



FACULDADE DE LETRAS  
UNIVERSIDADE DE  
**COIMBRA**

Ana Patrícia Ferreira Carvalho



Elaboração Própria

## **CONTRIBUTO DA GEOGRAFIA PARA O DESENHO CURRICULAR DO ENSINO PROFISSIONAL**

Relatório de Estágio do Mestrado em Ensino de Geografia no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, orientado pelo/a Professor/a Doutor/a Maria de Fátima Grilo Velez de Castro, apresentado ao Conselho de Formação de Professores da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra

Junho de 2023

# FACULDADE DE LETRAS

## CONTRIBUTO DA GEOGRAFIA PARA O DESENHO CURRICULAR DO ENSINO PROFISSIONAL

### Ficha Técnica

<b>Tipo de trabalho</b>	<b>Relatório de Estágio</b>
<b>Título</b>	<b>Contributo da Geografia para o desenho curricular do ensino profissional</b>
<b>Autor/a</b>	<b>Ana Patrícia Ferreira Carvalho</b>
<b>Orientador/a(s)</b>	<b>Doutora Maria de Fátima Grilo Velez de Castro</b>
<b>Júri</b>	<b>Presidente: Doutor/a Albano Augusto Figueiredo Rodrigues</b> <b>Vogais:</b> <b>1. Doutor Bruno Manuel dos Santos de Castro Martins (Arguente)</b> <b>2. Doutora Maria de Fátima Grilo Velez de Castro (Orientadora)</b>
<b>Identificação do Curso</b>	<b>2º Ciclo em Ensino de Mestrado em Ensino de Geografia no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Formação de Professores</b>
<b>Área científica</b>	<b>27-junho-2023</b>
<b>Data da defesa</b>	<b>17 valores</b>
<b>Classificação do Relatório</b>	<b>18 valores</b>
<b>Classificação do Estágio e Relatório</b>	



FACULDADE DE LETRAS  
UNIVERSIDADE DE  
COIMBRA

**“Hoje é o dia de me aventurar  
De arriscar fazer o que não fiz!  
Se o receio não me atrapalhar  
Talvez vá ser feliz!”**

---

“Pontos nos Is” | Quatro e Meia

## Agradecimentos

Em primeiro lugar, quero agradecer pelo apoio incondicional e a força que me deram ao longo do meu percurso académico os colegas do Mestrado, destacando o companheirismo, a preocupação e todo o carinho do seu acolhimento. Destaco, o papel do *André Duarte* e da *Carolina Hígido*, colegas no núcleo de estágio, que foram determinantes, por toda a ajuda, espírito colaborativo, ajuda mútua, pela energia e dedicação ao longo deste ano de estágio.

Aos professores que me acompanharam ao longo destes dois anos, em particular à Supervisora da FLUC, *Professora Doutora Fátima Velez de Castro*, pela dedicação e pelo entusiasmo com que me impulsionou, pela confiança que depositou em mim em diversos momentos e pela referência de profissionalismo e amor à profissão.

À Professora Cooperante, *Cristina Nolasco*, pela sua orientação, generosidade na partilha dos conhecimentos e saberes, verdadeiro exemplo de humanidade e humildade que levarei para a vida! Agradeço essencialmente o tempo despendido diariamente no apoio constante e “sem hora” durante o estágio pedagógico; a forma construtiva com que sempre nos tentou orientar e na confiança que depositou nas minhas capacidades.

Aos amigos e colegas de trabalho, que me apoiaram nesta tarefa difícil de conseguir conciliar a família, a profissão e os estudos, revelando-se cruciais, às vezes sem se aperceberem, pelas palavras de alento, pelo interesse, confiança e disponibilidade de apoio constantes.

E um agradecimento especial à minha família, minha coluna vertebral, sobretudo aos meus pais, ao *Fernando* e à *Aida*, pelo exemplo de humildade, espírito de sacrifício, trabalho, superação, de amor, que constituem para mim, por serem o meu equilíbrio, por serem um porto seguro nos momentos mais difíceis, celebrando comigo sempre cada conquista. Estarei eternamente grata! Ao *Michel*, meu companheiro de vida, por me apoiar desde sempre na concretização dos meus sonhos e de mãos dadas caminharmos pela vida fora... Ao *Simão* e à *Clara*... meus amores para vida toda, meus queridos filhos, para que este possa ser apenas mais um exemplo de que na vida somos constantes aprendizes; que só o trabalho, a humildade e a perseverança compensam e que na caminhada da vida é fundamental pararmos e olharmos para darmos importância a quem partilha connosco a mesma viagem! E sempre, com um sorriso 😊!

## RESUMO

### **Contributo da Geografia para o desenho curricular do Ensino Profissional**

Como referem as orientações curriculares para a disciplina de Geografia, a educação geográfica ao proporcionar aos alunos oportunidades de desenvolverem competências nesta área, quer do ponto de vista das dimensões conceituais e instrumentais do conhecimento, quer do ponto de vista prático, desempenham um papel formativo essencial no desenvolvimento e formação para a cidadania. Assim, partindo de uma análise teorizada do enquadramento curricular da disciplina e temas abordados por outras disciplinas e dimensões do saber, pretende-se que esta dissertação, se diferencie por aliar na esfera metodológica, toda a experiência adquirida do conhecimento empírico de anos de ensino profissional. Propôs-se dar destaque à visão multiescalar da Geografia, bem presente nos documentos curriculares como as Aprendizagens Essenciais e PASEO ou na Carta Internacional da Educação Geográfica, analisando a transversalidade dos temas no Ensino Profissional junto de docentes de Geografia, que lecionam em Cursos Profissionais. Procurou-se aprofundar também estratégias pedagógicas tendo em conta a especificidade do público alvo, muitas vezes pouco motivado para o pensamento espacial, para a perceção dos fenómenos geográficos e dos seus processos explicativos.

**Palavras-chave:** Educação. Ensino Profissional. Geografia. Currículo. Competências.

## ABSTRACT

### **Contribution of Geography to the curriculum design of Vocational Education**

The curricular guidelines for the discipline of Geography mention that the geographic education by providing students with opportunities to develop skills in this area, both from the point of view of conceptual and instrumental dimensions of knowledge and from a practical point of view, has an essential formative role in developing and training students for citizenship. Thus, bearing in mind a theorized analysis of the curricular framework of the subject and themes approached by other disciplines and knowledge dimensions, this dissertation aims to be distinguished by combining in the methodological sphere all the experience acquired from the empirical knowledge of years of teaching in a professional school . It is proposed to highlight the multiscale vision of Geography, well present in curricular documents such as Essential Learning and PASEO or in the International Charter of Geographic Education, by analyzing the transversality of themes in Professional Education with Geography teachers, who teach in Professional Courses. It was set an effort to develop pedagogical strategies for the perception of geographic phenomena and their explanatory processes, taking into account the specificity of the target audience, which is often not very motivated for spatial thinking.

**Keywords:** Education. Vocational Education. Geography. Curriculum. Skills.

# Índice

<b>Introdução .....</b>	<b>1</b>
<b>Capítulo 1 - Estágio pedagógico - de aluno a professor ou de professor a aluno?" .....</b>	<b>3</b>
1.1. A escola – o “espaço” de vivências educativas .....	6
1.2. A turma – o “mosaico” colorido de peças únicas.....	9
1.3. Conteúdos científicos – o “edifício” do conhecimento.....	11
1.4. Prática pedagógico-didática – o “roteiro” da aprendizagem.....	15
1.4.1.Prática docente letiva.....	16
1.4.1.1.Planificação .....	16
1.4.1.2.Execução/ Orientação das atividades de aprendizagem .....	17
1.4.1.3.Avaliação pedagógica: avaliação para as aprendizagens .....	21
1.4.2.Componente não letiva .....	22
1.4.3.Reflexão sobre a prática pedagógica-didática .....	22
<b>Capítulo 2 – Ensino profissional – o saber em ação!.....</b>	<b>25</b>
2.1. O enquadramento histórico do Ensino Profissional em Portugal .....	25
2.2. A estrutura curricular das escolas profissionais .....	27
2.3. O valor formativo da Geografia: das Cartas Internacionais para a Educação Geográfica às Aprendizagens Essenciais.....	29
2.4. A Geografia no ensino profissional: análise dos planos curriculares .....	32
2.5. Formação sociocultural dos Cursos Profissionais – Disciplina de Área de Integração.....	34
2.6. Componente de Cidadania e Desenvolvimento .....	36
<b>Capítulo 3 – Enquadramento metodológico e análise de resultados.....</b>	<b>38</b>
3.1. Contextualização do trabalho de investigação .....	38
3.2. Formação científica dos Cursos Profissionais – Disciplina de Geografia.....	41
3.3. Técnica e instrumentos de recolha de dados.....	43
3.3.1. Questões e objetivos do estudo – Preparação da Entrevista .....	44
3.3.2. Análise de conteúdo das Entrevistas.....	47
3.3.2.1. Idades dos entrevistados.....	47
3.3.2.2. Habilitações académicas .....	48

3.3.2.3.	Anos de Experiência profissional.....	48
3.3.2.4.	Dimensão – Escolha profissional .....	49
3.3.2.5.	Dimensão – Percurso profissional .....	50
3.3.2.6.	Dimensão – Experiência no Ensino Profissional.....	51
3.3.2.7.	Dimensão – Enquadramento Curricular do Ensino da Geografia.....	55
3.3.3.	Interpretação dos resultados .....	63
<b>Conclusão.....</b>		<b>67</b>
<b>ANEXOS .....</b>		<b>78</b>
<b>ANEXO I.....</b>		<b>79</b>
<b>ANEXO II.....</b>		<b>81</b>
<b>ANEXO III .....</b>		<b>86</b>
<b>ANEXO IV.....</b>		<b>89</b>
<b>ANEXO V.....</b>		<b>90</b>
<b>ANEXO VI.....</b>		<b>91</b>
<b>ANEXO VII .....</b>		<b>92</b>
<b>ANEXO VIII .....</b>		<b>93</b>
<b>ANEXO IX.....</b>		<b>94</b>
<b>ANEXO X.....</b>		<b>95</b>
<b>ANEXO XI.....</b>		<b>96</b>
<b>ANEXO XII .....</b>		<b>97</b>
<b>ANEXO XIII .....</b>		<b>98</b>
<b>ANEXO XIV .....</b>		<b>99</b>
<b>ANEXO XV.....</b>		<b>100</b>
<b>ANEXO XVI .....</b>		<b>101</b>

## Índice de Figuras

Fig. 1 – Tira da Mafalda .....	4
Fig. 2 - Contexto da formação docente (inicial e contínua) .....	4
Fig. 3 - Objetivos de Desenvolvimento Sustentável .....	5
Fig. 4 - Localização do Município de Condeixa-a-Nova .....	8
Fig. 5 - Constituição da Turma X.....	9
Fig. 6 - Idades dos alunos(as) da Turma X .....	10
Fig. 7 - Encarregados de Educação da Turma X.....	10
Fig. 8 - Caracterização socioeconómica dos Encarregados de Educação da Turma X .....	10
Fig. 9 - Esquema concetual do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.....	12
Fig. 10 - Manual da disciplina de Geografia adotado pelo Agrupamento.....	13
Fig. 11 - Áreas de competências do perfil dos alunos .....	31
Fig. 12 – Contexto do processo de aprendizagem .....	32
Fig. 13 - Níveis de desenvolvimento e concretização do currículo nas Escolas Profissionais .....	34
Fig. 14 - Temas e estrutura modular da disciplina de área de integração .....	35
Fig. 15 - Domínios CeD .....	36
Fig. 16 - Temas e estrutura modular da disciplina de Geografia do Ensino Profissional .....	42

## Índice de Tabelas

Tabela 1 - Temas e conceitos lecionados no 9ºano .....	13
Tabela 2 - Idade dos entrevistados .....	47
Tabela 3 - Habilitações Académicas .....	48
Tabela 4 - Anos de experiência profissional.....	49
Tabela 5 - Motivação para a profissão de docente .....	50
Tabela 6 - Percorso profissional dos docentes.....	50
Tabela 7 - Experiência no Ensino Profissional dos Docentes .....	52
Tabela 8 - Enquadramento Curricular do Ensino da Geografia.....	56

## Introdução

O ensino profissional diferencia-se do ensino dito “regular” pela possibilidade dos alunos puderem aliar no seu percurso escolar a sistematização de conhecimentos (teoria) e uma interface prática privilegiada no mercado de trabalho (aplicação). A escolha do tema a desenvolver, prendeu-se essencialmente com duas razões: a primeira, decorrente da experiência pessoal de cerca de 14 anos, de trabalho no ensino profissional, quer com jovens, quer com a formação de adultos; e a segunda, pela quase ausência de investigação, ligada à avaliação da dimensão curricular da disciplina de Geografia e nos temas desenvolvidos por outras disciplinas e domínios no contexto do Ensino e Formação Profissional.

Como referem as orientações curriculares para a disciplina de *Geografia* no 9ºano, a educação geográfica, ao proporcionar aos alunos oportunidades de desenvolverem competências geográficas, quer do ponto de vista das dimensões conceptuais e instrumentais do conhecimento, quer do ponto de vista prático, desempenham um papel formativo essencial no desenvolvimento e formação para a cidadania.

Assim, partindo da questão “Como é que a *Geografia* contribui para o desenho curricular do ensino profissional?” pretende-se desenvolver uma análise do enquadramento curricular da disciplina e temas abordados por outras disciplinas e dimensões do saber, como a disciplina de *Área de Integração* e os domínios de *Cidadania e Desenvolvimento*. O objetivo geral desta investigação é justificar como a *Geografia* contribui para o desenho curricular do ensino profissional. São objetivos específicos analisar que cursos/domínios promovem o ensino geográfico na sua estrutura curricular; compreender que temas/conteúdos tecnológicos são transversais às aprendizagens essenciais do ensino da *Geografia*; compreender de que forma a educação geográfica pode contribuir para a mobilização de competências nos alunos do Ensino Profissional; identificar estratégias pedagógicas para o desenvolvimento de competências geográficas no ensino profissional.

É com este enfoque temático que se desenvolve o presente relatório que se encontra organizado em três capítulos. No primeiro abordam-se aspetos ligados ao desenvolvimento do estágio pedagógico, apresentando a escola, a turma e o foco dos conteúdos científicos abordados ao longo do ano letivo. Depois são apresentadas as estratégias utilizadas do ponto de vista da prática pedagógico-didática, evidenciando todo o trabalho desenvolvido quer do ponto de vista da prática docente letiva, quer, não letiva, terminando com uma reflexão crítica.

No segundo capítulo, é apresentado o enquadramento teórico que está na base da elaboração desta investigação, onde se dá destaque à visão multiescalar da Geografia, bem premente nos documentos curriculares como as Aprendizagens Essenciais e PASEO ou na Carta Internacional da Educação Geográfica. Apresenta-se ainda o historial do ensino profissional em Portugal, a sua evolução e características e por fim analisa-se a transversalidade dos temas no Ensino Profissional.

O enquadramento metodológico e análise de resultados é desenvolvido no terceiro capítulo, pretendendo-se que esta dissertação, se diferencie por aliar na esfera metodológica, de natureza qualitativa, pela aplicação de 12 entrevistas, toda a experiência adquirida do conhecimento empírico de anos de ensino profissional à visão de constituir um estudo exploratório sobre as conceções de docentes com experiência no Ensino Profissional, relativamente ao contributo da geografia para o desenho curricular do ensino profissional.

As considerações finais englobam uma apreciação de todo o percurso profissional ao longo do último ano, sendo aduzidas algumas questões a partir de um exercício de reflexão sobre aspetos relacionados com o papel da Geografia no desenho curricular do Ensino Profissional, permitindo acima de tudo esclarecer a importância de que os estudantes desenvolvam competências que lhes permitam uma compreensão aprofundada dos processos espaciais e das relações entre sociedade e ambiente. Por outro lado, o “olhar geográfico”, crítico e atento do docente, aluno e/ou comunidade educativa, envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, em relação ao meio geográfico local em que estão envolvidos, constituem um quadro de excelência único de intervenção precoce no território, conducente de uma melhoria da qualidade do ensino e o gosto pela aprendizagem da Geografia.

## Capítulo 1 - Estágio pedagógico - de aluno a professor ou de professor a aluno?"

*“Sabemos, nós os que ainda por cá andamos a fazer o nosso percurso de geógrafos, que naquilo que escrevemos e ensinamos, muito pouco é verdadeiramente nosso! Quase sempre estamos a utilizar, a rever, a repensar os conhecimentos que vimos, ouvimos e lemos de quem cá esteve antes de nós”*

CUNHA, L. 2020 (Homenagem a Fernando Rebelo)  
<https://www.apgeo.pt/fernando-rebelo>

À pergunta “o que queres ser quando for grande?” nunca tive uma resposta fácil ou objetiva. Sempre gostei de aprender e estudar! A vivência da escola, nas suas múltiplas vertentes, sempre foi tranquila, saudável e feliz, tendo no meu percurso “*matérias*” que adorava e outras mais desafiantes, sendo a típica “*boa aluna*”. No final do secundário, na angústia de não saber que rumo seguir, fui sempre tomando opções baseadas em respostas às perguntas mais óbvias ... O que te dá mais prazer em estudar? O que achas que te fará mais feliz? Que professores mais te marcaram? Que conselhos foram importantes? Persegue o que gostas... o que te faz feliz! E contrariando a influência e os sonhos do meu pai, que enquanto realizador do filme da vida da sua filha, reservou-me o papel de contabilista (já com contactos para futuros estágios ou trabalho), a vida deu outras voltas... No ano 2000 entrei na Licenciatura em Geografia, especialização em Ordenamento do Território e Desenvolvimento da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, atraída essencialmente pelo seu plano curricular, pelo gosto pela análise do território e pela visão de participar na criação de soluções equilibradas para o binómio terra/ser humano em contexto local. Em 2004, já licenciada, integro, como investigadora, o Núcleo de Investigação Científica de Incêndios Florestais (NICIF) do Departamento de Geografia da Universidade de Coimbra, orientado pelo Professor Doutor Luciano Lourenço e esperam-me sensivelmente cerca de cinco anos de intensa atividade de investigação científico-pedagógica, ligada ao projeto europeu *Terrisc* e ao *Prosepe – Projeto de Sensibilização Florestal da População Escolar*. Esta experiência revestiu-se de um enorme desenvolvimento profissional e pessoal, apoiada por uma equipa de colegas e amigos extraordinários, dos quais destaco o *Adriano Nave* e a *Mafalda Lopes*. Em 2009, sou afortunada pelo nascimento do meu primeiro filho e neste contexto abraço novos desafios profissionais, pela primeira vez na área da docência. A partir daí, descubro a felicidade de ser docente e do imenso prazer que foi passar a entrar numa sala de aula e ensinar nesta altura “*Geografia do Turismo*”. Passados 14 anos, estou neste momento a lecionar na ETAP – Escola Tecnológica Artística e Profissional de Pombal, coordenando e lecionando as disciplinas da área técnica do Curso Profissional de Técnico de Turismo. Aos 40 anos, e já depois de ser mãe pela segunda vez em 2015, decido candidatar-me ao

Mestrado em Ensino da Geografia no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, por considerar ser uma mais valia para a minha valorização profissional e pessoal, desafiada e apoiada pela direção da escola em que colaboro e fazendo jus às palavras da tão consensual “Mafalda”, a vida também pode começar aos 40 (fig.1).



Fig. 1 – Tira da Mafalda

Fonte: <https://ospontosdevista.blogs.sapo.pt/a-mafalda-no-facebook-se-a-vida-586959> (2023)

Neste capítulo pretende-se apresentar a experiência do estágio pedagógico, que se realizou no ano letivo 2022/2023, enquadrado no segundo ano do mestrado em ensino. De acordo com Velez de Castro e Reis (2018), a formação inicial de professores é uma área transversal e complexa, onde com o apoio de professores experientes, o futuro docente desenvolve a sua prática pedagógica, constituindo o contexto integral da formação docente (inicial e contínua) (fig. 2).

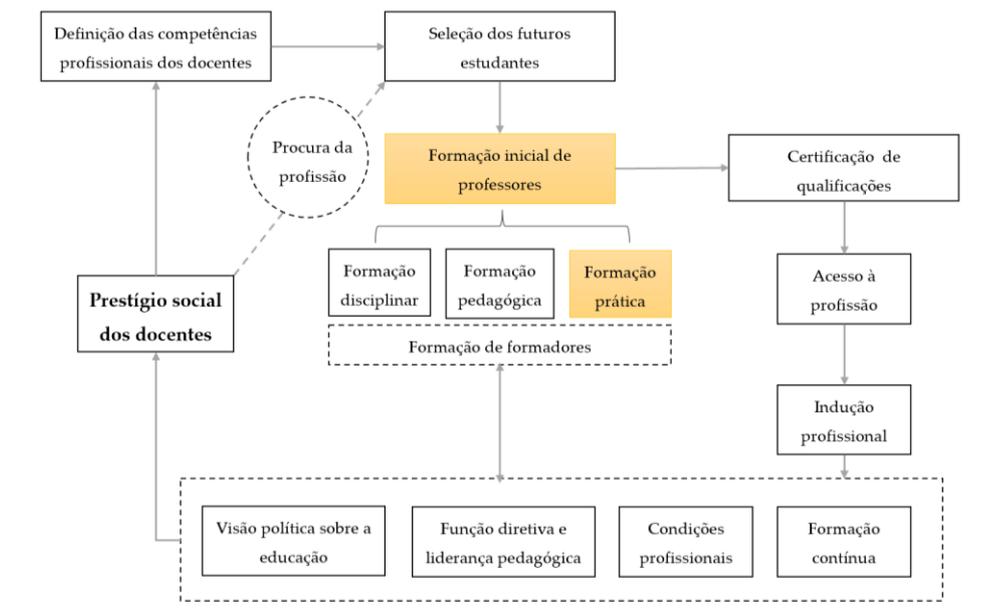


Fig. 2 - Contexto da formação docente (inicial e contínua)

Fonte: VELEZ DE CASTRO E REIS (2018)

A pertinência da Formação Inicial de Professores é enquadrada nos *ODS – Objetivos de Desenvolvimento Sustentável*, adotados por todos os Estados-Membros das Nações Unidas em 2015, que definem as prioridades e aspirações do desenvolvimento sustentável global para 2030 e procura mobilizar esforços globais à volta de um conjunto de objetivos e metas comuns. O quarto objetivo destaca nomeadamente uma – Educação de Qualidade – que pretende *até (...) 2030, aumentar substancialmente o contingente de professores qualificados, inclusive por meio da cooperação internacional para a formação de professores (...)* (fig.3).



Fig. 3 - Objetivos de Desenvolvimento Sustentável

Fonte: <https://ods.pt> (2023)

O estágio pedagógico é um dos momentos mais marcantes no percurso da profissão docente, contribuindo de forma inequívoca para o desenvolvimento de competências profissionais e pessoais, não só por permitir o contato contínuo entre alunos(as)/professores(as), mas também por existir um envolvimento em toda a comunidade escolar, permitindo a colaboração entre pares e o conhecimento da real dinâmica educativa. A este propósito, Shulman (1987) refere precisamente que a perceção do contexto educativo e do meio envolvente é um dos conhecimentos mais importantes que um professor deve possuir.

Assim, pretende-se explicar, através de uma breve caracterização da escola e das turmas que tive o privilégio de acompanhar, todas as diversas atividades desenvolvidas neste contexto, quer do ponto de vista letivo, quer não letivo, acompanhadas da respetiva reflexão.

Esta experiência de prática pedagógica foi apoiada pela presença de duas professoras orientadoras: a professora *Cristina Nolasco*, Professora Cooperante no Agrupamento de Escolas de Condeixa-a-Nova, que assumiu um papel de orientadora na escola, acompanhando e amparando diariamente todo o trabalho desenvolvido pelo grupo de professores-estagiários; e a professora *Doutora Fátima Velez de Castro*, Supervisora da FLUC, ligada à componente específica da Geografia, e que foi acompanhando de perto os sucessos e desafios ao longo deste ano, supervisionando também as aulas assistidas.

O núcleo de estágio, representou também neste ano um papel muito importante, de apoio e trabalho colaborativo, com uma base sempre construtiva e de crescimento mútuo, que permitiu desenvolver e aplicar os conhecimentos teóricos do ano anterior, as crenças e

expetativas, de forma muito positiva. A *Carolina Higinio* e o *André Ferreira*, foram muito importantes nos diferentes papéis que foram necessários ‘interpretar’ durante este ano letivo – Professores, Estagiários, companheiros e intervenientes na comunidade escolar.

Todos foram elementos onde destaco a aptidão de influenciar e motivar para a minha prática docente e sobretudo para o dilatar da minha experiência enquanto professora. Não obstante, a aprendizagem científica que desenvolvemos ao longo do percurso académico é essencial para o desenvolvimento de qualquer atividade profissional. Mas é com base nela e nas experiências que vamos vivenciando que obtemos ferramentas que nos permitem moldar na forma com ensinamos, integrando novos conhecimentos, favorecendo a “*aprendizagem ao longo da vida*” Velez de Castro e Reis (2018). Este capítulo surge portanto como a materialização da reflexão do percurso profissional, das aprendizagens realizadas, dos sucessos e das limitações ao longo deste ano de estágio.

### 1.1. A escola – o “espaço” de vivências educativas

O estágio pedagógico em Geografia de que resulta este relatório, realizou-se na *Escola Secundária Fernando Namora* que é a escola sede do Agrupamento de Escolas de Condeixa-a-Nova, criado a 2 de agosto de 2010 e está localizado no centro da vila. A maioria dos alunos(as) que a frequentam vivem em Condeixa-a-Nova, embora também haja alguns discentes oriundos das povoações limítrofes. Segundo o projeto educativo<sup>1</sup> vigente o Agrupamento de Escolas de Condeixa deve (...) “*constituir-se como um espaço de conhecimento, cultura empreendedora e criatividade, devidamente articulado entre os diferentes níveis de ensino e entre estes e a vida ativa, a fim de promover maior cidadania ativa e crítica, em articulação com uma exigente educação ambiental. Enquanto espaço inclusivo, deve potenciar o respeito pelas diferenças e mobilizar-se solidariamente em respostas rápidas e eficientes, integrando um espírito inovador, com impacto nas práticas.*”

A oferta curricular do Agrupamento de Escolas de Condeixa é vasta. Para além do 3º ciclo do Ensino Básico, o Ensino Secundário integra três Cursos Científico-Humanísticos (Ciências e Tecnologias, Ciências Socioeconómicas, Línguas e Humanidades), e vários Cursos Profissionais: Curso Técnico de Turismo e Técnico de Eletrónica, Automação e Comando (triénio 2020-2023); Curso Técnico de Informação e Animação Turística e Técnico de Redes

---

<sup>1</sup> Disponível em <http://aecondeixa.pt/documentos/#1478195992000-360db4fe-7fa4> (2022)

Elétricas (triénio 2021-2024); Curso Técnico Auxiliar de Saúde e Técnico de Eletrónica, Automação e Comando (2022-2025).

A disciplina de *Geografia* é assegurada por um corpo de 5 docentes do Grupo 420 – Geografia que lecionam no 3º ciclo e nas áreas de Ciências Socioeconómicas e Línguas e Humanidades dos cursos Científico-Humanísticos do Ensino Secundário. Também lecionam algumas disciplinas da componente científica, técnica e sociocultural dos diversos cursos profissionais existentes na escola. Asseguram ainda a componente de *Cidadania e Desenvolvimento*.

Da matriz curricular do 3º ciclo, destacamos que a disciplina de *Geografia* é organizada no 7º, 8º e 9ºanos, em dois (2) tempos letivos, distribuídos em 2 horas por semana num total de 100 horas de carga horária. A componente de *Cidadania e Desenvolvimento* e *TIC* (8.º e 9.º anos): funcionam numa organização anual, em regime de desdobramento quinzenal (1TL/quinzenalmente = 50 minutos).

De forma a facilitar a comunicação e tendo em vista a capacitação digital da comunidade educativa, foram criados emails institucionais para todos: crianças, alunos e colaboradores do Agrupamento, e inclusive para o grupo de estagiários; há também o incentivo à utilização de uma *classroom* por turma no sentido de promover a articulação entre disciplinas, bem como um meio de contacto entre diretor(a) de turma/ alunos (as) e diretor(a) de turma/ encarregados de educação.

O Agrupamento de Escolas de Condeixa, integra-se no *Município de Condeixa-a-Nova* que, assim como a maioria dos Municípios portugueses, apresenta, apenas, um estabelecimento de Ensino Secundário, designadamente a Escola Secundária com 3º CEB Fernando Namora, que se localiza na freguesia sede de Município.

Localizado na Região Centro (NUT II), o Município de Condeixa-a-Nova integra a NUT III do Baixo Mondego e é delimitado a Norte pelo Município de Coimbra, a Este pelo Município de Miranda do Corvo, a Sueste pelo Município de Penela, a Sudoeste e Oeste pelo Município de Soure e a Noroeste pelo Município de Montemor-o-Velho. Com uma área de 141 km<sup>2</sup>, o território municipal subdivide-se administrativamente em dez freguesias – Anobra, Belide, Bendafé, Condeixa-a-Nova, Condeixa-a-Velha, Ega, Furadouro, Sebal, Vila Seca e Zambujal.

Beneficia de uma localização e posição estratégicas no Centro Litoral, sendo atravessada pelo IC2 e pela A1, vias estruturantes de ligação Norte-Sul e da aproximação aos principais aglomerados urbanos das sub-regiões do Baixo Mondego (Coimbra e Figueira da Foz) e do Pinhal Litoral (Pombal e Leiria) (fig.4).

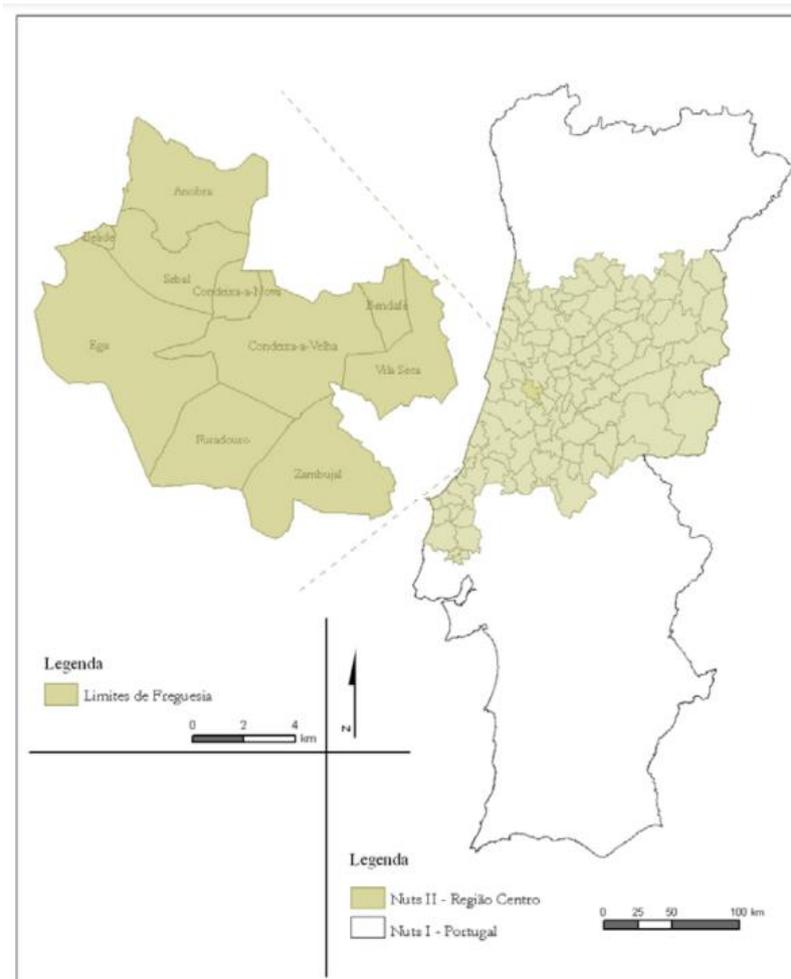


Fig. 4 - Localização do Município de Condeixa-a-Nova

Fonte: [https://cm-condeixa.pt/doc/educacao/Carta\\_Educativa.pdf](https://cm-condeixa.pt/doc/educacao/Carta_Educativa.pdf) (2023)

O concelho distingue-se pelo vasto património histórico-cultural de que são exemplo os edifícios existentes no Município: Palácio do Conde de Podentes, construído no séc. XVIII, foi convento de frades antoninos-franciscanos até 1834; Palácio dos Figueiredos, Casa senhorial seiscentista; Palácio dos Sás, edifício de propriedade privada; Palácio Sotto Mayor, edificado no Séc. XVII. Os diferentes museus nomeadamente, o Museu Monográfico de Conimbriga, fundado em 1962; Ruínas de Conimbriga, que guardam os vestígios da época romana e o mais recente Museu PO.RO.S centro de interpretação dedicado ao Romano; a Casa Museu Fernando Namora que desde 30 de junho de 1990, dá a conhecer a vida e a obra desta figura das letras e artes portuguesas; Galeria Manuel Filipe, espaço que presta homenagem ao pintor neorrealista nascido em Condeixa em 1908.

Do património natural rico e variado destacam-se os fenómenos geológicos raros e espaços privilegiados para a observação da natureza como as Buracas do Casmilo, ladeadas pelo monte da Senhora do Círculo e pela Serra de Janeanes e os campos lapiás“ ou deserto de

pedras”, fenómeno geológico singular com origem na infiltração e consequente ação corrosiva da água da chuva sobre o calcário; o vale percorrido pela ribeira de Cernache, integrante da reserva natural do Paul de Arzila, na freguesia de Anobra, local de grande valor ecológico, científico e paisagístico.

Condeixa-a-Nova com os seus 13.257 habitantes (dados dos Censos 2021<sup>2</sup>), apresenta-se como um dos Municípios com menor número de residentes na Sub-região do Baixo Mondego. A proximidade a Coimbra permite entender a forte urbanização que tem vindo a ocorrer na freguesia Condeixa-a-Velha onde muitas famílias têm vindo a fixar residência.

### 1.2. A turma – o “mosaico” colorido de peças únicas

Tendo em conta que foram atribuídas cinco turmas à professora cooperante do núcleo de estágio, quatro do 9º ano e uma do 11º ano do Ensino Profissional – Curso Técnico de Informação e Animação Turística, os estagiários tiveram a possibilidade de, numa primeira instância, acompanhar as aulas de todas as turmas e, posteriormente, escolher uma turma, aqui designada por X, para assistir e lecionar as aulas.

A turma X é constituída por 23 (vinte e três) discentes, dos quais 11 são do sexo feminino e 12 do sexo masculino (fig.5). No que diz respeito à Ação Social Escolar (ASE), dois alunos(as) beneficiam do escalão B e um(a) aluno(a) é beneficiário(a) do escalão A.

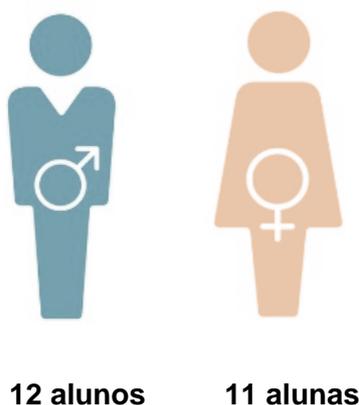


Fig. 5 - Constituição da Turma X

Fonte: Elaboração Própria (2023)

<sup>2</sup> Disponível em [https://censos.ine.pt/xportal/xmain?xpgid=censos21\\_main&xpid=CENSOS21&xlang=pt](https://censos.ine.pt/xportal/xmain?xpgid=censos21_main&xpid=CENSOS21&xlang=pt) (2022)

As suas idades encontram-se entre os treze e os dezasseis anos, tendo a maioria catorze (fig. 6). Do total de alunos(as), dois tiveram um retenção no 7ºano. Todos os alunos têm computador e acesso à internet e na turma um(a) tem estatuto de atleta de alta competição.



Fig. 6 - Idades dos alunos(as) da Turma X

Fonte: Elaboração Própria (2023)

Relativamente aos Encarregados de Educação, dezoito discentes têm a mãe como Encarregada de Educação, quatro o pai e um discente, a avó (fig.7).



Fig. 7 - Encarregados de Educação da Turma X

Fonte: Elaboração Própria (2023)

Em termos socioeconómicos, a turma caracteriza-se entre o nível médio e o médio alto. Do levantamento efetuado foi possível apurar ainda que do total de encarregados de educação, a maioria são detentores de licenciatura e ensino secundário e a maioria estão empregados (fig.8).



Fig. 8 - Caraterização socioeconómica dos Encarregados de Educação da Turma X

Fonte: Elaboração Própria (2023)

A grande maioria dos alunos vive em Condeixa-a-Nova, e os restantes são oriundos de localidades de freguesias limítrofes: Condeixa-a-Velha, Sebal, Belide, Zambuzal e Ega. Um(a) aluno(a) é residente no concelho de Soure.

No âmbito da Educação Inclusiva, há a destacar que dois alunos(as) beneficiam de apoio tutorial e todos os alunos beneficiaram de aula de reforço nas disciplinas de Português e Matemática. Na turma três alunos(as) tinham RTP (Relatório Técnico Pedagógico).

A turma foi ao longo do ano interessada no ambiente que as rodeia e manifestou interesse nas propostas apresentadas dentro e fora da sala de aula. No que diz respeito ao comportamento da turma, este foi *bom*, com um *bom* aproveitamento escolar, condizente nos resultados da disciplina.

Além das turmas escolhidas por cada um dos professores-estagiários, foi possível também assistir e lecionar aulas da disciplina da turma de 11º ano do Curso Técnico de Informação e Animação Turística. A turma era formada por um total de 8 alunos, dos quais 2 rapazes e 6 raparigas, com idades compreendidas entre os 16 e os 18 anos.

Foi partindo deste conhecimento das características individuais de cada aluno e das especificidades de cada turma, que se prepararam e definiram as diferentes estratégias pedagógicas em cada aula lecionada pela Professora Cooperante e pelos Professores-Estagiários.

### 1.3. Conteúdos científicos – o “edifício” do conhecimento

*“Para além das fronteiras desta ciência, conformada com os métodos e processos das ciências naturais, quer investigue acerca da Natureza, quer da Humanidade, desenha-se uma orientação de estudo, a que podemos chamar o espírito geográfico, que é, sem dúvida, uma das mais fecundas consequências educativas da Geografia”.*

RIBEIRO, 2012, p. 45

De acordo com o horário atribuído à Professora Cooperante, os níveis de ensino que lecionou foram o 9ºano e o 11ºano do Curso Profissional Técnico de Turismo e Animação Turística. No que diz respeito às turmas de 9ºano, como ponto de partida, analisou-se o documento de suporte relativo às *Aprendizagens Essenciais* - Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho. Neste documento é enfatizado que a disciplina de Geografia se *“diferencia pelo pensamento espacial, definido como o conjunto de competências que compreende o conhecimento dos*

conceitos relacionados com o território, a utilização de ferramentas de representação dos fenómenos geográficos e o conjunto de processos explicativos das suas interações, numa visão multiescalar”.

Foi também considerado o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* - Despacho n.º 6478/2017, 26 de julho, que apresenta uma proposta fundamentada de competências que os futuros cidadãos deverão apresentar à saída da escolaridade obrigatória e algumas sugestões para o seu desenvolvimento (fig.9).

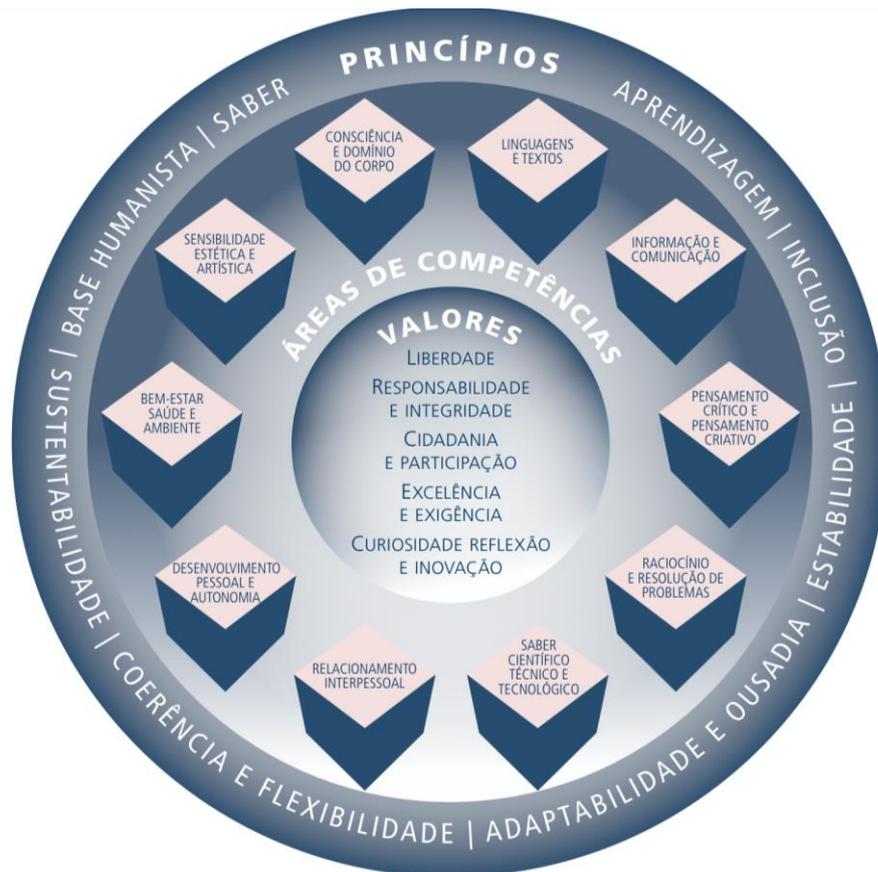


Fig. 9 - Esquema concetual do Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

Fonte: [https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto\\_Autonomia\\_e\\_Flexibilidade/perfil\\_dos\\_alunos.pdf](https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf) (2023)

O *Projeto educativo* e o *Regulamento interno* da escola também foram tidos em consideração e analisados, estando ambos disponibilizados no site do agrupamento<sup>3</sup>. O Decreto-Lei n.º 54/2018 – relativo à *Educação inclusiva*, também foi consultado, já que é um documento orientador que pretende valorizar a diversidade dos discentes e procura construir “pontes”,

<sup>3</sup> Documentos disponíveis para consulta em <http://aecondeixa.pt/>.

eliminando barreiras para a aprendizagem e promover a participação de todos de forma equitativa no ambiente escolar.

O manual adotado pelo Agrupamento de Escolas, intitulado *Geodiversidades*, foi publicado pela Didática Editora, assumindo-se como material curricular de importância significativa no processo de ensino e aprendizagem. Tem na sua base um conjunto de funções, nomeadamente deve responder aos interesses e necessidades de quem ensina, aprende e avalia e influencia, entre outros aspetos, a seleção das tarefas e a sua resolução na sala de aula (Fig.10).

Os conteúdos desenvolvidos ao longo do ano, de acordo com o respetivo manual, envolveram dois grandes temas: *Contrastes de Desenvolvimento e Riscos, Ambiente e Sociedade* e um conjunto de subtemas e conceitos sistematizados na tabela seguinte (Tabela 1).

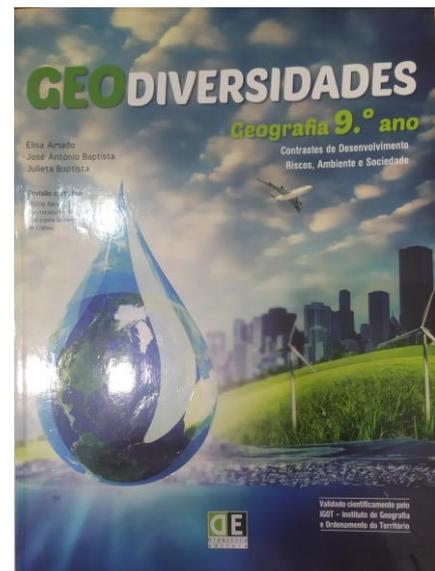


Fig. 10 - Manual da disciplina de Geografia adotado pelo Agrupamento

Fonte: Elaboração Própria (2023)

Tabela 1 - Temas e conceitos lecionados no 9ºano

Tema 9ºano	Contrastes de desenvolvimento		
<b>Subtema</b>	Países com diferentes graus de desenvolvimento	Interdependência entre espaços com diferentes níveis de Desenvolvimento	Soluções para atenuar os contrastes de desenvolvimento
<b>Conceitos</b>	crescimento económico; desenvolvimento humano; Produto Nacional Bruto (PNB) per capita; Produto Interno Bruto PIB per capita; Índice de Desenvolvimento Humano (IDH); Índice de Desigualdade de Género (IDG); Índice de Pobreza Multidimensional (IPM); qualidade de vida; bem-estar; nível de vida; necessidades básicas; fome; subnutrição; sobrenutrição.	Ajuda pública; Balança comercial; Comércio Internacional; Dependência económica; Dívida externa; Empresas transnacionais; Exportação; Globalização; Termos de troca; ONG; OMC; NAFTA; MERCOSUL.	Ajuda ao desenvolvimento; Ajuda bilateral; Ajuda humanitária; Ajuda de emergência; Ajuda multilateral; AMI; Cáritas; Cooperação Internacional; FAO; GREENPEACE; Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS); Países doadores; Países recetores; PNUD.

Tema 9ºano	Riscos, Ambiente e Sociedade		
<b>Subtema</b>	Riscos Naturais	Riscos Mistos	Proteção, controlo e gestão ambiental para o desenvolvimento sustentável
<b>Conceitos</b>	Avalanches; ciclones; desertificação; Furacões; Inundações/cheias; Movimentos de vertente; Ondas de calor/frio; Seca hidrológica; seca meteorológica; suscetibilidade; Tornados; Vulnerabilidade ao risco.	Absorção; Albedo; Aquecimento global; Atmosfera; Biosfera; Camada do ozono; CFC's; Chuvas ácidas; Clima urbano; Degradação do solo; Desflorestação; Difusão; Efeito de Estufa; Equilíbrio térmico; Gradiente térmico; Radiação Solar; Radiação Terrestre; Reflexão; SMOG;	Desenvolvimento sustentável; ETAR; Lixeiras; Ordenamento do território; Parque nacional; Património cultural; Património natural; Pegada ecológica; Políticas ambientais; Problemas globais; Reciclagem; Reserva natural; Resiliência; Sustentabilidade

Fonte: Elaboração Própria (2023)

Dado o carácter espacial da *Geografia*, o seu cariz prático e de acordo com os conteúdos a lecionar em diferentes níveis de ensino, é fundamental para o desenvolvimento dos conteúdos científicos, que se promovam estratégias em sala de aula ou fora da sala de aula, que tornem a aprendizagem mais significativa e permitam desenvolver o espírito crítico dos alunos.

Orlando Ribeiro, também se preocupava com a maneira como a *Geografia* era ensinada aos jovens não universitários. Defendia um ensino da *Geografia* não memorístico, mais prático, com recurso a vários materiais e instrumentos, como livros, mapas, fotografias e métodos, como a observação e a interpretação, evitando a “ditadura” do saber livresco, enciclopédico que o ensino médio preconizava, até então (CLAUDINO, 2008).

*A docência foi a primeira atividade remunerada que Orlando Ribeiro abraçou (entre 1933 e 1936). O colégio recebeu um docente dinâmico e inovador, fornecendo-lhe a formação prática para se tornar professor, profissão que exerceu por mais de 40 anos. (...) Enfatizam o papel do contacto com a natureza, do trabalho de campo, o fortalecimento das capacidades dos estudantes e o desenvolvimento integral do ser humano.*

<https://www.publico.pt/2023/05/18/ciencia/noticia/orlando-ribeiro-formacao-cientista-1911-1940-2050033>

Orlando Ribeiro, defendia que “(...) nos liceus, o ensino da Geografia devia ter um caráter mais prático e realista, preparando os cidadãos do futuro para a compreensão do Mundo e das suas diversidades, criando-lhes uma atitude crítica” (Ob.cit).

#### 1.4. Prática pedagógico-didática – o “roteiro” da aprendizagem

O estágio pedagógico iniciou-se na primeira semana de outubro de 2022, tendo existido uma reunião de integração/apresentação entre a Professora Cooperante e os Professores Estagiários. Nesta reunião a professora cooperante apresentou a escola, instalações e a sua organização, deu conhecimento do seu horário, do manual adotado, dos anos de escolaridade referentes, assim como outras informações relacionadas com documentação e legislação. Foi decidido que nesta fase assistíamos a aulas de todas as turmas da Professora Cooperante, selecionando posteriormente a que acompanharíamos.

A prática letiva foi desenvolvida tendo em conta as Orientações Curriculares de Geografia (Programa de Geografia do Ensino Básico - 3º Ciclo), os Decretos-Lei n.º54/2018 e n.º55/2018, de 6 de julho, a Portaria n.º223-A/2018, de 3 de agosto, as Aprendizagens Essenciais de Geografia 9.º ano, homologadas pelo Despacho n.º 6944-A/2018, de 19 de julho, bem como o disposto no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO).

Coube num primeiro momento assistir às aulas de *Geografia* da Professora Cooperante, com o objetivo, num processo de observação crítico, inspirar-me para o planeamento das atividades de lecionação que iriam decorrer posteriormente. Durante o estágio, os Professores Estagiários observam o desempenho do Professor Cooperante, a sua capacidade de influenciar e motivar os alunos e a metodologia de ensino utilizada, juntamente com as características e dinâmicas de cada uma das turmas. Neste sentido a observação de aulas constituiu um fator significativo na aprendizagem da função de docente, no processo ensino/aprendizagem, nomeadamente para a compreensão da diversidade de estratégias aplicadas, na sua articulação, na perceção do ambiente de sala de aula tanto do ponto de vista do aluno como do professor.

O núcleo de estágio assistiu e comentou todas as aulas observadas, destacando pontos fortes, nomeadamente a diferenciação de estratégias, ou limitações, nomeadamente relacionadas com a questão da indisciplina ou falta de motivação dos(as) alunos(as). Este aspeto destacou-se pelo trabalho colaborativo e honesto, entre a Professora Cooperante e os Professores Estagiários, de modo a esclarecer dúvidas, superar dificuldades e também

encontrar uma simbiose para a realização de atividades em conjunto, fortalecendo competências como o espírito crítico, a capacidade de trabalhar em equipa, a capacidade de resolução de problemas, etc. Todo o trabalho de orientação desenvolvido pela Professora Cooperante e o seu feedback imediato foi imprescindível para o desenvolvimento da nossa prática pedagógica.

#### 1.4.1. Prática docente letiva

##### 1.4.1.1. Planificação

A prática docente letiva envolve um conjunto de procedimentos e dinâmicas inerentes que se iniciam na *planificação* e terminam com a *avaliação* tendo como objetivo motivar os alunos para o processo de ensino-aprendizagem. A prática do professor deve orientar-se por uma adequada planificação, englobando os aspetos fulcrais do plano, tais como, os conteúdos, os objetivos/competências a desenvolver, os meios de ensino-aprendizagem, etc. As primeiras planificações a realizar quando chegamos de novo a uma escola, são as planificações anuais para cada nível de ensino mediante cada área curricular disciplinar (anexo 1).

Depois foram realizadas planificações de médio prazo, elaboradas tendo em conta os temas /unidades de conteúdos (9º Anos e 11ºano do Ensino Profissional) lecionadas, em que os objetivos são mais específicos do que nas planificações de longo prazo e a estratégia é delineada com mais pormenor. Os recursos a utilizar são também já definidos neste momento (anexo 2).

Para cada aula lecionada foi criada uma planificação de curto prazo (anexo 3) e aquando da definição da sua finalidade educativa, tendo em vista a utilidade dos saberes e as competências a atingir, foi tido em conta o público-alvo, ou seja, o ano e nível dos alunos. “[A planificação] deverá ser uma previsão do que se pretende fazer, tendo em conta as atividades, material de apoio e essencialmente o contributo dos alunos. Privilegiando as relações pessoais entre todos os membros do grupo-turma, e fazendo com que os alunos se sintam como elementos no processo educativo” (ALVARENGA, 2011, p.32).

Neste planeamento procurou-se dar ênfase ao uso de novas metodologias, técnicas e instrumentos para motivar e cativar os alunos para a aprendizagem. Os materiais didáticos, parte integrante das aulas e instrumentos que permitem trilhar o caminho para o conhecimento, foram sendo, também eles, diversificados: o manual do aluno, as fichas de trabalho; as apresentações com recurso ao *PowerPoint*; e os vídeos temáticos; jogos didáticos criados na aula com e para os alunos; o recurso ao *Google Maps* e *Google Earth*, são

mecanismos que visam uma aprendizagem mais significativa quando são empregues em situações oportunas.

#### 1.4.1.2. Execução/ Orientação das atividades de aprendizagem

Cada aula teve início com a projeção do sumário, em suporte *PowerPoint*, para que os/as alunos/as tomassem conhecimento dos conteúdos a abordar. Para cada uma das aulas lecionadas previstas foi sempre criado um *PowerPoint*, importante como fio condutor e para a interligação de ideias, momentos e recursos a explorar.

No desenvolvimento das aulas, foi importante pôr em prática a problematização e articulação dos saberes, de forma a suscitar o interesse dos alunos, envolvê-los e incrementar a sua participação, através da diversificação de estratégias. Privilegiou-se a aproximação dos conteúdos temáticos à realidade geográfica, económica e cultural dos alunos e procurou-se a atualização não só em termos dos conteúdos científicos inerentes à disciplina como também das ocorrências do quotidiano que interessam ao ensino da *Geografia*, nomeadamente, os fenómenos naturais, sociais e económicos que diariamente são divulgados pelos *mass media* ou recorrendo a outras fontes de informação (por exemplo: PORDATA<sup>4</sup>).

Ao implementar as atividades planificadas, no decorrer de cada aula, procurou-se apoiar cada o aluno nas suas dificuldades e encaminhá-lo na sua aprendizagem, permitindo que o aluno se expressasse, questionasse e esclarecesse as suas eventuais dúvidas. Isso exigiu, um esforço para desenvolver o conhecimento científico e didático para que se pudesse reunir as condições para organizar o processo de ensino e aprendizagem.

A seleção de estratégias de ensino e aprendizagem é condicionada por vários fatores e implica a análise rigorosa e consciente de tudo o que intervém e condiciona a prática educativa. Quando o docente seleciona as estratégias tem de ter em conta: (i) o grupo turma; (ii) os objetivos que se pretendem alcançar (finalidade educativa); (iii) a exequibilidade face à abordagem de determinado conteúdo; (iv) a necessidade de diversificação; (v) a motivação dos alunos; (vi) as condições concretas de trabalho na sala de aula e (vii) as condições estruturais da instituição de ensino (VIEIRA & VIEIRA, 2005; MAZZIONI, 2013; SILVA & LOPES, 2015). Mas também desempenham um papel fundamental as condições específicas do professor, designadamente, (i) o modelo de ensino de aprendizagem em que acredita, (ii)

---

<sup>4</sup> Disponível em <https://www.pordata.pt/>

o papel que quer assumir e (iii) a sua experiência didática (VIEIRA & VIEIRA, 2005; MAZZIONI, 2013; SILVA & LOPES, 2015).

Assim desenvolveram-se ao longo do ano letivo um conjunto diversificado de estratégias pedagógicas, com o objetivo que os alunos(as) alcançassem uma aprendizagem significativa e desenvolvessem as suas múltiplas competências, nomeadamente:

- **Análise e interpretação de documentos geográficos / imagens**, com recurso por exemplo a documentos do manual, cartoons temáticos, imagens do Google Maps e Google Earth, foi explorado e desenvolvida a capacidade de observação e analítica dos estudantes. A título de exemplo, partilho a atividade de análise interpretação de cartoons temáticos, onde foi solicitado o comentário crítico dos alunos (as), avaliando os obstáculos de desenvolvimento que podem existir à sua implementação e possíveis soluções enquadradas nas estratégias, planos e políticas nacionais da Agenda 2030 no âmbito dos ODS – Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (Anexo 4);
- **Aula expositiva dialogada**, baseada na exposição do conteúdo através do recurso ao *Powerpoint* ou ao manual de apoio, com a participação ativa dos alunos, cujo conhecimento prévio foi considerado e foi tomado como ponto de partida, para a problematização das ideias. O objetivo foi levar os alunos(as) a questionarem, interpretarem e discutirem o objeto de estudo e os conceitos a apreender, a partir do reconhecimento e do confronto com a realidade (Anexo 5);
- **Entrevistas**, são técnicas de análise qualitativa que permitem recolher dados e obter informações detalhadas e significativas sobre a experiência, perspetivas e opiniões dos entrevistados. Desta forma, no contexto da turma do Ensino Profissional, foi criado um guião de trabalho com o objetivo de os alunos identificarem os fatores que motivam o consumidor do produto turístico a escolher determinado destino em detrimento de outro. Assim, depois de criarem o guião de entrevista, aplicaram-na a vários colegas/professores/familiares. No final realizaram uma apresentação oral individual em aula indicando o balanço dos resultados recolhidos (Anexo 6);
- **Exposições**, que visam ambientar os espaços escolares com trabalhos produzidos pelos alunos, bem como a valorização desses trabalhos, servindo também como mostra das atividades desenvolvidas a toda comunidade educativa. Neste sentido, foi desenvolvida uma exposição com a Turma de 11ºano, sob o Tema “Segurança em Turismo” (Anexo 7);

- **Gamificação e novas tecnologias** na solidificação de conhecimentos e no contexto da avaliação formativa, permitem que de uma forma lúdica e mais informal os alunos se debrucem sobre os conteúdos abordados em aula; os(as) alunos(as) tornam-se agentes ativos no processo de aprendizagem e permite desenvolver a capacidade de tomar de decisões; neste sentido, ao longo do ano, foram criados diversos *quizz* e utilizadas diversas plataformas online, de sistematização de conteúdos como por exemplo: *Kahoot*; *Gapminder* (Anexo 8);
- **Leitura e a produção de textos**, como forma de estimular o sentido crítico, capacidade de análise e síntese por parte dos alunos(as), foram desenvolvidas fichas de trabalho temáticas onde se solicitou a análise e compreensão de diversos temas ou notícias. A título de exemplo, no âmbito do tema dos *Riscos Naturais – Cheias e Inundações*, foi pedido aos alunos para lerem, comentarem e selecionarem informação pertinente de uma notícia, estimulando a sua capacidade de interpretação, síntese e capacidade de reflexão (Anexo 9);
- **Palestras**, promovendo a discussão de diferentes temas, dando espaço para questões, normalmente com a intervenção de uma pessoa externa ao contexto escolar, representante de uma entidade local/universitária. Neste contexto decorreu uma palestra no dia 14 de dezembro de 2022 – dinamizada pelo CES (*Centro de Estudos Sociais*) – cujo tema foi "**ODS: dois passos para a frente, um passo para trás**" direcionada às turmas de 9ºano. A atividade incluiu três momentos. Um balanço do processo de desenvolvimento global nos últimos séculos, com enfoque no impacto da pandemia COVID-19; a análise de um ou dois ODS e a discussão de alternativas ao modelo de desenvolvimento subjacente aos ODS (Anexo 10);
- **Tempestade de ideias (*brainstorming*)**, contribuiu para a aprendizagem de conceitos, para responder a questões variadas e levantar outras para investigação. Para além disso encorajou uma maior participação dos alunos, aumentando a sua motivação, autoconfiança e autoeficácia, e incentivou o trabalho em grupo e a confrontação de ideias e pontos de vista. Esta estratégia foi aplicada, numa aula do 9ºano, integrada no Tema dos Obstáculos ao Desenvolvimento, onde foi pedido aos alunos para verem um conjunto de imagens do fotógrafo *Ugur Gallenkus*, e depois através da plataforma *Mentimeter*, foi solicitado que identificassem cinco termos que utilizariam para descrever as imagens (Anexo 11);
- **Trabalho de campo/visitas de estudo**, que possibilita aos alunos problematizar situações no terreno, estabelecer comparações, recolher informações, ter

experiências inéditas. Neste sentido, no âmbito da disciplina de Turismo e Informação Turística da turma do 11ºano foi realizada uma visita de estudo sob o tema “*Coimbra, um outro olhar*”, com o objetivo de os(as) alunos(as) realizarem uma reportagem fotográfica desde a Alta até à Baixa de Coimbra (visita apenas aos exteriores dos edifícios), passando pelos pontos mais significativos da sociedade, cultura, arte, toponímia e etnografia Coimbrã. Relativamente às turmas de 9ºano, enquadrado no tema *Riscos, Ambiente e Sociedade – Proteção, controlo e gestão ambiental* para o desenvolvimento sustentável, realizaram uma visita à ETAR de Coimbra, localizada no Choupal e ao Museu da Água, localizado no Parque Verde da cidade (Anexo 12);

- **Trabalho de grupo**, neste contexto para o desenvolvimento das competências geográficas os alunos (as) tiveram a oportunidade de aprender os conteúdos escolares de uma forma prática e com trocas de experiências e opiniões entre pares, uma vez que os(as) alunos(as) escolhem, decidem e debatem o tema a explorar. No desenvolvimento destes trabalhos foi dada liberdade de escolha aos alunos, dentro do que é possível, promovendo-se um ambiente dinâmico e interativo nas aulas, fomentando o espírito de equipa e a autonomia dos alunos, na discussão e execução de tarefas. Um dos trabalhos de grupo realizado, foi realizado pelas turmas de 9ºano, enquadrado no tema dos *Contrastes de Desenvolvimento – Soluções para atenuar os contrastes de desenvolvimento* - onde foi pedido aos alunos para selecionarem/pesquisarem e apresentarem uma Organização Não Governamental e o seu papel no âmbito da Ajuda ao Desenvolvimento; este trabalho permitiu ainda o desenvolvimento de competências ao nível da apresentação oral (Anexo 13);
- **Visionamento de filmes e documentários**, que apelam ao espírito crítico dos alunos. Neste âmbito e enquadrado no tema dos *Contrastes de Desenvolvimento* e em articulação com a disciplina de *Francês e Cidadania e Desenvolvimento*, os alunos visualizaram e refletiram sobre o documentário francês “*Sur le Chemin de l’Ecole*”( “*A Caminho da Escola*” ) que retrata os difíceis e perigosos caminhos que algumas crianças percorrem para frequentarem a escola. Foi também privilegiado a utilização de recursos audiovisuais – sobretudo da *Escola Virtual, Aula Digital e do Youtube* – com o intuito de diversificar os instrumentos didáticos utilizados em sala de aula e estimular o espírito interpretativo e crítico dos alunos, procurando que, por meio destes suportes, se simplificasse a interpretação de conceitos mais complexos (Anexo 14);
- **Workshops/Oficinas**, atividade que surge no sentido de se realizar um aprofundamento de um tema, sob orientação de um especialista. Possibilita o aprender a fazer melhor algo, mediante a aplicação de conceitos e conhecimentos previamente

adquiridos. Neste contexto, realizou-se no dia 17 de novembro, um Workshop sobre “*A biodiversidade dos produtos alimentares locais*” dinamizado pelo Exploratório de Coimbra e integrado nas atividades do Clube Ciência Viva Fernando Namora (Anexo 15).

De tudo o que foi exposto fica claro que a construção do conhecimento se concretiza numa sala de aula, no auditório e até mesmo no exterior do edifício escolar.

#### **1.4.1.3. Avaliação pedagógica: avaliação para as aprendizagens**

Do ponto de vista da avaliação, foram utilizadas diferentes técnicas, dando-se primazia à avaliação formativa, de forma a trabalhar as dificuldades dos alunos. “*A avaliação formativa, quando entendida numa lógica de ajuda à aprendizagem, (...) não tem como propósito a classificação e valorização da mera aquisição de conteúdos, a avaliação formativa incide sobre processos de aprendizagem, desempenhando a finalidade de orientação do aluno face aos seus percursos de formação*” (PACHECO, 1996 e 2006).

As avaliações devem refletir o trabalho do aluno e devem ser tidas em linha de conta como sendo um processo contínuo que decorre ao longo do ano letivo. “*Na verdade, a avaliação acompanha todo o processo de aprendizagem e não só um momento privilegiado (o de prova ou teste) pois é um instrumento de feedback contínuo para o educando e para todos os participantes. Nesse sentido, fala da consecução ou não dos objetivos da aprendizagem*” (CASTRO; TUCUNDUVA; ARNS, 2008, P. 60).

São várias as formas como podemos avaliar os alunos em diversos momentos, quer seja em contexto de sala de aula ou não. As grelhas diárias referentes ao comportamento e atitudes em contexto de sala de aula são fundamentais para este exercício. Após cada aula é possível ao docente avaliar o desempenho de cada aluno: a participação; o comportamento; o empenho na realização das atividades, a atenção, entre outros elementos. Os trabalhos de grupo e os trabalhos individuais são outro instrumento importante na avaliação, de acordo com as competências e as metas de aprendizagem que se visam alcançar. Estes assumem uma posição cada vez mais preponderante na avaliação dos alunos na medida em que são, por um lado, considerados como um complemento da avaliação final, e por outro lado, fazem uma avaliação periódica e mais sistematizada dos conhecimentos adquiridos.

Em cada período letivo, por norma, as turmas realizaram no mínimo duas fichas de avaliação e um trabalho individual e/ou grupo, além das avaliações que vão sendo registadas em termos de procedimentos, atitudes e valores durante a aula. Como forma de descentralizar o papel

do teste de avaliação e obter mais e diversificados momentos de avaliação que permitam atribuir uma classificação clara, justa e precisa ao desempenho do aluno, foram realizadas também questões de aula ao longo de cada período de avaliação.

As adequações no processo de ensino e de aprendizagem, das quais resultam as medidas e as estratégias educativas, são indispensáveis para garantir o sucesso, ou a igualdade de direitos e oportunidade dos alunos que se reveem nesta problemática, também foram adotadas ao longo de todo o ano letivo.

#### **1.4.2. Componente não letiva**

No decorrer do estágio pedagógico, o núcleo de estágio apoiou a Professora Cooperante na preparação de recursos didáticos a lecionar, recursos e estratégias e desenvolver, critérios de correção, na vigilância de testes de avaliação e, posteriormente, na correção das fichas de avaliação. Foi importante também a participação em diferentes reuniões: dos Conselhos de Turma relativos à turma sob a qual era responsável pela observação e lecionação de aulas; e, no acompanhamento de tarefas de direção de turma, nomeadamente da turma de 9º ano e a atuação da Professora Cooperante relativamente à relação com os Encarregados de Educação – sempre disponível e interventiva.

Nas interrupções letivas também foi possível acompanhar as tarefas de natureza pedagógica ou organizacional que são necessárias promover. A primeira interrupção letiva decorreu entre 19 dezembro a 2 de janeiro; a segunda de 20 de fevereiro a 22 de fevereiro e a terceira entre 03 de abril a 14 de abril. Realizaram-se para o efeito as respetivas reuniões de Conselhos de Turma para avaliação; foi realizado trabalho colaborativo e interdisciplinar no planeamento e realização das atividades letivas e/ou das inscritas no plano anual de atividades; para além de outras tarefas da componente não letiva de trabalho individual: como preparação das atividades letivas; preparação das iniciativas que integram o plano anual de atividades, etc.

#### **1.4.3. Reflexão sobre a prática pedagógica-didática**

O estágio pedagógico constitui uma oportunidade única para quem inicia os primeiros passos na docência, mas também, para quem como eu, já tinha alguma bagagem/experiência no domínio da docência. Este aspeto sublinho porque, efetivamente, a bagagem que trazia, foi construída de forma intuitiva, com base no processo de “tentativa e erro” e consequente adaptação. Mas partindo do reconhecimento do valor da continuidade dos estudos, da

importância que gera em qualquer prática profissional, aliado à necessidade de ampliar o repertório de competências profissionais e pessoais, considero que foi muito importante a integração num Mestrado em Ensino, um processo evolutivo de interpretação e (re)interpretação de experiências.

A experiência deste ano de estágio foi sem dúvida enriquecedora, porque, apesar dos receios de adaptação a um novo ambiente escolar, desconhecido, senti-me muito bem acolhida e integrada, não só pelo núcleo de Professores Estagiários, mas também pela Professora Cooperante e pelos restantes docentes e comunidade educativa. Na verdade, todo o desenvolvimento profissional, ou seja, neste caso a capacitação do professor para o exercício da sua atividade profissional é um processo que envolve múltiplas etapas e que, está sempre incompleto.

No binómio professor-aluno, a presença constante em sala de aula, o apoio individualizado, sempre que era necessário, foram progressivamente permitindo desenvolver uma relação de maior empatia e confiança com alunos. O acolhimento por parte dos alunos(as) foi bastante positivo e evoluiu de forma construtiva, abrindo espaço para o esclarecimento de dúvidas e questões, motivando-me para a criação recursos cada vez mais diversificados de apoio às aulas, tentando abrir espaço para aprendizagens significativas e para o desenvolvimento de competências, adaptados ao ritmo de cada aluno.

Não obstante, este ano permitiu ainda reconhecer muitas das limitações à ação dos Professores Estagiários, nomeadamente a falta de remuneração durante o ano de estágio ou as dificuldades de se conciliar um trabalho remunerado/com o próprio estágio. No contexto de escola, a elevada carga horária, a sua dimensão burocrática e o envelhecimento da população docente são os desafios mais prementes com que me deparei. Para além destes aspetos atestei as implicações negativas no dia-a-dia do docente das constantes reformas do sistema de ensino, da falta de investimento na formação de professores e na ausência de garantia de uma profissão estável e bem -remunerada, motivos pelos quais levou um número significativo de docentes do agrupamento a fazer greve durante vários dias e reivindicaram os seus direitos.

Do ponto de vista social, apercebemo-nos da mudança intergeracional, das imposições e desafios de uma sociedade cada vez mais digital, pelo que se exige que os docentes estejam hoje preparados para múltiplas literacias, que tenham um papel ativo na promoção do bem-estar no ambiente de sala de aula, tendo capacidade de resolver problemas e que centralize o processo ensino-aprendizagem no aluno, promovendo competências como a criatividade, descoberta, etc.

Do ponto de vista pessoal e profissional, houve um crescimento efetivo, pautado sobretudo pela superação individual de gestão de tempo, da capacidade de equilibrar todo o contexto pessoal, profissional com a respetiva realização do estágio. Considero-me uma docente autónoma e confiante, entusiasta e disponível para aprender e ensinar!

Assim, pesar de estar num contexto/ escola diferente senti este ano um reforço da minha escolha profissional e uma certeza esclarecedora. Gosto muito do que faço/fiz e sou muito feliz dentro da sala de aula.

## Capítulo 2 – Ensino profissional – o saber em ação!

### 2.1. O enquadramento histórico do Ensino Profissional em Portugal

*“Fortalecer a ligação com o mercado laboral, aumentar a formação em contexto de trabalho, conseguir mais vagas para estágios, pensar a rede regional e nacional de escolas profissionais, identificar competências e áreas onde faltam profissionais são algumas das mudanças na União Europeia (UE) para melhorar a atratividade do ensino e formação profissional.”*

*EDULOG – Fundação Belmiro de Azevedo (2020)*

Na década de oitenta, a aprovação da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei n.º 46/86, de 14 de outubro) que alarga a escolaridade obrigatória para os nove anos, a integração de Portugal na Comunidade Económica Europeia (atualmente União Europeia), com acesso a financiamento para a formação através do Fundo Social Europeu, abriram portas à oferta do ensino profissional em Portugal, com a tomada de várias medidas nas escolas, nomeadamente de estímulo à autonomia, flexibilização do currículo e diferenciação dos processos pedagógicos.

Num contexto sócio económico com problemas de desemprego jovem decorrentes de uma desaceleração económica, tornou-se urgente a criação de medidas para colmatar a escassez de pessoal qualificado, com as competências técnicas e profissionais que as empresas exigiam.

Assim, surgem em 1989, em Portugal as primeiras Escolas Profissionais, por iniciativa conjunta dos Ministérios da Educação e do Trabalho, dando lugar a uma dupla tutela. Estas escolas nasciam como resultado de um «contrato-programa» entre o Estado um conjunto de parceiros locais. Segundo a Lei de Bases do Sistema Educativo, o ensino profissional é uma modalidade especial da educação escolar que vai complementar a preparação para a vida ativa iniciada no ensino básico, visando uma integração dinâmica no mundo do trabalho pela aquisição de conhecimentos e de competências profissionais, por forma a responder às necessidades nacionais de desenvolvimento e à evolução tecnológica.

Para AZEVEDO J. e CAPUCHA, L. (2021), o ensino profissional é reflexo de um modelo pedagógico inovador, “sustentado na aprendizagem modular, aberto sobre uma educação global de cada jovem, apostando para tal numa articulação permanente entre formação sociocultural, científica e tecnológica, modelo este que desagua numa Prova de Aptidão Profissional, que visa articular a aprendizagem escolar com as dinâmicas sociocomunitárias

e empresariais, num esforço quer de inserção socioprofissional crítica e construtiva, quer de construção de um projeto profissional inscrito na realidade económica local e regional”.

Como fator distintivo, as escolas profissionais eram representativas de espaços escolares de menor dimensão, potenciadoras dos percursos de aprendizagem e de desenvolvimento humano, através de um apoio concreto a cada aluno(a), que é conhecido/tratado pelo próprio nome; escolas bem inseridas nas comunidades locais que muitas vezes foram os seus próprios promotores e com autonomia para contratar os seus professores e os formadores das áreas técnicas e, assim, responder mais eficazmente às necessidades de qualificação profissional.

Não obstante da pertinência desta oferta, inicialmente, o ensino técnico e profissional era visto como o parente mais pobre, aquele que acolhia os jovens oriundos de classes mais baixas, com elevado insucesso escolar, tendo como objetivo final a obtenção de emprego a curto prazo. Verificava-se que os cursos do ensino dito “regular” ou liceal, os chamados cursos científico-humanísticos, eram vistos como mais complexos, prestigiados e com mais saídas, sendo frequentados por alunos oriundos de classes sociais mais altas onde se apoia a progressão dos estudos para a universidade. Por outro lado os cursos tecnológicos e profissionais associam-se a classes mais desfavorecidas, onde o insucesso escolar era regra, sendo estes cursos considerados de ultima escolha para aqueles que pretendem acabar os estudos e que, por ter uma vertente marcadamente mais prática, permite que estes ingresse mais facilmente no mundo do trabalho.

Durante a década de 1990 continuou a fazer-se sentir a necessidade de uma aposta ainda maior nas vias profissionalizantes de ensino, começando a desenhar-se uma nova configuração do sistema educativo. Em 2000, o Ministro da Educação, Guilherme de Oliveira Martins, afirmava que as componentes profissional, tecnológica e artística “têm uma dignidades próprias, e o Governo está apostado em as valorizar, não só porque a sociedade precisa delas cada vez mais, mas também para que os jovens possam ter acesso a uma empregabilidade rápida” (cit. por PINTO, 2006, p. 107).

Mais recentemente o Sistema Nacional de Qualificações, criado pelo DL n.º396/2007, define formação profissional, considerando toda a formação com o objetivo de dotar o indivíduo de competências com vista ao exercício de uma ou mais atividades profissionais. Verifica-se que estes cursos profissionais procuram evitar o abandono e insucesso escolares e viabilizar a reconstrução de projetos de vida. ALVES (1994) refere que uma das principais razões que levam os alunos a escolher este tipo de modalidade de ensino tem a ver com uma visão mais pragmática do que é a educação, ou seja, o que predomina é uma visão instrumental do

ensino, ou seja, o ensino é visto como uma ferramenta, um instrumento tendo em vista o desenvolvimento de competências e saberes, em que as vantagens que lhe são associadas dizem respeito à facilidade de transição para a vida ativa e laboral através da aprendizagem de uma profissão.

Após 2007, este modelo expandiu-se e passou a ser oferecido nas escolas secundárias, ampliando e diversificando a oferta, fazendo crescer a procura e contribuindo decisivamente para associar a esta medida uma dimensão sociocultural e política de democratização da escolarização de nível secundário (AZEVEDO J. E CAPUCHA, L. 2021).

Na atualidade, é consensual que as “Escolas Profissionais contribuem para a realização profissional e inserção de muitos jovens, como pessoas mais criativas, inovadoras, flexíveis e com pensamento crítico, num futuro mercado de trabalho, e favorecem uma adaptação às constantes mudanças tecnológicas, sociais, abrangendo “*as vertentes do saber, do saber-fazer, do saber-ser e do saber-tornar-se*” (MADEIRA, 2006: 125).

Segundo AZEVEDO (2000: 27) são cinco os pilares de sucesso do ensino profissional na atualidade, que aqui resumimos:

- (a) dimensão da escola e relação pedagógica assente na prática da diferenciação;
- (b) modelo pedagógico por módulos e ciclos de aprendizagem de três anos;
- (c) ligação à comunidade e ao mundo laboral, com integração dos alunos na sociedade mediante experiências de trabalho e desenvolvimento de projetos;
- (d) estilo de liderança, regime de administração e gestão: maior flexibilidade curricular e autonomia das escolas. A liderança deve levar a que as pessoas acreditem na escola, enquanto sistema ideológico que confere significado ao trabalho desenvolvido;
- (e) regime de dupla certificação: escolar e profissional, com possibilidade de o aluno seguir o ensino universitário.

## 2.2. A estrutura curricular das escolas profissionais

A organização dos cursos profissionais (Decreto-Lei n.º 205/96, de 25 de outubro) obedece a uma estrutura curricular organizada por componentes de formação: componente de formação sociocultural; a componente de formação específica e a componente de formação técnica.

A componente de **formação sociocultural**, visa contribuir para a construção da identidade pessoal, cívica e cultural dos alunos e integra as seguintes disciplinas: Português; Língua

estrangeira; Área de integração; Tecnologias de informação e comunicação (TIC); Educação Física. A componente de **formação científica**, integra um conjunto de disciplinas, variável com a área do saber, visa também a aquisição e o desenvolvimento de saberes e competências de base de cada curso, como por exemplo Português, Inglês. Área de integração, Físico-química e Matemática. A componente de **formação técnica**, visa, em complementaridade com a componente de formação científica, a aquisição e o desenvolvimento de um conjunto de saberes e competências de base do respetivo curso.

Os cursos profissionais têm também a duração de três anos letivos (10<sup>o</sup>, 11<sup>o</sup> e 12<sup>o</sup> anos), organizando-se por disciplinas ou unidades de curta duração (UFCD's). A progressão de estudos é feita através de um sistema modular, ou seja, um ensino composto por módulos, sendo criadas condições de aprendizagem e de progressão nos módulos para que todos possam acompanhar e seguir em frente, respeitando-se a diversidades e os ritmos de cada um e reforçando-se o sistema para colmatar eventuais lacunas. O sentido de responsabilidade e o espírito de cooperação são estimulados e desenvolvidos. O aluno sabe o que fazer, demonstra iniciativa, congregando os conhecimentos adquiridos no exercício de uma profissão.

Os planos dos cursos profissionais contemplam a **formação em contexto de trabalho** cuja classificação é autónoma e integra o cálculo da média final do curso. O curso compreende ainda, como parte integrante da avaliação, a realização de uma **Prova de Aptidão Profissional (PAP)**, que deve assumir o carácter de projeto interdisciplinar, cujo produto final é apresentado à comunidade educativa em sessão pública, considerando-se aprovados nesta prova os alunos que obtenham classificação igual ou superior a 10 valores. De acordo com o **artigo 6º da Portaria n.74-A/2013, de 15 de fevereiro** a prova de aptidão consiste: “na apresentação e defesa, perante um júri, de um projeto consubstanciado num produto, material ou intelectual, numa intervenção ou numa atuação, consoante 39 a natureza dos cursos, bem como do respetivo relatório final de realização e apreciação crítica, demonstrativo de conhecimentos e competências profissionais adquiridos ao longo da formação e estruturante do futuro profissional do aluno.”

A avaliação dos cursos profissionais assume carácter formativo e contínuo e incide sobre as aprendizagens realizadas em cada módulo ou UFCD. Apesar de independentes e completas, os módulos ou UFCD's encontram-se interligados, sendo por isso parte de uma visão geral e holística que o curso pretende oferecer aos seus alunos. A avaliação sumativa realiza-se em cada módulo e exprime-se numa escala de 0 a 20 valores.

A classificação final do curso resulta da média ponderada da classificação final do plano curricular, da formação em contexto de trabalho e da classificação obtida na prova de aptidão profissional. O sistema modular de ensino surgiu da necessidade de adequação dos ritmos e das capacidades dos alunos, possibilitando que cada um consiga desenvolver um percurso de formação individual, mas que, no final do curso, permita que obtenham níveis semelhantes de qualificação (AZEVEDO, 2009).

Em 2013, com a publicação do Decreto-Lei nº91/2013 de 10 de julho, ocorre uma alteração ao currículo dos cursos profissionais, aumentando a carga horária da Formação em Contexto de Trabalho, podendo ir de 600h até às 800h, correspondendo a aproximadamente 18 a 22 semanas de estágio por curso, ficando esta questão ao critério da escola. Outra mudança é a diminuição expressiva da componente técnica em 80h, passando a ter 1100 h e 100h das Tecnologias de Informação e Comunicação, podendo esta ser substituída pela Oferta de Escola, que vai, mais uma vez, depender da escola onde é lecionado o curso.

À parte destas mudanças, o currículo dos cursos profissionais tem-se mantido estável ao longo dos anos.

### **2.3. O valor formativo da Geografia: das Cartas Internacionais para a Educação Geográfica às Aprendizagens Essenciais**

As Cartas Internacionais de Educação Geográfica (CLAUDINO, 2016) trouxeram a necessidade de uma educação mais atenta aos problemas planetários mundiais, preconizando a disciplina de Geografia como uma ciência que estuda as interações entre a sociedade e o espaço físico, bem como, a distribuição e as inter-relações entre fenómenos físicos e humanos (UGI, 2016).

Até então a Geografia, enquanto saber disciplinar, esteve diretamente relacionada com a História, surgindo nos colégios portugueses iluministas do século XVIII/começo de XIX. Mais tarde, a autonomização do ensino de Geografia em relação a História é explicada pela preocupação em explorar e colonizar o continente africano. Após a Segunda Guerra Mundial, expandem-se os ideais anticolonialistas pelo mundo, pelo que o Estado Novo reage com a revalorização da disciplina de Geografia como forma de sustentar o império colonial. Com a revolução de 1974, a Geografia vê-se comprometida pelo seu passado de apoio ao colonialismo, pelo que perde destaque para as Ciências Sociais. Em 1986, com a adesão de Portugal à União Europeia, inicia-se o “ciclo europeísta” da Geografia, passando a Europa a

assumir um papel de destaque nos programas escolares, recuperando-se, “(...) a utilidade ideológica da disciplina de Geografia” (CLAUDINO, 2014).

A primeira Carta Internacional da Educação Geográfica, de 1992, valoriza os Direitos do Homem e os problemas sociais e ambientais. A Comissão de Educação Geográfica afirma que a educação geográfica é indispensável para o desenvolvimento de cidadãos responsáveis e ativos no mundo atual e no futuro. Dá-se destaque, à preservação do ecossistema “Terra-Humano”, o qual, inclui a natureza, a sociedade, a economia e a cultura, podendo ser diferenciada entre os sistemas Terra e Humano. Desta forma, os geógrafos ligam as ciências sociais e naturais e estudam o ecossistema ‘Terra-Humano’ como um todo (UGI, 1992).

A segunda Carta tem um cariz mais técnico, apesar de menos ambiciosa. Assim, em 2016, há a publicação de uma segunda Carta Internacional para a Educação Geográfica, pretendendo-se garantir que, em todo o mundo, todas as pessoas tenham acesso a uma educação geográfica efetiva e abrangente, assim como se pretende também ajudar todos os educadores na área da Geografia a combater a iliteracia geográfica. A educação geográfica não é uma diluição da disciplina de Geografia, deve-se preocupar com os problemas quotidianos.

Nos anos 90, ocorre uma tentativa de renovação didática, introduzindo pela primeira vez as atitudes, capacidades e conhecimentos nos programas do ensino profissional. Contudo, a reorganização curricular de 2001 acabou por introduzir o ensino por competências, destacando o saber em ação (CLAUDINO, 2000).

Em 2012, o Decreto-Lei 139/2012, de 5 de julho, aprova a elaboração das Metas Curriculares, centradas apenas na aplicação dos conhecimentos, não abordando as competências.

Em setembro de 2015, os 193 Estados-membros das Nações Unidas aprovaram por unanimidade os 17 objetivos que compõem a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável. Em seu Objetivo nº 4, a Agenda 2030 insta os Estados a “garantir a educação inclusiva e equitativa de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todas as pessoas”. A UNESCO, como organismo das Nações Unidas especializado em educação, promove a “Agenda Educação 2030” e a “Estratégia para a Educação e Formação Técnica e Profissional (EFTP) 2016-2021”. Essas iniciativas promovem ações destinadas a garantir o acesso equitativo à EFTP de qualidade para mulheres e homens, bem como para pessoas socialmente vulneráveis, incluindo aquelas com deficiência e povos indígenas; bem como aumentar o número de jovens e adultos com competências técnicas e profissionais, com vista ao emprego, ao trabalho decente e ao empreendedorismo,

promovendo um crescimento econômico sustentável e inclusivo e apoiando a transição para economias ecológicas e a sustentabilidade ambiental.

É neste quadro que se situa o início de uma redefinição, em 2017, do Currículo do Ensino Básico e do Ensino Secundário, mediante a construção de um Referencial Curricular, que tem como passos iniciais, o estabelecimento do Perfil dos Alunos (PA) no final da escolaridade obrigatória (Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória, ME, 2017) e o estabelecimento de Aprendizagens Essenciais (AE) no conjunto do currículo, orientadas por esse PA e articuladas entre si no plano horizontal e vertical.

No caso dos cursos profissionais, as Aprendizagens Essenciais apresentam as ações estratégicas de ensino orientadas para o "Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória" e articulam-se, com os conhecimentos, aptidões e atitudes identificados no Perfil Profissional ou no Referencial de Competências associado à respetiva qualificação do Catálogo Nacional de Qualificações. Dada a estrutura curricular modular destes cursos incluem ainda, no final de cada módulo, sugestões para a avaliação das aprendizagens (fig. 11).



Fig. 11 - Áreas de competências do perfil dos alunos

Fonte: <https://www.angep.gov.pt/np4/476.html> (2023)

Como podemos verificar as áreas de competência contemplam três dimensões: de desenvolvimento pessoal (pensamento crítico, gestão de emoções e conflitos), de cidadania (ativa e participativa – princípio da civilidade e ética da responsabilidade para com os outros e a sociedade) e profissional (na trilogia de conhecimento, habilidades/aptidões e atitudes, indispensável à aquisição de qualificações), exigindo uma capacidade de adaptação e de resposta aos desafios do mercado de trabalho.

## 2.4. A Geografia no ensino profissional: análise dos planos curriculares

A análise de planos curriculares torna-se pertinente porque nela se coadunam as relações estabelecidas entre o conhecimento, o currículo prescrito e sua concretização no quotidiano educacional ou práticas pedagógico-didáticas (fig. 12).

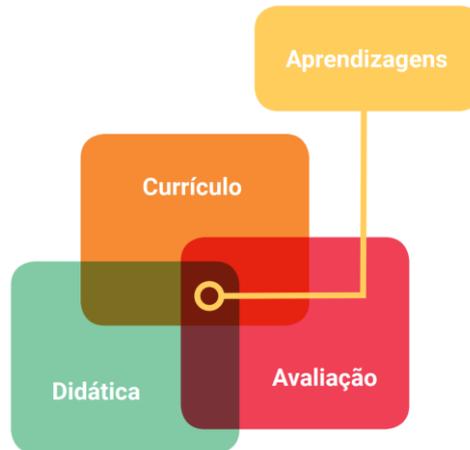


Fig. 12 – Contexto do processo de aprendizagem

Fonte: MODER, M. (2017) p.17

O universo curricular, que é o tema sobre o qual nos pretendemos focar, trata das expectativas e das definições sobre o que se espera que aconteça com a aprendizagem dos estudantes; o universo didático, refere-se às condições e às estratégias que serão colocadas em prática para que as aprendizagens possam ocorrer, transformando-se no espaço de decisão do docente; já o universo avaliativo, refere-se às informações que o professor e o sistema educativo podem recolher sobre o que ocorre com os estudantes em seu processo de aprendizagem; são, portanto, vitais para garantir o sucesso das aprendizagens.

No campo da educação geográfica, esta análise adquire especial valor, tendo em vista a incipiente produção de trabalhos que avaliam a componente pedagógica do ponto de vista curricular. Por outro lado, partindo da análise temática de conteúdo de uma disciplina teórico-prática poderão surgir novos olhares sobre a prática enquanto expressão viva do currículo em ação.

Segundo ROLDÃO e ALMEIDA (2018), o currículo traduz-se “num conjunto de aprendizagens que, por se considerarem socialmente necessárias num dado tempo e contexto, cabe à escola garantir e organizar”. A dimensão curricular inclui, o domínio do “saber-fazer” (capacidade para aplicar os conhecimentos e responder às exigências profissionais); “saber-saber” (capacidade de organização, disciplina, flexibilidade, responsabilidade); e o “saber-ser”

(capacidade de comunicação, relacionamento interpessoal, respeito e cumprimento das normas).

Em 2016, a UNESCO publicou um glossário de termos curriculares (UNESCO-IBE, 2016), como uma forma de contribuir para o desenvolvimento das políticas curriculares. Nesse glossário é possível compreender a complexidade do conceito *currículo* com a apresentação de várias definições, oriundas de diferentes autores:

- Nos termos mais simples, *currículo* é uma descrição do que, por que, como e quão bem os estudantes devem aprender, sistemática e intencionalmente. O currículo não é um fim em si, mas um meio para fomentar uma aprendizagem de qualidade (UNESCO-IBE, 2011);
- O currículo é o inventário de atividades implementadas com vistas a conceber, organizar e planejar uma ação educacional ou de formação, incluindo a definição de objetivos, conteúdos, métodos (incluindo avaliação) e materiais de aprendizagem, bem como disposições para a formação de professores e formadores (CEDEFOP, 2011);
- Um currículo é um plano para a aprendizagem (TABA, 1962);
- O currículo define as bases e os conteúdos educacionais, a sua sequência em relação ao tempo disponível para experiências de aprendizagem, as características das instituições de ensino, as características das experiências de aprendizagem, em particular do ponto de vista dos métodos a serem usados, os recursos para aprendizagem e ensino (como livros didáticos e novas tecnologias), avaliação e perfis dos professores (BRASLAVSKY, 2003);
- Também é possível ver o currículo como um acordo político e social que reflete a visão comum de uma sociedade, ao mesmo tempo em que considera necessidades e expectativas locais, nacionais e globais. Dessa forma, os processos contemporâneos de desenvolvimento e reforma curricular envolvem cada vez mais discussão e consulta públicas com um amplo leque de partes interessadas. A concepção de currículos evoluiu para um tópico de considerável debate – com perspectivas frequentemente conflitantes – envolvendo formuladores de políticas, especialistas, profissionais e toda a sociedade (UNESCO-IBE, 2016).

Pretende-se perceber se o ensino da geografia pode beneficiar de uma organização curricular integrada; que diálogo é possível estabelecer entre saberes distintos/áreas curriculares complementares; se é relevante no desenvolvimento de aprendizagens significativas e contextualizadas, centradas no aluno como sujeito da aprendizagem; que práticas ou cenários são possíveis de promover, etc.

Partindo da experiência formativa de professores no contexto do ensino profissional, desenvolver-se-á um exercício reflexivo-analítico-colaborativo, em que se procura compreender a sua prática considerando-se como exteriorização do currículo, tendo em conta as suas mais valias e limitações, incidindo no nível de contexto, no processo de desenvolvimento e concretização do currículo nas Escolas Profissionais, de acordo com a figura seguinte.

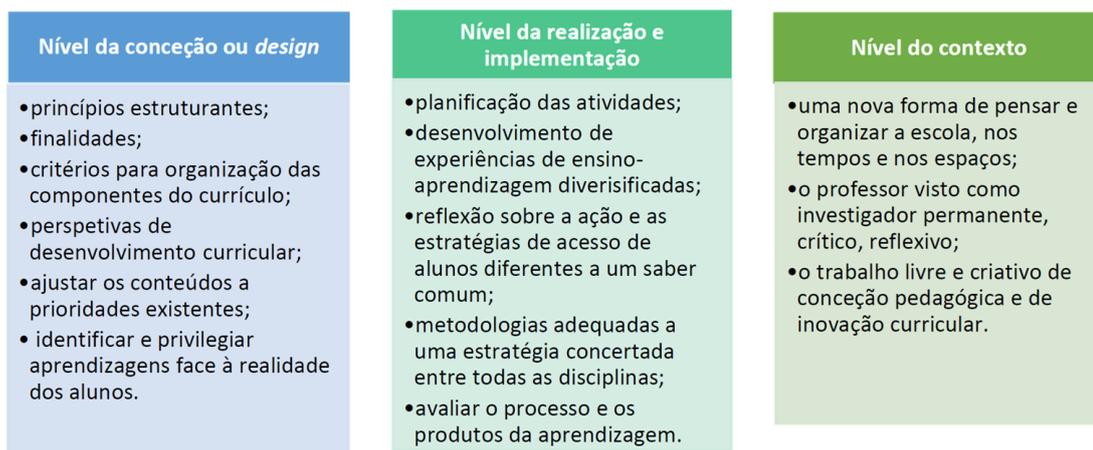


Fig. 13 - Níveis de desenvolvimento e concretização do currículo nas Escolas Profissionais

Fonte: NACEM/GETAP (1992)

Assim, pretende-se identificar de acordo com os diferentes níveis de desenvolvimento e concretização do currículo, quais os princípios estruturantes e finalidades ao nível da conceção ou *design*; avaliar o processo e os produtos da aprendizagem no âmbito do nível de implementação; bem como, perspectivas o trabalho livre e criativo de conceção pedagógica e de inovação curricular e tem sido ou poderá se desenvolver.

## 2.5. Formação sociocultural dos Cursos Profissionais – Disciplina de Área de Integração

*“através da geografia os alunos (...) aprendem a levantar questões, emitir hipóteses, a pesquisar, selecionar e organizar a informação necessária à compreensão e interpretação dos problemas”.*

CACHINHO (2000, P. 89)

A disciplina de Área de Integração é uma disciplina da componente sociocultural da matriz curricular-base dos Cursos Profissionais de nível 4 de qualificação do Quadro Nacional de Qualificações (QNQ). De acordo com as Aprendizagens Essenciais definidas, o programa curricular prevê a abordagem em 3 áreas: “A Pessoa”, “A Sociedade” e “O Mundo”, 3 Unidades

Temáticas e 3 Temas-problema. Propõem-se, assim, 27 Temas-problema tal como refletido na figura seguinte (fig.14):

**Quadro Síntese para Construção dos Módulos**  
(Cada módulo deve ser constituído por 3 Temas-problema, 1 de cada área)

		Módulos	1	2	3	4	5	6
	<b>Temas-problema</b>							
Área I – A Pessoa	1.1 – A construção do conhecimento ou o fogo de Prometeu		<input type="checkbox"/>					
	1.2 – Pessoa e cultura		<input type="checkbox"/>					
	1.3 – A comunicação e a construção do indivíduo		<input type="checkbox"/>					
	2.1 – Estrutura familiar e dinâmica social		<input type="checkbox"/>					
	2.2 – O sujeito e a construção do social		<input type="checkbox"/>					
	2.3 – A construção da democracia		<input type="checkbox"/>					
	3.1 – O Ser Humano e a Terra		<input type="checkbox"/>					
	3.2 – Filhos do Sol		<input type="checkbox"/>					
	3.3 – Ser Humano-Natureza: uma relação sustentável?		<input type="checkbox"/>					
Área II – A Sociedade	4.1 – A identidade regional		<input type="checkbox"/>					
	4.2 – A região e o espaço nacional		<input type="checkbox"/>					
	4.3 – Desequilíbrios regionais		<input type="checkbox"/>					
	5.1 – A integração no espaço europeu		<input type="checkbox"/>					
	5.2 – Cidadania europeia		<input type="checkbox"/>					
	5.3 – Cooperação transfronteiriça		<input type="checkbox"/>					
	6.1 – O trabalho, a sua evolução e estatuto no Ocidente		<input type="checkbox"/>					
	6.2 – O desenvolvimento de novas competências no trabalho e no emprego: o empreendedorismo		<input type="checkbox"/>					
	6.3 – As organizações do trabalho		<input type="checkbox"/>					
Área III – O Mundo	7.1 – Cultura Global ou Globalização das culturas?		<input type="checkbox"/>					
	7.2 – Um desafio global: o desenvolvimento sustentável		<input type="checkbox"/>					
	7.3 – O papel das organizações internacionais		<input type="checkbox"/>					
	8.1 – Das Economias-mundo à Economia Global		<input type="checkbox"/>					
	8.2 – Da multiplicidade dos saberes à Ciência como construção do real		<input type="checkbox"/>					
	8.3 – De Alexandria à Era Digital: a difusão do conhecimento através dos seus suportes		<input type="checkbox"/>					
	9.1 – Os fins e os meios: que Ética para a vida humana?		<input type="checkbox"/>					
	9.2 – A formação da sensibilidade cultural e a transfiguração da experiência: a Estética		<input type="checkbox"/>					
	9.3 – A experiência religiosa como afirmação do espaço espiritual		<input type="checkbox"/>					

**Fig. 14 - Temas e estrutura modular da disciplina de área de integração**

Fonte: <http://angep.gov.pt> (2023)

Identifica-se claramente uma sobreposição de temas de carácter geográfico nas 3 grandes áreas abordadas. Dos temas apresentados ressalta a ideia de que esta disciplina tem como objetivo trabalhar a aquisição de competências de autonomia na aprendizagem, o desenvolvimento de trabalho colaborativo e a estruturação de saberes, por parte do aluno, dando-lhe um papel ativo no seu processo ensino-aprendizagem, nomeadamente na capacidade de realizar pesquisa e na aquisição de saberes, habilitando-os de espírito crítico e capacidade de compreensão e interpretação dos conteúdos no contexto do seu quotidiano.

## 2.6. Componente de Cidadania e Desenvolvimento

*“A educação geográfica permite que os alunos aprendam a tomar decisões na, para e sobre a sociedade.”*

SHIN E BEDNARZ (2019)

A Educação Geográfica, tem um papel relevante e fundamental na educação para a cidadania, uma vez que confere aos alunos, quer portugueses, quer das minorias étnicas presentes em Portugal, um conjunto de competências, que permitem formar cidadãos geograficamente competentes, ativos e intervenientes. A Geografia promove atitudes e valores que conduzem ao respeito e aceitação pela diferença, contribuindo para o enriquecimento cultural e contrariando os comportamentos de exclusão.

Os diferentes domínios da Educação para a Cidadania estão organizados em três grupos com implicações diferenciadas: o primeiro, obrigatório para todos os níveis e ciclos de escolaridade (porque se trata de áreas transversais e longitudinais), o segundo, pelo menos em dois ciclos do ensino básico, o terceiro com aplicação opcional em qualquer ano de escolaridade. Cada domínio deve especificar de que forma contribui para as áreas de competências definidas no Perfil dos Alunos à saída da Escolaridade Obrigatória.

Os domínios a desenvolver na componente de CeD organizam-se em três grupos com implicações diferenciadas, do seguinte modo (fig.15):

Temas	
<b>1º Grupo (Obrigatório para todos os níveis e ciclos de escolaridade)</b>	Direitos Humanos Igualdade de Género Interculturalidade Desenvolvimento Sustentável Educação Ambiental Saúde
<b>2º Grupo (Trabalhado, pelo menos, em dois ciclos do ensino básico)</b>	Sexualidade Media Instituições e participação democrática Literacia financeira e educação para o consumo Segurança rodoviária Risco
<b>3º Grupo (Com aplicação opcional em qualquer ano de escolaridade)</b>	Empreendedorismo Mundo do Trabalho Segurança, Defesa e Paz Bem-estar animal Voluntariado

Fig. 15 - Domínios CeD

Fonte: <http://anqep.gov.pt> (2023)

Os critérios de avaliação para a Cidadania e Desenvolvimento são definidos pelo Conselho de Turma e pela escola, e validados pelo Conselho Pedagógico, devendo considerar-se o impacto da participação dos alunos nas atividades realizadas na escola e na comunidade.

Assim, e considerando que os temas-problemas que compõem cada um dos módulos da componente de Cidadania e Desenvolvimento (CeD), verifica-se que estes visam o desenvolvimento de competências intrínsecas ao exercício de uma cidadania ativa e democrática, que cruzam inúmeros saberes geográficos.

A leção da disciplina de CeD é geralmente atribuída a professores de Geografia, grupo de recrutamento 420, com periodicidade quinzenal.

## Capítulo 3 – Enquadramento metodológico e análise de resultados

No presente capítulo apresenta-se o desenvolvimento das etapas do projeto de investigação e as opções de carácter metodológico, no sentido de caracterizar o presente estudo. Clarifica-se a natureza do estudo, as questões e objetivos de investigação subjacentes, bem como quais os sujeitos do estudo e quais os instrumentos e os procedimentos metodológicos adotados.

Num processo de investigação deve explicar-se, detalhadamente, os princípios metodológicos e métodos a utilizar uma vez que a validade do conhecimento depende da forma como se procede à observação. Tendo em conta que esta investigação consiste num estudo exploratório e, considerando a natureza do seu objeto, assim como os objetivos que visa atingir, este assumiu-se como de natureza essencialmente qualitativa.

### 3.1. Contextualização do trabalho de investigação

Com a presente investigação está ligada à avaliação da dimensão curricular da disciplina de *Geografia* e nos temas desenvolvidos por outras disciplinas e domínios (*Cidadania e Desenvolvimento; Área de Integração*, por ex. ) no contexto do Ensino e Formação Profissional.

A questão de partida “Como é que a *Geografia* contribui para o desenho curricular do ensino profissional?” está subjacente ao estudo que desenvolvemos, mas outras surgiram, já enunciadas anteriormente: como o ensino da geografia poderá beneficiar de uma organização curricular integrada ?; que diálogo é possível estabelecer entre saberes distintos/áreas curriculares complementares?; será relevante no desenvolvimento de aprendizagens significativas e contextualizadas, centradas no aluno como sujeito da aprendizagem?; que práticas ou cenários são possíveis de promover?, etc. às quais tentaremos dar resposta com a concretização do mesmo.

Definimos como objetivo geral, justificar como a *Geografia* contribui para o desenho curricular do ensino profissional, e como objetivos específicos: analisar que cursos/domínios promovem o ensino geográfico na sua estrutura curricular; compreender que temas/conteúdos tecnológicos são transversais às aprendizagens essenciais do ensino da *Geografia*; compreender de que forma a educação geográfica pode contribuir para a mobilização de competências nos alunos do Ensino Profissional e propor estratégias pedagógicas para o desenvolvimento de competências geográficas no ensino profissional.

Tendo em conta o objetivo deste estudo, refletimos sobre os processos metodológicos a utilizar, de modo a que estes se adequassem corretamente e com todo o rigor, ao estudo pretendido. Com vista à verificação empírica e viabilização da investigação, para a análise de dados pretende-se a aplicação de um inquérito por **entrevista**, por meio de um conjunto sistematizado de questões. GHIGLIONE E MATALON (2001) e CARMO E FERREIRA (2008), referem-se ao inquérito como um processo em investigação que visa a obtenção de respostas expressas pelos participantes no estudo (via escrita/oral), podendo ser implementado com o recurso a entrevistas ou a questionários.

HAGUETTE (1997) define entrevista como “um processo de interação social entre duas pessoas na qual uma delas, o entrevistador, tem por objetivo a obtenção de informações por parte do outro, o entrevistado”.

O inquérito por entrevista é uma técnica de recolha de dados utilizada em investigação em Educação, geralmente classificadas como estruturadas ou não estruturadas (BOGDAN & BIKLEN, 1999; CARMO & FERREIRA, 2008; PATTON, 2002), associada a estudos de caráter interpretativo e a planos de investigação de natureza qualitativa na recolha e análise de dados ou informações, dado o caráter descritivo e pormenorizado dos mesmos. É especialmente útil como estratégia de recolha de dados em estudos de caráter interpretativo, essencialmente, devido ao grau de interação que permite que seja estabelecido entre o investigador e o entrevistado. O seu objetivo principal consiste em fornecer ao investigador informação detalhada e profunda sobre determinadas perceções ou representações em relação a um dado tópico ou realidade social, de forma a contribuir para a compreensão de conceções, sentidos e significados que os sujeitos possam atribuir às suas ações (MORGADO, 2013).

No que concerne ao guião da entrevista, este instrumento contém questões numa perspetiva lógica e sequenciada a colocar ao inquirido sobre a realidade a estudar. Em função do grau de liberdade concedido ao entrevistado, podem classificar-se em entrevistas diretivas ou estruturadas, semidiretivas ou semiestruturadas e não diretivas ou não estruturadas (ob.cit).

Alguns autores indicam que esta técnica de recolha de dados em investigação possibilita a obtenção de informação mais detalhada e profunda - dificilmente conseguida por meio de um questionário, devido ao caráter flexível e reversível dos processos de condução e formulação de questões. Além disso, o inquérito por entrevista pode fornecer informação nova e/ou inesperada, que implique uma reconceptualização dos objetivos em estudo.

Das várias formas de entrevistas, as mais relevantes são: a entrevista estruturada, semiestruturada e aberta.

Numa **entrevista semiestruturada**, metodologia selecionada, combinam-se perguntas abertas com perguntas fechadas, onde o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema proposto. O entrevistador deve seguir um conjunto de questões previamente definidas, mas fá-lo num contexto semelhante ao de uma conversa informal. O papel do entrevistador é o de dirigir, sempre que achar oportuno, a discussão para o assunto que lhe interessa, fazendo perguntas adicionais para esclarecer questões que não ficaram claras ou para ajudar a recompor o contexto da entrevista, caso o entrevistado tenha “fugido” ao tema ou manifeste dificuldades com ele.

Segundo HILL (2014), o investigador pode dispor de um conjunto de perguntas-guia, relativamente flexíveis, com as quais pretende orientar a recolha de informação do entrevistado, tendo inclusivamente liberdade em recorrer ou não a todas as questões que formulou e em seguir a ordem que determinou previamente (Hill, 2014). Este tipo de entrevista permite, inclusivamente, ao entrevistado “a possibilidade de moldar o seu conteúdo” (Bogdan & Biklen, 1999, p. 135).

É esperado que as perguntas que constituem o guião da entrevista, apesar de poderem variar quanto à sua diretividade e grau de abertura, sejam estabelecidas de forma clara, sequencial e lógica. A questão da escolha da data, local e preparação do(s) entrevistado(s) para a entrevista propriamente dita, assume igual centralidade e alcance na condução do(s) objetivo(s) da investigação. Determina, por conseguinte, a identificação de sujeitos, capazes de responder às questões propostas e que possam, inclusive, constituir valor acrescentado no fornecimento de informação para a compreensão aprofundada do objeto de estudo.

Pretende-se então aplicar uma entrevista semiestruturada a docentes com experiência no ensino profissional, seja a lecionar Geografia, Área de Integração e/ou Cidadania e Desenvolvimento, em agrupamentos de escola da região de Coimbra e Leiria, no sentido de compreender a sua prática considerando-se como exteriorização do currículo, tendo em conta a sua visão identitária, sobre o processo de desenvolvimento e concretização do currículo no contexto do ensino profissional. Pretende-se entrevistar no mínimo 12 docentes, durante o 2º e 3º períodos letivos.

Assume-se como fundamental que, no início, se proceda à explicação da entrevista atendendo aos pontos (1) esclarecimento do que pretende o entrevistador e do objetivo da entrevista; (2) assegurar a confidencialidade do entrevistado e das suas respostas; (3) ressaltar a necessidade da colaboração do entrevistado, sem tolhimento de qualquer ordem.

Na elaboração do guião de entrevista devem observar-se os seguintes pontos:

**1. Descrição do perfil do entrevistado** professores do 3.º Ciclo do Ensino Básico e Secundário com experiência no ensino profissional;

**2. Constituição da população e da amostra de indivíduos a entrevistar:** as professoras lecionam ou já lecionaram a turmas do ensino profissional.

**3. Definição e dimensões do propósito da entrevista (tema, objetivos):** compreender a opinião do entrevistado no sentido de compreender a sua prática considerando-se como exteriorização do currículo;

**4. Estabelecimento do meio de comunicação, do espaço e do momento:** a entrevista será realizada oralmente, com recurso a registo digital mediante autorização prévia, com a duração média prevista de 45 minutos, após o horário letivo dos professores entrevistados e na própria escola.

Em síntese, a recolha de dados neste estudo pretende ser exclusivamente feita pelo investigador e no contexto escolar, baseando-se fundamentalmente: na análise de documentação e inquéritos (entrevistas).

### 3.2. Formação científica dos Cursos Profissionais – Disciplina de Geografia

*A Geografia “deve desenvolver, junto dos alunos, competências ligadas a análise de territórios, permitindo que estes alunos se “situem” espacial e socialmente, agindo de uma forma responsável”; MERENNE-SCHOUMAKER (2002 p. 10);*

*(...) levando ao desenvolvimento de um conjunto de competências que lhes permitam saber observar e pensar o espaço e serem capazes de atuar no meio” (SILVA & FERREIRA, 2000, P. 106);*

*“desenvolvimento de competências no âmbito da educação geográfica pode manifestar-se no trabalho com mapas, no trabalho de campo, na tomada de decisões sobre problemas concretos, entre outros WOOD (2013);*

Partindo da análise do documento das Aprendizagens Essenciais, destaca-se o conhecimento geográfico como charneira entre as Ciências Naturais e as Ciências Sociais, procurando responder às questões que o ser humano coloca sobre o meio físico e humano, utilizando diferentes escalas de análise. Diferencia-se ainda pela capacidade de desenvolver o conhecimento de lugares, de regiões do mundo, bem como a produção social de diversos fenómenos naturais e humanos, ao mesmo tempo que trabalha competências nas áreas da

investigação, da resolução de problemas e da tomada de decisões, tanto dentro como fora da sala de aula.

A disciplina de Geografia no Ensino profissional, apresenta um elenco modular de 200 horas que é constituído por nove módulos, que são identificados pela letra B (B1 a B9), em que os módulos B8 e B9 são de opção; ou por um elenco modular de 300 horas, constituído por onze módulos, incluindo, para além dos oito módulos comuns ao elenco de 200 horas (B1 a B8 ou B9), mais três módulos, os quais são identificados pela letra A. Destes módulos, o módulo A1 será o módulo inicial do programa de 300 horas, o módulo A2 deverá ser estudado na sequência do módulo B2 e o módulo A3, dada sua especificidade, será o último do elenco modular (fig.16).

Número	Designação	Duração de referência (horas)
A1	Portugal – Espaços Internos e Externos	33
B1	O Quadro Natural de Portugal – O Relevo	33
B2	O Quadro Natural de Portugal – O Clima	33
A2	O Quadro Natural de Portugal – A Cobertura Vegetal	33
B3	O Quadro Natural de Portugal – A Água	33
B4	Portugal – A População	24
B5	Portugal – As Áreas Urbanas	18
B6	Portugal – As Áreas Rurais	18
B7	Portugal – A Mobilidade de Pessoas e de Bens	18
B8	O Turismo no Mundo Actual – Uma Indústria Globalizante	21
B9	Portugal e a União Europeia – Problemas e Desafios	21
A3	A Geografia e a Geoinformação	33

Fig. 16 - Temas e estrutura modular da disciplina de Geografia do Ensino Profissional

Fonte: <http://angep.gov.pt> (2023)

De acordo com os temas apresentados verifica-se que a disciplina de *Geografia* está presente na estrutura de alguns cursos (nomeadamente os relacionados com a temática do Turismo), através da aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes, que visam o desenvolvimento de um conjunto de competências, relacionadas com “o território, a utilização de ferramentas de representação dos fenómenos geográficos e o conjunto de processos explicativos das suas interações, numa visão multiescalar” (AE, 2018 p. 01).

Destaca-se a organização em grandes unidades, nas quais se articulam os temas e os conhecimentos, sempre com o objetivo de desenvolver competências determinantes. Este modelo curricular oferece aos docentes não só as orientações em relação às aprendizagens que devem ser alcançadas, os temas por meio dos quais devem ser trabalhados os conteúdos e, finalmente, a sequência curricular, organizada em módulos, com a qual o professor deverá trabalhar ao longo do trénio do curso. O principal âmbito de decisão docente, ao qual a gestão pedagógica do currículo se refere, recai sobre a organização das estratégias didáticas que permitam alcançar as aprendizagens.

### 3.3. Técnica e instrumentos de recolha de dados

*“(...) Uma entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspetos do mundo.”*

*BOGDAN & BIKLEN (2010);*

A presente investigação, assume uma natureza essencialmente qualitativa, visando constituir um estudo exploratório sobre as conceções de docentes com experiência no Ensino Profissional, relativamente ao contributo da geografia para o desenho curricular do ensino profissional. Tal como afirmam BOGDAN & BIKLEN (1994, p. 11), um estudo, sendo de natureza qualitativa, “ênfatisa a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das perceções pessoais”. Assim optou-se por aplicar **doze inquéritos** por questionário dirigido e aplicado a docentes do ensino profissional que lecionam a disciplina de Geografia, por se considerar esta natureza a mais adequada relativamente aos objetivos estabelecidos.

O inquérito por entrevista é uma técnica de recolha de dados cujo uso se revela fortemente adequado a estudos de âmbito qualitativo, pelo elevado número de informações que permite recolher, assim e tendo em conta o objeto e os objetivos traçados para esta investigação, considerou-se na aplicação desta metodologia, a importância do valor humano das significações dos sujeitos sobre os fenómenos— o confronto entre um quadro de referência do investigador e o material empírico recolhido. De salientar que esta técnica tem uma dimensão descritiva que visa dar conta do que foi narrado, permitindo ao investigador recolher um tal número de informações que conduzem a uma descrição e compreensão profunda da realidade estudada (DUARTE, 2004). Tem uma dimensão interpretativa que decorre das interrogações do investigador face a um objeto de estudo, com recurso a um sistema de conceitos teórico-analíticos cuja articulação permite formular as regras de inferência.

Segundo nos ajudam a compreender BOGDAN & BIKLEN (1994), esta metodologia qualitativa, apresenta algumas características importantes:

1. “Na investigação qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal”, sendo que os investigadores devem frequentar os locais de estudo porque têm preocupação com o contexto e pensam que as ações serão melhor compreendidas, quando são observadas no ambiente habitual de ocorrência;
2. “A investigação qualitativa é descritiva” porque os dados recolhidos são obtidos em forma de palavras ou de imagens, devendo estes ser analisados em toda a sua riqueza, respeitando o modo como foram registados ou transcritos;
3. “Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos”;
4. “Os investigadores qualitativos tendem a analisar os seus dados de forma indutiva”, ou seja, inicialmente a análise dos dados tem um foco mais aberto e gradualmente, vai afunilando;
5. “O significado é de importância vital na abordagem qualitativa”, sendo que os investigadores interessam-se pela maneira como diversas pessoas dão sentido a diferentes perspetivas.

O carácter transversal e multidisciplinar da abordagem qualitativa em investigação (COSTA, SOUZA & SOUZA, 2014) coloca-nos, simultaneamente, vários desafios: a necessidade de integrar diferentes olhares reflexivos, provenientes de experiências únicas; compreender o papel do investigador e a sua relação quer com o(s) participante(s), quer com o objeto de estudo; a seleção/produção dos instrumentos e sua validação; mas também as questões da subjetividade e da fiabilidade da interpretação dos resultados.

### **3.3.1. Questões e objetivos do estudo – Preparação da Entrevista**

O presente estudo encontrou a sua dimensão metodológica qualitativa nos teóricos da análise de conteúdo ancorados no pensamento de BARDIN (2007), destacando-se que toda a interpretação resulta de um processo dialógico entre investigador-interpretante.

De acordo com as fases de aplicação desta metodologia definiu-se numa primeira etapa a respetiva questão de partida e os objetivos específicos da investigação; depois o número mínimo de entrevistas a aplicar – 12; 20 de maio como o prazo limite para a realização das entrevistas; a duração média prevista de cada uma das entrevistas: 60 minutos; definiu-se

igualmente que do ponto de vista prático a entrevista seria gravada em suporte áudio, com o respetivo consentimento do entrevistado, de acordo com a seguinte sistematização:

- **Questão de partida:** Como é que a Geografia contribui para o desenho curricular do ensino profissional ?
- **Objetivos da investigação:**
  - (i) Identificar elementos motivadores da escolha profissional;
  - (ii) Conhecer os elementos centrais do seu percurso profissional;
  - (iii) Recolher opiniões do docente sobre a sua experiência no ensino profissional;
  - (iv) Compreender o enquadramento curricular do ensino da Geografia.
- **Entrevistados/Dimensão:** 12 Docentes de Geografia que lecionam no Ensino Profissional, de diferentes estabelecimentos de ensino e experiências profissionais.
- **Prazo:** 20 de Maio
- **Condições Logísticas:** Impressões de guiões; Aquisição de gravador áudio.
- **Tempo da Entrevista:** 60 minutos.
- **Meio de Comunicação:** Gravada, com consentimento, ou por email.
- **Protocolo de Consentimento:** Sim

A tarefa investigativa com recurso ao inquérito por entrevista seguiu a definição dos itens constitutivos de um guião orientador da condução da entrevista, uma vez que se pretendeu realizar uma entrevista semiestruturada, onde se definiu e registou, numa ordem lógica para o entrevistador, o essencial da informação, embora, durante a interação se venha a dar uma grande liberdade de resposta ao entrevistado (Amado, 2013). Este tipo de entrevista permite ao entrevistado discorrer sobre o tema proposto, salientando o que achar mais relevante, segundo a ordem que lhe convier, possibilitando a captação imediata e corrente das informações desejadas.

Assim recorreu-se para todos os entrevistados ao mesmo guião orientador, no sentido de conferir rigor e fiabilidade à recolha de dados. O guião da entrevista foi entendido como um roteiro ou guia orientador da condução da entrevista, ou seja, as perguntas foram sendo (re) orientadas durante o processo de interação entrevistador/entrevistado (Anexo 16).

Na primeira etapa investigativa, realizou-se a produção do guião da(s) entrevista(s), o qual foi estruturado em quatro blocos temáticos, tendo em conta os objetivos gerais da investigação:

- (i) Escolha profissional;
- (ii) Percurso profissional;
- (iii) Experiência no ensino profissional;
- (iv) Enquadramento curricular do ensino da Geografia;

A partir destes blocos temáticos, foram estabelecidos objetivos específicos e um conjunto de questões orientadoras. A etapa metodológica seguinte consistiu na validação do guião da entrevista, junto da Professora Supervisora, que sugeriu algumas propostas de melhoria, que foram incluídas no mesmo, nomeadamente a necessidade de se ajustar a duração (demasiado extenso), alguma redundância nas questões apresentadas e também o desajustamento de algumas questões relativamente aos objetivos propostos.

Para uma mais fiel e fidedigna recolha de informações, deu-se preferência a entrevistas áudio-gravadas, processo que facilita a concentração do entrevistador no discurso do seu interlocutor, existindo também algumas que foram realizadas via email, por opção do entrevistado. Solicitou-se sempre a autorização do entrevistado e referiu-se sempre no início da mesma o âmbito da entrevista.

Uma vez realizada a entrevista foi necessário transcrevê-la, de forma integral e fiel ao que foi dito. Foi importante, nesta fase, transcrever (de preferência logo no computador) o que se entende na audição e depois rever toda a gravação, realizando eventuais correções.

Finalmente, seguiu-se a fase de análise de conteúdo da entrevista, que pressupõe a sua leitura e interpretação. De facto, segundo BARDIN, 2009, p.44, a análise de conteúdo reveste-se de "um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/receção (variáveis inferidas) destas mensagens". Nesse sentido, tal como CASTRO, 2021, foi tida em conta a posição de GUERRA (2014: 80), em que se identificaram categorias com base em conceitos e em pressupostos teóricos direcionados à temática, tendo a estas sido ligadas ideias explicativas-associativas patentes no texto, que coadjuvaram na corporização e revelação da dinâmica em causa.

Assim, depois de uma primeira leitura da entrevista a analisar, pretendeu-se codificar (salientar, classificar, agregar e categorizar) trechos da entrevista transcrita de acordo com o guião que se apresenta de seguida.

Os dados de uma pesquisa deste tipo de análise serão sempre resultado da ordenação do material empírico recolhido, que passa pela interpretação dos fragmentos dos discursos dos entrevistados, organizados em torno de categorias ou eixos temáticos, e do cruzamento desse material com as referências teórico/conceituais que orientam o olhar do investigador (DUARTE, R. 2004).

### 3.3.2. Análise de conteúdo das Entrevistas

Foram aplicadas 12 entrevistas a docentes ( oito mulheres e quatro homens) a lecionar a disciplina de *Geografia e/ou Área de Integração e/ou a componente de Cidadania e Desenvolvimento*, em diferentes estabelecimentos de ensino e com trajetos / experiências distintas.

#### 3.3.2.1. Idades dos entrevistados

Relativamente às idades dos docentes podemos tomar em consideração a tabela seguinte (tabela 2).

Tabela 2 - Idade dos entrevistados

Idades 	Entrevistado	Entrevistado	Entrevistado	Entrevistado	Entrevistado	Entrevistado
	1	2	3	4	5	6
	69 anos	28 anos	29 anos	50 anos	41 anos	29 anos
	Entrevistado	Entrevistado	Entrevistado	Entrevistado	Entrevistado	Entrevistado
	7	8	9	10	11	12
	52 anos	56 anos	45 anos	42 anos	45 anos	34 anos

Fonte: Elaboração Própria (2023)

Destaca-se uma média de idades que ronda os 44 anos, o que pressupõe a existência de contributos de docentes com alguma experiência profissional. O docente mais novo, tem vinte e oito anos e o mais velho tem sessenta e nove anos, existindo um perfil de entrevistados de

largo espectro o que pode potenciar uma análise muito interessante do ponto de vista da sensibilidade e experiência e da perspetiva intergeracional de cada um.

### 3.3.2.2. Habilitações académicas

No que diz respeito às habilitações académicas, os docentes apresentam na sua maioria Licenciatura em Geografia, na variante de via Ensino ou outras vias de especialização. Das entrevistas realizadas, há um docente licenciado em Economia a lecionar Geografia nos cursos profissionais e quatro docentes são detentores de grau de Mestre. Os resultados e principais conclusões desta investigação revelaram que os docentes no geral escolheram intencionalmente a profissão e atribuem um papel fundamental à formação (tabela 3).

Tabela 3 - Habilitações Académicas

<b>Hab.</b> <b>Académicas</b> 	<b>Entrevistado</b>	<b>Entrevistado</b>	<b>Entrevistado</b>	<b>Entrevistado</b>	<b>Entrevistado</b>	<b>Entrevistado</b>
	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>
	Licenciado em Geografia e Serviço Social; Mestre em Ciências da Educação	Licenciado em Economia; Mestre em Economia e Políticas Públicas	Licenciatura em Geografia	Licenciatura em geografia – via Ensino; PG em Educação Especial	Licenciatura em geografia – via Ensino;	Licenciatura em Geografia
	<b>Entrevistado</b>	<b>Entrevistado</b>	<b>Entrevistado</b>	<b>Entrevistado</b>	<b>Entrevistado</b>	<b>Entrevistado</b>
	<b>7</b>	<b>8</b>	<b>9</b>	<b>10</b>	<b>11</b>	<b>12</b>
	Licenciatura em geografia – via Ensino;	Licenciatura em geografia – via Ensino;	Licenciatura em geografia – via Ensino;	Licenciatura em geografia – via Ensino;	Mestrado em História Contemporânea e licenciatura em Geografia (estudos ambientais).	Mestrado em Ensino da Geografia e História – via ensino

Fonte: Elaboração Própria (2023)

### 3.3.2.3. Anos de Experiência profissional

Relativamente aos anos de experiência profissional, temos docentes com experiências diversificadas, sendo que um dos entrevistados tem já cerca de 45 anos de serviço e 2

entrevistados que integraram a profissão recentemente, com cerca de 1 e 2 anos de serviço respetivamente (tabela 4).

Tabela 4 - Anos de experiência profissional

Experiência Profissional	Entrevistado	Entrevistado	Entrevistado	Entrevistado	Entrevistado	Entrevistado
	1	2	3	4	5	6
	45 anos	1 ano	5 anos	25 anos	16 anos	23 anos
	Entrevistado	Entrevistado	Entrevistado	Entrevistado	Entrevistado	Entrevistado
	7	8	9	10	11	12
	27 anos	34 anos	22 anos	16 anos	8 anos	10 anos

Fonte: Elaboração Própria (2023)

Do ponto de vista da identidade profissional do docente, espera-se que naturalmente este conheça os conteúdos a serem ensinados, compreenda como foram construídos, como podem ser ensinados, como podem ser articulados a diferentes conteúdos e como podem contribuir para os alunos(as) os possam aprender.

No entanto é também fundamental que a estas características desejáveis para um bom professor, se juntem aspetos ligados à cidadania, reforçando o espírito de missão que acompanha a profissão de docente, com um papel ativo na formação de jovens com capacidade crítica e ativa na sociedade onde se inserem.

#### 3.3.2.4. Dimensão – Escolha profissional

Uma das dimensões que se considerou pertinente compreender, foi o contexto que motivou os docentes inquiridos para a sua escolha profissional. Neste sentido foi possível destacar o gosto por ensinar, o espírito de missão e paixão pela profissão que continua a mover estes docentes, que se preocupam com o processo de formação dos mais jovens. Por outro lado, há inquiridos que referem o importante papel, de influência, dos docentes que tiveram no seu percurso pessoal, nomeadamente a “figura” do professor(a) do ensino primário e/ou do professor(a) de *Geografia* do 7º e 9ºanos (tabela 5) ou de familiares próximos ligados à profissão.

Tabela 5 - Motivação para a profissão de docente

Dimensão	Questões orientadoras	Unidade de Registo
<p><b>Escolha Profissional</b></p> 	<p>O que motivou a sua escolha pela profissão docente?</p>	<p>Procura do <b>1º emprego</b></p> <p><b>Falta de professores</b></p> <p>Contribuir para o processo de formação dos mais <b>jovens</b></p> <p><b>Paixão</b> pela profissão</p> <p>Espírito de <b>missão</b></p> <p><b>Influência</b> da professora primária</p> <p><b>Influência</b> da professora de Geografia 7º e 9ºanos</p> <p><b>Influência</b> de pais professores</p>

Fonte: Elaboração Própria (2023)

### 3.3.2.5. Dimensão – Percurso profissional

No que diz respeito à dimensão, percurso profissional, considerou-se pertinente a auscultação sobre que outras funções os docentes exercem na escola, paralelamente à sua função de docente e foi solicitado que refletissem sobre quais as mudanças mais marcantes no seu percurso/carreira (Tabela 6).

Tabela 6 - Percurso profissional dos docentes

Dimensão	Questões orientadoras	Unidade de Registo
<p><b>Percurso Profissional</b></p> 	<p>Que outras funções exerce na escola?</p>	<p><b>Diretor(a) / Secretário (a) de Direção de Turma</b></p> <p><b>Coordenador(a) de Curso</b></p> <p><b>Orientador(a) de estágio</b></p> <p><b>Vice-coordenador(a) do projeto ciência viva</b></p> <p><b>Tutor(a)</b></p> <p><b>Coordenadora da Disciplina de Cidadania e Desenvolvimento</b></p> <p><b>Coordenadora do Secretariado de Exames</b></p>

<p style="text-align: center;"><b>Percurso Profissional</b></p> 	<p>Ao longo da sua carreira quais foram as mudanças mais marcantes no seu percurso?</p>	<p>Ser convidado para criar de raiz um <b>curso profissional de Turismo</b>;</p> <p>Passagem do <b>Ensino Particular e Cooperativo, para o Ensino Público</b></p> <p>Mudanças contantes de <b>escolas/cidades</b></p> <p>Lecionar a disciplina de Geografia no <b>ensino regular e ensino profissional</b></p> <p>Integração de <b>meios digitais</b> no processo de aprendizagem/ introdução do plano tecnológico iniciado no ano de 2008</p> <p>Mudanças nos processos de <b>avaliação</b></p> <p><b>Redução</b> do número de horas por disciplina</p> <p><b>Congelamento</b> da carreira e a não contagem de tempo de serviço para progressão e aposentação.</p> <p>O assumir <b>responsabilidades</b> além de dar aulas.</p>
---	---	--

Fonte: Elaboração Própria (2023)

### 3.3.2.6. Dimensão – Experiência no Ensino Profissional

Relativamente a esta dimensão, destaca-se que a experiência no ensino profissional, surge por convite/desafio por parte da direção das escolas, com o proliferar da oferta de cursos profissionais nas escolas públicas. Os docentes lecionando a disciplina de *Geografia*, integram a componente científica dos cursos profissionais da área de *Turismo* (único curso com a disciplina) e asseguram com frequência a disciplina de Área de Integração. É transversal a ideia ainda secundarizada da oferta do ensino profissional e o perfil do aluno é, salvo exceções, pouco motivado para o curso e para a escola.

Neste sentido a relação pedagógica professor-aluno é fundamental para o seu sucesso educativo, sendo muitas vezes os professores vistos como uma imagem de referência, pela falta de apoio/estrutura familiar que alguns alunos apresentam.

Uma das grandes dificuldades que se identifica, é a falta de manuais de apoio, tendo muitas vezes os docentes que criar os seus próprios materiais pedagógicos, bem como o trabalho colaborativo entre docentes das diferentes áreas ainda é incipiente, apesar de, quando existe, tem resultado em excelentes exemplos de estratégias de sucesso (tabela 7).

Tabela 7 - Experiência no Ensino Profissional dos Docentes

Dimensão	Questões orientadoras	Unidade de Registo
<p data-bbox="261 1003 427 1128">Experiência no Ensino Profissional</p> 	<p data-bbox="475 331 852 398">Em que contexto surge a experiência no ensino profissional?</p>	<p data-bbox="884 331 1251 353"><b>Falta</b> de professores de Geografia</p> <p data-bbox="884 398 1187 421"><b>Sugestão</b> de colega / escola</p> <p data-bbox="884 465 1283 488"><b>Criação</b> do Curso técnico de Turismo</p> <p data-bbox="884 533 1139 555"><b>Contratação</b> de Escola</p> <p data-bbox="884 600 1426 667"><b>Convite</b> da Direção da Escola para lecionar Geografia num Curso Profissional de Turismo</p> <p data-bbox="884 712 1251 734"><b>Necessidade</b> de completar horário</p> <p data-bbox="884 779 1426 846">Após a conclusão do curso, <b>candidatei-me a várias escolas</b>, de entre elas, escolas profissionais</p>
	<p data-bbox="533 891 788 913">Questões orientadoras</p>	<p data-bbox="1043 891 1267 913">Unidade de Registo</p>
	<p data-bbox="475 967 836 1115">Que diferenças encontra entre a sua experiência no ensino geral e aquela que tem no ensino profissional?</p> <p data-bbox="475 1227 788 1330">Quais são os aspetos em que sentiu e/ou sente mais dificuldades?</p>	<p data-bbox="884 967 1426 1034">O ensino profissional, ainda hoje é uma <b>aposta de segunda natureza</b>, uma segunda escolha</p> <p data-bbox="884 1079 1426 1146">Ensino regular e profissional, são duas formações específicas e mas <b>não são equivalentes</b>.</p> <p data-bbox="884 1191 1426 1294">Se o aluno tem dificuldades numa disciplina, se a <b>escola não é um lugar mais atraente</b>, então talvez o ensino profissional seja alternativa;</p> <p data-bbox="884 1339 1426 1442">Assunção de que o ensino profissional é uma via profissionalizante em <b>igualdade de circunstâncias</b></p> <p data-bbox="884 1487 1075 1509">Maior <b>burocracia</b>;</p> <p data-bbox="884 1554 1426 1657"><b>Gestão do currículo</b>; ao nível das metodologias de ensino, das estratégias e instrumentos de avaliação</p> <p data-bbox="884 1702 1426 1724"><b>Adaptação</b> dos métodos de ensino/aprendizagem;</p> <p data-bbox="884 1769 1426 1872">No ensino profissional, <b>aulas mais práticas, direcionando os conteúdos para os cursos lecionados</b>;</p> <p data-bbox="884 1917 1426 1984">É importante darmos <b>feedback regular</b> para os alunos;</p>

		<p><b>Perfil do aluno do ensino profissional:</b> maiores dificuldades de aprendizagem; menor motivação;</p> <p><b>Contexto/estrutura familiar</b> influencia o sucesso escolar;</p> <p>A <b>especificidade das Disciplina tecnológica (TIT)</b> exigiu uma adaptação do currículo</p> <p><b>Dificuldade / falta de infraestruturas e equipamentos</b> que as disciplinas exigem.</p> <p>Grau de <b>motivação</b> dos alunos</p> <p>Conseguir chegar a todos os alunos(as), <b>cativando-os (as)</b></p> <p>A <b>amplitude</b> e a <b>diversidade</b> dos conteúdos.</p>
	<b>Questões orientadoras</b>	<b>Unidade de Registo</b>
<p><b>Experiência no Ensino Profissional</b></p> 	<p>Quais são, para si, os maiores desafios que enfrenta atualmente o ensino profissional?</p>	<p><b>Ausência de terapeutas e psicólogos;</b></p> <p><b>Equilíbrio</b> entre a componente curricular e a componente de formação em contexto de trabalho;</p> <p><b>Desmotivação</b> dos alunos;</p> <p><b>Adequação dos conteúdos</b> ao quotidiano e às suas necessidades;</p> <p>EP ser considerado como uma <b>alternativa formativa e profissionalizante de valor;</b></p> <p>Foco no <b>desenvolvimento de competências e habilidades essenciais.</b></p> <p>Melhor <b>aceitação</b> por parte das famílias e dos próprios alunos;</p> <p><b>Melhor integração</b> por parte das empresas e entidades públicas e privadas;</p> <p>Melhorar a <b>orientação vocacional (9ºano);</b></p> <p>Cumprimento do <b>cronograma;</b></p>

<p>Experiência no Ensino Profissional</p> 		<p><b>Organização modular;</b></p> <p>Tipo de <b>avaliação;</b></p> <p>Componente <b>prática</b> dos cursos;</p> <p>Diversidade das disciplinas com <b>horário preenchido e compactos;</b></p> <p>Número de professores por <b>conselho turma;</b></p>
	<b>Questões orientadoras</b>	<b>Unidade de Registo</b>
	Como articula o trabalho em equipa com os colegas?	<p>Através de <b>reuniões</b> de articulação planeadas para o efeito;</p> <p><b>Contacto diário (informal)</b> com os colegas</p> <p><b>Ainda não tive a oportunidade de fazer qualquer atividade de articulação curricular</b></p> <p>Através de <b>reuniões semanais</b> para discutir possíveis conexões entre as matérias que estão sendo lecionadas</p> <p>Apenas em contexto de <b>saídas de campo</b></p> <p><b>Dificuldade dada a carga horária dos alunos e dos professores</b></p> <p>Procurei articular aprendizagens de diferentes disciplinas, através da realização de alguns <b>DAC</b>.</p> <p>Comunicação aberta e regular através do <b>email institucional e reuniões.</b></p>
	<b>Questões orientadoras</b>	<b>Unidade de Registo</b>
Uma vez que a oferta de manuais é pouco adequada ao ensino profissional, a que materiais costuma recorrer?	<p><b>Pesquisa bibliográfica</b> complementar</p> <p>Materiais <b>adaptados do ensino regular</b></p> <p><b>Construção dos próprios materiais</b> de suporte</p>	

<p>Experiência no Ensino Profissional</p> 		<p>Utilização de <b>materiais diversificados</b> em formato powerpoint, fichas de trabalho, estudos de caso;</p> <p>Importância da <b>atualização de dados/manuais</b></p> <p>Canal <b>Forma-te</b> ou Infomanuais</p> <p><b>Documentários/filmes, jornais/revistas</b></p> <p><b>Prática simulada</b></p>
	<b>Questões orientadoras</b>	<b>Unidade de Registo</b>
	<p>Como caracteriza a relação pedagógica professor – Aluno?</p>	<p>Relação de <b>empatia</b></p> <p>Descer ao nível do aluno(a) – <b>escutando-o(a)</b></p> <p><b>Incentivar</b> a ser melhor</p> <p>As relações de <b>confiança</b> entre um professor e um aluno têm muito mais relevância no ensino profissional</p> <p>Os alunos do EP tendem a ver num(a) professor(a) a imagem de <b>referência</b> que não têm nos seus lares.</p> <p>Apoio e <b>feedback</b> frequente</p> <p>Maior <b>envolvimento</b> no seu processo de aprendizagem e avaliação</p> <p>Estímulo à <b>autonomia e participação ativa</b> dos alunos</p> <p>Muito difícil porque <b>as turmas são muito grandes</b></p>

Fonte: Elaboração Própria (2023)

### 3.3.2.7. Dimensão – Enquadramento Curricular do Ensino da Geografia

A análise da dimensão - **Enquadramento Curricular do Ensino da Geografia** – foi bastante construtiva. Assim, destaca-se que os docentes de Geografia a lecionar no contexto do ensino profissional, lecionam não só a disciplina de Geografia, mas também as disciplinas de Área

de Integração e da Área Técnica dos Cursos Profissionais da Área de Turismo. Em todas elas a malha geográfica e o seu estudo é fundamental (tabela 8).

Tabela 8 - Enquadramento Curricular do Ensino da Geografia

Dimensão	Questões orientadoras	Unidade de Registo
<p><b>Enquadramento Curricular do Ensino da Geografia</b></p> 	<p>Que disciplinas já lecionou enquanto docente do ensino profissional? Em quantas incluiu, no currículo, o ensino de conteúdos geográficos?</p>	<p>Geografia</p> <p>Disciplinas das áreas técnicas do Curso Técnico de Turismo</p> <p>Área de Integração</p> <p>Cidadania</p> <p>Ambiente e Desenvolvimento Regional/Rural</p> <p>Sensibilização e formação ambiental;</p> <p>Riscos e catástrofes naturais</p> <p>Cartografia e Orientação</p> <p>Informação e Promoção da Região</p> <p>Turismo de Descoberta</p> <p>História e Cultura das Artes</p> <p><b>Em todas se inclui o ensino de conteúdos geográficos</b></p> <p>A <b>malha geográfica</b> é fundamental nos estudos de turismo, a perceção que o turista tem das suas deslocações é muito importante.</p>
	<p><b>Questões orientadoras</b></p>	<p><b>Unidade de Registo</b></p>
	<p>De que forma integra os conhecimentos científicos geográficos na área profissional do curso? Dê alguns exemplos práticos.</p>	<p>Recurso a <b>vídeos, notícias</b>;</p> <p>Recurso a <b>saídas de campo</b>;</p> <p>Importância de <b>localizar</b>, sempre, os temas/conteúdos que estão a ser estudados</p>

<p><b>Enquadramento Curricular do Ensino da Geografia</b></p> 		<p>Utilização de recursos de suporte (<b>mapas</b>);</p> <p>Recurso a <b>estatísticas (PorData)</b></p> <p><b>Documentários</b></p> <p><b>Interpretação</b> do território e levantamento as suas características geográficas;</p> <p><b>Interpretação</b> do património natural e cultural;</p> <p>Planeamento e <b>gestão de destinos turísticos</b></p> <p><b>Análise dos impactes</b> no território</p> <p>Recurso a <b>estudos de caso</b>.</p>
	<b>Questões orientadoras</b>	<b>Unidade de Registo</b>
	<p>Quais as maiores dificuldades no planeamento da disciplina de Geografia?</p>	<p><b>Compartimentação</b> das matérias que são da Geografia A (ensino regular);</p> <p>Falta a componente do “<b>saber em ação</b>”, ex. “Portugal e o espaço rural”.</p> <p>A pertinência das <b>saídas de campo, a visita a determinadas entidades</b>, determinadas empresas no sentido de perceber o que se oferece...”</p> <p>Necessidade <b>de atualização constante/permanente</b> do professor</p> <p><b>Falta de manuais de apoio</b> para planeamento de aulas;</p> <p>Muito tempo “dispendido” na <b>preparação do material a utilizar quer na aula, quer pelos alunos</b></p> <p><b>Número reduzido de tempos atribuídos</b> e as competências essenciais que são exigidas (velocidade “TGV”);</p> <p>Conteúdos <b>desatualizados</b>;</p> <p><b>Velocidade digital</b>;</p>

	Questões orientadoras	Unidade de Registo
<p data-bbox="240 891 424 1061">Enquadramento Curricular do Ensino da Geografia</p> 	<p data-bbox="448 271 815 450">Que metodologias utiliza em sala de aula ? Quais as que melhor se adaptam à abordagem dos conteúdos geográficos?</p>	<p data-bbox="853 271 1434 1794"> <b>Preparar aulas teórico-práticas;</b>  <b>Método expositivo-demonstrativo;</b>  <b>Estudos de caso;</b>  Realização de <b>guiões de exploração</b>  Planeamento e execução de <b>tarefas de cariz mais prático</b>  Os <b>alunos são levados a “descobrir” os conteúdos</b> e a importância dos mesmos na compreensão dos temas estudados  <b>Sala de aula como espaço de troca de experiências e saberes</b>  Relação entre conteúdos e entre os mesmos e o <b>quotidiano dos alunos</b>  <b>Filmes e documentários;</b>  <b>Google Earth;</b>  <b>Escola Virtual;</b>  <b>Gamification;</b>  <b>Trabalhos de pesquisa individuais ou em grupo;</b>  Realização de <b>exposições temáticas;</b>  <b>Palestras e workshops</b> relacionados com a integração no mercado de trabalho  <b>Trabalho colaborativo</b> orientado  <b>Metodologias ativas</b> </p>
	Questões orientadoras	Unidade de Registo
	<p data-bbox="448 1919 815 1995">Como, na sua opinião é possível aproximar o aluno da realidade do</p>	<p data-bbox="853 1919 1434 1951">Analisar uma <b>notícia/ver o telejornal;</b></p>

<p><b>Enquadramento Curricular do Ensino da Geografia</b></p> 	<p>mundo exterior? De que forma os conteúdos geográficos contribuem para que isso aconteça?</p>	<p>Explorar o <b>estado do tempo</b> num telemóvel</p> <p>Saber <b>interpretar o GPS</b> de um carro</p> <p>Aposta na <b>motivação</b> dos alunos</p> <p><b>Falta de identificação com o curso / Barreira</b></p> <p>Através da utilização da geografia como uma ferramenta para <b>explorar e compreender as questões complexas sociais, económicas e ambientais que afetam a nossa sociedade.</b></p> <p>Desenvolvam <b>técnicas de comunicação e relações interpessoais;</b></p> <p>Desafiar os alunos a resolver <b>problemas do mundo real;</b></p>
	<p><b>Questões orientadoras</b></p>	<p><b>Unidade de Registo</b></p>
	<p>Imagine que lhe era pedido que realizasse uma revisão curricular das disciplinas do curso profissional em que está a lecionar:</p> <p>Que conteúdos geográficos manteria do currículo atual?</p> <p>Que conteúdos geográficos retiraria do currículo atual?</p> <p>Que conteúdos geográficos integraria como novidade?</p>	<p><b>Adequação</b> dos conteúdos ao contexto do curso</p> <p>Professor que <b>adapta conteúdos</b></p> <p>Com as AE considero que não devem existir mudanças significativas no currículo</p> <p>Introduzir <b>temas recentes como as “fake news”</b></p> <p><b>Articulação de conteúdos</b>, por ex. quando falamos de agricultura ou de distribuição de população, integrar aqui os fatores físicos relevo e clima, em vez de surgirem no início no 7ºano;</p> <p><b>Foco no enquadramento espacial</b>, pela falta a perceção espacial aos alunos;</p> <p><b>Retiraria o tema PAC;</b></p> <p>Incluía a <b>Geopolítica;</b></p> <p>Aposta em <b>conteúdos de cultura geral;</b></p> <p><b>Temas para desenvolver a componente crítica;</b></p>

	Questões orientadoras	Unidade de Registo
<p data-bbox="240 965 424 1137"> <b>Enquadramento</b>  <b>Curricular do</b>  <b>Ensino da</b>  <b>Geografia</b> </p> 	<p data-bbox="448 271 783 398">           Por que é que a/o docente de Geografia é uma mais-valia no ensino profissional?         </p>	<p data-bbox="853 271 1406 398">           Possui <b>conhecimentos específicos</b> sobre a área geográfica que podem ser aplicados no mundo do trabalho         </p> <p data-bbox="853 443 1433 712">           É importante que os profissionais de várias áreas compreendam as <b>dinâmicas territoriais, os fluxos económicos, as questões ambientais, os desafios urbanos e as políticas governamentais relacionadas ao território</b>, e isso pode ser alcançado através da formação em geografia.         </p> <p data-bbox="853 763 1414 891">           Consegue todos os dias de falar de <b>assuntos atuais</b> e preparar para a vida ativa e ser um <b>cidadão melhor</b> </p> <p data-bbox="853 936 1390 1064">           Procurar reconhecer situações problemáticas relativas ao uso do espaço geográfico, <b>propondo soluções para o seu desenvolvimento</b> </p> <p data-bbox="853 1108 1390 1189">           Geografia é a disciplina, por excelência, que mais <b>atenção dá à atualidade</b> </p> <p data-bbox="853 1234 1374 1314"> <b>Ligação entre os conteúdos e o quotidiano dos alunos</b> </p> <p data-bbox="853 1359 1410 1487">           Contributo muito significativo na <b>compreensão do espaço que nos rodeia, facilitando e otimizando a intervenção nesse mesmo espaço</b> </p> <p data-bbox="853 1532 1406 1659">           Apenas <b>lamento que se desvalorize a Geografia</b>, como sendo uma disciplina de segunda, pela fraca carga horária que nos é atribuída         </p> <p data-bbox="853 1704 1426 1807">           Faz a <b>articulação</b> entre as diferentes áreas do saber;            “Ciência charneira”         </p> <p data-bbox="853 1852 1382 1888">           Capacidade de <b>promover a consciência espacial</b> </p>

<p><b>Enquadramento Curricular do Ensino da Geografia</b></p> 		<p>O docente da disciplina de Geografia deve ser um <b>facilitador/mediador do entendimento do mundo</b> e um <b>guia para a correta utilização do mesmo</b>.</p> <p>O docente desta disciplina deve ser o <b>impulsionador da descoberta pelo mundo</b></p>
	<b>Questões orientadoras</b>	<b>Unidade de Registo</b>
	<p>O que é que a/o diferencia das/os colegas de outras áreas disciplinares?</p>	<p><b>Exigência</b></p> <p>Aulas <b>interativas</b></p> <p><b>Entusiasmo</b></p> <p><b>Rigor</b></p> <p><b>Constante aprendizagem</b></p> <p><b>Abrangência de conteúdos</b> que se podem ensinar</p> <p>Preparar os alunos para <b>novos horizontes</b></p> <p><b>Abordagem multidisciplinar</b></p> <p>Capacidade de ver o mundo através de <b>diferentes perspetivas</b></p> <p>A <b>abordagem interdisciplinar</b> na compreensão das interações entre sociedade e ambiente</p> <p>Conseguimos torná-los <b>cidadãos mais criativos, conscientes e participativos</b></p> <p>O facto de termos uma visão abrangente do mundo, ou seja, conseguirmos <b>abordar diferentes temas, relacionando-os entre si</b></p>

Fonte: Elaboração Própria (2023)

Foi notório nas entrevistas, que os conhecimentos científicos geográficos na área profissional do curso, são lecionados com recurso a vídeos, notícias, a saídas de campo; utilização de recursos de suporte (mapas), recorrendo sempre a estratégias mais práticas.

As grandes dificuldades do planeamento das aulas de Geografia, surgem sobretudo ligadas à compartimentação das matérias que derivam das lecionadas no contexto do Ensino Regular - Geografia A; a aposta de uma componente mais prática das aulas e o destaque para a pertinência das saídas de campo, com posterior reflexão; alguns docentes falaram da necessidade de atualização constante/permanente do(a) professor(a) e da falta de manuais de apoio para o planeamento de aulas.

Da reflexão sobre que metodologias o docente utiliza em sala de aula e quais as que melhor se adaptam à abordagem dos conteúdos geográficos, destaca-se mais uma vez a pertinência das aulas teórico-práticas apesar de ainda ser privilegiado o método expositivo-demonstrativo, com recurso ao powerpoint; outros docentes evidenciam ainda a pertinência dos estudos de caso e a realização de guiões de exploração; outro dos aspetos mais importantes é reconhecer também a importância de os alunos serem levados a “descobrir” os conteúdos e a importância dos mesmos na compreensão dos temas estudados, de temas do quotidiano ou dos que estão relacionados com o perfil de saída do curso; das entrevistas salientou-se ainda a utilização de filmes e documentários; ferramentas como o *Google Earth* e *Google Maps*; a aposta na gamificação e sobretudo no olhar para a sala de aula como espaço de troca de experiências e saberes.

À questão orientadora de como é possível aproximar o aluno da realidade do mundo exterior, e de que forma os conteúdos geográficos contribuem para que isso aconteça, foi muito interessante analisar os verbos de ação utilizados pelos docentes entrevistados. Assim destacam-se os verbos **analisar, explorar, interpretar, motivar, identificar, aproximar e compreender**, questões complexas sociais, económicas e ambientais que afetam a nossa sociedade.

Relativamente à revisão curricular, é generalizada a ideia, que as aprendizagens essenciais respondem às necessidades prementes, no entanto o docente deve estar atento às novas tendências e não só atualizar-se continuamente, mas sobretudo de alguma forma adequar os conteúdos ao contexto do curso profissional.

As conclusões à questão “Por que é que a/o docente de Geografia é uma mais-valia no ensino profissional?” foram também muito pertinentes. Destaco a capacidade do docente de *geografia*, de compreendam as dinâmicas territoriais, os fluxos económicos, as questões ambientais, os desafios urbanos e as políticas governamentais relacionadas ao território, numa ação multifacetada. E depois a importância e a missão de preparar os(as) alunos(as) para a vida ativa e serem um cidadão melhor! Foi comum também a reflexão de que a Geografia é a disciplina, por excelência, que mais atenção dá à atualidade.

Para finalizar o docente de geografia consegue-se distinguir dos demais, atribuindo-se um conjunto de valores e atributos como: exigência; inovação; entusiasmo; rigor; abordagem multidisciplinar e pela sua capacidade de ver o mundo através de diferentes perspetivas! Esta consciência do papel do docente de Geografia torna-se assim fundamental, contribuindo para uma visão do que deve ser a sua identidade profissional, baseada na perceção da autoeficácia, motivação, compromisso com os alunos e as escolas e satisfação pessoal no trabalho do Professor.

É também consensual que a profissão docente exige o desenvolvimento profissional ao longo de toda a carreira, permitindo uma constante adaptação às necessidades e interesses individuais dos alunos, contribuindo para a melhoria das instituições educativas.

### 3.3.3. Interpretação dos resultados

Partindo das concepções que se retiraram da análise teórica realizada no início da investigação, considerou-se que, dentro das diferentes áreas curriculares, os objetivos da geografia no contexto do desenho curricular do Ensino Profissional, tendiam a abraçar áreas e temas, muito gerais e abrangentes. Partiu-se da concepção de que a Educação Geográfica permite que os alunos(as) analisem criticamente o mundo em que vivem, que o objetivo principal é que se tornem em cidadãos ativos e responsáveis e que o conhecimento significativo é necessário para tomar decisões importantes sobre as condições humanas e ambientais de curto e longo prazos na Terra.

Depois da aplicação das entrevistas perspetivaram-se novos *inputs*, identificando-se algumas linhas de interpretação dos resultados. No que diz respeito ao enquadramento curricular do ensino da *Geografia*, este enfrenta desafios, sobretudo relacionados com a adaptação dos conteúdos, que precisa de ser mais dinâmica e direcionada ao perfil de cada curso. Foi transversal a ideia de que a estabilidade curricular é essencial para melhorar as aprendizagens, mas essa estabilidade deve deixar também um espaço necessário para a atualização. Há efetivamente a necessidade de existir um foco no desenvolvimento de competências de índole personalizada, instrutiva/do conhecimento e socializadora, criando-se um ensino mais ligado à realidade e aos contextos laborais, sociais e económicos. É premente neste contexto, assegurar a coerência entre a formação sociocultural, científica e tecnológica de cada curso, o entendimento de cada curso como um conjunto articulado e interdependente de objetivos, áreas, disciplinas e estratégias de ensino e aprendizagem. A carência de profissionais com formação baseada em competências resultam em

discrepâncias sobre o perfil do profissional que a sociedade deseja. Justifica-se assim um modelo de desenvolvimento curricular que reforce a cidadania e a participação crítica e criativa.

Será ainda fundamental, quando for oportuno, a realização das aprendizagens de forma adaptada à realidade local e/ou regional, tornando-as mais significativas. A abordagem a situações reais em contexto de sala de aula, envolve uma reflexão e a busca de um fundamento para os fenómenos que acontecem à nossa volta e que se encontram materializados em diversas paisagens. Ai a *Geografia* ganha destaque pela capacidade de ser útil na compreensão do espaço geográfico, permitindo aos estudantes entenderem as características físicas e humanas do espaço em que vivem. Isso inclui o estudo do clima, relevo, hidrografia, demografia, urbanização, entre outros elementos. Essa compreensão permite que os profissionais do Ensino Profissional desenvolvam projetos e intervenções considerando as particularidades de cada lugar. Assim, a procura de argumentos que justifiquem essas realidades implica debruçarmo-nos sobre a realidade envolvente, aprofundar o conhecimento que temos acerca dela e perceber o que para nós é ainda desconhecido ou inexplicado. Foi consensual a partilha de que será importante dar especial ênfase à aprendizagem por projetos integradores ou interdisciplinares, construídos a partir de objetivos comuns, e desenvolvidos em cada escola, em interligação com a comunidade e os seus problemas e potencialidades (municípios, empresas e outras instituições) criando um impacto educativo mais relevante.

Partindo das conceções de CARNEIRO (1993), reiteramos que é importante que o professor de *Geografia* se encaminhe para uma prática motivadora e um compromisso de aniquilar a transmissão de conhecimento em que o aluno, neste processo, é um agente passivo. É necessário que (...) *os docentes encararem a realidade em que atuam no âmbito político-económico e sociocultural, como elemento essencial ao ensino da geografia local, numa tentativa de aproximar os alunos da sua realidade e estudo do meio envolvente: ... o mais importante (...) é que o professor partilhe com os alunos uma conceção atualizada, dinâmica e contextualizada da Geografia, enquanto dimensão significativa da educação escolar (...) e que, juntos, procurem na realidade de cada meio escolar e do seu ambiente comunitário, alternativas de concretização de um projeto de trabalho que possa ser vivenciado como referencial para situar-se e atuar no mundo (ob.cit, p. 125).*

Não obstante, apesar dos sucessos, nomeadamente relacionados com a empregabilidade e o cariz mais prático do ensino profissional, é consensual para todos os docentes entrevistados, que este ainda enfrenta um estigma que é limitante e que é urgente ultrapassar.

O perfil do aluno, que é descrito como pouco motivado e consciente do seu percurso escolar, confrontado constantemente com as suas dificuldades e incapacidades, deve recorrer-se de soluções preconizadas pela flexibilidade curricular, exigindo uma adequação de metodologias, por ventura, ditas mais ativas em sala de aula. Por outro lado a orientação escolar, nos anos precedentes, deve também ser cada mais esclarecida, positiva e orientar de igual forma os alunos que fogem do estereótipo da matriz seletiva do ensino geral, e que pretendem aliar uma formação/vertente prática e oficial à vertente teórica.

As equipas pedagógicas também ainda têm um longo caminho a percorrer, já que um dos grandes desafios que se lhes afigura é a capacidade de gerir autonomamente o currículo prescrito, adaptando-o aos alunos, aos cursos, aos contextos sociais, nos moldes consagrados nos normativos existentes (sobretudo o Decreto-Lei nº 55/2018, de 6 de julho) e assegurar o equilíbrio e a coerência entre a formação sociocultural, científica e tecnologia de cada curso profissional. Para além disso, ainda existe uma certa rigidez, em grande parte, de fixação detalhada nos conteúdos das disciplinas, bem como o professor(a) desenha/ revê o currículo de seu curso/disciplina baseado apenas na sua própria e prévia experiência, ou seja, a reprodução de práticas de ensino, sem a reflexão sobre as mudanças na sua área de atuação, no perfil dos estudantes e na prática profissional. Assim, não existe dúvida sobre o papel crucial do planeamento rigoroso do currículo para que o processo de ensino/aprendizagem tenha sucesso. Urge uma gestão autónoma e flexível do currículo que permita promover a qualidade do ensino profissional, em articulação com outros parceiros locais, mormente as entidades empregadoras.

Contudo, verifica-se que os docentes, trabalham muito mas não têm tempo para se juntarem, para colaborarem uns com os outros, ocorrendo apenas de forma fugaz ao longo do ano alguma articulação.

Outro desafio, relaciona-se com a disseminação da componente digital, e o surgimento de novos segmentos e nichos de mercado com base no território, que poderão constituir uma base interessante de exploração dos conteúdos geográficos. Assim tendo em conta a conseqüente transformação digital das sociedades e economias também o docente de *Geografia* se deve “digitalizar”, renovando materiais escolares, recursos técnicos e metodologias de ensino e aprendizagem. Esta renovação ganhou particular acuidade após os períodos de confinamento, nos quais o ensino à distância se desenvolveu.

Considera-se por fim, da análise efetuada, o valor diferenciador que a *Geografia* pode assumir na estrutura curricular do Ensino Profissional, porque partindo das experiências e dos contextos pessoais, geográficos, sociais, económicos, demográficos de cada estudante,

contribui para um processo de aquisição de aprendizagens significativas. Fica claro também que, com um conhecimento mais amplo possível dos estudantes, das suas características pessoais e também de questões relativas a como aprendem, é possível tomar as decisões mais acertadas em relação à melhor estratégia didática a seguir para que as aprendizagens definidas sejam alcançadas.

## Conclusão

O tema deste trabalho de investigação surgiu de forma natural, uma vez que estou ligada ao ensino profissional desde há vários anos, não obstante de já ter tido experiências pontuais no ensino secundário geral. O ensino profissional tem vindo a crescer no nosso país e consequentemente assumido um papel cada vez mais importante na formação e escolarização dos jovens, indo ao encontro do referencial europeu para as políticas educativas nacionais (AZEVEDO, 2010, 2013, 2018).

Neste trabalho, tencionou-se compreender o sentido da *Geografia* e a sua influência no desenho curricular desta modalidade de ensino, sendo o objetivo geral analisar os fundamentos teórico-metodológicos da *Geografia* enquanto disciplina, evidenciando as suas principais características diferenciadoras e as razões pelas quais é importante e influência a matriz curricular, nomeadamente enquanto componente da área científica, dos cursos profissionais de Turismo, os únicos que têm a disciplina no seu plano curricular.

Este relatório debruça-se sobre a importância do ensino da *Geografia*, no desenho curricular do Ensino Profissional, aferindo as posições e experiências de docentes que lecionam ou já lecionaram em cursos profissionais. Como metodologia, adotou-se a aplicação do inquérito por entrevista por este possibilitar o estudo sistemático das atitudes, das opiniões e das preferências. Através desta análise qualitativa, foi possível aferir a sua perspetiva e visão analítica e crítica sobre estes aspetos e em desdobramento, procurou-se identificar e caracterizar as metodologias e os recursos materiais favoráveis à dinamização do ensino de *Geografia*.

Como balanço, é transversal a todos os docentes a ideia de que a educação geográfica proporciona aos alunos as capacidades e competências essenciais para conhecer e compreender o mundo (UGI-CEG, setembro de 2013) e ajuda a desenvolver a autonomia pessoal e a construir cidadãos de plenos direitos, conscientes de que as suas atitudes, quando fundamentadas e partilhadas importam e têm impacto. Este aspeto pode ser importante na perspetiva de se promover a consciencialização do papel da Geografia e dos seus saberes para aprender a ler o mundo a partir de diferentes lentes, que do meu ponto de vista deveriam ser transversais a outros cursos profissionais. Como CACHINHO (2000, p. 87) resume “*através da geografia as pessoas aprendem a ler e interpretar o mundo, a terem confiança em si no meio em que vivem, a compreenderem e respeitarem o espaço dos outros, enfim, a construírem o seu lugar no mundo e agirem nele de uma forma responsável.*”

Ora é a partir desta percepção, que fica claro de que a *Geografia* pode ir mais longe e este trabalho quis confirmá-lo, podendo contribuir para a mudança de representações associadas ao ensino profissional, muitas vezes associado a representações negativas, apoiando-se no fato de ao aproximar os conteúdos do currículo de situações da realidade dos alunos estamos a criar oportunidades para que as compreendam melhor e sobre elas reflitam, procurando possíveis soluções.

O currículo deve contemplar, sempre que possível as percepções que a sociedade tem sobre seu futuro, o que espera de e para a educação dos jovens. Isso é importante para a legitimidade das orientações curriculares, às quais, em paralelo ao ensino geral, o ensino profissional dá resposta, ligando a vertente tecnológica e profissionalizante na educação como forma de preparação para o cidadão do futuro. STOER (1982) refere a forte influência das organizações internacionais que transpiram a lógica de que “a educação é concebida, principalmente, como um agente de transformação económica e, conseqüentemente, social. Ela providencia o capital humano.”

Os resultados deste estudo indicam assim, que a Geografia pode ser determinante para que os alunos adquiram capacidades, competências e saberes que favoreçam a identificação de problemas/necessidades e se construam propostas de solução para contextos de diversidade social onde estes se inserem.

Deste trabalho resulta também o balanço e as respetivas evidências da prática pedagógica desenvolvida ao longo do ano de estágio. Assim, de todo o balanço realizado, que incluiu as ações da prática letiva e não letiva, destaco a importância de três eixos estruturantes na formação inicial de professores: *o núcleo de estágio*, professora cooperante e professores-estagiários, que num excelente trabalho em equipa, de relação de proximidade, de trabalho, de exigência, mas acima de tudo de grande confiança uns nos outros; *o acolhimento da escola*, proporcionando um olhar real sobre a profissão, com todos os seus constrangimentos e limitações; e *o apoio e validação científica*, proporcionado pela professora orientadora na faculdade, com um papel de acompanhamento ativo e envolvente neste processo de aprendizagem, constituindo uma verdadeira *task force*, essencial para o crescimento em várias vertentes do docente.

Termino dizendo que toda esta viagem foi um privilégio viver!

---

*“Dentro de nós há uma coisa que não tem nome, essa coisa é o que somos.”*

*José Saramago*

---

## Bibliografia/Fontes Consultadas

AFONSO, M. R. (2007). *Educação para a Cidadania: Guião de Educação para a cidadania em contexto escolar...Boas práticas*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência/Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

AFONSO, M.C.; FERREIRA, F. (2007). *O Sistema de Educação e Formação Profissional em Portugal: Descrição sumária*, CEDEFOP Panorama Series, 142.

AMADO, J. (2013). *Manual de Investigação Qualitativa em Educação*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

ALCARAZ, R. (2010). Competencias Lingüísticas en la enseñanza de la Geografía: de los manuales decimonónicos a Google Earth. In M. Gaite & M. Torres (Eds.), *Geografía, educación y formación del profesorado en el marco del espacio europeo de educación superior* (pp. 791-804). Grupo de Didáctica de la Geografía.

ALMEIDA, L., & FREIRE, T. (2003). *Metodologia da investigação em Psicologia da Educação* (3ª ed.) [Research methodology in Educational Psychology]. Psiquilibrios.

ALVARENGA, I. (2011). *A planificação docente e o sucesso do processo ensino-aprendizagem*. Universidade Piaget de Cabo Verde. Cabo Verde.

ALARCÃO, I. (1996). Ser professor reflexivo. In ALARCÃO, Isabel (Org.), - *Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão*. Porto: Porto Editora, p.171. -189.

ANDERSON, T., Kanuka, H. (2003). *E-Research, Methods, Strategies and Issues*. USA: Person Education.

ANQEP (2015). Circular Nº 1/2015. Disponível em: <http://www.catalogo.anqep.gov.pt/Documentos/getDocumentos/522>. Acesso em: 04/11/2022.

ASSOCIAÇÃO DE PROFESSORES DE GEOGRAFIA & ASSOCIAÇÃO PORTUGUESA DE GEÓGRAFOS. (2019). *Educação Geográfica e Ordenamento do Território* (carta conjunta) [Geographic Education and Spatial Planning (joint letter)]. Associação de Professores de Geografia.

AZEVEDO, J. (2000). Escolas profissionais: uma história de sucesso escrita por todos. Revista *Formar*, n.º 72 (jul.ag.set.). Lisboa: Instituto de Emprego e Formação Profissional, pp. 25-29.

AZEVEDO, J. (2007). *Sistema educativo mundial. Ensaio sobre a regulação transnacional da educação*. V.N. Gaia: Fundação Manuel Leão.

- AZEVEDO, J. (2010). Escolas Profissionais: uma história de sucesso escrita por todos. Revista *Formar*, nº 72, pp. 25-29.
- AZEVEDO, J.; CAPUCHA, L. (2021). *Perspetivar o futuro do Ensino Profissional*. Recomendação. Conselho Nacional de Educação. Disponível em: [https://www.cnedu.pt/content/noticias/CNE/Recomendacao\\_Perspetivar\\_o\\_futuro\\_do\\_Ensino\\_Profissional.pdf](https://www.cnedu.pt/content/noticias/CNE/Recomendacao_Perspetivar_o_futuro_do_Ensino_Profissional.pdf) Acesso em: 20/10/2022.
- BARDIN, L. (2009). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70
- BARROSO, D. (2013). *A importância da planificação do processo ensino-aprendizagem nas aulas de História e Geografia*. Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Porto.
- BAUMAN, Z. (2016). Education in Liquid Modernity. Em A. Darder, P. Mayo, & J. Paraskeva (edits.), *The international critical pedagogy reader* (pp. 109-117). New York: Taylor & Francis.
- BEDNARZ, W.; HEFFRON, S.; HUYNH, T. (2013). *A Road Map for 21st Century Geography Education: Geography Education Research. A Report from the Geography Education Research Committee of the Road Map for 21st Century Geography Education Project*. Washington, DC: Association of American Geographers.
- BELL, J. (2002). *Como realizar um projeto de investigação. Um guia para a pesquisa em ciências sociais e da educação*. Lisboa: Gradiva.
- BIM, A.; LEITÃO, F.; DE SOUZA, S. (2012). *Can the teaching of HCI contribute for the learning of computer science the case of semiotic engineering methods. In Proceedings of the 11th Brazilian Symposium on Human Factors in Computing Systems (IHC '12)*. Porto Alegre : Brazilian Computer Society, 185-194, 2012.
- BLANDFORD, A. (2013). Semi-structured qualitative studies. In Soegard. M., & Dam, R. F. (Eds). *The Encyclopedia of Human-Computer Interaction. 2nd edition*. The Interaction Design Foundation.
- BODGAN, R., BIKLEN, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- BODGAN, R., BIKLEN, S. (2010). *Investigação Qualitativa em Educação: Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.
- BROOKS, C. (2013). How do we understand conceptual development in school geography?. In: JONES, Mark & LAMBERT, David. *Debates on Geography Education*. London: Routledge, p. 75-88.

- BRASLAVSKY, C. (2003). Teacher Education for Living together in the 21st Century. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/14752409030022003>. Acesso em: 24/02/2023.
- BROOKS, C.; BUTT, G.; FARGHER, M. (Ed.). (2017). The Power of Geographical Thinking. Gewerbestrasse: Springer.
- BUENO, M. (2009). A importância do estudo do meio na prática de ensino em geografia física. Boletim Goiano de Geografia. V.29, nº 2, p.185-198.
- CACHINHO, H. (2000). Geografia Escolar: orientação teórica e praxis didática. Inforgeo, 15, 73-95.
- CALLAI, H. (2001). A Geografia e a escola: muda a geografia? Muda o ensino? Terra Livre, ISSN 0102-8030. nº 16, p. 133-152.
- CALLAI, H. (2005). Aprendendo a ler o mundo: A geografia nos anos iniciais do ensino fundamental. Cadernos Cedes, ISSN 0101-3252. Vol. 25, nº. 66, p.227- 247.
- CASTRO, P.; TUCUNDUVA, C.; ARNS, E. (2008) – A importância do planeamento das aulas para a organização do trabalho do professor em sua prática docente. Athena. Vol. 10, nº. 10, p. 49-62.
- CARACTERIZAÇÃO DO ENSINO E FORMAÇÃO PROFISSIONAL EM PORTUGAL - Análise de dados secundários, 2015-2019 (2019). EDULOG – Fundação Belmiro de Azevedo Disponível em: <https://www.edulog.pt/storage/app/uploads/public/5ee94a/b74/5ee94ab7440cb365019630.pdf>. Acesso em: 17/10/2022.
- CARDOSO, J. (2013). O Professor do Futuro. Lisboa: Guerra e Paz, Editores.
- CARNEIRO, S. (1993). Importância educacional da geografia. Educar em Revista, ISSN 0104-4060, nº 9, p. 121-125
- CARVALHO, R.(1986). História do ensino em Portugal, desde a fundação da nacionalidade até o fim do regime de Salazar-Caetano. Fundação Lisboa: Calouste Gulbenkian.
- CEDEFOP (2011) Annual Report. Disponível em: [https://www.cedefop.europa.eu/files/4115\\_en.pdf](https://www.cedefop.europa.eu/files/4115_en.pdf). Acesso em: 03/01/2023.
- CLAUDINO, S. (1999). Identidade Europeia e Programas de Geografia. Apogeo, nº2, pp. 19-44.
- CLAUDINO, S. (2000). O Ensino de Geografia em Portugal uma Perspectiva. Inforgeo, Associação Portuguesa de Geógrafos, 15, pp. 164-204.

CLAUDINO, S. (2001). *Portugal através dos manuais escolares de Geografia. Século XIX. As imagens intencionais*. 2001. 37f. Dissertação de doutoramento. Universidade de Lisboa.

CLAUDINO, S. (2005) *La nueva formación inicial de profesores de geografía en Portugal: preocupaciones y desafíos*. Didáctica Geográfica, Madrid, ES, n. 7, p. 67-86, 2º semestre.

CLAUDINO, S. (2008). A Influência de Orlando Ribeiro no Ensino Secundário de Geografia e História. *Finisterra*, XLIII, 85, pp. 35-44.

CLAUDINO, S. (2014). *A educação Geográfica em Portugal e os desafios Educativos*. Giramundo, v.1, nº 2, pp 7-19.

CLAUDINO, S. (2019). Project We Propose! Building Territorial Citizenship From School. In J. Pineda-Alfonso, N. Alba-Fernández & E. Navarro-Medina (Eds.), *Handbook of Research on Education for Participative Citizenship and Global Prosperity* (pp. 350-382). IGI-Global.

CNE (2020). *Estado da Educação 2019*. Lisboa. Disponível em: <https://www.cnedu.pt/pt/publicacoes/estado-da-educacao/1615-estado-da-educacao-2020>. Acesso em: 08/10/2022.

COMISSION ON GEOGRAPHICAL EDUCATION/INTERNATIONAL GEOGRAPHIC UNION (1992) *International Charter on Geographical Education*. Mosco, RS: Comission on Geographical. Disponível em: <https://www.igu-cge.org/wp-content/uploads/2018/02/15.-Portuguese.pdf>. Acesso em: 17/10/2022.

COSTA, C.; SANTOS, R. (2009). *Ensino da Geografia no campo: a importância do lugar no processo de ensino-aprendizagem*. 10º Encontro Nacional de Prática de Ensino em Geografia, Porto Alegre.

CUNHA, N. (2021). *O ensino profissional como via para a inserção laboral e o desenvolvimento profissional*. Dissertação de Mestrado em Educação: Especialização em Administração das Organizações Educativas. ESE Porto. Disponível em [https://recipp.ipp.pt/bitstream/10400.22/18039/1/DM\\_Nunho%20Cunha\\_2021.pdf](https://recipp.ipp.pt/bitstream/10400.22/18039/1/DM_Nunho%20Cunha_2021.pdf). Acesso em: 03/11/2022.

DIREÇÃO-GERAL DA EDUCAÇÃO (2018). *Aprendizagens Essenciais da Geografia 9ºano | 3ºCiclo do Ensino Básico*. Direção-Geral da Educação. Disponível em: [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens\\_Essenciais/3\\_ciclo/9\\_geografia.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/3_ciclo/9_geografia.pdf). Acesso em: 08/10/2022.

DIREÇÃO-GERAL DA EDUCAÇÃO (2020). *Aprendizagens Essenciais-Cursos Profissionais*. Direção-Geral da Educação. Disponível em: <https://www.anqep.gov.pt/np4/476.html>. Acesso em: 08/10/2022.

FERREIRA, I. (2010). *Os professores e o currículo: percepções e níveis de intervenção dos professores do ensino básico no desenvolvimento curricular*; Dissertação apresentada para obtenção de Grau de Mestre em Supervisão Pedagógica. Orientada por Maria Ivone Gaspar. Lisboa.

FREIRE, P. (2006). *Pedagogia do Oprimido* (35ª Edição). São Paulo: Editora Paz e Terra.

GASPAR, J. (1988). Orlando Ribeiro. In *Finisterra*, XXXIII, pp. 3-6.

GASKELL, G. (2002). Entrevistas individuais e grupais. In BAUER, Martin & GASKELL, George, *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som*. Pretópolis, Editora Vozes. pp 64-89.

HONCHARUK, V., ROZHI, I., DUTCHAK, O., POPLAVSKYI, M., RYBINSKA, Y., & HORBATIUK, N. (2021). Training of Future Geography Teachers to Local Lore and Tourist Work on the Basis of Competence Approach. *Revista Romaneasca pentru Educatie Multidimensionala*, 13(3), 429-447. Disponível em: <https://doi.org/10.18662/rrem/13.3/460>. Acesso em: 5/12/2022.

INSTITUTE OF EDUCATION SCIENCE. (2009). *21st Century Skills Map: Geography*. ERIC. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED519501.pdf> (acedido a 31/10/2022).

INTERNATIONAL CHARTER ON GEOGRAPHICAL EDUCATION. (2016). INTERNATIONAL GEOGRAPHIC UNION. Disponível em: [https://www.igu-cge.org/wp-content/uploads/2019/03/IGU\\_2016\\_eng\\_ver25Feb2019.pdf](https://www.igu-cge.org/wp-content/uploads/2019/03/IGU_2016_eng_ver25Feb2019.pdf). Acesso em: 17/10/2022.

JO, I. (2019). *Spatial Citizenship in Secondary Geography Curriculum*. In E. Shin & S. Bednarz (Eds.), *Spatial citizenship education – Citizenship through Geography* (pp. 145-158). Routledge.

MARTINS, M. (2010) – *O Currículo Nacional e as Orientações Curriculares da Geografia no Ensino Básico: das concepções às práticas*. XII Colóquio Ibérico da Geografia. Porto. Faculdade de Letras da Universidade do Porto. ISBN 978- 972-99436-5-2

MAZZIONI, S. (2013). As estratégias utilizadas no processo de ensino-aprendizagem: concepções de alunos e professores de ciências contábeis. *Revista Eletrônica de Administração e Turismo*. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/AT/article/view/1426/2338>. Acesso em: 27/12/2022.

MESQUITA, E. (2013). *Competências do professor*. Lisboa: Edições Silabo.

- MODER, M. (2017). *Reflexões de apoio para o desenvolvimento curricular no Brasil: guia para gestores educacionais*. Brasília
- MOTA, L., FERREIRA, A. (2017). A formação de Professores em Portugal no quadro do Espaço Europeu de Ensino Superior. *Revista Observatório*. Vol. 3, n.6, pp. 38-74.
- NACEM/GETAP – ORVALHO, I. (Coord.), GRAÇA, M., LEITE, E., MARÇAL, C., SILVA, A. e TEIXEIRA, A. (1992). *Estrutura Modular nas Escolas Profissionais*. Lisboa: GETAP – Gabinete de Educação Tecnológica, Artística e Profissional, Ministério da Educação.
- NATIONAL GEOGRAPHIC. (s.d.). Geographic Skills Index. *National Geographic*. Disponível em: <https://www.nationalgeographic.org/geographic-skills/> Acesso em: 28/12/2022.
- NÓVOA, A. (1992); Formação de Professores e profissão docente. In: NÓVOA (Org.) - *Os professores e a sua formação*, Lisboa. Dom Quixote.
- NÓVOA, A. (1999) – Os professores na virada do milénio: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. *Cuadernos de Pedagogia*. Nº 286, p. 11-20.
- NÓVOA, A. (2002). *Formação de professores e trabalho pedagógico*. Lisboa: Educa.
- OCDE (2009). *Education at a Glance OECE Indicators*. Disponível em: <https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/>. Acesso em: 2/11/2022.
- PACHECO, J. (1996). *Currículo: Teoria e Práxis*. Porto: Porto Editora.
- PACHECO, J. (2002). *Políticas Curriculares*. Porto: Porto Editora.
- PACHECO, J (2006). *Currículo, investigação e mudança. A Educação em Portugal (1986-2006). Alguns Contributos de Investigação*. Lisboa: Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação, pp. 55-111.
- PACHECO, J. (2006) – A avaliação das aprendizagens: para além dos resultados. *Revista Portuguesa de Pedagogia*. Ano 40, nº. 3, p. 113-132.
- PACHECO, J. (2008). *Organização Curricular Portuguesa*. Porto: Porto Editora.
- PINTO, C. (1995). *Sociologia da Escola*. Lisboa: MacGraw-Hill.
- RIBEIRO, A., RIBEIRO, L. (1989). *Planificação e avaliação do ensino-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- RIBEIRO, O. (2012), *O Ensino da Geografia*. Lisboa: Porto Editora

- RIVILLA, A., Mata, F. (2009). *Didáctica Geral*. Madrid: Pearson Educación.
- ROCHA, A., Correia, M. (2020). *Reflexões críticas sobre os desafios e oportunidades do ensino profissional: do empoderamento dos alunos ao desenvolvimento do território*. CNE, Estado da Educação 2019. Lisboa
- ROLDÃO, M. (1995). *O director de turma e a gestão curricular*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- ROLDÃO, M. (1999). *Cidadania e Currículo*. Inovação. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- ROLDÃO, M. (2009). *Estratégias de ensino. O saber e o agir do professor*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- ROLDÃO, M. (2010). *Estratégias de Ensino saber e o agir do professor*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- SHIN, E., & BEDNARZ, S. (2019). Conceptualizing Spatial Citizenship. In E. Shin & S. Bednarz (Eds.), *Spatial citizenship education – Citizenship through Geography* (pp. 1-9). Routledge.
- SHULMAN, L. (1987). *Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform*. Harvard Educational Review, 57(1), 1-23.
- SILVA, G. (2020). *Propostas para que o ensino profissional seja a primeira escolha dos jovens*. Lisboa
- SILVA, S.; LOPES, J. (2015). *Eu professor, pergunto:20 respostas sobre planificação do ensino-aprendizagem, estratégias de ensino e avaliação*. Lisboa: Pactor.
- SPORCK, J.; TULLIPE, O. (1978). *Interesse e valor educativo da Geografia*. In *Manual da Unesco para o ensino da Geografia*. Lisboa: Edições Estampa.
- STOER, S. (1982). *Educação, Estado e Desenvolvimento em Portugal*. Lisboa: Livros Horizonte.
- TABA, H. (1962). *Curriculum development: theory and practice*. New York, NY: Harcourt, Brace & World.
- TARDIF, M. (2002). *Saberes docentes e a formação profissional*. Vozes. Petrópolis.
- UNESCO (2011). *Classificação Internacional Tipo da Educação*, CITE. Disponível em: [https://estatistica.dgeec.mec.pt/docs/docs\\_cdr/ISCED2011\\_PT.PDF](https://estatistica.dgeec.mec.pt/docs/docs_cdr/ISCED2011_PT.PDF) Acesso em: 15/01/2023.

UNESCO (2016) *Educação 2030: Declaração de Incheon e Marco de Ação, rumo a uma educação de qualidade inclusiva e equitativa e à educação ao longo da vida para todos*. Brasília. Disponível em: [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243278\\_por](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243278_por). Acesso em: 14/04/2023.

UNESCO (2016). *Strategy for Technical and Vocational Education and Training (TVET) (2016-2021)*, Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. Disponível em: <https://en.unesco.org/sites/default/files/tvet.pdf>. Acesso em: 11/03/2023.

UNESCO-IBE (2013). *Herramientas de capacitación para el desarrollo curricular: una caja de herramientas*. Genebra. Disponível em: <https://www.oitcinterfor.org/general/caja-herramientas-desarrollo-curricular>. Acesso em: 11/03/2023.

UNESCO-IBE (2015). *Evaluación del aprendizaje del estudiante y el currículo: problemas y consecuencias para la política, el diseño y la aplicación*. Genebra. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000250420>. Acesso em: 14/04/2023.

UNESCO-IBE (2016) *Glossário de terminologia curricular*. Brasília, 2016. Disponível em: [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000223059\\_por](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000223059_por). Acesso em: 04/04/2023.

VELEZ DE CASTRO, F.; REIS, A.(2018). "Teaching Lab" as an educational proposal in the initial training of Geography Teachers. *European Journal of Social Sciences Studies* 3 2: 18-31.

VIANA, I. (2007) – Competências para ensinar nas sociedades atuais – questionamento contínuo dos saberes profissionais. *Revista ELO* 15. ISBN 972-96465. Centro de Formação Francisco de Holanda. Guimarães, p. 219-223.

VIEIRA, R.; VIEIRA, C. (2005). *Estratégias de ensino/aprendizagem*. Lisboa: Instituto Piaget.

WEST H, HILL J, FINN M, HEALEY RL, MARVELL A, TEBBETT N.(2022) *GeogEd: A new research group founded on the reciprocal relationship between geography education and the geographies of education*. *Area*; 54:24–32. Disponível em: <https://doi.org/10.1111/area.12661>. Acesso em: 24/11/2022.

ZABALZA, M. (1994). A escola como cenário de operações didáticas. In ZABALZA, Miguel (Org.) *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola*, Edições Asa, Porto.

ZEICHNER, Kenneth M. (1993). *A formação reflexiva de professores: ideias e práticas*. Lisboa. Educa, Professores. ISBN 972-8036-07-8.

## Recursos Eletrónicos

<http://aecondeixa.pt/documentos/#1478195992000-360db4fe-7fa4>. Acesso em: 10/10/2022.

[https://censos.ine.pt/xportal/xmain?xpgid=censos21\\_main&xpid=CENSOS21&xlang=pt](https://censos.ine.pt/xportal/xmain?xpgid=censos21_main&xpid=CENSOS21&xlang=pt) Acesso em: 8/11/2022.

<https://ods.pt>. Acesso em: 24/01/2023.

[https://cm-condeixa.pt/doc/educacao/Carta\\_Educativa.pdf](https://cm-condeixa.pt/doc/educacao/Carta_Educativa.pdf) . Acesso em: 18/01/2023.

<https://cm-condeixa.pt/turismo/patrimonio/> Acesso em: 18/01/2023.

<https://catalogo.angep.gov.pt/destaqueDetalhe/172> . Acesso em: 10/10/2022.

[https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto\\_Autonomia\\_e\\_Flexibilidade/perfil\\_dos\\_alunos.pdf](https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf) . Acesso em: 10/10/2022.

<https://www.escolavirtual.pt/Blogue/Artigos/estrategias-de-gestao-de-sala-de-aula.htm>. Acesso em: 10/10/2022.

<https://ospontosdevista.blogs.sapo.pt/a-mafalda-no-facebook-se-a-vida-586959> Acesso em: 10/05/2023.

<https://www.publico.pt/2023/05/18/ciencia/noticia/orlando-ribeiro-formacao-cientista-1911-1940-2050033> Acesso em: 20/05/2023.

<https://www.pordata.pt/> Acesso em: 10/10/2022.

<https://www.apgeo.pt/fernando-rebello> Acesso em: 10/05/2023.

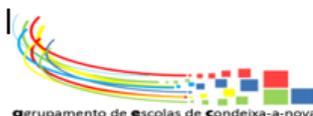
## Referências Normativas

- Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro - Lei de Bases do Sistema Educativo;
- Decreto-Lei nº 205/96 - Regista as diversas componentes da Formação e objetivos: Formação sociocultural; Formação científico-tecnológica; Formação prática;
- Lei n.º 115/97, de 30 de agosto. - Segunda alteração à Lei de Bases do Sistema Educativo;
- Portaria n.º 550-C/2004, de 21 de maio - Regula a criação, organização e gestão do currículo, bem como a avaliação e certificação das aprendizagens dos cursos profissionais de nível secundário, nos termos estabelecidos no Decreto-Lei n.º 74/2004, de 26 de Março. Ministério da Educação.
- Decreto-Lei n.º 396/2007, de 31 de dezembro - Estabelece o regime jurídico do Sistema Nacional de Qualificações e define as estruturas que regulam o seu funcionamento;
- Despacho 6478/2017, de 26 de Julho - Homologa o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória;
- Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho - Estabelece os princípios e as normas que garantem a inclusão;
- Decreto-lei 55/2018, de 6 de Julho - Estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário e os princípios orientadores da avaliação das aprendizagens;
- Despacho 6944-A/2018, de 19 de Julho – Homologa as Aprendizagens Essenciais do ensino básico;
- Portaria n.º 223-A/2018, de 3 de agosto - Procede à regulamentação das ofertas educativas do ensino básico previstas no n.º 2 do artigo 7.º do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho.

# ANEXOS

# ANEXO I

## Planificação longo prazo



AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE CONDEIXA-A-NOVA

Ano Letivo 2022/2023



### PLANIFICAÇÃO ANUAL

<b>Geografia</b>	<b>9º Ano</b>
------------------	---------------

<b>1º Período</b>	<b>De 16/09 a 16/12/2022</b>	<b>Aulas Previstas</b>	<b>24</b>
-------------------	------------------------------	------------------------	-----------

Temas / Subtemas	Nº de aulas
<b>.CONTRASTES DE DESENVOLVIMENTO</b>	
1. Países com diferentes graus de desenvolvimento	<b>13</b>
2. Interdependência entre espaços com diferentes graus de desenvolvimento	<b>5</b>
3. Soluções para atenuar os contrastes de desenvolvimento	<b>1</b>
Avaliação, atividades de recuperação/enriquecimento	<b>5</b>

<b>2º Período</b>	<b>De 03/01 a 31/03/2022</b>	<b>Aulas Previstas</b>	<b>24</b>
-------------------	------------------------------	------------------------	-----------

Temas / Subtemas	Nº de aulas
3. Soluções para atenuar os contrastes de desenvolvimento (conclusão)	<b>4</b>
<b>RISCOS, AMBIENTE E SOCIEDADE</b>	
1. Riscos naturais	<b>8</b>
2. Riscos mistos	<b>8</b>
Avaliação, atividades de recuperação/enriquecimento	<b>4</b>

<b>3º Período</b>	<b>De 17/04 a 07/06/2022</b>	<b>Aulas Previstas</b>	<b>14</b>
-------------------	------------------------------	------------------------	-----------

<b>Temas / Subtemas</b>	<b>Nº de aulas</b>
<b>RISCOS, AMBIENTE E SOCIEDADE</b>	
3. Proteção, controlo e gestão ambiental para o desenvolvimento sustentável	<b>11</b>
Avaliação, atividades de recuperação/enriquecimento	<b>3</b>

Nota: não estão contempladas no número de aulas visitas de estudo e outras atividades.

## ANEXO II

### Planificação médio prazo



#### Planificação médio prazo

**Dia:** 13 de janeiro | **Hora:** 10:30h | **Local:** RC27 | **Duração:** 50 minutos | **Ano:** 9º | **Turma:** X|

---

#### Espaço, tempo e destinatários

| **Escola:** A Escola Secundária Fernando Namora é a escola sede do Agrupamento de Escolas de Condeixa-a-Nova, criado a 2 de agosto de 2010 e está localizado no centro da vila. A maioria dos alunos que a frequentam vivem em Condeixa-a-Nova, embora também haja alguns discentes oriundos das povoações limítrofes. Segundo o projeto educativo vigente “O AEC deve constituir-se como um espaço de conhecimento, cultura empreendedora e criatividade, devidamente articulado entre os diferentes níveis de ensino e entre estes e a vida ativa, a fim de promover maior cidadania ativa e crítica, em articulação com uma exigente educação ambiental. Enquanto espaço inclusivo, deve potenciar o respeito pelas diferenças e mobilizar-se solidariamente em respostas rápidas e eficientes, integrando um espírito inovador, com impacto nas práticas (fig.1)”.



Fonte: <http://aecondeixa.pt/>

Figura 1- Fotografia aérea da Escola Secundária Fernando Namora



**|Tema:** Contrastes de Desenvolvimento

**|Subtema:** Soluções para atenuar os contrastes de desenvolvimento

**|Unidade Didática:** Importância dos ODS nos atenuar dos contrastes de desenvolvimento

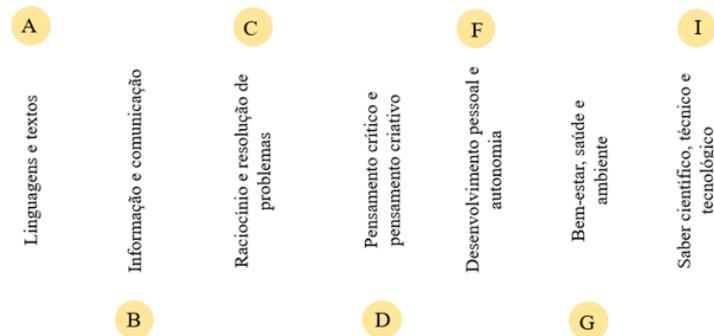
**|Finalidade Educativa:** Consciencializar os alunos sobre a forma como os ODS permitem atenuar os contrastes de desenvolvimento e como cada um de nós pode/deve contribuir para que os ODS sejam alcançados.

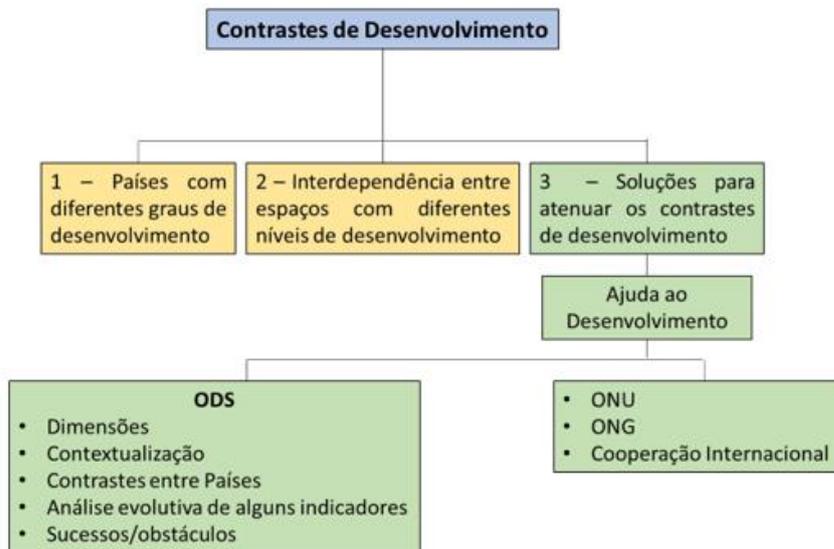
**|Aprendizagens Essenciais:**

- Apresentar situações concretas de desigualdades de desenvolvimento e possíveis formas de as superar;
- Enumerar soluções para atenuar os contrastes de desenvolvimento;
- Relatar medidas que promovam a cooperação entre povos e culturas no âmbito dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável.
- Participar e/ou desenvolver campanhas de solidariedade, tendo em vista transformar os cidadãos em participantes ativos na proteção dos valores dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável.

**|Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO)**

**Áreas de Competências – PA**



**Esquema conceptual:****Questão-chave:**

De que forma cada um pode contribuir para que os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável atenuem os Contrastes de Desenvolvimento?

**Pré-Requisitos:**

- Países Desenvolvidos
- Países em Desenvolvimento
- Obstáculos ao Desenvolvimento
- Explosão demográfica
- Comércio / Comércio Mundial
- Balança Comercial
- Exportações
- Importações
- Termos de Troca (valorização e degradação)
- IDH
- IDG
- IPM
- PNUD



Grupo de Escolas de Condéixa-a-Nova

**|Termos e conceitos:**

- ODS
- Ajuda ao desenvolvimento
- Ajuda bilateral
- Ajuda de emergência
- Ajuda humanitária
- Ajuda multilateral
- Ajuda pública
- Ajuda privada
- Cooperação internacional
- ONG
- ONU
- Países doadores
- Países recetores

**|Objetivo Geral:** Conhecer os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável e compreender de que forma estes contribuem para atenuar os Contrastes de Desenvolvimento.

**|Objetivos Específicos:**

- Conhecer diferentes tipos de ajuda ao desenvolvimento
- Explicar sucessos e insucessos de ajuda ao desenvolvimento tendo em consideração as responsabilidades dos países doadores e a dos países recetores
- Localizar as principais áreas recetoras de ajuda ao desenvolvimento
- Discutir o papel da ONU nos contrastes de desenvolvimento
- Explicar o contributo das ONG na ajuda aos países em desenvolvimento, referindo exemplos de ONG
- Reconhecer as vantagens da cooperação internacional na ajuda ao desenvolvimento
- Justificar a importância dos ODS e os obstáculos à sua implementação



### **|Avaliação:**

#### **Avaliação pedagógica: avaliação para as aprendizagens**

A avaliação será feita em três momentos:

- Ao longo da aula far-se-á o acompanhamento da realização das tarefas dando reforço positivo, bem como, feedback aos alunos e recolhendo informação no sentido de proceder uma avaliação para as aprendizagens (avaliação formativa). O acompanhamento do desempenho dos alunos far-se-á através do incentivo à realização das tarefas propostas, monitorizando a realização da atividade. Será feito o apoio e a prestação de esclarecimentos como também estimulada a participação oral dos alunos promovendo uma participação equilibrada de todos, tendo em atenção especial os alunos que usufruem de MSAI. No decurso da aula far-se-á a observação direta do desempenho dos alunos, para posteriormente efetuar os registos em grelha elaborada para a atividade.

- Após a aula, partindo da análise individual das apreciações, far-se-á um levantamento das respostas obtidas, refletindo sobre as respostas obtidas, de cada aluno e da turma em geral. Caso se considere necessário far-se-á a recuperação /consolidação das aprendizagens e efetuar-se-ão os ajustamentos ou alterações da atividade, para aplicação futura.

#### **Avaliação diagnóstica**

- Verificação de pré-requisitos de conceitos relacionados com a unidade didática, anteriormente abordados, através da participação oral/do diálogo, com os alunos em contexto de sala de aula

- Recurso a termos e conceitos relacionados com a unidade didática através do diálogo vertical/horizontal.

#### **Avaliação formativa**

- Participação dos alunos nas questões colocadas durante a aula;

- Espontaneidade na participação e colocação de questões pertinentes durante a aula.

#### **Avaliação Sumativa**

- Questões a elaborar aquando da realização da ficha de avaliação.

## ANEXO III

### Planificação curto prazo



#### Planificação de curto prazo

---

##### Lição nº 54

##### Sumário:

- O smog e as chuvas ácidas:
  - Conceitos, causas, consequências e medidas de mitigação.
- Realização de um Kahoot para testar conhecimentos sobre o smog e as chuvas ácidas.

##### Estratégias e sequência da aula:

A aula terá início com a projeção do sumário, em suporte PowerPoint, para que os/as alunos/as tomem conhecimento dos conteúdos a abordar.

Os/as alunos/as lembrarão o que são os riscos mistos e serão induzidos/as a relacionar com a poluição atmosférica e respetivo impacte global, referindo um dos problemas já abordados, o aumento do efeito de estufa e consequente aquecimento global, e serão informados/as que na aula serão abordados mais dois riscos mistos: o smog e as chuvas ácidas.

Serão apresentadas aos/às alunos/as quatro imagens de smog em diferentes partes do mundo e estes/as serão questionados/as acerca de que fenómeno se trata, procurando que façam referência ao termo “smog”. Nesta sequência serão ainda solicitados a esclarecer o que é, enquanto no quadro será feita a esquematização do significado da palavra smog: smoke + fog (fumo + nevoeiro), para que os/as alunos/as compreendam que o smog é o resultado da combinação de nevoeiros persistentes com elementos poluentes existentes na atmosfera.

Por forma a que os/as alunos/as conheçam também o processo de formação deste fenómeno, ser-lhes-á apresentado o vídeo “Processo de formação do smog” (1:33min). Após visualizarem o vídeo estarão já em condições de resumir como se forma o smog e quais os fatores que o podem agravar. Neste momento, os alunos serão informados da existência de três diferentes tipos de smog: o smog urbano, o smog industrial e o smog



fotoquímico, cujos detalhes aparecem sistematizados no PowerPoint e através desta informação será explicada a formação de cada um dos tipos de smog.

Uma vez conhecedores/as do que é e como se forma o smog, os/as alunos/as serão chamados/as a identificar as principais consequências deste fenómeno para o ser humano: problemas respiratórios; irritação e danos nos olhos, pele e pulmões; alterações no sistema imunitário; e risco de envenenamento devido à inalação de aerossóis com metais pesados. Neste momento, os alunos serão solicitados a abrir o manual na página 165, por forma a analisarem o gráfico presente na figura 25, onde é evidente o aumento do número de mortes na sequência do aumento do fumo e dióxido de enxofre durante o período de nevoeiro, no ano de 1952 em Londres.

Para finalizar o capítulo referente ao smog, os/as alunos/as serão chamados a identificar medidas de mitigação globais e individuais que aparecerão sintetizadas no PowerPoint. Haverá espaço para a colocação de dúvidas ou questões acerca do smog.

Introduzir-se-á o novo risco misto, chuvas ácidas, questionando os alunos, se estes sabem do que se trata. Pegando nas respostas obtidas e para colmatar falhas, será apresentado o vídeo “Processo de formação das chuvas ácidas” (1:03min) da escola virtual. Em primeiro lugar, é imprescindível que os alunos conheçam a escala do pH e o que são substâncias ácidas, neutras e alcalinas, tendo por base a imagem da escala de pH que surgirá no PowerPoint.

Uma vez compreendida a escala de pH, surgirá a imagem que ilustra a formação das chuvas ácidas, evidenciando que o óxido de azoto e o dióxido de enxofre, ao reagirem com o vapor de água, originam ácido sulfúrico e ácido nítrico, respetivamente. Os/as alunos/as deverão transcrever para o caderno diário esta informação, assim como a pequena definição de “chuvas ácidas” que acompanha a imagem.

Para que os/as alunos/as compreendam que, mais uma vez, os principais responsáveis pela emissão deste tipo de gases para a atmosfera são as fábricas, as centrais térmicas e os automóveis será analisada a imagem do “ciclo das chuvas ácidas” com a participação de vários estudantes e enquanto isso, o/a docente completará a imagem com a informação de que a atividade industrial é responsável por cerca de 90% do dióxido de enxofre e a circulação automóvel contribui com aproximadamente 60% das emissões de óxidos de azoto.



Uma vez que a imagem retrata já algumas das consequências das chuvas ácidas que os/as alunos/as identificarão, seguir-se-á um slide que ilustra cada consequência com imagens exemplificativas, através das quais será explicado aos/às alunos/as de que forma as chuvas ácidas causam aquela realidade.

Será também pertinente que os/as alunos tomem conhecimento de quais são as áreas do planeta mais fustigadas pelas chuvas ácidas e, para tal, analisarão uma representação cartográfica que dá conta de quais são essas áreas (Europa do Norte, nomeadamente a Escandinávia); nesta sequência os/as alunos/as serão questionados/as se os países mais afetados correspondem aos que mais emitem poluentes responsáveis pelas chuvas ácidas e, por forma a dar resposta a esta questão, os/as estudantes serão convidados a ler, em voz alta, o documento 7 da página 168 do manual do/a aluno/a, que poderá ainda ser complementada com a informação da página 170.

Para finalizar o capítulo referente às chuvas ácidas, os/as alunos/as serão chamados a identificar medidas de mitigação globais no setor industrial, dos transportes e energético, e individuais que aparecerão sintetizadas no PowerPoint. Haverá espaço para a colocação de dúvidas ou questões acerca do smog.

Para consolidar a questão do smog, será entregue aos/às alunos/as uma notícia acerca do smog, que será lida, em voz alta, parágrafo a parágrafo por diferentes alunos/as e, no final de cada parágrafo, os/as restantes alunos/as deverão identificar causas e consequências do smog apresentadas no texto. Caso a aula se apresente longa para o tempo restante, esta atividade será suprimida e ficará como trabalho de casa.

Por fim, e por forma a testar os conhecimentos adquiridos na aula, será realizado um kahoot acerca do smog e das chuvas ácidas.

## ANEXO IV

### Análise crítica de imagens

# UGUR GALLENKUS

<https://www.instagram.com/ugurgallen/>



Ugur Gallenkus | Fonte: <https://bitly.com/mVYsrIQe>, acedido a 20/10/2022



# ANEXO V

## Aula Expositiva Dialogada (Exemplo Recurso Powerpoint)

Lição nº 32 25/01/2023

Sumário:  
As Organizações Não Governamentais (ONG).  
Realização de uma ficha de trabalho orientada.

1

O papel das Organizações Não Governamentais (ONG) Soluções para atenuar os contrastes de desenvolvimento

Organizações Não Governamentais (ONG)

2

3

4

O que são as ONG?

- Organismos da sociedade civil, sem vínculo ao Estado e sem fins lucrativos.
- Envolvem a sociedade civil através do voluntariado.

Campanha cívica na Libânia, em 2009.

5

Quais são as áreas de intervenção?

- Cooperação e desenvolvimento
- Respeito pelos direitos humanos
- Educação
- Saúde
- Democracia

Campanha da ONG Um teto para Meu pai, em São Paulo, 2011.

6

O que fazem?

- Prestam ajuda à população mais pobre.
- Intervêm no terreno em contacto direto com a população.
- Respondem a situações de ajuda humanitária e de ajuda de emergência.
- Fornecem bens, serviços e apoio técnico.

7

Como se financiam?

8

9

## ANEXO VI

### Guião Entrevista



#### Proposta de Atividade

“O turismo é o principal sector exportador de Portugal, o que lhe confere uma importância estratégica decisiva para o país. Por causa da sua relevância, é preciso efetuar estudos que compreendam os hábitos e preferências dos turistas, de forma a conceber a melhor estratégia de marketing com o objetivo de atrair investimentos e empresas turísticas, assim como turistas para o país, regiões e cidades.”



Fonte: Jornal de Notícias

1. Partindo da afirmação anterior vamos procurar identificar os fatores que motivam o consumidor do produto turístico a escolher determinado destino em detrimento de outro.
  - a. Elabore **um guião** de entrevista no sentido de conhecer os principais fatores que influenciam a escolha de um determinado destino (estrutura em anexo).
  - b. **Aplique a entrevista** a um colega/professor/familiar e faça uma apresentação oral em aula indicando o balanço dos resultados recolhidos.

## ANEXO VII

### Exposições Temáticas

Registo Fotográfico Exposição sobre *Direitos Humanos*



Registo Fotográfico Exposição sobre *Segurança e Turismo*



## ANEXO VIII

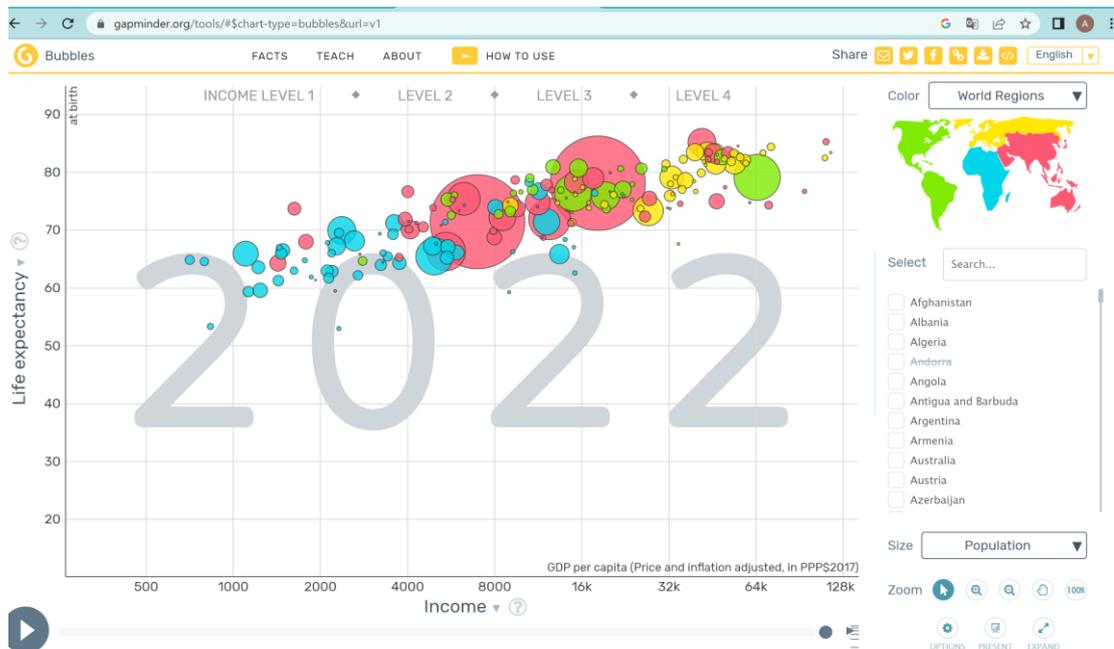
### Gamificação e novas tecnologias

Plataforma Kahoot - <https://create.kahoot.it/>

The screenshot shows the Kahoot! interface for a quiz titled "Smog e Chuvas Ácidas" (Smog and Acid Rain). The quiz is public and has 2 games with 48 players. The quiz questions are:

- 1 - Quiz: Identifica o problema ambiental representado na figura.
- 2 - Quiz: O SMOG é...
- 3 - Verdadeiro ou falso: O SMOG é um nevoeiro perigoso devido à presença de poluentes químicos.
- 4 - Quiz: A principal origem do SMOG é...
- 5 - Quiz: Qual é o valor de pH da água da chuva na ausência de poluição?
- 6 - Quiz: Qual é o ácido responsável pela acidificação da água da chuva?
- 7 - Verdadeiro ou falso: As principais causas das chuvas ácidas são de origem antrópica.

Plataforma Gapminder - <https://www.gapminder.org/>



## ANEXO IX

### Leitura e produção de textos



Ficha de Trabalho 9ºano - Geografia

#### RISCOS NATURAIS – CHEIAS E INUNDAÇÕES

##### 1. Lê com atenção notícia seguinte:

A Comissão Distrital de Proteção Civil de Santarém acionou o Plano Especial de Emergência para Cheias na Bacia do Tejo, no nível Amarelo, devido ao "aumento considerável dos níveis hidrométricos e caudais do rio Tejo, especialmente nos provenientes de Espanha".

Em comunicado, o Comando Distrital de Operações de Socorro (CDOS) de Santarém refere que, desde as 00:00 de hoje, os caudais estão acima dos 2.000 metros cúbicos por segundo (3.000 em Almourol), havendo risco "muito significativo" de galgamento das margens do Tejo.

A subida do nível da água, devido à forte precipitação dos últimos dias em Portugal e Espanha, já levou à submersão de parte do parque de estacionamento de Constância, junto ao rio Zêzere, e do cais de Tancos, no concelho de Vila Nova da Barquinha.

Para as próximas horas, o CDOS prevê que, no concelho de Santarém, possam ficar submersas a estrada nacional 365 na ponte do Alviela e em Palhais/Ribeira de Santarém, a estrada municipal que liga a Ribeira de Santarém a Vale de Figueira e o parque de estacionamento que se situa nas traseiras da estação de caminho de ferro, na Ribeira de Santarém.

A Proteção Civil aconselha a população a retirar das zonas normalmente inundáveis equipamentos agrícolas, industriais, viaturas e outros bens e a levar os animais para locais seguros.

Por outro lado, apela a que não se circule, em viatura ou a pé, em estradas ou zonas alagadas e que os cidadãos se mantenham informados através dos órgãos de comunicação social ou dos agentes de Proteção Civil, tomando as devidas medidas de precaução.

O maior número de ocorrências devido à forte precipitação (inundações, quedas de árvores, desabamentos de terras) ocorreu no concelho de Coruche (14), seguindo-se Abrantes (11), num total de 87 ocorrências em 18 dos 21 concelhos do distrito de Santarém, as quais envolveram 275 operacionais e 107 viaturas.

A Proteção Civil alertou, na segunda-feira, para possibilidade de inundações e aumento dos caudais dos rios nos distritos de Leiria, Setúbal, Lisboa, Évora, Santarém e Portalegre.

<https://sicnoticias.pt/meteorologia/2022-12-13-Protacao-Civil-aciona-Plano-Especial-de-Emergencia-para-cheias-na-Bacia-do-Tejo-03b9a672>



- 1.1 Sublinha no texto a expressão que traduz a ocorrência de cheias.
- 1.2 Identifica as causas que levaram à ocorrência deste fenómeno hidrológico.
- 1.3 Enumera as consequências já identificadas pela Proteção Civil.
- 1.4 Que ações preventivas foram aconselhadas às populações?

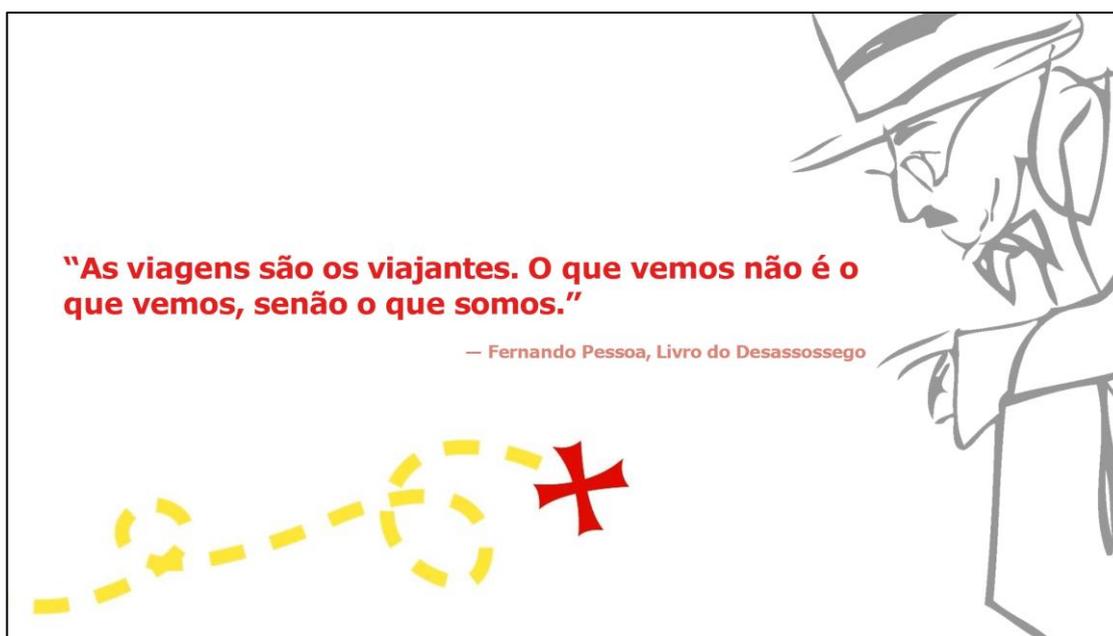
## ANEXO X

### Palestras

**"ODS: dois passos para a frente, um passo para trás" – Dinamizada pelo Centro de Estudos Sociais**



**Turismo e Informação Turística – Dia Digital – Dinamizada pelo núcleo de estágio de Geografia**





## ANEXO XII

### Visitas de Estudo

#### Museu da Água – Coimbra



#### ETAR – Coimbra



## ANEXO XIII

### Trabalhos de Grupo

Tema: Organizações não Governamentais

#### Cruz Vermelha

A Cruz Vermelha é uma das maiores organizações humanitárias .

Esta proporciona :

- proteção e assistência às vítimas de guerra e violência.
- assistência a vítimas de desastres naturais.

Tem a sua sede em Genebra, Suíça.



sinalizar e acompanhar cada caso

zelar pelo respeito dos direitos das crianças

**Projeto  
prioridade às  
crianças  
(2008)**

assegurar o acesso aos serviços necessários

prestar ajuda necessária

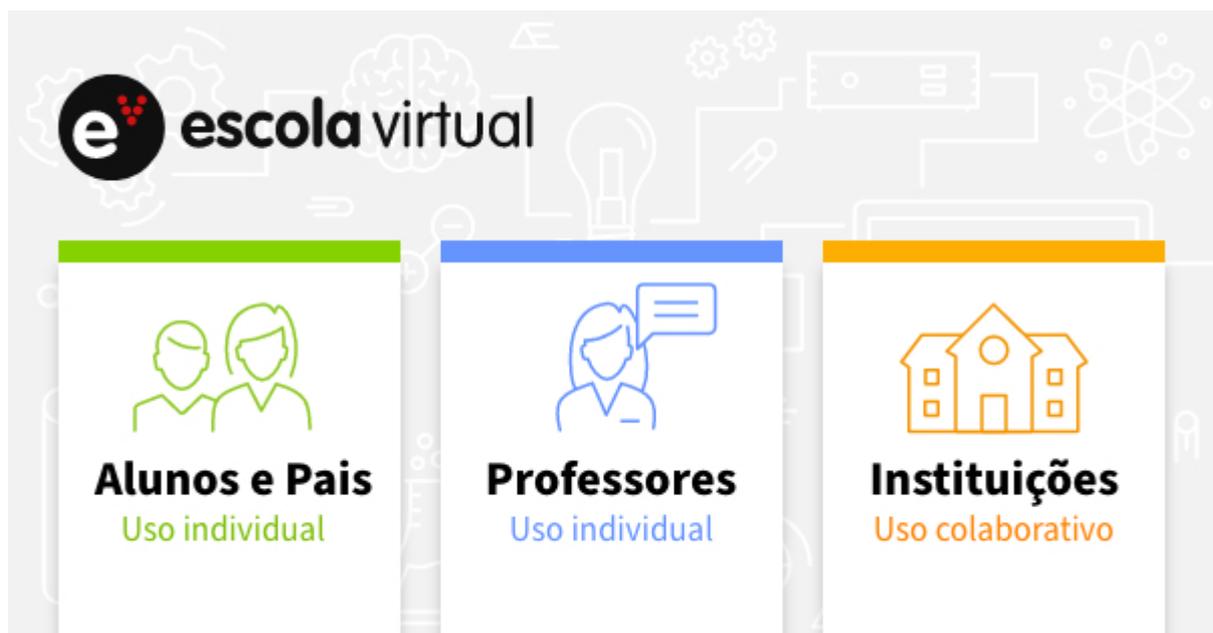
## ANEXO XIV

### Visionamento de Filmes e Documentários

Filme “A Caminho da Escola”, de Pascal Plisson



Plataforma Escola Virtual - <https://www.escolavirtual.pt/>



## ANEXO XV

### Workshops/Oficinas

Workshop sobre “A biodiversidade dos produtos alimentares locais” dinamizado pelo  
Exploratório de Coimbra



## ANEXO XVI

### Guião de entrevista

Esta entrevista visa recolher dados para a elaboração do Relatório de Estágio, que constitui o trabalho final do Mestrado em Ensino da Geografia no 3º ciclo do ensino básico e secundário. Com efeito, pretende-se apurar as conceções de docentes com experiência no Ensino Profissional, relativamente ao contributo da Geografia para o desenho curricular do ensino profissional. É de realçar que será mantido o anonimato e os dados recolhidos serão, exclusivamente, utilizados para o devido efeito supramencionado.

#### 1. Dados sobre o entrevistado

##### 1.1. Idade

##### 1.2. Habilitações académicas

<b>Contextualização</b>	Legitimar a entrevista e motivar o entrevistado	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Informar o entrevistado do objetivo da entrevista;</li> <li>- Solicitar a colaboração do entrevistado e informar da pertinência da sua</li> <li>- Assegurar o carácter confidencial da entrevista.</li> <li>- Pedir permissão ao entrevistado para gravar o seu depoimento em áudio.</li> </ul>
<b>Dimensões</b>	<b>Objetivos Gerais</b>	<b>Questões orientadoras</b>
Escolha profissional	Identificar elementos motivadores da escolha profissional.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- O que motivou a sua escolha pela profissão docente?</li> <li>- Há quanto tempo exerce a profissão?</li> </ul>
Percurso profissional	Conhecer os elementos centrais do seu percurso profissional.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- É docente de que grupo de recrutamento? Qual a sua formação inicial?</li> <li>- Que outras funções exerce na escola?</li> <li>- Ao longo da sua carreira quais foram as mudanças mais marcantes no seu percurso?</li> </ul>

Experiência no ensino profissional	Recolher opiniões do docente sobre esta modalidade de ensino.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Em que contexto surge a experiência no ensino profissional?</li> <li>- Há quantos anos é docente de cursos profissionais?</li> <li>- Que diferenças encontra entre a sua experiência no ensino geral e aquela que tem no ensino profissional? Quais são os aspetos em que sentiu e/ou sente mais dificuldades?</li> <li>- Quais são, para si, os maiores desafios que enfrenta atualmente o ensino profissional?</li> <li>- Como articula o trabalho em equipa com os colegas?</li> <li>- Uma vez que a oferta de manuais é pouco adequado ao ensino profissional, a que materiais costuma recorrer?</li> <li>- Como caracteriza a relação pedagógica professor – Aluno?</li> </ul>
Enquadramento curricular do ensino da Geografia	Compreender o enquadramento curricular do ensino da Geografia	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Que disciplinas já lecionou enquanto docente do ensino profissional? Em quantas incluiu, no currículo, o ensino de conteúdos geográficos?</li> <li>- De que forma integra os conhecimentos científicos geográficos na área profissional do curso? Dê alguns exemplos práticos.</li> <li>- Quais as maiores dificuldades no planeamento da disciplina de Geografia?</li> <li>- Que metodologias utiliza em sala de aula ? Quais as que melhor se adaptam à abordagem dos conteúdos geográficos?</li> <li>- Como, na sua opinião é possível aproximar o aluno da realidade do mundo exterior? De que forma os conteúdos geográficos contribuem para que isso aconteça?</li> </ul>

		<p>- Imagine que lhe era pedido que realizasse uma revisão curricular das disciplinas do curso profissional em que está a lecionar:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>- Que conteúdos geográficos manteria do currículo atual?</li><li>- Que conteúdos geográficos retiraria do currículo atual?</li><li>- Que conteúdos geográficos integraria como novidade?</li></ul> <p>- Por que é que a/o docente de Geografia é uma mais-valia no ensino profissional?</p> <p>- O que é que a/o diferencia das/os colegas de outras áreas disciplinares?</p>
--	--	---