

Relatório de Estágio apresentado para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do Grau de Mestre em Ensino da História e da Geografia no 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário realizado sob a orientação científica da Professora Doutora Raquel Pereira Henriques e co-orientação de Professor Doutor Fernando Martins e Dra. Célia Palma Figueira. Supervisão da prática de ensino da responsabilidade da Dra. Maria Paula Mesquita Costa e Dra. Paula Cristina Sim-Sim Santos, professoras no Agrupamento de Escolas Ibn Mucana.

## **Agradecimentos**

*Para a prossecução deste relatório não seria possível sem a ajuda, apoio e sabedoria de algumas personalidades e, em relação às quais tomaria a liberdade de agradecer a amabilidade e as atenções dispensadas.*

*Desde logo, uma palavra de agradecimento à minha esposa e filha, pela vossa presença e paciência durante o tempo que durou o Mestrado.*

*Um agradecimento muito particular aos Professores Doutores Raquel Pereira Henriques e Fernando Martins e à professora Célia Palma Figueira pela forma como orientaram o meu trabalho, pela disponibilidade demonstrada e pela cordialidade que sempre me receberam. A importância desta orientação revelou-se no apoio e estruturação do trabalho; na pertinência das observações e na atenção com que corrigiram o texto.*

*Às minhas orientadoras cooperantes, as professoras Maria Paula Mesquita Costa e Paula Cristina Sim-Sim Santos, cuja clarificação, objetividade, partilha de ideias e disponibilidade em todo o percurso do meu estágio, no Agrupamento de Escolas Ibn Mucana.*

*Aos meus colegas e amigos de estágio o Afonso Pires e Joaquim pelo companheirismo, ajuda e troca de ideias durante o nosso estágio.*

*Um agradecimento muito especial aos meus primos Ricardo e Verena, pela total disponibilidade que sempre demonstraram na troca de ideias e pelos incentivos formulados ao longo do trabalho, o meu profundo reconhecimento.*

*À Carla Pereira pela sua disponibilidade na tradução infindável da bibliografia.*

*A todos os familiares e amigos um obrigado pela disponibilidade demonstrada em me ouvirem.*

# **A autorregulação: a utilização do portefólio como instrumento de aprendizagem em alunos do 9º ano.**

**Nuno Filipe de Brito Craveiro Rodrigues**

**PALAVRAS-CHAVE:** Autorregulação; Portefólio; História; Geografia; Instrumento de avaliação do processo de ensino-aprendizagem.

## **RESUMO**

Tendo presente que um dos principais problemas que afeta a Educação, em Portugal, é o insucesso escolar, a utilização de novas estratégias de ensino-aprendizagem pode ajudar a contrariar esta realidade. Neste contexto, a utilização do portefólio em sala de aula, como estratégia de ensino-aprendizagem assume-se como uma possível alternativa.

A utilização de um portefólio que concilie a dimensão da avaliação com a da reflexão, para além de promover uma participação mais ativa do aluno no seu processo de aprendizagem tem, no meu entender, a vantagem de promover o pensamento reflexivo do discente. Um aluno motivado em sala de aula pressupõe uma capacidade de o mesmo se autoanalisar. Quando autorregulado, conhece-se a si mesmo nas suas capacidades e limites, adequando o estabelecimento de metas para as quais possui a expectativa de ser capaz de as alcançar.

Assim, o presente relatório debruça-se sobre a aplicação do portefólio numa turma do 9º ano, em História e em Geografia, no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Ensino da História e da Geografia no 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário, no ano letivo de 2012/2013.

O relatório está dividido em quatro capítulos. Os dois primeiros incidem na contextualização teórica sobre a autorregulação e sobre o portefólio, enquanto os dois

últimos debruçam-se nas atividades desenvolvidas aquando da aplicação do portefólio, na Prática de Ensino Supervisionada.

**Self-regulation: the use of the portfolio as a tool for  
learning in students in the ninth grade.**

**Key words:** self-regulation, portfolio, History, Geography;

**[ABSTRACT]**

Bearing in mind that one of the main problems affecting education in Portugal is, school failure, the use of new teaching-learning strategies can help counteract this reality. In this context, the use of the portfolio in the classroom as a teaching-learning strategy is assumed as a possible alternative.

The use of a portfolio that reconciles the dimension of both evaluation and reflection, in addition to promoting a more active participation of the student in his learning process has, in my opinion, the advantage of promoting reflective students. A motivated student in the classroom presupposes the ability of self-observation and self-analysis. As a self-regulatory student, he knows his abilities and limits, being able to adjust the goals he expects to reach.

The present report focuses on the application of the portfolio in a ninth grade class in history and geography, in the scope of Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Ensino da História e da Geografia no 3º ciclo (Master Education of teaching History and Geography on basic education and secondary education), in the academic year of 2012-2013.

The report is divided into four chapters. The first two focus on theoretical contextualization on self-regulation and the portfolio, while the last two focus on activities carried out during the implementation of the portfolio, during the supervised teaching practice.

## ÍNDICE

INTRODUÇÃO.....	1
Capítulo I – Enquadramento das diferentes abordagens teóricas quanto à autorregulação da aprendizagem .....	4
1.1 Teoria sociocognitiva da autorregulação da aprendizagem.....	8
1.2 Definição de autorregulação.....	10
1.3 As fases do processo de autorregulação da aprendizagem.....	13
1.3.1 Fase Prévia.....	14
1.3.2 Fase do Controlo Volitivo.....	14
1.3.3 Fase de Autorreflexão.....	15
Capítulo II – O portefólio – a finalidade e os seus diferentes significados.....	17
2.1 O que poderá ser incluído no portefólio.....	20
2.2 Os vários tipos de portefólios.....	20
Capítulo III - A Prática de Ensino Supervisionada.....	23
3.1 Prática de Ensino Supervisionada em Geografia.....	24
3.2 Prática de Ensino Supervisionada em História.....	27
Capítulo IV - Implementação do portefólio na turma.....	31
4.1 A determinação dos objectivos.....	31
4.2 A escolha do tipo de portefólio e a avaliação.....	31
4.3 Atividades desenvolvidas.....	34
4.3.1 Descrição e análise da atividade desenvolvida através do portefólio na Prática de Ensino Supervisionada em Geografia.....	38
4.3.2 Descrição e análise da atividade desenvolvida através do portefólio na Prática de Ensino Supervisionada em História.....	40

4.4 Análise dos resultados.....	41
NOTAS FINAIS.....	44
BIBLIOGRAFIA.....	49
ANEXOS.....	53

## ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Análise triárquica do funcionamento autorregulatório.....	8
Figura 2: Fases cíclicas da aprendizagem autorregulada.....	13
Figura 3: Os diferentes níveis de aprendizagem por disciplina e períodos.....	42

## ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1: Fase Inicial, corresponde à Fase Prévia, segundo o modelo proposto por Zimmerman.....	34
Quadro 2: Critérios para iniciar a reflexão na Fase Inicial.....	35
Quadro 3: Fase Intermédia (Estratégias de automonitorização), corresponde à Fase do Controlo Volitivo, segundo o modelo proposto por Zimmerman.....	35
Quadro 4: Quadro 5: Fase Final, corresponde à Fase de Autorreflexão, segundo o modelo proposto por Zimmerman.....	36
Quadro 5: Fase Final, corresponde à Fase de Autorreflexão, segundo o modelo proposto por Zimmerman.....	37

## INTRODUÇÃO

O presente relatório e reflexão surge no âmbito da *Prática de Ensino Supervisionada*, e debruça-se sobre uma temática pedagógica.

Neste contexto, de entre as hipóteses iniciais, afigurou-se-me como mais pertinente a recuperação de um tema de estudo da disciplina *Psicologia da Adolescência no Campo Educativo*, mais concretamente, a “Autorregulação da Aprendizagem”. Paralelamente, a minha recente (embora reduzida) experiência pedagógica tornou claro que o êxito do trabalho do professor em sala de aula é, em grande medida, decidido por uma interação com o aluno, no sentido de este adquirir progressivamente uma consciência do seu processo de aprendizagem específico, procurando corrigir os aspetos individuais, culturais, sociais e ambientais menos favoráveis. De forma intuitiva, reconheço hoje ter procurado desenvolver com os então meus alunos algumas estratégias de autorregulação, nomeadamente através da elaboração de um “Plano Individual de Trabalho”. Na *Prática de Ensino Supervisionada* pude aperceber-me da pertinência da utilização do portefólio como estratégia de ensino autorreguladora, pelo que assim se estabeleceu o âmbito da elaboração deste relatório denominada “*Autorregulação: a utilização do portefólio como instrumento de aprendizagem em alunos do 9º ano*”.

O uso do portefólio, como forma de avaliação de aprendizagens dos alunos, conheceu nos EUA um desenvolvimento muito notório nos vários ciclos de ensino, mais em particular nas últimas décadas.

Em Portugal, apesar de esta temática ter sido mais tardiamente investigada, existe hoje um conjunto significativo de reflexões disponíveis nos diferentes níveis de ensino, sobretudo, na área da formação inicial de professores<sup>1</sup>. No que concerne ao uso do portefólio no ensino básico e secundário, a maioria dos estudos de investigação por mim consultados assenta, sobretudo, na promoção da autorreflexão e da

---

<sup>1</sup> Idália Sá-Chaves tem contribuído bastante para o desenvolvimento desta temática, nomeadamente com a publicação de alguns livros, destacando-se os seguintes: “*Portefólios Reflexivos – Estratégias de Formação e Supervisão*” ou “*Os “Portefólios” Reflexivos (Também) trazem gente dentro. Reflexões em torno do seu uso na humanização dos processos educativos*”. Este último, constituído por uma série de textos, onde se destaca o trabalho desenvolvido por João Maria Grilo e Constança Gomes Machado (2005) com o título: “*Portefólios reflexivos na formação inicial de professores de Biologia e Geologia. Viagens na terra do eu.*”.



aprendizagem<sup>2</sup>, porém de forma estanque. Parece-me a mim que a articulação entre estes dois domínios, embora mais complexa, seria de maior eficácia no processo de ensino-aprendizagem que ocorre em sala de aula, uma vez que o aluno, para além de efetuar trabalhos que, posteriormente seriam avaliados pelo professor, tinha a oportunidade de refletir sobre as suas aprendizagens.

Um dos principais problemas que afeta a Educação, em Portugal, é o insucesso escolar que, em conjunto com o abandono escolar precoce tornam esta realidade um grave problema social. A promoção da autorregulação, em contexto de sala de aula, pode ser uma das respostas para esta realidade. Esta possibilidade, em meu entender, exige uma política mais ativa no sentido de criar condições para que os professores e alunos tenham espaço e tempo para refletir de modo articulado. Neste contexto, a utilização do portefólio pode, de facto, ser um instrumento de ensino-aprendizagem muito importante, uma vez que permite ao professor receber informações sobre o que o aluno aprendeu e como se processou essa aprendizagem. Por outro lado, evidencia como principais vantagens: a promoção de uma participação mais ativa do aluno no seu processo de aprendizagem; o desenvolvimento do pensamento reflexivo do aluno; o desenvolvimento de estratégias de autorregulação e de atitudes responsáveis (este último, com implicações diretas e positivas no âmbito de uma cidadania saudável).

Assim, o presente estudo debruçou-se sobre a implementação do portefólio numa turma do 9º ano, no contexto da lecionação de determinados conteúdos das disciplinas de Geografia e de História, no Agrupamento de Escolas Ibn Mucana, pertencente ao Concelho de Cascais, na Freguesia de Alcabideche. A uma apresentação inicial sobre o “portefólio”, desenvolveu-se a prática de ensino supervisionada que procurou implementar alguns processos autorregulatórios, como a utilização de processos metacognitivos, o estabelecimento de objetivos individuais, a automonitorização e a autoavaliação das aprendizagens, privilegiando sempre a reflexão crítica como modo de o aluno construir a consciência do conhecimento adquirido.

---

<sup>2</sup> Tese de Mestrado elaborada por António José A. de Almeida (2008) com o título: *Avaliação em Matemática Escolar Implementando Portefólios de Aprendizagem: Contributos de um projeto de investigação colaborativa para o desenvolvimento profissional de professores.*

Deste modo, o estudo irá estruturar-se em quatro capítulos. O capítulo I versa sobre a componente teórica da autorregulação, englobando as suas diferentes abordagens teóricas e a sua definição.

No capítulo II ir-se-á fazer uma análise dos diferentes significados de portefólio, bem como do que poderá nele ser incluído.

No capítulo III analisar-se-ão os aspetos relacionados com a aplicação do portefólio à turma e, para isso proceder-se-á à escolha do tipo de portefólio e determinar-se-ão os objetivos e a avaliação.

Por fim, no capítulo IV far-se-á uma breve descrição da turma. Daqui parte-se para a discussão e aplicação do portefólio à mesma. De seguida, são apresentadas as práticas de ensino supervisionado, primeiro na área disciplinar da Geografia e depois na área disciplinar da História. Para cada uma das áreas será feita uma descrição e análise das atividades desenvolvidas no portefólio.

## Capítulo I - Enquadramento das diferentes abordagens teóricas quanto à autorregulação da aprendizagem

A percepção teórica do papel do aluno no processo de ensino e de aprendizagem não foi sempre a mesma ao longo dos tempos. Ao aluno apenas recentemente lhe foi reconhecido um papel mais ativo neste processo.

Assim, no século XIX, segundo Zimmerman, “o fracasso do aluno para aprender era amplamente atribuído a limitações pessoais da inteligência. Era esperado que os estudantes superassem as suas limitações individuais” (2002, p: 65).

No começo do século XX, um novo campo da psicologia surge de forma mais generalizada, sendo que o tema das diferenças individuais da pessoa é reconhecido como uma evidência a ter em conta na área da educação (*Idem*, p: 65). Surgiram, nesta época, vários pensadores<sup>3</sup>, muitos deles envolvidos ativamente em movimentos de reflexão, como a Escola Nova, que recomendaram alterações no modo como se ensinava. Segundo esses investigadores, as alterações passavam por: “(...) adotar o currículo para acomodar os alunos nas suas diferenças individuais, como por exemplo: o agrupamento dos alunos de forma homogénea, de acordo com a idade ou habilidade, a introdução de tarefas de aprendizagem perceptual motoras, e ampliando o trabalho do curso para incluir o treino em habilidades práticas.” (*Ibidem*, p: 65). Estas recomendações tentaram alterar o modo como se ensinava, uma vez que a prática comum era obrigar o aluno a repetir e a memorizar conteúdos.

No período pós IIª Guerra Mundial, nos Estados Unidos da América, a instrução nas escolas foi fortemente influenciada por conceções relacionadas com as capacidades mentais dos estudantes (Zimmerman, 1989a, p:2), ou seja, atribuíam o desempenho escolar às capacidades cognitivas dos alunos. O aluno era visto como um ser limitado, de certa maneira, pelas suas capacidades mentais, pelo que cabia ao docente encontrar um meio de instrução adequado, bem como adotar o currículo às competências dos alunos.

A década de 60, por sua vez, foi marcada por reformas na escola americana que visavam atenuar as desigualdades sociais no meio escolar. Uma vez evidenciado o

---

<sup>3</sup> Zimmerman (2002, p: 65) refere John Dewey, E.L. Thorndike, Maria Montessori, como investigadores importantes na Escola Nova.

problema, alguns psicólogos e educadores<sup>4</sup> propuseram uma série de reformas, destacando-se as seguintes medidas: “uma maior flexibilização dos currículos e dos critérios de progressão no sistema, maior preocupação nos aspetos sociais, nomeadamente, luta contra as desigualdades, maior envolvimento dos pais na escola”(Zimmerman, 1989a, p:2).

Em meados da década de 70, devido aos resultados escolares baixos e a “(...) avaliações como o relatório *National at Risk: The Imperative for Educational Reform* (1983), algumas escolas americanas redobram a atenção nos aspetos essenciais da aprendizagem, por exemplo, a valorização das competências básicas como elementos essenciais no desempenho académico” (Costa, 2001, p:134), e foram revistos os programas educacionais, entre outras medidas.

Foi em resposta a este contexto, que nos anos 80 do século XX surgiram as teorias da autorregulação da aprendizagem. Estas abordagens teóricas davam ao aluno um papel ativo na sua formação. Através de estratégias metacognitivas e motivacionais, o aluno podia melhorar a sua aprendizagem. Desta forma, o aluno não era visto como estando limitado ao seu meio ou à sua capacidade mental, mas era antes um condutor do seu próprio processo de aprendizagem.

Enquanto nos EUA se registou um incremento da evolução destas teorias pedagógicas, em Portugal, após o desenvolvimento das teorias positivistas na educação, o apoio à laicização, à democratização do ensino e ao incremento de novas metodologias que promovessem a compreensão, a prática, o ensino científico e experimental durante a Iª República, houve um retrocesso no campo educativo devido ao regime ditatorial. Contudo, é de realçar que a partir da década de setenta do século XX, iniciaram-se reformas no sentido de tentar alterar o panorama escolar. Durante a Ditadura Militar e o Estado Novo, sobretudo até à década de 1970, o aluno foi entendido como um mero recetor do conhecimento e reproduzidor do mesmo, através da repetição e memorização.

No início do século XX, com a implantação da República, iniciaram-se várias reformas no sistema educativo. Uma das ideias fundamentais nessa época foi a

---

<sup>4</sup> Zimmerman (1989a) dá como exemplo Holt (1964) e Glasser (1969).

mudança das mentalidades através da educação (Belo, 1999, p: 18). Os problemas do país relativamente à educação eram conhecidos: “enorme percentagem de analfabetos, deficiente preparação pedagógica e científica dos professores desse grau de ensino [ensino primário] e a miserável condição financeira” (Belo, 1999, p: 18).

O pensamento republicano foi profundamente influenciado pelas ideias filosóficas positivistas. A forma de ensinar nas escolas portuguesas foi criticada devido ao “caráter demasiado enciclopédico da nossa educação e dos regulamentos e programas, no que dizia respeito em especial à educação secundária (...)” (Barbosa, 2004, p:115). Estas influências filosóficas foram fundamentais para o processo de reforma nos currículos que então se verificou, sendo dada ênfase, por um lado, ao ensino das ciências, como a biologia, a antropologia e a cosmologia; por outro lado foi dada importância ao ensino prático de uma profissão ou ofício (*Idem*, p:115).

A implementação do Estado Novo, em Portugal (1933-1974), desencadeou uma série de reformas, que passaram por: separação dos alunos por sexo, na escola primária; alteração nos currículos no sentido de uma educação básica de cunho nacionalista; estabelecimento do ensino elementar obrigatório, em quatro anos e um currículo obrigatório: Língua Portuguesa, Aritmética e sistema métrico, Moral, Educação Física; Canto Coral; os manuais escolares elaborados de maneira a servir a ideologia dominante, exaltando os valores patrióticos, religiosos e familiares; combate ao analfabetismo (Barbosa, 2004).

Com a entrada de Portugal na CEE, parece ter-se acentuado uma dependência das tendências pedagógicas exteriores, tentando seguir/imitar o que supostamente de melhor se fazia em países de referência.

Presentemente, várias teorias<sup>5</sup> apresentam diferentes definições para descrever um aluno autorregulado. Globalmente, todas elas se referem (i) ao uso de estratégias e ao modo como o aluno monitoriza a eficácia dos métodos e das estratégias; (ii) ao modo como o aluno tem a informação de que está a aprender; (iii) o

---

<sup>5</sup> Na obra *Self-Regulated Learning and Academic Achievement*, Zimmerman, B. e Shunk, D. (1989), são descritas várias teorias, destacando-se as seguintes: a teoria comportamentalista, a teoria fenomenológica, a teoria volitiva, a teoria vygotsiana, a teoria construtivista e a teoria sociocognitiva.

porquê dos estudantes usarem estratégias e processos de autorregulação (ver Zimmerman, 1989a, p:4).

Para as diferentes perspectivas teóricas da aprendizagem, o indivíduo é o denominador comum, pois é apresentado como um elemento ativo no processo de aprendizagem, autónomo em relação ao professor e aos encarregados de educação. No entanto, no meu entender, a teoria sociocognitiva veio valorizar o contexto em que se desenvolve essa autonomia, reconhecendo influências sobre o aluno, derivadas tanto do ambiente, como das suas características pessoais, afetivocognitivas que se expressam na definição de objetivos e de expectativas (autorregulação). Por outras palavras, o contexto de aprendizagem (ambiente de sala de aula) pode inibir ou potenciar o envolvimento do aluno no seu processo de aprendizagem. Zimmerman (1989, p: 330) dá o exemplo de dois tipos de escolas americanas, em que escolas com códigos de conduta restritiva em sala de aula podem produzir efeitos inibidores na atuação do aluno, enquanto escolas ditas “alternativas” podem permitir que os fatores pessoais e comportamentais assumam maior importância no estabelecimento de uma autorregulação funcional no processo de aprendizagem do aluno.

Deste modo, ele envolver-se-á na definição de metas e objetivos de desempenho escolar (tal como, completando determinadas tarefas num trabalho de casa), obtendo pela sua realização o estímulo necessário para uma maior atenção na aula seguinte. Por exemplo, na minha curta experiência pedagógica foi frequente um aluno tendo esporadicamente realizado o seu trabalho de casa, ser ele próprio o primeiro a questionar o professor se não irá corrigir ou verificar o trabalho de casa propostos anteriormente. Se nos EUA, a questão do ambiente de aprendizagem se coloca em função do tipo de escola, em Portugal, e particularmente na Escola Pública, estas características de ambiente de sala de aula, dependem, a meu ver, fundamentalmente do docente.

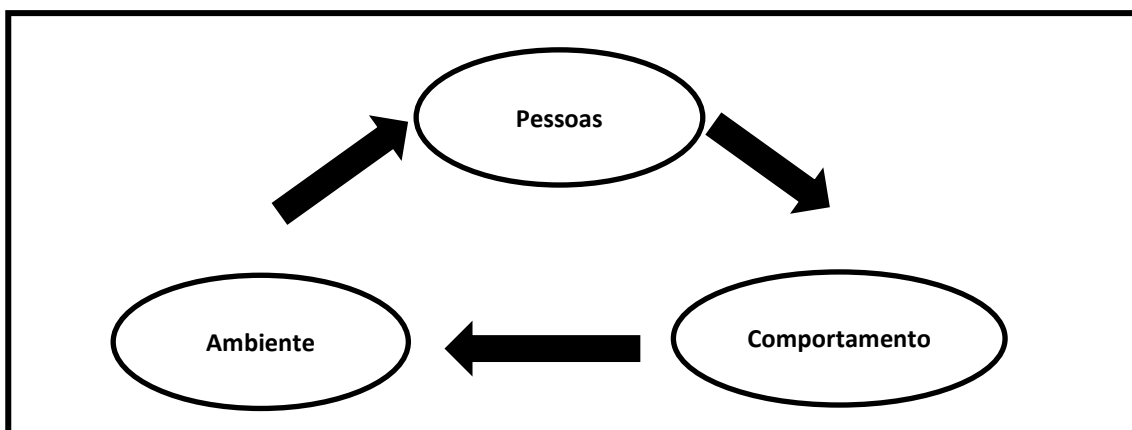
A atenção que um determinado professor pode dar a um aluno com pouco interesse para aprender, por exemplo trabalhando com ele de forma individualizada processos autorregulatórios ou estabelecer objetivos que o próprio sinta que é capaz de os atingir, pode mudar progressiva e definitivamente o desempenho escolar desse aluno naquela disciplina. É este tipo de ambiente de sala de aula que por vezes justifica

situações de aprendizagem paradoxais quando em conselho de turma, um docente revela que determinado aluno mais problemático, tem afinal um desempenho escolar positivo na disciplina que leciona.

Por outro lado esta teoria vem também reconhecer uma capacidade de evolução do aluno (modelagem) como forma reativa de estar neste processo, corrigindo e adequando desempenhos pessoais em situações escolares posteriores, com base na autorreflexão em relação a momentos de aprendizagem anteriores.

### 1.1 Teoria sociocognitiva da autorregulação da aprendizagem

É a Alfred Bandura que se deve a apresentação da teoria sociocognitiva da aprendizagem, sendo as obras escritas *“Social Learning Theory”* (1977) e *“Social Foundations of Thought and Action”* (1986) referências fundamentais. O mesmo autor (1986) define o comportamento humano como uma interação triárquica (tridimensional) (Figura 1) de relações interativas entre os fatores humanos, comportamentais e ambientais.



**Figura 1:** Análise triárquica do funcionamento autorregulatório.  
**Fonte:** Bandura, 1986; p:24.

Costa (2001, p:147) complementa o entendimento dos fatores humanos de forma a incluir os aspetos afetivos e cognitivos sobre a autorregulação.

Ora, segundo este esquema, os três elementos inseridos estão separados, mas não são independentes, uma vez que, através da autorregulação, o indivíduo pode

exercer um controlo sobre o seu comportamento, podendo influenciar o meio onde se encontra. Por outro lado, o indivíduo, controlando o seu comportamento, pode influenciar também os aspetos afetivos e cognitivos (fatores humanos/pessoais). Outro aspeto muito importante e que se deverá ter em conta, uma vez que poderá influenciar o comportamento, é a autoeficácia. Bandura (1995, p:2) explica que a autoeficácia se refere às crenças que o indivíduo tem sobre as suas capacidades de organizar e executar ações para atingir determinados objetivos. Assim, pode influenciar o indivíduo na escolha de tarefas, na dedicação e persistência na execução das mesmas (Schunk, 1989, p:84).

Outro conceito importante que ajuda a compreender a autorregulação é o conceito de modelagem, apresentado igualmente por Bandura (1986). Segundo ele, a modelagem refere-se a modificações ocorridas no comportamento, afetos e na cognição, que resultam da observação de outros indivíduos ou modelos. Esta observação pode gerar novos comportamentos. Por exemplo, quando o professor utiliza imagens para explicar os conteúdos, o aluno, ao interiorizar a informação recebida poderá, posteriormente, aplicá-la noutras tarefas escolares.

A teoria sociocognitiva da autorregulação parte do pressuposto de que há um aluno com vontade para se envolver no seu processo de aprendizagem. Em sala de aula, a minha experiência pedagógica (e neste aspeto não é muito diferente daquela que é partilhada por colegas mais experientes) diz-me que esse aluno nem sempre está presente (dado que este não está disponível para aprender – ou até mesmo executar qualquer tarefa). Um aluno motivado na sala de aula pressupõe, antes de mais, uma capacidade de o mesmo se autoanalisar (no contexto do seu processo de aprendizagem). Isto é, um aluno autorregulado conhece-se a si mesmo nas suas capacidade e limites, adequando, por conseguinte e em cada etapa, o estabelecimento de metas para as quais possui a expectativa de ser capaz de as alcançar. Porém, com frequência, na minha experiência de docência, deparei-me com situações em que o(s) aluno(s) partia(m) de uma autoimagem negativa, alegando que não conseguia(m)/de que não era(m) capaz(es)/não sabia(m)/não compreendia(m). Esta autoimagem traduz uma autoestima reduzida, no que às capacidades de aprendizagem diz respeito. Em



muitos casos, havia um histórico de mais uma retenção escolar, a que acrescia um conjunto de limitações no estudo da generalidade das disciplinas mais teóricas.

Por outro lado, a teoria sociocognitiva pressupõe uma capacidade de autoeficácia assente no cumprimento de uma lista de desempenhos escolares que ainda assim não se pode confundir com a simples realização da tarefa proposta. A medição destes desempenhos, partindo das expectativas do aluno, com base em consequências de atividades (metas) deve assentar num processo de reflexão aferível a todo o instante pelo aluno, com a orientação do professor, tornando o trabalho docente ainda mais complexo e de difícil gestão em sala de aula.

## **1.2 Definição de autorregulação**

As relações previstas na interação triárquica de Alfred Bandura são importantes porque permitem entender a definição de autorregulação descrita por Zimmerman, em que este descreve um aluno autorregulado como sendo um participante ativo metacognitiva, motivacional e comportamentalmente no seu processo de aprendizagem (ver Zimmerman, 1989, p:4).

Em complemento, segundo Silva que cita Flavell (1979), os alunos são metacognitivamente autorregulados quando “têm conhecimento da sua própria cognição e também o controlo e a monitorização da sua própria cognição” (2004b, p: 23), isto é, o aluno que se conhece a si mesmo ou às suas capacidades. O aluno, ao realizar uma tarefa, é capaz de planear, monitorizar, avaliar, modificar ou corrigir os trabalhos desenvolvidos durante o seu processo de aprendizagem. Contudo, para a realização de uma tarefa é necessário, ainda, a determinação de um objetivo bem definido. No meu entender, é todavia necessário que o aluno tenha algo que o motive, que o estimule para alcançar o objetivo desejado. “A autorregulação implica um empenhamento na realização da tarefa, o que supõe que a tarefa é considerada importante por quem a realiza, tem valor e é merecedora de todo o esforço despendido para a sua realização” (Silva, 2004b, p:25). Ao nível do comportamento, o aluno que se autorregula vai testando a eficácia das suas ações, delinea as estratégias que mais se adaptam à sua realidade e altera ou corrige os resultados obtidos.

A minha experiência pedagógica permite-me reportar a justificação para o insucesso escolar com base na falta de hábitos de trabalho (dentro e fora da sala de aula), na existência de interesses divergentes dos escolares, na falta de concentração, entre outros.

Para tentar compreender o insucesso escolar, têm surgido, em Portugal, nos últimos anos, várias investigações sobre os processos de ensino-aprendizagem e rendimento escolar<sup>6</sup>. Hoje, o papel do aluno nesse processo é entendido de forma proativa: “a intervenção educativa, no que às práticas de ensino diz respeito, deve ser sobretudo orientada para que o aluno desenvolva a capacidade de, por si próprio, realizar aprendizagens significativas numa ampla gama de situações e circunstâncias.” (Rosário *et al*, 2000, p: 198).

Neste estrito ponto de vista, a autorregulação da aprendizagem pode ser uma das estratégias a sustentar esta visão da prática educativa e ser testada nas escolas, em Portugal. Porém o atual contexto educativo não parece ser o mais favorável à implementação desta estratégia educativa, pelas razões já explicitadas anteriormente. Hoje, a dificuldade assenta, sobretudo, em redescobrir o modo como a escola pode ser, não só o espaço para a mera transmissão de informação por parte do professor mas, também, um espaço de promoção de estratégias que permitam ao aluno “refletir sobre as suas ações, exercer um maior controlo sobre os seus próprios processos de aprendizagem e reforçar as suas competências para aprender” (Silva, 2004a, p:12).

No meu entender, a possibilidade de envolver o aluno num perfil de desempenhos associados à concretização de uma tarefa, gerindo expectativas e consequências como forma de aferir uma autoeficácia, implica um tempo e espaço (ambiente) capazes de gerar uma solução única que adapte a unicidade do aluno à unicidade da proposta de trabalho (identificação de metas exequíveis para esse mesmo aluno). Ora, no atual contexto educativo cujo limite de alunos por turma varia entre os 26 e os 30 alunos, essa tarefa docente torna-se de difícil concretização, desde logo pela quantidade de alunos presentes mas, também, pela complexidade das

---

<sup>6</sup> Tese de Mestrado elaborada por Diana Isabel Passeira Torres (2008) com o título: *Estratégias de Aprendizagem e Autoeficácia Académica: Contributos para a explicação do rendimento em Língua Portuguesa e em Matemática.*

relações discentes que se estabelecem em aula, fruto da heterogeneidade de situações de aprendizagem aí presentes.

Por outro lado, importa referir que considero que este processo depende ainda da perceção docente em relação à eficácia/viabilidade da implementação do processo de autorregulação. Penso que o professor, antes de mais, deve ter uma perceção positiva de que a autorregulação pode, de facto, ajudar o aluno a ser mais ativo no seu processo de aprendizagem, pois não se pode, a meu ver, esperar que um aluno tenha consciência de que a autorregulação pode influenciar, de forma eficaz, a sua aprendizagem, quando o mesmo não foi, durante o seu percurso escolar, ensinado para tal.

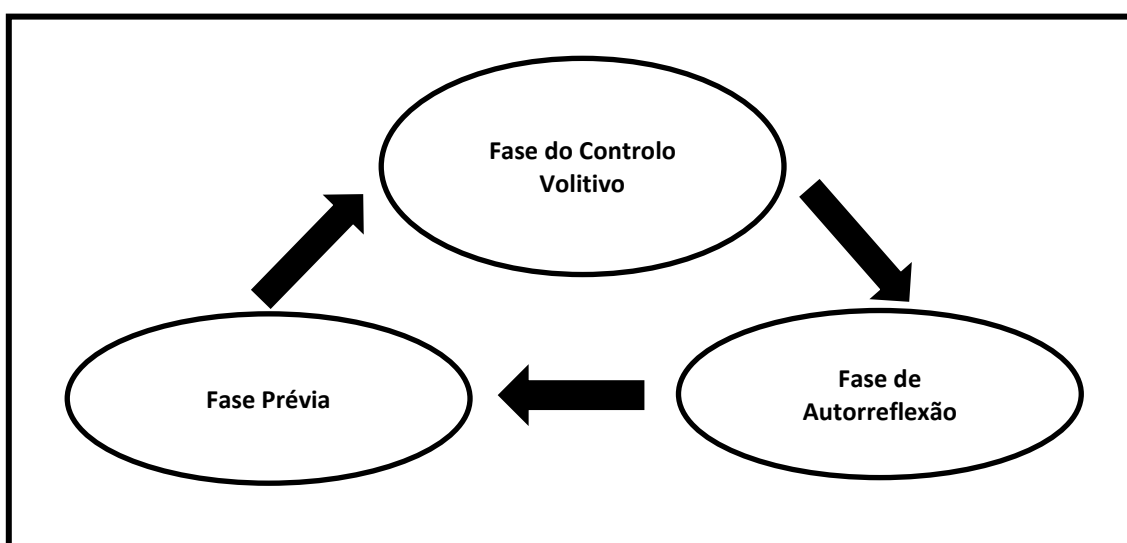
Ora, de acordo com a minha experiência, uma boa parte dos alunos que frequenta o sistema de ensino português não tem nem o hábito de estabelecer objetivos, nem o hábito de regular as suas aprendizagens. Cabe ao professor ensinar o aluno a estabelecer objetivos como, por exemplo, ser capaz de dominar determinado conteúdo, refletir sobre as aprendizagens e sobre o melhor método de estudo, não devendo ser descurado o papel muito importante da motivação e das crenças sobre a eficácia do aluno. O professor deve, de algum modo “estimular nos alunos uma utilização mais competente, eficaz e motivada dos processos de aprendizagem” (Silva, 2004b, p:12). Contudo, apesar da minha curta experiência como docente, já verifiquei/identifiquei, em diversas turmas, alunos que autorregulam a sua aprendizagem, talvez de forma intuitiva, é certo, mas que ainda assim, se autorregulam. Por exemplo, através da escrita, o aluno passa para o seu caderno apontamentos que o professor vai explicando de um determinado assunto ou, até mesmo, a escrita de apontamentos retirados do quadro. Outra forma de se autorregular que observo frequentemente, é a resolução de fichas em contexto de sala de aula, a pares ou autonomamente, que determinados alunos resolvem de forma eficaz. Depois, o aluno tem de procurar as respostas no seu manual ou caderno.

Contudo, a autorregulação é um processo complexo que depende, em grande medida, do aluno estar motivado e da sua perceção da autoeficácia quanto à aprendizagem. É mais provável que um aluno que tenha um objetivo bem definido como, por exemplo, receber algo de que goste muito se passar de ano, e que se sinta

capaz e motivado para o atingir estude mais, atingindo assim o seu objetivo, do que um aluno que não foi motivado para atingir o mesmo objetivo. Mas os alunos não são todos iguais, e como professor já verifiquei que, em certos casos, poderá ser relativamente fácil motivar determinados alunos, por exemplo, aqueles que estão mais conscientes das suas crenças, em relação às capacidades de controlar e monitorizar as suas aprendizagens, a estabelecer objetivos ou a preocuparem-se com o sucesso escolar. Noutros casos é muito difícil motivar os outros, principalmente quando se trata de alunos que reprovam consecutivamente, que revelam baixa autoestima ou se avaliam cognitivamente como maus alunos. De modo a inverter a situação destes últimos alunos, talvez fosse necessário definir metas mais concretizáveis na própria sala e, progressivamente, tentar promover um trabalho mais autónomo.

### 1.3 As fases do processo de autorregulação da aprendizagem

Dos estudos efetuados no âmbito da perspetiva sociocognitiva, conclui-se que os processos de autorregulação da aprendizagem desenvolvem-se de acordo com diferentes fases. Zimmerman (2002) apresenta as fases da autorregulação da aprendizagem (Figura 2) como parte de um processo dinâmico: a fase prévia; a fase do controlo volitivo e a fase da autorreflexão. Interligadas e interdependentes, estas fases constituem um meio de afirmação da autoaprendizagem.



**Figura 2:** Fases cíclicas da aprendizagem autorregulada.

**Fonte:** Zimmerman, 2002, p:67.

### **1.3.1 Fase Prévia**

Esta fase centra-se na preparação da tarefa, ou seja, é o processo no qual o aluno estabelece a estratégia e foca a sua atenção nas metas a atingir.

É a fase do autocontrolo, no qual o aluno define o tempo e o grau de atenção a dispensar à tarefa, revê e corrige o trabalho realizado, podendo ser ajudado pelas pessoas que lhe estão mais próximas para superar as suas dificuldades.

Segundo vários autores, as crenças motivacionais têm uma grande influência para a preparação e iniciação da tarefa, pois o estudante envolver-se-á nas atividades, consoante “as crenças sobre as competências pessoais para a executar bem (expectativas de autoeficácia), das crenças sobre os resultados que pode alcançar (positivos ou negativos) e das perceções de sucesso” (Silva, 2004b, p:20).

### **1.3.2 Fase do Controlo Volitivo**

O aluno inicia a realização da tarefa no sentido de atingir os objetivos definidos. Durante esta fase, procede à análise dos objetivos e revê as estratégias, efetuando as mudanças que considera necessárias, podendo ainda utilizar estratégias de automonitorização para obter o sucesso desejado nas tarefas de aprendizagem. A automonitorização é importante porque permite ao aluno tomar consciência da sua evolução na aprendizagem, podendo ainda recorrer a “procedimentos de autorregisto, que acompanham a execução das tarefas e a tornam mais visível para o próprio estudante.” (Silva, 2004b, p:21).

Contudo, é necessário que o estudante, nesta fase orientada para os objetivos, tenha consciência que é necessário estar atento ao que se faz. Pois, na ausência desta, pode afetar a concentração e, assim, prejudicar a execução da tarefa. Uma vez que a desatenção pode contribuir para o aparecimento de erros, logo prejudicar o resultado final.

### 1.3.3 Fase de Autorreflexão

Nesta fase, o aluno procede a uma autoavaliação do trabalho realizado, obtido através da automonitorização. Durante a fase da autoavaliação surgem dois processos importantes: o autojulgamento e a autorreação (Zimmerman, 2002, p:68). Segundo o mesmo autor, o autojulgamento refere-se “a comparações entre o desempenho observado”, isto é, trabalhos realizados pelo aluno e os resultados obtidos. A autorreação “envolve sentimentos de autossatisfação, que vão ter uma influência positiva no desempenho do aluno.” O mesmo autor, que cita Schunk (2001) diz que quanto mais elevada for a autossatisfação, maior é a motivação, enquanto a diminuição da autossatisfação diminui os esforços para aprender.

A reflexão efetuada pelo aluno na finalização do seu processo de aprendizagem é determinante, pois é nesta fase que o aluno avalia o seu percurso e determina “as causas dos sucessos e dos seus fracassos” (Silva, 2004b, p:22). Por sua vez, poderá proceder à correção das estratégias e voltar a realizar a tarefa, se o resultado não for o mais desejado.

O resultado final será sempre influenciado por diversas variáveis. Silva (2004b, p:22) destaca as “variáveis metacognitivas (as conceções sobre o próprio, sobre a tarefa e as estratégias), motivacionais (as expetativas de eficácia, as atribuições causais), volitivas (a gestão do tempo, a persistência) e também pelo *feedback* recebido, ou seja pelas comparações que os estudantes podem fazer entre a realização obtida e a desejada por si ou por outros (professores, colegas) ”.

De facto este modelo proposto por Zimmerman (2002) e aceite por alguns investigadores que estudam estas questões ligadas à autorregulação<sup>7</sup>, é sem dúvida importante para perceber como se processam as diversas fases de um ciclo que não é estanque, mas sim dinâmico. Os aspetos ligados às expetativas criadas pelo aluno quanto à capacidade para efetuar uma tarefa com sucesso ou às crenças motivacionais

---

<sup>7</sup> Adelina Lopes da Silva (2004a, p:19), apresenta estes investigadores: Boekaerts e Niemivirta, 2000; Fabbraro e Clum, 1998; Mahoney e Thoresen, 1974; Pintrich, 2000 e Zimmerman, 2000, pois segundo ela, consideram que a autorregulação se processa através de diferentes fases.

para iniciar uma tarefa, podem influenciar tanto positivamente como negativamente todo este processo de autorregulação.

Apesar de considerar que este modelo é importante para perceber a dinâmica autorregulatória, o mesmo não foi considerado por mim quando iniciei a construção do portefólio para os alunos da turma 9ºB. Apresento três razões que justificam este facto:

- primeiro, a necessidade de construir um portefólio novo sem hipóteses de poder comparar com outros do género (uma vez que não encontrei nenhum que se ajustasse às minhas necessidades imediatas);
- segundo, o tempo muito limitado que tinha desde o início do estágio, com as aulas assistidas e a lecionação das mesmas;
- por fim, ainda não tinha lido suficiente bibliografia sobre o tema da autorregulação (e, neste caso, sobre as fases propostas por Zimmerman), fez com que construísse o portefólio sem ter em conta este modelo.

Assim, reconheço que se tivesse elaborado o portefólio, tendo em conta este modelo, poderia ter aferido melhor o processo regulatório dos alunos. Por outro lado, creio que as atividades desenvolvidas pelos mesmos poderiam ter tido outro resultado.

## Capítulo II - O portefólio – a finalidade e os seus diferentes significados

Por ser um tema tão abrangente, tem suscitado, ao longo dos tempos, nomeadamente nos últimos 40 anos, muita discussão por parte de alguns autores quanto à sua definição.

Antes de avançar para o seu significado, vale a pena sublinhar que, etimologicamente a palavra portefólio deriva da palavra italiana *portafoglio*. Assim, ao dividir a palavra, temos o verbo *portare* (transportar) e o substantivo *foglio* (folha) (Nunes e Moreira, 2005, p: 53). Na origem, significa uma pasta ou dossiê para guardar trabalhos, fotografias, textos, desenhos de um profissional, professor ou aluno<sup>8</sup>.

Apresentar uma definição concreta para portefólio é difícil. Talvez por isso surja, na comunidade científica, uma abundância de conceitos que, muitas vezes, tendem a variar em função do ponto de vista teórico do investigador.

No campo educativo, portefólio consiste, segundo Masingilda citado por Almeida *et al*, 2004, p:194 “num conjunto de atividades e trabalhos selecionados de entre um leque vasto realizado por cada aluno e onde conste o que de melhor foi produzido, realçando os produtos finais”.

Mas, o uso do portefólio é muito mais do que esta definição. O portefólio dá a oportunidade ao aluno de se expressar através da escrita, de modo a refletir sobre as suas aprendizagens. O portefólio pode ser visto como um conjunto de trabalhos que o aluno realiza num ou mais períodos de tempo. Assim, para além de permitir acompanhar as várias etapas do processo de aprendizagem, o uso do portefólio pode estimular e estruturar o pensamento reflexivo do aluno.

Simão, citando Rovira, refere que “o portefólio, é como uma recompilação planeada das realizações do estudante que põem em destaque tanto o seu processo de aprendizagem como os resultados obtidos para poderem vir a ser avaliados conjuntamente pelo professor e pelo aluno. O portefólio revela a evidência tangível dos processos, resultados ou realizações e as competências que vão sendo atualizadas quando a pessoa muda e cresce.” (2005, p:86).

---

<sup>8</sup> <http://www.priberam.pt/dlpo/Default.aspx?pal=portef%C3%B3lio>.



O portefólio é, assim, um procedimento avaliativo que permite ao aluno participar no seu processo de aprendizagem, através da determinação de objetivos, da autorregulação da sua aprendizagem, da autoavaliação do seu desempenho e, acima de tudo, da reflexão. A utilização do portefólio pelos alunos permite ao professor criar a possibilidade de estes reverem e otimizarem os seus trabalhos, avaliando de forma continuada e consciencializando os seus progressos (Simão, 2005, p:88).

Para além das possibilidades referidas sobre a utilização do portefólio pelo aluno, o seu uso permite a utilização de estratégias autorregulatórias. Assim, através do seu processo de trabalho, as componentes que fazem parte da autorregulação, isto é, os aspetos metacognitivos, motivacionais e comportamentais (Zimmerman, 1989a), estão presentes.

Quando o professor seleciona um trabalho/tema para ser desenvolvido no portefólio, o aluno tem, conscientemente ou não, de aplicar estratégias autorregulatórias que lhe permitam desenvolver o trabalho proposto. Estas estratégias passam, em primeiro lugar, pela metacognição, ou seja, o aluno tem consciência do seu valor, das suas capacidades. Um bom conhecimento sobre si mesmo facilita a escolha das estratégias mais adequadas. Por exemplo, relativamente à gestão do tempo, se o aluno tiver um prazo limite para a elaboração de uma tarefa, certamente que a qualidade da tarefa final será diferente se for produzida atempadamente ou, se pelo contrário, for realizada em cima do prazo limite. Durante a aplicação do portefólio à turma 9º B, o aluno, para além de ter que resolver os exercícios obrigatórios, tinha autonomia para escolher outros que achassem significativos. Ora o fato de escolher um trabalho/tema, obrigava-o a refletir sobre o porquê da sua escolha e porque a seleção do mesmo era importante para a sua aprendizagem.

Mas se é claro que o portefólio apresenta aspetos muito positivos, também é verdade que depois de trabalhar com os alunos da turma do 9ºB o uso do portefólio, deparei-me com alguns constrangimentos que se traduziram em aspetos menos bons, logo desvantagens, que devem ser devidamente salientados, por exemplo:

- O facto de ter um número muito reduzido de aulas para lecionar, dificultou o propósito inicial de trabalhar no portefólio, em contexto de sala de aula, os diferentes temas previstos na planificação;

- As atividades planeadas por mim tinham como objetivo que o aluno, de forma individual, redigisse através de um texto e de forma autorregulada os conhecimentos adquiridos, em sala de aula e, por fim, refletisse sobre a sua aprendizagem. Ora, o número reduzido de aulas para lecionar aliado ao elevado número de alunos, fez-me pensar que seria inviável trabalhar o portefólio em sala de aula. Pois, o propósito inicial seria, numa primeira fase, ajudá-los a ultrapassar alguns obstáculos (que achava serem naturais), nomeadamente a dificuldade que a maioria teria em refletir sobre as suas aprendizagens (que mais tarde viria a confirmar);
- O portefólio por mim escolhido (de aprendizagem e reflexão) requeria, da parte dos alunos, empenho e concentração. Ora, tendo em conta os vários momentos presenciados, aquando das aulas assistidas e depois nas aulas lecionadas, de determinados alunos apresentarem comportamentos inadequados em sala de aula, fez-me pensar que a utilização do portefólio não seria viável, em contexto de sala de aula;
- O facto de o portefólio ser pessoal, e na impossibilidade de não existir um local próprio para os guardar, obrigava o aluno a transportá-lo para a aula quando fosse necessário. Tendo em conta que alguns alunos frequentemente não traziam os materiais necessários, por exemplo, o manual, levou-me a pensar que o melhor seria que os alunos utilizassem o portefólio, em casa.

Aplicar uma estratégia de aprendizagem, como é o uso do portefólio, numa qualquer turma, no atual contexto educativo, apresenta, na minha opinião, muitas dificuldades para o professor. Requer um acompanhamento sistemático dos trabalhos dos alunos, bem como na organização e selecção de trabalhos. A minha diminuta experiência de docente, diz-me que o professor já está subcarregado com diversas turmas, diversos níveis e com uma excessiva burocracia escolar, pelo que só com muita dedicação e acreditando que o uso do portefólio pode ser, de facto, um instrumento de aprendizagem muito útil para o aluno.

## **2.1 O que poderá ser incluído no portefólio**

O portefólio pode conter uma grande variedade de elementos. Para além dos trabalhos a inserir, como textos, fichas de avaliação, fichas de trabalho, desenhos, imagens, composições, trabalhos de casa, recortes de jornal, comentários, reflexões acerca da disciplina ou de uma situação problemática, deverá, ainda, incluir os critérios definidos e discutidos com os alunos e a avaliação.

O professor, em conjunto com os alunos, deve determinar os conteúdos a serem estudados e analisados. No entanto, tendo em conta o propósito do portefólio aplicado à turma 9ºB, o aluno podia incluir temas que achasse pertinente serem abordados como, por exemplo, situações pessoais. Na elaboração de uma tarefa, o aluno terá que refletir sobre o tema escolhido. É importante realçar que, nas atividades desenvolvidas pelos alunos da turma 9ºB, no portefólio, estes deveriam registar o processo de elaboração que os levava a refletir e, por fim, autoavaliar a sua aprendizagem.

Em relação à apresentação do portefólio, este pode ter várias formas. Assim, consoante a imaginação do autor, podem ser: dossiê de papéis soltos, ficheiro aberto com argolas, caixa multimédia, disquete ou outro suporte digital, podendo o portefólio apresentar-se como documento totalmente *online* (Nunes e Moreira, 2005, p:54).

## **2.2 Os vários tipos de portefólios**

Existem vários tipos de portefólios, no entanto, estes podem diferir consoante os objetivos iniciais. Assim, segundo Nunes e Moreira, podem ser descritos três tipos de portefólio: de escrita (a), de aprendizagem (b) e autorreflexão (c):

a) “Tem por objetivo a escrita enquanto tarefa criativa e contém elementos como a evidência cronológica das versões de um texto em produção, textos produzidos para disciplinas variadas, composições sobre texto literário (ou outro) lido, exercícios de escrita produzidos em contexto de aula”.

b) “Centra-se na escrita, porém enquanto estratégia de aprendizagem e de construção de novos significados. Pode conter elementos como

recortes de jornais, reações de leitores, multimédia (vídeos, música, entre outros), projetos colaborativos e reflexões sobre o processo de aprendizagem.”

c) “Centra-se nos processos de consciencialização relativos ao desenvolvimento pessoal e à estruturação da identidade.” (2005, p:54).

Bernardes e Miranda (2003, p:28) determinam outro tipo de portefólio, o portefólio de apresentação. Estas autoras consideram que o portefólio deve incluir “uma coleção dos melhores trabalhos do aluno. Dele devem fazer parte as reflexões do aluno sobre as escolhas das suas atividades”. É, no essencial, um portefólio construído pelo aluno, onde evidencia os seus melhores trabalhos e que no fim, se destina a ser apresentado à turma ou ao professor. Neste tipo de portefólio o que é importante, são as reflexões sobre “o que valoriza na sua aprendizagem” (*Idem*, 2003, p:28) ou como construiu os materiais, por exemplo, e, não tanto, a autoavaliação das suas aprendizagens.

Alves cita o Ministère de L'éducation du Quebec (M.E.Q) que refere três tipos de portefólios, com diferentes desenvolvimentos e funcionalidades. Assim, para além do portefólio de aprendizagem e de apresentação, é apresentado outro: o portefólio de avaliação (d).

d) “É uma coleção de trabalhos do aluno, que permite avaliar, em função dos objetivos estabelecidos, o nível das competências do aluno ao longo de um determinado período escolar. As produções são maioritariamente escolhidas pelo professor. Este portefólio permite que o aluno tome consciência do nível de desenvolvimento das suas competências. A utilização deste tipo de portefólio relaciona-se mais com a avaliação contínua ou avaliação sumativa” (Alves, 2007, p: 63).

De todos os tipos de portefólios existentes e analisados, o que se conclui é que todos eles têm particularidades muito semelhantes. No entanto, uns promovem mais a reflexão, outros focam-se mais na avaliação das aprendizagens dos alunos.

Ora, quando um professor idealiza implementar numa turma uma atividade deste género, necessita de ponderar muito bem que tipo de portefólio irá utilizar. Se o professor optar por um portefólio mais centrado na avaliação das aprendizagens, o

aluno terá uma reduzida ação sobre as decisões relacionadas com a construção da sua coleção de artefactos (Alves 2007, pag:64).

Assim, a meu ver, o ideal é que o portefólio tenha duas possibilidades: ao mesmo tempo que se avaliam as aprendizagens, importa que o aluno autorregule e reflita sobre os trabalhos produzidos. O facto de este tipo de portefólio não estar tipificado, constituiu uma dificuldade acrescida, na medida em que me vi obrigado a seleccionar os aspetos mais significativos de cada um deles, de modo a conseguir compilar a estrutura de um novo tipo de portefólio (Anexo 1, p:54).

Por outro lado, observei que depois de ler mais atentamente a bibliografia sobre autorregulação, aquando do início da elaboração do presente relatório, percebi que a estrutura do portefólio não estava organizada de forma que os alunos identificassem os processos de autorregulação. No futuro, se por ventura utilizar esta estratégia de aprendizagem deverei adaptar a estrutura do portefólio, de modo que os alunos ao desenvolver o pensamento crítico vão regulando as suas aprendizagens.

### **CAPÍTULO III - A Prática de Ensino Supervisionada**

Antes da Prática de Ensino Supervisionada ter início, os estagiários tiveram a primeira reunião com as orientadoras cooperantes a 10 de Setembro de 2012, pelas 9 horas, na biblioteca do Agrupamento de Escolas Ibn Mucana. A reunião teve como principal objetivo explicar aos estagiários como iria decorrer a PES ao longo do ano letivo.

Deste modo, na reunião ficou estabelecido pelas orientadoras cooperantes, a Professora Paula Cristina Sim-Sim Santos, em História, e a professora Maria Paula Mesquita Costa, em Geografia, com que turmas ficaríamos, os conteúdos programáticos a lecionar, os tempos obrigatórios a assistir (20 tempos, cada tempo de 45 minutos) e a calendarização das reuniões semanais do núcleo de estágio.

Deste modo, a PES foi dividida em dois momentos. O primeiro semestre, que abarcou o primeiro e parte do segundo período, foi consagrado ao ensino da Geografia, às turmas 9ºB e 12ºC/D. O segundo semestre, que envolveu todo o segundo e terceiro período, destinou-se ao ensino da História, às turmas 9º B e 11ºD.

Assim, ficou definido que depois das aulas assistidas, iria lecionar, no 9ºB, o *“Tema 1: os contrastes de desenvolvimento e o Capítulo 1.2: a interdependência entre espaços com diferentes níveis de desenvolvimento”*.

No 12ºC/D, os conteúdos escolhidos incidiriam no *“Tema 2: Um mundo policêntrico, e dentro desses, a “Unidade Didática: A reafirmação da Europa e a Consolidação do Japão”*.

O início da PES, na disciplina de Geografia, ocorreu no dia 15 de novembro de 2012, com a observação das aulas do 9ºB e 12ºC/D, num total de dez tempos em cada ano. Após o período de observação de aulas, lecionei vinte e um tempos no 9ºB e dezoito tempos no 12ºC/D.

No que respeita à PES na disciplina de História, ficou acordado com a orientadora cooperante que iria lecionar ao 9ºB o *“Tema J: Da grande depressão à 2ª Guerra Mundial, e dentro deste, o Capítulo J3: A 2ª Guerra Mundial. O Tema K: Do segundo após-guerra aos desafios no nosso tempo, e dentro deste, o Capítulo K1: O mundo saído da guerra”*, e à turma do 11ºD, os conteúdos escolhidos para lecionar,

incidiriam no *“Módulo 6: A Civilização Industrial – Economia e Sociedade; Nacionalismo e Choques Imperialistas*, e dentro deste, *Unidade 4: Portugal, uma sociedade capitalista dependente”*.

A PES em História teve início no dia 20 de fevereiro de 2013, com a observação das aulas do 9ºB e 11ºD. Observei, no total, dez tempos no 9ºB e dez tempos no 11ºD, tendo lecionado doze tempos em cada turma.

### **3.1 Prática de Ensino Supervisionada em Geografia**

A PES da disciplina de Geografia iniciou-se com a turma 9ºB. Os conteúdos escolhidos para a leção, incidiram no *“Tema 1: Os contrastes de desenvolvimento”*, e dentro destes, os *“Capítulos 1.1: Países desenvolvidos VS Países em desenvolvimento”* e o *“Capítulo 1.2: a Interdependência entre espaços com diferentes níveis de desenvolvimento”*.

Tendo presente o contexto motivacional da turma referente à disciplina, delineei várias estratégias que tinham em vista a resolução da superação das dificuldades e na obtenção do sucesso na disciplina. Assim, recorri a documentos elaborados em *PowerPoint*, imagens, documentários e jogos com o objetivo de motivar os alunos para a aprendizagem e fomentar o espírito crítico, completando esse trabalho com exposições orais. Estas iniciativas foram sempre ancoradas no manual. Diversifiquei estratégias de apoio pedagógico, nomeadamente, o trabalho autónomo em sala de aula, isto é, na realização de exercícios do manual.

No início de cada aula fazia uma avaliação diagnóstica dos conteúdos lecionados em aulas anteriores, de modo a avaliar os conhecimentos adquiridos pelos alunos. Foram, portanto, recuperados, através do diálogo vertical e de algumas questões de natureza formativa, alguns conceitos e noções já explorados e enunciados anteriormente.

As aulas por mim lecionadas eram centradas no aluno, assim, sempre que possível, participavam ativamente nas aulas.

Planifiquei todas as aulas, enviando os planos sempre com antecedência para a orientadora cooperante poder alterá-los, se assim houvesse necessidade. Na maioria dos casos, consegui lecionar tudo o que estava planejado.

No que concerne à diversificação de estratégias de aprendizagem, e de modo a aumentar o interesse e a motivação dos alunos pela disciplina de Geografia, decidi realizar duas atividades, a primeira intitulada de “Brainwriting”, a segunda de “Bola de Neve” (Anexos 2 e 3; p:99 e 102).

Estas atividades tinham a vantagem de desenvolver a capacidade argumentativa e o pensamento crítico dos alunos, mobilizando para o efeito o confronto de diferentes pontos de vista. Assim, pretendia que os alunos fossem capazes de articular saberes/conhecimentos dos temas curriculares anteriores, estimular o raciocínio crítico e o debate entre alunos, promover o pensamento reflexivo, discutir e defender ideias próprias, utilizando vocabulário geográfico, desenvolver a comunicação em grupo, participar em atividades de grupo, respeitando as normas, regras e critérios de atuação. Não descurando também, que estas aulas foram devidamente planejadas (Anexos 4 e 5; p:104 e 106).

De modo a concluir o *“Capítulo 1.1: Países desenvolvidos VS Países em desenvolvimento”* elaborei, em conjunto com o colega Afonso Pires, um teste com duas versões (Anexo 6 e 7; p:108 e 115), de modo a aferir os conhecimentos adquiridos pelos alunos.

No dia 8 de novembro de 2012, comecei a lecionar à turma 12º C/D. Os conteúdos escolhidos, incidiram no *“Tema 2: Um mundo policêntrico”*, e dentro destes, a *“Unidade Didática: A reafirmação da Europa e a consolidação do Japão”*.

Esta turma dividia-se em dois grupos disciplinares. A turma C pertencia ao grupo disciplinar da área da socioeconomia e a turma D ao grupo disciplinar de Línguas e Humanidades.

Este pormenor vai-se revelar importante, porque durante as aulas lecionadas, os alunos que manifestavam mais interesse pela disciplina eram, na sua maioria, os alunos da turma D.



Tal como no 9º ano, planifiquei todas as aulas, enviando sempre com antecedência para a orientadora cooperante os planos, de modo a poder alterá-los, se assim houvesse necessidade. Na maioria dos casos, consegui lecionar tudo o que estava planificado.

O meu objetivo principal para esta turma, sabendo que a disciplina de Geografia era opcional e, como tal, o contexto motivacional não seria o mais favorável, delineei várias estratégias que visavam, por um lado, motivar os alunos para o interesse da disciplina, por outro, permitir aos alunos participarem, através da reflexão e da argumentação nos conteúdos apresentados.

Assim, recorri a documentos *PowerPoint*, imagens e documentários. Utilizei diversos instrumentos de avaliação, nomeadamente, as fichas de avaliação formativa e sumativa (participei na elaboração de uma ficha sumativa, bem como na sua correção) (Anexo 8; p:122) e fichas de trabalho (Anexo 9; p:126).

De modo a que fosse possível fomentar e incentivar a partilha de saberes entre alunos, desenvolvi trabalhos de investigação em grupo (Anexo 10; p:133).

No início de cada aula fazia uma avaliação diagnóstica dos conteúdos lecionados em aulas anteriores, de modo a avaliar os conhecimentos adquiridos pelos alunos.

As atividades desenvolvidas foram no sentido de desenvolver o sentido crítico, reflexivo e argumentativo.

No que respeita, à diversificação de estratégias de aprendizagem, e de modo a aumentar o interesse e a motivação dos alunos pela disciplina de Geografia, decidi recorrer a *PowerPoints*, todos eles com muitas imagens, de modo que os alunos as pudessem comentar e, a partir daqui, gerar debates sobre os conteúdos apresentados.

Recorri ao visionamento de alguns documentários. Esta estratégia foi a que mais motivou os alunos à participação. Depois do visionamento dos documentários orientava a aula para exposição de perguntas sobre o seu conteúdo e, a partir daqui, promovia-se o debate.

Contudo, apesar desta estratégia de aprendizagem ter tido, por parte dos alunos, uma boa aceitação, acresce dizer que a maioria dos alunos da turma C era pouco participativa. Quando participavam era através da minha solicitação.

Para além do trabalho de grupo sobre o Japão, a turma realizou três fichas formativas (Anexo 9; p:126). De modo a promover a cooperação entre alunos, as fichas eram realizadas em trabalho de pares e com ajuda do manual. Os alunos tinham quinze minutos para realizarem uma ficha e, assim, dava-me tempo para as poder corrigir. A correção era oral e, de modo a que os alunos participassem, decidi que as respostas seriam dadas pelos alunos, isto é, cada um diria uma resposta. Esta atividade correu muito bem, pois os alunos participaram ativamente.

### **3.2 Prática de Ensino Supervisionada em História**

A PES na disciplina de História iniciou-se com a turma 9<sup>º</sup>B. Os conteúdos escolhidos incidiram no *Tema J: Da grande depressão à 2<sup>ª</sup> Guerra Mundial* e, dentro deste, o *Capítulo J3: A 2<sup>ª</sup> Guerra Mundial*. O *Tema K: Do segundo após-guerra aos desafios no nosso tempo*, e dentro deste, o *Capítulo K1: O mundo saído da guerra*.

Em conversa com a orientadora cooperante, a Professora Paula Cristina Sim-Sim Santos, escolhemos uma turma do 9<sup>º</sup> ano para lecionar História, e a minha preferência direcionou-se para a turma 9<sup>º</sup>B, a mesma a quem tinha lecionado Geografia. Conhecendo já os alunos, isso poderia vir a trazer-me inúmeras vantagens para a minha nova experiência pedagógica em História. Ou seja, a minha relação pedagógica com os alunos pautava-se pelo respeito mútuo e pelo diálogo dentro e fora da sala de aula. Mas, por outro lado, a continuação da aplicação do portefólio de aprendizagem em História era profícuo. Os alunos sabiam como utilizar e o que fazer no portefólio, e para mim era tempo ganho, uma vez que não teria de explicar tudo novamente.

Os conteúdos que estavam a ser lecionados pela orientadora cooperante eram, claramente, do interesse dos alunos. Os problemas inerentes às causas que levaram ao despoletar da 2<sup>ª</sup> Guerra Mundial cativavam-nos muito. Assim, tendo presente o contexto motivacional muito favorável aos conteúdos que estavam a ser lecionados, a

minha estratégia passava por tentar que os alunos continuassem a demonstrar interesse pela disciplina e pelos conteúdos.

Deste modo, recorri a apresentações em *PowerPoint*, com imagens e documentários com o objetivo de motivar ainda mais os alunos para a aprendizagem. O uso de imagens esteve sempre presente, pretendendo fomentar o espírito crítico e argumentativo dos alunos. Diversifiquei estratégias de apoio pedagógico, nomeadamente, o trabalho autónomo em sala de aula. Isto é, na realização de guiões de filmes.

No início de cada aula fazia uma avaliação diagnóstica dos conteúdos lecionados em aulas anteriores, de modo a avaliar os conhecimentos adquiridos pelos alunos.

As aulas por mim lecionadas eram centradas no aluno, assim, sempre que possível os alunos participavam ativamente nas aulas.

No que concerne, à diversificação de estratégias de aprendizagem e de modo a aumentar o interesse e a motivação dos alunos pela disciplina de História, decidi realizar três atividades. Duas foram em contexto de sala de aula, neste caso o visionamento de dois documentários e o preenchimento dos respetivos guiões (Anexos 11 e 12; p:137 e 139), e respetiva planificação – Anexos 13 e 14; p:141 e 143). A terceira atividade foi no âmbito do portefólio de aprendizagem: os alunos faziam uma reflexão através da observação de uma imagem e de alguns itens importantes.

Sendo o tema inicial *Da grande depressão à 2ª Guerra Mundial*, e antes de iniciar a temática, fiz uma sinopse histórica, através da apresentação de um pequeno documentário sobre o fim da 1ª Guerra Mundial, evidenciando os aspetos ligados ao Tratado de Versalhes e o impacto que teve na Alemanha, tendo os alunos preenchido um guião. A segunda atividade foi no mesmo sentido, pelo que apresentei um pequeno documentário sobre o início da 2ª Guerra Mundial, evidenciando como é que os regimes autoritários, nomeadamente o nacional-socialismo, através de Hitler, chegou ao poder, na Alemanha, e como foi empreendido o início da conquista do espaço vital, tendo havido também o preenchimento de um guião.

De modo a promover a cooperação entre alunos, os guiões foram realizados em trabalho de pares e com ajuda do manual.

Depois de corrigidos os guiões, em casa, foram corrigidos em sala de aula. Ora, para que os alunos participassem, decidi que as respostas seriam dadas pelos alunos, isto é, cada um daria uma resposta.

Planifiquei todas as aulas, enviando os planos sempre com antecedência, para a orientadora cooperante poder alterá-los, se assim houvesse necessidade. Na maioria dos casos, consegui lecionar tudo o que estava planificado.

Depois de assistir ao número de aulas obrigatório, recomecei a lecionar no dia 13 de maio de 2013 à turma 11ºD. Os conteúdos escolhidos incidiram no *Módulo 6: A Civilização Industrial – Economia e Sociedade; Nacionalismo e Choques Imperialistas* e dentro deste, *Unidade 4: Portugal, uma sociedade capitalista dependente*.

Relativamente aos aspetos menos bons desta turma, tenho a salientar a grande resistência, por parte de alguns alunos, na participação das atividades letivas. Apesar dos alunos me conhecerem quando assisti às aulas da orientadora cooperante Paula Cristina Sim-Sim Santos senti, em determinados momentos, muitas dificuldades em motivar os alunos. Deste modo, sabendo que o contexto motivacional dos alunos não me era favorável, delineeí várias estratégias que visavam, por um lado, motivar os alunos para o interesse da disciplina, por outro, permitir aos alunos participarem, através da reflexão e da argumentação nos conteúdos apresentados.

Assim, recorri a apresentações em *PowerPoint*, com imagens, documentários e um guião. Em todas as aulas utilizava inúmeras imagens, de modo a desenvolver o sentido crítico, reflexivo e argumentativo. Por outro lado, insistia na participação dos alunos para comentar as imagens e, a partir daqui, gerar debates sobre os conteúdos apresentados.

Recorri, sempre que possível e desejável, ao visionamento de documentários, nomeadamente, *“O Fontismo”*; *“As exposições universais, na segunda metade do século XIX”*; *“A Regeneração”*; *“Da Regeneração à República”*; *“O Regicídio”*; e *“Do fim da Monarquia à República”*. Para a realização destes documentários utilizei vários

filmes da série “*Conta-me História*” ou de séries televisivas apresentadas pelo professor José Hermano Saraiva.

Esta metodologia de ensino-aprendizagem permitiu motivar os alunos para a participação. Depois do visionamento dos documentários dirigia a aula para exposição de perguntas sobre o seu conteúdo e, a partir daqui orientava a aula para o debate. Dos documentários que exibi, percebi o interesse demonstrado pelos alunos. Do mesmo modo que as outras actividades desenvolvidas, foram devidamente planificadas (Anexo 15; p:145).

No início de cada aula fazia uma avaliação diagnóstica dos conteúdos lecionados em aulas anteriores, de modo a avaliar os conhecimentos adquiridos pelos alunos. Com esta turma, nem sempre a avaliação diagnóstico correu bem. Os alunos por sua iniciativa raramente respondiam, quando respondiam eram sempre os mesmos alunos e em número reduzido, dois a três alunos. Por aconselhamento da orientadora cooperante, indicava o nome do aluno e interpelava-o para que respondesse à minha pergunta.

Tal como nas outras turmas, planifiquei todas as aulas, enviando sempre com antecedência para a orientadora cooperante, de modo a poder alterar, se assim houvesse necessidade. Na maioria dos casos, consegui dar tudo o que estava planificado.

## **Capítulo IV – Implementação do portefólio na turma**

### **4.1 A determinação dos objetivos**

No âmbito da Prática de Ensino Supervisionada do Mestrado em Ensino da História e da Geografia no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, decidi implementar o uso do portefólio a uma única turma do 9º ano, nas disciplinas de História e de Geografia. Assim, por um lado, pretendia perceber se a elaboração do portefólio ajudava os alunos na construção de conhecimento e, por outro, se os alunos tinham consciência do seu processo de aprendizagem, através da autorregulação e das reflexões que eram solicitadas.

### **4.2 A escolha do tipo de portefólio e a avaliação**

Depois de consultar alguma bibliografia específica, percebi a existência de diferentes abordagens e estratégias para a implementação de um portefólio, pelo que se tornou muito difícil escolher o tipo de portefólio a usar numa turma, pelas razões expostas no último tópico do capítulo anterior. Apesar desta dificuldade, optei por um portefólio que congregasse dois objetivos: a aprendizagem e a reflexão.

A aplicação do portefólio de aprendizagem e reflexão foi realizada na turma do 9ºB, em Geografia e em História, através da Prática de Ensino Supervisionada, no Agrupamento de Escolas Ibn Mucana, no ano letivo de 2012/2013.

A seleção da turma do 9ºB para a realização deste estudo prendeu-se com o facto de ter a oportunidade de lecionar na mesma turma, em Geografia e em História. Deste modo, poderia aplicar o portefólio de aprendizagem durante todo o ano letivo.

A turma do 9ºB era constituída por 26 alunos, dos quais 17 eram rapazes e 9 raparigas. O nível etário variava, entre os 13 anos e os 16 anos: 4 alunos com 13 anos, 11 com 14 anos, 8 com 15 anos e 3 com 16 anos.

De acordo com informações obtidas no conselho de turma, o 9ºB apresentava os seguintes pontos fortes: simpatia e afabilidade. Como pontos fracos, eram distraídos e muito conversadores, tinham dificuldades em cumprir as regras de funcionamento da sala de aula, em realizar as tarefas pedidas nos prazos estipulados,

demonstravam pouco interesse em superar as dificuldades existentes, revelavam falta de empenho, falta de atenção e concentração, desorganização, eram pouco autónomos, apresentavam desmotivação, dificuldades na expressão oral e escrita, dificuldades na compreensão escrita e dificuldades na aplicação de conhecimentos.

Apesar de, aparentemente, a tarefa de trabalhar o portefólio com a turma não se afigurar fácil devido às condicionantes anteriormente apresentadas, o trabalho elaborado com a turma, realizou-se da melhor maneira, tendo na generalidade sido cumpridos os prazos de entrega e o tipo de trabalho solicitado: os alunos mais desmotivados, desorganizados e indisciplinados foram os que apresentaram piores resultados no portefólio. Os alunos que mostravam, durante as aulas, mais interesse pelas disciplinas, foram os que apresentaram melhores resultados, apresentaram os portefólios nas datas previstas e fizeram outros trabalhos, para além do pedido.

De modo a conseguir alcançar os objetivos por mim definidos estabeleci, de forma objetiva, os critérios de avaliação (tendo em conta os níveis de aprendizagem) (Anexo 16 e 17; p:148 e 149). Assim, através da análise de documentos, trabalhos e reflexões, procurei avaliar os alunos de modo a perceber a sua evolução na aprendizagem e, conseqüentemente, poder orientá-los na gestão dos conteúdos do portefólio e na sua autorregulação.

Defini para o efeito uma estrutura mínima obrigatória com a flexibilidade de poder ser complementada com trabalhos extra que seriam considerados positivamente na avaliação dos alunos. Desenvolvi uma avaliação de forma continuada procurando, através de reflexões escritas no fim de cada trabalho, que os alunos consciencializassem os seus progressos. Estas anotações reflexivas foram redigidas no portefólio do aluno, por exemplo, descrevia as dificuldades evidenciadas pelo aluno na elaboração da sua reflexão crítica, caso houvesse. Por vezes passava pela apresentação de recomendações para a melhoria da reflexão crítica, por exemplo, o que o aluno poderia ter incluído na reflexão. Podia passar pelo reforço positivo perante reflexões bem elaboradas ou não e, por fim, as ajudas podiam passar por conversas individuais aquando da entrega dos trabalhos corrigidos e avaliados.

Sendo a avaliação uma parte integrante e fundamental da aprendizagem, o aluno participou, de modo ativo na sua avaliação, através da autoavaliação. No

portefólio estão incluídas tabelas (Anexo 1; p:61 e 65) nas quais o aluno, sob a forma escrita ou através de escolha de entre uma variedade de opções, refletiu sobre as suas dificuldades na elaboração de um trabalho.

Ao professor coube avaliar. Contudo, cedo verifiquei quão árdua é a tarefa de avaliar um aluno através de um portefólio. Almeida *et al* citam Abruscato, que refere que “o grande poder do portefólio é obrigar o professor a enfrentar com firmeza a difícil questão sobre o que é considerado um trabalho de alta qualidade” (2004, p:196). Porém, no meu entender o difícil não é considerar se um trabalho tem qualidade ou não, a dificuldade reside em determinar o quê e como avaliar. No caso do portefólio aplicado ao 9ºB, defini as grelhas de avaliação (Anexo 1; p:66) e três níveis de aprendizagem (nível elementar, nível intermédio e nível superior convergente) e, dentro destes, categorias e indicadores (Anexo 16; p:148).

Para além da dificuldade em avaliar, surgiu o problema na atribuição da cotação, isto é, quanto valeria o portefólio na avaliação final do aluno. O problema foi debatido com as orientadoras cooperantes, e chegou-se à conclusão que o melhor seria atribuir uma cotação igual à de um teste. Assim, a turma teria, no final de cada período, três momentos de avaliação: dois testes e um portefólio.

A aplicação do portefólio de aprendizagem à turma 9ºB foi dividida em dois momentos. Entre novembro e janeiro, a turma iria trabalhar o portefólio em Geografia e, a partir de fevereiro e até maio, trabalhariam o portefólio em História.

Em meados de novembro, depois de conversar com os orientadores sobre o tipo de portefólio a utilizar e os objetivos a atingir, iniciei o trabalho com a discussão dos objetivos educativos do uso do portefólio. Expliquei aos alunos que temas e assuntos iriam trabalhar, quais os trabalhos obrigatórios, bem como os facultativos que teriam a liberdade de incluir (desde imagens, artigos de jornais e de revistas, textos, entre outros). Para todos eles foram solicitadas, acima de tudo, reflexões pessoais.



### 4.3 Atividades desenvolvidas

Sendo o portefólio de avaliação das aprendizagens e reflexão, a escolha das atividades propostas teve em conta vários pressupostos: por um lado, dar a oportunidade aos alunos de refletirem através da escrita, os conteúdos aprendidos; por outro lado, observar as fases cíclicas da aprendizagem autorregulada, isto é, a fase prévia, controlo volitivo e autorreflexão.

Durante o processo autorregulatório desenvolvido pelos alunos na elaboração desta atividade, as fases cíclicas, apesar de não estarem descritas, estavam presentes. Ora, para a resolução de qualquer atividade no portefólio, a motivação e as crenças de autoeficácia são essenciais na fase prévia; pois serão elas que vão determinar o empenho na preparação e iniciação da tarefa. Neste contexto, os alunos que apresentaram piores resultados, que não entregaram os portefólios no prazo estipulado ou não fizeram uma ou mais atividades foram, na sua maioria, os alunos que reprovaram de ano ou os alunos que demonstraram pouca motivação para participarem na construção do portefólio.

Assim, antes de iniciar a atividade, os alunos teriam que estabelecer uma estratégia (o modo como iriam elaborar a atividade), que podia passar por dar um título à reflexão, refletir sobre a escolha do tema (Quadro 1), recolha de textos, resumos e a meta a atingir (terminar a atividade).

Título do texto: _____ Fonte: _____
Escolhi este texto porque: _____ _____

**Quadro 1:** Fase Inicial, corresponde à Fase Prévia, segundo o modelo proposto por Zimmerman (2002, p:67).

Para iniciarem a reflexão, os alunos teriam de observar e utilizar os critérios a ter em conta para a reflexão escrita (Quadro 2) e, à medida que iam redigindo, iam revendo e corrigindo o seu texto.

**Critérios que devo ter em conta quando faço uma reflexão por escrito:**

- Desenvolvo o texto de forma coerente;
- Utilizo um discurso correto e claro;
- Redijo um texto bem estruturado, com encadeamento lógico;
- Emprego corretamente o vocabulário geográfica;
- A reflexão terá de ser da minha autoria e não copiada:

**Quadro 2:** Critérios para iniciar a reflexão na Fase Inicial.

Na Fase Intermédia, se necessário, os alunos procediam à análise do objetivo inicialmente estabelecido e reviam as estratégias definidas, podendo utilizar estratégias de automonitorização, como a verificação do que deviam ter em conta na elaboração da reflexão (Quadro 3).

**- O que deve ter em conta na elaboração do texto:**

- O que significa taxa de mortalidade infantil;
- Em que tipo de países a taxa de mortalidade infantil é mais elevada;
- Qual o continente onde a mortalidade infantil é mais elevada;
- Causas para a elevada taxa de mortalidade infantil;
- Possíveis soluções para alterar este problema;
- Porquê as desigualdades no género;

**Quadro 3:** Fase Intermédia (Estratégias de automonitorização), corresponde à Fase do Controlo Volitivo, segundo o modelo proposto por Zimmerman (2002, p:67).

A Fase Final é importante, porque permite ao aluno refletir sobre o trabalho desenvolvido. Pode dar ao aluno a oportunidade de, conscientemente ou não avaliar a sua prestação na atividade, através da reflexão escrita (Quadro 4) ou na reflexão da escolha de diversas opções (Quadro 5).

Considero que o trabalho desenvolvido podia ter sido melhor estruturado, bem como mais elucidativo nos seus propósitos junto dos alunos. Todavia, tal como já declarado, por um lado a reflexão sobre a implementação de um portefólio de aprendizagem e de reflexão ocorreu de forma desajustada no tempo face à necessidade de lecionar as unidades programáticas previstas e, conseqüentemente, a estruturação de um novo tipo de portefólio e a sua implementação adequada e progressiva acabou por não se verificar da forma desejada.

<p><b>Autoavaliação</b></p> <p>Gostei de fazer esta reflexão, porque...</p> <div style="border: 1px solid black; height: 40px; margin-bottom: 10px;"></div> <p>Não gostei de fazer esta reflexão, porque...</p> <div style="border: 1px solid black; height: 40px; margin-bottom: 10px;"></div> <p>Senti dificuldade nesta reflexão, porque...</p> <div style="border: 1px solid black; height: 40px;"></div>
---

**Quadro 4:** Fase Final, corresponde à Fase de Autorreflexão, segundo o modelo proposto por Zimmerman (2002, p:67).

Estou hoje ciente de que o tema proposto para a *Prática de Ensino Supervisionada*, implicava riscos em sala de aula, exatamente por não constituir uma prática pedagógica corrente. Em rigor, o que conferiu um grau de risco acrescido foi a utilização de processos autorregulatórios no processo de aprendizagem, já que o uso de portefólios tem já alguma expressão consoante o maior ou menor contacto que os docentes têm com este tipo de instrumento de avaliação. Ainda assim, foi feito um trabalho sério e reflexivo da minha parte, assente numa preocupação de que o ensaio pedagógico por um lado, não prejudicasse a avaliação (ordinária) dos alunos mas, por outro, desse a estes e aos colegas orientadores em cada uma das disciplinas, uma perspetiva alternativa de um processo de trabalho docente. Deste modo, julgo que contribuir para a melhoria dos resultados, não obstante as demais dificuldades que hoje caracterizam as condições de trabalho de um professor na Escola Pública. Muito haveria a corrigir e testar a implementação do portefólio como instrumento de avaliação nas disciplinas da História e da Geografia.

<b>Autoavaliação do meu processo de pesquisa</b>			
<b>Tema de trabalho:</b>			
	<b>Sim</b>	<b>+ ou -</b>	<b>Não</b>
Defini bem o assunto da minha investigação.			
Consultei bem o assunto da minha investigação.			
Compreendi as informações antes de as notar.			
Verifiquei que as informações encontradas provinham de fontes fiáveis.			
Soube resumir a informação.			
Organizei a informação de maneira lógica para me ajudar a compreendê-la.			
<b>Autoavaliação da minha produção escrita</b>			
<b>Tema do trabalho:</b>			
	<b>Sim</b>	<b>+ ou -</b>	<b>Não</b>
Tinha bastantes conhecimentos sobre o assunto para escrever este texto.			
Senti-me capaz de redigir este texto.			
Utilizei outras formas para redigir e melhorar o meu texto.			
Tive em conta os critérios estabelecidos para a redação de um texto.			

**Quadro 5:** Fase Final, corresponde à Fase de Autorreflexão, segundo o modelo proposto por Zimmerman (2002, p:67).

Por outro lado, considero que trabalhar processos autorregulatórios com os alunos sem saberem como os poderão aplicar, é difícil. Requer da parte do professor um conhecimento de estratégias autorregulatórias, de modo a poder aplicar e ensinar aos alunos, em contexto de sala de aula. E, tendo isto presente, penso que para promover a autorregulação nos alunos é preciso trabalhar atividades autorregulatórias em sala de aula.

#### 4.3.1 Descrição e análise da atividade desenvolvida através do portfólio na Prática de Ensino Supervisionada em Geografia

A primeira atividade proposta aos alunos foi elaboração de uma reflexão escrita a partir de uma imagem (Anexo 18; p:150). Deste modo, esta experiência de aprendizagem, para além de desenvolver a capacidade argumentativa e o pensamento crítico dos alunos, mobilizaria para o efeito o confronto de diferentes pontos de vista e ideias. Assim, pretendia que os alunos fossem capazes de:

- debater o tema dos Contrastes de Desenvolvimento;
- estimular o raciocínio crítico;
- promover o pensamento reflexivo;

Depois de entregar a folha com a descrição da atividade, os alunos começariam por escolher uma imagem das duas apresentadas. De seguida, deveriam recortar a imagem escolhida e colá-la, no local identificado (Anexo 1; p:69). Através das recomendações descritas na folha, os alunos teriam que de refletir sobre o que observavam, no local identificado para o efeito (Anexo 1; p:70).

Os resultados desta atividade de aprendizagem foram desanimadores. Os alunos, globalmente, expressaram-se de forma muito elementar e, por vezes sem coerência. A mobilização dos conhecimentos adquiridos na aula sobre o tema, também estava, na maioria das vezes, ausente.

Por fim, algumas reflexões revelavam alguma desorientação. Tal como nesta reflexão, em que um aluno descreve o que observa:

*“A família da imagem 1 acho que é uma família que trabalha de agricultura, dá para ver na imagem (legumes, bananas, batatas), vive no campo. Tem muito frio por que tão todos com chapéu, cachecol....*

*O salário não chega para uma família de 9 elementos e não tem nem fogão, frigorífico...”*

Apesar da expressão escrita ser muito elementar, os alunos participaram nesta atividade, elaborando as suas reflexões do tema proposto, no local apropriado.

Contudo, ao analisar a autorreflexão (Anexo 1; p:71 e 72), sobre o seu processo de aprendizagem, os alunos, simplesmente, não faziam a sua reflexão. Perante esta primeira avaliação (efetuada através da grelha do Anexo 1, p:73), constatei que o portefólio exemplificava aquilo que não era suposto ser: incoerente e não reflexivo. Ora, a minha pretensão inicial para esta atividade, era que os alunos, através da reflexão escrita, aplicassem os conhecimentos apreendidos na aula com a ajuda das minhas orientações. Contudo, nesta atividade não descrevi no quadro ou numa folha de papel o que queria que tivessem em conta na elaboração da reflexão, as orientações foram transmitidas por mim e, talvez por isso, a atividade não tenha corrido como esperado.

Perante estes resultados, a segunda atividade proposta (Anexo 19; p:152) teve que ser muito bem ponderada. Assim, descrevi numa folha o que pretendia que os alunos fizessem. As orientações foram muito precisas e direcionadas, de modo a que não tivessem dificuldade em perceber o objetivo do trabalho.

Para esta atividade, pretendia que os alunos refletissem sobre:

- a mortalidade infantil, nomeadamente, sobre os países que apresentavam elevadas taxas de mortalidade infantil;
- as causas para tão elevadas taxas;
- e possíveis soluções para alterar este problema.

Os alunos teriam que ler cuidadosamente a atividade e, de seguida, colar a folha no local identificado para o efeito (Anexo 1; p:62).

Os resultados melhoraram bastante. A maioria dos alunos, apesar de continuar com alguma dificuldade em expressar-se corretamente, teve em conta as minhas orientações na elaboração das reflexões. O exemplo descrito no anexo 1 (p:63) é bem demonstrativo. O aluno, para além de compreender o que era sugerido, estruturou-o bem e com encadeamento lógico. O mesmo denotou capacidade para procurar a informação no manual, relacionado com o assunto.

Do mesmo modo, a participação dos alunos superou as minhas expectativas, pois praticamente todos os alunos participaram nesta atividade. Contudo, apesar da qualidade das reflexões ter melhorado bastante, foram visíveis a dificuldade que a

maioria dos alunos teve ao redigir um texto estruturado de forma satisfatória e com encadeamento lógico.

No que diz respeito à autoavaliação da sua aprendizagem, os alunos descuraram a reflexão escrita e centraram-se na autoreflexão através da escolha de diversas opções (Anexo 1; p:64 e 65). Penso que uma das razões para tal procedimento está relacionada com o facto de os alunos não estarem habituados a refletir por escrito sobre a sua aprendizagem. Tendo em conta o que li nos vários portefólios, os alunos não sabem o que escrever. Por exemplo, à pergunta *“Gostei de fazer esta reflexão, porque”*, verificaram-se respostas do tipo: *“Ajudou-me a estudar mais a taxa de mortalidade infantil.”* (Anexo 1; p:64).

#### **4.3.2 Descrição e análise da atividade desenvolvida através do portefólio na Prática de Ensino Supervisionada em História**

A Prática de Ensino Supervisionada na área da História teve início no mês de fevereiro sob a orientação da professora cooperante Paula Cristina Sim-Sim Santos. Depois de assistir aos dez tempos obrigatórios, comecei a lecionar no dia 12 de abril de 2012. Os conteúdos propostos pela professora incidiram no *“Tema J: Da grande depressão à 2ª Guerra Mundial, Capítulo J3: A 2ª Guerra Mundial. O Tema K: Do segundo pós-guerra aos desafios no nosso tempo, e dentro deste, o Capítulo K1: O mundo saído da guerra.”*

A minha preferência direcionou-se para a turma 9ºB, a mesma a quem tinha lecionado Geografia. Assim, continuaria a aplicar o portefólio de aprendizagem, pelo que a experiência anterior poderia trazer-me inúmeras vantagens para a minha nova experiência pedagógica em História, isto é, os alunos sabiam como utilizar e o que fazer no portefólio, e para mim era tempo ganho, uma vez que não teria de explicar o funcionamento do portefólio novamente.

A atividade proposta (Anexo 20; p:153), foi no sentido dos alunos aplicarem os conhecimentos adquiridos sobre a perseguição, repressão e extermínio dos judeus, nos países da Europa ocupados pelos alemães, durante a 2ª Guerra Mundial. Assim, foi fornecida aos alunos uma folha com uma imagem que representava a figura de um

judeu, na Alemanha nazi. Através da imagem, à semelhança das atividades desenvolvidas em Geografia, os alunos teriam de fazer uma reflexão crítica. No fim, fariam uma reflexão sobre a sua aprendizagem. Tal como nas atividades anteriores, os alunos teriam de colar o enunciado no local apropriado.

Apesar de um grande número de alunos não ter participado nesta atividade (em 26 alunos, 8 não fizeram), nos que participaram foi notória a sua evolução na escrita. Nas reflexões sobre o tema proposto, do que observei e avaliei, os alunos tiveram a preocupação em seguir o que lhes sugeri, sobre o que deviam incluir na reflexão escrita, tal como o exemplo apresentado no Anexo 1 (p:76).

Para esta atividade decidi que deveria ir mais longe nas orientações sobre o que poderiam incluir nas reflexões sobre a aprendizagem, tentando, deste modo, que os alunos descrevessem mais as reflexões. Contudo, apesar da maioria dos alunos demonstrar claramente não estar habituada a refletir, nem saber o que escrever, alguns alunos elaboraram reflexões com algum sentido, como foi o caso de um aluno que respondeu à pergunta *“Gostei de fazer esta reflexão, porque”, “Gostei deste trabalho porque é um tema interessante para mim e que me surge interesse, assim como as Grandes Guerras Mundiais. Penso que não senti ou tive dificuldades, sendo este e todos os temas fáceis de falar ou discutir”*. Outro aluno respondeu o seguinte, *“Foi de uma maneira interessante que pude pesquisar sobre o Holocausto e o ódio contra os judeus”*.

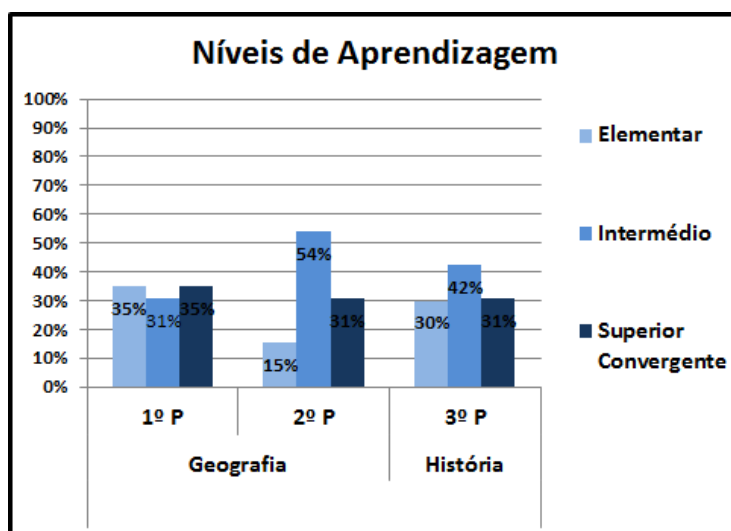
#### **4.4 Análise dos resultados**

Num estudo desta natureza, ficou claro que para uma melhor compreensão da evolução da aprendizagem dos alunos na utilização do portefólio, só seria possível se dividisse o conhecimento em diferentes níveis de aprendizagem. Para tal foi construído uma grelha (Anexo 16; p:148) com os diferentes níveis de aprendizagem, e dentro destes, as categorias e indicadores, sendo que todos eles tinham a devida ponderação.

A definição de níveis de aprendizagem possibilitou aferir com mais rigor o impacto que a utilização do portefólio teve na aquisição de conhecimentos. Assim, após a análise dos trabalhos realizados em Geografia e em História, e de modo a



proceder a uma melhor leitura dos resultados obtidos, procedeu-se à construção de um gráfico (Figura 3).



**Figura 3:** Os diferentes níveis de aprendizagem por disciplina e períodos.

Nesse sentido, após uma leitura mais atenta, depreende-se que, de facto, a utilização do portefólio teve uma consequência: os alunos melhoraram os níveis de aprendizagem, em Geografia, do 1º para o 2º Período. Isto é, se no 1º Período, 35% dos alunos correspondiam a um nível de aprendizagem elementar nas atividades desenvolvidas, no 2º Período, o que se observa é um decréscimo acentuado do nível elementar para os 15%. Portanto, uma descida de 20%, compensada pela subida bastante acentuada do nível intermédio, de 31%, no 1º Período, para 54%, no 2º Período.

O Nível Superior Convergente não sofreu alterações significativas, devido à consistência dos níveis de aprendizagem revelados pelos alunos com melhor aproveitamento.

No 3º Período verifica-se uma inversão da tendência, devido, a meu ver, à mudança de disciplina, por um lado, e ao reduzido tempo disponível para que os alunos desenvolvessem o trabalho com sucesso, por outro. Contudo, a percentagem de alunos no nível elementar é inferior à percentagem do nível intermédio.

Ora, impõe-se a pergunta: Como é que uma parte dos alunos conseguiu melhorar a sua aprendizagem, passando de um nível elementar para um nível intermédio?

Essencialmente, devido, a meu ver, à mudança de estratégia implementada após a realização da primeira atividade. Tal como atrás descrito, a realização da primeira atividade foi uma enorme desilusão. Os alunos, na sua maioria, não estavam, claramente, preparados para refletir, muito menos, autorregular-se. Sendo assim, após a entrega dos portefólios com a correção da primeira atividade, foi-lhes explicado, em sala de aula, com exemplos, como deveriam elaborar uma reflexão. De seguida, expliquei-lhes o processo de autorregulação no portefólio. Isto é, como deveriam preencher os itens essenciais para se autorregular, de seguida, como deveriam monitorizar a sua reflexão, de modo a não se desviarem do tema proposto e, por fim, e não menos importante, a sua autorreflexão.

Após esta explicação, todos os trabalhos foram construídos de modo a que os alunos entendessem o que se pretendia. Sempre que achasse necessário, os últimos 10 a 15 minutos da aula, eram dedicados a tirar dúvidas. Os trabalhos realizados em sala de aula, por exemplo na realização de exercícios, eram trabalhados de modo a promover a autonomia e a autorregulação (por exemplo, procurar as respostas no manual).

Deste modo, a estratégia definida por mim, depois da primeira atividade, contribuiu, de modo significativo, para a melhoria dos níveis de aprendizagem dos alunos.

## NOTAS FINAIS

O estágio no Agrupamento de Escolas Ibn Mucana, foi inicialmente marcado por uma reunião entre as orientadoras cooperantes e os estagiários. O receio de que algo corresse mal depressa se dissipou, particularmente a partir do momento em que se começou a fazer sentir o trabalho desenvolvido pelas orientadoras cooperantes, a professora Paula Costa e a professora Paula Sim-Sim Santos, na integração dos estagiários na escola e no seio dos grupos da Geografia e da História. Hoje, julgo poder afirmar que não será possível a um docente viver sem este receio, mas a realidade e a intensidade do trabalho acabam por absorvê-lo, não lhe dando grandes momentos de reflexão. Considero que, a partir daí, o trabalho desenvolvido durante o ano letivo decorreu de forma pessoalmente satisfatória.

Hoje, em plena etapa de conclusão do estágio, penso que foi uma escolha acertada. Tendo em conta que já lecionei noutras escolas e conhecendo outras realidades escolares, este agrupamento teve a particularidade de apresentar, para quem lá trabalha e estuda, um ambiente escolar muito bom. Em termos arquitetónicos, é uma escola como tantas outras, em Portugal. Com um traçado arquitectónico simples e em muito bom estado de conservação. As salas de aulas estão equipadas com meios técnicos e materiais (computador e projetor) que, no meu entender, potenciam a leção de aulas em que o aluno é um participante mais ativo e o professor um aparente “mero” facilitador dessa participação. No fundo, creio que este ambiente escolar vai ao encontro do que é estabelecido quanto ao *Clima e Ambiente Organizacional* do projeto educativo do agrupamento: “Criar um ambiente escolar de interação social, facilitador e estimulante para o sucesso educativo”. Também é verdade que por força da dedicação e empenho dos professores, conseguem que os alunos se envolvam em muitas atividades aí desenvolvidas. Nomeadamente, na “Semana do Patrono”, como foi o caso, entre os dias 11 a 15 de março de 2013 e nos dias 18 e 19 de maio de 2013, na semana do “Ciclo Conferências de Geografia”, organizado pelo grupo de estágio de História e de Geografia.

A escolha da turma para iniciar o presente estudo (a utilização do portefólio) conciliou o facto de poder lecionar à mesma turma ambas as disciplinas, Geografia e

História. De entre algumas vantagens, destaco a oportunidade de poder aplicar o portefólio na mesma turma e durante o ano letivo.

Tendo em conta o Projeto Curricular do Agrupamento de Escolas, a aplicação do portefólio de aprendizagem e reflexão fazia todo o sentido, uma vez que de acordo com as prioridades estabelecidas na área do ensino-aprendizagem, o professor deve “utilizar metodologias variadas de ensino-aprendizagem e de avaliação (integrando e valorizando o recurso às TIC), direcionadas para a participação ativa dos alunos no seu processo de aprendizagem, de aperfeiçoamento e de progressão” (p: 27).

Por outro lado, a utilização do portefólio, para além de permitir que o aluno reflita sobre a sua evolução escolar enquanto aprendiz, permite desenvolver atitudes autónomas, bem como o desenvolvimento de competências integradoras dos domínios do *saber, saber-fazer, saber estar e ser*. Esta realidade de docência vai também ao encontro do estabelecido na Lei de Bases do Sistema Educativo (artigo 7º, do decreto-lei 49/2005 de 30 de agosto), particularmente no que se refere ao estabelecimento dos objetivos do ensino básico. Na sua alínea *b)* determina-se que se deve “Assegurar que nesta formação sejam equilibradamente interrelacionados o saber e o saber fazer, a teoria e a prática, a cultura escolar e a cultura do quotidiano; *i)* determina que se deve “Proporcionar a aquisição de atitudes autónomas, visando a formação de cidadãos civicamente responsáveis e democraticamente intervenientes na vida comunitária”.

Tendo presente que na turma existiam ritmos diferentes de aprendizagem, com níveis de motivação muito baixos, a que acrescia a indisciplina de alguns alunos e o facto de também ser uma turma numerosa, tornou-se-me evidente que o uso do portefólio em sala de aula se encontrava inviabilizado pelas condições de operacionalização. Por outro lado, tenho de considerar que o tempo disponível para lecionar os conteúdos planificados nas disciplinas de Geografia e de História (dez blocos de 90 m), conjugados com a utilização do portefólio, era manifestamente curto. Assim, a opção de trabalhar o portefólio em casa, acabou por ser uma decisão necessária, embora não desejada, pelas razões já apontados. No entanto, continuo a pensar que teria sido mais proveitoso desenvolvê-lo em sala de aula, de forma a poder trabalhar algumas estratégias (explicar como deveria ser elaborada uma crítica ou

reflexão) que visassem o estabelecimento de um pensamento crítico e reflexivo que favorecesse a autonomia, nomeadamente, através de orientações individuais ou em grupo. Um dos problemas que detetei, apesar das orientações dadas por mim nas atividades desenvolvidas nos portefólios, foi a dificuldade que alguns alunos tinham em expressar-se de forma clara e coerente. Também me pareceu claro que não estavam habituados a refletir sobre as suas aprendizagens. A ausência de uma cultura escolar reflexiva tornou o tempo previsto manifestamente escasso.

O uso do portefólio, em sala de aula, oferece todavia ao professor inúmeras possibilidades. No caso das disciplinas de História e de Geografia, sendo elas da área das ciências sociais, os seus conteúdos permitem ao aluno criticar e refletir, pelo que o portefólio pode ser uma “ferramenta” metodológica de ensino-aprendizagem muito interessante, uma vez que esteja iniciada essa cultura escolar de reflexão e autorreflexão, estruturada e fundamentada.

Os conteúdos do 9º ano, em particular, tanto a História como a Geografia, podem ser trabalhados em articulação: as duas disciplinas centram-se no estudo das sociedades contemporâneas, facto que poderá ser consciencializado pelo aluno através do uso do portefólio, mediante propostas escolares de análise comparativa e sob orientação metodológica do docente.

Ao professor, o uso do portefólio como instrumento de avaliação, dá-lhe a possibilidade de observar a dinâmica da aprendizagem, porque pode verificar o desenvolvimento e as mudanças que o aluno vai fazendo ao longo do seu percurso escolar. Recomendo, contudo, fruto da minha experiência, que as atividades de análise e de reflexão sejam, de início, fortemente condicionadas como forma de obter melhores desempenhos de reflexão por parte dos alunos.

Por fim, apesar de achar que os alunos instintivamente se autorregulam no seu processo de aprendizagem, considero também que eles não têm, frequentemente, consciência desse processo. A utilização do portefólio em sala de aula, permitiria apurar e adequar estratégias específicas de autorregulação, no âmbito das disciplinas que lecionei. Julgo que a chave para que efetivamente se consiga conduzir um processo autorregulatório, com um início, um desenvolvimento e um fim, está na capacidade que o professor terá de ter na transmissão da informação necessária, de

como os alunos deverão estabelecer patamares de desempenho escolar, autorregulando assim a sua aprendizagem. Numa primeira fase, poderá passar, por definir um plano estratégico sobre as fases principais de autorregulação, que o aluno deve procurar consciencializar quando inicia um trabalho. Este processo deve ser, tão individual quanto possível, promovendo a flexibilidade de desempenhos no exato momento em que o aluno comece a revelar interesse e envolvimento, deixando-lhe a capacidade de ser ele próprio a definir os meios e os objetivos a atingir. Os alunos, à medida que vão interiorizando a estratégia autorregulatória, vão ajustando o seu processo de trabalho em função das suas características pessoais, sem descuidar os objetivos delineados.

Em termos pedagógicos e com base no que foi por mim observado, a utilização do portefólio como instrumento de avaliação das aprendizagens, forneceu-me informações bastante relevantes, nomeadamente, se os alunos perceberam o que foi transmitido para a realização das atividades e o modo como utilizaram os seus conhecimentos através da expressão escrita. Percebi, claramente, que os alunos carecem, numa primeira fase, de orientações muito precisas e direcionadas para a elaboração de qualquer atividade no portefólio, seja para a construção crítica de um texto, seja na reflexão da sua aprendizagem.

A aplicação do portefólio na turma tinha, à partida, dois objetivos: por um lado, perceber se este ajuda os alunos na construção de conhecimento, por outro se os alunos têm consciência do seu progresso de aprendizagem, através da reflexão. Ora, depois de observar os trabalhos, posso concluir que, se o aluno não for eficazmente direcionado, isto é, se na apresentação da proposta de trabalho não encontrar diretrizes sobre o que é importante incluir na elaboração do trabalho, não conseguirá ser coerente no que escreve, nem selecionar o que é relevante.

Quanto às reflexões elaboradas, para além de serem praticamente inexistentes, em muitos casos, não passaram de frases muito curtas e simples.

Creio que o uso do portefólio pode ter um papel de destaque no processo de ensino-aprendizagem. No entanto, carece do cumprimento de algumas realidades, nomeadamente, a redução do número de alunos por turma, o desenvolvimento de competências comunicacionais e reflexivas (que o próprio portefólio poderá

promover) da parte dos discentes e a generalização de uma cultura de avaliação com base na autorregulação. Penso até que o sucesso escolar, por parte dos alunos, poderia melhorar, com a aplicação deste modelo de autorregulação em contexto de sala de aula e em casa. Este modelo tem algumas vantagens, desde logo porque dá ao aluno a possibilidade de organizar melhor o seu estudo. Por outro lado, se o professor fornecer ao aluno os objetivos essenciais necessários ao conhecimento de determinado tema, o aluno através deste modelo pode regular a sua aprendizagem. Claro que estas vantagens só se tornarão verdadeiramente eficazes se o aluno, em sala de aula, com a ajuda e orientação do professor, for treinado através de exemplos. O contexto atual não é muito favorável à aplicação destas estratégias de ensino-aprendizagem; no entanto, se o professor acreditar que as vantagens superam as dificuldades, penso que poderá ajudar o aluno a superar algumas dificuldades detetadas pelos professores.

Penso que, para a promoção da autorregulação com sucesso, o professor necessita, tal como o aluno, de delinear objetivos concretizáveis, por exemplo, determinar objetivos semanais, que podem passar no fim de cada semana, se os alunos conseguiram perceber o que foi aprendido.

Penso também que o professor deve elaborar planos de trabalho articulados com os objetivos pretendidos para um determinado tema, essencial para perceber se o aluno conseguiu reter ou perceber os conteúdos lecionados. E, acima de tudo, permitir que o professor possa autoavaliar-se sobre os resultados obtidos. A autoavaliação é muito importante porque dá ao professor a oportunidade de modificar e corrigir procedimentos menos adequados e perceber como pode melhorar os aspetos ligados à leção de determinado tema.

## BIBLIOGRAFIA

ALMEIDA, A., ALMEIDA, C., e MORAIS, C. (2004). *Implementação de portefólios na aprendizagem de matemática: Um estudo com alunos de artes no 10º ano*. Acesso a 18 de dezembro, 2012, através <https://bibliotecadigital.ipb.pt/handle/10198/1095>

ALMEIDA, A. (2008). *Avaliação em Matemática Escolar Implementando Portefólios de Aprendizagem dos Alunos: Contributos de um projecto de investigação colaborativa para o desenvolvimento profissional de professores*. Braga: Universidade do Minho, Tese de Doutoramento. Acesso a 26 de outubro de 2012, através

<http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/8240/1/tese%20final.pdf>

ALVES, A. (2007). *E-Portefólio: Um estudo de caso*. Braga: Universidade do Minho, Tese de Mestrado. Acesso a 28 de outubro de 2012, através <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/7178>

BANDURA, A. (1977). *Social Learning Theory*. Prentice-Hall. Spl.

BANDURA, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action. A Social Cognitive Theory*. Prentice-Hall. Spl.

BANDURA, A. (1995). *Self-efficacy in Changing Societies*. Acesso a 19 de setembro de 2013, através <http://catdir.loc.gov/catdir/samples/cam034/94049049.pdf>

BELO, J. (1999). *Para uma teoria política da educação. Actualidade do pensamento filisófico, pedagógico e didáctico de Delfim Santos*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

BERNARDES, C. e MIRANDA, F. (2003). *Portefólio. Uma escola de competências*. Porto: Porto Editora.

COSTA, J. (2001). *Auto-Regulação da Aprendizagem: Para uma caracterização multidimensional do desempenho académico*. Tese de Doutoramento, policopiada. Coimbra: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.

DUARTE, A. M. (2005). Auto-regulação e abordagens à aprendizagem. In Adelina Lopes da Silva, António Manuel Duarte, Isabel Sá e Ana M. Veiga Simão (org.). *Aprendizagem Auto-Regulada Pelo Estudante: Perspectivas psicológicas e educacionais*. Porto: Porto Editora, pp 43-53.

GRILLO, J. e MACHADO, C. (2005). "Portefólios" Reflexivos na Formação Inicial de Professores de Biologia e Geologia: viagens na terra do eu. In Idália Sá-Chaves (org.). *Os "Portefólios" Reflexivos (também) Trazem Gente Dentro. Reflexões em torno do seu uso na humanização dos processos educativos*. Porto: Porto Editora. pp 21-49.



MELO, R e FREITAS, H. (2006). O portefólio no desenvolvimento e avaliação das aprendizagens: vantagens e desvantagens. In Lia Raquel Oliveira e Maria Palmira Alves. *1º Encontro sobre e-Portefólio. Aprendizagem Formal e Informal*. Acesso a 24 de outubro de 2012, através

[http://eportefolio.es.ipsantarem.pt/eportefolio/images/stories/materiais/artigos/enc\\_ontroe-portfoliportugal.pdf](http://eportefolio.es.ipsantarem.pt/eportefolio/images/stories/materiais/artigos/enc_ontroe-portfoliportugal.pdf)

NUNES, A. e MOREIRA, A. (2005). O “portefólio” na aula de língua estrangeira. Uma forma de aprender a aprender e a ser (para alunos e professores). In Idália Sá-Chaves (org.) *Os “Portefolios” Reflexivos (Também) Trazem Gente Dentro. Reflexões em torno do seu uso na humanização dos processos educativos*. Porto: Porto Editora, pp 51-66.

PINTRICH, P. e DE GROOT, E. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82, pp: 33-40.

POLYDORO, S. e AZZI, R. (2009). *Autorregulação da aprendizagem na perspectiva da teoria sociocognitiva: introduzindo modelos de investigação e intervenção*. Acesso a 24 de junho de 2003, através [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1414-69752009000200005&script=sci\\_arttext](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1414-69752009000200005&script=sci_arttext)

ROSÁRIO, P, ALMEIDA, L. e OLIVEIRA, A. (2000). *Estratégias de auto-regulação da aprendizagem, tempo de estudo e rendimento escolar: uma investigação no ensino secundário*. Acesso a 18 de junho de 2013, através [https://www.google.pt/search?hl=pt-](https://www.google.pt/search?hl=pt-PT&noj=1&q=estrat%C3%A9gias+de+autorregula%C3%A7%C3%A3o+da+aprendizagem++psicologia+teoria+investiga%C3%A7%C3%A3o+pedro+sales+luis+ros%C3%A1rio&oq=Estrat%C3%A9gias+de+auto-regula%C3%A7%C3%A3o+da+aprendizagem++Psicologia%2C+teoria%2CinvestigaPedro+sales+Luis+Ros%C3%A1rio&gs_l=serp.1.0.30i10.6926.14048.0.16765.5.5.0.0.0.0.276.1291.2-5.5.0.ernk_timecombined...0...1.1.27.serp..1.4.1047.eDTIk5jq9vA)

[PT&noj=1&q=estrat%C3%A9gias+de+autorregula%C3%A7%C3%A3o+da+aprendizagem++psicologia+teoria+investiga%C3%A7%C3%A3o+pedro+sales+luis+ros%C3%A1rio&oq=Estrat%C3%A9gias+de+auto-regula%C3%A7%C3%A3o+da+aprendizagem++Psicologia%2C+teoria%2CinvestigaPedro+sales+Luis+Ros%C3%A1rio&gs\\_l=serp.1.0.30i10.6926.14048.0.16765.5.5.0.0.0.0.276.1291.2-5.5.0.ernk\\_timecombined...0...1.1.27.serp..1.4.1047.eDTIk5jq9vA](https://www.google.pt/search?hl=pt-PT&noj=1&q=estrat%C3%A9gias+de+autorregula%C3%A7%C3%A3o+da+aprendizagem++psicologia+teoria+investiga%C3%A7%C3%A3o+pedro+sales+luis+ros%C3%A1rio&oq=Estrat%C3%A9gias+de+auto-regula%C3%A7%C3%A3o+da+aprendizagem++Psicologia%2C+teoria%2CinvestigaPedro+sales+Luis+Ros%C3%A1rio&gs_l=serp.1.0.30i10.6926.14048.0.16765.5.5.0.0.0.0.276.1291.2-5.5.0.ernk_timecombined...0...1.1.27.serp..1.4.1047.eDTIk5jq9vA)

ROSÁRIO, P. (2001). *Diferenças processuais na aprendizagem: avaliação alternativa das estratégias de auto-regulação da aprendizagem*. Acesso a 19 de Setembro de 2013, através <https://www.google.pt/#psj=1&q=Estrat%C3%A9gias+de+auto-regula%C3%A7%C3%A3o+da+aprendizagem+Pedro+sales+Luis+Ros%C3%A1rio~>

SÁ, I. (2004). Os componentes motivacionais da aprendizagem auto-regulada. A autodeterminação e a orientação por objectivos. In Adelina Lopes da Silva, António Manuel Duarte, Isabel Sá e Ana M. Veiga Simão (org.). *Aprendizagem Auto-Regulada pelo Estudante. Perspectivas psicológicas e educacionais*. Porto: Porto Editora, pp 57-75.

SÁ-CHAVES, I (2009). *Portefólios Reflexivos. Estratégias de Formação e Supervisão*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

SCHUNK, D. (1989). Social cognitive theory and self-regulated learning. In Barry J. Zimmerman e Dale H. Schunk (org.). *Self-Regulated Learning and Academic Achievement. Theory, Research, and Practice*. Springer-Verlag. pp 83-107.

SIMÃO, A. (2004). Integrar os princípios da aprendizagem estratégica no processo formativo dos professores. In Adelina Lopes da Silva, António Manuel Duarte, Isabel Sá e Ana M. Veiga Simão (org.). *Aprendizagem Auto-Regulada pelo Estudante. Perspectivas psicológicas e educacionais*. Porto: Porto Editora, pp 97-105.

SIMÃO, A. (2005). O “portfolio” como instrumento na auto-regulação da aprendizagem. Uma experiência no ensino superior pós-graduado. In Idália Sá-Chaves (org.). *Os “Portefolios” Reflexivos (Também) Trazem Gente Dentro. Reflexões em torno do seu uso na humanização dos processos educativos*. Porto: Porto Editora, pp 51-66.

SILVA, A. (2004a). Introdução. In Adelina Lopes da Silva, António Manuel Duarte, Isabel Sá e Ana M. Veiga Simão (org.). *Aprendizagem Auto-Regulada pelo Estudante. Perspectivas psicológicas e educacionais*. Porto: Porto Editora, pp 11-15.

SILVA, A. (2004b). A auto-regulação da aprendizagem: a demarcação de um campo de estudo e de intervenção. In Adelina Lopes da Silva, António Manuel Duarte, Isabel Sá e Ana M. Veiga Simão (org.). *Aprendizagem Auto-Regulada Pelo Estudante: Perspectivas psicológicas e educacionais*. Porto: Porto Editora, pp 11-39.

SCHUNK, D. (1989). Social cognitive theory and self-regulated learning. In Barry J. Zimmerman and Dale H. Schunk (Eds.). *Self-Regulated learning and academic achievement: Theory, research, and practice*. New York: Springer Verlag, pp 83-110.

TAVARES, J., PEREIRA, A., GOMES, A., MONTEIRO, S. e GOMES, A. (2007). *Manual de psicologia do desenvolvimento e aprendizagem*. Porto: Porto Editora.

TORRES, D. (2008). *Estratégias de Aprendizagem e Auto-Eficácia Académica: Contributos para a explicação do rendimento em Língua Portuguesa e em Matemática*. Tese de Mestrado. Acesso a 28 de Setembro de 2013, através [http://bdigital.ufp.pt/bitstream/10284/1556/1/DM\\_DianaPasseiraTorres.pdf](http://bdigital.ufp.pt/bitstream/10284/1556/1/DM_DianaPasseiraTorres.pdf)

ZIMMERMAN, B. (1989a). Models of self-regulated learning and academic achievement. In Barry J. Zimmerman e Dale H. Schunk (org.). *Self-Regulated Learning and Academic Achievement. Theory, Research, and Practice*. Springer-Verlag. pp 1-22.

ZIMMERMAN, B. (1989b). *A social Cognitive View of Self-Regulated Academic Learning*. Acesso a 24 de junho de 2013, através <http://anitacrawley.net/Articles/ZimmermanSocCog.pdf>

ZIMMERMAN, B., BONNER, S. and KOVACH (1996). *Developing self-regulated learners: Beyond achievement to self-efficacy*. Washington DC. American Psychological Association.

ZIMMERMAN, B. (2002). *Becoming a Self-Regulated Learner: An Overview*. Acesso a 27 de Junho de 2013, através <http://commonsenseatheism.com/wp-content/uploads/2011/02/Zimmerman-Becoming-a-self-regulated-learner.pdf>

ZIMMERMAN, B. and SCHUNK, D. (2003). *Educational Psychology: a Century of Contributions*. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers. Spl.

ZIMMERMAN, B. and SCHUNK, D. (2011). *Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance*. Routledge. Spl.

## **WEBGRAFIA**

Lei de Bases do Sistema Educativo. Lei nº 49/2005 de 30 de agosto. Acesso a 27 de outubro de 2013, através [http://www.fenprof.pt/Download/FENPROF/SM\\_Doc/Mid\\_132/Doc\\_1172/Anexos/LBS E%20Lei%2049%202005.pdf](http://www.fenprof.pt/Download/FENPROF/SM_Doc/Mid_132/Doc_1172/Anexos/LBS E%20Lei%2049%202005.pdf)

*National at Risk: The Imperative for Educational Reform*. Acesso a 19 de setembro de 2013, através [http://datacenter.spps.org/uploads/sotw\\_a\\_nation\\_at\\_risk\\_1983.pdf](http://datacenter.spps.org/uploads/sotw_a_nation_at_risk_1983.pdf)

Projeto Curricular do Agrupamento de escolas Ibn Mucana (2012-2013). Acesso a 27 de outubro de 2013, através [http://portal.ibn-mucana.com/anexosPDF/Anexo4\\_%20PC2012\\_2013.pdf](http://portal.ibn-mucana.com/anexosPDF/Anexo4_%20PC2012_2013.pdf)

Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas Ibn Mucana (2012-2015). Acesso a 27 de outubro de 2013, através [http://portal.ibn-mucana.com/PE-AEIM/PE\\_AEIM\\_12\\_15.pdf](http://portal.ibn-mucana.com/PE-AEIM/PE_AEIM_12_15.pdf)

Priberam. Acesso a 18 de Setembro de 2013, através <http://www.priberam.pt/dlpo/Default.aspx?pal=portef%C3%B3lio>.

# ANEXOS

ANEXO 1

# PORTEFÓLIO DE HISTÓRIA E GEOGRAFIA

# ÍNDICE

# **O MEU RETRATO**

Nome: \_\_\_\_\_

Data de nascimento: \_\_\_\_\_ Localidade onde nasci: \_\_\_\_\_

Vivo com a mãe \_\_\_ com o pai \_\_\_ com o irmão(ã) \_\_\_ (assinale com um X)

Email:

\_\_\_\_\_

Habilitações literárias do pai: \_\_\_\_\_ Profissão do pai: \_\_\_\_\_

Habilitações literárias da mãe: \_\_\_\_\_ Profissão da mãe: \_\_\_\_\_

### O que eu gosto

- Os meus passatempos favoritos:

\_\_\_\_\_

- O meu filme favorito:

\_\_\_\_\_

- O meu livro favorito:

\_\_\_\_\_

- A minha cor favorita:

\_\_\_\_\_

- O meu grupo musical favorito:

\_\_\_\_\_

### As minhas atitudes

- O meu maior defeito é:

\_\_\_\_\_

- A minha maior virtude é:

\_\_\_\_\_

- O que penso dos meus colegas:

\_\_\_\_\_

- O que os meus colegas pensam de mim:

\_\_\_\_\_



## A escola

- A minha escola é:

\_\_\_\_\_

- Aprender é:

\_\_\_\_\_

- Na escola o meu maior receio é:

\_\_\_\_\_

- As minhas dificuldades são:

\_\_\_\_\_

## Aprendo

- Gosto de estudar em casa porque: \_\_\_\_\_

- Gosto de estudar com outro(s) colega(s) porque: \_\_\_\_\_

- Para tirar dúvidas

falo com outro colega \_\_\_\_\_

falo com os meus pais \_\_\_\_\_

falo com o professor \_\_\_\_\_

## Aprendi

- As línguas que eu aprendi: Inglês, \_\_\_\_\_

- Eu falo: Português \_\_\_\_\_

Inglês \_\_\_\_\_

Francês \_\_\_\_\_

Alemão \_\_\_\_\_

Espanhol \_\_\_\_\_

Outra \_\_\_\_\_

## Viagens

- Países que já visitei

---

- País(es) onde já vivi

---

- O meu país favorito é \_\_\_\_\_ porque \_\_\_\_\_

---

# **PRODUÇÃO ESCRITA**

**Título do texto:** \_\_\_\_\_

**Fonte:** \_\_\_\_\_

**Escolhi este texto porque:**

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**Critérios que devo ter em conta quando faço uma reflexão por escrito:**

- Desenvolvo o texto de forma coerente;
- Utilizo um discurso correto e claro;
- Redijo um texto bem estruturado, com encadeamento lógico.
- Emprego corretamente o vocabulário geográfico;
- A reflexão terá de ser da minha autoria e não copiada;

**Selecionei este trabalho porque...**

- Interesse-me por estes temas;
- Ajuda-me a compreender melhor a matéria lecionada;
- Ajuda-me a atingir as metas na disciplina;
- Encaro esta reflexão como um desafio;
- Obtenho melhores resultados, refletindo;

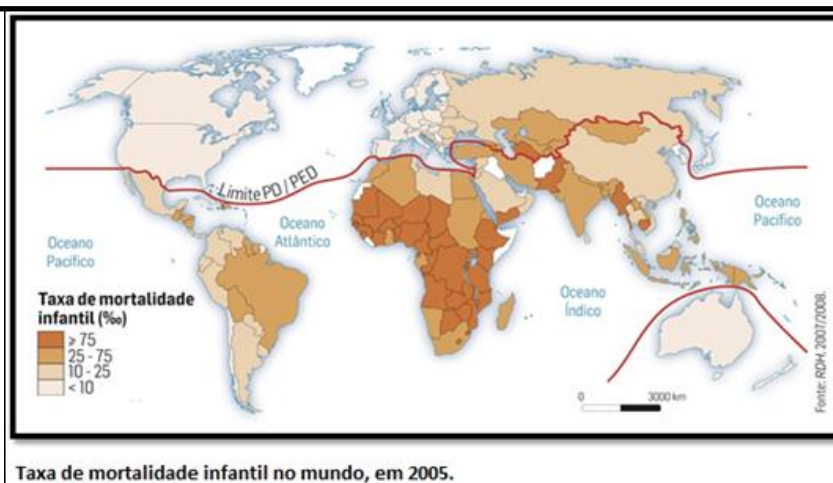
**Data:** \_\_\_\_\_ - \_\_\_\_\_ - \_\_\_\_\_

## Texto escolhido

1. Leia o texto e observe o mapa com atenção.

Faltam 130 000 raparigas...

Talvez a mais chocante desigualdade de género seja revelada por este simples facto: na Índia, as raparigas de 1 a 5 anos têm mais de 50% de probabilidades de morrer do que os rapazes. Este facto traduz na falta de 130 000 raparigas. As taxas de mortalidade feminina continuam a ser mais elevadas do que as masculinas até à idade de 30 anos, contrariando o padrão demográfico típico. As raparigas, menos apreciadas do que os irmãos, são muitas vezes levadas para os centros de saúde em estado mais avançado de doença, são consultadas por médicos menos qualificados e têm menos dinheiro para gastar nos cuidados de saúde. O baixo estatuto social e a desvantagem educativa das mulheres reflectem-se na sua saúde e nas dos seus filhos. Cerca de um terço das crianças da Índia nascem com falta de peso, o que está relacionado com a má saúde materna.



Taxa de mortalidade infantil no mundo, em 2005.

2. Com os conhecimentos que já adquiriu em relação a este tema, redija um texto entre 100 a 150 palavras.
3. O que deve ter em conta na elaboração do texto:
  - O que significa taxa de mortalidade infantil;
  - Em que tipo de países a taxa de mortalidade infantil é mais elevada;
  - Qual o continente onde a mortalidade infantil é mais elevada;
  - Causas para a elevada taxa de mortalidade infantil;
  - Possíveis soluções para alterar este problema;
  - Porquê as desigualdades no género;
4. Para a elaboração deste texto, para além dos manuais do 8º e 9º anos, pode consultar outros livros e sites na internet. ATENÇÃO, não te esqueças de retirar as fontes.

\*Coloco texto dentro do retângulo.

Data: \_\_\_\_\_ - \_\_\_\_\_ - \_\_\_\_\_

## A minha reflexão sobre o texto

*“A taxa de mortalidade Infantil é um indicador demográfico de desenvolvimento que dá-nos conta do número de nados-vivos que falecem no primeiro ano de vida, por cada 1000 nados-vivos, durante um ano.*

*A falta de médicos qualificados, a falta de condições higiénicas e sanitárias, o facto de as mães serem iletradas e não recorrerem a contraceptivos modernos leva ao aumento da mortalidade infantil nos países menos desenvolvidos.*

*A taxa de mortalidade infantil é um flagelo mundial que cada vez é mais escassa nos países desenvolvidos, mas mantém-se muito elevada nos países em desenvolvimento. A Suécia é o país com registos de mortalidade infantil mais baixos, sendo que, praticamente, todos os partos são assistidos por médicos qualificados. Quase todas as mulheres são letradas e 72% recorre a métodos contraceptivos modernos. Como resultado, apenas uma criança em cada 333 morre antes de completar um ano de vida. O Níger é o país no mundo com maior taxa de mortalidade, onde 1 em cada 7 crianças morre antes de fazer um ano e apenas 16% dos partos são assistidos e, muitas vezes, por médicos não-qualificados; apenas 1 em cada 10 mulheres é letrada e apenas 4% recorre a métodos contraceptivos modernos.*

*O continente africano é o continente em que se regista a taxa de mortalidade infantil mais elevada.*

*A mortalidade infantil pode ser reduzida se os governos optarem por dar mais importância aos serviços de saúde, proporcionando às famílias um apoio a nível da saúde antes, durante e pós-parto. Os países desenvolvidos, também podem dar a sua contribuição disponibilizando fundos, medicamentos (como vacinas) e médicos qualificados.*

*A mulher até há pouco tempo tinha menos direitos que os homens, não podendo trabalhar. Se trabalhava recebia menos que os homens, tendo de ficar a tomar conta dos filhos e sempre foi um pouco como que excluída por ser mais “fraca”. Esta situação melhorou, no entanto, ainda se regista, em certos locais, a uma discriminação da mulher, relativamente, ao salário. Do mesmo modo que têm menos direito aos estudos, os pais dão menos importância à saúde da filha do que do filho, são muitas vezes abusadas pelos homens, por serem mais “fracas” etc...*

*Fontes: Geo diversidade 9ºano”*

Data: \_\_\_\_\_ - \_\_\_\_\_ - \_\_\_\_\_

## **Autoavaliação**

**Gostei de fazer esta reflexão, porque....**

<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
-------------------------------------

**Não gostei de fazer esta reflexão, porque...**

<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
-------------------------------------

**Senti dificuldade nesta reflexão, porque...**

<hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/> <hr/>
-------------------------------------

## Autoavaliação do meu processo de pesquisa

<b>Tema do trabalho:</b>			
	<b>Sim</b>	<b>+ ou -</b>	<b>Não</b>
Defini bem o assunto da minha investigação.			
Consultei várias fontes de informação.			
Compreendi as informações antes de as anotar.			
Verifiquei que as informações encontradas provinham de fontes fiáveis.			
Soube resumir a informação.			
Organizei a informação de maneira lógica para me ajudar a compreendê-la.			

## Autoavaliação da minha produção escrita

<b>Tema do trabalho:</b>			
	<b>Sim</b>	<b>+ ou -</b>	<b>Não</b>
Tinha bastantes conhecimentos sobre o assunto para escrever este texto.			
Senti-me capaz de redigir este texto.			
Utilizei outras formas para redigir e melhorar o meu texto.			
Tive em conta os critérios estabelecidos para a redação de um texto.			



## Avaliação da reflexão escrita pelo professor

ITENS	PARÂMETROS	COTAÇÃO	TOTAL	COTAÇÃO DA REFLEXÃO
Apresentação	Pouco cuidada.	1	3	
	Cuidada mas pouco imaginativa.	2		
	Cuidada e imaginativa.	3		
Compreensão do tema	Não compreendeu nada do tema que é proposto.	0,5	4	
	Não compreendeu muito bem o tema proposto.	1 - 2		
	Compreendeu o tema proposto.	3 - 4		
Expressão escrita	Não redige um texto. Escreve frases.	0,5	4	
	Redige um texto estruturado de forma satisfatória. Apresentado, no entanto, pouca clareza linguística.	1 - 2		
	Redige um texto bem estruturado, com encadeamento lógico.	3 - 4		
Capacidade de pesquisa	Não recolheu informação relacionada com o assunto.	0,5	4	
	A informação que recolheu relacionava-se pouco com o assunto.	1 - 2		
	A informação que recolheu está relacionada com o assunto.	3 - 4		
Domínio do assunto	Não domina o assunto.	0,5	5	
	Domina o assunto, mas apresenta algumas imprecisões.	1 - 2		
	Domina o assunto abordado.	3 - 5		
			<b>TOTAL =</b>	
			<b>20</b>	

**UM  
OUTRO OLHAR  
SOBRE A  
IMAGEM**

**Título da imagem:**

**Fonte:**

**Escolhi esta imagem porque:**

**Critérios que devo ter em conta quando faço uma reflexão por escrito:**

- Desenvolvo o texto de forma coerente;
- Utilizo um discurso correto e claro;
- Redijo um texto bem estruturado, com encadeamento lógico.
- Emprego corretamente o vocabulário geográfico;
- A reflexão terá de ser da minha autoria e não copiada;

**Selecionei esta imagem porque...**

- Gosto da imagem;
- Ajuda-me a compreender melhor a matéria lecionada;
- Ajuda-me a atingir as metas na disciplina;
- Encaro esta reflexão como um desafio;
- Obtenho melhores resultados visualizando imagens;

**Data:** \_\_\_\_\_ - \_\_\_\_\_ - \_\_\_\_\_

Imagem escolhida



**IMAGEM 1      \$31,55 / por semana**

\*Colo a imagem dentro do retângulo.

Data: \_\_\_\_\_ - \_\_\_\_\_ - \_\_\_\_\_

## A minha reflexão sobre a imagem

*“A família da imagem 1 acho que é uma família que trabalha de agricultura, dá para ver na imagem (legumes, bananas, batatas), vive no campo. Tem muito frio por que são todos com chapéu, cachecol... O salário não chega para uma família de 9 elementos e não tem nem fogão, frigorífico...”*

Data: \_\_\_\_\_ - \_\_\_\_\_ - \_\_\_\_\_

**Gostei, porque....**


**Não gostei, porque...**


**Senti dificuldade...**


## Autoavaliação do meu processo de pesquisa

<b>Tema do trabalho:</b>			
	<b>Sim</b>	<b>+ ou -</b>	<b>Não</b>
Defini bem o assunto da minha investigação.			
Consultei várias fontes de informação.			
Compreendi as informações antes de as anotar.			
Verifiquei que as informações encontradas provinham de fontes seguras.			
Soube resumir a informação.			
Organizei a informação de maneira lógica para me ajudar a compreendê-la.			

## Autoavaliação da minha produção escrita

<b>Tema do trabalho:</b>			
	<b>Sim</b>	<b>+ ou -</b>	<b>Não</b>
Tinha bastantes conhecimentos sobre o assunto para escrever este texto.			
Observei com atenção a imagem.			
Percebi o que a imagem transmite.			
Senti-me capaz de redigir este texto.			
Utilizei outros métodos para redigir e melhorar o meu texto.			
Tive em conta os critérios estabelecidos para a redação de um texto.			

## Avaliação da reflexão escrita pelo professor

ITENS	PARÂMETROS	COTAÇÃO	TOTAL	COTAÇÃO DA REFLEXÃO
Apresentação	Pouco cuidada.	<b>1</b>	<b>3</b>	
	Cuidada mas pouco imaginativa.	<b>2</b>		
	Cuidada e imaginativa.	<b>3</b>		
Compreensão do tema	Não compreendeu nada do tema que é proposto.	<b>0,5</b>	<b>4</b>	
	Não compreendeu muito bem o tema proposto.	<b>1 - 2</b>		
	Compreendeu o tema proposto.	<b>3 - 4</b>		
Expressão escrita	Não redige um texto. Escreve frases.	<b>0,5</b>	<b>4</b>	
	Redige um texto estruturado de forma satisfatória. Apresentado, no entanto, pouca clareza linguística.	<b>1 - 2</b>		
	Redige um texto bem estruturado, com encadeamento lógico.	<b>3 - 4</b>		
Capacidade de pesquisa	Não recolheu informação relacionada com o assunto.	<b>0,5</b>	<b>4</b>	
	A informação que recolheu relacionava-se pouco com o assunto.	<b>1 - 2</b>		
	A informação que recolheu está relacionada com o assunto.	<b>3 - 4</b>		
Domínio do assunto	Não domina o assunto.	<b>0,5</b>	<b>5</b>	
	Domina o assunto, mas apresenta algumas imprecisões.	<b>1 - 2</b>		
	Domina o assunto abordado.	<b>3 - 5</b>		
			<b>TOTAL = 20</b>	



**Título da imagem:**

---

**Escolhi esta imagem porque:**

---

---

---

**Critérios que devo ter em conta quando faço uma reflexão por escrito:**

- Desenvolvo o texto de forma coerente;
- Utilizo um discurso correto e claro;
- Redijo um texto bem estruturado, com encadeamento lógico.
- Emprego corretamente o vocabulário geográfico;
- A reflexão terá de ser da minha autoria e não copiada;

**Selecionei esta imagem porque...**

- Gosto da imagem;
- Ajuda-me a compreender melhor a matéria lecionada;
- Ajuda-me a atingir as metas na disciplina;
- Encaro esta reflexão como um desafio;
- Obtenho melhores resultados visualizando imagens;

**Data:** \_\_\_\_\_ - \_\_\_\_\_ - \_\_\_\_\_

## Tema: O nazismo na Alemanha

1. Observe a imagem com a tenção



**Imagem 1:** Ele é o culpado da guerra.  
**Fonte:** <http://pt.scribd.com/doc/53005827/A-PROPAGANDA-NAZISTA-O-PODER-DO-CARTAZ>

2. Depois de observar a imagem com atenção e com os conhecimentos já adquiridos em relação a este tema, redija um texto com um máximo de 30 linhas.

O que deve ter em conta na elaboração da sua reflexão:

- o que Hitler propunha para ultrapassar a crise económica;
- o que os nazis achavam dos judeus;
- porque os judeus eram considerados um mal que deveria ser exterminado;

2. Para a elaboração da reflexão, para além do manual, pode consultar outros livros (na biblioteca) e em sites da internet. ATENÇÃO, não se esqueça de colocar as fontes.

**Site interessante:** [http://www.yadvashem.org/yv/es/education/articles/article\\_mucznik7.asp](http://www.yadvashem.org/yv/es/education/articles/article_mucznik7.asp)

4. Depois da elaboração da reflexão, deve preencher as tabelas de autoavaliação e refletir sobre a sua aprendizagem nesta actividade.

**ATENÇÃO** – O que posso incluir quando reflito sobre um assunto, por exemplo:

- Gostei porque...

- É um tema que me interessa porque...

- Através de uma imagem, consigo perceber melhor a matéria porque...

- É um tema que me faz pensar, porque...

- Senti dificuldade porque...

- Não percebi porque...

- Tenho de pedir ao professor mais informações...

**Data:** \_\_\_\_\_ - \_\_\_\_\_ - \_\_\_\_\_

## A minha reflexão sobre a imagem

*“Mal Adolf Hitler chega ao poder trata de corromper o tratado de Versalhes, criando várias forças armadas e deixando de pagar as impostas indeminizações. Com o investimento em material bélico, Hitler resolveu o problema do desemprego tirando aos poucos a Alemanha da crise. Com o avanço das políticas anexionistas Hitler anexou várias regiões e quando chegou à Polónia, os Aliados declararam guerra à Alemanha. Dá-se início da Segunda Guerra Mundial.*

*Os judeus sempre foram vistos como os manipuladores financeiros dos capitais europeus e os católicos culpavam-nos pela morte de Cristo. Sendo Hitler ateu (segundo afirmam historiadores) esta última razão não se punha em causa. Hitler e os ideais nazis acreditavam que os judeus eram uma raça inferior à raça ariana (raça a que pertencia o povo alemão) e que burlavam os mercados financeiros mundiais, sendo quase “donos” de todos os capitais que circulavam nas transações.*

*Os judeus eram ainda considerados parasitas pois, na opinião de Hitler, estes vagueavam de região em região e quem os hospedasse ficaria na miséria e, por isso, mereciam o extermínio e a aniquilação. Hitler escreveu o Mein Kampf onde explanava todas as suas ideias anti semitas e delineava planos de aniquilação judaica. Hitler em 1945 já havia aniquilado cerca de 6 milhões de judeus e os seus objetivos quase que se haviam cumprido. O Holocausto ficará na memória dos judeus que sobreviveram e o mais impressionante é como a mente de um homem conseguiu persuadir milhões de pessoas a votarem nele e a apoiarem-no num dos atos mais macabros a que a humanidade jamais assistiu.*

*“O mundo é um lugar perigoso de se viver, não por causa daqueles que fazem o mal, mas sim por causa daqueles que observam e deixam o mal acontecer.” **Albert Einstein.***

Data: \_\_\_\_\_ - \_\_\_\_\_ - \_\_\_\_\_

**Gostei, porque....**

*“posso treinar a escrita, é uma tema que me interessa porque tem haver com o teste intermédio”*

**Não gostei, porque...**

*“não percebi de alguma parte mas fui pesquisar”*

**Senti dificuldade...**

---

---

---

---

---

---

---

## Autoavaliação do meu processo de pesquisa

Tema do trabalho:			
	Sim	+ ou -	Não
Defini bem o assunto da minha investigação.			
Consultei várias fontes de informação.			
Compreendi as informações antes de as anotar.			
Verifiquei que as informações encontradas provinham de fontes seguras.			
Soube resumir a informação.			
Organizei a informação de maneira lógica para me ajudar a compreendê-la.			

## Autoavaliação da minha produção escrita

Tema do trabalho:			
	Sim	+ ou -	Não
Tinha bastantes conhecimentos sobre o assunto para escrever este texto.			
Observei com atenção a imagem.			
Percebi o que a imagem transmite.			
Senti-me capaz de redigir este texto.			
Utilizei outros métodos para redigir e melhorar o meu texto.			
Tive em conta os critérios estabelecidos para a redação de um texto.			

## Avaliação da reflexão escrita pelo professor

ITENS	PARÂMETROS	COTAÇÃO	TOTAL	COTAÇÃO DA REFLEXÃO
Apresentação	Pouco cuidada.	1	3	
	Cuidada mas pouco imaginativa.	2		
	Cuidada e imaginativa.	3		
Compreensão do tema	Não compreendeu nada do tema que é proposto.	0,5	4	
	Não compreendeu muito bem o tema proposto.	1 - 2		
	Compreendeu o tema proposto.	3 - 4		
Expressão escrita	Não redige um texto. Escreve frases.	0,5	4	
	Redige um texto estruturado de forma satisfatória. Apresentado, no entanto, pouca clareza linguística.	1 - 2		
	Redige um texto bem estruturado, com encadeamento lógico.	3 - 4		
Capacidade de pesquisa	Não recolheu informação relacionada com o assunto.	0,5	4	
	A informação que recolheu relacionava-se pouco com o assunto.	1 - 2		
	A informação que recolheu está relacionada com o assunto.	3 - 4		
Domínio do assunto	Não domina o assunto.	0,5	5	
	Domina o assunto, mas apresenta algumas imprecisões.	1 - 2		
	Domina o assunto abordado.	3 - 5		
			<b>TOTAL =</b>	
			<b>20</b>	

**TRABALHOS  
DE  
GRUPO**

**Tema do trabalho:** \_\_\_\_\_

**Nomes do grupo:** \_\_\_\_\_

**Escolhemos este tema porque:**

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**O que devemos ter em conta quando fazemos um trabalho em grupo:**

- Desenvolvemos o texto de forma coerente;
- Utilizamos um discurso correto e claro;
- Redigimos um texto bem estruturado, com encadeamento lógico.
- Empregamos corretamente o vocabulário geográfico;
- A reflexão terá de ser da nossa autoria e não copiada;
- Dividimos o trabalho e cada um é responsável pela sua parte;

**Selecionámos este trabalho porque...**

- Interessamo-nos por estes temas;
- Ajuda-nos a compreender melhor a matéria lecionada;
- Ajuda-nos a atingir as metas na disciplina;
- Encaramos esta reflexão como um desafio;
- Obtemos melhores resultados, refletindo;

**ATENÇÃO**

Os trabalhos de grupo são apresentados em papel ao professor, no entanto, para ser possível realizar uma avaliação individualizada, é necessário copiarem a vossa parte para o portefólio.



## **A minha parte do trabalho de grupo**

## Ficha de autoavaliação do grupo

### Avaliação do nosso trabalho de grupo e da comunicação feita à turma

1. Como correu o nosso trabalho de grupo (Assinala com um X).

- Trabalhámos bem ..... \_\_\_\_\_
- Podíamos ter trabalhado mais ..... \_\_\_\_\_
- Não trabalhámos o suficiente ..... \_\_\_\_\_

2. Participámos todos no trabalho de grupo? ..... SIM \_\_\_ NÃO \_\_\_

- Qual de nós podia ter participado mais: \_\_\_\_\_

3. Como correu a nossa comunicação à turma? (Só é preenchido se houver comunicação à turma) (Assinala com um X)

- A comunicação correu bem ..... \_\_\_\_\_
- A comunicação podia ter corrido melhor ..... \_\_\_\_\_
- A comunicação correu mal ..... \_\_\_\_\_

4. Assinale na escala de 1 a 5, o modo como correu o trabalho de grupo (Assinale com um círculo).

	Mau	INS	S	B	MB
• Recolha de informação .....	1	2	3	4	5
• Elaboração de registos .....	1	2	3	4	5
• Comunicação .....	1	2	3	4	5
• Espírito de colaboração .....	1	2	3	4	5
• Respeito pelos outros .....	1	2	3	4	5

Sugestões: \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Tendo em conta o nosso trabalho de grupo e comunicação que fizemos, atribuímos ao nosso grupo a classificação de (assinala com um X): Insuficiente \_\_\_ Suficiente \_\_\_ Bom \_\_\_ Muito Bom \_\_\_.

## A minha autoavaliação do trabalho de grupo

ITENS	PARÂMETROS	Assinalo com uma X
<b>Investigar e recolher informação</b>	Não recolhi qualquer informação relacionada com o assunto.	
	Recolhi alguma informação relacionada com o assunto.	
	Recolhi uma grande quantidade de informação relacionada com o assunto.	
<b>Partilhar informação</b>	Não partilho qualquer informação com os colegas.	
	Partilho alguma informação – a maioria relacionada com o assunto.	
	Partilho uma grande quantidade de informação- toda relacionada com o assunto.	
<b>Participar</b>	Não participo em nada durante o trabalho de grupo.	
	Participo alguma coisa durante o trabalho de grupo.	
	Participo ativamente durante o trabalho de grupo.	
<b>Contribuir de forma igual</b>	Espero sempre que os outros façam o trabalho.	
	Geralmente faço o trabalho que me é atribuído.	
	Faço sempre o trabalho que me é atribuído.	
<b>Ouvir com atenção os colegas de grupo</b>	Estou sempre a falar, não deixo que os outros falem.	
	Ouço com atenção, mas às vezes falo demasiado.	
	Ouço com atenção e falo o necessário.	
<b>Cooperar com os colegas de grupo</b>	Geralmente discuto com os colegas e não coopero com nada.	
	Raramente discuto com os colegas e coopero alguma coisa.	
	Nunca discuto com os colegas e coopero sempre.	
<b>Tomar decisões justas</b>	Geralmente quero que as coisas sejam feitas à minha maneira.	
	Às vezes assumo o ponto de vista do grupo em vez de considerar todos os pontos de vista.	
	Ajudo sempre o grupo a tomar decisões justas.	

## Avaliação do professor

	ITENS	PARÂMETROS	COTAÇÃO	TOTAL
<b>A avaliação destes itens dizem respeito ao trabalho no seu conjunto.</b>	Pontualidade	Entregou depois da data proposta.	<b>0,5</b>	<b>1,5</b>
		Entregou na data proposta.	<b>1</b>	
	Apresentação	Pouco cuidada.	<b>0,5</b>	<b>1,5</b>
		Cuidada mas pouco imaginativa.	<b>1</b>	
		Cuidada e imaginativa.	<b>1,5</b>	
	Compreensão do tema	Não compreendeu nada do tema que é proposto.	<b>0,5</b>	<b>4</b>
		Não compreendeu muito bem o tema proposto.	<b>1 - 2</b>	
		Compreendeu o tema proposto.	<b>3 - 4</b>	
	Expressão escrita	Não redige um texto. Escreve frases.	<b>0,5</b>	<b>4</b>
		Redige um texto estruturado de forma satisfatória.	<b>1 - 2</b>	
		Redige um texto bem estruturado, com encadeamento lógico.	<b>3 - 4</b>	
	Capacidade de pesquisa	Não recolheu informação relacionada com o assunto.	<b>0,5</b>	<b>4</b>
		A informação que recolheu relacionava-se pouco com o assunto.	<b>1 - 2</b>	
		A informação que recolheu está relacionada com o assunto.	<b>3 - 4</b>	

	Domínio do assunto	Não domina o assunto.	0,5	5
		Domina o assunto, mas apresenta algumas imprecisões.	1 - 2	
		Domina o assunto abordado.	3 - 5	
				<b>TOTAL = 20</b>

**AS  
MINHAS  
REFLEXÕES**



## A MINHA AVALIAÇÃO MENSAL NA DISCIPLINA DE GEOGRAFIA E DE HISTÓRIA

			NOVEMBRO		DEZEMBRO	
			S	N	S	N
<b>INTERESSE E EMPENHO</b>	<b>CADERNO DIÁRIO</b>	Está desorganizado.				
		Está organizado, mas podia ter melhor apresentação.				
		Está bem organizado e com boa apresentação.				
	<b>MATERIAL</b>	Esqueci-me muitas vezes do material necessário.				
		Às vezes esqueci-me do material necessário.				
		Trouxe sempre o material necessário para a aula.				
	<b>ATENÇÃO E TRABALHO NAS AULAS</b>	Estive desatento muitas vezes e trabalhei pouco.				
		Nem sempre estive atento nas aulas e podia ter trabalhado mais e melhor.				
		Geralmente estive atento e trabalhei sempre bem.				
	<b>PORTEFÓLIO</b>	Não fiz nada do portefólio.				
		Fiz alguma coisa do portefólio.				
		Fiz tudo o que estava definido para o portefólio.				
<b>TRABALHOS DE CASA</b>	Raramente fiz os trabalhos de casa.					
	Nem sempre fiz os trabalhos de casa.					
	Fiz sempre os trabalhos de casa.					
<b>COMPORTEAMENTO E ATITUDES</b>	<b>ASSIDUIDADE E PONTUALIDADE</b>	Faltei muitas vezes e fui muito poucas vezes pontual.				
		Fui sempre assíduo, mas nem sempre pontual.				
		Fui sempre assíduo e pontual.				
	<b>COMPORTEAMENTO E RESPEITO PELOS OUTROS</b>	Perturbei muitas vezes as aulas e não respeitei os outros.				
		Às vezes perturbei as aulas e não respeitei muitas vezes os outros.				
		Nunca perturbei as aulas e respeitei sempre os outros.				
	<b>LIMPEZA DO</b>	Deixo sempre o meu lugar sujo.				
		Nem sempre deixo o meu lugar limpo.				



	<b>LUGAR</b>	Deixo sempre o meu lugar limpo.				
	<b>TAREFAS</b>	Nunca cumpro com as tarefas.				
		Tive tarefas, mas nem sempre as cumpri.				
		Cumpro sempre as tarefas.				

	<b>O MEU ESFORÇO</b>	Esforcei-me por fazer o melhor de que sou capaz.				
--	----------------------	--	--	--	--	--

	<b>AVALIAÇÃO DO MÊS</b>	Este mês mereço MUITO BOM.				
		Este mês mereço BOM.				
		Este mês mereço SUFICIENTE.				
		Este mês mereço INSUFICIENTE.				

**AVALIAÇÃO FINAL DO PORTEFÓLIO – 1º PERÍODO**

	ITENS	PARÂMETROS	COTAÇÃO	O que deve incluir	TOTAL	Cotação do trabalho
<b>Organização do Portefólio (15%)</b>	Apresentação	Pouco cuidada.	1 – 4	Apresentação cuidada, imaginação.	15	
		Cuidada mas pouco imaginativa.	5 – 9			
		Cuidada e imaginativa.	10 – 15			
<b>Abordagem dos conteúdos (40%)</b>	Compreensão do que é proposto	Não compreendeu nada do tema que é proposto.	1 - 4		10	
		Não compreendeu muito bem o tema proposto.	5 – 7			
		Compreendeu o tema proposto.	8 – 10			
	Expressão escrita	Não redige um texto. Escreve frases.	1 – 4		10	
		Redige um texto estruturado de forma satisfatória. Apresenta, no entanto, pouca clareza linguística.	5 – 7			
		Redige um texto bem estruturado, com encadeamento lógico.	8 – 10			
	Capacidade de pesquisa	Não recolheu informação relacionada com o assunto.	1 – 4		10	
		A informação que recolheu relacionava-se pouco com o assunto e pouca pesquisa bibliográfica.	5 – 7			
		A informação que recolheu está relacionada com o assunto e com encadeamento bibliográfico.	8 – 10			
	Domínio do assunto	Não domina o assunto.	1 – 4		10	
		Domina o assunto, mas apresenta algumas imprecisões e pouca abordagem a fontes.	5 – 7			
		Domina o assunto abordado.	8 – 10			
<b>Apresentação gráfica (10%)</b>	Imagens e gráficos	Pouco cuidada.	1 – 4	As imagens e gráficos devem ser legíveis, bem representados, criativos e com fonte.	10	
		Cuidada, mas sem fontes.	5 – 7			
		Cuidada, bem legível e com fonte.	8 – 10			

<b>Cumprimento dos prazos definidos (20%)</b>	Não cumpriu com as datas definidas.	<b>0</b>	As datas são as da entrega do trabalho e apresentação.	<b>20</b>	
	Cumpriu com as datas definidas.	<b>20</b>			
<b>Cumprimento das regras definidas (15%)</b>	Não cumpriu com as regras definidas	<b>0</b>	Critérios definidos para a elaboração da reflexão, preenchimento da autoavaliação.	<b>15</b>	
	Cumpriu parcialmente com as regras definidas.	<b>1 - 9</b>			
	Cumpriu as regras estabelecidas	<b>10 - 15</b>			

### AVALIAÇÃO DE TRABALHOS DE GRUPO – 1º PERÍODO

<b>Apresentação do trabalho (30%)</b>	<b>Organização (10%)</b>	Apresentação pouco organizada, muito confusa.	<b>1 - 4</b>	Todos os elementos do grupo têm que participar.	<b>10</b>	
		Apresentação com alguma organização.	<b>5 - 7</b>			
		Apresentação muito bem organizada.	<b>8 - 10</b>			
	<b>Abordagem dos conteúdos (10%)</b>	Abordou muito pouco do que era importante referir.	<b>1 - 4</b>		<b>10</b>	
		Abordou pouco do que era importante referir.	<b>5 - 7</b>			
		Abordou o que era mais importante.	<b>8 - 10</b>			
	<b>Rigor técnico/apresentação da imagem (10%)</b>	Pouco rigor e criatividade na apresentação.	<b>1 - 4</b>	Critérios mais importantes: pouca informação escrita, originalidade da apresentação, tempo (15m), gráficos e imagens claras, fontes, todos os elementos falam.	<b>10</b>	
		Algum rigor e alguma criatividade na apresentação.	<b>5 - 7</b>			
		Apresentação com rigor e criatividade.	<b>8 - 10</b>			

**AValiação Final do Portefólio – 2º Período**

	<b>ITENS</b>	<b>PARÂMETROS</b>	<b>COTAÇÃO</b>	<b>O que deve incluir</b>	<b>TOTAL</b>	<b>Cotação do trabalho</b>
<b>Organização do portefólio (15%)</b>	Apresentação	Pouco cuidada.	<b>1 – 4</b>	Apresentação cuidada, imaginação.	<b>15</b>	
		Cuidada mas pouco imaginativa.	<b>5 – 9</b>			
		Cuidada e imaginativa.	<b>10 – 15</b>			
<b>Abordagem dos conteúdos (40%)</b>	Compreensão do que é proposto	Não compreendeu nada do tema que é proposto.	<b>1 - 4</b>		<b>10</b>	
		Não compreendeu muito bem o tema proposto.	<b>5 – 7</b>			
		Compreendeu o tema proposto.	<b>8 – 10</b>			
	Expressão escrita	Não redige um texto. Escreve frases.	<b>1 – 4</b>		<b>10</b>	
		Redige um texto estruturado de forma satisfatória. Apresenta, no entanto, pouca clareza linguística.	<b>5 – 7</b>			
		Redige um texto bem estruturado, com encadeamento lógico.	<b>8 – 10</b>			
	Capacidade de pesquisa	Não recolheu informação relacionada com o assunto.	<b>1 – 4</b>		<b>10</b>	
		A informação que recolheu relacionava-se pouco com o assunto e pouca pesquisa bibliográfica.	<b>5 – 7</b>			
		A informação que recolheu está relacionada com o assunto e com	<b>8 – 10</b>			

		encadeamento bibliográfico.				
	Domínio do assunto	Não domina o assunto.	1 – 4		10	
		Domina o assunto, mas apresenta algumas imprecisões e pouca abordagem a fontes.	5 – 7			
		Domina o assunto abordado.	8 – 10			
<b>Apresentação Gráfica (10%)</b>	Imagens e gráficos	Não cumpriu com as regras definidas.	0	As imagens e gráficos devem ser legíveis, bem representados criativos e com fonte.	10	
		Cumpriu parcialmente com as regras definidas.	1 – 9			
		Cumpriu as regras estabelecidas.	10 - 15			
<b>Cumprimento dos prazos definidos (20%)</b>		Não cumpriu com as datas definidas.	0	As datas são as da entrega do trabalho e apresentação.	20	
		Cumpriu com as datas definidas.	20			
<b>Cumprimento das regras definidas (15%)</b>		Não cumpriu com as regras definidas.	0	Critérios definidos para a elaboração da reflexão, preenchimento da autoavaliação.	15	
		Cumpriu parcialmente com as regras definidas.	1 - 9			
		Cumpriu as regras estabelecidas.	10 - 15			

**AValiação DE TRABALHOS DE GRUPO – 2º PERÍODO**

	ITENS	PARÂMETROS	COTAÇÃO	O que deve incluir	TOTAL	Cotação do trabalho
<b>Apresentação do trabalho (30%)</b>	<b>Organização (10%)</b>	Apresentação pouco organizada, muito confusa.	1 - 4	Todos os elementos do grupo têm que participar.	10	
		Apresentação com alguma organização.	5 - 7			
		Apresentação muito bem	8 - 10			

		organizada.				
<b>Abordagem dos conteúdos (10%)</b>		Abordou muito pouco do que era importante referir.	<b>1 – 4</b>		<b>10</b>	
		Abordou pouco do que era importante referir.	<b>5 – 7</b>			
		Abordou o que era mais importante.	<b>8 – 10</b>			
<b>Rigor técnico/apresentação da imagem (10%)</b>		Pouco rigor e criatividade na apresentação.	<b>1 – 4</b>	Critérios mais importantes: pouca informação escrita, originalidade da apresentação, tempo (15m), gráficos e imagens claras, fontes, todos os elementos falam.	<b>10</b>	
		Algum rigor e alguma criatividade na apresentação.	<b>5 – 7</b>			
		Apresentação com rigor e criatividade.	<b>8 – 10</b>			

**AVALIAÇÃO FINAL DO PORTEFÓLIO – 3º PERÍODO**

	<b>ITENS</b>	<b>PARÂMETROS</b>	<b>COTAÇÃO</b>	<b>O que deve incluir</b>	<b>TOTAL</b>	<b>Cotação do trabalho</b>
<b>Organização do portefólio (15%)</b>	Apresentação	Pouco cuidada.	<b>1 – 4</b>	Apresentação cuidada, imaginação.	<b>15</b>	
		Cuidada mas pouco imaginativa.	<b>5 – 9</b>			
		Cuidada e imaginativa.	<b>10 – 15</b>			
<b>Abordagem dos conteúdos (40%)</b>	Compreensão do que é	Não compreendeu nada do tema que é proposto.	<b>1 - 4</b>		<b>10</b>	
		Não compreendeu muito bem o tema proposto.	<b>5 – 7</b>			

	proposto	Compreendeu o tema proposto.	<b>8 – 10</b>			
	Expressão escrita	Não redige um texto. Escreve frases.	<b>1 – 4</b>		<b>10</b>	
		Redige um texto estruturado de forma satisfatória. Apresenta, no entanto, pouca clareza linguística.	<b>5 – 7</b>			
		Redige um texto bem estruturado, com encadeamento lógico.	<b>8 – 10</b>			
	Capacidade de pesquisa	Não recolheu informação relacionada com o assunto.	<b>1 – 4</b>		<b>10</b>	
		A informação que recolheu relacionava-se pouco com o assunto e pouca pesquisa bibliográfica.	<b>5 – 7</b>			
		A informação que recolheu está relacionada com o assunto e com encadeamento bibliográfico.	<b>8 – 10</b>			
	Domínio do assunto	Não domina o assunto.	<b>1 – 4</b>		<b>10</b>	
		Domina o assunto, mas apresenta algumas imprecisões e pouca abordagem a fontes.	<b>5 – 7</b>			
		Domina o assunto abordado.	<b>8 – 10</b>			
<b>Apresentação Gráfica (10%)</b>	Imagens e gráficos	Não cumpriu com as regras definidas.	<b>0</b>	As imagens e gráficos devem ser legíveis, bem representados os criativos e com fonte.	<b>10</b>	
		Cumpriu parcialmente com as regras definidas.	<b>1 – 9</b>			
		Cumpriu as regras estabelecidas.	<b>10 - 15</b>			

<b>Cumprimento dos prazos definidos (20%)</b>	Não cumpriu com as datas definidas.	<b>0</b>	As datas são as da entrega do trabalho e apresentação.	<b>20</b>	
	Cumpriu com as datas definidas.	<b>20</b>			
<b>Cumprimento das regras definidas (15%)</b>	Não cumpriu com as regras definidas.	<b>0</b>	Critérios definidos para a elaboração da reflexão, preenchimento da autoavaliação.	<b>15</b>	
	Cumpriu parcialmente com as regras definidas.	<b>1 - 9</b>			
	Cumpriu as regras estabelecidas.	<b>10 - 15</b>			



**AVALIAÇÃO DE TRABALHOS DE GRUPO – 3º PERÍODO**

	<b>ITENS</b>	<b>PARÂMETROS</b>	<b>COTAÇÃO</b>	<b>O que deve incluir</b>	<b>TOTAL</b>	<b>Cotação do trabalho</b>
<b>Apresentação do trabalho (30%)</b>	<b>Organização (10%)</b>	Apresentação pouco organizada, muito confusa.	<b>1 - 4</b>	Todos os elementos do grupo têm que participar.	<b>10</b>	
		Apresentação com alguma organização.	<b>5 - 7</b>			
		Apresentação muito bem organizada.	<b>8 - 10</b>			
	<b>Abordagem dos conteúdos (10%)</b>	Abordou muito pouco do que era importante referir.	<b>1 - 4</b>		<b>10</b>	
		Abordou pouco do que era importante referir.	<b>5 - 7</b>			
		Abordou o que era mais importante.	<b>8 - 10</b>			
	<b>Rigor técnico/apresentação da imagem (10%)</b>	Pouco rigor e criatividade na apresentação.	<b>1 - 4</b>	Critérios mais importantes: pouca informação escrita, originalidade da apresentação,	<b>10</b>	
		Algum rigor e alguma criatividade na apresentação.	<b>5 - 7</b>			
		Apresentação com rigor e	<b>8 - 10</b>			



		criatividade.		tempo (15m), gráficos e imagens claras, fontes, todos os elementos falam.		
--	--	---------------	--	---	--	--

## ANEXO 2

	<p style="text-align: center;"><b>AGRUPAMENTO DE ESCOLAS IBN MUCANA</b> Ano letivo 2012 – 2013</p> <p style="text-align: center;"><b>Atividade: BRAINWRITING</b></p>	
---	--	---

**Objetivo da atividade:** Debater um tema, a partir da observação de uma imagem e com recurso à reflexão escrita.

### Regras:

- O debate é efetuado entre grupos de 2 elementos;
- Duração entre 10-15 minutos;
- Cada aluno observa com atenção a imagem (Aluno 1/Imagem 1; Aluno 2/Imagem 2);
- O **Aluno 1** de cada grupo escreve as três primeiras ideias sobre a **Imagem 1**, durante cerca de 1 minuto. Depois passa ao **Aluno 2** do mesmo grupo;
- O **Aluno 2** escreve as três primeiras ideias sobre a **Imagem 2**. Depois passa ao **Aluno 1** do mesmo grupo;
- O **Aluno 1** lê as ideias do **Aluno 2** e escreve outras três ideias sobre a **Imagem 2**, durante cerca de 1 minuto;
- O **Aluno 2** lê as ideias do **Aluno 1** e escreve outras três ideias sobre a **Imagem 1**;
- O porta-voz lê e/ou comunica as principais ideias à turma.



**Plenário da turma:** Discute-se em conjunto cada uma das ideias e avalia-as, reunindo as melhores e eliminando as que são absurdas ou impraticáveis.



**IMAGEM 1      \$31,55 / por semana**





**IMAGEM 2      346,00\$ / por semana**

 <p>GOVERNO DE PORTUGAL</p>	<p><b>AGRUPAMENTO DE ESCOLAS IBN MUCANA</b> Ano letivo 2012 – 2013</p> <p><b>REFLEXÃO ESCRITA</b></p>	 <p>Agrupamento de Escolas IBN MUCANA</p>
--	---	--

<p><b>IMAGEM 1</b></p>

<p><b>IMAGEM 2</b></p>

## ANEXO 3

 <p>GOVERNO DE PORTUGAL</p>	<p><b>AGRUPAMENTO DE ESCOLAS IBN MUCANA</b> <b>Ano letivo 2012 – 2013</b></p> <p><b>Atividade: Bola de neve</b></p>	 <p>Agrupamento de Escolas IBN MUCANA</p>
--	---	--

**Objetivo da atividade:** Debater a qualidade de vida, a partir da leitura de vários conceitos/indicadores.

### Regras:

- Individualmente devem escolher 10 indicadores/conceitos que estejam associados à qualidade de vida e bem-estar, nos dias de hoje;
- Com o colega, devem escolher 7 indicadores/conceitos;
- Em grupo de 4 elementos, escolher 5 indicadores/conceitos
- Em plenário de turma, escolher 5 indicadores/conceitos – espaço de discussão com todos os elementos da turma.

Por ordem de importância (de 1 a 10), assinala os indicadores/conceitos que, para ti, estão associados à qualidade de vida e bem-estar nos dias de hoje.

Opções	Só eu (10 opções)	Grupo de dois (7 opções)	Grupo de Quatro (5 opções)	Todos (5 opções)
Clima temperado.				
Aquisição de um carro.				
Liberdade e igualdade para todos os cidadãos.				
Espaços verdes, de recreio e lazer.				
PIB <i>per capita</i> elevado.				
Número de telemóveis por 1000 hab. elevado.				
População a trabalhar na indústria superior a 60%.				
Ar condicionado em casa.				
Estabilidade política e militar.				
Apoio social na saúde, educação e velhice.				
Envelhecimento da população.				
População que utiliza internet superior a 75%.				
Acesso à água potável.				
Taxa de crescimento natural elevada.				
Viajar para fora do país.				
Igualdade de género no acesso ao mercado de trabalho.				
Riqueza em recursos naturais.				
N.º de médicos por 10 000 hab. elevado.				
Aquisição de 2ª habitação.				
Qualidade ambiental.				
Baixo índice de criminalidade.				
Boa rede de transportes públicos.				
Poder de compra.				
População urbana superior à população rural.				
Ensino básico obrigatório.				
Acesso aos bens alimentares mais básicos (ex. pão, arroz e leite).				

Departamento de Ciências Sociais e Humanas  
Disciplina: Geografia 9º Ano

Grupo disciplinar: 420  
Docente: Nuno Rodrigues

**Plano de Aula n.º 1**

Turma: 9º B

Duração: 90 minutos

**Tema 1:** Contrastes de desenvolvimento**Unidade didática:** Países desenvolvidos VS Países em desenvolvimento**Conceitos:** Países desenvolvidos; Países em desenvolvimento**Lições .º 24 e 25****Data:** 12/11/2012**Sumário:** Início ao estudo dos contrastes de desenvolvimento. Os países desenvolvidos e os países em desenvolvimento.

Conteúdos	Aprendizagens Relevantes	Experiências de Aprendizagem	
		Recursos	Atividades
Países desenvolvidos Vs países em desenvolvimento.	O aluno interpreta os conceitos fundamentais do tema em estudo	Quadro Computador	Realização de uma atividade de motivação – <i>Brainwriting</i> - com o tema Países desenvolvidos vs países em desenvolvimento

		Projektor	<p>Observação e interpretação de imagens</p> <p>Criação, pelo professor, de situações de diálogo aberto em que o aluno seja estimulado a intervir</p>
--	--	-----------	---

<b>Avaliação:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Participação Oral</li> <li>• Utilização de vocabulário específico</li> <li>• Empenho e atitude do aluno no contexto de sala de aula</li> </ul>	<b>Trabalho para casa:</b>
-------------------	---	----------------------------



**Departamento de Ciências Sociais e Humanas**  
**Disciplina:** Geografia 9º Ano

**Grupo disciplinar:** 420  
**Docente:** Nuno Rodrigues

**Plano de Aula n.º 9**

**Turma:** 9º B

**Duração:** 90 minutos

**Tema 1:** Contrastes de desenvolvimento

**Unidade didática:** Países desenvolvidos VS Países em desenvolvimento

**Conceitos:** Bem-estar e qualidade de vida.

**Lição nº 37 e 38**

**Sumário:** O bem-estar e a qualidade de vida – conceitos essenciais ao desenvolvimento.

**Data:** 10/12/2012

Conteúdos	Aprendizagens Relevantes	Experiências de Aprendizagem	
		Recursos	Atividades
Países desenvolvidos Vs países em desenvolvimento	O aluno compreende que o conceito de bem-estar e qualidade de vida difere de sociedade para sociedade	Quadro Computador	Realização de uma atividade de motivação – <i>Bola de neve</i> - com o tema o bem-estar e qualidade de vida.

	O aluno interpreta os conceitos fundamentais do tema em estudo	Projeto	Criação, pelo professor, de situações de diálogo aberto em que o aluno seja estimulado a intervir
--	--	---------	---

<b>Avaliação:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Participação Oral</li> <li>• Utilização de vocabulário específico</li> <li>• Empenho e atitude do aluno no contexto de sala de aula</li> </ul>	<b>Trabalho para casa:</b>
-------------------	---	----------------------------

**ANEXO 6**

 <b>GOVERNO DE PORTUGAL</b>	<b>AGRUPAMENTO DE ESCOLAS IBN MUCANA</b> Ano Letivo 2012/2013
 <b>Agrupamento de Escolas IBN MUCANA</b>	<b>Teste de Avaliação de Geografia - 9º A</b>  Nome: _____ N.º _____

- Leia atentamente todas as questões que lhe são colocadas antes de começar a responder.
- Na folha de respostas, indique de forma legível a versão do teste (Versão 1 ou Versão 2).
- Escreva de forma legível a numeração dos grupos e dos itens, bem como as respetivas respostas. As respostas ilegíveis ou que não possam ser claramente identificadas são classificadas com zero pontos.

**VERSÃO 1****GRUPO I**

Nas respostas aos itens do Grupo I, selecione a única opção que permite obter uma afirmação correta. Escreva, na folha de respostas, a letra que identifica a opção escolhida.

A figura 1 representa a distância-tempo entre algumas cidades europeias.



Fonte: <http://geografia3ciclo.blogspot.pt/2011/04/transportes.html>

Figura 1 – Mapa representativo da distância-tempo entre algumas cidades europeias

1. A distância-tempo é:
  - (A) a distância entre dois lugares, medida através do custo e do tempo dessa deslocação.
  - (B) a distância entre dois lugares, medida através do custo dessa deslocação.
  - (C) a distância entre dois lugares, medida através do tempo necessário para percorrer esse espaço.
  - (D) a distância entre dois lugares, medida através da segurança dessa deslocação.
2. De acordo com a figura 1, a cidade espanhola mais próxima de Lisboa é:
  - (A) Barcelona.
  - (B) Madrid.
  - (C) Valência.
  - (D) Málaga.
3. O modo de transporte que permite que a distância-tempo entre Londres e Paris seja reduzida é o:
  - (A) barco
  - (B) automóvel.
  - (C) comboio.
  - (D) avião.
4. Através da análise da figura 1, podemos verificar que a distância entre Londres e Paris é:
  - (A) aproximadamente 2 horas.
  - (B) aproximadamente 1 hora.
  - (C) aproximadamente 100 km.
  - (D) aproximadamente 200 km.

A figura 2 representa um comboio.

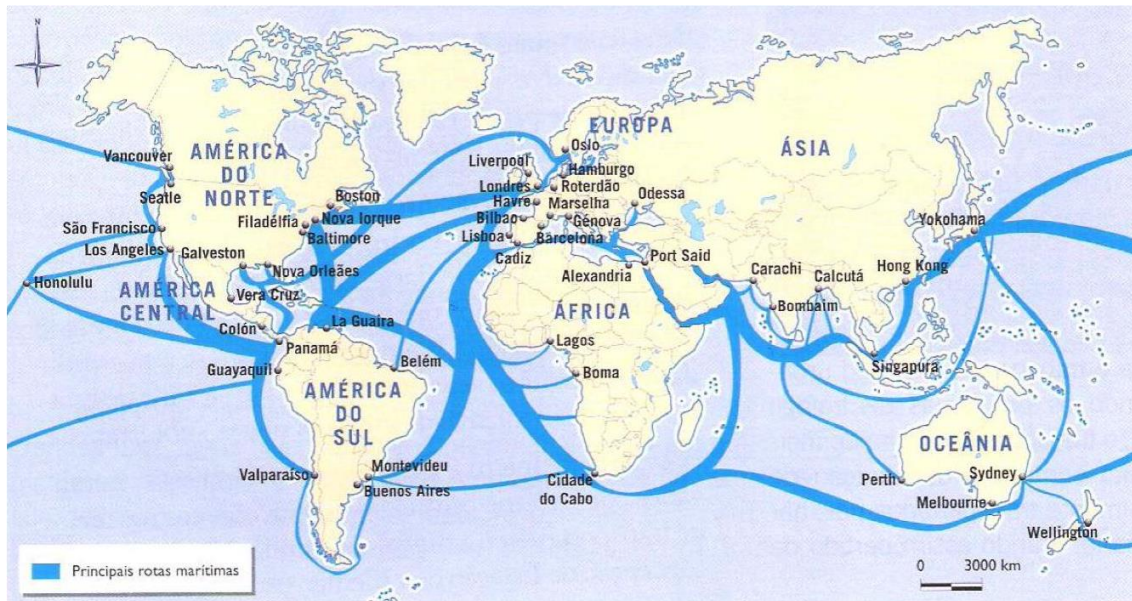


Figura 2 - Comboio

Fonte: <http://comboio-bolt.deviantart.com/art/Alfa-Pendular-186-191010-183647099>

5. O meio de transporte representado na figura 2 é o:
- (A) ferroviário.
  - (B) comboio.
  - (C) terrestre.
  - (D) metro.
6. A vantagem do comboio no transporte de mercadorias é:
- (A) transportar grandes cargas a médias e longas distâncias intra-continentes.
  - (B) transportar cargas urgentes e perecíveis.
  - (C) transportar grandes cargas a longas distâncias de continente para continente.
  - (D) transportar grandes cargas a curtas distâncias.
7. Uma das desvantagens do comboio é:
- (A) o elevado consumo de combustível e a pouca capacidade de carga.
  - (B) a elevada sinistralidade.
  - (C) a elevada poluição.
  - (D) o carácter fixo dos itinerários.
8. Nas grandes cidades a utilização do comboio permite:
- (A) diminuir o trânsito automóvel e melhorar a acessibilidade.
  - (B) aumentar o tráfego aéreo e melhorar a acessibilidade.
  - (C) aumentar o trânsito automóvel e melhorar a acessibilidade.
  - (D) diminuir o tráfego aéreo e melhorar a acessibilidade.
9. Em Portugal, a utilização do comboio é particularmente importante:
- (A) nas comunicações internacionais.
  - (B) nas áreas metropolitanas de Lisboa e do Porto.
  - (C) no interior do país.
  - (D) nas comunicações litoral-interior.
10. O comboio é, de todos os transportes, o que apresenta uma distância-custo mais baixa para curtas distâncias no transporte de mercadorias.
- (A) Esta afirmação é falsa, pois é o barco que apresenta uma menor distância-custo em curtas distâncias.
  - (B) Esta afirmação é falsa, pois o comboio é o transporte que apresenta uma menor distância-custo para longas distâncias.
  - (C) Esta afirmação é falsa, pois é o camião que apresenta uma menor distância-custo em curtas distâncias.
  - (D) Esta afirmação é falsa, pois o comboio é o transporte que apresenta maior distância-custo para curtas distâncias.

As rotas marítimas são hoje ligações quase exclusivamente comerciais, ligando os principais produtores de matérias-primas e recursos energéticos aos países industriais.



Fonte: MATOS Maria João, Castelhão, Raul, Geografia À Descoberta, 8º ano, Lisboa, Santillana (consultor científico: Jorge Macaísta Malheiros), 2007

Figura 3 – Principais rotas marítimas no mundo.

11. De acordo com a figura 3, o oceano que apresenta maior intensidade de rotas marítimas é:
  - (A) Índico.
  - (B) Pacífico.
  - (C) Atlântico.
  - (D) Glacial Ártico.
  
12. O abastecimento petrolífero das economias ocidentais assume particular importância. Isto explica a existência de várias ligações:
  - (A) da Oceânia para a costa leste da Ásia.
  - (B) da Europa Ocidental para a América da Norte.
  - (C) do Golfo Pérsico para a Europa.
  - (D) da Europa para África.
  
13. A vantagem do transporte marítimo no transporte de mercadorias é:
  - (A) transportar grandes cargas a médias e longas distâncias intra-continentes.
  - (B) transportar cargas urgentes e perecíveis.
  - (C) transportar pequenas cargas a curtas e médias distâncias.
  - (D) transportar grandes cargas a longas distâncias de continente para continente.
  
14. Uma das desvantagens do transporte marítimo é:
  - (A) ser lento.
  - (B) a elevada poluição atmosférica, sonora e dos solos.
  - (C) a elevada poluição sonora junto aos pontos de chegada e partida.

(D) o caráter fixo dos itinerários.

## GRUPO II

Os transportes têm um papel fundamental no desenvolvimento dos países e das regiões.

1. Refira duas vantagens do desenvolvimento dos transportes nas últimas décadas.
2. Diga o que entende por transporte multimodal.

## GRUPO III

O uso da internet no mundo está a crescer rapidamente, só nos últimos dez anos cresceu cerca de 444% no mundo.

Quadro A

Região	Percentagem de população que usa internet
África	10,9%
América do Norte	77,4%
América latina/Caribe	34,5%
Ásia	21,5%
Médio Oriente	29,8%
Europa	58,4%
Oceânia	61,3%
Total no mundo	28,7%

Fonte: World Internet Usage Statistics News e World Population Stats (dados de 2010).

Figura 4 – Percentagem de população que usa a internet por continente em 2010.

1. Refira as regiões do mundo que apresentam uma percentagem de utilizadores de internet superior ao total mundial.
2. Refira duas razões que estão na base da baixa percentagem de utilizadores de internet em África.

## GRUPO IV

O crescimento económico chinês contrasta com graves problemas internos do país, como podemos verificar no documento 1 da figura 5.

### Documento 1

#### **Desigualdade social ainda é alarmante na 2ª maior economia do mundo**

A China que apresenta um crescimento económico significativo desde os finais dos anos 90, superou o Japão como a segunda maior economia do mundo. Contudo ainda apresenta graves problemas internos que comprometem a qualidade de vida da população. Especialistas apontam a má distribuição dos rendimentos como o principal motivo para o fato de grande parte dos chineses não ter acesso aos benefícios trazidos pelo desenvolvimento do país. Outros problemas citados foram o controle excessivo do governo e a poluição.

Enquanto no Japão e nos Estados Unidos, o crescimento económico se traduz em qualidade de vida, na China a situação é diferente. Apenas cerca de 26% da população chinesa participa no mercado de consumo do país. Desta forma ainda se diz que a china é um país de terceiro mundo.

Adaptado de VEJA – notícias internacionais em 17/08/2010, por Cecília Aratújo

Figura 5 – Texto relativo aos contrastes sociais na China

1. **Indique** a que tipo de países se refere a autora do texto quando fala em países do terceiro mundo.
2. Com base no documento 1 **refira** dois problemas trazidos pelo modelo de crescimento económico chinês.
3. **Refira** um indicador que permita avaliar o crescimento económico de um país.

## GRUPO V

O mundo atual é marcado por fortes contrastes. Aos países ricos do norte opõem-se os países pobres do sul.

### Palavras chave:

saúde; educação; alimentação; indústria

1. **Utilize** as palavras acima descritas e **redija um texto** entre 50 e 70 palavras onde se faça a distinção entre países ricos e países pobres.
2. “O crescimento económico é condição necessária, mas não suficiente, para o desenvolvimento”.

**Justifique a afirmação anterior** exemplificando com a realidade de um país e considerando:

- A distinção entre crescimento económico e desenvolvimento;
- Os contrastes sociais e económicos ocorridos dentro dos países.



## Cotações

### Grupo I

- 1. .... 3 pontos
- 2. .... 3 pontos
- 3. .... 3 pontos
- 4. .... 3 pontos
- 5. .... 3 pontos
- 6. .... 3 pontos
- 7. .... 3 pontos
- 8. .... 3 pontos
- 9. .... 3 pontos
- 10. .... 3 pontos
- 11. .... 3 pontos
- 12. .... 3 pontos
- 13. .... 3 pontos
- 14. .... 3 pontos

---

42 pontos

### Grupo II

- 1. .... 6 pontos
- 2. .... 5 pontos

---

11 pontos

### Grupo III

- 1. .... 4 pontos
- 2. .... 6 pontos

---

10 pontos

### Grupo Iv

- 1. .... 3 pontos
- 2. .... 6 pontos
- 3. .... 3 pontos

---

12 pontos

### Grupo V

- 1. .... 10 pontos
- 2. .... 15 pontos



---

25 pontos

---

Total ..... 100 pontos

**ANEXO 7**

 GOVERNO DE PORTUGAL	<b>AGRUPAMENTO DE ESCOLAS IBN MUCANA</b> Ano Letivo 2012/2013
 Agrupamento de Escolas IBN MUCANA	<b>Teste de Avaliação de Geografia - 9º A</b> <b>Nome:</b> _____ <b>Nº</b> _____

- Leia atentamente todas as questões que lhe são colocadas antes de começar a responder.
- Na folha de respostas, indique de forma legível a versão do teste (Versão 1 ou Versão 2).
- Escreva de forma legível a numeração dos grupos e dos itens, bem como as respetivas respostas. As respostas ilegíveis ou que não possam ser claramente identificadas são classificadas com zero pontos.

**VERSÃO 2****GRUPO I**

Nas respostas aos itens do Grupo I, seleccione a única opção que permite obter uma afirmação correta. Escreva, na folha de respostas, a letra que identifica a opção escolhida.

A figura 1 representa a distância-tempo entre algumas cidades europeias.



Fonte: <http://geografia3ciclo.blogspot.pt/2011/04/transportes.html>

Figura 1 – Mapa representativo da distância-tempo entre algumas cidades europeias

15. A distância-tempo é:

- (A) a distância entre dois lugares, medida através da segurança dessa deslocação.
- (B) a distância entre dois lugares, medida através do tempo necessário para percorrer esse espaço.
- (C) a distância entre dois lugares, medida através do custo dessa deslocação.

- (D) a distância entre dois lugares, medida através do custo e do tempo dessa deslocação.
16. Através da análise da figura 1, podemos verificar que a distância entre Londres e Paris é:
- (A) aproximadamente 100 km.
  - (B) aproximadamente 200 km.
  - (C) aproximadamente 1 horas.
  - (D) aproximadamente 2 hora.
17. De acordo com a figura 1, a cidade espanhola mais próxima de Lisboa é:
- (A) Madrid.
  - (B) Barcelona.
  - (C) Valência.
  - (D) Málaga.
18. O modo de transporte que permite que a distância-tempo entre Londres e Paris seja reduzida é o:
- (A) barco
  - (B) automóvel.
  - (C) avião.
  - (D) comboio.

A figura 2 representa um comboio.

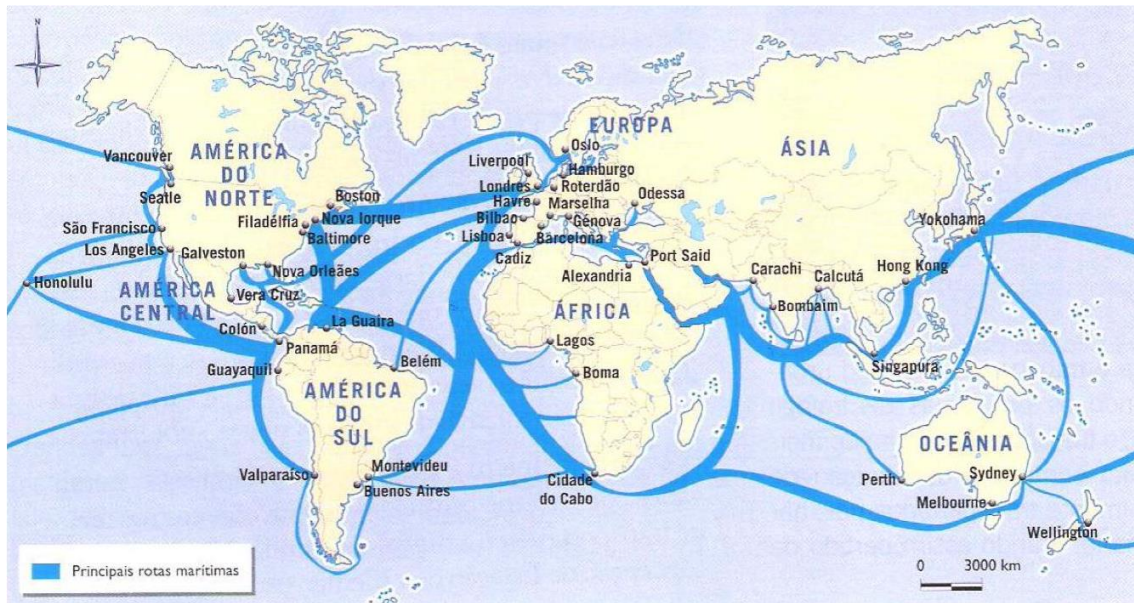


Figura 2 – Comboio

19. O meio de transporte representado na figura 2 é o:
- (A) metro.
  - (B) terrestre.
  - (C) comboio.
  - (D) ferroviário.

- 20.** Nas grandes cidades a utilização do comboio permite:
- (A)** aumentar o tráfego aéreo e melhorar a acessibilidade.
  - (B)** diminuir o trânsito automóvel e melhorar a acessibilidade.
  - (C)** diminuir o tráfego aéreo e melhorar a acessibilidade.
  - (D)** aumentar o trânsito automóvel e melhorar a acessibilidade.
- 21.** Em Portugal, a utilização do comboio é particularmente importante:
- (A)** nas áreas metropolitanas de Lisboa e do Porto.
  - (B)** nas comunicações internacionais.
  - (C)** nas comunicações litoral-interior.
  - (D)** no interior do país.
- 22.** A vantagem do comboio no transporte de mercadorias é:
- (A)** transportar grandes cargas a longas distâncias de continente para continente.
  - (B)** transportar grandes cargas a curtas distâncias.
  - (C)** transportar grandes cargas a médias e longas distâncias intra-continentes.
  - (D)** transportar cargas urgentes e perecíveis.
- 23.** Uma das desvantagens do comboio é:
- (A)** o elevado consumo de combustível e a pouca capacidade de carga.
  - (B)** a elevada sinistralidade.
  - (C)** o carácter fixo dos itinerários.
  - (D)** a elevada poluição.
- 24.** O comboio é, de todos os transportes, o que apresenta uma distância-custo mais baixa para curtas distâncias no transporte de mercadorias.
- (A)** Esta afirmação é falsa, pois o comboio é o transporte que apresenta uma menor distância-custo para longas distâncias.
  - (B)** Esta afirmação é falsa, pois é o barco que apresenta uma menor distância-custo em curtas distâncias.
  - (C)** Esta afirmação é falsa, pois o comboio é o transporte que apresenta maior distância-custo para curtas distâncias.
  - (D)** Esta afirmação é falsa, pois é o camião que apresenta uma menor distância-custo em curtas distâncias.

As rotas marítimas são hoje ligações quase exclusivamente comerciais, ligando os principais produtores de matérias-primas e recursos energéticos aos países industriais.



Fonte: MATOS Maria João, Castelhão, Raul, Geografia À Descoberta, 8º ano, Lisboa, Santillana (consultor científico: Jorge Macaísta Malheiros), 2007

Figura 3 – Principais rotas marítimas no mundo.

25. De acordo com a figura 3, o oceano que apresenta maior intensidade de rotas marítimas é:
- (A) Atlântico.
  - (B) Glacial Ártico.
  - (C) Índico.
  - (D) Pacífico.
26. Uma das desvantagens do transporte marítimo é:
- (A) a elevada poluição sonora junto aos pontos de chegada e partida.
  - (B) ser lento.
  - (C) a elevada poluição atmosférica, sonora e dos solos.
  - (D) o caráter fixo dos itinerários.
27. O abastecimento petrolífero das economias ocidentais assume particular importância. Isto explica a existência de várias ligações:
- (A) da Europa para África.
  - (B) da Europa Ocidental para a América da Norte.
  - (C) da Oceânia para a costa leste da Ásia.
  - (D) do Golfo Pérsico para a Europa.
28. A vantagem do transporte marítimo no transporte de mercadorias é:
- (A) transportar grandes cargas a médias e longas distâncias intra-continentes.
  - (B) transportar grandes cargas a longas distâncias de continente para continente.
  - (C) transportar pequenas cargas a curtas e médias distâncias.

(D) transportar cargas urgentes e perecíveis.

## GRUPO II

Os transportes têm um papel fundamental no desenvolvimento dos países e das regiões.

1. Refira duas vantagens do desenvolvimento dos transportes nas últimas décadas.
2. Diga o que entende por transporte multimodal.

## GRUPO III

O uso da internet no mundo está a crescer rapidamente, só nos últimos dez anos cresceu cerca de 444% no mundo.

Quadro A

Região	Percentagem de população que usa internet
África	10,9%
América do Norte	77,4%
América latina/Caribe	34,5%
Ásia	21,5%
Médio Oriente	29,8%
Europa	58,4%
Oceânia	61,3%
Total no mundo	28,7%

Fonte: World Internet Usage Statistics News e World Population Stats (dados de 2010).

Figura 4 – Percentagem de população que usa a internet por continente em 2010.

1. Refira as regiões do mundo que apresentam uma percentagem de utilizadores de internet inferior ao total mundial.
2. Refira duas razões que estão na base da elevada percentagem de utilizadores de internet na América do Norte.

## GRUPO IV

O crescimento económico chinês contrasta com graves problemas internos do país, como podemos verificar no documento 1 da figura 5.

### Documento 1

#### Desigualdade social ainda é alarmante na 2ª maior economia do mundo

A China que apresenta um crescimento económico significativo desde os finais dos anos 90, superou o Japão como a segunda maior economia do mundo. Contudo ainda apresenta graves problemas internos que comprometem a qualidade de vida da população. Especialistas apontam a má distribuição dos rendimentos como o principal motivo para o fato de grande parte dos chineses não ter acesso aos benefícios trazidos pelo desenvolvimento do país. Outros problemas citados foram o controle excessivo do governo e a poluição.

Enquanto no Japão e nos Estados Unidos, o crescimento económico se traduz em qualidade de vida, na China a situação é diferente. Apenas cerca de 26% da população chinesa participa no mercado de consumo do país. Desta forma ainda se diz que a china é um país de terceiro mundo.

Adaptado de VEJA – notícias internacionais em 17/08/2010, por Cecília Aratújo

Figura 5 – Texto relativo aos contrastes sociais na China

1. **Indique** a que tipo de países se refere a autora do texto quando fala em países do terceiro mundo.
2. Com base no documento 1 **refira** dois problemas trazidos pelo modelo de crescimento económico chinês.
3. **Refira** um indicador que permita avaliar o crescimento económico de um país.

## GRUPO V

O mundo atual é marcado por fortes contrastes. Aos países ricos do norte opõem-se os países pobres do sul.

### Palavras chave:

saúde; educação; alimentação; indústria

1. **Utilize** as palavras acima descritas e **redija um texto** entre 50 e 70 palavras onde se faça a distinção entre países ricos e países pobres.
2. “O crescimento económico é condição necessária, mas não suficiente, para o desenvolvimento”.

**Justifique a afirmação anterior** exemplificando com a realidade de um país e considerando:

- A distinção entre crescimento económico e desenvolvimento;
- Os contrastes sociais e económicos ocorridos dentro dos países.

## Cotações

### Grupo I

1. ....	3 pontos
2. ....	3 pontos
3. ....	3 pontos
4. ....	3 pontos
5. ....	3 pontos
6. ....	3 pontos
7. ....	3 pontos
8. ....	3 pontos
9. ....	3 pontos
10. ....	3 pontos
11. ....	3 pontos
12. ....	3 pontos
13. ....	3 pontos
14. ....	3 pontos

---

42 pontos

### Grupo II

1. ....	6 pontos
2. ....	5 pontos

---

11 pontos

### Grupo III

1. ....	4 pontos
2. ....	6 pontos

---

10 pontos

### Grupo IV

1. ....	3 pontos
2. ....	6 pontos
3. ....	3 pontos

---

12 pontos

### Grupo V

1. ....	10 pontos
2. ....	15 pontos

---



25 pontos

---

Total ..... 100 pontos



**ANEXO 8**

 GOVERNO DE PORTUGAL	<b>AGRUPAMENTO DE ESCOLAS IBN MUCANA</b> <b>Ano Letivo 2012/2013</b>
 Agrupamento de Escolas IBN MUCANA	<b>Teste de Avaliação de Geografia – 12º</b> <b>Nome: _____ Nº _____</b>

- Leia atentamente todas as questões que lhe são colocadas antes de começar a responder.
- Escreva de forma legível a numeração dos grupos e dos itens, bem como as respetivas respostas. As respostas ilegíveis ou que não possam ser claramente identificadas são classificadas com zero pontos.

**GRUPO I**

Nas respostas aos itens do Grupo I, selecione a única opção que permite obter uma afirmação correta. Escreva, na folha de respostas, a letra que identifica a opção escolhida.

- Entre 1 a 22 de julho de 1994, realizou-se New Hampshire, a Conferência de Bretton Woods. O objetivo principal foi:
  - (A) apelar à paz no mundo.
  - (B) criar o Banco Internacional para a reconstrução e desenvolvimento e o Fundo Monetário Internacional.
  - (C) refletir como seriam as novas fronteiras da Polónia.
  - (D) criar o Banco Nacional e o Fundo monetário Internacional.
- Entre 28 e 1 de dezembro, realizou-se a Conferência de Teerão. Discutiu-se:
  - (A) a invasão da Itália.
  - (B) a ajuda financeira à Europa.
  - (C) as novas fronteiras da Polónia.
  - (D) a criação de uma área de comércio livre.
- Entre 17 de julho a 2 de agosto de 1945, realizou-se a Conferência de Potsdam. Discutiu-se:
  - (A) uma nova moeda para a Europa.
  - (B) a desmilitarização da Alemanha e divisão em quatro setores.
  - (C) o Plano Marshall.
  - (D) a divisão do mundo em duas áreas de influência.
- O Plano Marshall foi uma estratégia dos EUA, tendo em vista, entre outros objetivos, ...
  - (A) o desenvolvimento dos Estados do Sudeste Asiático.
  - (B) o apoio ao desenvolvimento das colónias europeias e americanas.
  - (C) a captação dos países da América Latina para a esfera de influência americana.
  - (D) a contenção do expansionismo comunista na Europa.

5. O Plano Marshall permitiu que os Estados da Europa Ocidental...
- (A) se reconstruissem e desenvolvessem, em estreita cooperação entre si.
  - (B) se juntassem aos EUA contra a União Monetária.
  - (C) lançassem as bases para a criação do Banco Europeu de Investimentos.
  - (D) cooperassem militarmente contra a União Soviética.
6. Para além de outros objetivos, a criação da Comunidade Europeia do Carvão e do Aço (CECA) permitiu:
- (A) reconciliar e reunir a produção franco-alemã de carvão e de aço.
  - (B) o desenvolvimento das relações mais estreitas entre os Estados-membros.
  - (C) a coesão entre Estados.
  - (D) o estabelecimento de um sistema de defesa e cooperação.
7. O Tratado de Roma assinado em 1957, foi importante por que...
- (A) criou a Política Externa e de Segurança Comum (PESC).
  - (B) instaurou a cidadania europeia.
  - (C) criou um mercado comum e uma União Aduaneira.
  - (D) permitiu um reforço do Sistema Monetário Europeu.
8. O Ato Único Europeu foi importante por que...
- (A) relançar o aprofundamento da integração europeia e a realização do mercado interno (único)
  - (B) financiou projetos nos domínios do ambiente e das redes transeuropeias.
  - (C) permitiu a afirmação da política internacional da UE.
  - (D) criou uma política de responsabilidade entre os povos europeus.
9. O Tratado de Maastricht assenta nos seguintes princípios:
- (A) adoção de instituições credíveis e estáveis.
  - (B) no desenvolvimento de relações mais estreitas entre Estados-Membros.
  - (C) na cooperação política e militar na Europa.
  - (D) na instauração da cidadania europeia e criação na União Económica Monetária (UEM).

## GRUPO II

1. Analise o seguinte texto:

Os Estados Unidos permitiram que o Japão mantivesse o seu imperador - Hirohito - depois da guerra. No entanto, Hirohito teve de renunciar à sua divindade e apoiar publicamente a nova Constituição japonesa.

A constituição do Japão, aprovada pelos EUA, concedeu liberdade total aos cidadãos, criou um congresso e renunciou à guerra, tal como está expresso no seu artigo 9º - "Aspirando sinceramente a uma paz internacional baseada na justiça e na ordem, o povo japonês renuncia para sempre à guerra como um direito soberano da nação e à ameaça ou uso da força como meio de resolver disputas internacionais".

Fonte: <http://usforeignpolicy.about.com/od/asia/a/The-United-States-And-Japan-After-World-War-ii.htm>

**1.1** Mencione as alterações que os japoneses tiveram de efetuar na sua constituição?

---

---

**2.** A ajuda norte-americana foi essencial para apoiar o esforço de desenvolvimento levado a cabo pelo Japão.

**2.1** Mencione duas medidas de carácter político-militar no âmbito da ajuda norte-americana.

---

---

**3.** Para além de uma nova constituição, os americanos impuseram um conjunto de reformas consideradas essenciais para a reconstrução e desenvolvimento do Japão.

**3.1** Enuncie as principais reformas impostas pelos norte-americanos.

---

---

---

---

---

---

---

---

**4.** Leia com atenção o texto e responda à seguinte questão.

Após a derrota devastadora, a economia do período pós-guerra mostrou um outro desempenho impressionante, que ficou conhecido por milagre japonês. Na segunda metade do século XX, o Japão superou a maioria dos países ocidentais e tornou-se a segunda maior economia do mundo, atrás dos EUA.

**Fonte:** NICHOLAS, T. (2011). The origins of japanese technological modernization. Em: <http://people.hbs.edu/tnicholas/Jmod.pdf>

**4.1** Explique o papel desempenhado pelo Estado na afirmação do Japão.

---

---

---

---

---

---

---

---

5. A partir dos anos 70, assiste-se a uma alteração da estrutura económica do Japão. Começam-se a desenvolver empresas com maior valor acrescentado, mais lucrativas e associadas à eletrónica. Abandonando os setores de atividade fortemente dependentes de produtos energéticos.

5.1 Refira o motivo por que no início dos anos 70, ocorreu uma alteração na estrutura económica do Japão.

---

---

6. Os setores de atividade, como a construção naval, a siderurgia e têxteis, foram deslocalizados para os NPI asiáticos.

6.1 Explique o motivo para essa deslocalização.

---

---

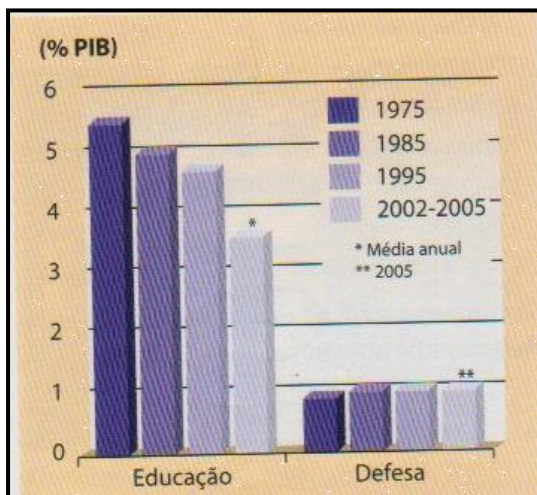
7. O êxito económico do Japão ficou a dever-se a uma estratégia que conjugou a reestruturação e modernização constante das unidades industriais.

7.1 Explique o modelo de produção que os japoneses desenvolveram.

---

---

8. Os recursos humanos constituem um dos suportes da estratégia de afirmação do Japão como grande potência económica.



**Imagem 1:** As despesas públicas no Japão.  
**Fonte:** Manual de Geografia C. Plátano Editora

8.1 Justifique, com ajuda do gráfico, por que este país tem investido tanto fundos financeiros na qualificação dos seus recursos humanos.

---

---

---

---

8.2 Justifique o motivo para uma diferença tão elevada no investimento na educação em detrimento do investimento na defesa.

---

---

---

**ANEXO 9**

 <p><b>GOVERNO DE PORTUGAL</b></p>	<p><b>AGRUPAMENTO DE ESCOLAS IBN MUCANA</b>  <b>Ano letivo 2012 – 2013</b>  <b>Fichas de Trabalho</b></p>	 <p>Agrupamento de Escolas IBN MUCANA</p>
---	---	--

Nome: \_\_\_\_\_

**1ª Parte**

1. Com a ajuda da imagem 1, assinala com um X a/s resposta/s que considera corretas



**Imagem 1:** O território do Japão.

1.1 O arquipélago do Japão estende-se ao largo das costas da:

Malásia	<input type="checkbox"/>	Rússia	<input type="checkbox"/>	Coreia do Sul	<input type="checkbox"/>
China	<input type="checkbox"/>	Tailândia	<input type="checkbox"/>	Vietname	<input type="checkbox"/>
Austrália	<input type="checkbox"/>	Índia	<input type="checkbox"/>	Coreia do Norte	<input type="checkbox"/>

1.2 O arquipélago do Japão é delimitado a este pelo:

Oceano Atlântico	<input type="checkbox"/>	Oceano Glacial Ártico	<input type="checkbox"/>
Oceano Pacífico	<input type="checkbox"/>	Oceano Índico	<input type="checkbox"/>

1.3 O arquipélago do Japão é delimitado a oeste pelo:

Mar Mediterrâneo	<input type="checkbox"/>	Mar do Japão	<input type="checkbox"/>
Mar Egeu	<input type="checkbox"/>	Mar Adriático	<input type="checkbox"/>

2. Em termos morfológicos, o arquipélago do Japão é muito variado. Que formas de relevo podemos lá encontrar?

3. A partir da imagem 2, mencione 4 fenómenos naturais potencialmente perigosos para a população.

**Imagem 2:** Os riscos e as catástrofes naturais.



4. Leia o texto com atenção e responda às questões que se seguem.

Este estado insular é um país montanhoso. Cerca de 85% da superfície do território apresenta fortes declives e altitudes elevadas. Apenas 15% do solo é arável, condicionando a produção agrícola e obrigando à importação de produtos alimentares para garantir o abastecimento do mercado interno. O Japão é, igualmente, um país pobre em recursos naturais, o que o torna quase totalmente dependente do exterior, nomeadamente em termos energéticos e em matérias primas.

**Fonte:** Manual de Geografia C. Plátano Editora.

4.1 Sendo o Japão um país montanhoso, onde se concentra a maioria da população?

---

---

4.2 Terá a falta de recursos naturais condicionado o crescimento económico do Japão? Justifique.

---

---

## Ficha de Trabalho

Nome: \_\_\_\_\_

## 2ª Parte

## 5. Analise o seguinte texto:

Os Estados Unidos permitiram que o Japão mantivesse o seu imperador - Hirohito - depois da guerra. No entanto, Hirohito teve de renunciar à sua divindade e apoiar publicamente a nova Constituição japonesa.

A constituição do Japão, aprovada pelos EUA, concedeu liberdade total aos cidadãos, criou um congresso e renunciou à guerra, tal como está expresso no seu artigo 9º - "Aspirando sinceramente a uma paz internacional baseada na justiça e na ordem, o povo japonês renuncia para sempre à guerra como um direito soberano da nação e à ameaça ou uso da força como meio de resolver disputas internacionais".

**Fonte:** <http://usforeignpolicy.about.com/od/asia/a/The-United-States-And-Japan-After-World-War-Ii.htm>

## 5.1 Mencione as alterações que os japoneses tiveram de efetuar na sua constituição?

---

---

## 6. A ajuda norte-americana foi essencial para apoiar o esforço de desenvolvimento levado a cabo pelo Japão.

## 6.1 Mencione duas medidas de carácter político-militar no âmbito da ajuda norte-americana.

---

---

## 7. Para além de uma nova constituição, os americanos impuseram um conjunto de reformas consideradas essenciais para a reconstrução e desenvolvimento do Japão.

## 7.1 Enuncie as principais reformas impostas pelos norte-americanos.

---

---

---

---

---

---

---

**7.2** Justifique a necessidade de eliminar o poder dos Zaibatsu.

---

---

---

**8.** Leia com atenção o texto e responda às seguintes questões.

Após a derrota devastadora, a economia do período pós-guerra mostrou um outro desempenho impressionante, que ficou conhecido por milagre japonês. Na segunda metade do século XX, o Japão superou a maioria dos países ocidentais e tornou-se a segunda maior economia do mundo, atrás dos EUA.

**Fonte:** NICHOLAS, T. (2011). The origins of japanese technological modernization. Em: <http://people.hbs.edu/tnicholas/Jmod.pdf>

**8.1** Explique as razões do milagre económico japonês.

---

---

---

**8.2** Explique o papel desempenhado pelo Estado na afirmação do Japão.

---

---

---

---

---

**9.** A partir dos anos 70, assiste-se a uma alteração da estrutura económica do Japão. Começam-se a desenvolver empresas com maior valor acrescentado, mais lucrativas e associadas à eletrónica. Abandonando os setores de atividade fortemente dependentes de produtos energéticos.

**9.1** Refira o motivo por que no início dos anos 70, ocorreu uma alteração na estrutura económica do Japão.

---

---



**10.** O êxito económico do Japão ficou a dever-se a uma estratégia que conjugou a reestruturação e a modernização constante das unidades industriais.

**10.1** Explique o modelo de produção que os japoneses desenvolveram?

---

---

---

Ficha de Trabalho

Nomes: \_\_\_\_\_

3ª Parte

11. A imagem 3 indica as fases do processo de industrialização japonesa.

11.1 Justifique com base na imagem, a evolução das importações no Japão entre a Fase 1 a Fase 2.

---

---

---

---

---

---

---

---

11.2 A partir da terceira fase, o Japão diversificou o seu processo de industrialização.

Mencione em que tipo de indústrias começaram a investir.

---

---

---

---

---

---

---

---

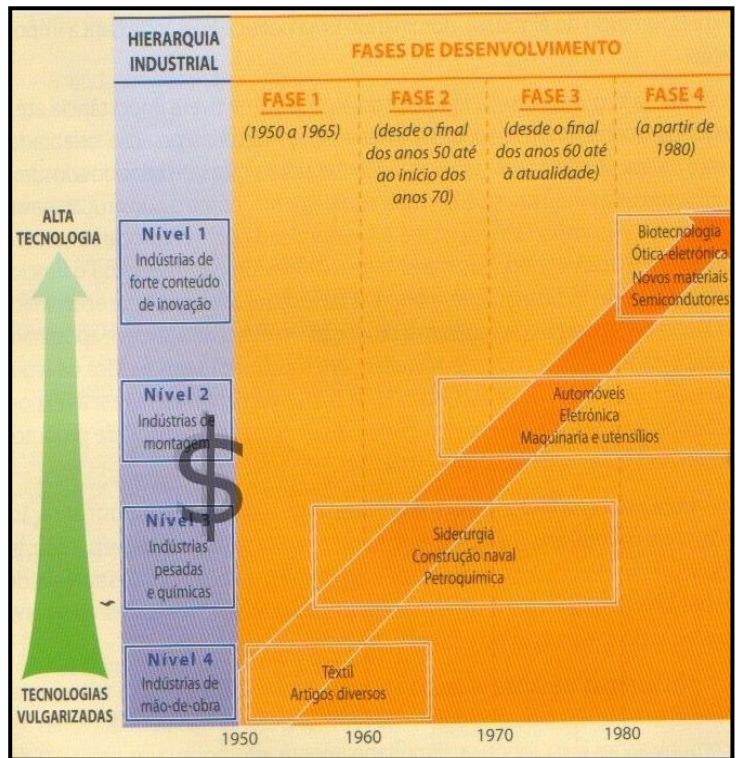
11.3 Explique o motivo por que os setores da construção naval, siderurgia e têxteis foram “deslocados” para os NPI asiáticos.

---

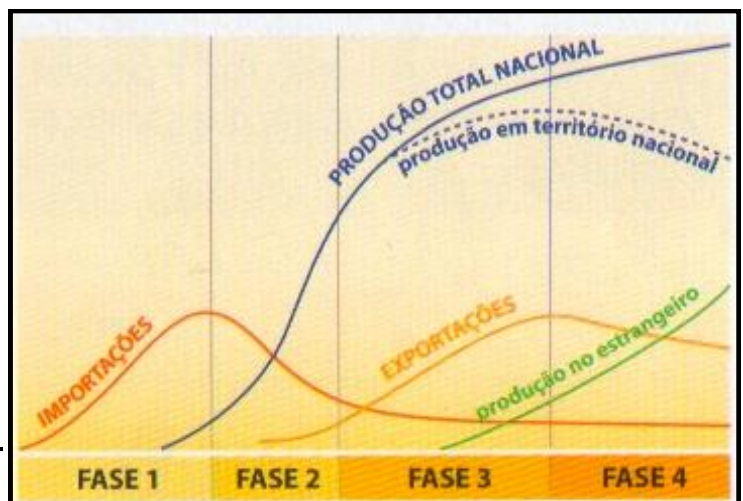
---

---

---

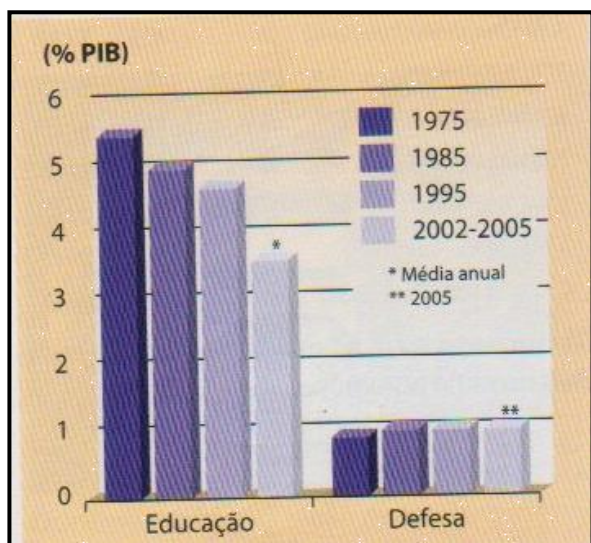


**Imagem 3:** Evolução industrial do Japão.  
**Fonte:** Manual de Geografia C. Plátano Editora.



**Imagem 4:** Evolução da estrutura da população ativa e do PIB, no Japão, em %.  
**Fonte:** Manual de Geografia C. Plátano Editora

12. Através da imagem 5 é possível observar o valor gasto pelo Japão, na educação.



**Imagem 5:** As despesas públicas no Japão.  
**Fonte:** Manual de Geografia C. Plátano Editora.

12.1 Justifique por que é que este país tem investido tanto fundos financeiros na qualificação dos seus recursos humanos.

---



---



---



---

13. Observe a imagem 6 e 7 e responda às questões.

13.1 Mencione os dois produtos importados com maior expressão.

---



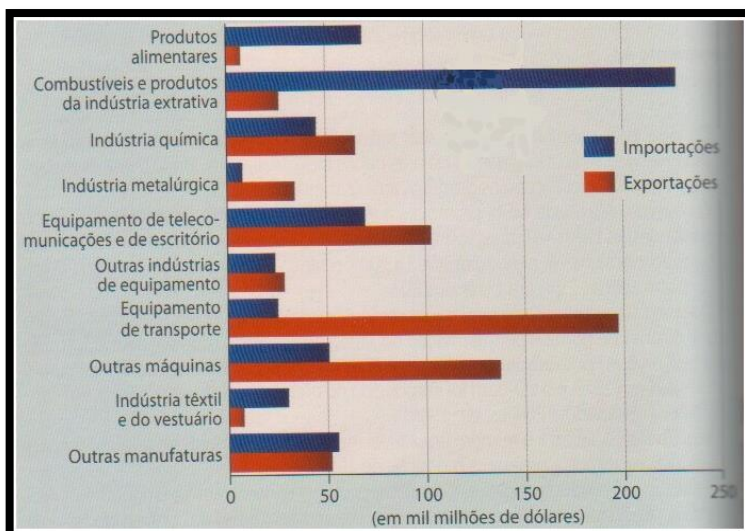
---

13.2 Justifique a razão para a elevada importação desses produtos.

---



---



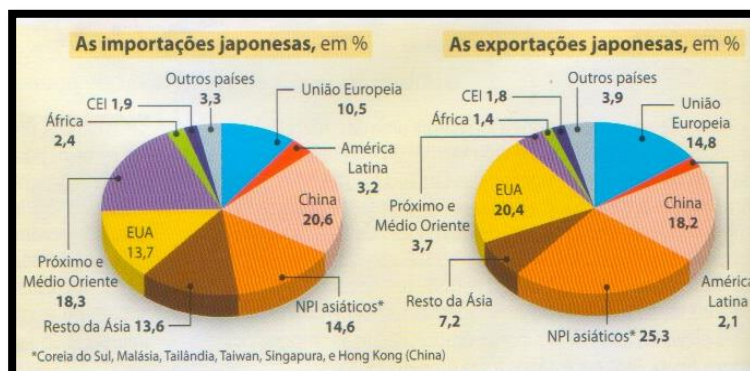
**Imagem 6:** O comércio externo japonês por tipo de mercadorias (2007).  
**Fonte:** Manual de Geografia C. Plátano Editora.

13.3 Enuncie os principais parceiros comerciais, no que consta a produtos exportados.



---



---



**Imagem 7:** Parceiros comerciais do Japão, em 2007.  
**Fonte:** Manual de Geografia C. Plátano Editora.

 <b>GOVERNO DE PORTUGAL</b>	<b>AGRUPAMENTO DE ESCOLAS IBN MUCANA</b> <b>Ano letivo 2012 – 2013</b>  <b>GUIÃO TRABALHO DE GRUPO</b>	 Agrupamento de Escolas IBN MUCANA
--	---	---

**Tema: O Japão numa encruzilhada**

- **Competências:**
- Utilizar corretamente os conceitos geográficos;
- Descrever e interpretar situações de carácter geográfico;
- Explorar diferentes indicadores demográficos;
- Utilizar diferentes fontes estatísticas;
- Utilizar diferentes fontes de informação;
- Explorar as TIC, nomeadamente, na construção de gráficos;

**Enquadramento**

A população do Japão está a envelhecer e a diminuir. Duas forças principais são responsáveis pelo agravar desta situação: o índice sintético de fecundidade está em declínio e a expectativa de vida a aumentar.

O índice sintético chegou a um mínimo histórico em 2005, 1,26 filhos por cada mulher (O número de 2,1 crianças por mulher é considerado o nível mínimo de substituição de gerações nos países desenvolvidos).

Os japoneses vivem cada vez mais. Uma menina no Japão, em 2008, poderia esperar viver até aos 86 anos. Um homem até aos 79 anos.

**Fonte:** <http://www.forbes.com/2010/06/14/japan-population-aging-business-oxford-analytica.html>

**1 – Temáticas a desenvolver**

**A** – Os contrastes da riqueza: o Japão e os seus vizinhos;

**B** - As desigualdades do desenvolvimento: O Japão e o mundo;

**C** – O problema do envelhecimento da população: o caso do Japão e os países desenvolvidos;

**D** – A crescente urbanização e os impactos ambientais: o Japão e o mundo;

**F** – O crescimento económico e os problemas ambientais: o Japão e os países em desenvolvimento

H – A globalização e o aumento das desigualdades: o Japão e os países em desenvolvimento;

**Formato do trabalho:**

**Trabalho escrito**

- Entre 5 a 8 folhas (incluindo imagens, gráficos, índice e bibliografia);
- Letra Calibri 11 e com espaçamento de 1,5.

**Apresentação do trabalho**

- Apresentação máxima de 15 minutos;
- Todos os elementos do grupo devem falar;

**Avaliação**

- **70% no trabalho escrito**
  - Organização; (10%)
  - Correta abordagem e utilização dos conteúdos e dos conceitos; (40%)
  - Criatividade, diversidade e qualidade dos materiais utilizados; (10%)
  - Cumprimento das regras definidas; (5%)
  - Cumprimento dos prazos definidos. (5%)
- **30% na apresentação oral**
  - Organização; (10%)
  - Sistematização das principais questões abordadas no trabalho; (20%)
  - Apresentação gráfica. (10%)

**Datas:**

- ✓ Entrega: 29 de novembro.
- ✓ Apresentações: 3 e 6 de dezembro

2005 – 2011

**Países a estudar**

**América do Norte**

- Canadá
- EUA

**América do Sul**

- Brasil
- Venezuela
- Argentina

**África**

- Moçambique
- Angola
- Egito
- Nigéria

**Europa**

- Portugal
- Noruega
- Alemanha
- Itália

**Oceânia e Ásia**

- China
- Austrália
- Malásia

**JAPÃO**

- Coreias do Sul

### **Alguns indicadores possíveis**

**IDH**

**Esperança de vida à nascença**

**PNB**

**PIB**

**Coeficiente/Índice de Gini**

**Índice sintático de fecundidade**

**Total de população**

**População urbana**

**Densidade populacional**

**Taxa de alfabetização**

**Taxa de mortalidade infantil**

**Emissões de dióxido de carbono per capita**

**Poluição urbana**

**Retirados de água doce**

**Índice de desempenho ambiental**

**Poluição de água**

**Investimento direto estrangeiro**

**Alimentação por habitante**

**Consumo de eletricidade**

**População ativa na indústria**

**População ativa na agricultura**

**População ativa nos serviços**



} Podem ser indicadores  
por setor de atividade

**Número de imigrantes**

**Taxa de exportações mundiais**

**Taxa de urbanização**

## ANEXO 11

	<b>AGRUPAMENTO DE ESCOLAS IBN MUCANA</b> <b>Ano letivo 2012 – 2013</b>  <b>Atividade: Guião de exploração</b>	
Nome: _____		

### FILME 1 – Fim da 1ª Guerra Mundial

Responda às questões seguintes:

1. Localize no tempo o início da 1ª Guerra Mundial.

\_\_\_\_\_

2. Refira os países que se defrontaram na frente ocidental.

\_\_\_\_\_

3. Identifique como ficou conhecido a guerra entre 1915-1917.

\_\_\_\_\_

4. As trincheiras estendiam-se por 800 km. Localize no mapa, com uma linha, onde começa e acaba as trincheiras.



Fig.1: As frentes de combate entre 1914 e 1917.  
Fonte: Manual do 9º ano: Sinais da História.

5. Explique como era a vida dos soldados nas trincheiras.

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_



6. Explique os possíveis motivos por que a “guerra das trincheiras” não permitiu resolver o conflito.

---

---

---

7. Explique por que motivos, a partir de 1918, a Alemanha começou a perder a guerra?

---

---

8. Refira, para além do Império alemão, que outros impérios começaram a ter problemas?

---

9. Identifique o ano e o mês do armistício.

---

10. Refira como ficou conhecido o tratado de paz. Explique o que a Alemanha ficou obrigada a fazer depois da assinatura do tratado.

---

---

---



11. Refira que nações apareceram depois do conflito. Identifique-os com a ajuda do mapa.

- 1 \_\_\_\_\_
- 2 \_\_\_\_\_
- 3 \_\_\_\_\_
- 4 \_\_\_\_\_
- 5 \_\_\_\_\_
- 6 \_\_\_\_\_
- 7 \_\_\_\_\_

Fig.2: A Europa em 1923 – Os tratados de paz puseram fim aos impérios centrais e deram origem a novos países.  
Fonte: Manual do 9º ano: Sinais da História.



**ANEXO 12**

 <b>GOVERNO DE PORTUGAL</b>	<b>AGRUPAMENTO DE ESCOLAS IBN MUCANA</b> <b>Ano letivo 2012 – 2013</b>  <b>Atividade: Guião de exploração</b>	 <small>AGRUPAMENTO DE ESCOLAS IBN MUCANA</small>
Nome: _____		

**FILME 2 – Início da 2ª Guerra Mundial**

Responda às questões seguintes:

1. Indique o partido político que começou a governar a Alemanha a partir de 1933.

\_\_\_\_\_

2. Identifique a sua principal base social de apoio.

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

3. O Tratado de Versalhes impôs à Alemanha a perda de vários territórios. Refira alguns dos territórios perdidos.

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

4. Refira o que o regime nazi fez para reduzir o desemprego.

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

5. Identifique os impedimentos para a Alemanha, com a assinatura do Tratado de Versalhes.

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

8. Hitler desejava criar um “Espaço Vital”. Explique o seu significado.

\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

9. Indique a região que será ocupada a 7 de março de 1936.

\_\_\_\_\_

10. Que país foi anexado à Alemanha a 12 de março de 1938.

---

11. Na Checoslováquia, numa região junto à fronteira alemã, Hitler exigiu a sua anexação. Indique o nome dessa região e o motivo que Hitler invocava para a sua anexação.

---

---

12. Refira os países que apoiaram a Alemanha na anexação dessa região?

---

13. Indique o nome da Cidade Livre controlada pela Liga das Nações.

---

FIM

Departamento de Ciências Sociais e Humanas

Disciplina: História

Ano: 9º Ano

Grupo disciplinar: 400

Docente: Nuno Rodrigues

## Plano de Aula n.º 1

Turma: 9º B

Duração: 45 minutos

Tema J: Da grande depressão à 2ª Guerra Mundial

Capítulo J3: A 2ª Guerra Mundial

Lições .º

Data: 08/03/2013

**Sumário:** Visualização de um documentário/resumo sobre a 1ª Guerra Mundial.  
Preenchimento do guião do primeiro filme.

Conteúdos	Aprendizagens Relevantes	Experiências de Aprendizagem	
		Recursos	Atividades
<ul style="list-style-type: none"><li>Os acontecimentos ocorridos desde o pós 1ª Guerra Mundial e o que levou ao deflagrar da 2ª Guerra Mundial.</li></ul>	Através da visualização dos filmes, os alunos deverão perceber os acontecimentos que levaram ao deflagrar da 2ª Guerra Mundial.	Manual Quadro Computador Projektor	Preenchimento de guião do primeiro filme com vista à consolidação de conteúdos.

		Guião Lápis	
--	--	----------------	--

<b>Avaliação:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Empenho e atitude do aluno no contexto de sala de aula.</li> <li>• Escrita.</li> </ul>	<b>Trabalho para casa:</b> Preenchimento do segundo guião.
-------------------	---	--

<p><b>Bibliografia:</b></p> <p>Keylor, W. (2001). História do século XX. Uma síntese mundial. Publicações Europa América ed., Lisboa.</p> <p><b>Webgrafia</b></p> <p><a href="http://www.youtube.com/watch?v=kU6RVCTSZkg">http://www.youtube.com/watch?v=kU6RVCTSZkg</a></p> <p><a href="http://www.youtube.com/watch?v=gteiBwtX9iw">http://www.youtube.com/watch?v=gteiBwtX9iw</a></p> <p><a href="http://www.youtube.com/watch?v=GAzjjAWJ9NI">http://www.youtube.com/watch?v=GAzjjAWJ9NI</a></p>
--

**Departamento de Ciências Sociais e Humanas**

**Grupo disciplinar: 400**

**Disciplina: História**

**Ano: 9º Ano**

**Docente: Nuno Rodrigues**

**Plano de Aula n.º 2**

**Turma: 9º B**

**Duração: 90 minutos**

**Tema J:** Da grande depressão à 2ª Guerra Mundial

**Capítulo J3:** A 2ª Guerra Mundial

**Lições .º**

**Data:** 13/03/2013

**Sumário:** Visualização de um documentário/resumo sobre o início da 2ª Guerra Mundial.

As causas do início da 2ª Guerra Mundial.

As diferentes fases de conquista e anexação de territórios na Europa e a defesa do Espaço Vital por Hitler.

A mundialização do conflito.

Conteúdos	Aprendizagens Relevantes	Experiências de Aprendizagem	
		Recursos	Atividades
<ul style="list-style-type: none"> <li>A paz mundial ameaçada.</li> <li>O deflagrar da 2ª</li> </ul>	<p>Através da visualização de um documentário, os alunos deverão perceber os acontecimentos que levaram ao deflagrar da 2ª Guerra Mundial.</p>	<p>Manual</p> <p>Powerpoint</p>	<p>Observação e interpretação de imagens.</p> <p>Leitura e interpretação de textos.</p>

<p>Guerra Mundial.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Os avanços da Alemanha em 1940.</li> <li>A mundialização do conflito.</li> </ul>	<p>Diálogo com os alunos sobre os documentários visionados. Exploração de ideias sobre as causas do início da 2ª Guerra Mundial.</p> <p>Visualização de um powerpoint com diversos mapas sobre as fases de conquista da Alemanha, Itália e o Japão.</p> <p>Leitura e análise de um documento escrito (manual): “Rumo à conquista do “Espaço Vital”, de modo que os alunos entendam a necessidade de Hitler conquistar o “Espaço Vital”. Documento 4. Pág. 123.</p> <p>Leitura e análise de um documento escrito (manual): “A declaração de guerra à Alemanha”, de forma que os alunos compreendam o que levou os aliados a declararem guerra à Alemanha. Documento 6. Pág. 123.</p>	<p>Quadro</p> <p>Computador</p> <p>Projektor</p> <p>Guião</p> <p>Lápis</p>	<p>Criação, pelo professor, de situações de diálogo aberto em que o aluno seja estimulado a intervir.</p>
--	---	--	---

<p><b>Avaliação:</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Empenho e atitude do aluno no contexto de sala de aula.</li> <li>Escrita.</li> </ul>	<p><b>Trabalho para casa:</b> Preenchimento do segundo guião. Trabalho para casa Pág. 123, exercício 4 e 5.</p>
--------------------------	---	---

**Bibliografia**

Quérel, C. (2010). História da Segunda Guerra Mundial. Edições Texto e grafia ed., Lisboa.

Rémond, R. (2011). Introdução à história do nosso tempo. Do antigo regime aos nossos dias. Gradiva ed., Lisboa.

Keylor, W. (2001). História do século XX. Uma síntese mundial. Publicações Europa América ed., Lisboa.

Schreiber, G. (2010). A Segunda Guerra Mundial. Texto Editores ed., Lisboa.

Departamento de Ciências Sociais e Humanas

Disciplina: História

Ano: 11º Ano

Grupo disciplinar: 400

Docente: Nuno Rodrigues

## Plano de Aula n.º 4

Turma: 11º D

Duração: 90 minutos

**Módulo 6:** A Civilização Industrial – Economia e Sociedade; Nacionalismo e Choques Imperialistas**Unidade 4:** Portugal, uma sociedade capitalista dependente**Lições .º** 171/172**Data:** 20/05/2013**Sumário:** Da decadência do sistema político ao aparecimento do Partido Republicano. A questão colonial e o Ultimato britânico.

Conteúdos	Aprendizagens Relevantes	Experiências de Aprendizagem	
		Recursos	Atividades
<b>As transformações do regime político na viragem do século</b> <ul style="list-style-type: none"><li>Os problemas da</li></ul>	- Visualização de um powerpoint sobre uma nova sociedade urbana, mais letrada,	Powerpoint	Diálogo transversal com os alunos relativamente à matéria lecionada na aula anterior.  Observação, análise e interpretação de



<p>sociedade portuguesa e a contestação da monarquia.</p>	<p>culta e reivindicativa.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Visualização de um powerpoint sobre o descrédito dos partidos políticos e o descontentamento da população.</li> </ul> <p>Leitura e análise de um documento escrito (manual): “A crise do rotativismo”. Documento 17. Pág. 140</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Análise e interpretação da imagem (manual): “A crise do rotativismo”. Documento 17. Pág. 140.</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Visualização de um powerpoint sobre o aparecimento do partido republicano e a sua influência sobre as classes mais desfavorecidas.</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Análise e interpretação da imagem: “O aumento dos preços e a fome do povo, desenho satírico de 1901)”. Imagem da página 141.</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Visualização de um powerpoint sobre o interesse de Portugal na ocupação efectiva em África e elaboração do Mapa cor-de-rosa.</li> </ul> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Análise e interpretação da imagem 2 (manual): “O “Mapa cor-de-rosa” projecto</li> </ul>	<p>Manual (da pag. 139 à 142) Documentos 17, 18-A2, 18-B, 18-C, 19.</p> <p>Quadro</p> <p>Computador</p> <p>Projetor</p> <p>Vídeo</p>	<p>documentos históricos de índole diversa.</p> <p>Criação, pelo professor, de situações de diálogo aberto em que o aluno seja estimulado a intervir.</p>
---	---	--	---

	<p>de ocupação em África, apresentado pela Sociedade de Geografia de Lisboa, em 1881”. Documento 18-A2. Pág. 142.</p> <p>- Visualização de um powerpoint sobre o <i>Ultimatum</i> britânico e a consequente revolta popular e a primeira revolução republicana.</p> <p>- Leitura e análise de um documento escrito (manual): “O Ultimatum”. Documento 18-B. Pág. 142.</p> <p>- Leitura e análise de um documento escrito (manual): “A reação popular ao ultimato”. Documento 18-C. Pág. 143.</p> <p>- Leitura e análise de um documento escrito (manual): “A primeira revolução republicana – 31 de janeiro de 1891”. Documento 19. Pág. 143.</p> <p>- Visualização de um documentário sobre: “Da Regeneração à República”.</p>		
--	---	--	--

<b>Avaliação:</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Empenho e atitude do aluno no contexto de sala de aula.</li> <li>• Escrita.</li> </ul>	<b>Trabalho para casa:</b>
-------------------	---	----------------------------

### Bibliografia

MARQUES, A. H. Oliveira, *Breve História de Portugal*, Lisboa, Editorial Presença, 2009.

SERRÃO, Joaquim, *O Terceiro Liberalismo (1851-1890)*, 9º volume da História de Portugal, Lisboa, Verbo, 2003.

TORGAL, Luís Reis e ROQUE, João Lourenço (coordenação), *O Liberalismo*, 5º volume da *História de Portugal*, (dir. de José Mattoso), Lisboa, Editorial ROSAS, Fernando e ROLLO, Maria Fernanda (coordenação), *História da Primeira República Portuguesa*, Lisboa, Tinta da China, 2009.

**ANEXO 16**

**CrITÉrios de avaliaÇão para a definiÇão dos nÍveis de aprendizagem**

<b>NÍvel Elementar</b>				
		<b>Cotação</b>	<b>Total</b>	<b>Classificação atribuída</b>
<b>Categorias</b>	Conhecimento de termos.		<b>2</b>	<b>0 a 12</b>
	Conhecimento de conceitos.			
	Conhecimento de princípios.			
<b>Indicadores</b>	O aluno sabe/provrou que reconhece e reproduz (vocabulário, factos e dados).		<b>1</b>	
	O aluno explicita (utilizando palavras suas, conceitos e princípios).		<b>1</b>	
<b>NÍvel Intermédio</b>				
<b>Categorias</b>	Capacidade de descrição.		<b>4,5</b>	<b>3 a 17</b>
<b>Indicadores</b>	Traduzir, discriminar (formas, códigos) escolhendo a linguagem mais apropriada.		<b>0,5</b>	
	Observar e recolher dados.		<b>0,5</b>	
	Expressar-se, comunicar oralmente e por escrito).		<b>0,5</b>	
	Interpretar, produzir textos, experiências, documentos, esquemas.		<b>0,5</b>	
	Identificar, relacionar dados factos, conceitos.		<b>0,5</b>	
	Capacidade de aplicação.		<b>0,5</b>	
	Aplicar, desenvolver conceitos, meios de expressão e de comunicação.		<b>0,5</b>	
	Organizar técnicas de recolha e registo de informação.		<b>0,5</b>	
<b>NÍvel Superior Convergente</b>				
<b>Categorias</b>	Capacidade de análise e de síntese.		<b>2</b>	<b>18 a 20</b>
<b>Indicadores</b>	O aluno é capaz de:	Aprender (criticamente o significado e a intencionalidade das mensagens, selecionar informação, relacionar dados, factos e conceitos).	<b>0,5</b>	
		Classificar (dados, documentos)	<b>0,5</b>	
		Recriar (situações, textos)	<b>0,5</b>	
		Apresentar, resolver (problemas, adequando as técnicas mais adequadas)	<b>0,5</b>	

**ANEXO 17**

**Níveis de aprendizagem em Geografia e História**

Nº	Nome	1º Período			2º Período			3º Período		
		Nível Elementar	Nível Intermédio	Nível Superior Convergente	Nível Elementar	Nível Intermédio	Nível Superior Convergente	Nível Elementar	Nível Intermédio	Nível Superior Convergente
1	Álvaro Carreira									
2	Ana Martins									
3	Ana Barbosa									
4	Ana Rita Reis									
5	Bárbara Castro									
6	Bruno Borges									
7	Bruno Silva									
8	Caio Castro									
9	Cármen									
10	Daniel Ferreira									
11	Diogo Ruivo									
12	Hugo Cruz									
13	Joana Costa									
14	Luka Draganic									
15	Mª Teresa P.									
16	Miguel Mateus									
17	Miguel Lopes									
18	Nelson C									
19	Paulo Jin									
20	Pedro Pinheiro									
22	Pedro Dias									
24	Rodrigo Gonça.									
25	Ruben Costa									
26	Sara Rodrigues									
27	Thayná									
28	Tiago Lachever									

**ANEXO 18**

1. Observe a imagem com atenção



**IMAGEM 2     346,00\$ / por semana**



**IMAGEM 1     \$31,55 / por semana**

**2.** Das duas imagens, escolha uma.

**3.** Com os conhecimentos que já adquiriu em relação ao tema do desenvolvimento, redija um pequeno texto.

**4.** O que deve ter em conta na elaboração do texto:

- deve descrever o que observa na imagem.

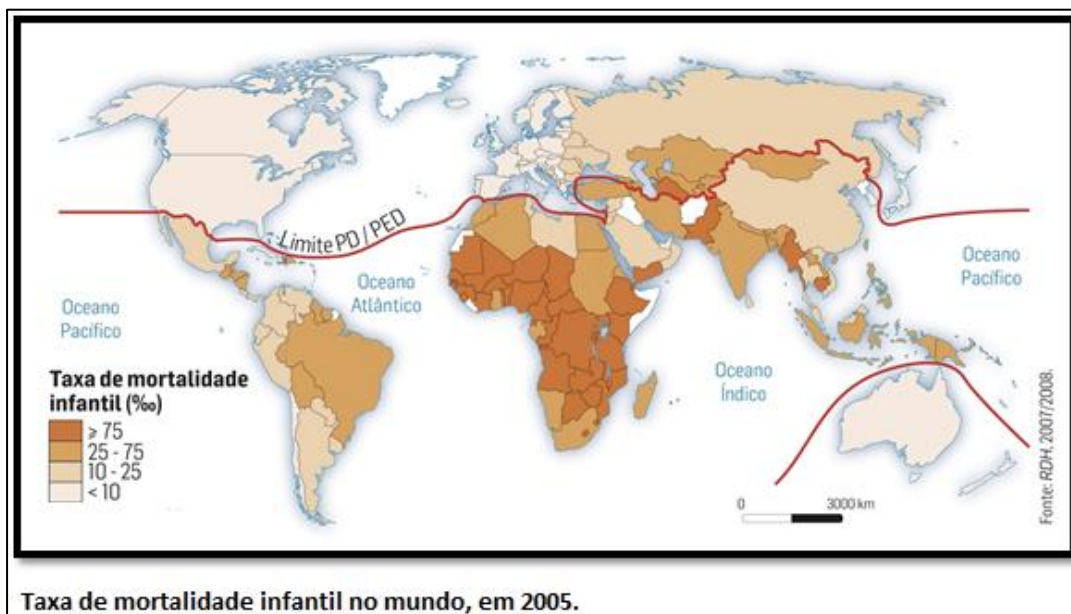
## ANEXO 19

1. Leia o texto e observe o mapa com atenção.

### Faltam 130 000 raparigas...

Talvez a mais chocante desigualdade de género seja revelada por este simples facto: na Índia, as raparigas de 1 a 5 anos têm mais de 50% de probabilidades de morrer do que os rapazes. Este facto traduz na falta de 130 000 raparigas. As taxas de mortalidade feminina continuam a ser mais elevadas do que as masculinas até à idade de 30 anos, contrariando o padrão demográfico típico. As raparigas, menos apreciadas do que os irmãos, são muitas vezes levadas para os centros de saúde em estado mais avançado de doença, são consultadas por médicos menos qualificados e têm menos dinheiro para gastar nos cuidados de saúde. O baixo estatuto social e a desvantagem educativa das mulheres refletem-se na sua saúde e nas dos seus filhos. Cerca de um terço das crianças da Índia nascem com falta de peso, o que está relacionado com a má saúde materna.

Adaptado de RDH, 2005.



2. Com os conhecimentos que já adquiriu em relação a este tema, redija um texto entre 100 a 150 palavras.

3. O que deve ter em conta na elaboração do texto:

- O que significa taxa de mortalidade infantil;
- Em que tipo de países a taxa de mortalidade infantil é mais elevada;
- Qual o continente onde a mortalidade infantil é mais elevada;
- Causas para a elevada taxa de mortalidade infantil;
- Possíveis soluções para alterar este problema;
- Porquê as desigualdades no género;

4. Para a elaboração deste texto, para além dos manuais do 8º e 9º anos, pode consultar outros livros e sites na internet. ATENÇÃO, não se esqueça de retirar as fontes.

1. Observe a imagem com a tenção.



**Imagem 1:** Ele é o culpado da guerra.

**Fonte:** <http://pt.scribd.com/doc/53005827/A-PROPAGANDA-NAZISTA-O-PODER-DO-CARTAZ>

2. Depois de observar a imagem com atenção e com os conhecimentos já adquiridos em relação a este tema, redija um texto com um máximo de 30 linhas.

O que deve ter em conta na elaboração da sua reflexão:

- o que Hitler propunha para ultrapassar a crise económica;
  - o que os nazis achavam dos judeus;
  - porque os judeus eram considerados um mal que deveria ser exterminado;
3. Para a elaboração da reflexão, para além do manual, pode consultar outros livros (na biblioteca) e em sites da internet. ATENÇÃO, não se esqueça de colocar as fontes.

**Site interessante:** [http://www.yadvashem.org/yv/es/education/articles/article\\_mucznik7.asp](http://www.yadvashem.org/yv/es/education/articles/article_mucznik7.asp)

4. Depois da elaboração da reflexão, deve preencher as tabelas de autoavaliação e refletir sobre a sua aprendizagem nesta atividade.

**ATENÇÃO** – O que posso incluir quando reflito sobre um assunto, por exemplo:

- Gostei porque...

- É um tema que me interessa porque...
- Através de uma imagem, consigo perceber melhor a matéria porque...
- É um tema que me faz pensar, porque...

- Senti dificuldade porque...

- Não percebi porque...
- Tenho de pedir ao professor mais informações...