deverão conduzir o aluno na descoberta da resposta.

Quadro 5 – Questões-chave de orientação das aulas. Fonte: adaptado das orientações curriculares do 3º ciclo de Geografia

Conteúdos	Questões-chave organizadoras da unidade didática
Distribuição da população mundial	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Como distribui a população mundial? Onde se localizam as áreas com mais população? Onde se localizam as áreas com menos população? Quais os fatores que explicam a distribuição da população mundial?</i>
Distribuição da população portuguesa	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Como distribui a população portuguesa? Onde se localizam as áreas/regiões com mais população? Onde se localizam as áreas/regiões com menos população? Quais os fatores que explicam a distribuição da população portuguesa?</i>
Diversidade cultural	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Quais os fatores de identidade das populações? Quais os fatores de diferenciação das populações? Como se relacionam populações com diferentes culturas?</i>

Este é um método de *descoberta orientada/guiada*⁶, adaptado ao contexto escolar dos nossos alunos. Por que motivos o escolhemos? O primeiro objetivo é a construção da *aprendizagem significativa*, por parte dos alunos (de acordo com Ausubel). Às ideias prévias iniciais, os alunos acrescentam novo conhecimento, ou reformulam a informação anterior. São eles que mentalmente se tornam ativos, como defendia Ausubel. A atividade cognitiva processa-se através do aprender a pensar sobre o modo como os próprios alunos aprendem e pensam.

O papel ativo do aluno pode ser exercido ao nível mental, mas também no domínio comportamental e das atitudes, assim como apelam outros construtivistas. Nas nossas aulas, a participação não se cingirá à manutenção dos alunos nos seus lugares. Grande parte dos exercícios propostos, serão corrigidos pelos alunos, ou seja, aqueles que forem selecionados explicam, à turma, como resolveram as atividades. Essa demonstração terá a utilização do quadro e do projetor, dependendo da tarefa.

A *aprendizagem significativa* deve ser construída ao longo de todo o processo de ensino-aprendizagem, através do questionamento pela professora estagiária ou por iniciativa própria do estudante. Conterá também com as atividades propostas – fichas de trabalho; preenchimento de mapas e esquemas; interpretação de imagens; perguntas exploratórias. Nas figuras 9 e 10 encontram-se exemplos de exercícios de exploração de conhecimentos prévios que permitem construir uma aprendizagem significativa e desenvolver várias competências fundamentais em Geografia.

⁶ Adaptação ao método da descoberta de Bruner.

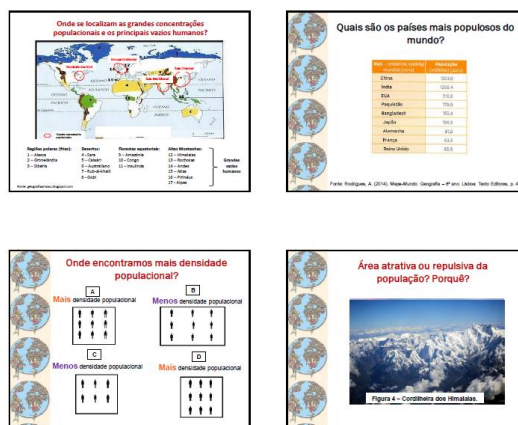


Figura 9 – Exemplos de slides das aulas 1 e 2⁷. Fonte: elaboração própria.

Ficha formativa individual de trabalho

Domínio: População e Desenvolvimento PPS	Professora: Estágio(a):
Subdomínio: Distribuição da população mundial	Data: _____
Nome: _____ Nº: _____	F.A. Data: 18/11/2024

1. Observa as imagens seguintes e completa os espaços em branco, identificando se é uma área atrativa ou repulsiva e qual o fator atrativo (ativo ou repulsivo).




Figura 1 – Cultura do arroz na China
Área: _____
Fator: _____




Figura 2 – Faixa do Sahel
Área: _____
Fator: _____




Figura 3 – Cidade de Paris
Área: _____
Fator: _____




Figura 4 – Cordilheira dos Himalaias
Área: _____
Fator: _____

2. Com base nos fatores que identificaste no questionário 1, completa o seguinte esquema:

```

    graph TD
      A[Fatores que influenciam a distribuição da população] --> B[Naturais]
      A --> C[Humanos]
      B --> D[Atrativos]
      B --> E[Repulsivos]
      C --> F[Atrativos]
      C --> G[Repulsivos]
      D --- H[ ]
      E --- I[ ]
      F --- J[ ]
      G --- K[ ]
  
```

3. Com base nos fatores que identificaste no questionário 2, completa o seguinte esquema, utilizando apenas uma palavra-chave em cada caixa de texto.

```

    graph TD
      A[Fatores que influenciam a distribuição da população] --> B[Naturais]
      A --> C[Humanos]
      B --> D[Clima]
      B --> E[ ]
      B --> F[ ]
      B --> G[ ]
      C --> H[ ]
      C --> I[ ]
  
```

Figura 10 – Exemplo de uma ficha de trabalho de avaliação diagnóstica e com componente formativa⁸. Fonte: elaboração própria.

No método supramencionado, procura-se também valorizar a comunicação com os alunos. Por isso, optaremos frequentemente pelo diálogo orientado professora-aluno (e vice-versa) e aluno-aluno, ou seja, guiando o discurso do aluno com a colocação de

⁷ Para uma melhor visualização, consultar os slides do anexo 2 – Materiais didáticos das aulas 1 e 2.

⁸ Para uma melhor visualização, consultar o anexo 2 - Materiais didáticos das aulas 1 e 2.

questões ou simplesmente fazendo acompanhamento, quando os alunos trabalham a pares.

O diálogo orientado decorrerá, sobretudo, com o grupo-turma, mas os exercícios práticos serão realizados a pares ou individualmente. Apenas o trabalho de projeto será desenvolvido em grupos de 3 ou 4 alunos, porque grande parte dos alunos são muito conversadores e distraem-se com facilidade quando se juntam em grupos dessa dimensão. Nas reflexões das aulas constata-se a dificuldade encontrada no controle do silêncio.

Nos exercícios das figuras 9 e 10, bem como noutras tarefas semelhantes, pretende-se testar conteúdos de diferentes domínios no estudo da paisagem. Nas *Orientações Curriculares de 3º ciclo de Geografia* (2001) que, como já referimos, continuamos a considerar como um documento curricular pertinente, são enumerados três tipos de conteúdos:

- *Concetual* – conhecimento e aplicação de conceitos como espaço, território, lugar, região, ambiente, localização, escala geográfica, mobilidade geográfica, interação espacial e movimento, bem como estabelecer relações entre eles.
- *Instrumental* – interpretação da paisagem direta ou indiretamente; elaboração e interpretação de mapas; interpretação de fotografias; representação gráfica e cartográfica de dados estatísticos.
- *Atitudinal* – atitude individual e coletiva face à paisagem, como forma de compreensão da realidade.

Colocar em prática estes conteúdos significa desenvolver competências geográficas. Estes conteúdos serão testados ao nível da avaliação diagnóstica de *pré-requisitos* (Ribeiro, 1991). Os alunos devem demonstrar conhecimentos e aptidões geográficos que adquiriram no 7º ano, fundamentais para iniciarem os novos temas. O carácter formativo da avaliação surge durante a correção dos exercícios.

Tentámos valorizar os três domínios do saber, sugeridos por Bloom (Inácio, 2007), o que acaba por estar em consonância com os três tipos de conteúdos supramencionados:

- Domínio cognitivo (saber-saber): aprendizagens relacionadas com o pensamento lógico e com as operações mentais;
- Domínio psico-motor (saber-fazer): aprendizagens associadas à manipulação de objetos, ferramentas ou utensílios;

- Domínio sócio-afetivo (saber-ser/saber-estar): aprendizagens ao nível das atitudes e valores.

As atividades do domínio psico-motor também são muito valorizadas por Mérenne-Schoumaker (1999). Esta autora considera que as competências relacionadas com o *saber-fazer* são das mais importantes em Geografia. Para se alcançar e aprimorar essas competências, Schoumaker estabelece objetivos intermédios e operacionais, mais específicos que os objetivos gerais. Seguindo esta lógica, na sequência didática que propomos, os alunos do 8º A “devem ser capazes de”:

- Elaborar e interpretar mapas sobre os fenómenos espaciais em estudo;
- Localizar no mapa as grandes concentrações populacionais e os grandes vazios humanos;
- Identificar os fatores atrativos e repulsivos da distribuição da população mundial e portuguesa, através da interpretação de fotografias;
- Elaborar e interpretar gráficos;
- Elaborar esquemas (sobre distribuição da população) e um mapa conceptual (sobre a diversidade cultural) para organizar a informação;
- Relacionar mapas e gráficos;
- Pesquisa de dados estatísticos no *site* do Instituto Nacional de Estatística (INE);
- Refletir criticamente sobre os problemas geográficos;
- Etc...

Nas competências sócio-afetivas, serão seguidos os critérios de avaliação estabelecidos pelo departamento de Ciências Sociais e Humanas e pelo Grupo de Geografia da Escola. Assim, os parâmetros a avaliar serão os seguintes:

- Assiduidade;
- Pontualidade;
- Participação oral;
- Empenho/interesse;
- Comportamento (cumprimento das regras de sala de aula).

A projeção e exploração de fotografias é uma das estratégias que mais utilizaremos em sala de aula. Aquelas permitem treinar a observação indireta da paisagem, [...] *ilustram conceitos e noções que às vezes são difíceis de ver, e no entanto introduzem a realidade na sala de aula, são especialmente adequadas para reproduzir espaços e corrigir imagens falsas dos alunos sobre eles* (Martín, 1996: 243).

Tentaremos realizar o sumário no final das aulas, com a colaboração dos alunos, o que permite relembrar os conteúdos e tarefas da aula, bem como as aprendizagens realizadas. Se não for possível, realizar-se-á no início da aula seguinte como revisão de conteúdos. Consideramos que é uma tarefa formativa, porque ajuda os alunos a consolidar as aprendizagens, simultaneamente, permite-nos uma avaliação das mesmas.

Para clarificar melhor...A nossa metodologia de trabalho enveredou por um cruzamento de sugestões didáticas de várias fontes pedagógicas e curriculares. Adaptámos as sugestões das Orientações Curriculares do 3º ciclo de Geografia e da autora Mérenne-Schoumaker, seleccionando métodos e estratégias que se revelem mais adequados à concretização das Metas Curriculares – que compreendem um parágrafo sucinto com sugestões de estratégias, de que não discordamos, mas que globalmente são mais pobres que as sugeridas nas mencionadas Orientações.

3.2.Cartografar/completar mapas...

No início das aulas 1 e 2 está previsto que os alunos cartografem/completem um mapa-mundo com vários elementos de natureza física e humana, que constam na legenda fornecida (figura 11). Os elementos físicos estão associados a características climáticas e de vegetação – grandes regiões polares e subpolares; grandes desertos quentes; florestas húmidas das regiões equatoriais; áreas de alta montanha. A localização destas regiões já deve ser do conhecimento dos alunos, pois são conteúdos aprendidos no 7º ano de escolaridade.

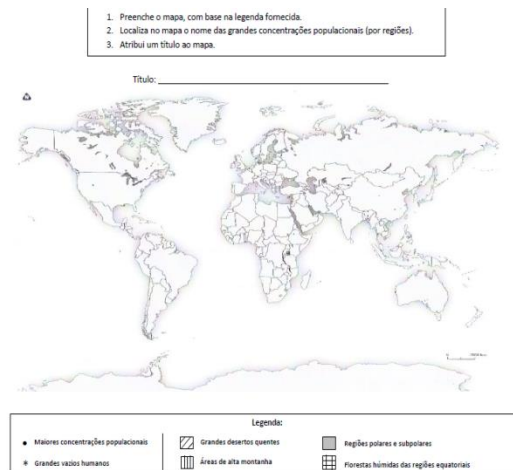


Figura 11 – Exercício de preenchimento do mapa da distribuição da população mundial⁹. Fonte: elaboração própria.

Os elementos associados à geografia humana - grandes concentrações populacionais e grandes vazios humanos - são novos para os alunos, por isso requerem uma discussão antecipada de conceitos. Na localização dos fenómenos humanos pediremos aos alunos que utilizem as suas ideias prévias sobre o assunto.

Nesta tarefa, os alunos terão de demonstrar os seguintes conhecimentos e capacidades:

1. Saber utilizar os pontos cardeais e colaterais;
2. Saber utilizar a legenda de um mapa;
3. Localizar no mapa as grandes regiões ou grandes espaços geográficos;
4. Utilizar vocabulário cartográfico;
5. Localizar as principais cordilheiras montanhosas, as grandes florestas equatoriais, as regiões polares e subpolares e os grandes desertos;
6. Ter uma noção da localização das grandes concentrações populacionais e dos grandes vazios humanos;
7. Relacionar as grandes concentrações populacionais e os grandes vazios humanos com os fatores físicos e humanos.

O tema da distribuição da população portuguesa será iniciado com o preenchimento de um mapa de Portugal, com o uso da legenda (figura 12). Esta ficha de trabalho averigua os conhecimentos prévios dos alunos em relação à distribuição da população portuguesa, mas também testa o conceito de densidade populacional, lecionado na aula anterior. Os aprendentes devem ainda demonstrar alguns

⁹ Para uma melhor visualização, consultar o anexo 2 – Materiais didáticos das aulas das aulas 1 e 2.

conhecimentos e capacidades avaliados no mapa anterior (figura 11) - os pontos 1, 2 e 4.



Figura 12 – Exercício de preenchimento do mapa da distribuição da população mundial¹⁰.

Fonte: elaboração própria.

A correção destes exercícios contará com a participação de alguns alunos selecionados para explicarem os seus mapas à turma, em frente ao quadro, enquanto os seus colegas farão, posteriormente, as observações que acharem necessárias. Segue-se a confrontação dos mapas dos alunos com o mapa real em projeção.

3.3. Métodos de aprendizagem de conceitos (mapas conceituais e esquemas...)

Mais do que “ensinar conceitos” pretendemos “ensinar por conceitos”. Existe uma diferença assinalável. “Ensinar por conceitos” implica ter em consideração os conhecimentos prévios dos alunos, ao contrário do “ensino de conceitos”, onde existe a transmissão de um novo conceito. [...] *Uma consequência importante do ensino da geografia através de conceitos é a possibilidade que o aluno tem de solucionar problemas novos* (Cruz, 1982: 53). A compreensão de uma situação nova em geografia ocorre a partir da aprendizagem de ideias gerais.

¹⁰ Para uma melhor visualização, consultar o anexo 5 – Materiais didáticos das aulas 6 e 7.

Seguindo o método de Bruner, também consideramos que o mais importante numa disciplina é a sua estrutura, a sequência, os conceitos principais e as ideias-chave (Bruner, 1999). É fundamental que os alunos não memorizem, mas compreendam a disciplina e os seus conteúdos (conceituais, instrumentais e atitudinais).

A “aprendizagem por conceitos” deve ser um processo de descoberta do aluno, devendo-se partir de conceitos simples (mais próximos das experiências concretas do aluno) para mais complexos (mais abstratos). Por isso, devemos sempre questionar primeiro os alunos sobre o que sabem acerca dos conceitos.

Quadro 6 – Métodos e estratégias planeados para o tratamento dos conceitos da sequência didática. Fonte: elaboração própria.

Domínio	Subdomínio	Conceitos	Métodos/estratégias	
População e Povoamento PP8	Distribuição da População Mundial	Foco populacional/ Grande concentração populacional	Exploração de conhecimentos prévios: Construção de conceitos no quadro, através do diálogo orientado professora-alunos, acompanhado de registo no quadro (pela professora ou por um aluno selecionado) e nos cadernos diários dos alunos.	
		População total		
		Densidade populacional		
		Vazios humanos		
		Ecúmena		
		Anecúmena		
	Distribuição da População Mundial e portuguesa	Área atrativa		
		Área repulsiva		
	Distribuição da População Portuguesa	Litoralização		
		Bipolarização		
		Despovoamento		
	Diversidade Cultural	Cultura		Pesquisa de conceitos na internet ou num dicionário, com registo num documento fornecido (relativo ao trabalho de projeto). + Construção de um mapa concetual no quadro
		Religião		
		Etnia		
Língua				
Imigrantes				
Racismo				
Xenofobia				
Aculturação				
Multiculturalismo				
Minorias étnicas				

		Costumes	(registado por um aluno selecionado) e nos cadernos diários dos alunos, através do diálogo orientado professora-alunos. + Interpretação de imagens ilustrativas, através da projeção.
		Tradições	
		Cultura	
		Exclusão social	
		Integração social	
		Migrações	
		Imigrantes	
		Culto	
		Diálogo intercultural	
		Marginalização	
		Património religioso	
		Identidade cultural	
		Globalização	

No quadro 6, encontram-se os métodos e estratégias utilizados para a aprendizagem dos conceitos da sequência didática. O método usado mais frequentemente é a exploração de ideias prévias, associado a outras estratégias, como o diálogo orientado, a interpretação de fotografias e a construção do mapa conceptual. Este método permite que os alunos participem ativamente, sintam que estão a descobrir novo conhecimento e compreendam os mecanismos da sua própria aprendizagem, ou seja, como estão a aprender.

A construção das definições terá a nossa orientação, de modo a que fiquem próxima do *núcleo concetual* estabelecido - *postulados, princípios explicativos e conceitos estruturantes mediante os quais se constroem os saberes e os saberes-fazer da geografia* (Reis, 2004:37).

Os conteúdos da diversidade cultural serão explorados a partir de um mapa concetual, que se prevê ser construído ao longo de, pelo menos, duas aulas. Esta atividade terá como recurso um documento-base incompleto fornecido aos alunos (figura 13). Para o seu preenchimento, os alunos terão de responder às questões que se encontram no topo do mapa conceptual.

Procurámos organizar os conceitos dispersos que surgem nas metas curriculares e dar-lhes um sentido e ordenação. Assim, os alunos poderão organizar melhor os conceitos mentalmente e, por conseguinte, estabelecer relações e compreender a utilidade dos conceitos.

Para além do documento-base (figura 13), também serão utilizados alguns slides com fotografias, associados a cada questão colocada no mapa conceptual. Neste sentido, será requerido aos alunos que respondam às questões, através da interpretação das

fotografias, se necessário. O preenchimento do mapa será feito no quadro e simultaneamente no documento-base, pelos alunos.

Com o objetivo de formar futuros cidadãos conscientes e informados, mobilizámos os problemas sociais associados à diversidade cultural. Pensar sobre a resolução de problemas é o passo seguinte, para tornar os alunos cidadãos ativos. Como vimos, este é um dos princípios das teorias sociais, ecossociais, construtivistas e socio-construtivistas. Iremos canalizar a atenção dos alunos para os seguintes conceitos: racismo, xenofobia, aculturação, terrorismo, conflitos armados e exclusão social.

Para nos aproximarmos da realidade dos alunos (no tempo e no espaço), seleccionámos alguns acontecimentos mais mediáticos, como o ataque terrorista ao jornal *Charlie Hebdo* de 7 de Janeiro de 2015, o *11 de Setembro* (2001) e os conflitos nos bairros do Mocho e Quinta da Fonte em Loures. Esses dois bairros estarão a ser investigados pelos alunos no momento em que o mapa conceptual estiver a ser realizado.

Propositadamente ou não, por vezes, os meios de comunicação social passam uma imagem depreciativa de alguns grupos étnicos, pela imensa quantidade de notícias dramáticas que todos os dias passam nas notícias dos jornais e da televisão. Por isso, tentaremos desmistificar certas ideias e estereótipos associados a alguns povos, como os muçulmanos, separando-se acontecimentos particulares de generalizações.

Também salientamos imagens de rejeição à discriminação e racismo. Sensibilizar os alunos e fazê-los colocar-se no lugar das pessoas afetadas por esses problemas é algo fundamental na educação para a interculturalidade.

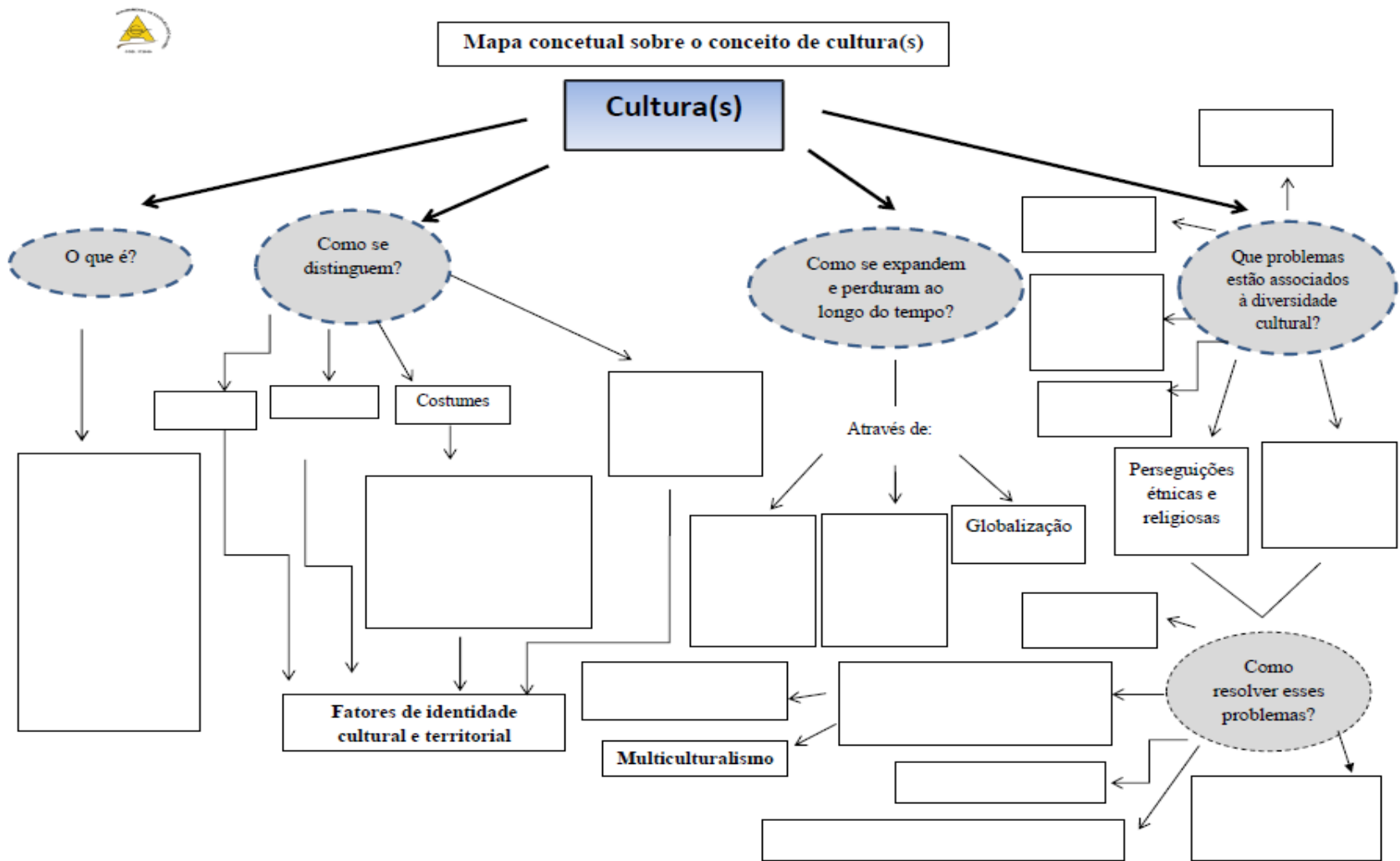


Figura 13 – Mapa conceitual sobre a diversidade cultural. Fonte: elaboração própria.

Nas aulas 3 e 4, tencionamos iniciar com o *jogo da população*, como forma de relembrar os alunos sobre as aprendizagens realizadas na aula anterior¹¹. Para além disso, pretende-se que os alunos tenham uma melhor noção dos contrastes da distribuição da população por continentes.

Apenas selecionaremos os alunos do número 1 ao 14, para não termos que desarrumar toda a sala de aula e também para não perdermos muito tempo, que é muito limitado. Serão coladas 6 folhas no quadro, com um espaço suficiente entre elas para os alunos se poderem posicionar. Cada folha corresponderá ao nome dos continentes: África, América do Norte, América Central e do Sul, Ásia, Europa e Oceânia. No momento da atividade saberemos exatamente os alunos que devem estar situados em cada continente, pois os cálculos foram preparados atempadamente, como se pode verificar no quadro 7. Pretendemos também envolver os restantes 14 alunos que estarão sentados, por isso, iremos questioná-los se concordam com a distribuição dos colegas.

Quadro 7 – Distribuição dos alunos pelos continentes.

Fonte: Nações Unidas, <http://esa.un.org/unpd/wpp2008/index.htm>

Continentes	África	Ásia	Europa	América Central e do Sul	América do Norte	Oceânia	Pop.total/ total de alunos
População milhões de hab. (2008)	1033	4167	733	589	352	36	6874
Nº de alunos por continente	2	8	2	1	1	0	14
População representada por cada aluno	517	521	367	589	352	0	-----

¹¹ Consultar a planificação das aulas 3 e 4 no anexo 3.

3.4. Planificação do trabalho de projeto

Resolvemos implementar um trabalho de projeto na turma 8ºA, baseado no método da resolução de problemas, o que permitirá aos alunos investigar o meio local no âmbito da diversidade cultural em Loures. Cremos que a aproximação à realidade dos alunos e ao meio onde habitam é uma forma de tornar a aprendizagem mais significativa, pois é possível aproveitar o seu conhecimento prévio e motivá-los.

Relembrando as afirmações de Cordeiro, Alcoforado e Ferreira (2011/12), verificámos que estudar o meio local fomenta o respeito pelo espaço físico, social, cultural e económico. Neste sentido, os alunos sentem-se mais próximos da comunidade local e da própria Geografia, pois sentem que podem atuar como cidadãos ativos.

Para além dessa componente de geografia local, o trabalho de projeto visa promover os princípios da educação intercultural. A partir da sua pesquisa, os alunos serão confrontados com os problemas associados à diversidade cultural em Loures, mas também com o lado positivo de interação entre as culturas.

De acordo com García & García (2000: 15), os trabalhos de projetos e de investigação têm várias vantagens:

- *Facilita que se explicitem e ponham à prova as conceções do aluno implicadas na situação-problema;*
- *Reforça a interação dessas conceções com outras informações procedentes do seu ambiente físico e social;*
- *Possibilita que, nessa interação, se reestremem as conceções do aluno;*
- *Favorece a reflexão sobre a própria aprendizagem e a avaliação das estratégias utilizadas e dos resultados obtidos.*

É importante que os alunos se consciencializem desses problemas, mas principalmente queremos incutir neles a vontade de uma participação cívica ativa de resolução de problemas. Para tal, é preciso que aprendam alguns dos passos do trabalho de investigação, para que a apresentação de soluções não seja encarado como algo intuitivo. A passagem por um processo de aprendizagem faseado deverá fazê-los tomar consciência de que não é fácil resolver estes problemas sem fazer um estudo sério e científico.

Os objetivos deste trabalho de projeto estão, sobretudo, associados ao desenvolvimento de conhecimentos e de competências geográficas e sociais. Alguns dos conhecimentos que serão aprendidos pelos alunos encontram-se identificados nos

documentos curriculares, essencialmente os conceitos, porque este trabalho se cinge fundamentalmente à realidade local. As competências geográficas que pretendemos desenvolver são, simultaneamente, científicas: pesquisa e leituras exploratórias; recolha e interpretação de dados; análise, reflexão e apresentação de soluções. Entretanto, os discentes devem desenvolver outras competências mais específicas da Geografia, como a elaboração e interpretação de gráficos e de um mapa. Infelizmente, não tivemos a oportunidade de proporcionar o trabalho de campo, sendo aquilo que ficou a faltar na investigação dos alunos.

É importante lembrarmos que, na perspetiva de Arends (2008) e Lopes e Silva (2009), a aprendizagem cooperativa possibilita o desenvolvimento de competências sociais e prepara os alunos para o relacionamento interpessoal entre pares, algo fundamental para situações futuras no ambiente de trabalho.

As competências sociais que esperamos que os alunos alcancem podem-se encontrar no quadro 8:

Quadro 8 – Exemplos de competências sociais. Fonte: Lopes e Silva (2009:34).

Exemplos de Competências Sociais	
Falar um de cada vez;	Aceitar as diferenças;
Elogiar (não derrotar os outros);	Escutar atentamente (saber ouvir);
Partilhar os materiais;	Resolver conflitos;
Pedir ajuda;	Seguir instruções;
Falar baixo e não perturbar os outros;	Parafrasear;
Participar com os outros;	Gerir os materiais;
Permanecer na tarefa;	Estar solidário com a equipa;
Dizer coisas agradáveis;	Partilhar ideias;
Usar os nomes das pessoas;	Registar ideias;
Encorajar os outros;	Partilhar tarefas;
Ser paciente (esperar pela sua vez);	Celebrar o sucesso.
Comunicar de forma clara;	

As competências sociais não serão apenas trabalhadas no projeto, mas também ao longo das aulas. Como se poderá verificar nas reflexões das aulas, seremos bastante rigorosos com algumas regras de sala de aula como: entrar ordeiramente na sala de aula; pedir permissão para falar; respeitar os outros e a professor estagiária; falar baixo; etc.

Seguimos uma metodologia de trabalho de projeto que planeámos de acordo com o tempo disponível nas aulas para o acompanhamento dos grupos, bem como fornecendo o tempo necessário para os alunos realizarem as tarefas em casa.

Pretende-se que os grupos de trabalho sejam heterogéneos, mas que também haja um ambiente agradável entre os alunos, por isso a formação dos grupos terá a intervenção da professora estagiária. Tentaremos conciliar o desempenho dos alunos com os seus interesses e afinidades com os colegas. As diferenças no seio de cada grupo procuram esbater as dificuldades dos alunos e promover a entreaajuda.

Iremos distribuir um pequeno papel a cada aluno, questionando sobre com quem gostam de trabalhar em grupo. Essas informações serão cruzadas com os níveis de desempenho dos alunos na disciplina, de acordo com orientações fornecidas pela professora cooperante.

Quanto à metodologia do trabalho de projeto, elaborámos um esquema (figura 14) que demonstra as várias fases do processo de investigação dos alunos. Apesar de lhes conferirmos alguma autonomia, teremos que ser objetivos quanto às tarefas a desempenhar e fornecer orientações aos grupos. Essas orientações são necessárias devido à inexperiência total dos alunos neste tipo de trabalho e devido ao curto tempo que têm para desenvolvê-lo.

As questões que irão orientar a investigação dos alunos servirão como objetivos a atingir, que terão por base as várias fases do projeto¹². Eis as questões:

1. Quais os grupos culturais/étnicos predominantes nas freguesias do concelho de Loures?
2. Como se distribuem no território os grupos culturais/étnicos do concelho de Loures?
3. Quais os problemas relacionados com a presença de diferentes culturas no concelho de Loures, para os grupos étnicos e para os moradores locais?
4. Quais os aspetos positivos e negativos resultantes da presença de diferentes culturas no concelho de Loures, para os grupos étnicos e para os moradores locais?
5. Que soluções apontam para a resolução dos problemas identificados?

¹² Estas questões surgem no Guião do trabalho de grupo. Ver anexo 4.

Figura 14 –Metodologia do Trabalho de Projeto sobre a Diversidade Cultural em Loures

1ª fase – Pesquisar e selecionar...

- Leitura do excerto de um artigo sobre a diversidade religiosa no concelho de Loures;
- Pesquisa na internet sobre informações relativas a conflitos culturais e que caracterizem um bairro multicultural do concelho de Loures: bairros Quinta da Fonte ou do Mocho;

2ª fase – Recolher dados estatísticos, construir e interpretar gráficos

- Extração de dois indicadores do *site* do INE: número de crentes por religião, por freguesias do concelho de Loures (2011); proporção de imigrantes por freguesias do concelho de Loures (2011).
- Elaboração de dois gráficos, um para cada indicador e interpretação dos resultados.
- Interpretação de um gráfico dos municípios com o maior número de imigrantes de Portugal;

3ª fase – Construção e interpretação de um mapa da distribuição dos imigrantes pelo concelho de Loures

- Utilização dos dados recolhidos no *site* do INE para elaborar um mapa;
- Interpretação do mapa.

4ª fase – Proposta de soluções para os problemas identificados

- Construção de um texto argumentativo.



5ª fase – Debate sobre as propostas de soluções de cada grupo



- Defesa e fundamentação das propostas apresentadas e refutação das propostas dos grupos “opponentes”.

6ª fase – Trabalho escrito final

- Cruzamento de todas as fases do projeto num único trabalho escrito.

Legenda:

-  Entrega a 5 de Janeiro de 2015
-  Entrega a 12 de Janeiro de 2015

-  Realização a 28 de Janeiro de 2015
-  Entrega a 4 de Fevereiro de 2015

Tenciona-se que os alunos vão aprimorando o seu trabalho e concertando os erros cometidos por isso, conforme vão avançando nas fases terão sempre o nosso *feedback*, com sugestões de alteração. Na avaliação do debate/simulação e do trabalho escrito final ter-se-á em atenção se os alunos seguirem as recomendações de melhoramento do seu trabalho. O trabalho será realizado sobretudo fora das aulas e o acompanhamento dos grupos, bem como as indicações fornecidas, serão também comunicadas através de um endereço eletrónico criado exclusivamente para este projeto.

Depois de se discutirem os problemas inerentes à diversidade cultural dos bairros Quinta da Fonte e do Mocho, seguir-se-á a realização do debate com apresentação e confrontação das propostas de soluções dos grupos. A aula deverá iniciar-se com a organização das mesas em semicírculo, por isso os alunos já irão estar organizados por grupos desde o começo da sessão. O funcionamento do debate deverá ter a seguinte organização:

1º - Clarificação das regras de funcionamento do debate. Os alunos também serão informados dos diferentes papéis a desempenhar. Terão de arguir as propostas dos colegas, independentemente da sua posição real face às mesmas, desde que os seus argumentos façam sentido. Podem apresentar uma contraproposta, ou seja, confrontar o outro grupo com uma das suas propostas e argumentar. Assim, o debate funcionará simultaneamente como uma simulação.

2º - Os alunos organizam-se em grupo e a professora informa quais são os papéis atribuídos a cada aluno. A professora entrega igualmente um cartão azul para os grupos usarem quando quiserem pedir permissão para contra-argumentar.

3º - A professora concede cerca de 5 minutos para os grupos, em caso de necessidade, poderem reformular as suas propostas.

4º - O porta-voz do grupo 1 levanta-se e explica as suas propostas, enquanto a professora regista as propostas no quadro.

5º - A professora questiona quais os grupos que se opõem à proposta. Espera-se que o porta-voz de outro grupo levante o cartão azul para pedir permissão à professora para falar. Caso nenhum grupo intervenha, a professora incentiva-os, escolhendo um porta-voz para falar.

6º - O grupo que apresentou as suas propostas tem o direito a defender-se e explicar os motivos pelos quais as suas propostas são boas, podendo o porta-voz consultar rapidamente os seus colegas de grupo, se necessário.

7º - Segue-se o grupo 2, que deverá seguir as mesmas regras. Daqui por diante, o procedimento será o mesmo para os restantes grupos. Cada “*round*” terá cerca de 5 minutos, ou seja, cerca de 35 minutos no total.

8º - Eleição das melhores propostas. Os alunos irão votar nas propostas de um grupo, enquanto elementos individuais e não como elementos do grupo, não podendo votar nas propostas do seu grupo. Em caso de empate, iremos intervir e seleccionar o grupo vencedor, considerando para o efeito as melhores propostas apresentadas e sua argumentação.

Para que todos os alunos estejam ocupados a desempenhar uma função, decidimos atribuir um papel a cada elemento do grupo, baseadas no método da aprendizagem cooperativa, defendida por Lopes e Silva (2009). Os papéis e respetivas funções atribuídos aos alunos serão os seguintes:

- Porta-voz (Candidato a Presidente da C.M.L.) – transmite as opiniões do grupo.
- Encarregado (candidato a Vice-presidente) – certifica-se que todos os membros do grupo estão a cumprir as suas funções e que o grupo se esforça para convencer os outros grupos de que as suas propostas são as melhores.
- Supervisor (candidato a Vereador) – assegura que se cumprem as regras do debate e da sala de aula no seu grupo. Contribui para se chegar a um consenso na opinião do grupo, seja durante o debate, seja na votação das melhores propostas (quando este não cumpre a sua função a professora intervém).
- Secretário (candidato a Secretário do Presidente) – regista as soluções e os argumentos dos grupos oponentes e os argumentos que o seu próprio grupo vai utilizar para criticar as propostas dos outros grupos.

No grupo constituído por três alunos, não existirá o papel de encarregado, sendo as funções desse repartidas pelo porta-voz e pelo supervisor.

O trabalho de projeto será avaliado faseadamente e em vários parâmetros, com notas qualitativas, desde o insuficiente ao muito bom. Aos grupos que não realizarem as tarefas será atribuído 0. Na figura 15, podemos observar uma parte da grelha de registo de avaliação dos trabalhos de grupo, com todos os parâmetros.

Grupos de trabalho		Grelha de registo de avaliação dos trabalhos de grupo												Classificação Final		
		Expressão Escrita										Expressão Oral			Atitudes e Valores	
		Adequação ao tema	Rigor na utilização dos conteúdos e dos conceitos (por fases de trabalho)			Organização e apresentação do trabalho ¹	Cumprimento dos objetivos do trabalho			Qualidade do trabalho final	Classificação do debate ²	Cumprimento da calendarização				
1º e 2º	3º e 4º		Final	1º e 2º	3º e 4º		Final	1º e 2º	3º e 4º			Final				
Nº	Alunos															
Grupo 1	10															
	18															
	25															
	15															
Grupo 2	2															
	4															
	13															
	27															
Grupo 3	6															
	17															
	20															
	23															
Grupo 4	14															
	16															
	21															
Gr	5															
	7															

Figura 15 – Grelha de registo de avaliação do trabalho de projeto (tem continuação)¹³.

Fonte: elaboração própria.

As quatro fases do trabalho de projeto serão avaliadas em três parâmetros nos domínios da expressão escrita e das atitudes e valores:

- Rigor na utilização dos conteúdos e conceitos geográficos;
- Cumprimento dos objetivos do trabalho;
- Cumprimento da calendarização.

No trabalho escrito final, para além de termos em conta se foram feitas as alterações sugeridas às quatro fases, também iremos avaliar o trabalho nos restantes parâmetros:

- Adequação ao tema;
- Organização e apresentação do trabalho;
- Qualidade do trabalho final;
- Cumprimento da calendarização.

Na grelha de registo não colocámos nenhum parâmetro para as competências sociais, porque o trabalho dos alunos é realizado em casa e não há forma de avaliarmos esse critério de forma justa e acertada. No debate, as competências sociais podem ser observadas nas atitudes e valores demonstradas por cada grupo, sobretudo no parâmetro do cumprimento das regras e do respeito pela opinião dos colegas. Como os grupos vão ser avaliados pela prestação do porta-voz (a não ser que também participem outros alunos), não é possível especificar na grelha a classificação de cada aluno. A

¹³ Consultar a grelha completa e preenchida com as classificações dos grupos no anexo 15.

classificação final do debate contribuirá para a classificação final do trabalho de projeto, que também irá constar na grelha de registo de avaliação do trabalho de projeto.

4. Reflexões sobre a intervenção letiva¹⁴

4.1. Aulas 1 e 2 - dia 19 de Novembro de 2014

O primeiro dia de aulas ao 8º A foi um pouco conturbado. Existiram alguns imprevistos nos primeiros vinte minutos da aula, o que se deveu sobretudo à dificuldade de passagem nos corredores da escola, à gestão dos recursos e ao espaço da sala de aula (figuras 16 e 17).



Figuras 16 e 17 – A sala de aula onde lecionámos à turma 8º A.

A falta de espaço na sala de aula faz com que não haja lugar para colocar o projetor, a não ser na mesa dos alunos, e o computador teve de ficar na minha mesa de professora. O facto de daqueles terem de aproximar as suas mesas umas das outras na primeira fila, dificultou a nossa circulação na sala. Constatar estas dificuldades no primeiro dia foi importante, pois permite-nos pensar em soluções para os próximos dias.

A aula foi iniciada com a nossa apresentação, a confirmação das presenças e informámos os alunos sobre os temas que iriam ser abordados nas nossas aulas. Para introduzir o tema da *Distribuição da População Mundial*, interrogámos a turma sobre as questões que deveriam ser esclarecidas no estudo do tema. Ficámos surpresos com a quantidade de alunos (cerca de sete) que se voluntariaram para responder. Porém, existiu alguma dificuldade na formulação das questões. Os “palpites” dos alunos

¹⁴ Consultar descrições das aulas no anexo 11.

estavam longe do pretendido. As suas observações estavam relacionadas com o tema anterior - *Evolução da População Mundial*.

Lançámos a primeira questão - *Como se distribui a população mundial?* -, uma pista de orientação dos alunos para as próximas questões. O Telmo referiu que gostava de saber o número de pessoas por continente. Uma aluna acrescentou que podemos questionar onde há mais população ou menos população. Salientaram dois aspetos importantes, a localização e a quantidade de população. Estas intervenções dirigiram-nos para a próxima questão: Onde se localizam as áreas com mais população e com menos população?

Enunciámos depois a seguinte questão: Quais os fatores que explicam a distribuição da população mundial? Não pretendíamos que os alunos apresentassem as questões exatamente como planeámos. Apenas tínhamos a intenção de os colocar a pensar sobre o novo tema e suscitar a curiosidade para as respostas às questões.

Na execução das tarefas, os alunos demoravam muito tempo, não por dificuldade em acompanhar o ritmo da aula, mas por estarem sempre na conversa. Enquanto circulávamos pela sala, íamos alertando os discentes distraídos, mas sem efeito, por não sabermos o nome de maior parte dos alunos. Por isso, utilizámos também a *comunicação não-verbal*. A certa altura, alguns alunos até chamavam a atenção uns dos outros, dizendo: “Olha a professora, cala-te!”. Apesar do burburinho frequente, consideramos que, na generalidade, o clima de sala de aula é agradável e na realização das tarefas os alunos são solidários uns com os outros, partilhando saberes e dificuldades.

A atividade de preenchimento do mapa revelou algumas surpresas. A sua correção teve a colaboração dos três alunos do estudo de caso, o Mário, o Renato e o Tomás¹⁵, que foram chamados para apresentar os seus mapas em frente à turma. Nas *grandes concentrações populacionais*, os três alunos indicaram sobretudo os países e regiões que eles consideravam como os mais populosos do mundo. Relembramos que pretendíamos a indicação de grandes regiões mundiais e não países, estando informação explícita na folha do exercício. O Mário referiu a América do Norte, a China e a Índia. O Telmo e o Renato referiram vários países, entre os quais também a China e a Índia.

Projetámos o mapa-mundo que destacava as *grandes concentrações populacionais* (figura 18), para que os alunos confrontassem com os seus mapas.

¹⁵Como o Rodolfo estava a faltar, tivemos que substituí-lo pelo Tomás, outro dos alunos considerado com um bom desempenho pela professora cooperante.

Mesmo ao observarem a localização dos focos populacionais no mapa, os alunos manifestaram dificuldades na identificação do nome das regiões, o que revela insuficiências no conhecimento dos pontos cardeais e colaterais. Por exemplo, quando apontámos para a Ásia Meridional, os alunos proferiram Ásia Oriental.



Figura 18 – Slide de exploração das grandes concentrações populacionais e dos grandes vazios humanos.

Em relação à localização dos desertos quentes, o Mário foi o mais preciso, apesar de apenas ter indicado o Norte de África. O Renato fez referência a África e o Telmo à América. Nas áreas de alta montanha, o Renato mencionou o Canadá, o José o noroeste dos EUA e o Telmo o norte da América e a Europa central. Apercebemo-nos que estavam a tentar localizar as Montanhas Rochosas, mas não conseguiram proferir a sua designação.

O Mário também localizou a cordilheira dos Himalaias na Ásia meridional. Na localização das regiões polares apenas o Renato e o Telmo mencionaram o norte do Canadá, e nas florestas húmidas equatoriais os três alunos referiram-se a América do Sul.

Nesta atividade, destacou-se o Mário com a melhor prestação. Apesar de ser um aluno de desempenho mais fraco¹⁶, foi aquele que esteve mais próximo do mapa correto. Sempre que o José acertava nas respostas, a turma aplaudia entusiasticamente. Pareciam surpreendidos com a participação do José, este sorria e demonstrava bastante agrado pelo reforço positivo.

O rendimento do Telmo e do Renato foi razoável. Revelaram ter uma boa noção da localização das grandes concentrações populacionais e dos elementos físicos, todavia manifestaram insuficiências no conhecimento dos pontos cardeais e colaterais, bem como na designação dos elementos físicos. À medida que os três alunos localizavam os elementos físicos, fomos pedindo à turma que mencionasse a designação dos mesmos. Demonstraram apenas conhecer o deserto do Saara e a floresta da amazónia.

A segunda parte da aula foi dedicada à discussão de conceitos. O facto de alguns alunos serem muito participativos e interessados permitiu aproveitar as suas respostas para a construção das definições, tornando a atividade muito mais enriquecedora. O David foi um desses alunos. Pedimos-lhe para definir população total/absoluta, e o aluno apresentou a seguinte definição: “número de pessoas que existe num determinado espaço e tempo”. Pareceu-nos que o conceito de densidade populacional ficou um pouco confuso para os alunos, apesar de lhes termos mostrado a fórmula de cálculo.

O aluno mais participativo foi, claramente, o Vítor. Apesar do manifesto interesse, nota-se alguma impulsividade nas respostas. Mal fazíamos uma questão, o aluno respondia imediatamente em seguida, fazendo afirmações um pouco sem sentido, sobretudo no início da aula. A partir de certa altura, começou a ponderar mais sobre o que responder, por isso as suas observações foram melhor conseguidas. Por vezes, outros alunos tinham a mesma atitude do Vítor, mas com menos frequência.

Por também existirem vários alunos (sobretudo raparigas) que não tomavam iniciativa em participar, tivemos de particularizar as intervenções.

Não houve a possibilidade de se implementar algumas atividades planificadas, incluindo o sumário, por falta de tempo, por isso deixámo-las para a próxima aula e prosseguimos para a explicação do trabalho de casa. Fornecemos algumas indicações básicas de como retirar os valores de densidade populacional do *site* do Instituto Nacional de Estatística (INE). O objetivo era retirar esses valores para duas cidades de

¹⁶ Note-se que não pretendemos rotular os alunos como melhores ou piores. Os termos utilizados não têm um sentido pejorativo, apenas servem para distinguirmos os alunos, de modo a compreendermos como ocorre a sua aprendizagem.

Portugal continental, uma do litoral e outra do interior do continente. Ficámos na dúvida se os alunos tinham percebido o trabalho de casa, porque no final da aula eles estavam mais interessados em sair do que prestar atenção, o que é normal acontecer.

Apesar de algumas dificuldades sentidas na gestão dos recursos, do espaço, dos comportamentos e da voz, consideramos que, do ponto de vista da exploração das ideias prévias e das tarefas formativas foi bem conseguido. Alguns alunos foram uma surpresa e outros revelaram mais dificuldades que, obviamente serão tidas em consideração.

Na reunião depois da aula, a Dra. Iracema assumiu que o facto de não se ter implementado todas as atividades planeadas, não é algo necessariamente negativo. Segundo a mesma, o tempo foi bem aproveitado, exceto no final, na explicação do TPC.

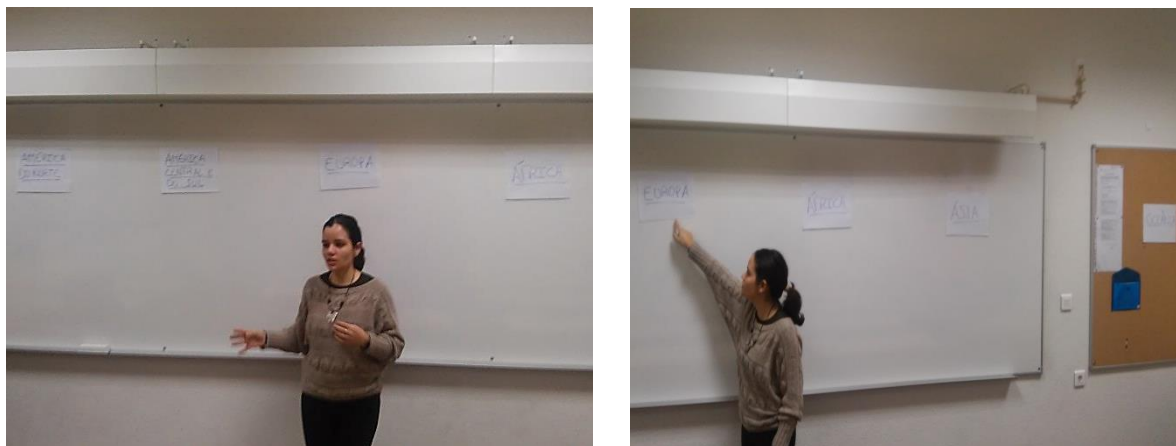
A professora cooperante não achou que os alunos estivessem agitados. Na sua opinião, as conversas que surgiam entre eles são naturais e próprias do ambiente saudável de uma turma. É difícil mantê-los quietos e calados, mas quando foi preciso conseguimos assumir a autoridade na sala de aula. Contudo, a professora acrescentou que tenho de diversificar mais a entoação da voz e gerir melhor os recursos.

A docente destacou que foi muito positivo terem sido clarificadas as questões-chave do estudo do tema, que correspondem igualmente às grandes questões da Geografia: Onde? Como? Porquê? Salientou também a importância de se ter aproveitado constantemente as ideias dos alunos, para construir os conceitos no quadro, com o registo no caderno diário.

4.2. Aulas 3 e 4 - dia 3 de Dezembro de 2014

A aula do dia 3 de Dezembro decorreu duas semanas depois da primeira aula, devido à realização da ficha de avaliação pelos alunos na aula do dia 26 de Novembro. Quando souo o toque para a entrada já tínhamos todos os materiais preparados, para evitar as perdas de tempo iniciais.

O jogo da distribuição da população mundial foi uma das atividades mais marcantes desta aula. Foi um momento de grande agitação e entusiasmo, mas também permitiu tirar ilações importantes do ponto de vista da aprendizagem. Os primeiros 14 alunos (do número 1 ao 14) foram selecionados para participarem na atividade e os procedimentos do jogo foram explicados (figuras 19 e 20).



Figuras 19 e 20 – A professora estagiária explicar os procedimentos do *jogo da População*.

Quando foi solicitado aos alunos que se repartissem pelos continentes¹⁷, localizaram-se 5 alunos na Ásia. Apesar de não terem acertado, eles sabiam que esse continente é o mais povoado. Em vez de apenas 5, deviam estar 8 discentes (representando 4 mil milhões de habitantes) no continente asiático. Demos essa informação aos alunos, então eles reorganizaram-se pela América do Norte e pela América Central e do Sul, continuando um aluno na Oceânia.

No final do jogo, pareceu-nos que ficou claro para os alunos o destaque do continente asiático, em número de habitantes, face aos outros continentes. Salientámos na altura o contraste populacional entre os continentes, que gerava um desequilíbrio.

Quando questionámos o Santiago sobre o conceito de densidade populacional, abordado na aula passada, o aluno fez confusão com a população total. O conceito não ficou claro, por isso já tínhamos planeado um pequeno exercício que apelava à compreensão do conceito (figura 21). A Andreia e a Cátia não revelaram qualquer problema em compreender o conceito a partir deste exercício.

¹⁷ Cada grupo localizou-se em frente às folhas, dispersas no quadro, correspondentes a cada continente.

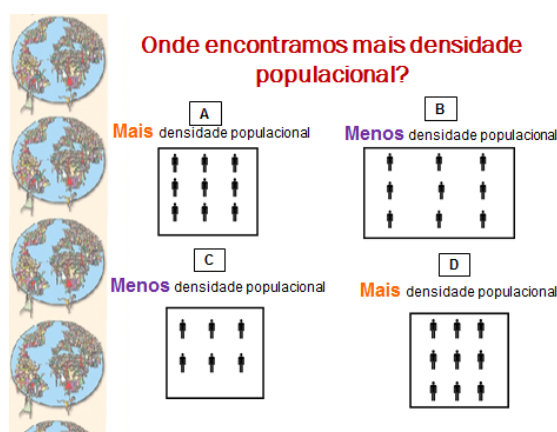


Figura 21 – Slide de suporte ao exercício da densidade populacional. Fonte: elaboração própria.

Na ficha de trabalho sobre os fatores atrativos e repulsivos de fixação da população, parte dos alunos revelou dificuldades em entender o exercício, indicando fatores relacionados com o turismo e com aspetos de pouca importância. Porém, foram mencionados alguns fatores relacionados com elementos climáticos que puderam ser aproveitados. Só depois de darmos exemplos é que o Santiago mencionou o clima temperado como fator atrativo da cidade de Paris. O Vítor também referiu que nas altas montanhas há pouco oxigénio e escassez de alimentos.

Nesta aula procurámos diversificar as participações, de modo a que não fossem sempre os mesmos alunos a participar, apesar de serem os alunos do costume a quererem intervir.

A dinâmica da aula não permitiu a realização de uma atividade nem a correção do trabalho de casa. Para isso, teria que se iniciar um tema no final da aula, o que não faria sentido. Ficarà para o 2º período. Por fim, procedemos à entrega de uma ficha para trabalho de casa, a ser entregue no dia 10 de Dezembro.

No final da aula, a professora cooperante destacou o envolvimento cada vez mais evidente dos alunos na aprendizagem, pois as atividades realizadas permitiam que eles fossem um elemento ativo neste processo. De acordo com a mesma, é uma aprendizagem pela descoberta e ocorre o confronto de opiniões dos alunos. Ainda, segundo a docente, notou-se que a aula estava bem preparada e mesmo não conseguindo fazer uma das atividades, tivemos uma boa capacidade de inflexão em relação ao que estava planificado. Também diversificámos mais as participações do que na aula anterior.

4.3. Aula 5 - dia 10 de Dezembro de 2014

A terceira aula teve apenas a duração de 45 minutos, pois a professora cooperante teve de entregar as fichas de avaliação e fazer a autoavaliação dos alunos. O início da aula foi dedicado ao registo de informações pendentes da aula passada. Optámos por fazer os registos de apontamentos no quadro, mas arrependemo-nos de não ter pedido a um aluno, porque isso foi motivo para os discentes conversarem mais quando nos virávamos para o quadro. Como já foi referido anteriormente, os alunos colaboraram nos registos, através do diálogo orientado, ou seja, iniciávamos as frases e íamos pedindo para os alunos completarem. Eles reagiram muito bem à tarefa, respondendo acertadamente.

Antes de procedermos à explicação do trabalho de grupo e entrega do respetivo guião, informámos os alunos sobre os elementos de cada grupo. Alguns alunos demonstraram descontentamento em relação aos grupos formados e ao facto de terem trabalho para as férias de Natal.

Esclarecemos as orientações gerais (objetivos, avaliação e as primeiras tarefas) do trabalho de grupo, mas não especificámos todas as fases para não confundirmos os alunos. Apenas foram explicadas as duas primeiras fases do trabalho a serem entregues depois das férias de natal. Para além do endereço de *email* criado para a turma, foi facultado o email da professora estagiária para que os grupos pudessem enviar as tarefas realizadas. Assim, os grupos não irão visualizar os trabalhos uns dos outros.

Na reunião com a professora cooperante, foram comentados os problemas que tivemos na gestão do tempo e dos equipamentos, que requeriam uma melhor preparação. Esses percalços acabaram por quebrar um pouco a dinâmica da aula. De acordo com a professora cooperante, apesar dos acontecimentos inesperados, tivemos capacidade de inflexão e de resolução dos problemas que foram aparecendo.

4.4. Aulas 6 e 7 - 7 de Janeiro de 2015

As aulas 6 e 7 iniciaram o tema da distribuição da população portuguesa. Seguindo o nosso método geral, começámos por fazer o levantamento das questões-chave do tema com os alunos (figura 22). A ficha diagnóstica aplicada - de preenchimento do mapa da distribuição da população portuguesa - requer o conhecimento dos distritos localizados no litoral de Portugal continental.

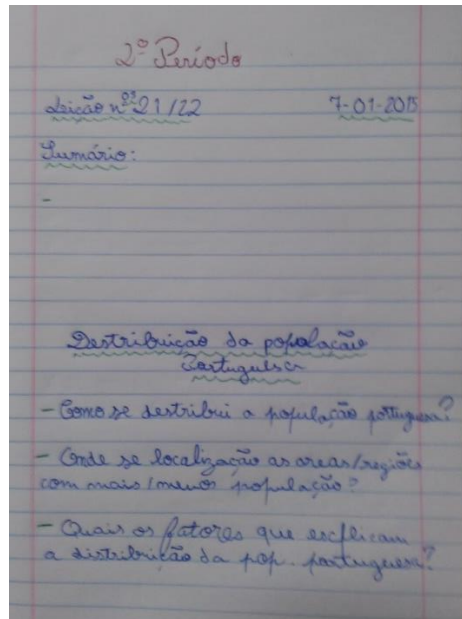


Figura 22 – Registo das questões-chave da distribuição da população portuguesa no caderno de um aluno.

Convidámos o Simão – com um desempenho fraco na disciplina¹⁸ - para assinalar o litoral do continente no mapa projetado no quadro. O aluno apenas assinalou com uma linha o limite da faixa litoral ocidental. Acrescentámos a faixa sul de Portugal continental, que faltava marcar no mapa.

Para a correção do exercício, chamámos ao quadro a Cátia e a Andreia. Utilizando a legenda fornecida, as alunas assinalaram no mapa projetado os distritos do Porto, Coimbra, Setúbal, Lisboa, Santarém e Faro como tendo densidade populacional elevada (figura 23). Os distritos de Castelo Branco, Leiria, Aveiro e Viseu foram considerados com densidade populacional média. Apenas os distritos de Évora e Beja foram marcados com o símbolo de densidade populacional reduzida. Os distritos de Viana do Castelo, Braga, Vila Real, Bragança, Guarda e Portalegre foram deixados em branco.

¹⁸ Por indicação da professora cooperante.



Figura 23 – Correção do mapa da distribuição da população portuguesa pela Cátia e Andreia, a partir de uma projeção no quadro.

Como vimos, pela sua correção a Cátia e a Andreia revelaram ter uma noção muito clara da distribuição da população portuguesa. As dificuldades encontradas estavam sobretudo relacionadas com os distritos de densidade populacional baixa, por isso apenas marcaram os distritos de Évora e Beja. Note-se que a correção da tarefa teve uma maior intervenção da Cátia do que da Andreia, porque a Andreia sentiu mais dificuldades.

Ao confrontarem os seus mapas com o mapa da distribuição da população portuguesa do manual escolar, os alunos aperceberam-se dos contrastes existentes. Salientaram Lisboa e Porto pela densidade muito elevada, bem como as restantes regiões do litoral. Pareceu-nos evidente que não estavam à espera que o interior de Portugal continental tivesse densidades populacionais tão baixas, em comparação com o litoral.

No final da aula solicitámos aos alunos que se reunissem em grupos, para acompanhamento do trabalho de projeto e fornecimento de orientações gerais sobre as fases 1 e 2, já realizadas, e sobre as próximas etapas. Entregámos alguns documentos a cada grupo com sugestões de alteração dos trabalhos e toda a turma foi informada das maiores dificuldades encontradas pelos grupos. Os grupos 1 e 7 não realizaram as tarefas, por isso tentámos perceber o que se passou, conversando com os grupos.

Os alunos com intervenções mais frequentes e oportunas foram: o Vítor, o David, o Telmo e o Santiago. Começam também a surgir alunos mais interessados, que até então, eram pouco usais. É o caso do Roberto, da Cátia, do Vicente, da Miriam e da Débora.

Verificaram-se alguns problemas ao nível dos comportamentos, sobretudo quando os alunos se reuniram em grupo. Ocorreu também uma situação desagradável e um pouco constrangedora para o Tiago, quando foi efetuar alguns registos no quadro. O Vítor, o Luís e o Ricardo davam risadas e chamavam a atenção para os erros ortográficos que o colega escrevia no quadro. O Simão demonstrava vergonha e tristeza, pelo que não podemos deixar passar essas atitudes dos alunos. Reprendemos os discentes diretamente e deixámos bem claro que não permitíamos esse tipo de atitudes em sala de aula.

De acordo com a professora cooperante, nesta aula melhorámos bastante a articulação entre os recursos e gerimos melhor o tempo face às atividades planeadas. O facto de circularmos mais na sala melhorou a interação com os alunos, que surgiu mais natural e, também, teve reflexos positivos na gestão dos comportamentos.

4.5. Aulas 8 e 9 - 14 de Janeiro de 2015

Esta aula foi dividida em dois momentos. A primeira parte foi dedicada à continuação das atividades sobre a distribuição da população portuguesa e a segunda parte deu início ao tema da diversidade cultural.

Da aula anterior tinha ficado pendente a correção de um trabalho de casa¹⁹. O Ricardo foi selecionado para registar no quadro as suas definições de litoralização e bipolarização, por serem as mais corretas, comparadas com os outros colegas. O aluno esqueceu-se de trazer a ficha do trabalho de casa, mas ainda conseguiu apresentar a primeira definição. Ele definiu litoralização por “Concentração de pessoas no litoral de um país”.

Em relação ao conceito de bipolarização, remetemos a questão para a turma, que também revelou dificuldades. Depois de termos lançado algumas questões para ajudar

¹⁹ O Trabalho de casa foi uma ficha entregue no dia 3 de Dezembro de 2014 (aulas 3 e 4), tendo ficado agendada a entrega para o dia 10 de Dezembro de 2014 (aula 5). Esta entrega antecipada do T.P.C. deveu-se ao facto de não querermos sobrecarregar os alunos, uma vez que na aula 5 foram solicitadas tarefas do trabalho de projeto.

os alunos, o David acabou por sugerir que a “bipolarização é concentração de pessoas nas Áreas Metropolitanas de Lisboa (AML) e do Porto (AMP)”.

Todas as definições foram discutidas a partir da nossa orientação, pois por vezes as intervenções dos alunos não estavam completas. Entretanto, cometemos um lapso, que só nos apercebemos depois da aula. Associámos os conceitos apenas ao caso português, sendo estes fenómenos frequentes em muitos países.

Aproveitando a correção do exercício 1 (ver figura 24), pedimos aos alunos que inventariassem mais fatores atrativos ou repulsivos de fixação da população portuguesa, para além daqueles que encontravam nas imagens. Quando fizemos a correção antecipada do trabalho de casa dos 10 alunos que o fizeram, notámos que, na generalidade, as respostas estavam fracas.

T.P.C - Trabalho prático para Casa de Geografia

Domínio: População e Povoamento PPS		Professora Estragária:	
Subdomínio: Distribuição da população mundial		Lina Santos	
Nome: _____	Nº: _____	S/A: _____	Data de entrega: 10/12/2014

1. Observa as imagens seguintes e completa os espaços em branco, identificando o fator tratado (atrativo ou repulsivo).




Figura 1 – Vila de Arganil
Fator _____




Figura 2 – Vila de Montalegre
Fator _____




Figura 3 – Cidade de Faro
Fator _____




Figura 4 – Aldeia da Amareleja.
Fator _____

2. Define, por palavras tuas, o que entendes por litoralização e bipolarização.

Figura 24 – Ficha do trabalho de casa sobre a distribuição da população portuguesa²⁰.

Fonte: elaboração própria.

Os três alunos do estudo de caso também fizeram a ficha do trabalho de casa. O Mário acertou em três das quatro fotografias em que se pedia para referir se estavam presentes fatores atrativos ou repulsivos. Já o Renato errou em todas e o Telmo apenas acertou em duas. Nos espaços em branco onde se pedia para especificarem o tipo de

²⁰ Consultar os trabalhos de casa corrigidos no anexo 7.

fatores em relação às mesmas imagens, os três alunos erraram. Apenas o Telmo esteve mais próxima de acertar em dois casos, mas foi muito vago. Na definição dos conceitos, o Telmo e o Mário apresentaram uma boa definição de litoralização, mas não conseguiram fazer o mesmo para a bipolarização. O Renato não fez este exercício.

Curiosamente, durante a correção da ficha, grande parte dos alunos conseguiram responder mais acertadamente, apenas tivemos de pedir que fossem mais específicos nalguns casos. Esta reação dos alunos não correspondeu às nossas expectativas, o que é positivo, porque significa que talvez não tenham tantas dificuldades como pensamos. Por outro lado, parece que os alunos fizeram o trabalho de casa apressadamente e sem atenção.

Na segunda parte da aula iniciámos o tema da diversidade cultural, a partir da atividade de construção de um mapa conceitual pelo grupo-turma (figura 25). Começámos por pedir ao Luís para definir o que entendia por cultura e depois o aluno registou no quadro. A sua proposta foi a seguinte: “Cultura - conhecimentos, arte, religião, costumes ...”. O David pediu para intervir, acrescentando que a cultura vem dos antepassados e é transmitida de geração em geração.

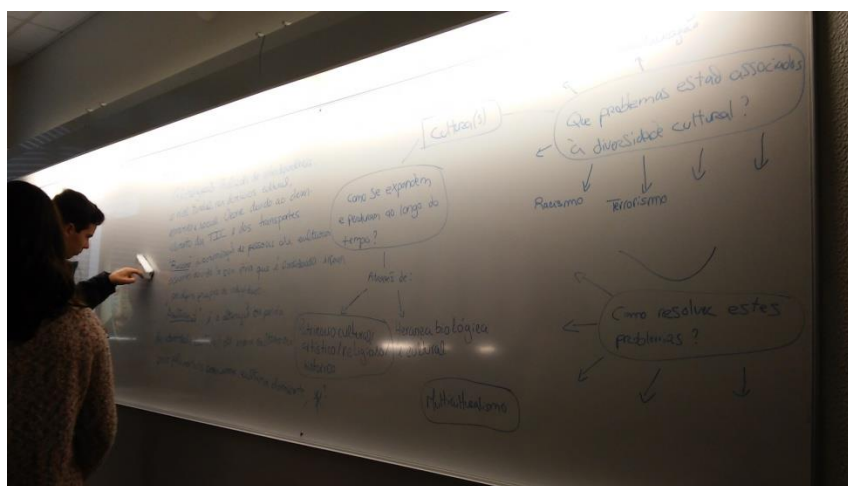


Figura 25 – O Santiago a completar o mapa conceitual e a registar os conceitos, enquanto os colegas iam colaborando na atividade.

Juntando as informações apresentadas pelos dois alunos, o conceito acabou por ser definido da seguinte forma: “Cultura – conjunto de crenças, conhecimento, costumes, técnicas, tradições, valores, religião e arte, partilhadas por membros de uma sociedade. A cultura tem origem nos antepassados e é transmitida de geração em

geração”. Tínhamos algumas imagens de suporte para auxiliar os alunos na construção do conceito, mas nem sequer foi necessário, pois como vimos eles tiveram facilidade nesta tarefa.

Em relação aos fatores de identidade cultural, os alunos identificaram-nos todos, o que nos causou algum espanto, sobretudo a Joana que teve o melhor contributo. Não foi possível terminar o preenchimento do mapa concetual com o grupo-turma. Preferimos suspender essa tarefa e fornecer as orientações aos grupos de trabalho, que era algo prioritário, para poderem continuar as tarefas previstas do trabalho de projeto.

A maior parte dos grupos fizeram as duas primeiras fases do trabalho (exceto os grupos 1 e 7), que entregaram por correio eletrónico. Trouxemos uma folha com o *feedback* e sugestões de alteração para cada grupo, comentando o trabalho desenvolvido.

Em conversa com os grupos 1 e 7 percebemos que os alunos não fizeram as tarefas por desinteresse. Tentaram encontrar várias desculpas, que não foram convincentes. Mesmo assim, demos outra oportunidade para enviarem o trabalho, mas terão uma penalização na avaliação do cumprimento do prazo.

Consideramos que esta foi a aula que a turma se comportou melhor. Apesar de alguns focos de distração, como é natural, mas na generalidade os alunos estiveram mais calmos. Como era de esperar, a maior agitação ocorreu no final da aula, quando se organizaram em grupos.

Nesta aula o envolvimento dos alunos foi muito maior, o que se notou sobretudo quando se começou a tratar a diversidade cultural. Alunos como o Luís, a Joana, o Sebastião, o Vicente e o Miguel, que raramente participavam, estiveram muito mais interventivos na segunda parte da aula.

Embora tenhamos sempre a preocupação de diversificar a participação dos alunos, existem alguns alunos que raramente intervêm, nomeadamente a Sílvia, a Débora, o Nelson, o Luís e o Roberto. Chegámos à conclusão que é preciso termos esse aspeto em atenção. Não é fácil gerir a comunicação de todos, sobretudo numa turma de 27 alunos que, por sinal é muito participativa, mas vamos tentando fazer o melhor.

No final da aula, a Professora Iracema referiu que precisamos de melhorar a entoação da voz nos momentos certos. De acordo com a mesma, continuam-se a verificar melhorias na articulação dos conteúdos com os recursos.

4.6. Aulas 10 e 11 – 21 de Janeiro de 2015

Esta aula teve dois momentos marcantes na avaliação dos alunos. Houve dois tipos de avaliação, primeiro, os alunos foram testados ao nível da avaliação formativa, com várias questões orais sobre todos os conteúdos abordados até à aula anterior, depois foram testados numa ficha de avaliação sumativa.

A primeira parte da aula foi dedicada à revisão de conteúdos para a ficha de avaliação sumativa. Este foi mais um momento que nos permitiu verificar o estado dos alunos face aos objetivos de aprendizagem estipulados. Nas primeiras questões escolhemos alguns alunos com mais dificuldades: o Mário, o Miguel, o Vicente e a Sílvia. Também seleccionámos o Telmo, por ser um dos alunos do nosso estudo de caso. Os alunos questionados sobre a localização das grandes concentrações populacionais e dos grandes vazios humanos corresponderam muito bem às questões levantadas. Um a um foram apresentando os focos populacionais.

Cada vez que fazíamos uma questão existiam pelo menos dez alunos que tinham interesse em participar, levando o braço para solicitar a sua intervenção. Desde o início das aulas insistimos na regra de colocação do dedo no ar para participar, mas por vezes surgia algum aluno que fala sem autorização. É o caso do Vítor, que quer sempre participar em todos os momentos, mas não podemos deixá-lo responder constantemente, para darmos oportunidade aos outros alunos. Nesta aula essa atitude do aluno foi bem evidente.

Na definição dos conceitos de população total e densidade populacional o Simão manifestou algumas dificuldades e mesmo com a ajuda de duas imagens não conseguiu responder às questões. Partindo das mesmas imagens, o Santiago conseguiu diferenciar corretamente os dois conceitos.

Na identificação dos fatores atrativos das grandes concentrações populacionais os alunos eram pouco claros e específicos. Por exemplo, em vez de mencionarem o tipo de clima apenas referiam clima e o mesmo acontecia com o desenvolvimento humano que não era adjetivado. Não era a primeira vez que alertávamos os alunos para essa situação.

Verificou-se alguma confusão com o clima temperado e o clima tropical húmido, por parte do Santiago. Na identificação dos fatores repulsivos dos grandes

vazios humanos constatou-se igualmente esse problema de discriminação dos fatores, mas não com tanta frequência.

Em relação à distribuição da população portuguesa interrogámos o Renato e o Ricardo, sobre as grandes tendências. Os alunos responderam corretamente, tendo mencionado a concentração de pessoas junto ao litoral e nas áreas metropolitanas de Lisboa e Porto. Contudo, não indicaram a designação dos fenómenos. Por isso, perguntámos ao Júlio, que cada vez que é questionado diz sempre não sabe e, usando essa justificação, recusa-se sempre a responder. Em oposição o Luís, apresentou o conceito de litoralização e o David apresentou o conceito de bipolarização.

Quando pedimos aos alunos que definissem o conceito de cultura, o Vítor e o Luís voluntariaram-se para responder. O Vítor começou por apresentar maior parte da definição, mas estava incompleta, tendo sido concluída pelo Luís. A Joana quis responder aos fatores de identidade cultural e, tal como na aula anterior, conseguiu indicar os principais fatores.

No que se refere ao momento de realização da ficha sumativa, não há muito a referir, a não ser o esclarecimento de dúvidas dos discentes durante a realização da mesma. A partir do momento em que as fichas foram entregues muitos alunos chamavam-nos ao lugar para tirar dúvidas, que geralmente eram as mesmas. Maior parte questionava sobre a primeira questão, porque se enganavam a assinalar as grandes concentrações populacionais. Outras dúvidas eram sobre como se escreviam algumas palavras como jejum e trajas.

Os alunos terminaram a ficha sumativa mais cedo do que o previsto, entre 10 a 15 minutos antes. Por isso aproveitámos para esclarecer melhor o que teriam que fazer nas próximas fases do trabalho de grupo. No início da aula já tínhamos feito uma breve explicação sobre esse assunto e os alunos registaram as informações nos cadernos diários, mas não especificámos alguns aspetos por falta de tempo. Tínhamos planeado colocar todas as informações no *email* da turma. Como tivemos um tempo extra no final da aula, aproveitámos para fazê-lo.

Na reunião habitual, a Professora cooperante assinalou a importância dos reforços positivos que demos aos alunos. Um dos aspetos menos conseguidos teve a ver com o facto de não termos reparado quando uma aluna se levantou sem pedir autorização.

4.7. Aulas 12 e 13 – 28 de Janeiro de 2015

Para além da presença habitual da Professora cooperante e do colega do núcleo de estágio, nesta aula, esteve também presente, o Professor Dr. Sérgio Claudino. Esta aula foi inteiramente dedicada à organização e realização de um debate/simulação sobre o trabalho de projeto. Neste sentido, foi necessária uma preparação muito mais antecipada da sala de aula e dos materiais. Organizámos sete mesas em semicírculo, cada uma correspondente a um grupo e afixámos uma faixa sob o quadro (figura 26). Começámos por anotar no quadro as soluções propostas pelos grupos a serem alvo de discussão, mas não tivemos tempo de terminar pois já eram horas de iniciar a aula.



Figura 26 – A faixa de anúncio do debate, designado de assembleia.

O início da aula demorou mais tempo do que o previsto. Tínhamos planeado vários procedimentos de preparação do debate, e que eram imprescindíveis. O tempo que não devíamos ter perdido foi quando permitimos que os grupos discutissem as propostas com os próprios elementos do grupo. Já sabíamos que existiam dois grupos que não tinham preparado as suas propostas, por isso tivemos que lhes conceder alguns minutos, de modo a não inviabilizar a sua participação.

A perda de tempo também se deveu ao facto dos alunos estarem incrivelmente agitados, não acatando os pedidos de silêncio e de registo nos cadernos diários. Como esta aula era diferente de todas as outras, parecia que, por vezes, os alunos levavam para a brincadeira, conversando bastante e não fazendo nada. Contudo, estavam simultaneamente interessados e na expectativa do que iria acontecer.

Quando informámos os alunos dos papéis que iriam desempenhar gerou-se uma grande revolta. Alguns pediam para mudar de função, e mesmo com a nossa recusa continuavam a “resmungar” sobre o assunto. Só quando o debate teve início é que a conversa dos alunos diminuiu ligeiramente. Como mencionámos na fundamentação da planificação, os papéis atribuídos aos alunos foram com o objetivo de os ocupar durante o debate, atribuindo a cada um uma tarefa, mas tal como estávamos à espera nem todos cumpriram as suas funções. Não podíamos estar constantemente a alertá-los para esse facto, pois caso contrário perderíamos ainda mais tempo e iria quebrar-se a dinâmica do debate.

Quanto à forma como decorreu o debate, inicialmente estava um pouco calmo, na medida em que havia poucos alunos a intervir. Depois de terem passado cerca de 10 minutos do início do debate, os alunos começaram a interessar-se bastante pela atividade. A discussão ficou bastante animada, exigindo-nos uma gestão mais controlada quando vários alunos queriam falar ao mesmo tempo. Contudo, os discentes nunca deixaram de se respeitar as regras e os colegas.

Como o grupo 1 (constituído pelo Mário, Renato, Telmo e Rafaela) não tem realizado as tarefas do trabalho de projeto, já se esperava que iriam apresentar propostas um pouco mais vagas que os restantes grupos e com um fundamentação mais fraca. Obviamente, no momento da argumentação não se conseguiram defender devidamente face às contrapropostas dos colegas. Foi curioso verificar que o porta-voz escolhido tenha sido o Mário, pois é um dos alunos do grupo mais introvertido e, apesar de ser um dos alunos com mais dificuldades demonstrou um grande esforço para ultrapassá-las. Este foi um dos grupos que mais partilhou ideias entre os próprios elementos. De salientar que o Telmo também interveio algumas vezes.

O grupo 2 (constituído pelo Vítor, Ângela, Cátia e Nelson) teve uma ótima prestação, porém com uma representação isolada do Vítor. Apesar de apenas ser exigido que o porta-voz participasse demos abertura para que todos intervissem, mas neste grupo neste grupo nem sequer se notava a partilha de opiniões entre os elementos do grupo. O Vítor, por seu turno, também não procurou pedir a opinião das colegas, pelos menos do que conseguimos observar. Por outro lado, o aluno demonstrou ter um espírito crítico e uma qualidade de argumentação muito bons, defendendo afincadamente as propostas do seu grupo, assim como na contra-argumentação das ideias dos outros grupos. Consideramos que este grupo revelou as propostas mais

exequíveis de todos os grupos, que também é fruto do trabalho de casa que já vinha feito.

O grupo 3 (constituído pelo Rodolfo, Sílvia, Débora e Rúben) foi pouco interventivo, mas manifestou algum interesse, mantendo-se atentos. Mesmo a qualidade da argumentação foi um pouco abaixo da média da turma. Talvez se deva ao facto dos alunos deste grupo serem um pouco introvertidos.

O grupo 4 (constituído pelo Paulo, o Ricardo e o Santiago) teve uma prestação muito boa, mas estiveram melhor na contra-argumentação do que propriamente nas propostas que sugeriram. Destaca-se a participação ativa do Santiago que, apesar de não ser o porta-voz do grupo, revelou um grande interesse, querendo participar frequentemente. Ao longo do debate, este aluno teve intervenções muito engraçadas.

Por exemplo, a propósito de uma discussão sobre o reforço da segurança nos bairros, o Santiago disse: “Imaginem que um grupo de artistas lembra-se de irem assaltar a minha casa. Se eu for proibido de ter uma arma, como me posso defender?”. Contudo, por vezes, este aluno discursava sem pedir autorização e não cumpria algumas tarefas solicitadas. O Ricardo, como porta-voz, também teve uma boa participação, com espírito crítico, mas com uma qualidade de argumentação mais fraca que o colega.

O grupo 5 teve uma das melhores prestações, a par do grupo 2, ao nível do espírito crítico e da qualidade de argumentação do porta-voz, o David. O Luís, não sendo o porta-voz, também debatia com alguma frequência, porém não cumpriu a sua função de secretário, que foi desempenhada pela Íris. As propostas deste grupo são boas, mas de qualidade inferior às propostas do grupo 2, por exemplo. O empenho deste grupo foi notório.

A participação do grupo 6 foi interessante, devido à intervenção ativa e inesperada do Simão que, não sendo o porta-voz, era o membro do grupo que mais discutia com os outros grupos. As ideias de contestação dos outros grupos revelaram algum espírito crítico e uma boa qualidade de argumentação, apesar das propostas do grupo não terem sido bem defendidas. Os outros elementos estiveram muito conversadores, o que prejudicou a prestação do grupo.

Consideramos que o grupo 7 teve a prestação mais fraca de todos os grupos, o que se deve ao incumprimento das tarefas do trabalho de projeto. Neste sentido, é natural que não consigam acompanhar o debate eficazmente. Apesar de demonstrarem algum empenho, tinham carência de informações que sustentassem as suas propostas. A conversa entre os membros do grupo era muito frequente, tendo sido chamados à

atenção inúmeras vezes. Ao contrário do que acontecia nas outras aulas, o Júlio estava muito entusiasmado com o debate.

No geral, consideramos que as propostas dos grupos foram muito boas, apesar de necessitarem de uma melhor fundamentação. Isso deve-se ao facto de não terem tempo de aprofundar melhor os assuntos. O ideal seria que este projeto ocupasse um ano inteiro, ou pelo menos dois períodos, visto que os alunos só têm aulas de Geografia uma vez por semana.

Foi interessante verificar que maior parte das propostas preparadas pelos alunos (quadro 9) envolviam a segurança dos bairros, o intercâmbio e a educação multicultural. Os argumentos de contestação apresentados eram sobretudo de natureza económica. A certa altura o Vítor apercebe-se disso e contesta dizendo: “Todas as propostas que vocês apresentam giram em volta do dinheiro. Tens de ter noção que não podes andar a meter um estabelecimento policial em todos os bairros, porque são muitos. A câmara não tem dinheiro para isso tudo”. Podemos dizer que o Vasco demonstra ter uma consciência de crise económica muito presente e tentou fazer ver isso aos colegas.

Quadro 9 – Propostas de soluções dos grupos para os problemas identificados nos bairros em estudo do concelho de Loures. Fonte: elaboração própria.

Grupos	Propostas de soluções
1	Apostar em reuniões multiculturais; aumento da patrulha policial.
2	Investir em eventos de solidariedade e iniciativas culturais; intercâmbio cultural; associações de moradores; atividades de convívio: workshops; aulas de dança.
3	Aprensão de armas de fogo; criação de uma escola para melhorar a educação dos grupos étnicos.
4	Criação de escolas com apoio financeiro e material: doação de livros escolares e refeições gratuitas.
5	Criação de um estabelecimento policial nos bairros; programa de sustentabilidade social.
6	Intercâmbio cultural; juntar os vários bairros.
7	Policciamento; espaços verdes para o convívio entre as pessoas dos diferentes grupos étnicos.

O nosso papel de mediação tinha o objetivo de manter a ordem, procurando que todos os grupos participassem e fizessem silêncio, enquanto os colegas discursavam. Quando necessário orientámos os alunos de volta para o tema, pois estes, por vezes, dispersavam-se para outros assuntos que se afastavam do objetivo do debate.

No final da aula, todos os presentes fizeram alguns comentários breves. O Professor Dr. Sérgio Claudino referiu que foi perdido muito tempo no início da aula, mas que, na generalidade, achou a atividade interessante, com uma componente de cidadania ativa muito marcante.

A Dra. Iracema gostou bastante da aula, congratulando-nos pelo trabalho que realizámos. A docente acrescentou que a aula correu muito bem e foi claramente marcada por dois momentos: a orientação para o debate e a realização do debate em si. Foi motivante para os alunos termos afixado dois papéis na porta da sala, um dizendo “Não incomodar. Estamos em debate...8ºA” e o outro agradecendo a participação dos alunos. A professora considera que se notou uma preparação cuidada dos alunos para o debate.

A professora ressaltou ainda que a sala estava bem organizada, em função dos materiais e estratégias. Foi igualmente positivo abordar a realidade próxima aos alunos e o facto de termos corrigido o vocabulário dos mesmos, quando necessário. Apenas deveríamos ter tido mais dinamismo no início da aula. Perdeu-se algum tempo no início, mas a professora reconhece que todos os esclarecimentos que prestámos aos alunos eram necessários.

4.8. Aulas 14 e 15 – 11 de Fevereiro de 2015

A aula do dia 4 de Fevereiro teve de ser adiada para a semana seguinte, uma vez que a professora cooperante não pôde estar presente. Da aula anterior ficou pendente a votação do grupo vencedor do debate, por isso, primeiro, pedimos aos alunos relembressem todas as propostas de soluções anunciadas pelos grupos. Ainda requeremos a interpretação de imagens alusivas à educação multicultural, que não foi mencionada nas propostas. A partir da ideia de escolaridade obrigatória lembrada, pelo Miguel, tentámos encaminhar o aluno para a educação multicultural. Perguntámos-lhe se ele quisesse implementar a educação multicultural na escola dele, o que se poderia fazer.

Foi então que o Marcos referiu a importância da convivência entre os alunos de diferentes culturas. Em seguida, o David acrescentou que não era suficiente conviverem uns com os outros, o mais relevante é aprenderem a respeitar-se. Cruzando as intervenções dos dois alunos, frisámos que, de facto é preciso convívio, mas acima de

tudo a troca de experiências, para promover o respeito pelas diferenças culturais e o enriquecimento das relações humanas.

Durante a votação, os alunos ficaram demasiado agitados. Começaram a fazer propaganda aos seus grupos, para que os colegas votassem neles. Deixámos bem claro que era individual e que não podiam votar no seu próprio grupo. Chamámos ao quadro o delegado e a subdelegada, Rodolfo e Ângela, para nos ajudarem a fazer a contagem dos votos e fazer o registo no quadro.

Até ao grupo três tudo correu bem, mas assim que perguntámos quem votava no grupo quatro, o Santiago começou a aldrabar, tentando votar no seu próprio grupo. Reprimimos o discente pelo seu comportamento insolente. Terminada a votação, foi precisamente o grupo 4 que foi eleito com as melhores propostas. O Santiago e o Ricardo festejaram a vitória e os colegas que votaram no grupo 4 aplaudiram-nos.

A nosso ver, os alunos não tiveram em conta a qualidade da defesa dos argumentos dos grupos quando votaram. Parece-nos que prevaleceu a amizade pelos colegas do grupo que elegeram.

Em seguida, procedeu-se ao preenchimento do mapa concetual com o grupo-turma. Como desenhámos a base do mapa concetual no quadro antes de a aula começar, conseguimos poupar algum tempo útil. Assim, pedimos estrategicamente a dois alunos para ajudarem a fazer os restantes registo no quadro. Primeiro, escolhemos a Sílvia, para envolvê-la mais nas atividades devido às suas dificuldades, e depois seleccionámos o Santiago para que deixasse de ser o centro da distração entre os colegas. Este aluno tem de estar constantemente envolvido em tarefas que o mantenham bastante ocupado, pois a qualquer momento ele começa a conversar com os colegas ao seu redor.

Continuando com as questões presentes no mapa concetual, questionámos o Júlio sobre como as culturas se expandem e perduram ao longo do tempo. O aluno não quis responder, afirmando que não sabia. Para o auxiliar, projetámos imagens e colocámos questões simples e fechadas, mas o discente insistiu que não queria contribuir. Tivemos que desistir e escolher outros alunos, pois precisávamos de avançar.

Como mencionámos anteriormente, a organização deste mapa conceptual teve o objetivo de criar um percurso de aprendizagem para uma compreensão mais estruturada dos conceitos. Todavia, não descurámos a hipótese de aceitar novas sugestões dos alunos para completar o esquema, se estivessem bem enquadradas e fizessem sentido.

A falta de tempo levou-nos a apressar o preenchimento de alguns campos. Interrogávamos os alunos, com o apoio de imagens, mas demoravam a responder e já

tínhamos tentado vários alunos, optámos por completar os espaços. As definições de globalização, racismo, xenofobia, aculturação e sociedades multiculturais e inclusivas foram registados nos cadernos diários, enquanto o Santiago fazia a respetiva anotação no quadro.

A maior dificuldade surgiu na definição de globalização que os alunos não tinham qualquer noção do que era. De facto, estávamos a ficar sem tempo, mas não nos faltavam ideias para levar os alunos a compreender o conceito. Uma delas seria, por exemplo, pedir aos alunos para procurarem nos seus pertences o país de origem da confeção dos materiais.

Esta talvez tenha sido a aula em que os alunos estiveram mais irrequietos e conversadores. As constantes chamadas de atenção, do Santiago, do Vítor, do Júlio, do Luís, do Mário, do Renato, entre outros, fizeram-nos interromper diversas vezes a aula.

A determinada altura tivemos que mudar o Júlio de lugar, para a outra ponta da sala. O aluno recusava-se a mudar de lugar, mas a advertência de levar uma falta fê-lo obedecer. A partir do momento em que o aluno mudou de lugar já não tivemos qualquer problema do género, tendo funcionado como estratégia para que os restantes alunos se acalmassem.

Perante tudo isto, faltavam cerca de 3 minutos para a aula terminar, por isso entregámos a ficha formativa e um inquérito para os alunos preencherem em casa. Note-se que assegurámos essa possibilidade na planificação.

A professora cooperante referiu, no final da aula, que, mais uma vez, demonstrámos uma boa articulação dos recursos, pois estava tudo bem pensado. Houve igualmente uma boa articulação com a aula anterior. Seleccionámos bons elementos-chave para irem ao quadro, a Sílvia e o Santiago. Por outro lado, os alunos estavam bem mais agitados nesta aula e faltaram algumas chamadas de atenção.

4.9.Desempenho dos grupos do trabalho de projeto

Para a elaboração das tarefas do trabalho de projeto, os grupos regeram-se por um conjunto de orientações, que foram sempre colocados na conta de *email* criada para o efeito. Os procedimentos foram mais específicos para a recolha tratamento de dados estatísticos, dado que são atividades que os alunos não estão habituados a efetuar com regularidade.

A 1ª fase era composta por três tipos de atividades: exercícios de tratamento de texto; pesquisa e registo documental; recolha, tratamento e interpretação de dados estatísticos (construção de gráficos). Só os grupos 2, 4, 5 e 6 fizeram as tarefas da 1ª fase, apesar das atividades do grupo 5 estarem incompletas.

Em relação aos exercícios de tratamento de texto, os grupos revelaram mais dificuldades na elaboração do resumo do texto do Gabinete de Assuntos Religiosos e Sociais Específicos (GARSE). Apenas o grupo 2 conseguiu responder melhor às solicitações, escrevendo um texto claro, conciso e bem estruturado. Possui as ideias principais e os conceitos mais relevantes. O texto que formularam sobre o bairro da Quinta da Fonte também está muito bom e apelativo (figura 27).

Resumo em texto

O bairro da Quinta da Fonte é um bairro localizado em Loures e que tem vindo a desenvolver-se ao longo do tempo, devido à instalação de várias comunidades e religiões que são muito diferentes, o que tem vindo a causar muitos problemas e por vezes, põe em risco as boas relações e a segurança de muitos.

As comunidades estrangeiras em maior número no bairro são as ciganas e africanas, que como se pode observar nos artigos anteriores, são as que registam maior número de brigas e desentendimentos.

Muitas pessoas, principalmente comerciantes queixam-se dos seus estabelecimentos serem vandalizados e assaltados frequentemente, mas dizem que há muito tempo ainda era pior porque têm vindo a melhorar o bairro a nível de policiamento.

Também existem, para além de todos estes fatores insatisfatórios, outros que são bastante satisfatórios, como por exemplo: muitos adultos, mas principalmente adolescentes (que são o nosso futuro) terem como objetivo melhorar ou reaproveitar muitos espaços abandonados e zelarem pelo bom funcionamento do Bairro da Quinta da Fonte.

Figura 27 – Texto sobre o bairro da Quinta da Fonte do grupo 2.

Os restantes grupos têm textos fracos e resultam basicamente de *copy-paste* do texto original. O texto sobre o bairro do Mocho que o grupo 6 produziu (figura 28) tem muitos erros ortográficos e nele são mal aplicados alguns conceitos geográficos. Certas frases não fazem sentido e, por vezes, parecem um pouco opinião dos alunos.

O Bairro do Mocho é um bairro bastante problemático com várias ocorrências de assaltos, vandalismos, roubo e não só. Neste bairro existem várias culturas, religiões e raças, existem desde pessoas católicas até pessoas ortodoxas, tendo mais religiões cristãs e não cristãs, também se apresentam pessoas de natalidade variada moram nesse bairro pessoas de Mocambique, Angola, São Tomé, Guiné, tendo também pessoas de natalidade europeia leste e pessoas de natalidade asiática e sul americanas.

Os níveis sociais deste bairro em média são bastantes baixos, pois neste bairro são ajoladas pessoas sem fundos financeiros, sem emprego, sem escolaridade mínima. Devido a isso as pessoas acabam por ser criticadas devido ao seu comportamento, mas como muitos não têm qualquer escolaridade acabam por entrar em casos de tráfico, ou por ficar viciados em bebida ou droga o que desencadeia atos de roubo, vandalismo, e muitos outros.

Um dos maiores problemas deste bairro é que as pessoas como são alojadas em bairros sociais e não têm rendas acabam por não dar valor ao que têm, acabando por dar origem a casos de vandalismo como já mencionado, o que também influencia muito a disposição das pessoas.

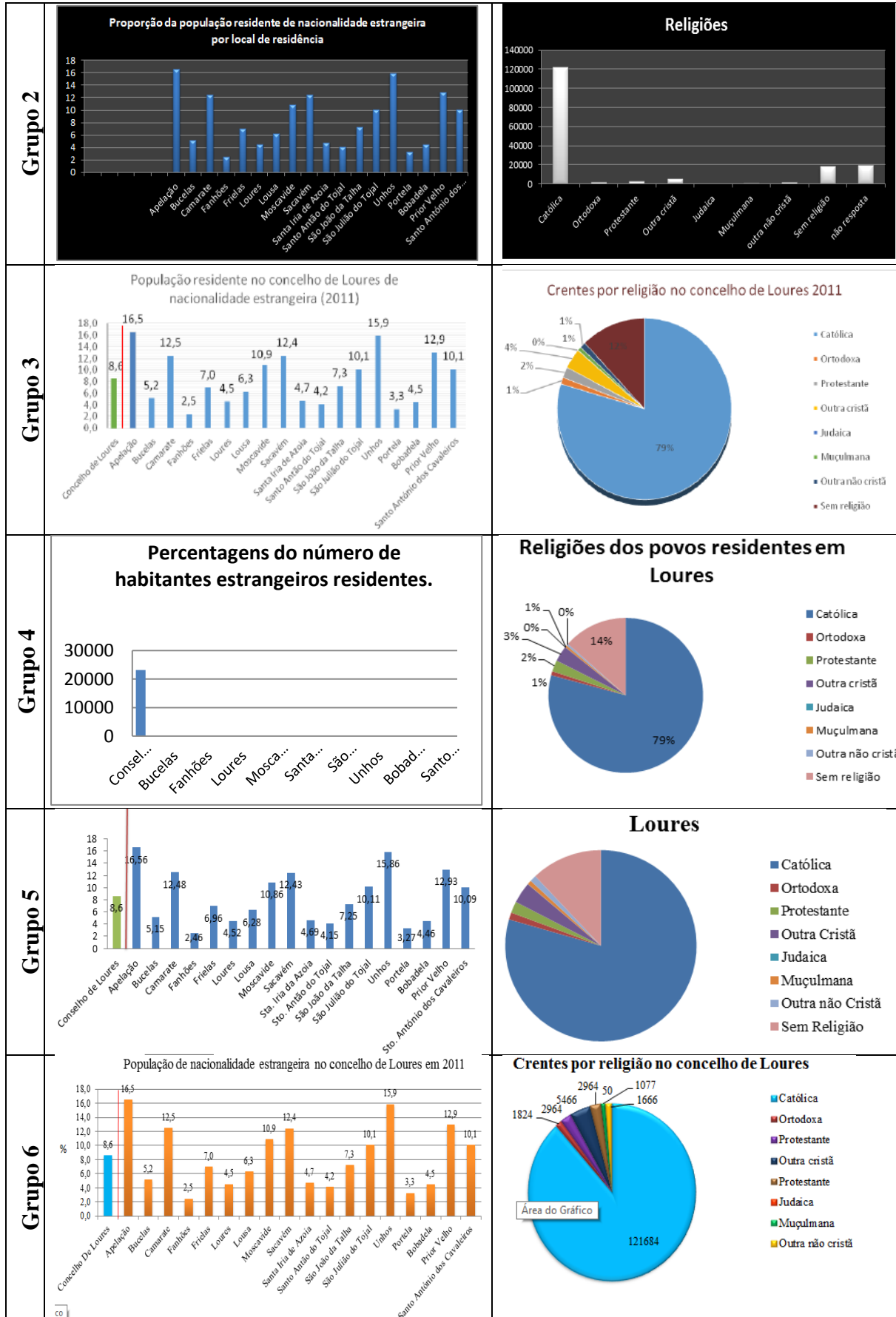
Basicamente as pessoas que habitam o bairro acabam por elas próprias falar mal do local onde vivem também se caracteriza o bairro por ser um dos mais noticiados em relação a assaltos, tiroteios e mortes, até mesmo entre pessoas da mesma raça, cultura, origem e até família por se desentenderem em assuntos pessoais, muitas vezes acabam por não só morrer pessoas que estão dentro do assunto mas também pessoas que desconhecem de que se trata que estavam “à hora errada no local errado”, e acabam por ou se ferir gravemente ou até por ser mortas inclusive. Devido a isso os familiares ou próximos muitas vezes se vingam e tudo acaba por ser desencadeado pela ação dos habitantes do bairro.

Figura 28 – Texto sobre o bairro do Mocho do grupo 6.

Na recolha, tratamento e interpretação de dados estatísticos (2ª fase), grande parte dos grupos sentiu mais facilidade (quadro 10). Somente o grupo 4 teve problemas na recolha dos dados, o que condicionou o respetivo tratamento. As pequenas incorreções cometidas pelos outros grupos são sobretudo por falta dos eixos, dos rótulos e/ou dos títulos. Em alguns casos os indicadores não foram transformados em percentagem, o que foi solicitado aos alunos.

É curioso verificar que, enquanto o grupo 2 tem mais facilidades na produção escrita, os restantes grupos (3,5 e 6) são melhores na construção e interpretação gráfica. Na descrição dos gráficos valorizámos essencialmente o destaque dos contrastes, acompanhado dos respetivos valores. Neste aspeto, o grupo 2 manifestou mais dificuldades. E ainda, os grupos 2, 4 e 5 não interpretaram o gráfico dos principais municípios de residência da população de nacionalidade estrangeira.

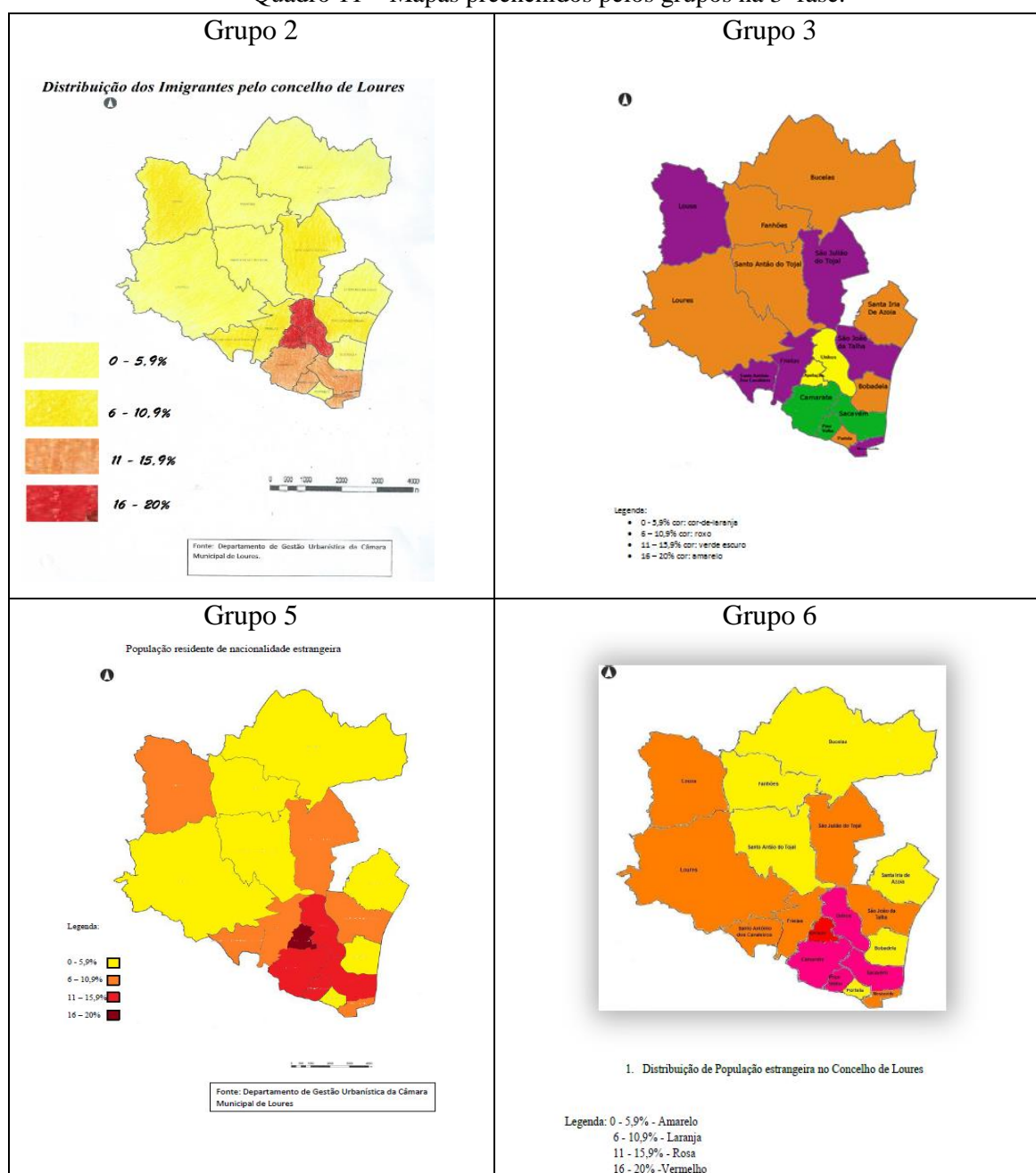
Quadro 10 – Gráficos construídos pelos grupos durante a fase 2 do trabalho.



A 3ª fase foi elaborada pelos grupos 2, 3, 5 e 6 (quadro 11). Os discentes tiveram de preencher um mapa do concelho de Loures, utilizando os indicadores estatísticos recolhidos na fase 2 e as classes da legenda que fornecemos. Os grupos 2, 3 e 6 inseriram algumas freguesias na classe errada. Os grupos 3 e 6 não interpretaram o gráfico.

Na descrição do mapa, valorizámos, fundamentalmente, o destaque para a distribuição geográfica dos imigrantes no concelho de Loures. Os grupos 2 e 5 foram os únicos que fizeram observações sobre esse aspeto.

Quadro 11 – Mapas preenchidos pelos grupos na 3ª fase.



A fase 4 pressupunha a redação de um texto argumentativo com a sugestão de várias propostas de soluções para colmatar os problemas associados à diversidade cultural dos bairros Quinta da Fonte e do Mocho. Apenas os grupos 2, 4, 5 e 6 produziram esse texto.

Considerando os critérios de avaliação estipulados, entendemos que o grupo 2 apresentou as melhores propostas. Confrontaram os problemas com as soluções, o que é bastante positivo. Sugeriram medidas que promovem o convívio e a aproximação entre os diferentes grupos culturais. Porém, as soluções estão pouco justificadas e uma das soluções apontada pelo grupo não faz sentido. Segue-se o texto na figura 29.

Nós na presidência da Camara Municipal de Loures, criávamos medidas para melhorar o bem-estar e a convivência de toda a população do concelho de Loures.

Neste texto, apontaremos alguns problemas e as respetivas soluções.

Um problema a apontar pode ser a falta de policiamento em Loures, já que essa falta tem vindo a agravar o comportamento de alguns moradores. Uma solução simples seria colocar mais policias em todo o concelho para fazer com que os moradores, especialmente comerciantes, se sentissem mais seguros.

Uma medida a tomar seria investir em redes metropolitanas já que garantem um acesso mais rápido às pessoas, em vez de se utilizar apenas o autocarro. No nosso ponto de vista, o investimento em áreas metropolitanas iria melhorar de muitas formas o quotidiano de muitos moradores.

Outra medida a tomar seria criar associações de moradores, com o objetivo de promover o intercâmbio das várias culturas promovendo aulas de dança, música, teatro, exposições, workshops e até, se possível, criar uma biblioteca onde a população, pudesse ter acesso a mais informação acerca dos vários temas existentes.

Com esta medidas, talvez fosse possível haver uma maior harmonia entre a população das diferentes raças que habitam o bairro, levando a uma maior qualidade de vida e melhor visão da população do concelho de Loures.

Figura 29 – Texto argumentativo do grupo 2.

Apesar das sugestões do grupo 2 nos parecerem um pouco mais interessantes em comparação com os restantes grupos, o grupo 4 apresenta uma melhor fundamentação. O grupo 5 também propõe soluções interessantes, mas pouco fundamentadas (figura 30). O grupo 6, por sua vez, tem um texto confuso e com muitos erros ortográficos. Algumas propostas não fazem sentido e confundem civismo com civilização.

Nós na presidência da Câmara Municipal de Loures propomos várias soluções para o bairro do Mocho, sendo um dos mais problemáticos do concelho onde várias pessoas perdem a vida e é necessário fazer algo para resolver os problemas deste bairro. Para tal, sugerimos:

A construção de um corpo policial é uma das peças fundamentais para minimizar ou terminar com os conflitos entre pessoas e culturas, e desse modo evitar que mais pessoas percam a vida.

Os projetos culturais como “O Bairro i o Mundo” devem de continuar e ser expandidos para fazer com que as pessoas acreditem que naquele bairro existe bastante cultura.

A reparação de espaços urbanos que estão degradados também devem de ser requalificados, além disso devem de ser construídos mais espaços verdes e assegurar a sua manutenção, tal como nos espaços urbanos.

Figura 30 – Texto argumentativo do grupo 5.

Na avaliação do trabalho final, penalizámos os grupos que não fizeram as alterações sugeridas nas 4 fases. Apenas os grupos 2, 3 e 5 fizeram o trabalho final²¹. Fomos rigorosos, sobretudo, com o cumprimento das orientações fornecidas aos grupos sobre: a estrutura do trabalho; o alcance dos objetivos; a classificação do debate.

Consideramos que o grupo 2 tem o melhor trabalho, por isso obteve muito bom na classificação final. A escrita está clara, concisa e objetiva. Não fizeram algumas alterações sugeridas, exceto nos gráficos. Têm uma excelente conclusão, indicando as ideias principais que se destacam ao longo do trabalho e referem o que aprenderam. O texto argumentativo foi ligeiramente modificado, um pouco melhor fundamentado do que inicialmente.

O grupo 3 tem o trabalho com uma apresentação muito cuidada e encontra-se bem escrito. O resumo sobre o texto da diversidade religiosa em Loures (que ainda não tinham feito) está conciso e contém as ideias principais, todavia resulta de *copy-paste* de várias frases do texto original, mas identificaram bem os problemas. Não fizeram algumas alterações sugeridas no mapa e num dos gráficos. Têm uma boa conclusão, contudo não apresentam novamente as propostas de soluções.

O grupo 5 também tem um dos melhores trabalhos, tendo-lhe sido atribuído muito bom na classificação final, apesar de estar ligeiramente inferior ao grupo 2. A apresentação do trabalho está muito cuidada e está muito bem escrito. Continua a persistir o problema do *copy-paste* de várias frases. Continuam a faltar informações

²¹ Consultar os trabalhos finais 2, 3 e 5 no anexo 17.

importantes na interpretação do mapa da fase 4, assim como foi indicado nas sugestões de alteração.

Os grupos 1 e 7 não fizeram nenhuma tarefa das 4 fases, nem o trabalho final. O grupo 1 apenas enviou o resumo do texto do GARSE, que estava bastante incompleto e resultou de *copy-paste* de 2 ou 3 parágrafos do texto original.

Os grupos que demonstraram mais competências sociais foram os 2 e 3. O grupo 2 revelou responsabilidades por cumprir sempre com a calendarização e com as atividades propostas. O Vítor (do grupo 2) demonstrou falta de algumas competências sociais ao longo do debate, pois, por vezes, não deixava os colegas falar nem pedia autorização para participar. Notámos, inclusive, que, quando pedimos aos grupos para escolherem o porta-voz, o Vítor nem consultou os colegas de grupo, tendo assumido de imediato como o porta-voz.

O grupo 3 também foi responsável, pois cumpriu a calendarização e entregou maior parte das tarefas. Apesar de tomarem pouca iniciativa de intervenção no debate, sempre que o fizeram foram respeitadores e esperavam pela sua vez para participar.

Os grupos 1 e 7 não fizeram nenhuma das tarefas e, mesmo assim, o Júlio e o Roberto queixaram-se (no inquérito final aplicado) que os colegas Vicente e Sebastião não fizeram nada. Ficámos sem perceber a contestação dos dois alunos, porque de facto este grupo não fez nenhuma das tarefas. No grupo 5, o David também se lamentou porque só ele fez grande parte do trabalho e o mesmo aconteceu com o Simão e o Miguel do grupo 6.

A maioria dos alunos demonstrou respeito e muito interesse pela diversidade cultural. Contudo, notou-se alguma relutância dos alunos face aos indivíduos que se envolviam em conflitos e desacatos. Essa reação hostil verifica-se na solução proposta por maior parte dos grupos, o aumento do policiamento dos bairros, bem como algumas medidas de punição para os indivíduos conflituosos.

V – Avaliação do processo de ensino-aprendizagem

1.A ficha de avaliação sumativa

No final da unidade didática aplicámos uma ficha de avaliação sumativa ao 8º A com a duração de 45 minutos. Atendendo ao tempo da ficha, procurámos elaborar poucas questões, mas diversificadas. Evidentemente que não abrangemos todos os descritores das metas curriculares abordados nas aulas, mas tivemos a preocupação de seleccionar aqueles em que houve uma maior persistência nas aulas. Assim, atribuímos uma maior cotação às questões relacionada com a descrição da distribuição da população mundial e da explicação dos fatores naturais e humanos de fixação da população mundial.

Para ter uma noção mais precisa de como formular as questões atendendo aos pesos taxonómicos que pretendíamos dar mais importância, então elaborámos uma matriz de objetivos/conteúdos²². Procedemos também à construção de uma matriz de correção da ficha de avaliação sumativa, de acordo com as orientações da professora cooperante²³.

Em relação às cotações atribuídas às questões, 50% corresponde às perguntas de aquisição de conhecimentos e outros 50% às questões de aplicação de conhecimentos. Na distribuição das questões por níveis taxonómicos, há cinco questões de memorização e conhecimentos (1.1. – 10 %; 2.1. – 5%; 2.2. – 5%; 2.3. – 5%) e uma questão de compreensão (1.2. – 25%). As questões de aplicação de conhecimentos têm as seguintes cotações: 3.1. – 15%; 3.2. – 15%; 4 – 20%.

A prova é constituída por quatro grupos de itens, num total de oito questões - seis questões de resposta curta/objetiva e duas questões de resposta longa/composição. Na primeira questão, o aluno deve assinalar no mapa as grandes concentrações populacionais. As restantes três questões de resposta curta são de escolha-múltipla e as outras duas é o aluno que enuncia a resposta.

A primeira questão de resposta longa é de compreensão porque se solicita a interpretação do mapa da distribuição da população mundial. As questões 3.1. e 3.2. requerem a aplicação de conhecimentos, pois exige a mobilização e relacionamento das suas aprendizagens, para indicar os fatores atrativos e repulsivos em situação. A questão 4 é de aplicação, porque os alunos têm de demonstrar a importância dos fatores de identidade cultural. Na resposta, os mesmos têm de expressar que, não só,

²² Consultar no anexo 13.

²³ Consultar no anexo 14.

compreenderam o conceito como demonstrar a sua utilidade, relacionando aqueles fatores.

No grupo das questões de escolha-múltipla consideramos que as indicações iniciais ficaram pouco claras. No ponto 2, a segunda parte da frase devia aparecer no singular e não no plural. Deveríamos ter escrito assim: (...) *assinala com um X a afirmação que consideres correta*. Desta forma, não se corria o risco dos alunos assinalarem mais do que uma hipótese, o que aconteceu num ou dois casos, apesar de termos esclarecido este aspeto antes dos discentes iniciarem a prova.

1.1. Análise dos resultados da ficha de avaliação sumativa

Quanto aos resultados obtidos, 70% (19) dos alunos tiveram classificação positiva e 30% (8) tiveram classificação negativa. Na figura 31 podemos observar a repartição das classificações obtidas pelos alunos de acordo com a menção qualitativa atribuída pela escola. Verificamos uma distribuição heterogénea dos resultados, sendo que a maioria dos alunos (13) teve nota suficiente. Contudo, o número de insuficientes foi ligeiramente elevado apesar de dois alunos estarem muito próximos de uma nota positiva, um com 48% e outro com 49%.

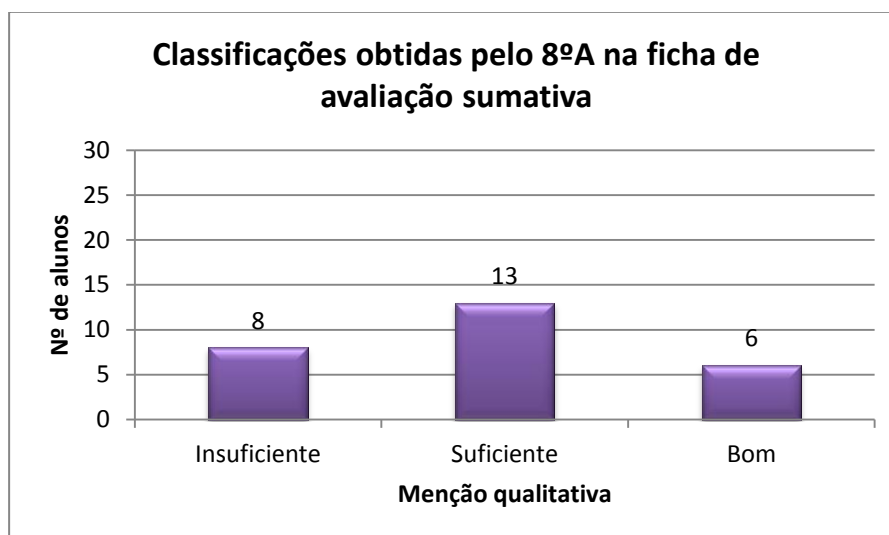


Figura 31 – Classificações do 8º A na ficha de avaliação sumativa. Fonte: elaboração própria.

Se compararmos as classificações obtidas pelos rapazes e pelas raparigas, é curioso verificar que as raparigas alcançaram melhores notas, tal como se verifica na figura 32. Os oito alunos que tiveram nota insuficiente são todos rapazes, o número de suficientes é mais ou menos equilibrado entre raparigas e rapazes e a proporção de rapazes que obtiveram nota de bom foi a mesma das raparigas. Além disso, a melhor cotação obtida (85%) foi de uma rapariga, Miriam, a aluna de nacionalidade estrangeira.

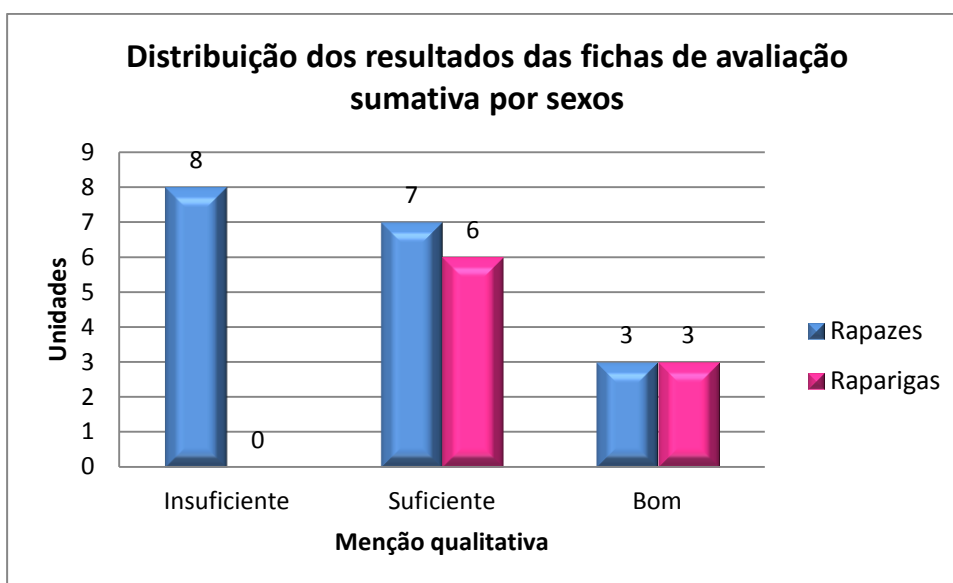


Figura 32 - Distribuição dos resultados da ficha de avaliação sumativa por sexos. Fonte: elaboração própria.

Referimos que é curioso verificar estas diferenças não só porque as raparigas são em menor número, mas também porque nas aulas as raparigas raramente participavam. Os rapazes desta turma são aqueles que demonstram mais interesse na participação oral e fazem comentários mais pertinentes. Muito raramente as raparigas intervinham nas aulas e mesmo quando lhes era solicitado expressavam muita vergonha e, por vezes, até parecia que algumas tinham muitas dificuldades. Os rapazes que obtiveram melhores classificações coincidem com alguns dos alunos mais participativos, Telmo, Vítor e Vicente.

A questão em que os alunos mais erraram foi, precisamente, o item que tinha uma cotação mais elevada, a 2.1., onde se pedia aos alunos para descrever a distribuição da população mundial. Dez alunos erraram nesta questão, o que significa que existem dificuldades preocupantes na interpretação de mapas. O problema não esteve em

mobilizar os conhecimentos das grandes concentrações populacionais e dos grandes vazios humanos, porque relativamente às primeiras os alunos demonstraram facilidade em identificá-las na questão 1.1. O problema, a nosso ver, estava na falta de compreensão no que se pedia na questão, porque vários alunos deram respostas sem sentido. Outros alunos revelaram não saber interpretar um mapa, sobretudo no estabelecimento dos contrastes da distribuição da população.

Comparando as classificações desta ficha sumativa, com as anteriores, verificamos na figura 33 que, na generalidade, as classificações obtidas na terceira diminuíram face às classificações das fichas 1 e 2. De notar que deste a primeira ficha que se registou uma diminuição das classificações. Da primeira ficha para a segunda diminui a quantidade de classificações de nível bom (de 11 para 7) e aumentaram as classificações de nível suficiente (de 13 para 18). Na terceira ficha, a regressão encontra-se sobretudo na diminuição de suficientes e na subida de insuficientes.

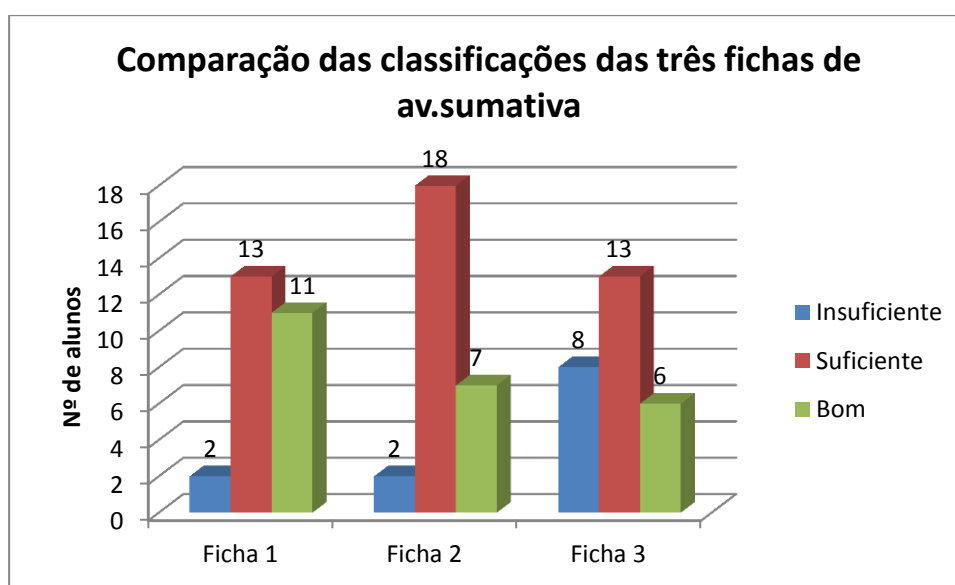


Figura 33 – Comparação dos resultados das três fichas de avaliação sumativa. Fonte: elaboração própria.

Dos 8 alunos que tiveram insuficiente, seis deles obtiveram suficiente nas fichas anteriores e dois deles mantinham os insuficientes anteriores. Os alunos que alcançaram a classificação de bom, apenas dois deles tinham sempre classificação bom, enquanto os outros tinham apenas suficiente ou variavam entre uma nota e outra. Apesar de ter registado uma regressão geral nas notas dos alunos, ainda assim se verificou que 4 alunos (Joana, Mário, Miriam e Vicente) fizeram um bom progresso.

Para tentar perceber os motivos que justificam as classificações obtidas pelos alunos na terceira ficha de avaliação sumativa, fizemos o cruzamento de alguns dados da caracterização da turma com os resultados da avaliação sumativa.

As razões que explicam os resultados dos alunos podem ter várias origens, o que, por vezes, se torna difícil de apontar quais são exatamente as verdadeiras causas. Podem estar associadas à forma como está elaborado o teste, ao contexto sociocultural dos alunos, à falta de empenho nas aulas e/ou no estudo em casa e mesmo à ineficácia das estratégias utilizadas pelo professor(a).

De notar que as estratégias de ensino-aprendizagem definidas pelo professor(a) podem funcionar com uns alunos, mas não com outros, o que complica a tarefa de reflexão de autoavaliação do(a) professor(a). No nosso entender, mesmo que existam causas que não possam ser manipuladas ou alteradas pelo(a) docente, o professor deve tentar sempre propiciar condições de aprendizagem que motivem os alunos ou que atenuem as suas dificuldades. Porém, é preciso termos consciência que é muito difícil, com pouco tempo, tentar atender aos problemas de todos os alunos com desempenhos mais fracos.

Primeiro quisemos, então, apurar se existe alguma correspondência entre a prestação dos alunos na ficha de avaliação sumativa e as habilitações literárias dos encarregados de educação. A partir da figura 34 podemos fazer essa interpretação.

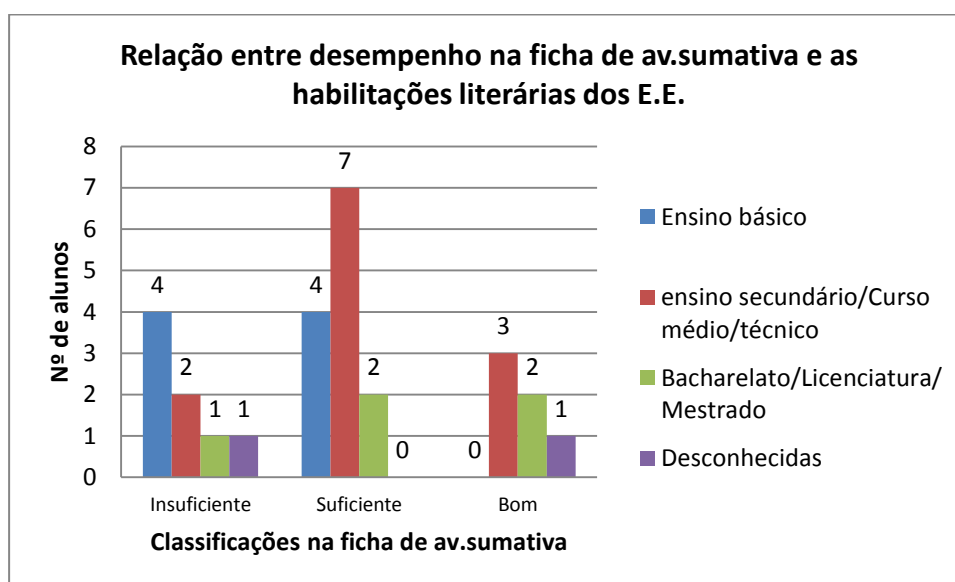


Figura 34 – Relação entre os resultados da ficha de avaliação sumativa e as habilitações literárias dos encarregados de educação. Fonte: elaboração própria.

Dos oito alunos, cujos encarregados de educação têm o ensino básico, metade obteve insuficiente e outra metade teve suficiente na ficha. A maioria dos alunos que apenas alcançou o suficiente (7), os seus encarregados de educação têm o ensino secundário. Aliás, relembrando a caracterização da turma, verificámos que 36% dos discentes do 8ºA têm encarregados de educação com o ensino secundário/curso médio ou técnico. Em relação aos alunos que tiveram classificação de bom, três deles têm encarregados de educação com o ensino secundário/cursos médio ou técnico e dois deles têm bacharelato/licenciatura/mestrado.

De facto, existe uma relação entre o número de insuficientes e as habilitações literárias mais baixas dos encarregados de educação (ensino básico). Contudo, a quantidade de encarregados de educação com o ensino básico mantém-se nos alunos com suficiente. Nos alunos que obtiveram bom, não existe qualquer relação com as habilitações literárias dos encarregados de educação. No geral, parece não haver uma relação totalmente compatível entre ambas as variáveis.

Para tentarmos perceber se existe ou não correspondência entre o desempenho dos alunos nos instrumentos de avaliação escritos e a sua participação oral, resolvemos elaborar um gráfico onde cruzámos os dois dados (figura 35). Note-se que apenas utilizámos os resultados da última ficha sumativa porque também só podemos verificar melhor a participação dos alunos nas aulas que lecionámos. Ou seja, não faria sentido comparar os resultados das três fichas com apenas a participação das últimas aulas, sem abranger o primeiro período.

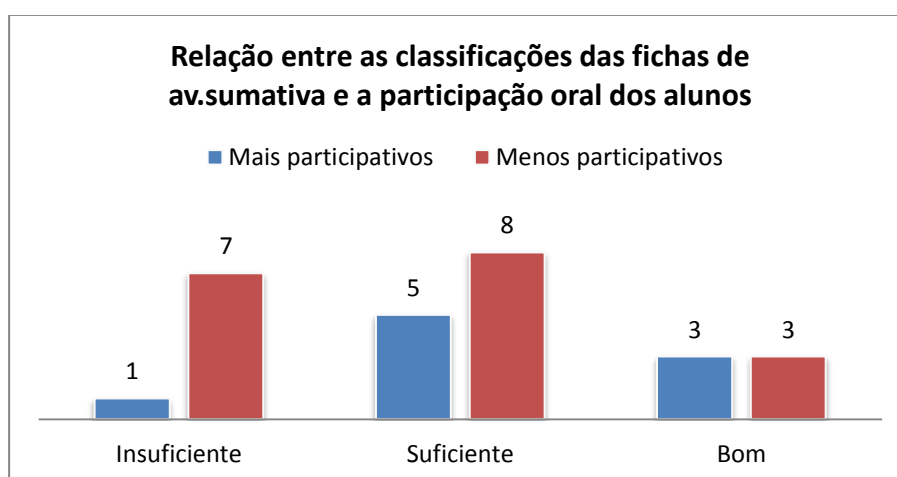


Figura 35 – Relação entre os resultados da ficha de avaliação sumativa e a participação dos alunos. Fonte: elaboração própria.

De facto, como já esperávamos, não há uma tendência predominante (no período da nossa intervenção letiva) para que os alunos mais participativos tenham as melhores classificações, pelo menos com a análise das informações obtidas. Existem apenas 3 alunos dos mais interventivos que obtiveram classificação de bom. Na verdade, 5 dos 9 alunos mais participativos tiveram uma tendência para obter suficiente.

Porém, verificou-se que, em oposição, os alunos menos interventivos tiveram classificações mais baixas, 8 desses 18 discentes tiveram suficiente e os outros 7 tiveram insuficiente. Assim, tanto os alunos mais participativos como os menos participativos obtiveram, na sua maioria uma classificação de suficiente.

2. Análise dos resultados do estudo de caso

Na figura 36, podemos constatar que, dos três alunos do estudo de caso, apenas o José registou uma evolução positiva nas classificações que obteve nas fichas de avaliação sumativa. O Mário foi ainda o aluno que revelou a maior variação positiva na turma, face às classificações que obteve nas fichas anteriores. Na terceira ficha o aluno obteve uma classificação de 68%, o que equivale a um suficiente a 2% da classificação de bom.

Dos três alunos, o Telmo foi aquele que conseguiu melhor classificação (71%), apesar de uma ligeira descida em relação à segunda ficha sumativa (-8%). O Renato teve a classificação mais baixa, apenas 39%. Comparando com as fichas anteriores, o discente teve um retrocesso bastante considerável, sobretudo da primeira para a segunda ficha.

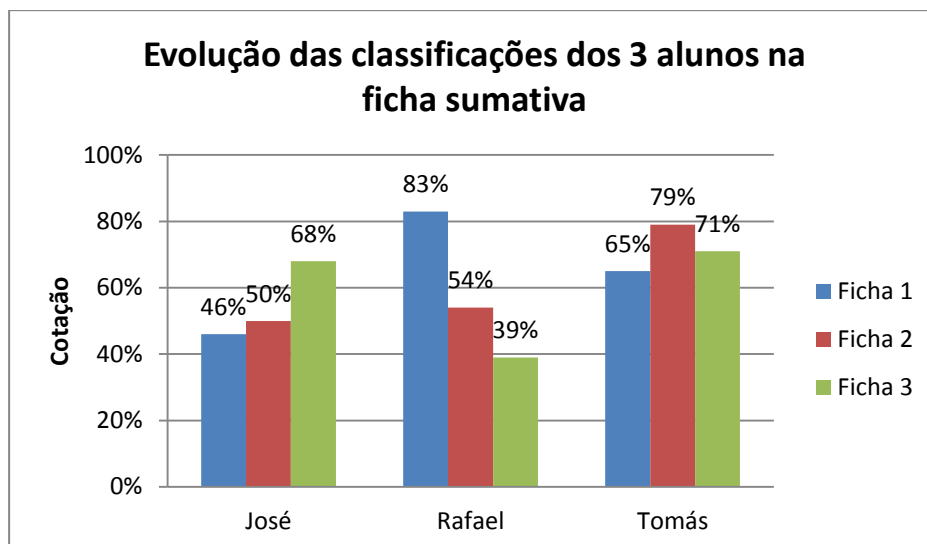


Figura 36 – Evolução das classificações obtidas pelo Mário, Renato e Telmo nas três fichas de avaliação sumativa. Fonte: elaboração própria.

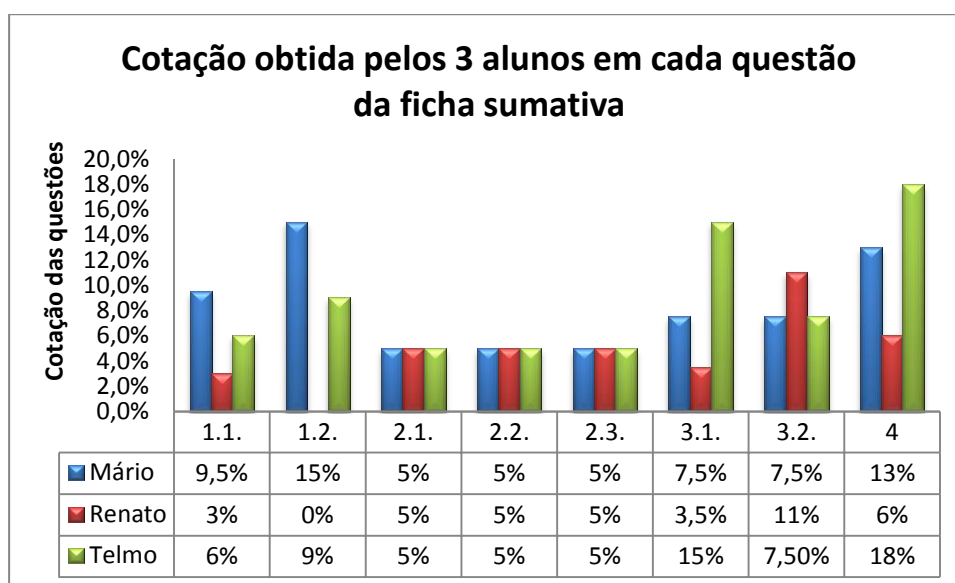


Figura 37 – Cotação obtida em cada questão na ficha de avaliação sumativa do Mário, do Renato e do Telmo. Fonte: elaboração própria.

Analisando caso a caso (figura 37), verificamos que o Mário teve melhor cotação nas questões de memorização e de resposta curta (questões 1.1 e do grupo 2). Porém, dos três alunos, foi o Mário que conseguiu uma melhor cotação na questão 1.2, de compreensão, que solicitava a interpretação da distribuição da população mundial. Mesmo na questão 1.1. também foi o Mário que teve melhor cotação (9,5%).

O Renato revelou dificuldades em todas as questões, exceto nas escolha-múltipla, onde acertou todas. O aluno não foi capaz de descrever a distribuição da população mundial e revelou insuficiências na última questão, sobre os fatores de identidade cultural. Apenas na questão 3.2., sobre os fatores repulsivos de distribuição da população mundial, o aprendiz conseguiu ter a melhor cotação (11%) em relação aos dois colegas.

Em comparação com o Mário, o Telmo apenas teve um melhor desempenho nas questões 3.1. e 4.

3. A opinião dos alunos...

No final do processo de ensino-aprendizagem tivemos interesse em saber a opinião dos alunos em relação às nossas aulas e ao desempenho dos próprios alunos. Consideramos que os seus comentários são valiosos e podem contribuir para melhorar a nossa prática letiva, bem como, colocá-los a refletir sobre o seu desempenho cognitivo e ao nível das atitudes e valores. Deste modo, os instrumentos de recolha de informações que escolhemos foram a entrevista, para os três alunos do estudo de caso, e o inquérito por questionário, dirigido a todos os alunos da turma, exceto os três alunos mencionados.

Considerámos mais vantajoso a aplicação de um inquérito à turma, em vez de uma entrevista, pois, como afirmam Quivy e Campenhoudt (2008:189), com este método é possível [...] *interrogar um grande número de pessoas* [...] e existe a [...] *possibilidade de quantificar uma multiplicidade de dados e de proceder, por conseguinte, a numerosas análises de correlação.*

Não foi possível inquirir todos os alunos do 8ºA, visto que o inquérito foi levado pelos alunos para responder em casa. Assim, podemos contar com dezasseis inquiridos do total de vinte e sete alunos da turma. Observe-se o quadro doze que resume as principais respostas dos inquiridos.

A maior parte dos inquiridos (doze alunos) consideraram que as aulas lecionadas pela professora estagiária foram boas e dez desses alunos justificaram a sua resposta, indicando, sobretudo, que a professora sabe explicar bem e de forma clara. Ainda acrescentaram, de forma menos frequente, que o método de ensino utilizado é muito bom, que existe uma boa interação professora-alunos, etc. Um aluno não gostou das aulas porque não o motivavam. Treze dos inquiridos classificaram a sua prestação de boa no trabalho de grupo, porque fizeram as tarefas solicitadas.

Apenas dez dos inquiridos gostaram da prestação dos colegas de grupo (nove consideraram que estiveram bem e 1 aluno acha que os colegas trabalharam muito bem). Outros cinco inquiridos queixaram-se que alguns colegas de grupo não fizeram as tarefas.

Quadro 12 – Respostas dos inquiridos às questões do inquérito. Fonte: Inquéritos elaborados à turma.

Questões	Respostas dos alunos inquiridos
1. Avalia as aulas da professora Inês.	<ul style="list-style-type: none"> • 12 dos 16 inquiridos classificaram as aulas de boas. • 3 dos 16 inquiridos classificaram as aulas de muito boas. • 1 dos 16 inquiridos classificou as aulas de fracas.
1.1. Justifica a tua resposta.	10 dos inquiridos deram algumas respostas tais como: A professora é simpática, sabe explicar bem, de forma clara e transmite bem os conhecimentos;
2. Avalia a tua prestação no trabalho de grupo.	<ul style="list-style-type: none"> • 13 dos 16 inquiridos avaliaram a sua prestação como boa. • 2 dos 16 inquiridos avaliaram a sua prestação como razoável. • 1 dos 16 inquiridos avaliou a sua prestação como muito boa.
2.1. Justifica a tua resposta.	10 dos 16 inquiridos responderam que trabalharam bem e fizeram as suas tarefas.
3. Avalia a prestação dos teus colegas no trabalho de grupo.	<p>9 dos 16 inquiridos classificaram a prestação dos colegas de boa.</p> <p>4 dos 16 inquiridos (...) de razoável. 2 dos 16 inquiridos (...) de fraca. 1 dos 16 inquiridos (...) de muito boa.</p>
3.1. Justifica a tua resposta.	10 dos 16 inquiridos responderam que os colegas trabalharam bem e fizeram as suas tarefas.

Em relação aos resultados da entrevista²⁴, seleccionámos algumas questões para analisar, que se encontram no quadro 13. Os três alunos afirmaram que gostaram das aulas da professora estagiária, pois acharam-nas diferentes do habitual. Apreciaram especialmente o debate, as fichas, o trabalho de grupo e as idas ao quadro. Os comentários do Telmo foram os mais críticos, o que revelou sinceridade e permitiu-nos aperceber de certos aspetos que ajudam a melhorar a nossa prática letiva.

O aluno salientou que achava importante ter havido uma “chamada oral” (questões respondidas oralmente por todos os alunos), que poderia funcionar como revisão para a ficha de avaliação sumativa e que também deveria ter um peso importante na avaliação. Esta sugestão poderia ter efeitos positivos para alunos mais participativos, como o Telmo, mas para aqueles alunos mais introvertidos provavelmente iria ser mais intimidante.

²⁴ Consultar todas as respostas dos alunos à entrevista no anexo 12.

Quadro 13 – Respostas à entrevista ao Mário, Renato e Telmo. Fonte: entrevistas aos 3 alunos.

Questões	Mário	Renato	Telmo
1. De todas as aulas que lecionei, identifica os aspetos positivos e menos conseguidos (que poderiam ter sido diferentes).	O que acho que o que correu melhor foram as fichas de trabalho para fazer, o debate também foi um aspeto positivo. Achei que estava tudo bom porque tínhamos aulas em power point.	Acho que pela primeira vez que tivemos uma professora estagiária foi bom, foi engraçado e divertido, fizemos jogos e aprendemos ao mesmo tempo. Não houve nada de negativo.	Os aspetos positivos penso que sejam as fichas de trabalho, pois os outros professores não costumam fazer. Acho que devia ter feito chamadas orais, aluno a aluno. Ajuda a estudar para o teste e isso devia contar para avaliação.
3. Consideras que as tarefas propostas contribuíram de forma significativa para a tua aprendizagem? Justifica a tua resposta.	Acho que as tarefas ajudaram a aprender.	Sim, consegui aprender, o que circulava mais a nossa volta, não sabia que havia tantas pessoas na Ásia, sabia que havia muitas, mas não sabia que havia tantas.	Sim, deu para entender alguns significados das palavras, em vez da professora estar só a falar, pois assim incentiva mais os alunos. Os mapas, as chamadas ao quadro, e as outras coisas ajudaram muito a aprender.
4. Semanalmente, quantos dias/horas dedicaste ao estudo da distribuição da população mundial e portuguesa e à diversidade cultural?	Estudava meia hora por dia.	Não me agarrava muito aos livros. Estudava mais ou menos meia hora por semana, mas sobretudo nos dias em que tinha geografia. Quando se aproximou a altura do teste estudei o mesmo tempo, a revisão também ajudou muito.	Cerca de meia hora depois de chegar a casa depois da aula e na semana do teste, meia hora desde sábado até ao dia do teste.
7. Qual a tua opinião sobre o debate que foi realizado em sala de aula?	Acho que foi muito bom, foi bom termos aprendido como se faz um debate.	Foi bom, foi diferente. Ao fazer o debate vimos que a turma estava empenhada consegui saber mais coisas. Foi uma aula diferente.	Acho que foi uma experiência engraçada, que ninguém tinha feito, foi uma forma de estudo e ajudou os alunos a compreenderem a matéria. O importante é que os argumentos ajudaram a compreender melhor.
8. O que pensas que aprendeste com o debate?	Aprendi as diferentes opiniões dos colegas, aprendi que também há várias culturas diferentes.	Sobre a nossa humanidade. Há pessoas que não respeitam tanto as culturas dos outros. Acho que também ajudou a aprender sobre a diversidade cultural no	Aprendi os factos da diversidade cultural, os tipos de conflitos, como se distribuem as culturas.

		<p>mundo.</p>	
<p>9. Como sabes, tem sido realizado um trabalho de grupo, fora da sala de aula, sobre a diversidade cultural em Loures. Indica os motivos pelos quais o teu grupo não cumpriu com as tarefas propostas até ao momento.</p>	<p>Porque não tínhamos um meio de comunicação.</p>	<p>Foi porque ao nível de contactos foi difícil. Muitos foram para longe nas férias de natal, mas depois das férias planeamos fazer tudo juntos, mas não conseguimos.</p>	<p>Houve falta de comunicação do nosso grupo, sobretudo com o Rafael foi mais difícil. Depois das férias, conseguimos fazer uma parte do trabalho.</p>
<p>10. Avalia as minhas aulas, até agora lecionadas, de acordo com a tua opinião.</p>	<p>Boas</p>	<p>Boas</p>	<p>Boas</p>
<p>10.1. Justifica a tua resposta.</p>	<p>Por causa das aulas em power point e porque gostava do que era escrito no quadro, eu percebi bem.</p>	<p>Foram boas porque a nível de conhecimento sempre conseguimos captar um bocado, conseguimos aprender coisas novas que não conhecia, o meu comportamento não foi o melhor, mas sempre consegui aprender.</p>	<p>Fizemos atividades que nunca tínhamos feito. Os outros professores só costumam fazer as fichas que estão nos livros, a revisão oral, os testes. Não se fazem muitos trabalhos de grupo, o que acho que é bom. Só em português costumamos fazer trabalhos relacionados com textos, mas isso é mais relacionado com a disciplina.</p>

Contudo, consideramos que, no geral, as vantagens seriam superiores. Em primeiro lugar, os alunos que não estão habituados a participar teriam de ganhar cada vez mais o hábito de intervir, ou seja, seria uma forma de perderem cada vez mais a timidez e o receio de errar. Depois, os alunos iriam sentir que as participações orais seriam mais valorizadas, o que é positivo tanto para quem participa mais como para quem participa menos. Os alunos sabem que a típica prova de avaliação escrita é aquela que tem mais peso na avaliação final, por isso pode haver tendência para os alunos não se preocuparem muito com os outros elementos de avaliação. Mesmo que quiséssemos alterar o peso dos elementos de avaliação, não teríamos essa hipótese porque são decisões de órgãos superiores.

Quando se questionou os alunos sobre o tempo de estudo em casa, o Mário foi o aluno que revelou estudar mais tempo, cerca de meia hora por dia. O Telmo estudava meia hora, uma vez por semana, nos dias das aulas de Geografia e estudou também todos os dias uma semana antes da ficha sumativa. O Telmo confessou que devia estudar mais. O Renato foi o aluno que estudou menos, cerca de meia hora por semana, e mencionou que não estudou mais do que isso, mesmo quando se aproximou a altura da prova. O aluno reconheceu que se devia ter empenhado mais, quer no estudo em casa, quer nas aulas porque conversava muito com os colegas.

4. Balanço final das atividades de ensino-aprendizagem

Para podermos fazer um balanço final das experiências de aprendizagem aplicadas no 8º A e da reação dos alunos às mesmas, resolvemos construir um três quadro-síntese (quadros 14,15 e 16) com o cruzamento de informações recolhidas nas aulas, através da observação direta e da recolha de instrumentos de avaliação. No lado esquerdo do quadro constam os objetivos gerais e específicos das metas curriculares e as competências que se pretenderam desenvolver nos alunos. No lado direito do quadro encontram-se as reações dos alunos às atividades e instrumentos de avaliação aplicados. Deste modo, pretendemos perceber que tipo de evolução se registou na aprendizagem dos alunos.

Na distribuição da população mundial (quadro 14), no objetivo 1 os alunos começaram por revelar dificuldades na identificação das grandes regiões do mundo e nos tipos de clima, mas na atividades formativas, alguns dos alunos que participaram oralmente demonstraram ter superado essas dificuldades.

No objetivo 2 o maior obstáculo para os alunos foi compreender o conceito de densidade populacional. Na questão de escolha-múltipla da ficha de avaliação sumativa, a grande maioria dos alunos revelou saber o conceito. Como é uma questão de memorização não chegámos a perceber se o conceito foi compreendido.

Na generalidade, o objetivo 3 não foi bem conseguido. Tanto na avaliação diagnóstica como na formativa os alunos revelaram problemas em identificar os fatores atrativos e repulsivos de fixação da população mundial e portuguesa, a partir da interpretação de imagens. Devíamos ter insistido com mais exercícios de carácter formativo para combater essas dificuldades.

No nosso entender, um dos principais obstáculos que impedia o sucesso dos alunos do objetivo 3 era o facto de eles tentarem memorizar em vez de compreenderem o que se solicitava. Outro aspeto é que os alunos evidenciavam algumas dificuldades em geografia física, nomeadamente na identificação dos tipos de clima e de outros elementos físicos relacionados com os vazios humanos.

Quadro 14 – Balanço final das experiências de aprendizagem sobre a distribuição da população mundial.

Objetivos gerais	Descritores	Competências geográficas, sociais e sócio-afetivas ²⁵	Reação dos alunos aos três tipos de avaliação		
			Avaliação Diagnóstica	Avaliação Formativa	Avaliação Sumativa
<i>Compreender a distribuição da população mundial</i>	1. Descrever a distribuição da população mundial, a partir de mapas, através da localização dos principais vazios humanos e das grandes concentrações populacionais.	<ul style="list-style-type: none"> - Localizar os focos populacionais do mundo, utilizando a denominação das grandes regiões; - Localizar os elementos físicos; - Relacionar as grandes concentrações populacionais e os grandes vazios humanos com os fatores físicos e humanos; - Interpretar mapas e gráficos; - Saber utilizar a legenda de um mapa, através do seu preenchimento. 	<ul style="list-style-type: none"> - Dificuldades na identificação das grandes regiões do mundo, devido a insuficiências nos pontos cardeais e colaterais. - Problemas na identificação dos tipos de climas. - O Telmo e o Renato revelaram mais dificuldades do que o Mário na identificação das grandes regiões do mundo. Os 3 alunos têm uma boa noção da localização das grandes concentrações populacionais e dos elementos físicos. Contudo, o Mário sobressaiu-se em relação aos 2 colegas. - Alguns alunos, como o Vítor e o Santiago, respondiam com impulsividade e sem sentido. 	<ul style="list-style-type: none"> - Jogo da população: apenas reconheceram o continente mais povoado. - Melhoria na identificação dos tipos de clima dos focos populacionais e dos vazios humanos. - Na revisão de conteúdos, o Mário, o Miguel, a Sílvia, o Vicente e o Telmo conseguiram identificar os focos populacionais e os vazios humanos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Metade da turma revelou facilidade na localização das grandes concentrações populacionais. - Apenas 10 alunos conseguiram descrever a distribuição da população mundial de uma forma aceitável.
	2. Distinguir população total de população relativa/densidade populacional.	<ul style="list-style-type: none"> - Calcular a densidade populacional. 	<ul style="list-style-type: none"> - O David apresentou uma definição correta de população total. - Dificuldades na compreensão da densidade populacional. 	<ul style="list-style-type: none"> - Dificuldades na compreensão da densidade populacional. O Santiago confundiu com população total. - O exercício prático a partir do slide clarificou o conceito. - Na revisão de conteúdos, o 	<ul style="list-style-type: none"> - Dos 27 alunos, apenas 2 não conseguiram escolher a opção correta (na escolha-múltipla) que define a densidade populacional.

²⁵ As competências sócio-afetivas foram avaliadas ao longo de todo o processo de ensino-aprendizagem, não havendo momentos específicos para o fazer.

				Simão não soube definir população total nem densidade populacional, ao contrário do Santiago.	
	3. Explicar os fatores naturais e humanos que influenciam a repartição mundial da população.	- Interpretar fotografias.	- Identificação de fatores de pouca expressão e sem relação com o pretendido. Alguns alunos, como o Vítor e o Santiago, tiveram mais facilidade.	- Na revisão de conteúdos, os alunos voltaram a ter problemas em identificar claramente os fatores atrativos e repulsivos.	- Apenas 8 alunos conseguiram identificar dois fatores atrativos e outros 9 indicaram um fator, através da interpretação de uma imagem. - Apenas 7 alunos conseguiram identificar dois fatores repulsivos e outros 13 indicaram um fator, através da interpretação de uma imagem.

Quadro 15 – Balanço final das experiências de aprendizagem sobre a distribuição da população em Portugal.

Objetivos gerais	Descritores	Competências geográficas, sociais e sócio-afetivas	Reação dos alunos aos três tipos de avaliação		
			Avaliação Diagnóstica	Avaliação Formativa	Avaliação Sumativa
<i>Compreender a distribuição da população em Portugal</i>	4. Interpretar a distribuição da população em Portugal a partir da leitura de mapas, destacando a litoralização e a bipolarização da sua distribuição.	<ul style="list-style-type: none"> - Preencher e interpretar mapas; - Localizar (no mapa) as regiões portuguesas de maior concentração populacional; - Recolher e interpretar de dados estatísticos. 	<ul style="list-style-type: none"> - A Cátia e a Ângela revelaram ter uma noção muito clara da distribuição da população portuguesa, demonstrando algumas dificuldades na identificação dos distritos de densidade populacional baixa. - No T.P.C., o Telmo e o Mário souberam definir bem a litoralização, mas não conseguiram fazer o mesmo para a bipolarização. O Renato não definiu nenhum dos conceitos. - Em toda a turma, apenas o Daniel conseguiu definir bipolarização. 	<ul style="list-style-type: none"> - O Renato e o Ricardo descreveram as grandes tendências de distribuição da população portuguesa. O Luís e o David mencionaram a designação dos conceitos de litoralização e bipolarização que os colegas não conseguiram. 	<ul style="list-style-type: none"> - Apenas 1 aluno não conseguiu escolher a opção correta na questão de escolha-múltipla, onde se pedia para caracterizar a distribuição da população portuguesa. - Apenas dois alunos em 27 não conseguiram definir bipolarização no exercício de escolha-múltipla.
	5. Explicar os principais fatores que influenciam a distribuição da população em Portugal.	<ul style="list-style-type: none"> - Interpretar de fotografias; - Relacionar as regiões de maior ou menor concentração populacional com os fatores físicos e humanos. 	<ul style="list-style-type: none"> - O Mário demonstrou facilidade em verificar a presença de fatores atrativos ou repulsivos, através da interpretação de fotografias. O Telmo teve mais dificuldades e o Renato errou em todo o exercício. Na identificação do tipo de fatores, os 3 alunos manifestaram não ter compreendido. 	<ul style="list-style-type: none"> - Durante a correção do T.P.C., os alunos revelaram mais aptidão para a identificação dos fatores atrativos e repulsivos de fixação da população portuguesa, a partir das fotografias. 	-----

Em relação à distribuição da população portuguesa (quadro 15), no objetivo 4, os discentes tiveram mais problemas em compreender o conceito de bipolarização do que litoralização. Na ficha sumativa, a questão sobre a bipolarização teve uma boa recepção por parte dos alunos, que acertaram na sua maioria. O David foi o aluno que demonstrou mais facilidades neste campo.

Na avaliação diagnóstica em relação ao objetivo 5, os alunos revelaram sérias dificuldades em identificar os fatores de distribuição da população portuguesa, através da interpretação de fotografias. Porém, notou-se uma melhoria significativa durante a correção do mesmo trabalho de casa.

Quadro 16 – Balanço final das experiências de aprendizagem sobre a diversidade cultural.

Objetivos gerais	Descritores	Competências geográficas, sociais e sócio-afetivas	Reação dos alunos aos três tipos de avaliação		
			Avaliação Diagnóstica	Avaliação Formativa	Avaliação Sumativa
<i>Compreender a importância dos fatores de identidade das populações no mundo contemporâneo</i>	6. Discutir os conceitos de identidade territorial, cultura, etnia, língua, religião; técnicas, usos e costumes, aculturação, globalização, racismo, xenofobia e multiculturalismo.	- Interpretar fotografias. - Respeitar a diferença e a diversidade cultural;	- Noção apurada dos conceitos, exceto na aculturação e xenofobia (como seria de esperar). - Não conseguiram expressar ideias prévias sobre a globalização e a aculturação.	- Os conceitos de globalização não ficou bem claro. - Na ficha formativa, a maioria dos alunos acertou na definição de aculturação. - Na revisão de conteúdos, o Vítor e o Luís definiram corretamente cultura.	-----
	7. Explicar de que forma a língua, a religião, a arte, os costumes, a organização social (...) são fatores de	- Identificação dos fatores de identidade cultural, a partir de fotografias.	- A Joana conseguiu identificar todos os fatores de identidade cultural, através da interpretação de fotografias. - O Júlio negou-se a responder à questão <i>Como as culturas se</i>	- A Joana apresentou corretamente os fatores de identidade cultural.	- 17 dos 27 alunos tiveram mais de metade da cotação na questão em que se pedia para explicar de que

	identidade cultural.		<i>expandem e perduram ao longo do tempo?</i>		modo os fatores de identidade cultural permitem distinguir a cultura dos diferentes povos.
	8. Relacionar o respeito dos direitos humanos com a construção de sociedades inclusivas.	-----	-----	-----	-----
	9. Problematizar as consequências da globalização, tanto na unidade cultural como na afirmação da diversidade cultural mundial.	-----	-----	-----	-----
	10. Refletir sobre a importância da construção de comunidades multiculturais inclusivas mas também culturalmente heterogêneas, em diferentes territórios (país, cidade, escola).	<ul style="list-style-type: none"> - Debater problemas e soluções, demonstrando espírito crítico, respeito pela opinião dos colegas e cumprimento das suas funções. - Reconhecer a riqueza das relações interculturais. - Apelar ao intercâmbio cultural. - Elaboração e interpretação de gráficos e de um mapa. - Competências de pesquisa e tratamento de textos. - Rigor na utilização dos conteúdos e dos conceitos. 	<ul style="list-style-type: none"> - Respeito e interesse pela diversidade cultural; - Reação hostil face aos indivíduos que causam conflitos nos bairros; - Reconhecem a importância do contacto e cruzamento de experiências entre os grupos culturais. - Demonstraram espírito crítico, mas muita dificuldade na fundamentação das propostas. - Capacidade de pesquisa e insuficiências no tratamento de texto. 	<ul style="list-style-type: none"> - Falam alto e, por vezes, perturbam o funcionamento das aulas. - Alguns alunos não cumpriram as suas funções durante o debate. - Os grupos 1 e 7 não fizeram as tarefas propostas. 	<ul style="list-style-type: none"> - Grupo 1: Insuficiente - Grupo 2: Muito bom - Grupo 3: Bom - Grupo 4: Suficiente - Grupo 5: Muito bom - Grupo 6: Suficiente - Grupo 7: Insuficiente

No que se refere ao objetivo 6 (quadro 16), os alunos revelaram ter ideias muito claras sobre os conceitos, exceto em relação à globalização, aculturação e xenofobia. Nas atividades formativas persistiu a mesma dificuldade nos dois conceitos, mas não houve tempo para desenvolver mais atividades sobre o assunto. O objetivo 7 foi bem recebido pelos discentes, que revelaram compreender bem os fatores de identidade cultural nos três tipos de avaliação.

Não existiu possibilidade de abordar os objetivos 8 e 9. O objetivo 10 foi colocado parcialmente em prática no trabalho de projeto, mas aplicando-se apenas à realidade local. Foi nesse trabalho de projeto que os alunos foram avaliados ao nível das competências sociais, mas também possibilitou a aplicação de competências geográficas e sócio-afetivas.

Os alunos reagiram muito bem ao debate e à apresentação de propostas de soluções, demonstrando interesse e espírito crítico, apesar de alguma falta de fundamentação. O que é natural, pela inexperiência neste tipo de atividades e pela falta de tempo para pesquisarem melhor. Notou-se alguns problemas na utilização de alguns conceitos geográficos. Revelaram competências de pesquisa, mas algumas insuficiências no tratamento de textos.

Ao nível das competências sociais, alguns alunos (dos grupos 1, 5, 6 e 7) foram irresponsáveis, pois não cumpriram as suas tarefas, prejudicando o grupo e os outros elementos, e sobrecarregando alguns colegas com trabalho. No grupo 2, o Vítor tentava-se destacar, assumindo-se como porta-voz, sem perguntar a opinião dos colegas sobre esse assunto e mesmo durante o debate. Contudo, os alunos demonstraram outras competências sociais quando apelavam a soluções interculturais e assumiam o respeito pela diversidade cultural. Noutros casos, tiveram uma reação um pouco hostil face aos indivíduos que causam conflitos nos bairros em estudo.

VI – CONSIDERAÇÕES FINAIS

Terminado este percurso investigativo, chegou o momento das derradeiras reflexões. Depois de algumas hesitações face às decisões que tivemos de tomar para escolher o melhor rumo para as nossas aulas e para a componente investigativa, consideramos que valeu a pena voltar algumas vezes atrás e recomeçar. É difícil iniciar uma investigação, mas talvez seja mais difícil por ser uma investigação em educação.

Temos lidar com um grande conjunto de variáveis, que por vezes podem-nos exigir alterar os nossos planos. O mais complicado é mesmo ter de gerir todos os domínios em sala de aula, sabendo que a nossa investigação depende da forma como vão reagir os participantes, ou seja, os alunos.

Recuando ao início deste projeto, salientamos a importância que teve conhecer ainda melhor os temas que lecionámos. Aprofundar alguns aspetos e refletir sobre as problemáticas e certas ideias que nem sempre são consensuais entre os geógrafos e a maioria das pessoas que opinam sobre o assunto. Esses assuntos controversos são, de facto, os mais aliciantes para confrontarmos os alunos, pois permitem apelar à sua curiosidade e sentido crítico.

A distribuição da população é um tema de contrastes, que motiva para a descoberta dos grandes extremos dos fenómenos humanos e físicos. É precisamente isso que fascina os alunos do *estádio romântico* de Kieran Egan, tendo sido igualmente utilizada como estratégia no 8ºA. É um dos poucos temas nesta disciplina em que é preciso lidar com a geografia física e humana simultaneamente, o que, na nossa perspetiva, torna este tema bastante rico, porque não se limita apenas às questões localização. E é preciso também nos questionarmos frequentemente sobre os motivos que levam as pessoas a habitarem em determinadas regiões do planeta.

À primeira vista pode parecer um tema banal, com noções claramente estabelecidas e inquestionáveis. Investigar melhor sobre o tema fez-nos refletir também sobre as limitações da aplicação do cálculo da densidade populacional e sobre as dificuldades em apurar a influência dos fatores físicos e humanos em determinadas regiões ou países. A análise deste tipo de fenómenos pode parecer superficial e generalizável, mas, para além de termos em conta as principais tendências de distribuição da população, como a dicotomia Norte-Sul, a litoralização e a bipolarização, não podemos esquecer que a complexidade desses fenómenos aumenta à medida que ampliamos a escala.

A diversidade cultural é um tema desafiante e simultaneamente arrojado para se abordar em sala de aula. Por um lado, é muito interessante, possibilitando a exploração de modos de vida muito diferentes do que os alunos estão habituados a ver e conviver, o que desperta o interesse e envolvimento. É também um tema que levanta algumas incertezas. O próprio conceito de cultura, como vimos, é polissêmico e joga com várias dimensões observáveis e outras subjetivas, isto é, tem duas componentes, a material e a imaterial/simbólica.

A globalização é um dos fenômenos mais polêmicos no campo da cultura. Discutir a globalização, ponderando as oportunidades e as ameaças que levanta é algo bastante interessante para estimular o pensamento dos alunos. Infelizmente não houve ocasião para dialogar com os alunos sobre este assunto tão importante. A globalização está também associada à multiculturalidade, que trouxe grandes mudanças, sobretudo às sociedades mais resistentes a esta realidade. Os especialistas apelam à construção de sociedade interculturais. Aceitar a multiculturalidade não é suficiente, é preciso haver partilha de experiências, aceitação e compreensão. Tratar os membros das culturas minoritárias como pessoas iguais aos da cultura dominante, como cidadãos com os mesmos direitos e deveres. Este é um passo importante para combater os problemas, como a discriminação e o racismo.

Para a Geografia humana, a cultura é uma característica fundamental das sociedades. A cultura sempre deu sentido e marca a existência das várias sociedades. Relembramos Claval (2011), que assevera que a cultura está impressa na paisagem, pois ela constrói, organiza e socializa o espaço. Os vários paradigmas que influenciaram a geografia cultural fizeram mudar a forma como os geógrafos veem a cultura. Desde há cerca 40 anos que a componente simbólica da cultura passou a estar no centro das investigações dos geógrafos que estudam estas questões.

Desde a sua institucionalização tardia no século XIX, a Geografia passou por vários períodos conturbados que, ora valorizavam o seu papel no ensino, ora a colocavam de parte. Depois de uma breve análise à evolução do ensino da Geografia, chegamos à conclusão que, desde o seu aparecimento, a disciplina tem servido os propósitos políticos, económicos e sociais. Têm sido, sobretudo, as mudanças no sistema político e na orientação das políticas governativas que têm afetado o evoluir da disciplina.

Destacando o caso português, vimos que a Geografia, desde o século XVIII até à atualidade, já serviu os interesses coloniais (como foi particularmente evidente do

século XIX à Revolução de 1974, no século seguinte), a necessidade de identificação com o território nacional, na construção da cidadania nacional e, naturalmente, não tem estado alheia das preocupações europeísta mas recentes.

Conforme se alterava a dinâmica política e económica mundial, europeia e, sobretudo, nacional, a escala privilegiada nos programas da disciplina e nos manuais escolares acompanhava essas oscilações. Por vezes, chegavam mesmo a coexistir a matriz generalista, que vinha desde o Iluminismo, com a vertente nacionalista. Aliás, ainda hoje a Geografia é marcada por essa componente generalista (a geografia mundial).

Salientamos o papel de vários intelectuais na institucionalização da disciplina, como Diderot, D'Alembert e Kant, e dos geógrafos Humbolt e Ritter. E ainda dos geógrafos portugueses Amorim Girão (defensor do determinismo ambiental), Orlando Ribeiro (apologista do possibilismo geográfico) e Jorge Gaspar (preconizador da Nova Geografia). Estes cientistas deram um novo alento à Geografia, contribuíram para a sua afirmação e impulsionaram o debate entre vários geógrafos que se aliavam às correntes epistemológicas que foram surgindo.

Embora existissem seguidores de várias perspetivas geográficas, em Portugal, as políticas educativas têm revelado uma clara influência da escola regional francesa, associada à valorização da escala nacional e a atividades de aprendizagem mais passivas (interpretação de mapas e de gráficos, etc.). As mudanças mais recentes nas políticas educativas assinalam o regresso dessa passividade, que nada combina com a natureza de uma disciplina que se quer ativa e que apela ao desenvolvimento da competência de saber pensar o espaço. Assim como afirma Mérenne-Schoumaker (1999: 46), [...] *a geografia ensinada nas escolas não pode ser um resumo do saber universitário.*

Cabe aos professores uma tarefa mais difícil do que antes: tentar adaptar as novas exigências curriculares às necessidades dos alunos. Prepará-los para o futuro, de modo a atingir uma das grandes finalidades do ensino: [...] *a formação de cidadãos civicamente responsáveis e democraticamente intervenientes na vida comunitária* (Lei de Bases do Sistema Educativo, 1986).

A Geografia é também uma disciplina que nos permite explorar os conhecimentos prévios dos alunos, pois os assuntos estudados nesta área fazem parte do quotidiano dos alunos. Partindo dessas ideias pré-concebidas, o professor pode motivar os alunos e orientá-los para aprofundarem os seus conhecimentos e competências geográficas, sociais e sócio-afetivas. Nada melhor do que começar por explorar as

aprendizagens em torno do meio local, pois, para além de ser uma realidade que os alunos estão mais familiarizados, é também na comunidade local que os discentes podem aprender a intervir como cidadãos ativos.

As teorias construtivistas, socioconstrutivistas e sociais estão precisamente ancoradas nessa perspectiva de participação ativa dos alunos na sua aprendizagem e no envolvimento dos mesmos na resolução de problemas sociais ou ambientais. Não é suficiente observar e analisar os comportamentos dos alunos, é preciso (fazê-los) compreender como eles pensam e aprendem. De acordo com Ausubel, a atividade do aluno não tem de ser necessariamente física, deve ser essencialmente mental.

A experiência de lecionação ao 8ºA, foi muito entusiasmante. Sentimos que todas as vezes que terminava uma aula, tanto eu como os alunos tínhamos aprendido uns com os outros. Eu aprendi a ser uma melhor professora, cometendo alguns lapsos e tomando decisões que comprometeram o cumprimento dos planos de aula. Aplicar todas as atividades significaria prescindir várias vezes da participação ativa dos alunos, o que implicaria também despende menos tempo para a aprendizagem dessas atividades. Para quê ensinar mais se os alunos iriam aprender menos? Mais vale aprender menos mas melhor.

Realmente tivemos alguns problemas com a gestão do tempo, que tentámos melhorar nas aulas que se seguiam. Todavia, consideramos que demonstrámos capacidade de adaptação da planificação à dinâmica das aulas. Como a professora cooperante assinalou, nas aulas que lecionámos no 2º período letivo, começou-se a notar um fio condutor nas aulas, o que teve reflexos positivos na aprendizagem dos alunos. A melhoria da gestão do tempo teve também efeitos positivos na gestão dos recursos, que passaram a articular-se melhor com a comunicação professora-alunos e, essencialmente, com as estratégias de ensino-aprendizagem.

Tivemos a preocupação e o interesse de envolver os alunos nas atividades, atribuindo-lhe um papel ativo nas aulas, através dos registos e correções no quadro, da exploração das ideias prévias, do debate/simulação, do jogo didático, entre outras atividades. Todas elas tiveram um contributo inquestionável para a motivação dos alunos, o que é evidente nas respostas aos inquéritos da turma e às entrevistas dos três alunos.

Chegou o momento de tentarmos responder à questão de investigação, ou seja, os resultados do nosso estudo. Recordamos a questão de partida:

A aplicação de experiências de aprendizagem diversificadas, ao nível dos vários domínios do saber, permitirá desenvolver competências geográficas, sociais e sócio-afetivas nos alunos do 8º A?

Primeiro, é importante referir que o 8ºA revelou-se uma turma muito interessante e surpreendente. De facto, espantou-nos a quantidade de alunos que participavam na maior parte das aulas, que geralmente ascendiam a aproximadamente 10 alunos e alguns deles revelaram ter grandes potencialidades ao nível da comunicação e da escrita. Contudo, é uma turma que, no geral, tem várias insuficiências nos conhecimentos e competências geográficas.

A maior dificuldade notada foi ao nível dos pré-requisitos que os alunos deveriam ter adquirido no 7º ano de escolaridade, tais como: identificar as grandes regiões do mundo por terem insuficiências nos pontos cardeais e colaterais; identificar os tipos de clima presentes nas grandes regiões do mundo; saber interpretar mapas e fotografias. No entanto, revelaram uma boa capacidade de localização, conseguindo utilizar apenas o nome dos países e de algumas regiões.

Apesar de termos fornecido indicações específicas sobre como elaborar e interpretar gráficos e preencher o mapa para o trabalho de projeto, não esperávamos que os alunos conseguissem realizar essas tarefas com tanta facilidade. Deste modo, parece-nos que os alunos se sentem mais à vontade em atividades que impliquem a capacidade de saber-fazer. Note-se que na diversidade cultural, os alunos evidenciaram conhecimentos mais claros e precisos sobre os conceitos. Por um lado, acreditamos que se deva ao interesse pelo tema e, por outro lado, consideramos que a pesquisa para o trabalho de projeto (que integrava os mesmos conceitos) tenha elucidado os alunos sobre os novos conceitos.

Em relação às outras competências sociais, alguns alunos revelaram dificuldades de adaptação ao trabalho de grupo. Na generalidade, pareceu-nos que os alunos não sabem trabalhar em pequenos grupos de trabalho. Uns são irresponsáveis, outros gostam de trabalhar e tomar decisões individualmente, ainda existem aqueles que não conseguem lidar com os colegas que não trabalham e, por último, têm uma grande dificuldade em gerir o tempo e de se organizarem. É perfeitamente normal, considerando que os alunos nunca ou raramente fazem trabalhos de grupo, o que foi confessado nos inquéritos e entrevistas. Contudo, notou-se um maior esforço pela realização de um trabalho mais coordenado durante o debate, talvez porque cada grupo queria alcançar um objetivo comum: vencer o debate.

Não obstante as dificuldades encontradas em trabalhar cooperativamente, existiu uma motivação muito evidente, o que causou ainda um maior envolvimento dos alunos. O interesse e entusiasmo foi, sobretudo, notório na aula do debate. O trabalho de grupo também podia ter corrido um pouco melhor se tivéssemos conseguido controlar mais o cumprimento das tarefas por todos os membros e se fossem atribuídas funções/papéis aos alunos desde o início do projeto, e não apenas durante o debate.

As competências que os alunos revelaram melhor prestação, talvez tenham sido nas competências sócio-afetivas. Pelo menos 10 alunos estavam constantemente a participar oralmente na maioria das aulas, a generalidade da turma demonstrava empenho nas tarefas, apesar de serem muito conversadores. Foram muito assíduos e pontuais e cumpriram as regras de sala de aula, não desrespeitando os colegas e nem a mim.

Sinceramente, sentimos dificuldades em avaliar todas as competências, mas principalmente as competências sociais e algumas das sócio-afetivas. Tornou-se também um pouco complicado conseguir observar os alunos em todos os parâmetros do domínio cognitivo e do domínio das atitudes e valores. De facto, os alunos revelaram algumas competências, que numa análise posterior, não conseguimos identificar, com certeza, se eles já possuíam essas competências ou se realizaram essas aprendizagens devido da aplicação de experiências de aprendizagem diversificadas.

Admitimos que as dificuldades de alguns alunos podiam ser colmatadas com a aplicação de mais ou diferentes tarefas de avaliação formativa. Na ficha de avaliação sumativa, os alunos também manifestaram vários problemas, sobretudo nas questões de compreensão e de aplicação. Não conseguimos apurar os verdadeiros motivos da diminuição das classificações na turma em geral.

Consideramos que o facto de os alunos terem sido sujeitos a uma alteração nos métodos de ensino a que estão habituados teve, por si só, reflexos no seu desempenho. Os discentes sentem-se mais à vontade com questões de memorização, apesar de alguns deles revelarem outro tipo de potencialidades, ao nível da comunicação, da escrita e da elaboração de gráficos e preenchimento de mapas. Uma das razões que talvez tenha contribuído para a descida das classificações tenha sido a elevada cotação atribuída às questões de compreensão e de aplicação, por haver poucas questões ao longo da ficha sumativa. Apenas foi possível reservar 45 minutos para a realização da prova, por isso tivemos que nos cingir a poucas questões, mas mesmo assim era possível termos acrescentado pelo menos mais duas.

No estudo de caso, verificou-se uma evolução bastante positiva no aluno Mário, alcançando a maior variação positiva da turma face às classificações das fichas sumativas anteriores. Apesar de ser um aluno que revelava um desempenho mais baixo (de acordo com a professora cooperante), demonstrou muito empenho nas aulas e no estudo em casa, o teve reflexos positivos nos seus conhecimentos e competências geográficas. Infelizmente, não foi tão empenhado no trabalho de grupo, bem como os seus colegas. O Telmo manteve a classificação de bom, mas nas aulas demonstrou ter mais potencial do que aquele que revelou na ficha. Os seus conhecimentos e competências geográficas são revelados com maior expressão através da comunicação. O Renato teve um desempenho muito fraco em todos os tipos de competências. Esteve sempre muito desatento durante as aulas e estudou muito pouco em casa. Parecem-nos ser motivos credíveis para justificar a sua classificação.

Para terminar, queremos ainda acrescentar algo que descobrimos sobre esta turma, mas que não tivemos oportunidade de testar. É uma hipótese que serviria para um estudo futuro mais aprofundado e duradouro. O 8º A revelou-se uma turma muito interessante, sobretudo por ter alunos com capacidades diversas. Ficámos com a ideia de que existem nesta turma pelo menos quatro perfis de alunos:

- Aqueles que participam oralmente com frequência e com qualidade, e que têm boas notas (nível bom);
- Aqueles que participam com frequência e com alguma qualidade, e têm notas mais baixas (nível Suficiente);
- Aqueles que raramente ou nunca participam e têm boas notas (nível bom);
- Aqueles que raramente ou nunca participam e têm notas mais baixas (nível insuficiente ou suficiente).

Para clarificar a nossa perspetiva, remetemos para a figura 38, que constitui uma representação gráfica da tipologia dos alunos. Certamente que para comprovar esta hipótese seria necessário conhecê-los muito melhor, fazendo uma investigação educativa mais minuciosa e prolongada. Talvez para um outro desafio, um outro relatório de investigação.

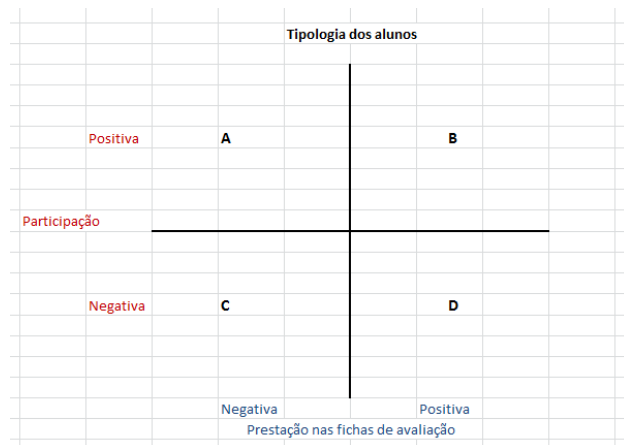


Figura 38 – 4 perfis dos alunos. Fonte: elaboração própria.

Referências bibliográficas

Monografias

- Abellán, A. & Fernandez-Mayoralas, G. (1991). *La población del mundo*. Madrid: Síntesis.
- Appadurai, A. (2004). *Dimensões culturais da globalização*. Lisboa: Teorema.
- Arends, R. I. (2008). *Aprender a ensinar* (7ª edição). Lisboa: McGraw Hill.
- Bailey, P. (1981). *Didáctica de la Geografía*. Madrid: Cincel.
- Bertrand, Y. (2001). *Teorias contemporâneas da educação* (2ª edição). Lisboa: Instituto Piaget.
- Braudel, F. (1989). *Gramática das civilizações*. Lisboa: Teorema.
- Bruner, J. (1996) *Cultura da educação*, Lisboa: Edições 70.
- Bruner, J. (1999). *Para uma teoria da educação*, Lisboa: Relógio d'água.
- Blij, H., J. (1977). *Human Geography: culture, society and space*. New York: John Wiley & Sons.
- Blij, H., J. & Murphy, A. B. (2003). *Human Geography. Culture, Society, and Space* (7ª ed.). New York: John Wiley & Sons. pp. 111-123.
- Capel, H. (1981). *Filosofía y ciencia en la geografía contemporánea*. Barcelona: Barcanova.
- Cardona, H. F. (2008). *Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia* (4.ª ed.). Barcelona: Editorial Graó.
- Cardoso, C. (1996). *Educação multicultural: percursos para práticas reflexivas*. Porto: Texto Editora.
- Coll, C., Martín, E., Mauri, T., Miras, M., Onrubia, J., Solé, I. et al. (2001). *O construtivismo na sala de aula. Novas perspectivas para a acção pedagógica*. Porto: edições Asa.
- Comenius, J., A. (1966). *Didáctica Magna*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Crang, M. (1998). *Cultural Geography*. London: Routledge.
- Daniels, P., Bradshaw, M., Shaw, D. & Sidaway, J. (2012). *An introduction to human geography* (4ª ed.). Essex : Pearson.

- Egan, K. (1992). *O Desenvolvimento Educacional*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
- Fabregat C., H. (1995). *Geografía y Educación: sugerencias didácticas*. Madrid: Huerga y Fierro.
- Ferreira, M., M. (2003). *Educação intercultural*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Formosinho, Fernandes, Sarmiento & Ferreira (1999). *Comunidades educativas: novos desafios à educação básica*. Braga : Livraria Minho.
- García, J., E. & García, F., F. (2000). *Aprender investigando: una propuesta metodológica basada en la investigación*. Sevilla: Díada Editora.
- Gaspar, J. (1987). *Ocupação e organização do espaço: retrospectiva e tendências*. In *Portugal: os próximos 20 anos*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Giddens, A. (2002). *O mundo na era da globalização* (4ª ed.). Lisboa: Presença.
- Gómez, Freitas e Callejas (2007). *Educação e Desenvolvimento Comunitário Local: perspectivas pedagógicas e sociais da sustentabilidade*. Porto : Profedições.
- González, X. (1998). *Didáctica de la Geografía: problemas sociales y conocimiento del medio*. Barcelona: Ediciones del Serbal.
- Graves, N., J. (1985). *La enseñanza de la geografía*. Madrid: Visor.
- Guillon, M. & Sztokman, N. (2004). *Géographie mondiale de la population* (2ªed.). Paris: Ellipses.
- Huntington, S. (1999). *O choque das civilizações e a mudança na Ordem Mundial*. Lisboa : Gradiva.
- Johnson, D., L., Haarmann, V., Johnson, M. & Clawson, D. (2010). *World Regional Geography* (10ª ed.). New York : Prentice Hall.
- Lages, M., F. & Matos, A. T. (2008). *Portugal: percursos de interculturalidade*. Volume I – Raízes e Estruturas (9-50). Lisboa: ACIDI.
- Lema, P. & Rebelo, F. (1996). *Geografia de Portugal: Meio físico e recursos naturais*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Lima, D., M. (2004). *Filosofia para crianças: uma abordagem crítica dentro da filosofia da educação*.
- Lopes, J. & Silva, H. (2009). *A aprendizagem cooperativa na sala de aula: um guia prático para o professor*. Lisboa: Lidel.
- Malheiros, J., M. (2011). *Promoção da interculturalidade e da integração de proximidade: manual para técnicos*. Lisboa: ACIDI.

- Marques, T., M., V. (2004). *Portugal na transição do século: retratos e dinâmicas territoriais*. Santa Maria da Feira: Afrontamento.
- Medeiros, C., A. (2005). *Geografia de Portugal*. Vol. 2 – Sociedade, Paisagens e Cidades. Mem Martins: Círculo dos Leitores.
- Mérenne-Schoumaker, B. (1999), *Didáctica da Geografia*. Porto: Edições ASA.
- Mitchell, D. (2000). *Cultural Geography: a critical introduction*. Oxford : Blackwell.
- Noin, D. (2008). *Géographie de la population* (7ª ed.). Paris :Armand Colin.
- Ribeiro, O. (1970) – Trinta e Cinco Anos de Estudos Geográficos. Ensaios de Geografia Humana e Regional, Sá da Costa, Lisboa, p. 11-62
- Puyol, R., Estebanez, J., & Mendez, R. (1988). *Geografía Humana*. Madrid: Catedra.
- Quivy, R. & Campenhoudt, L., V. (2008). *Manual de Investigação em Ciências Sociais* (5ª edição). Lisboa:Gradiva.
- Raposo, N., V. (1983). *Estudos de psicopedagogia*, Coimbra: Coimbra.
- Reis, J. (org.) (2004). *Boas práticas na educação geográfica*. Estudos de Geografia Humana e Regional, nº 46. Lisboa: Centro de Estudos Geográficos.
- Ribeiro, L. (1991). *Avaliação da aprendizagem*. Lisboa: Texto editora.
- Roldão, M., D., C. & GASPAR, M. I. (2007). *Elementos do Desenvolvimento Curricular*. Lisboa: Universidade Aberta.

Capítulos de livros

- Franco, M., B. (2006). La enseñanza/aprendizaje desde lo experiencial en lo cotidiano. Una forma más de aprender ciencias sociales y geografía. In Gaite, Lopéz & García, *Cultura Geográfica y Educación Ciudadana* (199-208). Ciudad Real: Ediciones de la universidad de Castilla-La Mancha.
- Ilera, F., A. (1996). Una cultura geográfica para todos: el papel de la geografía en la educación primaria y secundaria (43-77). In Jiménez y Gaite (ed.), *Enseñar geografía: de la teoría a la práctica*. Madrid: Síntesis.
- Martín, A., M. (1995). Los medios audiovisuales en la enseñanza de la geografía. In Maria Gaite & Antonio Jiménez (coord.), *Enseñar geografía: de la teoría a la practica* (239-276). Madrid : Editorial Síntesis.

- Melo, M. & Veiga, F. (2013). Aprendizagem: Perspetivas Socioconstrutivistas. In Veiga, F. (Org.) *Psicologia da Educação: Teoria, Investigação e Aplicação — Envolvimento dos Alunos na Escola*. Lisboa: Climepsi Editora, 263-298.
- Naish, M., C. (1989). Desarrollo mental y aprendizaje de la geografía In Graves, N. (ed.) *Nuevo método para la enseñanza de la geografía*. Barcelona: Editorial Teide, 23-61.
- Pinchemel, P. (1989), Fines y valores de la educación geográfica. In Graves, N. (ed.) *Nuevo método para la enseñanza de la geografía*. Barcelona: Editorial Teide, 7-21.
- Souto, X. (2011). Geografía y otras ciencias sociales: la interdisciplinariedad y la selección de contenidos didácticos. In Prats, J. (coord.), *Didáctica de la Geografía y la Historia* (115-129). Barcelona: Graó.
- Taveira, M. (2013). Aprendizagem: Abordagens Cognitivistas. In Veiga, F. (Org.) *Psicologia da Educação: Teoria, Investigação e Aplicação — Envolvimento dos Alunos na Escola*. Lisboa: Climepsi Editora, 219-262.

Artigos científicos de revistas e jornais

- Alegria, M., F. (2002). As recentes alterações no currículo obrigatório de Geografia em Portugal (1989-2001). *Inforgéo* (73), 81-98.
- Cachinho, H. (2000). Geografia escolar: orientação teórica e praxis didática. *Educação Geográfica*, *Inforgéo*, (15), 69-90.
- Claudino, S. (2000). O ensino de Geografia em Portugal: uma perspectiva. *Inforgéo* (15). Lisboa: Edições colibri. pp. 169-190.
- Peixinho, C., Gracias M. (2000). Educar para o desenvolvimento: os contributos da geografia. *Educação Geográfica*, *Inforgéo*, (15), 153-156.

Artigos científicos (online)

- Batista, N., L., & Valente, V., (s.d.). *Atlas geográficos do município de Quevedos (RS): contribuições para a educação geográfica local*. Universidade Federal de Santa Maria, Centro Universitário Franciscano. Acedido a 9 de Julho de 2015 em http://www.cartografia.org.br/cbc/trabalhos/9/125/CT09-5_1401711141.pdf
- Bidarra, M., G., & Festas, M. I. (2005). Construtivismo(s): Implicações e interpretações educativas. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 39(2), 177-195. Acedido a 29 de

Junho 2015 em
https://gaius.fpce.uc.pt/niips/gbidarra/Bidarra2005_Construtivismo.pdf

- Caetano, J., N. & Bezzi, M. L. (2011). Reflexões na Geografia Cultural: a materialidade e a imaterialidade da cultura. *Sociedade e Cultura*, 23 (3), 453-466. Acedido a 12 de Junho 2015 em http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1982-45132011000300007&script=sci_arttext
- Claudino, S., C. (2009). O ensino da Geografia em Portugal: tradições e desafios. Geoforo. Acedido a 10 de Agosto em <http://geoforodocumentos.blogspot.pt/2009/11/o-ensino-da-geografia-em-portugal.html>
- Claudino, S., C. (2014). Escola, educação geográfica e cidadania territorial. In *El control del espacio y los espacios de control: XIII Coloquio Internacional de Geocrítica*, Barcelona, 5-10 Maio 2014. Acedido a 8 de Julho 2015 em <http://www.ub.edu/geocrit/coloquio2014/Sergio%20Claudino.pdf>
- Cochito, M., I. (2004). *Cooperação e Aprendizagem: educação intercultural*. Lisboa: ACIME. Acedido a 7 de Julho 2015 em <https://infoeuropa.euroid.pt/files/database/000040001-000041000/000040616.pdf>
- Cordeiro, A., M., Alcoforado, L. & Ferreira, A., G. (2011/12). Projeto Educativo Local. Um processo associado a estratégias de desenvolvimento integrado e sustentável. *Cadernos de Geografia*, 30/31, 305-315. Acedido a 12 de Julho de 2015 em http://www.uc.pt/fluc/depgeo/Cadernos_Geografia/Numeros_publicados/CadGeo_30_31/Eixo3_6
- Costa, F. & Rocha, M. (2010). Geografia: Conceitos e Paradigmas – Apontamentos Preliminares. *Revista de Geografia, Meio Ambiente e Ensino (GEOMAE)*, (1) 2, 25-56. Acedido a 15 de Julho 2015 em <http://pt.scribd.com/doc/208032955/Geografia-Conceitos-e-Paradigmas-Fabio-Costa-Marcio-Rocha#scribd>
- Cruz, M., T. (1982). A aprendizagem da Geografia e a formação de conceitos geográficos. In *A Geografia na escola de 1º grau: uma proposição teórica sobre a aprendizagem de conceitos espaciais*. Dissertação de Mestrado, UNESP, Rio Claro, Brasil. Acedido a 17 de Agosto 2015 em <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/8688>
- Ferreira, C., F. & Alves, S., F. (2009). O ensino de geografia escolar e currículos identitários: um estudo teórico de suas relações. In *10º Encontro Nacional de Prática de Ensino em Geografia*, Porto Alegre (30 Agosto – 2 Setembro 2009). Acedido a 26 de Julho 2015 em <http://www.agb.org.br/XENPEG/artigos/GT/GT3/tc3%20%286%29.pdf>

- González, X. & Claudino, S. (2004). *Educação Geográfica e Cidadania no Século XXI*. Acedido a 15 de Julho 2015, em http://www.apgeo.pt/files/docs/CD_V_Congresso_APG/web/_pdf/A1_14Out_Xos%E9%20Souto%20e%20S%E9rgio.pdf
- Inácio, M. (2007). *Manual do Formando “O Processo de Aprendizagem”*. Lisboa: Delta Consultores e Perfil. Acedido a 11 de Setembro 2015 em <http://opac.iefp.pt:8080/images/winlibimg.aspx?skey=&doc=55606&img=324>
- Morais, C., C. & Lastória, A., C. (2008). Concepções e práticas docentes sobre o ensino do lugar na Geografia Escolar. *Anais da Sessão de Comunicações – Temas Livres. XII Semana de Geografia e História: Migração e Produção do Espaço Geográfico como Processo Histórico e Cultura*, 1(1), 15-16. Acedido a 9 de Julho de 2015 em http://www.baraodemaua.br/evento_detalhe.php?evento=221
- Moreira, L. (2010). Da Descrição à Imagem: Portugal visto pelo Geógrafo Thomas Jefferys em 1762. In *Actas do XII Colóquio Ibérico de Geografia*. Universidade do Porto, Faculdade de Letras. Acedido a 15 de Julho 2015, em <http://web.letras.up.pt/xiicig/comunicacoes/206.pdf>
- Ramos, M., C., P. (2013). Globalização e Multiculturalismo. *Inter-Legere*, 13, 75-101. Acedido a 17 de Junho 2015 de <http://www.cchla.ufrn.br/interlegere/13/pdf/es03.pdf>
- Tanaka, J. (2010). O espaço em Kant e suas contribuições na definição do conceito de região. In Godoy, *História do pensamento geográfico e epistemologia em geografia*, (57-70). Acedido 17 de Julho 2015, em <https://www.google.pt/#q=Hist%C3%B3ria+do+pensamento+geogr%C3%A1fico+e+epistemologia+em+geografia>
- Valadares, J. (2011). A teoria da aprendizagem significativa como teoria construtivista. *Aprendizagem Significativa em Revista*, 1(1), 36-57. Acedido a 29 de Junho 2015 em http://www.if.ufrgs.br/asr/artigos/Artigo_ID4/v1_n1_a2011.pdf
- Vicente, J., N. (1995). Educação, diálogo, crítica e libertação na acção e no pensamento de Paulo Freire. *Revista Filosófica de Coimbra*, (8), 373-406. Acedido a 7 de Julho 2015 em http://www.uc.pt/fluc/dfci/publicacoes/educacao_dialogo

Dissertações

- Araújo, S., A. (2008). *Contributos para uma educação para a cidadania: professores e alunos em contexto intercultural*. Dissertação de Mestrado, Universidade Aberta, ACIDI, Lisboa, Portugal. Acedido a 1 de Julho 2015 em http://www.oi.acidi.gov.pt/docs/Colec_Teses/tese_17.pdf
- Cachada, M., F. (2013). *Pedagogia e desenvolvimento sociocomunitário. Dinâmicas de atores: constrangimentos e desafios*. Dissertação de Doutoramento, Universidade

Católica, Portugal. Acedido a 20 de Julho de 2015 em <http://repositorio.ucp.pt/handle/10400.14/13962>

Dores, H. (2014). *Uma Missão para o Império: Política missionária e o novo imperialismo (1885-1926)*. Dissertação de Doutoramento, Universidade de Lisboa, Instituto Universitário de Lisboa (ISCTE), Universidade Católica Portuguesa e Universidade de Évora, Portugal. Acedido a 15 Julho 2015, em http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/15606/1/ulsd069560_td_Hugo_Dores.pdf

Ferreira, I., S. (2003). *O estudo do local em educação: Dinâmicas socioeducativas em Paredes de Coura*. Dissertação de Doutoramento, Universidade do Minho, Portugal. Acedido a 21 de Julho de 2015 em <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/197>

Documentos da internet

IGU-CGE (2000). *International Declaration on Geographical Education for Cultural Diversity*. Acedido a 1 de Outubro 2015 em http://www.igu-cge.org/charters_2.htm

INE (2013). *Onde e como se vive em Portugal – 2011*. Destaque – informação à comunicação social. Acedido a 24 de Maio 2015 em https://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine_destaques&DESTAQUE_Sdest_boui=157042720&DESTAQUESmodo=2&xlang=pt

ONU (2013). *World Population Prospects: The 2012 Revision*. Volume I: Comprehensive Tables. New York: Department of Economic and Social Affairs, Population Division. Acedido a 2 de Maio 2015 em http://esa.un.org/wpp/Documentation/pdf/WPP2012_Volume-I_Comprehensive-Tables.pdf

ONU (2015). *World Population Prospects: The 2015 Revision, Key Findings and Advance Tables*. New York: Department of Economic and Social Affairs, Population Division. Acedido a 20 de Setembro 2015 em http://esa.un.org/unpd/wpp/Publications/Files/Key_Findings_WPP_2015.pdf

Legislação

Decreto Lei nº 49/2005 de 30 de Agosto (Lei de Bases do Sistema Educativo). Diário da República nº 166/2005 – I Série A. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa. Acedido a 1 de Julho 2015 em <https://dre.pt/application/dir/pdf1sdip/2005/08/166A00/51225138.pdf>

Decreto-Lei 139/2012 de 5 de Julho. Diário da República nº 129/2012 – I Série.
Ministério da Educação e Ciência. Lisboa. Acedido a 15 de Setembro 2015 em
http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Legislacao/dl_139_2012.pdf

Despacho 17169/2011 de 23 de Dezembro. Diário da República nº 245/2011 – II Série.
Ministério da Educação e Ciência. Lisboa. Acedido a 15 de Setembro 2015 em
http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Legislacao/despacho_17169_2011.pdf

Manual escolar

Rodrigues, A. (2014). *Mapa-Mundo: Geografia – 8.º Ano*. Lisboa: Texto Editores.

Documentos curriculares e de gestão escolar

Ministério da Educação e Ciência (2013). Metas curriculares – 3º ciclo do ensino básico (7º e 8º anos) – Geografia.

Ministério da Educação (2001). Orientações curriculares – 3º ciclo – Geografia.

Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas João Villaret (2014-2017) Acedido a 15
de Outubro de 2014 em
<https://sites.google.com/site/aejoavillaret/organizacao/instrumentos-de-gestao>

IGU-CGE (2015). *International Declaration on Research in Geography Education*
(policopiado).

ANEXOS

Anexo 1 – Planificação a Médio Prazo

Planificação a médio prazo

Ano: 8º Turma: A Aulas previstas: 15 aulas		Área curricular: Geografia Domínio: População e Povoamento PP8 Subdomínio: Distribuição da população mundial		Professora estagiária: Inês Santos Professora Cooperante: Iracema Andrade			
Objetivo(s) geral(is): Compreender a distribuição da população mundial							
Descritores	Conteúdos programáticos	Conceitos	Estratégias/Experiências de aprendizagem	Tempo	Avaliação		
					Modalidade	Instrumento (s)	Atitudinal
<p>1. Distinguir população total de população relativa/densidade de populacional.</p> <p>2. Descrever a distribuição da população mundial, a partir de mapas, através da localização dos principais vazios humanos e das grandes concentrações populacionais</p> <p>3. Explicar os fatores naturais e humanos que influenciam a repartição mundial da população.</p>	<ul style="list-style-type: none"> População - Distribuição e seus fatores 	<p>Foco populacional/grandes concentrações populacionais</p> <p>População total/absoluta</p> <p>Áreas atrativas</p> <p>Ecúmena</p> <p>Áreas repulsivas</p> <p>Anecúmena</p> <p>Vazios humanos</p> <p>População Relativa/Densidade populacional</p>	<ul style="list-style-type: none"> Brainstorming dos alunos sobre as questões-chave que orientam o estudo da distribuição da população mundial, sendo que a professora vai apontando no quadro as questões mais pertinentes e os alunos fazem o registo no caderno diário. Caso os alunos manifestem dificuldade em formular as questões, a professora dará algumas palavras-chave. Exploração dos conceitos de focos populacionais/grandes concentrações populacionais e de grandes vazios humanos, com utilização do quadro pela professora e com registo no caderno diário pelos alunos. Os alunos preenchem um mapa-mundo, individualmente, a partir da seguinte legenda: maiores concentrações demográficas; principais vazios humanos; regiões polares e subpolares; grandes desertos quentes; florestas húmidas das regiões equatoriais; áreas de alta montanha. Segue-se a correção oral por três alunos selecionados, através do diálogo orientado professora-alunos, sendo que no final da correção a professora projeta um slide com o mapa corrigido. Exploração dos conceitos de áreas atrativas, áreas repulsivas, ecúmena e anecúmena, com utilização do quadro pela professora e com registo no caderno diário pelos alunos. Identificação das áreas atrativas e repulsivas no mapa projetado no slide, através do diálogo professora-alunos. Segue-se o registo dessa informação no mapa preenchido anteriormente pelos alunos. Brainstorming dos alunos sobre os países mais populosos do mundo, através do diálogo orientado professora-alunos. Segue-se a confrontação das ideias prévias dos alunos com um quadro (projetado) com o número de habitantes dos países mais populosos do mundo atual e respetivos valores da população total. Discussão oral orientada professora-alunos sobre os conceitos de população total e de densidade populacional, com utilização do quadro e registo dessas informações no caderno diário. Realização de um pequeno exercício oralmente, projetado num slide pela docente. Interpretação, pelo grupo-turma, do gráfico da densidade populacional por regiões do mundo, projetado em slide e que está igualmente na pág. 36 do manual escolar. Interpretação de um mapa da distribuição da população em latitude, projetado num slide (que se encontra igualmente na pág.36 do manual), através do diálogo orientado professora-alunos. Solicitar a um aluno a leitura em voz alta do texto do manual escolar (doc.1, pág.36): <i>O que atrai a população?</i> Seguindo-se da solicitação de resposta a pares às seguintes questões, no caderno diário: Identifica os fatores atrativos e repulsivos da população presentes no texto. A correção das questões ocorrerá oralmente através da solicitação das respostas a dois alunos. A professora entrega aos alunos uma ficha de atividade individual para estes a realizarem. Segue-se a correção da mesma em coletivo, com a utilização do quadro e dos slides pela professora. A professora projeta alguns slides para consolidação dos conteúdos abordados ao longo da aula. Segue-se o registo no caderno diário das principais conclusões, projetadas nos slides. Em seguida, os alunos registam no caderno diário um pequeno texto do manual (pág.41) sobre a localização dos maiores vazios humanos. Construção de um resumo no caderno diário, através do diálogo orientado professora-alunos, com as seguintes palavras-chave, registadas no quadro: grandes concentrações populacionais; grandes vazios humanos; áreas/fatores atrativas(os); áreas/fatores repulsivas(os). Se não existir tempo para esta atividade, a professora solicita aos alunos que apenas registem o resumo no caderno diário. Explicação e marcação de um trabalho de casa individual, com utilização do quadro pela professora. Registo do sumário através do diálogo orientado professora-alunos no livro de turma e nos cadernos diários. 	Aulas 1 e 2	<p>Diagnóstica:</p> <p>Brainstorming</p> <p>Preenchimento de um mapa da distribuição da população mundial.</p> <p>Formativa:</p> <p>Preenchimento de um mapa da distribuição da população mundial.</p> <p>Observação da participação/cumprimento de tarefas.</p> <p>Ficha de avaliação formativa</p>	<p>Mapa da distribuição da população mundial</p> <p>Grelha de observação do professor.</p> <p>Ficha de trabalho individual</p>	- Observação da participação (cumprimento de tarefas propostas).

Planificação a médio prazo

Ano: 8º	Turma: A	Área curricular: Geografia	Professora estagiária: Inês Santos
Aulas previstas: 15 aulas		Domínio: População e Povoamento PP8 Subdomínio: Distribuição da população mundial	Professora Cooperante: Iracema Andrade

Objetivo(s) geral(is): Compreender a distribuição da população mundial; Compreender a distribuição em Portugal.

Descritores	Conteúdos programáticos	Conceitos	Experiências de aprendizagem / estratégias	Tempo	Avaliação		
					Modalidade	Instrumento(s)	Atitudinal
<p>Distinguir população total de população relativa/densidade populacional.</p> <p>Explicar os fatores naturais e humanos que influenciam a repartição mundial da população.</p> <p>Interpretar a distribuição da população em Portugal a partir da leitura de mapas, destacando a litoralização e a bipolarização da sua distribuição.</p> <p>Explicar os principais fatores que influenciam a distribuição da população em Portugal.</p>	<p>Distribuição da população:</p> <p>- Mundial</p> <p>- em Portugal</p>	<p>População Relativa/</p> <p>Densidade populacional</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Registo do sumário da aula anterior no caderno diário, através do diálogo orientado professora-alunos. • Revisão de conteúdo da aula anterior, através da organização de um jogo sobre a distribuição da população mundial • Recordar o conceito de densidade populacional, sendo que um aluno é convidado a apresentar a definição oralmente. Realização de um pequeno exercício oralmente sobre a densidade populacional, projetado num slide pela docente. • Interpretação de um mapa da distribuição da população em latitude, projetado num slide (que se encontra igualmente na pág.36 do manual), através do diálogo orientado professora-alunos. • A professora entrega aos alunos uma ficha de atividade individual, sobre os fatores atrativos e repulsivos de fixação da população, para estes a realizarem. Segue-se a correção da mesma em coletivo, em diálogo orientado pela professora e com a utilização de 3 slides. • A professora projeta 11 slides para consolidação dos conteúdos abordados ao longo da aula. Os alunos registam em seguida, no caderno diário, as principais conclusões, projetadas. • Registo no caderno diário de um resumo, construído com a ajuda dos alunos através do diálogo professora-alunos. • Os alunos preenchem, individualmente, um mapa da atual distribuição da população em Portugal por distritos, com a seguinte legenda: densidade populacional elevada; densidade populacional média; densidade populacional reduzida. Segue-se a entrega dos mapas à professora. • A professora averigua e regista em grelha de observação, o cumprimento do TPC, através do questionamento dos alunos. Em seguida, procede-se à correção, sendo que dois alunos, selecionados pela professora, indicam e comparam os valores de densidade populacional das cidades escolhidas e localizam-nas no mapa elaborado. • A professora entrega uma folha aos alunos com a seguinte questão: Se fizesses um trabalho de grupo que colegas escolherias para trabalhar contigo? Depois dos alunos responderem, a folha será entregue à professora. • Explicação e marcação de um trabalho de casa individual, com entrega de uma folha A4 pela professora, onde constam o exercício do TPC. • Registo do sumário através do diálogo orientado professora-alunos no livro de turma e nos cadernos diários. 	<p>Aulas 3 e 4</p>	<p>Diagnóstica:</p> <p>Preenchimento de um mapa da distribuição da população portuguesa.</p> <p>Formativa:</p> <p>Jogo da distribuição da população mundial</p> <p>Preenchimento de um mapa da distribuição da população portuguesa.</p> <p>Ficha de avaliação formativa</p> <p>Observação da participação/cumprimento de tarefas.</p>	<p>Mapa de distritos de Portugal</p> <p>Ficha de avaliação formativa</p> <p>Grelha de observação do professor.</p>	<p>Observação da participação (cumprimento de tarefas propostas).</p>

Planificação a médio prazo

Ano: 8º Aulas previstas: 15 aulas	Turma: A	Área curricular: Geografia Domínio: População e Povoamento PP8 Subdomínio: Distribuição da população mundial	Professora estagiária: Inês Santos Professora Cooperante: Iracema Andrade
Objetivo(s) geral(is): Compreender a distribuição da população mundial; Compreender a distribuição em Portugal.			

Descritores	Conteúdos programáticos	Conceitos	Experiências de aprendizagem / estratégias	Tempo	Avaliação		
					Modalidade	Instrumento(s)	Atitudinal
<p>Explicar os fatores naturais e humanos que influenciam a repartição mundial da população.</p> <p>Explicar os principais fatores que influenciam a distribuição da população em Portugal</p>	<ul style="list-style-type: none"> • População <ul style="list-style-type: none"> - Mundial - Em Portugal - Distribuição e seus fatores 	<p>Bairro problemático/intercultural</p> <p>Grupos étnicos/culturais</p> <p>Cultura</p> <p>Religião</p> <p>Imigração</p> <p>Imigrantes</p> <p>Racismo/exclusão social</p> <p>Multiculturalismo/tolerância</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Registo do sumário da aula anterior no caderno diário, através do diálogo orientado professora-alunos. • Registo, no caderno diário, dos esquemas projetados na aula anterior (para os alunos que não conseguiram efetuar o registo). • Construção de um resumo, com a ajuda dos alunos através do registo no quadro por um aluno selecionado, acompanhado de registo no caderno diário. • Entrega do T.P.C. • A professora informa os alunos que irão realizar um trabalho de grupo e anuncia os elementos de cada grupo de trabalho. Segue-se a entrega de uma folha com o guião de trabalho de grupo e a explicação do mesmo, através da leitura solicitada a um(a) aluno(a) e projeção do guião. • Marcação e explicação do T.P.C., sendo que a professora entrega uma folha com o excerto do artigo a explorar pelos grupos de trabalho, com as respetivas orientações. A professora informa os alunos que as orientações para pesquisa dos indicadores no <i>site</i> INE serão colocadas no <i>email</i> da turma. • Registo do sumário através do diálogo orientado professora-alunos no livro de turma e nos cadernos diários. 	Aula 5	<p>Formativa:</p> <p>Ficha do trabalho de casa</p> <p>Guião do trabalho de grupo</p> <p>Observação da participação/cumprimento de tarefas.</p>	<p>Ficha do trabalho de casa</p> <p>Grelha de observação do professor</p>	<p>(cumprimento de tarefas propostas).</p> <p>- Observação da participação</p>

Planificação a médio prazo

Ano: 8º	Turma: A	Área curricular: Geografia	Professora estagiária: Inês Santos
Aulas previstas: 15 aulas		Domínio: População e Povoamento PP8	Professora Cooperante: Iracema Andrade
		Subdomínio: Distribuição da população portuguesa	

Objetivo(s) geral(is): Compreender a distribuição da população em Portugal.

Descritores	Conteúdos programáticos	Conceitos	Experiências de aprendizagem / estratégias	Tempo	Avaliação		
					Modalidade	Instrumento(s)	Atitudinal
<p>Interpretar a distribuição da população em Portugal a partir da leitura de mapas, destacando a litoralização e a bipolarização da sua distribuição.</p> <p>Explicar os principais fatores que influenciam a distribuição da população em Portugal.</p>	<p>Distribuição da população:</p> <p>- em Portugal</p>	<p>Densidade populacional</p> <p>Litoralização</p> <p>Bipolarização</p> <p>Despovoamento</p>	<ul style="list-style-type: none"> Brainstorming sobre as questões-chave que orientam o estudo da distribuição da população portuguesa, sendo que a professora vai registando no quadro as questões mais pertinentes e os alunos acompanham com o registo no caderno diário. A professora solicita a um aluno para localizar o litoral e o interior de Portugal continental num mapa projetado. Os alunos preenchem, a pares, um mapa da atual distribuição da população em Portugal por distritos, com base na legenda proposta no exercício, e localizam os concelhos escolhidos no trabalho de casa. Segue-se a correção dos exercícios, com a participação de dois alunos convidados a apresentar os seus mapas. Confrontação do mapa preenchido pelos dois alunos com o mapa da distribuição da população portuguesa projetado, através do diálogo orientado professora-alunos. O grupo turma é questionado oralmente sobre as recentes tendências verificadas na distribuição da população portuguesa seguido de um registo no caderno diário. Comparação dos valores de densidade populacional dos concelhos escolhidos, através do diálogo professora-alunos. Discussão sobre o conceito de despovoamento, através do diálogo orientado professora-alunos e acompanhado de registo no quadro por um aluno selecionado, bem como nos cadernos diário. Correção da ficha de trabalho do T.P.C, através do diálogo orientado professora-alunos e do registo no quadro por um aluno selecionado, acompanhado do registo no caderno diário efetuado pelos alunos. Explicação da 3ª e 4ª fase dos trabalhos e marcação do T.P.C, com utilização do quadro pela professora. Registo do sumário no quadro, por um aluno selecionado, através do diálogo orientado professora-alunos, acompanhado de registo no livro de turma e nos cadernos diários. Acompanhamento individualizado aos trabalhos de grupo, através do diálogo professora-alunos. 	<p>Aulas 6 e 7</p>	<p>Diagnóstica: Preenchimento de um mapa da distribuição da população portuguesa.</p> <p>Formativa: Preenchimento de um mapa da distribuição da população portuguesa. Fichas de trabalho do T.P.C. sobre os fatores atrativos e repulsivos de fixação da população portuguesa. Observação da participação/ cumprimento de tarefas.</p>	<p>Mapa de distritos de Portugal</p> <p>Grelha de observação do professor.</p>	<p>Observação da participação (cumprimento de tarefas propostas).</p>

Planificação a médio prazo

Ano: 8º Turma: A Aulas previstas: 15 aulas	Área curricular: Geografia Domínio: População e Povoamento PP8 Subdomínio: Distribuição da população portuguesa / Diversidade cultural	Professora estagiária: Inês Santos Professora Cooperante: Iracema Andrade
--	---	--

Objetivo(s) geral(is): Compreender a distribuição da população em Portugal. Compreender a importância dos fatores de identidade das populações no mundo contemporâneo.

Descritores	Conteúdos programáticos	Conceitos	Experiências de aprendizagem / estratégias	Tempo	Avaliação		
					Modalidade	Instrumento (s)	Atitudinal
Explicar os principais fatores que influenciam a distribuição da população em Portugal. Discutir os conceitos de identidade territorial, cultura, etnia, língua, religião; técnicas, usos e costumes, aculturação, globalização, racismo, xenofobia e multiculturalismo. Explicar de que forma a língua, a religião, a arte, os costumes, a organização social (...) são fatores de identidade cultural.	Distribuição da população: - em Portugal Diversidade cultural: - Fatores de identidade e de diferenciação das populações	Densidade populacional Litoralização Bipolarização Despovoamento Áreas atrativas Áreas repulsivas Cultura Etnia Religião Língua Identidade cultural Racismo Xenofobia Multiculturalismo Aculturação	<ul style="list-style-type: none"> • Registo do sumário da aula anterior, através do diálogo orientado professora-alunos. • Correção do T.P.C. sobre a atual distribuição da população portuguesa. • Discussão sobre os conceitos de litoralização, bipolarização e despovoamento, através do diálogo orientado professora-alunos e acompanhado de registo no quadro por um aluno selecionado, bem como nos cadernos diário. • Brainstorming dos principais fatores atrativos e repulsivos de fixação da população portuguesa, acompanhado de registo no quadro, solicitado a um aluno, e de registo no caderno diário de todos os alunos. • A professora fornece orientações de estudo para a ficha de avaliação sumativa, acompanhado de registo no quadro e nos cadernos diários dos alunos. • Registo no quadro e no caderno diário das questões-chave que orientam o estudo da diversidade cultural. • Construção de um mapa conceitual pelo grupo-turma, através do diálogo orientado, tendo como ponto de partida o conceito de Cultura. O registo será efetuado no quadro por um aluno selecionado, bem como numa folha entregue pela professora. • A professora fornece um <i>feedback</i> aos grupos de trabalho sobre o T.P.C. realizado, entregando os documentos enviados pelos alunos com a respetiva correção. • A professora concede algumas orientações sobre o suporte escrito final do trabalho de grupo, acompanhado de registo no quadro nos cadernos diários dos alunos. • Registo do sumário através do diálogo orientado professora-alunos, acompanhado de registo no livro de turma e nos cadernos diários. 	Aulas 8 e 9	<u>Diagnóstica:</u> Brainstorming Discussão dos conceitos Preenchimento do mapa conceitual <u>Formativa:</u> Preenchimento do mapa conceitual Observação da participação/ cumprimento de tarefas.	Grelha de observação do professor.	Observação da participação (cumprimento de tarefas propostas).

Planificação a médio prazo

Ano: 8º	Turma: A	Área curricular: Geografia	Professora estagiária: Inês Santos
Aulas previstas: 15 aulas		Domínio: População e Povoamento PP8	Professora Cooperante: Iracema Andrade
Subdomínio: Distribuição da população portuguesa / Diversidade Cultural			

Objetivo(s) geral(is): Compreender a distribuição da população mundial. Compreender a distribuição da população portuguesa. Compreender a importância dos fatores de identidade das populações no mundo contemporâneo.

Descritores	Conteúdos programáticos	Conceitos	Experiências de aprendizagem / estratégias	Tempo	Avaliação		
					Modalidade	Instrumento (s)	Atitudinal
<p>Distinguir população total de população relativa/densidade populacional.</p> <p>Descrever a distribuição da população mundial, a partir de mapas, através da localização dos principais vazios humanos e das grandes concentrações populacionais</p> <p>Explicar os fatores naturais e humanos que influenciam a repartição mundial da população.</p> <p>Interpretar a distribuição da população em Portugal a partir da leitura de mapas, destacando a litoralização e a bipolarização da sua distribuição.</p> <p>Explicar os principais fatores que influenciam a distribuição da população em Portugal.</p> <p>Discutir os conceitos de identidade territorial [e] cultura [...]</p> <p>Explicar de que forma a língua, a religião, a arte, os costumes, a organização social (...) são fatores de identidade cultural.</p>	<p>Distribuição da população e seus fatores:</p> <p>- Mundial</p> <p>-Em Portugal</p> <p>Diversidade cultural:</p> <p>- Fatores de identidade e de diferenciação das populações</p>	<p>Grandes concentrações populacionais</p> <p>Vazios humanos</p> <p>População total</p> <p>Densidade Populacional</p> <p>Áreas atrativas</p> <p>Áreas repulsivas</p> <p>Litoralização</p> <p>Bipolarização</p> <p>Despovoamento</p> <p>Cultura</p> <p>Etnia</p> <p>Religião</p> <p>Língua</p> <p>Identidade cultural</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Registo do sumário da aula anterior nos cadernos diários dos alunos através de diálogo orientado pela professora. • Oralmente a professora procede ao fornecimento de algumas informações sobre os trabalhos de grupo. • Revisão dos conteúdos para a ficha de avaliação sumativa, através do diálogo orientado professora-alunos com acompanhamento de exploração de 17 slides. • Registo do sumário no quadro, por um aluno selecionado, através do diálogo orientado professora-alunos, acompanhado de registo no livro de turma e nos cadernos diários. • Realização da ficha de avaliação sumativa. 	<p>Aulas 10 e 11</p>	<p>Formativa:</p> <p>Participação oral dos alunos</p> <p>Observação da participação/cumprimento de tarefas.</p> <p>Sumativa:</p> <p>Ficha de avaliação sumativa</p>	<p>Grelha de observação do professor.</p> <p>Fichas de avaliação sumativa</p>	<p>Observação da participação (cumprimento de tarefas propostas).</p>

Planificação a médio prazo

Ano: 8º	Turma: A	Área curricular: Geografia	Professora estagiária: Inês Santos
Aulas previstas: 15 aulas		Domínio: População e Povoamento PP8	Professora Cooperante: Iracema Andrade
		Subdomínio: Diversidade Cultural	

Objetivo(s) geral(is): Compreender a importância dos fatores de identidade das populações no mundo contemporâneo.

Descritores	Conteúdos programáticos	Conceitos	Experiências de aprendizagem / estratégias	Tempo	Avaliação		
					Modalidade	Instrumento(s)	Atitudinal
<p>Discutir os conceitos de identidade territorial, cultura, etnia, língua, religião; técnicas, usos e costumes, aculturação, globalização, racismo, xenofobia e multiculturalismo.</p> <p>Explicar de que forma a língua, a religião, a arte, os costumes, a organização social (...) são fatores de identidade cultural.</p>	<p>Diversidade cultural:</p> <p>- Fatores de identidade e de diferenciação das populações</p>	<p>Cultura</p> <p>Etnia</p> <p>Religião</p> <p>Língua</p> <p>Identidade cultural</p> <p>Racismo</p> <p>Xenofobia</p> <p>Multiculturalismo</p> <p>Aculturação</p>	<ul style="list-style-type: none"> Os alunos organizam-se pelos respetivos grupos de trabalho, conforme a organização da sala de aula. Diálogo orientado professora-alunos sobre os problemas da diversidade cultural no bairro Quinta da Fonte e no bairro do Mocho, com utilização de imagens projetadas. Seguido de registo no quadro e nos cadernos diários das principais informações. A professora entrega uma ficha de orientação do debate e uma ficha de registos, para preenchimento pelo “secretário” de cada grupo, e clarifica oralmente o funcionamento da atividade e das respetivas regras, com apoio na exploração de slides. Oralmente a professora informa os alunos sobre os papéis que vão desempenhar no debate. Segue-se a entrega de alguns materiais adicionais. Diálogo entre os grupos de trabalho sobre os argumentos que o porta-voz de cada grupo irá utilizar para a argumentação das propostas dos outros grupos, sendo que o secretário do grupo faz o registo dos argumentos na folha entregue pela professora. Simultaneamente, a professora confere se os grupos trouxeram a lista de soluções e os argumentos para defenderem as mesmas. Caso ocorra alguma alteração nas propostas dos alunos, o “supervisor” do grupo fará o registo no quadro. Realização do debate, sendo que cada <i>round</i> começará com a apresentação e defesa das propostas de soluções de cada grupo, que é representado pelo porta-voz. Segue-se a argumentação dos grupos oponentes. Eleição do grupo com as melhores propostas, sendo que os alunos votam oralmente como elementos individuais, não podendo votar nas propostas apresentadas pelo grupo a que pertencem. A professora vai fazendo o registo no quadro do número de votações para cada grupo. Elaboração de um resumo das principais ideias do debate, através do diálogo orientado professora-alunos, com registo no quadro e nos cadernos diários. Continuação do preenchimento do mapa conceitual pelo grupo-turma, através do diálogo orientado professora-alunos, e com utilização de 6 slides. Segue-se o registo no quadro, por um aluno selecionado, e nos cadernos diários dos alunos. Registo do sumário através do diálogo orientado professora-alunos, acompanhado de registo no livro de turma e nos cadernos diários. 	<p>Aulas 12 e 13</p>	<p>Formativa:</p> <p>Observação da participação/cumprimento de tarefas propostas</p>	<p>Documento de registo do grupo sobre o debate</p> <p>Grelha de observação do professor.</p>	<p>Observação da participação (cumprimento de tarefas propostas).</p>

Planificação a médio prazo

Ano: 8º	Turma: A	Área curricular: Geografia	Professora estagiária: Inês Santos
Aulas previstas: 15 aulas		Domínio: População e Povoamento PP8	Professora Cooperante: Iracema Andrade
		Subdomínio: Diversidade Cultural	

Objetivo(s) geral(is): Compreender a importância dos fatores de identidade das populações no mundo contemporâneo.

Descritores	Conteúdos programáticos	Conceitos	Experiências de aprendizagem / estratégias	Tempo	Avaliação		
					Modalidade	Instrumento(s)	Atitudinal
<p>Discutir os conceitos de identidade territorial, cultura, etnia, língua, religião; técnicas, usos e costumes, aculturação, globalização, racismo, xenofobia e multiculturalismo.</p> <p>Explicar de que forma a língua, a religião, a arte, os costumes, a organização social (...) são fatores de identidade cultural.</p> <p>Refletir sobre a importância da construção de comunidades multiculturais inclusivas mas também culturalmente heterogêneas, em diferentes territórios (país, cidade, escola).</p>	<p>Diversidade cultural:</p> <p>- Fatores de identidade e de diferenciação das populações</p>	<p>Cultura</p> <p>Etnia</p> <p>Religião</p> <p>Língua</p> <p>Identidade cultural</p> <p>Globalização</p> <p>Racismo</p> <p>Xenofobia</p> <p>Multiculturalismo</p> <p>Aculturação</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Registo do sumário da aula anterior através do diálogo orientado professora-alunos, acompanhado de registo no livro de turma e nos cadernos diários. • Elaboração de um resumo das principais ideias do debate, através do diálogo orientado professora-alunos e com exploração conjunta de 4 slides. Segue-se o registo no quadro e nos cadernos diários. • Eleição do grupo com as melhores propostas apresentadas em debate, com a colaboração do delegado e do subdelegado e com o auxílio da projeção de cinco slides. • Continuação do preenchimento do mapa conceitual pelo grupo-turma, através do diálogo orientado professora-alunos, e com utilização de 10 slides. Segue-se o registo no quadro, por um aluno selecionado, e nos cadernos diários dos alunos. • Brainstorming das principais religiões e línguas do mundo atual, através do diálogo professora-alunos, com utilização de dois slides e acompanhado de registo no caderno diários. • Os alunos descrevem a distribuição das principais religiões e línguas do mundo, através do diálogo professora-alunos, baseando-se em dois mapas projetados, do manual escolar, propositadamente sem legenda. Segue-se a confrontação das respostas dos alunos com os mapas completos, agora com legenda. • Realização de uma ficha formativa, numa folha entregue pela professora. Segue-se a correção através do diálogo professora-alunos⁵. • Registo do sumário através do diálogo orientado professora-alunos, acompanhado de registo no livro de turma e nos cadernos diários dos alunos. • A professora entrega um inquérito sobre o balanço das aulas, para os alunos preencherem em casa. 	<p>Aulas 14 e 15</p>	<p>Diagnóstica:</p> <p>Preenchimento do mapa conceitual</p> <p>Interpretação da distribuição da diversidade religiosa e linguística no mundo atual</p> <p>Formativa:</p> <p>Observação da participação/ cumprimento de tarefas propostas</p> <p>Ficha de trabalho</p>	<p>Grelha de observação do professor.</p> <p>Mapa conceitual</p> <p>Ficha de trabalho formativa</p>	<p>Observação da participação (cumprimento de tarefas propostas).</p>

Anexo 2 – Materiais didáticos das aulas 1 e 2

Planificação das aulas 1 e 2		
Ano: 8º Turma: A Tempo: 90min Aulas nº 1 e 2 Data: 19/11/2014	Área curricular: Geografia Domínio: População e Povoamento PP8 Subdomínio: Distribuição da população mundial	Plano de 1º e 2º aula Observada Professora estagiária: Inês Santos Professora Cooperante: Iracema Andrade
Objetivo(s) geral(is): Compreender a distribuição da população mundial		

Descritores	Conteúdos programáticos	Conceitos	Estratégias/Experiências de aprendizagem	Tempo (min.)	Recursos (*)	Avaliação		
						Modalidade	Instrumento (s)	Atitudinal
<p>1. Distinguir população total de população relativa/densidade populacional.</p> <p>2. Descrever a distribuição da população mundial, a partir de mapas, através da localização dos principais vazios humanos e das grandes concentrações populacionais</p> <p>3. Explicar os fatores naturais e humanos que influenciam a repartição mundial da população.</p>	<ul style="list-style-type: none"> População - Distribuição e seus fatores 	Foco populacional	<ul style="list-style-type: none"> Preenchimento de uma ficha de avaliação diagnóstica, que depois deve ser entregue à professora. A professora clarifica as questões-chave que irão orientar a aula, com recurso a um slide projetado, acompanhado de registo no caderno diário. Brainstorming dos alunos sobre os países mais populosos do mundo, através do diálogo orientado professora-alunos. Os alunos observam um quadro (projetado) com o número de habitantes dos países mais populosos do mundo atual e respetivas posições no ranking, e confrontam com o seu brainstorming, com orientação da professora. Análise cartográfica da distribuição da população mundial para identificar os focos populacionais, através da observação conjunta de um slide projetado. A professora solicita aos alunos exemplos de grandes cidades referentes aos focos populacionais identificados. Registo de informações dos grandes focos populacionais no caderno diário. Discussão oral orientada professora-alunos sobre os conceitos de população total e de densidade populacional, sendo que os alunos fazem um registo dessas informações no caderno diário. Realização de um pequeno exercício, oralmente, com questões colocadas num slide pela docente. Solicitar a um aluno que interprete o gráfico da densidade populacional por regiões do mundo, projetado em slide, com análise conjunta e que está igualmente na pág. 36 do manual escolar. Projeção de um slide com os conceitos de foco populacional, área atrativa e ecúmena. Os alunos registam as definições dos conceitos no caderno diário. Análise pelo grupo-turma do gráfico da densidade populacional por regiões do mundo, projetado no slide x. Solicitar aos alunos a leitura individual do texto do manual escolar (doc.1, pág.36): <i>O que atrai a população?</i> Seguindo-se da solicitação de resposta individual às seguintes questões, no caderno diário: Identifica os fatores atrativos da população presentes no texto; Sugere uma explicação para o facto da Europa Ocidental ter a segunda maior densidade populacional. A correção das questões ocorrerá oralmente através da solicitação da resposta a dois alunos. Discussão oral professora-alunos sobre a relação entre os fatores físicos condicionantes da fixação humana e as áreas repulsivas, com recurso ao mapa da distribuição da população mundial, confrontando com a análise do mapa físico do mundo (projetado em slide). Os alunos serão confrontados com as seguintes questões: <i>Onde se localizam as áreas repulsivas e os principais vazios humanos? Quais os motivos?</i> Em seguida, os alunos registam no caderno diário um pequeno texto do manual (pág.41) sobre a localização dos maiores vazios humanos. Os alunos registam no caderno diário os conceitos de área repulsiva, vazios humanos e anecúmena, projetados no slide. Análise da distribuição da população em latitude e nos dois hemisférios, com recurso a dois slides, através do diálogo orientado professora-alunos. A professora entrega aos alunos uma ficha de atividade individual para estes a realizarem. Segue-se a correção da mesma em coletivo, com a utilização do quadro pela professora. Um aluno é escolhido para ir ao quadro e agrupar os fatores naturais e humanos atrativos/repulsivos do exercício anterior, seguido de correção oral em coletivo. Posteriormente, a professora projeta um slide com um esquema que inclui as respostas do exercício realizado, para que os alunos registem o mesmo no caderno diário. Explicação e marcação de um trabalho de casa individual, com utilização do quadro pela professora. Registo do sumário através do diálogo orientado professora-alunos (***) no livro turma e nos cadernos diários. 	5	Ficha de avaliação diagnóstica 11 slides sobre a distribuição da população mundial Manual escolar (Pág. 36, doc.1) 2 slides: fatores que influenciam a distribuição da população Manual escolar (p.41)	Diagnóstica: Ficha de diagnóstico Brainstorming Formativa: Observação da participação/cumprimento de tarefas. Ficha de avaliação formativa	Ficha de diagnóstico Grelha de observação do professor. Ficha de trabalho individual	- Observação da participação (cumprimento de tarefas propostas).

<p><u>Sumário:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - A distribuição da população mundial: os focos populacionais e os principais vazios humanos. - Fatores naturais/humanos atrativos/repulsivos que influenciam a distribuição da população. - Realização de fichas de atividade individual. 	<p><u>T.P.C.:</u> Solicitar aos alunos a pesquisa de informação no <i>site</i> do INE dos valores mais recentes de densidade populacional de 2 cidades portuguesas, à sua escolha, sendo uma do litoral e outra do interior, localizando-as num mapa das NUTS III, que igualmente deve constar no trabalho de casa. O T.P.C. será entregue à professora na aula seguinte, em folha individual A4.</p>
<p><u>Observações:</u></p> <p>(*) É transversal à aula a utilização da grelha de observação do professor, bem como do livro de turma e o caderno do aluno.</p> <p>(**) O sumário é realizado no final da aula sendo o seu registo feito no livro de turma e no caderno diário do aluno.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Após a aula o professor estagiário elabora um documento de reflexão individual. 	<p><u>Interdisciplinaridade:</u></p> <p>Língua Portuguesa: leitura e interpretação de texto; expressão oral e escrita.</p> <p>Educação Visual: A cor como elemento de leitura de mapas; sua utilização correta.</p>



Domínio: População e Povoamento PP8
Subdomínio: Distribuição da população mundial

DISTRIBUIÇÃO DA POPULAÇÃO MUNDIAL

Professora: Inês Santos
Turma: 8ªA
Aula de 19/11/2014

Onde se localizam as grandes concentrações populacionais e os principais vazios humanos?



- | | | | | |
|--|---|--|--|---------------------------------|
| Regiões polares (frias): | Desertos: | Florestas equatoriais: | Altas Montanhas: | } Grandes vazios humanos |
| 1 - Alasca
2 - Gronelândia
3 - Sibéria | 4 - Sara
5 - Calaziari
6 - Australiano
7 - Rub-al-khalli
8 - Gobi | 9 - Amazónia
10 - Congo
11 - Insulinda | 12 - Himalaias
13 - Rochosas
14 - Andes
15 - Atlas
16 - Pirinéus
17 - Alpes | |

Fonte: geografiaemsoa.blogspot.com



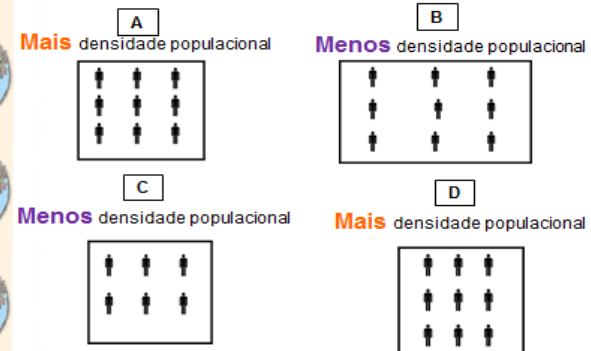
Quais são os países mais populosos do mundo?

Pais - ordem no ranking mundial (2012)	População (milhões) (2012)
China	1353,6
Índia	1258,4
EUA	315,8
Paquistão	179,9
Bangladesh	152,4
Japão	126,5
Alemanha	81,9
França	63,5
Reino Unido	62,8

Fonte: Rodrigues, A. (2014). Mapa-Mundo: Geografia - 8º ano. Lisboa: Texto Editores, p. 41.

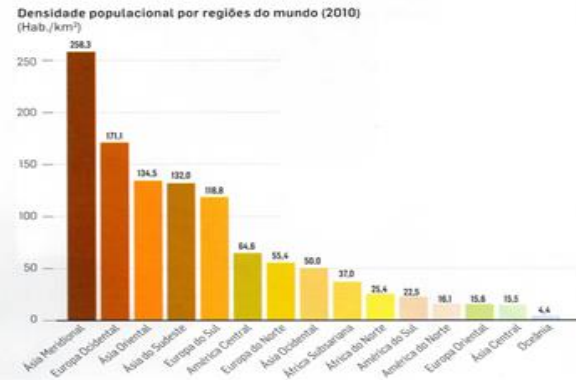
Os próximos slides foram explorados na aula seguinte

Onde encontramos mais densidade populacional?





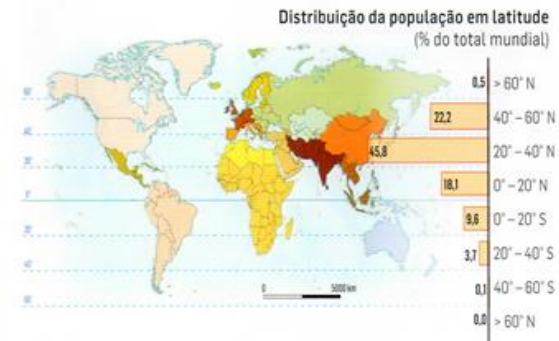
Densidade populacional por regiões do mundo



Fonte: Rodrigues, A. (2014). Mapa-Mundo: Geografia – 8º ano. Lisboa: Texto Editores, p. 36.



Como se distribui a população em latitude?



Fonte: Rodrigues, A. (2014). Mapa-Mundo: Geografia – 8º ano. Lisboa: Texto Editores, p. 36.

Nos próximos diapositivos as informações vão surgindo a partir da sua exploração com os alunos (depois de os alunos responderem)



Como se distribui a população nos dois hemisférios?

- ◉ No Hemisfério Norte, habita a maior parte da população mundial (90%).
- ◉ No Hemisfério Sul vive apenas 10% da população mundial.

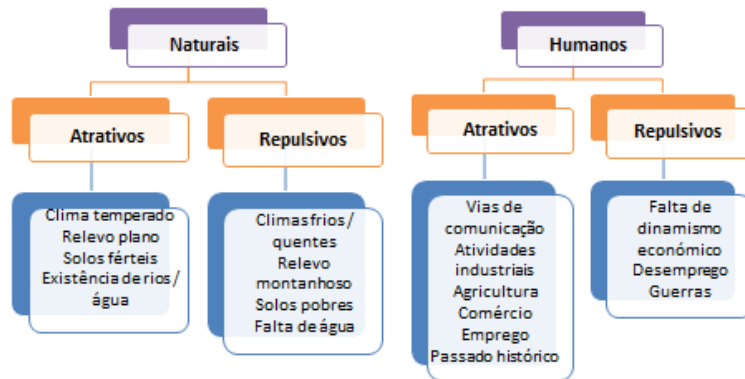


Área atrativa ou repulsiva da população? Porquê?

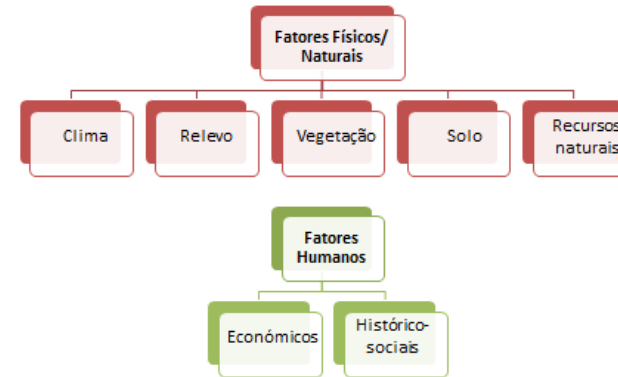


Figura 4 – Cordilheira dos Himalaias.

Quais os fatores que influenciam a distribuição da população?



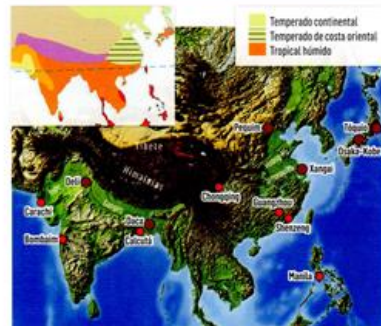
Quais os fatores que influenciam a distribuição da população?



10

Onde se localizam as grandes concentrações populacionais?

Ásia Meridional e Oriental



Fonte: Rodrigues, A. (2014). Mapa-Mundo: Geografia – 8º ano. Lisboa: Texto Editores, p. 42.

11

Como explicamos a existência das maiores concentrações populacionais?

Ásia Meridional e Oriental

- > Maiores concentrações populacionais do Mundo.
- > Vivem mais de **3 mil milhões de pessoas**.

Os **fatores atrativos** são:

- Presença de antigas civilizações;
- Clima tropical de monções e clima subtropical húmido;
- Solos férteis e extensas planícies aluviais;
- Agricultura intensiva de arroz;
- Grandes cidades

12



Onde se localizam as maiores concentrações populacionais?

Europa Ocidental e Central



Fonte: Rodrigues, A. (2014). Mapa-Mundo: Geografia – 8º ano. Lisboa: Texto Editores, p. 43.

12



Onde se localizam as maiores concentrações populacionais?

Nordeste do EUA



Fonte: Rodrigues, A. (2014). Mapa-Mundo: Geografia – 8º ano. Lisboa: Texto Editores, p. 43.

14



Como explicamos a existência das maiores concentrações populacionais?

Europa Ocidental e Central e Nordeste do EUA

- **Europa Ocidental e Central** - D.P. mais elevada no litoral e nas grandes planícies.
- **Nordeste dos EUA** – a região dos Grandes Lagos foi a primeira a ser ocupada pelos colonos europeus na América do Norte.

Os **fatores atrativos** são:

- Climas temperados e precipitação abundante;
- Solos férteis;
- Grandes cidades;
- Acessibilidade - grandes vias de comunicação.
- Elevado desenvolvimento humano.

15

Resumindo...

Grandes concentrações populacionais:

Fatores Atrativos



Ásia Meridional e Oriental

- Presença de antigas civilizações;
- Clima tropical de monções e clima subtropical húmido;
- Solos férteis e extensas planícies aluviais;
- Agricultura intensiva de arroz;
- Grandes cidades.

Europa Ocidental e Central e Nordeste do EUA

- Climas temperados e precipitação abundante;
- Solos férteis;
- Grandes cidades;
- Acessibilidade - grandes vias de comunicação;
- Elevado desenvolvimento humano.

16

Como explicamos a existência dos maiores vazios humanos?

Regiões polares e subpolares



Fonte: Rodrigues, A. (2014). Mapa-Mundo: Geografia – 8ª ano. Lisboa: Texto Editores, p. 44.

17

Como explicamos a existência dos maiores vazios humanos?

Grandes desertos quentes



Os **fatores repulsivos** são:

- Clima quente e seco
- Solos arenosos ou pedregosos
- Escassez de água, não permitindo a prática agrícola.



Fonte: Rodrigues, A. (2014). Mapa-Mundo: Geografia – 8ª ano. Lisboa: Texto Editores, p. 44.

18

Como explicamos a existência dos maiores vazios humanos?

Florestas húmidas das regiões equatoriais



Os **fatores repulsivos** são:

- Temperaturas elevadas e chuva muito abundante;
- Propagação de doenças (Ex: malária);
- Solos pouco profundos



Fonte: Rodrigues, A. (2014). Mapa-Mundo: Geografia – 8ª ano. Lisboa: Texto Editores, p. 45.

19

Como explicamos a existência dos maiores vazios humanos?

Áreas de alta montanha



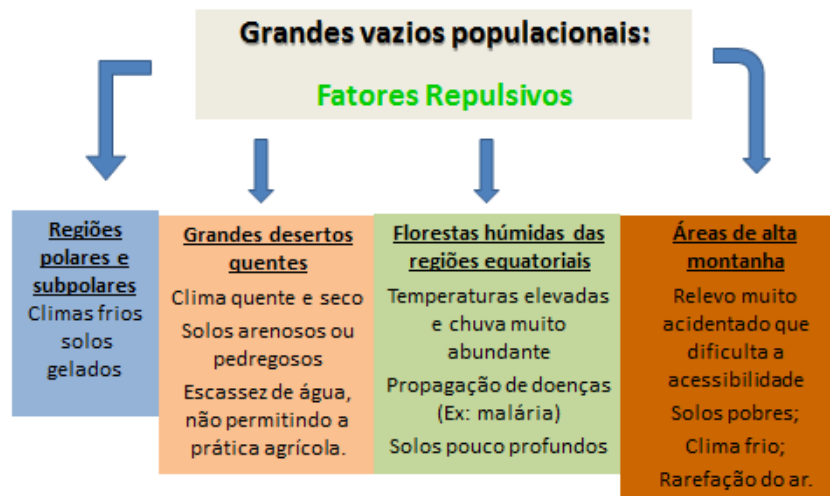
Os **fatores repulsivos** são:

- Relevo muito acidentado que dificulta a acessibilidade;
- Solos pobres;
- Clima frio;
- Rarefação do ar.

Fonte: Rodrigues, A. (2014). Mapa-Mundo: Geografia – 8ª ano. Lisboa: Texto Editores, p. 45.

20

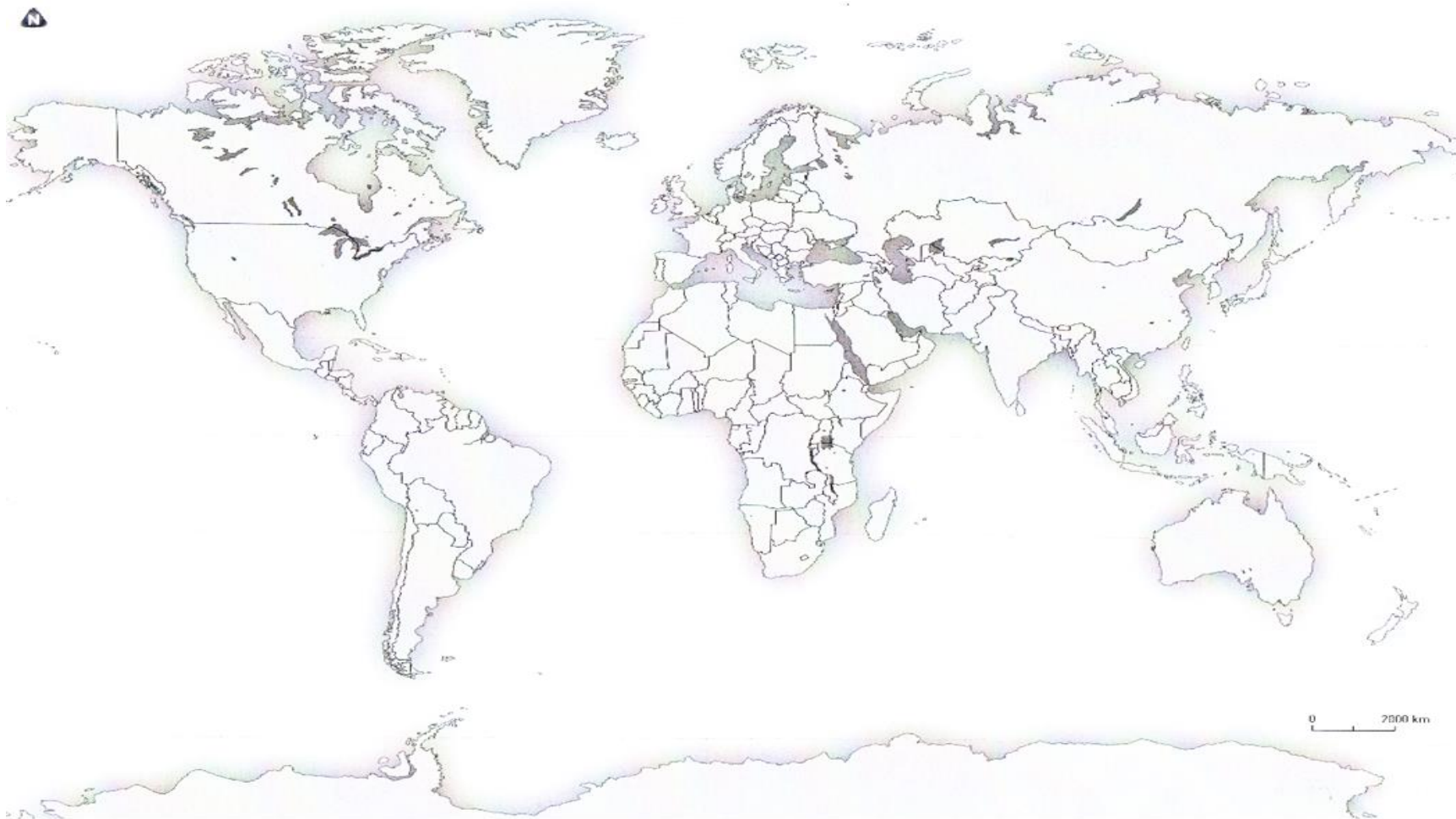
Resumindo...



21

1. Preenche o mapa, com base na legenda fornecida.
2. Localiza no mapa o nome das grandes concentrações populacionais (por regiões).
3. Atribui um título ao mapa.

Título: _____



Legenda:

● Maiores concentrações populacionais

* Grandes vazios humanos



Grandes desertos quentes



Áreas de alta montanha



Regiões polares e subpolares



Florestas húmidas das regiões equatoriais

Ficha formativa individual de trabalho²⁶

Domínio: População e Povoamento PP8	Professora Estagiária:
Subdomínio: Distribuição da população mundial	Inês Santos
Nome _____	Nº _____ 8ºA Data: 19/11/2014

1. Observa as imagens seguintes e **completa os espaços em branco**, identificando se é uma área atrativa ou repulsiva e qual o fator tratado (atrativo ou repulsivo).



Figura 1 – Cultura do arroz na China

Área _____

Fator _____: _____



Figura 2 – Faixa do Sahel.

Área _____

Fator _____: _____

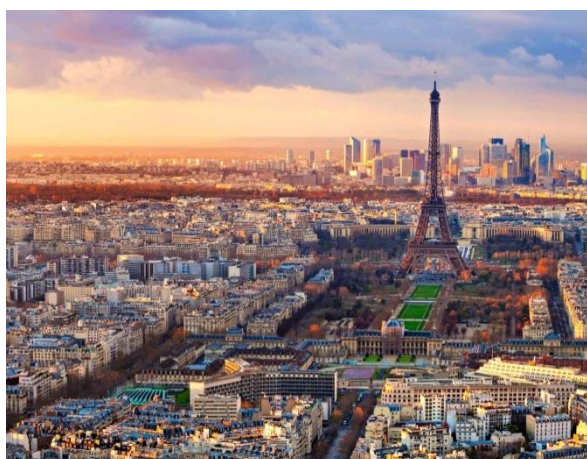


Figura 3 – Cidade de Paris

Área _____

Fator _____: _____



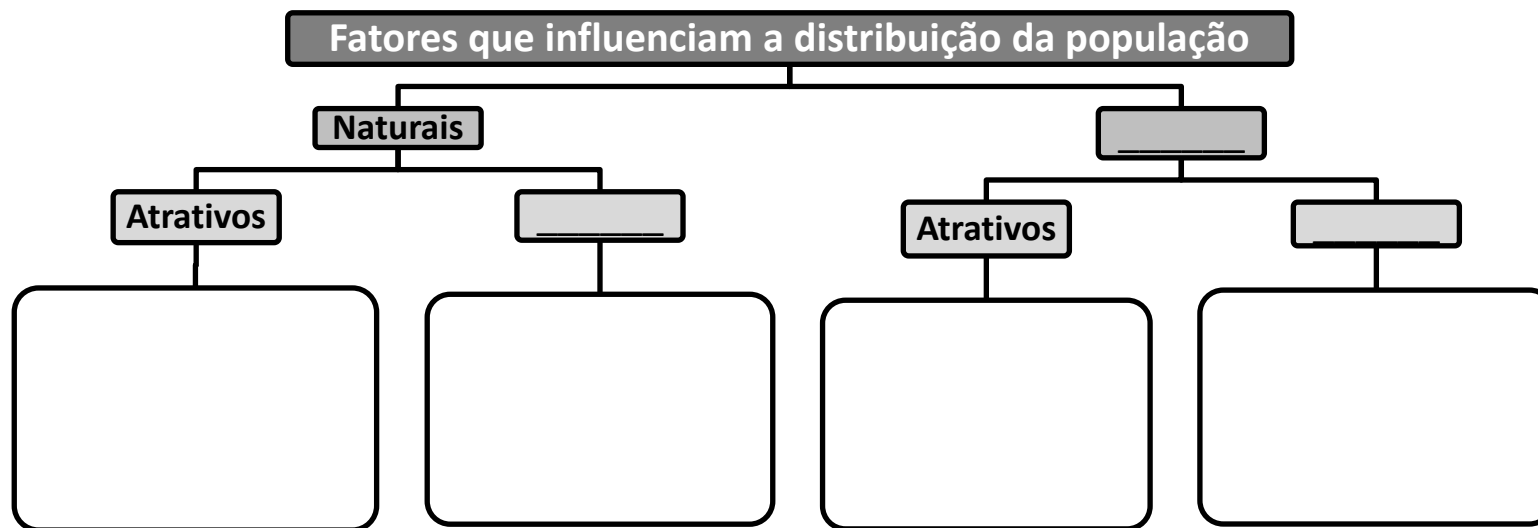
Figura 4 – Cordilheira dos Himalaias.

Área _____

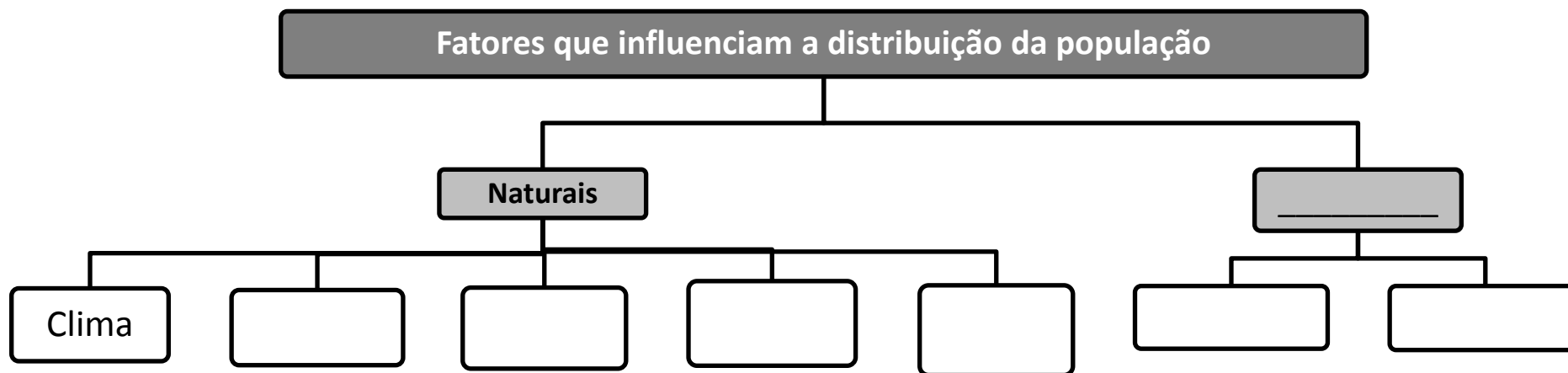
Fator _____: _____

²⁶ Não foi possível aplicar esta ficha nas aulas 1 e 2, portanto teve de ser introduzida nas aulas 3 e 4.

2. Com base nos fatores que identificaste na questão 1, completa o seguinte esquema:



3. Com base nos fatores que identificaste na questão 2, completa o seguinte esquema, utilizando apenas uma palavra-chave em cada caixa de texto.





8º ano Turma: A
 1º Período Tempo: 90'
 Aulas nº: 1 e 2 Data: 19/11/2014

Grelha de registo de observação da aula de Geografia



Professora estagiária: Inês Santos
 Professora cooperante: Iracema Andrade

Critérios de Avaliação

Domínio cognitivo: Desenvolvimento de conhecimentos desenvolvimento de capacidades											Domínio sócio-afetivo: atitudes e valores														
											Parâmetros														
Aluno		Conhecimentos e capacidades demonstrados			Ficha Diagnóstica ⁱⁱ			Expressão Oral ⁱⁱⁱ			Assiduidade		Pontualidade		Comportamento (regras de sala de aula)			Empenho/interesse ^{iv}			Participação Oral			Observações	
Nº	Nome	Bom	Médio	Fraco	Realizou	Realizou parcialmente	Não realizou parcialmente	Boa	Média	Fraca	Esteve presente	Faltou	Foi pontual	Não foi pontual	Cumpriu as regras	Cumpriu algumas regras	Cumpriu pouco as regras	Revelou empenho/interesse	Revelou algum empenho/interesse	Não revelou empenho/interesse	Participou com autonomia	Participou só quando solicitado	Não participou		
1											X		X		X								X		
2											X		X		X			X						X	
3			X								X		X		X			X				X			
4											X		X		X									X	
5		X									X		X		X			X			X				
6											X		X		X									X	
7			X						X		X		X		X							X			
8											X		X			X				X			X	Muito conversador; desestabiliza os colegas	
9											X		X		X							X			
10			X		X				X		X		X		X			X			X				
11											X		X		X			X						X	
12											X		X		X			X						X	
13											X		X		X									X	
14											X		X		X			X						X	
15											X		X		X									X	

16			X						X		X		X				X		X			
17									X		X		X									X
18			X			X			X		X			X			X			X		Muito conversador
19									X		X		X									X
20			--		--		--		--		--		X		X		--		--		--	--
21		X						X			X		X			X			X			
22									X		X		X									X
23				X					X		X		X				X			X		
24									X		X		X			X						X
25		X				X			X		X		X			X			X			
26									X		X			X			X				X	
27		X						X			X		X			X			X			

Legenda:



Observado



Não observado



Sem informação

ⁱ De acordo com os definidos pelo grupo disciplinar/departamento de grupo de CSH.

ⁱⁱ Ficha diagnóstica individual com realização em sala de aula, de preenchimento de um mapa sobre a Distribuição da População Mundial.

ⁱⁱⁱ Capacidade de se exprimir oralmente, fazendo uso da Língua Portuguesa e utilizando vocabulário geográfico.

^{iv} O empenho refere-se ao interesse manifestado pelos alunos às atividades propostas/realizadas e aos conteúdos lecionados.

Anexo 3 – Materiais didáticos das aulas 3 e 4

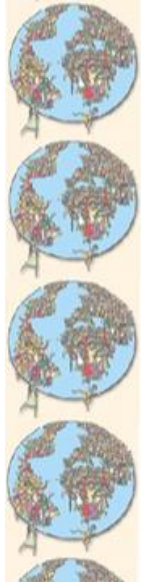
Planificação da 3ª e 4ª aulas

Ano: 8º Tempo: 90min Data: 03/12/2014	Turma: A Aula(s) n.º: 3 e 4(*****)	Área curricular: Geografia Domínio: População e Povoamento PP8 Subdomínio: Distribuição da população mundial	Plano de 3ª e 4ª aulas Observada Professora estagiária: Inês Santos Professora Cooperante: Iracema Andrade
--	---	---	---

Objetivo(s) geral(is): Compreender a distribuição da população mundial; Compreender a distribuição em Portugal.

Descritores	Conteúdos programáticos	Conceitos	Experiências de aprendizagem / estratégias	Tempo (min)	Recursos (*)	Avaliação		
						Modalidade	Instrumento (s)	Atitudinal
<p>Distinguir população total de população relativa/densidade e populacional.</p> <p>Explicar os fatores naturais e humanos que influenciam a repartição mundial da população.</p> <p>Interpretar a distribuição da população em Portugal a partir da leitura de mapas, destacando a litoralização e a bipolarização da sua distribuição.</p> <p>Explicar os principais fatores que influenciam a distribuição da população em Portugal.</p>	<p>Distribuição da população:</p> <p>- Mundial - em Portugal</p>	<p>População Relativa/ Densidade populacional</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Registo do sumário da aula anterior no caderno diário, através do diálogo orientado professora-alunos. • Revisão de conteúdo da aula anterior, através da organização de um jogo sobre a distribuição da população mundial (***) • Recordar o conceito de densidade populacional, sendo que um aluno é convidado a apresentar a definição oralmente. Realização de um pequeno exercício oralmente sobre a densidade populacional, projetado num slide pela docente. • Interpretação de um mapa da distribuição da população em latitude, projetado num slide (que se encontra igualmente na pág.36 do manual), através do diálogo orientado professora-alunos. • A professora entrega aos alunos uma ficha de atividade individual, sobre os fatores atrativos e repulsivos de fixação da população, para estes a realizarem. Segue-se a correção da mesma em coletivo, em diálogo orientado pela professora e com a utilização de 3 slides. • A professora projeta 11 slides para consolidação dos conteúdos abordados ao longo da aula. Os alunos registam em seguida, no caderno diário, as principais conclusões, projetadas. • Registo no caderno diário de um resumo, construído com a ajuda dos alunos através do diálogo professora-alunos. • Os alunos preenchem, individualmente, um mapa da atual distribuição da população em Portugal por distritos, com a seguinte legenda: densidade populacional elevada; densidade populacional média; densidade populacional reduzida. Segue-se a entrega dos mapas à professora. (****) • A professora averigua e regista em grelha de observação, o cumprimento do TPC, através do questionamento dos alunos. Em seguida, procede-se à correção, sendo que dois alunos, selecionados pela professora, indicam e comparam os valores de densidade populacional das cidades escolhidas e localizam-nas no mapa elaborado. (*****) • A professora entrega uma folha aos alunos com a seguinte questão: Se fizesses um trabalho de grupo que colegas escolherias para trabalhar contigo? Depois dos alunos responderem, a folha será entregue à professora. (*****) • Explicação e marcação de um trabalho de casa individual, com entrega de uma folha A4 pela professora, onde constam o exercício do TPC. • Registo do sumário através do diálogo orientado professora-alunos (**) no livro de turma e nos cadernos diários. 	<p>3</p> <p>7</p> <p>5</p> <p>5</p> <p>20</p> <p>10</p> <p>3</p> <p>10</p> <p>5</p> <p>3</p> <p>5</p> <p>3</p>	<p>Quadro, caneta, projetor, computador e livro de turma</p> <p>Folhas A4 com o nome dos continentes</p> <p>1 slide sobre a densidade populacional</p> <p>2 slides sobre a distribuição da população em latitude</p> <p>Folha A4 com a ficha de atividade individual</p> <p>11 slides: as grandes concentrações populacionais e os maiores vazios humanos</p> <p>Folha A4 com um mapa de Portugal por distritos</p> <p>1 slide sobre a distribuição da população em Portugal</p>	<p>Diagnóstica:</p> <p>Preenchimento de um mapa da distribuição da população portuguesa.</p> <p>Formativa:</p> <p>Jogo da distribuição da população mundial</p> <p>Preenchimento de um mapa da distribuição da população portuguesa.</p> <p>Ficha de avaliação formativa</p> <p>Observação da participação/ cumprimento de tarefas.</p>	<p>Mapa de distritos de Portugal</p> <p>Ficha de avaliação formativa</p> <p>Grelha de observação do professor.</p>	<p>- Observação da participação (cumprimento de tarefas propostas).</p>

<p><u>Sumário:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Revisões de conteúdos abordados: Realização de um jogo sobre a distribuição da população mundial. - Realização de Ficha de atividade individual. - Preenchimento de um mapa da distribuição da população portuguesa. - Correção do T.P.C. e marcação de T.P.C. 	<p><u>T.P.C.:</u> Realização de um exercício, numa folha A4 entregue aos alunos, sobre os fatores atrativos e repulsivos de fixação da população em várias localidades de Portugal continental. O T.P.C. será entregue à professora na aula seguinte.</p>
<p><u>Observações:</u></p> <p>(*) É transversal à aula a utilização da grelha de observação do professor, bem como do livro de turma e o caderno do aluno.</p> <p>(**) O sumário é realizado no final da aula sendo o seu registo feito no livro de turma e no caderno diário do aluno.</p> <p>(***) No jogo sobre a distribuição da população mundial a professora solicita a 14 alunos para distribuírem-se por grupos, de modo a que cada grupo represente o número de habitantes de cada continente/região. No quadro, estão distribuídas 6 folhas correspondentes a cada continente e às regiões da América do Norte e da América do Sul. Posteriormente, a professora solicita a opinião dos restantes alunos da turma sobre a distribuição dos colegas por continentes, confrontando as conclusões a que chegaram com os conteúdos lecionados na aula anterior.</p> <p>(*****) A correção dos mapas dos alunos será realizada na aula seguinte para melhor gestão do tempo útil da aula. Assim, a professora estagiária também terá a oportunidade de avaliar todos os mapas, no que concerne à avaliação diagnóstica.</p> <p>(****) Como documento de suporte, a professora estagiária terá na sua posse os valores de densidade populacional de dois concelhos do litoral e do interior que pesquisou previamente. A utilização deste documento visa colmatar eventual situação de não cumprimento de realização de T.P.C por parte dos alunos, por forma a conseguir atingir o inicialmente previsto. Os alunos que não fizeram o T.P.C. irão localizar os concelhos indicados pela professora no mapa preenchido anteriormente.</p> <p>(*****) Pretende-se com esta estratégia perceber como os alunos tendem a organizar-se em grupos de trabalho por forma a facilitar a tarefa de organização de grupos na aula seguinte. Esta articulação de estratégias visa levar à constituição de grupos de trabalho de forma o mais heterogénea possível.</p> <p>(*****) Correspondente às lições nº 17 e 18 sumariadas em livro de ponto e no caderno diário dos alunos.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Após a aula a professora estagiária elabora um documento de reflexão individual. 	<p><u>Interdisciplinaridade:</u></p> <p>Língua Portuguesa: leitura e interpretação de texto; expressão oral e escrita.</p> <p>Educação Visual: Os símbolos como elemento de leitura de mapas; sua utilização correta.</p> <p>T.I.C.: O uso das tecnologias de informação e comunicação no âmbito da pesquisa efetuada no <i>site</i> do INE no T.P.C.</p>



Domínio: População e Povoamento PP8
Subdomínio: Distribuição da população mundial

DISTRIBUIÇÃO DA POPULAÇÃO MUNDIAL

Professora: Inês Santos
Turma: 8ªA
Aula de 19/11/2014



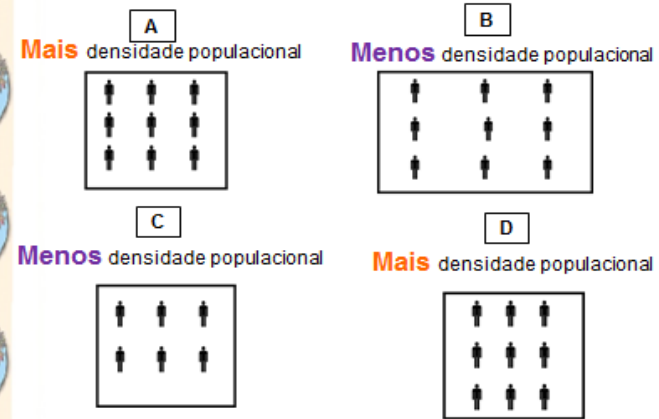
Como se distribui a população em latitude?



Fonte: Rodrigues, A. (2014). Mapa-Mundo: Geografia – 8º ano. Lisboa: Texto Editores, p. 36.



Onde encontramos mais densidade populacional?



Como se distribui a população nos dois hemisférios?

- No Hemisfério Norte, habita a maior parte da população mundial (90%).
- No Hemisfério Sul vive apenas 10% da população mundial.



Nos próximos diapositivos as informações vão surgindo a partir da sua exploração com os alunos (depois de os alunos responderem)

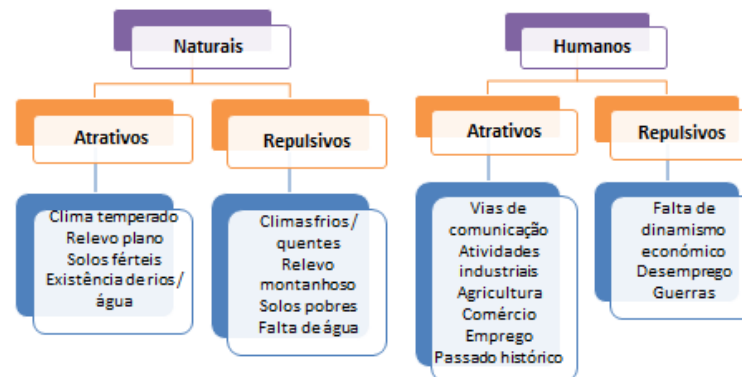


Área atrativa ou repulsiva da população? Porquê?

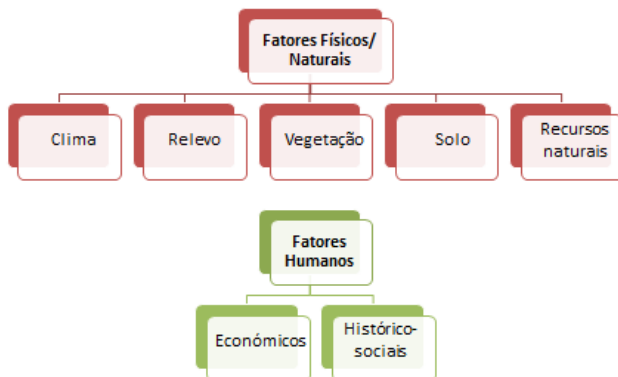


Figura 4 – Cordilheira dos Himalaias.

Quais os fatores que influenciam a distribuição da população?



Quais os fatores que influenciam a distribuição da população?

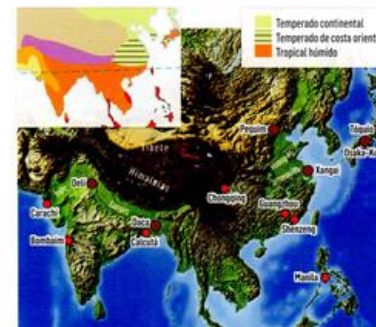


10

Onde se localizam as grandes concentrações populacionais?



Ásia Meridional e Oriental



Fonte: Rodrigues, A. (2014). Mapa-Mundo: Geografia – 8º ano. Lisboa: Texto Editores, p. 42.

11



Como explicamos a existência das maiores concentrações populacionais?

Ásia Meridional e Oriental

- Maiores concentrações populacionais do Mundo.
- Vivem mais de **3 mil milhões de pessoas**.

Os **fatores atrativos** são:

- ⊙ Presença de antigas civilizações;
- ⊙ Clima tropical de monções e clima subtropical húmido;
- ⊙ Solos férteis e extensas planícies aluviais;
- ⊙ Agricultura intensiva de arroz;
- ⊙ Grandes cidades

12



Onde se localizam as maiores concentrações populacionais?

Europa Ocidental e Central



Fonte: Rodrigues, A. (2014). Mapa-Mundo: Geografia – 8º ano. Lisboa: Texto Editores, p. 43.

13



Onde se localizam as maiores concentrações populacionais?

Nordeste do EUA



Fonte: Rodrigues, A. (2014). Mapa-Mundo: Geografia – 8º ano. Lisboa: Texto Editores, p. 43.

14



Como explicamos a existência das maiores concentrações populacionais?

Europa Ocidental e Central e Nordeste do EUA

- **Europa Ocidental e Central** - D.P. mais elevada no litoral e nas grandes planícies.
- **Nordeste dos EUA** – a região dos Grandes Lagos foi a primeira a ser ocupada pelos colonos europeus na América do Norte.

Os **fatores atrativos** são:

- Climas temperados e precipitação abundante;
- Solos férteis;
- Grandes cidades;
- Acessibilidade - grandes vias de comunicação.
- Elevado desenvolvimento humano.

15

Resumindo...

Grandes concentrações populacionais:

Fatores Atrativos

Ásia Meridional e Oriental

- Presença de antigas civilizações;
- Clima tropical de monções e clima subtropical húmido;
- Solos férteis e extensas planícies aluviais;
- Agricultura intensiva de arroz;
- Grandes cidades.

Europa Ocidental e Central e Nordeste do EUA

- Climas temperados e precipitação abundante;
- Solos férteis;
- Grandes cidades;
- Acessibilidade - grandes vias de comunicação;
- Elevado desenvolvimento humano.

16

Como explicamos a existência dos maiores vazios humanos?

Regiões polares e subpolares



Fonte: Rodrigues, A. (2014). Mapa-Mundo: Geografia – 8ª ano. Lisboa: Texto Editores, p. 44.

17

Como explicamos a existência dos maiores vazios humanos?

Grandes desertos quentes



Os **fatores repulsivos** são:

- Clima quente e seco
- Solos arenosos ou pedregosos
- Escassez de água, não permitindo a prática agrícola.



Fonte: Rodrigues, A. (2014). Mapa-Mundo: Geografia – 8ª ano. Lisboa: Texto Editores, p. 44.

18

Como explicamos a existência dos maiores vazios humanos?

Florestas húmidas das regiões equatoriais



Os **fatores repulsivos** são:

- Temperaturas elevadas e chuva muito abundante;
- Propagação de doenças (Ex: malária);
- Solos pouco profundos



Fonte: Rodrigues, A. (2014). Mapa-Mundo: Geografia – 8ª ano. Lisboa: Texto Editores, p. 45.

19

Como explicamos a existência dos maiores vazios humanos?

Áreas de alta montanha

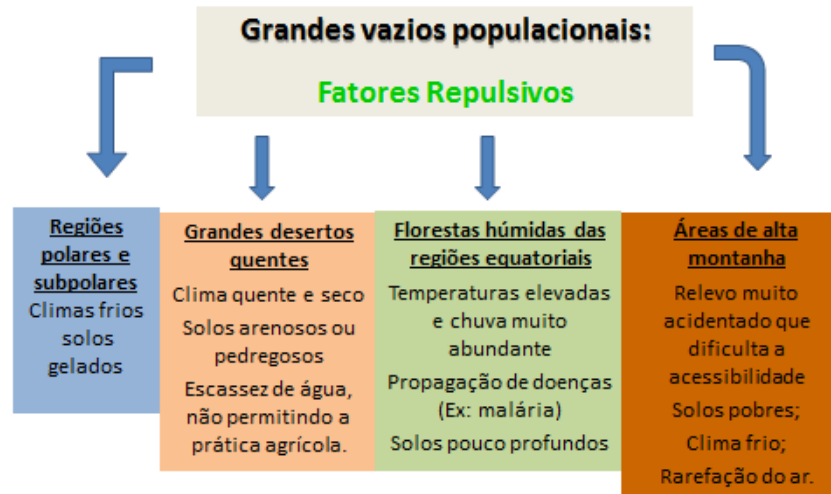


Os **fatores repulsivos** são:

- Relevo muito acidentado que dificulta a acessibilidade;
- Solos pobres;
- Clima frio;
- Rarefação do ar.

Fonte: Rodrigues, A. (2014). Mapa-Mundo: Geografia – 8º ano. Lisboa: Texto Editores, p. 45. 20

Resumindo...



21

Os próximos slides foram explorados nas aulas 6 e 7



Domínio: População e Povoamento PP8
Subdomínio: Distribuição da população portuguesa

Distribuição da População Portuguesa

Professora: Inês Santos
Turma: 8ªA
Aula de 3/12/2014

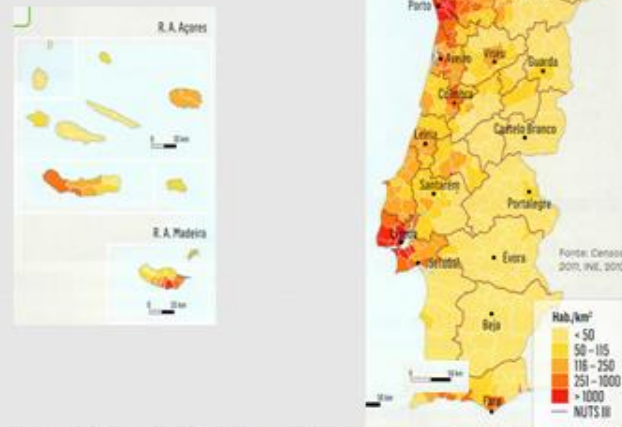
19

Como se distribui a população em Portugal?

Que tendências se verificam?

20

A Distribuição da população em Portugal (2012)

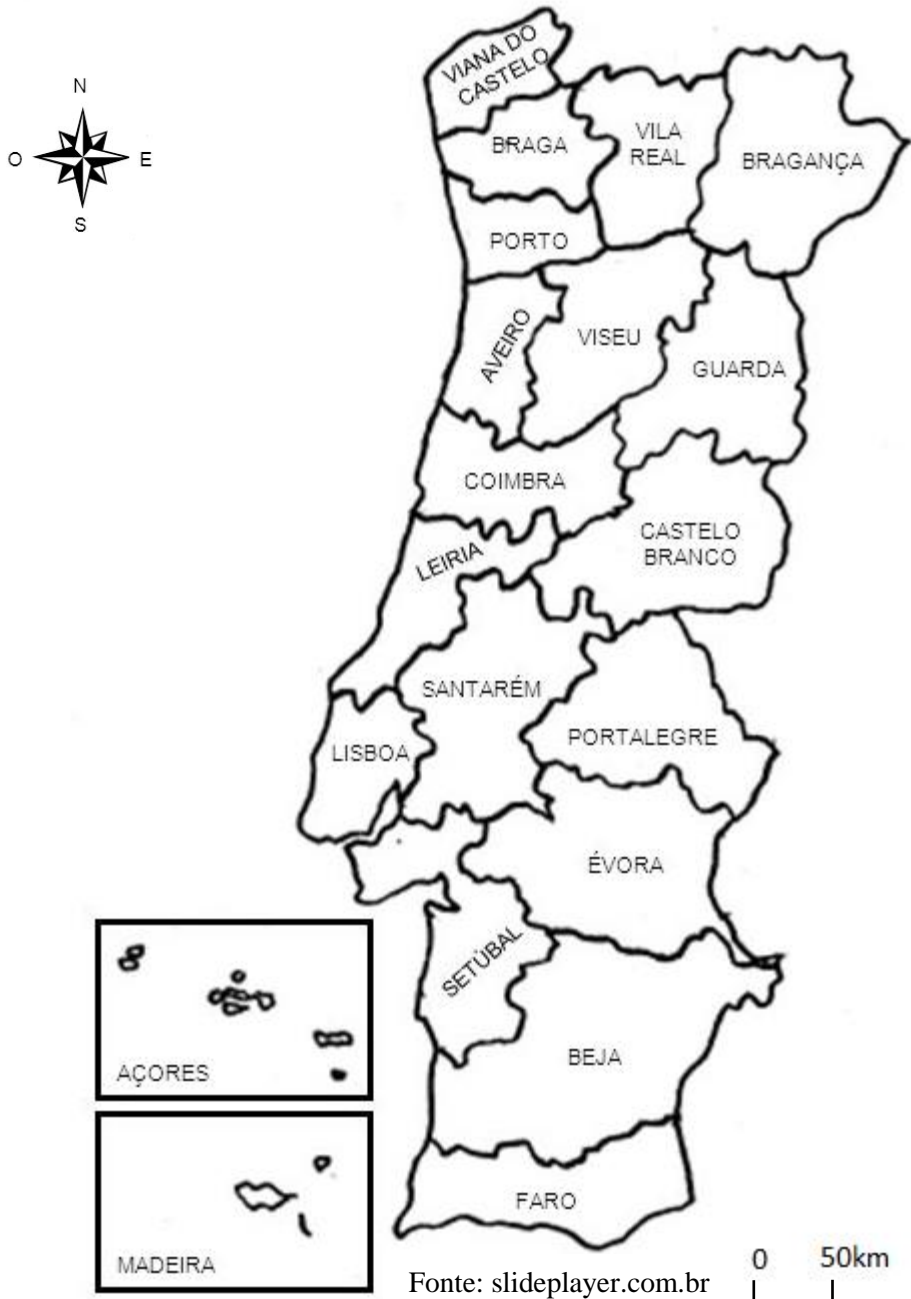


Fonte: Rodrigues, A. (2014). Mapa-Mundo: Geografia - 8º ano. Lisboa: Texto Editores, p. 46.

Ficha de avaliação diagnóstica de Geografia²⁷

Nome: _____ n.º: _____ turma: _____ data: ____ / ____ / ____

1. Preenche o mapa de Portugal com base na legenda fornecida.
2. Atribui um título ao mapa.



Legenda:

- Densidade Populacional Elevada
- * Densidade Populacional Média
- Densidade Populacional Reduzida

²⁷ Não foi possível aplicar esta ficha nas aulas 3 e 4, por isso foi introduzida nas aulas 6 e 7.

T.P.C - Trabalho prático para Casa de Geografia

Domínio: População e Povoamento PP8	Professora Estagiária:
Subdomínio: Distribuição da população mundial	Inês Santos
Nome _____ Nº _____ 8ºA	Data de entrega: 03/12/2014

1. Observa as imagens seguintes e **completa os espaços em branco**, identificando o fator tratado (atrativo ou repulsivo).



Figura 1 – Vila de Arganil

Fator _____: _____



Figura 2 – Vila de Montalegre

Fator _____: _____



Figura 3 – Cidade de Faro

Fator _____: _____



Figura 4 – Aldeia da Amareleja.

Fator _____: _____

4. **Define**, por palavras tuas, o que entendes por litoralização e bipolarização.



Grelha de registo de observação da aula de Geografia

8º ano Turma: A
 1º Período Tempo: 90'
 Aulas nº: 3 e 4 Data: 03/12/2014

Professora estagiária: Inês Santos
 Professora cooperante: Iracema Andrade



Critérios de Avaliaçãoⁱ

Domínio cognitivo: Desenvolvimento de conhecimentos e desenvolvimento de capacidades								Domínio sócio-afetivo: atitudes e valores															
								Parâmetros															
Aluno		Conhecimentos e capacidades demonstrados			Expressão Oral ⁱⁱ			Trabalho de casa		Assiduidade		Pontualidade		Comportamento (regras de sala de aula)			Empenho/interesse ⁱⁱⁱ			Participação Oral		Observações	
Nº	Nome	Bom	Médio	Fraco	Boa	Média	Fraca	Realizou	Não realizou	Esteve presente	Faltou	Foi pontual	Não foi pontual	Cumpriu as regras	Cumpriu algumas regras	Cumpriu pouco as regras	Revelou empenho/interesse	Revelou algum empenho/interesse	Não revelou empenho/interesse	Participou com autonomia	Participou só quando solicitado		Não participou
1			X			X			X	X		X		X				X			X		
2									X	X		X		X			X						X
3									X	X		X		X			X						X
4			X			X			X	X		X		X							X		
5		X						X		X		X		X			X			X			
6									X	X		X		X									X
7			X						X	X		X		X									
8									X	X		X			X					X		X	Muito conversador; desestabiliza os colegas
9									X	X		X			X						X		Muito conversador
10			X			X		X		X		X		X			X				X		
11									X	X		X			X		X				X		Um pouco conversador
12			X						X	X		X		X			X				X		
13								X		X		X		X									X

14						X		X		X			X					X	
15							X	X		X								X	
16		X			X		X		X				X			X			Conversador
17		X					X	X		X							X		
18		X			X		X	X		X			X					X	Muito conversador
19							X	X		X								X	Um pouco conversador
20							X	X		X								X	
21		X			X		X		X			X		X			X		Um pouco conversador
22							X	X		X								X	
23							X	X		X			X					X	
24							X	X		X			X					X	
25		X			X		X		X			X		X			X		
26							X	X		X			X				X		
27		X			X		X	X		X			X				X		Um pouco conversador

Legenda:

X Observado

Não observado

-- Sem informação

ⁱDe acordo com os definidos pelo grupo disciplinar/departamento de grupo de CSH.

ⁱⁱCapacidade de se exprimir oralmente, fazendo uso da Língua Portuguesa e utilizando vocabulário geográfico.

ⁱⁱⁱO empenho refere-se ao interesse manifestado pelos alunos às atividades propostas/realizadas e aos conteúdos lecionados.

Anexo 4 – Materiais didáticos da aula 5

Planificação da 5ª aula

Ano: 8º	Turma: A	Área curricular: Geografia	Plano de 5ª aula Observada
Tempo: 45min	Aula(s) nº: 5 (***)	Domínio: População e Povoamento PP8	Professora estagiária: Inês Santos
Data: 10/12/2014		Subdomínio: Distribuição da população mundial	Professora Cooperante: Iracema Andrade

Objetivo(s) geral(is): Compreender a distribuição da população mundial; Compreender a distribuição em Portugal.

Descritores	Conteúdos programáticos	Conceitos	Experiências de aprendizagem / estratégias	Tempo (minutos)	Recursos (*)	Avaliação		
						Modalidade	Instrumento (s)	Atitudinal
<p>Explicar os fatores naturais e humanos que influenciam a repartição mundial da população.</p> <p>Explicar os principais fatores que influenciam a distribuição da população em Portugal</p>	<ul style="list-style-type: none"> • População - Mundial - Em Portugal - Distribuição e seus fatores 	<p>Bairro problemático /intercultural</p> <p>Grupos étnicos/culturais</p> <p>Cultura</p> <p>Religião</p> <p>Imigração</p> <p>Imigrantes</p> <p>Racismo /exclusão social</p> <p>Multiculturalismo /tolerância</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Registo do sumário da aula anterior no caderno diário, através do diálogo orientado professora-alunos. • Registo, no caderno diário, dos esquemas projetados na aula anterior (para os alunos que não conseguiram efetuar o registo). • Construção de um resumo, com a ajuda dos alunos através do registo no quadro por um aluno selecionado, acompanhado de registo no caderno diário. • Entrega do T.P.C. (****) • A professora informa os alunos que irão realizar um trabalho de grupo e anuncia os elementos de cada grupo de trabalho. Segue-se a entrega de uma folha com o guião de trabalho de grupo e a explicação do mesmo, através da leitura solicitada a um(a) aluno(a) e projeção do guião. • Marcação e explicação do T.P.C., sendo que a professora entrega uma folha com o excerto do artigo a explorar pelos grupos de trabalho, com as respetivas orientações. A professora informa os alunos que as orientações para pesquisa dos indicadores no <i>site</i> INE serão colocadas no <i>email</i> da turma. • Registo do sumário através do diálogo orientado professora-alunos (**) no livro de turma e nos cadernos diários. 	<p>3</p> <p>3</p> <p>5</p> <p>2</p> <p>2</p> <p>5</p> <p>3</p> <p>2</p>	<p>Quadro, caneta, projetor, computador e livro de turma</p> <p>Folha A4 com a ficha do T.P.C. dos alunos</p> <p>Folha com o Guião do trabalho de grupo.</p> <p>Projeção do documento do guião de trabalho de grupo</p> <p>Folha A4 com o excerto do artigo: <i>Uma abordagem municipal sobre o fenómeno da Religião: o concelho de Loures</i></p>	<p>Formativa:</p> <p>Ficha do trabalho de casa</p> <p>Guião do trabalho de grupo</p> <p>Observação da participação/cumprimento de tarefas.</p>	<p>Ficha do trabalho de casa</p> <p>Grelha de observação do professor</p>	<p>- Observação da participação (cumprimento de tarefas propostas).</p>
<p>Sumário:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Registo de informações no caderno diário sobre a distribuição da população mundial. - Explicação do trabalho de grupo: "Investigar a diversidade cultural em Loures". - Marcação e explicação do T.P.C. - Entrega das fichas de avaliação. (*****) - Autoavaliação do 1º período escolar. (*****) 			<p>T.P.C.: Os alunos realizam as duas primeiras fases do trabalho de grupo com os seus colegas de grupo. A entrega deverá ser feita em formato digital, para o email da professora, até ao dia 5 de Janeiro de 2015. Na aula de 7 de Janeiro a professora dará um feedback aos alunos, corrigindo o T.P.C. com cada grupo de trabalho.</p>					

Observações:

(*) É transversal à aula a utilização da grelha de observação do professor, bem como do livro de turma e o caderno do aluno.

(**) O sumário é realizado no final da aula sendo o seu registo feito no livro de turma e no caderno diário do aluno.

(***) Correspondente à lição nº 19 sumariada em livro de ponto e no caderno diário dos alunos.

(****) A correção do T.P.C. será realizada na aula seguinte para melhor gestão do tempo útil da aula. Assim, a professora estagiária também terá a oportunidade de avaliar o trabalho de casa de cada aluno e perceber se existem dificuldades individuais, que podem ser ultrapassadas na aula seguinte.

(*****) Por um questão organizacional e respeito pelo regulamento interno, a professora titular da turma irá assegurar a entrega das fichas de avaliação e proceder à autoavaliação dos alunos.

- Após a aula a professora estagiária elabora um documento de reflexão individual.

Interdisciplinaridade:

Língua Portuguesa: leitura e interpretação de texto; expressão oral e escrita.



Guião para o trabalho de grupo

Tema: Investigar a diversidade cultural em Loures

Elementos do grupo nº ____	
Nº	Nomes

➤ **As questões que orientam a vossa investigação:**

1. Quais os grupos culturais/étnicos predominantes nas freguesias do concelho de Loures?
2. Como se distribuem no território os grupos culturais/étnicos no concelho de Loures?
3. Quais os problemas relacionados com a presença de diferentes culturas no concelho de Loures?
4. Quais os aspetos positivos e negativos resultantes da presença de diferentes culturas no concelho de Loures, para os grupos culturais/étnicos e para os moradores locais?
5. Que soluções apontam para a resolução dos problemas identificados?

➤ **Conceitos-chave:**

- Bairro problemático/intercultural
- Grupos étnicos/culturais
- Cultura
- Religião
- Imigração
- Imigrantes
- Racismo/exclusão social
- Multiculturalismo/tolerância

➤ **Estrutura do trabalho**

1ª fase – Pesquisar e selecionar...

- Leitura do excerto do artigo *Uma abordagem municipal sobre o fenómeno da Religião* e recolha das ideias principais²⁸.
- Pesquisa em várias fontes de informação: revistas, *sites* de jornais e imagens sobre os problemas/conflitos entre culturas na Quinta da Fonte ou Bairro do Mocho²⁹. Segue-se a interpretação da informação recolhida (escrever um texto até 300 palavras).

2ª fase – Recolha de dados, construção e interpretação de gráficos

- Recolha dos seguintes indicadores a partir do *site* do Instituto Nacional de Estatística (INE): número de crentes por religião, por freguesias do concelho de Loures (2011); e número de imigrantes, por freguesias do concelho de Loures (2011)³⁰.
- Elaboração de um gráfico para cada indicador e interpretação dos seus resultados.

²⁸ Seguir as orientações de leitura fornecidas pela professora.

²⁹ Cada grupo investiga sobre um dos bairros, sendo a seleção previamente efetuada pela professora.

³⁰ Seguir as orientações de elaboração dos gráficos fornecidas pela professora no *email* da turma.

- Interpretar o gráfico dos principais municípios com nacionalidade estrangeira em 2011.

3ª fase – Construção e interpretação de um mapa da distribuição dos grupos/comunidades étnicos das freguesias do concelho de Loures

Os resultados obtidos nos dois gráficos (da 2ª fase) serão cartografados num mapa das freguesias do concelho de Loures. A professora entregará uma folha com o mapa-base a ser preenchido. O mapa tem de ter os seguintes elementos:

- Legenda (com simbologia, no que se refere à distinção das religiões; e com uso de cores, em relação à percentagem de imigrantes); e título.

Por fim, têm de interpretar o mapa (não repetir as informações dos gráficos).

4ª fase – Propostas de Soluções para os problemas culturais identificados

Construção de um texto argumentativo que deve começar com a seguinte frase: Nós na presidência da Câmara Municipal de Loures propomos...

➤ **Avaliação**

Trabalho escrito, por grupo, a entregar por e-mail³¹, em formato word e pdf, no prazo estipulado.

O trabalho escrito terá um número máximo de **10 páginas A4** em tipo de letra *times new roman*, tamanho 12.

Critérios de avaliação dos trabalhos

- Organização;
- Utilização dos conteúdos e dos conceitos;
- Cumprimento dos objetivos (resposta às questões de investigação) das fases do trabalho, e orientações fornecidas;
- Cumprimento da calendarização;
- Criatividade;
- Qualidade do trabalho apresentado.

➤ **Calendarização**

Concretização da 1ª e 2ª fases – até **5 de Janeiro de 2015** (enviar para o **email da professora**)

Concretização da 3ª e 4ª fases – até **12 de Janeiro de 2015** (enviar para o **email da professora**)

Entrega do trabalho final – **23 de Janeiro de 2015** (enviar para o **email da professora**)

➤ **Sugestões para a pesquisa...**

http://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine_main&xlang=pt – portal do Instituto Nacional de Estatística

<http://www.youtube.com/watch?v=poqL4ankk8E> - Bairro intercultural – quinta da fonte

<http://www.youtube.com/watch?v=DYgSU5s0bZI> - Segunda edição d' O Bairro e o Mundo

³¹ Enviar o trabalho para o email: inesantostreze@gmail.com

➤ **Informações importantes!**

- O trabalho escrito deve conter: capa, introdução, desenvolvimento (corpo do trabalho), conclusão e uma página dedicada às fontes de consulta de informação.
- A professora dará algumas orientações para a exploração do artigo, construção dos gráficos e do mapa e organização do índice do trabalho escrito.
- O trabalho será realizado fora do espaço de sala de aula, sendo acompanhado pela professora nas aulas de geografia.
- As dúvidas podem ser colocadas no *e-mail* da turma³² ou em contexto de sala de aula;
- Todos os alunos do grupo têm de trabalhar de forma equilibrada!

Trabalho de grupo de geografia (para T.P.C.)

A diversidade religiosa no concelho de Loures

O concelho de Loures

Criado em 1886, o concelho de Loures [...] tem uma área de cerca de 168km² é composto por 18 freguesias. Tal como outros concelhos da Área Metropolitana de Lisboa, tem vindo, ao longo dos tempos, a registar um progressivo crescimento a nível social, económico e urbano, sendo por isso um local atrativo para a população migrante e imigrante.

Loures é hoje um concelho **multicultural**, sendo uma percentagem significativa da sua população originária de países de África, da Ásia, da Europa e da América do Sul, para além de também se registar a presença de **minorias étnicas**, como os ciganos.

Esta diversidade cultural se, por um lado, enriquece o concelho (tendo em conta os usos, os **costumes**, os rituais, as **tradições** e a **cultura** de cada comunidade que aqui reside) por outro, pode fomentar e induzir, juntamente com fatores de ordem socioeconómica, comportamentos tendentes ao conflito e **exclusão social**. [...]

Historicamente, tem sido possível constatar que a religião assume características tendentes quer à **integração** [...], quer ao confronto e revolta [...].

Gabinete de Assuntos Religiosos e Sociais Específicos³³

Um dos objetivos para a criação do *Gabinete de Assuntos Religiosos e Sociais Específicos (GARSE)*, em 1993, foi a necessidade de dar resposta a problemáticas relacionadas com o surgimento de novos movimentos religiosos [...].

Um dos papéis mais importantes deste gabinete tem sido a orientação das práticas sociais de modo a estimular uma intercomunicação entre as várias comunidades religiosas, étnicas e culturais, essencialmente associadas a processos de **migrações**, e à sociedade recetora. Pretende-se, sobretudo, promover práticas de intercomunicação, permitindo a visibilidade de formas culturais distintas à da comunidade autóctone e a compreensão das diferenças e da integração como um processo mútuo. A integração do **imigrante** comporta, por parte da sociedade recetora, a compreensão e aceitação da diferença cultural e, por parte do imigrante, o esforço para integrar-se numa sociedade com leis e regras próprias.

³² Email: ----- / Palavra-passe: ----- (Este recurso só poderá ser utilizado exclusivamente para este fim, não podendo conter informação de caráter pessoal, incluindo registo fotográfico e tem com uma validade que expira no dia de entrega do trabalho final)

³³ O gabinete adotou uma nova designação – Unidade, Igualdade e Cidadania (UIC).

O GARSE, como gabinete pioneiro numa autarquia para estas questões, tem vindo a desenvolver ações com este fim, nomeadamente através de uma estreita articulação com estruturas representativas destas populações, como sejam: igrejas e comunidades de **culto**, associações, ONG, entre outras.

Desde a sua criação, o Gabinete foi alargando os seus objetivos e, hoje, tem como áreas de intervenção as seguintes: migrações/imigração, religiões/comunidades de culto, cidadania/grupos sociais específicos e relações de cooperação. Toda esta intervenção tem como princípios orientadores a convivência interétnica e intercomunitária, baseada no **diálogo** e na cooperação entre as várias comunidades presentes no concelho; a dinamização de uma sociedade **intercultural**, contrariando situações de exclusão ou **marginalização** e promovendo práticas positivas; e a promoção do desenvolvimento local, integrado e sustentado, com a participação ativa das populações.

Área dos Assuntos Religiosos

[...] No concelho é possível reconhecer a religiosidade nas diversas paisagens, nas gentes e organizações. [...]

Estatisticamente, poderemos considerar o concelho de Loures como um Município fortemente marcado pela crença no catolicismo. A história e o diverso **património religioso**, espalhado pelas 18 freguesias do concelho de Loures, são reveladores da institucionalização da Igreja Católica no território. Os dados censitários de 2001 são claros e esclarecedores a este nível, apresentando, num universo de 134172 crentes, um total de 93,17% de católicos.

Apesar da clara maioria de católicos em presença, é possível falar do concelho de Loures como espaço de diversidade religiosa.

A comunidade de crentes em Loures, representando 67,40% do universo populacional concelhio, consigna uma ampla diversidade de crenças religiosas, distribuídas da seguinte forma: pela Religião Cristã, nos ramos Católico, Ortodoxo – 0,25% referente a 501 indivíduos; Protestante – 1,01% referente a 2004 indivíduos; Outra Cristã – 2,04% referente a 4056 indivíduos; pela Religião Muçulmana – 0,4% referente a 815 indivíduos; por Outra Religião não-Cristã – 0,9% referente a 1779 indivíduos; e pela Religião Judaica – 0,01%, com uma ínfima expressão estatística. Neste contexto, temos um total de 9165 indivíduos com crença religiosa distinta do catolicismo (aproximadamente 7% da comunidade de crentes no concelho de Loures).

Outro fator demonstrativo da diversidade religiosa do concelho de Loures é o seu tecido institucional.

Através das relações institucionais mantidas pela Câmara Municipal, reconhecem-se pelo menos 51 organizações religiosas de índole cristã, muçulmana e hindu. Estão patentes nestas organizações diversas atividades de cariz religioso, cultural e de solidariedade social, das quais se destacam ações de apoio à família carenciada e a indivíduos em desvantagem social, através de formação profissional, formação em competências sociais e ensino e promoção da Língua Portuguesa.

Este cenário promove o entendimento da realidade concelhia enquanto complexa e específica. A especificidade e complexidade referidas poderão, ainda, ser reveladas pela inter-relação que o fenómeno da religião tem com o fenómeno da imigração, das minorias étnicas, das minorias religiosas e dos novos movimentos religiosos. São fenómenos intrinsecamente ligados à problemática da integração social e concomitantemente com ações de solidariedade social. Facilmente se percebe que grande parte do movimento de solidariedade social, de âmbito privado, surge, de facto, de entidades religiosas ou de cariz religioso. [...]

O concelho de Loures integra, igualmente, um vasto e rico património religioso, móvel e imóvel. A existência de património religioso, classificado e em vias de classificação, é

demonstrativo da relação intrínseca entre o fenómeno religioso e o espaço social, cultural e histórico, traduzindo-se num dos pilares simbólicos da identidade local. [...]

Sem esquecer que, patente em todo o trabalho desenvolvido, está a defesa da Lei da Liberdade Religiosa e das diversas **identidades culturais**, promovendo, deste modo, a participação dos municípios e das instituições locais na ascensão de Loures a um concelho de pleno desenvolvimento.

[...] Como já referimos, o GARSE tem vindo a desenvolver uma cultura de proximidade e cooperação com as diversas instituições religiosas presentes no Município, donde têm resultado inúmeras intervenções e parcerias a nível de apoios diversos (financeiros, técnicos, informativos e logísticos), como sejam cedências de terrenos ou equipamentos municipais para espaços de culto, subsídios para beneficiação e recuperação de equipamentos religiosos e implementação de projetos de solidariedade social. [...]

De igual forma, mostra-se muitas vezes importante a intervenção do Gabinete em processos de instalação de Igrejas que encontram dificuldades em localizar e/ou instalar-se em espaços que, embora privados, estão integrados em zonas habitacionais ou mistas, e cuja ocupação gera desconforto por parte da comunidade envolvente. [...]

Fonte: Severino, E. & Curado, P. (2005). Uma abordagem municipal sobre o fenómeno da Religião in *O GARSE (Gabinete de Assuntos Religiosos e Sociais Específicos) da Câmara Municipal de Loures* [parte II]. REVISTA LUSÓFONA DE CIÊNCIA DAS RELIGIÕES – Ano IV, 2005 / n.º 7/8 – 121-125.

<http://revistas.ulusofona.pt/index.php/cienciareligioes/article/view/4144> [acedido em 15 de Outubro de 2014]

Orientações para o tratamento do texto

1. **Pesquisem (num dicionário ou na internet) as definições dos conceitos destacados a negrito no texto, não esquecendo de indicar a fonte de consulta da informação.**

Multicultural- _____

Minorias étnicas- _____

Costumes- _____

Tradições - _____

Cultura- _____

Exclusão social-

Integração social-

Migrações-

Imigrantes-

Culto-

Diálogo intercultural-

Marginalização-

Património religioso-

Identidade cultural-

2. **Sublinhem no texto as frases mais importantes.**
3. **Escrevam um resumo (até 1 página), por palavras vossas, que contenha as ideias principais do texto e os conceitos mais relevantes.**



Grelha de registo de observação da aula de Geografia

8º ano Turma: A
 1º Período Tempo: 90'
 Aula nº: 5 Data: 10/12/2014

Professora estagiária: Inês Santos
 Professora cooperante: Iracema Andrade



Critérios de Avaliação¹

Domínio cognitivo: Desenvolvimento de conhecimentos e capacidades								Domínio sócio-afetivo: atitudes e valores														
desenvolvimento de capacidades								Parâmetros														
Aluno		Conhecimentos e capacidades demonstrados			Expressão Oral ⁱⁱ			Assiduidade		Pontualidade		Comportamento (regras de sala de aula)			Empenho/interesse ⁱⁱⁱ			Participação Oral			Observações	
Nº	Nome	Bom	Médio	Fraco	Boa	Média	Fraca	Esteve presente	Faltou	Foi pontual	Não foi pontual	Cumpriu as regras	Cumpriu algumas regras	Cumpriu pouco as regras	Revelou empenho/interesse	Revelou algum empenho/interesse	Não revelou empenho/interesse	Participou com autonomia	Participou só quando solicitado	Não participou		
1		---	----	----	---	---	---	---	X	----	----	---	----	----	---	----	----	---	----	----	-----	
2								X		X		X			X						X	
3								X		X		X			X							
4								X		X		X			X					X		
5								X		X		X			X			X				
6								X		X		X									X	
7								X		X		X									X	
8								X		X			X					X			X	Muito conversador; desestabiliza os colegas
9								X		X			X								X	Muito conversador
10								X		X		X			X						X	
11								X		X			X		X					X		Um pouco conversador
12								X		X		X			X						X	
13								X		X		X									X	
14								X		X		X			X						X	
15								X		X		X									X	
16			X		X			X		X		X				X		X				Conversador
17			X					X		X			X								X	

18							X		X			X					X	Muito conversador	
19							X		X			X						X	Um pouco conversador
20							X		X		X							X	
21		X			X		X		X			X		X			X		Um pouco conversador
22							X		X		X							X	
23							X		X		X			X				X	
24							X		X		X			X				X	
25					X		X		X		X			X			X		
26			X				X		X		X			X			X		
27		X			X		X		X			X		X			X		Um pouco conversador

Legenda:

X Observado

■ Não observado

-- Sem informação

ⁱDe acordo com os definidos pelo grupo disciplinar/departamento de grupo de CSH.

ⁱⁱCapacidade de se exprimir oralmente, fazendo uso da Língua Portuguesa e utilizando vocabulário geográfico.

ⁱⁱⁱO empenho refere-se ao interesse manifestado pelos alunos às atividades propostas/realizadas e aos conteúdos lecionados.

Anexo 5 – Materiais didáticos das aulas 6 e 7

Planificação da 6ª e 7ª aulas

Ano: 8º	Turma: A	Área curricular: Geografia	Plano de 6ª e 7ª aulas Observada Professora estagiária: Inês Santos Professora Cooperante: Iracema Andrade
Tempo: 90min	Aula(s) n.º: 6 e 7 ¹	Domínio: População e Povoamento PP8	
Data: 07/01/2015		Subdomínio: Distribuição da população portuguesa	

Objetivo(s) geral(is): Compreender a distribuição da população em Portugal.

Descritores	Conteúdos programáticos	Conceitos	Experiências de aprendizagem / estratégias	Tempo (minutos)	Recursos ²	Avaliação		
						Modalidade	Instrumento (s)	Atitudinal
<p>Interpretar a distribuição da população em Portugal a partir da leitura de mapas, destacando a litoralização e a bipolarização da sua distribuição.</p> <p>Explicar os principais fatores que influenciam a distribuição da população em Portugal.</p>	<p>Distribuição da população:</p> <p>- em Portugal</p>	Densidade populacional	<ul style="list-style-type: none"> Brainstorming sobre as questões-chave que orientam o estudo da distribuição da população portuguesa, sendo que a professora vai registando no quadro as questões mais pertinentes e os alunos acompanham com o registo no caderno diário. A professora solicita a um aluno para localizar o litoral e o interior de Portugal continental num mapa projetado. Os alunos preenchem, a pares ³, um mapa da atual distribuição da população em Portugal por distritos, com base na legenda proposta no exercício, e localizam os concelhos escolhidos no trabalho de casa ⁴. Segue-se a correção dos exercícios, com a participação de dois alunos convidados a apresentar os seus mapas. Confrontação do mapa preenchido pelos dois alunos com o mapa da distribuição da população portuguesa projetado, através do diálogo orientado professora-alunos. O grupo turma é questionado oralmente sobre as recentes tendências verificadas na distribuição da população portuguesa seguido de um registo no caderno diário. Comparação dos valores de densidade populacional dos concelhos escolhidos, através dos diálogos professora-alunos. Discussão sobre o conceito de despovoamento, através do diálogo orientado professora-alunos e acompanhado de registo no quadro por um aluno selecionado, bem como nos cadernos diário. Correção da ficha de trabalho do T.P.C, através do diálogo orientado professora-alunos e do registo no quadro por um aluno selecionado, acompanhado do registo no caderno diário efetuado pelos alunos ⁵. Explicação da 3ª e 4ª fase dos trabalhos e marcação do T.P.C, com utilização do quadro pela professora. Registo do sumário no quadro, por um aluno selecionado, através do diálogo orientado professora-alunos, acompanhado de registo no livro de turma e nos cadernos diários. Acompanhamento individualizado aos trabalhos de grupo, através do diálogo professora-alunos ⁶. 	<p>3</p> <p>3</p> <p>20</p> <p>7</p> <p>5</p> <p>7</p> <p>10</p> <p>5</p> <p>3</p> <p>20</p>	<p>Folha A4 com um mapa de Portugal por distritos</p> <p>1 slide com o mapa da atual distribuição da população portuguesa</p> <p>Fichas do T.P.C. sobre os fatores atrativos e repulsivos de fixação da população portuguesa</p> <p>Slide: guião de trabalho de grupo</p> <p>Guião de trabalho</p> <p>Slide: Erros/dificuldades mais encontradas: sugestões de alteração aos trabalhos de grupo</p> <p>Folha A4 com sugestões de alteração aos trabalhos de grupo</p>	<p>Diagnóstica:</p> <p>Preenchimento de um mapa da distribuição da população portuguesa.</p> <p>Formativa:</p> <p>Preenchimento de um mapa da distribuição da população portuguesa.</p> <p>Fichas de trabalho do T.P.C. sobre os fatores atrativos e repulsivos de fixação da população portuguesa.</p> <p>Observação da participação/ cumprimento de tarefas.</p>	<p>Mapa de distritos de Portugal</p> <p>Grelha de observação do professor.</p>	<p>- Observação da participação (cumprimento de tarefas propostas).</p>

<p><u>Sumário:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Preenchimento de um mapa da distribuição da população portuguesa. - Correção dos trabalhos de casa. - Os conceitos de litoralização, bipolarização e despovoamento. - Explicação e marcação de T.P.C. - Acompanhamento dos trabalhos de grupo. 	<p><u>T.P.C.:</u> Realização da 3ª e 4ª fases do trabalho de grupo, devendo ser enviadas para o email da professora até ao dia 12 de Janeiro. Os grupos que ficarem responsáveis de fazer alterações nas fases 1 e 2 terão de enviá-las para o email da professora até ao dia 10 de Janeiro.</p>
<p><u>Observações:</u></p> <p>¹ Correspondente às lições nº 21 e 22 sumariadas em livro de ponto e no caderno diário dos alunos.</p> <p>² É transversal à aula a utilização da grelha de observação do professor, bem como do livro de turma e o caderno do aluno.</p> <p>³ Os alunos trocam ideias a pares sobre o exercício e cada um preenche o seu mapa com base no que foi partilhado entre ambos.</p> <p>⁴ O T.P.C referido foi averiguado no dia 3 de Dezembro, mas por necessidade de ser tratado numa aula sobre distribuição da população portuguesa, a sua correção teve de ser adiada. Como documento de suporte, a professora estagiária terá na sua posse os valores de densidade populacional de dois concelhos do litoral e do interior, que pesquisou previamente. A utilização deste documento visa colmatar o incumprimento de realização de T.P.C por parte de alguns alunos, por forma a conseguir atingir o inicialmente previsto. Os alunos que não fizeram o T.P.C. irão localizar os concelhos indicados pela professora no mapa preenchido anteriormente.</p> <p>⁵ O T.P.C. mencionado foi recebido no dia 10 de Dezembro, mas por necessidade de ser tratado numa aula sobre distribuição da população portuguesa, a sua correção teve de ser adiada. Porém, o adiamento revelou-se proveitoso, pois permitiu a correção do T.P.C. pela professora, que pôde detetar as dificuldades sentidas pelos alunos.</p> <p>⁶ Primeiro, a professora informa os alunos dos principais erros/dificuldades detetadas pelos grupos, no geral, fazendo-se acompanhar de um slide. Em seguida, os alunos organizam-se pelos grupos de trabalho definidos, enquanto a professora junto de cada grupo, dará um <i>feedback</i> (numa folha A4 específica para cada grupo) sobre as tarefas da 1ª e 2ª fases que foram enviadas por email. Enquanto a professora dialoga com um grupo, os restantes grupos dão início às fases 3 e 4. Caso a professora não tenha possibilidade de acompanhar todos os grupos, comprometer-se-á a enviar um email aos alunos com o <i>feedback</i> do trabalho realizado pelos mesmos.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Após a aula a professora estagiária elabora um documento de reflexão individual. 	<p><u>Interdisciplinaridade:</u></p> <p>Língua Portuguesa: expressão oral e escrita.</p> <p>Educação Visual: Os símbolos como elemento de leitura de mapas; sua utilização correta.</p> <p>Educação Tecnológica: O uso das tecnologias de informação e comunicação no âmbito das pesquisas efetuadas nos T.P.C.'s.</p>

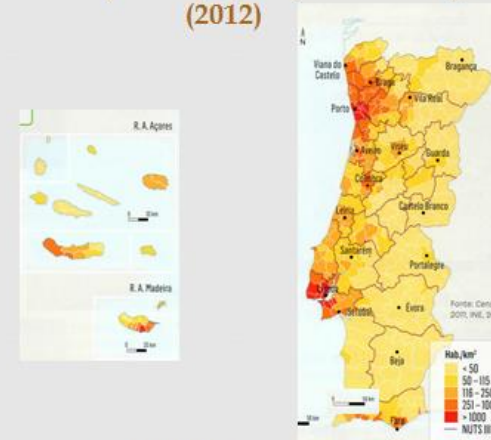


Domínio: População e Povoamento PP8
Subdomínio: Distribuição da população portuguesa

Distribuição da População Portuguesa

Professora: Inês Santos
Turma: 8ªA
Aula de 07/01/2015

A Distribuição da população em Portugal (2012)



Fonte: Rodrigues, A. (2014). Mapa-Mundo: Geografia - 8º ano. Lisboa: Texto Editores, p. 46.

Erros/dificuldades mais encontrados: sugestões de alteração aos trabalhos de grupo

- ❏ Escrevam os textos por palavras vossas. Evitem o *copypaste*.
- ❏ Coloquem imagens sobre os bairros que estão a trabalhar.
- ❏ Muitos grupos esqueceram-se de colocar as fontes.
- ❏ Alguns grupos fizeram trabalho a mais e outros esqueceram-se de algumas tarefas (ex: interpretação dos gráficos)
- ❏ Coloquem os rótulos nos gráficos.

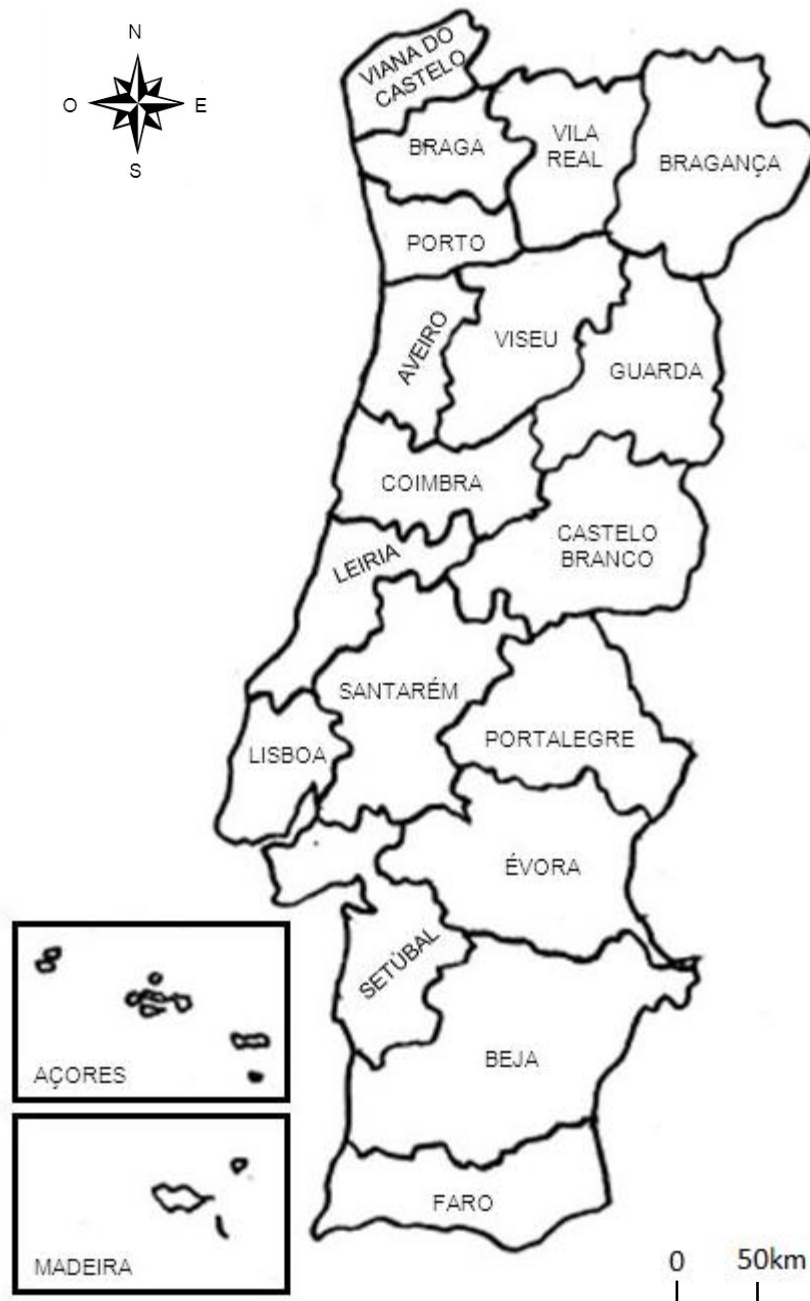


Fonte: Departamento de Gestão Urbanística da Câmara Municipal de Loures

Ficha de avaliação diagnóstica Individual de Geografia

Nome: _____ nº: _____ turma: _____ data: ___ / ___ / ___

3. Preenche o mapa de Portugal com base na legenda fornecida.
4. Atribui um título ao mapa.



Legenda:

- Densidade Populacional Elevada
- * Densidade Populacional Média
- Densidade Populacional Reduzida



Grelha de registo de observação da aula de Geografia

8º ano Turma: A
 1º Período Tempo: 90'
 Aula nº: 6 e 7 Data: 7/01/2015

Professora estagiária: Inês Santos
 Professora cooperante: Iracema Andrade



Critérios de Avaliação¹

Domínio cognitivo: Desenvolvimento de conhecimentos e capacidades							Domínio sócio-afetivo: atitudes e valores															
desenvolvimento de capacidades							Parâmetros															
Aluno		Conhecimentos e capacidades demonstrados			Expressão Oral ⁱⁱ		Assiduidade		Pontualidade		Comportamento (regras de sala de aula)			Empenho/interesse ⁱⁱⁱ			Participação Oral			Observações		
Nº	Nome	Bom	Médio	Fraco	Boa	Média	Fraca	Esteve presente	Faltou	Foi pontual	Não foi pontual	Cumpriu as regras	Cumpriu algumas regras	Cumpriu pouco as regras	Revelou empenho/interesse	Revelou algum empenho/interesse	Não revelou empenho/interesse	Participou com autonomia	Participou só quando solicitado		Não participou	
1			X					X		X		X			X				X		-----	
2								X		X		X			X					X		
3								X		X		X			X							
4			X					X		X		X			X				X			
5		X						X		X		X			X			X				
6			X			X		X		X		X			X				X			
7								X		X		X			X						X	
8								X		X			X				X	X		X		Muito conversador; desestabiliza os colegas
9								X		X			X			X				X		Muito conversador
10								X		X		X			X					X		
11								X		X			X			X						Um pouco conversador
12		X			X			X		X		X			X				X	X		
13								X		X		X								X		
14								X		X		X			X					X		

15						X		X		X						X	
16		X		X		X		X		X			X		X		Conversador
17		X				X		X			X					X	
18						X		X			X		X			X	Muito conversador
19						X		X			X					X	Um pouco conversador
20						X		X		X						X	
21		X			X			X			X		X		X		Um pouco conversador
22						X			X	X						X	
23						X		X		X			X			X	
24		X				X		X		X			X			X	
25		X		X		X		X		X			X		X		
26		X				X		X		X			X		X		
27		X			X			X			X		X		X		Um pouco conversador

Legenda:

X Observado

■ Não observado

-- Sem informação

ⁱDe acordo com os definidos pelo grupo disciplinar/departamento de grupo de CSH.

ⁱⁱCapacidade de se exprimir oralmente, fazendo uso da Língua Portuguesa e utilizando vocabulário geográfico.

ⁱⁱⁱO empenho refere-se ao interesse manifestado pelos alunos às atividades propostas/realizadas e aos conteúdos lecionados.

Anexo 6 – Materiais didáticos das aulas 8 e 9

Planificação da 8ª e 9ª aulas

Ano: 8º Tempo: 90min Data: 14/01/2015	Turma: A Aula(s) n.º: 8 e 9 ¹	Área curricular: Geografia Domínio: População e Povoamento PP8 Subdomínio: Distribuição da população portuguesa / Diversidade cultural	Plano de 8ª e 9ª aulas Observada Professora estagiária: Inês Santos Professora Cooperante: Iracema Andrade
--	---	---	---

Objetivo(s) geral(is): Compreender a distribuição da população em Portugal. Compreender a importância dos fatores de identidade das populações no mundo contemporâneo.

Descritores	Conteúdos programáticos	Conceitos	Experiências de aprendizagem / estratégias	Tempo (min.)	Recursos ²	Avaliação		
						Modalidade	Instrumento (s)	Atitudinal
<p>Explicar os principais fatores que influenciam a distribuição da população em Portugal.</p> <p>Discutir os conceitos de identidade territorial, cultura, etnia, língua, religião; técnicas, usos e costumes, aculturação, globalização, racismo, xenofobia e multiculturalismo .</p> <p>Explicar de que forma a língua, a religião, a arte, os costumes, a organização social (...) são fatores de identidade cultural.</p>	<p>Distribuição da população: - em Portugal</p> <p>Diversidade cultural: - Fatores de identidade e de diferenciação das populações</p>	<p>Densidade populacional</p> <p>Litoralização</p> <p>Bipolarização</p> <p>Despovoamento</p> <p>Áreas atrativas</p> <p>Áreas repulsivas</p> <p>Cultura</p> <p>Etnia</p> <p>Religião</p> <p>Língua</p> <p>Identidade cultural</p> <p>Racismo</p> <p>Xenofobia</p> <p>Multiculturalismo</p> <p>Aculturação</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Registo do sumário da aula anterior, através do diálogo orientado professora-alunos. • Correção do T.P.C. sobre a atual distribuição da população portuguesa³. • Discussão sobre os conceitos de litoralização, bipolarização e despovoamento, através do diálogo orientado professora-alunos e acompanhado de registo no quadro por um aluno selecionado, bem como nos cadernos diário. • Brainstorming dos principais fatores atrativos e repulsivos de fixação da população portuguesa, acompanhado de registo no quadro, solicitado a um aluno, e de registo no caderno diário de todos os alunos. • A professora fornece orientações de estudo para a ficha de avaliação sumativa, acompanhado de registo no quadro e nos cadernos diários dos alunos. • Registo no quadro e no caderno diário das questões-chave que orientam o estudo da diversidade cultural. • Construção de um mapa concetual pelo grupo-turma, através do diálogo orientado, tendo como ponto de partida o conceito de Cultura. O registo será efetuado no quadro por um aluno selecionado, bem como numa folha entregue pela professora ⁴. • A professora fornece um <i>feedback</i> aos grupos de trabalho sobre o T.P.C. realizado, entregando os documentos enviados pelos alunos com a respetiva correção. • A professora concede algumas orientações sobre o suporte escrito final do trabalho de grupo, acompanhado de registo no quadro nos cadernos diários dos alunos. • Registo do sumário através do diálogo orientado professora-alunos, acompanhado de registo no livro de turma e nos cadernos diários. 	<p>3</p> <p>5</p> <p>10</p> <p>7</p> <p>5</p> <p>3</p> <p>35</p> <p>7</p> <p>7</p> <p>3</p>	<p>Quadro, caneta, projetor, computador e livro de turma</p> <p>Folha A4 do T.P.C. sobre a atual distribuição da população portuguesa</p> <p>Folha A4 para preenchimento do mapa concetual</p> <p>11 slides sobre a diversidade cultural</p> <p>Documento(s) com sugestões de alteração aos trabalhos de grupo</p>	<p>Diagnóstica:</p> <p>Brainstorming</p> <p>Discussão dos conceitos</p> <p>Preenchimento do mapa concetual</p> <p>Formativa:</p> <p>Preenchimento do mapa concetual</p> <p>Observação da participação/ cumprimento de tarefas.</p>	<p>Grelha de observação do professor.</p>	<p>- Observação da participação (cumprimento de tarefas propostas).</p>

<p><u>Sumário:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - A distribuição da população portuguesa atual: os conceitos de litoralização, bipolarização e despovoamento. - Os fatores atrativos e repulsivos de fixação da população portuguesa. - Construção de um mapa conceitual sobre o conceito de cultura. - A diversidade cultural: os conceitos de etnia, religião, língua, identidade cultural, racismo e xenofobia. - Correção do T.P.C. - Marcação da entrega do trabalho final de grupo. 	<p><u>T.P.C.:</u> Envio do suporte escrito final do trabalho de grupo até 28 de Janeiro para o email da professora.</p>
<p><u>Observações:</u></p> <p>¹ Correspondente às lições nº 23 e 24 sumariadas em livro de ponto e no caderno diário dos alunos.</p> <p>² É transversal à aula a utilização da grelha de observação do professor, bem como do livro de turma e o caderno do aluno.</p> <p>³ Devido à dinâmica das aulas 6 e 7 não foi possível corrigir a ficha do trabalho de casa sobre a atual “distribuição da população portuguesa”. Porém, as fichas foram corrigidas e entregues aos alunos. Aproveitando as atividades do T.P.C. irá estabelecer-se uma ligação com o brainstorming sobre os fatores atrativos e repulsivos e com os conceitos de litoralização e bipolarização abordados no T.P.C.</p> <p>⁴ Na folha entregue pela professora constam algumas questões iniciais, sendo que as mesmas serão igualmente projetadas em vários slides com imagens exemplificativas para guiar os alunos até aos conceitos. Sempre que for abordado um novo conceito da unidade, o mesmo será alvo de discussão, através do diálogo professora-alunos, bem como de registo no quadro e no caderno diário.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Após a aula a professora estagiária elabora um documento de reflexão individual. 	<p><u>Interdisciplinaridade:</u></p> <p>Língua Portuguesa: expressão oral e escrita.</p> <p>T.I.C.: O uso das tecnologias de informação e comunicação no âmbito da realização do T.P.C. (3ª e 4ª fases do trabalho de grupo).</p>

Nos próximos diapositivos as imagens vão surgindo consoante o ritmo da sua exploração com os alunos



Professora: Inês Santos
Turma: 8ªA
Aula de 14/01/2015



O que é a cultura?



O que é a cultura?



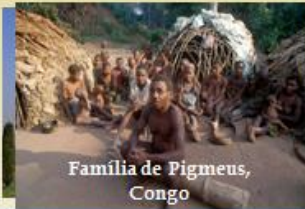
COMO SE DISTINGUEM AS CULTURAS?

COMO SE DISTINGUEM AS CULTURAS?



Como se expandem e perduram ao longo do tempo?

Como se expandem e perduram ao longo do tempo?



Família de Pigmeus, Congo



Sinagoga na República Checa



Vaticano, Roma



Que problemas estão associados à diversidade cultural?

Os próximos slides serão explorados nas aulas 12 e 13

Que problemas estão associados à diversidade cultural?



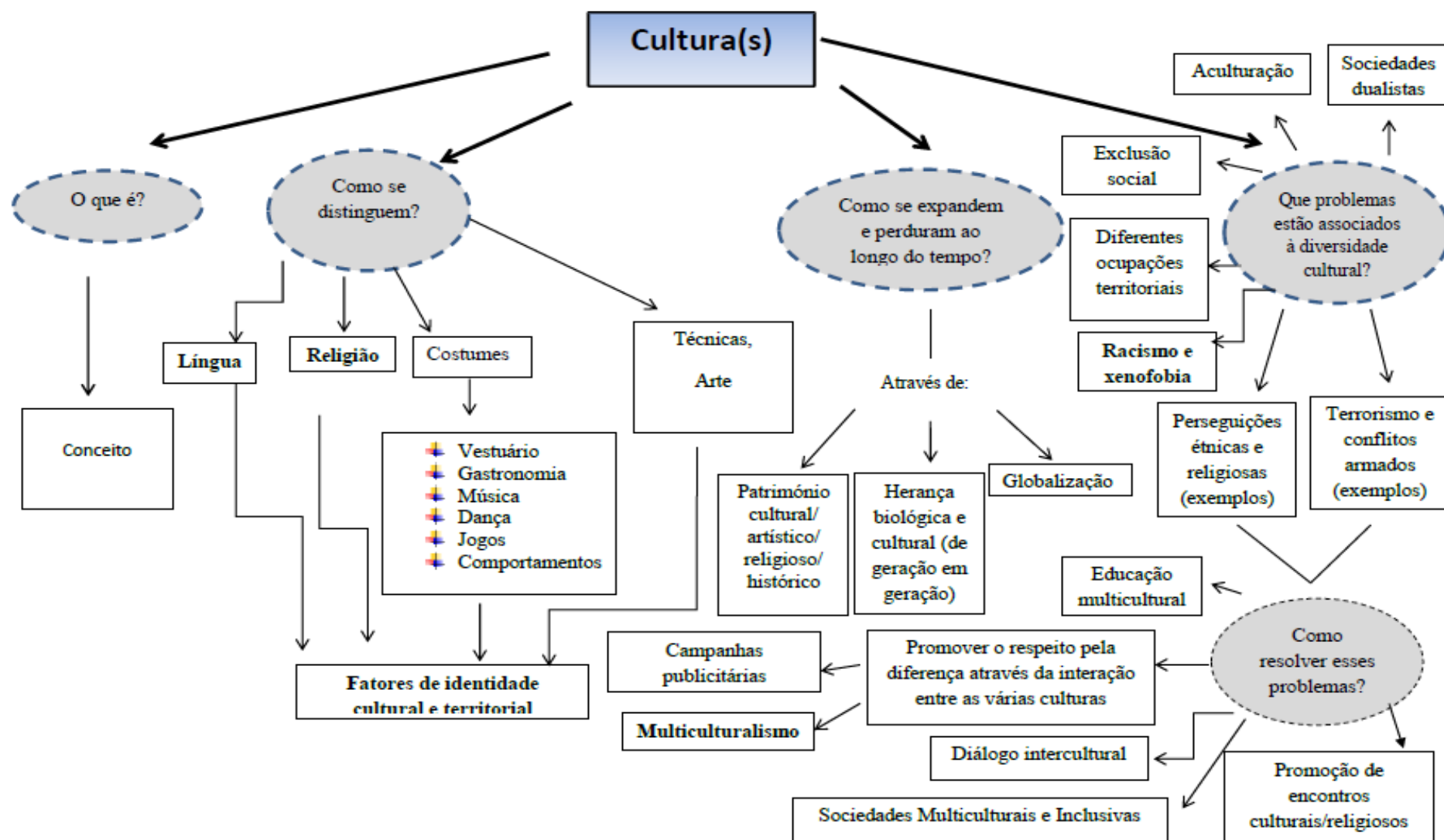
COMO RESOLVER ESSES PROBLEMAS?

COMO RESOLVER ESSES PROBLEMAS?

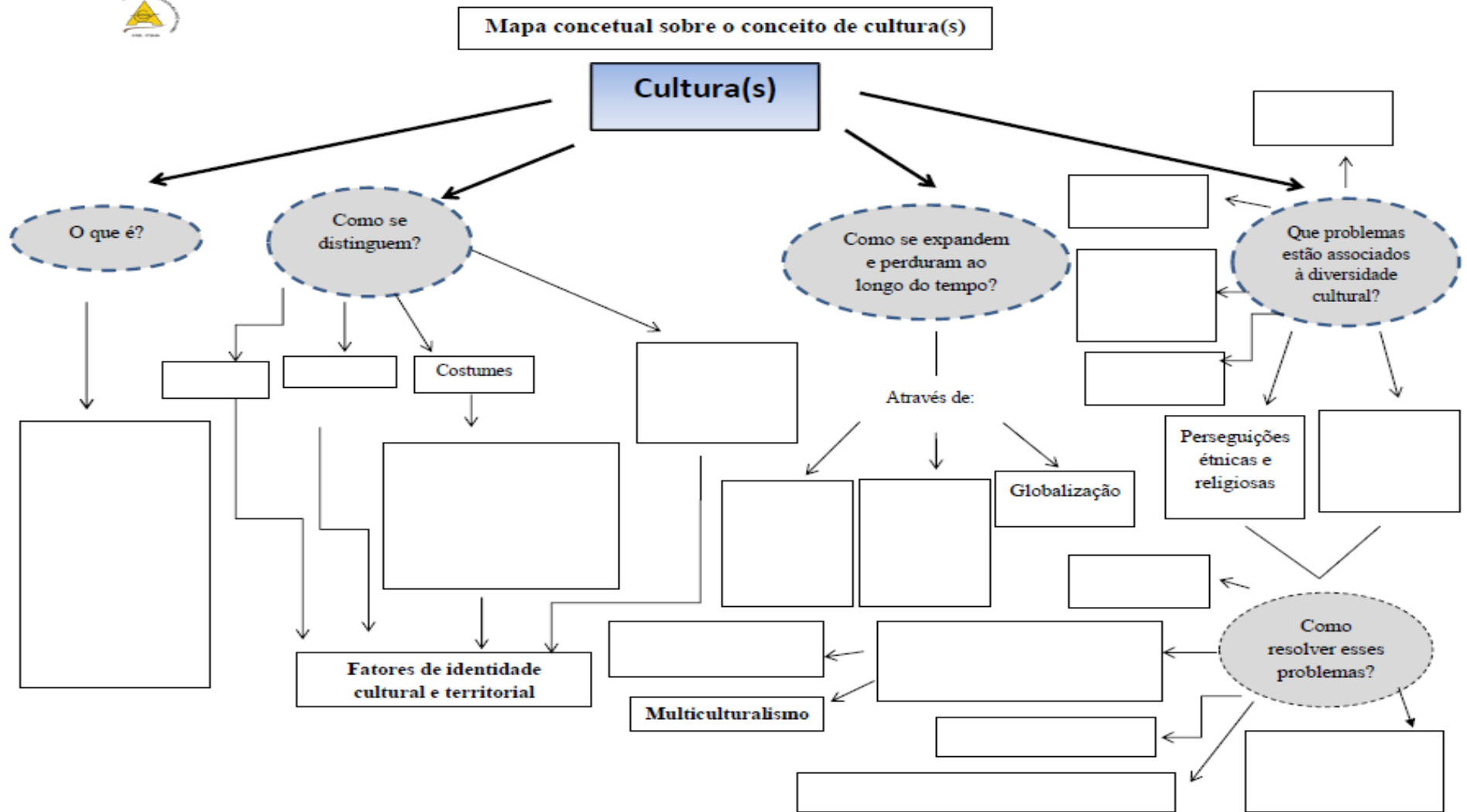
...no bairro do Mocho e na Quinta da Fonte?



Mapa concetual de apoio à professora estagiária



Mapa concetual fornecido aos alunos



Nota: Nas aulas 8 e 9 apenas foram exploradas apenas as 2 primeiras questões (O que é? Como se distinguem?). As restantes questões serão abordadas nas aulas 14 e 15.



Grelha de registo de observação da aula de Geografia

8º ano Turma: A
 2º Período Tempo: 90'
 Aula nº: 8 e 9 Data: 14/01/2015



Professora estagiária: Inês Santos
 Professora cooperante: Iracema Andrade

Critérios de Avaliação¹

Domínio cognitivo: Desenvolvimento de conhecimentos desenvolvimento de capacidades

Domínio sócio-afetivo: atitudes e valores

Parâmetros

Aluno		Conhecimentos e capacidades demonstrados			Mapa conceitual ⁱⁱ			Expressão Oral ⁱⁱⁱ			Trabalho de grupo (T.P.C.)			Assiduidade		Pontualidade		Comportamento (regas de sala de aula)			Empenho/interesse ^{iv}				Participação Oral		Observações
		Bom	Médio	Fraco	Realizou	Realizou parcialmente	Não realizou	Boa	Média	Fraca	Realizou	Realizou parcialmente	Não realizou	Esteve presente	Faltou	Foi pontual	Não foi pontual	Cumpriu as regras	Cumpriu algumas regras	Cumpriu pouco as regras	Revelou empenho/interesse	Revelou algum empenho/interesse	Não revelou empenho/interesse	Participou	com autonomia Participou só quando solicitado	Não participou	
1					X						X		X		X		X			X				X			
2					X						X		X		X		X			X					X		
3					X						X		X		X		X			X							
4					X						X		X		X		X			X				X			
5		X			X			X			X		X		X		X			X			X				
6					X						X		X		X		X			X				X			
7		X			X				X		X		X		X		X			X			X				
8						X						X	X		X			X			X		X		X		Muito conversador; desestabiliza os colegas
9		X			X				X		X	X	X		X		X			X			X				Muito conversador
10					X						X	X	X		X		X			X					X		
11			X			X			X		X		X		X		X			X			X				Um pouco conversador
12					X						X	X	X		X		X			X				X	X		

13				X					X			X									X		
14				X					X			X			X							X	
15				X					X			X										X	
16		X			X			X			X			X			X				X		Conversador
17				X					X			X			X								X
18					X					X	X		X			X							X
19				X						X	X		X			X							X
20				X					X			X			X								X
21					X				X			X			X						X		Um pouco conversador
22			X		X				X			X			X							X	
23				X					X			X						X					X
24				X						X	X		X			X							X
25				X						X	X		X			X					X		
26		X			X					X	X		X			X					X		
27				X			X			X		X			X						X		Um pouco conversador

Legenda:



Observado



Não observado



Sem informação

ⁱDe acordo com os definidos pelo grupo disciplinar/departamento de grupo de CSH.

ⁱⁱ Mapa conceitual sobre o conceito de Cultura.

ⁱⁱⁱ Capacidade de se exprimir oralmente, fazendo uso da Língua Portuguesa e utilizando vocabulário geográfico.

^{iv} O empenho refere-se ao interesse manifestado pelos alunos às atividades propostas/realizadas e aos conteúdos lecionados.

**Anexo 7 – Trabalho de casa sobre a Distribuição da População Portuguesa
(corrigidos)**

T.P.C - Trabalho prático para Casa de Geografia

Domínio: População e Povoamento PP8	Professora Estagiária: Inês Santos
Subdomínio: Distribuição da população mundial	
Nome <u>David Mendes</u> N.º <u>8</u> 8ºA	Data de entrega: 10/12/2014

1. Observa as imagens seguintes e **completa os espaços em branco**, identificando o fator tratado (atrativo ou repulsivo).

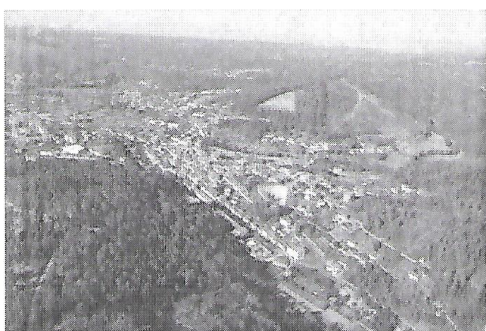


Figura 1 – Vila de Arganil

Fator atrativo : castelo

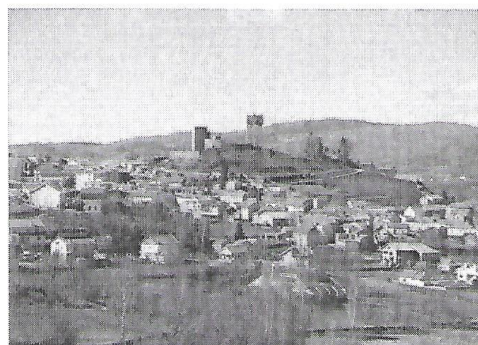


Figura 2 – Vila de Montalegre

Fator repulsivo : torre de castelo



Figura 3 – Cidade de Faro

Fator atractivo : torre de Faro

torre de Faro
mais específico



Figura 4 – Aldeia da Amareleja.

Fator repulsivo : alta temperatura
elevadas, mas
nao so

2. Define, por palavras tuas, o que entendes por litoralização e bipolarização.

T.P.C - Trabalho prático para Casa de Geografia

Domínio: População e Povoamento PP8	Professora Estagiária: Inês Santos
Subdomínio: Distribuição da população mundial	
Nome <u>Jose Rui Marques</u> N° <u>10</u> 8ºA	Data de entrega: 10/12/2014

1. Observa as imagens seguintes e **completa os espaços em branco**, identificando o fator tratado (atrativo ou repulsivo).



Figura 1 – Vila de Arganil

Fator ~~atrativo~~ ^{repulsivo} : atrativo

Especificar o fator observado

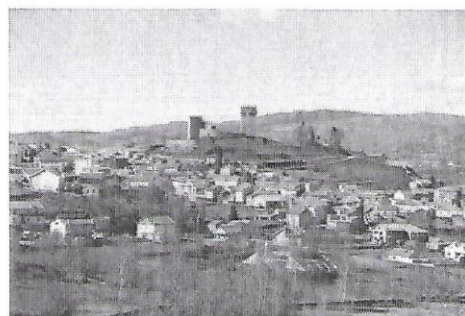


Figura 2 – Vila de Montalegre

Fator ~~repulsivo~~ ^{Repulsivo} : Repulsivo



Figura 3 – Cidade de Faro

Fator ~~atrativo~~ ^{atrativa} : atrativa



Figura 4 – Aldeia da Amareleja.

Fator ~~Repulsivo~~ ^{Repulsivo} : Repulsivo

2. Define, por palavras tuas, o que entendes por litoralização e bipolarização.

A litoralização é o processo que corresponde a uma maior concentração populacional junto à faixa litoral. É a bipolarização é um ato ou efeito de bipolarizar

T.P.C - Trabalho prático para Casa de Geografia

Domínio: População e Povoamento PP8	Professora Estagiária: Inês Santos
Subdomínio: Distribuição da população mundial	
Nome <u>Ana Sofia</u> N.º <u>14</u> 8.ª A	Data de entrega: 10/12/2014

1. Observa as imagens seguintes e **completa os espaços em branco**, identificando o fator tratado (atractivo ou repulsivo).



Figura 1 – Vila de Arganil
Fator ~~atractivo~~ : ~~Repulsivo~~



Figura 2 – Vila de Montalegre
Fator ~~atractivo~~ : ~~Não é litoral~~



Figura 3 – Cidade de Faro
Fator ~~repulsivo~~ : ~~Poluição~~



Figura 4 – Aldeia da Amareleja.
Fator ~~atractivo~~ : ~~é litoral~~

2. Define, por palavras tuas, o que entendes por litoralização e bipolarização.

Litoralização são as cidades no litoral e bipolarização são as cidades do interior.

T.P.C - Trabalho prático para Casa de Geografia

Domínio: População e Povoamento PP8	Professora Estagiária:
Subdomínio: Distribuição da população mundial	Inês Santos
Nome <u>Patry Dias Monteiro</u> N.º <u>16</u> 8.ªA	Data de entrega: 10/12/2014

1. Observa as imagens seguintes e **completa os espaços em branco**, identificando o fator tratado (atrativo ou repulsivo).



Figura 1 – Vila de Arganil
Fator ~~atrativo~~ : ~~repulsivo~~



Figura 2 – Vila de Montalegre
Fator ~~atrativo~~ : ~~repulsivo~~



Figura 3 – Cidade de Faro
Fator ~~atrativo~~ : ~~repulsivo~~ devido à criação de emprego

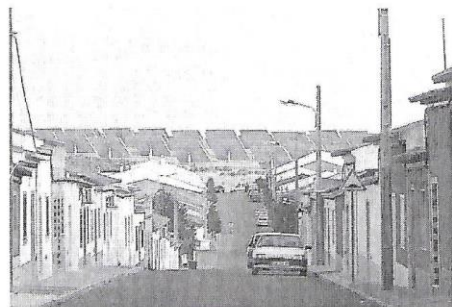


Figura 4 – Aldeia da Amareleja.
Fator ~~atrativo~~ : ~~repulsivo~~ tens de ser mais específico

2. Define, por palavras tuas, o que entendes por litoralização e bipolarização.

Litoralização é a concentração da população e das atividades económicas no litoral.

Bipolarização é a criação de duas grandes áreas metropolitanas, uma de Lisboa e do Porto.

T.P.C - Trabalho prático para Casa de Geografia

Domínio: População e Povoamento PP8	Professora Estagiária:
Subdomínio: Distribuição da população mundial	Inês Santos
Nome Rafael Garrido N.º 18 8.ºA	Data de entrega: 10/12/2014

1. Observa as imagens seguintes e completa os espaços em branco, identificando o fator tratado (atrativo ou repulsivo).

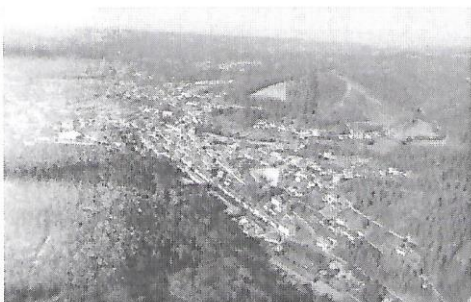


Figura 1 – Vila de Arganil
Fator ~~atrativo~~: paisagem

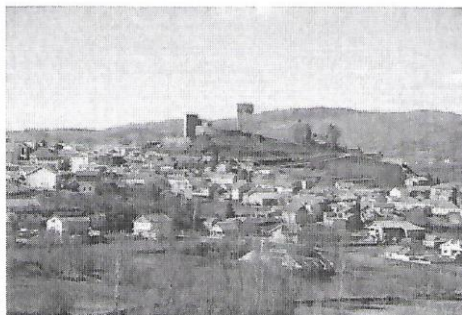


Figura 2 – Vila de Montalegre
Fator ~~atrativo~~: monumentos (ca)



Figura 3 – Cidade de Faro
Fator ~~repulsivo~~: paisagem humanizada

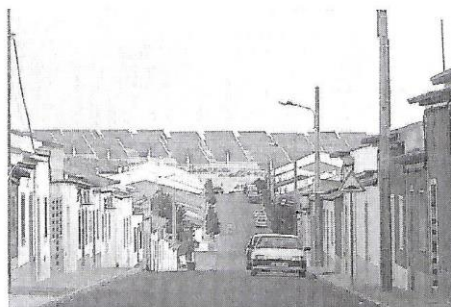


Figura 4 – Aldeia da Amareleja.
Fator ~~repulsivo~~: faixas solares

2. Define, por palavras tuas, o que entendes por litoralização e bipolarização.

+

T.P.C - Trabalho prático para Casa de Geografia

Domínio: População e Povoamento PP8	Professora Estagiária: Inês Santos
Subdomínio: Distribuição da população mundial	
Nome <u>Samuel Santos</u> N° <u>22</u> 8ªA	Data de entrega: 10/12/2014

1. Observa as imagens seguintes e **completa os espaços em branco**, identificando o fator tratado (atrativo ou repulsivo).



Figura 1 – Vila de Arganil

Fator ~~atrativo~~: visão



Figura 2 – Vila de Montalegre

Fator ~~repulsivo~~: para não ser para a cidade



Figura 3 – Cidade de Faro

Fator ~~atrativo~~: para não ser para a cidade



Figura 4 – Aldeia da Amareleja.

Fator ~~repulsivo~~: menhir, lojas e visões

2. Define, por palavras tuas, o que entendes por litoralização e bipolarização.

A litoralização é o processo que conduz à uma maior concentração populacional ~~incompleta~~ onde?

T.P.C - Trabalho prático para Casa de Geografia

Domínio: População e Povoamento PP8	Professora Estagiária: Inês Santos
Subdomínio: Distribuição da população mundial	
Nome <u>Samuel Nunes</u> N° <u>21</u> 8°A	Data de entrega: 10/12/2014

1. Observa as imagens seguintes e **completa os espaços em branco**, identificando o fator tratado (atrativo ou repulsivo).

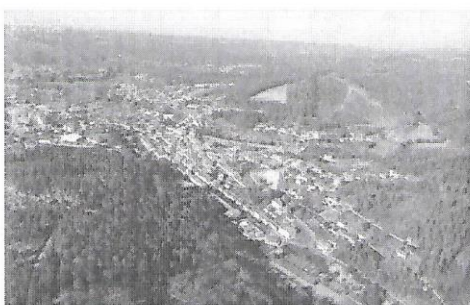


Figura 1 – Vila de Arganil

Fator ~~atrativo~~ : atrativo

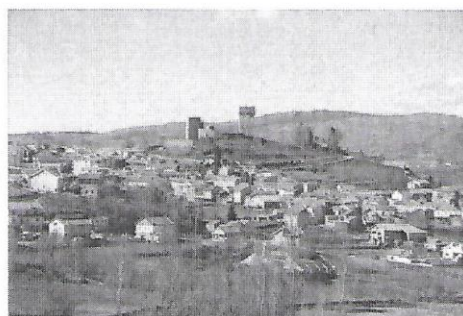


Figura 2 – Vila de Montalegre

Fator ~~repulsivo~~ : repulsivo



Figura 3 – Cidade de Faro

Fator atrativo : ~~atrativo~~



Figura 4 – Aldeia da Amareleja.

Fator ~~repulsivo~~ : repulsivo

2. **Define**, por palavras tuas, o que entendes por litoralização e bipolarização.

A litoralização é o processo que corresponde a uma maior concentração populacional junto à faixa litoral. A bipolarização é em oposição de bipolarizar.

T.P.C - Trabalho prático para Casa de Geografia

Domínio: População e Povoamento PP8	Professora Estagiária: Inês Santos
Subdomínio: Distribuição da população mundial	
Nome <u>Fernando Santos</u> N.º <u>29</u> 8.ºA	Data de entrega: 10/12/2014

1. Observa as imagens seguintes e completa os espaços em branco, identificando o fator tratado (atrativo ou repulsivo).



Figura 1 – Vila de Arganil
Fator atrativo : menor densidade populacional

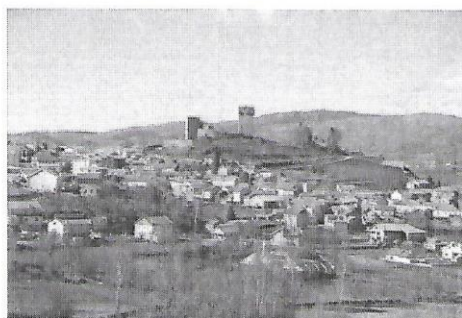


Figura 2 – Vila de Montalegre
Fator repulsivo : clima frio tens de sarar mais específico



Figura 3 – Cidade de Faro
Fator atrativo : aberto?

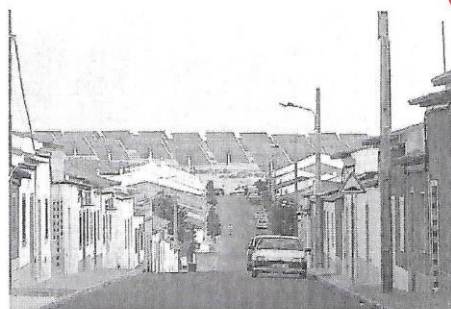


Figura 4 – Aldeia da Amareleja.
Fator atrativo : clima quente e no resto do país temperaturas elevadas também

2. Define, por palavras tuas, o que entendes por litoralização e bipolarização.

Litoralização - concentração da população no litoral de um país.

T.P.C - Trabalho prático para Casa de Geografia

Domínio: População e Povoamento PP8	Professora Estagiária: Inês Santos
Subdomínio: Distribuição da população mundial	
Nome <i>Graciel Jery</i> N.º <i>26</i> 8.ºA	Data de entrega: 10/12/2014

1. Observa as imagens seguintes e **completa os espaços em branco**, identificando o fator tratado (atractivo ou repulsivo).

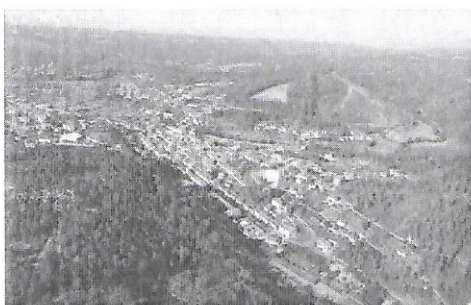


Figura 1 – Vila de Arganil

Fator ~~Atr. X~~ ~~Rep.~~: ~~em cima X~~ ~~calor~~ 0



Figura 2 – Vila de Montalegre

Fator ~~Atr. X~~ ~~Rep.~~: ~~notabilidade X~~ ~~em~~ alguns dias



Figura 3 – Cidade de Faro

Fator ~~Atr. X~~ ~~Rep.~~: ~~notabilidade~~ ~~de que~~
~~temperaturas~~ ~~amenas~~



Figura 4 – Aldeia da Amareleja.

Fator ~~Atr. X~~ ~~Rep.~~: ~~notabilidade~~ ~~de que?~~ ~~temperaturas~~

2. Define, por palavras tuas, o que entendes por litoralização e bipolarização.

T.P.C - Trabalho prático para Casa de Geografia

Domínio: População e Povoamento PP8	Professora Estagiária: Inês Santos
Subdomínio: Distribuição da população mundial	
Nome Vasco Pereira	Nº 27 8ºA Data de entrega: 10/12/2014

1. Observa as imagens seguintes e completa os espaços em branco, identificando o fator tratado (atrativo ou repulsivo).

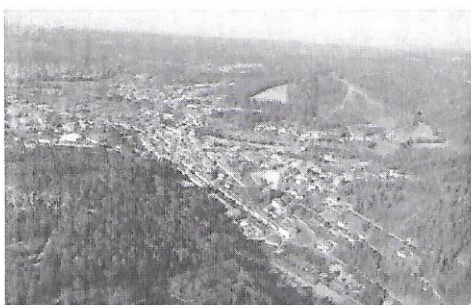


Figura 1 – Vila de Arganil
Fator ~~atrativo~~: Paisagem muito comércio

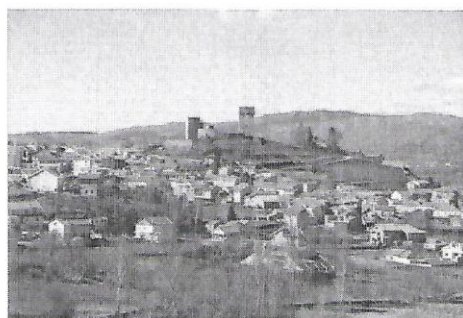


Figura 2 – Vila de Montalegre
Fator repulsivo: falta de comércio e trabalho



Figura 3 – Cidade de Faro
Fator atrativo: facilidade de ter casa e trabalho

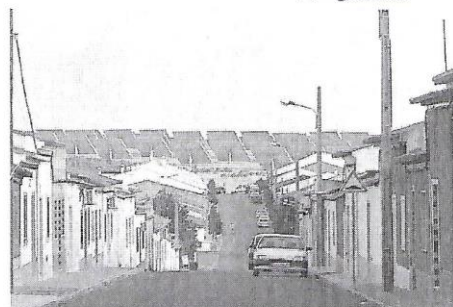


Figura 4 – Aldeia da Amareleja.
Fator repulsivo: falta de trabalho e comércio

2. Define, por palavras tuas, o que entendes por litoralização e bipolarização.

Litoralização é o modo a concentração de pessoas que escolhem no litoral em vez do centro e interior do país.
e a bipolarização...

Anexo 8 – Materiais didáticos das aulas 10 e 11

Planificação da 10 e 11ª aulas

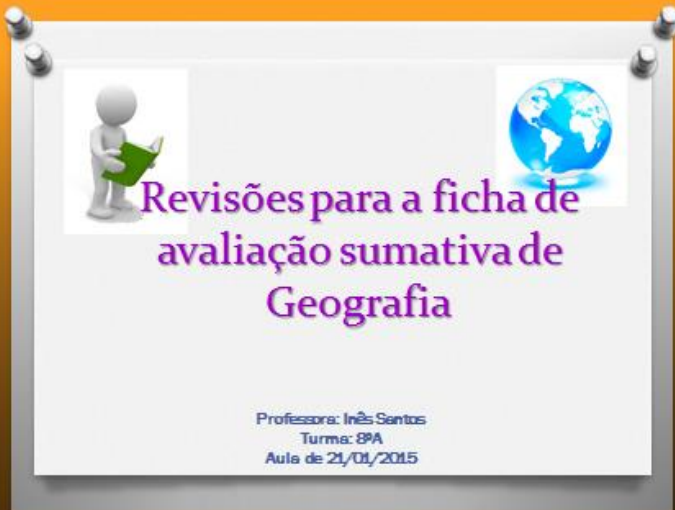
Ano: 8º Tempo: 90min Data: 21/01/2015	Turma: A Aula(s) n.º: 10 e 11 ¹	Área curricular: Geografia Domínio: População e Povoamento PP8 Subdomínio: Distribuição da população portuguesa	Plano de 10º e 11ª aula Observada Professora estagiária: Inês Santos Professora Cooperante: Iracema Andrade
--	---	--	--

Objetivo(s) geral(is): Compreender a distribuição da população mundial. Compreender a distribuição da população portuguesa. Compreender a importância dos fatores de identidade das populações no mundo contemporâneo.

Descritores	Conteúdos programáticos	Conceitos	Experiências de aprendizagem / estratégias	Tempo (minutos)	Recursos ²	Avaliação		
						Modalidade	Instrumento (s)	Atitudinal
<p>Distinguir população total de população relativa/densidade populacional.</p> <p>Descrever a distribuição da população mundial, a partir de mapas, através da localização dos principais vazios humanos e das grandes concentrações populacionais</p> <p>Explicar os fatores naturais e humanos que influenciam a repartição mundial da população.</p> <p>Interpretar a distribuição da população em Portugal a partir da leitura de mapas, destacando a litoralização e a bipolarização da sua distribuição.</p> <p>Explicar os principais fatores que influenciam a distribuição da população em Portugal.</p> <p>Discutir os conceitos de identidade territorial [e] cultura [...]</p> <p>Explicar de que forma a língua, a religião, a arte, os costumes, a organização social (...) são fatores de identidade cultural.</p>	<p>Distribuição da população e seus fatores:</p> <p>- Mundial</p> <p>-Em Portugal</p> <p>Diversidade cultural:</p> <p>- Fatores de identidade e de diferenciação das populações</p>	<p>Grandes concentrações populacionais</p> <p>Vazios humanos</p> <p>População total</p> <p>Densidade Populacional</p> <p>Áreas atrativas</p> <p>Áreas repulsivas</p> <p>Litoralização</p> <p>Bipolarização</p> <p>Despovoamento</p> <p>Cultura</p> <p>Etnia</p> <p>Religião</p> <p>Língua</p> <p>Identidade cultural</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Registo do sumário da aula anterior nos cadernos diários dos alunos através de diálogo orientado pela professora. • Oralmente a professora procede ao fornecimento de algumas informações sobre os trabalhos de grupo. • Revisão dos conteúdos para a ficha de avaliação sumativa, através do diálogo orientado professora-alunos com acompanhamento de exploração de 17 slides. • Registo do sumário no quadro, por um aluno selecionado, através do diálogo orientado professora-alunos, acompanhado de registo no livro de turma e nos cadernos diários. • Realização da ficha de avaliação sumativa. 	<p>3</p> <p>3</p> <p>35</p> <p>2</p> <p>45</p>	<p>Quadro, caneta, projetor, computador e livro de turma</p> <p>17 Slides de revisão dos conteúdos para a ficha de avaliação</p> <p>Enunciados das Fichas de avaliação sumativa</p>	<p>Formativa:</p> <p>Participação oral dos alunos</p> <p>Observação da participação/cumprimento de tarefas.</p> <p>Sumativa:</p> <p>Ficha de avaliação sumativa</p>	<p>Grelha de observação do professor.</p> <p>Fichas de avaliação sumativa</p>	<p>- Observação da participação (cumprimento de tarefas propostas).</p>

<p><u>Sumário:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Revisões de conteúdos para a ficha de avaliação sumativa. - Realização da ficha de avaliação sumativa. 	<p>T.P.C.: Elaboração do suporte escrito do trabalho de grupo que deve ser enviado no dia 31 de Janeiro para o email da professora. Preparação de uma lista de soluções para os problemas relacionados com a diversidade cultural em Loures, para trazer para a próxima aula.</p>
<p><u>Observações:</u></p> <p>¹ Correspondente às lições nº 24 e 25 sumariadas em livro de ponto e no caderno diário dos alunos.</p> <p>² É transversal à aula a utilização da grelha de observação do professor, bem como do livro de turma e o caderno do aluno.</p>	<p><u>Interdisciplinaridade:</u></p> <p>Língua Portuguesa: expressão oral e escrita.</p> <p>T.I.C: O uso das tecnologias de informação e comunicação no âmbito da realização do suporte escrito do trabalho de grupo e na concretização da aula.</p>

Nos próximos diapositivos as imagens vão surgindo consoante o ritmo da sua exploração com os alunos



Revisões para a ficha de avaliação sumativa de Geografia

Professora: Inês Santos
Turma: 8PA
Aula de 21/01/2015



Mundialmente onde se localizam os atuais grandes vazios humanos?



Onde se localizam os grandes vazios humanos?



Qual a diferença entre população total e densidade populacional?

População absoluta da Europa:
738 200 000 habitantes



Fonte: sites.google.com

Qual a diferença entre população total e densidade populacional?

População absoluta da Europa:
72,5 hab./km²



Fonte: sites.google.com

Onde identificas **maior** densidade populacional ?



Fonte: sites.google.com

Quais os **fatores atrativos** das Grandes Concentrações Populacionais?



Quais os **fatores atrativos** das Grandes Concentrações Populacionais?

Europa Ocidental e Central e Nordeste do EUA



Nova York, EUA



Berlim, Alemanha

Quais os **fatores repulsivos** dos Grandes Vazios Humanos?



Quais os fatores repulsivos dos Grandes Vazios Humanos?



Quais as principais tendências de distribuição da população portuguesa na atualidade?



Fonte: Rodrigues, A. (2014). Mapa-Mundo: Geografia – 8º ano. Lisboa: Texto Editores, p. 46.



O que é a cultura?



O que são fatores de identidade cultural?





	<i>Escola Básica 2,3 João Villaret</i>	Ano letivo 2014-2015	
	Ficha de Avaliação Sumativa de Geografia- 8ºAno	Profº _____	
Nome: _____ Nº _____ Turma: _____ Data: ____/____/____			
Classificação: _____ (_____ %) Enc.de Educação: _____			

1. Observa atentamente a figura 1.

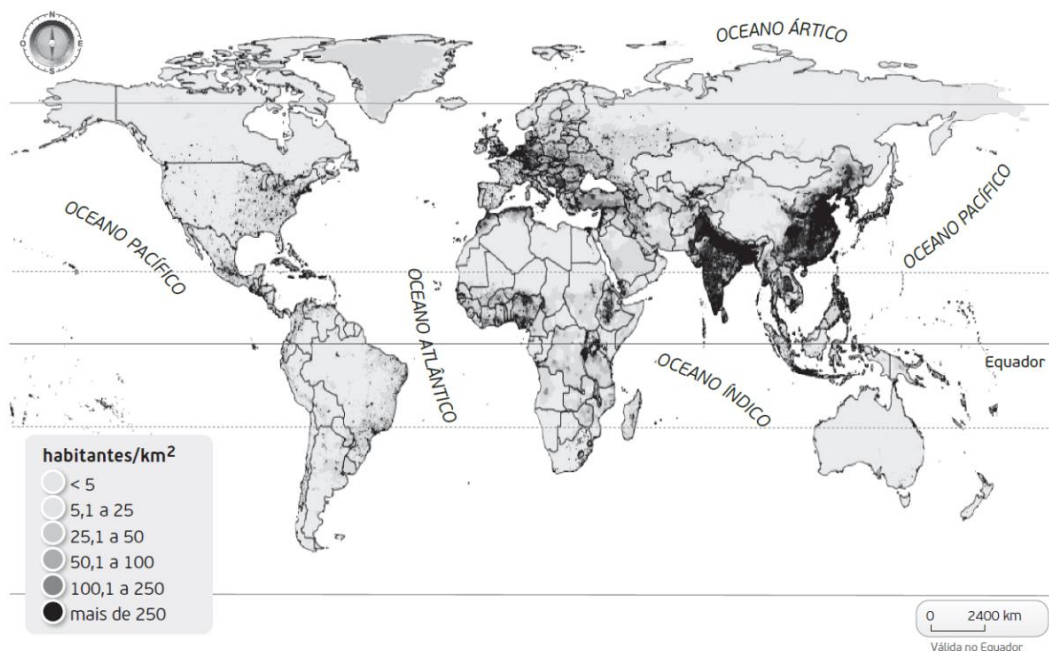


Figura 1 - Mapa da estimativa de densidade populacional no Mundo para 2015
 Fonte: <http://sedac.ciesin.columbia.edu/maps/client>

1.1. Com um círculo, localiza na figura 1 as grandes concentrações populacionais do mundo.

1.2. Com base no mapa, descreve a estimativa de distribuição da população mundial para 2015.

2. Das seguintes alíneas, assinala com um X a(s) afirmação(ões) que consideres correta(s).

2.1. A densidade populacional ou população relativa é:

- a) O total de habitantes num dado lugar e num dado período de tempo.
- b) O total de nados-vivos por cada mil habitantes, numa dada área e ano.
- c) O total de habitantes por unidade de superfície, de um determinado local e de um dado período de tempo, expressa em m².
- d) O total de habitantes por unidade de superfície, de uma determinada região/país e de um dado período de tempo, expressa em km².

2.2. A atual distribuição da população portuguesa, em Portugal continental caracteriza-se por:

- a) Um equilíbrio demográfico, pois o litoral e o interior têm densidades populacionais semelhantes.
- b) Um forte contraste entre as áreas do litoral, com densidade populacional mais elevada, e as áreas do interior, com densidade populacional mais reduzida.
- c) Um forte contraste entre as áreas do litoral, com densidade populacional mais reduzida, e as áreas do interior, com densidade populacional mais elevada.
- d) Um equilíbrio demográfico entre as áreas do litoral e do interior, devido à dispersão da população pelo território.

2.3. A bipolarização da atual distribuição população portuguesa traduz-se...

- a) Na concentração da população e das atividades económicas no litoral de Portugal continental.
- b) Na concentração da população e das atividades económicas áreas metropolitanas de Lisboa e do Porto.
- c) Na concentração da população e das atividades económicas no interior de Portugal continental.
- d) Na concentração da população e das atividades económicas nas regiões autónomas da Madeira e dos Açores.

3. Observa atentamente as seguintes figuras.



Figura 2 – Cidade de Mumbai, Índia



Figura 3 – Deserto do Saara.

3.1. A figura 2 representa uma grande concentração populacional. **Indica dois fatores atrativos** presentes nessa grande concentração populacional.



Grelha de registo de observação da aula de Geografia

8º ano Turma: A
 2º Período Tempo: 90'
 Aula nº: 10 e 11 Data: 21/01/2015



Professora estagiária: Inês Santos
 Professora cooperante: Iracema Andrade

Critérios de Avaliaçãoⁱ

Domínio cognitivo: Desenvolvimento de conhecimentos desenvolvimento de capacidades								Domínio sócio-afetivo: atitudes e valores										Observações					
Aluno								Parâmetros															
								Conhecimentos e capacidades demonstrados			Expressão Oral ⁱⁱ			Assiduidade		Pontualidade			Comportamento (regas de sala de aula)			Empenho/interesse ⁱⁱⁱ	
Nº	Nome	Bom	Médio	Fraco	Boa	Média	Fraca	Esteve presente	Faltou	Foi pontual	Não foi pontual	Cumpriu as regras	Cumpriu algumas regras	Cumpriu pouco as regras	Revelou empenho/interesse	Revelou algum empenho/interesse	Não revelou empenho/interesse	Participou com autonomia	Participou só quando solicitado	Não participou			
1			X					X		X		X			X				X		-----		
2								X		X		X			X					X			
3								X		X		X			X								
4			X					X		X		X			X					X			
5		X						X		X		X			X			X					
6			X			X		X		X		X			X					X			
7								X		X		X			X						X		
8								X					X				X	X		X		Muito conversador; desestabiliza os colegas	
9								X		X			X			X				X		Muito conversador	
10								X		X		X			X					X			
11								X		X			X			X						Um pouco conversador	
12		X			X			X		X		X			X					X	X		
13								X		X		X									X		
14								X		X		X			X						X		

15		■					X		X		X							X	
16			X		X		X		X		X			X		X			Conversador
17			X				X		X			X						X	
18		■					X		X			X		X				X	Muito conversador
19		■					X		X			X		■				X	Um pouco conversador
20		■					X		X		X							X	
21		X			X		X		X			X		X			X		Um pouco conversador
22		■					X			X	X			■				X	
23		■					X		X		X			X				X	
24			X				X		X		X		X					X	
25			X		X		X		X		X		X				X		
26			X				X		X		X		X				X		
27		X			X		X		X			X		X			X		Um pouco conversador

Legenda:



Observado



Não observado



Sem informação

ⁱ De acordo com os definidos pelo grupo disciplinar/departamento de grupo de CSH.

ⁱⁱ Capacidade de se exprimir oralmente, fazendo uso da Língua Portuguesa e utilizando vocabulário geográfico.

ⁱⁱⁱ O empenho refere-se ao interesse manifestado pelos alunos às atividades propostas/realizadas e aos conteúdos lecionados.

Anexo 9 – Materiais didáticos das aulas 12 e 13

Planificação da 12ª e 13ª aulas

Ano: 8º Tempo: 90min Data: 28/01/2015	Turma: A Aula(s) nº: 12 e 13 ¹	Área curricular: Geografia Domínio: População e Povoamento PP8 Subdomínio: Diversidade Cultural	Plano de 12ª e 13ª aulas Observada Professora estagiária: Inês Santos Professora Cooperante: Iracema Andrade
--	--	--	---

Objetivo(s) geral(is): Compreender a importância dos fatores de identidade das populações no mundo contemporâneo.

Descritores	Conteúdos programáticos	Conceitos	Experiências de aprendizagem / estratégias	Tempo (min.)	Recursos ²	Avaliação			
						Modalidade	Instrumento (s)	Atitudinal	
<p>Discutir os conceitos de identidade territorial, cultura, etnia, língua, técnicas, usos e costumes, aculturação, globalização, racismo, xenofobia e multiculturalismo.</p> <p>Explicar de que forma a língua, a religião, a arte, os costumes, a organização social (...) são fatores de identidade cultural.</p>	<p>Diversidade cultural:</p> <p>- Fatores de identidade e de diferenciação das populações</p>	Cultura	<ul style="list-style-type: none"> Os alunos organizam-se pelos respetivos grupos de trabalho, conforme a organização da sala de aula³. Diálogo orientado professora-alunos sobre os problemas da diversidade cultural no bairro Quinta da Fonte e no bairro do Mocho, com utilização de imagens projetadas. Seguido de registo no quadro e nos cadernos diários das principais informações. A professora entrega uma ficha de orientação do debate e uma ficha de registos, para preenchimento pelo “secretário” de cada grupo, e clarifica oralmente o funcionamento da atividade e das respetivas regras, com apoio na exploração de slides. Oralmente a professora informa os alunos sobre os papéis que vão desempenhar no debate. Segue-se a entrega de alguns materiais adicionais⁴. Diálogo entre os grupos de trabalho sobre os argumentos que o porta-voz de cada grupo irá utilizar para a argumentação das propostas dos outros grupos, sendo que o secretário do grupo faz o registo dos argumentos na folha entregue pela professora. Simultaneamente, a professora confere se os grupos trouxeram a lista de soluções e os argumentos para defenderem as mesmas. Caso ocorra alguma alteração nas propostas dos alunos, o “supervisor” do grupo fará o registo no quadro. Realização do debate, sendo que cada <i>round</i> começará com a apresentação e defesa das propostas de soluções de cada grupo, que é representado pelo porta-voz. Segue-se a argumentação dos grupos oponentes. Eleição do grupo com as melhores propostas, sendo que os alunos votam oralmente como elementos individuais, não podendo votar nas propostas apresentadas pelo grupo a que pertencem. A professora vai fazendo o registo no quadro do número de votações para cada grupo. Elaboração de um resumo das principais ideias do debate, através do diálogo orientado professora-alunos, com registo no quadro e nos cadernos diários. Continuação do preenchimento do mapa concetual pelo grupo-turma, através do diálogo orientado professora-alunos, e com utilização de 6 slides. Segue-se o registo no quadro, por um aluno selecionado, e nos cadernos diários dos alunos⁵. Registo do sumário através do diálogo orientado professora-alunos, acompanhado de registo no livro de turma e nos cadernos diários. 	2	<p>Quadro, caneta, projetor, computador e livro de turma</p> <p>3 slides sobre os problemas dos bairros em estudo</p> <p>Faixa com o título da atividade (colocado no quadro)</p> <p>Folha de informação da realização de debate, afixada na porta da sala</p> <p>Ficha de orientação do debate e uma ficha de registos do grupo</p> <p>2 slides: <i>Funcionamento do debate e regras de funcionamento do debate</i></p> <p>Folhas de identificação dos papéis representados pelos alunos e os cartões azuis para solicitar a intervenção no debate</p> <p>4 slides: <i>Resumo das principais soluções apresentadas no debate</i></p> <p>Folha do mapa concetual</p> <p>6 slides para auxílio do preenchimento do mapa concetual</p>	3	<p>Formativa:</p> <p>Observação da participação/cumprimento de tarefas propostas</p> <p>Preenchimento do mapa concetual</p> <p>Diagnóstica:</p> <p>Preenchimento do mapa concetual</p>	<p>Documento de registo do grupo sobre o debate</p> <p>Grelha de observação do professor.</p>	<p>- Observação da participação (cumprimento de tarefas propostas).</p>
		Etnia		3					
		Religião		5					
		Língua		3					
		Identidade cultural		5					
		Racismo		35					
		Xenofobia		3					
		Multiculturalismo		5					
		Aculturação		15					
				3					

<p><u>Sumário:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> - Realização de debate sobre os problemas da diversidade cultural dos bairros Quinta da Fonte e o bairro do Mocho (concelho de Loures. - Continuação da construção do mapa concetual sobre o conceito de cultura. 	<p><u>T.P.C.:</u> -----</p>
<p><u>Observações:</u></p> <p>¹ Correspondente às lições nº 26 e 27 sumariadas em livro de ponto e no caderno diário dos alunos.</p> <p>² É transversal à aula a utilização da grelha de observação do professor, bem como do livro de turma e o caderno do aluno.</p> <p>³ Antes da aula iniciar, a professora prepara os materiais, equipamentos organiza o espaço da sala de aula para a realização de um debate sobre as propostas de soluções apresentadas pelos alunos para os problemas da diversidade cultural no bairro Quinta da Fonte e no bairro do Mocho. Em forma de resumo, algumas informações serão anotadas no quadro, incluindo as propostas de soluções apresentadas pelos grupos, enviadas pelos alunos aquando da entrega da 4ª fase dos trabalhos.</p> <p>⁴ A professora entrega uma folha de identificação aos alunos, em função do papel desempenhado por cada um. Atendendo que a professora tem a informação dos alunos que são porta-vozes de cada grupo, os papéis atribuídos aos restantes alunos foram previamente ponderados. Juntamente com a folha de identificação, a professor entrega um cartão roxo a cada grupo para que o porta-voz possa erguer no ar quando quiser pedir autorização à moderadora (professora) para intervir.</p> <p>⁵ Se o debate terminar mais cedo do que o previsto salvaguarda-se o tempo restante com a continuação do preenchimento do mapa concetual, que foi iniciado nas aulas 8 e 9. Devido à realização da ficha de avaliação sumativa nas aulas 10 e 11, não se tornou possível retomar esta atividade. Contudo, pondera-se a possibilidade desta atividade não seja finalizada nesta aula, pelo que a acontecer, terá continuação na aula seguinte.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Após a aula a professora estagiária elabora um documento de reflexão individual. 	<p><u>Interdisciplinaridade:</u></p> <p>Língua Portuguesa: expressão oral e escrita.</p> <p>T.I.C.: O uso das tecnologias de informação e comunicação na concretização da aula.</p>

Nos próximos diapositivos as imagens vão surgindo consoante o ritmo da sua exploração com os alunos



Professora: Inês Santos
Turma: 8ª A
Aula de 28/01/2015

Que problemas estão associados à diversidade cultural no bairro Quinta da Fonte e no bairro do Mocho?



Que problemas estão associados à diversidade cultural no bairro Quinta da Fonte e no bairro do Mocho?



O que tem sido feito para tentar resolver os problemas da diversidade cultural desses bairros?



Funcionamento do debate

- ☞ **Tema:** Soluções para os problemas gerados pela diversidade cultural em dois bairros de Loures
- ☞ **Objetivo:** Selecionar o grupo que apresentar as melhores propostas de soluções



Funcionamento do debate

- 1) O porta-voz de um grupo apresenta as suas propostas de soluções e respetivos argumentos
- 2) Os porta-vozes dos outros grupos fazem a argumentação, contestando as propostas do grupo que apresentou.
- 3) O grupo que apresentou tem direito a defender-se das críticas.

Regras de funcionamento do debate



- ☞ Só podem **intervir** quando forem autorizados.
- ☞ No momento da arguição das propostas devem solicitar a intervenção, levantando o cartão roxo no ar e aguardar que a professora autorize.
- ☞ Fazer críticas às propostas dos grupos oponentes, mas **sempre** respeitando a opinião dos colegas.
- ☞ Só podem falar com os colegas de grupo quando for permitido, sendo que o assunto do diálogo apenas pode estar relacionado com o debate.
- ☞ Cooperar com os colegas de grupo e cumprir as suas funções.

Papéis atribuídos a cada elemento do grupo

- ☞ Porta-voz (Candidato a Presidente da C.M.L.)
- ☞ Encarregado (candidato a Vice-presidente)
- ☞ Supervisor (candidato a Vereador)
- ☞ Secretário (candidato a Secretário do Presidente)

Os próximos slides serão explorados na próxima aula

Principais soluções apresentadas no debate

Soluções para os Espaços degradados



Resumo das principais soluções apresentadas no debate



Resumo das principais soluções apresentadas no debate



Resumo das principais soluções apresentadas no debate

Operação Quinta da Fonte



Como se expandem as culturas e como perduram ao longo do tempo?



Como se expandem as culturas e como perduram ao longo do tempo?



Que problemas estão associados à diversidade cultural?

Que problemas estão associados à diversidade cultural?





COMO RESOLVER ESSES PROBLEMAS?

COMO RESOLVER ESSES PROBLEMAS?

...no bairro do Mocho e na Quinta da Fonte?



Ficha de orientação do debate sobre a diversidade cultural em Loures

Tema: Soluções para os problemas gerados pela diversidade cultural em dois bairros de Loures

Objetivo: Selecionar o grupo que apresentar as melhores propostas de soluções

Funcionamento do debate:

1ª Etapa

- ✚ Cada aluno tem uma função no seu grupo. Os papéis atribuídos a cada elemento do grupo são:
 - ❖ **Porta-voz** (Candidato a Presidente da C.M.L.) – Transmite as opiniões do grupo.
 - ❖ **Encarregado** (candidato a Vice-presidente) – certifica-se que todos os membros do grupo estão a cumprir as suas funções e que o grupo se esforça para convencer os outros grupos de que as suas propostas são as melhores. Presta auxílio ao secretário e ao porta-voz.
 - ❖ **Supervisor** (candidato a Vereador) – assegura que se cumprem as regras do debate e da sala de aula no seu grupo. Contribui para se chegar a um consenso na opinião do grupo. Presta auxílio ao secretário e ao porta-voz.
 - ❖ **Secretário** (candidato a Secretário do Presidente) – regista as soluções e os argumentos dos grupos oponentes e os argumentos que o seu próprio grupo utiliza para criticar as propostas dos outros grupos.
- ✚ A organização do debate terá a seguinte configuração: o porta-voz de um grupo apresenta as suas propostas de soluções e respetivos argumentos e, em seguida, os porta-vozes dos outros grupos fazem a argumentação, contestando as propostas do grupo que apresentou. O grupo que apresentou tem direito a defender-se das críticas.
- ✚ **Notas:** Sempre que o porta-voz quiser intervir tem de levantar o cartão roxo no ar e aguardar a autorização da professora para falar. Mesmo que concordem com as propostas dos grupos oponentes têm de argumentar na mesma, desde que os vossos argumentos façam sentido.

2ª Etapa

- ✚ **Eleição do grupo com as melhores propostas**

Folha de registos do debate do grupo nº _____

Nome dos elementos do grupo: _____

Registem as soluções e os argumentos apresentados pelos grupos oponentes, fazendo a sua respetiva identificação, e os argumentos que o vosso grupo utilizar para criticar as propostas dos outros grupos.

➤ Propostas do grupo ___ e respetivos argumentos:

➤ Argumentos utilizados pelo nosso grupo na argumentação do grupo ___

➤ Propostas do grupo ___ e respetivos argumentos:

➤ Argumentos utilizados pelo nosso grupo na argumentação do grupo ___

➤ Propostas do grupo ___ e respetivos argumentos:

➤ Argumentos utilizados pelo nosso grupo na argumentação do grupo ___

➤ **Propostas do grupo ___ e respectivos argumentos:**

➤ **Argumentos utilizados pelo nosso grupo na argumentação do grupo ___**

➤ **Propostas do grupo ___ e respectivos argumentos:**

➤ **Argumentos utilizados pelo nosso grupo na argumentação do grupo ___**

➤ **Propostas do grupo ___ e respectivos argumentos:**

➤ **Argumentos utilizados pelo nosso grupo na argumentação do grupo ___**



**Grelha de registo de observação do debate:
"A diversidade cultural em Loures: Nós na presidência da C.M. de Loures propomos..."**

8º Ano Turma: A
1º Período
Aulas: 12 e 13 Data: 28/01/2015

Professora estagiária: Inês Santos
Professora cooperante: Iracema Andrade
Professor coordenador de IPP3: Drº Sérgio Claudino(*)

Grupos de trabalho		Critérios de Avaliação					Critérios de Avaliação			Classificação obtida no debate
		Expressão Oral					Atitudes e valores			
Alunos		Adequação ao tema	Uso correto dos conceitos geográficos	Espírito crítico	Qualidade da argumentação	Exequibilidade das soluções propostas	Cumprimento das regras do debate e de sala de aula	Empenho/interesse demonstrado	Respeito pela opinião dos colegas	
Grupo 1	10	B	S	B	S	S+	S+	S+	MB	S+
	18									
	25									
	15									
Grupo 2	2	MB	B+	MB	MB	MB	S+	MB	B	MB
	4									
	13									
	27									
Grupo 3	6	MB	B	S+	S+	B	MB	B+	MB	B
	17									
	20									
	23									
Grupo 4	14	B+	B	MB	B	S+	B	MB	B	B+
	16									
	21									
Grupo 5	5	MB	B+	MB	B+	B	B+	MB	MB	MB
	7									
	9									

	12										
Grupo 6	1		B+	S+	B	B	S+	B+	B	MB	B
	3										
	11										
	24										
Grupo 7	26		B	S	B	S	S	S	S+	B	S
	18										
	22										
	8										

(*) Aula observada pelo professor coordenador de IPP3.

Legenda:

0 – Não executou o trabalho

I – Insuficiente

S – Suficiente

B – Bom

MB – Muito Bom

■ Não observado (Só se aplica aos parâmetros do domínio afetivo, no que respeita às atitudes e valores)

Anexo 10 – Materiais didáticos das aulas 14 e 15

Planificação da 14ª e 15ª aulas

Ano: 8º Tempo: 90min Data: 11/02/2015	Turma: A Aula(s) n.º: 14 e 15 ¹	Área curricular: Geografia Domínio: População e Povoamento PP8 Subdomínio: Diversidade Cultural	Plano de 14ª e 15ª aulas Observada Professora estagiária: Inês Santos Professora Cooperante: Iracema Andrade
--	---	--	---

Objetivo(s) geral(is): Compreender a importância dos fatores de identidade das populações no mundo contemporâneo.

Descritores	Conteúdos programáticos	Conceitos	Experiências de aprendizagem / estratégias	Tempo (min.)	Recursos ²	Avaliação		
						Modalidade	Instrumento (s)	Atitudinal
<p>Discutir os conceitos de identidade territorial, cultura, etnia, língua, religião; técnicas, usos e costumes, aculturação, globalização, racismo, xenofobia e multiculturalismo.</p> <p>Explicar de que forma a língua, a religião, a arte, os costumes, a organização social (...) são fatores de identidade cultural.</p> <p>Refletir sobre a importância da construção de comunidades multiculturais inclusivas mas também culturalmente heterogêneas, em diferentes territórios (país, cidade, escola).</p>	<p>Diversidade cultural:</p> <p>- Fatores de identidade e de diferenciação das populações</p>	<p>Cultura</p> <p>Etnia</p> <p>Religião</p> <p>Língua</p> <p>Identidade cultural</p> <p>Globalização</p> <p>Racismo</p> <p>Xenofobia</p> <p>Multiculturalismo</p> <p>Aculturação</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Registo do sumário da aula anterior através do diálogo orientado professora-alunos, acompanhado de registo no livro de turma e nos cadernos diários. • Elaboração de um resumo das principais ideias do debate, através do diálogo orientado professora-alunos e com exploração conjunta de 4 slides. Segue-se o registo no quadro e nos cadernos diários. • Eleição do grupo com as melhores propostas apresentadas em debate, com a colaboração do delegado e do subdelegado e com o auxílio da projeção de cinco slides. • Continuação do preenchimento do mapa conceitual pelo grupo-turma, através do diálogo orientado professora-alunos, e com utilização de 10 slides. Segue-se o registo no quadro, por um aluno selecionado, e nos cadernos diários dos alunos ³. • Brainstorming das principais religiões e línguas do mundo atual, através do diálogo professora-alunos, com utilização de dois slides e acompanhado de registo no caderno diários. • Os alunos descrevem a distribuição das principais religiões e línguas do mundo, através do diálogo professora-alunos, baseando-se em dois mapas projetados, do manual escolar, propositadamente sem legenda. Segue-se a confrontação das respostas dos alunos com os mapas completos, agora com legenda. • Realização de uma ficha formativa, numa folha entregue pela professora. Segue-se a correção através do diálogo professora-alunos⁵. • Registo do sumário através do diálogo orientado professora-alunos, acompanhado de registo no livro de turma e nos cadernos diários dos alunos. • A professora entrega um inquérito sobre o balanço das aulas, para os alunos preencherem em casa. 	<p>2</p> <p>10</p> <p>10</p> <p>25</p> <p>5</p> <p>10</p> <p>10</p> <p>3</p> <p>1</p>	<p>Quadro, caneta, projetor, computador e livro de turma</p> <p>4 slides: <i>Principais soluções apresentadas no debate</i></p> <p>5 slides sobre a eleição do grupo com as melhores propostas</p> <p>Folha do mapa conceitual</p> <p>10 slides para auxílio do preenchimento do mapa conceitual</p> <p>2 slides: principais religiões e línguas do mundo atual</p> <p>Ficha de trabalho formativa</p> <p>Manual escolar (p.91)</p> <p>Inquérito sobre o balanço das aulas</p>	<p>Diagnóstica:</p> <p>Preenchimento do mapa conceitual</p> <p>Interpretação da distribuição da diversidade religiosa e linguística no mundo atual</p> <p>Formativa:</p> <p>Observação da participação/cumprimento de tarefas propostas</p> <p>Ficha de trabalho</p>	<p>Grelha de observação do professor.</p> <p>Mapa conceitual</p> <p>Ficha de trabalho formativa</p>	<p>- Observação da participação (cumprimento de tarefas propostas).</p>

<p>Sumário:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Resumo das principais soluções propostas no debate da aula anterior. - Votação das melhores propostas de soluções, apresentados pelos alunos, para os problemas da diversidade cultural em dois bairros de Loures. - Continuação da construção do mapa conceitual sobre o conceito de cultura. - Ficha de trabalho formativa. 	<p>T.P.C.: -----</p> <p>-</p>
<p>Observações:</p> <p>¹ Correspondente às lições nº 28 e 29 sumariadas em livro de ponto e no caderno diário dos alunos.</p> <p>² É transversal à aula a utilização da grelha de observação do professor, bem como do livro de turma e o caderno do aluno.</p> <p>³ O mapa conceitual foi iniciado nas aulas 8 e 9, mas devido à realização da ficha de avaliação sumativa nas aulas 10 e 11 e à realização de um debate nas aulas 10 e 11, não se tornou possível retomar esta atividade. Antes da aula iniciar, a professora já terá ao base do mapa conceitual desenhada no quadro, para poder gerir melhor o tempo.</p> <p>⁴ Na eleição do grupo com as melhores propostas, os alunos votam oralmente como elementos individuais, não podendo votar nas propostas apresentadas pelo grupo a que pertencem. A professora projeta um slide com um quadro das propostas apresentadas pelos grupos e, à medida que os alunos votam, vai fazendo o registo no quadro do número de votações para cada grupo.</p> <p>⁵ Se a dinâmica da aula não permitir a realização da ficha formativa, esta será enviada para trabalho de casa. Na eventualidade de não haver tempo só para a correção, então a professora irá recolher as fichas para corrigir e, posteriormente, entregar aos alunos.</p> <p>- Após a aula a professora estagiária elabora um documento de reflexão individual.</p>	<p>Interdisciplinaridade:</p> <p>Língua Portuguesa: expressão oral e escrita.</p> <p>Educação Visual: A legenda como elemento de leitura de mapas; sua utilização correta.</p> <p>T.I.C.: O uso das tecnologias de informação e comunicação na concretização da aula.</p>



Professora: Inês Santos
Turma: 8º A
Aula de 11/02/2015

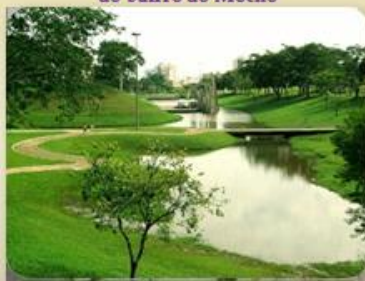
Propostas apresentadas pelos grupos de alunos no debate

Operação Quinta da Fonte



Propostas apresentadas pelos grupos de alunos no debate

Soluções para os
Espaços degradados
do bairro do Mocho



Propostas apresentadas pelos grupos de alunos no debate



Propostas apresentadas pelos grupos de alunos no debate



Aproxima-se o momento da votação...



Pensa bem e vota...



Na tua opinião qual o grupo que apresentou as melhores propostas no debate?

Grupos	Propostas de soluções	Total de votação obtida
1	Apostar em reuniões multiculturais; aumento da patrulha policial.	
2	Investir em eventos de solidariedade e iniciativas culturais; intercâmbio cultural; associações de moradores; atividades de convívio: workshops; aulas de dança.	
3	Apreensão de armas de fogo; criação de uma escola para melhorar a educação dos grupos étnicos.	
4	Criação de escolas com apoio financeiro e material; doação de livros escolares e refeições gratuitas.	
5	Criação de um estabelecimento policial nos bairros; programa de sustentabilidade social.	
6	Intercâmbio cultural; juntar os vários bairros.	
7	Policciamento; espaços verdes para o convívio entre as pessoas dos diferentes grupos étnicos.	

**Por decisão de votação
democrática dos alunos
do 8º A...**

Os vencedores são...

**Grupo __!
Parabéns!**

**Como se expandem as culturas e como
perduram ao longo do tempo?**



**Como se expandem as culturas e como
perduram ao longo do tempo?**



Família de Pigmeus,
Congo



Sinagoga
na
República
Checa



Que problemas estão associados à diversidade cultural?

Que problemas estão associados à diversidade cultural?

11 de Setembro de 2001, EUA



Ataque ao Jornal Charlie Hebdo, 7 de Janeiro de 2015



Que problemas estão associados à diversidade cultural?



Porque me veem assim?



Que problemas estão associados à diversidade cultural?



Que problemas estão associados à diversidade cultural?



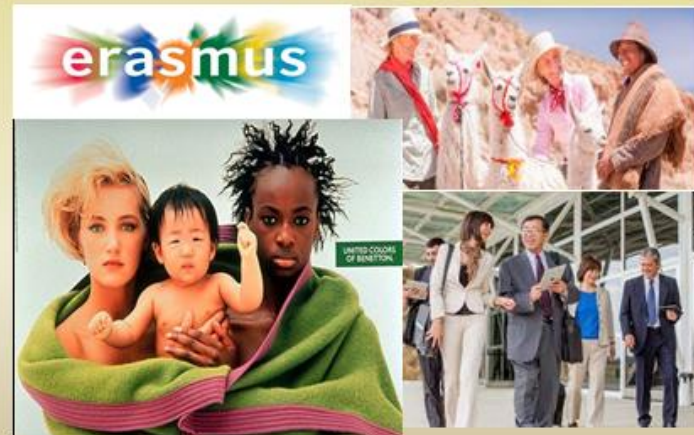
Bebedouros distintos para "brancos" e "negros" nos Estados Unidos em 1939

Que problemas estão associados à diversidade cultural?

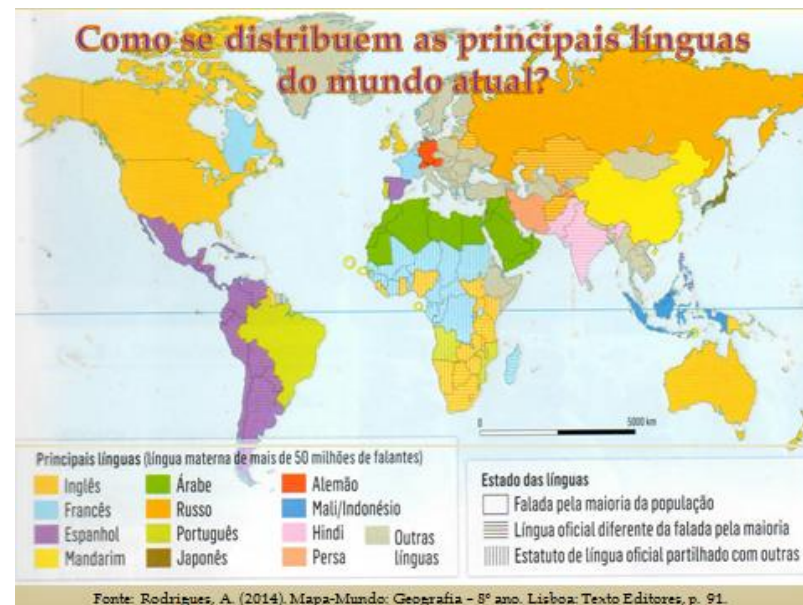
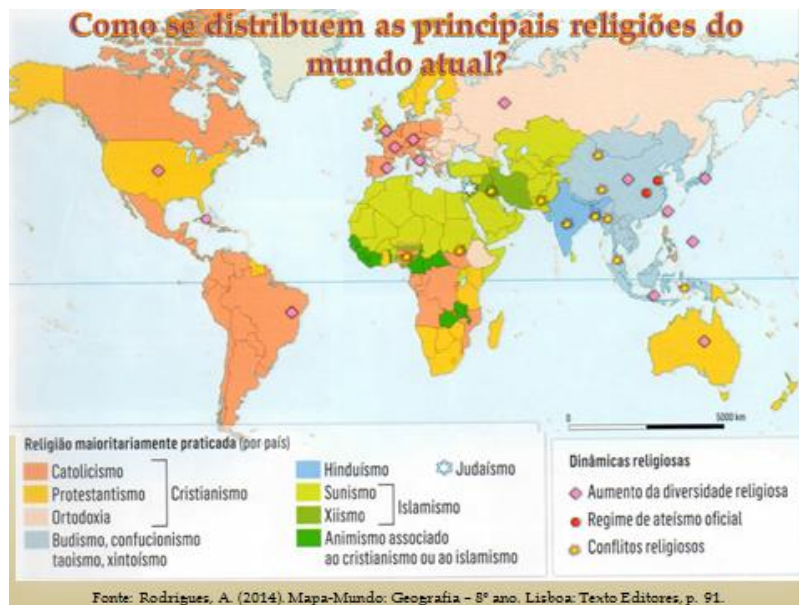


COMO RESOLVER ESSES PROBLEMAS?

COMO RESOLVER ESSES PROBLEMAS?



Slides não explorados



Ficha formativa de trabalho

Nome _____ Nº _____ 8ºA Data: 11/02/2014

1. **Indica**, para cada conceito da coluna A, o número que lhe corresponde da coluna B.

A	
a. Difusão das culturas	<input type="checkbox"/>
b. Multiculturalismo	<input type="checkbox"/>
c. Aculturação	<input type="checkbox"/>
d. Sociedade multicultural e inclusiva	<input type="checkbox"/>

B
1) Perda ou esbatimento da identidade cultural de um povo, pelo contacto com uma cultura dominante, adaptando-se a essa cultura.
2) Fortalecimento da identidade cultural, pelo contacto com uma cultura dominante, adaptando-se a essa cultura.
3) Promove o respeito pela diferença através da interação entre as culturas.
4) Acolhe diferença e promove o respeito pelos direitos humanos.
5) Sociedade onde convivem várias culturas que não se respeitam.
6) Ocorre através do património cultural, herança biológica ou cultural e globalização.

1. **Classifica** como verdadeira (v) ou falsa (f) cada afirmação seguinte.

- a. O racismo é a desconfiança, aversão, antipatia por pessoas de outra nacionalidade ou etnia.
- b. A xenofobia promove o respeito pelas diferenças culturais.
- c. A educação multicultural é uma forma de combater problemas como o racismo e xenofobia.
- d. A religião mais praticada no mundo é o islamismo.
- e. A língua mais falada no mundo é o inglês.
- f. A língua mais falada no mundo é o mandarim.

Inquérito aos alunos do 8ºA

Nome: _____ Data: _____

As aulas da professora Inês

1. Avalia as aulas da professora Inês de acordo com a tua opinião.

Fracas Razoáveis Boas Muito Boas

1.1. Justifica a tua resposta.

Trabalho de grupo

2. Avalia a tua prestação no trabalho de grupo.

Fraca Razoável Boa Muito Boa

2.1. Justifica a tua resposta.

3. Avalia a prestação dos teus colegas no trabalho de grupo.

Fraca Razoável Boa Muito Boa

3.1. Justifica a tua resposta.

Inquérito aos alunos do 8ºA

Nome: _____ Data: _____

As aulas da professora Inês

4. Avalia as aulas da professora Inês de acordo com a tua opinião.

Fracas Razoáveis Boas Muito Boas

1.1. Justifica a tua resposta.

Trabalho de grupo

5. Avalia a tua prestação no trabalho de grupo.

Fraca Razoável Boa Muito Boa

5.1. Justifica a tua resposta.

6. Avalia a prestação dos teus colegas no trabalho de grupo.

Fraca Razoável Boa Muito Boa

6.1. Justifica a tua resposta.



Grelha de registo de observação da aula de Geografia

8º ano Turma: A
 1º Período Tempo: 90'
 Aula nº: 14 e 15 Data: 11/02/2015

Professora estagiária: Inês Santos
 Professora cooperante: Iracema Andrade



Critérios de Avaliação¹

Domínio cognitivo: Desenvolvimento de conhecimentos e desenvolvimento de capacidades								Domínio sócio-afetivo: atitudes e valores														
								Parâmetros														
Aluno		Conhecimentos e capacidades demonstrados			Expressão Oral ⁱⁱ			Assiduidade		Pontualidade		Comportamento (regras de sala de aula)			Empenho/interesse ⁱⁱⁱ			Participação Oral		Observações		
Nº	Nome	Bom	Médio	Fraco	Boa	Média	Fraca	Esteve presente	Faltou	Foi pontual	Não foi pontual	Cumpriu as regras	Cumpriu algumas regras	Cumpriu pouco as regras	Revelou empenho/interesse	Revelou algum empenho/interesse	Não revelou empenho/interesse	Participou com autonomia	Participou só quando solicitado		Não participou	
1			X					X		X		X			X				X		-----	
2								X		X		X			X					X		
3								X		X		X			X							
4			X					X		X		X			X				X			
5		X						X		X		X			X			X				
6			X			X		X		X		X			X				X			
7								X		X		X			X						X	
8								X		X			X				X	X			X	Muito conversador; desestabiliza os colegas
9								X		X			X			X					X	Muito conversador
10								X		X		X			X						X	
11								X		X			X			X						Um pouco conversador
12		X			X			X		X		X			X				X		X	
13								X		X		X									X	
14								X		X		X			X						X	

15						X		X		X						X	
16		X		X		X		X		X			X		X		Conversador
17		X				X		X			X					X	
18						X		X			X		X			X	Muito conversador
19						X		X			X					X	Um pouco conversador
20						X		X			X					X	
21		X			X			X			X		X		X		Um pouco conversador
22						X			X	X						X	
23						X		X			X		X			X	
24		X				X		X			X					X	
25		X		X		X		X			X				X		
26		X				X		X			X				X		
27		X			X			X			X				X		Um pouco conversador

Legenda:



Observado



Não observado



Sem informação

ⁱ De acordo com os definidos pelo grupo disciplinar/departamento de grupo de CSH.

ⁱⁱ Capacidade de se exprimir oralmente, fazendo uso da Língua Portuguesa e utilizando vocabulário geográfico.

ⁱⁱⁱ O empenho refere-se ao interesse manifestado pelos alunos às atividades propostas/realizadas e aos conteúdos lecionados.

Anexo 11 – Descrições das Aulas³⁴

³⁴ Registos de observação realizados pelo colega do núcleo de estágio (João Varandas).

Aulas 1 e 2 – dia 19 de Novembro de 2014

90 minutos

Os alunos entraram na sala às 10:18. A professora Iracema informa os alunos sobre os conteúdos que a professora Inês vai lecionar. A professora estagiária apresentou-se e começou por fazer a chamada oral dos alunos. A professora Inês esclarece os temas que vão ser abordados nas suas aulas e projeta um slide. Ela questiona os alunos sobre as questões que gostavam de ver esclarecidas sobre a distribuição da população mundial. O aluno Telmo diz que gostava de saber a quantidade de pessoas de cada continente. A professora pergunta o que se vai localizar e o aluno refere que são os continentes com menos e com mais população. A professora reformula a primeira questão-chave, apoiando-se no comentário do aluno.

Outro aluno diz que quer saber se há mais homens ou mulheres. O Vítor menciona as taxas de natalidade e de mortalidade, mas a professora diz que não é isso. A professora ajuda os alunos a chegar à próxima questão e vai apontando no quadro as questões, e os alunos escrevem no caderno.

A professora e os alunos discutem os conceitos de grandes concentrações populacionais e de vazios humanos. A professora vai registando os conceitos no quadro com a colaboração oral dos alunos. O Vítor diz que os vazios humanos são desertos humanos. A professora esclarece o aluno, para não confundir os desertos, enquanto fenómenos físicos de um espaço inabitado.

A professora distribui aos alunos uma folha com um mapa para completar e explica os procedimentos. Os alunos fazem a ficha enquanto a professora vai circulando na sala. Para a realização da correção, a professora chama os alunos Mário, Renato e Telmo para junto do quadro. A pergunta quais as grandes concentrações populacionais que os alunos assinalaram. O Telmo indicou a América do Sul, a Rússia, os EUA, a China, a Índia, o Japão e o Brasil.

O Mário referiu a América do Sul, a América do Norte, a China e Índia. O Renato indicou o Brasil, o Canadá, a Rússia e a China. A professora mostrou um mapa projetado com os focos populacionais e, assim, corrigiu os alunos nalguns aspetos. Depois, a professora perguntou onde ficam os desertos quentes. O Renato disse em África, o Mário disse no Norte de África o Telmo na América. A professora questiona qual o principal deserto. O Mário respondeu que é o deserto do Saara.

Em seguida, a professora pergunta sobre as áreas de alta montanha. O Renato referiu o Canadá, o Mário o Nordeste dos EUA e o Telmo mencionou o Norte da América e a Europa Central.

A professora perguntou onde se localiza a cordilheira dos himalaia. O Mário refere a Ásia Meridional. A turma aplaude o colega. Depois pergunta sobre as regiões polares. O Renato diz o Norte dos EUA e o Canadá e o Telmo o Norte do Canadá. A professora mostra o mesmo mapa, mas com novas informações.

Segue-se as florestas tropicais e o aluno Mário refere o Brasil e a Amazónia. O Telmo diz a América do Sul. A professora elogia as respostas dos alunos.

A professora pergunta onde se localizam os vazios humanos. O Mário diz que é na Antártida. A turma fala muito alto e a professora pede para fazerem silêncio.

Às 11:11h, a professora pede aos três alunos para se sentarem e questiona a turma sobre quais são as áreas mais atrativas do planeta. Um aluno respondeu o Grande Canyon. A professora acrescenta que são as áreas de fixação de população. Depois discutem e escrevem sobre o conceito de áreas atrativas. Uma das alunas é a Sílvia.

A professora pergunta quais são as áreas menos repulsivas à fixação da população. O Vítor diz que são os desertos e as grandes montanhas. A professora pede ao Vicente para ajudar a definir o conceito.

O Telmo comenta que as pessoas nas Ásia são muitas, por isso têm pouca qualidade de vida. A professora concorda com o Telmo e acrescenta outras informações para ajudar o aluno a compreender melhor.

Em seguida, discutem os conceitos e ecúmena e anecúmena. Alguns alunos conversavam, por isso a professora pergunta-lhe o que ela a falar. Os alunos fazem silêncio. Alguns alunos ajudam a formular os conceitos.

A docente pergunta quais os países mais populosos do mundo. O Santiago responde o Brasil, o Mário a China e o Ricardo a Índia.

Discutem oralmente os conceitos de população total. O David refere que é o “número de pessoas que existe num determinado espaço e tempo”. A professora elogia o aluno pela resposta correta e depois escreve no quadro o que o aluno disse. Depois discutem todos o conceito de densidade populacional. Nenhum aluno consegue responder bem. A professora escreve a fórmula no quadro e pede à Joana para explicar.

Depois a professora escreve no quadro as tarefas para o TPC. Entretanto, toca a campainha da saída e os alunos ficam agitados, mas a professora pede para que escrevam até ao fim. Às 11:48, a professor diz que podem sair.

Aulas 3 e 4 – dia 3 de Dezembro de 2014

90 minutos

Os alunos entram na sala às 10:15H. A professora começa por fazer a chamada dos alunos, verificando que não falta nenhum aluno. A docente questiona os alunos sobre o que se passou na última aula. A professora questiona o que preencheram na aula anterior em primeiro lugar. Os alunos dizem que preencheram um mapa da distribuição da população mundial. A professora pede para eles escreverem o sumário da última aula. A distribuição da população mundial: As grandes concentrações populacionais e os grandes vazios humanos. A professora questiona-os sobre os fatores que falaram na última aula. Alguns alunos respondem fatores repulsivos. A professora diz para eles escreverem fatores naturais ou humanos, fatores repulsivos que influenciam a distribuição da população mundial. Agora é o sumário das lições nº 15 e 16. Revisões de conteúdos abordados: Trabalho individual e de grupo. Realização de ficha de avaliação sumativa.

A professora diz aos alunos que estão alguns papéis no quadro e que vão fazer um jogo e chama os alunos do nº 1 ao nº 14 à frente do quadro. A professora explica aos alunos como é que funciona o jogo. Lembram-se do número da população mundial, é 7000 milhões de habitantes. Cada aluno representa 500 milhões de habitantes. A professora pede aos alunos para se distribuírem pelos continentes. Os alunos distribuem-se pelos continentes. Ficando 2 alunos na América do norte; 2 na América central e do sul; 2 na europa, 2 em africa, 5 na asia e 1 na Oceânia. A professora questiona os outros alunos que se encontravam sentados se eles concordavam com aquela distribuição por continentes. A professora começa a falar na Ásia e pergunta aos alunos porque é que começou a falar na Ásia. Os alunos dizem que se é porque a Ásia têm mais população. Entretanto alguns alunos falam entre eles e não sabem para onde é que tem que se deslocar. O jogo continua e os alunos vão se deslocando de uns continentes para os outros à medida que a professora vai mediando o jogo. Em conclusão a Ásia sai em destaque, a Oceânia não fica com nenhum aluno e a professora explica que existe um grande contraste entre a Asia e os outros continentes em termos de distribuição da população mundial.

A professora pergunta quem é que se lembra do conceito de densidade populacional. O Santiago diz que é o número total de habitantes de um determinado local e num determinado período de tempo. A professora ajuda o Santiago a completar a

definição, perguntando-lhe como se expressa o número de habitantes e o aluno disse em km². A professora projeta um slide sobre a densidade populacional. A professora diz que a Ana vai ajudar a explicar este exercício do slide. Onde existe mais densidade populacional? A Andreia diz que é na opção A, porque existe mais população numa área mais pequena. A professora coloca o exemplo de um cálculo no quadro. A professora acrescenta que a partir dos cálculos também podemos chegar àquela conclusão. A professora diz que vão passar ao exemplo C e D. A docente pergunta à Cátia onde existe mais densidade populacional. A Cátia refere o exemplo D, porque há mais pessoas no D do que no C. A professora diz que novamente temos mais população num espaço mais pequeno do que num grande.

Em seguida, a professora pede ao Rúben para interpretar o mapa da distribuição da população por latitude, indicando em primeiro lugar o que o mapa e o gráfico representam. O Rúben diz que a população varia com a latitude. A docente pergunta aos alunos qual a faixa latitudinal com maior percentagem? O Rúben diz que é a faixa entre os 40 e os 60 graus norte. A docente coloca mais algumas questões ao aluno... Que regiões encontras nessa localização? Quais as grandes concentrações populacionais que estão ali presentes? A professora aponta para o slide e pergunta qual a região que está a indicar. O Rúben não responde e o Vítor diz que é a Ásia Oriental. A Professora diz que é a Ásia meridional, o Santiago diz que já tinha respondido e a professora não ouviu. A professora questiona o David sobre a segunda faixa latitudinal onde existe mais pessoas, o David diz que é na segunda. A professora projeta outro slide com a distribuição da população nos dois hemisférios. A professora questiona “cerca de 90% da população mundial localiza-se em que hemisfério?” Os alunos respondem no Norte...

A professora distribui uma ficha aos alunos sobre fatores atrativos e repulsivos e depois explica alguns procedimentos da ficha e dá algum tempo aos alunos para preencherem a ficha. A docente circula na sala de aula tirando dúvidas aos alunos. A professora esclarece uma dúvida frequente (.....) vocês têm eu pensar porque as pessoas estão ali a viver, o que é que as atrai, etc...

A professora diz que vão começar a corrigir a ficha. A professora pergunta ao Vicente o que identificou na primeira figura. Ele responde uma área atrativa, devido ao solo fértil. A professora pergunta se mais alguém tem mais algum fator? Um aluno responde bem. Em relação à figura 2, o Sebastião diz que é uma área repulsiva e o fator é repulsivo também. A Silvia refere a temperatura elevada, e a professora pede para substituir por clima. Pergunta-lhe que tipo de clima existe no local da figura 2. A aluna

refere que é um clima quente. A Cátia colocou a água impotável. A professora diz que é melhor escassez de água. O Santiago refere a falta de construções e a professora diz que também podemos dizer que também não tem desenvolvimento humano. A professora continua questionando os alunos. Em relação à figura 3 sobre Paris, a Miriam sugere os monumentos como fator atrativo, mas a professora pergunta quem é que os monumentos atraem. A Miriam diz que são os turistas. A docente manda calar o Vítor. A Rafaela diz o mercado. A Joana diz as paisagens. A professora pergunta se a Miriam quer ajudar a colega com os fatores atrativos. A aluna diz o trabalho. A docente pergunta ao Santiago sobre a figura 4. O aluno responde que é uma área repulsiva e o fator repulsivo porque tem condições climáticas adversas e também porque ali não se pode construir edifícios porque o relevo não permite. O Mário não conseguiu responder. O Vítor indicou o fator do oxigénio. A professora explica o efeito de rarefação do ar. A professora pergunta o que o Vítor colocou mais. O aluno respondeu escassez de alimento. O Rúben indica risco de derrocada.

A professora pede para o Mário responder à questão 2. O alunos diz que o clima e a temperatura nos fatores naturais atrativos. E depois completa com clima moderado. Que tipos de clima moderados é que vocês conhecem? Pergunta a professora. O Santiago mencionou o clima temperado mediterrânico. Se fosse repulsivo, o Santiago mencionou o clima frio ou o clima quente do deserto. O Mário indicou o clima frio e o clima muito quente. O David mencionou como fator atrativo a precipitação. A professor pergunta ao Simão por mais fatores naturais. O aluno refere os solos férteis e o oxigénio. O Vítor fala nas catástrofes naturais. A professora pede aos alunos para eles apontarem as informações na ficha. Os alunos mencionam mais fatores: a Ângela refere o elevado desenvolvimento humano. A Bárbara menciona as condições de pobreza. O Luís aponta a economia e o Miguel a saturação.

A professora explica que às vezes os fatores atrativos e repulsivos podem variar na opinião das pessoas. O Santiago coloca a questão: como é que se concentravam os países que tem petróleo e riquezas naturais? A professora responde.... A professora continua com a correção da ficha e coloca mais questões aos alunos... O Miguel aponta mais um fator como a vegetação. A professora diz Recursos naturais. O Santiago refere a proximidade do mar, por causa da pesca e o relevo. O Nelson fala da temperatura, o relevo e o solo. O Santiago refere a indústria. O David o emprego. E ainda o Santiago refere as instituições básicas, os bombeiros, etc... Os alunos fazem registo nos cadernos.

A docente projeta mais alguns slides para recapitulação e consolidação dos

conteúdos abordados. Fala sobre a Europa Ocidental e Central e Nordeste do EUA. O Santiago chama a atenção à professora sobre um erro num slide, assim em vez de ser Nordeste do EUA, é Nordeste dos EUA. O Santiago questiona a professora sobre o que são planícies aluviais e a professora esclarece. A professora distribui um papel aos alunos para eles colocarem os nomes deles e escreverem os nomes de quem gostariam de trabalhar em grupo. A professora verifica quem fez o trabalho de casa. Depois entrega uma ficha para trabalho de casa para a aula seguinte.

Aula 5 - dia 10-12-2014

45 minutos

Eu e a minha colega Inês chegamos mais cedo à sala de aula para procedermos à preparação dos materiais necessários para a aula. Enquanto a minha colega Inês arrumava os materiais para lecionar a aula, eu tirei algumas fotos à sala de aula. A professora começa a aula questionando “o que tivemos a dar na aula passada?”, alguns alunos respondem que foi a distribuição da população mundial. A seguir, a professora questiona o aluno Vicente que estava distraído a falar e questiona sobre o que estiveram a dar na aula passada. O aluno Vicente responde que foi um jogo. A professora diz que vão escrever o sumário da aula passada e informa das lições da aula passada nº17 e 18 e depois dita o sumário: revisões de conteúdos abordados: Realização de um jogo da distribuição da população mundial. Realização de uma ficha de atividade individual. Verificação de TPC. Marcação de TPC.

A professora diz que vão passar um resumo que não registado na aula passada. A Docente pede à Bárbara para ir ao quadro escrever um resumo e pede à aluna para escreverem como tema a “A distribuição da População Mundial – Continuação”. A professora tem dificuldade em encontrar o esquema no computador. A professora resolve o problema e pede aos alunos que não passaram o esquema na aula anterior, para passarem o esquema para os seus cadernos diários. Os alunos escrevem o resumo nos cadernos.

A professora pede para os alunos passarem o resumo para os cadernos e procede à recolha dos TPCS. A professora diz aos alunos que o trabalho de casa será corrigido no dia 7 de Janeiro, que será quando vão retomar as aulas. Alguns alunos fazem barulho

na sala de aula. A professora recolheu os TPCS dos alunos e questiona os alunos se ainda estão a passar os apontamentos, estes respondem que sim.

A docente escreve no quadro alguns apontamentos sobre a distribuição da população Mundial. Estes apontamentos são a continuação dos conteúdos lecionados na aula anterior. Enquanto a professora escreve no quadro, alguns alunos falam na aula e a professora manda-os calarem-se. A docente escreve mais alguns apontamentos no quadro.

A professora diz que vai falar acerca de um guião de trabalho, mas primeiro vai formar os grupos. A professora começa por entregar um guião ao Mário e depois entrega mais dois guiões a outros dois alunos. A professora procede à entrega dos guiões pela ordem dos nomes que tem anotados numa folha A4 na mão. A professora informa quem pertence a cada grupo. Alguns alunos fazem algum barulho quando a professora diz os grupos. Alguns alunos proferem comentários como “estamos feitos”, pois estes não gostam da constituição dos seus grupos. Além disso tentam-se informar acerca da constituição dos outros grupos.

A professora explica o guião. A professora pede para os alunos apontarem no caderno o seu objeto de estudo, que serão a Quinta da fonte ou o Bairro do Mocho consoante os seus grupos. A professora explica a primeira e segunda fase do guião. A professora diz aos alunos para eles fazerem o trabalho durante as férias e para durante as mesmas se reunirem com os seus colegas. A docente diz que até 5 de Janeiro devem de entregar a primeira e segunda fase do trabalho via email. Assim, escreve no quadro o seu email. A professora explica que os alunos devem de enviar os trabalhos para o email da professora para ninguém ver os trabalhos uns dos outros. A professora informa os alunos sobre um email da turma que criou para os alunos poderem tirar dúvidas sobre o trabalho e para terem acesso a algumas informações.

A professora dita ao sumário: Registo de informações sobre a distribuição da população mundial. Explicação do trabalho de grupo: “Investigação sobre a diversidade cultural em Loures”. Entrega do T. P. C. Entrega das fichas de avaliação. Autoavaliação.

Aulas 6 e 7 - dia 07-01-2015

90 minutos

Os alunos entram na sala de aula às 10:22h. A professora Inês comunicou-me que o livro de ponto não estava na sala de professores e pediu-me para ir lá ver se o mesmo lá em baixo. A professora questiona quais os conteúdos que foram lecionados na aula passada. Os alunos respondem a distribuição da população mundial. A professora diz que vão iniciar um novo tema intitulado Distribuição da População portuguesa. A professora pede para eles abrirem as lições nº 21 e 22. Em seguida a docente procede à chamada oral. Entretanto alguns alunos chegam atrasados. A docente questiona quais as questões que os alunos devem vir a estudar no que respeita ao novo tema a ser lecionado. A professora diz aos alunos para eles escreverem no caderno o título do novo tema e diz para os alunos pensarem nas novas questões e pede para os alunos dizerem aquilo que se deve estudar, enquanto isso, a professora vai escrevendo no quadro as questões que se devem de estudar, que os alunos mencionam. Algumas das questões são: “Como se distribui a população portuguesa?”; “Onde se localizam as áreas /regiões com mais/menos população?; Quais os fatores que explicam a distribuição da população portuguesa?”; Em seguida a professora distribui uma ficha de avaliação diagnóstica individual de Geografia. A docente pede ao aluno Simão para ir ao quadro para localizar o litoral de Portugal e o interior e o aluno desenha uma linha ao longo da costa e desenha outra ao meio de Portugal. A professora procede com o exercício e esclarece os alunos em alguns aspetos. A professora diz para os alunos preencherem o mapa consoante a legenda do mesmo e para darem um título ao mapa. Em seguida a docente procede à entrega de um T.P.C. corrigido. Entretanto alguns falam na sala e outros fazem o exercício... Enquanto os alunos fazem o exercício a professora circula na sala em supervisão e acompanhamento do trabalho.

A professora pede à aluna Cátia para ir ao quadro e assinalar os distritos com densidade populacional elevada no mapa de Portugal projetado e a aluna Andreia foi também ao quadro para participar no exercício. Entretanto alguns alunos falam com a professora sobre a distribuição da população em Portugal. A aluna Cátia continua a assinalar no quadro mais distritos e alguns alunos continuam a abordar a professora falando sobre a distribuição da população em Portugal. A professora questiona se mais alguém tem alguma coisa a dizer. A professora questiona os alunos se o mapa que viram estava correto. Os alunos abrem o manual na pág. 46 e a professora questiona aonde

existe mais densidade populacional e os alunos vão respondendo às questões sobre a distribuição da densidade populacional. A professora chama a atenção do aluno Vicente, questionando-o sobre onde existe densidade intermédia, este responde que é na Guarda, em Coimbra, em Santarém. A professora diz que junto às áreas metropolitanas tem mais densidade intermédia e à medida que se vão afastando para o interior tem menos.

A professora questiona que tendências se vêm registando na distribuição da população portuguesa. Um aluno Roberto diz que é junto às cidades aonde existe mais comércio. A professora pede ao Simão para ir ao quadro e pede para ele escrever: a distribuição da população portuguesa revela grandes contrastes. As áreas mais atrativas localizam-se (Telmo --> no litoral) no litoral (desde Setúbal a Viana do Castelo e na Orla algarvia), (Alguns alunos gozam com o colega porque escreveu mal a palavra castelo e a professora manda-os calar.), sobretudo na área metropolitana de Lisboa (AML) e do Porto (AMP). A professora repara nos alunos a rirem e pergunta aos mesmos se eles querem ir para ali escrever e estes dizem que sim e a professora diz que não. A professora chama a atenção de alguns alunos e estes riem-se... Um aluno diz à professora que o colega escreveu mal a palavra igualdade no quadro. A professora agradece ao aluno pela sua prestação e pede a este para se sentar.

A professora questiona quem é que fez o trabalho de casa de recolha dos dados do INE. A professora coloca algumas questões sobre o trabalho enquanto os alunos vão respondendo, a professora vai escrevendo no quadro as respostas. A professora questiona o aluno Telmo para ele explicar qual o motivo da diferença. A professora esclarece o conceito de zona e região. A professora pede ao aluno Daniel para responder à questão seguinte, enquanto o aluno diz os valores a professora escreve os mesmos no quadro acerca da densidade populacional. A professora pergunta quem é que sabe dizer o conceito de densidade populacional. Um aluno diz que é o nº de habitantes por quilómetro quadrado num determinado espaço de tempo e num determinado local.

A professora pede aos vários grupos de trabalho para se posicionarem em determinados locais na sala de aula que a professora indica. Depois dos alunos estarem reunidos em grupo, os vários grupos falam e a professora manda-os calarem-se com um tom de voz mais elevado, porque os mesmos não lhe estavam a prestar atenção. A professora diz que os alunos têm que pintar o mapa que tem em cima da mesa com os valores que tiraram do INE. A professora continua com a explicação acerca daquilo que pretende que os alunos façam em grupo. A professora diz aos alunos que só está a

explicar aquilo que eles têm de fazer nesta fase, mas que depois é para estes fazerem o exercício em casa. Os alunos continuam a fazer muito barulho...

A professora desenha no quadro a legenda do mapa que os alunos devem de seguir na realização do exercício respeitante à terceira fase. A professora explica a quarta fase do trabalho, que consiste na construção de um texto argumentativo. A docente questiona o que é isso de texto argumentativo. Um aluno diz que é dar a sua opinião. A professora esclarece que é para os alunos indicarem soluções e darem a sua opinião justificada acerca do assunto. A professora dá indicações acerca da realização do trabalho (letra Times New Roman, tamanho 12, espaçamento 1,5).

A professora diz que os alunos têm que começar o texto com a seguinte frase “nós propomos Imaginado que os mesmos são da Camara Municipal de Loures. A professora escreve no quadro o que é para ser realizado na 4ª fase.

A professora dá o feedback aos alunos sobre aquilo que os mesmos fizeram. A professora diz que existiam muitos *copy pastes* nos trabalhos. Muitos grupos não colocaram imagens quanto aos bairros, outros esqueceram-se das fontes e de algumas tarefas, como analisar os gráficos dos municípios com mais imigrantes. Além disso, esqueceram-se nos rótulos dos gráficos. A professora questiona o que se passou com o grupo nº 1 e nº7, porque não entregaram o trabalho. A professora distribui os trabalhos pelos grupos. A professora questiona se alguém tem dúvidas acerca do trabalho. Os alunos fazem barulho a conversar em grupo. A professora escreve o seu email no quadro para os alunos enviarem os trabalhos para o mesmo. A professora Iracema dá algumas instruções sobre como os alunos devem de entregar os trabalhos. Entretanto toca e os alunos saem...

Aulas 10 e 11 - dia 21-01-2015

90 minutos

A aula inicia-se às 10:27. A professora começa por perguntar o que foi dado na aula passada. Alguns alunos respondem, dando várias respostas. Em seguida a professora dita o sumário da aula passada (...) os fatores atrativos e repulsivos de fixação da população portuguesa. Construção de um mapa concetual sobre o conceito de cultura. A professora manda abrir as lições nº 25 e 26. Um aluno pergunta acerca da definição do conceito de cultura.

A professora procede a uma explicação acerca de como os alunos devem proceder em relação às dúvidas sobre o trabalho. Em seguida a professora escreve no quadro algumas indicações sobre o TPC a realizar pelos alunos. A professora pede aos alunos para trazerem algumas roupas mais formais como gravatas, camisas, etc.. porque vão representar as entidades da Camara Municipal de Loures, entretanto alguns alunos riem-se por acharem piada. Alguns alunos falam, a professora manda calar. Uma aluna levanta-se sem autorização e a professora manda sentar-se e diz que ela para se levantar tem que pedir autorização.

A professora projeta um slide sobre as revisões para o teste. A professora pergunta ao Mário onde se localiza o país com as maiores concentrações populacionais na atualidade, o aluno responde: asia central e oriental. Telmo: asia meridional, europa do sul, europa ocidental... Entretanto outros alunos dão várias respostas. A professora projeta uma imagem A professora questiona atualmente onde se localizam os atuais grandes vazios humanos. O Miguel refere a Antártida e o Alasca. A Silvia menciona o norte da Escandinávia. A professora menciona que essas regiões fazem parte das regiões polares. O Vicente faz referência aos desertos quentes, a África. A professora pergunta qual o deserto quente que existe em África. O aluno diz que é o Saara. O Vicente ainda refere mais grandes vazios humanos como a floresta húmida da Amazónia e sítios de grande altitude. A professora pergunta quais são as grandes cordilheiras montanhosas. O Mário responde os Himalaias. A professora pergunta ao Vítor se há mais alguma. O Vítor não quer responder porque a professora não o deixou responder antes. A professora projeta no slide os restantes locais com as restantes respostas. A professora diz que falta uma floresta. Pergunta ao Vítor se sabe. O Vasco responde a floresta do congo. A professora pergunta qual a diferença entre população total e a densidade populacional. O Simão diz qual a definição de população total e disse bem, depois disse a definição de densidade populacional, mas não estava correto e os seus colegas chamaram-no à atenção.

A professora pede para o Sebastião explicar a diferença entre população total e densidade populacional. A professora pergunta onde identifica maior densidade populacional e projeta duas imagens a A ou B... A professora pergunta quais os fatores atrativos das grandes concentrações populacionais. Os alunos dão várias respostas... um aluno responde: relevo pouco acentuado. Pergunta ao Vicente. Ele responde desenvolvimento humano. O David refere a presença de civilizações antigas. Mário? Responde: evolução da medicina. Telmo? Responde: o comércio. A professora

pergunta, que tipo de comercio? A professora questiona quais os fatores atrativos das grandes concentrações populacionais ao Santiago. O aluno refere o relevo pouco acidentado e o clima temperado ou tropical húmido. O David fala na acessibilidade. A Ângela refere a precipitação é abundante. A professora pergunta quais os fatores repulsivos dos grandes vazios humanos? O Vicente refere as grandes montanhas e o relevo acidentado. Outros alunos dão mais algumas respostas. A professora pergunta como se distribui a população portuguesa na atualidade. O Renato refere que há mais população no litoral. A professora pergunta quais as principais tendências de distribuição da população portuguesa. O Ricardo responde a concentração de pessoas nas áreas metropolitanas. O Júlio foi questionado sobre o nome do conceito e disse que não sabia. A professora questiona sobre o conceito de cultura. O Vítor e o Luís respondem. Vários alunos dão varias respostas... A professora pergunta quais são fatores de identidade cultural? A Joana responde os jogos, gastronomia... Alguns alunos dão mais respostas....

Aulas 12 e 13

90 minutos

Eu e a minha colega Inês fomos mais cedo para a aula da minha colega para arrumarmos a sala a tempo. A aula começa às 10:24h com a professora Inês a fazer a chamada dos alunos. A professora diz aos alunos que hoje vão fazer um debate sobre os dois Barros problemáticos. Pede aos alunos para abrirem as lições nº 27 e 28. A professora pede aos alunos para eles escreverem o título, os apontamentos que estão no quadro.

A professora começa por distribuir alguns materiais aos alunos. A professora questiona os alunos se estes já passaram os apontamentos que estavam no quadro. A professora questiona um grupo se tem a lista das soluções. A professora questiona se todos os grupos mantêm as soluções que lhe enviaram por email. Os alunos dizem que sim. Alguns grupos chamam a professora para pedir esclarecimentos. A professora pergunta que problemas estão associados ao bairro cultural da Quinta da fonte. Os alunos respondem: conflitos; racismo; ataques aos moradores, violência, assaltos. O Vicente diz que as pessoas mais idosas querem comida para comer e são vítimas de assaltos e depois não têm. A professora chama a atenção de alguns alunos. Eles mencionam a rivalidade entre grupos étnicos, falta de policiamento, falta de educação, civismo. A professora pergunta o que é que tem sido feito para resolverem estes

problemas? O aluno Vítor diz que fazem festas. O David diz reparações nos espaços urbanos. O Vítor pergunta como assim? A professora pede calma ao Vítor. A professora pergunta se eles já passaram. A professora pede mais soluções sobre aquilo que tem sido feito. A professora chama a atenção aos alunos porque ainda não passaram o que estava a ser escrito quadro.

A professora diz que vai explicar como vai funcionar o debate. A Professora menciona os problemas que tem ocorrido. A professora fala sobre os objetivos do debate: cada elemento do grupo terá uma função no debate. Mas existem outros papéis que já vão ver. A professora explica a função de cada aluno no debate. O debate começa. O Mário apresenta as propostas do grupo. Alguém tem alguma coisa a dizer sobre aquilo que o Mário disse? Pergunta a professora. O Luís contestou dizendo que os polícias sentem-se ameaçados pelos grupos. Uma boa ideia era reunirem mais pessoas. O Vítor diz que não faz sentido as pessoas destruírem os postos de trabalho, talvez aumentar os postos de trabalho. Se tiverem postos de trabalho saem desse tipo de vida. O Vítor quer contestar o que o outro aluno disse. O Vítor apresenta uma contraproposta. O Luís diz que a criação de postos de trabalho ia dar comida às famílias. Se uma pessoa tivesse que ir trabalhar, seria menos uma pessoa a arranjar conflitos. A professora diz que não chegam a um consenso relativamente à questão do policiamento. Um aluno diz que os polícias podiam ser treinados para estas situações. Muitas destas pessoas têm o ensino básico, diz outro aluno.

O grupo dois apresenta as suas propostas, O David diz que quer perguntar aonde ele vai reunir as várias culturas e só vai dar conflitos e problemas. Um aluno pergunta como é que ele vai reunir as várias culturas e reunir os vários grupos étnicos. O Santiago diz que não se podem reunir numa sala porque a Câmara não tem dinheiro. O Vítor diz as propostas: é criar medidas e criar relações entre as várias etnias para eles viverem em sociedade e eventos em que eles possam cooperar e criar alguma estabilidade social e cidadania no bairro. Festas temáticas. Portanto iniciativas culturais, para eles viverem melhor. Como será feito? Pergunta a professora. O Vasco responde, criando zonas onde elas possam entrar e conviverem uns com os outros. Aulas de dança, workshops, para eles ficarem entretidos e terem uma vida mais saudável e isso aí provoca a harmonia nesse bairro, deixa de haver problemas em termos de conflitos de guerra.

O Simão diz que também tinha pensado nisso, em criar centro de psicologias. Pessoas que tem problemas com as drogas. Salvarem-lhe as vidas, as associações de

apoio. O Vítor diz que ele está a falar do geral e não apenas dos toxicodependentes e que o que se quer são soluções para o bairro todo. O David contesta: nas soluções que apresentaram não está incluído o aumento policial, ou essas etnias entram em conflito. O Vítor diz que apresenta uma solução de intercâmbio cultural e se eles tiverem isso não vai haver conflitos e estes povos só agem com violência se forem provocados.

O outro aluno do grupo, Santiago diz que todas essas iniciativas vão atrair bastante policiamento ... Não achas que as pessoas devem interagir e conviverem umas com as outras? Pergunta ao colega.

O grupo 3 apresenta as seguintes soluções: apreensão de armas de fogo para evitar mortes, promover a educação e criação de escolas. O Mário diz que existem pessoas que compram armas para evitar serem assaltadas. O Ricardo diz que é contra a utilização de armas de fogo, se tiverem seguranças como vão apreender. Vários alunos mandam calar o Vítor por ser sempre o mesmo a intervir e por não pedir autorização. O Santiago diz que também deviam de aumentar a segurança. O aluno põe a seguinte hipótese: “Imaginem que um grupo de artistas lembra-se de irem assaltar a minha casa e eu não me defendo não?”

O Rodolfo diz que se deve educar essas pessoas problemáticas. No grupo dois, o Vítor pergunta se a ideia do outro aluno é a apreensão de armas de fogo dessas pessoas e depois esses grupos vão arranjar armas e vão contra-atacar os polícias e é uma falta de respeito.

No grupo 4, dizem que se houver apreensão de armas, vai aumentar o tráfico de armas. Outro aluno diz será que devemos criar uma escola com segurança ou não? O aluno diz que com seguranças. Outro aluno, diz que os preços dos portes de armas podiam ser aumentados. Outro aluno contrapõe, diz que se vão aprender armas, eles vão assaltar mais lojas para roubarem armas. O Santiago fala sobre lojas pequenas. O Ricardo diz criar escolas com oferta de refeições e tudo feito com materiais reciclados. O aluno diz que deviam ser reduzidas as dificuldades económicas dos imigrantes. O Roberto diz que na opinião deles, isso já acontece, porque muitos alunos têm SASE de acordo com as suas possibilidades económicas. Alguns alunos vêm aqui para a escola para estarem a fazer o que não devem. Se esses alunos trouxerem livros será bom, ou menos olham para os livros pelo menos durante um minuto e não fazem mal. O Vítor contesta, como é que podem ser dado livros aos alunos porque é preciso muito dinheiro. Acha que todos os anos deviam ser doados livros á biblioteca. Outro grupo diz que concordam com o vasco porque nem toda a gente precisa de livros.

O grupo 4 apresenta várias propostas: estabelecimento de um corpo de segurança com um corpo policial, morrem várias pessoas no bairro do mocho por assassinato. O desemprego gera os conflitos nos bairros e deviam de ajudar as famílias a terem mais escolaridade.

O Vítor diz que todas as propostas giram todas a volta do dinheiro e tens de ter noção que não podes andar a meter um estabelecimento policial em todos os bairros, porque são muitos. Outro aluno diz que foi a GNR para um bairro e reduzia a criminalidade.

No grupo 6 referem que no bairro do mocho o problema é estragam tudo, por isso não vale a pena arranjar. Dizem que acham importante que exista intercâmbio de relações e também deviam-se reunir todos só num bairro. Se lhe derem dinheiro será um incentivo para eles irem á escola. O Ricardo diz que se derem oportunidades às pessoas e que tenha boa cabeça, vão aproveitar a oportunidade. Outro aluno contesta e diz que eles querem ter tudo á borla e não querem pagar e vão destruir, vão roubar etc....

O Mário pergunta: “como é eu vais conseguir juntar as pessoas todas num bairro?” O colega responde por um intercâmbio. No Grupo 7 pensam que o bairro precisa de maior cobertura policial e maior controlo ao tráfico de droga e isso também se consegue existindo controlo da polícia de trânsito e quanto ao dinheiro seria colocar um imposto às pessoas. Portanto criando um imposto mínimo para serem criadas varias coisas. É significativo, com as multas pode-se melhorar. Um aluno pergunta ao David se tem alguma fonte que lhe garanta que existe tráfico de drogas no bairro. O outro aluno responde que se nota pelo aspeto das pessoas. O Vítor pergunta se é só a policia que vai resolver.

A professora pergunta quais foram as principais soluções apresentadas pelos grupos. Os alunos indicam: a construção de parques verdes para haver mais convívio. mais policiamento; intercâmbio cultural. Toca e os alunos saem.

Aulas 14 e 15 - dia 11-02-2015

90 minutos

Os alunos entram na sala de aula às 10:20h, a professora Inês começa por fazer a chamada. Alguns alunos perguntam pelos testes, mas a professora não ouviu a pergunta. A professora pergunta por alguns alunos que estão a faltar. Os alunos dão algumas indicações sobre os seus colegas. Alguns alunos estão ainda de pé na sala de aula

porque chegaram há pouco e ainda estão a arrumar o seu estojo. A professora diz que vão escrever o sumário da aula passada. Diz que foi a lição nº 27 e 28. A professora pergunta ao Luís o que é que deram na aula passada e o aluno diz que foi o debate. A professora diz aos alunos para escreverem no sumário: realização do debate sobre os problemas da diversidade cultural nos bairros quinta da fonte e do mocho.

A professora diz que hoje são as lições nº 29 e 30. A professora pergunta aos alunos os principais problemas que foram apresentados no debate sobre os bairros quinta da fonte e do mocho. A professora diz para os alunos escreverem no caderno diário: policiamento, conflitos... a professora diz que quer as soluções apontadas como resposta aos problemas. Os alunos continuam a dizer mais soluções, como por exemplo: criação de espaços verdes; associações de apoio aos moradores; atividades de convívio. O aluno Miguel apontou a escolaridade obrigatória. A professora perguntou o que é a educação multicultural? O que é que achas que podiam fazer aqui na escola para educar para a multiculturalidade. O aluno responde a interação entre várias culturas.

A professora chama os alunos Rodolfo e Ângela ao quadro. A professora manda calar o Vítor. A professora diz que os alunos não podem votar no próprio grupo. Os alunos procedem à votação das propostas sob orientação da professora.

A proposta vencedora foi a do grupo nº 4. A professora pede á Sílvia para ir ao quadro a ajudar a completar o mapa concetual. Pergunta ao Luís como é que as culturas se expandem e perduram ao longo do tempo? A professora coloca algumas imagens para ajudar o aluno a responder.... O Santiago foi ao quadro escrever. Entretanto a professora pede aos alunos para eles passarem a definição dos conceitos de racismo e aculturação. Qual o outro conceito pergunta a professora? A xenofobia respondeu a aluna Sílvia. A professora pede ao Samuel para ele escrever a definição do conceito de xenofobia. A professora manda mudar o Júlio de lugar para o pé da professora Iracema, por este estar constantemente a fazer barulho. A professora coloca várias questões sobre como resolver problemas acerca da diversidade cultural. A professora pede ao Santiago para ele escrever a palavra diálogo intercultural, diferentes ocupações territoriais, perseguições étnicas. O Santiago continuou a completar o esquema sobre como resolver estes problemas, escrevendo: diálogo intercultural; sociedades multiculturais inclusivas; promoção de encontros culturais; promover o respeito pela diferença através da integração entre várias culturas; promoção de encontros culturais; etc...

Por último, a professora entrega uma ficha aos alunos para estes entregarem depois a ficha à professora Iracema.

Anexo 12 – Entrevistas aos três alunos do estudo de caso

Entrevista ao José Marques

- 1) De todas as aulas que lecionei, identifica os aspetos positivos e menos conseguidos (que poderiam ter sido diferentes).

O que acho que correu melhor foram as fichas de trabalho para fazer, o debate também foi um aspeto positivo. Achei que estava tudo bom porque tínhamos aulas em power point.

- 2) Sentiste dificuldades em acompanhar as aulas e as atividades/tarefas propostas?
Não, era fácil.

2.1.) Se respondeste sim, indica porquê.

- 3) Consideras que as tarefas propostas contribuíram de forma significativa para a tua aprendizagem? Justifica a tua resposta.

Acho que as tarefas ajudaram a aprender.

- 4) Semanalmente, quantos dias/horas dedicaste ao estudo da distribuição da população mundial e portuguesa e à diversidade cultural? (Inclui o estudo para a ficha de avaliação sumativa, realização de trabalhos de casa e do trabalho de grupo)
Estudava meia hora por dia.

- 5) Avalia o teu empenho nas aulas.

Fraco Razoável Bom Muito Bom

- 5.1.) Se respondeste fraco ou razoável, indica a(s) razão(ões).

Porque às vezes conversava nas aulas.

- 6) Avalia o teu empenho no estudo realizado em casa.

Fraco Razoável Bom Muito Bom

- 6.1.) Se respondeste fraco ou razoável, indica a(s) razão(ões).

- 7) Qual a tua opinião sobre o debate que foi realizado em sala de aula?

Acho que foi muito bom, foi bom termos aprendido como se faz um debate.

- 8) O que pensas que aprendeste com o debate?

Aprendi as diferentes opiniões dos colegas, aprendi que também há várias culturas diferentes.

9) Como sabes, tem sido realizado um trabalho de grupo, fora da sala de aula, sobre a diversidade cultural em Loures. Indica os motivos pelos quais o teu grupo não cumpriu com as tarefas propostas até ao momento.

Porque não tínhamos um meio de comunicação.

10) Avalia as minhas aulas, até agora lecionadas, de acordo com a tua opinião.

Fracas Razoáveis Boas Muito Boas

10.1. Justifica a tua resposta.

Por causa das aulas em power point e porque gostava do que era escrito no quadro, eu percebi bem.

Entrevista ao Rafael Garrido

11) De todas as aulas que lecionei, identifica os aspetos positivos e menos conseguidos (que poderiam ter sido diferentes).

Acho que pela primeira vez que tivemos uma professora estagiária foi bom, foi engraçado e divertido, fizemos jogos e aprendemos ao mesmo tempo. Não houve nada de negativo.

12) Sentiste dificuldades em acompanhar as aulas e as atividades/tarefas propostas? Mais ou menos.

2.1.) Se respondeste sim, indica porquê.

Porque os meus colegas não me ajudavam muito, falavam muito e eu também falava um pouco.

13) Consideras que as tarefas propostas contribuíram de forma significativa para a tua aprendizagem? Justifica a tua resposta.

Sim, consegui aprender, o que circulava mais a nossa volta, não sabia que havia tantas pessoas na Ásia, sabia que havia muitas, mas não sabia que havia tantas.

14) Semanalmente, quantos dias/horas dedicaste ao estudo da distribuição da população mundial e portuguesa e à diversidade cultural? (Inclui o estudo para a ficha de avaliação sumativa, realização de trabalhos de casa e do trabalho de grupo)

Não me agarrava muito aos livros. Estudava mais ou menos meia hora por semana, mas sobretudo nos dias em que tinha geografia. Quando se aproximou a altura do teste estudei o mesmo tempo, a revisão também ajudou muito.

15) Avalia o teu empenho nas aulas.

Fraco Razoável Bom Muito Bom

5.1.) Se respondeste fraco ou razoável, indica a(s) razão(ões).

A conversa não ajudava.

16) Avalia o teu empenho no estudo realizado em casa.

Fraco Razoável Bom Muito Bom

6.1.) Se respondeste fraco ou razoável, indica a(s) razão(ões).

17) Qual a tua opinião sobre o debate que foi realizado em sala de aula?

Foi bom, foi diferente. Ao fazer o debate vimos que a turma estava empenhada consegui saber mais coisas. Foi uma aula diferente.

18) O que pensas que aprendeste com o debate?

Sobre a nossa humanidade. Há pessoas que não respeitam tanto as culturas dos outros. Acho que também ajudou a aprender sobre a diversidade cultural no mundo.

19) Como sabes, tem sido realizado um trabalho de grupo, fora da sala de aula, sobre a diversidade cultural em Loures. Indica os motivos pelos quais o teu grupo não cumpriu com as tarefas propostas até ao momento.

Foi porque ao nível de contactos foi difícil. Muitos foram para longe nas férias de natal, mas depois das férias planeamos fazer tudo juntos, mas não conseguimos.

20) Avalia as minhas aulas, até agora lecionadas, de acordo com a tua opinião.

Fracas

Razoáveis

Boas

Muito Boas

10.2. Justifica a tua resposta.

Foram boas porque a nível de conhecimento sempre conseguimos captar um bocado, conseguimos aprender coisas novas que não conhecia, o meu comportamento não foi o melhor, mas sempre consegui aprender.

Entrevista ao Tomás Teixeira

21) De todas as aulas que lecionei, identifica os aspetos positivos e menos conseguidos (que poderiam ter sido diferentes).

Os aspetos positivos penso que sejam as fichas de trabalho, pois os outros professores não costumam fazer.

Acho que devia ter feito chamadas orais, aluno a aluno. Ajuda a estudar para o teste e isso devia contar para avaliação.

22) Sentiste dificuldades em acompanhar as aulas e as atividades/tarefas propostas?

Não, acho que foi fácil de acompanhar, a professora explicou bem.

2.1.) Se respondeste sim, indica porquê.

23) Consideras que as tarefas propostas contribuíram de forma significativa para a tua aprendizagem? Justifica a tua resposta.

Sim, deu para entender alguns significados das palavras, em vez da professora estar só a falar, pois assim incentiva mais os alunos. Os mapas, as chamadas ao quadro, e as outras coisas ajudaram muito a aprender.

24) Semanalmente, quantos dias/horas dedicaste ao estudo da distribuição da população mundial e portuguesa e à diversidade cultural? (Inclui o estudo para a ficha de avaliação sumativa, realização de trabalhos de casa e do trabalho de grupo)

Cerca de meia hora depois de chegar a casa depois da aula e na semana do teste, meia hora desde sábado até ao dia do teste.

25) Avalia o teu empenho nas aulas.

Fraco Razoável Bom Muito Bom

5.1.) Se respondeste fraco ou razoável, indica a(s) razão(ões).

26) Avalia o teu empenho no estudo realizado em casa.

Fraco Razoável Bom Muito Bom

6.1.) Se respondeste fraco ou razoável, indica a(s) razão(ões).

Acho que deveria estudar mais mesmo quando não estou na altura dos testes.

27) Qual a tua opinião sobre o debate que foi realizado em sala de aula?

Acho que foi uma experiência engraçada, que ninguém tinha feito, foi uma forma de estudo e ajudou os alunos a compreenderem a matéria. O importante é que os argumentos ajudaram a compreender melhor.

28) O que pensas que aprendeste com o debate?

Aprendi os factos da diversidade cultural, os tipos de conflitos, como se distribuem as culturas.

29) Como sabes, tem sido realizado um trabalho de grupo, fora da sala de aula, sobre a diversidade cultural em Loures. Indica os motivos pelos quais o teu grupo não cumpriu com as tarefas propostas até ao momento.

Houve falta de comunicação do nosso grupo, sobretudo com o Rafael foi mais difícil. Depois das férias, conseguimos fazer uma parte do trabalho.

30) Avalia as minhas aulas, até agora lecionadas, de acordo com a tua opinião.

Fracas Razoáveis Boas Muito Boas

10.3. Justifica a tua resposta.

Fizemos atividades que nunca tínhamos feito. Os outros professores só costumam fazer as fichas que estão nos livros, a revisão oral, os testes. Não se fazem muitos trabalhos de grupo, o que acho que é bom. Só em português costumamos fazer trabalhos relacionados com textos, mas isso é mais relacionado com a disciplina.

**Anexo 13 – Matriz de Objetivos/Conteúdos da
Ficha de Avaliação Sumativa**

Objetivos	Conteúdos		Aquisição de Conhecimentos		Compreensão de conhecimentos		Aplicação de conhecimentos		Total
	Itens	%	Itens	%	Itens	%			
<i>Descrever a distribuição da população mundial, a partir de mapas, através da localização dos principais vazios humanos e das grandes concentrações populacionais.</i>	1.1	10						35	
			1.2	25					
<i>Distinguir população total de população relativa/densidade populacional.</i>	2.1	5						5	
<i>Interpretar a distribuição da população em Portugal a partir da leitura de mapas, destacando a litoralização e a bipolarização da sua distribuição.</i>	2.2	5						10	
	2.3	5							
<i>Explicar os fatores naturais e humanos que influenciam a repartição mundial da população.</i>						3.1	15	30	
						3.2	15		
<i>Discutir o conceito de identidade cultural.</i>						4	20	20	
Total dos níveis taxonómicos	50%				50%			100%	



Matriz de correção da ficha de avaliação sumativa de Geografia



8º ano Turma: A
Data de realização: 21/01/2015 2º Período

Professora estagiária: Inês Santos
Professora cooperante: Iracema Andrade

OBJETO DE AVALIAÇÃO:

- A ficha de avaliação sumativa tem por referência o programa de Geografia em vigor, para o 3º ciclo da escolaridade obrigatória. Esta ficha de avaliação sumativa de Geografia pretende avaliar a aprendizagem nos temas da distribuição da população mundial e portuguesa e na diversidade cultural.
Esta ficha de avaliação sumativa é um elemento de avaliação incluída na modalidade de avaliação sumativa e vai ao encontro das diferentes planificações (anual, médio prazo, curto prazo).

DURAÇÃO DA FICHA DE AVALIAÇÃO SUMATIVA: O tempo de execução é de 45 minutos.

CARACTERIZAÇÃO DA PROVA:

A prova apresenta 4 grupo de itens, num total de 8 questões.
Neste grupo de questões avalia-se as aprendizagens do Domínio – População e Povoamento.
A classificação da prova é expressa numa escala de 0-100%.
A distribuição das cotações é feita por 8 questões de acordo com os critérios gerais e específicos de classificação. A ficha de avaliação sumativa é constituída por itens de resposta fechada/curta e por itens de resposta extensa.

CRITÉRIOS GERAIS DE CLASSIFICAÇÃO:

- Todas as questões são de resposta obrigatória.
- Todas as respostas devem estar devidamente identificadas.
- Todas as questões deverão ser respondidas na folha da ficha de avaliação sumativa.
- A ausência de resposta terá cotação zero.
- As respostas ilegíveis ou que não possam ser claramente identificadas são classificadas com cotação zero.
- Palavras ou comentários descontextualizados serão fator de eliminação da ficha de avaliação sumativa.
- Só serão aceites respostas escritas a esferográfica (preta ou azul), ficando excluída a utilização de corretor e lápis.
- A classificação a atribuir a cada resposta resulta da aplicação dos critérios gerais e dos critérios específicos de classificação apresentados para cada item e é expressa por um valor percentual.
- Um engano, sempre que se verifique, deverá ser riscado e corrigido de modo bem visível.
- O uso incorreto do vocabulário específico da disciplina de Geografia, bem como o uso incorreto da língua portuguesa será penalizado numa dedução num total de 2%, aplicada às questões 1.2, 3.1, 3.2 e 4.

ESTRUTURA DA FICHA DE AVALIAÇÃO SUMATIVA:

A estrutura da ficha de avaliação sumativa, sintetiza-se no seguinte quadro de valorização de domínio, subdomínio, objetivos gerais e cotações:



Domínio	Subdomínio	OBJETIVOS GERAIS/ESPECÍFICOS	Questão	Critérios Específicos	Cotação total
				Ponderação da cotação segundo os critérios de avaliação	
População e Povoamento PP8	Distribuição da população mundial	<p><i>1. Compreender a distribuição da população mundial</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Descrever a distribuição da população mundial, a partir de mapas, através da localização dos principais vazios humanos e das grandes concentrações populacionais.</i> 	1.1	- Assinala corretamente a área das 4 grandes concentrações populacionais.....10%	10%
				- Apenas assinala a área de uma das grandes concentrações populacionais.....2,5%	
				-Assinala corretamente uma grande concentração populacional, mas <i>excede ligeiramente a área</i> da região ou não abrange toda a área da região.....2%	
				Assinala corretamente duas grandes concentrações populacionais, englobando-as apenas num único círculo.....1%	

Distribuição da população mundial e portuguesa			Assinala corretamente uma das grandes concentrações populacionais, mas <i>excede consideravelmente a área</i> da região.....0%	
	1.2		Descreve a estimativa da distribuição da população mundial, <i>identificando as grandes concentrações populacionais e os grandes vazios humanos. Utiliza corretamente a legenda e associa a elevada ou reduzida densidade populacional às grandes concentrações populacionais e aos grandes vazios humanos</i>25%	25%
			Descreve a estimativa da distribuição da população mundial, identificando <i>todas</i> as grandes concentrações populacionais e <i>todos</i> os grandes vazios humanos, mas <i>não utiliza a legenda ou utiliza incorretamente</i>20%	
			Descreve a estimativa da distribuição da população mundial, identificando <i>todas</i> as grandes concentrações populacionais.....15%	
			Descreve a estimativa da distribuição da população mundial, identificando pelo menos duas grandes concentrações populacionais e pelo menos dois grandes vazios humanos, mas <i>não utiliza a legenda ou utiliza incorretamente</i>15%	
			Descreve a estimativa da distribuição da população mundial, identificando <i>apenas as grandes concentrações populacionais</i>10%	
			Descreve a estimativa da distribuição da população mundial, identificando duas ou menos de duas grandes concentrações populacionais.....6,5%	

População e Povoamento PP8	<ul style="list-style-type: none"> • Distinguir população total de população relativa/densidade populacional. <p>2. Compreender a distribuição da população em Portugal</p> <ul style="list-style-type: none"> • Interpretar a distribuição da população em Portugal a partir da leitura de mapas, destacando a litoralização e a bipolarização da sua distribuição. 	2.1, 2.2 e 2.3	Em cada uma das três questões, assinala uma opção correta5%	15%
			Das quatro opções, assinala mais do que uma opção0%	
	<ul style="list-style-type: none"> • Explicar os fatores naturais e humanos que influenciam a repartição mundial da população. 	3.1	Indica dois fatores atrativos.....15%	15%
			Indica um fator atrativo.....7,5%	
			Indica fatores atrativos incompletos.....3,5%	
			Indica fatores atrativos que não são específicos.....0%	
			Indica dois fatores repulsivos.....15%	
			Indica um fator repulsivo.....7,5%	
			Indica fatores repulsivos incompletos.....3,5%	
			Indica fatores repulsivos que não são específicos.....0%	
3.2	Indica dois fatores repulsivos.....15%	15%		
	Indica um fator repulsivo.....7,5%			
	Indica fatores repulsivos incompletos.....3,5%			
	Indica fatores repulsivos que não são específicos.....0%			

População e Povoamento PP8	Diversidade cultural	<p>1. Compreender a importância dos fatores de identidade das populações no mundo contemporâneo.</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Discutir o conceito de identidade cultural.</i> 	4	Indica os principais fatores de identidade cultural: língua; religião; costumes (vestuário, gastronomia, música, dança, jogos) e a arte. Explica que os fatores de identidade cultural são uma forma de reconhecer a cultura de um povo, mas permitem igualmente diferenciar a cultura desse povo das demais.....20%	20%
				Indica os principais fatores de identidade cultural (acima enunciados), mas apenas menciona que os mesmos permitem diferenciar a cultura dos povos.....15%	
				Indica até quatro fatores de identidade cultural e explica como os mesmos permitem diferenciar as culturas.....8%	
				Indica apenas os principais (quatro) fatores de identidade cultural.....5%	
				Total	

**Anexo 14 – Grelha de Correção das Fichas de
Avaliação Sumativa**

	Grelha de correção da ficha de avaliação sumativa		
	8º ano Turma: A		
Data de realização: 21/01/2015		Professora estagiária: Inês Santos Professora cooperante: Iracema Andrade	

Questões Alunos		Cotações								Total 100%	Classificação final	
		1		2			3		4		Menção Quantitativa	Menção qualitativa (*)
		1.1.	1.2.	2.1.	2.2.	2.3.	3.1.	3.2.				
Nº	Nome	10%	25%	5%	5%	5%	15%	15%	20%			
1		4	0	5	5	5	11	7,5	13	51	3	Suficiente
2		9	15	0	5	5	7,5	3,5	18	60	3	Suficiente
3		5,5	10	5	5	5	7,5	0	18	56	3	Suficiente
4		9,5	15	5	5	5	3,5	15	15	73	4	Bom
5		9	0	5	5	5	7,5	15	20	67	3	Suficiente
6		7	2,5	5	5	5	0	11	20	56	3	Suficiente
7		9	15	5	5	5	7,5	15	15	77	4	Bom
8		4,5	0	5	5	5	7,5	7,5	13	48	2	Insuficiente
9		7	0	0	5	0	15	7,5	6	41	2	Insuficiente
10		9,5	15	5	5	5	7,5	7,5	13	68	3	Suficiente
11		8	15	5	5	5	0	3,5	13	55	3	Suficiente
12		9	20	5	5	5	15	7,5	18	85	4	Bom
13		9,5	0	5	5	0	3,5	7,5	0	31	2	Insuficiente
14		5	0	5	0	5	0	7,5	5	28	2	Insuficiente
15		7	0	5	5	5	15	15	5	57	3	Suficiente
16		9	6,5	5	5	5	12	9	5	57	3	Suficiente
17		9	20	5	5	5	3,5	7,5	15	63	3	Suficiente
18		3	0	5	5	5	3,5	11	6	39	2	Insuficiente
19		5	10	5	5	5	3,5	7,5	8	49	2	Insuficiente
20		8,5	15	5	5	5	0	0	15	54	3	Suficiente
21		9,5	5	5	5	5	0	4,5	18	52	3	Suficiente
22		0	6,5	5	5	5	12	0	10	44	2	Insuficiente
23		9,5	0	5	5	5	7,5	7,5	10	50	3	Suficiente
24		0	0	5	5	5	7,5	7,5	6	36	2	Insuficiente
25		6	9	5	5	5	15	7,5	18	71	3	Suficiente
26		9,5	15	5	5	5	7,5	12	13	72	4	Bom
27		8,5	15	5	5	5	11	7,5	15	72	4	Bom

Anexo 15 – Grelha de Registo de Avaliação dos Trabalhos de Grupo



Grelha de registo de avaliação dos trabalhos de grupo

8º Ano Turma: A
 Inês Santos
 Professora cooperante: Iracema Andrade

Professora estagiária:
 2º Período



Grupos de trabalho		Expressão Escrita									Expressão Oral	Atitudes e Valores			Classificação Final
		Adequação ao tema	Rigor na utilização dos conteúdos e dos conceitos (por fases de trabalho)			Organização e apresentação do trabalho ⁱ	Cumprimento dos objetivos do trabalho			Qualidade do trabalho final	Classificação do debate ⁱⁱ	Cumprimento da calendarização			
			1ª e 2ª	3ª e 4ª	Final		1ª e 2ª	3ª e 4ª	Final			1ª e 2ª	3ª e 4ª	Final	
Grupo 1	10	0	I	0	0	0	I	0	0	0	S+	I	0	0	I
	18														
	25														
	15														
Grupo 2	2	MB	MB	B+	B+	B	MB	MB	MB	MB	MB	MB	MB	B	MB
	4														
	13														
	27														
Grupo 3	6	MB	S+	I	B+	MB	S+	S	B	B	B	MB	MB	MB	B
	17														
	20														
	23														
Grupo 4	14	0	S	S	0	0	S	S	0	0	B+	MB	MB	0	I
	16														
	21														

Grupo 5	5	MB	B	B	B	B+	B+	B+	MB	B+	MB	MB	MB	MB	MB	MB
	7															
	9															
	12															
Grupo 6	1	0	B	S	0	0	S	S+	0	0	B	MB	MB	0	I	
	3															
	11															
	24															
Grupo 7	26	0	0	0	0	0	0	0	0	0	S	0	0	0	I	
	18															
	22															
	8															

ⁱ Cumprimento das orientações de estruturação/organização do trabalho e a forma (cuidadosa) como os materiais estão apresentados no trabalho final.

ⁱⁱ A classificação do debate, realizado na aula de 28/01/2015, encontra-se na respetiva grelha de observação. Portanto, esta grelha está interligada com a grelha de observação do debate das aulas 12 e 13.

Legenda: 0 – Não fez o trabalho I – Insuficiente S – Suficiente B – Bom MB – Muito Bom

Anexo 16 – Páginas utilizadas do manual escolar

Distribuição da população mundial



Por esse mundo...

- Observa o mapa e as paisagens.
- Encontra resposta para as questões:

PROFESSOR

28 ALIAS DIGITAL

PowerPoint

Distribuição da população mundial

Sugestões:

Utilizar o planificação da unidade, os planos de aula 13 a 18 e os recursos com adaptações pedagógicas do CAP.

Processos de solução:

1. Haiti, Rep. Dominicana, Holanda, Bélgica, Rússia, Israel, Índia, Sri Lanka, Bangladesh, Coreia do Sul, Filipinas e Japão.

2. Continente asiático.

3. a. 6; b. 5; c. 10; d. 18 com Mônaco, Malta, Luxemburgo e Liechtenstein.

4. Canadá 2,5 hab./km²; Chile 23,0 hab./km²; Holanda 321 hab./km²; Índia 382,8 hab./km²; Papua-Nova Guiné 15,5 hab./km².

5. A: Canadá; B: Holanda; C: Índia; D: Papua-Nova Guiné; E e F: Chile.

6. a. Canadá – clima frio em grande parte do território; b. Chile – o relevo do cordilheira andina e o deserto de Atacama; c. Papua-Nova Guiné – domínio de Terrestre aquático.

7. a. Cidades desenvolvidas, clima temperado e relevo plano; b. Poluição, abundância de água e ruralidade.

8. a. Papua-Nova Guiné; b. Índia; c. Holanda; d. Canadá.

1. Quais os países que apresentam mais de 320 habitantes por km²?

2. Em que continente se localiza a maioria desses países?

3. Quantos países com mais de 100 habitantes por km² se localizam:

- a. em África? c. na Ásia?
b. na América? d. na Europa?

4. Qual o número de habitantes por km² de cada país da **Taa. 17**?

5. A que país da **Taa. 17** pertence cada paisagem: A, B, C, D, E e F?

6. O que explicará o baixo número de habitantes por km²:

- a. no Canadá? c. na Papua-Nova Guiné?
b. no Chile?

7. O que explicará o elevado número de habitantes por km²:

- a. na Holanda? b. na Índia?

8. Dos cinco países da **Taa. 17**, qual tem o seu território ou parte dele situado numa região:

- a. equatorial? c. da zona temperada?
b. tropical? d. subpolar?

Montanhas Rochosas



Países com mais de 100 hab./km²

Deserto de Atacama

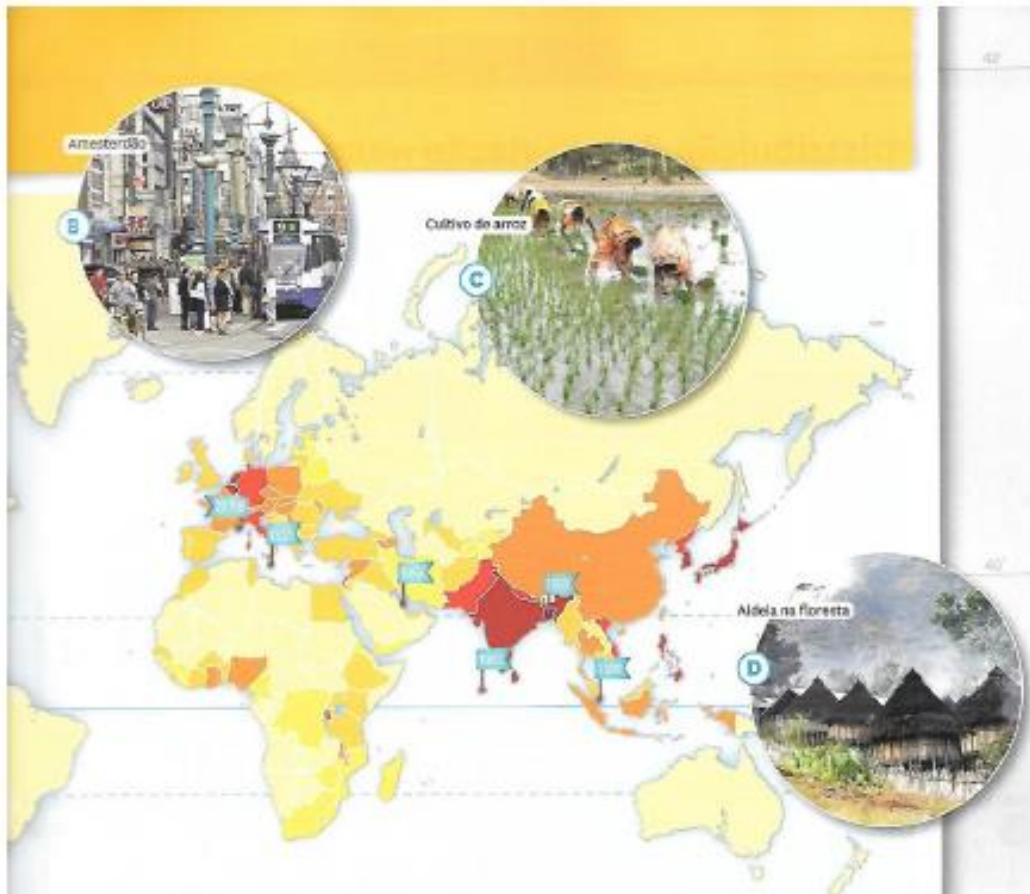


Andes



A atividade anterior certamente despertou em ti algumas interrogações ou curiosidades.

- Apresenta-as à turma e anota as dos teus colegas.



Taa. 1 População e superfície de alguns países

2010	Canadá	Chile	Holanda	Índia	Países-Nova Guiné
N.º de habitantes (milhares)	34 678	17 428	16 714	1 258 351	7 700
Superfície (milhares km²)	9 985	755	42	3 287	483
Habitantes/km²	3,47	23,08	398,00	382,86	15,94

Fonte: IBGE, CUBANNA, IPI, 2010 e UNFPA, 2011, 2012.

Recorda:

• **População relativa ou densidade populacional (DP):** relação entre a população absoluta e a superfície do território que ela habita (país, região, concelho, etc.), expressa em **número de habitantes por km²**.

$$DP = \frac{N^{\circ} \text{ de habitantes}}{\text{Superfície (km}^2\text{)}}$$

• **Latitude:** distância de um lugar em relação ao equador, medida em graus. Influencia a distribuição da população, pelo seu efeito no clima, sobretudo na temperatura, que diminui com o aumento da latitude.

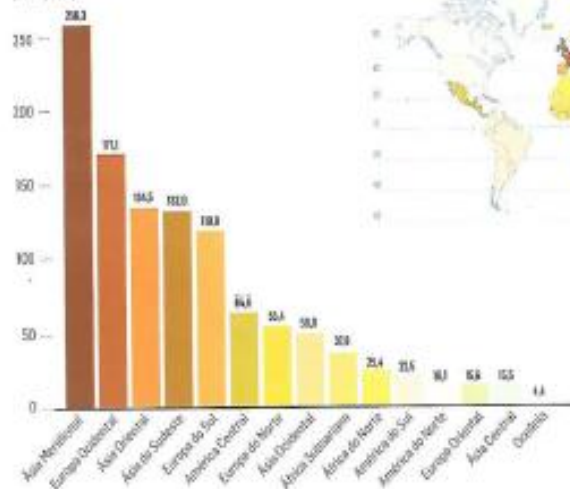
PROFESSOR



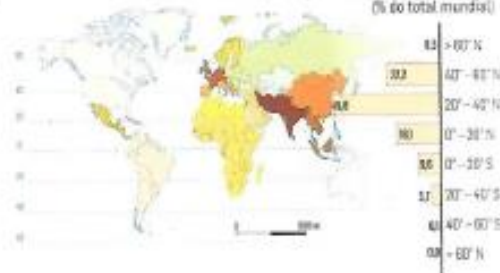
• Distinguir população absoluta da população relativa.

Distribuição da população mundial

Densidade populacional por regiões do mundo (2010)
(Hab./km²)



Distribuição da população em latitude
(% do total mundial)



População por continentes (2012)
(% do total)



FIG. 1 Distribuição da população mundial.

PROFESSOR

MC

- Descrever a distribuição da população mundial a partir de mapas.
- Explicar os fatores naturais e humanos, que influenciam a distribuição da população mundial.

Propostas de resolução

1. a. Quase metade da população mundial (45,8%) vive nas latitudes compreendidas entre os 20° N e os 40° N. b. 80% da população mundial vive no continente asiático, 30% em África, 14% na América, 7% na Europa e apenas 1% na Oceânia.

2. a. Ásia Meridional, Europa Ocidental, Ásia Oriental, Ásia do Sudeste e Europa do Sul; b. África do Norte, América do Sul, América do Norte, Europa Oriental, Ásia Central e Oceânia.

3. a. Boas condições de vida (climas temperados, emprego, serviços, etc.); b. Climas favoráveis: temperados e tropical húmido (Ásia), c. Climas hostis - frio polar.

Observa a no. 1 e lê o boc. 1.

1. Descreve a distribuição da população:
 - a. em latitude; b. por continentes.
2. Identifica as regiões do mundo cuja densidade populacional é:
 - a. superior a 100 hab./km²;
 - b. inferior a 30 hab./km².
3. Sugere uma explicação para o facto:
 - a. da Europa Ocidental ter a segunda maior densidade populacional;
 - b. a maior parte da população viver entre os 20° e os 60° de latitude norte;
 - c. a Antártida ser desabitada.

O que atrai a população?

Doc. 1

As pessoas procuram viver onde podem encontrar os recursos para fazer face às necessidades materiais e ter uma qualidade de vida satisfatória. Por isso, as áreas de maior densidade populacional têm, geralmente, climas favoráveis, solos férteis, relevo pouco acidentado e recursos hídricos abundantes, o que favorece as atividades produtivas que, assim, geram riqueza, emprego e boas condições de vida.

Onde as condições naturais são mais extremas, torna-se mais difícil desenvolver atividades produtivas capazes de sustentar populações numerosas e, como tal, essas áreas são pouco povoadas.

Fonte: Adaptado de *The World Atlas*, Millennium House, 2009.

SISTEMATIZA CONHECIMENTOS

Conclua-se que a **distribuição da população mundial é muito desigual**:

- mais de **três quartos vivem no hemisfério norte**, pois é aí que se encontra a maior extensão continental;
- cerca de **dois terços vivem na Ásia**, na Europa apenas 10% e na Oceânia menos de 1%;
- há **regiões com elevada densidade populacional**, como a Ásia Meridional, Europa Ocidental e Ásia Oriental, e **outras pouco povoadas ou mesmo desabitadas**, como a Antártida.

Estas desigualdades devem-se a **diferentes fatores, naturais e humanos**.

Fatores atrativos – facilitam a vida humana e o desenvolvimento de atividades económicas.

Os principais são:

- os **climas temperados e tropical húmido**, que favorecem a abundância de água e a fertilidade dos solos e cuja distribuição ajuda a explicar a maior concentração de população entre os 20° e os 60° de latitude norte;
- o **relevo plano ou pouco acidentado**, à que geralmente se associam rios, o que favorece a acessibilidade natural e a fertilidade dos solos;
- a **abundância de recursos naturais**;
- o **desenvolvimento humano alto**, que proporciona boa qualidade de vida, com acesso a habitação, emprego, diversidade de serviços, etc., criando confiança no futuro.

Fatores repulsivos – condições que dificultam ou inviabilizam a fixação humana.

Os principais são:

- os **climas com valores extremos de temperatura e precipitação**, como o clima equatorial, o desértico quente e os climas frios;
- o **relevo muito acidentado e de altitude elevada**, que torna os solos pobres e o clima frio, dificultando a acessibilidade;
- a **escassez de água e de outros recursos naturais**;
- o **baixo desenvolvimento humano**, que favorece a saída de população, pela fraca qualidade de vida, dificuldade em obter emprego e aceder a bens e serviços, criando reduzidas expectativas de futuro.

Concluir

Distribuição da população mundial

Mais de 100 hab./km²

- 1.º Ásia Meridional
- 2.º Europa Ocidental
- 3.º Ásia Oriental
- 4.º Ásia do Sudeste
- 5.º Europa de Sul

Principais fatores

- **Atrativos:** clima, relevo e solos favoráveis; abundância de água e outros recursos naturais e desenvolvimento humano alto.
- **Repulsivos:** clima, relevo e solos desfavoráveis; escassez de água e outros recursos naturais e desenvolvimento humano baixo.

PROFESSOR

MULTIMÉDIA

- Animação: Distribuição da população mundial.

Proposta de solução:

1. Os fatores atrativos facilitam a vida humana e o desenvolvimento de atividades económicas. Exemplos: relevo plano e desenvolvimento humano elevado. Os fatores repulsivos referem-se a condições que dificultam ou inviabilizam a fixação humana. Exemplos: climas muito quentes ou muito frios e desemprego.

Consolida aprendizagens

1. **Distingue** fator atrativo de fator repulsivo apresentando, para cada um, dois exemplos, um de caráter natural e outro de caráter humano.

PROFESSOR



Descrever a distribuição de povoação mundial, a partir de mapas, através da localização das grandes concentrações populacionais e das principais zonas-humanas.

Áreas de maior concentração de



Identifica, observando o mapa e as fotografias:



- as quatro áreas assinaladas, onde predominam densidades superiores a 50 hab./km² e há pelo menos três aglomerações urbanas de mais de 5 milhões de habitantes;
- uma área de densidade populacional inferior a 10 hab./km² situada:
 - a elevada latitude;
 - nas latitudes tropicais;
 - na zona equatorial;
 - numa região montanhosa.

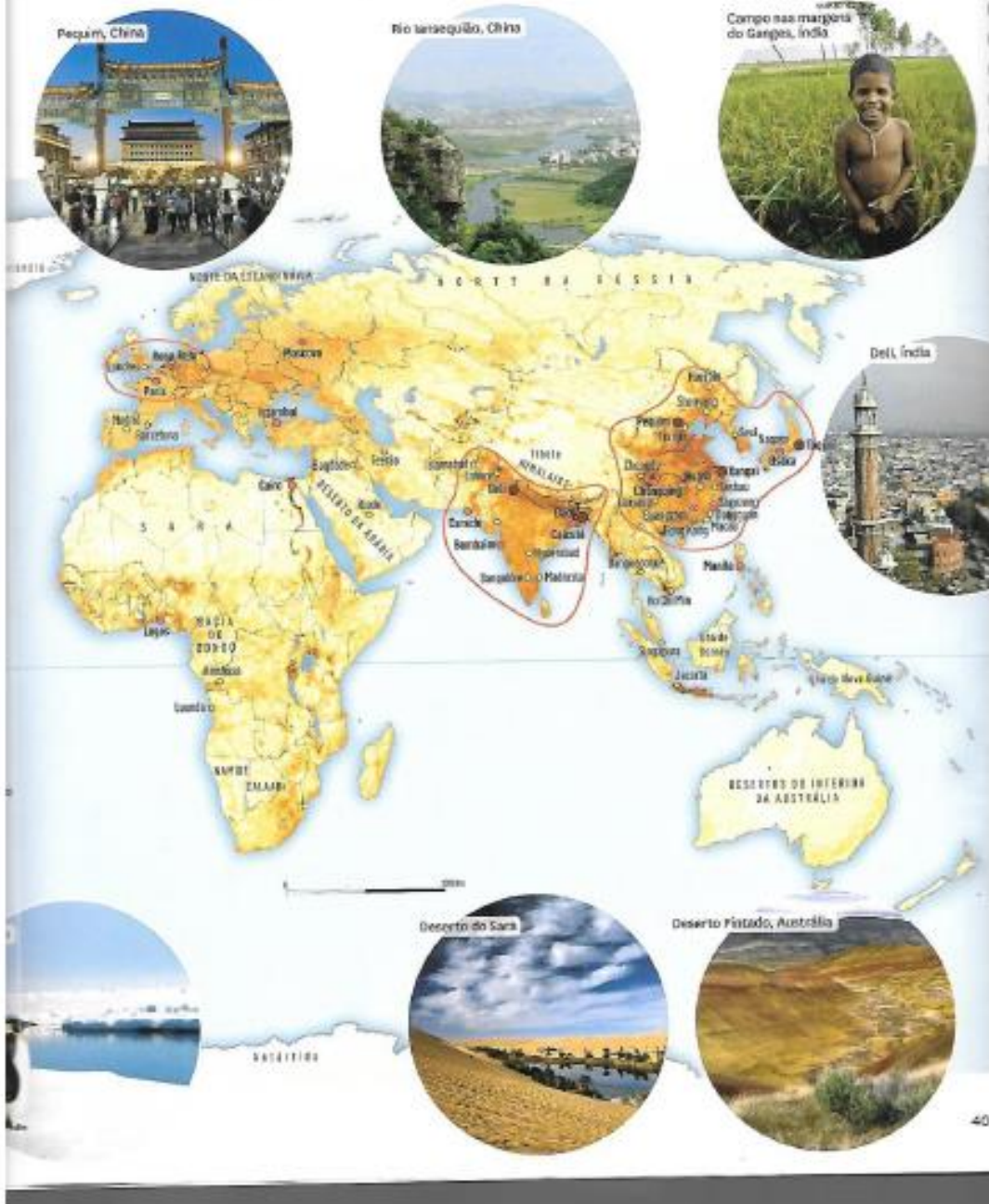


Propostas de solução:
 1. Ásia Oriental, Ásia Meridional, Europa Ocidental e Central e Nordeste dos EUA.
 2. a. Gronelândia; b. Deserto do Saara; c. Amazônia; d. Himalaias.

Fonte: Atlas-Mundo/Avizor, 2008 e Atlas Laboratório Projeção, 2007-2008, UNFPA, 2008.



demográfica e principais vazios humanos



Verificaste que, pela sua dimensão e número de maiores aglomerações urbanas, se destacam quatro **grandes concentrações demográficas**:

- **Ásia Oriental**, que inclui o país mais populoso (China) e três com mais de 300 hab./km² (Taa. 1);
- **Ásia Meridional**, com o segundo país mais populoso (Índia) e quatro com mais de 320 hab./km²;
- **Europa Ocidental e Central**, com os países europeus de maior população e densidade populacional;
- o **Nordeste dos EUA**, onde três estados têm maior número de habitantes que Portugal.

Noutras áreas de países muito populosos e de grande crescimento demográfico, ganham importância algumas **concentrações populacionais secundárias**:

- na América Latina, o **sul do México**, o **sudeste do Brasil** e a **região de Buenos Aires**;
- em África, a **planície do baixo Nilo** e o **litoral do Golfo da Guiné**;
- na Ásia do Sudeste, a **região de Jacarta**.

Onde predominam fatores repulsivos, localizam-se os **maiores vazios humanos**:

- **regiões polares e subpolares**: Alasca, norte do Canadá, Gronelândia, norte da Escandinávia, norte da Rússia e Antártida;
- **grandes desertos quentes**: Sara, Arábico, Namibe, Calaari e os do interior da Austrália;
- **grandes florestas húmidas da zona equatorial**: Amazónia, a da bacia do Congo e das ilhas de Bornéu e da Nova Guiné;
- **áreas de grande altitude**: as Rochosas, os Andes, os Himalaias e o Tibete.

Taa. 1 Aglomerações das grandes concentrações populacionais

País - ordem no ranking mundial (2000)	população (milhões) (2000)	Área (milhares de km ²)
1.º China	1353,6	9509,9
2.º Índia	1208,4	2973,9
3.º EUA	315,8	9147,6
1. Nova Iorque	19,5	
2. Pensilvânia	12,7	
3. Ohio	11,5	
6.º Paquistão	179,9	770,1
8.º Bangladesh	150,4	130,2
10.º Japão	126,5	384,5
16.º Alemanha	81,0	348,7
21.º França	63,5	640,4
22.º Reino Unido	62,8	241,9

Fonte: UN74, 2000 e U.S. Bureau of the Census, 2000

Conclui:

Grandes concentrações populacionais

- Ásia Meridional.
- Ásia Oriental.
- Europa Ocidental.
- Nordeste dos EUA.

Densidade populacional

Fatores

- Atrativos
- Repulsivos

Grandes vazios humanos

- Regiões polares e subpolares.
- Grandes desertos quentes.
- Grandes florestas húmidas.
- Áreas de grande altitude.

Consolida aprendizagens

1. Descreve a distribuição da população mundial, identificando:

- as grandes concentrações demográficas;
- os quatro tipos de vazio humano, exemplificando-os.

A Caderno de Atividades
Ficha 7

PROFESSOR

MC

- Localizar as grandes concentrações populacionais e os principais vazios humanos.

Pré-teste de avaliação:

1. A população mundial encontra-se desigualmente repartida à superfície da Terra. Existem regiões densamente povoadas, que constituem as grandes focos de concentração demográfica, a saber: Ásia Meridional, Ásia Oriental, Europa Ocidental e Nordeste dos EUA. Por outro lado, existem lugares, onde a presença humana é rara – os vazios humanos. Podemos considerar a existência de quatro tipos de vazios humanos: os regiões polares e subpolares (ex.: Alasca); os grandes desertos quentes (ex.: deserto do Sara); as grandes florestas húmidas (ex.: Amazónia); e as áreas de grande altitude (ex.: Himalaias).

Maiores concentrações demográficas Ásia Oriental e Ásia Meridional

Nestas duas regiões floresceram várias civilizações antigas e, atualmente, vivem mais de três mil milhões de pessoas (Fig. 1).

- na **Ásia Oriental**, concentram-se sobretudo no litoral e nas planícies aluviais dos rios Iansequão e Huang-Ho;
- na **Ásia Meridional**, ocupam principalmente o litoral, sudoeste da Índia e as extensas planícies dos rios Indo e Ganges.

Salientam-se, como fatores atrativos:

- os climas de **temperaturas adequadas à vida humana e precipitação abundante**;
- os **solos férteis e as extensas planícies aluviais de alguns grandes rios**;
- a **acessibilidade natural**, proporcionada pelos grandes rios e pelo extenso litoral;
- a obtenção de **duas ou mais colheitas anuais de arroz**, com uma **rizicultura** bem adaptada às condições naturais (Fig. 2);
- o **ainda elevado crescimento natural**;
- a **expansão da indústria e dos serviços**, que contribuem para o **crescimento de grandes aglomerações urbanas**, como Xangai e Bombaim.



Fig. 1 - Ásia Oriental e Meridional.



Fig. 2 - Cultivo do arroz, na China. A rizicultura ocupa uma numerosa mão de obra.

PROFESSOR



- Explicar os fatores, naturais e humanos, que influenciam a distribuição da população mundial.

2.0 ALL A DIGITAL



Grandes concentrações demográficas

Propostas de atividade:

1. a. Huang-Ho, Iansequão, na Ásia Oriental; Ganges e Indo, na Ásia Meridional; b. Tóquio, Osaka, Pequim, Xangai, Chongking, na Ásia Oriental; Dece, Calcutá, Nova Délí, Bombaim, Carachi, na Ásia Meridional; c. Clima tropical húmido, na Ásia Meridional e parte sul do Ásia Oriental, onde também se encontram os climas temperado continental e temperado de costa oriental.
2. A: Clima tropical húmido; B: Clima temperado continental; C: temperado de costa oriental.



INTERNET
Grandes concentrações demográficas

Consolida aprendizagens

1. **Identifica**, na Fig. 1 e para cada região:
 - a. os maiores rios;
 - b. as maiores cidades;
 - c. os climas dominantes.
2. **Associa** cada letra da chave a um clima.



- A. Temperaturas médias (anual e mensais) elevadas, com fraca amplitude térmica anual e precipitação muito abundante, sobretudo na estação húmida, a mais prolongada.
- B. temperatura média anual moderada e temperatura média mensal elevada na estação quente, com maior precipitação, e baixa ou negativa, na estação fria, com queda de neve.
- C. Características semelhantes às do clima temperado continental, suavizadas pela proximidade do mar.

Europa Ocidental e Central e Nordeste dos EUA

Na **Europa Ocidental e Central**, as maiores densidades populacionais dão-se no litoral e nas grandes planícies, sobretudo nas dos rios Reno e Ruhr [Fig. 3].

O **Nordeste dos EUA** foi a primeira região norte-americana ocupada pelos europeus, o que contribuiu para a maior concentração de população na orla dos Grandes Lagos e nas planícies do litoral [Fig. 4].

- Estas regiões têm em comum **fatores atrativos** como:
- climas temperados, com **temperaturas moderadas e precipitação abundante**;
 - vastas planícies de solos férteis, onde se pratica uma agricultura de grande produtividade;
 - elevado **desenvolvimento humano**, com bom nível de vida e **emprego nos serviços e indústria moderna**;
 - **intensa imigração**, atraída pelo desenvolvimento e oportunidades de emprego;
 - **acessibilidade**, que o extenso litoral, os rios navegáveis e as modernas infraestruturas de transporte oferecem.



FIG. 3 | Europa Ocidental e Central.



FIG. 4 | Nordeste dos EUA.



Consolida aprendizagens

3. **Identifica**, nas Figs. 3 e 4, o clima dominante para cada região.
4. **Indica** as principais características de cada um desses climas.
5. **Menciona** as maiores cidades da Europa Ocidental e Central e do Nordeste dos EUA.

G Bloco do Geógrafo, atv. GA
Completar mapas

PROFESSOR

Propostas de solução:

3. Europa Ocidental e Central: clima temperado marítimo e clima temperado continental. NE dos EUA: Clima temperado continental e de costa oriental.
4. Clima temperado continental: temperatura média mensal negativa na estação fria e alta na estação quente; amplitude térmica anual elevada; precipitação fraca e em forma de neve, na estação fria, e mais abundante e de chuva, na estação quente.
Clima temperado marítimo: temperatura média mensal suave na estação fria e moderada na estação quente; amplitude térmica anual baixa; precipitação em todos os meses do ano, sendo mais abundante na estação fria.
Clima temperado de costa oriental: característicos semelhantes ao do clima continental suavizados pela proximidade do mar.
5. Na Europa: Londres, Paris e a região urbana do Reno-Ruhr. No NE dos EUA: Nova Iorque, Filadélfia e Chicago.

PROFESSOR



Explorar os fatores, naturais e humanos, que influenciam a distribuição da população mundial.

ÁGUA DIGITAL

Link
Áreas vazias humanas
Feste Interativo – aluno
Distribuição da população mundial
Feste Interativo – professor
Distribuição da população mundial

Maiores vazios humanos

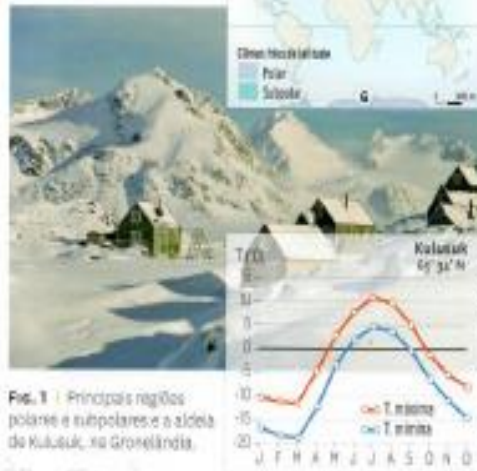
As áreas que permanecem despovoadas ou com fraca presença humana têm **características naturais**, sobretudo de clima e relevo, que criam **condições desfavoráveis à fixação humana**.

Regiões polares e subpolares

As principais são o **Alasca**⁽¹⁾, **norte do Canadá**⁽²⁾, **Groenlândia**⁽³⁾, **norte da Escandinávia**⁽⁴⁾, **norte da Rússia**⁽⁵⁾ e **Antártida**⁽⁶⁾ (Ver. 1).

São áreas onde:

- **dominam os climas frios de latitude**, com temperaturas médias negativas na maioria dos meses e precipitação fraca e de neve;
- **não há luz solar durante uma parte do ano**, para lá dos círculos polares;
- **os solos permanecem gelados** na maior parte do ano.



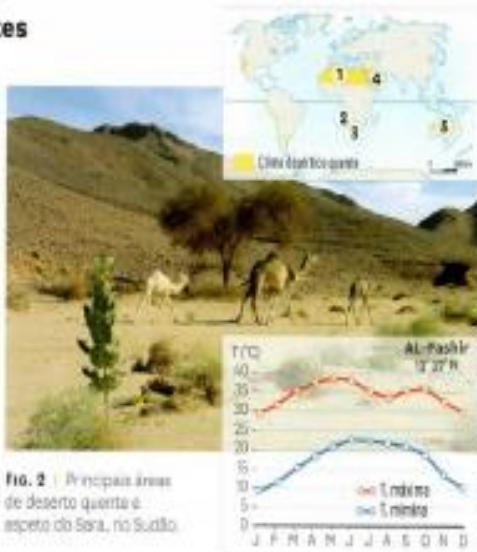
Perguntas que tipo de clima tem cada uma das regiões.

Grandes desertos quentes

Os maiores são o **Sara**⁽¹⁾, **Namibe**⁽²⁾ e **Calari**⁽³⁾, em África; o **Arábico**⁽⁴⁾, na península arábica; e o **Interior da Austrália**⁽⁵⁾ (Ver. 2).

A fixação humana só ocorre em oásis, uma vez que nestes desertos:

- o **clima é quente e seco**, com **grandes amplitudes térmicas diárias**;
- os **solos, de areia ou pedregosos**, aliado à **grande escassez de água**, inviabilizam a agricultura.



INTERNET
Grandes vazios humanos

Florestas húmidas das regiões equatoriais

As maiores florestas húmidas são as da **Amazónia**¹, **bacia do Congo**², **ilhas de Bornéu**³ e da **Nova Guiné**⁴ (Fig. 3).

São habitadas por alguns povos, apesar das condições naturais repulsivas:

- temperaturas elevadas e chuva muito abundante todo o ano, que permitem a existência da grande densidade de vegetação;
- proliferação de bactérias e insetos que podem transmitir doenças, como a malária;
- solos pouco profundos, que se degradam facilmente se forem desflorestados.



Fig. 3 | Principais áreas da floresta equatorial e aspecto da floresta da Amazônia.

Áreas de alta montanha

Nas altas montanhas, como as **Rechosas**¹, os **Andes**² e os **Himalaias**³, a fraca ocupação humana deve-se:

- à **difícil acessibilidade**, pelos grandes desníveis de altitude e acentuado declive das vertentes (Fig. 4);
- ao **relevo muito acidentado** e aos **solos pobres**, que criam condições pouco propícias à agricultura;
- ao **clima frio**, com neve na maior parte do ano;
- à **rarefação do ar** com a altitude, que dificulta a respiração.



Fig. 4 | Maiores cordilheiras montanhosas e vista aérea dos Himalaias.

Consolida aprendizagens

1. **Identifica**, nas Figs. 1 e 4, o clima associado a cada tipo de vazão humana.
2. **Indica** as características que tornam cada um desses climas desfavorável à fixação humana.

G Bloco de Geógrfo, atix, de
Completar mapas

A Caderno de Atividades
Ficha 5

PROFESSOR

Propostas de solução:

1. Fig. 1 – Clima frio de latitude;
Fig. 2 – Clima desértico quente;
Fig. 3 – Clima equatorial;
Fig. 4 – Clima frio de altitude.
2. Ver CAP.

Em Portugal...

No nosso país, evidencia-se um forte contraste que opõe as áreas do litoral, mais atrativas, às do interior, com condições menos favoráveis à fixação da população (Fig. 1).

1. **Completa**, com base na Fig. 1 e com as palavras da chave, as afirmações seguintes:

- | | |
|-----------------|--------------|
| • Açoriano | • Litoral |
| • Alentejano | • Interior |
| • Algarve | • Madeira |
| • Grande Lisboa | • Norte |
| • Grande Porto | • São Miguel |

- a. As maiores densidades populacionais registam-se:
- nos concelhos do ... de Portugal Continental, sobretudo da ... e do ...;
 - nas ilhas da ... e de ...;
- b. As menores densidades populacionais verificam-se:
- nos concelhos de todo o ... continental, do litoral ... e de grande parte do ...;
 - nas vertentes ... e oeste da ilha da Madeira e na maioria das ilhas ...;



PROFESSOR

MC

- Interpretar a distribuição da população em Portugal, destacando a litoralização e bipolarização;
- Explicar os principais fatores que influenciam a distribuição da população em Portugal.

Propostas de avaliação:

1. a. Litoral, Grande Lisboa, Grande Porto, Madeira, São Miguel;
b. Interior, Alentejano, Algarve, Norte, açoriano.

2. As maiores densidades populacionais podem ser explicadas pela grande concentração de centros urbanos, indústria e serviços, que juntamente com o relevo mais plano e o clima mais ameno e húmido, justificam a atração de população para todo o litoral do nosso país.

As menores densidades populacionais registam-se no interior do país devido a fatores locais menos favoráveis (relevo mais acidentado, clima com maior amplitude térmica anual e menor tempo de sol) mais pobres e a menor oferta de emprego e de serviços de apoio à população.

2. Sugere duas razões, uma natural e outra humana, para o contraste que identificaste na questão anterior.

Podemos concluir que a distribuição da população portuguesa evidencia **duas tendências**:

- **litoralização** – concentração da população e das atividades económicas no litoral, com perda demográfica no interior;
- **bipolarização** – elevada densidade populacional nas áreas metropolitanas de Lisboa e Porto, que se destacam claramente, em população absoluta e densidade populacional (Tab. 1).

Tab. 1 - Evolução da população residente nas AM de Lisboa e do Porto (N.º de total nacional)

	1991	2001	2011
ANL	22,55	25,70	26,68
ANP	15,43	15,91	15,84

Fonte: Censos 2011, INE, 2011.

Nas **Regiões Autónomas**, verifica-se também uma tendência de **concentração demográfica nas áreas costeiras mais urbanizadas**.

No litoral, sobretudo desde Setúbal a Viana do Castelo e na orla algarvia, **conjugam-se** fatores físicos e humanos mais favoráveis à fixação humana do que no interior.

Áreas mais povoadas – litoral

- **Clima mais húmido e ameno** (temperaturas mais suaves e menores amplitudes térmicas).
- **Relevo menos acidentado**, com planícies como as do Mondego, Tejo e Sado e da orla algarvia.
- **Solos mais férteis**, sobretudo nas planícies.
- **Agricultura mais moderna e produtiva**.
- **Grande número de cidades e áreas urbanas**, com oferta de habitação, comércio e serviços mais diversificados e mais especializados (saúde, educação, cultura, lazer, etc.).
- **Grande implantação de atividades económicas**, com maior oferta de emprego.
- **Maior acessibilidade natural** (portos do litoral, planícies e cursos inferiores dos rios navegáveis) e **construída** (maior densidade de redes e infraestruturas de transporte e comunicação).

Áreas menos povoadas – interior

- **Clima mais seco e com maiores amplitudes térmicas** e, nas terras altas, com neve, no inverno.
- **Relevo mais acidentado**, sobretudo a norte do Tejo, onde se situam as maiores serras.
- **Solos mais pobres** e menos propícios à agricultura, principalmente nas áreas mais altas e no sul.
- **Menor número e dimensão de cidades e áreas urbanas**, com menor oferta de comércio e serviços pouco diversificados e menos especializados.
- **Fraca implantação de atividades económicas e menor oferta de emprego**.
- **Menor acessibilidade natural** (maior distância do litoral, grandes desníveis de relevo, cursos não navegáveis dos rios) e **construída** (menor densidade de redes e infraestruturas de transporte e comunicação).



Porto e Vila Nova de Gaia



Vista de Castelo Rodrigo



O movimentado porto de Lisboa



Aspeto do planalto transmontano

Fig. 2 O litoral e o interior: contrastes evidentes.

As condições naturais e humanas menos favoráveis no interior foram causa e efeito:

- da **emigração**, sobretudo dos fluxos da década de sessenta, em que foi mais intensa;
- do **êxodo rural**, que quase despovoou o interior e provocou o crescimento urbano no litoral.

INTERNET
Distribuição da população em Portugal

PROFESSOR

AI AULA DIGITAL

■ **Link**
Distribuição da população em Portugal



Diversidade cultural

Por esse mundo...

PROFESSOR

31 **ÁREA DIGITAL**

PowerPoint
Diversidade cultural

Sugestão:

Utilizar a planificação da unidade no plano de aula 28, do CAP.

Propostas de solução:

1. Por exemplo, os materiais utilizados, o tipo e a forma das construções, entre outras.

2. As habitações tradicionais podem ser um indicador do modo de vida da população, que varia consoante os seus usos e costumes, os recursos naturais disponíveis na região, o clima, etc. Estas imagens são representativas da influência que os recursos naturais podem ter na sua construção, por exemplo, no Sítio abunda o barro, o que implica as habitações em adobe.

3. As mulheres podem ser distinguidas pelo vestuário, pelo ritual e cultura e pelas atividades que exercem.

4. A área geográfica onde vivem os de onde são originários, o nível de desenvolvimento dos seus países, a religião, as tradições culturais dos povos que pertencem, etc.

5. As religiões que apresentam um maior número de seguidores são o cristianismo, predominantemente na América, Europa e Ásia Substrina, o islamismo (que predomina no Médio Oriente, Norte de África e Ásia Meridional).

6. a. O elevado número de habitantes da China. b. A língua portuguesa é a sexta língua mais falada no mundo, por ser o idioma oficial de muitos países, a saber: Angola, Brasil, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, Portugal, São Tomé e Príncipe e Timor-Leste, sendo também falada na Guiné Equatorial e nos antigos territórios da Índia Portuguesa (Índia, Diu, Dada e Nagar-Aveli).

7. O inglês.

8, 9 e 10. Ler e sintetizar as respostas dos alunos.

• Observa as imagens, os mapas e os gráficos.

• Lê o doc. 1.

• Encontra resposta para as questões:

1. Que características distinguem cada uma das habitações?
2. A que se deverão essas diferenças?
3. O que distingue as três mulheres das imagens?
4. Como explicas essas diferenças?
5. Quais as duas religiões com mais seguidores e onde predominam?
6. O que explica o facto de:
 - a. o mandarim ser a língua mais falada;
 - b. o português ocupar o sexto lugar.
7. Qual é a língua mais utilizada internacionalmente?
8. Que significa o título do doc. 1?
9. Como explicas a diversidade que o doc. 1 descreve?
10. A que valores e capacidades se referirá o doc. 1?

Um mundo multicultural

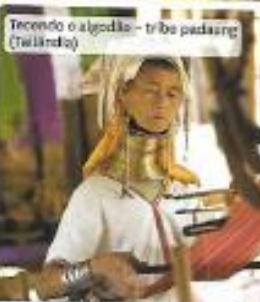
Doc. 1

Nas grandes cidades europeias e americanas, a diversidade de rostos, línguas, religiões, trajes e até aromas e sabores atingiu um grau inimaginável há trinta ou quarenta anos. Numa economia globalizada, de grande dispersão geográfica dos trabalhadores, há ambientes de trabalho de incrível heterogeneidade, exigindo o desenvolvimento de valores e capacidades para uma convivência multicultural positiva e enriquecedora.

Fonte: Adaptado de *Notas sobre o Mundo Anual*, FLUL, 2011.

A atividade anterior certamente despertou em ti algumas interrogações ou curiosidades.

- Apresenta-as à turma e anota as dos teus colegas.





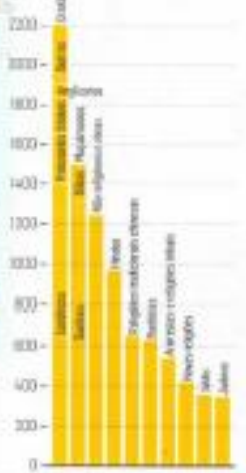
Religião mais frequentemente praticada (por país)

Catolicismo	Hinduísmo	Judaísmo
Protestantismo	Saricismo	
Budismo	Xianismo	
Budismo, confucianismo, taoísmo, xintoísmo	Amiranismo associado ao cristianismo ou ao islamismo	

Símbolos religiosos

- Aumento da diversidade religiosa
- Pequena diversidade oficial
- Conflitos religiosos

Pincipais pertencas religiosas (bilhões de crentes)



Fonte: UNESCO, Anuário de Demografia, 2012.



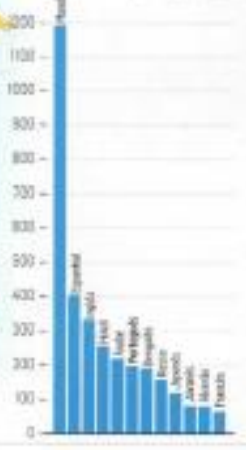
Principais línguas (língua materna de mais de 30 milhões de falantes)

Inglês	Árabe	Alemão
Espanhol	Russo	Maláialome
Hindi	Português	Haitiano
Japonês	Outras	Outras

Estado das línguas

- Falado pela maioria da população
- ▨ Língua oficial diferente da falada pela maioria
- ▤ Estado de língua oficial partilhado com outras

Doze línguas mais faladas (bilhões de falantes)



Fonte: Ethnologue, 2013.

Recorda:

- **Globalização:** processo de interação e interdependência, a nível mundial, nos domínios económico, social e cultural, impulsionado pelo desenvolvimento dos transportes e das tecnologias da informação e comunicação.

Diversidade humana e cultural



PROFESSOR

Fig. 1 Diversidade de povos e lugares – o ser humano adaptou-se às características das regiões em função de diferentes fatores.

Cultura:

O todo que engloba capacidades, saberes, artes, técnicas, crenças, comportamentos, valores, organização social, regras, costumes e hábitos desenvolvidos numa sociedade humana.

Religiões:



FIG. 2 Diversidade de crenças e religiões.



FIG. 3 Diversidade de expressões culturais e tradições.

Observa as Figs. 1, 2 e 3 e considera a Tab. 1.

1. Identifica:

- a região do mundo a que se associa cada imagem da Fig. 1;
- a religião e país dos templos da Fig. 2;
- a expressão cultural e país de cada imagem da Fig. 3;
- as palavras da Tab. 1, em português.

2. Propõe uma definição de:

- etnia;
- identidade cultural;
- multiculturalismo.

3. Debate, com os teus colegas, as definições que elaboraste.

PROFESSOR
Propostas de avaliação:
1, 2, e 3. Ver CAP.

Tab. 1 A falar nos indíviduos

尊重 (Mandarin)	Respect (Inglês) (Português)
संस्कृति (Hindi)	Comprensione (Italiano) (Português)
অংশগ্রহণ (Bengali)	Partage (Francês) (Português)
関心 (Japonês)	Odsetki (Polaco) (Português)

Fatores de identidade

PROFESSOR

MC

- Discutir os conceitos de racismo, xenofobia e multiculturalismo.
- Explicar de que forma a língua, a religião, a arte, as costumbres, a organização social, etc., são fatores de identidade cultural.

20 AULA DIGITAL

- Animação
- Objeto cultural

Concluíste que existe uma **enorme diversidade humana e cultural**, manifestada na **língua, religião, arte, atividades produtivas e suas técnicas, modos de vida e da organização social**, etc., e que há expressões culturais e hábitos de vida que identificam uma população com o seu território, como é o caso dos inuits, na Gronelândia (Fig. 1). Essa diversidade manifesta-se através de **fatores de identidade cultural e territorial**, sendo os mais relevantes:

- a **língua**, que **diferencia, identifica e gera coesão**, pois é nela que os habitantes de um país ou região se expressam e registam a sua história e cultura, sendo também **fator de aproximação**, como o evidenciam as chamadas línguas internacionais;
- as **religiões**, com seus princípios e valores, influenciam os comportamentos e modos de vida, a arte, as celebrações e até a **organização social**, destacando-se o **cristianismo** e o **islamismo**, pelo número de praticantes e países onde predominam;
- a **cultura e os modos de vida**, realçados na arte, nas festas e celebrações, na gastronomia, na música, danças, trajes tradicionais, atividades produtivas, técnicas e materiais, etc., **associam-se**, geralmente, às **condições e recursos naturais** de cada região (Fig. 1).



FIG. 1 Cultura e modos de vida.

Apesar de toda a **riqueza proporcionada pela diversidade humana e cultural**, também é frequente, devido à **dificuldade em aceitar e respeitar a diferença**, esta diversidade motivar **problemas**, como:

- **xenofobia** (do grego *xénos* = estrangeiro) – refere-se à desconfiança, aversão, antipatia por pessoas de outra nacionalidade ou etnia, que pode conduzir à discriminação, exclusão, agressão ou perseguição;
- **racismo** – discriminação de povos ou pessoas, por certos grupos de indivíduos, com base na pigmentação da pele, que é repudiada pela legislação da maioria dos países e regras das maiores organizações [Doc. 1];
- **perseguições étnicas, religiosas e homofóbicas e desigualdade de género**, etc., que persistem atualmente em várias partes do mundo, por vezes consagradas na legislação;
- **terrorismo e conflitos armados**, por causas étnicas, ideológicas e religiosas.

Assim, o **multiculturalismo** – presença e interação de diferentes culturas num país, região ou comunidade – pode **promover o respeito pela diferença**, o interesse por outras culturas e a partilha de saberes, técnicas e experiências, contribuindo para o **enriquecimento humano, cultural e até económico das sociedades**.

Futebol contra o racismo

Doc. 1

O Comitê Executivo da UEFA anunciou que futebolistas, árbitros e treinadores europeus culpados de atos de racismo sofrerão uma suspensão de 10 jogos. Também haverá penalizações para os clubes se os adeptos se manifestarem com atitudes ou insultos racistas.

Fonte: Adaptado de *Público*, 23/10/2013



Conclusão



Consolida aprendizagens

1. **Indica** os principais fatores de identidade cultural.
2. **Explica** a influência da religião na identidade cultural de um povo.

C Estudo de Caso II
O mundo em Portugal e Portugal no mundo

PROFESSOR

Propostas de relação:

1. Os principais fatores de identidade cultural são as características físicas, a língua, a religião, a cultura e os modos de vida.
2. A religião é um fator de identidade cultural nomeada em que, com seus princípios e rituais, influencia os comportamentos e modos de vida da população, a arte, as celebrações e até a organização social, contribuindo assim para a identidade cultural de um povo.

Globalização e diversidade cultural

Globalização e diversidade cultural

Doc. 1

A globalização é uma nova e intensa configuração do globo criada pela expansão do capitalismo, como modo de produção e processo civilizatório. Os mapas culturais já não coincidem com as fronteiras políticas e grandes conceitos associados à **identidade cultural**, como nação e povo de um dado território e, nesse sentido, **identidade territorial**. Perderam vigor face a novos conceitos mais flexíveis e relacionais, que se associam a ideias, valores, modos de vida de âmbito mundial e independentes de territórios e nacionalidades.

Por outro lado, a **defesa da preservação de identidades rígidas**, muitas vezes, colide com valores tidos como **universais**, como são a subordinação da mulher em diferentes culturas e o cerceamento da liberdade individual (religião, orientação sexual, etc.), entre outros. Ou seja, por vezes, existe **conflito entre a proteção de certas identidades culturais e os direitos humanos universais**, questão de grande relevância atual.

Fonte: Adaptação de *Dicionário de Direitos Humanos*, ESMPLI, 2013.

PROFESSOR

NC

- Discutir os conceitos de identidade territorial, aculturação, globalização e multiculturalismo.
- Problematicar as consequências da globalização, no âmbito cultural e na afirmação da diversidade cultural, a nível mundial.

Propostas de solução:

1. a. Identidade cultural: religião, forma de vestir, a música, etc.; identidade territorial: o país e a sua história, monumentos, etc.; **b.** A posição de inferioridade que a mulher é votada em vários países especialmente em que a mulher tem, obrigatoriamente, de usar o seu completo (burca), a proibição de estudar em escolas, universidades ou qualquer outra instituição educacional, entre outros. A discriminação homossexual, é outro exemplo de cerceamento da liberdade individual.

2. 3. e 4. Ver GAP.

Observa a **FIG. 1** e lê os **docs. 1 e 2**.

- 1. Apresenta** exemplos que ilustrem os:
 - a.** dois conceitos destacados a negro no 1.º parágrafo do **Doc. 1**;
 - b.** problemas referidos no 2.º parágrafo.
- 2. Descreve** as imagens A, B e C.
- 3. Explica** como as situações visíveis nas imagens da **FIG. 1** contribuem para:
 - a.** o intercâmbio cultural;
 - b.** a preservação da identidade cultural.
- 4. Debate**, com os teus colegas e tendo em conta o **Doc. 2**, os efeitos da globalização:
 - a.** sobre a diversidade cultural;
 - b.** na promoção dos direitos humanos.



FIG. 1 Exemplos da difusão e integração de cultura e modos de vida.

Integração e singularidade

Doc. 2

Embora promova a integração das sociedades e proporcione novas oportunidades a milhões de pessoas, a globalização também pode conduzir a uma perda de singularidade e de identidade.

Equilibrar os **benefícios da integração** num mundo globalizado com a **singularidade das culturas nacionais e locais** torna mais eficazes as iniciativas e programas de desenvolvimento, pois, valorizando as condições e culturas locais, aproveita-se melhor o potencial humano e natural de cada região, promovendo-se mais eficazmente o desenvolvimento sustentável.

Fonte: Adaptação de *Cultura para o Desenvolvimento Sustentável*, UNESCO, 2013.

O intercâmbio entre povos e culturas tornou-se global com o desenvolvimento dos transportes e das tecnologias da informação e comunicação, que **intensificaram as**:

- **relações financeiras, comerciais e culturais;**
- **viagens e fluxos turísticos** (Fig. 2);
- **migrações internacionais**, que multiplicam as oportunidades de intercâmbio e difusão da cultura e dos modos de vida, sobretudo nas grandes cidades das áreas de chegada – **sociedades multiculturais**.



Fig. 2 Andes (Peru). O turismo contribui para a difusão e o intercâmbio cultural e para a preservação de produtos, técnicas e modos de vida tradicionais.

PROFESSOR

21 AULA DIGITAL

• Link
Multiculturalismo

Assim, a **globalização** promove o encontro e a difusão da **diversidade de identidades culturais**. Porém, **pode também ameaçá-la**, pois facilita a **aculturação** – perda ou esbarteamento da identidade cultural, pelo contacto com uma cultura dominante ou, como atualmente, pela tendência de **integração** das diferentes culturas numa cultura global. Este processo deve-se:

+ INTERNET
Multiculturalismo

- ao **abandono da cultura de origem** pelos migrantes que, para melhor se integrarem, adotem valores e modos de vida dos países de acolhimento;
- à **difusão**, à escala mundial, de **filmes, canções, modas, desportos, produtos alimentares, etc.**, geradora de uniformização de valores, gostos, hábitos de vida e formas de pensar;
- à **uniformização dos processos de produção económica e artística**, que induzem o abandono de saberes e técnicas tradicionais, reduzindo a diversidade.

Torna-se, pois, muito importante **promover a integração**:

- **das comunidades locais**, apoiando a colocação, em mercados mais amplos, de produtos tradicionais e a prática do turismo respeitador do ambiente e promotor da preservação do património e cultura locais;
- **cultural e social dos indivíduos**, mas sempre respeitando e valorizando as diferenças e preservando os factores de identidade e diversidade cultural (Doc. 3).

Fazer parte da comunidade sem perder a identidade

Doc. 3

Para os imigrantes, a **integração** implica a aquisição de um estatuto social, com direitos e obrigações, a aprendizagem de uma nova cultura e língua, a criação de relacionamentos na sociedade de acolhimento e de um novo sentido de pertença. Para a sociedade de acolhimento, implica a concessão de acesso às suas instituições e recursos. **A integração não apaga as diferenças, coordena-as e orienta-as, para enriquecer o indivíduo e a comunidade.**

Fonte: Adaptado de okidominante.pt, 27/06/2013.

Sociedades multiculturais e inclusivas

A crescente multiculturalidade das sociedades humanas obriga ao esforço e empenho de construção de **comunidades inclusivas**, que acolham a diferença e promovam o respeito pelos direitos humanos. **ao nível:**

PROFESSOR



- Refletir sobre a construção de comunidades multiculturais, inclusivas e culturalmente heterogêneas, em diferentes territórios.
- Relacionar o respeito pelos direitos humanos com a construção de comunidades inclusivas.

ATIVIDADE DIGITAL

- Teste interativo – aluno (Diversidade cultural I)
- Teste interativo – professor (Diversidade cultural I)

Sugestão:

Realizar o 3.º Teste de Avaliação, do DAF.

- **nacional**, promovendo:
 - a garantia dos **direitos de cidadania**, que incluem o reconhecimento e a regulamentação do estatuto social; o acesso a habitação, emprego, educação, apoio social e reagrupamento familiar; a liberdade de praticar uma religião; etc.;
 - a **valorização da heterogeneidade cultural** como fator de desenvolvimento;
- **local** (cidade, bairro, local de trabalho ou escola, etc.), reconhecendo:
 - o direito à **identidade pessoal e cultural**, no respeito pela identidade da comunidade de acolhimento;
 - a **importância da multiculturalidade** para o aumento das potencialidades locais de desenvolvimento sustentável (Doc. 1).

Uma pátria chamada escola

Doc. 1

A diversidade cultural faz parte da realidade das escolas portuguesas. A estratégia de integração dos estudantes passa pelo ensino da língua portuguesa e pela valorização das diferentes culturas que convivem na escola.

Por exemplo, na escola de Vialonga, na Semana da Língua, os alunos, nacionais e estrangeiros, apresentam projetos relacionados com a língua materna – apresentações de trabalhos sobre os países de origem, leitura de poemas na sua língua materna, etc. Os alunos são incentivados a mostrar de onde vêm, a falar da sua cultura e na sua língua materna.

Fonte: Adaptado de *Cultura para o Desenvolvimento Sustentável*, UNESCO, 2013.

Conclui



Propostas de seleção:

1. Como globalização, as pessoas podem conhecer e aprender com outros povos e absorver alguns dos seus costumes e tradições, promovendo o encontro e o afilado da diversidade de identidades culturais. No entanto, esta diversidade de identidades culturais pode também ser ameaçada pela globalização, através do abandono de cultura de origem pelos migrantes, que saem valores e modos de vida dos países de acolhimento, pelo afilado, a escola mundial, de filmes, canções, modos, produtos alimentares, etc., que geram uma uniformização de valores, gostos, hábitos de vida e formas de pensar, bem como pela a internacionalização dos produtos de produção económica e artística, que levam ao abandono de saberes e técnicas tradicionais. Tudo isto contribui para um esvaziamento da identidade cultural, e para o fenómeno de uma uniformização – aculturação – que tende a criar uma cultura a nível mundial.
2. Ler e debater as respostas dos alunos.

Consolida aprendizagens

1. **Explica** as principais consequências da globalização na diversidade/unidade cultural, a nível mundial.
2. **Comenta** o Doc. 1, relacionando-o com a importância da formação de comunidades multiculturais e inclusivas.

A Caderno de Atividades
Ficha 14 e 1.º teste global

Anexo 17 – Trabalhos Finais dos Grupos

Diversidade Cultural em Loures



Grupo 2 – Beatriz Cadete

Beatriz Melícias

Noé Gomes

Vasco Pereira

8ºA

Índice

Introdução – pág. 3

Desenvolvimento:

Capítulo 1: Diversidade Religiosa em Loures – pág.4

Capítulo 2: Viver na Quinta da Fonte – pág.5

Capítulo 3: Gráficos e Interpretações – pág. 6 a 8

Capítulo 4: Mapa – pág. 9

Conclusão – pág. 10 e 11

Bibliografia – pág.12

Introdução

Este trabalho tem como objetivo identificar a diversidade cultural e as relações entre as várias etnias no concelho de Loures, onde existe um grande património cultural. O concelho de Loures tem vindo a evoluir devido à variedade de etnias lá residentes. Com toda a informação recolhida, temos de responder a várias questões relacionadas com o trabalho que temos vindo a desenvolver, são questões sobre os grupos étnicos presentes no concelho de Loures, a sua distribuição ...

As questões são as seguintes:

1. Quais os grupos culturais/étnicos predominantes nas freguesias do concelho de Loures?
2. Como se distribuem no território os grupos culturais/étnicos no concelho de Loures?
3. Quais os problemas relacionados com a presença de diferentes culturas no concelho de Loures?
4. Quais os aspetos positivos e negativos resultantes da presença de diferentes culturas no concelho de Loures, para os grupos culturais/étnicos e para os moradores locais?
5. Que soluções apontam para a resolução dos problemas identificados?

Ao longo do trabalho, temos vindo a pesquisar e recolher informações sobre a distribuição geográfica dos vários grupos étnicos no concelho de Loures, fizemos gráficos e respetivas interpretações sobre a diversidade cultural, as várias religiões.

O trabalho começou com uma fase de pesquisa e recolha de dados que seriam uma base para todo o projeto, depois elaborámos os gráficos de acordo com a informação recolhida, também tivemos de identificar os problemas presentes no concelho devido às diferentes crenças e costumes.

Os gráficos têm como títulos: Número de Crentes por religião e Proporção da População Residente de Nacionalidade Estrangeira por freguesia.

Capítulo 1: Diversidade Religiosa em Loures

A Evolução do Concelho de Loures

Tal como em vários em concelhos, Loures (criado em 1886) tem vindo a evoluir e a registar um progressivo crescimento a vários níveis (social, cultural, económico) tornando-se, conseqüentemente, um local atractivo para todas as populações e todas as culturas.

Muitas vezes, a convivência entre essas culturas causa grandes desentendimentos devido à diferença de costumes e ideias e por isso, em 1993 foi criado um Gabinete de Assuntos Religiosos e Sociais específicos (GARSE) para dar respostas a esses desentendimentos relacionados com o surgimento de novos movimentos religiosos. A função mais importante do GARSE é criar um bom ambiente e estimular uma boa relação entre as várias comunidades religiosas e étnicas, levando-os a uma convivência agradável e à aceitação e integração dos hábitos e tradições uns dos outros.

Desde que foi criado, este gabinete tem sido muito importante, tendo alargado os seus objectivos e nos dias de hoje, já tem muitas áreas de intervenção migrações/imigração, cidadania/grupos sociais específicos, relações de cooperação e religiões/comunidades de culto.

Neste concelho podemos observar uma grande variedade de religiões, mas, estatisticamente, a religião mais marcante é o catolicismo tendo em conta o seu património religioso presente nas 18 freguesias.

Apesar desta maioria, podemos também falar do concelho de Loures como um concelho com património religioso de outras religiões.

Através das relações mantidas pela Câmara Municipal, observamos mais de meia centena de organizações religiosas (cristã, hindu e muçulmana) onde estão presentes diversas atividades e onde se salientam várias ações de apoio às famílias carenciadas e em desvantagem social por meio de formação profissional.

Todo este trabalho promove e conta com a participação e intervenção dos munícipes e das instituições locais para que a estadia de todos possa ser agradável.

Capítulo 2: Viver na Quinta da Fonte

Viver na Quinta da Fonte

O bairro da Quinta da Fonte é um bairro localizado em Loures e que tem vindo a desenvolver-se ao longo do tempo, devido à instalação de várias comunidades e religiões que são muito diferentes, o que tem vindo a causar muitos problemas e por vezes, põe em risco as boas relações e a segurança de muitos.

As comunidades estrangeiras em maior número no bairro são as ciganas e africanas, que como se pode observar nos artigos anteriores, são as que registam maior número de brigas e desentendimentos.

Muitas pessoas, principalmente comerciantes queixam-se dos seus estabelecimentos serem vandalizados e assaltados frequentemente, mas dizem que há muito tempo ainda era pior porque têm vindo a melhorar o bairro a nível de policiamento.

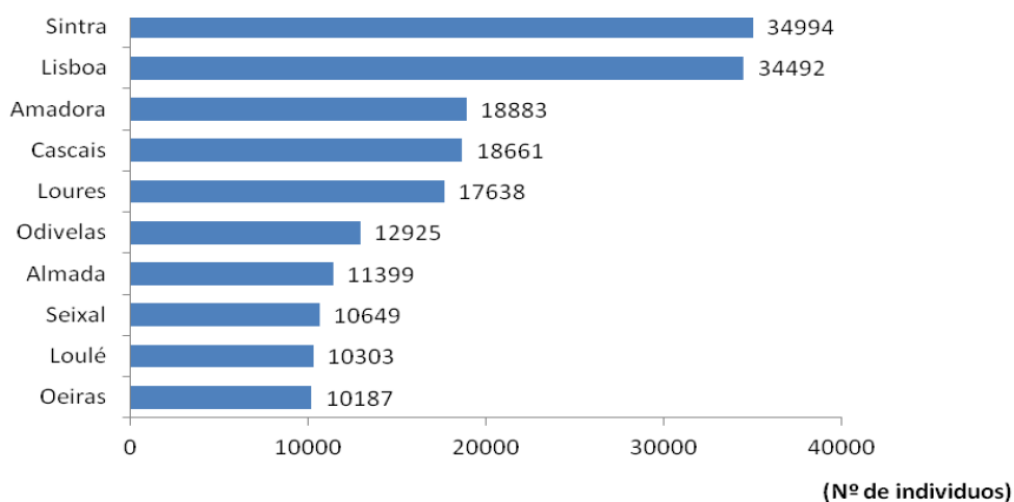
Também existem, para além de todos estes fatores insatisfatórios, outros que são bastante satisfatórios, como por exemplo: muitos adultos, mas principalmente adolescentes (que são o nosso futuro) terem como objetivo melhorar ou reaproveitar muitos espaços abandonados e zelarem pelo bom funcionamento do Bairro da Quinta da Fonte.



In “Sic Notícias”

Capítulo 3: Gráficos e Interpretações

Principais municípios de residência da população de nacionalidade estrangeira, 2011

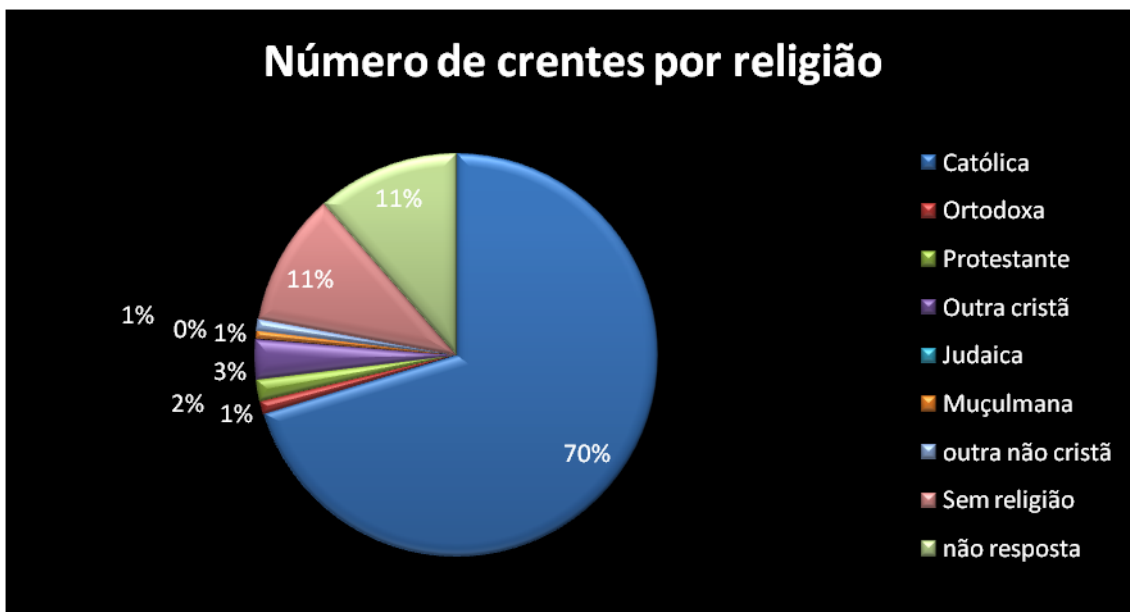


Fonte: Instituto Nacional de Estatística (2012). População estrangeira em Portugal - 2011 in Destaque: informação à comunicação social.

Interpretação:

De acordo com o gráfico, em Sintra residem 34994 indivíduos, em Lisboa residem 34492, na Amadora apenas 18883 indivíduos e em Cascais 18661. Em Loures moram 17638 indivíduos e em Odivelas moram 12925. Em Almada moram 11399. Os municípios onde residem menos indivíduos são: Seixal apenas 10649, Loulé apenas 10303 e em Oeiras que residem apenas 10287 indivíduos.

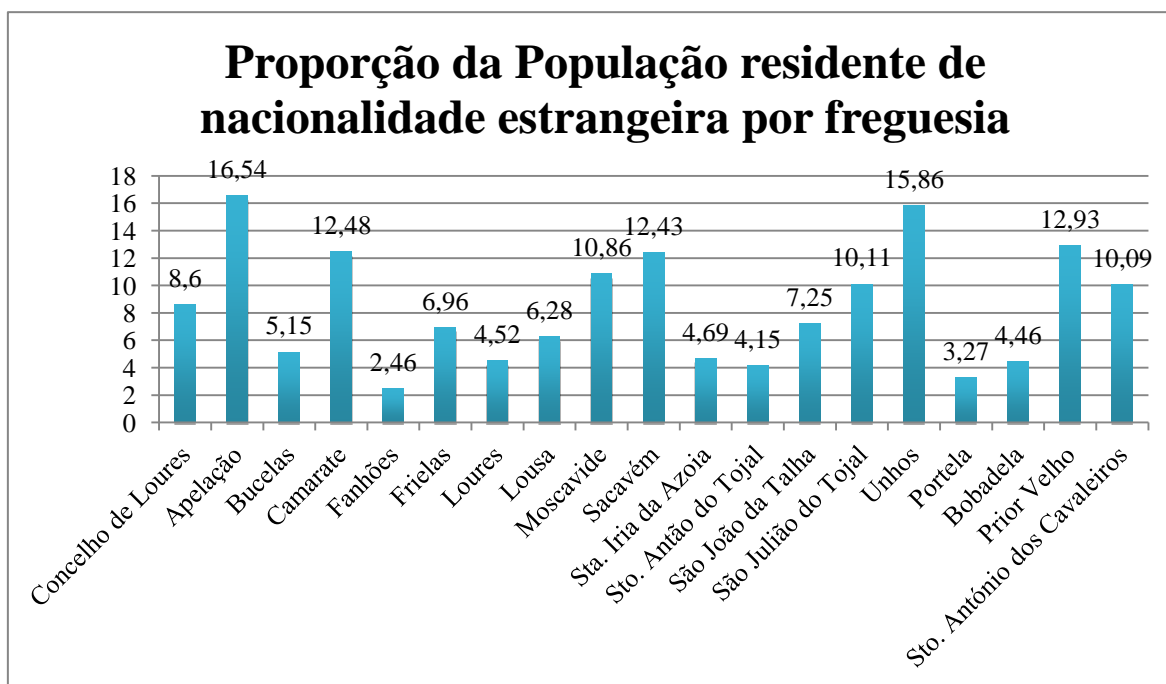
Nº de Crentes por Religião, por Freguesias do Concelho de Loures (2011)



Interpretação:

Observando o gráfico, podemos concluir que em cada freguesia do concelho de Loures, 70% da população são cristãos, 1% são ortodoxos, 2% são protestantes, 3% são outros cristãos, 0% (equivale a 50) são judeus, 1% são muçulmanos, outros 1% são outros não cristãos, 11% não têm religião e 11% das pessoas não deram resposta.

Fonte: Instituto Nacional de Estatística (2011). População estrangeira em Portugal



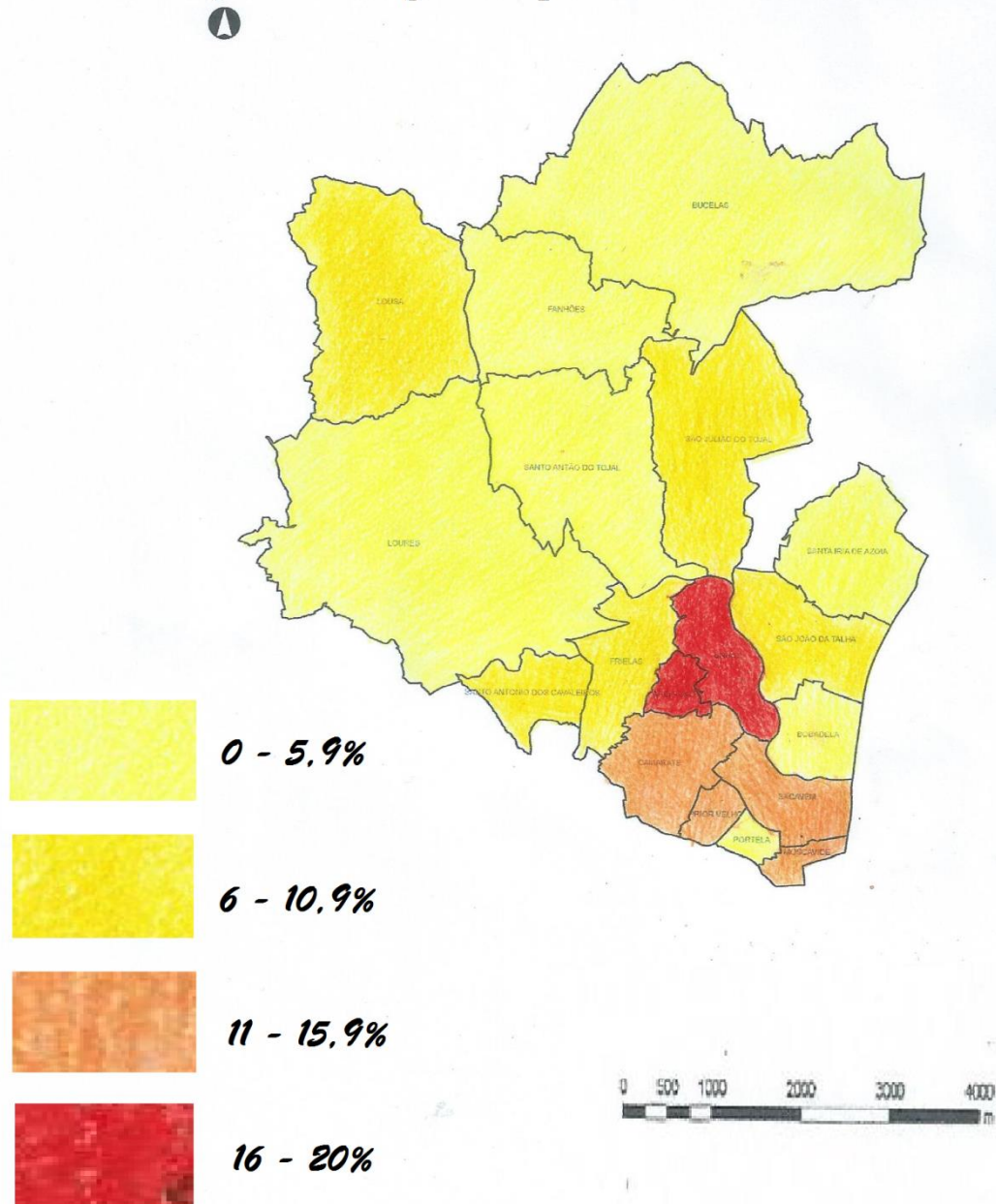
Interpretação:

Observando o gráfico, interpretamos que na freguesia de Apelação, 16,54% da população é de nacionalidade estrangeira, em Bucelas residem 5,15%, em Camarate 12,48%, em Fanhões 2,46%, em Frielas 6,96%, em Loures 4,52%, em Lousa 6,28%, em Moscavide residem 10,86%, em Sacavém 12,43%, em Santa Iria de Azoia 4,69%, em Santo Antão do Tojal 4,15%, em São João da Talha 7,25%, 10,11% em São Julião do Tojal, 15,86% em Unhos, em Portela 3,27%, na Bobadela residem 4,46%, 12,93% no Prior Velho e por fim em Santo António dos Cavaleiros 10,09% da população é de nacionalidade estrangeira.

Capítulo 4: Mapa

Preenchemos um mapa de acordo com a distribuição dos Imigrantes no concelho de Loures, o mapa é o seguinte:

Distribuição dos Imigrantes pelo concelho de Loures



Fonte: Departamento de Gestão Urbanística da Câmara Municipal de Loures.

Interpretação do Mapa:

Como podemos observar, a distribuição dos imigrantes por todo o concelho é variada, existem zonas com poucos imigrantes, por exemplo Loures, Santo Antão do Tojal, Fanhões, etc...

Por outro lado, existem zonas onde o número de imigrantes é elevado, por exemplo Camarate, Apelação e Sacavém.

Podemos constatar que existe uma maior concentração de imigrantes na zona sul do concelho, e no norte, o número de imigrantes é baixo e não verifica grandes variações.

Conclusão

Ao longo de todo o trabalho, aprendemos várias coisas sobre o concelho de Loures, aprendemos que tem vindo a evoluir devido às várias etnias residentes, onde os grupos étnicos predominantes são os grupos ciganos e africanos e a sua distribuição no concelho onde se observa que o número de imigrantes e grupos étnicos se concentram mais no sul do concelho, em zonas como Apelação... e existe uma concentração menos elevado no norte do concelho.

Com esta diversidade cultural, está claro que existem discórdias e conflitos entre os vários grupos étnicos, o que é um problema, pois coloca em risco a segurança de comerciantes e moradores. Outro problema é a violência, já que os assaltos são frequentes. Estes conflitos dão-se devido às diferentes crenças, costumes e tradições dos vários que grupos, que nem sempre dão ouvidos ao ponto de vista uns dos outros.

Existem aspectos muito positivos devido à diversidade cultural, porque se poderiam criar projetos de intercambio cultural, onde os vários grupos étnicos pudessem aprender e disfrutar dos costumes e tradições de outros grupos.

Também existem aspectos negativos, devido à falta de motivação e interesse dos vários grupos em conviver em harmonia, a violência é uma grande tendência e os assaltos são frequentes.

Aprendemos muito com este trabalho, já que observámos a convivência das pessoas no concelho de Loures, e pudemos apontar problemas, com este trabalho aprendemos a analisar o comportamento dos diversos grupos étnicos e com toda a informação recolhida, apontar e sugerir diversas soluções. Este trabalho fez-nos perceber a diversidade de culturas presentes no concelho de Loures e foi algo que nos ajudou no nosso desenvolvimento e a nossa perceção acerca do que nos rodeia.

Texto argumentativo...

As nossas soluções/ideias...

Nós na presidência da Camara Municipal de Loures, criávamos medidas para melhorar o bem-estar e a convivência de toda a população do concelho de Loures.

Neste texto, apontaremos alguns problemas e as respetivas soluções.

Um problema a apontar pode ser a falta de policiamento em Loures, já que essa falta tem vindo a agravar o comportamento de alguns moradores. Uma solução simples seria colocar mais polícias em todo o concelho para fazer com que os moradores, especialmente comerciantes, se sentissem mais seguros.

Uma medida a tomar seria investir eventos de solidariedade e festas temáticas alusivas a várias etnias, com espetáculos, demonstrações e gastronomia referentes a cada cultura. Com estas medidas podíamos aproximar e mostrar as características das várias culturas.

Outra medida a tomar seria criar associações de moradores, com o objetivo de promover o intercâmbio das várias culturas promovendo aulas de dança, música, teatro, exposições, workshops e até, se possível, criar uma biblioteca onde a população, pudesse ter acesso a mais informação acerca dos vários temas existentes.

Com estas medidas, talvez fosse possível haver uma maior harmonia entre a população dos diferentes grupos étnicos que habitam o bairro, levando a uma maior qualidade de vida e melhor visão da população do concelho de Loures.

Bibliografia

http://www.dn.pt/inicio/interior.aspx?content_id=654594

<http://www.publico.pt/sociedade/noticia/depois-da-guerra-o-bairro-ganhou-vida-nova-a-crise-pode-estragar-tudo-1629681>

<http://www.publico.pt/portugal/jornal/familias-ciganas-tentam-sair--do-bairro-da-quinta-da-fonte-268766>

<http://geocritica.blogspot.pt/2008/07/quinta-da-fonte-em-loures-mais-um-erro.html>

<http://www.cmjornal.xl.pt/nacional/portugal/detalhe/tiroteio-em-loures-e-gravissimo.html>

Trabalho de grupo “Investigar a diversidade cultural em Loures”



Imagem do Bairro do Mocho

Daniel Martins nº5, Íris Martins nº7, João Gonzaga nº9 e Milica Bojic nº11; Grupo 5

Disciplina de Geografia

Data de entrega: 07/02/2015

Índice

	Página
Introdução.....	2
Capítulo 1.....	3
Capítulo 2.....	5
Capítulo 3.....	6
Capítulo 4.....	9
Conclusão.....	10
Bibliografia.....	11

-Introdução

Neste trabalho, tentou-se encontrar resposta para várias perguntas, sendo estas “Quais os grupos culturais/étnicos predominantes nas freguesias do concelho de Loures?” ; “Como se distribuem no território os grupos culturais/étnicos no concelho de Loures?” ; “Quais os problemas relacionados com a presença de diferentes culturas no conselho de Loures?” ; “Quais os aspectos positivos e negativos resultantes da presença de diferentes culturas no concelho de Loures, para os grupos culturais/étnicos e para os moradores locais?” ; “Que soluções apontam para a resolução dos problemas identificados?”. Para encontrar um resposta para as perguntas, analisámos um excerto do artigo “*Uma abordagem municipal sobre o fenómeno da Religião*”, foi efetuada uma pesquisa em várias fontes de informação, nomeadamente jornais e foi feita uma recolha de dados fornecidos pelo INE (Instituto Nacional de Estatística) relativos ao número de crentes religião, por freguesias do concelho de Loures em 2011 e número de imigrantes, por freguesias do concelho de Loures em 2011.

-Capítulo 1

Concelho de Loures

Criado em 1886, tem aproximadamente uma área de 168km² é composta por 18 freguesias. Ao longo dos tempos tem vindo a registar um progressivo crescimento social, urbano e económico, sendo um local atrativo para emigrantes.

Hoje Loures é um concelho multicultural, sendo uma percentagem significativa da sua população originária de África, Ásia, da Europa e da América do Sul.

Gabinete de Assuntos Religiosos e Sociais Específicos

Um dos objetivos para a criação do Gabinete de Assuntos Religiosos e Sociais específicos (GARSE), no ano de 1993, foi a necessidade de controlar o aparecimento de novos movimentos religiosos. Uma das principais funções deste gabinete tem sido a integração social das várias comunidades religiosas, étnicas e culturais, essencialmente associadas a processos de migrações.

Desde a criação do Gabinete foi alargando os seus objetivos e hoje tem como áreas de intervenção as seguintes: migrações/imigração, religiões/comunidades de culto, cidadania/ grupos sociais específicos e relações cooperação, sendo o objetivo a integração social.

Área dos Assuntos Religiosos

Podemos considerar o concelho de Loures com um Município fortemente marcado pela religião católica, que, num universo de 123172 crentes, cerca de 93,17% são católicos, 0,25% Ortodoxo, 1,01% Protestante, 2,04% Outra Cristã, 0,4% Muçulmana, 0,9% Outra religião não-Cristã, e a religião Judaica quase sem valor. Reconhecem-se pelo menos 51 organizações religiosas devido as relações institucionais mantidas pela Câmara Municipal. Muitas destas organizações religiosas fazem ações de caridade, apoio a famílias carenciadas, e a pessoas em desvantagem social e a ensino da Língua Portuguesa.

Loures tem um vasto e rico património móvel e imóvel.

O GARSE apoiado diversas instituições religiosas presentes no Município, através de apoios diversos (financeiros técnicos, informativos e logísticos).

-Glossário

MULTICULTURAL – constituído por vários grupos culturais distintos

MINORIAS ÉTNICAS – grupos pequenos de pessoas que possuem religião, tradições étnicas

COSTUMES – prática antiga e geral

TRADIÇÕES – forma de pensar ou de agir herdada de gerações anteriores; uso; hábito

CULTURA – conjunto de costumes, de instituições e de obras que constituem a herança de uma comunidade ou grupo de comunidades

EXCLUSÃO SOCIAL – afastamento ou tratamento injusto de pessoa(s) por se considerar que não se enquadra(m) nos padrões convencionais da sociedade

INTEGRAÇÃO SOCIAL – maneira como as pessoas se integram num determinado local

MIGRAÇÕES – deslocação de populações de uma região para outra ou de um país para outro

IMIGRANTES – quem ou pessoa que imigra

CULTO – conjunto das práticas religiosas usadas para prestar homenagem ao divino

DIÁLOGO INTERCULTURAL – processo de entendimento mútuo entre culturas

MARGINALIZAÇÃO – discriminação

PATRIMÓNIO RELIGIOSO – Património pertencente ao clero

IDENTIDADE CULTURAL – sentimento é o sentimento de identidade de um grupo ou cultura, ou de um indivíduo, na medida em que ele é influenciado pela sua pertença a um grupo ou cultura

-Capítulo 2

O Bairro do Mocho está situado na freguesia de Sacavém e é um dos mais problemáticos do concelho de Loures. Neste bairro, reside uma população de 3500 habitantes sendo a maioria de origem africana e de diferentes grupos étnicos, fazendo assim com que exista uma maior diversidade cultural, mas também mais problemas relacionados com o racismo, a exclusão social e a religião, fazendo com que ocorram crimes e assassinatos como é relatado no jornal correio da manhã “O incidente ocorreu às três da manhã deste sábado na Quinta do Mocho, quando um homem de 26 foi esfaqueado. A vítima foi depois transportada para o Hospital de Santa Maria, onde veio a morrer, afirmou fonte da PSP.” e ainda “A PSP adiantou que na manhã deste sábado, pelas 10 horas, houve registos de disparos no bairro, presumindo a polícia que exista uma ligação com o crime.”. A Câmara municipal de Loures para tentar pôr fim a estas ocorrências, criou o GARSE para dar resposta a problemáticas relacionadas com o surgimento de novos movimentos religiosos e a realização do festival “O bairro i o mundo” que consiste na pintura de murais nos prédios e “O festival tem como objetivo "abrir as portas do bairro ao mundo" e "apagar a imagem de um local inseguro", explicou na altura à agência Lusa a vereadora da Ação Social da Câmara de Loures, Sónia Paixão.”.

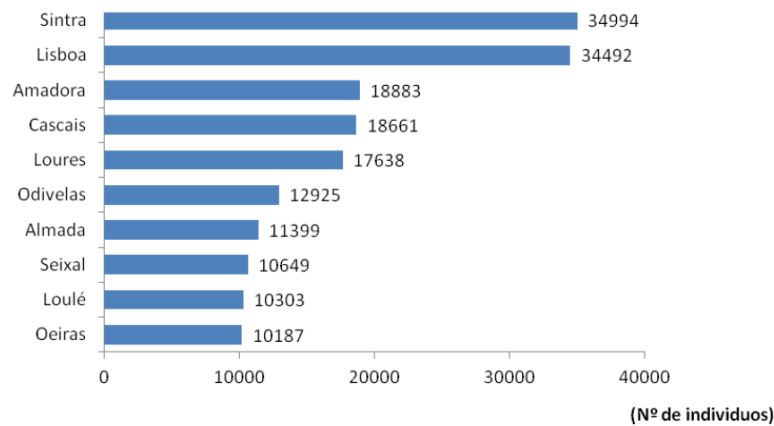


Imagens do Bairro do Mocho

-Capítulo 3

-Gráfico 1

Principais municípios de residência da população de nacionalidade estrangeira, 2011

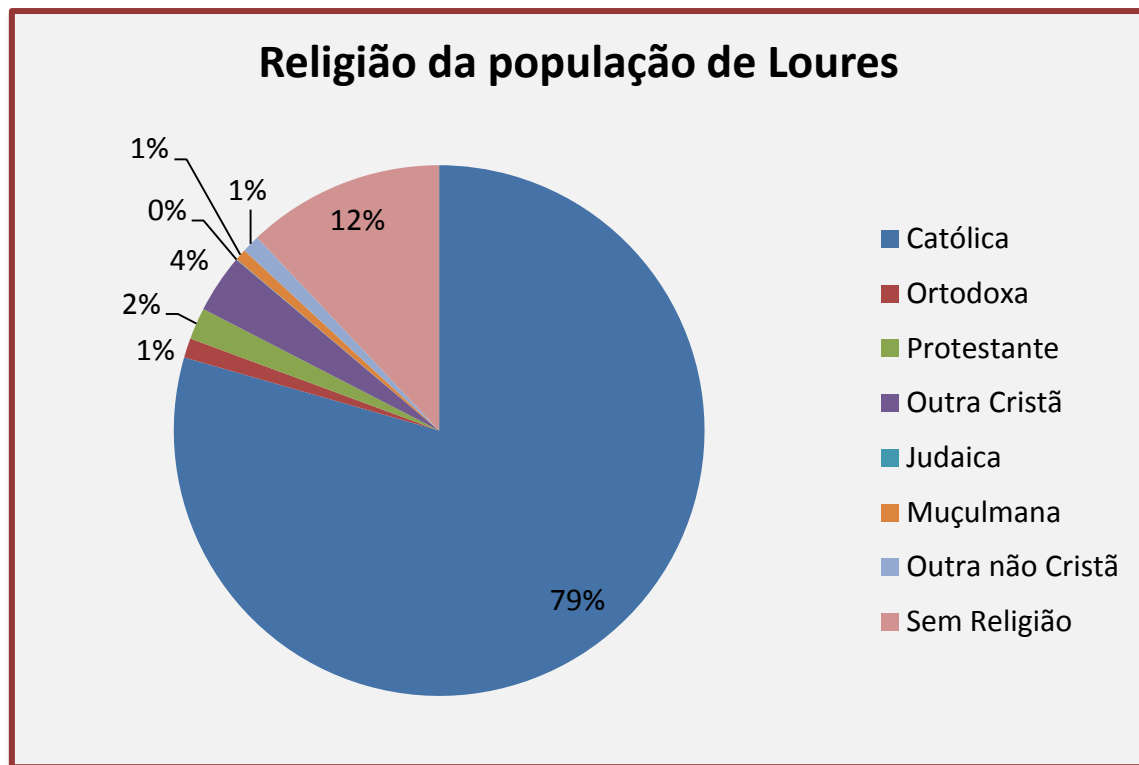


Fonte: Instituto Nacional de Estatística (2012). População estrangeira em Portugal - 2011 *in Destaque: informação à comunicação social*.

http://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine_destaques&DESTAQUESdest_boui=150126943&DESTAQUESmodo=2 [acedido em: 21 de Dezembro de 2014]

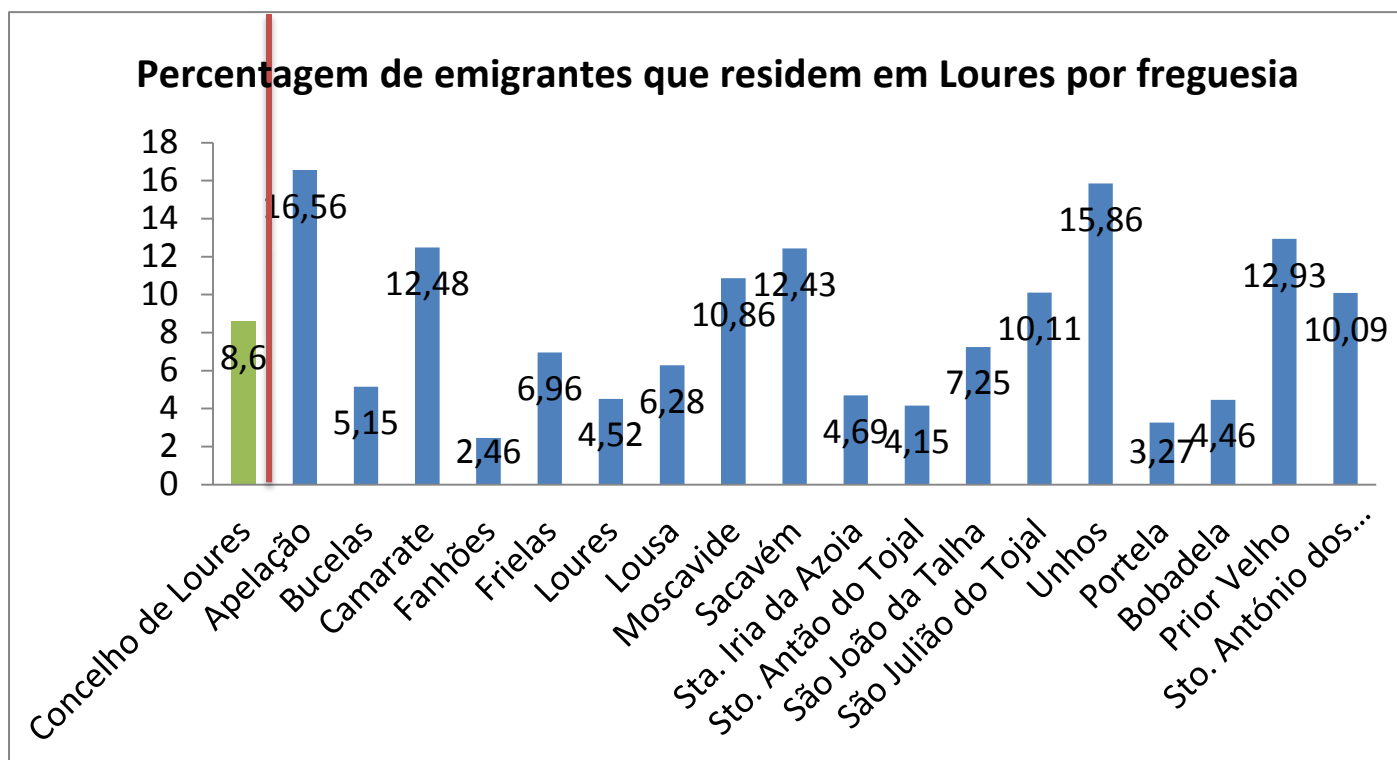
De acordo com o gráfico, é possível verificar que os concelhos de Sintra e Lisboa são os que têm mais população de nacionalidade estrangeira, sendo cerca de 35000 indivíduos. Os municípios com menos cidadãos de nacionalidade estrangeira são Oeiras e Loulé com cerca de 10000 indivíduos.

-Gráfico 2



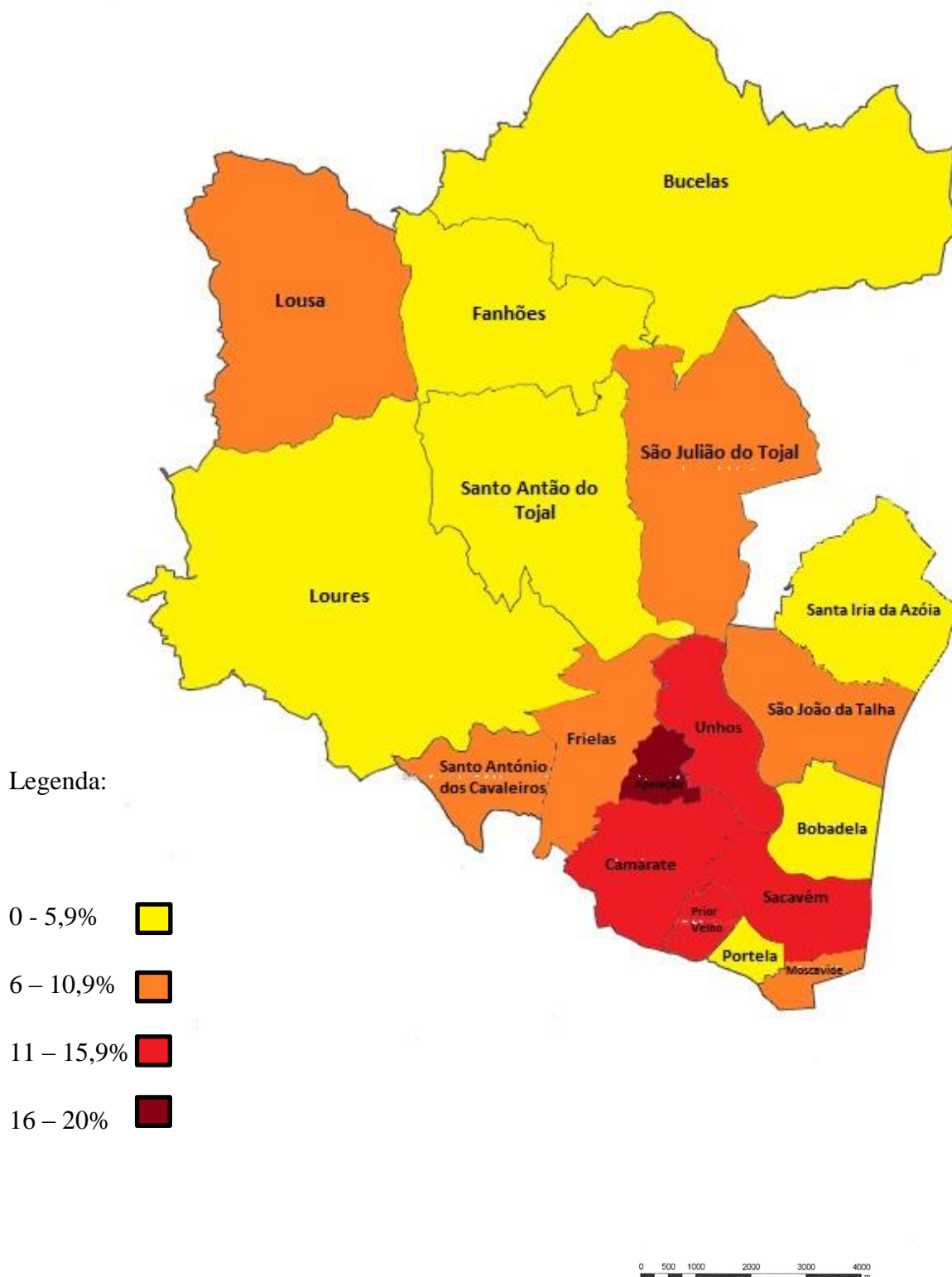
A religião predominante no conselho de Loures é a Católica que lidera por 121 mil crentes no total de 172 mil pessoas. Aquela que quase não ocupa lugar é a religião Judaica com cerca de 50 crentes. Em Loures, os cidadãos sem religião também ocupam um grande lugar fazendo parte 18434 pessoas. Estes dados comparados com os de 2005 representam uma subida extrema.

-Gráfico 3



Na freguesia da Apelação existe 16,56% e na de Unhos existe 15,86% de emigrantes, sendo estas freguesias as que tem mais pessoas vindas do estrangeiro. Em Fanhões existe 2,46% e na Portela há 3,27% de cidadãos de outros países sendo ambas as freguesias com menos emigrantes.

-Capítulo 4



Fonte: Departamento de Gestão Urbanística da Câmara Municipal de Loures

Neste mapa do conselho de Loures é possível verificar que nas freguesias a sul há uma quantidade elevada de imigrantes por freguesia, e lá está situada a freguesia com mais emigrantes, Apelação. Nas freguesias a norte demonstra-se uma baixa quantidade de cidadãos vindos do estrangeiro.

-Conclusão

Para concluir, é possível verificar de acordo com todos estes dados e documentos que o grupo cultural predominante nas freguesias do concelho de Loures é a Igreja Católica; que a maioria dos grupos étnicos reside nas freguesias a sul do município de Loures; que se existirem vários grupos étnicos, estes entrarão em conflito por várias razões sendo a principal o facto de ser um pecado não acreditar no deus de uma outra religião que o cidadão não pratica. Se for feito o balanço entre aspetos positivos e negativos da presença de vários grupos culturais, é bom pois há uma maior diversidade cultural, mas se as várias etnias não se entenderem, entrarão em conflito, podendo até mesmo agredir ou assassinar os outros cidadãos.

Nós na presidência da Câmara Municipal de Loures propomos várias soluções para o bairro do Mocho, sendo um dos mais problemáticos do concelho onde várias pessoas perdem a vida e é necessário fazer algo para resolver os problemas deste bairro. Para tal, sugerimos:

A construção de um corpo policial é uma das peças fundamentais para minimizar ou terminar com os conflitos entre pessoas e culturas, e desse modo evitar que mais pessoas percam a vida.

Criar um programa de sustentabilidade social também poderia ser uma solução para os problemas do bairro, dando comida e roupa às famílias que necessitem, contribuindo com que o impacto do desemprego neste bairro seja menor.

A reparação de espaços urbanos que estão degradados também devem de ser requalificados, além disso devem de ser construídos mais espaços verdes e assegurar a

sua manutenção, tal como nos espaços urbanos, pois são nestes locais que os cidadãos vão conviver e irá dar uma perspetiva aos residentes que também o bairro onde eles moram é calmo e não está destruído.



Foto de Jorge Paula *in* <http://bit.ly/1sqRATF> (publicado em 3-10-2014)

Degradação de espaços urbanos

-Bibliografia

Trabalho de grupo realizado por: Daniel Martins nº5, Íris Martins nº7, João Gonzaga nº9 e Milica Bojic nº11 do 8ºA.

Fontes de pesquisa:

-<http://noticias.sapo.pt/lusa/artigo/48059aeede84294d0f4d7.html>

-<http://www.cmjornal.xl.pt/nacional/portugal/detalhe/morre-esfaqueado-na-quinta-do-mocho.html>

-http://www.dn.pt/cartaz/interior.aspx?content_id=4155615

-www.google.com/imghp?hl=pt-PT

-<http://www.infopedia.pt/>

-<http://www.ine.pt>

Trabalho para a disciplina de Geografia

Tema: "Investigar a diversidade cultural em Loures"



Trabalho realizado por Pedro Silva, Rodrigo Salvado, Teresa Santos e Inês Dias.

Grupo 3

07/02/2015

- 1. Introdução** – (Pág. 3)
- 2. Capítulo 1** – Resumo sobre o artigo “Uma abordagem municipal sobre o fenómeno da religião (Pág.4);
- 3. Capítulo 2** – Reflexão sobre conflitos entre culturas – Local: Quinta da Fonte (Pág. 5);
- 4. Capítulo 3** – (Pág. 6)

Gráfico 1 sobre a população estrangeira residente no concelho de Loures no ano de 2011 e interpretação do mesmo;

Tabela sobre o número de crentes no concelho, por religião, no mesmo ano;

Gráfico 2 sobre o mesmo tema, com respetiva interpretação de dados;

Gráfico 3 sobre os principais municípios portugueses residência de população Estrangeira. (O ano de referência é também 2011);
- 5. Capítulo 4** – (Pág. 8)

Mapa do concelho de Loures e suas freguesias; Interpretação de dados;
- 6. Conclusão** – (Pág. 9)
- 7. Anexo I** – Definição de Conceitos (Pág. 11)

Introdução

O objetivo da realização deste trabalho foi o de identificar os grupos culturais e étnicos com maior expressão no concelho de Loures, qual a sua distribuição por freguesias e quais os problemas e mais-valias decorrentes da presença destas diferentes culturas no mesmo espaço geográfico.

Cientes de que esta interculturalidade levanta muitos problemas de convivência social, tentámos identificá-los e apontar estratégias para que a mesma seja tão pacífica e proveitosa quanto possível, para todos os envolvidos nesta realidade.

Elaborámos um estudo, e posteriormente um resumo, sobre um dos aspetos mais importantes dessa interculturalidade, a religião, e de que forma tem a Câmara de Loures tentado criar serviços e levado a cabo iniciativas com vista ao objetivo comum que é o da integração dessas comunidades na nossa.

Efetuámos uma reflexão sobre um dos bairros mais problemáticos do nosso concelho, o da Quinta da Fonte, tentando perceber os motivos das tensões e conflitos tão comentados pela Comunicação Social, e, mais uma vez, deixar a nossa opinião sobre as atitudes e mudanças políticas a implementar.

Com recurso a várias fontes de informação, fizemos gráficos e tabelas sobre a população estrangeira residente no concelho de Loures e sobre as suas crenças religiosas, identificando as mais e menos expressivas.

Finalmente, e para tornar mais fácil a identificação das várias freguesias, e, desse modo, visualizar aquelas onde se verifica maior e menor concentração de estrangeiros, recorreremos a um mapa colorido com a respetiva legendagem.

Resumo do artigo “**Uma abordagem municipal sobre o fenómeno da Religião**”

O concelho de Loures, criado em 1886, é composto por 18 freguesias.

Tem vindo a registar um grande desenvolvimento, facto que tem atraído muitos imigrantes, originários de países africanos, asiáticos, europeus e do sul da América.

A diversidade cultural resultante da convivência destas diferentes culturas, no mesmo espaço geográfico, pode gerar situações de tensão e conflito.

Para dar resposta a essas dificuldades, e promover um bom relacionamento entre as diversas comunidades, especialmente no que toca à orientação religiosa de cada uma delas, decidiu a Câmara de Loures criar o GARSE (Gabinete de Assuntos Religiosos e Sociais Específicos).

A tarefa do GARSE tem sido a de fomentar o diálogo e a cooperação entre as diferentes comunidades presentes no concelho, fazendo com que a população imigrante compreenda que o esforço de integração não pode ser unilateral: a sociedade que os recebe deve compreender e aceitar as diferenças (culturais, religiosas, étnicas, etc) dos que recebe, mas aos primeiros caberá a tarefa de se integrar nessa mesma sociedade, com leis e regras próprias.

A religião é, sem dúvida, um fator a ter em consideração, principalmente porque 67,4% da população do concelho é crente.

A religião Católica é a que mais expressiva, mas há espaço para outras como a Ortodoxa, Protestante, Judaica, Muçulmana, Hindu, etc.

Assim, e de modo a fazer valer a Lei da Liberdade Religiosa, a Câmara tem cedido terrenos para espaços de culto, atribuído subsídios para obras de melhoramento ou recuperação de equipamentos religiosos; tem levado a cabo várias atividades com o objetivo de apoiar as famílias carenciadas e facilitar a integração da população imigrante e das minorias étnicas, através de ações de formação em competências sociais e de ensino, bem como de conhecimento da Língua Portuguesa.

Reflexão sobre conflitos entre culturas

Local: Quinta da Fonte (Apelação – Lisboa)

Segundo várias opiniões de especialistas na área da Sociologia, a maior parte dos conflitos que se verificaram no bairro social da Quinta da Fonte, situado na freguesia da Apelação, concelho de Lisboa, tiveram origem nos seguintes fatores:

1º - No facto de, numa reduzida área geográfica, terem sido alojadas, sem qualquer critério definido, famílias de poucos recursos económicos;

2º - Por esses agregados familiares serem constituídos por pessoas de etnia cigana ou oriundas dos PALOP, com grandes diferenças culturais e religiosas;

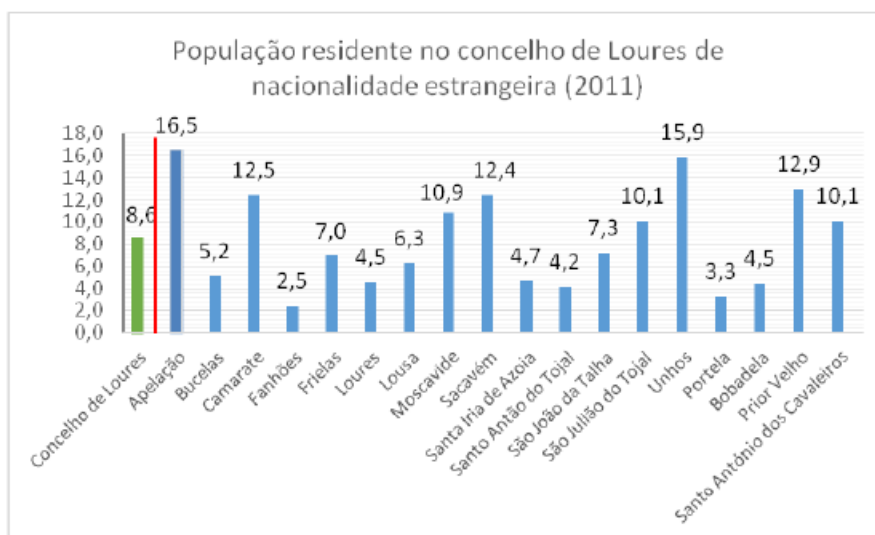
3º - Por não existir um clima de tolerância entre as diferentes realidades culturais presentes no bairro, nem qualquer mediação por parte das entidades oficiais competentes, no sentido de amenizar as diferenças;

4º - Pelo facto da política habitacional adotada pela Câmara estar errada, já que coloca grandes grupos de pessoas desfavorecidas, num bairro à parte dos demais, fazendo com os moradores se sintam injustiçados e se gere um clima favorável a distúrbios e conflitos;

5º - Finalmente porque, na nossa opinião, a falta de policiamento propicia o aparecimento de gangues e origina o aparecimento de redes de tráfico de droga e de armas, criando um clima de insegurança e medo nos demais habitantes do bairro.

Gráfico 1

População residente de nacionalidade estrangeira em Loures 2011



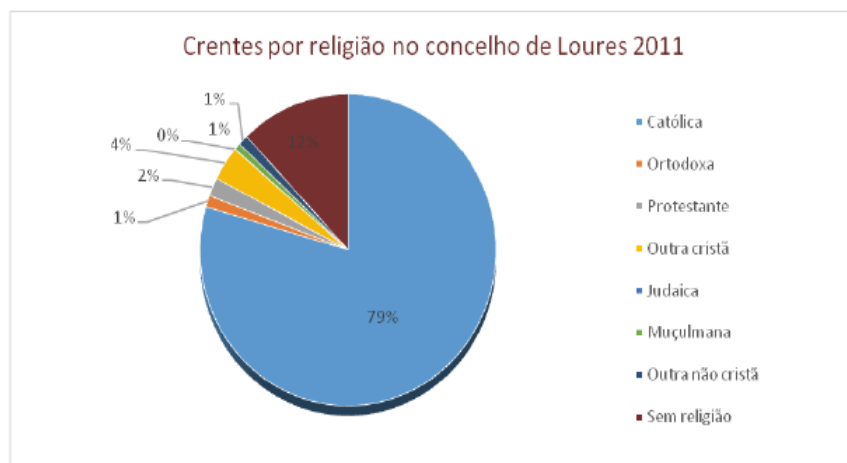
Podemos constatar no gráfico acima que nas freguesias de Apelação e Unhos no ano de 2011 a percentagem da população estrangeira é cerca de 16,5% e 15,9% respetivamente. As freguesias com menor densidade de residentes de nacionalidade estrangeira são as de Fanhões com 2,5% e Portela com e 3,3%.

Crentes por religião no concelho de Loures 2011

Tabela

	Católica	Ortodoxa	Protestante	Outra cristã	Judaica	Muçulmana	Outra não cristã	Sem religião
Loures	121684	1824	2964	5466	50	1077	1666	18434

Gráfico 2

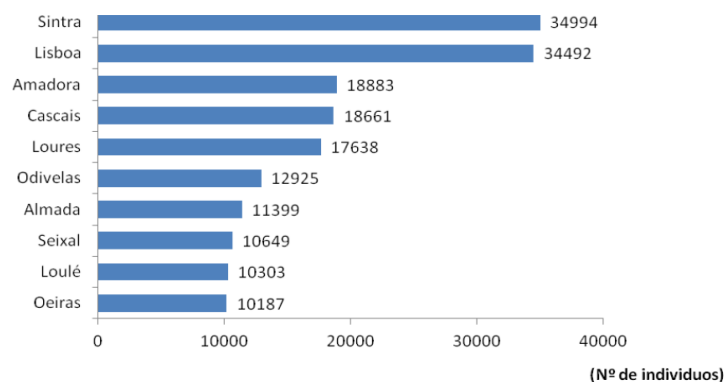


Com a análise deste gráfico podemos constatar que no concelho de Loures em 2011 a religião mais predominante é a católica com 121684 seguidores e a que menos se destacou foi a judaica com apenas 50. Salienta-se que este concelho em 2011 tem 18434 de pessoas que não têm religião.

Gráfico 3

Principais municípios de residência da população de nacionalidade estrangeira 2011

Principais municípios de residência da população de nacionalidade estrangeira, 2011







Constata-se que existe grande concentração da população de nacionalidade estrangeira em Sintra, com 34994 indivíduos e Lisboa com 34492. Saliente-se que Oeiras e Loulé registam um menor número de indivíduos, respetivamente 10187 e 10303.

Capítulo 4



Legenda:

- 0 - 5,9% 
- 6 - 10,9% 
- 11 - 15,9% 
- 16 - 20% 

Constata-se que a grande maioria dos imigrantes de Loures se situa na freguesia de Loures e Unhos e Apelação (cerca de 16% a 20%), seguido as freguesias de Camarate, Sacavém e Prior Velho, (cerca de 11% a 20%) sendo que estas freguesias se encontram unidas.

As freguesias do concelho de Loures com menor concentração de imigrantes são a de Bucelas, Fanhões, Santo Antão do Tojal, Portela, Bobadela, Santa Iria De Azoia, e de Loures.

Conclusão

Ao realizar este trabalho concluímos que os grupos étnicos predominantes no concelho de Loures são de origem africana e cigana e que a maioria da população emigrante está concentrada nas freguesias de Unhos e Apelação.

Que a religião que mais crentes reúne é a católica e a menos expressiva é a judaica.

Concluimos que a interculturalidade resultante da permanência destas populações emigrantes no concelho é uma realidade e uma mais-valia, estando a ser levadas a cabo ações que facilitam a integração dessas populações na sociedade que as recebe.

Que a Câmara de Loures não tem medido esforços na criação de gabinetes de apoio a essas minorias, fomentando um clima de confiança e respeito mútuos.

Sabemos que alguns problemas – geradores de tensões e conflitos em determinadas áreas – carecem ainda de soluções, tais como a de novas políticas habitacionais e de verdadeira integração social.

Acreditamos que se o bom senso prevalecer, se o respeito pelo outro e pela sua identidade cultural e religiosa se tornar uma realidade, todos teremos a ganhar.

O concelho também.

Fontes de informação utilizadas na realização deste trabalho:

- 1- Site do Instituto Nacional de Estatística (www.ine.pt);
- 2- Site da Pordata (www.pordata.pt);
- 3- Artigo publicado no Jornal Público (www.publico.pt): “ Confrontos na Quinta da Fonte são resultado de política de habitação social”;
- 4- Artigo publicado no blogue “Desigualdade de Direitos”, sob o tema “ O tiroteio no bairro da Quinta da Fonte – dois anos depois”.

Anexo I – Definição de Conceitos

Multicultural: Que inclui várias culturas (Priberam);

Minorias étnicas: Grupos dentro de uma comunidade, que têm diferentes tradições, nacionais e culturais, da população principal (Oxford Dictionary);

Costumes: Hábitos comuns aos membros de um grupo social (Conceito.de);

Tradições: Conjunto de crenças de um povo que são transmitidas e partilhadas, ao longo do tempo, por várias gerações (Dicionário Informal);

Cultura: É o conjunto de manifestações artísticas, sociais, linguísticas e comportamentais de um povo (Dicionário Informal adaptado);

Exclusão social: ponto máximo no decurso da marginalização, sendo este um processo no qual o indivíduo vai se afastando da sociedade através de ruturas consecutivas com a mesma (Wikipédia);

Integração social: é um processo que pressupõe que que pessoas de diferentes grupos sociais (seja por razões económicas, culturais, religiosas, ou outras) se unam num mesmo objetivo ou preceito social (Conceito.de);

Migrações: é a deslocação de indivíduos dentro de um espaço geográfico, de forma temporária ou permanente (Significados.com);

Imigrantes: Pessoas que se estabelecem em regiões ou países diferentes do seu (Priberam);

Culto: Denominação atribuída a cerimónias de natureza religiosa (Dicionário léxico);

Diálogo Intercultural: Diálogo que se estabelece entre indivíduos de culturas diferentes (Adaptado, Rodrigo Salvado);

Marginalização: Ato ou efeito de marginalizar, pôr de parte, excluir (Oxford Dictionary);

Património religioso: Bens de natureza material e imaterial de índole religiosa (Adaptado);

Identidade cultural: é o conjunto de características de um povo, oriundas da interação dos membros da sociedade e da sua forma de interagir com o mundo (Dicionário informal adaptado).