

2.º CICLO DE ESTUDOS – MESTRADO
ENSINO DE GEOGRAFIA NO 3.º CICLO DO ENSINO BÁSICO E NO ENSINO SECUNDÁRIO

A Espacialidade Diferencial e Educação Geográfica

Maria de Fátima Alves Costa

M

2020



Maria de Fátima Alves Costa

A Espacialidade Diferencial e Educação Geográfica

Relatório realizado no âmbito do Mestrado em Ensino de Geografia no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário,
orientado pela Professora Doutora Laura Maria Pinheiro de Machado Soares
e coorientado pela Professora Doutora Elsa Maria Teixeira Pacheco

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

junho de 2020

Dedicatória

Aos meus queridos e eternos pais.

Para vós, com muito amor e ternura.

Vós que sempre me auxiliastes, com um apoio incondicional e muitos sacrifícios, a percorrer esta senda, íngreme e, por vezes, tenebrosa, mas que culminou em muitas vitórias.

Para vós, que fostes as minhas candeias e bússolas neste labirinto de aprendizagens/conhecimentos, descobertas e aventuras.

Sumário

Declaração de honra	4
Agradecimentos	5
Resumo	7
Abstract.....	9
Índice de Figuras	11
Índice de Tabelas.....	15
Lista de Abreviaturas e Siglas	16
Preâmbulo.....	18
Introdução.....	19
1.Enquadramento Conceptual	27
1.1. Conceito de Espacialidade Diferencial	27
1.2. Perspetivas do Espaço no contexto do Pensamento Geográfico	40
1.3. O Conhecimento do Território no âmbito da Educação para a Cidadania	56
1.3.1. Educação para a Cidadania	56
1.3.2. A Importância da Informação Territorial na Formação de Jovens Cidadãos	64
1.3.3. A Valorização da Escala de Análise Local.....	71
2.Enquadramento do Estudo de Caso	80
2.1. Colégio Nossa Senhora de Lourdes.....	80
2.2. Caracterização dos Professores do Colégio Nossa Senhora de Lourdes	85
2.3. Caracterização dos Alunos do Colégio Nossa Senhora de Lourdes	89
3.Percurso Metodológico	92
4.Análise e Discussão dos Resultados	99
4.1. Avaliação do Conhecimento Geográfico dos Alunos do 7.º e 9.º anos de escolaridade através do <i>Quiz Geográfico 'À descoberta do Mundo'</i>	99
4.2. Análise do Inquérito por Questionário aos Alunos do 7.º e 9.º anos de escolaridade	102
4.2.1. Análise dos Grupos 2 e 3 do Inquérito por Questionário	102
4.2.2. Análise do Grupo 4 do Inquérito por Questionário	113
4.2.2.1. Mapas Mentais dos Alunos do 7.º e do 9.º ano de escolaridade	113
4.2.2.1.1. Análise dos Mapas Mentais do Percurso Casa-Escola	114
4.2.2.1.2. Análise dos Mapas Mentais da Área de Residência.....	119

4.2.2.2. Análise das Questões 3, 4 e 5 representativas do Conhecimento Local dos Alunos.....	122
4.2.2.3. Análise das Questões 6, 7 e 8 representativas do Conhecimento Regional dos Alunos	130
4.2.3. Análise dos Grupos 5 e 6 do Inquérito por Questionário	135
4.3. Análise do Inquérito por Questionário aos Professores de Geografia	142
4.3.1. Análise do Grupo 1 – Identificação/Caracterização dos Professores de Geografia ...	142
4.3.2. Análise do Grupo 2 – Perspetiva e Opinião Pessoal	143
Conclusão.....	148
Referências Bibliográficas	158
Anexos.....	174
Anexo 1 – <i>Quiz Geográfico ‘À descoberta do Mundo’</i>	175
Anexo 2 – Inquérito por questionário aos alunos do 7.º e 9.º anos de escolaridade	189
Anexo 3 – Mapas mentais elaborados pelos alunos do 7.º ano de escolaridade, com pontos de referência que permitem reconhecer o seu percurso casa-escola.....	203
Anexo 4 – Mapas mentais elaborados pelos alunos do 9.º ano de escolaridade, com pontos de referência que permitem reconhecer o seu percurso casa-escola.....	205
Anexo 5 – Mapas mentais, evidenciando uma perceção visual da área de residência, pelos alunos do 7.º ano de escolaridade	206
Anexo 6 – Mapas mentais, elaborados pelos alunos do 7.º ano de escolaridade, com pontos de referência que permitem reconhecer a sua área de residência.	207
Anexo 7 – Mapas mentais, elaborados pelos alunos do 9.º ano , com pontos de referência que permitem reconhecer a sua área de residência	208
Anexo 8 – Justificações dos alunos do 7.º e 9.º anos de escolaridade à primeira questão do Grupo 6 do inquérito por questionário: ‘Consideras que o conhecimento do território facilita a tua aprendizagem em Geografia?’	209
Justificações dos alunos do 7.º e 9.º anos de escolaridade à primeira questão do Grupo 6 do Anexo 9 – Inquérito por questionário aos professores de Geografia	212

Declaração de honra

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

Porto, junho de 2020

Maria de Fátima Alves Costa

Agradecimentos

Aos excelentes professores de Geografia, da Licenciatura e do Mestrado desta instituição de ensino superior, que foram e são um exemplo para mim e me incutiram o gosto por tão versátil ciência, fazendo-me desejar um dia seguir o seu percurso profissional. Saliento também um agradecimento aos professores de Geografia do Ensino Básico e Secundário (e futuros colegas) que cooperaram nesta investigação.

Ao orientador de Estágio Dr. Fernando Moreira, por me ter possibilitado a realização desta investigação no seu local de trabalho, emprestando-me os 'seus alunos'.

Aos meus alunos do Colégio Nossa Senhora de Lourdes que, para além de fazerem crescer no meu coração a semente do sonho de ser professora de Geografia contribuíram para que isso fosse possível, quer durante as aulas quer ao participarem com o seu contributo nesta investigação.

Aos meus familiares, que sempre me apoiaram e me incentivaram a lutar por aquilo que faz o meu coração palpitar de alegria. Eles que me preencheram com palavras de apoio, impulsionando-me a prosseguir nesta longa estrada académica.

Ao Rúben Leça, por todo o amor, companheirismo e por todas as palavras de aconchego, esperança e fé. Por estar sempre presente, por ter compreendido a minha ausência em muitos momentos e por nunca ter duvidado um segundo desta conquista.

Aos meus colegas e amigos/as e, em especial, às amigas e companheiras de batalha: Cátia Rocha e Joana Dias. Por me apoiarem, por nunca duvidarem do meu sucesso e por me ajudarem a contornar os obstáculos, caminhando sempre comigo, lado a lado, desde o primeiro dia, nesta jornada profissional.

À coorientadora, supervisora de Estágio e amiga, Professora Doutora Elsa Pacheco, por não só me auxiliar na escolha do tema, mas também pelos conselhos, opiniões e intervenções que forneceu/realizou neste Relatório de Estágio.

E, como num espetáculo, o melhor artista é o que fecha o elenco, agradeço à orientadora e sempre amiga, Professora Doutora Laura Soares, pela ajuda prestada, apoio incondicional, disponibilidade e paciência! Considero-a uma excelente

orientadora, que nunca desistiu de mim e desta investigação. Antes que o pano caia, o meu sincero obrigado por tudo.

E, em especial, agradeço a toda a Corte Celeste que me inspirou e a todas as pessoas que ajudaram nesta caminhada de sonho.

Resumo

O presente Relatório de Estágio apresenta como finalidade compreender se a empatia com a disciplina de Geografia, que predisponibiliza para a aprendizagem, poderá em parte associar-se ao espaço (re)conhecido pelos estudantes a uma escala local e nacional. Assim, o objetivo principal consiste em analisar a influência da espacialidade diferencial – aqui encarada como o conhecimento ‘desigual’ que os estudantes têm do território – no processo de ensino-aprendizagem da Geografia, considerando os ‘pré-conhecimentos’ dos alunos do 7.º e 9.º ano de escolaridade do 3.º Ciclo do Ensino Básico.

No âmbito da obtenção de resultados que sustentem este objetivo, procedeu-se à elaboração de algumas questões de partida, que refletem em parte os objetivos específicos, designadamente: A espacialidade diferencial influencia a leitura do espaço geográfico? Um aluno que conhece e experiencia o ‘território’ terá mais facilidade em apreender os conceitos geográficos? A empatia com a disciplina de Geografia poderá em parte associar-se ao conhecimento e identificação do espaço (re)conhecido? Um aluno que conhece melhor a dimensão local/regional terá mais facilidade em aprender e compreender melhor os conteúdos da disciplina de Geografia, contribuindo para a obtenção de melhores resultados?

A metodologia aplicada para responder a estas questões focou-se em três instrumentos, envolvendo a aplicação do *Quiz Geográfico ‘À descoberta do Mundo’* e de um inquérito por questionário aos alunos do 7.º e 9.º ano de escolaridade e a aplicação de um inquérito por questionário aos professores de Geografia.

Os resultados obtidos neste estudo de caso, comprovam que a espacialidade diferencial influencia a leitura e (re)conhecimento do território, assim como valida diferenças registadas entre os alunos do 7.º ano de escolaridade comparativamente aos alunos do 9.º ano de escolaridade. No entanto, um aluno que conheça melhor e experiencie o ‘território’ não implica totalmente que apresente mais facilidade em apreender os conceitos geográficos, tanto do 7.º como do 9.º ano de escolaridade. Da mesma forma, verifica-se que a empatia com a disciplina de Geografia não se associa necessariamente a um maior conhecimento do espaço (re)conhecido, assim como,

conhecer melhor a dimensão local/regional, não implica facilidade em aprender e compreender melhor os conteúdos geográficos, pelo que tal não se reflete na obtenção de melhores resultados.

Palavras-chave: Espacialidade Diferencial; Território; Escala de Análise; Pensamento/Conhecimento Geográfico; Educação para a Cidadania.

Abstract

The purpose of this Internship Report is to understand if the empathy with the discipline of Geography, that predisposes for learning, may in part be associated with the (re)cognized space by the students on a local and national scale. Thus, the main goal is to analyze the influence of differential spatiality – here seen as the ‘unequal’ knowledge that students have of the territory – in the teaching-learning process of Geography, considering the ‘pre-knowledge’ of students of the 7th and 9th grade of the 3rd Cycle of Basic Education.

In order to obtain results that support this objective, were elaborated some starting questions, which partly reflect specific objectives, namely: Does differential spatiality influence the reading of geographic space? Will a student who knows and experiences ‘territory’ find it easier to apprehend geographical concepts? Can empathy with the discipline of Geography be partly associated with knowledge and identification of (re)cognized space? Will a student who knows better the local/regional dimension find it easier to learn and understand the contents of the Geography discipline, contributing to obtain better results?

The methodology applied to answer these questions focused on three instruments, involving the application of the *Quiz Geográfico ‘À descoberta do Mundo’* and a questionnaire survey to the 7th and 9th grade students and the application of a survey questionnaire to Geography teachers.

The obtained results in this case study, prove that the differential spatiality influences the reading and (re)cognition of the territory, as well as validates registered differences between the 7th grade students compared to 9th grade students. However, a student who better knows and experiences ‘territory’ does not totally imply that it is easier to apprehend the geographical concepts, both from the 7th and 9th grade. Likewise, it appears that empathy with the discipline of Geography is not necessarily associated with a greater knowledge of the (re)cognized space, as well as, knowing the local/regional dimension better, does not imply ease in learning and better understanding the geographical contents, so this is not reflected in obtaining better results.

Key-words: Differential Spatiality; Territory; Analysis Scale; Geographic Thought/
Knowledge; Citizenship Education.

Índice de Figuras

FIGURA 1 – SÍNTESE DOS OBJETIVOS ESPECÍFICOS DO RELATÓRIO DE ESTÁGIO, INTEGRADO NA UNIDADE CURRICULAR DE IPP NO CNSL, NO ANO LETIVO 2017/2018.	23
FIGURA 2 – ESQUEMA METODOLÓGICO DOS INSTRUMENTOS DE TRABALHO CONSTRUÍDOS NO ÂMBITO DO RELATÓRIO DE ESTÁGIO, INTEGRADO NA UNIDADE CURRICULAR DE IPP NO CNSL, NO ANO LETIVO 2017/2018.	24
FIGURA 3 – AS QUATRO PERSPETIVAS DA ANÁLISE DO ESPAÇO GEOGRÁFICO.	44
FIGURA 4 – AS COMPETÊNCIAS E ESTRATÉGIAS DA EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA NA ESCOLA.	57
FIGURA 5 – POEMA O VALOR DO LUGAR.	79
FIGURA 6 – ENQUADRAMENTO GEOGRÁFICO DA ÁREA DE ESTUDO (NÚCLEO DE ESTÁGIO DO COLÉGIO NOSSA SENHORA DE LOURDES).	81
FIGURA 7 – CAMPOS DE APRENDIZAGEM DO COLÉGIO NOSSA SENHORA DE LOURDES.	84
FIGURA 8 – DISTRIBUIÇÃO DOS PROFESSORES, DO COLÉGIO NOSSA SENHORA DE LOURDES, POR NÍVEIS DE ENSINO, NO ANO LETIVO 2017/2018.	86
FIGURA 9 – DISTRIBUIÇÃO DOS PROFESSORES, DO COLÉGIO NOSSA SENHORA DE LOURDES, POR FAIXAS ETÁRIAS, NO ANO LETIVO 2017/2018.	87
FIGURA 10 – DISTRIBUIÇÃO DOS PROFESSORES, DO COLÉGIO NOSSA SENHORA DE LOURDES, POR DISCIPLINAS, NO ANO LETIVO 2017/2018.	87
FIGURA 11 – DISTRIBUIÇÃO DOS PROFESSORES, DO COLÉGIO NOSSA SENHORA DE LOURDES, POR ANOS DE SERVIÇO, NO ANO LETIVO 2017/2018.	88
FIGURA 12 – DISTRIBUIÇÃO DOS PROFESSORES, DO COLÉGIO NOSSA SENHORA DE LOURDES, POR INÍCIO DE ANO DE SERVIÇO, NO ANO LETIVO 2017/2018.	88
FIGURA 13 – IDADES DOS ALUNOS DO 7.º ANO DE ESCOLARIDADE, DO COLÉGIO NOSSA SENHORA DE LOURDES, NO ANO LETIVO 2017/2018.	90
FIGURA 14 – CONCELHOS DE RESIDÊNCIA DOS ALUNOS DO 7.º ANO DE ESCOLARIDADE, DO COLÉGIO NOSSA SENHORA DE LOURDES, NO ANO LETIVO 2017/2018.	90
FIGURA 15 – IDADES DOS ALUNOS DO 9.º ANO DE ESCOLARIDADE, DO COLÉGIO NOSSA SENHORA DE LOURDES, NO ANO LETIVO 2017/2018.	91
FIGURA 16 – CONCELHOS DE RESIDÊNCIA DOS ALUNOS DO 9.º ANO DE ESCOLARIDADE, DO COLÉGIO NOSSA SENHORA DE LOURDES, NO ANO LETIVO 2017/2018.	91
FIGURA 17 – SÍNTESE DAS FASES DE CONCEÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DO INSTRUMENTO DE TRABALHO: <i>QUIZ GEOGRÁFICO ‘À DESCOBERTA DO MUNDO’</i>	95

FIGURA 18 – SÍNTESE DAS FASES DE CONCEÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DOS INSTRUMENTOS DE TRABALHO: INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO (ALUNOS E PROFESSORES).	96
FIGURA 19 – RESPOSTAS DOS ALUNOS DO 7.º E 9.º ANOS DE ESCOLARIDADE, EM RELAÇÃO AO GRAU DE FREQUÊNCIA DAS SUAS VIAGENS REALIZADAS A OUTROS PAÍSES, DURANTE O ANO LETIVO (A) E DURANTE AS FÉRIAS (B).	101
FIGURA 20 – GRAU DE PREFERÊNCIA ATRIBUÍDO PELOS ALUNOS DO 7.º ANO DE ESCOLARIDADE ÀS SUAS DISCIPLINAS ESCOLARES.	102
FIGURA 21 – GRAU DE IMPORTÂNCIA ATRIBUÍDO PELOS ALUNOS DO 7.º ANO DE ESCOLARIDADE ÀS SUAS DISCIPLINAS ESCOLARES, NO ÂMBITO DAS SUAS PRÁTICAS QUOTIDIANAS.	103
FIGURA 22 – GRAU DE PREFERÊNCIA ATRIBUÍDO PELOS ALUNOS DO 9.º ANO DE ESCOLARIDADE ÀS SUAS DISCIPLINAS ESCOLARES.	104
FIGURA 23 – GRAU DE IMPORTÂNCIA ATRIBUÍDO PELOS ALUNOS DO 9.º ANO DE ESCOLARIDADE ÀS SUAS DISCIPLINAS ESCOLARES, NO ÂMBITO DAS SUAS PRÁTICAS QUOTIDIANAS.	105
FIGURA 24 – NUVEM DE PALAVRAS ASSOCIADAS À DISCIPLINA DE GEOGRAFIA PELOS ALUNOS DO 7.º ANO DE ESCOLARIDADE.	106
FIGURA 25 – NUVEM DE PALAVRAS ASSOCIADAS À DISCIPLINA DE GEOGRAFIA PELOS ALUNOS DO 9.º ANO DE ESCOLARIDADE.	106
FIGURA 26 – PALAVRAS-CHAVE, ASSOCIADAS À GEOGRAFIA, MAIS SELECIONADAS PELOS ANOS DO 7.º E 9.º ANOS DE ESCOLARIDADE.	107
FIGURA 27 – GRAU DE CONCORDÂNCIA ÀS AFIRMAÇÕES DA QUESTÃO 2 DO GRUPO – ‘PARA MIM A GEOGRAFIA É...’ – DOS ALUNOS DO 7.º ANO DE ESCOLARIDADE.	108
FIGURA 28 – GRAU DE CONCORDÂNCIA ÀS AFIRMAÇÕES DA QUESTÃO 2 DO GRUPO – ‘PARA MIM A GEOGRAFIA É...’ – DOS ALUNOS DO 9.º ANO DE ESCOLARIDADE.	108
FIGURA 29 – GRAU DE CONCORDÂNCIA ÀS AFIRMAÇÕES DA QUESTÃO 3 DO GRUPO 3 – ‘PARA MIM, ENQUANTO DISCIPLINA DO ENSINO BÁSICO E SECUNDÁRIO, A GEOGRAFIA É...’ – DOS ALUNOS DO 7.º ANO DE ESCOLARIDADE.	110
FIGURA 30 – GRAU DE CONCORDÂNCIA ÀS AFIRMAÇÕES DA QUESTÃO 3 DO GRUPO 3 – ‘PARA MIM, ENQUANTO DISCIPLINA DO ENSINO BÁSICO E SECUNDÁRIO, A GEOGRAFIA É...’ – DOS ALUNOS DO 9.º ANO DE ESCOLARIDADE.	110
FIGURA 31 – GRAU DE CONCORDÂNCIA ÀS AFIRMAÇÕES DA QUESTÃO 4 DO GRUPO 3 DOS ALUNOS DO 7.º ANO DE ESCOLARIDADE.	112
FIGURA 32 – GRAU DE CONCORDÂNCIA ÀS AFIRMAÇÕES DA QUESTÃO 4 DO GRUPO 3 DOS ALUNOS DO 9.º ANO DE ESCOLARIDADE.	112

FIGURA 33 – MAPAS MENTAIS ELABORADOS POR DOIS ALUNOS DO 7.º ANO DE ESCOLARIDADE, COM PONTOS DE REFERÊNCIA QUE PERMITEM RECONHECER O SEU PERCURSO CASA-ESCOLA EFETUADO.....	115
FIGURA 34 – MAPA MENTAL ‘CRÍTICO’, EVIDENCIANDO A PERCEÇÃO DAS DESIGUALDADES SOCIAIS, ELABORADO POR UM ALUNO DO 7.º ANO DE ESCOLARIDADE.	116
FIGURA 35 – MAPA MENTAL, REPRESENTATIVO DA REALIDADE QUOTIDIANA (USO DO TELEMÓVEL), ELABORADO POR UM ALUNO DO 7.º ANO DE ESCOLARIDADE.	117
FIGURA 36 – MAPAS MENTAIS ELABORADOS POR DOIS ALUNOS DO 7.º ANO DE ESCOLARIDADE, COM A PRESENÇA DE ELEMENTOS RELACIONAIS/AFETIVOS.	117
FIGURA 37 – MAPAS MENTAIS ELABORADOS POR DOIS ALUNOS DO 7.º ANO DE ESCOLARIDADE, UM COM DIFICULDADES EM RELAÇÃO AO RESPEITO PELOS LIMITES DA ESQUADRIA (A) E OUTRO COM A DIVISÃO DO PERCURSO EM DUAS PARTES (B).	118
FIGURA 38 – MAPAS MENTAIS ELABORADOS POR DOIS ALUNOS DO 9.º ANO DE ESCOLARIDADE, COM PONTOS DE REFERÊNCIA QUE PERMITEM RECONHECER O SEU PERCURSO CASA-ESCOLA EFETUADO.....	119
FIGURA 39 – MAPA MENTAL, EVIDENCIANDO UMA PERCEÇÃO VISUAL DA ÁREA DE RESIDÊNCIA, ELABORADO POR UM ALUNO DO 7.º ANO DE ESCOLARIDADE.....	120
FIGURA 40 – MAPA MENTAL ELABORADO POR UM ALUNO DO 7.º ANO DE ESCOLARIDADE, COM PONTOS DE REFERÊNCIA QUE PERMITEM RECONHECER A SUA ÁREA DE RESIDÊNCIA..	120
FIGURA 41 – MAPAS MENTAIS ELABORADOS POR DOIS ALUNOS DO 9.º ANO DE ESCOLARIDADE, COM PONTOS DE REFERÊNCIA QUE PERMITEM RECONHECER A SUA ÁREA DE RESIDÊNCIA.....	121
FIGURA 42 – MAPA MENTAL DA ÁREA DE RESIDÊNCIA, REPRESENTATIVO DOS SERVIÇOS AÍ EXISTENTES, ELABORADO POR UM ALUNO DO 9.º ANO DE ESCOLARIDADE.	122
FIGURA 43 – MAPAS MENTAIS ELABORADOS POR DOIS ALUNOS DO 7.º ANO DE ESCOLARIDADE, REPRESENTATIVOS DE ASPETOS ESPECÍFICOS.....	122
FIGURA 44 – LOCAIS DO PATRIMÓNIO DA CIDADE DO PORTO VISITADOS PELOS ALUNOS DO 7.º ANO DE ESCOLARIDADE.	123
FIGURA 45 – LOCAIS, DO PATRIMÓNIO DA CIDADE DO PORTO, MAIS E MENOS VISITADOS, PELOS ALUNOS DO 7.º ANO DE ESCOLARIDADE.	124
FIGURA 46 – LOCAIS DO PATRIMÓNIO DA CIDADE DO PORTO VISITADOS PELOS ALUNOS DO 9.º ANO DE ESCOLARIDADE.	124
FIGURA 47 – PATRIMÓNIO IDENTIFICADO CORRETAMENTE, POR PERCENTAGEM DE ALUNOS DO 7.º E 9.º ANOS DE ESCOLARIDADE.	127
FIGURA 48 – PATRIMÓNIO NÃO IDENTIFICADO, POR PERCENTAGEM DE ALUNOS DO 7.º E 9.º ANOS DE ESCOLARIDADE.	127

FIGURA 49 – LOCAIS, DO PATRIMÓNIO DA CIDADE DO PORTO, QUE OS ALUNOS DO 7.º E DO 9.º ANO DE ESCOLARIDADE MAIS GOSTARAM DE VISITAR, EM 1.º (A) E 2.º (B) LUGARES.....	129
FIGURA 50 – DISTRITOS DE PORTUGAL CONTINENTAL LOCALIZADOS CORRETAMENTE, INCORRETAMENTE E NÃO LOCALIZADOS PELOS ALUNOS DO 7.º E 9.º ANOS DE ESCOLARIDADE.	131
FIGURA 51 – REGIÕES AUTÓNOMAS DE PORTUGAL ÍNSULAR LOCALIZADAS CORRETAMENTE, INCORRETAMENTE E NÃO LOCALIZADAS PELOS ALUNOS DO 7.º E 9.º ANOS DE ESCOLARIDADE.....	131
FIGURA 52 – DISTRITOS DE PORTUGAL CONTINENTAL MAIS VISITADOS PELOS ALUNOS DO 7.º E 9.º ANOS DE ESCOLARIDADE.	133
FIGURA 53 – PATRIMÓNIO DE PORTUGAL CONTINENTAL IDENTIFICADO PELOS ALUNOS DO 7.º E 9.º ANOS DE ESCOLARIDADE.	135
FIGURA 54 – GRAU DE IMPORTÂNCIA ATRIBUÍDO, PELOS ALUNOS DO 7.º E 9.º ANOS DE ESCOLARIDADE, ÀS VIAGENS REALIZADAS EM PORTUGAL CONTINENTAL E ÍNSULAR (A) E PARA OUTROS PAÍSES (B).....	136
FIGURA 55 – GRAU DE CONCORDÂNCIA, COM AS FRASES DA QUESTÃO 4 DO GRUPO 5, DOS ALUNOS DO 7.º E 9.º ANOS DE ESCOLARIDADE.....	137
FIGURA 56 – GRAU DE FREQUÊNCIA DAS DESLOCAÇÕES REALIZADAS, PELOS ALUNOS DO 7.º E 9.º ANOS DE ESCOLARIDADE, EM DIFERENTES ESCALAS TEMPORAIS E ESPACIAIS.	139
FIGURA 57 – GRAU DE IMPORTÂNCIA ATRIBUÍDO AO CONHECIMENTO DA ESCALA LOCAL, NACIONAL E INTERNACIONAL PELOS ALUNOS DO 7.º E 9.º ANOS DE ESCOLARIDADE.....	141
FIGURA 58 – DISTRIBUIÇÃO DOS PROFESSORES DE GEOGRAFIA, POR FAIXAS ETÁRIAS, NO ANO LETIVO 2017/2018.....	142
FIGURA 59 – DISTRIBUIÇÃO DOS PROFESSORES DE GEOGRAFIA, POR ANOS DE EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL, NO ANO LETIVO 2017/2018.	143
FIGURA 60 – GRAU DE IMPORTÂNCIA ATRIBUÍDO AO CONHECIMENTO GEOGRÁFICO DOS ALUNOS, COMO ELEMENTO FACILITADOR DA APRENDIZAGEM NA DISCIPLINA DE GEOGRAFIA, PELOS PROFESSORES DE GEOGRAFIA.	144
FIGURA 61 – JUSTIFICAÇÕES DE ALGUNS PROFESSORES DE GEOGRAFIA RELATIVAMENTE À PRIMEIRA QUESTÃO DO GRUPO 2 DO INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO.....	144
FIGURA 62 – GRAU DE IMPORTÂNCIA PARA AS AULAS DE GEOGRAFIA DO CONHECIMENTO GEOGRÁFICO DOS PROFESSORES.....	145
FIGURA 63 – JUSTIFICAÇÕES DE ALGUNS PROFESSORES DE GEOGRAFIA RELATIVAMENTE À TERCEIRA QUESTÃO DO GRUPO 2 DO INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO.....	146
FIGURA 64 – GRAU DE CONCORDÂNCIA ÀS AFIRMAÇÕES DA QUESTÃO 4 DO GRUPO 2 PELOS PROFESSORES DE GEOGRAFIA.	147

Índice de Tabelas

TABELA 1 – AS ABORDAGENS DO ESPAÇO NAS DIVERSAS CORRENTES DO PENSAMENTO GEOGRÁFICO.	41
TABELA 2 – AS CATEGORIAS GEOGRÁFICAS E SUA DEFINIÇÃO-BASE.....	45
TABELA 3 – DOMÍNIOS DA EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA.	61
TABELA 4 – OBJETIVOS EDUCATIVOS DO COLÉGIO NOSSA SENHORA DE LOURDES.	83
TABELA 5 – SÍNTESE DAS QUESTÕES DE PARTIDA, INSTRUMENTOS DE TRABALHO E METODOLOGIAS ADOTADAS.	93
TABELA 6 – ESTRATIFICAÇÃO DA AMOSTRA DE ALUNOS, POR NÍVEIS DE ESCOLARIDADE, DO COLÉGIO NOSSA SENHORA DE LOURDES (1.º PERÍODO DO ANO LETIVO 2017/2018).....	94
TABELA 7 – ASSOCIAÇÃO ENTRE AS QUESTÕES DE PARTIDA E OS OBJETIVOS ESPECÍFICOS.	98
TABELA 8 – SÍNTESE DA CONSTRUÇÃO DOS PARÂMETROS DE AVALIAÇÃO DO <i>QUIZ GEOGRÁFICO ‘À</i> DESCOBERTA <i>DO MUNDO’</i>	99
TABELA 9 – AVALIAÇÃO DOS ALUNOS DO 7.º E 9.º ANOS DE ESCOLARIDADE AO <i>QUIZ GEOGRÁFICO ‘À</i> <i>DESCOBERTA DO MUNDO’</i>	100
TABELA 10 – LOCAIS DO PATRIMÓNIO DA CIDADE DO PORTO IDENTIFICADOS CORRETAMENTE, INCORRETAMENTE E NÃO IDENTIFICADOS, PELOS ALUNOS DO 7.º E 9.º ANOS DE ESCOLARIDADE.....	126

Lista de Abreviaturas e Siglas

CEAD	CENTROS EDUCATIVOS AMOR DE DEUS
CIAD	CONGREGAÇÃO DAS IRMÃS (RELIGIOSAS) DO AMOR DE DEUS
CNSL	COLÉGIO NOSSA SENHORA DE LOURDES
DGE	DIREÇÃO-GERAL DA EDUCAÇÃO
DUDH	DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS
ENEC.....	ESTRATÉGIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA
ENED	ESTRATÉGIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO
ENICC.....	ESTRATÉGIA NACIONAL PARA A INTEGRAÇÃO DAS COMUNIDADES CIGANAS
III. PNPCTSH.....	III PLANO NACIONAL DE PREVENÇÃO E COMBATE AO TRÁFICO DE SERES HUMANOS
IPP	INICIAÇÃO À PRÁTICA PROFISSIONAL
MSI	MISSÃO PARA A SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO
NE.CNSL.....	NÚCLEO DE ESTÁGIO DO COLÉGIO NOSSA SENHORA DE LOURDES
NML.....	NEW MILLENNIUM LEARNERS
ODS	OBJETIVOS DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL
ONU.....	ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS
PEM.....	PLANO ESTRATÉGICO PARA AS MIGRAÇÕES
PENSE	PLANO ESTRATÉGICO NACIONAL DE SEGURANÇA RODOVIÁRIA
PNFF	PLANO NACIONAL DE FORMAÇÃO FINANCEIRA
UE.....	UNIÃO EUROPEIA
UGI	UNIÃO GEOGRÁFICA INTERNACIONAL
UNESCO.....	ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA

V.PNI V PLANO NACIONAL PARA A IGUALDADE DE GÉNERO,
CIDADANIA E NÃO-DISCRIMINAÇÃO

V. PNPCVDG V PLANO NACIONAL DE PREVENÇÃO E COMBATE À
VIOLÊNCIA DOMÉSTICA E DE GÉNERO

Preâmbulo

Tu, que és educador e professor, tens em tuas mãos o bem primordial de toda a humanidade: os jovens. Está atento! Não deixes passar nada por ti sem que repares na sua existência. O mundo é feito de pequenas coisas.

Estuda o carácter e as potencialidades dos teus alunos, cada um deles é um ser único que também te pode ensinar muita coisa, por isso não faças com que as tuas aulas sejam uma rotina, transforma-as numa partilha de saberes e vivências, sem nunca esqueceres que és sempre tu o principal livro que os teus alunos consultam; é sempre a tua palavra que eles esperam; é sempre o teu sorriso que eles ambicionam; é sempre o teu Ser que eles admiram e seguem.

Não descures os pormenores. Por vezes uma palavra impensada pode ter repercussões muito nefastas em cada um dos teus alunos. Tem cuidado para não envergonhares nem humilhares nenhum deles quando os corriges. Não te esqueças de que mesmo por trás de uma aparência mais rebelde, está um ser frágil e sensível. E quando eles não compreenderem de uma maneira, e mesmo que já tenhas explicado de todas as formas que julgas possíveis, tenta inventar mais uma, há sempre uma outra possibilidade, e com muita bondade e paciência chegarás onde te parecia impossível. Lembra-te de que, muitas vezes, a memorização não é a melhor estratégia. Leva-os a compreender. Assim, estarás a desenvolver neles a sua capacidade de reflexão e espírito crítico.

Acima de tudo, rege o teu caminho de professor e educador pelos sentimentos de Bondade e Verdade. Só deste modo poderás fazer o bem.

Vive alegre, para que transmitas essa alegria aos teus alunos e envolve toda a tua pedagogia no Amor. Ele é a força do mundo.

Jerónimo Usera

Adaptado de 'Oração ao educador'

(Projecto Educativo das Escolas Amor de Deus,
Congregação das Irmãs do Amor de Deus, s/d, p. 12)

Introdução

A espacialidade diferencial ou o conhecimento geográfico do território, enquanto saber estratégico que pode ser aplicado a qualquer forma de apropriação/domínio/gestão do território a diversas escalas – se quisermos simplificar o conceito aplicado por Yves Lacoste (1976) na sua obra reconhecida como pioneira da Geografia Crítica ou Radical¹ –, é um dos aspetos nucleares da Geografia. Na verdade, a espacialidade diferencial encoraja a ‘saber pensar o espaço’. Ou seja,

(...) a familiarização de cada um com instrumentos conceptuais que permitem articular, em função das diversas práticas, as múltiplas representações espaciais que convém distinguir, seja qual for a sua configuração ou escala, de modo a dispôr de um instrumento de acção e reflexão. Eis o que deveria ser a geografia (...) o conhecer a sua utilidade (organizar territórios, saber pensar o espaço) e o poder e saber utilizá-la não pode ser unicamente privilégio de alguns (as minorias dirigentes militares, financeiras e políticos) mas sim um utensílio intelectual de todos os cidadãos (Gama, 1978, p. 114).

Se para Lacoste a ‘verdadeira’ Geografia é a Geopolítica, desde há muito que constatamos estar perante uma disciplina que ocupa “(...) uma posição de charneira entre o mundo físico e social, a natureza e a cultura, (...) uma ciência-ponte entre vários ramos do saber, (...) entendida, frequentemente, como o espaço por excelência da multidisciplinaridade” (Cachinho, 2004, p. 2). Na sua essência, a Geografia é e desde sempre foi considerada uma disciplina que oferece garantias sobre a localização e a compreensão das relações espaciais, ou seja, que permite o entendimento da forma como os lugares se encontram interligados, de acordo com uma dialética socioespacial, em que a dimensão temporal está igualmente implícita. Simultaneamente, é uma ciência que auxilia na construção do conhecimento e na compreensão dos acontecimentos a diferentes escalas geográficas, que, na nossa

¹. Referimo-nos, obviamente, a *La géographie, ça sert, d'abord, à faire la guerre*, obra marcante que Yves Lacoste escreveu, de acordo com Vesentini (2009), estimulado pela crítica dos estudantes (inserida no contexto das contestações de maio de 1968), acusando a Geografia de ser apenas uma disciplina ‘maçante, simplória e entediante’ e fazendo referência à Guerra do Vietname como um exemplo da importância do conhecimento do território.

opinião, se deve fundamentar numa ‘identidade local’ como suporte da ‘consciência global’.

Aplicando esta contextualização teórica ao nosso Relatório de Estágio, – integrado na unidade curricular de *Iniciação à Prática Profissional* (IPP) – consideramos que o espaço para o aluno, necessita de, inicialmente, ser compreendido tendo por base o seu ‘território de vivências’, conduzindo-o, gradualmente, a uma aprendizagem dos restantes espaços. Por isso, a construção da ideia de “(...) espaço na sua dimensão cultural, econômica, ambiental e social é um grande desafio da geografia (...)” (Castellar, 2005, p. 211). Deste modo, é no ensinamento da realização da leitura do mundo que surge a possibilidade de remover da Geografia o estereótipo de disciplina que envolve ‘decorar conteúdos’.

Neste sentido, o grande desafio da disciplina de Geografia nas escolas, conduzindo ao encontro das ações relacionadas com a prática docente, definida no *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (Martins *et al.*, 2017, p. 31), será centrar-se em “(...) situações e problemas presentes no quotidiano da vida do aluno ou presentes no meio sociocultural e geográfico em que se insere (...)”.

No entanto, parece-nos importante refletir sobre a influência que os conhecimentos prévios dos alunos podem exercer sobre o processo de ensino-aprendizagem da Geografia. Ou melhor, numa perspetiva simplificada, avaliar o conhecimento geográfico dos alunos, não só a nível internacional, mas também a nível nacional e local. Ou seja, avaliar se a sua espacialidade diferencial, entendida como o conhecimento que dispõem do espaço, – local, regional, nacional, mundial – influencia a apreensão dos conceitos geográficos, refletindo que a “(...) percepção do espaço está também visceralmente ligada à experiência vivida – a um espaço que, de certa forma, a experiência vivida seleciona e ordena” (Resende, 1986, p. 132).

Nas escolas é evidente a dinâmica de avaliação do pensamento e conhecimento geográfico dos alunos, mas não só. Na verdade, para Lefèvre (1978, apud Cachinho, 2004, p. 2), os professores de Geografia apresentam-se, em primeiro plano,

(...) na descoberta das aptidões, dos interesses, dos gostos, das maneiras de ser e das atitudes dos alunos [salientando que] as potencialidades da educação geográfica são tanto intelectuais como caracteriais, incluindo-se nas primeiras,

por exemplo, a capacidade de observação e análise, a memória geral, o espírito crítico e sentido de comparação, e, nas segundas, a objectividade e a imparcialidade, os gostos particulares, o amor ao passado e a paixão do futuro (...).

A espacialidade diferencial na Educação Geográfica consiste num assunto bastante pertinente, considerando que o conhecimento do espaço é sinónimo da obtenção de uma extensa informação e, conseqüentemente, da usufruição de um domínio e poder sobre o território. Esta constatação suporta-se pela mencionada obra de Yves Lacoste, onde

[a] despeito das aparências cuidadosamente mantidas, de que os problemas da geografia só dizem respeito aos geógrafos, eles interessam, em última análise, a todos os cidadãos. Pois, esse discurso pedagógico que é a geografia dos professores, que parece tanto mais maçante quanto mais as *mass media* desvendam seu espetáculo do mundo, dissimula, aos olhos de todos, o temível instrumento de poderio que é a geografia para aqueles que detêm o poder (1988, p. 9).

Assim sendo, a Geografia não só se caracteriza como um saber estratégico, mas também se traduz num saber pensar o espaço, ou seja, no conhecimento da espacialidade diferencial. Neste contexto, os alunos que melhor conhecem o território que os rodeia, detêm uma informação de maior utilidade, no âmbito de uma atuação e ação mais consciente sobre esse território. Deste modo, possuir um maior conhecimento espacial, baseia-se, primeiramente, em possuir um domínio e poder interventivo (conferido por esse conhecimento) que incentiva à prática da cidadania. Por conseguinte, é necessário promover um ensino que ajude a ‘criar asas’ (e não ‘gaiolas’), apostando em metodologias inovadoras que motivem os alunos a conhecer o território, partindo da escala local e nacional para uma melhor compreensão da escala global, de forma a adquirirem valores e capacidades, que se constituem como “(...) ferramentas indispensáveis para o exercício de uma cidadania plena, ativa e criativa na sociedade da informação e do conhecimento (...)” (Martins *et al.*, 2017, p. 10).

Mediante o exposto e considerando a nossa IPP no Colégio Nossa Senhora de Lourdes (CNSL), verificamos que a maioria dos nossos alunos são cada vez ‘mais

viajados' e conhecedores do território (talvez mais a nível internacional do que a nível local ou nacional), sendo esta realidade uma mais-valia para os professores de Geografia, na medida em que os permite recorrer a exemplos 'espaciais' específicos na leção de determinados conteúdos e, conseqüentemente, receber 'feedbacks' positivos por parte dos alunos, ao estes demonstrarem reconhecer e apreender com facilidade – através das suas vivências – os conceitos que integram a matriz curricular da disciplina.

'A Geografia é o mundo'...um mundo que precisamos de conhecer com a intenção de o preservar e valorizar, no sentido de garantir uma melhor qualidade de vida a todos os que nele habitam. Alicerçado nestas breves reflexões, o presente Relatório de Estágio – desenvolvido no âmbito da IPP do Mestrado em Ensino de Geografia no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário – organizou-se em derredor de um conjunto de questões às quais se pretende responder de forma simples, objetiva e sucinta:

1. A espacialidade diferencial influencia a leitura do espaço geográfico?

2. Um aluno que conhece e experiencia o 'território' terá mais facilidade em apreender os conceitos geográficos?

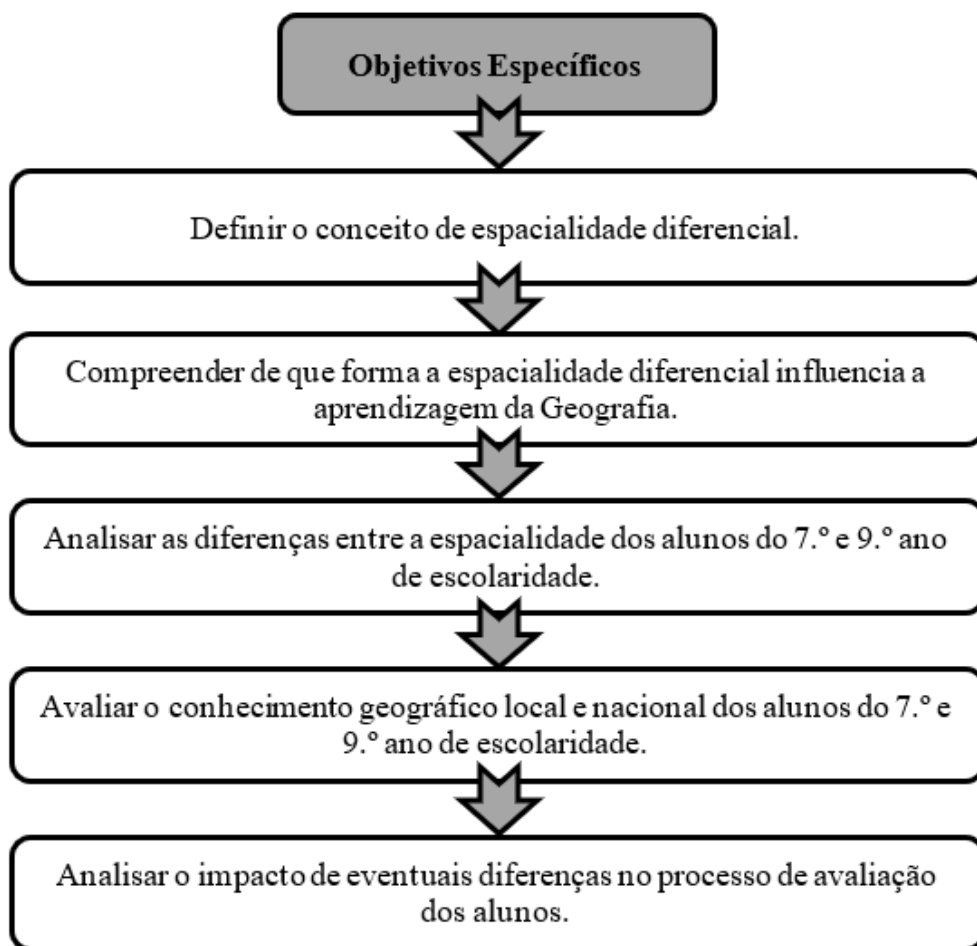
3. A empatia com a disciplina de Geografia poderá em parte associar-se ao conhecimento e identificação do espaço (re)conhecido?

4. Um aluno que conhece melhor a dimensão local/regional terá mais facilidade em aprender e compreender melhor os conteúdos da disciplina de Geografia, contribuindo para a obtenção de melhores resultados?

Considerando as questões de partida anteriormente enumeradas, o objetivo geral do nosso estudo baseia-se em analisar a influência da espacialidade diferencial no processo de ensino-aprendizagem da Geografia, ou seja, analisar de que forma os

‘pré-conhecimentos’ dos alunos do 3.º Ciclo do Ensino Básico condicionam (ou não) o processo de ensino-aprendizagem dos conteúdos programáticos, estabelecendo-se como objetivos específicos os mencionados na Figura 1.

Figura 1 – Síntese dos objetivos específicos do Relatório de Estágio, integrado na unidade curricular de IPP no CNSL, no ano letivo 2017/2018.

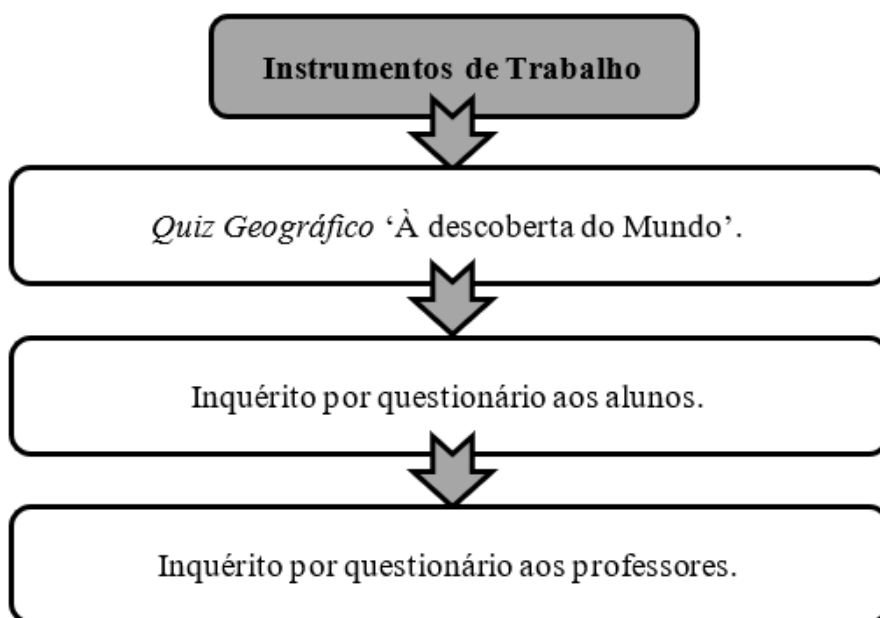


Fonte: *Microsoft Word*.

Para concretizar o nosso estudo, optamos por uma metodologia de trabalho que representamos de forma esquemática na Figura 2. Como se pode observar, posteriormente à escolha do tema, dos objetivos, da amostra e da conceção das questões de partida, foram definidos três instrumentos de trabalho com o propósito de nos auxiliar na construção das respostas às referidas questões. Instrumentos estes que se basearam na construção do jogo digital *Quiz Geográfico* ‘À descoberta do

Mundo' (acompanhado de um vídeo promocional, funcionando como complemento do *quiz*) aplicado aos alunos do 7.º e 9.º anos, na elaboração do inquérito por questionário aos alunos do 7.º e 9.º ano de escolaridade e na criação do inquérito por questionários aos professores de Geografia.

Figura 2 – Esquema metodológico dos instrumentos de trabalho construídos no âmbito do Relatório de Estágio, integrado na unidade curricular de IPP no CNSL, no ano letivo 2017/2018.



Fonte: *Microsoft Word*.

Em conformidade com os objetivos traçados e as metodologias aplicadas, o nosso Relatório de Estágio encontra-se estruturado em quatro capítulos principais:

O primeiro – Enquadramento Conceptual – de raiz teórica, dedica-se à discussão, com referência a diversos autores, de conceitos nucleares associados à temática em estudo, designadamente o que se compreende por espacialidade diferencial. Dissertamos também o conceito de espaço geográfico (e a sua associação aos conceitos de lugar, paisagem, região e território), destacando a importância do pensamento geográfico e realizando uma distinção entre as Geografias (Geografia Tradicional, Geografia Moderna e Geografia Pós-Moderna) e os seus paradigmas. Debruçamo-nos ainda não só sobre a relevância do conhecimento do território e da

formação de jovens cidadãos no contexto da Educação para a Cidadania, mas também sobre o reconhecimento da escala de análise local.

O segundo – Enquadramento do Estudo de Caso – centra-se, por um lado, na caracterização da instituição educacional/estudo de caso – Colégio Nossa Senhora de Lourdes –, apresentando-se um breve enquadramento histórico-geográfico do Colégio onde se aplicou a presente investigação, baseando-se nas informações adquiridas no seu site oficial, no seu *Regulamento Interno* e no seu *Projecto Educativo*. E, por outro, alicerça-se não só na caracterização dos alunos que constituem a amostra deste Relatório de Estágio, mas também na caracterização dos docentes integrados no CNSL.

O terceiro – Percurso Metodológico – destina-se a uma descrição/justificação dos instrumentos de trabalho e das metodologias aplicadas, que, como verificamos na Figura 2, correspondem à realização de um *Quiz Geográfico ‘À descoberta do Mundo’*, complementado com a apresentação de um vídeo promocional, aplicado aos alunos, à elaboração e aplicação não só de um inquérito por questionário aos alunos (que integram a nossa amostra), mas também de um inquérito por questionário direcionado aos professores de Geografia (que integram a nossa amostra).

O último capítulo – Análise e Discussão dos Resultados – é exclusivamente dedicado à análise, discussão e interpretação crítica e detalhada dos resultados obtidos, tendo por base os dados recolhidos, visando responder, de forma objetiva e em jeito de conclusão, às questões de partida e objetivos previamente definidos.

O nosso trabalho – ‘A Espacialidade Diferencial e Educação Geográfica’ – apresenta-se como um ‘cartão de visita’ ao conhecimento geográfico, ou seja, como uma reflexão sobre a valorização da espacialidade diferencial e do conhecimento geográfico na disciplina de Geografia, despertando, assim, para a necessidade de construção de um saber e pensar geográfico que se adegue aos designados *New Millennium Learners* (NML)². Deste modo, como mencionam Silva & Silva (2012, p. 4), “(...) é imprescindível que o professor de Geografia acompanhe [todas as] mudanças, uma vez que a Geografia “não serve apenas para fazer a guerra”, mas também para

². O termo *New Millennium Learners* designa as primeiras gerações a crescer rodeadas pelas tecnologias.

ajudar a ler o mundo”. Por conseguinte, compete-nos a nós, professores de Geografia, despertar ou reacender a curiosidade dos nossos alunos, motivando-os a refletir sobre o espaço que os envolve, conduzindo-os, a construir o seu próprio pensamento e conhecimento geográfico, ou seja, o seu ‘eu’ geográfico.

1. Enquadramento Conceptual

1.1. Conceito de Espacialidade Diferencial

O desenvolvimento do processo de espacialidade diferencial acarretará, necessariamente, cedo ou tarde a evolução a nível coletivo de um saber pensar o espaço, isto é, a familiarização de cada um com um instrumento conceitual que permite articular, em função de diversas práticas, as múltiplas representações espaciais que é conveniente distinguir, quaisquer que sejam sua configuração e sua escala, de maneira a dispor de um instrumental de ação e de reflexão.
(Lacoste, 1988, p. 24)

A génese do conceito de espacialidade diferencial encontra-se destacada na obra de Yves Lacoste, intitulada de *A Geografia – isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra*³, na qual o mencionado conceito “(...) expressa influências do relativismo de Einstein; do conceito de espaço de Lefebvre com a noção de totalidade aberta e da teoria da complexidade de Morin” (Martins, 2011, p. 14), funcionando, assim, como uma alternativa de representação cartográfica.

Nesta obra, Yves Lacoste, para explicar o surgimento do conceito de espacialidade diferencial, não só “(...) exproba as [ambiguidades] de noções como “país”, “região”, “Norte-Sul”, “Centro-Periferia”, “imperialismo” (...)” (Vesentini, 1988, p. 3), como também elabora uma comparação temporal referente aos espaços do quotidiano da população. Segundo o próprio, os espaços do quotidiano da ‘atualidade’

³. Esta obra teve a sua primeira edição em 1976. Obteve grande impacto na Geografia Universitária, sendo o seu conteúdo considerado revolucionário (e chocante), numa altura em que a Nova Geografia começava a ser colocada em causa pelas ‘Geografias Radicais’. A primeira edição interessou, principalmente, os jornalistas e foi, em grande parte, graças a eles, que a obra foi lida por um grande número de pessoas, entre as quais estavam estudantes, sindicalistas e militares (Vesentini, 1988). No ano de 1978 surgiu uma ‘edição pirata’ da obra, assim como foram feitas milhares de cópias dessa edição, devido ao interesse que o texto despertou. Posteriormente, Yves Lacoste reelaborou determinados aspetos na segunda edição francesa de 1982. Já em 1985 surgiu uma terceira edição, na qual o autor reconheceu que alguns tópicos não estavam formulados corretamente na primeira edição. As referências e citações expressas neste Relatório de Estágio, relativamente a esta obra, foram extraídas da edição brasileira de 1988 (uma tradução da terceira edição). Disponível em https://issuu.com/ricardodagnino/docs/lacoste_yves-geografia.

são integralmente diferentes dos espaços do quotidiano de 'antigamente'. Outrora, numa época em que os cidadãos viviam num cenário de autossustentação, o espaço era representado como único, conhecível e limitado, graças à sua experiência pessoal das suas práticas sociais. Atualmente, devido ao desenvolvimento das trocas, à mundialização do capital, à divisão do trabalho e ao crescimento das cidades, as práticas sociais das populações correspondem a representações do espaço bastante numerosas, cuja experiência pessoal, o olhar e a lembrança já não são suficientes. Ou seja, as razões enumeradas "(...) fazem com que para cada um o espaço (ou espaços) limitado do qual ele pode ter o conhecimento concreto não corresponda mais que a uma pequena parte somente de suas práticas sociais" (Lacoste, 1988, p. 20). Efetivamente, Lacoste considera que as pessoas estão a ficar com rotinas mais diferenciadas, sendo "(...) individualmente integradas (...) em múltiplas teias de relações sociais (...)" (1988, p. 20). Deste modo,

[antigamente], cada homem, cada mulher percorria a pé o seu próprio território (aquele no qual se inscreviam todas as atividades do grupo ao qual pertencia); ele encontrava seus pontos de referência, sem dificuldade, nesse espaço contínuo, no qual nenhum elemento lhe era desconhecido.

[Atualmente], é sobre distâncias bem mais consideráveis que, a cada dia, as pessoas se deslocam; seria melhor dizer que elas são deslocadas passivamente, seja por transportes comunitários, seja por meios individuais de circulação, mas sobre eixos canalizados, assinalados por flechas, que atravessam espaços ignorados (op.cit., p. 20).

Na perspectiva de Lacoste, o território deve ser classificado como uma construção social em que se marca a diferença, a fragmentação e o marginal, ou seja, um lugar de confrontos e de apropriações, de onde emergem tensões e diferentes territorialidades (políticas, económicas, culturais) em pequenas ou grandes escalas (Domingues, 2001; Nogué, 2008; Giometti, Pitton, Ortigoza, 2012). Nesse sentido, "(...) as configurações espaciais das práticas sociais podem ser traduzidas sobre cartas, constituindo diversos conjuntos espaciais que se superpõem e se interceptam" (Grandi, 2014, p. 256). Yves Lacoste, tendo em destaque tais considerações relativas à interligação entre as práticas sociais e os conjuntos espaciais, não só define o conceito de espacialidade diferencial, como também "(...) ressalta a diferença entre a

espacialidade aldeã ou rural e a espacialidade urbana” (Haesbaert, 2004, p. 12), mencionando que:

Hoje, nós nos defrontamos com espaços completamente diferentes, caso sejamos pedestres ou automobilistas (...). Na vida cotidiana, cada qual se refere, mais ou menos confusamente, a representações do espaço de tamanhos extremamente não-semelhantes (desde um “cantinho” de algumas centenas de metros, até grandes porções do planeta) ou, antes, a pedaços de representação espacial superpostos, em que as configurações são muito diferentes umas das outras. As práticas sociais se tomaram mais ou menos confusamente multiescalares. No passado vivia-se totalmente num mesmo lugar, num espaço limitado, mas bem conhecido e contínuo. Hoje, nossos diferentes “papéis” se inscrevem cada um em migalhas de espaço, entre os quais nós olhamos sobretudo nossos relógios, quando nos fazem passar, a cada dia, de um a outro papel. Se os sonâmbulos se deslocam sem saber [porquê] num lugar que eles conhecem, nós não sabemos onde estamos nos diversos locais onde temos algo a fazer. Vivemos, a partir do momento atual, numa *espacialidade diferencial* feita de uma multiplicidade de representações espaciais, de dimensões muito diversas, que correspondem a toda uma série de práticas e de [ideias] mais ou menos dissociadas (...) (Lacoste, 1988, pp. 22-23).

Yves Lacoste é, de facto, o ‘embaixador’ do conceito de espacialidade diferencial – melhor denominado de ‘diferenciação espacial’, segundo Bessa (2010) –, processo que “(...) corresponde à necessidade de se referir a conjuntos cada vez mais numerosos (...) para poder se orientar, ir trabalhar, se deslocar, se distrair, conceber uma estratégia (...)” (Lacoste, 1988, p. 92). Assim sendo, a espacialidade diferencial funciona como um verdadeiro instrumento conceptual de ação e de reflexão, que permite ‘auxiliar’ na aprendizagem da observação do espaço, ou seja, na realização da leitura do que nos rodeia⁴.

⁴. “A distinção sistemática de diferentes níveis de análise espacial é um instrumental conceitual relativamente simples, que pode ajudar cada qual a até ver mais claro, a melhor compreender o que se passa” (Lacoste, 1988, p. 42).

Autores como Arrais (2003), Haesbaert⁵ (2004), Vesentini⁶ (2009), Couto (2009), Bessa (2010), Grandi (2014) e Gama (1978) utilizam como citação ou referência a definição de espacialidade diferencial de Yves Lacoste, por a considerarem a mais exemplar e aperfeiçoada. No entanto, esta foi incorporando algumas modificações na sua filosofia original, (re)construindo alguns autores a sua própria definição do conceito.

Bahiana (1986) e Souza (2007), por exemplo, aproveitam as considerações de Lacoste, contudo acrescentam que a espacialidade diferencial deve ser concebida como um todo e como parte do todo, isto é, que espaços individuais não devem ser percebidos como singulares, mas sim como integrantes de um conjunto. Interpretando as ideias de Bahiana (1986), Grandi (2014, p. 260) salienta que este “(...) lembra principalmente das considerações de Yves Lacoste, para quem as diversas ordens de grandeza das práticas sociais nos levam a viver em uma *espacialidade diferencial (...)*”, procurando novas ferramentas, mas retomando conceitos de Lacoste como o ‘espaço folheado’ e a ‘espacialidade diferencial’. Salienta, ainda, que, para Bahiana, a espacialidade diferencial corresponde à

(...) valorização dos múltiplos níveis da realidade sem, ao mesmo tempo, deixar de reconhecê-la como todo e como parte do todo. Ele lembra que: Um bairro, por exemplo, tem uma realidade enquanto tal, mas ao mesmo tempo ele é cidade e rede de cidades. O ser bairro é o ser cidade e o ser rede de cidades (Bahiana, 1986, apud Grandi, 2014, p. 262).

No caso de Souza (2007, p. 107), ele assume a influência de Hartshorne (1978) no aprofundamento do conceito em causa, considerando que o termo ‘diferenciação de áreas’ é mais adequado, sugerindo “(...) que *casos individuais* não deveriam mais ser vistos como “únicos” (singulares) (...)”. À vista disto, para Souza, a espacialidade diferencial é uma versão modernizada, do que no âmbito da Nova Geografia

⁵. Rogério Haesbaert, na sua obra *Dos múltiplos territórios à multiterritorialidade* (2004), para além de utilizar a citação de Yves Lacoste (1988) referente à espacialidade diferencial, também ele, com base lacosteana, constrói a sua própria definição sobre o conceito indicado.

⁶. José William Vesentini dá a conhecer a sua obra literária *Resenha crítica do livro A Geografia – isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra* (2009), onde realiza, assim como o título indica, uma análise crítica à obra de Yves Lacoste.

correspondia à ‘diferenciação de áreas’, sendo objeto da Geografia identificar e explicar as complexas relações existentes entre essas áreas, que constituíam uma espécie de teia ou rede que interligava as diferentes localidades.

Segundo Bessa (2010, p. 45), para além de Hartshorne, também os autores Vidal de La Blache e Sauer “(...) enfatizaram a diferenciação de áreas como questão fundamental para a natureza dos estudos geográficos”, todavia numa perspetiva diferente da que viria a ser defendida por Lacoste.

Em contrapartida, Haesbaert (2004), Martins (2011), Lima (s/d)⁷ e Moreira (2007; 2008; 2011) fundamentaram a sua definição de espacialidade diferencial na obra de Yves Lacoste, manifestando interpretações diferentes dos autores mencionados no parágrafo anterior. Assim, este grupo de autores considera que a espacialidade diferencial é sinónimo de multiterritorialidade, resultante de uma diversidade de representações espaciais e de um entrecruzamento e sobreposição de territórios articulados em escalas distintas. Deste modo, em relação à espacialidade diferencial, Haesbaert (2004, p. 11) salienta:

Trata-se, contudo, daquilo que denominamos multiterritorialidade em sentido lato, mais tradicional, resultante da sobreposição de territórios, hierarquicamente articulados, “encaixados”. Os exemplos citados por Barel, um pouco como na espacialidade diferencial de Yves Lacoste, (...) deixam claro que se trata de uma multiterritorialidade pelo “encaixe” de territórios em diferentes dimensões ou escalas.

De facto, Haesbaert defende que Lacoste (1988) reconhece não só as diferentes representações do espaço, associadas à nossa mobilidade mais circunscrita, ou seja, à mobilidade quotidiana, mas também as configurações espaciais não concordantes com as redes das quais dependemos a nível administrativo, comercial e financeiro e as representações espaciais de ampla escala, albergando o globo no seu conjunto. No entanto, à semelhança de Lacoste, Haesbaert é da opinião que a espacialidade

⁷. As referências mencionadas nesta obra referentes ao autor Elias Lopes de Lima correspondem ao seu texto *O sujeito entre múltiplas geografias e a geografia geral*. No entanto, este texto foi disponibilizado na Internet (num site de um grupo de pesquisa ao qual o autor dirige), pelo que não houve publicação desta versão. Por isso, as menções e citações referidas neste Relatório de Estágio alusivas ao autor Elias Lopes de Lima apresentam-se sem a indicação do ano (s/d).

diferencial, ou melhor, o espaço que anda na ‘boca do mundo’, é gradativamente mais complicada de apreender globalmente. Por isso, a espacialidade diferencial, ou seja, a multiterritorialidade, inclui uma mudança:

(...) não apenas quantitativa – pela maior diversidade de territórios que se colocam ao nosso dispor (...) – mas também qualitativa, na medida em que temos hoje a possibilidade de combinar (...) a intervenção e, de certa forma, a vivência, concomitante, de uma enorme gama de diferentes territórios (Haesbaert, 2004, p. 13).

Salienta, ainda, que

[a] principal novidade é que hoje temos uma diversidade ou um conjunto de opções muito maior de territórios/territorialidades com os/as quais podemos “jogar”, uma velocidade (ou facilidade, via Internet, por exemplo) muito maior (e mais múltipla) de acesso e trânsito por essas territorialidades – elas próprias muito mais instáveis e móveis – e, dependendo de nossa condição social, também muito mais opções para desfazer e refazer constantemente essa multiterritorialidade (op.cit., p. 16).

À semelhança da definição fornecida por Haesbaert (2004), Martins utiliza igualmente a ideia de Lacoste (1988) como referência, porém baseia-se ainda nas considerações de Ferreira (2003) e de Moreira (2008). Martins afirma que a espacialidade diferencial “(...) articula conjuntos espaciais em um complexo de entrecruzamentos e superposições nos quais os limites territoriais, mais ou menos extensos, não coincidem, lembrando um holograma” (2011, p. 14). Ou seja, a espacialidade diferencial sugere “(...) uma representação do espaço de forma a revelar mais que o simples recorte horizontal de paisagens e regiões singulares (...)” (idem, *ibidem*). Em conformidade com as definições anteriores, não obstante com a instância de um cunho pessoal, Lima (s/d) considera o trabalho de Yves Lacoste (1988), mas também de Massey (2000; 2008), elaborando a sua própria definição de espacialidade diferencial. A propósito, o próprio afirma que a diferenciação que enfatiza propende “(...) mais para o sentido que Lacoste atribuiu à noção de espacialidade diferencial ou ao conjunto de considerações interescares que entrecruza o local e o global e algumas outras formas correlatas que mais recentemente Massey (...) vem tecendo

(...)” (s/d, p. 13). À parte disto, Lima determina que a espacialidade diferencial consiste numa das contribuições teóricas mais ricas e que, por isso, é um conceito que

(...) admite uma diversidade de representações espaciais de dimensões e conteúdos variados, correspondente a uma multiplicidade de fenômenos e práticas sociais. No horizonte objetivo da espacialidade diferencial, no seio da qual o olhar especializado sucumbe à dialética do uno e do múltiplo, a paisagem (...) passa a acolher a diversidade segundo os mais variados gêneros de classe dos fenômenos (s/d, p. 12).

O aspeto geográfico mais notável da espacialidade diferencial, na visão de Lima (s/d, pp. 12-13), centra-se na renovação do método regional, dado que os lugares passam a ser ‘trespassados’ por uma diversidade de escalas espaço-temporais, que se inter-relacionam não só com o local e o global, mas também com o particular e o todo, o ideográfico e o nomotético, o corpo e o espaço, num ambívio de formas-conteúdo que complexifica e impulsiona a autenticidade geográfica, numa mistura da uniformidade da escala de origem à fragmentação e pluralidade da escala de impacto das ações, originando uma espacialidade diferencial fluída e descontínua. Deste modo, Lima (s/d) crê que a espacialidade diferencial implica

(...) uma sobreposição das mais diversas representações ou dimensões de fenômenos espaciais de modo que sobressaia um horizonte objetivo como síntese da confrontação das mais diversas dimensões diferenciais em jogo, tanto no que se refere ao eixo transversal das diversas ordens de grandeza geográficas como dos aspectos qualitativos que lhe prestam subsídios (op.cit., p. 14).

Por sua vez, Ruy Moreira desvenda o fundamento da espacialidade diferencial em Lacoste (1988), explorando a fundo a sua obra. Todavia, vai mais longe, relativamente aos autores mencionados anteriormente, porque são muitas as obras onde interpela o conceito da espacialidade diferencial, fornecendo o seu cunho pessoal à definição do mesmo. Neste sentido, Moreira considera que não só “[a] espacialidade diferencial é o conceito de escala formulado por Lacoste (1988)” (2008, p. 172), como também é um conceito qualitativo, a avaliar pelas suas revelações:

[A espacialidade diferencial é] um conceito qualitativo de escala que (...) tem seu eixo estrutural na relação entre as esferas da produção e da circulação

existente em cada momento da história, variando essa relação em sua forma em função da dimensão e do conteúdo no tempo (...) (op.cit., p. 172).

No entanto, Moreira acredita na existência de duas espacialidades diferenciais, não obstante em tempos diferentes. Ou seja, uma espacialidade diferencial simples, marcada por uma sociedade tradicional, e uma espacialidade diferencial complexa, pautada por uma sociedade moderna. Deste modo,

[a] espacialidade diferencial, assim, é uma para cada tempo, contrastando a espacialidade diferencial da sociedade tradicional e a da sociedade moderna. O contraste vem da forma como a esfera da circulação organiza espacialmente a esfera da produção em cada tempo, aqui precisamente intervindo o nível do desenvolvimento tecnológico dos meios de transferência (op.cit., p. 173).

Apesar da existência de duas espacialidades diferenciais (simples e complexa), Moreira crê que, colocando de parte tal aspeto, a espacialidade diferencial representa uma trama das territorialidades que faz do conjunto do arranjo um intrincado de micro poderes. Assim sendo, a espacialidade diferencial articula porções do espaço, onde o limite territorial de cada conjunto, numa área de recorte, não coincide normalmente, formando-se “(...) um complexo entrecruzamento nessa superposição, que é a matéria-prima da espacialidade diferencial” (Moreira, 2007, p. 69). A espacialidade diferencial seria, portanto,

(...) o todo do entrecruzamento dos recortes tanto do arranjo econômico, enquanto o poder capilar das empresas, quanto do arranjo superestrutural, seja do jurídico-político, enquanto o poder capilar dos organismos de representação da sociedade civil, seja do ideológico-cultural, enquanto o poder capilar das instituições do imaginário e das representações de mundo, o todo do complexo escalar definindo assim as possibilidades (...) (Moreira, 2011, p. 86).

Já França & Filho (2010, p. 3) discorrem que “[a] espacialidade diferencial diz respeito a uma nova forma de experiência do espaço-tempo que tem marcado o mundo”. Independentemente de a definição ser um complemento, a sua explicação é inteiramente apoiada na obra de Lacoste, na medida em que tais autores salientam que, no passado, as “(...) sociedades possuíam um controle e um conhecimento bastante claro de seus “espaços vitais” (...). Com a mundialização do capital, cada vez

mais vivemos em um mundo marcado pela multiescalaridade, pela imbricação de diversas escalas, dos diversos espaços (...)” (ibidem). Para além disso, França & Filho recorrem à analogia com o sonambulismo de Lacoste, referindo que, como os sonâmbulos, “(...) nós, andamos por um espaço que não conhecemos – conhecemos, quando muito, razoavelmente, [as] extremidades da trajetória de nossos movimentos no espaço, por exemplo, o caminho da casa ao trabalho (...)” (ibidem).

Em contrapartida, Braga (2007) fornece uma definição do conceito supramencionado, porém tendo como alicerce as considerações de Lefebvre (1976; 1991). Por essa razão, Braga aborda o termo ‘espaço diferencial’, como representando

(...) a possibilidade de um espaço passível de apropriação entre o valor de uso e o valor de troca. É a possibilidade de ruptura do silêncio dos usuários do espaço frente aos agentes dominantes e é também uma forma de repensar a propriedade privada privilegiando o valor de uso (op.cit., p. 71).

A aura da espacialidade diferencial, devido não só à relevância que apresentou e que continua a apresentar na disciplina de Geografia, mas também ao seu extenso emprego em inúmeras obras, viajou pela mente de outros autores, ainda não enunciados, ganhando uma nova perspectiva de interpretação, razão pela qual estes não se fundamentaram ou, pelo menos, não mencionaram nas suas obras (analisadas), as considerações de Yves Lacoste (1988). Entre estes podemos destacar Corrêa, onde o próprio considera que “[as] práticas espaciais resultam, de um lado, da consciência que o Homem tem da diferenciação espacial” e, de outro, constituem-se como “(...) ingredientes através dos quais a diferenciação espacial é valorizada (...)” (2000, p. 35). Apesar de Corrêa aprovar que as práticas espaciais valorizam a espacialidade diferencial, também argumenta que a mesma é reconhecida como o ‘ponto de chegada’, manifestando uma estabilidade espacial. Neste contexto, Corrêa define a espacialidade diferencial, mencionando que:

Sobre [a] planície de lugares iguais desenvolvem-se ações e mecanismos econômicos que levam à diferenciação do espaço. Assim o ponto de partida é a homogeneidade, enquanto o ponto de chegada é a diferenciação espacial que é vista como expressando um equilíbrio espacial. Diferenciação e equilíbrio não são, assim, estranhos entre si nesta concepção (2000, p. 21).

Corrêa (2000), para além de definir o conceito supradito de forma tão complexa, defende que o mesmo só é passível de ser compreendido através da formação socioespacial. À semelhança de Corrêa, Santos partilha da ideia da relação existente entre os conceitos de formação socioespacial e de espacialidade diferencial. Ou seja, segundo Santos (1977, pp. 81-82), “(...) a história da sociedade mundial, aliada à da sociedade local, pode servir como fundamento à compreensão da realidade espacial (...)”, na medida em que “[o] espaço (...) é social” e corresponde “(...) à evolução diferencial das sociedades (...)”, que se traduz na diferenciação espacial e justifica o facto de países, regiões e locais serem diferenciados uns dos outros. No entanto, Santos é da convicção de que a espacialidade diferencial é uma decorrência da palavra espaço, definindo, assim, a mesma de forma subentendida como um espaço diferenciado e “(...) desigual, que aparece como justaposição espaço-temporal, na qual “[...] o espaço, considerado como um mosaico de elementos de diferentes eras, sintetiza (...) a evolução da sociedade e explica (...) situações que se apresentam na atualidade (...)” (Santos, 1985, apud Bessa, 2010, p. 49).

Entretanto, para Pinto & Castrogiovanni (2014), o conceito aludido é visto como sendo parte integrante do estudo da Geografia e das suas relações sociedade-natureza e sociedade-espaço. Para além disso, é definido pelos autores como “(...) uma multiplicidade de representações espaciais de dimensões muito diversas, que correspondem a toda uma série de práticas e de ideias voltadas ao raciocínio espacial” (op.cit., p. 11).

Já Bessa (2010, p. 44), em conformidade com Pinto & Castrogiovanni, considera que a espacialidade diferencial corresponde a “(...) um termo familiar à Geografia, visto ser esta a ciência do espaço (...), cujo objetivo é interpretar a espacialidade das realidades sociais (...)”. Deste modo, Bessa é testemunha da existência de um espaço dissemelhante, pois refere que “[o] espaço (...) apresenta-se qualitativo e quantitativamente diferenciado” (ibidem). Após tais aspetos, Bessa determina de forma profunda, abrangente e íntegra o conceito de espacialidade diferencial, perspetivando que este “(...) não é somente uma forma de desigualdade e, sim, uma questão de diferença” (idem, p. 54). Assim sendo, para Bessa, trata-se de

(...) um conceito banal e de fácil compreensão, pois a diferença salta aos olhos, sobressai no plano do imediato e do diretamente perceptível, visto ser inerente à natureza e às relações humanas. Dessa maneira, a diferenciação espacial seria, simplesmente, um correspondente geográfico, isto é, a diferença, condição essencial, imanente, expressa no espaço, uma vez que é visível tanto nas condições naturais (solo, vegetação, clima) quanto nos aspectos sociais (economia, política, cultura). Dessa maneira, à medida que ambos, aspectos físicos e sociais, diferenciam-se no espaço, tem-se como resultado a diferenciação espacial, isto é, tem-se uma organização diferenciada do espaço (op.cit., p. 44).

Na verdade, constatou-se que, para Bessa (2010), a espacialidade diferencial funciona como uma categoria do entendimento da realidade, envolvendo uma sucessão de conceitos-chave, daí que considera ser necessário concebê-la na sua riqueza analítica. Ademais, o referido conceito apresenta considerável apreciação, pelo facto de que é visível no campo do imediato e do diretamente perceptível, uma vez que se exprime como resultância “(...) da complexa relação dialética entre as lógicas singulares, particulares e universais, entre os fatores internos e externos, entre o choque do novo e do velho (...)” (Bessa, 2010, p. 54). Dessarte, Bessa acrescenta, ainda, que a noção de espacialidade diferencial possui, na sua aplicação na disciplina/ciência de Geografia, uma reflexão prático-empírica, visto que “(...) os conteúdos da diferença na paisagem, na região, no espaço, no território, no lugar são absolutamente tangíveis (...)”, e uma reflexão teórica e metodológica, “(...) que amplia as possibilidades de problematização da realidade socioespacial” (ibidem).

Em oposição, Massey (1981), Gomes (1996; 2000) e Lencioni (1999) expressam o grupo de autores que designa a espacialidade diferencial como sendo sinónimo de região(ões), onde o termo região auxilia na compreensão do supracitado conceito. Neste sentido, Massey presta exclusivo interesse pela diferenciação espacial, na qual pretende reabilitar a noção de região em paralelo com a de diferenciação espacial, esclarecendo que a finalidade das obras sobre o regionalismo, baseia-se na busca da compreensão das repercussões da diferenciação espacial. Não obstante, Massey (1981) considera que a origem da espacialidade diferencial se encontra no fenómeno do capitalismo ao afirmar que “(...) o processo de acumulação capitalista gera o

desenvolvimento desigual do espaço e, por isto, representa ferramenta importante para a compreensão desse mesmo processo” (apud Bessa, 2010, p. 52). Gomes partilha das reflexões de Massey ao salientar que o conceito de região está “(...) na base da concepção científica da diferenciação espacial (...)”, mencionado que “[a] região é, ao mesmo tempo, o campo empírico da observação e o campo das verificações de relações gerias” (1996, p. 240). Além disso, argumenta que, por um lado, as regiões homogêneas apresentam divisões proporcionais a níveis hierárquicos e consideráveis da diferenciação espacial e que, por outro, as regiões funcionais atribuem forma a um espaço internamente diferenciado. Por esta razão, o autor refere assim que as “(...) divisões do espaço (...) correspondem a verdadeiros níveis hierárquicos e significativos da diferenciação espacial” (Gomes, 2000, p. 64). Por fim, na mesma essência, Lencioni (1999) também considera espacialidade diferencial e região termos equivalentes e indissociáveis. Por esse motivo, Lencioni acredita que a região é uma “(...) espacialidade diferencial dos processos sociais e naturais (...)” (op.cit., apud Serra & Marinho, 2014, p. 4).

Por último, Smith (2002) e Melazzo & Castro (2007), em oposição aos autores anteriormente indicados, constroem a sua definição de espacialidade diferencial assente numa base traduzida pela escala geográfica. Melhor dizendo, para estes autores, a escala geográfica funciona não só como uma expressão da espacialidade diferencial, mas também como um instrumento/estratégia de produção da mesma. À vista disto, Smith salienta que a produção da escala geográfica “(...) es el principal recurso a través del cual la diferencia geográfica se organizada. (...) La producción de la escala puede ser la diferenciación más elemental del espacio geográfico y es en toda su extensión un proceso social” (2002, pp. 131-141). Neste seguimento, Melazzo & Castro declaram que a diferenciação do espaço geográfico é expressa pelas escalas, sendo tal diferenciação considerada uma diferenciação social. Deste modo, segundo estes autores, “[a] escala, como produção social, aparece como estratégia de produção da diferenciação espacial, como instrumento teórico para se apreender as diferenças espaciais e como lugar da luta política” (2007, p. 140).

Em virtude dos factos mencionados, conclui-se que, na verdade, a espacialidade diferencial não se caracteriza como um conceito homogêneo e unânime. Face a essa realidade, comprovou-se que são diversos os autores que estão no centro das abordagens e da particular dedicação e atenção atribuída ao termo da espacialidade diferencial, como sendo fundamental para os estudos geográficos. No entanto, apesar da existência de uma vasta literatura, o supracitado conceito surge, na maioria dos casos, de aparência bastante imprecisa e diluída (Bessa, 2010). Ou seja, depara-se com a ausência de uma definição universal para o conceito de espacialidade diferencial, pela razão de que, como se comprovou, este é considerado um termo com distintas perspectivas. Efetivamente, determinados autores concederam um destaque mais significativo, em grau de comparação com outros menos explorativos, destaque esse que é bem visível na obra *A Geografia – isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra* de Yves Lacoste. Com efeito, é, sem dúvida, “(...) uma das mais importantes análises críticas feitas nas últimas décadas, no bojo da “crise da geografia”, com [ideias] extremamente controversas, porém originais e instigantes” (Vesentini, 1988, p. 4).

Na nossa perspectiva, a espacialidade diferencial consiste numa realidade espacial desigual, tendo esta a possibilidade de ser alterável, consoante os espaços ‘utilizados’ pelos cidadãos. Assim, não só o espaço que nos rodeia poderá ser díspar de outrem, mas também a forma como observamos o mesmo espaço é diferente, existindo, a meu ver, uma espacialidade diferencial física e emocional. Deste modo, a espacialidade diferencial física caracteriza-se pelo facto de a nossa realidade espacial ser diferente da dos restantes cidadãos, com quotidianos e rotinas completamente distintos. Na verdade, vivemos num mundo gradativamente globalizado, onde a maioria dos cidadãos apresenta uma espacialidade cada vez mais diferente dos fluxos regionais, nacionais e multinacionais. Já a espacialidade diferencial emocional designa-se pelas diferentes recordações e memórias que possuímos de determinados espaços visitados, consoante a nossa vivência adquirida nesses mesmos espaços (freguesias, concelhos, distritos e países). Dado o exposto, é imprescindível que se ensine aos alunos “(...) um modo de pensar geográfico, que os [possibilite] aprender a ler a

espacialidade diferencial, as origens naturais, sociais, políticas e econômicas da desigual produção do espaço” (Andrade, 2018, p. 39). Por conseguinte, a espacialidade diferencial, sendo distinta para cada um de nós, pode ser incrementada por um melhor conhecimento do espaço, uma vez que conhecendo melhor o espaço, será, talvez, possível compreender melhor os conceitos geográficos.

1.2. Perspetivas do Espaço no contexto do Pensamento Geográfico

Falar sobre o espaço é muito pouco, se não [buscarmos] defini-lo à luz da história concreta. Falar simplesmente do espaço, sem oferecer categorias de análise é também insuficiente.
(Santos, 1988, p. 4)

A Geografia apresenta um papel crucial na elaboração de conhecimentos e aprendizagens relativamente à definição e representação das categorias espaciais, que expressam a sua identidade e que reconhecem e explanam dimensões desiguais da realidade socioespacial, nomeadamente as categorias espaço, lugar, paisagem, região e território. Neste sentido, a Geografia ao abordar a dimensão espacial, necessita de elevar o espaço geográfico, debruçando-se sobre as suas inúmeras definições de índole natural, social e económica. Deste modo, o espaço geográfico possibilita a análise das restantes categorias espaciais, a avaliar pelas referências de Santos (2006) e de Suertegaray (2001). Assim sendo, Santos considera que “[a] partir da noção de espaço como um conjunto indissociável de sistemas de objetos e sistemas de ações podemos reconhecer suas categorias analíticas internas” (2006, p. 12). Já Suertegaray complementa a perspetiva de Santos, mencionando que o conceito de espaço geográfico é considerado proporcional às diversas categorias espaciais (lugar, paisagem, região e território), exprimindo “(...) níveis de abstração diferenciados e, por [consequência], possibilidades operacionais também diferenciadas” (2001, p. 79).

Nos finais do século XIX, no núcleo da Geografia Tradicional (Clássica), existiu uma rivalidade entre a corrente Possibilista e Determinista. Já no século XX, surgiu uma oposição da Geografia Quantitativa Neopositivista à Geografia Tradicional e à Geografia Regional. Em 1970, ocorreu uma nova oposição, mas, desta vez, por parte da

Geografia Crítica (numa vertente Materialista Histórica) à Geografia Teorética. No entanto, atualmente, a oposição centra-se no Culturalismo contra as tendências Marxistas. Esta contextualização é essencial, porque possibilita compreender a importância do espaço nos diversos posicionamentos geográficos. Efetivamente, depara-se com a existência de uma complexidade de espaços, provenientes das diferentes escolas geográficas, que apresentam concepções do mundo dissemelhantes (Tabela 1).

Tabela 1 – As abordagens do espaço nas diversas correntes do pensamento geográfico.

	Correntes do Pensamento (Paradigmas)	Período	Investigadores Principais	Categoria Geográfica de destaque	Escola	Ciência Suporte
Geografia Tradicional (Clássica)	Determinismo	Finais do século XIX e inícios do século XX	Ratzel	Espaço vital; Território	Tradicional alemã (Positivismo, Naturalismo)	Biologia (Charles Darwin)
	Possibilismo	Primeira metade do século XX	Vidal de La Blache; Hettner	Região; Paisagem; Geografia Física/Geografia Humana	Tradicional francesa (Historicismo, Espiritualismo)	Antropologia; História
Geografia Moderna	Quantitativa – Nova Geografia Crítica (Geografia Radical, Geografia Marxista)	Década 1950 (pós-guerra)	Hartshorne	Espaço relativo; Região funcional	Lógica positivista	Estatística; Matemática; Física
		Década 1970	David Harvey; Paul Claval; Yves Lacoste; Milton Santos	Território; Sociedade	Materialista; Dialética	História; Sociologia
Geografia Pós-Moderna (Contemporânea)	Humanista Ideológica Ambiental	Décadas 1970/80	Soja; Yi-Fu Tuan	Espaço vivido; Território; Lugar; Paisagem; Natureza; Rede	Fenomenológica; Existencialista	Psicologia; Filosofia; Ciências do Ambiente

Fonte: Laura Soares, 2018⁸.

Na Geografia Tradicional, surgida no final do século XIX, correspondente ao período entre 1870⁹ e 1950, o espaço não era percebido como elemento principal (a Geografia Tradicional considerava a região e a paisagem como categorias principais, reconhecendo-o como o objeto da Geografia), exceto para os autores Friedrich Ratzel e Richard Hartshorne. Friedrich Ratzel (autor da corrente Determinista do pensamento geográfico), considerado o ‘pai da Geopolítica’, define o espaço como “(...) base

⁸. A Tabela 1 está presente num *PowerPoint* elaborado e fornecido pela orientadora deste Relatório de Estágio, Laura Soares, razão pela qual a sua fonte não se encontra nas Referências Bibliográficas.

⁹. O ano de 1870 corresponde ao tempo em que a Geografia se transformou numa disciplina institucionalizada nas universidades europeias (Polon, 2016).

indispensável para a vida do homem, sendo que o domínio do espaço transforma-se em elemento crucial na história do homem” (Polon, 2016, p. 85).

Não obstante, Ratzel¹⁰ defende a existência de um espaço vital, espaço este classificado como um espaço de poder do Estado-nação, consolidado por intermeio da expansão do território. Nesta lógica, para o autor, o espaço se transforma, a partir da política, em território, na medida em que “[o] território para Ratzel seria a concretização formal do espaço, consolidada pela ocupação de uma determinada área por um grupo humano exclusivo” (Rocha, 2008, p. 129). Já para Hartshorne (teórico do Regionalismo), o espaço traduz-se num espaço absoluto¹¹, espaço este caracterizado por uma série de pontos que contêm existência entre eles. Todavia, Hartshorne fundamentou as suas concepções de espaço, baseando-se “(...) nas ideias de Kant, influenciado por Newton, afirmando que o espaço e o tempo se associam a todas as dimensões da vida” (Polon, 2016, p. 85). Ainda, no âmbito da Geografia Tradicional, para além do Determinismo, o Possibilismo também se alicerça como um paradigma, enquadrado na mesma. Assim, o Possibilismo foi introduzido na escola francesa, principalmente por Vidal de La Blache, no “(...) final do século XIX e início do XX, trazendo o conceito de região em contraposição com o do território. Em resumo, a região entra em destaque frente aos outros conceitos geográficos (...)” (Lopes, 2012, p. 28). Contudo, a Geografia Tradicional foi sendo questionada, devido ao facto de não apresentar aspetos necessários para analisar as antíteses da sociedade.

Na revolução da Geografia Teórica-Quantitativa (a partir da década de 1950), a paisagem desvanecesse como elemento de compreensão da realidade geográfica e se determina novos critérios epistemológicos, destacados na Física e na Matemática. Neste contexto, a paisagem e o território ocultam-se das explicações quantitativas e o espaço transforma-se num conceito estrutural. Deste modo, o espaço torna-se

¹⁰. “Para [Ratzel], o território representa as condições de trabalho e existência de uma sociedade. A perda de território seria a maior prova de decadência de uma sociedade. Por outro lado, o progresso implicaria a necessidade de aumentar o território, logo, de conquistar novas áreas” (Moraes, 2005, p. 19).

¹¹. O espaço absoluto define-se como o “(...) espaço receptáculo, é o espaço como a representação que não se transforma, é imutável, tornando-se elemento preponderante para a Geografia Tradicional, hegemônica durante quase a maior parte do século XX” (Rocha, 2008, p. 132).

considerado e equiparado a uma planície isotrópica, dotada de uma uniformidade ao nível social, físico e económico. Ou seja, o espaço, na Geografia Moderna, incorporado na corrente do pensamento Quantitativa (Nova Geografia), funciona como um espaço relativo “(...) baseado no relacionamento dos objetos dispostos neste mesmo espaço” (Rocha, 2008, p. 129).

A Geografia Crítica Marxista (Radical)¹² que se manifesta no núcleo de um desagrado com o método Quantitativo, possui como base o Materialismo Histórico e a Dialética, debruçado nas perspetivas de Karl Marx (Polon, 2016). Destarte, a Geografia Crítica, tendo o espaço como sua componente orientadora, estipula-se como relação entre a Geografia Teorética e a Geografia Tradicional, baseadas no Positivismo, e manifesta-se, entre os anos de 1960 e 1970, trazendo novos paradigmas e destacando o território e a sociedade como categorias geográficas de análise. Deste modo,

(...) para Harvey (1975) a espacialidade foi negligenciada pela teoria marxiana, enquanto que para Soja (1993) o espaço foi trabalhado como receptáculo, conceituação muito próxima dos modelos praticados pelas ciências burguesas. A efetivação do espaço como categoria espacial surge nos trabalhos de Henri [Lefebvre] (...) estabelecendo-o com o espaço social, em estreita correlação com a sociedade. O espaço para este autor é concebido como o *locus* da reprodução da sociedade (Rocha, 2008, p. 130).

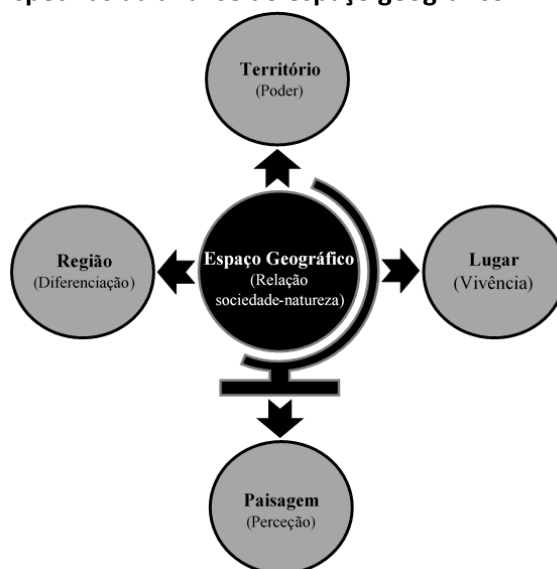
Posteriormente, numa Geografia Pós-Moderna (Contemporânea), a corrente Humanista (e Cultural), apesar de surgir em 1970, marca a sua produção nos anos de 1980/1990, onde se destaca a paisagem (natureza) e o território, em resultado das vivências dos indivíduos no lugar. Daí que, nesta corrente da Geografia Contemporânea, o lugar firma-se como elemento de distinção, onde o espaço se define como um espaço vivido. Já o território, atualmente categoria de relevo da Geografia, consiste num espaço marcado por um rol de relações de poder, controlado por grupos de indivíduos, executando territorialidades próprias, onde se produz o tal poder. Assim, segundo Rocha (2008),

¹². A Geografia Marxista “(...) possibilitou o aproveitamento definitivo do conceito de espaço relativo” (Rocha, 2008, p. 132).

[as] conceituações contemporâneas sobre território colocam o espaço com a capacidade de suportar diversas territorialidades simultaneamente, associadas com temporalidades idênticas ou diferenciadas. Assim, em uma mesma cidade, em um bairro específico ou até mesmo em uma rua, vários territórios podem conviver. (...) Hoje, a multiplicidade, a sobreposição territorial e a ausência definida de fronteiras, ampliam as questões do controle do poder na realidade geográfica, em todas as escalas (op.cit., p. 130).

O espaço geográfico (espaço total, transformado) subdivide-se em quatro espaços, ou melhor, pode ser analisado em quatro perspectivas, sendo elas: o espaço vivido, ou seja, espaço do cotidiano (existencial), caracterizado pela relação de afetividade e sentimentos de pertença e equivalente ao lugar; o espaço visível (percebido, porção do espaço que se observa e se sente) similar à paisagem; o espaço diferencial (diferentes elementos naturais, políticos e socioeconômicos) proporcional à região e o espaço 'poder' (apropriado), envolvendo as perspectivas materialista, naturalista, política e socioeconômica, correspondente ao território (Figura 3).

Figura 3 – As quatro perspectivas da análise do espaço geográfico.



Fonte: *Observatório Histórico Geográfico*¹³, 2015.

¹³. Disponível em

file:///D:/Relat%C3%B3rio%20de%20Est%C3%A1gio/CONCEITO%20DE%20ESPA%C3%87O_TERRITORIO/Observat%C3%B3rio%20Hist%C3%B3rico%20Geogr%C3%A1fico_%20O%20conceito%20de%20Paisagem,%20lugar,%20territ%C3%B3rio%20e%20Regi%C3%A3o.html (acesso a 20-02-2019).

Todavia, devido à existência de diversas categorias espaciais e reconhecendo também a sua relevância, a verdadeira intenção consiste em produzir reflexões à cerca do espaço geográfico e das suas transformações nas correntes do pensamento geográfico. Neste sentido, serão redigidas menções aos espaços de lugar, de paisagem, de região e de território com a finalidade de melhor se conseguir caracterizar o espaço geográfico em si, visto que espaços englobam territórios, que englobam regiões, que englobam lugares e que englobam paisagens (Tabela 2).

Tabela 2 – As categorias geográficas e sua definição-base.

Categoria Geográfica	Definição
Espaço Geográfico	No senso comum, a palavra ‘espaço’ pode ter diferentes significados como onde estão as estrelas, as distâncias de um lugar a outro, mas, para a Geografia o espaço estudado com maior ênfase é aquele onde ocorrem relações sociais, econômicas e políticas dentro de uma escala que varia do local para o global. É aquele que apresenta alguma relação com as pessoas que o habitam. Se paramos um pouco e observarmos os elementos que nos rodeiam, os perceberemos com mais clareza como por exemplo: as ruas, as avenidas, as casas, os prédios os quais apresentam serventia ao Homem.
Lugar	O lugar é a parte do espaço onde as relações de proximidade e de afetividade dos indivíduos se entrelaçam, sobretudo as do cotidiano. É onde as pessoas constroem referências quase que sentimentais com aquele lugar, onde cada pessoa busca as referências pessoais e constrói os seus sistemas de valores que fundamentam a vida em sociedade. Portanto, o conceito de lugar está relacionado à dimensão cultural e fortemente relacionado à identidade e ao cotidiano.
Paisagem	A paisagem é tudo aquilo que vemos. A paisagem se constitui a partir da presença em diferentes escalas dos elementos naturais e culturais sobre os quais a sociedade interage e cuja percepção permite a leitura do espectador. Por exemplo: quando observamos uma paisagem, encontramos nela elementos socioculturais resultantes da formação histórica, cultural, emocional, física, resultante da dinâmica natural.
Região	Inicialmente está associada à própria concepção de território uma vez que, ao longo da história, corresponde à área delimitada a partir de algum elemento-chave, quase sempre ligado à ordem política. Os espaços são desiguais entre si, cada qual com as suas especificidades. As regiões surgem a partir do agrupamento de lugares que possuem características comuns naturais e culturais como, por exemplo, extensas planícies fluviais cobertas de vegetação ombrófila, ou então, uma significativa concentração de estabelecimentos comerciais e industriais. Também é possível distinguir esses lugares por sua localização como, por exemplo, quando a porção da cidade está em um dos extremos, denominando-as de região Norte, Sul, Este e Oeste.
Território	O território é temporário e modificável, depende das relações e escalas temporais. É onde ocorrem as relações de poder e como os que o habitam o conhecem.

Fonte: *Observatório Histórico Geográfico*, 2015.

Na realidade, subsistem profundas conceituações destas categorias geográficas, que espelham o ser humano que as construiu e o universo que as originou. Por isso, as divergentes convicções podem resultar da visão humana, dado que as suas

características, da filosofia do conhecimento, organizam-se consoante as atuações humanas na transformação do planeta. Não obstante,

[as] “verdades” embutidas em conceitos antagônicos, no interior de cada categoria geográfica são [frequentemente], expostas como enunciados insofismáveis (...) são produtos da decorrência da vida, do contacto dos homens com outros homens em espaços e tempos desiguais, incrustados em numerosos e distintos universos culturais (op.cit., p. 129).

O espaço geográfico, como categoria base das restantes, constitui-se condição, meio e reflexo das diversas relações de cariz social, económico e político, enquadradas numa escala variante do local ao global, se relacionando, assim, com os indivíduos que o habitam (*Observatório Histórico Geográfico*, 2015). No contexto do pensamento geográfico, o espaço foi qualificado por diversos autores, que deram os seus contributos para a definição desta categoria espacial. O espaço geográfico, como espaço total, é “(...) portanto anterior, preexistente a qualquer ação”, por isso “[o] espaço é a “prisão original” [e] o território é a prisão que os homens constroem para si” (Raffestin, 1993, p. 144). Assim, segundo Gomes, o espaço se “(...) constitui um elemento ativo na organização social, ou seja, que ele é de forma simultânea agente e paciente nessa dinâmica” (2002, pp. 25-26). No entanto, Gomes vai mais além, caracterizando o espaço geográfico como sendo “(...) simultaneamente, o terreno onde as práticas sociais se exercem, a condição necessária para que elas existam e o quadro que as delimita e lhes dá sentido” (op.cit., p. 172). Na verdade, o espaço geográfico não se manifesta apenas pelo contacto entre o homem e a natureza. Assim sendo, segundo Santos¹⁴ (1988, p. 10), “[o] espaço deve ser considerado [como] um conjunto indissociável de que participam, de um lado, certo arranjo de objetos geográficos, objetos naturais e objetos sociais, e, de outro, a vida que os preenche e os anima (...)”. Logo, na perspetiva deste autor, o espaço necessita de ser classificado

¹⁴. Milton Santos “(...) teve diferentes influências na formulação de suas bases teóricas, tais como Jean Tricart, (...) Pierre [Monbeig], Pierre Deffontaines, Henri Lefebvre, Yves Lacoste, David Harvey, [Jean-Paul] Sartre, Edward Soja, Neil Smith, (...) fato que, aos poucos, possibilitou o desenvolvimento de uma concepção de geografia (...) híbrida” (Saquet & Silva, 2008, p. 29).

como totalidade¹⁵, formando-se a partir de um conjunto, não só indissociável, mas também “(...) solidário e (...) contraditório, de sistemas de objetos e sistemas de ações, não considerados isoladamente, mas como o quadro único no qual a história se dá” (2006, p. 39). Ou seja, “[o] espaço é a síntese, sempre provisória, entre o conteúdo social e as formas espaciais” (op.cit., p. 71).

Todavia, Milton Santos salienta ainda que o espaço geográfico é uma testemunha da história, estando presente no passado, presente e futuro. À vista disto, o autor define que a natureza e a sociedade estabelecem-se como elementos fundamentais para a constituição do espaço. Assim, o espaço, para Santos, fundamenta a sua evolução através do movimento da sociedade total, isto é, o espaço é uma instância da sociedade (com fim de reprodução), mas carregado de autonomia. Deste modo, “[o] espaço geográfico é organizado pelo homem vivendo em sociedade e, cada sociedade, historicamente, produz seu espaço como *lugar* de sua própria reprodução” (Saquet & Silva, 2008, p. 31). Porém, na sua obra *Por uma Geografia Nova: Da Crítica da Geografia a uma Geografia Crítica*, Milton Santos defende o espaço geográfico como símbolo da ‘matéria por excelência’ ou da ‘segunda natureza’, onde nele se manifesta a relação entre o homem e o espaço ou entre o homem e a natureza, divulgada pelo trabalho e confecção de mercadorias, na qual o espaço funciona, conseqüentemente, como uma mercadoria (Braga, 2007). Nesta vertente, Carlos (2007, p. 50) é a favor de que o espaço geográfico é “(...) condição, meio e produto da realização da sociedade num movimento/momento intrínseco à reprodução social (...) a vida se realiza em espaços-tempo reais (...) as relações sociais têm uma dimensão espacial e se realizam através dessa e nessa dimensão”.

Seguidamente, no mesmo discurso, outros autores, para além dos anteriormente mencionados e citados, contribuíram também para a construção do conceito de espaço geográfico. Assim sendo, Cavalcanti considera que o espaço geográfico é “(...) construído intelectualmente como um produto social e histórico, que se constitui em

¹⁵. Para Milton Santos, “[el] espacio debe ser considerado como una totalidad, a modo de la propia sociedad que le da vida” (1986, p. 8). Assim, “[o] espaço deve ser considerado como um conjunto de relações realizadas através de funções e de formas que se apresentam como testemunho de uma história escrita por processos do passado e do presente” (Santos, 2004, p. 153).

ferramenta que permite analisar a realidade” (2011, p. 195). O espaço, similarmente, consiste numa representação do raciocínio geográfico, conceituado por Lacoste como uma estrada composta por duas direções, sendo elas o “(...) espaço, tomado como objeto real (...) e o espaço, tomado como objeto de conhecimento, isto é, as diferentes representações do espaço real (a dos pintores, dos matemáticos, dos astrônomos, dos geógrafos (...))” (1988, p. 39). No entanto, para Corrêa, o espaço geográfico corresponde não só ao espaço criado por uma sociedade concreta, “(...) para [que] nele se [possa] realizar e reproduzir, para ela própria se repetir” (2000, p. 31), mas também à “(...) morada do homem e abrange a superfície da Terra. (...) O espaço é social e é inseparável do tempo” (Braga, 2007, p. 69). Todavia, Corrêa, tendo em conta as reflexões de Braga (2007), aprova as abordagens do espaço de Harvey a saber: o espaço absoluto, o espaço relativo e o espaço relacional¹⁶.

Na Geografia Moderna, sendo o espaço o elemento central neste raciocínio, Harvey acredita que os “(...) horizontes temporais da tomada de decisões (...) se estreitaram, enquanto a comunicação via satélite e a queda dos custos de transporte possibilitaram (...) a difusão imediata dessas decisões num espaço cada vez mais amplo e variegado” (2008, p. 140). Já a Geografia Pós-Moderna¹⁷ corresponde a uma corrente de pensamento que afirma a sua definição de espaço na compreensão da realidade social. Autores como Michel Foucault e John Berger, considerados como originários da Geografia Pós-Moderna, no final dos anos sessenta, forneceram o seu contributo ao abordar um panorama do espaço na leitura da realidade social. Assim, por um lado,

¹⁶. Corrêa destaca Harvey, na medida em que, este último, revela três abordagens do espaço, na qual “(...) uma primeira abordagem do espaço é a do espaço absoluto. Seria o espaço em si, receptáculo. Tem base em Newton e Kant e influenciou geógrafos alemães (como Humboldt e Hettner), Hartshorne e La Blache; a segunda abordagem é a do espaço relativo. Seria a distância. Foi um conceito muito utilizado por outras ciências, pela Escola de Ecologia Humana de Chicago, pelos seguidores de von Thünen. A terceira é a abordagem do espaço relacional, na qual um objeto só existe em contato com outros” (Corrêa, 1982, apud Braga, 2007, p. 69).

¹⁷. Harvey considera que “[na] pós-modernidade o que a caracteriza é a crise dos valores herdados da modernidade, crise das essências eternas (História, metafísica), da velha acumulação de valor (fordismo) e emergência do que chama de “acumulação flexível” e valorização do efêmero, do fugidio. Haveria, portanto, uma nova experiência espaço-temporal, uma *compressão tempo-espaço*, em que estes dois conceitos não podem ser separados. O espaço é tido como construção do homem e não como algo dado; é o seu cotidiano. Nesta abordagem a representação (do espaço) é fundamental” (Harvey, 2001, apud Braga, 2007, pp. 68-69).

Foucault, sendo um geógrafo 'Pós-Moderno', expôs a espacialidade da vida social, num chamado 'espaço externo', correspondente ao espaço vivido e produzido socialmente. Por outro lado, o autor Berger reflete à cerca do cruzamento entre tempo e espaço (Soja, 1993).

Por ora, numa corrente Marxista¹⁸, o espaço representa a possibilidade da (re)produção social do capitalismo, "(...) através de um desenvolvimento desigual e de tendências simultâneas para a homogeneização, a fragmentação e a hierarquização" (Trindade, 1996, p. 97). Sendo assim, Lefebvre (1976) envolvido numa visão envolta do Marxismo, determina o espaço geográfico como sendo a base da produção da sociedade, resultado da reprodução das relações sociais na sua totalidade. Ou seja, o autor considera o espaço um produto da atuação dos indivíduos incidente na natureza e um produtor das relações sociais. Neste sentido, a sociedade constrói o espaço geográfico, se constituindo como reflexo do mesmo. A par disto, Lefebvre crê que o espaço se traduz em quatro interpelações, sendo elas o espaço como forma pura, transparente e inteligível, o espaço como produto da sociedade, o espaço como instrumento político intencionalmente manipulado e o espaço socialmente reproduzido (1976, pp. 28-34). No contexto da corrente Pós-Moderna, o espaço, para Soja (1993), sustenta-se num "(...) espaço organizado como um componente dialeticamente definido das relações de produção gerais, sendo estas não apenas sociais, mas também espaciais" (Trindade, 1996, pp. 98-99).

Na perspetiva Humanista¹⁹ e Radical (ramos da Geografia Humana), o espaço é traduzido para o lugar, isto é, considerado um espaço vivido (existencial), refletindo uma correlação de afetividade e sentimentos de pertença, onde o lugar forma "(...) a teia, as articulações do espaço" (Lopes, 2012, p. 26). Ou seja, o lugar corresponde a um espaço do quotidiano, em que se efetuam relações de afeto e proximidade entre os indivíduos. Assim, para os Humanistas, o espaço representa o lugar, sendo concebido

¹⁸. Na corrente Marxista (Historicista, Estruturalista), Henri Lefebvre, David Harvey e Manuel Castells constituem o grupo de autores que desenvolveram novas interpretações do espaço geográfico, visto como 'território' (Saquet & Silva, 2008).

¹⁹. A perspetiva Humanista caracteriza-se como sendo um ramo da Geografia Humana, cujo seu interesse está centrado na subjetividade da relação entre o homem e o ambiente (Cabral, 2007).

como o coração dos eventos da vida seletiva do ser humano, eventos estes traduzidos pelo “(...) viver e o habitar, o uso e o consumo, o trabalho, o entretenimento, o lazer (...)” (op.cit., p. 26). O lugar diz respeito a um espaço de dimensão cultural, onde se desenvolvem sentimentos de pertença, para com o mesmo, onde se criam laços mais vinculados, onde se constroem vivências, memórias, saudades, lembranças e, acima de tudo, onde se constrói a própria identidade (*Observatório Histórico Geográfico*, 2015). Assim, na corrente Humanista, segundo Cavalcanti, o “(...) lugar é o espaço que se torna familiar ao indivíduo, é o espaço do vivido, do experienciado” (2016, p. 75). Deste modo, Yi-Fu Tuan²⁰ afirma que:

“Espaço” e “lugar” são termos familiares que indicam experiências comuns. Vivemos no espaço. Não há lugar para outro edifício no lote. As Grandes Planícies dão a sensação de espaciosidade. O lugar é segurança e o espaço é liberdade: estamos ligados ao primeiro e desejamos o outro (1983, p. 3).

Neste contexto, o que se inicia como sendo um espaço indiscriminado evolui, atribuindo a configuração de lugar ao conhecê-lo e valorizá-lo. Assim, à semelhança de Lopes (2012), Cabral refere que

(...) os geógrafos humanistas admitem que o lugar permite focalizar o espaço em torno das intenções, ações e experiências humanas – desde as mais banais até aquelas eventuais ou extraordinárias – e que sua essência é ser um centro onde são experimentados os eventos mais significativos de nossa existência (...) (2007, p. 148).

Para além de Tuan (1983), Claval apresenta uma perspectiva direcionada para o contexto cultural-simbólico, julgando a cultura essencial na transformação de um espaço cultural e simbólico²¹. Ou seja, a cultura “(...) esclarece a construção do espaço” e o espaço (socializado) é o palco do desenvolvimento de técnicas para que cada

²⁰. Na perspectiva de Yi-Fu Tuan, a percepção do lugar envolve as convicções da população a respeito do espaço, tendo por base as suas vivências nesse mesmo espaço. Por isso, Tuan menciona que são excepcionais as situações em que “(...) um agricultor tem que se orientar em um espaço estranho e inóspito. Ele não tem necessidade de fazer um esforço consciente para estruturar o espaço, desde que o espaço em que se move constitui parte integrante de sua vida cotidiana que de fato é o seu “lugar” (1983, p. 89).

²¹. Segundo Paul Claval, “[a] construção do espaço reduz muito as possibilidades de expressão espacial das categorias (...) mais pobres e fracas da população. Esses grupos esforçam-se por um reconhecimento da sua existência através de ações visíveis com forte carga simbólica” (2011, p. 19).

‘célula pessoal’ realize as “(...) suas atividades produtivas ou de lazer, para alojar-se, para proteger-se (...)” (2011, p. 18).

Vidal de La Blache, no âmbito da Geografia Humana, defende que o espaço consiste na correlação entre o homem e a natureza, dependendo da vontade do homem, na qual a Geografia seria a ciência dos lugares. Deste modo, Santos aparenta ser da opinião que Vidal de La Blache considera que o espaço é um objeto de estudo, sendo o “(...) resultado de uma interação entre uma sociedade localizada e um dado meio natural (...)” (2004, p. 36). Contudo, Milton Santos (2006) passa a conceituar o espaço geográfico transformado num espaço visível, ou seja, num espaço dos lugares. Assim, para o autor, o lugar ocupa uma extensão do espaço geográfico (sendo o espaço geográfico um dado social). Já Sorre (1967), na linha da Geografia Humanista, entende o espaço como sinónimo de localização e de extensão (Braga, 2007). Por conseguinte, Resende expressa que o espaço reflete o “(...) lugar de moradia, articulado por sua vez com o lugar de trabalho” (2007, p. 103).

O espaço, numa vertente do pensamento geográfico em que é considerado um espaço visível, corresponde à paisagem, dado que esta consiste numa porção do espaço compreendida pelo olhar, tornando-o acessível, inteligível e possível de ser representado. Ou seja, “[a] paisagem, de fato, é uma “maneira de ver”, uma maneira de compor e harmonizar o mundo externo em uma “cena”, uma unidade visual” (Cosgrove, 2012, p. 223). A paisagem simboliza tudo em que se utiliza, por base, o método da observação, sendo construída através da existência de elementos naturais e socioculturais, sobre os quais ocorre a interação da sociedade, permitindo, portanto, observar e ler a paisagem, seja ela humanizada ou não (*Observatório Histórico Geográfico*, 2015). Deste modo, a paisagem, como espaço visível, funciona como

(...) uma *marca*, pois expressa uma civilização, mas é também uma *matriz*, porque participa dos esquemas de percepção, de concepção e de ação – ou seja, da cultura – que canalizam, em certo sentido, a relação de uma sociedade com o espaço e com a natureza (...) (Berque, 2012, p. 239).

Assim, a paisagem está inserida no espaço, por isso é necessário compreender que, na visão de Santos, “[o] espaço é igual à paisagem mais a vida nela existente; é a sociedade encaixada na paisagem, a vida que palpita conjuntamente com a

materialidade” (1988, p. 26). Monbeig (1957), no mesmo padrão, considera que o espaço representa o resultado do trabalho humano produzindo a paisagem (Braga, 2007). Esta categoria de análise espacial, por um lado, é caracterizada como um elemento imóvel pela corrente Positivista e, por outro, é considerada um elemento de atuação entre o capital e o trabalho pela corrente Marxista. No entanto, na atualidade, a paisagem adquire uma perspectiva mais cultural. Neste sentido, Santos a define, considerando que:

Tudo aquilo que nós vemos, o que nossa visão alcança, é a paisagem. Esta pode ser definida como o domínio do visível, aquilo que a vista abarca. Não é formada apenas de volumes, mas também de cores, movimentos, odores, sons (...) (1988, p. 21).

Deste modo, a paisagem se revela como um conjunto de aspetos que refletem as heranças das conotações entre o ser humano e a natureza. Daí que o espaço geográfico envolve a paisagem, sendo complementado pela vida dessa mesma paisagem, na medida em que, esta última, representa formas de organização do espaço. Já para Besse, a paisagem evidencia os vestígios incidentes no planeta Terra deixados pelo ser humano, designando

(...) a cultura encarnada, é a expressão da existência humana, é a portadora de um sentido, a marca espacial do encontro do homem com o mundo. A paisagem passa a ser a forma com que os homens constroem uma nova natureza, sobre a natureza primitiva, a primeira natureza (Rocha, 2008, p. 141).

O espaço diferencial, constituído por elementos naturais, políticos e socioeconómicos, é equivalente à região. Região que se origina da conjunção de extensas áreas e que se fundamenta em critérios de cariz social da divisão regional do espaço. A região relaciona-se com a particular construção do território, porquanto, no decurso da história, coincide com a área delimitada, tendo por base determinado elemento-chave, comumente associado à ordem política. Se os espaços se apresentam divergentes entre si, cada um com as suas características, as regiões resultam do agrupamento de lugares com comuns particularidades naturais e culturais (extensas planícies fluviais revestidas de vegetação ombrófila e aglomeração de estabelecimentos comerciais e industriais) (*Observatório Histórico Geográfico*, 2015).

A região corresponde a uma unidade político-territorial que divide o país, onde, nos antepassados, quem dispunha de poder, tinha a possibilidade de governar uma determinada região, atribuindo-lhe, assim, um sentido político. Esta abordagem do espaço, refletida pela escola francesa, remete para um espaço caracterizado pela diferenciação e identificação de áreas, ou seja, áreas assentes em específicos domínios. Por isso, na Geografia Tradicional, a região correspondia a recortes naturais ou fornecidos pela natureza. Deste modo, Santos considera que as regiões são “(...) o suporte e a condição de relações globais (...) [dado que] não se pode deixar de considerar a região, ainda que a reconheçamos como um espaço de conveniência e mesmo que a chamemos por outro nome” (2006, p. 165). Já na atualidade, após diversas perspetivas e evoluções na construção da sua definição, a região se estabelece como um espaço que é “(...) resultado das possibilidades ligadas a uma certa presença, nela, de capitais fixos exercendo determinado papel ou determinadas funções técnicas e das condições do seu funcionamento económico, dadas pela rede de relações” (Santos, 2012, apud Dentz *et al.*, 2016, p 59).

O espaço apropriado, ou melhor, o espaço de poder, se traduz no território, uma vez que um espaço apropriado pelo indivíduo evolui, territorializando-se, na qual o território é considerado uma porção de espaço onde predominam as relações de poder. Espaço este organizado, assente em cenários de confrontos sociais, em que o poder se firma como ferramenta para a constituição de fronteiras e limites espaciais, surgindo, conseqüentemente, diferenciadas territorialidades políticas, culturais e económicas. A temporalidade está patente no território, onde este se define como temporário e possível de ser modificado, porquanto deriva das relações e escalas temporais. Por isso, é no território que sobrevém as relações de poder (*Observatório Histórico Geográfico*, 2015). Ou seja, o conhecimento do território associa-se à obtenção de poder (possibilitando o controlo e a organização do Estado), tendo em consideração que quem conhece o território possui mais poder, comparativamente a quem pouco ou nada o conhece. O território se caracteriza ao apresentar uma variação de tamanho (não possui uma proporção espacial e temporal fixada, havendo a possibilidade de desvanecer) e ao ser plausível de ser apreendido pelo mesmo

indivíduo. Se, por um lado, o território evidencia uma conotação associada ao Estado-nação, por outro, espelha o poder associado ao controlo e gestão do espaço. Deste modo, o território, para Raffestin, é formado a partir do espaço e resulta da ação de um ator, que ao se apoderar do espaço, o ‘territorializa’. Ou seja, segundo Raffestin, “(...) o território se [apoiar] no espaço, mas não é o espaço. É uma produção, a partir do espaço. Ora, a produção, por causa de todas as relações que envolve, se inscreve num campo de poder” (1993, p. 144).

No entanto, o conceito de território surgiu, nos finais do século XIX e inícios do século XX, na Geografia Tradicional como representante de uma “(...) determinada porção da superfície terrestre que é apropriada e ocupada por um grupo humano, como um espaço concreto em si (com seus atributos naturais e sociais)” (Cabral, 2007, p. 151). No ano de 1980, o território começou a ser designado como uma das elementares categorias da Geografia. Sendo assim, Friedrich Ratzel (enquadrado na Geografia Tradicional) desvendou-se como ‘primo’ ao se debruçar sobre o território. Deste modo, Ratzel define o território, mencionado:

(...) não é possível conceber um Estado sem território e sem fronteiras (...) É fácil convencer-se de que do mesmo modo como não se pode considerar mesmo o Estado mais simples sem o seu território, assim também a sociedade mais simples só pode ser concebida junto com o território que lhe pertence. O fato de estes dois organismos estarem ligados ao seu solo é a [consequência] natural da ligação evidente que une a criatura humana à Terra (1990, p. 73).

Não obstante, Ratzel, apesar de se enquadrar na Geografia Tradicional, identifica, simultaneamente, a aparição da Geografia Política, pelo facto de que a apreensão do ser humano na defesa do seu espaço de poder, resulta na criação do Estado. O embrião do território está na família, no crescimento e desenvolvimento da sociedade, na qual o mesmo vai crescendo, segundo a área em volta da civilização, englobando os serviços essenciais para a sua sobrevivência. Já para Ardrey (1969), segundo Haesbaert (2007), a definição de território é expressa por uma “(...) área do espaço, seja de água, de terra ou de ar, que um animal ou grupo de animais defende como uma reserva exclusiva” (Silva, 2015, p. 67). Todavia, Haesbaert fornece o seu aporte na construção do significado de território, sendo da perspectiva que o mesmo é

caracterizado por ter duas vertentes: uma relacionada ao poder político e outra relacionada à apropriação desse território. Tal discurso pode ser comprovado quando o autor afirma que:

(...) o território nasce com uma dupla conotação, material e simbólica, pois etimologicamente aparece tão próximo de *terra-territorium* quanto de *terreo-territor* (terror, aterrorizar), ou seja, tem a ver com dominação (jurídico-política) da terra e com a inspiração do terror, do medo – especialmente para aqueles que, com esta dominação, ficam alijados da terra, ou no “territorium” são impedidos de entrar (...) para aqueles que têm o privilégio de usufruí-lo, o território inspira a identificação (positiva) e a efetiva “apropriação” (2004 p. 1).

Na perspectiva de Milton Santos, o território (área delimitada, construída e desconstruída devido às relações de poder que cingem diversos atores, que territorializa as suas intervenções) precede ao espaço, posto que se representa como uma ferramenta que, ao ser utilizada pelo povo, conduz à criação do espaço. O território, sendo uma divisão do espaço local associado ao global, equipara-se a um “(...) palco da proliferação do capital, espaço apropriado pelos agentes do capital através da divisão social do trabalho” (Saquet & Silva, 2008, p. 34), uma vez que o território está envolvido no espaço, assim como o espaço envolvido no território. Porém, é o território, construído historicamente, que envolve as complexas edificações realizadas pelo ser humano como as estradas, as cidades, as casas e as fábricas.

Concisamente, o espaço predomina como primordial categoria de análise geográfica, mas é esse espaço que compreende a configuração do território e da região e que guarda a paisagem e o lugar no seu núcleo. Neste sentido, o espaço constrói-se como um elemento que incide sobre o ser humano, constituindo-se parte integrante do seu cotidiano, abrangendo, assim, a casa, o local de trabalho, os pontos de referência e as direções e caminhos que os ligam. As diferenciadas abordagens e perspectivas do espaço (lugar, paisagem, região e território) constituem um instrumento primacial no contexto do ensino da Geografia. Assim, as dimensões do espaço se concebem como formas de apresentar a espacialidade e de adquirir e construir conhecimentos geográficos que são sinónimos de poder – o poder de conhecer o espaço. Não obstante, para além do poder do conhecimento, compreender

o espaço e suas diferentes abordagens, ou seja, compreender as categorias de análise espacial, contribui para a educação e formação da cidadania/cidadão. Deste modo, conclui-se com a perspectiva de Dentz *et al.* (2016, p. 64), uma vez que “[se] no espaço geográfico nós somos capazes de identificar categorias como lugar, paisagem, região e território e discutir uma forma plausível de usá-las no ensino de Geografia; então nós conseguimos ter uma noção do que é espaço”.

1.3. O Conhecimento do Território no âmbito da Educação para a Cidadania

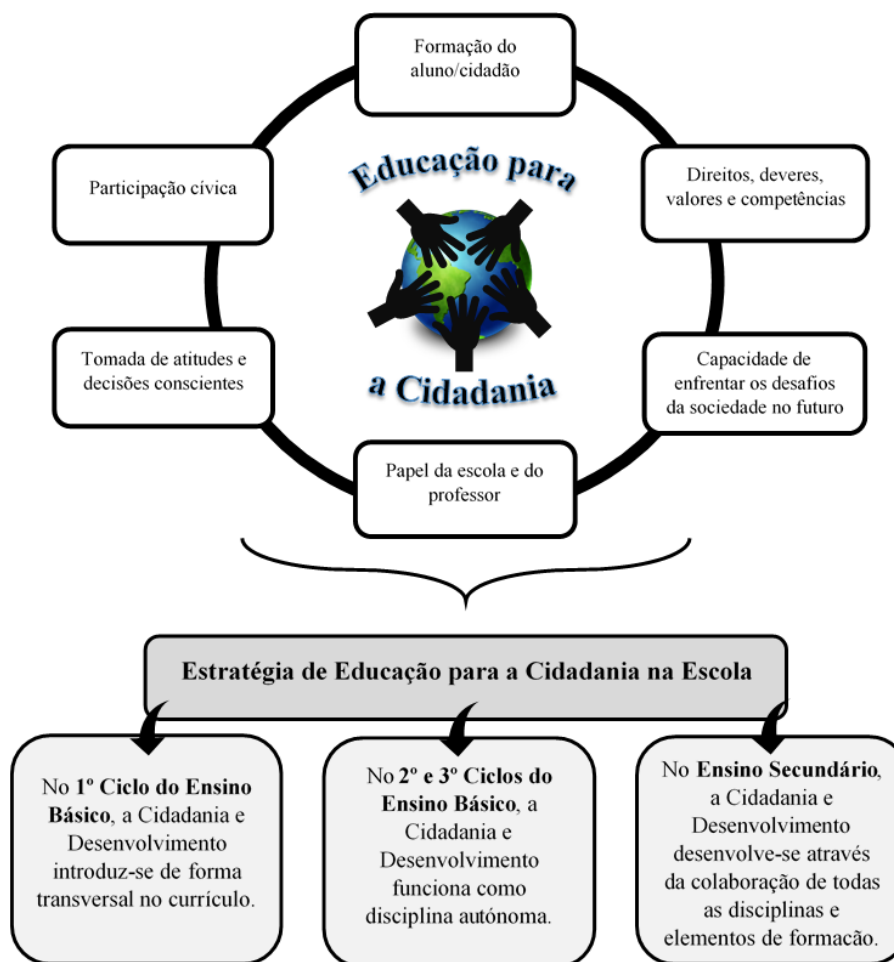
1.3.1. Educação para a Cidadania

A cidadania, não se impõe mas constrói-se, assumindo-se como uma “missão” que deve ser o próprio cerne da educação de crianças e jovens em fase de formação da sua personalidade, ou seja, a preparação para o “amanhã”.
(Oliveira, s/d, p. 1470)

A Educação para a Cidadania assumiu nos últimos anos um papel de destaque no contexto do sistema educativo e na sociedade atual. Efetivamente, a par com o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho), a *Autonomia e a Flexibilidade Curricular* (Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho e Portaria n.º 181/2019, de 11 de junho) e as *Aprendizagens Essenciais* (Despachos n.º 6944-A/2018, de 19 de julho e 8476-A/2018, de 31 de agosto), constitui o núcleo do Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho, que, como se pode ler no respetivo texto, “(...) estabelece o currículo dos ensinos básico e secundário, os princípios orientadores da sua conceção, operacionalização e avaliação das aprendizagens (...)” (Capítulo I, Artigo 1.º, p. 2929). Por isso é necessário e imperioso reconhecer a sua importância e os vários domínios em que se subdivide no panorama do sistema educativo e no desenvolvimento das aprendizagens e competências dos alunos (Figura 4).

O sistema educativo²² consagra um lugar de evidência aos valores da Democracia e da Cidadania, consistindo num conjunto de meios através dos quais se realiza o direito à educação, expresso “(...) pela garantia de uma permanente acção formativa orientada para favorecer o desenvolvimento global da personalidade, o progresso social e a democratização da sociedade” (Capítulo I, Artigo 1.º, da Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto, p. 5124).

Figura 4 – As competências e estratégias da Educação para a Cidadania na escola.



Fonte: Monteiro *et al.*, 2017.

²². O sistema educativo organiza-se de forma a “contribuir para a realização do educando, através do pleno desenvolvimento da personalidade, da formação do carácter e da cidadania, preparando-o para uma reflexão consciente sobre os valores espirituais, estéticos, morais e cívicos e proporcionando-lhe um equilibrado desenvolvimento físico” (Capítulo I, Artigo 3.º, alínea b, da Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto, p. 5125).

Neste contexto, assume-se a importância do desenvolvimento pleno e harmonioso da personalidade dos indivíduos, que permita a “(...) formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos, solidários, respeitadores dos outros e das suas ideias, capazes de intervirem democraticamente na sociedade e de se empenharem na sua transformação progressiva” (Milagre *et al.*, 2018, p. 1).

A *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania* (ENEC)²³ produziu-se no âmbito das prioridades definidas no *Programa do XXI Governo Constitucional*²⁴ para a área da Educação, sendo constituída como um documento de referência da Educação para a Cidadania pela Direção-Geral da Educação (DGE) da República Portuguesa. Devido ao facto de a educação e a formação se constituírem como elementos essenciais para o futuro da sociedade, impõe-se a necessidade de se colocar em prática

(...) um conjunto de direitos e deveres que devem estar presentes na formação cidadã das crianças e dos jovens portugueses, para que no futuro sejam adultos e adultas com uma conduta cívica que privilegie a igualdade nas relações interpessoais, a integração da diferença, o respeito pelos Direitos Humanos e a valorização de conceitos e valores de cidadania democrática, no quadro do sistema educativo, da autonomia das escolas e dos documentos curriculares em vigor (Monteiro *et al.*, 2017, p. 1).

Deste modo, para além da existência de um conjunto de direitos e deveres integrados na educação dos alunos, no intuito de formar cidadãos ativos e conscientes das realidades do mundo em que vivemos, o facto de ser feita referência à autonomia das escolas e aos documentos curriculares em vigor remete-nos igualmente para a construção de aprendizagens que envolvem a participação conjunta e responsável de todos os agentes educativos na criação de uma sociedade mais digna e abrangente, na

²³. A *Estratégia* baseia-se na proposta elaborada e apresentada ao Governo em janeiro de 2017 pelo Grupo de Trabalho de Educação para a Cidadania criado por despacho conjunto (Despacho n.º 6173/2016, de 10 de maio) da Secretária de Estado para a Cidadania e a Igualdade e do Secretário de Estado da Educação, com a missão de conceber uma estratégia de Educação para a Cidadania a implementar nas escolas (Monteiro *et al.*, 2017).

²⁴. “O XXI Governo Constitucional tem no seu programa a intenção expressa de desenvolver a área da Cidadania, dos Direitos Humanos e da Igualdade de Género como uma prioridade para o país e em particular para as crianças e jovens” (Despacho n.º 6173/2016, de 10 de maio, p. 14676).

vertente da Educação Democrática (direitos e deveres democráticos e participação ativa na área cívica, política, económica, social, cultural e jurídica da sociedade) e dos Direitos Humanos (liberdades fundamentais em todas as vertentes da vida dos indivíduos).

Assim, ser cidadão implica respeitar a diversidade, igualdade e diferenças culturais, aceitando os demais e fomentando a inclusão – tal como expressa no Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho (Capítulo I, Artigo 1.º, p. 2919) –, “(...) enquanto processo que visa responder à diversidade das necessidades e potencialidades de todos e de cada um dos alunos, através do aumento da participação nos processos de aprendizagem e na vida da comunidade educativa”²⁵. Neste sentido, a escola assume um papel significativo na promoção da cidadania, fundamentando as condutas diárias dos alunos em valores e princípios que influenciam a vida de todos os alunos/cidadãos.

Portugal, para além dos documentos mencionados, também tem vindo a assumir outros referenciais normativos associados à Educação para a Cidadania e Desenvolvimento Sustentável, a nível internacional e nacional²⁶. A nível internacional, é importante referir a *Declaração de Paris – Declaração sobre a Promoção da Cidadania e dos Valores Comuns da Liberdade, Tolerância e Não-discriminação através da Educação* (UE, 2015), a *Carta do Conselho da Europa sobre a Educação para a Cidadania Democrática e a Educação para os Direitos Humanos* (Conselho da Europa, 2010)²⁷, a *Declaração Universal dos Direitos Humanos* (DUDH – ONU, 1948), os

²⁵. O cidadão se define como a pessoa que está “(...) em plena posse dos seus direitos civis e políticos para com um estado livre e sujeita a todas as obrigações inerentes a essa condição. Assim (...) ser cidadão implica o exercício de direitos e deveres e, mais do que isso, uma negociação entre direitos e deveres de modo a que sempre prevaleça o bem comum. Ser cidadão pressupõe identidade e pertença mas, também, o sentido solidário de participação numa causa («casa») comum” (Vasconcelos, 2007, p. 110).

²⁶. Enumerou-se um conjunto de referenciais nacionais e internacionais, tendo por base a *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania* (ENEC – Monteiro *et al.*, 2017), considerando assim que estes sejam os principais documentos de destaque no âmbito da Educação para a Cidadania e Desenvolvimento Sustentável.

²⁷. A crescente tomada de consciência de que a educação desempenha um papel essencial na promoção dos valores fundamentais do Conselho da Europa, refletiu-se na adoção da *Carta do Conselho da Europa sobre a Educação para a Cidadania Democrática e a Educação para os Direitos Humanos* pelos 47 Estados membros da Organização no quadro da Recomendação CM/Rec (2010). Disponível em https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/edc_charter2_pt.pdf (acesso a 03-04-2020).

Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS – ONU, 2015-2030), as Competências para uma Cultura da Democracia. Viver juntos em igualdade em sociedades democráticas culturalmente diversas (Conselho da Europa, 2016), e a Educação para a Cidadania Global: preparando alunos para os desafios do século XXI (UNESCO, 2015). Já a nível nacional, podemos destacar a *Estratégia Nacional para a Integração das Comunidades Ciganas (ENICC, 2013-2020), o Plano Estratégico para as Migrações (PEM, 2015-2020), o V Plano Nacional para a Igualdade de Género, Cidadania e Não-discriminação (V.PNI, 2014-2017), o V Plano Nacional de Prevenção e Combate à Violência Doméstica e de Género (V.PNPCVDG, 2014-2017), o III Plano Nacional de Prevenção e Combate ao Tráfico de Seres Humanos (III.PNPCTSH, 2014-2017), a Estratégia Nacional de Educação para o Desenvolvimento (ENED, 2010-2015), o Plano Estratégico Nacional de Segurança Rodoviária (PENSE, 2016-2020), e o Plano Nacional de Formação Financeira (PNFF, 2016-2020).*

Não obstante, a Educação para a Cidadania engloba um conjunto de domínios (organizados em três grupos) fundamentais para a aprendizagem dos alunos e representantes das preocupações transversais e longitudinais da sociedade, na qual cada domínio dispõe de referenciais correspondentes²⁸ (Tabela 3).

²⁸. A Direção-Geral da Educação (DGE) “(...) tem vindo a elaborar, em colaboração com outros organismos e instituições públicas e com diversos parceiros da sociedade civil, documentos que se poderão constituir como Referenciais na abordagem das diferentes dimensões de cidadania” (Câmara et al., 2018, p. 5).

Tabela 3 – Domínios da Educação para a Cidadania.

Domínios da Educação para a Cidadania	
1.º Grupo (Obrigatório para todos os Níveis e Ciclos de escolaridade)	Direitos Humanos
	Igualdade de Género
	Interculturalidade
	Desenvolvimento Sustentável
	Educação Ambiental
	Saúde
2.º Grupo (Aplicado pelo menos em dois Ciclos do Ensino Básico)	Sexualidade
	Media
	Instituições e Participação Democrática
	Literacia Financeira e Educação para o Consumo
	Segurança Rodoviária
	Risco
3.º Grupo (Aplicação opcional em qualquer ano de escolaridade)	Empreendedorismo
	Mundo do Trabalho
	Segurança, Defesa e Paz
	Bem-estar Animal
	Voluntariado

Fonte: *Educação para a Cidadania*²⁹, 2019.

Retomando a referência ao *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*³⁰ (2017), são identificados oito princípios orientadores dos quais a Base Humanista, a Sustentabilidade e a Inclusão se integram nos valores de Cidadania e Participação e, conseqüentemente, de Responsabilidade e Integridade. Estes princípios e valores apontam para uma educação escolar:

(...) em que os alunos desta geração global constroem e sedimentam uma cultura científica e artística de base humanista. Para tal, mobilizam valores e competências que lhes permitem intervir na vida e na história dos indivíduos e das sociedades, tomar decisões livres e fundamentadas sobre questões

²⁹. Disponível em <https://cidadania.dge.mec.pt/> (acesso a 03-04-2020).

³⁰. “O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, homologado pelo Despacho n.º 6478/2017, 26 de julho, afirma-se como referencial para as decisões a adotar por decisores e atores educativos ao nível dos estabelecimentos de educação e ensino e dos organismos responsáveis pelas políticas educativas, constituindo-se como matriz comum para todas as escolas e ofertas educativas no âmbito da escolaridade obrigatória, designadamente ao nível curricular, no planeamento, na realização e na avaliação interna e externa do ensino e da aprendizagem” (Martins *et al.*, 2017, p. 2).

naturais, sociais e éticas, e dispor de uma capacidade de participação cívica, ativa, consciente e responsável (Martins *et al.*, 2017, p. 10).

Tendo em consideração toda a documentação referente à Educação para a Cidadania, salienta-se que esta se assume como um processo participativo, individual e coletivo, assente na reflexão e ação sobre os desafios da sociedade atual. Neste sentido, a educação:

(...) desempenha um papel essencial na promoção dos valores fundamentais (...) – a democracia, os direitos humanos e o Estado de Direito – e na prevenção de violações dos direitos humanos. Genericamente, a educação é cada vez mais considerada um meio de combater o aumento da violência, do racismo, do extremismo, da xenofobia, da discriminação e da intolerância (Conselho da Europa, 2010, p. 1).

A Educação para a Cidadania é um desafio para o sistema educativo e para a sociedade no seu todo, constituindo-se como uma conjuntura para o desenvolvimento harmonioso e equilibrado dos indivíduos. Participativa, crítica e ativa exige uma ‘escola cidadã’ que é ponto de encontro de diferentes culturas e que deve ser encarada

(...) não como uma «antecâmara para a vida em sociedade» mas constituindo o primeiro degrau de uma caminhada que a família e a comunidade enquadram (...). Deve proporcionar a «cultura do outro» como «necessidade de compreensão de singularidades e diferenças» (...), a responsabilidade pessoal e comunitária, o conhecimento rigoroso e metódico da vida e das coisas e a compreensão de culturas, de nações, do mundo (Martins, 1992, apud Vasconcelos, 2007, p. 111).

Assim sendo, a escola necessita de ser vista pelos alunos como um lugar de prática da cidadania, encarado para além das suas regras, avaliações, salas-de-aula e horários, onde os jovens se sintam valorizados enquanto seres individuais. Deste modo, não pode basear-se em fornecer saberes vagos e irrelevantes, mas sim promover o desenvolvimento de conhecimentos e competências que possibilitem a acomodação dos futuros cidadãos a um mundo em crescente transformação.

Efetivamente, o rápido desenvolvimento do conhecimento científico e tecnológico, associado aos problemas com que se confronta a sociedade atual, coloca permanentes desafios à educação (i.e. as crises humanitárias, as alterações climáticas, as desigualdades no acesso aos direitos humanos, os extremismos), que tem de se

adaptar e promover a alteração de metodologias e conteúdos de ensino-aprendizagem. É neste sentido que

[o] futuro do planeta, em termos sociais e ambientais, depende da formação de cidadãos/ãos com competências e valores não apenas para compreender o mundo que os rodeia, mas também para procurar soluções que contribuam para nos colocar na rota de um desenvolvimento sustentável e inclusivo (Monteiro *et al.*, 2017, p. 3).

Sendo assim, “[a] formação de alunos autónomos, reflexivos e ativos na sociedade depende muito das estratégias desenvolvidas pelos docentes, no sentido de tornar o conhecimento disciplinar mais apelativo no quadro da formação educacional geral e da vida dos alunos” (Lemos, 2017, p. 1). Os professores desempenham um papel fulcral no ato de encorajar e despertar os alunos para a prática da cidadania, ajudando a transformar os jovens em cidadãos críticos. Logo, o dever do professor não se constitui apenas no conhecimento da sua disciplina, uma vez que o seu compromisso é progressivamente maior com os seus educandos.

Em síntese, os professores exercem uma missão essencial ao formarem os alunos de hoje e os cidadãos de amanhã. Por isso, a Educação para a Cidadania precisa de ser, primeiramente, uma condição de êxito de todos os educadores e, particularmente, de todos os professores. Os docentes necessitam de ser um exemplo de cidadania e de civismo, na própria relação com os alunos.

A cidadania equipara-se a uma semente que se planta nas mentes dos alunos e que se deve regar todos os dias em contexto educacional, para que possa crescer forte, vincada e enraizada, funcionando como o cerne da educação das crianças e dos jovens ... para que estes desenvolvam a sua personalidade, lapidem os seus valores e princípios e se unam ao ‘cordão umbilical’ que é a cidadania. Cordão este que lhes permitirá voar em segurança, consciência e respeito diante de todos os desafios da vida.

1.3.2. A Importância da Informação Territorial na Formação de Jovens Cidadãos

A Educação Geográfica contribui para (...) que os indivíduos tenham consciência do impacte do seu próprio comportamento e do das sociedades onde vivem, tenham acesso a informação precisa e capacidades que lhes permitam tomar decisões fundamentadas (...).

(UGI, 1992, p. 9)

Na atualidade, coabitamos perante uma Sociedade da Informação e do Conhecimento, que circula e proporciona informações e aprendizagens sobre o território. E, nesta Sociedade da Informação, a posse pela “(...) informação, bem como [pela] capacidade de a produzir, distribuir e consumir (...)” (Ferreira, 2006, p. 4) constitui um poderoso instrumento geográfico. Neste sentido, a Sociedade da Informação contribui para a formação de jovens, no âmbito do trabalho, do comércio, dos transportes, da saúde, do ambiente, da educação, da cultura e, evidentemente, do território e da cidadania, dependendo da excelência de ‘teias’ informativas à disposição e da capacidade de utilização da informação pelos cidadãos e pelas entidades institucionais (Julião, 1999). Deste modo, a Sociedade Informativa representa

(...) um modo de desenvolvimento social e económico em que a aquisição, armazenamento, processamento, valorização, transmissão, distribuição e disseminação de informação conducente à criação de conhecimento e à satisfação das necessidades dos cidadãos e das empresas, desempenham um papel central na actividade económica, na criação de riqueza, na definição da qualidade de vida dos cidadãos e das suas práticas culturais (MSI, 1997, p. 9).

No contexto da Sociedade da Informação manifesta-se a importância do conhecimento e da informação relativos ao território, uma vez que este se define como um espaço de sociedade, de comunicação, de aprendizagem, de inovação, de transformação (política, social, económica e cultural) e, irrefutavelmente, de informação. A informação territorial – cuja sua aquisição possibilita a “(...) reorganização do espaço geográfico e das formas de produção, consumo, circulação de mercadorias, pessoas e [ideias]” (Ferreira & Archela, 2008, p. 4) – é fornecida pelas tecnologias de informação e pelos meios de comunicação, mas não só. A mesma pode

ser evidenciada em mapas, enciclopédias e glossários geográficos, tecnologias e sistemas de informação geográfica e, inclusive, em sistemas de dados e de informação territorial (i.e. *Instituto Nacional de Estatística, Sistema Nacional de Informação Territorial*). Não obstante, a informação territorial somente torna-se plausível mediante o estudo da relação sociedade-natureza, dado que “[é] na relação sociedade e natureza que vamos construir nosso conhecimento geográfico (...)” (op.cit., p. 9). Esta relação sociedade-natureza e, conseqüentemente, o espaço apropriado (território) são aspetos abordados e estudados pela Educação Geográfica, visto que esta se caracteriza como uma ciência, que propicia “(...) desenvolver habilidades e construir valores fundamentais para a percepção do mundo (...)”, incrementando “(...) no sujeito a capacidade crítica e o raciocínio geográfico (...)” (Macêdo, 2016, pp. 2-3). Sendo assim, o surgimento da Sociedade da Informação “(...) enquanto modelo organizativo, veio revelar a importância do contributo da ciência geográfica para a Sociedade e, assim, abrir novas perspectivas para o seu desenvolvimento (...)” (Julião, 1999, p. 95).

A Educação Geográfica – tendo um papel fundamental na Sociedade da Informação – fornece aos alunos/jovens informações sobre o espaço, estando, claramente, incluídas as informações sobre o território, sendo, por isso, considerada uma “(...) ciência comum para a identificação e o aprofundamento do conhecimento sobre fenómenos que se expressam no território e que, são hoje, fundamentais para a análise da sociedade” (Ferreira, 2006, p. 4). Segundo Julião (1999, p. 100), a “(...) Sociedade de Informação é, na realidade, uma Sociedade de Informação Geográfica ou Georeferenciável”, visto que a aquisição da informação territorial pelos alunos é elementar para o planeamento e ordenamento do território, conduzindo a “(...) mais e melhores GeoCidadãos” (op.cit., p. 106). Nesta perspectiva, a proposta da Geografia – ciência da informação territorial – consiste em proporcionar aos alunos uma extensa (e quase infinita) bagagem de informação de qualidade a respeito do território, com o intuito de estes conseguirem observar geograficamente, analisar e interpretar o território que os envolve. Ou seja, a Geografia auxilia os alunos a identificarem, no território onde estão inseridos, os vestígios deixados pelas intervenções naturais e

sociais, para que estes jovens cidadãos possam compreender que as transformações ocorridas, neste espaço de apropriação, são

(...) resultantes do jogo político, conflito de interesses e poderes, e as possibilidades que cada grupo social dispõe, é de fundamental importância para que [estes entendam] os motivos que levam certos elementos espaciais a desaparecerem e outros a permanecerem por longo tempo (...) (Bueno, 2011, apud Aquino *et al.*, 2014, p. 3).

Neste ângulo, a Geografia assegura aos alunos uma 'reeducação' da consciência espacial, possibilita uma adequada capacidade analítica das estratégias territoriais, disponibiliza informações sobre os problemas ocorridos no território e fornece 'armas' para a criação e implementação de soluções viáveis no 'espaço de poder'. Dessarte, a informação que se 'colecciona' sobre o território é uma mais-valia para os estudantes, porque conduz à construção do seu conhecimento geográfico. Portanto,

[the] use of territory as a source of research, exploration and experimentation allows pupils to observe, describe, hypothesize, record, analyse, evaluate and appreciate. This will help them to develop their scientific literacy and their capacity to express ideas and experiences, propose their points of view and act on an informed basis (Weil *et al.*, 2014, p. 4200).

Assim, em parte, a disciplina de Geografia pode ser considerada uma 'caderneta territorial', dado que carrega consigo vultosas informações (e conhecimentos) sobre as transformações que ocorrem no território, cuja sua função baseia-se não só em acumulá-las, mas também em reciclá-las. Desse modo, a Educação Geográfica concede informação territorial no 'viajar' dos seus conteúdos, não servindo unicamente para fazer a guerra, mas também se impondo como

(...) um saber pensar o espaço, um conhecer o espaço pelos homens para nele saberem organizar-se e para nele saberem viver e combater por uma vida melhor, do pão aos direitos. (...) Este saber pensar o espaço aprende-se através de práticas de saber ler os mapas, de modo que estes se difundam cada vez mais em razão das exigências da prática social nas nossas sociedades (...) (Almeida & Gama, 2003, p. 88).

No núcleo da informação territorial, a "(...) leitura do mundo é fundamental para que todos nós, que vivemos em sociedade, possamos exercitar nossa cidadania"

(Callai, 2005, p. 228). Nesta lógica, o ‘saber pensar e interpretar o espaço/território’ constitui-se num dos fundamentos da condição de cidadania, suportada na sua

(...) relação à identidade nacional, à comunidade, à participação, aos direitos e, em boa medida, à igualdade entre os cidadãos. O denominador comum destas facetas da cidadania é que todas estão vinculadas às experiências de inclusão e exclusão, para as quais o espaço é um componente iniludível (Almeida & Gama, 2003, p. 88).

Efetivamente, considera-se incontestável a existência de uma associação entre o território e a cidadania, na medida em que esta última pressupõe a plena participação dos jovens – aprendizes e futuros cidadãos – nas diversas problemáticas visíveis no seu território de vivências. De facto, como refere Fleury (2004, p. 12):

A cidadania integra as exigências de justiça e exercício democrático do poder político; a pertença comunitária, ou integração a uma dada coletividade social, bem como uma base territorial. A [ideia] de direitos cidadãos – civis, políticos e sociais – remete à construção dos Estados nações, isto é, de um poder político que se exerce de forma soberana e autónoma sobre um território e um povo, ligados por uma história e uma cultura comuns.

Se o território não só se relaciona com a “(...) [apropriação], transformação e identificação das comunidades com o [território] em que habitam” (Claudino, 2014, p. 4), como também se define como o “(...) domínio dos direitos universais, fonte da igualdade e da liberdade; em uma palavra, da cidadania” (Burgos, 2005, p. 191), por conseguinte a cidadania será considerada uma Cidadania Territorial (Claudino, 2014; Claudino, Santos, Esteves, Machado, Nascimento, Padeiro, Bazolli, Mendonça, 2015).

Neste vínculo entre a informação territorial e a cidadania, novamente a Educação Geográfica fornece o seu contributo, uma vez que é responsável pelo fornecimento de informação territorial aos alunos e, conseqüentemente, pela sua formação em futuros jovens cidadãos. A Geografia se apresenta como “(...) uma disciplina informativa, promotora do desenvolvimento e motivadora em todos os níveis da educação, e que contribui para apreciar e compreender ao longo da vida o mundo em que vivemos”, por isso é “(...) indispensável para o desenvolvimento de cidadãos responsáveis e activos no mundo actual e futuro” (UGI, 1992, p. 3). Assim, a Geografia ao explorar e transmitir informações sobre as diversas dimensões do

território (i.e. população, desigualdades sociais, socioeconómicas e políticas, ambiente, riscos naturais, conflitos, nacionalismo e globalização), prepara os estudantes para as suas tomadas de decisões e atuações conscientes no território em que vivem. Se um aluno possuir uma melhor qualidade e quantidade de informação territorial, ele tomará decisões mais conscientes (no planeamento e ordenamento do território) e, como resultado, intervirá mais eficazmente no território onde se insere³¹. Ou melhor, “[quanto] maior for o conhecimento disponível na posse de pessoas educadas capazes de compreenderem a informação, maiores são as probabilidades de se conseguirem diminuir os danos causados ao ambiente e de prevenir futuros problemas” (UGI, 1992, p. 9).

A Educação Geográfica ‘semeia’ na consciência dos alunos valores cívicos, atitudes, responsabilidades territoriais, capacidades críticas e habilidades geográficas, com a finalidade de os ‘despertar’ para uma consciência sobre a Cidadania Territorial, transformando-os, assim, em cidadãos informados, conscientes, críticos, preocupados com o meio, participativos e ativos na tomada de decisões, presente e futuramente, sobre o seu território, ou seja, em “(...) cidadãos geograficamente competentes (...)” (Claudino, 2014, p. 2). Neste contexto, ser cidadão significa ser dotado de conhecimentos e competências relativos/as ao território em que se habita, construir discernimento com base nas experiências territoriais vividas e possuir curiosidade, consciência, preocupação e responsabilidade pelas questões e desafios socioeconómicos, políticos, culturais e ambientes da sociedade contemporânea. Previamente a ser-se um ‘cidadão do mundo’, necessita-se de, primeiramente, ser-se um ‘cidadão do território’, desenvolvendo sentimentos de identidade e de pertencimento para com o mesmo, para que seja possível a sua compreensão e produção de conhecimento. Destarte, a Geografia

³¹. A falta de informação sobre o território impossibilita que os alunos desenvolvam responsabilidades para com o mesmo, conduzindo à incapacidade da formação de futuros cidadãos: atores ativos no processo de desenvolvimento da comunidade. Deste modo, “(...) se há um desconhecimento do próprio território, é difícil inculcar nos estudantes a noção de responsabilidade para com o meio em que vivem e, consequentemente, para com o contexto global” (Soares *et al.*, 2017, p. 194).

(...) tem um papel fundamental na missão de formar cidadãos capazes de compreender as diferentes formas de viver em sociedade, pessoas que sejam conscientes, solidárias e, acima de tudo, que respeitem as diversidades sociais e culturais. (...) Atualmente a Geografia é fundamental para a formação do pensamento crítico dos seres humanos. Ela pode ser capaz de transformá-los em pessoas que veem a sociedade com lentes especiais, lentes de geógrafos (Aquino *et al.*, 2014, pp. 7-8).

Nesta perspectiva, a Educação Geográfica, que abrange um conjunto de competências no âmbito da localização, análise, interrogações, investigação e compreensão dos fenômenos, possibilita que os alunos compreendam que o território que os ‘resguarda’ é fruto das atitudes e intervenções da sociedade, na qual eles próprios possuem o ‘papel’ e o ‘poder’ de, através das suas ações, modificar esse espaço de apropriação. Por outro lado, a Geografia faculta ainda ferramentas para que os seus ‘futuros cidadãos’ adquiram, numa ótica consciente e crítica, as informações produzidas pelos meios de comunicação, que nem sempre são correspondentes à realidade³². Ou seja, a Geografia considera-se capaz de ‘munir’ os estudantes com os instrumentos mais adequados, “(...) para que sejam capazes de absorver e criticar a informação, (...) exigindo que o noticiário de cada dia não interrompa a [sequência] dos eventos, de modo que o filme do mundo esteja ao alcance de todos os homens” (Santos, 2007, p. 157). Logo,

[formar] o aluno cidadão não significa domesticá-lo, instruindo-o a cumprir seus deveres e a elencar os seus direitos. É necessário (...) formar a criticidade do aluno sujeito, capaz de fazer uma análise da realidade que o cerca, dos lugares da experiência, não só reduzindo a experiência aos lugares e tempos próximos, como também correlacionando-a aos outros espaços e tempos (Borges, 2001, p. 86).

Por isso, conhecer o território, através dos seus problemas e especificidades, permite aos ‘pequenos geógrafos’ o desenvolvimento do seu ‘espírito crítico’ e os orienta para um caminho de esperança e de ânsia em os resolver: o estudante “(...) precisa sair da

³². “Este é mais um desafio da Geografia: capacitar os alunos para receberem criticamente as informações que são repassadas pelos meios de comunicação, para que os mesmos não sejam seduzidos por suas belíssimas palavras” (Aquino *et al.*, 2014, p. 4).

sala de aula dizendo: “Não posso aceitar o esgotamento dos solos, quando a metade da superfície cultivável do planeta ainda está intacta e não [é] cultivada (...)”

(Wettstein, 2008, apud Aquino *et al.*, 2014, p. 5).

Nesta sequência, os docentes de Geografia – que necessitam de estar em constante atualização sobre os aspetos territoriais – são responsáveis por ‘apresentar’ as problemáticas do território aos discentes, contribuindo para a “(...) formação do GeoCidadão” (Julião, 1999, p. 102). O professor se constitui como um agente que possibilita o ‘acesso’ à informação territorial (de qualidade), na qual o aluno deve transformá-la em conhecimento e em formação. No entanto, o professor também possui a responsabilidade de incentivar e ‘aguçar’ no aluno, a aspiração de intervir conscientemente no território – tendo em consideração as suas constantes transformações –, formando-se, assim, num jovem cidadão, capaz de modificar o futuro do ‘espaço de poder’. À vista disto, o docente “(...) tem o privilégio de fornecer os elementos necessários para a construção do conhecimento, para que o aluno construa o seu entendimento de mundo, para que seja sujeito de suas ações, enfim, para que exerça a sua cidadania” (Callai, 2013, apud Callai, 2018, p. 18).

Confirma-se, efetivamente, uma ‘união’ entre a informação territorial – concedida particularmente pela Geografia – e a formação de jovens cidadãos, uma vez que o território detém a ‘materialização das relações’ e compete aos alunos a exploração e o conhecimento dos problemas aí existentes e a sua participação nos acontecimentos ocorridos no mesmo. Com efeito, se, por um lado, a Educação Geográfica “(...) promove a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações, raças e religiões e as actividades das Nações Unidas para a manutenção da Paz (...)” (UGI, 1992, p. 9), isto é, ‘educa’ e ‘guia’ os estudantes no contexto da sua formação cidadã. Por outro lado, auxilia os estudantes a desenvolverem competências geográficas, possibilitando-lhes a criação de soluções para os obstáculos associados ao seu território. Assim, a ‘Educação Geoterritorial’ propicia que os seus ‘jovens geógrafos’ não só adquiram e alarguem os seus horizontes no âmbito das informações relativas ao território, como também compreendam a cidadania desprovida de ‘disfarces’ ou de ‘máscaras carnavalescas’, sendo primordial para o desenvolvimento

do seu raciocínio crítico e geográfico e das suas capacidades de observar, analisar, interpretar, participar e intervir nas esferas que constituem o território, despertando-os para a valorização territorial.

1.3.3. A Valorização da Escala de Análise Local

A localidade dos educandos é o ponto de partida para o conhecimento que eles vão criando do mundo.

(Freire, 1992, p. 44)

O ser humano, desde as primícias dos tempos, move-se pela superfície terrestre em demanda de um lugar que assegure e salvasse a sua sobrevivência. Consequentemente, a partir do princípio da existência dos indivíduos no planeta Terra, estes assimilaram, talvez inconscientemente, capacidades espaciais de orientação, representação e localização. Essas capacidades (geográficas) possibilitaram não só a sua permanência e sobrevivência, mas também contribuíram para a ocorrência de transformações em determinados lugares. Por detrás dessas transformações, descobrem-se lugares recheados de significados, simbolismos, laços afetivos e vivências e, são esses recheios, que representam as dimensões da sua valorização.

O lugar apresenta um valor incontestável por diversos motivos. Nesta perspectiva, o lugar corresponde à identidade (à marca) do ser humano, uma vez que representa o seu 'sítio', no qual se estabelecem relações de proximidade e conquista do seu lugar no mundo. Esta identidade do lugar permite aos cidadãos que nele habitam uma identificação com o mesmo, simbolizando a realidade quotidiana, a construção de experiências, hábitos, valores, memórias e sentimentos. Ou seja, o lugar de morada refere-se à "(...) escala do cotidiano, e seus parâmetros são a co-presença, a vizinhança, a intimidade, a emoção, a cooperação e a socialização com base na contiguidade" (Santos, 2006, p. 231). Nesse lugar, a visão, a audição, o olfato, o tato e o gosto são características da sua singularidade, sendo os sentidos a origem da construção das suas especificidades. Estes sentidos são designados "(...) agentes facilitadores das experiências (...)" (Mendes *et al.*, 2017, p. 158), pois a partir deles tornam-se plausíveis as ações, posteriormente, transformadas em memórias, sobre o

lugar de vivência. Por outro lado, é possível “(...) através do paladar, o olfato, a sensibilidade da pele e a audição, somada as nossas noções espacializantes, (...) termos conhecimento do espaço e dos objetos presentes ao nosso redor, há um enriquecimento das nossas apreensões de carácter espaciais” (op.cit., pp. 158-159).

O mundo quotidiano produz constantemente um diálogo com o lugar, sendo com base nele que as vivências e experiências dos indivíduos que o habitam, se encadeiam. Todavia, a existência e valorização do lugar centra-se neste “(...) compartilhamento de experiências entre seres humanos, ou seja, [na] experiência intersubjetiva compartilhada das coisas e fenômenos para os quais nos voltamos em comum” (Holzer, 2013, p. 23). Assim, o lugar também se estabelece como um lugar de experiência (que permite a aprendizagem com base na própria vivência) e abrangência com o mundo, qualificado pelo enaltecimento das relações emocionais, produzidas pelos seus habitantes. Ou melhor, esta categoria de análise espacial é fruto dos “(...) significados construídos pela experiência (...) trata-se de referenciais afetivos desenvolvidos ao longo de nossas vidas” (Giometti *et al.*, 2012, p. 35). Por isso, se o lugar representa a moradia, a identidade e a experiência, ele é a gênese da criação das raízes dos indivíduos.

Se um lugar apresenta relevância pelas justificações já mencionadas, então ele também simboliza a sensação de pertença, consequência da sensação de identidade. Ora, se é no lugar que nós habitamos, deslocamos, confraternizamos, trabalhamos, aprendemos, conhecemos e, enfim, vivemos, este lugar concede “(...) laços tão essenciais para os seres que estes passam a se identificar a partir dele, [na qual] a afetividade e o pertencimento resultam na configuração da identidade de cada residente (...)” (Mendes *et al.*, 2017, p. 158). Esta característica de ‘pertencimento’³³ do lugar pelo cidadão necessita de existir no seu coração, visto que só assim é que este contribuirá para a sua reconstrução e organização. No entanto, se o lugar for considerado espaço de pertencimento para o residente, por conseguinte significa que este o considera uma fonte de estabilidade e de segurança (caso contrário perderá

³³. Ao sentimento de pertencimento que um ser humano nutre pelo lugar atribui-se a designação de ‘Topofilia’ (Mendes *et al.*, 2017).

valor para quem nele vive). Deste modo, “[as] relações que são criadas por um determinado lugar estão atreladas ao grau de pertencimento que temos por ele” (Queiroz, 2016, p. 9).

Nesta essência, se por um lado, o lugar se traduz, para alguns, como um cenário de “(...) luta, contrastes, possibilidades, intervenções e ações (...)” (Carneiro, 2018, p. 8), por outro lado, a sua proposta constitui-se em representar um lugar de família, de conforto, de refúgio, de sentimentos de pertença, de simbologia, de conexões ... um lugar que inspira vida. Assim, é no lugar que se aflora a vida, pois este funciona como um pedestal de reprodução da vida. Ou seja, o lugar é a “(...) porção do espaço apropriável para a vida – apropriada através do corpo – dos sentidos – dos passos de seus moradores, é o bairro é a praça, é a rua (...)” (Carlos, 2007, p. 17). Se o lugar produz vida e é construído diariamente pelos indivíduos, por conseguinte manifesta as transformações nele ocorridas pelo ser humano.

O lugar é um espaço abundante de ‘tesouros’, é específico e simultaneamente subjetivo, é autêntico e singular. A sua especificidade fundamenta-se no facto de este ser ‘edificado’ com base na “(...) constelação particular de relações sociais que se encontram e se enlaçam num *lócus* particular” (Mendes & Pinotti, 2017, p. 3). Já as singularidades, pelo meio das quais o lugar existe, realizam a transformação dos conhecimentos em acontecimentos, resultado das descobertas associadas às vivências dos indivíduos no quotidiano. Assim, o “(...) nosso lugar, lugar onde vivemos, (...) onde tem animais, florestas e rios ou prédios, poluição e aglomerado de pessoas (...)” (Silva & Santos, 2018, p. 4) contém singularidade. Se cada lugar é singular, ele tem, por isso, cheiros, lembranças, valores e histórias próprias. Tudo isso construído através da apuração dos sentidos do ser humano, sentidos estes que conduzem às lembranças singulares entrelaçadas a determinado(s) lugar(es). Deste modo, a lugar se apresenta singular, onde a vida de cada indivíduo

(...) revivida por meio dos cheiros, carregada de valores vai se refazendo contornada de momentos familiares, dos encontros acompanhados com café e melhor ainda, quando se tem um bolo quer seja preparado pela avó ou pela mãe. Lembranças que fazem homens e mulheres dotados de bons momentos fazendo uma ligação rápida com o supermercado, com os pais, com o café

amargo e também, aquela viagem do fim de semana onde as frutas estavam presentes garantindo boa alimentação e boas recordações (Mendes *et al.*, 2017, p. 165).

As singularidades de um lugar estão vinculadas, assim, à sociedade, à cultura e à história. História esta que se constrói a partir das transformações desencadeadas num lugar. Por isso, um espaço (de vivências) transformado é, conseqüentemente, um lugar de produção de história e cultura. Deste modo, a valorização do lugar está patente na ação de “(...) pensar a história particular de cada lugar se desenvolvendo ou melhor se realizando em função de uma cultura/tradição/língua/hábitos que lhe são próprios (...)” (Carlos, 2007, p. 17). Este ato de pensar, conhecer e compreender a história do lugar e, por conseguinte, a história do indivíduo, ‘abre as portas’ para a possibilidade de se construir a história do lugar do amanhã/futuro. Sendo assim, o lugar não só se define como o ponto de partida das vivências e das experiências, mas também das histórias nele produzidas e em constante modificação, pois a história de um lugar é caracterizada como uma ‘história em movimento’. A história em ligação com a cultura é essencial para a coleção de experiências e laços afetivos no lugar do cotidiano, uma vez que “[cada] lugar tem uma história que o compõe. Nenhum lugar surgiu e surge do nada, ele é resultado da sociedade que ali vive e produz sua história através das relações sociais e de trabalho que aí se estabeleceram” (Lemes & Bovo, 2013, p. 3). O lugar representa a plataforma da história de vida dos indivíduos, constituindo-se na “(...) relação do “eu” com o “outro” (...)” (op.cit., p. 7). Nesta concepção, o lugar é repleto de histórias, marcas e símbolos, proporcionando o reconhecimento do passado e a evidência do futuro. Um lugar engloba vegetação, relevo, clima, hidrografia, edifícios, ruas, monumentos, pessoas e memórias, sendo estas características que o compõem, que dão vida à sua história e cultura, na qual esta última representa uma das razões que conduz à construção de identidade. Ou seja, através da cultura de um lugar,

(...) pode-se perceber os laços que os indivíduos tramam entre si, as formas de ação em relação ao ambiente, à natureza. Reconhecer a cultura local significa perceber, a história do lugar, as origens das pessoas, as verdades e os valores que pautam as relações entre elas (Callai, 2004, p. 5).

Não obstante, “[cada] lugar é, à sua maneira, o mundo” (Santos, 2006, p. 213) e, por esse motivo, a apreciação do lugar também recai sobre a sua capacidade em proporcionar aos indivíduos um auxílio para a compreensão do mundo. Isto é, cada lugar evidencia a dinâmica do mundo, possibilitando o entendimento dos fenômenos ocorridos nesse mundo, visto que tais fenômenos ocorrem também, ainda que com as suas especificidades, em cada um dos lugares da superfície terrestre, incluindo, evidentemente, o lugar de vivência do ser humano. Portanto, o lugar é crucial, porque propicia a “(...) materialização das experiências vivenciadas que aproximam o ser humano do mundo (...)” (Pitano & Noal, 2015, p. 70). Só é possível a compreensão dos espaços mais longínquos se, previamente, se conhecer e compreender os acontecimentos que se manifestam no espaço local. O lugar ‘convida’ ao conhecimento do mundo e é ponto de articulação com o mesmo, sendo fundamental que os indivíduos realizem a conduta de “(...) “pensar globalmente [e] agir localmente” (...)” (Dias & Bonotto, 2014, p. 707). Assim, num mundo gradativamente global, cada vez mais se acentua a preciosidade do lugar.

Neste prisma, comumente, o ser humano demonstra um interesse maior em adquirir conhecimentos sobre países longínquos, desvalorizando as ‘maravilhas’ presentes nos lugares próximos das suas práticas diárias. Efetivamente, constata-se que:

Na nossa vida, muitas vezes sabemos coisas do mundo, admiramos paisagens maravilhosas, nos deslumbramos por cidades distantes, temos informações de acontecimentos exóticos ou interessantes de vários lugares que nos impressionam, mas não sabemos o que existe e o que está acontecendo no lugar em que vivemos (Callai, 2004, p. 2).

Devido a esta realidade, torna-se necessário que os indivíduos desenvolvam aprendizagens relativamente à leitura/análise e ao reconhecimento do valor da escala local, uma vez que é nesta escala que eles nascem, que frequentam a sua casa, a sua rua/bairro, a sua escola, os seus lugares de lazer e que convivem com os seus amigos e familiares. Neste contexto, surge a relevância do ensino e, conseqüentemente, da Geografia, dado que a educação geográfica é responsável pela função de “(...) reconhecer as vinculações da espacialidade das crianças, de sua cultura, com o

currículo escolar, (...) com os conteúdos da Geografia, com o cotidiano da sala de aula e de todo o espaço escolar” (Cavalcanti, 2010, p. 2).

A Geografia, através da aplicação dos seus conceitos e conteúdos geográficos, proporciona (ou deveria proporcionar) ao aluno uma melhor compreensão e valorização da análise à escala local. Neste sentido, deverá fornecer ao aluno bases teórico-práticas e competências que lhe possibilitem realizar a leitura do seu espaço de vivência, no intuito de se aproximar da sua realidade e de facilitar não só a compreensão das experiências, relações, fenômenos e acontecimentos geográficos do seu cotidiano, mas também do global/mundo contemporâneo. Deste modo, “(...) a articulação dos conteúdos nacionais e gerais com a realidade local, permite ao educando maior compreensão de seu mundo e cria novas formas de interferências no mundo conhecido” (Ferreira & Archela, 2008, p. 4). Por isso, a Geografia deve privilegiar o estudo do espaço vivido pelos alunos e construído com base na apreciação das sociedades que o habitam. Nesta lógica, a educação geográfica, mediante a relação entre os seus conteúdos e a escala do lugar, assegura que os alunos vivam e sintam essa relação, uma vez que tais conteúdos só ganham vida quando são interligados à realidade vivida por eles. Assim, os alunos conquistarão competências e aprendizagens no âmbito de “(...) identificar, localizar, indicar, discriminar, descrever, constatar, ler, observar e representar (...) explicar, deduzir, comparar, apontar, justificar, compor, decompor, perceber, interpretar, posicionar-se, reconhecer, concluir, analisar e compreender os diferentes aspetos do seu cotidiano” (Pitano & Noal, 2015, p. 76).

O lugar constitui uma referência no ensino geográfico, sendo, por isso, um objeto de reflexão, porque permite trabalhar a Geografia, tendo por base a experiência dos alunos, encaminhando-os a

(...) compreender os fenômenos que acontecem no mundo, mas ocorrem temporal e territorialmente nesse local. Trabalhar esses fenômenos como conteúdo geográfico é compreendê-los a partir do lugar do sujeito, de sua realidade, o que [permitirá] maior identificação dos alunos com os conteúdos (Cavalcanti, 2010, p. 6).

Nesta perspetiva, a Geografia promove a leitura do ‘mundo da vivência’, mundo este com génese quotidiana, e permite tecer reflexões sobre o papel do aluno na sua realidade, para que este consiga fornecer o seu contributo nas diversas vertentes do lugar, desenvolvendo a sua cidadania. Efetivamente, esta disciplina viabiliza aos seus pupilos “(...) códigos que lhes permitam decifrar a realidade por meio da espacialidade dos fenómenos, ou seja, sua função seria a de alfabetizar geograficamente o aluno” (Carneiro, 2018, p. 5). O aluno, ‘alfabetizado geograficamente’, autodefine-se como um agente que age, transforma e produz, ou seja, que interfere e modifica mundialmente, através do seu lugar quotidiano, reconhecendo o valor desse lugar para si, para a sua família e para a sociedade em geral. O valor e simbolismo do lugar desvenda-se no facto de este ser considerado uma das ‘nascentes do conhecimento’ e um elo entre o aluno e o mundo, transformando-o na principal personagem no palco da aquisição geográfica. Neste sentido, a ‘pérola’ do lugar descobre-se nesta sua oferta de ser leitura inicial, uma vez que “(...) o entendimento do contexto do aluno, de como ele se vê, como se reconhece neste lugar, como reconhece os outros, é o primeiro passo para que compreenda outros elementos identitários, em diferentes escalas geográficas” (Costella & Schäffer, 2012, p. 65).

O estudo do lugar, apoiado pela Geografia, fomenta a participação e cooperação dos alunos na comunidade onde habitam. Por isso, “(...) é necessário se pensar que o ensino de geografia [está] comprometido com a cidadania; pensar o lugar de vivência do aluno e a vivência desse lugar no processo de ensino-aprendizagem” (Costa & Santos, 2009, p. 3). Se o aluno carregar consigo conhecimentos à cerca das dimensões socioeconómicas, políticas, culturais, ambientais, religiosas e, enfim, geográficas, ele conseguirá realizar reflexões mais conscientes e críticas sobre o ‘lugar da sua existência’, interferindo, assim, na sociedade e no seu meio envolvente, através da criação de respostas para as adversidades que aí se manifestam. Ou seja, a valorização da leitura do espaço vivido pelos alunos define-se como uma valiosa ferramenta para a conceção da cidadania, consolidando a sua identidade e sensação de pertença para com esse lugar. Deste modo, os alunos são autores responsáveis pelo

respeito, valorização e transformação do seu espaço vivido, contribuindo para a conservação do mesmo. Neste sentido, o lugar é fundamental, porque representa a realidade do aluno, o que ele vive, possibilitando a sua formação e a aplicação das suas aprendizagens geográficas no seu quotidiano, na sua história local, despertando o seu pensamento crítico e a sua educação cívica. Sendo assim, o lugar e tudo o que o envolve deve ser conhecido e analisado pelo estudante, com a finalidade que este

(...) se perceba como um indivíduo que faz parte [dos] grupos [existentes na sociedade] e que poderia ter voz ativa, ser participante nas decisões. E acima de tudo para perceber que o seu território e o de seu município são construídos pelo movimento dos homens e que envolvem interesses que podem ser localizados, reconhecidos e entendidos no processo dinâmico da vida cotidiano (Callai, 2001, p. 142).

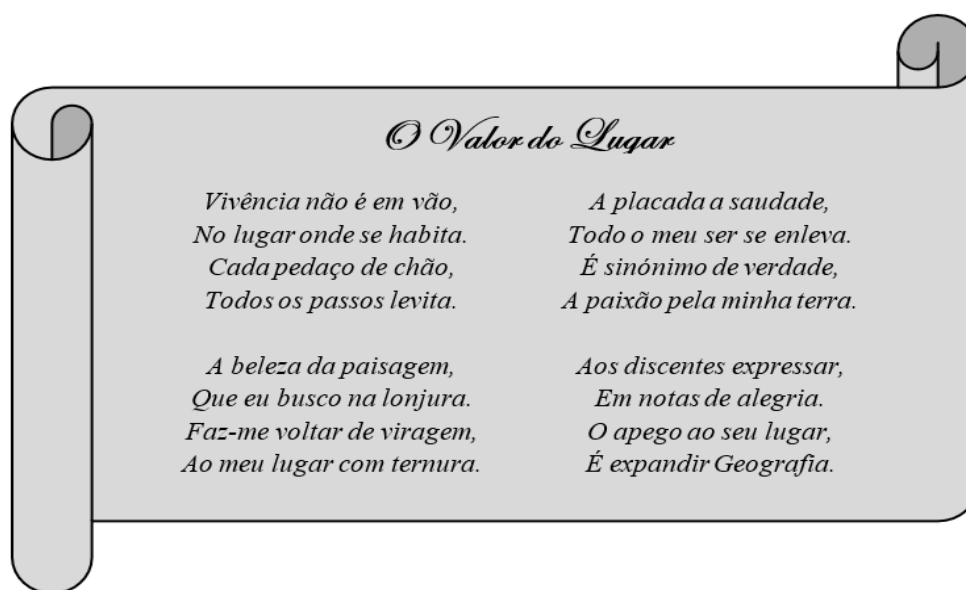
No contexto da valorização da análise da escala local, o professor dispõe de um papel imprescindível, uma vez que possui o poder de conceder aos alunos conhecimentos sobre o(s) seu(s) 'lugar(es) de juventude', tendo o dever de construir uma ponte entre os conteúdos geográficos e o espaço vivido. Para que o professor consiga alcançar a realidade dos alunos, incutindo neles um 'olhar geográfico', precisa de utilizar a sua própria realidade. Assim sendo, "[o] espaço vivido pelos alunos deve ser o ponto de partida do professor no desenvolvimento de qualquer conteúdo, promovendo, assim, a compreensão da realidade local no contexto global" (Pitano & Noal, 2015, p. 69).

A função dos professores consiste, portanto, em incentivar a reflexão e desenvolver competências, que possibilitem aos alunos descodificar a sua realidade local. Deste modo, a motivação dos alunos em analisar, conhecer, valorizar e proteger a escala local é oferecida, ou deveria ser, pelos professores de Geografia. Como existe um "(...) mundo de demandas sócio-ambientais e políticas, também externas à escola – as ruas, nos bares, no comércio local, nas moradias populares, nas práticas de lazer (...)" (Oliveira, 2004, p. 66), o professor detém a missão de incutir nos alunos a importância que o lugar representa para eles, para a sua aquisição de conhecimentos, para a sua formação cidadã e para o seu futuro. Logo, o professor precisa de iniciar a leção dos conteúdos de Geografia partindo dos locais em que o aluno acorda,

toma o pequeno-almoço, apanha o autocarro, convive com os colegas e aprende, uma vez que é através dessa prática, que ele o conduz, a considerar a escala local como um lugar de magia, de transformação, de vida e de valor.

Em síntese, a relevância da escala de análise local é crucial para que os indivíduos/alunos não se esqueçam, no decorrer do seu percurso de vida, das suas raízes, tradições, experiências e vivências localistas. É no lugar que está presente o sentido e sentimento da vida...ele é caminho para o lar, para o conforto, para a aprendizagem, para a paz. O lugar se define como uma escala de 'posse', dado que é, constantemente, intitulado de 'meu' pelos indivíduos: o meu lugar de residência, a minha localidade. Nesta essência, a análise da escala local possui valor, visto que o lugar é lugar de significado, interação, conexão, reunião, compreensão, (re)construção, desenvolvimento, percepção, contemplação, admiração, enraizamento, (re)conhecimento, acontecimento, pertencimento, especificidade, cultura e identidade. Assim sendo, o lugar é uma escala de análise real, viva e de arte. Arte de quem pinta o retrato da vida da sociedade. O lugar é inspiração e criação. O lugar é uma poesia, escrita à sombra de uma árvore no coração da freguesia, uma poesia que vislumbra o lugar como 'matéria-prima' da vida (Figura 5).

Figura 5 – Poema *O Valor do Lugar*.



Fonte: Maria de Fátima Alves Costa, 2020.

2. Enquadramento do Estudo de Caso

2.1. Colégio Nossa Senhora de Lourdes

[Só] pode aprender correctamente a criança que se sentir amada. Daí que educar é fazer-se próximo, estabelecendo assim uma corrente de afecto e de compreensão educativa que facilite a aprendizagem e o crescimento integral na Verdade e no Bem.

(Congregação das Irmãs do Amor de Deus, s/d, p. 7)

O Colégio Nossa Senhora de Lourdes³⁴ define-se como uma escola católica, fundada com base numa educação promotora de valores cristãos e formadora de jovens cidadãos para a sociedade e para Deus. O atual edifício (apesar de remodelado) é propriedade da Congregação das Irmãs (Religiosas) do Amor de Deus (CIAD)³⁵ desde 1942, embora a atividade educativa das religiosas no Porto date o ano de 1932, na sequência da Guerra Civil em Espanha.

Nessa altura, a missão educativa foi exercida num edifício situado na Rua Miguel Bombarda, sendo a direção pedagógica exercida pela Doutora Aurora da Conceição Ribeiro de Gouveia, já com o nome de Colégio Nossa Senhora de Lourdes (CNSL). No entanto, o espaço revelou-se insuficiente devido ao crescente número de alunos, pelo que, em 1939, o CNSL mudou para um estabelecimento situado entre as Ruas Campo Alegre e Rainha D. Estefânia, ocupando um edifício ‘decorado com natureza’ (bosque, lago com cisnes, flores, plantas, árvores). Em 1959 foi adquirido um outro edifício na Rua António Cardoso, para albergar o Ensino Infantil, mas em 1976 o então Ensino

³⁴. O Colégio Nossa Senhora de Lourdes constitui-se como um estabelecimento de Ensino Particular, funcionando ao abrigo do alvará n.º 483, de 28-01-1942, tendo sido atribuído pelo Ministério da Educação Nacional, enquadrando-se nas finalidades do sistema educativo nos termos do n.º 2, do Artigo 3.º da Lei 9/79 e n.ºs 1 e 2 do Artigo 8.º do Decreto-Lei n.º 553/80 (*Lei de Bases e Estatuto do Ensino Particular e Cooperativo*, respetivamente de 19 de março e de 21 de novembro), e usufruindo os benefícios coletivos de utilidade pública.

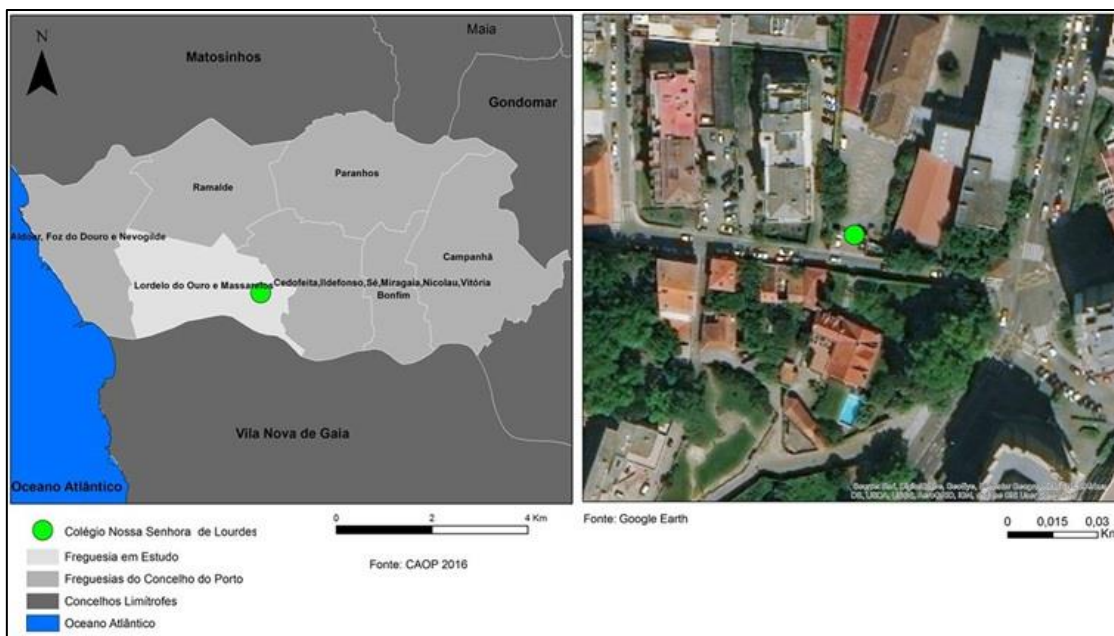
Informação relativa ao CNSL disponível em <https://www.cnslourdes.com/> (acesso a 01-07-2018).

³⁵. Esta congregação foi fundada em Toro (Zamora, Espanha) por Jerónimo Mariano Usera y Alarcón – sacerdote espanhol e professor catedrático – no ano de 1864. Atualmente existem vários Centros Educativos Amor de Deus (CEAD) distribuídos pela Europa, América e África.

Preparatório e Liceal foi suspenso, passando a funcionar apenas o Ensino Infantil e Primário.

Face à degradação e às dimensões limitadas das instalações, em 1987 foi construído um edifício anexo, no espaço ocupado pelo bosque e jardins circundantes do estabelecimento original, permitindo o funcionamento do 1.º, 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico. Assim, atualmente, o CNSL engloba dois polos principais – um localizado na Rua Rainha Dona Estefânia (Figura 6) e o outro na Rua António Cardoso, situando-se a Creche e o Ensino Pré-Escolar na proximidade da Casa das Artes (Rua Ruben A 90) – assumindo-se como um Colégio de renome na cidade do Porto, onde no ano letivo de 2017/2018 estudavam 700 alunos³⁶.

Figura 6 – Enquadramento geográfico da área de estudo (Núcleo de Estágio do Colégio Nossa Senhora de Lourdes).



A instituição caracteriza-se não só pela sua participação nas atividades educativas e culturais e nos intercâmbios entre os Centros Educativos Amor de Deus

³⁶. Optamos por manter a informação relativa ao ano letivo em que lecionamos no CNSL, no contexto da nossa IPP.

(CEAD) e outras escolas, mas também pela sua abertura a toda a comunidade educativa, designadamente os pais dos alunos que frequentam o Colégio.

Apelidado ‘Colégio do Amor de Deus’ e impelido pelo seu slogan, *O amor de Deus faz sábios e santos*, o CNSL encara o ensino como um projeto guiado pelo amor (amor à imagem de Cristo), associado à exigência e rigor pedagógico. Deste modo, o seu *Projecto Educativo* (CIAD, s/d, p. 2) está assente “(...) numa rigorosa formação científica, intelectual e cultural, procurando, com toda a sua actividade, despertar e estimular o desenvolvimento integral e harmonioso da pessoa, como agente do seu próprio crescimento, nas suas dimensões individual, social, cristã”. Assim sendo, o CNSL não só valoriza e promove o respeito e a liberdade pelos ideais e cultura dos alunos, como também fornece a possibilidade de os mesmos construírem a sua vida e o seu futuro num projeto com sentido – tendo em Jesus um exemplo de ser humano a seguir –, realizando um percurso de crescimento gradual, baseado em atitudes coerentes ao nível pessoal e profissional. O Colégio assenta, assim, num modelo de educação por amor, em amor e para o amor, na medida em que, segundo o fundador da CIAD³⁷, Padre Jerónimo Usera:

A educação que se dá neste Instituto está baseada no santo Amor e temor de Deus. Com estes dois meios, única chave da verdadeira influência moral, as educandas não poderão senão progredir, segundo a sua idade, no desenvolvimento de todas as suas faculdades, ao mesmo tempo que, livres de toda a pressão contrária à dignidade humana, seguirão com gosto as suas aprendizagens e viverão contentes e felizes no Colégio (*Regulamento Interno*³⁸ do Colégio Nossa Senhora de Lourdes, 2020, p. 14).

O CNSL contempla 22 objetivos principais que representamos na Tabela 4. No entanto, o principal objetivo consiste em fazer de cada aluno um ser integral, segundo o pensamento humanista cristão, visando formar alunos livres, solidários e

³⁷. A CIAD está distribuída por todo o país, contendo instituições em Guimarães (Colégio Interno para raparigas com problemas familiares), Coimbra (Casa de Infância Dr. Elísio de Moura), Lisboa (Jardim de Infância, Creches e Escolas do 1.º e 2.º Ciclos, Educação Popular e Misericórdias), Cascais (Colégio com os 3.º Ciclos e Ensino Secundário), Chaves e Ílhavo (Lares para a 3.ª Idade), Alandroal (Hospital e Lar de 3.ª Idade) e Vila Viçosa (Lar de raparigas e Infantário).

³⁸. Disponível em https://www.cnsLOURDES.com/wp-content/uploads/Regulamento_Interno_2020.pdf (acesso a 01-07-2018).

transcendentes à luz do Evangelho. Assim sendo, o CNSL educa ao considerar “(...) importante que o aluno viva o risco de abrir o seu caminho pessoalmente, com esforço e trabalho próprios”, daí que promove “(...) o pensamento e o raciocínio, o auto-conhecimento e o exercício e o aperfeiçoamento das suas competências” (CIAD, s/d, p. 5).

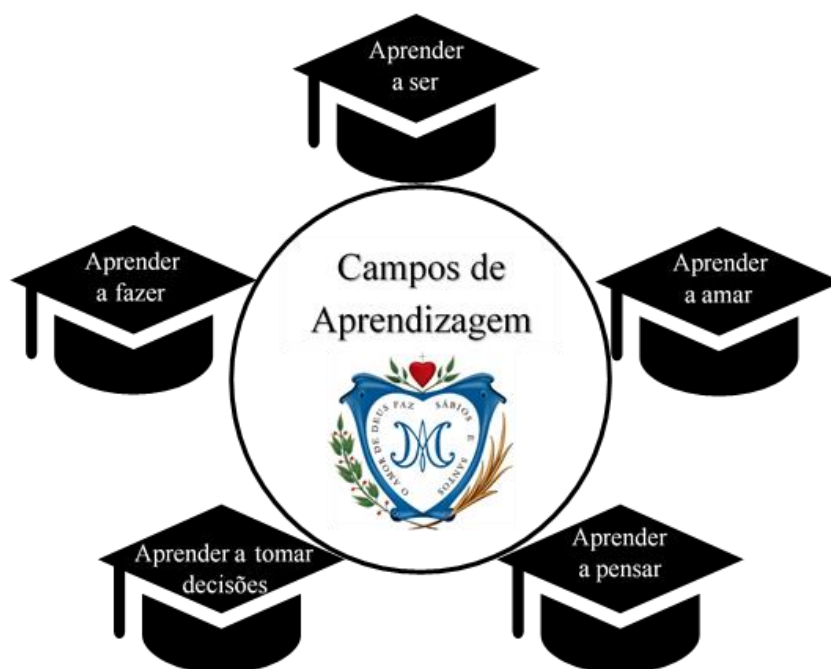
Tabela 4 – Objetivos educativos do Colégio Nossa Senhora de Lourdes.

1.º	Educar na liberdade, de forma que o aluno atue conscientemente e tome decisões responsáveis.
2.º	Promover o equilíbrio afetivo, maturidade e verdadeiro domínio de si mesmo para que, com critérios próprios e firmes, o educando seja constante nas suas ações.
3.º	Cultivar o espírito crítico e criativo que permita ao aluno enfrentar, flexivelmente, situações de mudança sem perder os valores permanentes.
4.º	Educar na aquisição de hábitos de trabalho e de compromisso com a realidade que capacitem o aluno para um diálogo construtivo com o contexto em que se insere.
5.º	Acompanhar o processo de crescimento biológico, de maneira que a pessoa atinja um desenvolvimento físico saudável e preserve o seu corpo, na medida em que corresponde à sua dignidade e à opção pela vida como valor fundamental.
6.º	Aprofundar a dimensão social da pessoa, a partir de uma compreensão global do Homem, para que chegue a entender e a viver a sexualidade de forma positiva e serena.
7.º	Despertar, capacitar e desenvolver a inteligência para a assimilação sistemática e crítica da cultura e dos saberes, de forma adaptada ao desenvolvimento, idade, faculdades e opções próprias.
8.º	Animar, estimular e disciplinar as capacidades mentais, para que o aluno possa obter um conhecimento da Verdade e aderir à mesma, mediante exercícios de observação, reflexão, aprofundamento, diálogo e ação.
9.º	Promover o sentido de justiça, levando o aluno ao conhecimento dos seus próprios direitos e deveres, a fim de os poder exercer, bem como respeitar os direitos e deveres dos outros, gerando-se, assim, uma relação de justiça, fundamental para um comportamento responsável e solidário.
10.º	Fomentar a solidariedade e colaboração com todos, especialmente com os mais necessitados.
11.º	Criar um clima de estima, acolhimento, confiança e segurança que contribua para o equilíbrio e estabilidade emocionais da pessoa, tornando-a capaz de amar e de se relacionar em liberdade.
12.º	Promover a disciplina interior e o equilíbrio afetivo que levem à maturidade, à fidelidade, à relação fraterna e ao domínio próprio, habilitando a pessoa para atuar com critérios próprios e para fazer opções responsáveis.
13.º	Acompanhar e orientar a pessoa na descoberta e aceitação dos próprios valores e limitações, na experiência da alegria, da dor e da austeridade, oferecendo-lhe uma meta criativa para a projeção de si mesma com realismo.
14.º	Desenvolver as capacidades de intercomunicação e de participação, ajudando o aluno a integrar-se no grupo e a ser um elemento positivo, mostrando respeito, colaboração e criatividade.
15.º	Fomentar experiências de complementaridade, criação e investigação em equipa, de modo que o trabalho de grupo seja uma situação normal de aprendizagem, comunicação e produção, no qual os alunos se habituem ao novo dinamismo social.
16.º	Ajudar a compreender e a praticar o diálogo como meio de entendimento recíproco e como recurso criador de tolerância e concórdia.
17.º	Desenvolver atividades de abertura, responsabilidade e participação, fomentando hábitos democráticos.
18.º	Valorizar a instituição familiar como elemento imprescindível no diálogo educativo, de modo que o aluno entenda a realidade Família/Escola como um todo único.
19.º	Compreender, valorizar e exprimir a educação e a cultura como um bem a difundir em benefício social e humanitário, em favor da justiça, da paz e do entendimento humano, a nível nacional e internacional.
20.º	Mentalizar e criar hábitos de respeito pelas leis, pela convivência democrática e pelo comportamento responsável no uso dos bens comuns e no usufruto da natureza e do meio ambiente.
21.º	Impulsionar um dinamismo criativo individual e de grupo projetado no sentido de celebração, festa e alegria de viver.
22.º	Desenvolver a sensibilidade estética individual e de grupo como fonte de prazer, convivência e apoio cultural.

Fonte: *Projecto Educativo das Escolas Amor de Deus*, redigido pela Congregação das Irmãs do Amor de Deus, s/d, pp. 3-4.

A ambição da direção do CNSL consiste em transformar o Colégio num local de humanização, de liberdade e de justiça, mencionando: “A nossa Escola opta por uma educação em e para a justiça. É por isso que nos esforçamos para que o nosso comportamento se desenvolva com equidade, solidariedade e participação responsável” (CIAD, s/d, p. 5). Neste sentido, o projeto do Colégio expressa-se em vários campos de aprendizagem, na intenção de desenvolver as aptidões vocacionais e profissionais dos alunos, sendo eles os principais agentes construtores da sua educação e do seu futuro (Figura 7).

Figura 7 – Campos de aprendizagem do Colégio Nossa Senhora de Lourdes.



Fonte: Congregação das Irmãs do Amor de Deus, s/d.

A educação é o princípio primordial assegurado pelo CNSL, pelo facto de a considerar um projeto de evangelização suportado no amor. Todavia, o Colégio Nossa Senhora de Lourdes, apesar desta orientação religiosa, aceita qualquer aluno sem discriminação³⁹. Nesta perspetiva, é, assim,

³⁹. O CNSL aceita “(...) qualquer aluno sem discriminação” (CIAD, s/d, p. 6).

(...) na educação que se consubstancia o Carisma Amor de Deus, assumindo o desafio que pretende uma educação íntegra, onde a proximidade humana e a visão positiva do outro e do mundo estejam presentes, procurando a transmissão de valores humanistas na linha da mundividência cristã (CIAD, s/d, p. 11).

2.2. Caracterização dos Professores do Colégio Nossa Senhora de Lourdes

Os professores do Colégio Nossa Senhora de Lourdes “(...) são as peças-chave na Comunidade Educativa, visto que a eles corresponde, de modo especial, a tarefa docente e, por isso, sobre eles recai uma responsabilidade específica dentro da acção educativa”⁴⁰. Nesta ótica, o docente define-se como moderador na aprendizagem, uma vez que ele é o “(...) dialogante permanente com o aluno dentro do campo da ciência, da experiência, do testemunho de vida e da relação de compreensão e amizade”⁴¹.

O corpo docente do Colégio Nossa Senhora de Lourdes, no ano letivo do nosso estágio, era constituído por 56 professores distribuídos por diversos níveis de ensino (Figura 8), dos quais 73% do género feminino e 27% do género masculino, destacando-se o facto de 87% aqui lecionarem em regime de exclusividade.

Relativamente à idade, 42% dos docentes insere-se nas faixas etárias dos 35 aos 39 anos e dos 40 aos 44 anos, verificando-se que as percentagens mais baixas correspondem aos mais jovens (4% dos docentes em início de carreira profissional) e mais idosos (6% dos docentes) (Figura 9). Ao nível da distribuição dos professores por disciplina, esta é, na generalidade, equilibrada, porém a disciplina de Geografia contempla apenas um professor – assim como a de Espanhol e Francês – que leciona o 7.º, 8.º e 9.º ano de escolaridade (Figura 10).

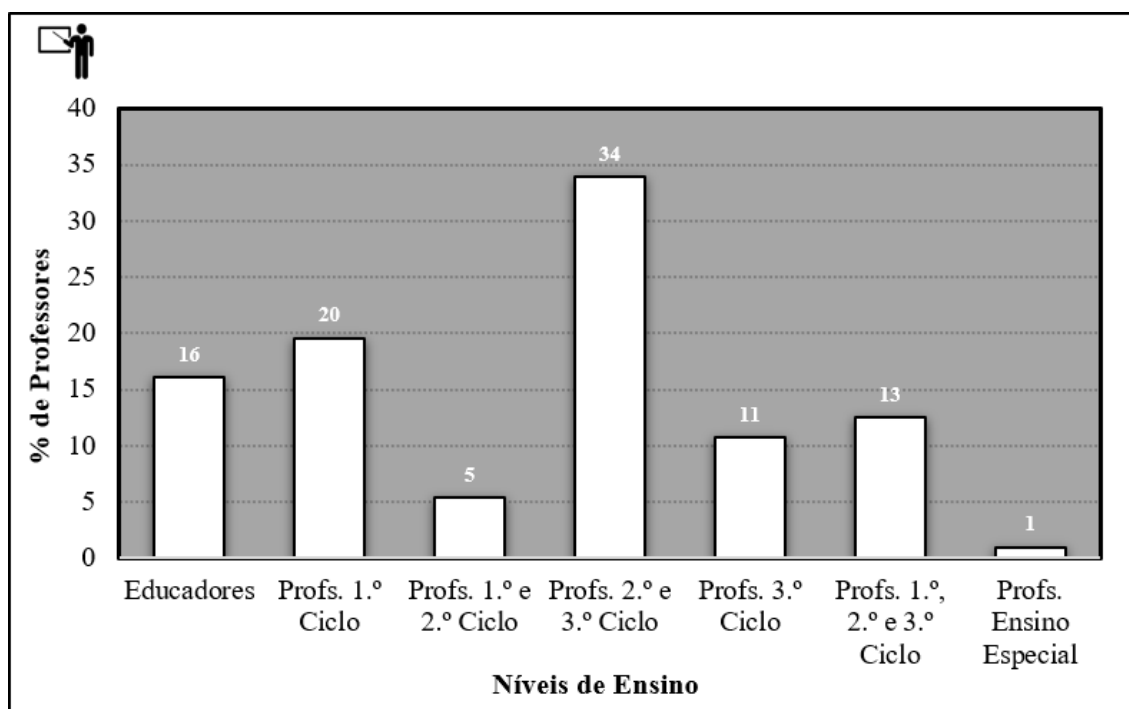
⁴⁰. CIAD, s/d, p. 9.

⁴¹. Ibidem.

No que concerne ao tempo de serviço, o maior número de professores (34%) tem entre 15 e 19 anos de serviço, enquanto apenas 2% leciona há 35-39 anos, ou seja, apresenta uma vida preenchida pela experiência da docência (Figura 11).

Por último, a maioria dos professores (27%) iniciou a sua carreira entre 2000 e 2004, 4% começou a trabalhar entre 1980 e 1984, enquanto mais recentemente (2015 a 2018) só foram acrescentados ao Quadro do Corpo Docente 11% dos professores (Figura 12).

Figura 8 – Distribuição dos professores, do Colégio Nossa Senhora de Lourdes, por níveis de ensino, no ano letivo 2017/2018.



Fonte: Docente inserida na direção do CNSL⁴².

⁴². A fonte de todas as figuras elaboradas e apresentadas neste subcapítulo 2.2, corresponde às informações fornecidas por uma docente que, no ano letivo 2017/2018, fazia parte da direção do Colégio Nossa Senhora de Lourdes (por motivo de privacidade de dados, optamos por não mencionar o nome da mesma).

Figura 9 – Distribuição dos professores, do Colégio Nossa Senhora de Lourdes, por faixas etárias, no ano letivo 2017/2018.

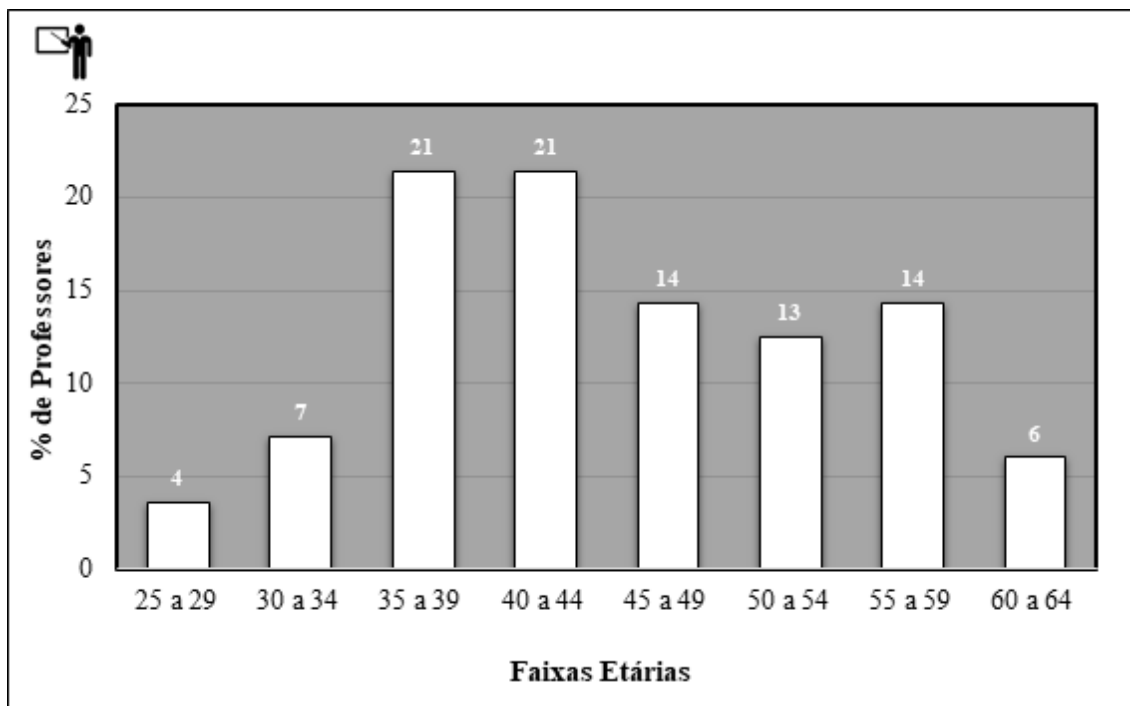


Figura 10 – Distribuição dos professores, do Colégio Nossa Senhora de Lourdes, por disciplinas, no ano letivo 2017/2018.

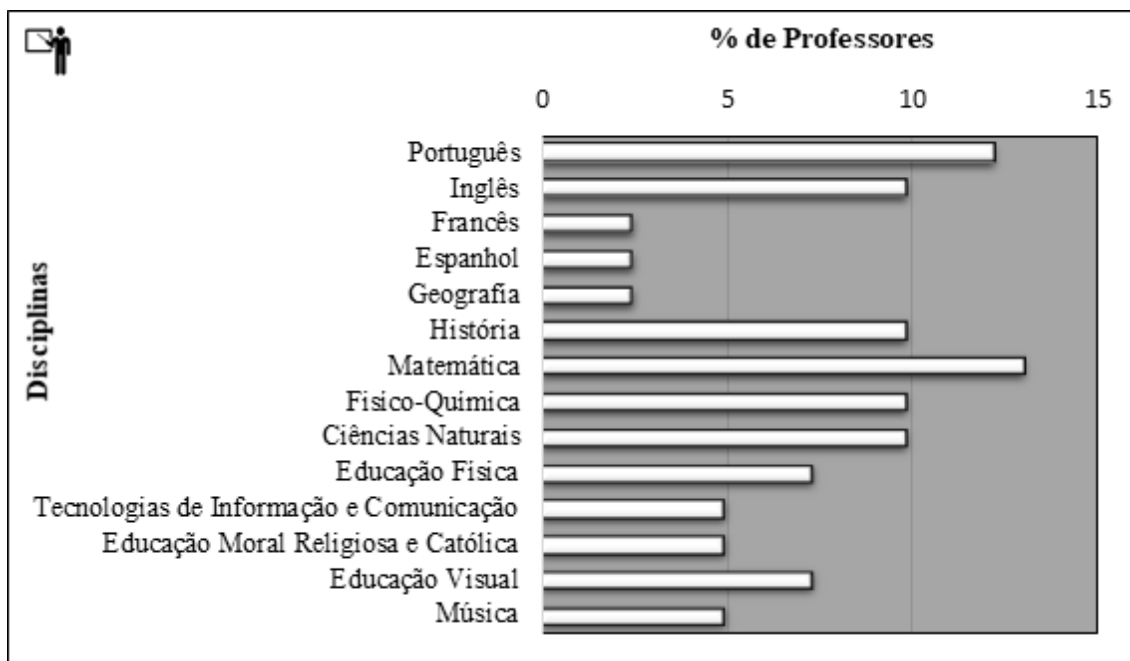


Figura 11 – Distribuição dos professores, do Colégio Nossa Senhora de Lourdes, por anos de serviço, no ano letivo 2017/2018.

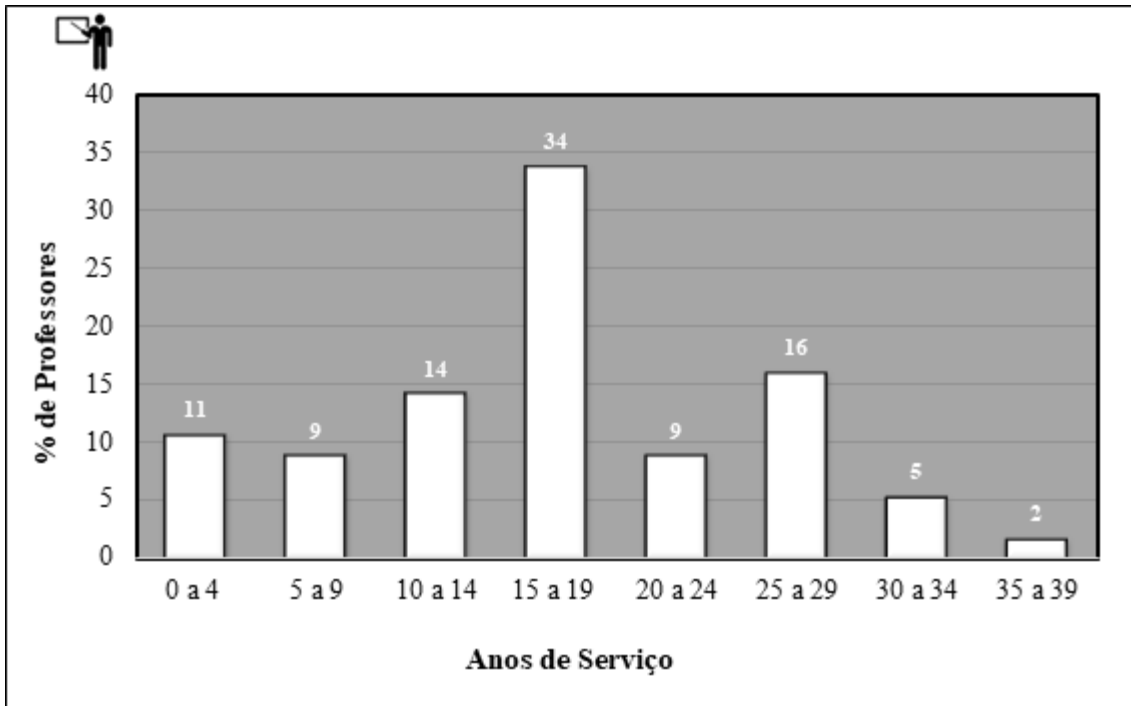
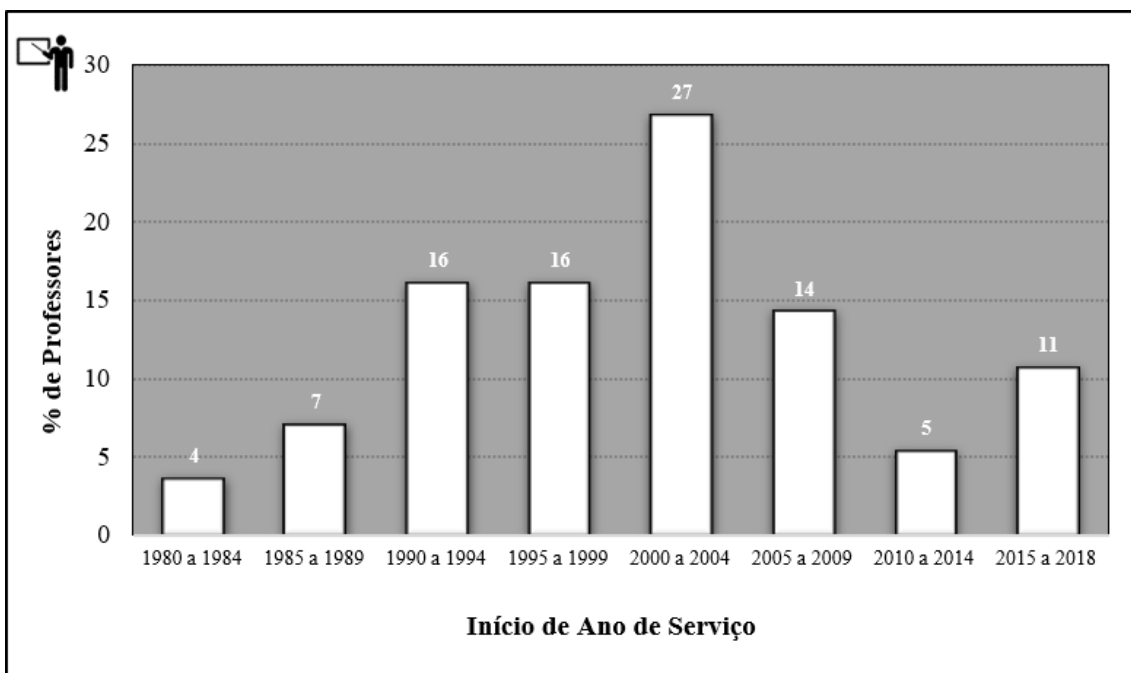


Figura 12 – Distribuição dos professores, do Colégio Nossa Senhora de Lourdes, por início de ano de serviço, no ano letivo 2017/2018.



2.3. Caracterização dos Alunos do Colégio Nossa Senhora de Lourdes

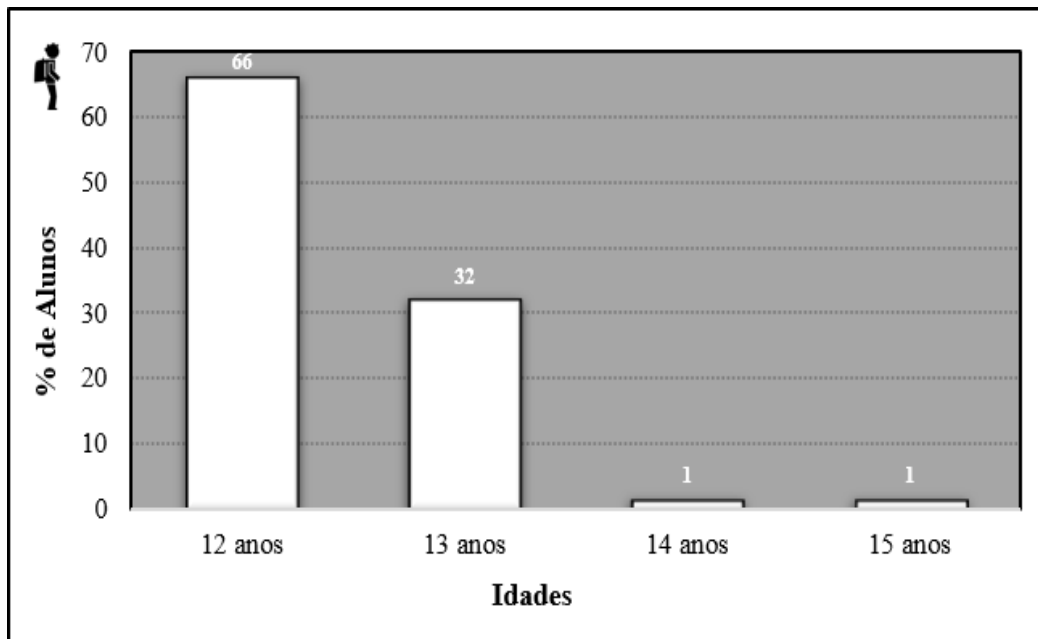
Os alunos “(...) são o centro e a razão de ser da Escola Amor de Deus, uma vez que são os principais destinatários da educação que nela se transmite. Eles são, além disso, actores na educação e co-responsáveis na mesma” (CIAD, s/d, p. 8). Neste contexto, o Colégio possibilita aos discentes uma abertura dos seus horizontes e um alargamento do leque de conhecimentos, mas de uma forma ativa e interventiva em que cada um é incentivado a colaborar na construção da sua aprendizagem.

Nesta caracterização, vamos evidenciar somente os alunos do CNSL que estão inseridos na amostra deste projeto, ou seja, os alunos do 7.º e do 9.º ano de escolaridade do ano letivo 2017/2018, num total de 136 alunos, dos quais 51% frequentam o 7.º ano de escolaridade e 49% o 9.º ano de escolaridade.

Os estudantes do 7.º ano de escolaridade estão divididos em três turmas (A, B e C), sendo 48% são do género feminino e 52% do género masculino. Na sua generalidade, os alunos apresentam idades compreendidas entre os 12 (66%) e os 13 anos (32%) (Figura 13), o que demonstra que a taxa de retenção é quase inexistente, correspondendo a uma percentagem de 3% do total da amostra dos alunos do 7.º ano de escolaridade. No que respeita ao município de residência, a maioria dos estudantes reside no concelho do Porto (64%), salientando-se também os concelhos de Vila Nova de Gaia (16%) e Matosinhos (12%). Deste modo, apenas 8% dos alunos reside em concelhos mais afastados do CNSL (Figura 14).

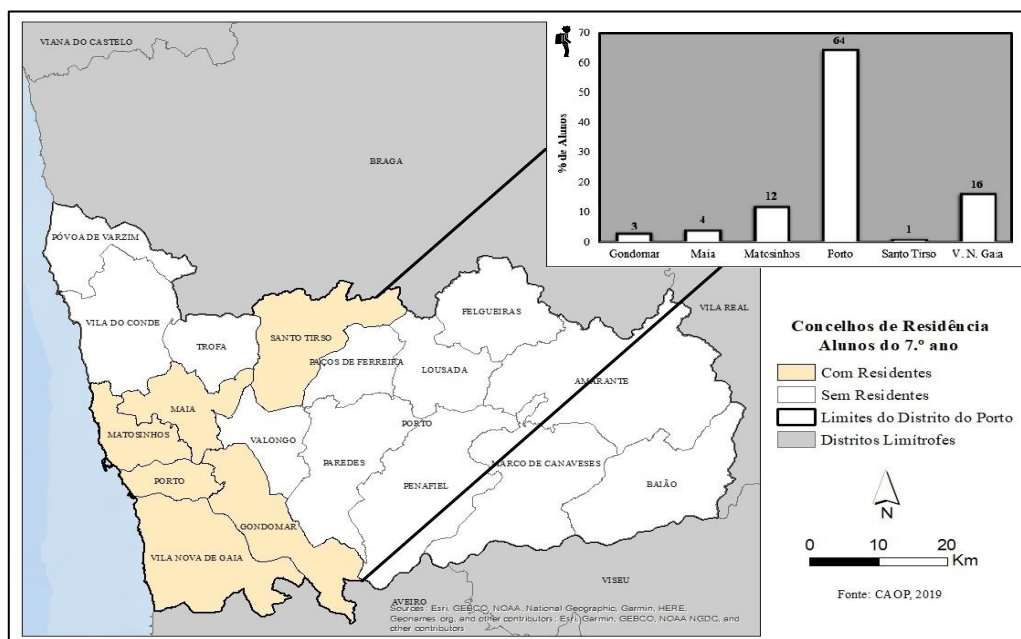
Relativamente aos estudantes do 9.º ano de escolaridade, 49% são do género feminino e 51% do género masculino, encontrando-se igualmente divididos em três turmas (A, B e C). Quanto às idades, a maioria dos alunos possui 14 (60%) e 15 anos (37%) e apenas 3% têm 16 anos (Figura 15), o que mais uma vez reflete um número de retenções extremamente baixo (3%). Já no que concerne à residência, a maioria dos alunos do 9.º ano, à semelhança dos alunos do 7.º ano, é residente do concelho do Porto (70%), de Matosinhos (18%) e de Vila Nova de Gaia (7%), correspondendo a 5% os que vivem mais afastados do CNSL, nomeadamente no concelho da Maia e de Santo Tirso (Figura 16).

Figura 13 – Idades dos alunos do 7.º ano de escolaridade, do Colégio Nossa Senhora de Lourdes, no ano letivo 2017/2018.



Fonte: Inquérito por questionário aos alunos⁴³.

Figura 14 – Concelhos de residência dos alunos do 7.º ano de escolaridade, do Colégio Nossa Senhora de Lourdes, no ano letivo 2017/2018.



⁴³. A fonte dos dados representados em todas as figuras deste subcapítulo 2.3 é a mesma e corresponde ao inquérito por questionário aplicado aos alunos do 7.º e 9.º ano de escolaridade, pelo que se optou por mencionar essa informação apenas na primeira figura.

Figura 15 – Idades dos alunos do 9.º ano de escolaridade, do Colégio Nossa Senhora de Lourdes, no ano letivo 2017/2018.

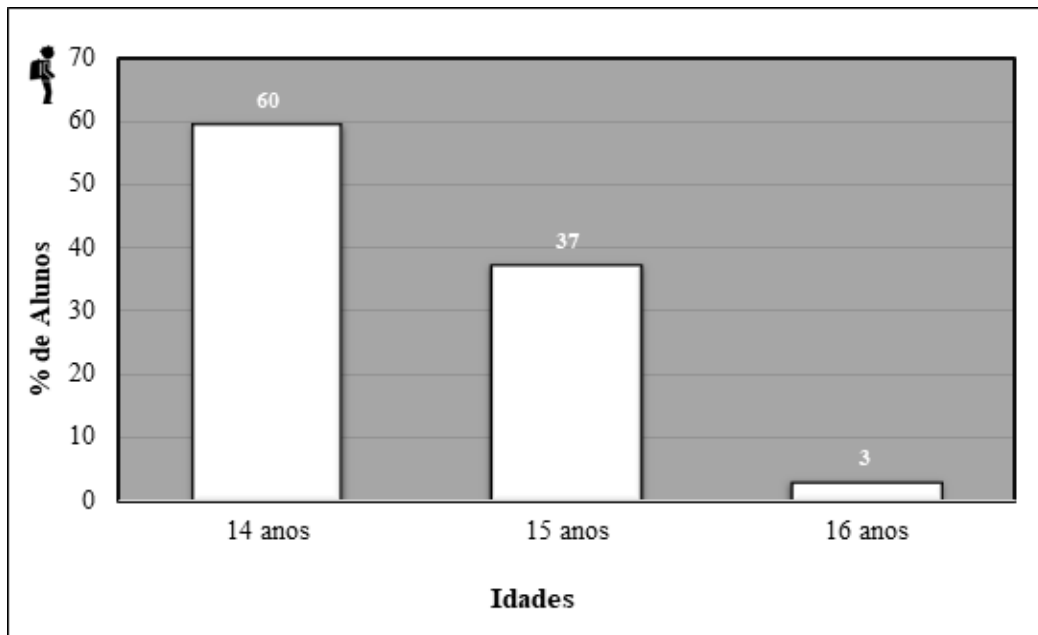
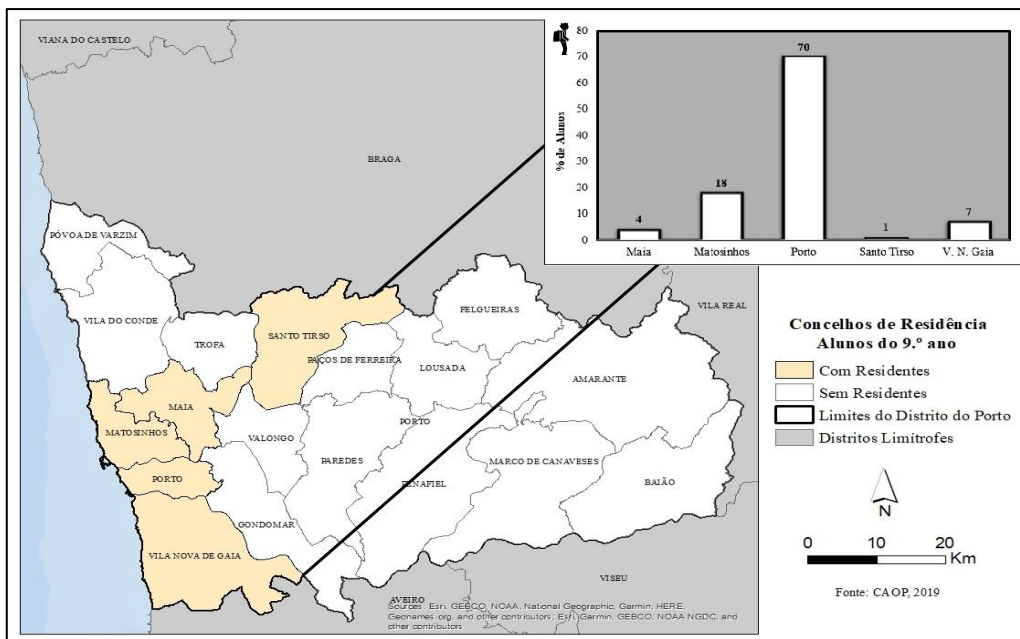


Figura 16 – Concelhos de residência dos alunos do 9.º ano de escolaridade, do Colégio Nossa Senhora de Lourdes, no ano letivo 2017/2018.



3. Percurso Metodológico

O método, no seu mais amplo sentido, sempre esteve presente no discurso geográfico. Pensar e fazer ciência pressupõe utilizar algum método, mesmo na condição de procedimentos técnicos minimamente articulados.

(Claudino, 2019, p. 63)

Na intenção de responder às questões de partida formuladas e enunciadas no resumo e na introdução deste Relatório de Estágio, adotamos um conjunto de instrumentos e metodologias de trabalho que representamos na Tabela 5.

As questões de partida, instrumentos de trabalho e metodologias adotadas procederam de um longo percurso, iniciado no ano de 2017 e finalizado no ano de 2018, enquadrado no Núcleo de Estágio do Colégio Nossa Senhora de Lourdes (NE. CNSL). Neste percurso, a primeira fase consistiu na escolha do tema – ‘A Espacialidade Diferencial e Educação Geográfica’ –, escolha esta que se fundamentou no facto dos alunos do Colégio realizarem diversas viagens durante todo o ano, tanto em Portugal como noutros países. Ou seja, são estudantes que conhecem ‘in loco’ vários territórios, pelo que nos pareceu interessante avaliar se este conhecimento influencia os resultados que obtêm na disciplina de Geografia, uma vez que, à partida, as suas vivências potenciam a análise espacial e lhes permitem uma leitura compreensiva do espaço geográfico. Assim, com as quatro questões de partida, pretende-se avaliar (como referimos) a influência da espacialidade diferencial no processo de ensino-aprendizagem da Geografia, isto é, de que forma os ‘pré-conhecimentos’ dos alunos do 3.º Ciclo do Ensino Básico condicionam (ou não) a apreensão dos conteúdos programáticos.

Numa segunda fase, procedeu-se à definição da amostra que caracterizamos brevemente no capítulo anterior. Ao seleccionarmos os alunos do 7.º e 9.º anos do 3.º Ciclo do Ensino Básico, pretendemos estabelecer uma comparação entre indivíduos de idade e nível de escolaridade distintos e, no que concerne aos objetivos específicos, analisar as diferenças entre a espacialidade diferencial e o conhecimento geográfico local e nacional dos mesmos.

Tabela 5 – Síntese das questões de partida, instrumentos de trabalho e metodologias adotadas.

	QUESTÃO DE PARTIDA	INSTRUMENTOS DE TRABALHO	METODOLOGIAS ADOTADAS
1	A espacialidade diferencial influencia a leitura do espaço geográfico?	Inquérito por questionário aplicado aos alunos do CNSL, inseridos nas turmas que constituem a amostra; inquérito por questionário aplicado à amostra de professores de Geografia.	Análise (respostas, opiniões, exercícios e construção de mapas mentais) dos contributos facultados pela amostra estudantil; análise dos contributos facultados pela amostra de professores.
2	Um aluno que conhece e experiencia o 'território' terá mais facilidade em apreender os conceitos geográficos?	<i>Quiz Geográfico</i> 'À descoberta do Mundo', aplicado às turmas de alunos que constituem a amostra, associado à visualização de um vídeo promocional; inquérito por questionário aplicado aos alunos do CNSL, inseridos nas turmas que constituem a amostra; inquérito por questionário aplicado à amostra de professores de Geografia.	Análise dos conhecimentos geográficos dos alunos (amostra), com base nas respostas obtidas no <i>quiz</i> ; análise (respostas, opiniões, exercícios e construção de mapas mentais) dos contributos facultados pela amostra estudantil; análise dos contributos facultados pela amostra de professores.
3	A empatia com a disciplina de Geografia poderá em parte associar-se ao conhecimento e identificação do espaço (re)conhecido?	<i>Quiz Geográfico</i> 'À descoberta do Mundo', aplicado às turmas de alunos que constituem a amostra, associado à visualização de um vídeo promocional; inquérito por questionário aplicado aos alunos do CNSL, inseridos nas turmas que constituem a amostra.	Análise dos conhecimentos geográficos dos alunos (amostra), com base nas respostas obtidas no <i>quiz</i> ; análise (respostas, opiniões, exercícios e construção de mapas mentais) dos contributos facultados pela amostra estudantil.
4	Um aluno que conhece melhor a dimensão local/regional terá mais facilidade em aprender e compreender melhor os conteúdos da disciplina de Geografia, contribuindo para a obtenção de melhores resultados?	Inquérito por questionário aplicado aos alunos do CNSL, inseridos nas turmas que constituem a amostra.	Análise (respostas, opiniões, exercícios e construção de mapas mentais) dos contributos facultados pela amostra estudantil.

Fonte: *Microsoft Word*⁴⁴.

Embora no âmbito do Estágio Profissional nos tenham sido atribuídas duas turmas – 7.ºB e 9.ºA –, a nossa amostra, como vimos, contempla as seis turmas destes anos de escolaridade existentes no CNSL, para que os dados recolhidos tivessem uma dimensão mais representativa (Tabela 6).

⁴⁴. Todas as tabelas e figuras apresentadas neste 3.º capítulo foram elaboradas no *Microsoft Word*.

Tabela 6 – Estratificação da amostra de alunos, por níveis de escolaridade, do Colégio Nossa Senhora de Lourdes (1.º período do ano letivo 2017/2018).

Ano de Escolaridade	Turmas	N.º de Alunos
7.º Ano	7.º A 7.º B 7.º C	69
9.º Ano	9.º A 9.º B 9.º C	67
Amostra do Projeto	6 Turmas	136

Posteriormente à seleção da amostra, procedeu-se à conceptualização e construção dos instrumentos de suporte ao desenvolvimento do projeto, de forma a responder às questões de partida enunciadas. Deste modo, elaboramos o *Quiz Geográfico 'À descoberta do Mundo'*⁴⁵ (Anexo 1), sendo o primeiro instrumento de trabalho que aplicamos no final do primeiro período (dezembro de 2017). Este *quiz* foi elaborado no *Kahoot*, uma plataforma digital de aprendizagem baseada em jogos, permitindo uma participação mais dinâmica dos alunos, através do seu *smartphone*, assim como a disponibilização automática de uma folha *Excel*, englobando as respostas dadas a cada questão por cada um dos alunos, facilitando a sua avaliação. No entanto, como nem todos os alunos possuíam telemóvel consigo, este 'jogo' foi também distribuído em formato papel.

O exercício em si era constituído por 26 perguntas de escolha múltipla, abordando questões sobre a localização de países, cidades e monumentos de referência, a nível mundial (incluindo-se também referências nacionais), com o intuito de avaliar o conhecimento geográfico dos alunos. Para a elaboração das questões, foram consideradas as metas curriculares do 7.º e do 9.º ano de escolaridade⁴⁶, de forma a realizar uma seleção das que melhor se adequavam ao nosso tema. No 7.º ano de escolaridade consideramos a meta “Conhecer especificidades físicas e humanas dos diferentes continentes” (*Metas Curriculares do 3.º Ciclo do Ensino Básico, de*

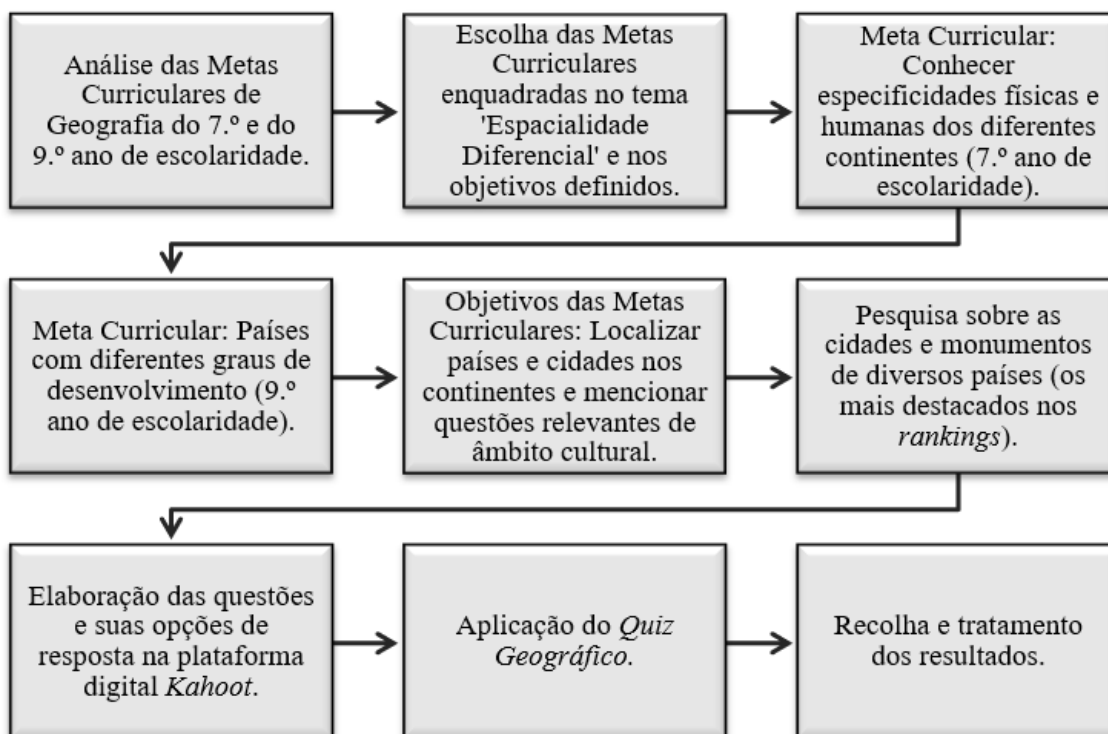
⁴⁵. O *Quiz Geográfico 'À descoberta do Mundo'* (versão digital) encontra-se disponível em <https://create.kahoot.it/details/quiz-geografico-a-descoberta-do-mundo/f434f483-19f1-44e0-bc94-f9e4cf6677ac>.

⁴⁶. Note-se que as *Aprendizagens Essenciais* só foram apresentadas em julho de 2018.

Geografia, 2013/2014, p. 5) e, no 9.º ano de escolaridade consideramos a meta “Países com diferentes graus de desenvolvimento” (*Metas Curriculares do 3.º Ciclo do Ensino Básico, de Geografia*, 2013/2014, p. 21). A posteriori, realizou-se uma pesquisa nos manuais escolares e nos *rankings* das cidades e dos monumentos mais conhecidos a nível mundial, para definir as perguntas de escolha múltipla do *quiz*.

Finalmente este foi aplicado em todas as turmas da amostra numa aula de Geografia, obtendo-se automaticamente os resultados ou associando-lhe os dados dos alunos que responderam em formato papel. Após a obtenção dos dados, procedeu-se à análise e discussão dos mesmos (Figura 17), que será apresentada no próximo capítulo deste projeto.

Figura 17 – Síntese das fases de conceção e implementação do instrumento de trabalho: *Quiz Geográfico ‘À descoberta do Mundo’*.

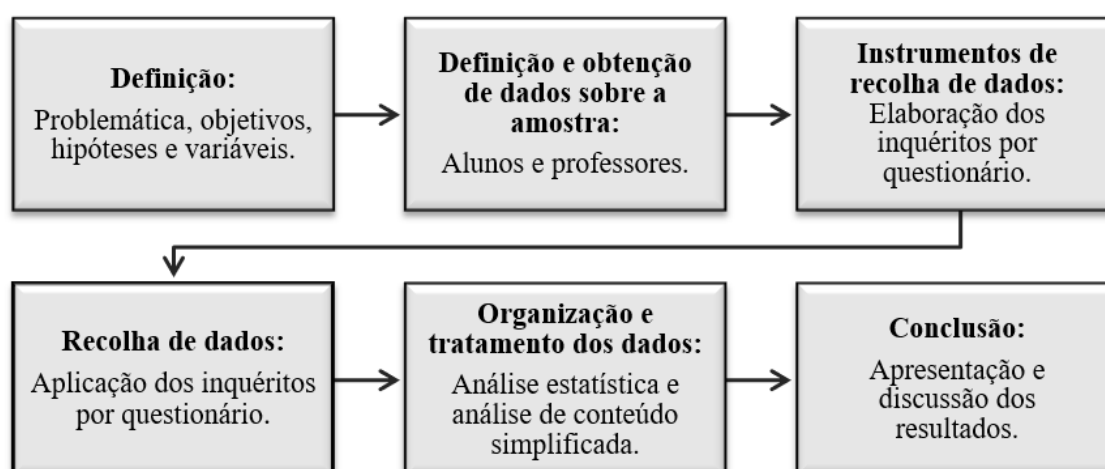


Posteriormente, em março de 2018, procedeu-se à construção do segundo e do terceiro instrumento de avaliação. Ou seja, à elaboração do inquérito por questionário aos alunos e professores. De acordo com Quivy & Campenhoudt (2005, p. 188), um inquérito por questionário consiste em:

(...) colocar a um conjunto de inquiridos, geralmente representativo de uma população, uma série de perguntas relativas à sua situação social, profissional ou familiar, às suas opiniões, à sua atitude em relação a opções ou a questões humanas e sociais, às suas expectativas, ao seu nível de conhecimentos ou de consciência de um acontecimento ou de um problema, ou ainda sobre qualquer outro ponto que interesse aos investigadores.

Deste modo, construímos os questionários de forma a obter informações válidas a partir das respostas individuais fornecidas pelos inquiridos, sendo possível, de seguida, analisar e estabelecer conclusões sobre as nossas questões de partida (Figura 18).

Figura 18 – Síntese das fases de conceção e implementação dos instrumentos de trabalho: Inquéritos por questionário (alunos e professores).



A primeira fase da conceção do inquérito por questionário aos alunos (Anexo 2), consistiu na formulação esquemática de questões de diverso âmbito, tendo em consideração os nossos objetivos. Face à complexidade e dimensão do questionário, este foi elaborado em formato papel, principalmente porque envolvia alguns ‘exercícios práticos’ relacionados com o conhecimento geográfico dos alunos.

Neste contexto, subdividimos o inquérito em seis grupos, cada um englobando diversas questões: Grupo 1 – Identificação (8 questões); Grupo 2 – Avaliação e Preferência de disciplinas (3 questões); Grupo 3 – Ao encontro da Geografia (4 questões); Grupo 4 – O conhecimento de Portugal (8 questões); Grupo 5 – A

importância e sabedoria das viagens (5 questões); Grupo 6 – A espacialidade diferencial (2 questões).

As questões dos Grupos 1, 2, 3, 5 e 6 são na sua generalidade fechadas e de resposta expressa segundo a escala de *Likert*⁴⁷, contendo apenas uma questão aberta no Grupo 6, de natureza justificativa. O Grupo 4 (relativo ao ‘conhecimento de Portugal’) baseia-se: na resolução de exercícios que remetem para a espacialidade diferencial dos alunos à escala local, envolvendo a elaboração de mapas mentais do percurso casa-escola e da sua área de residência; em exercícios de identificação do património da cidade do Porto; na avaliação do seu conhecimento sobre a localização dos distritos de Portugal e dos que já visitaram; num exercício sobre o conhecimento do património mais importante dos diversos distritos.

Como se pode depreender, estes exercícios tinham como finalidade avaliar o conhecimento geográfico local e nacional dos alunos, de modo a permitir analisar a influência da espacialidade diferencial no processo de ensino aprendizagem da disciplina de Geografia, considerando os ‘pré-conhecimentos’ dos alunos. Deste modo, os estudantes responderam a questões sobre a disciplina de geografia e a sua relação com a espacialidade diferencial: para que serve a Geografia, a importância do conhecimento do meio local, a importância das viagens e das deslocações realizadas, bem como, a importância do conhecimento do território como facilitador da aprendizagem em Geografia.

Devido à sua extensão, o questionário foi aplicado no início do mês de junho de 2018, em contexto de sala-de-aula, já após termos concluído o ‘programa obrigatório’ dos dois anos de escolaridade.

Relativamente ao inquérito por questionário dos professores – terceiro instrumento de trabalho –, o principal objetivo visa analisar a sua perspetiva sobre a influência que um melhor conhecimento geográfico dos alunos exerce (ou não) sobre a

⁴⁷. A escala de *Likert* define-se como “[a] psychometric response scale primarily used in questionnaires to obtain participant’s preferences or degree of agreement with a statement or set of statements. Likert scales are a non-comparative scaling technique and are unidimensional (only measure a single trait) in nature. Respondents are asked to indicate their level of agreement with a given statement by way of an ordinal scale” (Bertram, s/d, p. 1).

apreensão dos conteúdos letivos e dos respetivos resultados à disciplina de Geografia. Este questionário distribuiu-se em dois grupos: Grupo 1 – Identificação (4 questões); Grupo 2 – Perspetiva e Opinião Pessoal (4 questões). A maior parte das questões do Grupo 2 implica uma resposta segundo a escala de *Likert*, mas estão também presentes questões de resposta aberta, de ordem justificativa.

Em síntese, tendo em consideração as questões de partida enunciadas no início deste capítulo e relembrando os objetivos específicos apresentados na introdução deste relatório, consideramos que os instrumentos de trabalho e metodologias adotadas nos permitem encontrar uma resposta plausível para cada uma das questões colocadas. A Tabela 7 demonstra a relação entre as questões de partida e os objetivos propostos.

Tabela 7 – Associação entre as questões de partida e os objetivos específicos.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	QUESTÃO DE PARTIDA			
	1	2	3	4
Definir o conceito de espacialidade diferencial.	X			
Compreender de que forma a espacialidade diferencial influencia a aprendizagem da Geografia.	X	X	X	X
Analisar as diferenças entre a espacialidade dos alunos do 7.º e 9.º ano de escolaridade.	X	X	X	
Avaliar o conhecimento geográfico local e nacional dos alunos do 7.º e 9.º ano de escolaridade.	X	X	X	X
Analisar o impacto de eventuais diferenças no processo de avaliação dos alunos.	X	X	X	X

4. Análise e Discussão dos Resultados

4.1. Avaliação do Conhecimento Geográfico dos Alunos do 7.º e 9.º anos de escolaridade através do *Quiz Geográfico 'À descoberta do Mundo'*

O *Quiz Geográfico 'À descoberta do Mundo'* (Anexo 1) foi elaborado com o objetivo de avaliar os conhecimentos geográficos dos alunos à escala mundial, permitindo, posteriormente, comparar os resultados com os obtidos a nível local. Assim, como referimos, o *quiz* engloba 26 questões sobre a localização de países, capitais, cidades e monumentos mais conhecidos de cada continente. A avaliação foi realizada através da construção de parâmetros de avaliação (Tabela 8), atribuindo-se uma classificação de 0 a 5, por ser a que os alunos, enquadrados no Ensino Básico, estão mais habituados.

Tabela 8 – Síntese da construção dos parâmetros de avaliação do *Quiz Geográfico 'À descoberta do Mundo'*.

Nível de Classificação	Parâmetros de Avaliação
1	0 – 6 Respostas corretas
2	7 – 12 Respostas corretas
3	13 – 18 Respostas corretas
4	19 – 23 Respostas corretas
5	24 – 26 Respostas corretas

Fonte: Parâmetros de avaliação construídos pela autora (*Microsoft Word*).

Os resultados dos alunos do 7.º ano de escolaridade, demonstram, na sua maioria, que estes apresentam um conhecimento geográfico a nível mundial razoável, visto que 49% dos inquiridos obtiveram um 3 (Satisfaz) na sua classificação e 37% atingiram os níveis 4 e 5 (9%). Ou seja, apenas 14% dos alunos revela algum desconhecimento sobre o tema (Tabela 9).

Relativamente ao 9.º ano de escolaridade, podemos considerar que os resultados são ainda mais positivos, uma vez que 50% da amostra obteve uma classificação de nível 4 (Satisfaz Bastante) e 40% uma classificação de nível 3 (Satisfaz), sendo apenas 6% os alunos do 9.º ano de escolaridade que não revelam ‘razoáveis’ conhecimento da Geografia do Mundo (Tabela 9).

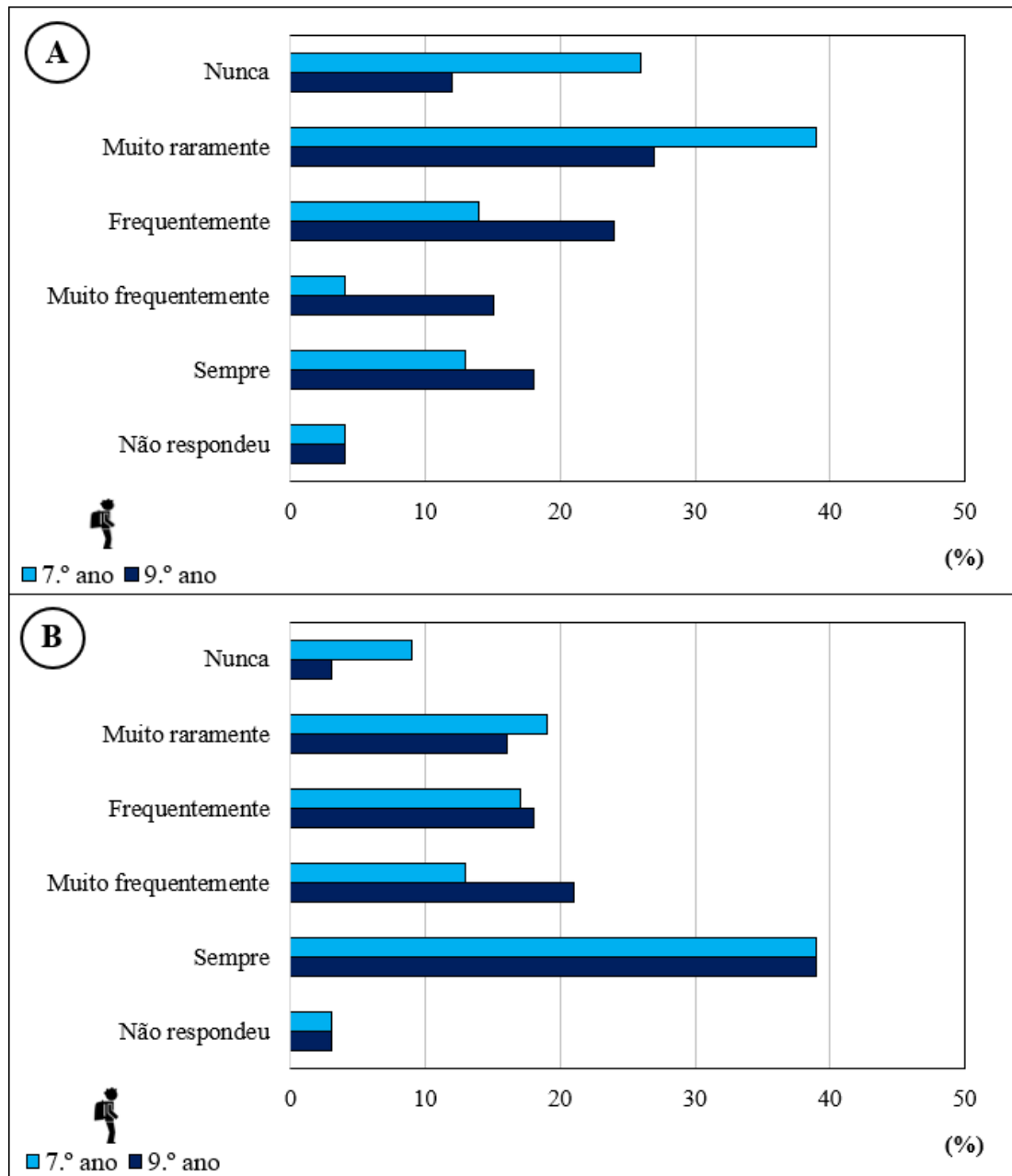
Tabela 9 – Avaliação dos alunos do 7.º e 9.º anos de escolaridade ao Quiz Geográfico ‘À descoberta do Mundo’.

Nível de Classificação	Resultados do 7.º ano de escolaridade (%)	Resultados do 9.º ano de escolaridade (%)
1	0	0
2	14	6
3	49	40
4	28	50
5	9	4
<u>Total da Amostra</u>	69 Alunos Inquiridos	67 Alunos Inquiridos

Fonte: Quiz Geográfico ‘À descoberta do Mundo’.

Realizando uma síntese comparativa dos resultados do 7.º e do 9.º ano de escolaridade, é nítido que os alunos do 9.º ano de escolaridade apresentam melhores resultados no *Quiz Geográfico*. Estes resultados podem-se justificar pelo facto de os alunos do 9.º ano já deterem mais conhecimentos de uma disciplina que já frequentam há mais tempo, considerando que os do 7.º ano de escolaridade estão a ‘conhecer’ a Geografia pela primeira vez. Por outro lado, se recorrermos às afirmações 4 e 6 da questão 5 (Grupo 5 – A importância e sabedoria das viagens), relativas à frequência com que costumam visitar outros países (Figura 19), regista-se uma certa tendência para os alunos do 9.º ano se deslocarem em maior percentagem. E, embora os valores sejam mais elevados durante as férias, no período letivo 57% dos alunos mais velhos viajam frequentemente (24%), muito frequentemente (15%) e sempre (18%), enquanto tal se observa em apenas cerca de 31% dos de 7.º ano (14%, 4% e 13%, respetivamente).

Figura 19 – Respostas dos alunos do 7.º e 9.º anos de escolaridade, em relação ao grau de frequência das suas viagens realizadas a outros países, durante o ano letivo (A) e durante as férias (B).



Fonte: Inquérito por questionário aos alunos.

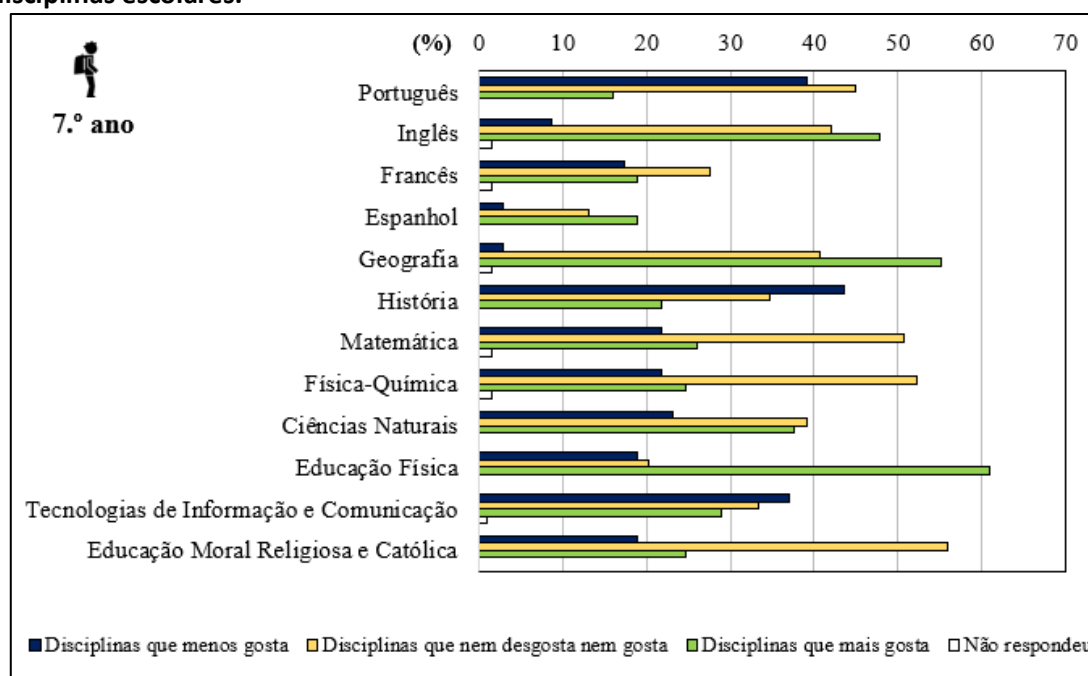
Se esta maior ‘vivência geográfica’ pode ser responsável pelos melhores resultados do 9.º ano de escolaridade às respostas do *quiz*, é uma resposta que tentaremos averiguar no ponto seguinte no nosso Relatório de Estágio.

4.2. Análise do Inquérito por Questionário aos Alunos do 7.º e 9.º anos de escolaridade

4.2.1. Análise dos Grupos 2 e 3 do Inquérito por Questionário

A segunda questão do Grupo 2 (Avaliação e Preferência de disciplinas) do nosso inquérito por questionário⁴⁸ (Anexo 2), incide sobre a preferência das disciplinas pelos alunos. Analisando os resultados dos alunos do 7.º ano de escolaridade (Figura 20), verifica-se que estes gostam mais das disciplinas de Educação Física (61%), Geografia (55%) e Inglês (48%), enquanto que as disciplinas menos apreciadas são a História (43%), o Português (39%) e as Tecnologias de Informação e Comunicação (37%).

Figura 20 – Grau de preferência atribuído pelos alunos do 7.º ano de escolaridade às suas disciplinas escolares.



Fonte: Inquérito por questionário aos alunos⁴⁹.

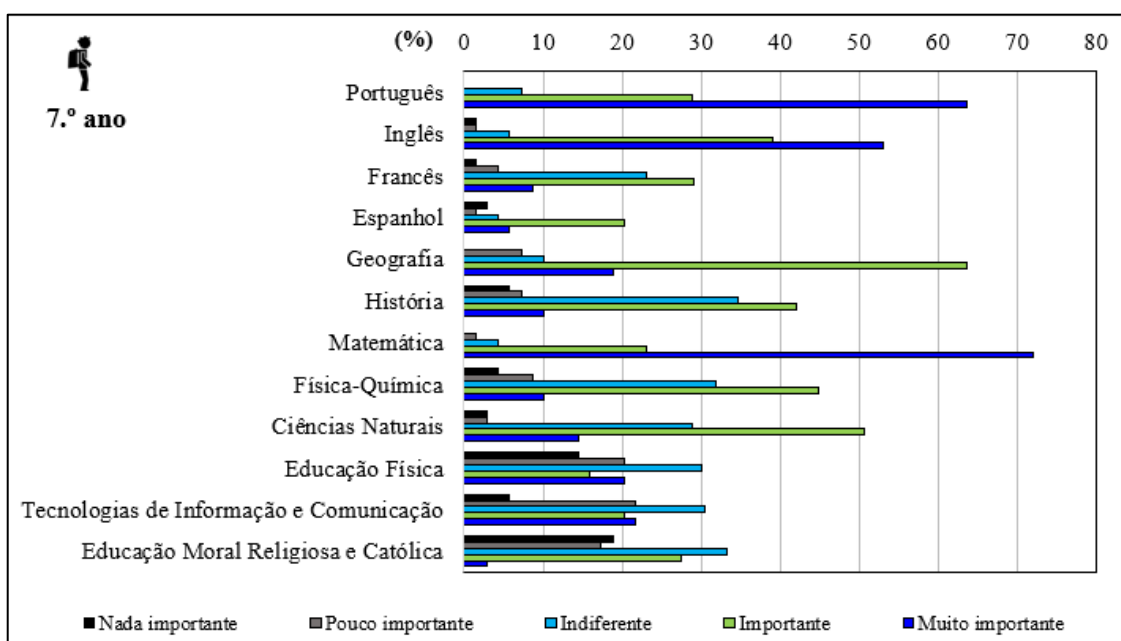
⁴⁸. Recorde-se que a primeira parte do questionário (Grupo 1), relativa aos elementos de identificação dos alunos, foi já apresentada no 2.º capítulo (Enquadramento do Estudo de Caso). A ordem pela qual serão analisadas as respostas de cada grupo poderá ser alterada, por motivos de melhor estruturação do texto.

⁴⁹. A fonte de todas as figuras e tabelas elaboradas e apresentadas neste subcapítulo 4.2 (e respetivos sub-subcapítulos), corresponde ao inquérito por questionário aplicado aos alunos do 7.º e 9.º ano de escolaridade, do Colégio Nossa Senhora de Lourdes.

É provável que a esta boa classificação da Geografia não sejam alheios os resultados finais dos estudantes, uma vez que quando questionados sobre as suas 'notas' à disciplina, mais de metade (54%) refere serem boas (nível 4) e 16% muito boas (nível 5), correspondendo a 1% os estudantes com avaliação negativa (inferior a 3). Por outro lado, a Geografia ocupa o 1.º lugar no âmbito das disciplinas que consideram ser importantes e o 6.º lugar das disciplinas que julgam ser muito importantes nas suas práticas quotidianas (Figura 21), logo a seguir à Matemática, Português, Inglês (o que não é de admirar, pois são disciplinas nucleares), Tecnologias de Informação e Comunicação e Educação Física (o que não é também de admirar, visto que são disciplinas de contexto prático). Todavia, não deixa de ser curioso que, num Colégio de caráter religioso, a Educação Moral Religiosa e Católica seja indiferente (33%) e mesmo pouco importante (17%) e nada importante (19%) para os alunos.

Perante este panorama, parece-nos evidente a empatia pela disciplina de Geografia, influenciada ou influenciando os resultados dos alunos, salientando-se como mais importante, na nossa opinião, o valor que lhe conferem em termos da sua aplicabilidade.

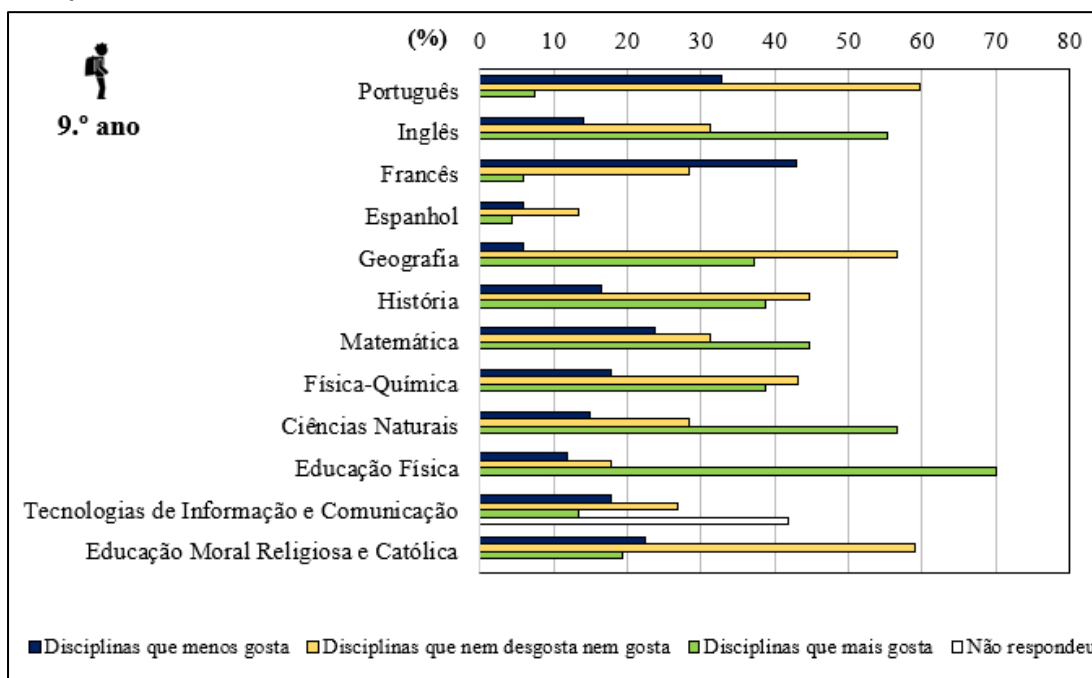
Figura 21 – Grau de importância atribuído pelos alunos do 7.º ano de escolaridade às suas disciplinas escolares, no âmbito das suas práticas quotidianas.



Observando os resultados do 9.º ano de escolaridade para estas mesmas questões, as disciplinas preferidas pelos inquiridos são Educação Física (70%), no que coincide com os mais jovens, Ciências Naturais (57%) e, igualmente, o Inglês (55%). A Geografia não é considerada uma das disciplinas ‘mais desejadas’ pelos alunos, ao contrário do que se verificou com os alunos do 7.º ano de escolaridade, ocupando assim o 7.º lugar (37%) na sua tabela de preferências. No entanto, apenas 6% a classificaram como disciplina que menos gostam, lugar este ocupado pelo Francês (43%), Português (33%) e Matemática (24%) (Figura 22).

Não obstante, os resultados da avaliação – ou seja, as ‘notas’ a Geografia – são bastante positivas, com 49% a obterem uma classificação de nível 4 e 10% de nível 5, enquanto inferior a 3 só se observam 4% dos estudantes. Deste modo, não podemos dizer que a ‘preferência’ influencie a avaliação dos testes.

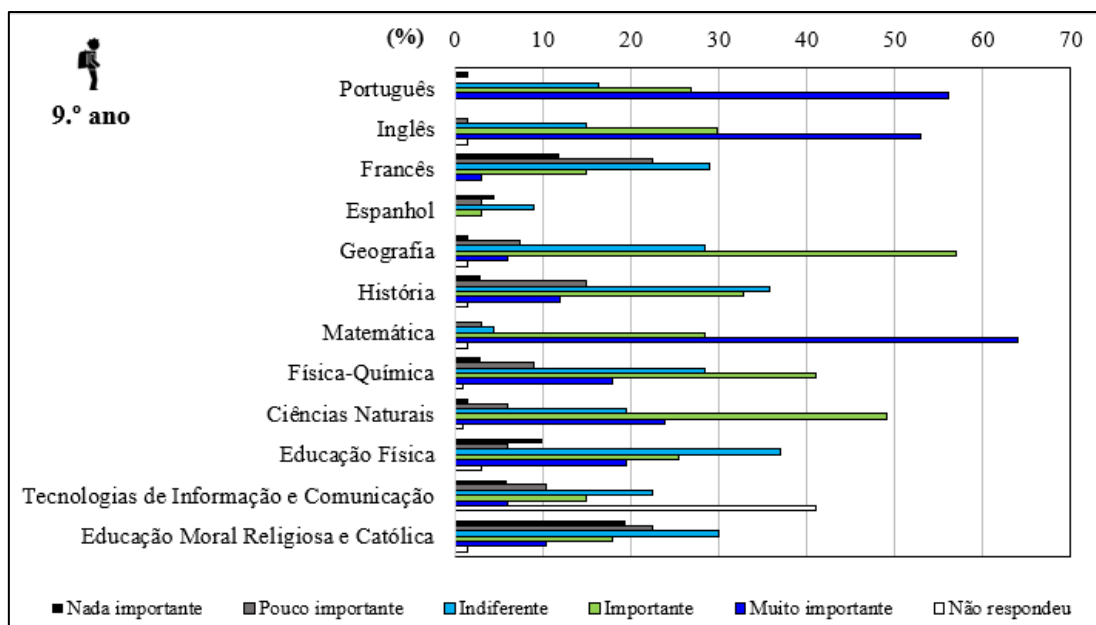
Figura 22 – Grau de preferência atribuído pelos alunos do 9.º ano de escolaridade às suas disciplinas escolares.



Relativamente à questão 3 do Grupo 2, sobre a importância das disciplinas nas suas práticas quotidianas, 57% dos alunos do 9.º ano de escolaridade consideram a Geografia importante, contudo são de novo as disciplinas de Matemática (64%),

Português (56%) e Inglês (53%) que se destacam, tal como acontece no caso dos alunos do 7.º ano. Já as disciplinas de Francês (22%), Educação Moral Religiosa e Católica (22%) e História (15%) são aquelas que os alunos consideram possuir pouca importância para o seu dia-a-dia (Figura 23).

Figura 23 – Grau de importância atribuído pelos alunos do 9.º ano de escolaridade às suas disciplinas escolares, no âmbito das suas práticas quotidianas.



Sintetizando, para os alunos do 7.º ano de escolaridade a Geografia ocupa o 2.º lugar nas suas preferências, destacando-a, igualmente, pela sua aplicabilidade no seu dia-a-dia, enquanto os alunos do 9.º ano, reconhecendo-lhe importância no quotidiano, não a elegem como disciplina favorita. No entanto, em ambos os anos de escolaridade, o sucesso escolar é perceptível, com percentagens significativas de alunos a atingir os níveis 4 e 5.

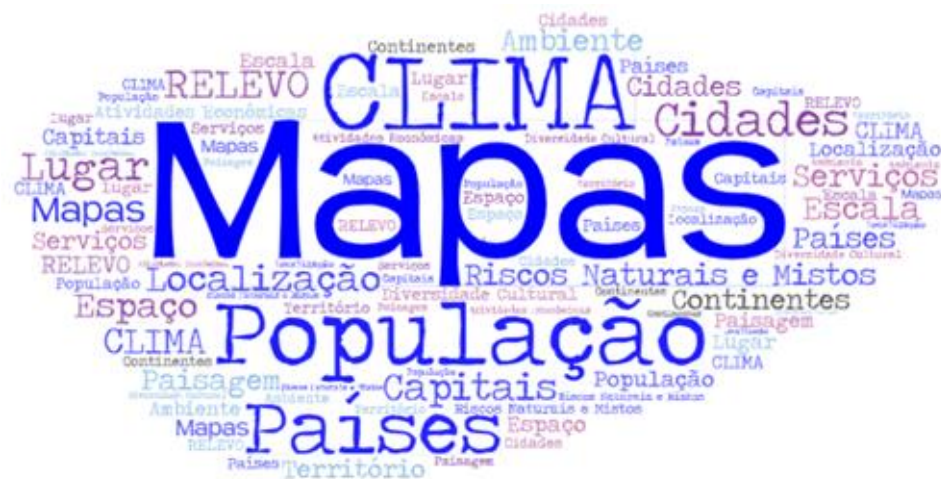
Analisando agora o Grupo 3 (Ao encontro da Geografia) do questionário, relacionado especificamente com a Geografia, começamos por solicitar aos alunos que assinalassem 5 palavras-chave (de um conjunto de 20) que associassem à disciplina, palavras estas que foram escolhidas pela sua ligação aos conteúdos geográficos do 7.º, 8.º e 9.º anos de escolaridade (questão 1). Os resultados recolhidos foram

representados através de ‘nuvens de palavras’⁵⁰ (Figuras 24 e 25), que expressam, mediante o tamanho da letra, a frequência dos termos selecionados.

Figura 24 – Nuvem de palavras associadas à disciplina de Geografia pelos alunos do 7.º ano de escolaridade.



Figura 25 – Nuvem de palavras associadas à disciplina de Geografia pelos alunos do 9.º ano de escolaridade.

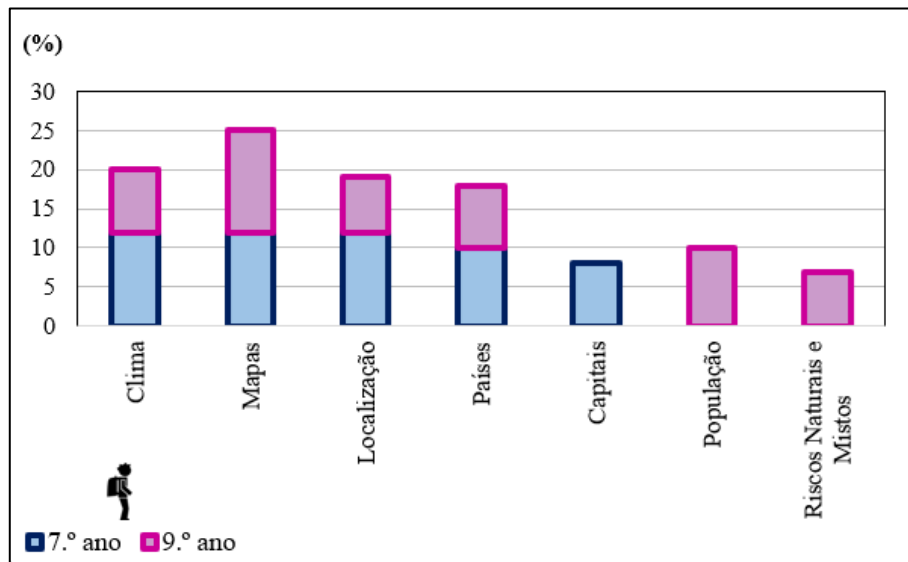


Considerando as 5 palavras mais ‘votadas’ (Figuras 24 e 25), constata-se que os alunos de ambos os anos de escolaridade têm em comum, embora em percentagens diferenciadas, o ‘clima’, os ‘mapas’, a ‘localização’ e os ‘países’, a que o 7.º ano

⁵⁰. Na construção da nuvem de palavras foi utilizado o *WordArt*. Disponível em <https://wordart.com/create>.

acrescenta as ‘capitais’ – seleção que pode ser justificada pelo facto de estarem relacionadas com o programa do 7.º ano de escolaridade –, enquanto o 9.º ano adiciona a ‘população’ e os ‘riscos naturais e mistos’, refletindo, igualmente, os conteúdos lecionados no ano letivo de 2017/2018 (Figura 26).

Figura 26 – Palavras-chave, associadas à Geografia, mais selecionadas pelos alunos do 7.º e 9.º anos de escolaridade.



Em síntese, se na generalidade estão em causa palavras-chave que os alunos associam aos programas lecionados, apelam igualmente a ‘elementos’ geográficos gerais como a localização e, por inerência, os mapas, assim como refletem de alguma forma uma Geografia que, abordando o clima e os riscos naturais e mistos, ou a população, países e capitais, tem por objetivo e mais-valia o estudo das inter-relações entre o ‘meio físico e humano’ dos territórios.

Na sequência deste exercício, solicitamos aos estudantes que respondessem às 3 questões seguintes do Grupo 3 (questão 2, 3 e 4), com base no grau de concordância, face à sucessão de afirmações que apelam à definição da Geografia na sua perspetiva.

A primeira ‘questão’ – ‘Para mim a Geografia é...’ – engloba um conjunto de afirmações que remetem para o objetivo da Geografia. Averiguando os resultados dos alunos dos dois anos de escolaridade, considera-se relevante mencionar que ambos

convergem nas afirmações com que mais discordam e concordam, embora com percentagens diferenciadas e posições distintas (Figuras 27 e 28).

Figura 27 – Grau de concordância às afirmações da questão 2 do Grupo 3 – ‘Para mim a Geografia é...’ – dos alunos do 7.º ano de escolaridade.

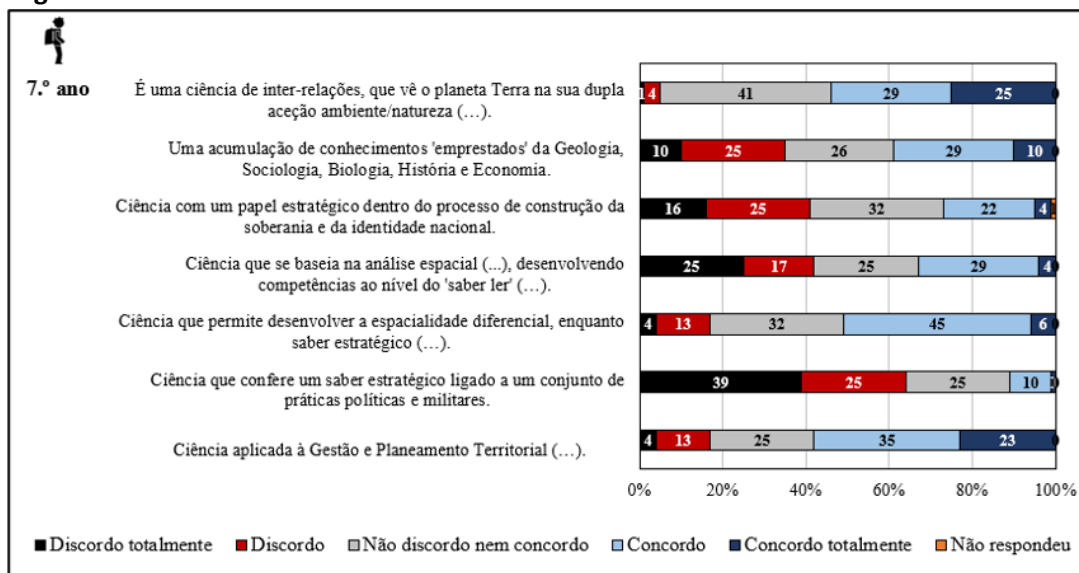
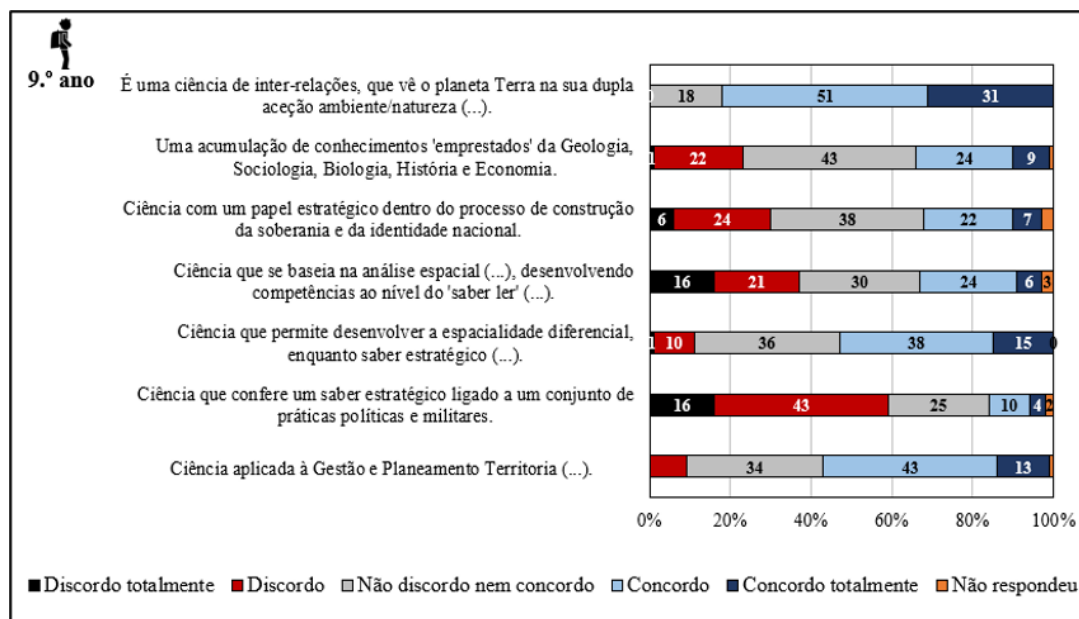


Figura 28 – Grau de concordância às afirmações da questão 2 do Grupo 3 – ‘Para mim a Geografia é...’ – dos alunos do 9.º ano de escolaridade.



Se os alunos do 7.º ano concordam (C) ou concordam totalmente (CT) que a Geografia é uma ‘Ciência aplicada à Gestão e Planeamento Territorial’ – (58% somando

os dois graus de concordância) –, é igualmente elevada a percentagem dos que a encaram como uma ‘ciência de inter-relações’ (54%), ‘que permite desenvolver a espacialidade diferencial, enquanto saber estratégico’ (51%). Estas foram igualmente as opções mais ‘votadas’ pelos alunos do 9.º ano, mas assume um maior grau de concordância (82%) a Geografia enquanto ‘ciência de inter-relações’ (51% C e 31% CT), a que se seguem as suas potencialidades no contexto da ‘Gestão e Planeamento Territorial’ e o desenvolvimento da ‘espacialidade diferencial, enquanto saber estratégico que pode ser aplicado a qualquer forma de apropriação/domínio/gestão do território a diversas escalas’.

No contexto das afirmações com que mais discordam (D), destaca-se o ‘saber estratégico ligado a um conjunto de práticas políticas e militares’, que foi escolhida por cerca de 60% (DT e D) dos alunos do 7.º e 9.º anos. Ou seja, parecem não associar a Geografia a questões de geopolítica e geoestratégia – que Lacoste considerava a ‘verdadeira Geografia’ –, até porque a afirmação que contempla o seu ‘papel estratégico dentro do processo de construção da soberania e da identidade nacional’ foi igualmente das ‘menos votadas’. Mas, por outro lado, reconhecem-lhe um ‘saber estratégico que pode ser aplicado a qualquer forma de apropriação/domínio/gestão do território’, assim como as suas ‘competências ao nível do ‘saber ler’ e ‘pensar/interpretar’ o espaço’ – 83% do somatório dos alunos dos dois anos de escolaridade concordam com a primeira afirmação e 53% concordam com a segunda afirmação.

A ideia que parece transparecer das escolhas dos estudantes – para além da dificuldade que sentiram em optar, refletida pela elevada percentagem dos que selecionaram ‘não discordo nem concordo’ (ND/NC) – é que a Geografia apresenta um papel importante em aspetos práticos como a Gestão e Planeamento Territorial, porque confere competências ao nível de ‘ler, pensar e interpretar o espaço’, o que em parte está de acordo com o facto de a valorizarem nas práticas do quotidiano (questão 3 do Grupo 2), assim como o seu caráter ‘inter-relacional’ expresso nas nuvens de palavras. Todavia, para ambos, a Geografia não é encarada de forma direta como

sinónimo de estratégia e de poder...talvez porque esta questão não é refletida pelos conteúdos programáticos.

Parcialmente ligada a este aspeto, a terceira questão deste grupo visava auscultar a sua perspetiva da Geografia ‘enquanto disciplina do ensino Básico e Secundário’, recorrendo igualmente ao seu grau de concordância face a um conjunto de afirmações (Figuras 29 e 30).

Figura 29 – Grau de concordância às afirmações da questão 3 do Grupo 3 – ‘Para mim, enquanto disciplina do ensino Básico e Secundário, a Geografia é...’ – dos alunos do 7.º ano de escolaridade.

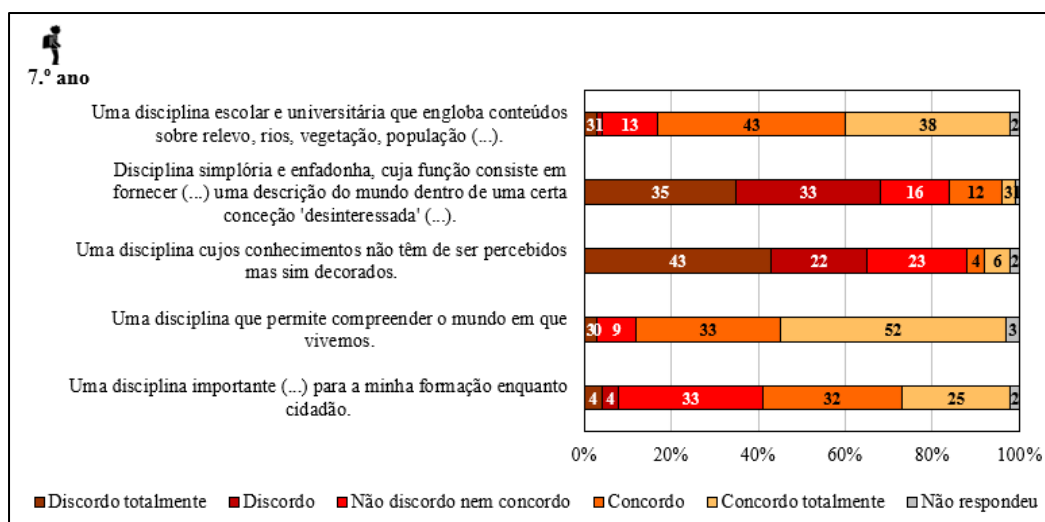
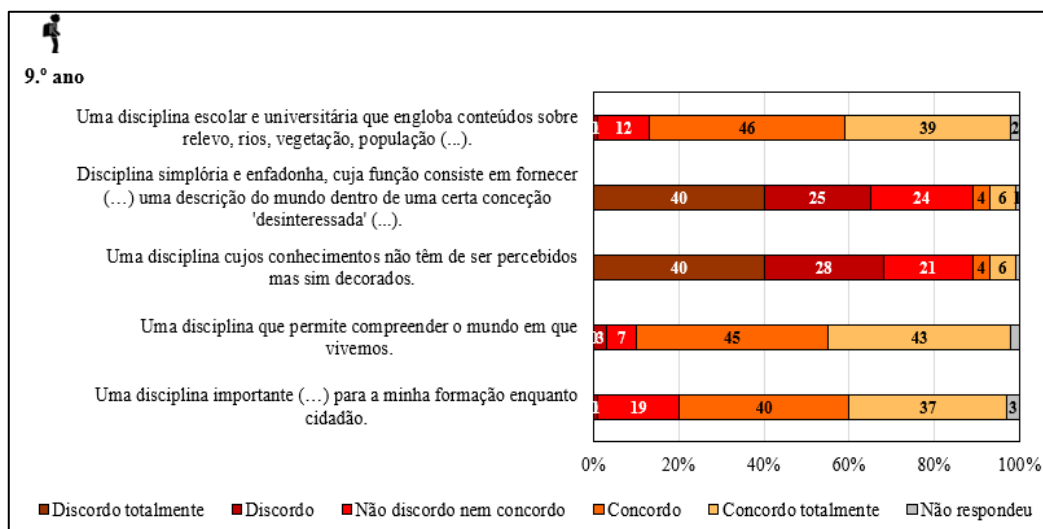


Figura 30 – Grau de concordância às afirmações da questão 3 do Grupo 3 – ‘Para mim, enquanto disciplina do ensino Básico e Secundário, a Geografia é...’ – dos alunos do 9.º ano de escolaridade.



Como acontece no caso anterior, não há diferenças significativas entre as opções dos alunos do 7.º e 9.º anos de escolaridade. Efetivamente, discordam totalmente ou discordam que a Geografia seja uma ‘disciplina simplória e enfadonha (...) de cultura geral’ (68% no 7.º ano e 65% no 9.º ano), assim como que os seus ‘conhecimentos não têm de ser percebidos, mas sim decorados’ (65% no 7.º ano e 68% no 9.º ano).

Relativamente às afirmações com que concordam e concordam totalmente, o panorama é semelhante ao anterior: 85% dos mais jovens consideram-na uma disciplina que ‘permite compreender o mundo em que vivemos’ – sendo 88% os de 9.º ano que selecionam esta afirmação – assim como a encaram como uma disciplina ‘escolar e universitária que engloba conteúdos sobre relevo, rios, vegetação, população, agricultura, cidades e indústrias’ (81% dos alunos do 7.º ano e 85% do 9.º ano). Refira-se, ainda, o facto de considerarem que a Geografia ‘confere conhecimentos e competências que contribuem para a minha formação enquanto cidadão’, aspeto sobretudo considerado pelos estudantes do 9.º ano (77%).

Estes resultados permitem inferir que os alunos têm consciência da ‘utilidade’ da Geografia, permitindo-lhes ‘compreender o mundo’, visto que esta aborda temas diversos, o que vai de encontro com os resultados da questão anterior, assim como das questões do Grupo 2 do questionário, quando a destacam pela sua aplicabilidade.

Por fim, relativamente à questão 4 deste grupo, uma vez mais se solicita o grau de concordância dos alunos com frases sobre a Geografia, tentando clarificar a sua opinião, sobretudo em relação ao seu caráter geoestratégico.

Novamente existe unanimidade entre os alunos do 7.º e do 9.º ano (Figuras 31 e 32): ambos discordam totalmente (DT) ou discordam (D) que a Geografia ‘não serve para nada’ (mais de 90% DT e D), assim como recusam que sirva ‘antes de mais para fazer a guerra’ (igual a superior a 85%) ou que ‘é poder e serve para dominar o mundo’ (> 75%); de igual forma, ambos concordam (C) e concordam totalmente (CT) que a Geografia permite compreender a ‘desigual distribuição dos recursos e de que forma ela é responsável pelos contrastes económicos e sociais entre os vários países’ – 45% (C e CT) os mais jovens e 76% (C e CT) os mais velhos –, reafirmando ainda que

‘permite gerir e organizar os territórios, sendo fundamental para quem exerce o poder’ – 42% (C e CT) os de 7.º ano e 54% (C e CT) os de 9.º ano de escolaridade.

Figura 31 – Grau de concordância às afirmações da questão 4 do Grupo 3 dos alunos do 7.º ano de escolaridade.

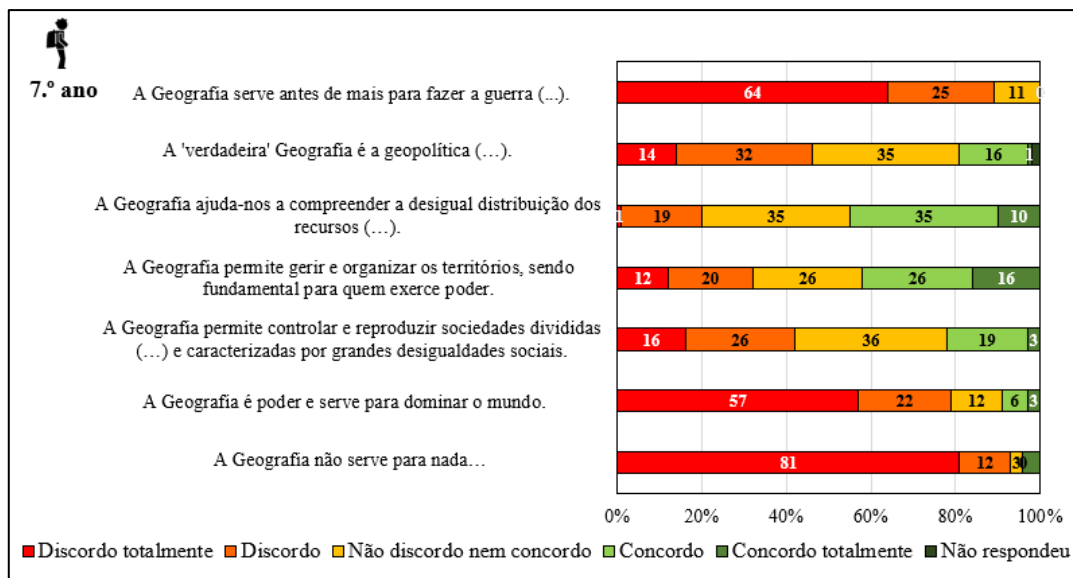
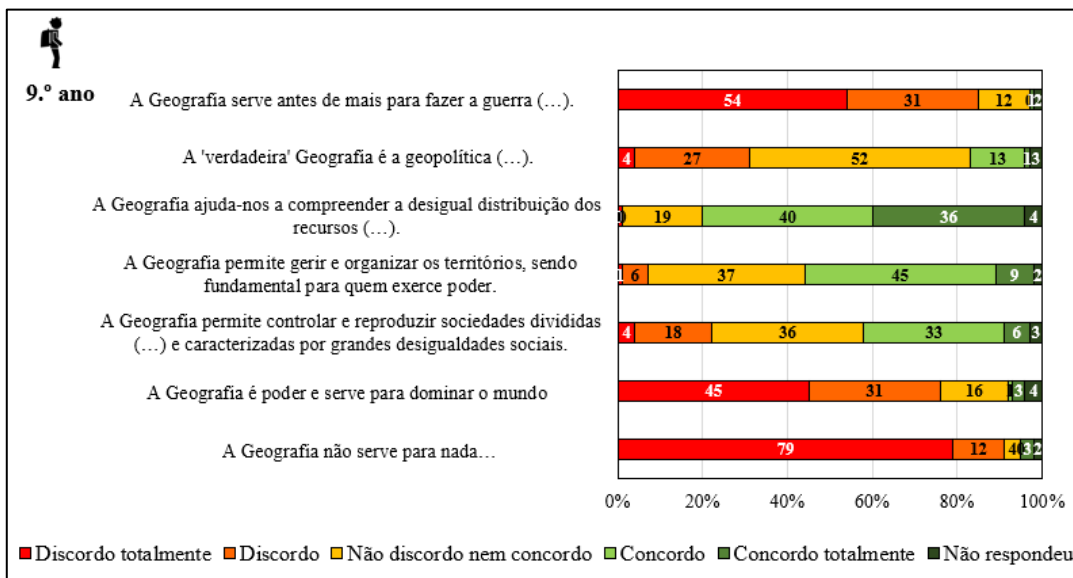


Figura 32 – Grau de concordância às afirmações da questão 4 do Grupo 3 dos alunos do 9.º ano de escolaridade.



Estes resultados comprovam que, para os estudantes, a Geografia não tem a ‘visão’ estratégica que lhe é conferida por Lacoste, mantendo, no entanto, pelas

afirmações com que mais concordam, a perspectiva de articulação e dependência mútua entre temáticas abordadas – como a desigual distribuição de recursos enquanto fator que condiciona o desenvolvimento socioeconómico dos países – e o caráter da Geografia aplicado na organização e gestão dos territórios...sendo ‘fundamental para quem exerce o poder’.

Neste contexto, se a Geografia não é a disciplina predileta dos nossos alunos, ocupando o 2.º lugar nas preferências dos estudantes de 7.º ano e o 7.º lugar nas preferências do 9.º ano (questão 2 do Grupo 2 do inquérito por questionário), os resultados anteriores reafirmam e são concordantes com o facto de a destacarem pela sua aplicabilidade no seu quotidiano (questão 3 do Grupo 2). E, se a perspectiva geopolítica não é diretamente entendível pelos estudantes, ao reconhecerem a sua importância na gestão e organização do território, indiretamente se infere o ‘poder’ que ela tem ... basta apenas que os conteúdos programáticos sejam ilustrados com exemplos precisos de que a Geografia serve, embora não apenas, para fazer a ‘guerra’.

4.2.2. Análise do Grupo 4 do Inquérito por Questionário

4.2.2.1. Mapas Mentais dos Alunos do 7.º e do 9.º ano de escolaridade

Os mapas mentais constituem a ferramenta mais indicada para avaliar a percepção do espaço vivido pelos alunos. Efetivamente, são considerados “(...) uma representação do mundo real visto pelo olhar do particular de um ser humano, passando por seu aporte cognitivo, sua visão de mundo e intencionalidades” (Kozel, 2018, p. 63). Deste modo, os mapas mentais possibilitam ao professor de Geografia observar “(...) se o aluno tem a percepção efetiva da ocorrência do fenómeno no espaço e condições de transpor essa informação para o papel” (Archela *et al.*, 2004, p. 140). Sintetizando, a construção de mapas mentais permite avaliar como conhecemos e percebemos o espaço em que vivemos e nos deslocamos, com base na sua representação a partir de símbolos e significados particulares.

Foi neste contexto, que solicitamos aos nossos estudantes que desenhassem, na própria folha do questionário, o seu percurso casa-escola e a sua área de residência, fornecendo algumas indicações do que poderiam representar. Na avaliação dos

resultados, foram contemplados vários aspetos, designadamente: a representação global do percurso – no primeiro caso – com identificação clara do início e destino e permitindo reconhecer o ‘espaço percorrido’; a figuração/simbologia de elementos materiais (vias de comunicação, serviços, jardins, monumentos) e respetiva identificação; as referências adicionais que traduzem a perceção que têm do ‘espaço percorrido/vivido’, nomeadamente locais que se destacam na imagem pela própria dimensão/escala com que são desenhados; a inclusão de elementos que apoiam a ‘leitura’ do mapa (orientação, legenda); e as particularidades ‘únicas’ que marcam cada mapa.

4.2.2.1.1. Análise dos Mapas Mentais do Percurso Casa-Escola

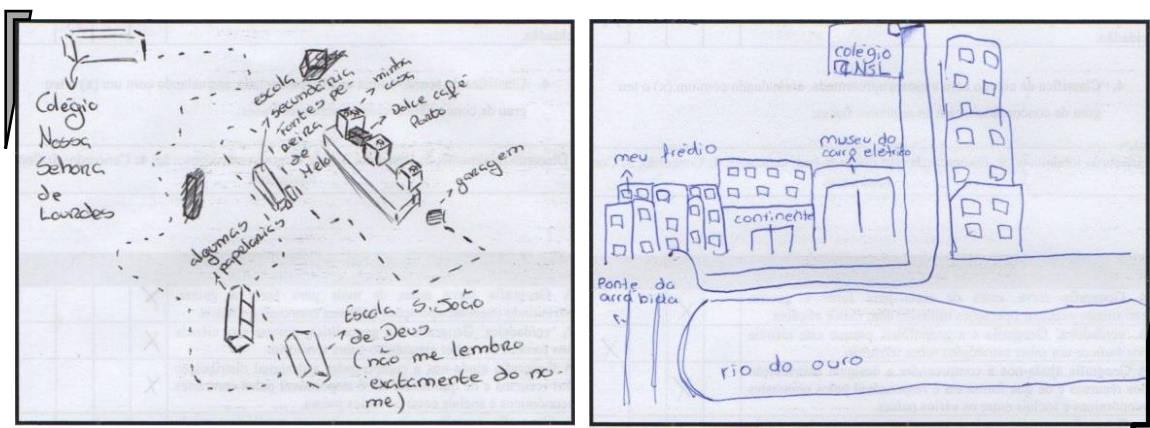
Dos 69 alunos do 7.º ano de escolaridade, somente 2 não realizaram este exercício. Salienta-se que a maioria revelou uma grande dificuldade em desenhar o percurso – que fazem todos os dias – entre a sua casa e a escola, a avaliar não só pelos inúmeros ‘rabiscos’ semiapagados que fizeram ao tentar elaborar os mesmos, mas também pelas dúvidas que colocaram.

Perante tantos obstáculos, observa-se que 40 alunos (aproximadamente 60% da nossa amostra) desenharam mais um mapa conceptual do que mental, na medida em que as informações são “(...) expressas por linguagem, de acordo com a necessidade” (Hermann & Bovo, 2005, p. 8). Efetivamente, estes estudantes optaram por representar o seu percurso através de setas que ligam referências e, para além disso, só 41% dos alunos incluíram mais de 5 referências com as designações corretas (i.e. autoestradas, ruas, faculdades, jardins, cafés, pontes, parques, árvores, carros, monumentos, restaurantes, supermercados), que se concentram, sobretudo, na proximidade da escola. Não obstante, 19% dos alunos construíram ‘mapas’ bastante elementares, manifestando pouco empenho/motivação no trabalho solicitado, não só porque os seus resultados não permitiram qualquer tipo de identificação do percurso que efetuam, mas também porque ilustram basicamente a casa e o Colégio, como se entre eles nada existisse. Assim sendo, alguns alunos parecem não ter compreendido o que se pretendia, uma vez que se limitaram a escrever o que observam quando ‘saem

de casa', chegando a utilizar a mesma informação nos dois mapas (percurso casa-escola e área de residência) solicitados.

Apesar de tudo, é possível destacar cerca de 12 (17%) mapas mentais expressivos e criativos, com conteúdo e informação, que revelam um conhecimento efetivo do percurso casa-escola (Figura 33; Anexo 3): desenhos de casas e prédios, do rio Douro, dos jardins e palácios, de museus, de restaurantes, de ruas (com o respetivo nome) e rotundas, de lojas, de escolas ou mesmo de pontes por onde passam diariamente.

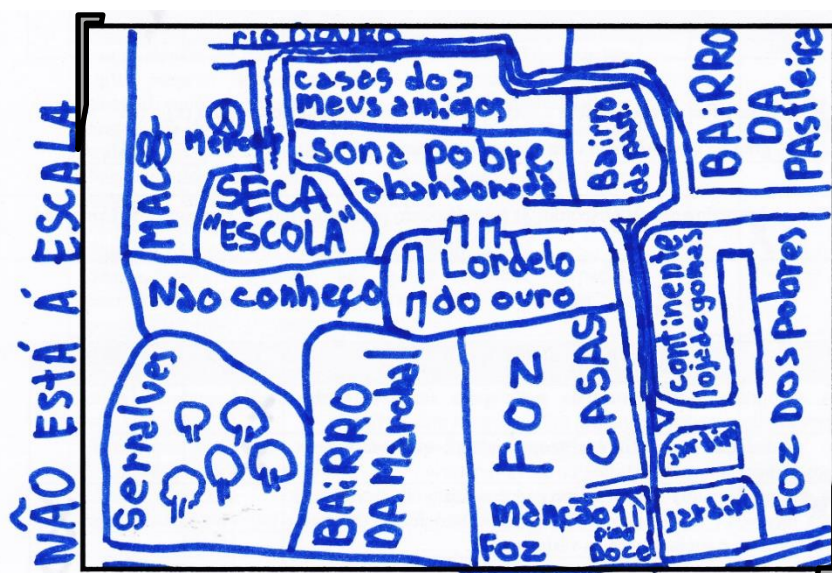
Figura 33 – Mapas mentais elaborados por dois alunos do 7.º ano de escolaridade, com pontos de referência que permitem reconhecer o seu percurso casa-escola efetuado.



Estes alunos demonstram uma maior atenção ao que os rodeia, mesmo sem ter consciência que um percurso casa-escola também é aprender Geografia...porque ao reconhecerem as características do espaço em que vivem e sobre o qual se movimentam, vão, sem dúvida, associá-lo a conceitos que fazem parte dos conteúdos geográficos alvo das suas aulas – as estruturas urbanas, os espaços residenciais, industriais e comerciais, a rede viária ou mesmo os transportes. E, associar estes conceitos ao seu espaço de experiência concreta, permite uma melhor apreensão dos mesmos, adaptando à escala local a Geografia global. Dando uso a um dos instrumentos mais preciosos da Geografia – a observação – e, talvez sem ter esta percepção, a verdade é que alguns conteúdos de Geografia estão presentes nos seus 'desenhos'.

Por outro lado, foi interessante compreender a percepção que muitos alunos demonstram sobre vários aspetos adicionais (as ‘particularidades’), críticos e satíricos ou, mesmo, afetivos/relacionais. No âmbito dos primeiros, destacamos dois casos: o primeiro (Figura 34), embora confuso – e pesem os erros ortográficos –, reflete as desigualdades socioeconómicas que observa na área onde vive e estuda, ‘referindo’ que, embora lado a lado, existe a ‘Foz dos pobres’ que vivem em bairros sociais (Pasteleira) e os ricos em ‘manções’. A escola é representada como ‘seca’, situando-se próxima de uma ‘sona pobre abandonada’ e das ‘casas dos meus amigos’, tendo ainda o cuidado de escrever que o mapa ... não está à escala!

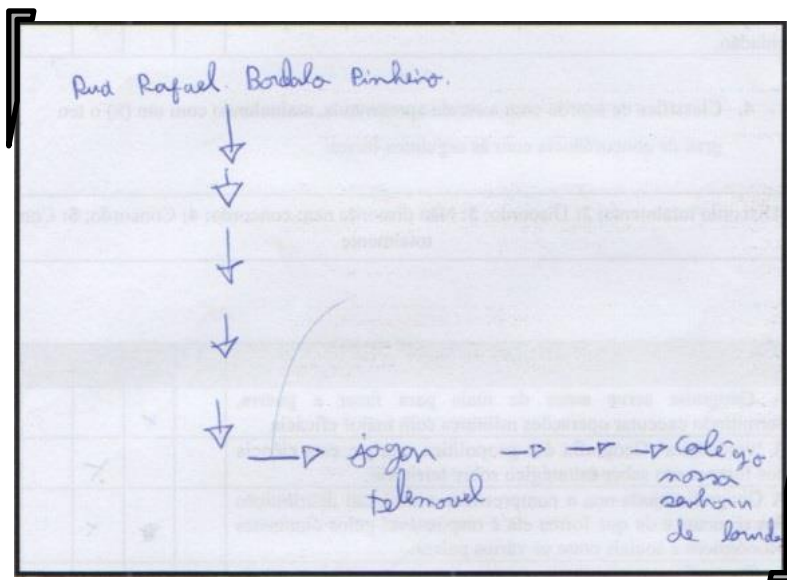
Figura 34 – Mapa mental ‘crítico’, evidenciando a percepção das desigualdades sociais, elaborado por um aluno do 7.º ano de escolaridade.



O segundo (Figura 35) traduz uma visão um pouco mordaz, relativamente ao que fora pedido no questionário, mas que não responde a uma das questões que o mapa mental solicitado pretende avaliar, como refere Castellar & Juliasz (2017, p. 3): “(...) “what is there between the elements (places, for example) in space?”. No entanto, reflete uma realidade com que nos debatemos no nosso quotidiano: o uso do telemóvel. Mas poderemos criticar? Para um jovem que todos os dias tem de percorrer a distância que o separa da escola num percurso movimentado de ‘hora de ponta’, um percurso efetuado pelo menos desde o início do ano letivo (quando não já

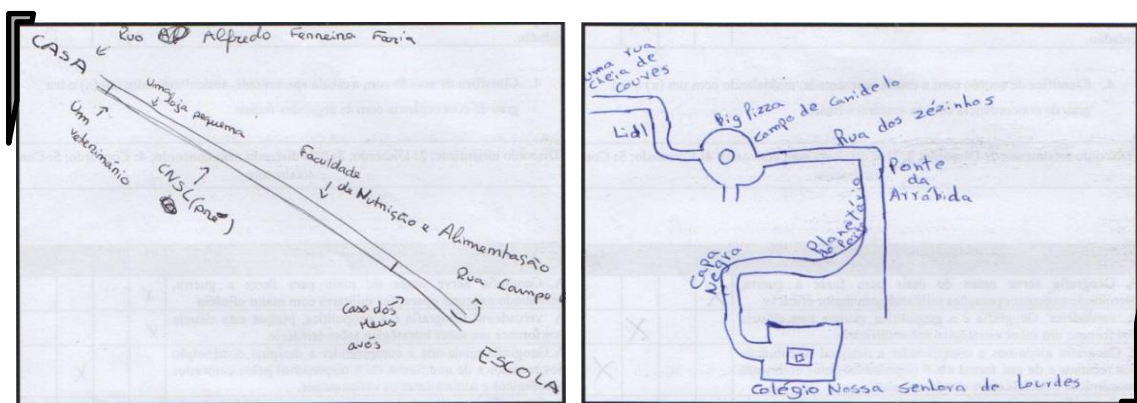
há vários anos), pouca novidade terá. E, se na escola não lhe é permitido utilizar o telemóvel, este ‘tempo morto’ é o ideal...mesmo que à sua volta todos os dias pudesse identificar coisas diferentes.

Figura 35 – Mapa mental, representativo da realidade quotidiana (uso do telemóvel), elaborado por um aluno do 7.º ano de escolaridade.



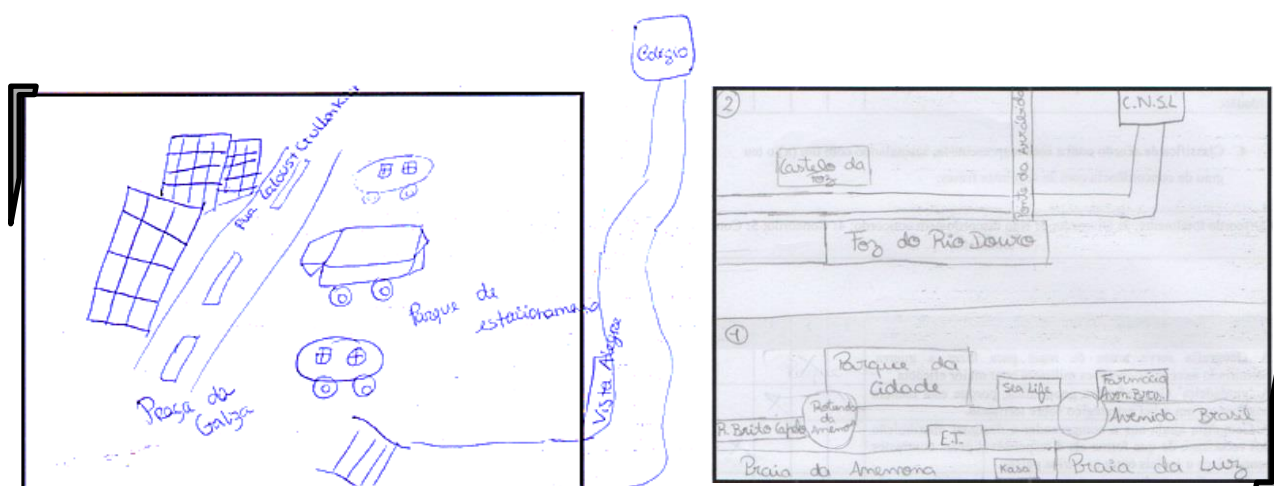
No contexto dos mapas que integram elementos relacionais/afetivos, é interessante focar alguns exemplos como a referência à casa dos avós ou do pai, assim como, numa perspetiva que apela a questões que traduzem aspetos ambientais, a presença de ‘gatos vadios’ e ‘caixotes de lixo’, ou uma ‘rua cheia de couves’ (Figura 36).

Figura 36 – Mapas mentais elaborados por dois alunos do 7.º ano de escolaridade, com a presença de elementos relacionais/afetivos.



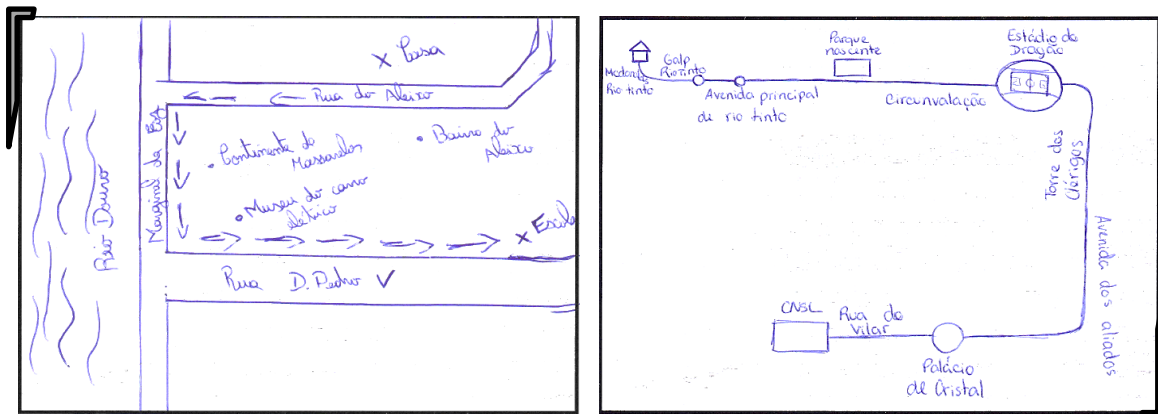
Para além destes aspetos, é relevante mencionar que a maioria dos alunos manifestou dificuldades em organizar o seu trabalho dentro do espaço da folha do questionário que lhes foi atribuído, sendo-lhes complicado definir a 'escala' de representação. Assim, muitos ultrapassam os limites da esquadria, porém alguns tiveram o cuidado de dividir o percurso em duas partes, colocando vários pontos de referência que, de forma clara, aumentam na proximidade à escola (Figura 37).

Figura 37 – Mapas mentais elaborados por dois alunos do 7.º ano de escolaridade, um com dificuldades em relação ao respeito pelos limites da esquadria (A) e outro com a divisão do percurso em duas partes (B).



Relativamente aos estudantes do 9.º ano de escolaridade, as observações não são muito distintas e, em termos do ‘desenho’ em si, podemos referir que, genericamente, são até mais elementares do que os mapas mentais elaborados pelos alunos do 7.º ano de escolaridade. Neste sentido, cerca de 40% optaram por representações ‘escritas’, mencionando (a maioria) menos de 5 pontos de referência, mas todos tiveram algo em comum: o número de referências é maior na proximidade ao seu local de residência ou à escola, do que no decorrer do percurso – o que já acontecia no caso anterior. Na verdade, a maioria dos ‘mapas’ ficou aquém do esperado, destacando-se apenas 4 exemplares pelo seu conteúdo mais ‘rico’ comparativamente aos restantes (Figura 38; Anexo 4).

Figura 38 – Mapas mentais elaborados por dois alunos do 9.º ano de escolaridade, com pontos de referência que permitem reconhecer o seu percurso casa-escola efetuado.



Em síntese, o que podemos mencionar sobre a prestação de grande parte dos alunos, pelo menos aparentemente, é que os mais jovens desenvolveram um maior esforço em cumprir o solicitado e revelaram um ‘olhar’ mais crítico e geográfico. Notando-se, assim, que, por exemplo no 9.º ano, aproximadamente 10% dos estudantes apenas efetuaram um dos mapas solicitados e 5% optaram por nem ‘responder’ a esta questão.

4.2.2.1.2. Análise dos Mapas Mentais da Área de Residência

Os resultados relativos a este exercício não são muito distintos dos anteriores, pelo que vamos proceder apenas a algumas observações mais pertinentes. No entanto, consideramos que, na generalidade, os alunos demonstraram maior facilidade em representar a escala local.

De qualquer modo, analisando os mapas do 7.º ano de escolaridade, observa-se (como no caso anterior) que 45% não realizou o exercício como era pedido, limitando-se a fazer referência à ‘sua casa’ sem qualquer indicação adicional, ou colocando apenas algumas referências por vezes sem designação específica. Em contrapartida, 29% desenharam um mapa refletindo, sobretudo, uma perceção visual sem incorporar qualquer referência (Figura 39; Anexo 5) e apenas 23% cumpriram os requisitos necessários (Figura 40; Anexo 6). Estes alunos realizaram esboços da sua casa, da

distância a que estava em relação à casa dos amigos, as passeadeiras, o que viam do outro lado da rua ou mesmo as obras que decorriam na proximidade.

Figura 39 – Mapa mental, evidenciando uma percepção visual da área de residência, elaborado por um aluno do 7.º ano de escolaridade.



Figura 40 – Mapa mental elaborado por um aluno do 7.º ano de escolaridade, com pontos de referência que permitem reconhecer a sua área de residência.



Relativamente aos alunos do 9.º ano de escolaridade, também cerca de 50% não contruiu o seu mapa mental ‘corretamente’. Por exemplo, não desenharam o espaço envolvente da sua casa e mencionaram apenas – através de informação escrita – o que a ‘paisagem’ lhes revelava, principalmente as habitações, alguns serviços, espaços verdes ou o mar, como se de uma ‘bacia de visão’ se tratasse. De qualquer

modo, há algumas exceções (Figura 41; Anexo 7), onde figuram indicações que indicam a localização da área de residência, nomeadamente sítios emblemáticos da cidade do Porto, como o Parque da Cidade ou a Casa da Música.

Figura 41 – Mapas mentais elaborados por dois alunos do 9.º ano de escolaridade, com pontos de referência que permitem reconhecer a sua área de residência.



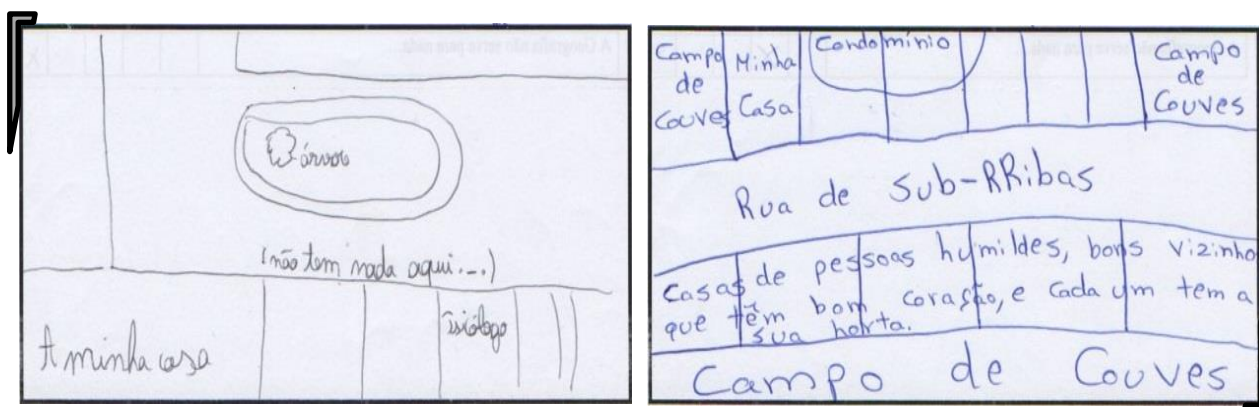
Podemos ainda destacar algumas representações com aspetos ‘peculiares’, realizando uma análise geral dos mapas mentais mais completos dos dois anos de escolaridade. Os contrastes (existentes) na proximidade das suas casas mais frequentes são: alguns vivem rodeados de espaços verdes acentuando este aspeto; outros vivem rodeados de prédios, *shoppings* ou monumentos, serviços de utilização diária (como pastelarias, bancos, supermercados, cabeleireiros, escolas, papelarias) e serviços raros (joalharias) (Figura 42). Há também os que salientam aspetos ‘estranhos’ ou indicam ‘o psicólogo’, em torno do qual ‘não há nada aqui’...e as ‘Casas de pessoas humildes, bons vizinhos, que têm bom coração, e cada um tem a sua horta’ (Figura 43).

Estes elementos descritivos demonstraram que alguns estudantes (re)conhecem o contexto local onde vivem e até têm consciência de alguns dos seus problemas (e parecem refletir igualmente os seus próprios problemas). Este é um primeiro passo para os fazer sentir que as aulas de Geografia começam no território ‘experenciado’ e que todos os dias trazem para a escola um pedacinho da sua Geografia.

Figura 42 – Mapa mental da área de residência, representativo dos serviços aí existentes, elaborado por um aluno do 9.º ano de escolaridade.



Figura 43 – Mapas mentais elaborados por dois alunos do 7.º ano de escolaridade, representativos de aspetos específicos.



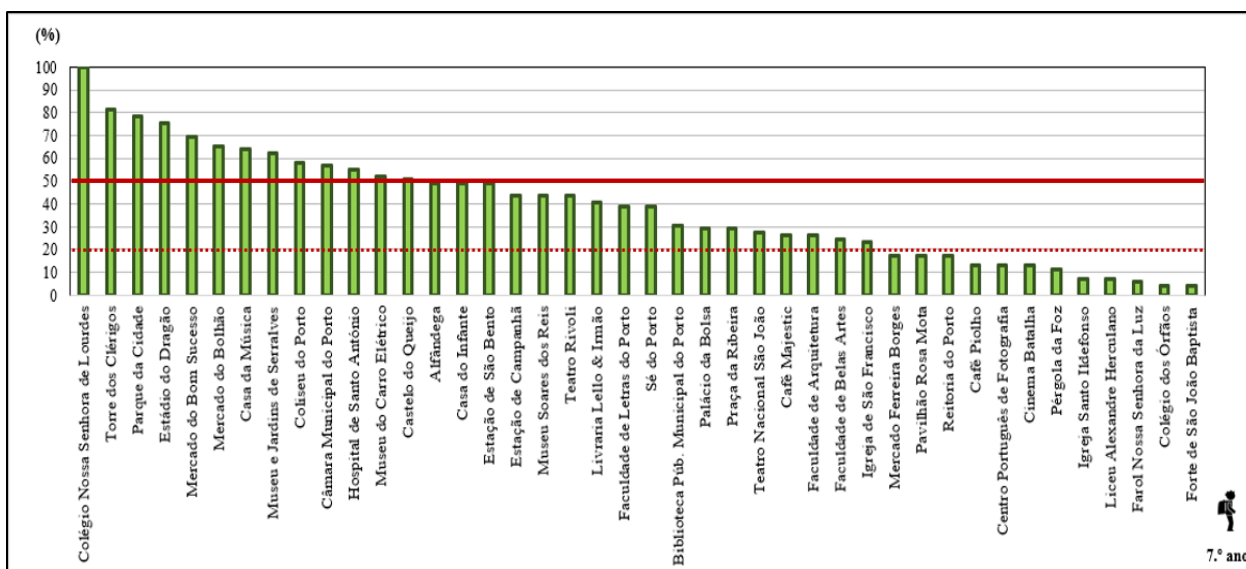
4.2.2.2. Análise das Questões 3, 4 e 5 representativas do Conhecimento Local dos Alunos

Como referido, um dos objetivos do nosso estudo visa analisar o conhecimento geográfico dos nossos alunos ao nível da escala local. A questão 3, enquadrada no Grupo 4 ('O conhecimento de Portugal'), pretende avaliar o seu conhecimento em relação ao património da cidade do Porto e à respetiva identificação/localização. Como se pode observar no inquérito por questionário, foram selecionados monumentos emblemáticos que abrangem edifícios religiosos (i.e. Torre dos Clérigos, Sé do Porto),

museus (i.e. Museu Soares dos Reis, Museu e Jardins de Serralves), casas de espetáculo (Teatro Rivoli, Coliseu do Porto), cafés bem conhecidos na história da cidade (i.e. Majestic, Piolho), faculdades próximas do CNSL (Letras e Arquitetura) entre outros, ou seja, elementos da cidade que poderíamos considerar de conhecimento ‘obrigatório’ para quem aqui reside e/ou estuda.

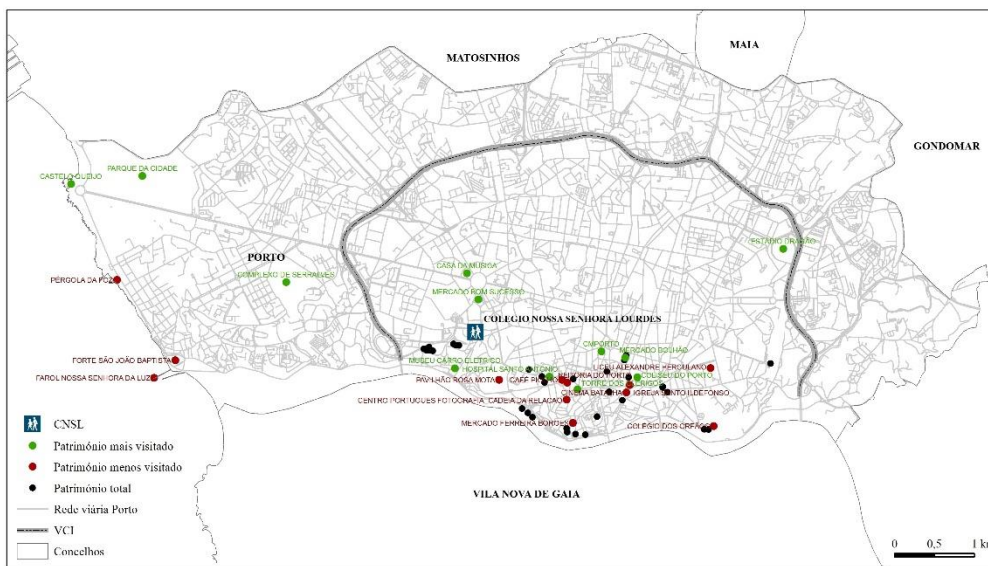
Os resultados alcançados pelos alunos do 7.º ano de escolaridade, quer relativamente ao edificado que já visitaram, quer em relação à sua ‘capacidade’ de o identificarem, não são muito satisfatórios. Note-se que apenas 13 locais (31% dos enunciados) já foram visitados por mais de 50% dos alunos, dos quais se destaca⁵¹ a Torre dos Clérigos (81%), o Parque da Cidade (78%), o Estádio do Dragão (75%) e o Mercado do Bom Sucesso (70%), enquanto mais de 90% nunca visitaram referências como o Colégio dos Órfãos (96%), o Forte de São João Baptista (96%), o Farol Nossa Senhora da Luz (94%), a Igreja Santo Ildefonso (93%) ou o Liceu Alexandre Herculano (93%) (Figuras 44 e 45).

Figura 44 – Locais do património da cidade do Porto visitados pelos alunos do 7.º ano de escolaridade.



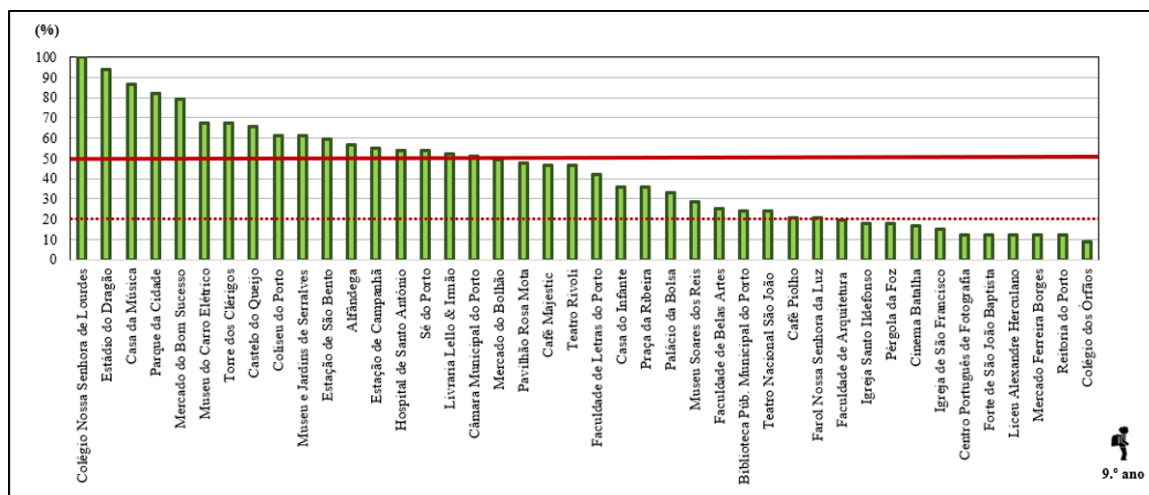
⁵¹. Como o Colégio Nossa Senhora de Lourdes (local ‘visitado’ por 100% dos alunos) se refere à instituição onde os alunos estudam diariamente, não se achou necessário colocá-lo nos destaques dos locais da cidade do Porto mais visitados pela nossa amostra (7.º ano e 9.º ano).

Figura 45 – Locais, do património da cidade do Porto, mais e menos visitados, pelos alunos do 7.º ano de escolaridade.



No que se refere aos alunos do 9.º ano de escolaridade, os resultados não são muito díspares, embora aumente ligeiramente o número de locais já visitados por mais de metade dos alunos (40%). De qualquer modo, os mais visitados são praticamente os mesmos, embora por ordem de preferência distinta: Estádio do Dragão (94%), Casa da Música (87%), Parque da Cidade (82%) e Mercado do Bom Sucesso (79%). O património não visitado por mais de 80% dos estudantes mantém-se também similar (Figura 46).

Figura 46 – Locais do património da cidade do Porto visitados pelos alunos do 9.º ano de escolaridade.



Relativamente à identificação/localização dos locais no mapa, verifica-se que a prestação dos estudantes foi mais negativa, principalmente no 7.º ano de escolaridade. Com efeito, dos 42 locais indicados, apenas 12 (aproximadamente 30%) foram identificados corretamente – sendo basicamente os mesmos que a maioria referiu já ter visitado –, mas a percentagem de alunos que concretizou esta identificação variou entre 3% e 16%, correspondendo este último valor à Casa da Música. Já os alunos do 9.º ano de escolaridade conquistaram melhores resultados, conseguindo localizar 64% das referências patrimoniais, embora seja, igualmente, variável a percentagem de estudantes que identificou os vários locais: 57% posicionaram corretamente a Casa da Música, 46% o Parque da Cidade, 37% o CNSL e o Mercado do Bom Sucesso e 24% o Castelo do Queijo. Os restantes locais foram identificados por um número inferior de alunos, variando entre 1% (que identificaram a Câmara Municipal do Porto, o Centro Português de Fotografia, a Livraria Lello & Irmão, o Museu Soares dos Reis, o Palácio da Bolsa, o Pavilhão Rosa Mota, a Reitoria do Porto, a Sé do Porto e o Teatro Rivoli) e 18% (Estádio do Dragão) (Tabela 10; Figura 47).

De qualquer modo, o panorama mais ‘grave’ dos dados coligidos corresponde aos locais não identificados. No caso dos alunos do 7.º ano de escolaridade, 100% não conseguiu identificar 13 das referências – designadamente, o Café Piolho, a Casa do Infante, o Cinema Batalha, o Colégio dos Órfãos, a Faculdade de Belas Artes, o Forte de São João Baptista, a Igreja de São Francisco, o Liceu Alexandre Herculano, o Museu e Jardins de Serralves, o Museu Soares dos Reis, a Praça da Ribeira, o Teatro Nacional São João e o Teatro Rivoli – e as restantes não foram identificadas por mais de 80%, com exceção do CNSL, que, mesmo assim, não foi localizado por 78% dos estudantes (Figura 48).

Tabela 10 – Locais do património da cidade do Porto identificados corretamente, incorretamente e não identificados, pelos alunos do 7.º e 9.º anos de escolaridade.

	Locais Identificados Corretamente		Locais Identificados Incorretamente		Locais não Identificados	
	Percentagem de Alunos					
	7.º ano	9.º ano	7.º ano	9.º ano	7.º ano	9.º ano
Cañ Piolho	0	0	0	3	100	97
Casa do Infante	0	3	0	6	100	91
Cinema Batalha	0	0	0	3	100	97
Colégio dos Órfãos	0	0	0	3	100	97
Faculdade de Belas Artes	0	0	0	3	100	97
Forte de São João Baptista	0	4	0	3	100	93
Igreja de São Francisco	0	0	0	1	100	99
Liceu Alexandre Herculano	0	0	0	1	100	99
Museu e Jardins de Serralves	0	15	0	7	100	78
Museu Soares dos Reis	0	1	0	5	100	94
Praça da Ribeira	0	3	0	9	100	88
Teatro Nacional São João	0	0	0	1	100	99
Teatro Rivoli	0	1	0	3	100	96
Biblioteca Pública Municipal do Porto	0	0	1	1	99	99
Centro Português de Fotografia	0	1	1	1	99	98
Coliseu do Porto	0	0	1	6	99	94
Estação de Campanhã	0	7	1	5	99	88
Hospital de Santo António	0	3	1	3	99	94
Igreja Santo Ildefonso	0	0	1	3	99	97
Livraria Lello & Irmão	0	1	1	3	99	96
Mercado do Bolhão	0	0	1	3	99	97
Mercado Ferreira Borges	0	0	1	3	99	97
Palácio da Bolsa	0	1	1	3	99	96
Pérgola da Foz	0	5	1	1	99	94
Reitoria do Porto	0	1	1	5	99	94
Sé do Porto	0	1	1	3	99	96
Cañ Majestic	0	0	3	6	97	94
Câmara Municipal do Porto	0	1	3	9	97	90
Estação de São Bento	0	3	3	3	97	94
Faculdade de Letras do Porto	3	9	0	4	97	87
Farol Nossa Senhora da Luz	3	10	0	3	97	87
Pavilhão Rosa Mota	0	1	3	8	97	91
Castelo do Queijo	3	24	1	13	96	63
Faculdade de Arquitetura	3	0	1	3	96	97
Museu do Carro Elétrico	4	13	1	6	95	81
Parque da Cidade	6	46	0	5	94	49
Estádio do Dragão	7	18	1	7	92	75
Torre dos Clérigos	6	0	3	4	91	96
Mercado do Bom Sucesso	7	37	4	5	89	58
Alfândega	4	8	10	16	86	76
Casa da Música	16	57	0	1	84	42
Colégio Nossa Senhora de Lourdes	12	37	10	9	78	54

Figura 47 – Património identificado corretamente, por percentagem de alunos do 7.º e 9.º anos de escolaridade.

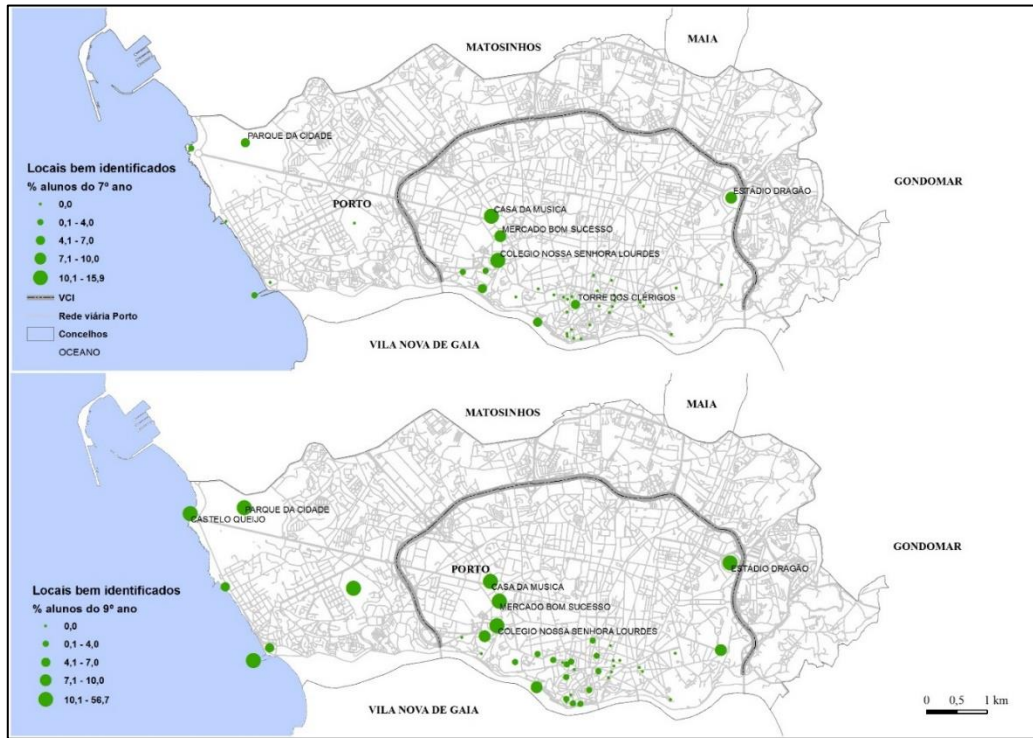
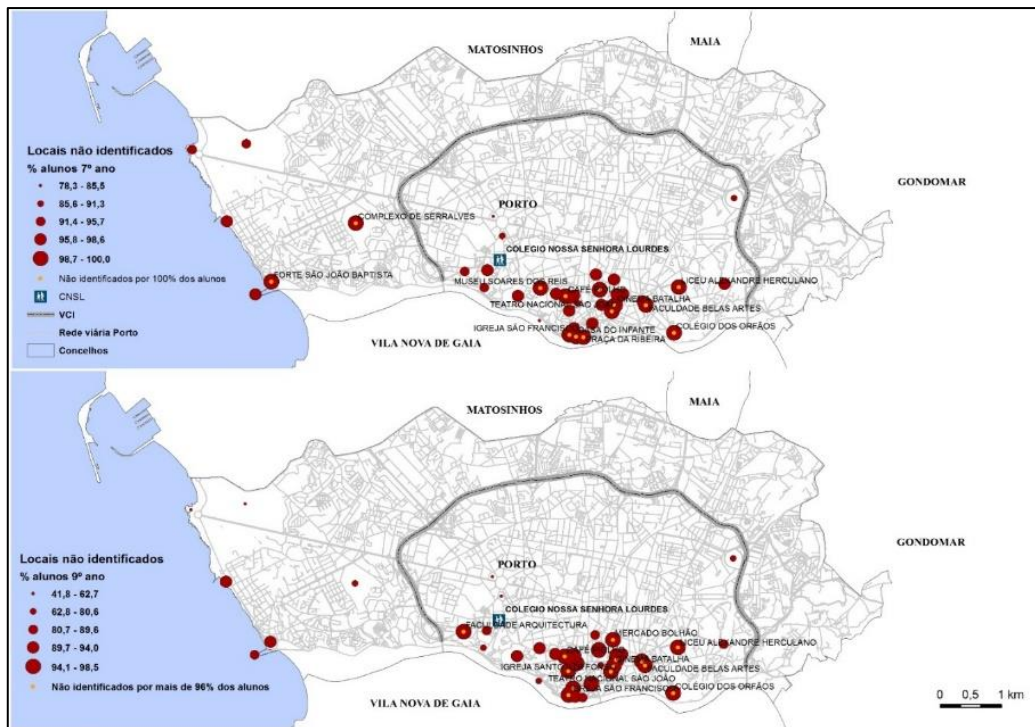


Figura 48 – Património não identificado, por percentagem de alunos do 7.º e 9.º anos de escolaridade.



Os alunos do 9.º ano de escolaridade, embora com melhor prestação, também revelam um elevado desconhecimento da identificação do património da cidade do Porto. Com efeito, uma percentagem igual ou superior a 95% dos alunos não conseguiram localizar 18 dos sítios da lista apresentada – 8 dos quais comuns aos dos estudantes do 7.º ano (Café Piolho, Cinema Batalha, Colégio dos Órfãos, Faculdade de Belas Artes, Igreja de São Francisco, Liceu Alexandre Herculano, Teatro Nacional São João e Teatro Rivoli) –, mas mais de 20% identificaram correctamente 5 locais: a Casa da Música (57%), o Parque da Cidade (46%), o Colégio Nossa Senhora de Lourdes (37%), o Mercado do Bom Sucesso (37%) e o Castelo do Queijo (24%).

Em síntese, tanto os alunos do 7.º ano como os do 9.º ano de escolaridade, na generalidade, não conseguiram identificar no mapa a maior parte dos locais que constituem o património da cidade do Porto. E, embora os alunos mais velhos tenham obtido melhores resultados, a diferença não é muito significativa. Assim, apesar de vários locais correspondentes ao património da cidade do Porto já terem sido visitados pelos estudantes, alguns desses mesmos locais não foram identificados corretamente.

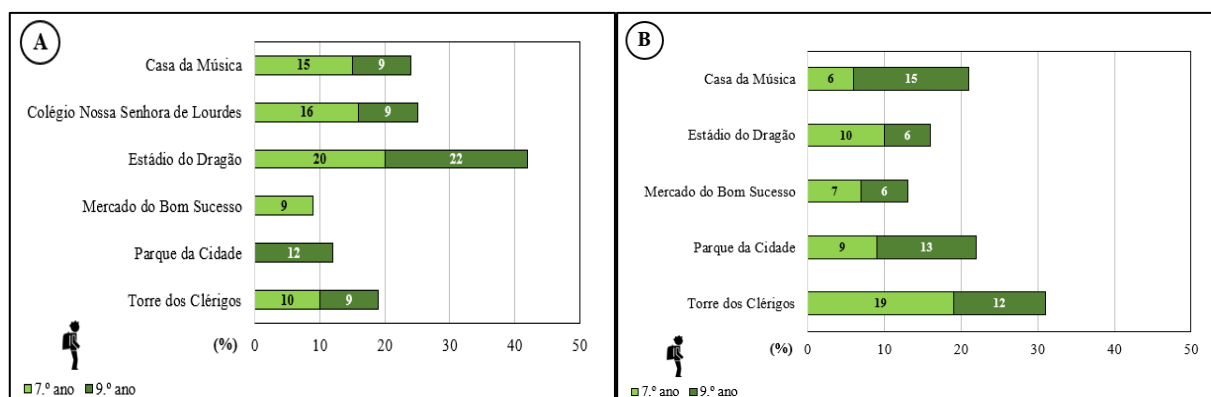
Neste sentido, face ao tão elevado número de alunos que não conseguiram realizar o exercício, não podemos deixar de levantar duas questões: Será que o mapa fornecido possui a escala adequada? E não deveria incluir toponímia de referência? Efetivamente, ao solicitarmos a elaboração deste exercício a vários colegas (alguns também professores de Geografia), apercebemo-nos que certos deles manifestaram, identicamente, dificuldades na localização do património, principalmente na proximidade do Centro Histórico, onde é maior o número de sítios e, por vezes, a sua referência encontra-se quase sobreposta. Deste modo, seria relevante ter-se repetido esta parte do questionário, o que, por questões logísticas, não foi possível.

Na questão 4 (Grupo 4), solicitou-se aos inquiridos que, tendo em consideração a lista de locais que acompanham o mapa do património da cidade do Porto, seleccionassem, por ordem de preferência, os cinco que mais gostaram de visitar⁵².

⁵². A questão 4 também pedia para que os alunos mencionassem o que mais gostaram de visitar nos locais por eles indicados, tendo em conta a sua preferência. No entanto, considerou-se tal informação desnecessária, pelo que se informou os alunos para não responderem ao 'que eles mais gostaram'.

Embora com ligeiras diferenças, os alunos do 7.º e 9.º anos de escolaridade escolheram sequências similares, destacando em 1.º lugar o Estádio do Dragão, a que se segue o CNSL no caso dos mais jovens e o Parque da Cidade para os mais velhos, a Casa da Música, a Torre dos Clérigos e o Mercado do Bom Sucesso em exclusivo dos alunos do 7.º ano. Em 2.º lugar são repetidos os mesmos locais, com exceção do CNSL, verificando-se que, embora por ordem distinta, estes locais se repetem até ao 5.º lugar de preferência, embora nos últimos lugares sejam também referidos o Museu do Carro Elétrico, a Sé do Porto e o Coliseu do Porto. Constata-se, assim, que estas preferências, principalmente as consideradas em 1.º e 2.º lugar (Figura 49), coincidem, genericamente, com os locais bem identificados na questão anterior (cf., Figura 47).

Figura 49 – Locais, do património da cidade do Porto, que os alunos do 7.º e do 9.º ano de escolaridade mais gostaram de visitar, em 1.º (A) e 2.º (B) lugares.



Por fim, na questão 5 e à semelhança da questão anterior (questão 4), pedia-se a escolha de 5 locais (da mesma lista) que, nunca tendo visitado gostassem de conhecer, ordenando-os igualmente por ordem de preferência. Neste contexto, as diferenças entre os alunos dos dois anos de escolaridade foram mais pronunciadas e diversificadas, mas, considerando o património selecionado como primeira e segunda escolha, verifica-se que alguns locais são recorrentemente selecionados. É o caso do Café Majestic, da Biblioteca Pública Municipal do Porto e da Faculdade de Belas Artes no grupo de primeiras escolhas dos alunos do 7.º e 9.º anos (embora o Castelo do Queijo seja o primeiro assinalado pelos mais jovens), a que se podem associar, em posições diferenciadas, o Café Piolho, a Câmara Municipal do Porto, a Casa do Infante,

o Cinema Batalha, o Coliseu do Porto, a Faculdade de Arquitetura, o Forte de São João Baptista, o Palácio da Bolsa, a Sé do Porto, o Teatro Nacional São João e o Teatro Rivoli.

4.2.2.3. Análise das Questões 6, 7 e 8 representativas do Conhecimento Regional dos Alunos

A questão 6 do Grupo 4 consiste na identificação dos distritos e regiões autónomas de Portugal Continental. Como se pode observar nas figuras 50 e 51, os resultados obtidos não são muito diferentes entre os alunos dos dois anos de escolaridade, embora os do 9.º ano demonstrem um desempenho ligeiramente mais positivo, principalmente no que respeita à área Continental. Em termos globais, verifica-se que os distritos identificados por um maior número de alunos são os de Faro (91% e 86% dos estudantes de 9.º e 7.º anos, respetivamente), Lisboa (91% e 80%) e Porto (88% e 65%), assim como as Regiões Autónomas da Madeira e dos Açores.

Já os distritos identificados incorretamente correspondem, sobretudo, aos que se localizam no interior do país, como Castelo Branco (35% e 30% dos alunos de 7.º e 9.º anos, respetivamente) e Guarda (33% e 28%), a que se associam Portalegre (32%) e Santarém (32%) no caso dos alunos do 7.º ano e Viseu no caso dos alunos do 9.º ano (31%). Panorama similar é também registado relativamente aos distritos não identificados, com exceção de Leiria, situado no litoral, verificando-se que 52% dos alunos mais jovens e 46% dos do 9.º ano não o conseguiram localizar.

Assim, podemos afirmar que os nossos estudantes identificam claramente os dois distritos onde se situam as duas grandes áreas metropolitanas do país (Lisboa e Porto), a que se associa Faro, o principal polo de turismo balnear onde muitos deles realizam férias. As regiões autónomas destacam-se igualmente pela elevada percentagem de alunos que as identificaram, mas neste caso o exercício foi facilitado porque não foram consideradas as respetivas divisões administrativas. Como mencionamos, os piores resultados marcam principalmente os distritos do interior, com mais de 45% dos estudantes do 9.º ano a não conseguirem localizar Guarda, Castelo Branco e Portalegre (mas também Leiria), estendendo-se, em menor

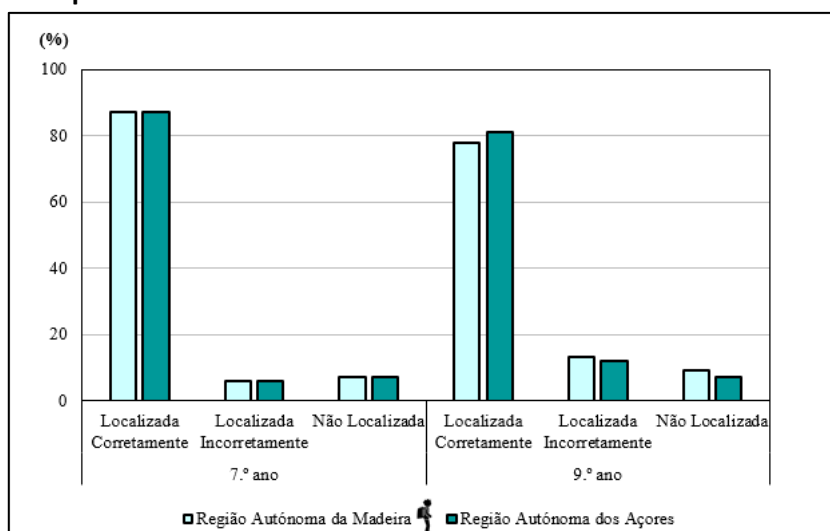
percentagem, aos alunos do 7.º ano e às áreas imediatamente a Norte e a Sul dos referidos distritos.

Figura 50 – Distritos de Portugal Continental localizados corretamente, incorretamente e não localizados pelos alunos do 7.º e 9.º anos de escolaridade.



Fonte: Questionário; CAOP, 2018; ESRI

Figura 51 – Regiões autónomas de Portugal Insular localizadas corretamente, incorretamente e não localizadas pelos alunos do 7.º e 9.º anos de escolaridade.

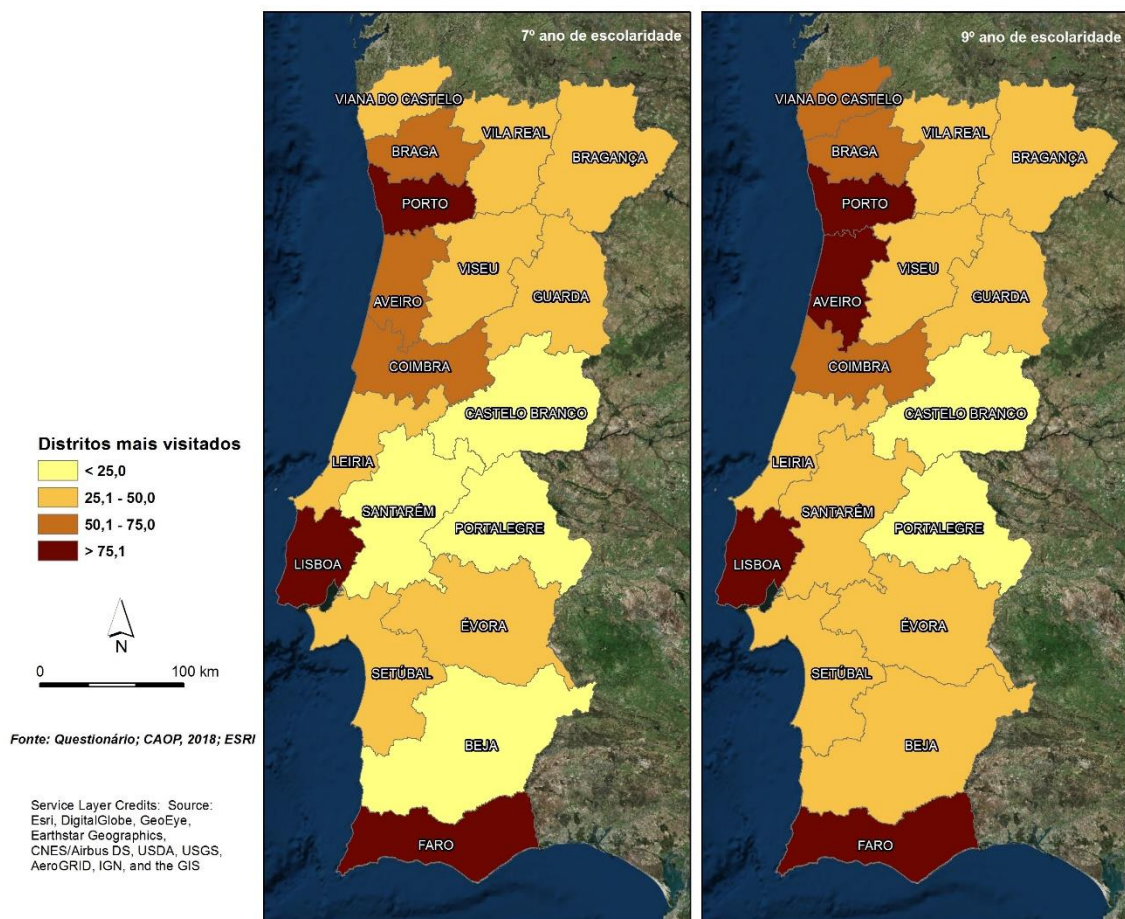


A questão 7⁵³, que visava saber quais os distritos mais visitados pelos alunos, pretendia igualmente aferir se o seu conhecimento espacial afetivo teria influenciado o exercício anterior (questão 6). Novamente, as diferenças entre os alunos dos dois anos de escolaridade não são muito significativas, embora seja ligeiramente superior a percentagem de alunos do 9.º ano que conhecem/visitaram mais distritos, tal como acontece na questão prévia (Figura 52). Note-se que os distritos mais visitados pelos dois grupos são os mesmos que a maior percentagem de alunos localizou corretamente, designadamente Porto (100% dos alunos do 7.º e 9.º anos), Lisboa (90% e 94%) e Faro (75% e 88%), enquanto os distritos de Castelo Branco e Portalegre, a que se junta Santarém e Beja no caso dos estudantes do 7.º ano, são os mais ‘desconhecidos’.

Deste modo, se existe uma relação próxima entre os distritos localizados corretamente e os distritos visitados – o que comprovaria a nossa tese –, a verdade é que tal não pode ser generalizado. No entanto, podemos considerar que os distritos situados no interior e Sul do território (principalmente os que integram o Alentejo) são os menos ‘apelativos’, coincidindo parcialmente com os ‘não localizados’ ou com os localizados incorretamente pela maior percentagem de estudantes. Repare-se, ainda, que não deixa de ser ‘curioso’ que cerca de 28% dos estudantes já tenham visitado a Região Autónoma da Madeira e 23% a Região Autónoma dos Açores, percentagens que excedem o número dos que conhecem os distritos de Beja, Castelo Branco e Portalegre.

⁵³. A questão 7 (Grupo 4), do inquérito por questionário aos alunos do 7.º e 9.º anos de escolaridade, solicitava também para que os alunos referissem o que mais e menos gostaram nos distritos visitados. No entanto, durante o preenchimento do inquérito por questionário, pelos alunos, consideramos ser irrelevante e informamos os alunos que era um engano e que, por isso, não precisavam de responder.

Figura 52 – Distritos de Portugal Continental mais visitados pelos alunos do 7.º e 9.º anos de escolaridade.



Finalmente, a questão 8 do Grupo 4 apresentava como finalidade compreender se os estudantes conseguiram associar a cada distrito o património correspondente. Ou seja, está em causa um aspeto primordial do nosso Relatório de Estágio: até que ponto se articula o conhecimento geográfico/espacial (o saber localizar) com o conhecimento/memorização fatural.

Em termos globais, podemos salientar que, embora em percentagens diferenciadas, os alunos de ambos os anos identificaram de 43% a 58% dos 40 locais que integravam a lista apresentada (Figura 53). Não obstante, a percentagem de alunos que conseguiram localizar esses locais varia entre 1% e 45%/60% (7.º e 9.º anos, respetivamente), assim como 43% e 58% dos locais não foram identificados por qualquer um dos alunos, a que se associam 20% e 28% que apenas foram registados por cerca de 10% dos estudantes.

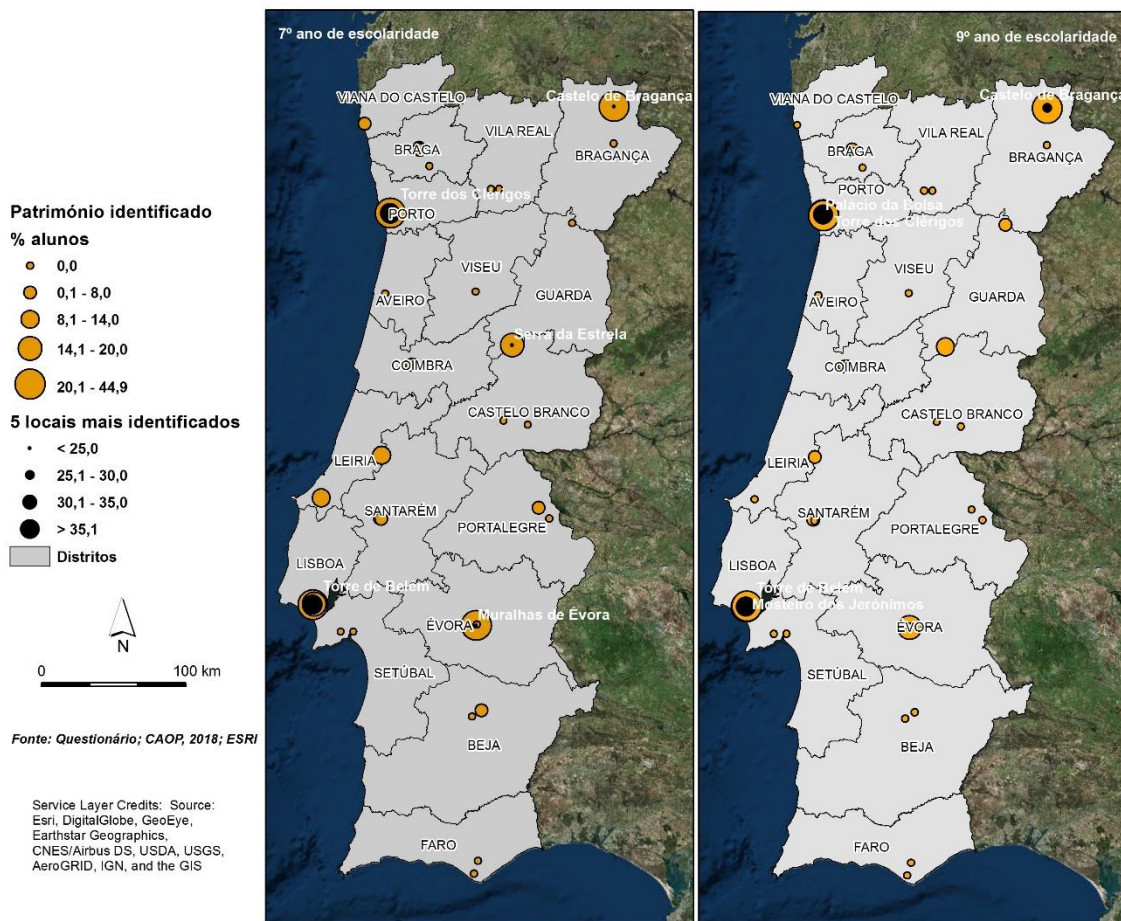
Tendo em consideração os 5 locais que mais alunos identificaram, estes correspondem, no 7.º ano de escolaridade, à Torre dos Clérigos (45%), Torre de Belém (41%), Muralhas de Évora (22%), Castelo de Bragança (20%), Lagoa das Furnas (17%) e Serra da Estrela (17%). No 9.º ano, a Torre dos Clérigos e de Belém assumem igualmente o 1.º e 2.º lugares, mas com maior percentagem de alunos a conseguirem uma localização correta (60% e 55%), seguidas pelo Castelo de Bragança (30%), pelo Mosteiro dos Jerónimos (30%) e pelo Palácio da Bolsa (24%).

Se este panorama não é muito animador, a verdade é que o património identificado pelos estudantes corresponde em parte aos distritos que a maior percentagem de alunos localizou corretamente (questão 6) ou visitou (questão 7). Em contrapartida, o património localizado nos distritos de Beja, Castelo Branco, Faro, Portalegre, Setúbal e Vila Real foi o que a maioria dos alunos dos dois anos de escolaridade não identificou, correspondendo, com exceção de Faro (cujo desconhecimento pode ser explicado por ser um destino essencialmente de férias e orientado para o turismo balnear), a algumas das áreas menos visitadas (cf., Figura 52).

Neste sentido, se em parte a maior distância do distrito de residência pode ser evocada para explicar este ‘desconhecimento’, também não devemos ignorar o facto de a maioria do património escolhido estar classificado como Monumento Nacional (i.e. Palácio de Mateus, Mosteiro de Celas, Castelo de Alegrete, Torre de Quintela, Ruínas de Estói, Palácio e Quinta da Bacalhoa) ou como Imóvel de Interesse Público (i.e. Villa Romana de Pisões) – nenhum identificado/localizado pela nossa amostra –, o que não é muito motivador para alunos que não apreciam a disciplina de História (questão 2 do Grupo 2 do questionário).

Deste modo, à semelhança das conclusões relativas à questão anterior, embora não exista uma relação direta entre a localização/conhecimento dos distritos e a identificação do património respetivo, não deixa de se verificar uma tendência positiva neste sentido.

Figura 53 – Património de Portugal Continental identificado pelos alunos do 7.º e 9.º anos de escolaridade.



4.2.3. Análise dos Grupos 5 e 6 do Inquérito por Questionário

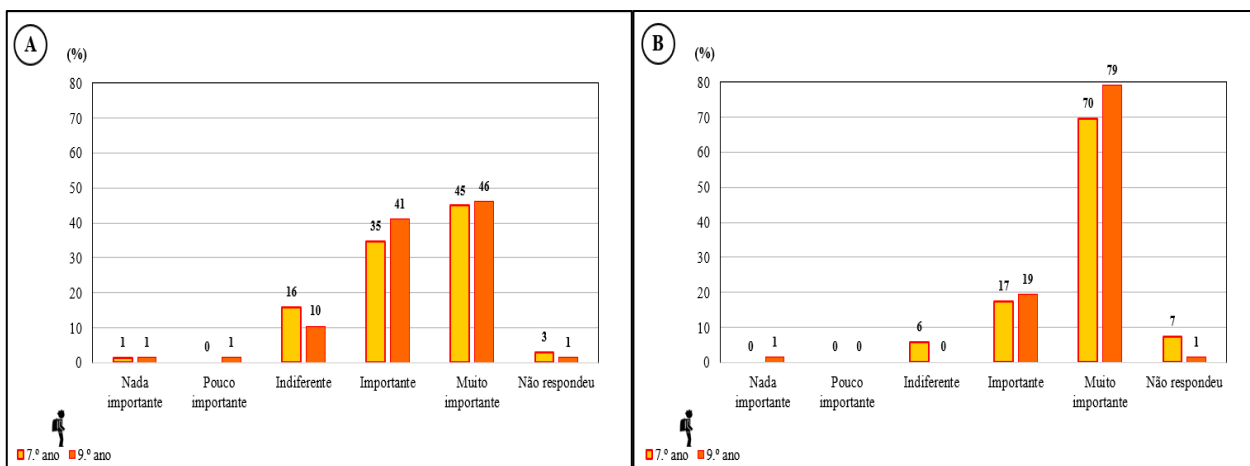
Os alunos, em contexto escolar, estão inseridos num ambiente de descobertas contínuas, mas não é somente na sala de aula que se aprende Geografia. As viagens constituem oportunidades valiosas para promover a aprendizagem, fora dos muros da escola, permitindo aos estudantes adquirir conhecimentos que vivenciem na prática, ao estarem em contacto direto com diversas dimensões/conceitos da realidade que estão presentes nos manuais escolares, porém de modo menos apelativo.

Deste modo, considerando o objetivo de compreender de que forma a espacialidade diferencial influencia a aprendizagem da Geografia, julgou-se essencial avaliar a importância e frequência das viagens efetuadas pelos nossos alunos.

O gosto de viajar (questão 1) é referido por mais de 90% dos inquiridos, sendo irrelevante a percentagem de alunos que respondem negativamente (4% e 1% do 7.º e 9.º anos, respetivamente).

As duas questões seguintes, pretendiam aferir o grau de importância que os estudantes atribuíam às viagens realizadas em Portugal Continental e Insular (questão 2) e para outros países (questão 3). As respostas não são muito diferentes nos dois anos de escolaridade e embora domine o grau ‘muito importante’ quer para as viagens nacionais, quer para as internacionais, estas últimas reúnem um maior consenso: 70% e 79% dos alunos do 7.º e 9.º anos (respetivamente) atribuem-lhes maior relevância, enquanto as percentagens para as nacionais rondam os 45%/46% (Figura 54). No entanto, destaca-se, ainda, que o número de alunos ‘indiferentes’ é superior relativamente às viagens realizadas em contexto nacional, o que, de certa forma, se pode associar aos resultados das questões 6, 7 e 8 do grupo anterior (Grupo 4). De qualquer modo, apesar do conhecimento à ‘escala global’ ser mais valorizado em comparação com a ‘escala nacional’, o gosto/entusiasmo por viajar constitui-se uma realidade para estes alunos.

Figura 54 – Grau de importância atribuído, pelos alunos do 7.º e 9.º anos de escolaridade, às viagens realizadas em Portugal Continental e Insular (A) e para outros países (B).

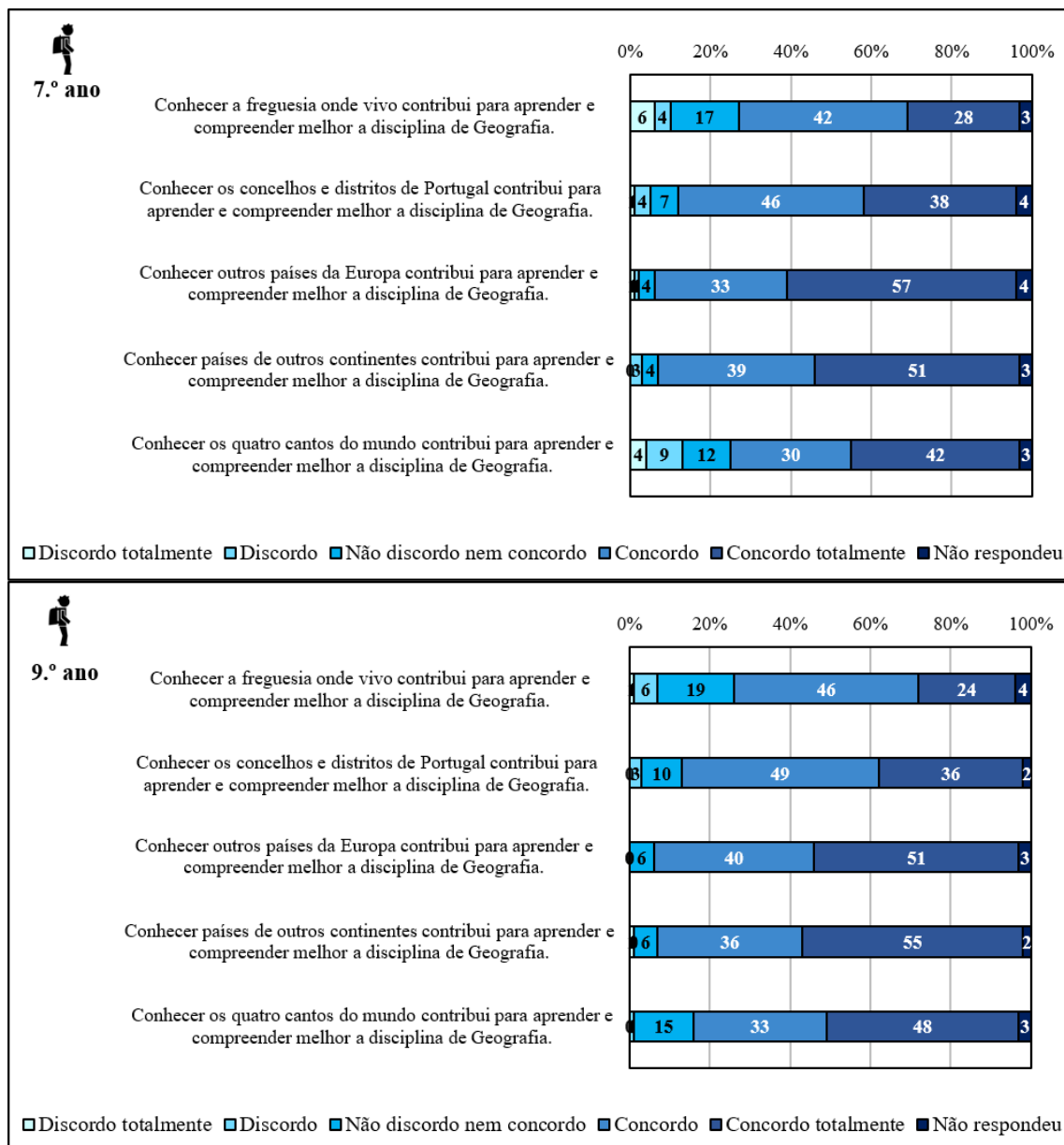


Posteriormente, para reafirmar as questões anteriores, solicitamos aos estudantes que avaliassem o grau de discordância/concordância (de 1 – discordo totalmente – a 5 – concordo totalmente), relativamente a um conjunto de frases que

associam a capacidade de ‘aprender e compreender melhor’ os conteúdos geográficos, tendo em consideração as diferentes escalas espaciais.

De novo se constata que os resultados do 7.º e do 9.º ano não são muito diferentes (Figura 55), assim como revelam a sua ‘preferência’ pelas viagens internacionais.

Figura 55 – Grau de concordância, com as frases da questão 4 do Grupo 5, dos alunos do 7.º e 9.º anos de escolaridade.



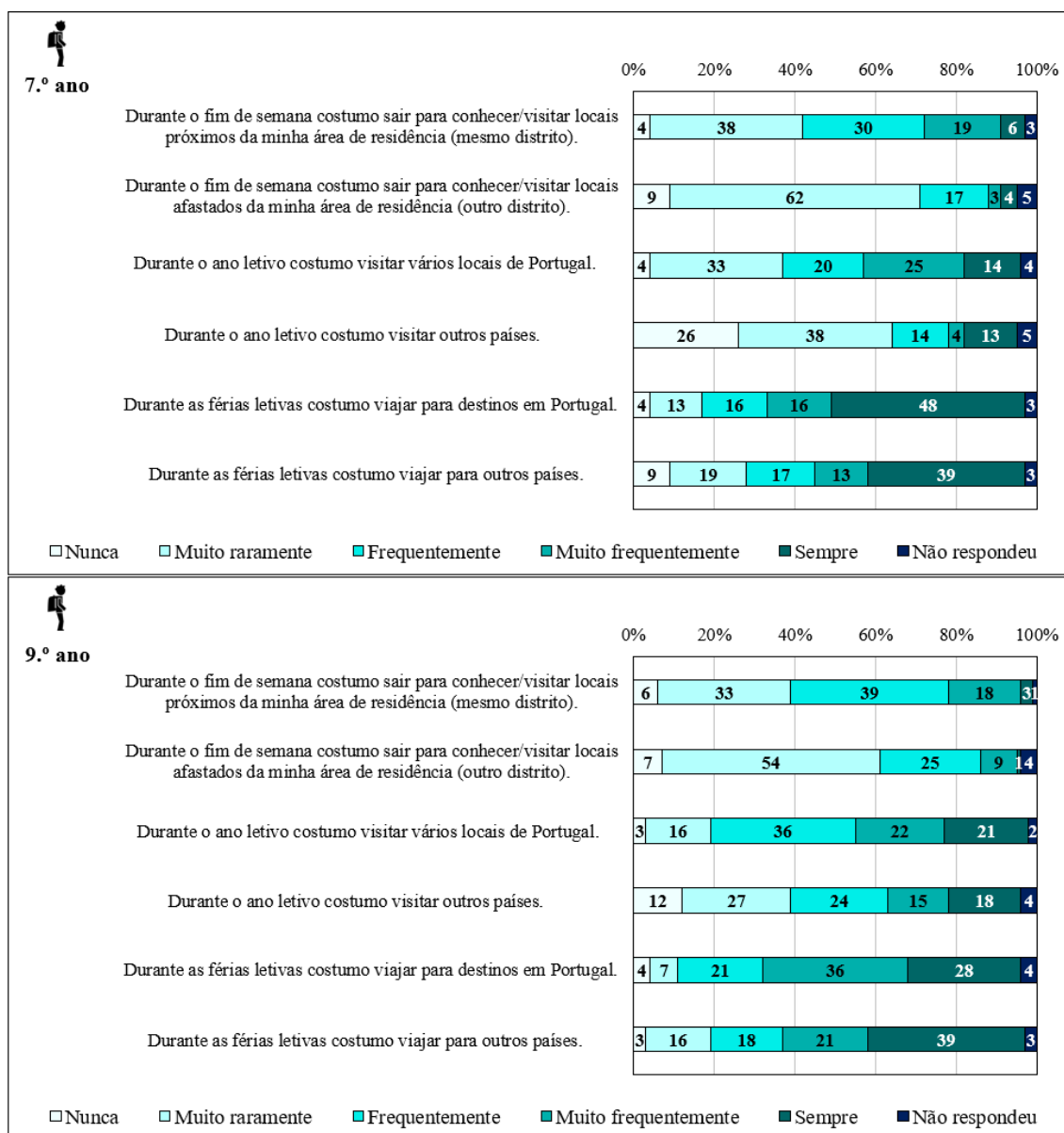
Efetivamente, se entre 42% e 49% ‘concordam’ que conhecer tanto a sua freguesia de residência como os concelhos e distritos de Portugal ‘permite aprender e compreender melhor a disciplina de Geografia’, é sempre superior a 50% os que ‘concordam totalmente’ com a importância de visitar outros países da Europa e de outros continentes. Ou seja, como na questão anterior, os alunos valorizam de forma mais significativa o conhecimento da escala global, em comparação com o conhecimento da escala local.

Seguidamente, em relação à última questão do Grupo 5 (questão 5), pretende-se aferir o grau de frequência das deslocações realizadas pelos alunos, considerando diferentes escalas temporais e espaciais. Embora a priori os resultados dos dois anos de escolaridade apresentem maior diferença (Figura 56), no essencial são relativamente similares. Com efeito, 39% dos alunos de ambos os anos de escolaridade referem viajar ‘sempre’ (S) para outros países durante as férias letivas, embora os alunos do 7.º ano o façam em percentagem superior em Portugal (48%), enquanto os do 9.º ano optam neste caso pelo grau ‘muito frequentemente’ (MF) (36%). Todavia, somando as percentagens das respostas dos graus ‘sempre’ e ‘muito frequentemente’, o destino Portugal é superior (64% nos alunos de 7.º e 9.º anos).

Durante o ano letivo o número de deslocações nacionais e internacionais são sobretudo efetuadas ‘muito raramente’ (MR), principalmente estas últimas e com destaque dos alunos do 7.º ano, pois apenas 18% mencionam viajar para o exterior ‘frequentemente’ (F) e ‘muito frequentemente’, no período em causa, enquanto que 39% dos estudantes do 9.º ano o efetuam. Porém, neste contexto temporal, é essencialmente à escala nacional que a frequência das viagens é superior, com 45% (7.º ano) e 58% (9.º ano) dos estudantes a optarem por F e MF.

Relativamente ao fim de semana as deslocações diminuem bastante, principalmente as que saem do distrito de residência, com 62% dos alunos mais jovens e 54% dos mais velhos a optarem pelo MR. Já a visita aos locais mais próximos é expressiva, com 49% (7.º ano) e 57% (9.º ano) dos estudantes a referirem que o realizam F ou MF.

Figura 56 – Grau de frequência das deslocações realizadas, pelos alunos do 7.º e 9.º anos de escolaridade, em diferentes escalas temporais e espaciais.



Analisando o último grupo do nosso questionário (Grupo 6), a primeira questão é bastante direta: ‘Consideras que o conhecimento do território facilita a tua aprendizagem em Geografia?’, ao qual cerca de 90% dos alunos de ambos os anos de escolaridade responderam afirmativamente, justificando com vários argumentos, mas todos relacionados com o facto do conhecimento do território facilitar a aquisição/compreensão de conhecimentos sobre os diversos temas e conteúdos geográficos abordados em sala-de-aula, como o clima, precipitação, capitais,

população, países, língua, cultura, relevo, paisagens e monumentos. Salientam também a importância das viagens para alguns dos temas que constam das metas curriculares, uma vez que adquirem uma maior 'visibilidade geográfica' pela experiência concreta que o terreno confere (conseguindo encontrar exemplos que se adaptam a conteúdos/conceitos), para além de melhorar o seu sentido de localização e orientação (Anexo 8).

Dos restantes 9% (sem incluir os 5% que não respondeu) dos alunos que consideraram que o conhecimento do território não facilita a sua aprendizagem em Geografia, a principal 'justificação' incide na ideia de que a Geografia não se baseia só no território, sendo uma ciência que abrange muitos outros temas. Mas será que existe Geografia sem contexto espacial?

Finalmente, analisemos a última questão do nosso inquérito por questionário (questão 2, Grupo 6): o grau de importância que os estudantes atribuem ao conhecimento do território à escala local, nacional e internacional.

Mais uma vez é possível verificar que existe um consenso importante ao nível dos resultados do 7.º e 9.º anos de escolaridade (Figura 57), para além da grande maioria considerar todas as escalas 'importantes' e 'muito importantes', o que vai ao encontro da opinião dominante relativa à primeira questão deste grupo: conhecer o território é fundamental em Geografia!

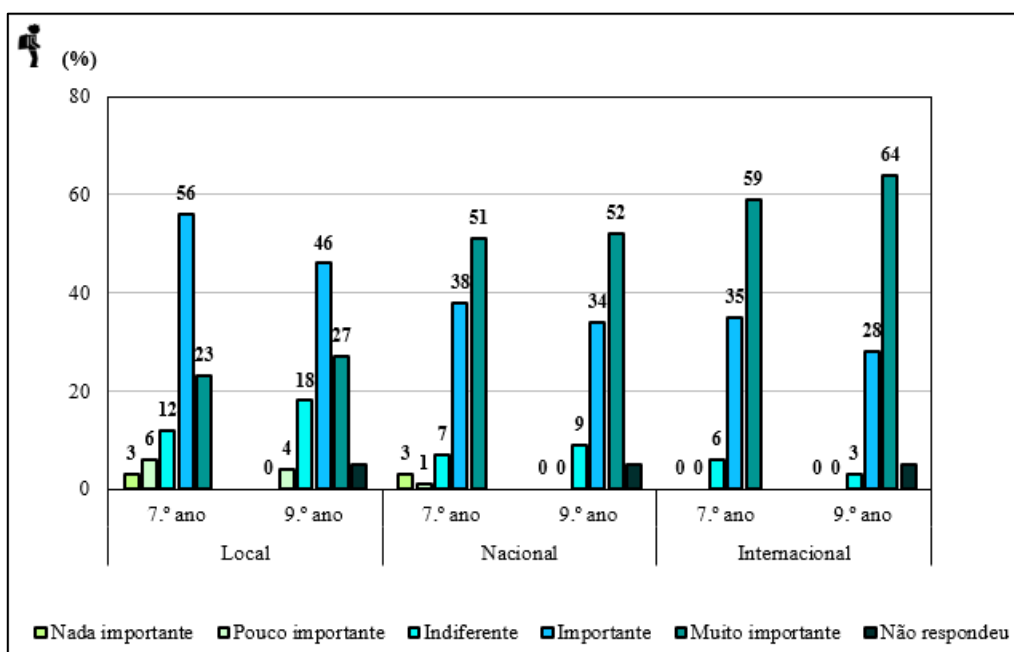
Porém, existem diferenças ao nível das escalas consideradas, podendo afirmar-se que da escala local à internacional há um progressivo aumento do grau de importância atribuído pelos alunos. Ou seja, a escala local é considerada 'muito importante' por 23% e 27% dos alunos do 7.º e 9.º anos (respetivamente), percentagens que atingem os 51% e 52% no contexto nacional, e os 59% e 64% ao nível internacional. Relativamente à classificação do grau 'importante' ocorre o oposto, uma vez que a percentagem de alunos que optam pelo local, nacional e internacional vai diminuindo, pelo que a escala local assume agora maior destaque (56% e 46% para os alunos do 7.º e 9.º anos).

Assim, não existem dúvidas que a importância de conhecer o território está gravada na mente dos alunos. E podemos procurar nas justificações à primeira questão

algumas respostas. Uma delas consiste na possibilidade de ao conhecer outros locais, regiões e países, ser possível estabelecer comparações entre factos, identificando características comuns ou específicas de cada território (Anexo 8). Isto é, conhecer mais de um ‘mundo’ repleto de contrastes, mas também de afinidades ambientais/socioeconómicas/culturais permite construir uma ‘fotografia mental’ dessas realidades, pelo que os alunos que experienciam vivências diversificadas conseguem mais facilmente desenvolver o seu pensamento geográfico/espacial e, assim, alcançar melhores resultados na disciplina de Geografia.

Deste modo, os alunos ao conhecerem o território, estão a ‘viver’ as matérias lecionadas em Geografia (Anexo 8). Como tal, conseguem, por exemplo, ter argumentos mais bem fundamentados nas ‘discussões’ realizadas durante as aulas, relacionando os conteúdos com o ‘mundo’ que conhecem, sugerindo locais onde ocorrem fenómenos abordados em classe e interiorizando, sem necessidade de memorização, a ‘matéria’. Para além disso, estes estudantes compreendem com mais clareza os conceitos associados à ‘localização/orientação’ – aspetos geográficos por excelência –, conseguindo mais facilmente identificar nos mapas os vários locais, países e continentes (Anexo 8).

Figura 57 – Grau de importância atribuído ao conhecimento da escala local, nacional e internacional pelos alunos do 7.º e 9.º anos de escolaridade.



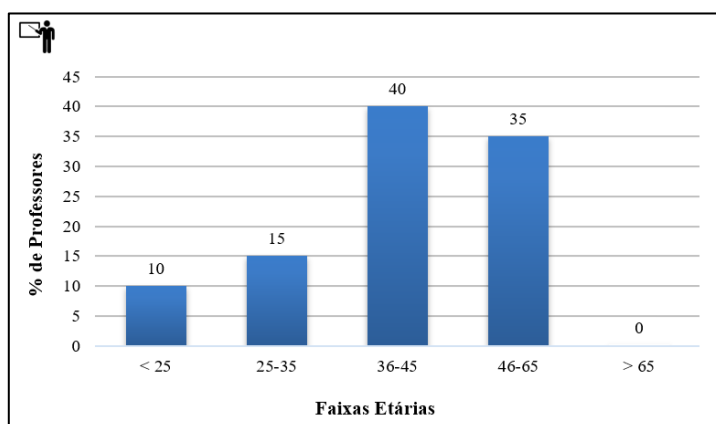
4.3. Análise do Inquérito por Questionário aos Professores de Geografia

Como referimos, o inquérito por questionário aos professores⁵⁴ divide-se em dois grupos: o Grupo 1 consiste na identificação dos elementos da amostra e o Grupo 2 centra-se nas perspetivas e na opinião pessoal dos docentes sobre a hipótese de um melhor conhecimento geográfico vivenciado pelos alunos influenciar ou não a sua aquisição dos conhecimentos geográficos, bem como as suas avaliações à disciplina (Anexo 9).

4.3.1. Análise do Grupo 1 – Identificação/Caracterização dos Professores de Geografia

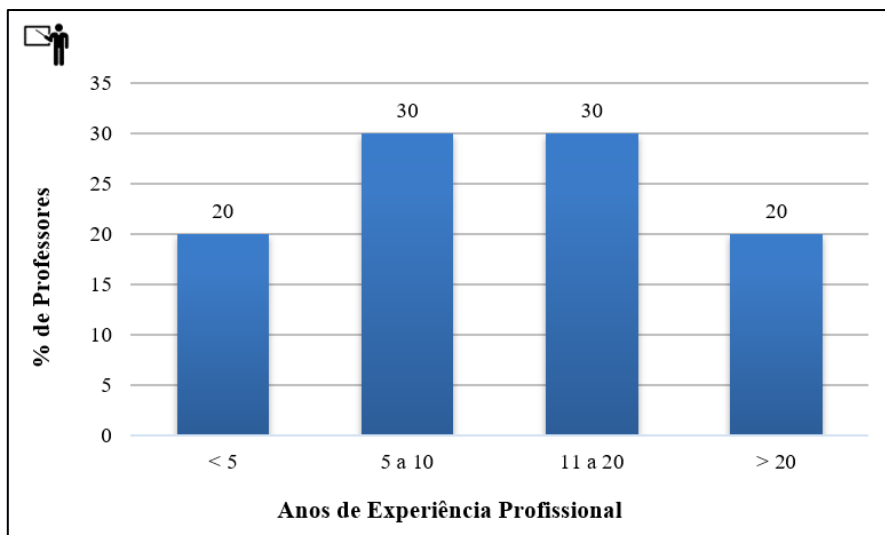
O nosso inquérito por questionário foi respondido por 20 docentes de Geografia, dos quais 85% são do género feminino e os restantes 15% do género masculino. No que concerne à sua idade, uma parte significativa dos inquiridos (40%) enquadra-se na faixa etária dos 36-45 anos (Figura 58) e, relativamente aos anos de experiência, uma percentagem de 60% detém uma experiência profissional entre 5-10 anos e 10-20 anos (Figura 59).

Figura 58 – Distribuição dos professores de Geografia, por faixas etárias, no ano letivo 2017/2018.



⁵⁴. O inquérito por questionário aos professores de Geografia foi solicitado e preenchido por alguns professores de Geografia (incluindo o professores de Geografia do CNSL) que estiveram presentes no III Encontro de Ensino de Geografia na Universidade do Porto.

Figura 59 – Distribuição dos professores de Geografia, por anos de experiência profissional, no ano letivo 2017/2018.



Fonte: Inquérito por questionário aos professores de Geografia⁵⁵.

4.3.2. Análise do Grupo 2 – Perspetiva e Opinião Pessoal

A primeira questão do Grupo 2 do questionário aos professores solicitava que classificassem o grau de importância que atribuíam ao conhecimento geográfico ‘in loco’ dos alunos, enquanto elemento facilitador da aquisição dos conteúdos lecionados na disciplina de Geografia. A maior parte dos inquiridos considera que é muito importante (45%) ou importante (30%) o conhecimento do território para as aulas de Geografia, todavia não deixa de ser significativo que 25% dos professores não atribuam relevância a este aspeto, classificando-o como indiferente ou pouco importante (Figura 60).

As justificações dos docentes, embora variáveis, assentam no pressuposto de que o conhecimento do território é a base fundamental da Geografia, permitindo que os alunos mais ‘facilmente acompanhem e apreendam os conteúdos’, visto que se sentem ‘mais motivados e participativos’, ao poderem contribuir com a sua experiência. Por outro lado, salientam também que só ‘conhecendo o território’ é que se torna possível desenvolver o ‘espírito crítico sobre ele’ e atuar na ‘organização

⁵⁵. A fonte de todas as figuras elaboradas e apresentadas neste capítulo, corresponde ao inquérito por questionário aplicado aos professores de Geografia.

consciente do espaço territorial’, na ‘prevenção do risco’ e na ‘exploração consciente dos recursos naturais’ (Figura 61).

Figura 60 – Grau de importância atribuído ao conhecimento geográfico dos alunos, como elemento facilitador da aprendizagem na disciplina de Geografia, pelos professores de Geografia.

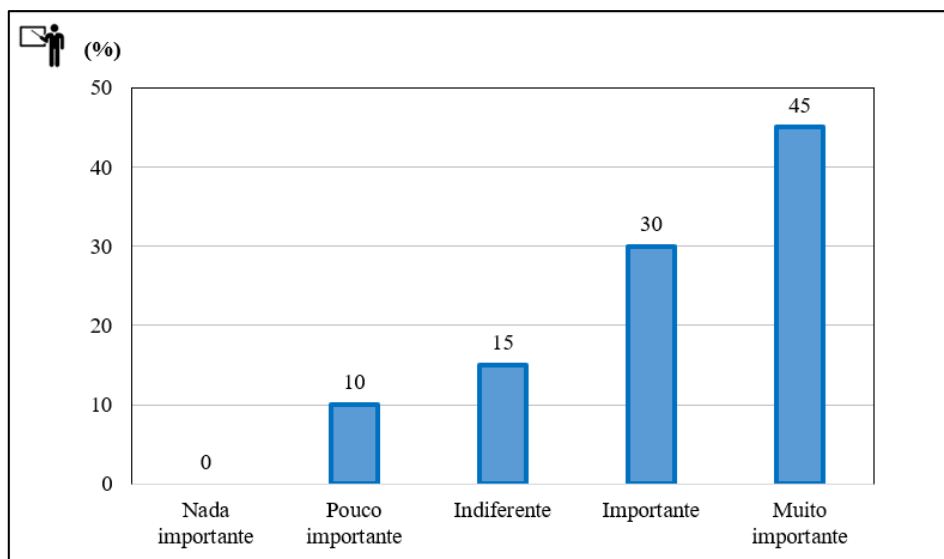


Figura 61 – Justificações de alguns professores de Geografia relativamente à primeira questão do Grupo 2 do inquérito por questionário.

1.1. Justifique.
 Eu acho importante, uma vez que se houver conhecimento sobre o território e tudo o que está inerente a ele, é mais fácil, mais rapidamente, acompanhar os conteúdos e mais rapidamente aprendê-los.

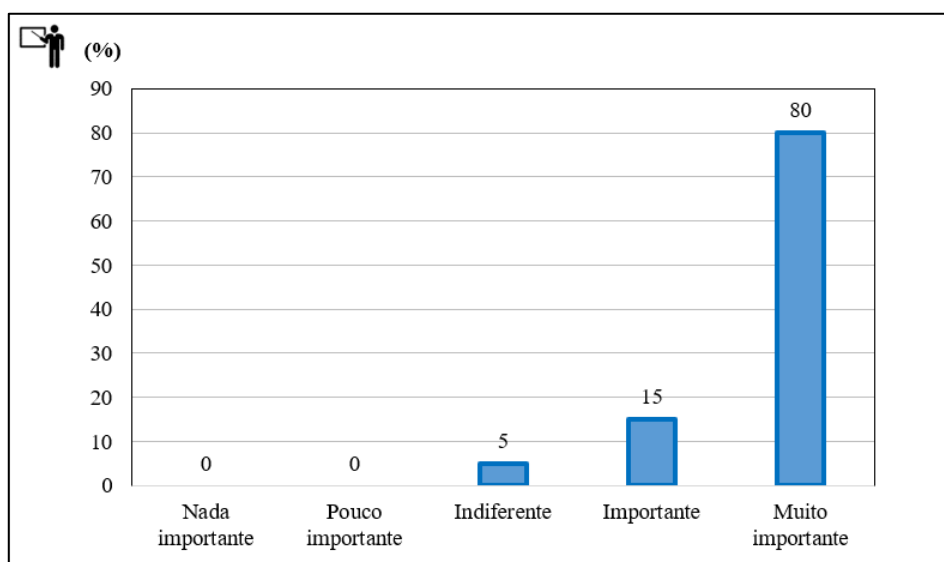
1.1. Justifique.
 Sei sempre a importância de conhecer o nosso território geográfico para de um espírito crítico sobre ele

1.1. Justifique.
 Quando mais conhecimentos geográficos têm os alunos, melhor são as suas aprendizagens, também mais interesse e mais participativas são nos aulas de Geografia.

1.1. Justifique.
 - Conhecer a importância do espaço territorial e
 - prevenção do risco
 - Exploração consciente dos recursos Naturais (...)
 São a base de Geografia

Relativamente à segunda questão, que consiste em classificar o grau de importância do conhecimento geográfico dos professores para as suas práticas letivas, o panorama é bastante diferente: 80% considera muito importante a ‘vivência’ dos docentes neste domínio, para que as suas aulas sejam mais ricas em informações geográficas relevantes na ‘1.ª pessoa’, na qual somente 5% considera este fator indiferente (Figura 62).

Figura 62 – Grau de importância para as aulas de Geografia do conhecimento geográfico dos professores.



Considerando as respostas à questão anterior, a terceira pergunta – ‘Considera que a sua especialidade diferencial e o seu conhecimento geográfico influenciam a sua preparação das aulas e a aprendizagem dos alunos?’ – obteve uma adesão positiva da totalidade dos inquiridos. Na nossa opinião, é provável que a questão não tenha sido suficientemente clara. Com efeito, as justificações destacam a necessidade de um ‘conhecimento prévio com alguma profundidade’ dos professores, de forma a ‘preparar materiais, transmitir conhecimentos’ e incentivar à reflexão. Para isso, contribui igualmente a ‘experiência profissional’ e a permanente ‘atualização’ dos docentes, contribuindo para um eficaz processo de ensino-aprendizagem que conduza a bons resultados dos alunos (Figura 63).

Figura 63 – Justificações de alguns professores de Geografia relativamente à terceira questão do Grupo 2 do inquérito por questionário.

3.1. Justifique.

Terei que fazer um conhecimento prévio com alguma profundidade pt poder elaborar melhor, e assim há mais conhecimento e permite uma reflexão

3.1. Justifique.

O conhecimento geográfico, e no meu caso também, a experiência profissional anterior à carreira docente influencia a preparação das aulas.

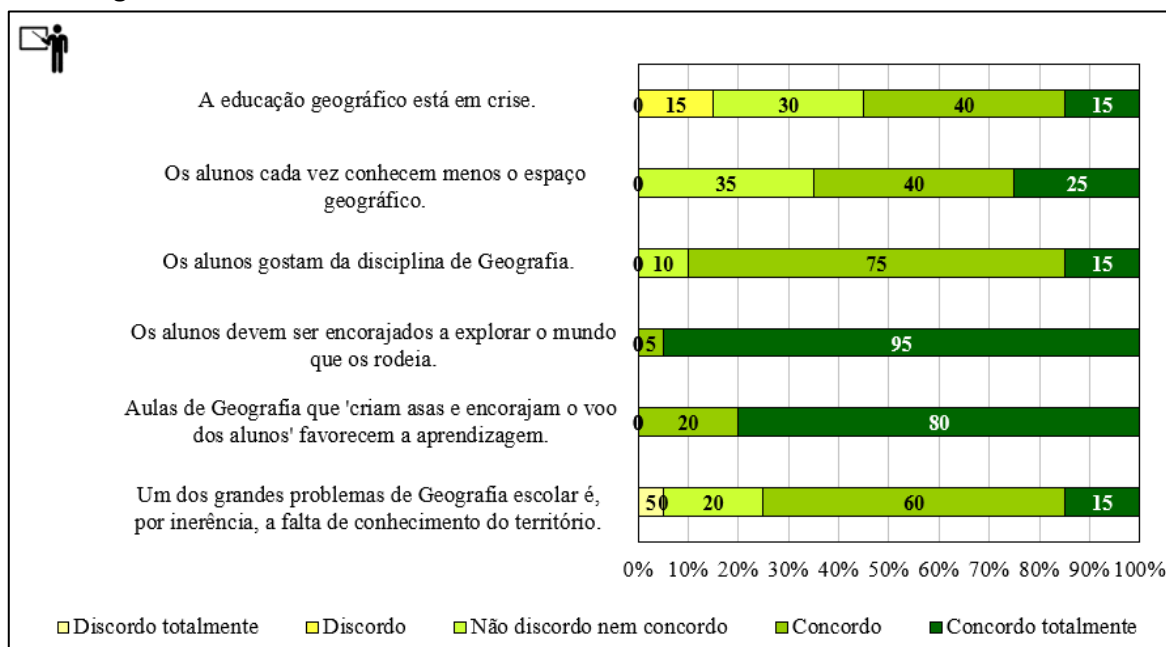
3.1. Justifique.

Quanto mais o docente tiver o conhecimento geográfico, ou seja, quanto mais se atualizar melhor enfrentará o desafio de contribuir para um eficaz processo de ensino-aprendizagem.

Por fim, no que respeita à questão 4, em que solicitamos o grau de concordância dos professores de Geografia inquiridos em relação a seis afirmações (Figura 64), registamos que 90% concordam (C)/concordam totalmente (CT) que ‘os alunos gostam da disciplina de Geografia’ (75% C e 15% CT), mas 65% consideram que cada vez ‘conhecem menos o espaço geográfico’ (40% C e 25% CT). Talvez por esse motivo 95% salientem que os estudantes ‘devem ser encorajados a explorar o mundo que os rodeia’, porque ‘um dos grandes problemas da Geografia escolar é a falta de conhecimento do território’, como 75% referem (60% C e 15% CT).

Assim sendo, todos os professores consideram que se deve apostar em ‘aulas de Geografia que criem asas e encorajem o voo dos alunos’ (80% CT e 20% C), talvez, na nossa opinião, fomentando aulas mais dinâmicas e que incorporem um conhecimento efetivo do território, de forma a promover uma educação geográfica que 55% consideram (40% C e 15% CT) estar em crise.

Figura 64 – Grau de concordância às afirmações da questão 4 do Grupo 2 pelos professores de Geografia.



Neste sentido, se a nossa terceira questão provavelmente não tenha sido bem interpretada, a forma como os docentes responderam às afirmações anteriores possibilita-nos considerar que o conhecimento do território é, efetivamente, uma variável importante para o sucesso dos alunos na disciplina de Geografia. E não só no âmbito restrito da educação geográfica. Na verdade, como referimos na introdução deste estudo, os alunos que conhecerem melhor o território que os rodeia, detêm uma informação que lhes será útil no sentido de melhor atuar e agir sobre esse território. Assim, enquanto cidadãos e futuros ‘gestores do espaço geográfico’, poderão desempenhar um papel efetivo na promoção do seu desenvolvimento sustentável.

Conclusão

O ensino da Geografia deve contribuir para a formação de alunos que sejam capazes de refletir sobre o mundo que os rodeia, possibilitando a leitura integrada de fenómenos naturais, socioeconómicos, políticos e culturais. A Geografia conduz o olhar dos alunos permitindo-lhes articular vários aspetos do espaço que partilham com todos os seres que aí habitam, aprendendo a respeitar as comunidades como um todo e valorizando a diversidade de culturas. Esta ciência, cujo objeto de estudo é o planeta Terra, ensina através da observação e reflexão crítica a melhor forma de observar e pensar o mundo nas suas múltiplas 'esferas', alargando os horizontes geográficos e promovendo a formação cidadã dos jovens.

Perante estas considerações, definimos como objetivo principal do projeto desenvolvido no âmbito do estágio realizado no ano letivo 2017/2018, analisar se existe ou não relação entre a espacialidade diferencial dos alunos – que encaramos como o conhecimento 'desigual' que estes têm do território (os seus 'pré-conhecimentos') – e a sua capacidade de apreender os conhecimentos geográficos que integram as metas curriculares de anos de escolaridade distintos, designadamente do 7.º e 9.º ano de escolaridade do 3.º Ciclo do Ensino Básico.

Neste sentido consideramos quatro questões de partida, a que tentaremos responder nesta conclusão, considerando os resultados expressos no último capítulo.

1. A espacialidade diferencial influencia a leitura do espaço geográfico?

Esta questão associa-se sobretudo à capacidade de observação, descrição e análise do espaço, pressupondo-se que esta pode ser influenciada pelo maior ou menor 'pré-conhecimento' dos alunos, adquirido através das suas 'experiências de terreno/campo'.

Se a construção de mapas mentais permite avaliar como percebemos o espaço em que vivemos e nos deslocamos, talvez os mapas elaborados pelos nossos alunos (no contexto do Grupo 4 do inquérito por questionário aplicado), comparados com o seu conhecimento *in loco*, constituam a ferramenta mais indicada para conseguirmos responder à questão levantada.

Apesar da dificuldade que os alunos do 7.º e 9.º anos de escolaridade demonstraram na elaboração dos mapas mentais – e, neste contexto, os mais jovens revelaram senão maior atenção ao que os rodeia, pelo menos mais empenho na execução do exercício – os exemplares que destacamos no capítulo anterior revelam que **a espacialidade diferencial influencia, pelo menos parcialmente, a leitura do espaço geográfico**. E o facto de terem evidenciado maior facilidade em representar a ‘área de residência’ parece-nos apoiar esta conclusão, incorporando nos seus ‘mapas’ elementos figurativos e descritivos que traduzem um conhecimento específico do local onde vivem e têm consciência de alguns dos seus problemas. Com efeito, para além de representarem diferentes tipos de funcionalidades (áreas residenciais, de comércio, serviços e equipamentos de lazer/cultura), a sua ligação afetiva ao ‘espaço vivido’ leva-os a acentuar aspetos que revelam contrastes socioeconómicos e preocupações ambientais.

Assim, poderíamos referir que cada aluno realizou uma leitura do território tendo em consideração a sua espacialidade diferencial, ou seja, apelando à sua perceção/conhecimento. Por isso cada mapa mental é único, refletindo a sua ‘Geografia’, que todos os dias levam para a escola como pré-conceito(s) que pode(m) influenciar a sua aprendizagem.

Fazendo ligação à questão seguinte, refira-se (como já o fizemos no 4.º capítulo) que ao utilizarem um dos ‘instrumentos’ mais importante da Geografia – a observação – e talvez sem ter essa consciência, a verdade é que alguns conteúdos de Geografia estão presentes nos mapas mentais efetuados pelos nossos alunos.

2. Um aluno que conhece e experiencia o ‘território’ terá mais facilidade em apreender os conceitos geográficos?

A resposta a esta questão não é linear. No entanto, quando no nosso questionário perguntamos se consideravam que ‘o conhecimento do território facilita a aprendizagem em Geografia’ (primeira pergunta do Grupo 6), cerca de 90% dos alunos de ambos os anos de escolaridade responderam afirmativamente. Vários argumentos foram apresentados para justificar a sua resposta, destacando-se o facto

de diversos temas e conteúdos geográficos abordados em sala-de-aula estarem diretamente ligados com fenómenos/eventos que podem ser observados/experenciados. Como tal, este conhecimento empírico ajuda a compreender melhor conceitos teóricos/abstratos. Reafirmando esta ideia, salientam ainda a importância das ‘viagens’ para alguns dos temas que constam das metas curriculares, pois estas passam a adquirir uma maior ‘visibilidade’ pela experiência concreta que o terreno confere, para além de melhorar o seu sentido de localização e orientação, conceitos fundamentais em Geografia. Assim, ao (re)conhecerem as características do espaço em que vivem e/ou sobre o qual se movimentam podem associá-las a conteúdos geográficos alvo das suas aulas, e esta ligação permite uma melhor apreensão dos mesmos.

Mas a verdade é que se a resposta afirmativa à nossa questão parece lógica em teoria, na prática – e pensando que o ‘gosto de viajar’ é referido por mais de 90% dos inquiridos, embora preferindo e valorizando mais os destinos internacionais em detrimento dos nacionais – a prestação dos alunos nos exercícios dos Grupos 4 e 5 do questionário aplicado levanta algumas dúvidas. Tal acontece sobretudo se compararmos os resultados das respostas n.º 6 (identificação dos distritos e regiões autónomas de Portugal), n.º 7 (assinalar os distritos/regiões autónomas já visitadas) e n.º 8 (associar a essas áreas o património representativo) do Grupo 4.

Apesar dos alunos considerarem muito importantes as viagens realizadas em Portugal Continental e Insular – que assumem mesmo o destino de mais de 60% mesmo durante as férias de verão, admitindo cerca de 50% ser frequente e muito frequente o mesmo tipo de deslocações em outros períodos de férias e mesmo aos fins de semana (mas neste caso raramente saindo do distrito de residência) – há uma percentagem elevada que ainda não conhece grande parte do território português (cf., Figura 52). Note-se, por exemplo, que os distritos mais visitados são o Porto, Aveiro, Lisboa e Faro (mais de 75%), a que se seguem Viana do Castelo, Braga e Coimbra (50% a 75%), enquanto Castelo Branco, Santarém, Portalegre e Beja são os menos conhecidos (por uma percentagem inferior a 25% dos estudantes), com diferenças pouco significativas para os dois anos de escolaridade.

Quando comparamos esta informação com o exercício de localização dos distritos/regiões autónomas (cf., Figura 50), verifica-se que existe uma relação muito próxima entre as áreas mais visitadas e as que foram corretamente posicionadas – sendo aqui o desempenho dos alunos do 9º ano mais positivo –, registando-se o oposto no caso dos distritos que menos estudantes já visitaram, ou seja, estes distritos ou foram localizados incorretamente ou nem sequer identificados. Como salientamos, estes resultados poderiam comprovar a nossa ‘hipótese’ e mesmo a dos alunos, que consideram importante ou muito importante conhecer o ‘espaço geográfico’ – independentemente da escala em causa, mas com algumas diferenças que analisaremos a seguir – para melhor compreenderem os conteúdos da Geografia.

Associando a esta ideia os resultados da associação de cada distrito ao património correspondente (questão 8 do Grupo 4), verifica-se que cerca de metade dos sítios não foram identificados por qualquer um dos alunos, assim como cerca de 20% a 28% foram apenas registados por 10% dos estudantes. Se estes resultados não são animadores, mais uma vez se constata que o património identificado se ajusta parcialmente aos distritos que a maior percentagem de alunos visitou e/ou identificou corretamente (cf., Figura 53). Refira-se, por exemplo, que o património de Beja, Castelo Branco, Faro, Portalegre, Setúbal e Vila Real foi o que a maioria dos alunos dos dois anos de escolaridade não identificou, que, com exceção de Faro, são algumas das áreas menos visitadas.

Quanto ao seu conhecimento relativo à escala global – e recordando a maior importância que atribuem ao contexto internacional (cf., Figura 57) – os resultados obtidos no *Quiz Geográfico* parecem revelar que os nossos alunos conhecem ou reconhecem melhor este contexto relativamente ao nacional. Observa-se, ainda, que os estudantes que resolveram com melhor classificação o *quiz*, são também na generalidade os que obtiveram melhores resultados à disciplina de Geografia, deduzindo-se assim que apresentam uma maior facilidade em apreender os conceitos geográficos. Mas será que tal se deve a um conhecimento efetivo dos locais identificados?

Articulando os aspetos focados, consideramos que **não se pode generalizar a**

hipótese de que os alunos ‘que mais viajam e/ou mais áreas conhecem’ são aqueles que têm mais facilidade em apreender os conceitos geográficos. Efetivamente, se há muitos alunos que conhecem bem o território português e isso se reflete nos seus resultados de identificação/localização dos distritos/regiões autónomas e do património de Portugal, assim como nas suas excelentes notas, o contrário também é uma realidade. Ou seja, há estudantes que se revelaram pouco assertivos nos exercícios solicitados, o que revelaria um menor conhecimento efetivo do território nacional, ou mesmo internacional, mas que apresentam uma facilidade bastante significativa em apreender os conceitos geográficos, tal como revelam os seus resultados académicos.

Assim sendo, não nos parece correto afirmar que existe uma relação direta entre o conhecimento ‘vivenciado do território’ e uma maior facilidade de aprendizagem dos conceitos geográficos, apesar de se verificar uma certa tendência ‘positiva’ neste sentido. De facto, se para alguns alunos conhecer e experienciar o ‘território’ funciona como uma ‘ferramenta’ auxiliar de apoio ao seu processo de ensino-aprendizagem em Geografia, para outros um menor conhecimento efetivo não influencia o seu sucesso escolar.

Se tivermos em conta a opinião dos professores sobre esta questão, embora a maior parte valorize o conhecimento do território ‘como elemento que facilita a aquisição dos conhecimentos na disciplina de Geografia’, cerca de 25% classifica-o como ‘indiferente’ ou ‘pouco importante’ (cf., Figura 60), percentagem que diminui para 5% e 0%, respetivamente, quando se refere ao seu próprio conhecimento.

3. A empatia com a disciplina de Geografia poderá em parte associar-se ao conhecimento e identificação do espaço (re)conhecido?

Esta questão remete-nos para os Grupos 2 (‘Avaliação e Preferência de disciplinas’) e 3 (‘Ao encontro da Geografia’) do nosso questionário, sendo importante sintetizar as principais ideias que derivam das respostas dos alunos.

Vimos que a Geografia ocupa o 2.º lugar nas preferências dos estudantes de 7.º ano, enquanto os de 9.º ano a posicionam em 7.º lugar, mas todos a reconhecem

como ‘importante’ no âmbito das práticas quotidianas. Mas mesmo neste contexto a classificação ‘muito importante’ é atribuída sobretudo às disciplinas nucleares, com a Geografia a ser ‘escolhida’ por aproximadamente 20% dos mais jovens e cerca de 6% dos de 9.º ano. No entanto, em ambos os anos de escolaridade o sucesso escolar na disciplina é claro, com percentagens significativas de alunos a atingir os níveis 4 e 5.

Das ‘nuvens de palavras’, podemos concluir que os estudantes associam genericamente a Geografia aos conteúdos lecionados, apelando a elementos como ‘localização’ e, por inerência, os ‘mapas’, mas também refletem parcialmente a visão de uma disciplina que, abordando o ‘clima’ e os ‘riscos naturais e mistos’, ou a ‘população, países e capitais’, assume uma postura de articulação de conhecimentos ao valorizar o estudo das inter-relações entre o ‘meio físico e humano’ dos territórios.

Os resultados da segunda questão (Grupo 3), solicitando a sua opinião sobre o significado/definição da Geografia enquanto ciência (‘Para mim a Geografia é...’), acentua sobretudo o facto de assumir um papel importante em aspetos práticos como a ‘Gestão e Planeamento Territorial’, conferindo competências que permitem ‘ler e pensar/interpretar o espaço’, o que em parte está de acordo com o facto de a valorizarem nas práticas do quotidiano, assim como o seu carater ‘inter-relacional’ interpretado das nuvens de palavras. Refira-se, como aspeto para nós significativo, que globalmente os alunos não encaram a Geografia na sua dimensão de ‘estratégia e poder’, provavelmente porque a geopolítica/geoestratégia não é considerada (lamentavelmente, na nossa opinião) nos conteúdos programáticos.

Tentando clarificar esta postura, as escolhas dos estudantes relativamente ao grupo de afirmações da questão 4 demonstram que para eles a Geografia não lhes confere efetivamente uma ‘visão’ estratégica do território (defendida por Lacoste), apesar de, pelas afirmações com que mais concordam, reafirmem a perspetiva de articulação e interdependência das temáticas abordadas. É como se ‘esquecessem’ que aspetos como a ‘desigual distribuição de recursos’, ‘quem os explora e transforma em mais-valias’ – condicionando ‘os contrastes no desenvolvimento socioeconómico dos países’ – assim como a importância da Geografia na organização e gestão dos territórios...são conhecimentos fundamentais ‘para quem exerce o poder’.

Na perspectiva da Geografia enquanto disciplina do ensino Básico e Secundário (terceira questão), as suas 'opiniões' são concordantes com as respostas anteriores, talvez com exceção da última. Mais de 80% da nossa amostra assume que a Geografia 'permite compreender o mundo em que vivemos' pelo facto de abordar conteúdos muito diversificados (do relevo, rios ou vegetação à população e suas atividades), o que leva mais de 70% dos estudantes a considerar que esta disciplina lhes confere 'conhecimentos e competências' que contribuem para a sua 'formação enquanto cidadão'.

Tentando sintetizar estes resultados e dar uma resposta à nossa questão, podemos referir que os alunos reconhecem a 'utilidade' da Geografia no seu quotidiano, bem como a sua importância na gestão e organização do território e, genericamente, gostam de uma disciplina lhes permite 'compreender o mundo' de forma articulada e à qual têm bons resultados académicos.

Mas será que esta empatia com a disciplina pode ser associada ao 'pré-conhecimento' territorial que detêm? A resposta não é simples nem 'universal' e podemos referir que vai ao encontro do que concluímos na segunda questão, quando salientamos que 'conhecer e experienciar o território' não é condição essencial para o sucesso escolar. **Neste sentido, consideramos que 'gostar' de Geografia não depende necessariamente de um maior *know-how* sobre o espaço (re)conhecido.** Claro que conhecer o território e 'gostar de viajar' pode predispor os estudantes para uma disciplina à qual reconhecem competências nesse sentido. E a maior parte dos alunos discorda totalmente ou discorda que a Geografia seja uma 'disciplina simplória e enfadonha (...) de cultura geral', cujos 'conhecimentos não têm de ser percebidos, mas sim decorados'.

Talvez a sua empatia possa ser relacionada com estes aspetos e pelos bons resultados que obtêm na avaliação, a que acresce o reconhecimento da importância da Geografia nas suas práticas quotidianas e a visão articulada dos fenómenos/eventos no espaço...não exigindo obrigatoriamente que tenham um conhecimento efetivo desse espaço. Esse conhecimento pode, no entanto, facilitar a compreensão de conceitos geográficos 'abstratos', porque podem associá-los a exemplos concretos vivenciados,

sendo então mais fácil obter bons resultados e... 'empatizar' com a Geografia'.

A opinião dos professores neste contexto é relevante, considerando a maioria que 'os alunos gostam da disciplina de Geografia'. Mas salientam que atualmente 'conhecem menos o espaço geográfico' e que 'devem ser encorajados a explorar o mundo que os rodeia', porque 'um dos grandes problemas da Geografia escolar é a falta de conhecimento do território'.

4. Um aluno que conhece melhor a dimensão local/regional terá mais facilidade em aprender e compreender melhor os conteúdos da disciplina de Geografia, contribuindo para a obtenção de melhores resultados?

Esta questão constitui, de certa forma, um desdobramento da segunda, pelo que a resposta é similar. Mas especifiquemos.

Quando questionamos os nossos estudantes sobre 'o grau de importância atribuído ao conhecimento das escalas local, nacional e internacional' (cf., Figura 57), verificamos que da primeira à última há um progressivo aumento da opção 'muito importante', observando-se a sequência inversa quando optam por 'importante', ou seja, a escala local assume aqui maior destaque. Tínhamos igualmente referido que mais de 70% dos alunos do 7.º e 9.º anos atribuíam maior relevância aos destinos internacionais, assim como conseguiram melhores resultados na identificação do património global relativamente ao local. Salienta-se, ainda, que se a importância de conhecer o território é um aspeto comum à maior parte dos alunos, entre 3-18% consideram 'indiferente' esse conhecimento, correspondendo as percentagens mais elevadas ao território de proximidade (a escala local).

Referimos já no capítulo anterior algumas das justificações invocadas sobre a importância do conhecimento do 'espaço geográfico' – tal como na análise da terceira 'hipótese' – designadamente o facto deste conhecimento permitir aos estudantes 'viver' as matérias lecionadas em Geografia, sendo-lhes mais fácil estabelecer comparações, identificar características comuns ou específicas de cada território, ou seja (re)conhecer um 'mundo' de contrastes/afinidades

ambientais/socioeconómicas/culturais. Ou seja, conseguem relacionar os conteúdos com o ‘mundo’ que conhecem, diminuindo a necessidade de memorizar conteúdos.

No entanto, a verdade é que embora reconheçam que o conhecimento ‘local’ é importante, ao analisarmos os resultados da identificação/localização do património da cidade do Porto – onde está inserida a sua instituição escolar e onde a maior parte reside – constatamos que mais de metade dos locais selecionados não foram visitados pelos alunos do 7.º e do 9.º ano de escolaridade, nem os sabem localizar no mapa. Mas tal não impediu que apresentassem boas notas à disciplina de Geografia...

Deste modo, não se pode partir do princípio de que um aluno que conhece melhor a dimensão local/regional terá mais facilidade em aprender os conteúdos da disciplina de Geografia.

Podemos considerar que o objetivo principal deste projeto – que consistiu em ‘analisar a influência da espacialidade diferencial no processo de ensino-aprendizagem da Geografia, considerando os ‘pré-conhecimentos’ de alunos do 3.º Ciclo do Ensino Básico’ – foi concretizado através dos instrumentos de avaliação definidos, possibilitando a resposta às questões de partida formuladas.

Porém, para que os resultados pudessem ser mais concretos e passíveis de generalização, a nossa amostra deveria envolver mais estudantes e não apenas de uma escola, como sucedeu face ao contexto do nosso estágio. Deste modo, as conclusões apresentadas aplicam-se única e exclusivamente aos alunos do 7.º e do 9.º ano de escolaridade do CNSL.

Assim, apesar de não podermos afirmar ‘universalmente’ que (re)conhecer o espaço permite compreender melhor os conceitos geográficos, consideramos que a ‘espacialidade (diferencial)’ dos alunos contribui para o seu sucesso na disciplina de Geografia e para a sua formação enquanto cidadãos conscientes e ativos no contributo que podem dar para a construção de um Mundo mais sustentável e inclusivo, baseado no desenvolvimento de jovens com um “(...) perfil de base humanista [que] significa a consideração de uma sociedade centrada na pessoa e na dignidade humana como valores fundamentais” (Martins *et al.*, 2017, p. 6).

E esta opinião parece-nos ter eco nas opiniões expressas pelos professores que

responderam ao nosso questionário. O conhecimento do território é, efetivamente, uma variável importante para o sucesso dos alunos...e não apenas no âmbito da educação geográfica. Na verdade, como referimos na introdução deste estudo, os alunos que conhecerem melhor o território detêm uma informação (ainda que 'inconscientemente' geoestratégica) que lhes permite atuar e agir de forma efetiva e sustentada sobre esse território, assumindo-se como cidadãos e futuros 'gestores do espaço geográfico'.

Referências Bibliográficas

- Almeida, A. C.; Gama, A. (2003). Geografia, conhecimento do espaço e cidadania. In Almeida, A. C.; Gama, A.; Cravidão, F. D.; Cunha, L.; Jacinto, R. (Orgs.). *Fragmentos de um retrato inacabado: A Geografia de Coimbra e as metamorfoses de um país* (pp. 85-89). Coimbra: Instituto de Estudos Geográficos.
- Andrade, R. B. (2018). Currículo e o ensino de geografia: orientações curriculares e educopédia na secretaria municipal de educação do Rio de Janeiro. *Para onde!? – Revista Eletrônica do Programa de Pós-Graduação em Geografia*, 10 (2), 36-44. Disponível em <https://seer.ufrgs.br/paraonde/article/view/85525>.
- Aquino, J. E.; Neto, F. A. C.; Leite, A. J. S. (2014). Geografia como instrumento de formação cidadã: caminhos e/ou apontamentos que levem o aluno a pensar e fazer. In *V Semana de estudos, teorias e práticas educativas – I Colóquio das licenciaturas que integram o PIBID/UERN*, Pau dos Ferros, Anais SETEFE, 2014. Disponível em <http://docplayer.com.br/27953757-Geografia-como-instrumento-de-formacao-cidada-caminhos-e-ou-apontamentos-que-levem-o-aluno-a-pensar-e-fazer.html>.
- Archela, R. S.; Gratão, L. H. B.; Trostdorf, M. A. S. (2004). O lugar dos mapas mentais na representação do lugar. *Geografia*, 13 (1), 127-141. Disponível em <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/geografia/article/view/6794>.
- Arrais, T. A. (2003). Regiões puras e impuras: uma breve reflexão sobre as naturalizações da região na geografia. *GEOgraphia – Revista do Programa de Pós-Graduação em Geografia da UFF*, 5 (10), 125-133. Disponível em <https://periodicos.uff.br/geographia/article/view/13459>.
- Berque, A. (2012). Paisagem-marca, paisagem-matriz: elementos da problemática para uma geografia cultural. In Corrêa, R. L.; Rosendahl, Z. (Orgs.). *Geografia cultural: uma antologia* (pp. 239-244). Rio de Janeiro: Eduerj – Editora da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

- Bertram, D. (s/d). *Likert Scales...are the meaning of life*. Disponível em [https://www.academia.edu/8160815/Likert Scales are the meaning of life](https://www.academia.edu/8160815/Likert_Scales_are_the_meaning_of_life).
- Bessa, K. (2010). Diferenciação espacial como elemento próprio à natureza da geografia. *Mercator – Revista de Geografia da UFC*, 9 (20), 43-56. Disponível em <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=273619430004>.
- Borges, V. J. (2001). *Mapeando a geografia escolar: identidades, saberes e práticas* (Dissertação de Mestrado em Educação, Universidade Federal de Uberlândia). Disponível em <https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/14090/1/vilmaar.pdf>.
- Braga, R. M. (2007). O espaço geográfico: um esforço de definição. *GEOUSP – Espaço e Tempo*, 11 (22), 65-72. Disponível em <http://www.revistas.usp.br/geousp/article/view/74066>.
- Burgos, M. B. (2005). Cidade, Territórios e Cidadania. *Revista de Ciências Sociais*, 48 (1), 189-222. Disponível em <https://www.scielo.br/pdf/dados/v48n1/a07v48n1.pdf>.
- Cabral, L. O. (2007). Revisitando as noções de espaço, lugar, paisagem e território, sob uma perspectiva geográfica. *Revista de Ciências Humanas*, 41 (1 e 2), 141-155. Disponível em <https://periodicos.ufsc.br/index.php/revistacfh/article/view/15626>.
- Cachinho, H. (2004). Criar asas: do sentido da geografia escolar na pós-modernidade. In *Actas do V Congresso da Geografia Portuguesa – Portugal: Territórios e Protagonistas*, Guimarães, Universidade do Minho, 2006. Disponível em www.apgeo.pt/files/docs/CD_V_Congresso_APG/web/index.html.
- Callai, H. C. (2001). A Geografia e a escola: muda a geografia? Muda o ensino? *Revista Terra Livre*, (16), 133-151. Disponível em <http://agb.org.br/publicacoes/index.php/terralivre/article/viewFile/353/335>.

(2004). O estudo do lugar como possibilidade de construção da identidade e pertencimento. In *VIII Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais*, Coimbra, Universidade de Coimbra, 2004. Disponível em <https://www.ces.uc.pt/lab2004/pdfs/HelenaCallai.pdf>.

(2005). Aprendendo a ler o mundo: a geografia nos anos iniciais do ensino fundamental. *Cad. Cedes*, 25 (66), 227-247. Disponível em <https://www.cedes.unicamp.br/>.

(2018). Educação geográfica para a formação cidadã. *Revista de Geografia Norte Grande*, (70), 9-30. Disponível em https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-34022018000200009.

Câmara, A. C.; Proença, A.; Teixeira, F.; Freitas, H.; Gil, H. I.; Vieira, I.; Pinto, J. R.; Soares, L.; Gomes, M.; Gomes, M.; Amaral, M. L.; Castro, S. T. (2018). *Referencial de Educação Ambiental para a Sustentabilidade para a Educação Pré-Escolar, o Ensino Básico e o Ensino Secundário*. Ministério da Educação/ Direção-Geral da Educação. Disponível em <https://www.dge.mec.pt/noticias/educacao-para-cidadania/referencial-de-educacao-ambiental-para-sustentabilidade>.

Carlos, A. F. A. (2007). Diferenciação socioespacial. *Revista Cidades*, 4 (6), 45-60. Disponível em <https://revista.fct.unesp.br/index.php/revistacidades/article/view/569>.

(2007). *O lugar no/do mundo*. São Paulo: FFLCH.

Carneiro, M. B. (2018). O lugar no ensino de geografia: reflexões a partir de Paulo Freire e Milton Santos. *Itinerarius Reflectionis – Revista Eletrônica da Graduação/Pós-Graduação em Educação UFG/REJ*, 14 (2), 1-18. Disponível em <https://www.revistas.ufg.br/rir/article/view/51032>.

Castellar, S. M. V. (2005). Educação geográfica: a psicogenética e o conhecimento escolar. *Cad. Cedes*, 25 (66), 209-225. Disponível em <https://www.cedes.unicamp.br/>.

- Castellar, S. M. V.; Juliasz, P. C. S. (2017). *Mental map and spatial thinking*.
Internacional Cartographic Association. Disponível em
https://www.researchgate.net/publication/325189878_Mental_map_and_spatial_thinking.
- Cavalcanti, L. S. (2010). A Geografia e a realidade escolar contemporânea: Avanços, caminhos, alternativas. In *Anais do I Seminário Nacional: Currículo em movimento – Perspectivas Atuais*, Belo Horizonte, 2010. Disponível em
<http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7167-3-3-geografia-realidade-escolar-lana-souza/file>.
- (2011). Ensinar geografia para a autonomia do pensamento: o desafio de superar dualismos pelo pensamento teórico crítico. *Revista da ANPEGE*, 7 (1), 193-203.
Disponível em <http://ojs.ufgd.edu.br/index.php/anpege/article/view/6563>.
- (2016). *Geografia, escola e construção de conhecimentos*. Papyrus Editora.
- Claudino, G. S. (2019). Método e Geografia. *Revista Terra Livre*, 1 (52), 62-95.
Disponível em
<https://www.agb.org.br/publicacoes/index.php/terralivre/article/view/1567>.
- Claudino, S. (2014). Escola, educação geográfica e cidadania territorial. In *XIII Colóquio Internacional de Geocrítica – El control del espacio y los espacios de control*, Barcelona, Universitat de Barcelona, 2014. Disponível em
<http://www.ub.edu/geocrit/coloquio2014/Sergio%20Claudino.pdf>.
- Claudino, S.; Santos, R.; Esteves, H.; Machado, R.; Nascimento, L.; Padeiro, J. M.; Bazolli, J.; Mendonça, S. (2015). Projeto “Nós Propomos!”: a cidadania territorial na educação geográfica. In *X Congresso da Geografia Portuguesa – “Os Valores da Geografia”*, Lisboa, Universidade NOVA de Lisboa, 2015. Disponível em
https://www.researchgate.net/publication/337745295_Projeto_Nos_Propomos_a_cidadania_territorial_na_educacao_geografica_-_X_CONGRESSO_DA_GEOGRAFIA_PORTUGUESA_Os_Valores_da_Geografia_Lisboa_9_a_12_de_setembro_de_2015.

- Claval, P. C. C. (2011). Geografia cultural: um balanço. *Revista Geografia (Londrina)*, 20 (3), 5-24. Disponível em <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/geografia/article/view/14160>.
- Comissão da Educação Geográfica da União Geográfica Internacional. (1992). *Carta Internacional da Educação Geográfica*. Washington: UGI/IGU. Disponível em <http://www.igu-cge.org/wp-content/uploads/2018/02/15.-Portuguese.pdf>.
- Congregação das Irmãs do Amor de Deus. (s/d). *Projecto Educativo das Escolas Amor de Deus*. Província Portuguesa: Colégio Nossa Senhora de Lourdes. Disponível em <https://www.cnsLOURDES.com/wp-content/uploads/ProjEducativoNet.pdf>.
- Conselho da Europa. (2010). *Carta do Conselho da Europa sobre a Educação para a Cidadania Democrática e a Educação para os Direitos Humanos*. Disponível em https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/edc_charter2_pt.pdf.
- Corrêa, R. L. (2000). Espaço: um conceito-chave da Geografia. In Castro, I. E.; Gomes, P. C. C.; Corrêa, R. L. (Orgs.). *Geografia: Conceitos e Temas* (pp. 15-47). Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- (2000). *Região e Organização Espacial*. São Paulo: Editora Ática.
- Cosgrove, D. (2012). A geografia está em toda parte: cultura e simbolismo nas paisagens humanas. In Corrêa, R. L.; Rosendahl, Z. (Orgs.). *Geografia cultural: uma antologia* (pp. 219-238). Rio de Janeiro: Eduerj – Editora da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
- Costa, C. L.; Santos, R. J. (2009). Ensino de geografia no campo: a importância do lugar no processo de ensino-aprendizagem. In *10º Encontro Nacional de Prática de Ensino em Geografia*, Porto Alegre, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2009. Disponível em https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/966763/mod_resource/content/1/ENSI%20NO%20DE%20GEOGRAFIA%20NO%20CAMPO.pdf.
- Costella, R. Z.; Schäffer, N. O. (2012). *A Geografia em projetos curriculares: ler o lugar e compreender o mundo*. Erechim: Edelbra.

- Couto, M. A. C. (2009). Ensino de Geografia: abordagem histórico-crítica. *REVISTA TAMOIOS*, 5 (2), 2-15. Disponível em <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/tamoios/article/view/1001/3012>.
- Dentz, E.; Andreis, A. M.; Rambo, A. G. (2016). Categorias espaciais: referentes ao ensino de Geografia. *Geografia Ensino & Pesquisa*, 20 (1), 51-66. Disponível em <https://periodicos.ufsm.br/geografia/article/view/17087>.
- Dias, G. M.; Bonotto, D. M. B. (2014). As escalas local e global apresentadas em teses e dissertações brasileiras de educação ambiental. *Ciência & Educação*, 20 (3), 703-719. Disponível em https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-73132014000300703&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt.
- Domingues, A. (2001). A paisagem revisitada. *Finisterra – Revista Portuguesa de Geografia*, 36 (72), 55-66. Disponível em <https://revistas.rcaap.pt/finisterra/article/view/1621>.
- Ferreira, J. R. C. (2006). A Geografia da Sociedade da Informação. In *Actas do X Colóquio Ibérico de Geografia – “A Geografia Ibérica no Contexto Europeu”*, Évora, Universidade de Évora, 2005. Disponível em http://www.apgeo.pt/files/docs/CD_X_Coloquio_Iberico_Geografia/pdfs/095.pdf.
- Ferreira, M. S.; Archela, R. S. (2008). *Geografia em escala local: um estudo de caso do município de Sertanópolis*. Universidade Estadual de Londrina. Disponível em http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/producoes_pde/artigo_maria_solange_ferreira.pdf.
- Fleury, S. (2004). Espaço, território e cidadania: a cidade dos cidadãos. In *VIII Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais*, Coimbra, Universidade de Coimbra, 2004. Disponível em <https://www.ces.uc.pt/lab2004/inscricao/pdfs/grupodiscussao4/SoniaFleury.pdf>

- França, B. A.; Filho, N. D. C. (2010). Reflexões acerca do movimento de renovação crítica da Geografia e a produção de materiais didáticos. In *XVI Encontro Nacional dos Geógrafos "Crise, práxis e autonomia: espaços de resistência e de esperanças"*, Porto Alegre, Associação dos Geógrafos Brasileiros.
- Freire, P. (1992). *Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Gama, A. (1978). Yves Lacoste – A Geografia serve antes de mais para fazer a Guerra – Iniciativas Editoriais, Lisboa 1977 – Trad. de: La Géographie, ca sert d'abord à faire la guerre – Maspéro, Paris 1976. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, (1), 110-114. Disponível em <https://eg.uc.pt/bitstream/10316/37197/1/Yves%20Lacoste%20-%20A%20Geografia%20serve%20antes%20de%20mais%20para%20fazer%20a%20Guerra.pdf>.
- Giometti, A. B. R.; Pitton, S. E. C.; Ortigoza, S. A. G. (2012). Leitura do espaço geográfico através das categorias: lugar, paisagem e território. *Objetos Educacionais Unesp/UNIVESP*, 9 (22), 33-40. Disponível em https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/47175/1/u1_d22_v9_t02.pdf.
- Gomes, P. C. C. (1996). *Geografia e Modernidade*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- (2000). O conceito de região e sua discussão. In Castro, I. E.; Gomes, P. C. C.; Corrêa, R. L. (Orgs.). *Geografia: Conceitos e Temas* (pp. 49-77). Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- (2002). *A condição urbana: ensaios de geopolítica da cidade*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.

- González-Weil, C.; Merino-Rubilar, C.; Ahumada, G.; Arenas, A.; Salinas, V.; Bravo, P. (2014). The local territory as a resource for learning science: A proposal for the design of teaching-learning sequences in science education. *Elsevier*, 116, 4199-4204. Disponível em <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042814009331>.
- Grandi, M. S. (2014). As contribuições de Davidovich e Bahiana ao debate das escalas geográficas no Brasil. *Revista GEOUSP – Espaço e Tempo*, 18 (2), 253-268. Disponível em <http://www.revistas.usp.br/geousp/article/view/84532>.
- Haesbaert, R. (2004). *Dos múltiplos territórios à multiterritorialidade*. Disponível em <http://www.ufrgs.br/petgea/Artigo/rh.pdf>.
- Harvey, D. (2008). *Condição Pós-Moderna: Uma Pesquisa sobre as Origens da Mudança Cultural*. São Paulo: Edições Loyola.
- Hermann, W.; Bovo, V. (2005). *Mapas mentais: enriquecendo inteligências*. São Paulo: Câmara Brasileira do Livro.
- Holzer, W. (2013). Sobre territórios e lugaridades. *Revista Cidades*, 10 (17), 18-29. Disponível em <https://revista.fct.unesp.br/index.php/revistacidades/article/view/3232>.
- Julião, R. P. (1999). Geografia, Informação e Sociedade. *GeoINova – Revista do Departamento de Geografia e Planejamento Regional*, (0), 95-108. Disponível em <http://geoinova.fcsh.unl.pt/revistas/files/n0-6.pdf>.
- Kozel, S. (2018). *Mapas mentais: dialogismo e representações*. Curitiba: Appris.
- Lacoste, Y. (1988). *A Geografia – isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra*. Disponível em https://issuu.com/ricardodagnino/docs/lacoste_yves-geografia.
- Lefebvre, H. (1976). *Espacio y política: el derecho a la cidade II*. Barcelona: Ediciones Península.

- Lemes, L. K.; Bovo, M. C. (2013). Os caminhos do nosso dia a dia: a importância de conhecer o lugar onde vivemos. *Cadernos PDE*, 1, 1-15. Disponível em http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2013/2013_fecilcam_geo_pdp_lucia_korczovei_lemes.pdf.
- Lemos, A. (2017). Meio local e educação geográfica. Uma experiência de aprendizagem. *geTup – Revista de Educação Geográfica da UP*, (1), 63-77. Disponível em <http://ojs.letras.up.pt/index.php/GETUP/article/view/1777>.
- Lima, E. L. (s/d). *O sujeito entre múltiplas geografias e a geografia geral*. Disponível em <https://www.ufif.br/nugea/files/2014/01/O-Sujeito-entre-m%C3%BAltiplas-Geografias-e-a-Geografia-Geral.pdf>.
- Lopes, J. G. (2012). As especificidades de análise do espaço, lugar, paisagem e território na geográfica. *Geografia Ensino & Pesquisa*, 16 (2), 23-30. Disponível em <https://periodicos.ufsm.br/geografia/article/view/7332>.
- Macêdo, J. P. (2016). A contribuição da Geografia na formação do sujeito crítico no ensino fundamental da Unidade Escolar Deusdeth Vitório Dias, em Várzea Branca. In *III CONEDU – Congresso Nacional de Educação*, Rio Grande do Sul, Centro de Convenções de Natal, 2016. Disponível em <https://www.passeidireto.com/arquivo/38761956/a-contribuicao-da-geografia-na-formacao-do-sujeito-critico-no-ensino-escolar>.
- Martins, A. L. B. (2011). Geografia cartográfica: Questões teórico-metodológicas sobre a representação do espaço. *Revista Geográfica de América Central*, 2 (47), 1-16. Disponível em <https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/geografica/article/view/2804>.
- Martins, G. O.; Gomes, C. A. S.; Brocardo, J. M. L.; Pedroso, J. V.; Carrillo, J. L. A.; Silva, L. M. U.; Encarnação, M. M. G. A.; Horta, M. J. V. C.; Calçada, M. T. C. S.; Nery, R. F. V.; Rodrigues, S. M. C. V. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação/ Direção-Geral da Educação. Disponível em https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf.

- Melazzo, E. S.; Castro, C. A. (2007). A Escala Geográfica: noção, conceito ou teoria? *Revista Terra Livre*, 2 (29), 133-142. Disponível em <https://www.agb.org.br/publicacoes/index.php/terralivre/article/view/244>.
- Mendes, D. B.; Pinotti, B. R. (2017). O lugar como referência no ensino de Geografia: Contribuições do subprojeto “Fazendo Geografia por meio de projetos de trabalho” para a compreensão dos estudantes do ensino médio acerca de sua realidade local na cidade de Presidente Prudente –São Paulo. *GeoAtos – Revista Geografia em Atos*, 1 (5), 1-12. Disponível em <https://revista.fct.unesp.br/index.php/geografiaematos/article/view/00512018>.
- Mendes, R. A.; Sousa, E. A.; Pereira, A. J. (2017). A importância da categoria lugar no ensino de geografia: um estudo de caso na Escola Estadual Modelo em Araguaína – TO. *Revista Tocantinense de Geografia*, 6 (11), 153-169. Disponível em <https://core.ac.uk/reader/267891144>.
- Metas Curriculares do 3.º Ciclo do Ensino Básico (7.º, 8.º e 9.º anos)*. (2013/2014). Geografia. Direção-Geral da Educação/Ministério da Educação e Ciência. Disponível em https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/metas_curriculares_geog_eb.pdf.
- Milagre, C.; Gonçalves, L.; Neves, M. J.; Santos, S. A. (2018). *Módulo 6: Cidadania e Desenvolvimento*. Ministério da Educação/ Direção-Geral da Educação. Disponível em https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ECidadania/Docs_referencia/modulo06_cidadania_e_desenvolvimento_mooc.pdf.
- Missão para a Sociedade da Informação do Ministério da Ciência e da Tecnologia. (1997). *Livro Verde para a Sociedade da Informação em Portugal*. Lisboa: MSI. Disponível em <http://purl.pt/239/2/>.

- Monteiro, R.; Ucha, L.; Alvarez, T.; Milagre, C.; Neves, M. J.; Silva, M.; Prazeres, V.; Diniz, F.; Vieira, C.; Gonçalves, L. M.; Araújo, H. C.; Santos, S. A.; Macedo, E. (2017). *Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania*. Ministério da Educação/ Direção-Geral da Educação. Disponível em <https://www.dge.mec.pt/estrategia-nacional-de-educacao-para-cidadania>.
- Moraes, A. C. R. (2005). *Geografia: Pequena História Crítica*. São Paulo: Annablume Editora.
- Moreira, R. (2007). Da região à rede e ao lugar: a nova realidade e o novo olhar geográfico sobre o mundo. *etc..., espaço, tempo e crítica. Revista Eletrônica de Ciências Humanas e Sociais e outras coisas*, 1 (1), 55-70. Disponível em http://www2.fct.unesp.br/docentes/geo/raul/cartografia_ensinoGeografia2016/racioc%EDnio%20geogr%E1fico%20-%20ruy%20moreira.pdf.
- (2008). A Reestruturação Espacial e as Novas formas de Sujeitos e Conflitos nas Relações Geográficas deste começo de Século. *Revista Terra Livre*, 1 (30), 171-183. Disponível em <https://www.agb.org.br/publicacoes/index.php/terralivre/article/view/495/468>.
- (2011). O espaço e o contra-espaço: as dimensões territoriais da sociedade civil e do Estado, do privado e do público na ordem espacial burguesa. In Santos, M. *et al.* (Orgs.). *Território, territórios: ensaios sobre o ordenamento territorial* (pp. 72-108). 3ª edição: Lamparina.
- Nogué, J. (2008). La valoración cultural del paisaje en la contemporaneidad. In Nogué, J. (ed.). *El paisaje en la cultura contemporánea* (pp. 9-24). Coleção “Paisaje y Teoría”. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Oliveira, C. D. M. (2004). Ensino de geografia e ciências da comunicação: por uma geografia moderna. *Mercator – Revista de Geografia da UFC*, 3 (6), 61-70. Disponível em <http://www.mercator.ufc.br/mercator/article/view/127>.

- Oliveira, D. F. S. (s/d). *Educação para a cidadania: um desafio da escola actual*.
Disponível em
<http://www.educacion.udc.es/grupos/gipdae/documentos/congreso/VIIIcongreso/pdfs/185.pdf>.
- Pinto, K.; Castrogiovanni, A. C. (2014). Geografia: ensino e neurociências. In *Encontro de Práticas de Ensino de Geografia da Região Sul*, Florianópolis. Disponível em
<https://anaisenpegsul.paginas.ufsc.br/>.
- Pitano, S. C.; Noal, R. E. (2015). O ensino da Geografia a partir da compreensão do contexto local e suas relações com a totalidade. *Geografia Ensino & Pesquisa*, 19 (1), 67-78. Disponível em
<https://periodicos.ufsm.br/geografia/article/view/14530>.
- Polon, L. C. K. (2016). Espaço geográfico: breve discussão teórica acerca do conceito. *Revista Geográfica Acadêmica*, 10 (2), 82-92. Disponível em
<https://revista.ufrr.br/rga/article/view/3834>.
- Queiroz, C. J. P. (2016). Construção do conhecimento e valorização do lugar: atlas escolar da região do Colégio Polivalente do Cabula – Salvador/BA. In *III CONEDU – Congresso Nacional de Educação*, Rio Grande do Sul, Centro de Convenções de Natal, 2016.
- Quivy, R.; Campenhoudt, L. V. (2005). *Manual de investigação em ciências sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Raffestin, C. (1993). *Por uma geografia do poder*. São Paulo: Editora Ática.
- Ratzel, F. (1990). Geografia do homem (Antropogeografia). In Moraes, A. C. R. (Org.). *Ratzel* (pp. 32-107). São Paulo: Editora Ática.
- Resende, M. M. S. (1986). *A geografia do aluno trabalhador: caminhos para uma prática de ensino*. São Paulo: Edições Loyola.
- (2007). O saber do aluno e o ensino de Geografia. In Vesentini, J.W. *et al.* (Orgs.). *Geografia e ensino: Textos críticos* (pp. 83-116). São Paulo: Papyrus Editora.

- Rocha, J. C. (2008). Diálogo entre as categorias da Geografia: espaço, território, e paisagem. *Caminhos de Geografia*, 9 (26), 128-142. Disponível em <http://www.seer.ufu.br/index.php/caminhosdegeografia/article/view/15724>.
- Santos, M. (1977). Sociedade e espaço: a formação social como teoria e como método. *Boletim Paulista de Geografia*, (54), 81-99. Disponível em <https://www.agb.org.br/publicacoes/index.php/boletim-paulista/article/view/1092>.
- (1986). Espacio y método. *Geo Crítica – Cuadernos Críticos de Geografía Humana*, (65), 1-46. Disponível em <http://www.ub.edu/geocrit/geo65.htm#temporal>.
- (1988). *Metamorfoses do espaço habitado: fundamentos teóricos e metodológicos da geografia*. São Paulo: Hucitec Editora.
- (2004). *Por uma Geografia Nova: Da Crítica da Geografia a uma Geografia Crítica*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo.
- (2006). *A Natureza do Espaço: Técnica e Tempo, Razão e Emoção*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo.
- (2007). *O Espaço do Cidadão*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo.
- Saquet, M. A.; Silva, S. S. (2008). Milton Santos: concepções de geografia, espaço e território. *Geo UERJ*, 2 (18), 24-42. Disponível em <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/geouerj/article/view/1389/1179>.
- Serra, H. R. H.; Marinho, R. S. (2014). O conceito de região e a busca de particularidades espaciais: identidade regional no litoral atlântico-amazônico e as sub-unidades regionais na Amazônia. In *VII Congresso Brasileiro de Geógrafos “A AGB e a Geografia brasileira no contexto das lutas sociais frente aos projetos hegemônicos”*. Disponível em http://www.cbg2014.agb.org.br/resources/anais/1/1404484983_ARQUIVO_Paper-Oconceitoderegiaoebuscapelaparticularidaderegional.pdf.

- Silva, M. F. A.; Santos, L. R. B. M. M. (2018). Conceito de lugar a partir do cotidiano: a importância do ensino de geografia nas escolas de educação básica. In V *CONEDU – Congresso Nacional de Educação*, Olinda, Centro de Convenções de Pernambuco, 2018.
- Silva, M. N. S. (2017). Território: Uma revisão teórico-conceitual. *InterEspaço – Revista de Geografia e Interdisciplinaridade*, 1 (1), 49-76. Disponível em <http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/interespaco/article/view/3435>.
- Silva, M. S. F.; Silva, E. G. (2012). O ensino da geografia e a construção dos conceitos científicos geográficos. In *VI Colóquio Internacional “Educação e Contemporaneidade”*, São Cristovão-SE/Brasil. Disponível em <https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/10180/7/6.pdf>.
- Smith, N. (2002). Geografía, diferencia y las políticas de escala. *Revista Terra Livre*, (19), 127-145. Disponível em <https://www.agb.org.br/publicacoes/index.php/terralivre/article/view/162/0>.
- Soares, L.; Pacheco, E.; Gomes, A.; Teixeira, J. (2017). Modelos híbridos de ensino-aprendizagem: experiências a partir do PROM@TT. In *VIII Congresso Ibérico de Didática da Geografia – “Educação Geográfica na Modernidade Líquida”*, Lisboa, Universidade NOVA de Lisboa, 2017. Disponível em <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/107622>.
- Soja, E. (1993). *Geografias Pós-Modernas: A reafirmação do espaço na teoria social crítica*. Editora Zahar.
- Souza, M. L. (2007). Da “diferenciação de áreas” à “diferenciação socioespacial”: a “visão (apenas) de sobrevôo” como uma tradição epistemológica e metodológica limitante. *Revista Cidades*, 4 (6), 101-114. Disponível em <https://revista.fct.unesp.br/index.php/revistacidades/article/view/573>.

Suertegaray, D. M. A. (2001). Espaço geográfico uno e múltiplo. *Scripta Nova – Revista Eletrônica de Geografia y Ciencias Sociales*, 5 (93), 79-104. Disponível em <https://revistes.ub.edu/index.php/ScriptaNova/article/view/313>.

Trindade Jr, S. C. (1996). Resenha Bibliográfica: Soja, Edward W. Geografias Pós-Modernas: A reafirmação do espaço na teoria social crítica. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1993, 324 pp. *Boletim Paulista de Geografia*, (74), 93-104. Disponível em <https://www.agb.org.br/publicacoes/index.php/boletim-paulista/article/view/882>.

Tuan, Y. (1983). *Espaço e lugar: a perspectiva da experiência*. São Paulo: Editora Difel.

Vasconcelos, T. (2007). A Importância da Educação na Construção da Cidadania. *Revista Saber (e) Educar*, (12), 109-117. Disponível em http://repositorio.esepf.pt/bitstream/20.500.11796/714/2/SeE12A_ImportanciaTeresa.pdf.

Vesentini, J. W. (1988). Apresentação. In Lacoste, Y. *A Geografia – isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra* (pp. 2-5). Disponível em https://issuu.com/ricardodagnino/docs/lacoste_yves-geografia.

(2009). *Resenha crítica do livro A Geografia – isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra, de Yves Lacoste (editora Papirus, 1988, tradução de Maria Cecília França)*. Disponível em <https://silo.tips/download/jose-william-vesentini>.

Legislação:

Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho. *Diário da República*, 1.ª série, n.º 129.

Decreto-Lei n.º 55/2018, de 6 de julho. *Diário da República*, 1.ª série, n.º 129.

Despacho n.º 6173/2016, de 10 de maio. *Diário da República*, 2.ª série, n.º 90.

Despacho n.º 5908/2017, de 5 de julho. *Diário da República*, 2.ª série, n.º 128.

Despacho n.º 6478/2017, de 26 de julho. *Diário da República*, 2.ª série, n.º 143.

Despacho n.º 6944-A/2018, de 19 de julho. *Diário da República*, 2.ª série, n.º 138.

Despacho n.º 8476-A/2018, de 31 de agosto. *Diário da República*, 2.ª série, n.º 168.

Lei n.º 49/2005, de 30 de agosto. *Diário da República*, 1.ª série-A, n.º 166.

Portaria n.º 181/2019, de 11 de junho. *Diário da República*, 1.ª série, n.º 111.

Anexos

Anexo 1

Quiz Geográfico 'À descoberta do Mundo'

Quiz Geográfico: À descoberta do Mundo

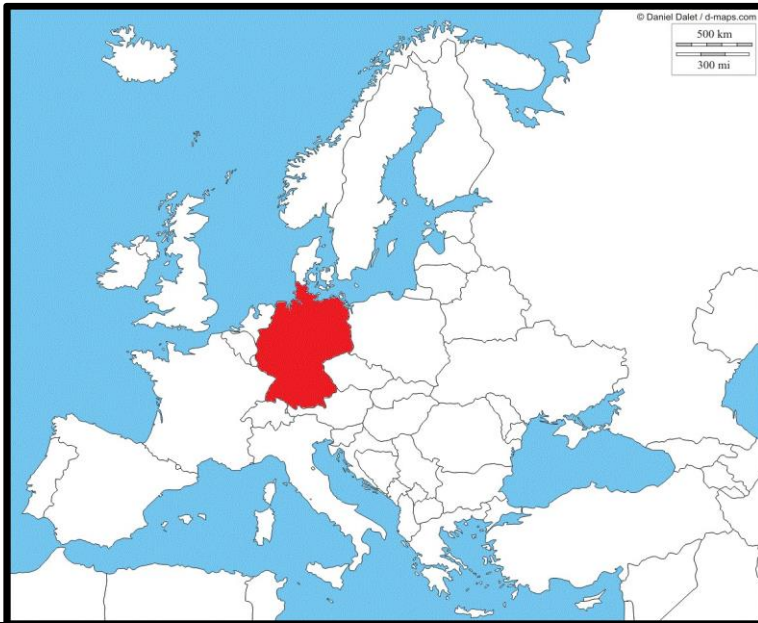
Nome: _____

Ano: _____ Turma: _____ Nº: _____

Data: _____



1. Qual o nome do país destacado no mapa?



Letónia		França	
Alemanha		Espanha	

2. Qual a capital do país destacado do mapa?



Viena		Bruxelas	
Roma		Berlim	

3. Qual o nome do país destacado no mapa?



França		Bélgica	
Holanda		Itália	

4. Qual o nome e respetiva capital do país destacado no mapa?



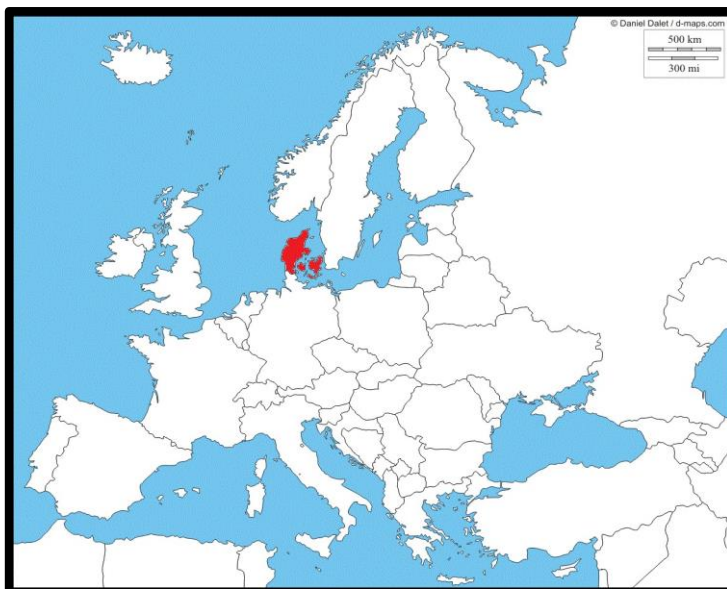
Sérvia (Capital Belgrado)		Roménia (Capital Sófia)	
Kosovo (Capital Pristina)		Bulgária (Capital Sófia)	

5. Qual o nome do país destacado no mapa?



Eslovénia	<input type="checkbox"/>	Eslováquia	<input type="checkbox"/>
Montenegro	<input type="checkbox"/>	Croácia	<input type="checkbox"/>

6. A Holanda é o país destacado no mapa. Esta afirmação é:



Falsa. O país destacado no mapa é a Irlanda	<input type="checkbox"/>	Falsa. O país destacado no mapa é o Reino Unido	<input type="checkbox"/>
Falsa. O país destacado no mapa é a Dinamarca	<input type="checkbox"/>	Verdadeira	<input type="checkbox"/>

7. Qual a capital do país destacado no mapa?



Bratislava		Copenhaga	
Budapeste		Helsínquia	

8. Qual o nome e respectiva capital do país destacado no mapa?



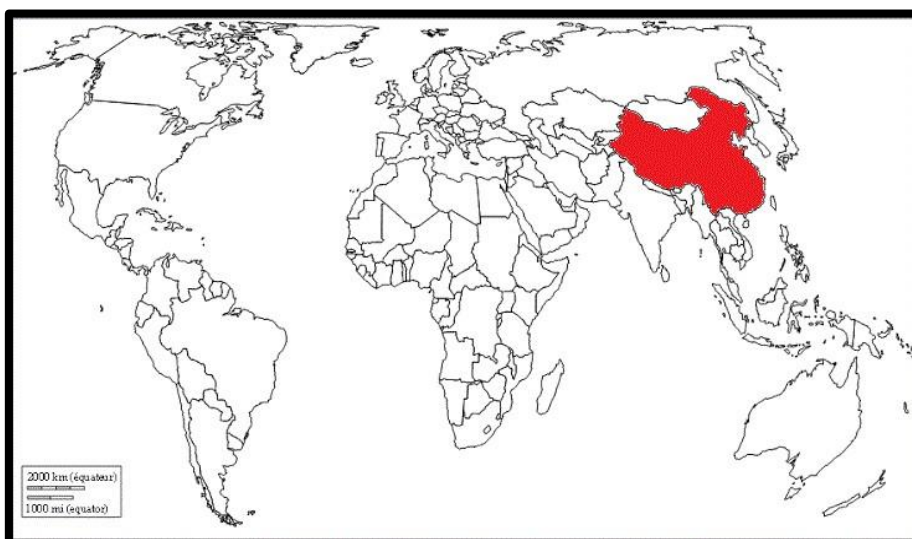
Argentina (Capital Buenos Aires)		Canadá (Capital Ottawa)	
Estados Unidos da América (Capital Washington)		Brasil (Capital Brasília)	

9. Qual o nome, respetiva capital e continente em que se localiza o país destacado no mapa?



Venezuela (Capital Caracas, Continente Americano)		Finlândia (Capital Helsínquia, Continente Europeu)	
Gronelândia (Capital Caracas, Continente Americano)		Gronelândia (Capital Nuuk, Continente Americano)	

10. Qual o nome, respetiva capital e continente em que se localiza o país destacado no mapa?



China (Capital Pequim, Continente Asiático)		Japão (Capital Pequim, Continente Asiático)	
China (Capital Pequim, Continente Europeu)		Japão (Capital Tóquio, Continente Asiático)	

11. Qual das seguintes cidades se localiza na Tailândia?



Seul	<input type="checkbox"/>	Tóquio	<input type="checkbox"/>
Banguecoque	<input type="checkbox"/>	São Petersburgo	<input type="checkbox"/>

12. O Palácio de Versalhes localiza-se em que país?



Itália	<input type="checkbox"/>	Alemanha	<input type="checkbox"/>
França	<input type="checkbox"/>	Inglaterra	<input type="checkbox"/>

13. Que monumento está representado na imagem?



Muralha da China		Cidade Proibida	
Templos de Bagan		Templo Borobudur	

14. Que cidade está representada na imagem e a que país pertence?



Amesterdão (País: Holanda)		Istambul (País: Holanda)	
Budapeste (País: Hungria)		Praga (País: República Checa)	

15. Qual o nome e em que cidade se localiza o seguinte monumento?



Basílica de São Marcos (Veneza)		Catedral de Notre-Dame (Paris)	
Basílica de Sacré Coeur (Paris)		Catedral de Colônia (Colônia)	

16. Qual o nome e em país se localiza o seguinte monumento?



Torres Petronas (Malásia)		Taj Mahal (Índia)	
Templo Romano de Évora (Portugal)		Acrópole (Grécia)	

17. A que país pertence a cidade Hong Kong?



Malásia		Japão	
China		Tailândia	

18. Qual das seguintes cidades se localiza em Itália?



Milão		Marselha	
Valência		Munique	

19. Qual o nome e em que continente se localiza o país destacado no mapa?



Marrocos (Continente Africano)		Moçambique (Continente Africano)	
Guiné (Continente Africano)		Angola (Continente Africano)	

20. Qual o nome e em que cidade e país se localiza o seguinte monumento?



Museu de História Natural (Londres, Inglaterra)		Museu d'Orsay (Paris, França)	
Museu do Louvre (Paris, França)		Museu Britânico (Londres, Inglaterra)	

21. A seguinte imagem representa a montanha mais alta do mundo, sendo ela:



Monte Moldoveanu		Monte Branco	
Monte Everest		Montes Urais	

22. Qual o nome da cidade representada na imagem e em que país se localiza?



Nova Iorque (Estados Unidos da América)		Dubai (Emirados Árabes Unidos)	
Praga (República Checa)		Tóquio (Japão)	

23. Qual o nome da cidade representada na imagem e em que país se localiza?



Barcelona (Espanha)		Nova Deli (Índia)	
Singapura (Malásia)		Meca (Arábia Saudita)	

24. Que monumento está representado na imagem e em que país se localiza?



Palácio de Monserrate (Portugal)		Palácio de Inverno (Rússia)	
Palácio Nacional da Pena (Portugal)		Palácio de Charlottenburg (Alemanha)	

25. Qual o nome da cidade representada na imagem e em que país se localiza?



Porto (Portugal)		Madrid (Espanha)	
Lisboa (Portugal)		Berlim (Alemanha)	

26. Qual o monumento representado na imagem e em que país se localiza?



Torre de Belém (Portugal)		Torre Agbar (Espanha)	
Torre dos Clérigos (Portugal)		Torres Petronas (Malásia)	

Anexo 2

Inquérito por questionário aos alunos do 7.º e 9.º anos de escolaridade.

Inquérito por Questionário

Este questionário enquadra-se no Relatório de Estágio que será apresentado no âmbito do Mestrado em Ensino de Geografia no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário da Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

O seu objetivo consiste em analisar a influência da espacialidade diferencial no processo de ensino-aprendizagem da disciplina de Geografia, considerando os “pré-conhecimentos” dos alunos. Deste modo, o inquérito por questionário destina-se aos alunos do 3º Ciclo do Ensino Básico.

Assim sendo, o teu contributo é muito importante. Neste questionário não existem respostas certas ou erradas. Não é um teste ou um exame, pretende-se apenas a tua opinião.

As tuas respostas serão anónimas e confidenciais. Lê as perguntas com atenção e escolhe, de forma sincera, a resposta que corresponde à tua perspetiva.

Grupo 1 – Identificação

1. Nome: _____

2. Idade: _____

3. Género:

Feminino Masculino

4. Ano de Escolaridade:

7º Ano 9º Ano

5. Turma: _____

6. Ano de Nascimento: _____

7. Já reprovaste alguma vez?

Sim Não

8. Se sim, indica o número de vezes que reprovaste e o ano(s) onde ocorreu essa(s) reprovação(ões).

1º Ano	2º Ano	3º Ano	4º Ano	5º Ano	6º Ano	7º Ano	8º Ano	9º Ano

Nº de vezes

Grupo 2 – Avaliação e Preferência de disciplinas

1. Como classificas as tuas notas a Geografia? Assinala com um (x) a resposta correta, de acordo com os valores representados:

Más (< 3)	Nem boas nem más (3)	Boas (4)	Muito boas (5)

2. Classifica com um (x) o grau de preferência pelas disciplinas do quadro seguinte, considerando que o valor 1 representa as disciplinas de que menos gostas e o valor 3 representa as disciplinas de que mais gostas.

Disciplinas	1	2	3
Português			
Inglês			
Francês			
Espanhol			
Geografia			
História			
Matemática			
Física-Química			
Ciências Naturais			
Educação Física			
Tecnologias de Informação e Comunicação			
Educação Moral Religiosa e Católica			

3. Considerando as mesmas disciplinas, classifica com um (x) o seu grau de importância nas tuas práticas quotidianas, de acordo com a seguinte escala:

1: Nada importante; 2: Pouco importante; 3: Indiferente; 4: Importante; 5: Muito importante

Disciplinas	1	2	3	4	5
Português					
Inglês					
Francês					
Espanhol					
Geografia					
História					
Matemática					
Física-Química					
Ciências Naturais					
Educação Física					
Tecnologias de Informação e Comunicação					
Educação Moral Religiosa e Católica					

Grupo 3 – Ao encontro da Geografia

1. Assinala com um (x) 5 palavras-chave que associes à Geografia.

	Clima
	Relevo
	Mapas
	Continentes
	Países
	Capitais
	Localização
	Paisagem
	Lugar
	Território

	Espaço
	Cidades
	Riscos Naturais e Mistos
	Escala
	Bacia Hidrográfica
	População
	Diversidade Cultural
	Actividades Económicas
	Serviços
	Ambiente

2. Classifica de acordo com a escala apresentada, assinalando com um (x) o teu grau de concordância como resposta à seguinte frase:

“Para mim a Geografia é...”

1: Discordo totalmente; **2:** Discordo; **3:** Não discordo nem concordo; **4:** Concordo; **5:** Concordo totalmente

Para mim a Geografia é...	1	2	3	4	5
É uma ciência de inter-relações, que vê o planeta Terra na sua dupla aceção ambiente/natureza – população/sociedade, desenvolvendo um conhecimento que, pela complexidade e abrangência dos fenómenos que descreve, explora e analisa, se fundamenta na interdisciplinaridade.					
Uma acumulação de conhecimentos ‘emprestados’ da Geologia, Sociologia, Biologia, História e Economia.					
Ciência com um papel estratégico dentro do processo de construção da soberania e da identidade nacional.					
Ciência que se baseia na análise espacial (espaço), desenvolvendo competências ao nível do ‘saber ler’ e ‘pensar/interpretar’ o espaço.					
Ciência que permite desenvolver a espacialidade diferencial, enquanto saber estratégico que pode ser aplicado a qualquer forma de apropriação/domínio/gestão do território a diversas escalas.					
Ciência que confere um saber estratégico ligado a um conjunto de práticas políticas e militares.					
Ciência aplicada à Gestão e Planeamento Territorial, constituindo a cartografia uma das sua ‘ferramentas’ essenciais.					

3. Classifica de acordo com a escala apresentada, assinalando com um (x) o teu grau de concordância como resposta à seguinte frase:

“Para mim, enquanto disciplina do ensino Básico e Secundário, a Geografia é...”

1: Discordo totalmente; **2:** Discordo; **3:** Não discordo nem concordo; **4:** Concordo; **5:** Concordo totalmente

Para mim, enquanto disciplina do ensino Básico e Secundário, a Geografia é...	1	2	3	4	5
Uma disciplina escolar e universitária que engloba conteúdos sobre relevo, rios, vegetação, população, agricultura, cidades e indústrias.					

Disciplina simplória e enfadonha, cuja função consiste em fornecer elementos de uma descrição do mundo dentro de uma certa conceção ‘desinteressada’ de cultura geral.					
Uma disciplina cujos conhecimentos não têm de ser percebidos mas sim decorados.					
Uma disciplina que permite compreender o mundo em que vivemos					
Uma disciplina importante porque confere conhecimentos e competências que contribuem para a minha formação enquanto cidadão.					

4. Classifica de acordo com a escala apresentada, assinalando com um (x) o teu grau de concordância com às seguintes frases:

1: Discordo totalmente; **2:** Discordo; **3:** Não discordo nem concordo; **4:** Concordo; **5:** Concordo totalmente

Concordância de frases	1	2	3	4	5
A Geografia serve antes de mais para fazer a guerra, permitindo executar operações militares com maior eficácia.					
A ‘verdadeira’ Geografia é a geopolítica, porque esta ciência nos fornece um saber estratégico sobre território.					
A Geografia ajuda-nos a compreender a desigual distribuição dos recursos e de que forma ela é responsável pelos contrastes económicos e sociais entre os vários países.					
A Geografia permite gerir e organizar os territórios, sendo fundamental para quem exerce o poder.					
A Geografia permite controlar e reproduzir sociedades divididas em classes e caracterizadas por grandes desigualdades sociais.					
A Geografia é poder e serve para dominar o mundo.					
A Geografia não serve para nada...					

Grupo 4 – O conhecimento de Portugal

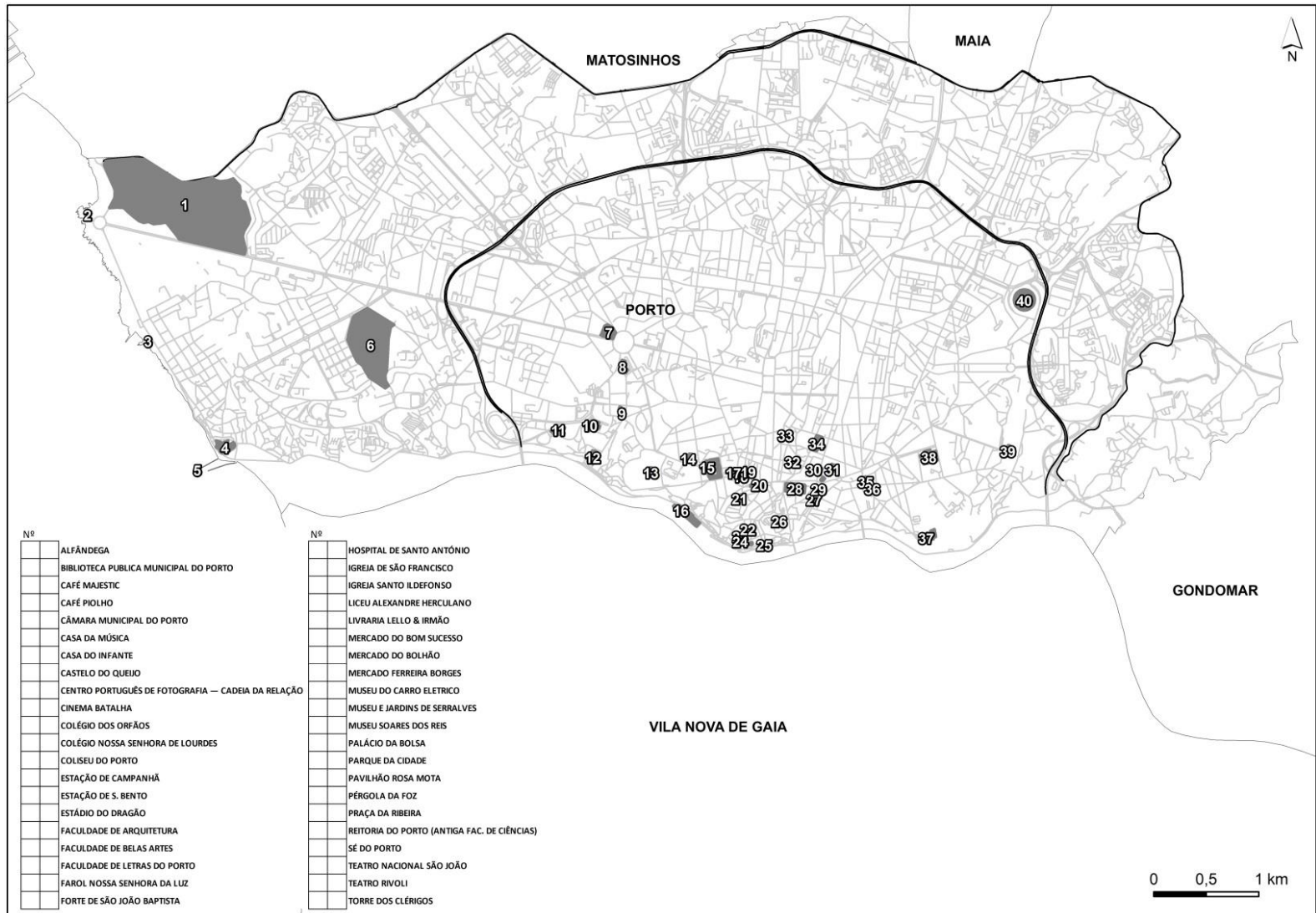
1. Desenha o percurso do teu local de residência até à tua escola “Colégio Nossa Senhora de Lourdes” (Deves incluir nomes de ruas, vias, serviços, lojas, jardins, monumentos, museus, restaurantes, património e locais emblemáticos, ou seja, aqueles locais que mais gostas e que mais te marcaram do teu percurso).



2. Desenha um mapa mental da tua área de residência (Podes incluir o nome da rua onde vives, a tua casa, lojas, monumentos e jardins que se localizam ao redor do local onde vives).



3. Observa o mapa seguinte e identifica o número correspondente a cada um dos locais que fazem parte do património da cidade do Porto nos quadrados (□) identificados com (N°); assinala ainda com um (x) os locais que já visitaste no quadrado (□) seguinte.



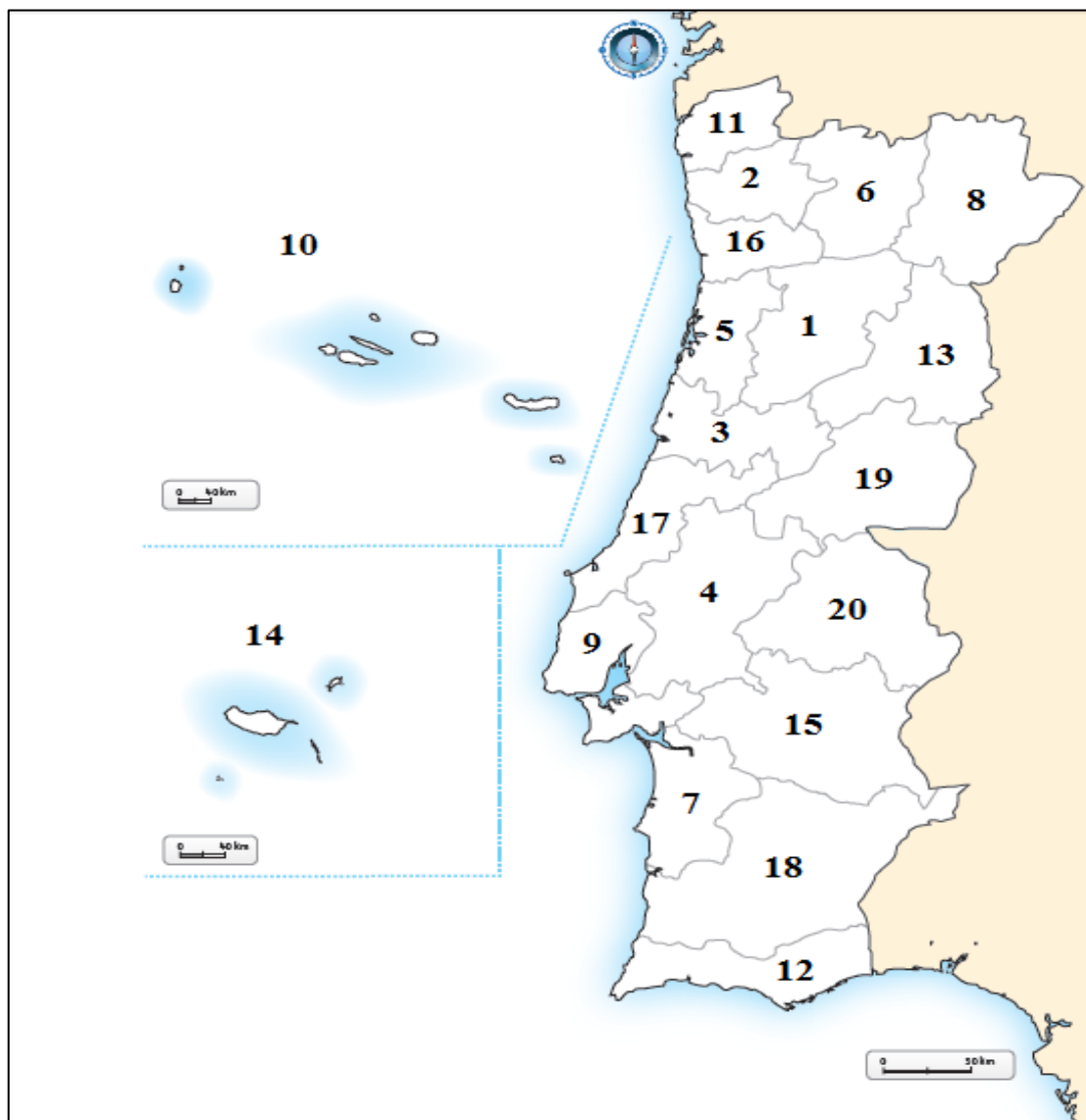
4. Indica 5 locais que visitaste de acordo com o mapa anterior, ordena-os consoante a tua preferência e menciona o que mais gostaste de visitar nesses mesmo locais.

Locais	O que mais gostei

5. Indica 5 locais identificados no mapa anterior que nunca visitaste, mas que tenhas curiosidade de visitar e conhecer um dia. Ordena os locais consoante a tua preferência e curiosidade.

Locais que gostava de conhecer

6. **Identifica** os distritos e regiões autónomas de Portugal Continental.



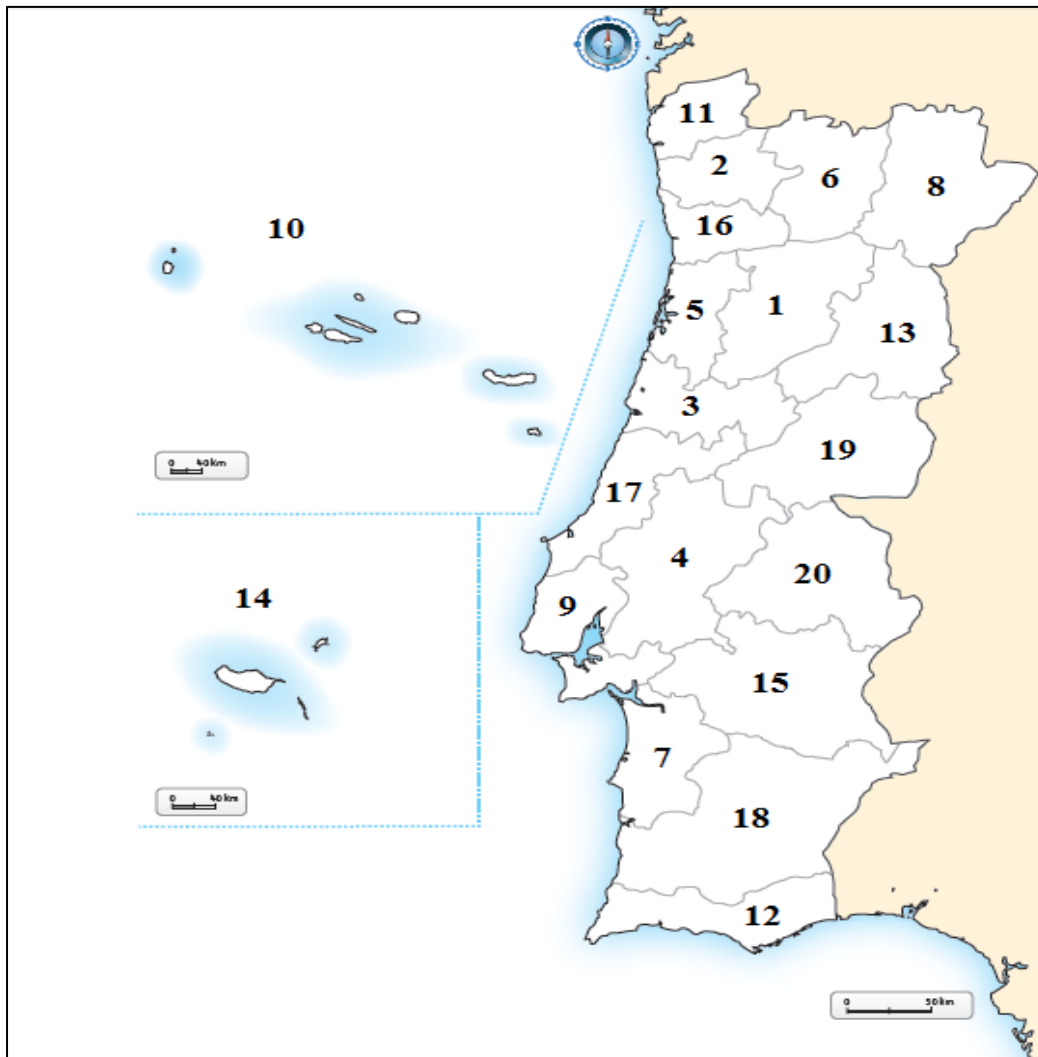
<input type="checkbox"/>	Viana do Castelo
<input type="checkbox"/>	Braga
<input type="checkbox"/>	Vila Real
<input type="checkbox"/>	Bragança
<input type="checkbox"/>	Porto
<input type="checkbox"/>	Aveiro
<input type="checkbox"/>	Viseu
<input type="checkbox"/>	Guarda
<input type="checkbox"/>	Coimbra
<input type="checkbox"/>	Castelo Branco

<input type="checkbox"/>	Leiria
<input type="checkbox"/>	Santarém
<input type="checkbox"/>	Portalegre
<input type="checkbox"/>	Lisboa
<input type="checkbox"/>	Évora
<input type="checkbox"/>	Setúbal
<input type="checkbox"/>	Beja
<input type="checkbox"/>	Faro
<input type="checkbox"/>	Região Autónoma da Madeira
<input type="checkbox"/>	Região Autónoma dos Açores

7. Assinala com um (x) os distritos de Portugal que já visitaste, mencionando o que mais gostaste de conhecer nesses mesmos distritos e o que menos gostaste.

Distritos	Já visitei	O que mais gostei	O que menos gostei
Viana do Castelo			
Braga			
Vila Real			
Bragança			
Porto			
Aveiro			
Viseu			
Guarda			
Coimbra			
Castelo Branco			
Leiria			
Santarém			
Portalegre			
Lisboa			
Évora			
Setúbal			
Beja			
Faro			
Região Autónoma da Madeira			
Região Autónoma dos Açores			

8. Associa a cada um dos distritos o património existente e característico (monumentos, jardins, igrejas, museus, entre outros).



<input type="checkbox"/>	Palácio dos Viscondes da Carreira
<input type="checkbox"/>	Castelo de Bragança
<input type="checkbox"/>	Palácio de Mateus
<input type="checkbox"/>	Cava de Viriato
<input type="checkbox"/>	Capela de Nossa Senhora da Piedade
<input type="checkbox"/>	Palácio Bivar
<input type="checkbox"/>	Palácio e Quinta da Bacalhoa
<input type="checkbox"/>	Casas de Santana
<input type="checkbox"/>	Lagoa das Furnas
<input type="checkbox"/>	Torre de Belém
<input type="checkbox"/>	Santuário de Fátima
<input type="checkbox"/>	Torre dos Clérigos
<input type="checkbox"/>	Serra da Estrela
<input type="checkbox"/>	Quinta das Lágrimas
<input type="checkbox"/>	Santuário do Bom Jesus
<input type="checkbox"/>	Muralhas de Évora
<input type="checkbox"/>	Parque Natural da Serra de São Mamede
<input type="checkbox"/>	Muralhas das Portas do Sol
<input type="checkbox"/>	Área arqueológica da Quinta de Suratesta
<input type="checkbox"/>	Igreja das Carmelitas

<input type="checkbox"/>	Ruínas da cidade velha de Santa Luzia
<input type="checkbox"/>	Ponte Medieval de Frieira
<input type="checkbox"/>	Torre de Quintela
<input type="checkbox"/>	Solar dos Peixotos
<input type="checkbox"/>	Pelourinho de Sarzedas
<input type="checkbox"/>	Ruínas de Estoi
<input type="checkbox"/>	Palácio de Feu Guião
<input type="checkbox"/>	Grutas de São Vicente
<input type="checkbox"/>	Parque Terra Nostra
<input type="checkbox"/>	Mosteiro dos Gerónimos
<input type="checkbox"/>	Castelo de Óbidos
<input type="checkbox"/>	Palácio da Bolsa
<input type="checkbox"/>	Parque Arqueológico de Foz Côa
<input type="checkbox"/>	Mosteiro de Celas
<input type="checkbox"/>	Santuário do Sameiro
<input type="checkbox"/>	Ponte romana (Arco de D. Isabel)
<input type="checkbox"/>	Castelo Alegrete
<input type="checkbox"/>	Museu diocesano de Santarém
<input type="checkbox"/>	Villa romana de Pisões
<input type="checkbox"/>	Edifício "Arte Nova"

Grupo 5 – A importância e sabedoria das viagens

1. Gostas de viajar?

Sim Não

2. Classifica, assinalando com um (x), o grau de importância que atribuis às viagens realizadas em Portugal Continental e Insular, de acordo com a seguinte escala:

1: Nada importante; 2: Pouco importante; 3: Indiferente; 4: Importante; 5: Muito importante

1	2	3	4	5

3. Classifica, assinalando com um (x), o grau de importância que atribuis às viagens realizadas para outros países, de acordo com a seguinte escala:

1: Nada importante; 2: Pouco importante; 3: Indiferente; 4: Importante; 5: Muito importante

1	2	3	4	5

4. Classifica, assinalando com um (x), de acordo com a escala representada, o teu grau de concordância com as seguintes frases:

1: Discordo totalmente; 2: Discordo; 3: Não discordo nem concordo; 4: Concordo; 5: Concordo totalmente

Concordância	1	2	3	4	5
Conhecer a freguesia onde vivo contribui para aprender e compreender melhor a disciplina de Geografia.					
Conhecer os concelhos e distritos de Portugal contribui para aprender e compreender melhor a disciplina de Geografia.					

Conhecer outros países da Europa contribui para aprender e compreender melhor a disciplina de Geografia.					
Conhecer países de outros continentes contribui para aprender e compreender melhor a disciplina de Geografia.					
Conhecer os quatro cantos do mundo contribui para aprender e compreender melhor a disciplina de Geografia.					

5. Classifica com um (x), o grau de frequência das tuas deslocações realizadas, de acordo com a seguinte escala:

1: Nunca; **2:** Muito Raramente; **3:** Frequentemente; **4:** Muito Frequentemente; **5:** Sempre

Frequência	1	2	3	4	5
Durante o fim de semana costumo sair para conhecer/visitar locais próximos da minha área de residência (mesmo distrito).					
Durante o fim de semana costumo sair para conhecer/visitar locais afastados da minha área de residência (outro distrito).					
Durante o ano letivo costumo visitar vários locais de Portugal.					
Durante o ano letivo costumo visitar outros países.					
Durante as férias letivas costumo viajar para destinos em Portugal.					
Durante as férias letivas costumo viajar para outros países.					

Grupo 6 – A espacialidade diferencial

1. Consideras que o conhecimento do território facilita a tua aprendizagem em Geografia?

Sim Não

1.1. Justifica.

2. Classifica, assinalando com um (x) e de acordo com a escala representada, o grau de importância de conhecer:

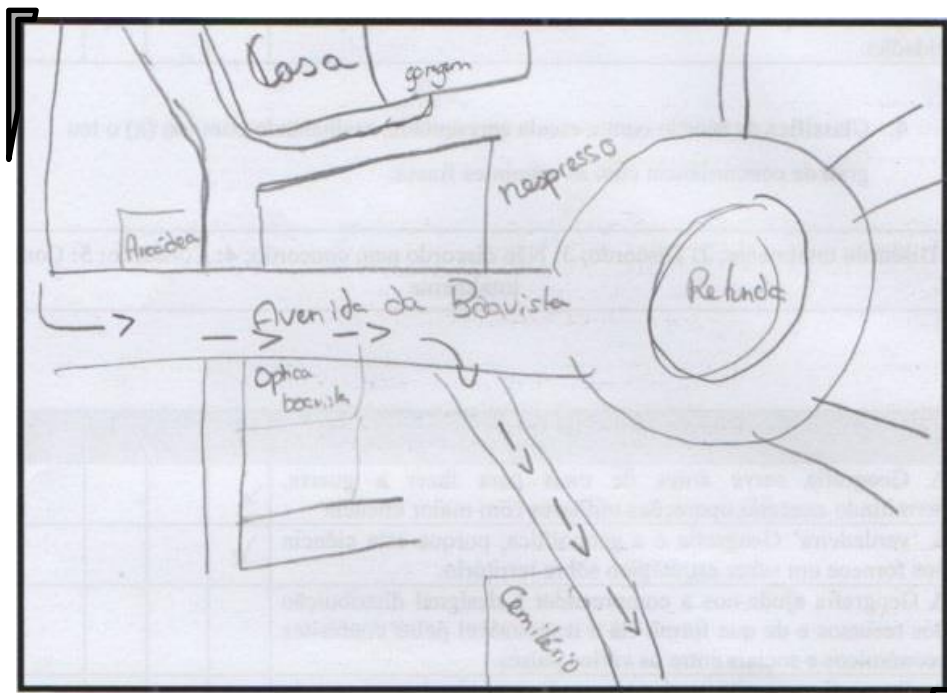
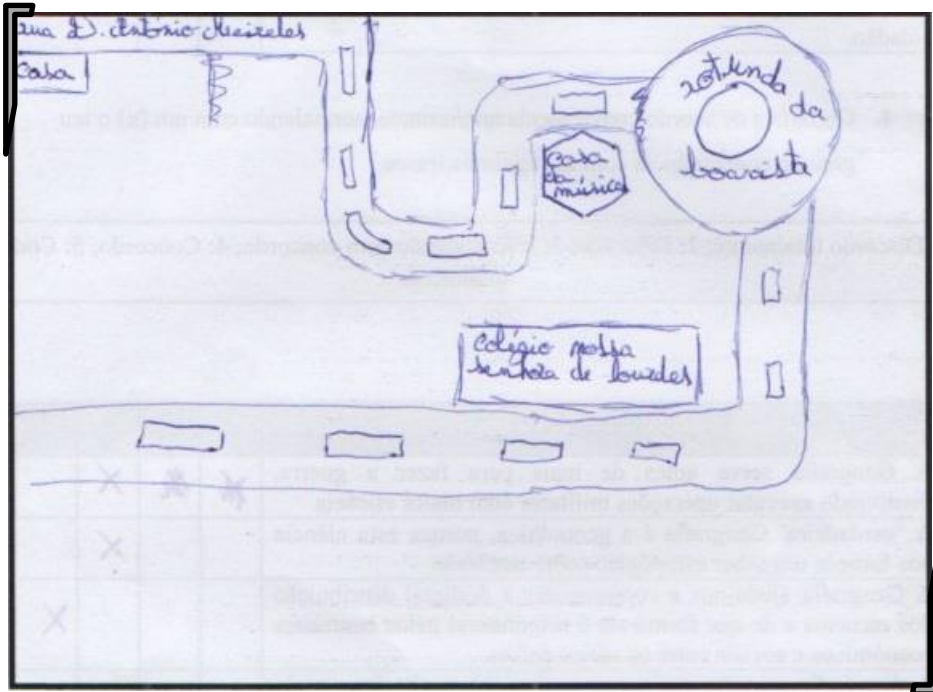
1: Nada importante; **2:** Pouco importante; **3:** Indiferente; **4:** Importante; **5:** Muito importante

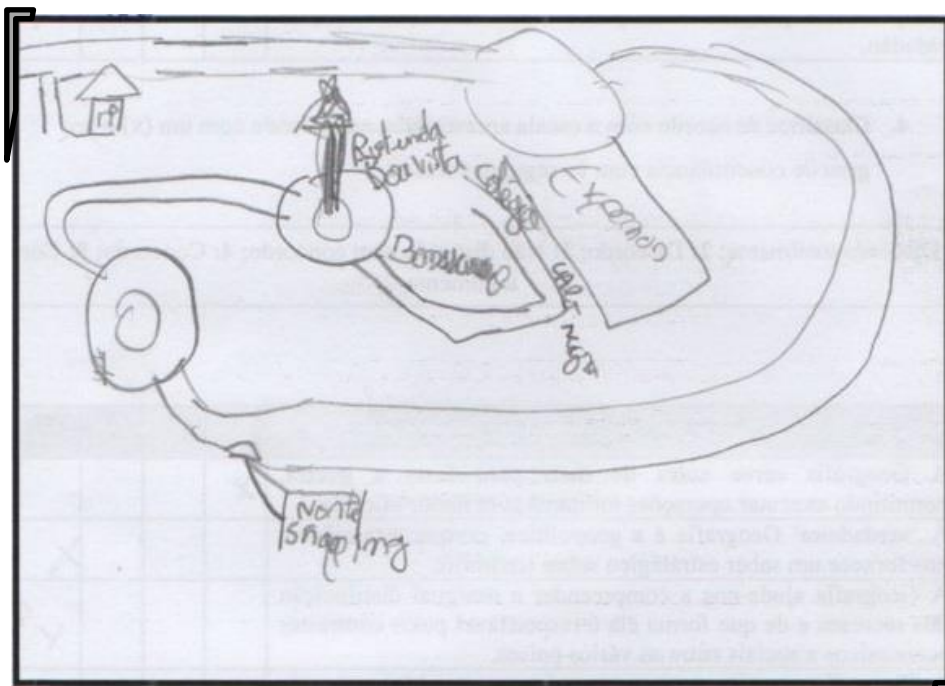
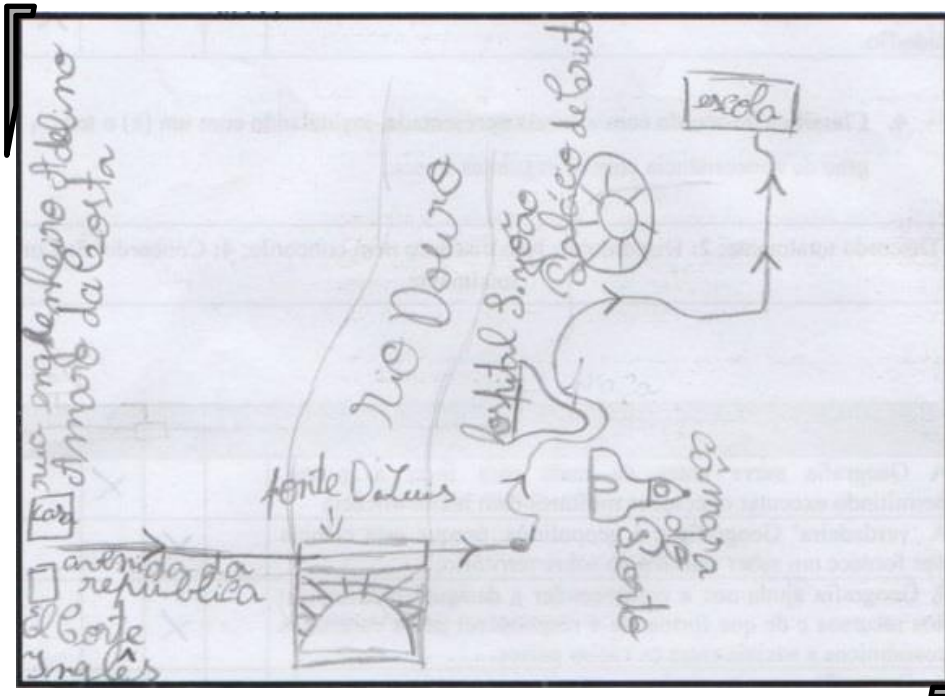
Conhecimento	1	2	3	4	5
O local (Freguesias, concelhos de Portugal).					
O nacional (Portugal).					
O internacional (Outros países).					

Obrigado pela colaboração!

Anexo 3

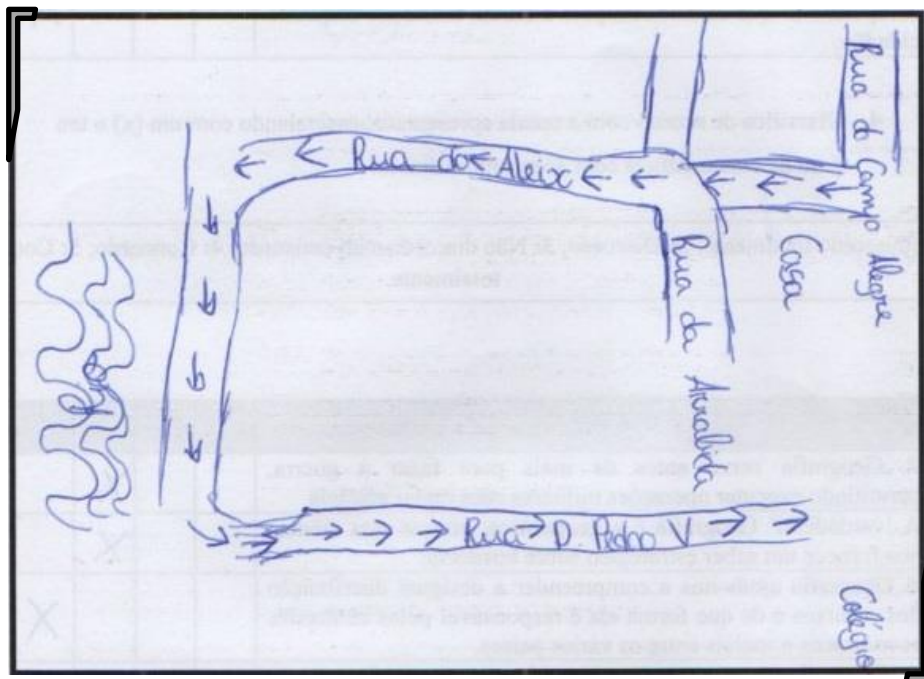
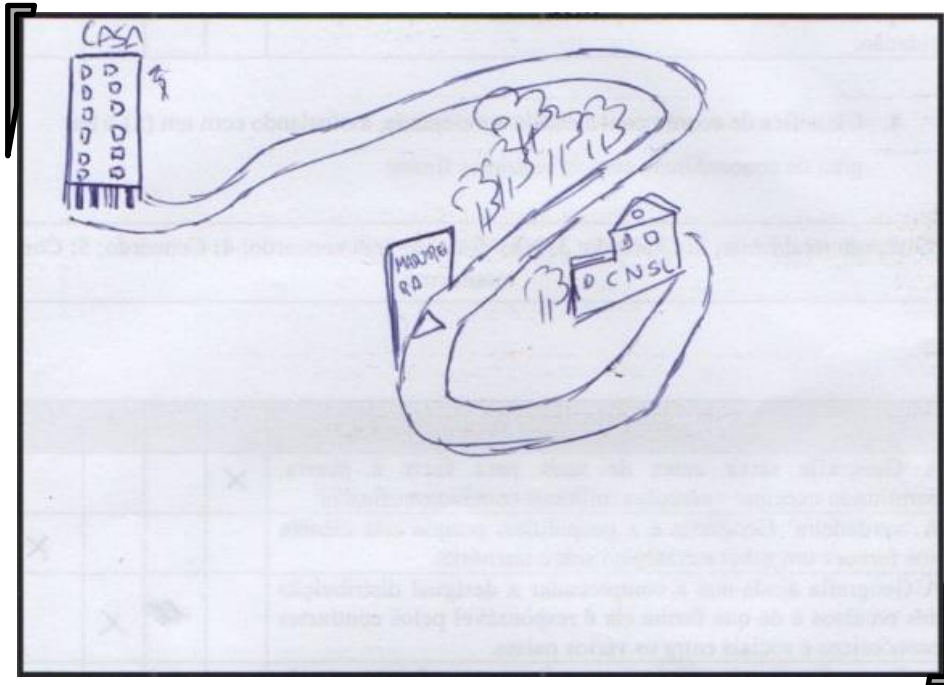
Mapas mentais elaborados pelos alunos do 7.º ano de escolaridade, com pontos de referência que permitem reconhecer o seu percurso casa-escola





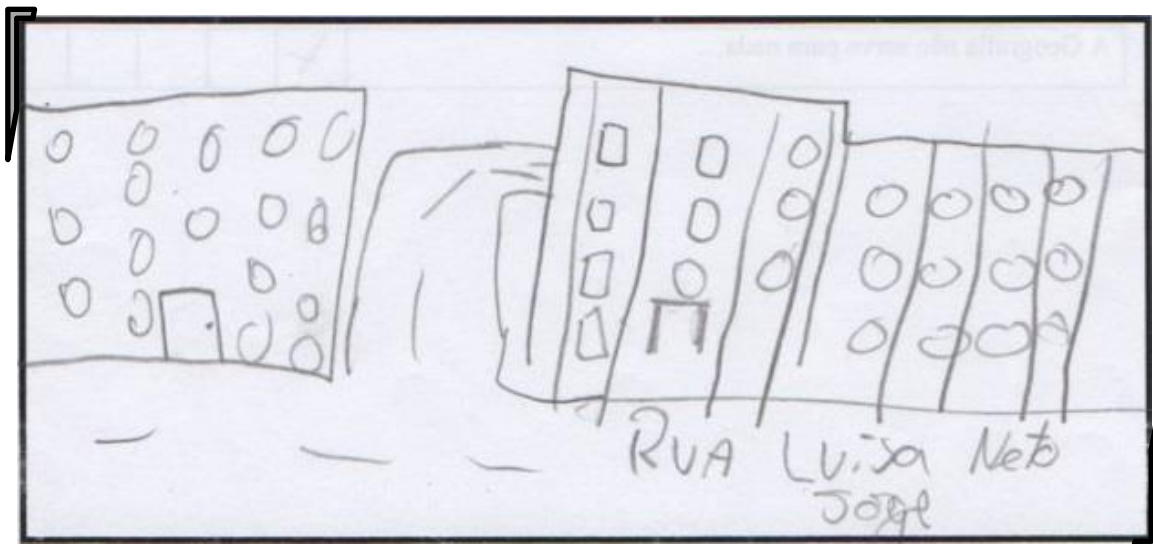
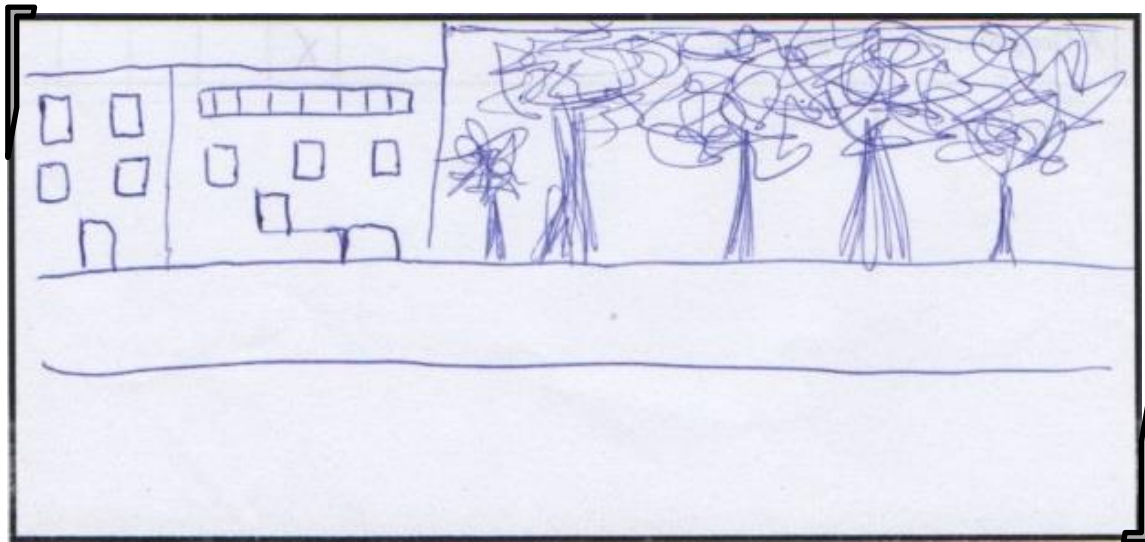
Anexo 4

Mapas mentais elaborados pelos alunos do 9.º ano de escolaridade, com pontes de referência que permitem reconhecer o seu percurso casa-escola



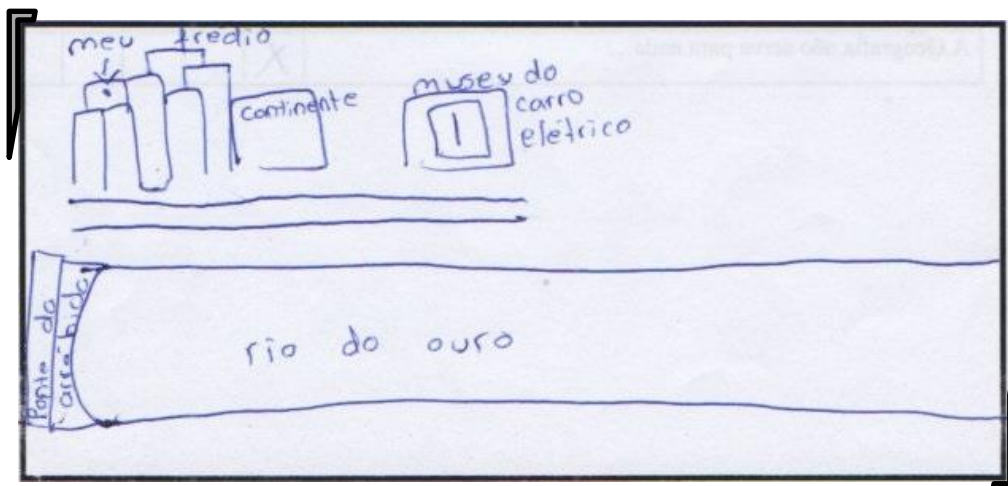
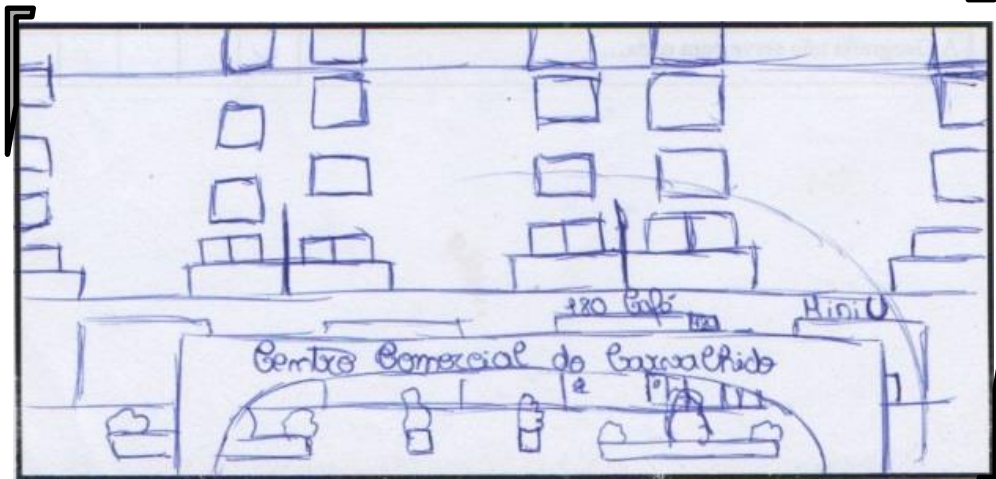
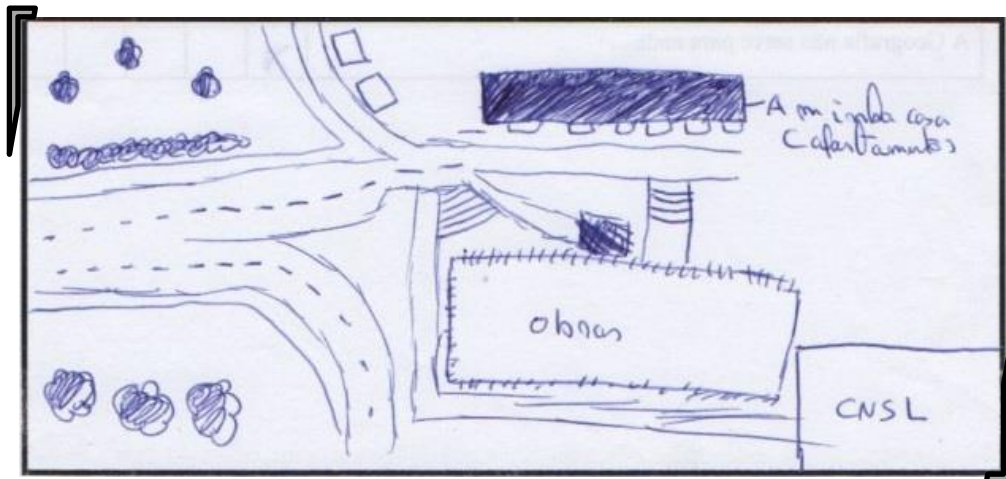
Anexo 5

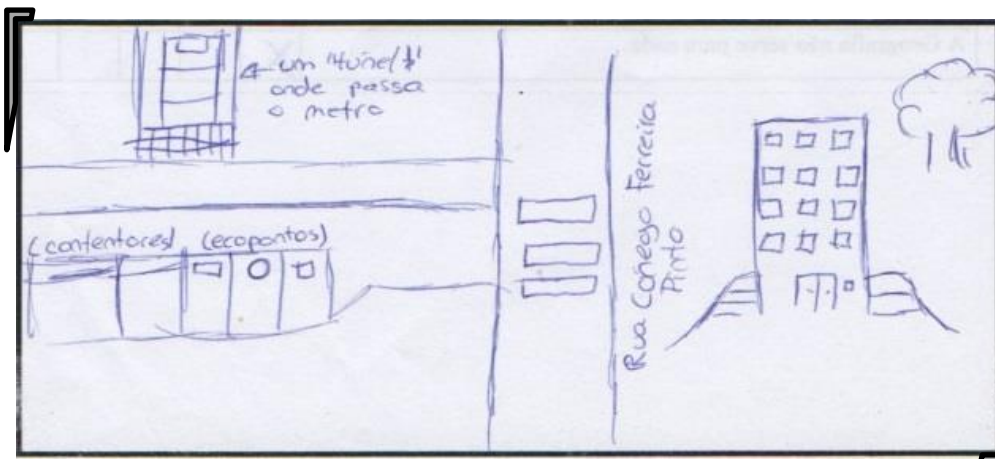
Mapas mentais, evidenciando uma percepção visual da área de residência, pelos alunos do 7.º ano de escolaridade



Anexo 6

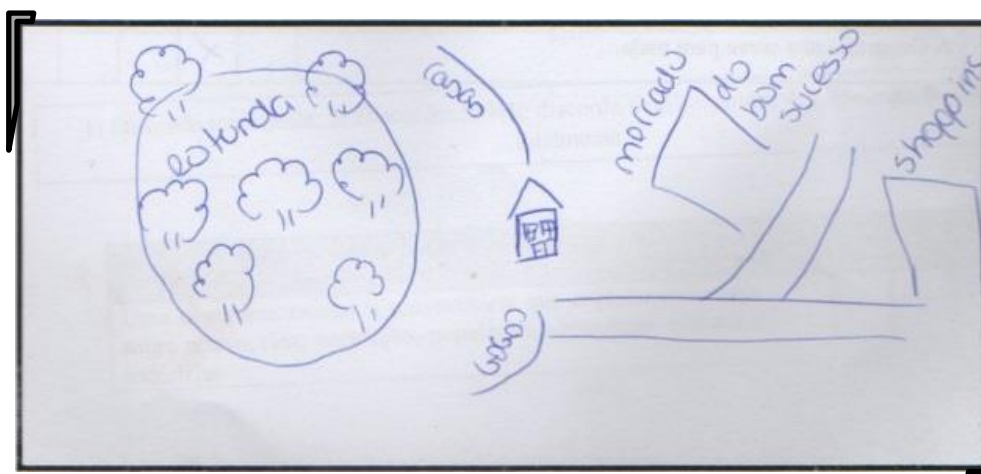
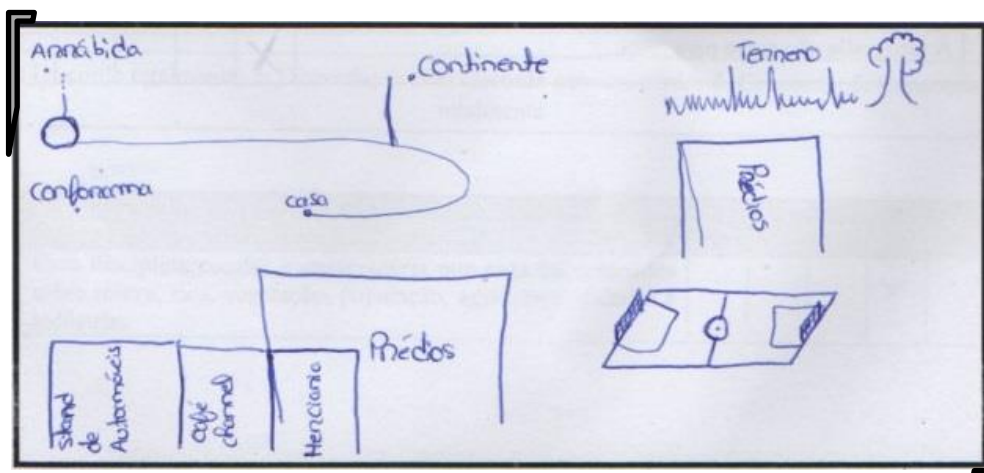
Mapas mentais, elaborados pelos alunos do 7.º ano de escolaridade, com pontos de referência que permitem reconhecer a sua área de residência





Anexo 7

Mapas mentais, elaborados pelos alunos do 9.º ano de escolaridade, com pontos de referência que permitem reconhecer a sua área de residência



Anexo 8

Justificações dos alunos do 7.º e 9.º anos de escolaridade à primeira questão do Grupo 6 do inquérito por questionário: 'Consideras que o conhecimento do território facilita a tua aprendizagem em Geografia?'

1.1. Justifica.

Eu considero que o conhecimento do território facilita a tua aprendizagem porque ao conhecermos melhor o nosso território, poderemos compreender o relevo, clima e vegetação.

1.1. Justifica.

Sim, pois a geografia estuda os países, as capitais, os monumentos, entre outras coisas, e ao viajar para conhecer melhor todas essas coisas, aprofundando e alargando o meu conhecimento.

1.1. Justifica.

Geografia é muito importante, pois assim compreendemos e conhecemos melhor os locais onde vivemos e ao seu redor, tal como as paisagens, os rios e todas as outras matérias dadas no 7.º ano.

1.1. Justifica.

Pois se não o conhecermos não iremos compreender certas partes da matéria, sendo assim importante termos um conhecimento do território.

1.1. Justifica.

Sim, porque nós precisamos de saber em que territórios é que um fenómeno geológico, ou outra coisa qualquer existe, ou aparece mais frequentemente. Pelas características de um certo território...

1.1. Justifica.

Sim, pois conhecendo o território sei onde se localizam as cidades, ~~as~~ e conhecendo-as melhor, consigo localizar nos mapas os respectivos sítios facilmente.

1.1. Justifica.

O conhecimento do território facilita a minha aprendizagem porque permite-me conhecer, aprender e visitar locais novos e ajudar-me na disciplina de geografia para que saibamos melhor de certos sítios.

1.1. Justifica.

Se conhecermos bem o território podemos comparar determinados pontos, por exemplo quando falamos das cheias e das inundações, podemos nos lembrar de um certo país ou cidade em que isto acontece frequentemente.

1.1. Justifica.

Faz-nos compreender melhor a matéria
lecturada, uma vez que conseguimos aplicar
a matéria e perceber melhor como está presente
no mundo.

1.1. Justifica.

É importante pois nos testes saem
perguntas sobre a localização dos paí-
ses e cidades, e já ter o conheci-
mento de onde se localizam, é
muito fácil o mesmo estudo.

1.1. Justifica.

Conhecer o território facilita a aprendizagem
em Geografia, porque já sabemos países e
capitais, o clima, o tipo de relevo e associando
esses fatores à Geografia faz-nos aprender e
perceber a matéria.

Anexo 9

Inquérito por questionário aos professores de Geografia

Inquérito por Questionário

Este questionário enquadra-se no Relatório de Estágio que será apresentado no âmbito do Mestrado em Ensino de Geografia no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário da Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

O seu objetivo consiste em analisar a perspetiva dos professores, tentando perceber se estes consideram que um melhor conhecimento geográfico por parte dos alunos influencia a sua aquisição dos conhecimentos e os seus resultados à disciplina.

Deste modo, o inquérito por questionário destina-se aos professores de Geografia do 3º Ciclo do Ensino Básico.

Assim sendo, o teu contributo é muito importante. Neste questionário não existem respostas certas ou erradas. Não é um teste ou um exame, pretende-se apenas a tua opinião.

As tuas respostas serão anónimas e confidenciais. Lê as perguntas com atenção e escolhe, de forma sincera, a resposta que corresponde à tua perspetiva.

Grupo 1 – Identificação

1. Nome:

2. Género:

Feminino Masculino

3. Idade:

< 25 anos 25 – 35 anos 36 – 45 anos 46 – 65 anos > 65 anos

4. Anos de experiência profissional como professor:

< 5 anos 5 – 10 anos 11 – 20 anos > 20 anos

Grupo 2 – Perspetiva e Opinião Pessoal

1. Classifique com um (x), o grau de importância do conhecimento geográfico que os alunos apresentam sobre o território como elemento que facilita a aquisição dos conhecimentos lecionados na disciplina de Geografia, de acordo com a seguinte escala:

1: Nada importante; 2: Pouco importante; 3: Indiferente; 4: Importante; 5: Muito importante

1	2	3	4	5

1.1. Justifique.

2. Classifique com um (x), o grau de importância para as aulas de Geografia do conhecimento geográfico dos professores da disciplina, de acordo com a seguinte escala:

1: Nada importante; 2: Pouco importante; 3: Indiferente; 4: Importante; 5: Muito importante

1	2	3	4	5

3. Considera que a sua espacialidade diferencial e o seu conhecimento geográfico influenciam a sua preparação das aulas e a aprendizagem dos alunos?

Sim Não Talvez

3.1. Justifique.

4. Classifique de acordo com a escala apresentada, assinalando com um (x) o seu grau de concordância com às seguintes frases:

1: Discordo totalmente; **2:** Discordo; **3:** Não discordo nem concordo; **4:** Concordo; **5:** Concordo totalmente

Concordância de frases	1	2	3	4	5
A educação geográfica está em crise.					
Os alunos cada vez conhecem menos o espaço geográfico.					
Os alunos gostam da disciplina de Geografia.					
Os alunos devem ser encorajados a explorar o mundo que os rodeia.					
Aulas de Geografia que ‘criam asas e encorajam o voo dos alunos’ favorecem a aprendizagem.					
Um dos grandes problemas da Geografia escolar é, por inerência, a falta de conhecimento do território.					

Obrigado pela colaboração!