

**Universidade de Lisboa**



**Ser um jovem cidadão numa cidade multicultural:  
uma abordagem na Escola Básica do 2.º e 3.º ciclo  
de Miguel Torga**

Luís Filipe Moniz de Sousa

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

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

2016



## **Dedicatória**

*A ti minha irmã, Ana Sofia. Embora não nos tenhamos conhecido, porque o céu  
não pode esperar por ti, onde quer que estejas, espero que estejas orgulhosa do  
teu irmão que nunca se esquece ou se irá esquecer de ti!*



## **Agradecimentos**

É com uma enorme alegria que agradeço eternamente e do fundo do coração a todos os que fizeram parte deste percurso escolar e da minha vida. Um muito obrigado:

Aos meus pais, Ilda Sousa e João Sousa, por me terem posto neste mundo, e, por partilharem, desde sempre, o vosso amor e carinho. Devo-vos a vida, e, irei retribuir sempre com o melhor do meu coração.

Ao meu irmão, Miguel, por todos os bons momentos, amizade e companheirismo desde a nossa infância.

À mulher dos meus sonhos, Vânia Fernandes, por todo o amor e felicidade nestes nove anos de um compromisso para a vida. Mal posso esperar pelo que a vida e o nosso futuro nos reservam. Obrigado por seres a minha melhor amiga todos os dias.

A toda a minha família, avós Yaya e Ditchicha, tias Benilde, Beta, Chica, Lalá, Maria, Nana, Titi e Venância, tios Abel, Boboi, Dadá, Manel, Mirico, Muka, Pépé, Quim, Sérgio e Tei, primas Ana, Andrea, Ilda e Magui, primos Celso, Fábio, Hélder, Joãozinho, Orlando e Romeu, por todas as boas memórias, vivências e momentos felizes. Tânia muito obrigado por todo o carinho e amizade.

Aos meus queridos afilhados Bruninho, Martim e Santiago, por todos os sorrisos da vossa bela infância. Que o vosso futuro seja repleto de coisas boas e muita felicidade.

A todas as crianças da família, Alexandra, Ashanti, Eva, José, Kevin, Madalena, Rodrigo e Sidnei por toda a alegria que vocês dão (e darão) à família.

À minha família “emprestada” madeirense, Élvio, Marco, Meri, Norberto, Paulo, Pedrinho, Pipa, Rubi, São, Tati e Tio Zé por me terem recebido de braços abertos e, por toda amizade e carinho.

Aos meus padrinhos, Gabi e Francisco, por todo o ensinamento, apoio, incentivo e atenção.

Ao meu orientador, Professor Doutor Sérgio Claudino, por todo o ensinamento, disponibilidade, paciência e encorajamento neste percurso tão longo e trabalhoso. Irei guardar para o resto da minha vida tudo o que aprendi consigo e, não há maior dádiva que essa. À Professora Doutora Benedita Portugal Melo, pelo estímulo e pelo seu cativante ensinamento.

Ao Professor Doutor Miguel Monteiro pelo constante incentivo, inspiração, bondade, nobreza e humanidade nas palavras e ações.

Aos docentes que fizeram parte deste “segundo período” do percurso universitário, a Professora Doutora Ana Leal de Faria, a Professora Maria Helena Esteves e o Professor Doutor Herculano Cachinho, por todo o conhecimento, amizade e sabedoria partilhados.

À Professora Cooperante, Fátima Rebelo, por toda a ajuda, acompanhamento, sabedoria e experiências partilhadas. Muito obrigado por me ter deixado fazer parte do “mundo” da sua turma 8.º4.ª.

A todas as professoras cooperantes, Dulce Garrido, Maria José Ferreira e Fátima Costa, por toda a bondade e ensinamento que forneceram e partilharam em todo este percurso. Igualmente, um muito obrigado a todos os outros professores, Paulo, Chambel e Isabel, e restantes, por todo o auxílio e confiança.

À turma 8.º4.ª por terem sido tão bondosos e carinhosos comigo, e, por me terem deixado fazer parte do vosso “mundo”. Tenho muito orgulho em todos vocês.

À Dr.ª Luísa Vieira da Silva, ao Professor Dr. Ricardo Garcia e à Professora Dr.ª Margarida César, por serem os meus modelos de inspiração na carreira de docente.

Aos meus grandes amigos, Nuno, Débora e Renata, por todos os bons momentos e excelentes memórias que guardarei para sempre na minha memória.

À minha grande amiga Sofia Carvalho, pelo enorme apoio, amizade, ajuda e auxílio neste momento tão importante.

Ao meu grande amigo, Ivo Pinto, pela amizade e bons momentos em toda a licenciatura.

Às minhas queridas amigas, Liliana Meireles e Ana Rita Esteves, por toda a amizade, carinho, paciência, conselhos e divertidos momentos. Não tenho palavras para descrever o quanto importantes vocês foram neste período. Obrigado por todo o apoio e ajuda.

Aos meus colegas António Romeiras, Carla Gonçalves, João Varandas, Inês Santos, Marco Godinho, Rita Reis e Sofia Pereira por todo o companheirismo, amizade e partilha de experiências. Um voto de boa sorte para o vosso futuro.

Ao Ivo Batista, à Nélia Batista, e, mais uma vez, à minha Vânia pois se não fossem vocês talvez este trabalho de vida não fosse concebido.

À Música por me ter dado e continuar a dar tanto para a minha experiência enquanto ser humano e intérprete de canções, poemas, melodias e harmonias.

A todos vós, um muito obrigado por fazerem parte da minha vida.

## **Resumo**

Na disciplina de Geografia e numa turma do 8º ano da Escola Básica do 2º e 3º ciclo de Miguel Torga, em Mina de Água, Amadora, foi lecionada uma sequência didática centrada nas *Migrações, Cidades e Diversidade Cultural*.

As migrações são um fenómeno antigo e, apesar das questões económicas e a procura do bem-estar permanecerem como as principais causas dos intensos fluxos populacionais, a deslocação de mais de 65 milhões de refugiados, por razões bélicas, tem dominado a cena internacional. Os países desenvolvidos e as grandes cidades continuam a receber a maioria dos migrantes.

Os efeitos da globalização, através do forte desenvolvimento das tecnologias e dos transportes, podem acarretar mudanças nos traços culturais, sociais, políticos e económicos tradicionais das regiões recetoras, levando algumas pessoas à insatisfação com a diversidade cultural, manifestadas através de atos discriminatórios e estereótipos.

Estas situações colocam em risco a construção de uma comunidade inclusiva, multicultural, sustentável, culturalmente heterogénea e defensora dos direitos humanos – o que reforça a importância da sua abordagem educativa, desde logo no âmbito da educação geográfica.

A tentativa de uma estratégia de ensino baseada no esforço da mobilização do contributo dos alunos permitiu a implementação de atividades didáticas, como: i) uma carta de levantamento de problemas e soluções endereçada ao Presidente da Junta de Freguesia; ii) a redação de um discurso relativo aos direitos humanos; iii) o trabalho de campo, de levantamento funcional; iv) um debate/simulação.

A experiência letiva teve em vista o alcance dos sentidos de cidadania, autonomia, criatividade, espírito crítico, responsabilidade e solidariedade, respeitando a singularidade dos alunos enquanto seres humanos únicos e irrepetíveis.

A prática letiva demonstra que, apesar da pouca familiaridade com algumas das metodologias de ensino, os alunos aderem e crescem a novas formas de aprendizagem, possíveis de serem consideradas relevantes e significativas para a sua vida.

**PALAVRAS-CHAVE:** Migrações, Cidades, Diversidade Cultural, Globalização, Cidadania.

## **Abstract**

In the discipline of Geography and in a class of 8<sup>th</sup> grade from the Basic School of the 2<sup>nd</sup> and 3<sup>rd</sup> cycles of Miguel Torga, in Mina de Água, Amadora, it was taught a didactic sequence centered on the Migrations, Cities and Cultural Diversity.

The migrations are an ancient phenomenon and despite the economic matters and the search for the well-being remaining as the main causes of intense population flows the movement of more than 65 million refugees, by warlike reasons, has dominated the international scene. The developed countries and the big cities continue to receive the vast majority of migrants.

The globalization effects, through the strong development of technology and transports, can cause changes in the cultural, social, political and economic traditional traits of the receiving regions, leading some people to dissatisfaction with the cultural diversity manifested through discriminatory acts and stereotypes.

These situations pose a risk to building an inclusive, multicultural, sustainable, culturally diverse and human rights defender community – which reinforces the value of their educational approach, first within the geographical education.

The attempt of a teaching strategy based on the mobilization effort of student contribution allowed the implementation of didactic activities as: i) a letter of problems and solutions to the president of the parish council; ii) the redaction of a speech on human rights; iii) the fieldwork: functional survey; iv) the debate/simulation.

The teaching experience was aimed to achieve the citizenship, autonomy, creativity, critical spirit, responsibility and solidarity senses, respecting the singularity of students as unique and unrepeatable human beings.

The teaching practice shows that despite little familiarity with some of the teaching methods, the students adhere and grow to new forms of learning, possible of being considered relevant and meaningful to their lives.

**KEYWORDS:** Migrations, Cities, Cultural Diversity, Globalization, Citizenship.

## Índice Geral

	<b>Pág.</b>
Dedicatória.....	i
Agradecimentos .....	iii
RESUMO.....	v
ABSTRACT.....	vi
ÍNDICE GERAL.....	vii
ÍNDICE DE FIGURAS.....	x
ÍNDICE DE GRÁFICOS .....	xi
ÍNDICE DE TABELAS.....	xii
ÍNDICE DE ANEXOS .....	xiii
<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>1</b>
<b>PRIMEIRA PARTE – ENQUADRAMENTO CURRICULAR DIDÁTICO.....</b>	<b>13</b>
1. A Educação Geográfica .....	15
1.1. As escolas primordiais da Geografia .....	15
1.2. Objetivos e finalidades da Geografia .....	18
1.3. Breve análise das dissemelhanças entre as Orientações e as Metas Curriculares em Geografia .....	23
2. As Correntes de Aprendizagem Significativas .....	29
3. Educação e Cidadania .....	35
3.1. O conceito de cidadania.....	35
3.2. Educação para a cidadania, educação para os valores?.....	37
3.3. Contributo da aprendizagem da Geografia para a formação da cidadania.....	44
4. As Migrações .....	49
4.1. O conceito de migração.....	49
4.2. A tipologia e a classificação das migrações.....	50

4.3. As migrações internacionais no “passado” .....	51
4.4. As tendências atuais das migrações internacionais .....	53
4.5. Causas e consequências das migrações .....	55
4.6. A evolução das migrações no contexto nacional: mudança ou permanência? .....	59
5. As Cidades .....	75
5.1. A (in)definição do conceito de cidade .....	75
5.2. O surgimento e os principais fatores de desenvolvimento de cidades .....	78
5.3. As Plantas Urbanas .....	83
5.4. O C.B.D.: relevância vs planeamento urbano .....	87
5.5. As funções urbanas .....	89
5.6. A organização morfofuncional das cidades .....	91
5.6.1. As Áreas residenciais .....	91
5.6.2. As Áreas de comércio e serviços .....	94
5.6.3. As Áreas industriais .....	96
5.6.4. Os centros de negócios: os escritórios .....	99
5.7. Problemas no espaço urbano .....	99
5.8. A necessidade de cidades sustentáveis .....	101
5.9. As relações cidade-campo .....	105
5.10. A “Santíssima Trindade” do sistema urbano português .....	109
6. A Diversidade Cultural .....	115
6.1. Os conceitos impregnados na temática da diversidade cultural .....	115
6.2. Direitos Humanos: importantes, mas permanece a questão – “Universais? Ou Ocidentais? .....	118
6.3. Globalização: os seus efeitos na sociedade mundial .....	122
6.4. Os desafios de um mundo globalizado, mas igualmente diverso .....	126
<b>SEGUNDA PARTE – O CONTEXTO ESCOLAR .....</b>	<b>131</b>
1. Amadora: localização e Caracterização .....	133
2. A Freguesia de Mina de Água .....	137
3. Caracterização da Escola Básica .....	141
3.1. A Escola Básica do 2.º e 3.º ciclo de Miguel Torga .....	141
3.2. A Turma do 8.º4. <sup>a</sup> .....	146

<b>TERCEIRA PARTE – A PRÁTICA LETIVA E A AVALIAÇÃO.....</b>	<b>153</b>
1. As Planificações.....	155
2. A Unidade Didática selecionada.....	159
3. As estratégias, os instrumentos e os modelos de aprendizagem.....	161
4. A experiência letiva.....	163
4.1. Sessões suplementares.....	219
4.2. Participação em atividades extracurriculares.....	231
4.3. Reflexão global das aulas lecionadas.....	233
5. A Avaliação.....	235
5.1. A Avaliação Formativa.....	237
5.2. A Avaliação Sumativa.....	238
5.3. O Teste Sumativo.....	239
5.3.1. A análise do teste sumativo.....	242
5.4. A Avaliação “por parte dos alunos”.....	251
5.5. A Avaliação sumativa dos alunos da 8.ª.....	253
<b>REFLEXÕES FINAIS.....</b>	<b>255</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>267</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>279</b>

## Índice de Figuras

**Pág.**

<b>Figura 1:</b> Questões-chave e conceitos estruturantes da geografia escolar .....	21
<b>Figura 2:</b> As quatro componentes das teorias da educação .....	30
<b>Figura 3:</b> Destinos da emigração portuguesa, no período de 1886-1950.....	60
<b>Figura 4:</b> Destinos da emigração portuguesa, no período de 1950-1974.....	60
<b>Figura 5:</b> Principais destinos dos emigrantes portugueses no período de 1964-1974.....	61
<b>Figura 6:</b> Destinos de origem da emigração portuguesa no período de 1941-1970.....	63
<b>Figura 7:</b> Emigração recente: os dez países com maiores entradas de portugueses .....	65
<b>Figura 8:</b> Distribuição geográfica dos estrangeiros em Portugal, 1860-1960.....	68
<b>Figura 9:</b> Origem geográfica das principais populações migrantes .....	68
<b>Figura 10:</b> Principais países de origem da população da EU residente em Portugal, 2008 ...	69
<b>Figura 11:</b> Densidade populacional, por freguesias, 2011 .....	112
<b>Figura 12:</b> Localização do município da Amadora na Área Metropolitana de Lisboa .....	133
<b>Figura 13:</b> Sistema Educativo Local .....	136
<b>Figura 14:</b> Antigas freguesias do concelho da Amadora .....	137
<b>Figura 15:</b> Novas freguesias do concelho da Amadora .....	137
<b>Figura 16:</b> Delimitação da freguesia de Mina de Água .....	139
<b>Figura 17:</b> Agrupamento de Escolas Miguel Torga .....	141
<b>Figura 18:</b> Miguel Torga .....	142

## Índice de Gráficos

	<b>Pág.</b>
<b>Gráfico 1:</b> População estrangeira em Portugal, por NUTS II, em 2011 .....	70
<b>Gráfico 2:</b> Principais municípios de residência da população de nacionalidade estrangeira, em 2011 .....	70
<b>Gráfico 3:</b> População de nacionalidade estrangeira, por grupos de nacionalidade, em 2011	71
<b>Gráfico 4:</b> Estrutura etária da população portuguesa e estrangeira, em 2011 .....	72
<b>Gráfico 5:</b> Idade dos alunos da turma 8.º4. <sup>a</sup> .....	147
<b>Gráfico 6:</b> Disciplinas favoritas os alunos da 8.º4. <sup>a</sup> .....	148
<b>Gráfico 7:</b> Nacionalidade dos alunos da turma 8.º4. <sup>a</sup> .....	150

## Índice de Tabelas

**Pág.**

<b>Tabela 1:</b> Categorização das teorias de educação, segundo Yves Bertrand .....	32
<b>Tabela 2:</b> Teorias de aprendizagem e elementos estruturantes .....	33
<b>Tabela 3:</b> As dez características da civilização urbana, de acordo com Childe (1950) .....	80
<b>Tabela 4:</b> Teorias de origens urbanas .....	81
<b>Tabela 5:</b> Taxa de aprovação no 3.º período, entre 2011/12 e 2014/15 .....	145
<b>Tabela 6:</b> Elementos considerados na planificação a curto prazo .....	159
<b>Tabela 7:</b> Objetivos programáticos lecionados, de acordo com as Metas Curriculares .....	156
<b>Tabela 8:</b> Modelos pedagógicos .....	163
<b>Tabela 9:</b> Tipologia das questões presentes no teste sumativo .....	244
<b>Tabela 10:</b> As Habilidades de Pensamento .....	246
<b>Tabela 11:</b> Matriz de conteúdos e objetivos gerais do teste aplicado à turma 8 <sup>o</sup> 4 <sup>a</sup> .....	247
<b>Tabela 12:</b> Classificação do teste sumativo dos alunos da 8 <sup>o</sup> 4 <sup>a</sup> .....	249

## Índice de Anexos

**Pág.**

<b>Anexo 1:</b> Plano de Turma da 8.º4. <sup>a</sup> .....	146
<b>Anexo 2:</b> Ficha de Aluno .....	146
<b>Anexo 3:</b> Plano de Aula 1.....	163
<b>Anexo 4:</b> Apresentação 1.....	163
<b>Anexo 5:</b> Ficha de Conceitos .....	164
<b>Anexo 6:</b> Plano de Aula 2.....	170
<b>Anexo 7:</b> Apresentação 2.....	170
<b>Anexo 8:</b> Plano de Aula 3.....	174
<b>Anexo 9:</b> Apresentação 3.....	174
<b>Anexo 10:</b> Plano de Aula 4.....	177
<b>Anexo 11:</b> Apresentação 4.....	177
<b>Anexo 12:</b> Mapa-mundo para colorir .....	177
<b>Anexo 13:</b> Tabela das Consequências das Migrações .....	177
<b>Anexo 14:</b> Tabela dos Ciclos Migratórios Internacionais .....	177
<b>Anexo 15:</b> Plano de Aula 5.....	181
<b>Anexo 16:</b> Apresentação 5.....	181
<b>Anexo 17:</b> Ficha de exercícios.....	182
<b>Anexo 18:</b> Plano de Aula 6.....	184
<b>Anexo 19:</b> Apresentação 6.....	184
<b>Anexo 20:</b> Plano de Aula 7.....	185
<b>Anexo 21:</b> Apresentação 7.....	185
<b>Anexo 22:</b> Ficha de Trabalho - Recolha de Testemunho de Migração .....	186
<b>Anexo 23:</b> Plano de Aula 8.....	189
<b>Anexo 24:</b> Apresentação 8.....	189
<b>Anexo 25:</b> Plano de Aula 9.....	192
<b>Anexo 26:</b> Apresentação 9.....	192
<b>Anexo 27:</b> Plano de Aula 10.....	196
<b>Anexo 28:</b> Apresentação 10.....	196
<b>Anexo 29:</b> Tabela de Trabalhos realizados .....	196
<b>Anexo 30:</b> Plano de Aula 11 .....	200
<b>Anexo 31:</b> Apresentação 11 .....	200
<b>Anexo 32:</b> Ficha Grandes Problemas das Cidades .....	200
<b>Anexo 33:</b> Plano de Aula 12.....	202
<b>Anexo 34:</b> Apresentação 12.....	202
<b>Anexo 35:</b> Ficha de Trabalho sobre a inter-relação do espaço urbano e o espaço rural .....	203
<b>Anexo 36:</b> Plano de Aula 13.....	204
<b>Anexo 37:</b> Apresentação 13 .....	204
<b>Anexo 38:</b> Plano de Aula 14.....	206
<b>Anexo 39:</b> Apresentação 14.....	206
<b>Anexo 40:</b> Plano de Aula 15.....	209
<b>Anexo 41:</b> Apresentação 15.....	209
<b>Anexo 42:</b> Plano de Aula 16.....	212
<b>Anexo 43:</b> Apresentação 16 .....	212
<b>Anexo 44:</b> Atividade Didática - Discurso da ONU .....	214
<b>Anexo 45:</b> Notícia - Os piores países para os direitos humanos .....	214
<b>Anexo 46:</b> Mapa-mundo para colorir .....	214
<b>Anexo 47:</b> Plano de Aula 17.....	216
<b>Anexo 48:</b> Apresentação 17.....	216
<b>Anexo 49:</b> Lista de problemas e soluções levantadas pelos alunos da 8.º4. <sup>a</sup> .....	219

<b>Anexo 50:</b> Atividade Didática: Carta ao Presidente da Junta de Freguesia .....	219
<b>Anexo 51:</b> Plano de Aula Sessão Geografia .....	222
<b>Anexo 52:</b> Exemplo de Planta Urbana .....	222
<b>Anexo 53:</b> Material Atividade Didática – O Levantamento Funcional .....	222
<b>Anexo 54:</b> Material Atividade Didática – Debate .....	223
<b>Anexo 55:</b> Levantamento Funcional: trabalhos dos alunos .....	233
<b>Anexo 56:</b> Teste sumativo .....	242
<b>Anexo 57:</b> Comentário de Apreciação Global .....	251
<b>Anexo 58:</b> Classificação Sumativa dos alunos da 8.ª na disciplina de Geografia .....	253
<b>Anexo 59:</b> Classificação Sumativa Geral dos alunos da 8.ª .....	254

### **Áudio**

<b>Anexo Áudio 1:</b> Áudio MP3 do Debate .....	225
-------------------------------------------------	-----

### **Vídeos**

<b>Anexo Vídeo 1:</b> Várias localidades foram evacuadas em Cabo Verde devido a vulcão .....	171
<b>Anexo Vídeo 2:</b> A vida de um refugiado sírio na Jordânia .....	171
<b>Anexo Vídeo 3:</b> Erasmus .....	171
<b>Anexo Vídeo 4:</b> História do Brasil – A escravidão e o tráfico de escravos .....	178
<b>Anexo Vídeo 5:</b> A Alemanha do pós-guerra .....	179
<b>Anexo Vídeo 6:</b> A importância das cidades sustentáveis .....	203
<b>Anexo Vídeo 7:</b> Modo de vida rural .....	203
<b>Anexo Vídeo 8:</b> Modo de vida urbano .....	203
<b>Anexo Vídeo 9:</b> Sudão condena à morte mulher grávida por causa da religião .....	211
<b>Anexo Vídeo 10:</b> 11 de setembro .....	211
<b>Anexo Vídeo 11:</b> Consequências da Globalização .....	218

## **INTRODUÇÃO**



Findada a parte curricular de um processo recheado de inúmeras experiências, nunca isentas de dificuldades, mas, igualmente, de conquistas pessoais, ao longo de três semestres, é apresentado o culminar de todo um trabalho que reflete, apenas parcialmente, o esforço e empenho despendidos ao longo dos últimos cinco anos – o Relatório da Prática de Ensino Supervisionada, levado a cabo na Escola Básica do 2º e 3º Ciclo de Miguel Torga, na Amadora, na disciplina de Geografia.

Embora tenha sido escolhida a disciplina de Geografia do 8º ano para a realização deste relatório-tese, tendo em conta a também possibilidade de escolha da disciplina de História, não esqueço a importância que a professora orientadora de Geografia, Dulce Garrido, que me acompanhou no ano anterior, e que a professora orientadora de História da Escola Secundária de Carnaxide, Maria José Ferreira, tiveram neste processo de formação inicial de docente. Já em 2014/15, tive como professora orientadora de História, da Escola Básica do 2º e 3º Ciclo de Miguel Torga, a Doutora Fátima Costa. Todas elas tiveram uma importância fulcral e muito positiva ao longo de todos os semestres do mestrado e na construção de uma relação de amor com a profissão docente que, em determinados momentos, sofreu com os embates provocados pelas dificuldades sempre encontradas. Obviamente, que o agradecimento especial deve ser dirigido à docente cooperante Doutora Fátima Rebelo, pelo papel importante e ajuda que forneceu em toda a experiência educativa na lecionação, indispensável para a realização deste relatório-tese, da unidade didática do 8º ano – *População e Povoamento*.

Os subdomínios lecionados foram a *Mobilidade da População*, as *Cidades, principais áreas de fixação humana* e a *Diversidade Cultural*. Não foram lecionados os subdomínios da *Evolução da população mundial* e a *Distribuição da população mundial*, de modo a ir de encontro ao propósito do relatório-tese em causa, e devido a um ligeiro atraso na lecionação de temas do 7º ano de escolaridade, que poderiam pôr em causa a lecionação dos restantes subdomínios da unidade didática, tão importantes para o presente relatório.

Relativamente à metodologia, o relatório encontra-se dividido, fundamentalmente, em três partes. Na primeira parte, aborda-se o enquadramento teórico, tão revelante para a reflexão e prática letiva escolar e os alicerces do pensamento pedagógico-aplicado em todos os momentos da prática da lecionação. Inicia-se com o estudo do ensino da Geografia, referindo-se as principais escolas de educação geográfica, a importância do ensino da Geografia e a análise crítica da organização da disciplina, tendo em conta a alteração, na denominação e na prática, dos documentos orientadores do sistema educativo, as Orientações e as Metas Curriculares.

Logo depois, são abordadas as correntes de aprendizagem, provenientes da psicologia, que exploram a os objetivos e finalidades do ensino, ou seja, que têm como principal objetivo explicar como é que uma pessoa pode aprender.

Seguidamente, não podia ser descurada a “âncora” de toda a educação, a promoção da cidadania e a importância da mesma na relação com o desenvolvimento de valores, num contexto intercultural, o contributo da aprendizagem da Geografia para a formação da mesma, e evidentemente, a expressão da promoção da cidadania nos documentos orientadores do sistema educativo.

Posteriormente, através da leitura e análise de determinada bibliografia, é realizado o enquadramento científico dos conteúdos curriculares e didáticos lecionados referentes aos temas programáticos das Migrações, das Cidades e da Multiculturalidade, presentes na unidade didática - *População e Povoamento*. Por fim, ainda na primeira parte, são abordadas algumas ideias fulcrais dos autores que divulgaram determinadas teorias de aprendizagem, consideradas importantes na intervenção letiva realizada para a realização deste relatório-Tese e que, afinal, justificaram, de certa forma, a aplicação no terreno dessas mesmas ideias importantes, seja nas estratégias ou recursos utilizados na lecionação, ou mesmo no modo de relação entre professor-aluno nos vários momentos das aulas.

Na segunda parte do relatório-tese, procede-se à descrição do contexto socioescolar da Escola Básica do 2º e 3º Ciclo de Miguel Torga., Tem-se em conta a sua localização geográfica no concelho da Amadora e na Freguesia de Mina de Água, a caracterização da escola e, também, a caracterização dos alunos da turma, a 8.º4.ª.

Na terceira parte, aborda-se a prática letiva e o contacto com toda a realidade educativa e comunidade escolar. Neste momento, é realizada uma análise reflexiva do que sucedeu nas aulas lecionadas, são justificadas as opções didáticas utilizadas e, é elaborada uma reflexão global das aulas lecionadas, das metodologias, estratégias e recursos mobilizados, para ser produzido um balanço do que poderia ter sido aplicado de forma diferente de modo a favorecer o processo de ensino-aprendizagem dos alunos. É, então, realizada a autorreflexão de todo o processo de ensino-aprendizagem implementado nas sessões lecionadas, as estratégias e os recursos utilizados, a opinião e sugestão da professora orientadora na aplicação das mesmas e as sugestões de diferentes abordagens a uma estratégia utilizada.

No final desta terceira parte, é elaborada a reflexão dos resultados da avaliação formativa e sumativa a que os alunos foram submetidos, através dos vários trabalhos solicitados para os mesmos realizarem, tendo em conta os propósitos deste relatório. Serão, então, cruzados os dados relativos às classificações dos mesmos nos elementos de avaliação formativa e sumativa, ao longo do período correspondente ao relatório, em relação à reflexão pessoal do que seria inicialmente esperado em relação aos alunos da turma em questão. A realização deste tipo de reflexão em relação à avaliação deu-se, desse modo, devido ao facto de não ter sido permitida a realização e correção dos testes sumativo e a correção dos vários trabalhos realizados para a avaliação formativa ao longo do período. Também será dada conta

da opinião dos alunos em relação a todo o trabalho realizado pelo mestrando ao longo do semestre, e a respetiva dos resultados apresentados.

Após as três grandes partes anteriormente enunciadas, são realizadas as reflexões finais, enquanto balanço final de toda a experiência educativa para a realização do relatório, que tão importante foi nesta primeira aproximação à formação inicial de professores. Todas as reflexões realizadas ao trabalho realizado irão de encontro ao início de um trabalho a ser desenvolvido para toda a vida, na perspetiva de encontrar um caminho a ser trilhado, sempre na perspetiva do encontro a um futuro feliz com a profissão da docência.

A escolha das subunidades didáticas das Migrações, das Cidades e da Diversidade Cultural, foi, na verdade, uma escolha pessoal, aquando da conclusão da licenciatura e na perspetiva da continuação dos estudos no ensino superior. Considero pessoalmente aliciante o estudo destas temáticas, a importância que as mesmas podem ter no estudo e na vida dos alunos, e a complexidade que as mesmas acarretam. É-me igualmente uma problemática próxima, pois sou descendente de uma família cabo-verdiana, residente na Área Metropolitana de Lisboa e, de certa forma, a relação complexa entre as temáticas da migração, a vida nas cidades e a multiculturalidade é um desafio presente e constante na vida de todos os imigrantes, inclusive na dos meus pais, na minha e na minha restante família.

A deslocação de população de um território para outro, ou de uma região para outra, é um fenómeno que acontece desde os primórdios da história da humanidade. Essa mesma deslocação tem sofrido constantes variações e significados ao longo dos anos, pois as necessidades inerentes à realização da deslocação têm sido as mais variadas e complexas (Ferreira, 2010).

Encontrar alimento e água, ir à procura de recursos naturais e metais preciosos, escassos na região de origem, ter curiosidade em explorar o mundo e conhecer os seus limites atingíveis, conquistar novos territórios adjacentes à nação de origem para exacerbar a grandeza de uma figura ou país, encontrar vidas humanas e torná-las numa propriedade útil e vital para serem fontes de trabalho, fugir dos efeitos devastadores resultantes das catástrofes naturais ou de guerras, deslocar forçadamente pessoas com diferentes ideologias e confinar as mesmas em locais não representantes das suas identidades, a discriminação, a procura por melhores condições de vida e a garantia de um trabalho com salários mais elevados, são exemplos de alguns dos motivos que têm levado as pessoas a se deslocarem de uma região para outra ao longo dos tempos (Garcia, 2000; Peixoto, 2004; Castles, 2005).

Todas estas razões levam-nos a crer que a deslocação do Homem no território mundial não se procedeu de uma forma espontânea, mas, na verdade, devido a uma necessidade, seja ela de que cariz for. Nos últimos anos, a deslocação da população para uma diferente região tem sido relacionada com a situação económica de vários países, sobretudo devido à crise económica mundial desencadeada em 2008. Exemplo dessa mesma situação é o caso

português (Peixoto *et al*, 2008). No entanto, como tantas vezes os meios de comunicação e as próprias entidades mundiais têm notificado, é cada vez maior o número de pessoas que se tem deslocado devido às guerras. Devido a esta causa, estima-se que o número de refugiados tenha ultrapassado os 65 milhões de pessoas (ONU, 2016).

Nas últimas décadas, Portugal, que era tradicionalmente considerado um país de emigrantes (Garcia, 2000), tornou-se num país recetor de imigrantes, devido aos fluxos regulares e intensos de imigrantes, provenientes sobretudo do Brasil, dos PALOP, da Europa Central e do Leste, e da China (Pires, 2010). Contudo, de acordo com o Instituto Nacional de Estatística (INE), o número de emigrantes portugueses triplicou desde 2009. O INE distingue, desde 2011, duas formas de emigração, a permanente (intenção de permanecer pelo menos um ano fora) e a temporária (intenção de permanecer menos de um ano). Tendo em conta essa mesma distinção, os resultados revelaram que, em 2013, 54 mil portugueses decidiram emigrar por um período igual ou superior a um ano (emigração permanente), enquanto 74 mil portugueses praticaram, então, a emigração temporária. Se forem juntados os dois resultados encontrados, conclui-se que, em 2013, emigraram 128 mil portugueses. Se compararmos esse resultado com o de 2009, 17 mil portugueses emigrantes, percebe-se que o número de portugueses emigrados se multiplicou por 7,5. O valor de 2013 foi superior aos resultados de 2011 (100 mil) e 2012 (121 mil), o que revela a tendência de aumento nos últimos anos. Desde 2011, o número de saídas do país ultrapassou o número de entradas, o que não acontecia desde 1993. Naturalmente, se se confirmar a tendência de diminuição do desemprego identificada já me 2015, este fluxo migratório tenderá a diminuir (INE).

À escala mundial, as migrações continuam a mobilizar milhões de pessoas, o que levanta sérios desafios às regiões recetoras, que têm levado nos últimos anos a uma diferente atuação nas leis de imigração, na relação entre os imigrantes e os habitantes nacionais das regiões recetoras e no modo que a diversidade cultural se perpetua no território mundial (IOM, 2005). Os dois últimos anos foram particularmente marcados pelas tentativas de migração, no Mediterrâneo, tanto de africanos como de asiáticos, de uma Síria em guerra, mas também de outras regiões, em direção a uma Europa que surge como a promessa de condições de vida mínimas – a que se acrescenta o drama das tentativas de migração da França para o Reino Unido, através do Canal da Mancha, como tem sido amplamente noticiado pela comunicação social.

Retomando a escala mundial, as pessoas têm tentado movimentar-se não só para regiões com um desenvolvimento humano superior, mas, também, para locais que apresentem, à partida, melhores oportunidades de trabalho, sempre na perspetiva de delinear e construir um melhor futuro. Muita dessa procura acontece, em primeira mão, no local que as pessoas acreditam ter maiores hipóteses de sucesso, nas cidades.

A definição do conceito de cidade é, em si mesma, muito complexa e varia consoante as leituras regionais e locais (Salgueiro, 1992; 1993; 2005; Carter, 1997; Pacione, 2005; Garnier, 2010).

O surgimento das cidades esteve intimamente de mãos-dadas com as situações vivenciadas em determinados períodos cronológicos, como a expansão do comércio e da produção artesanal e a construção de grandes templos, vistos como centros de poder político, religioso e económico, no caso da Antiguidade, ou a necessidade da construção de cidades rodeadas de muralhas, enquanto locais estratégicos de defesa do território, e o crescimento urbano com a ascensão da burguesia, nos finais do século XI, no caso da Idade Média. Também na Idade Moderna a expansão do comércio à escala mundial, devido aos Descobrimentos, provocou o aumento da dimensão e do número de cidades no litoral europeu e nos territórios ultramarinos. Já na Idade Contemporânea, período que muitos consideram ser ainda o atual onde vivemos desde a Revolução Francesa de 1789, os fatores de surgimento e crescimento das cidades relacionam-se com a intensa urbanização, devido à industrialização, nas regiões mais desenvolvidas, o elevado crescimento natural e êxodo rural nos países desenvolvidos que, entretanto, abrandou na segunda metade do século XX, e o desenvolvimento do comércio, dos serviços e dos transportes (Salgueiro, 1993; Pacione, 2005; Garnier, 2010).

Obviamente que os fatores são igualmente diferentes e cronologicamente distanciados, se tivermos em conta a diferenciação entre os países desenvolvidos e os países em desenvolvimento. O início da industrialização nos segundos aconteceu, sobretudo, na segunda metade do século XX, que teve como principal consequência a expansão urbana. Aliados a estes fatores, foram também importantes o elevado crescimento natural e o intenso êxodo rural. Deste modo, é possível compreender que os fatores de surgimento e de crescimento das cidades variam também consoante os graus de desenvolvimento dos países.

As cidades são espaços com características próprias, embora cada vez mais variadas e complexas de modo a responder às necessidades das pessoas, e que se têm vindo a transformar no tempo. Os seus processos de formação são também variados, a uma escala mundial, e as consequências do maior crescimento urbano nos países, com diferentes graus de desenvolvimento, traz consigo diversos problemas, aos quais é necessário encontrar soluções que vão de encontro a uma sociedade também ela cada vez mais complexa, mas consciente na importância na busca de uma cidade, e de uma sociedade, sustentável, com padrões de habitabilidade e vivencialidade exigentes. A importância da construção de cidades sustentáveis é um assunto cada vez mais frequente e importante na agenda das entidades que regulam as nações mundiais (Hall & Barrett, 2012). Esta consciencialização na procura de cidades sustentáveis, leva a que seja necessário ter em conta e alterar, caso seja necessário ou vital, a organização (morfofuncional, funções, áreas funcionais, revitalização, evolução e

planeamento) das cidades, provocando não só alterações no centro das cidades, mas também nas áreas circundantes e no espaço rural (Salgueiro, 1993; Hall & Barrett, 2012).

A relação entre o espaço urbano e o espaço rural é, também ela complexa, e cada vez menos distanciada com o desenvolvimento da sociedade, sobretudo no capítulo da tecnologia, dos transportes e dos serviços. Foram estabelecidas e criada relações de interdependência e de complementaridade, devido ao facto de os dois espaços não poderem sobreviver sem um dos mesmos, e também pelo facto de os dois espaços possuírem potencialidades, de variados níveis, que não podem ser descuradas no modo como se relacionam. Esta relação leva a que os dois espaços apresentem características dissemelhantes, mas que cada vez mais são esbatidas com a proximidade, relativa, que os dois espaços apresentam entre si. Atividades que são tradicionalmente das cidades, como os serviços, podem ser encontradas nos espaços rurais, e no caso inverso também o mesmo acontece, como é o caso da proliferação das hortas municipais, cada vez mais visíveis nas várias freguesias do nosso país (Salgueiro, 1993; Garnier, 2010).

Todas estas alterações, em todos os espaços existentes nas várias regiões mundiais, têm acontecido devido às pessoas que habitam, residem ou se deslocam por todas as regiões. Os fatores de identidade das populações no mundo contemporâneo têm sido objeto de debate em inúmeros estudos ao longo dos tempos (Rodrigues, 2010). Não só a população nacional das regiões tem sofrido alterações e mudado os seus hábitos, costumes e tradições, que lhes foram transmitidas pelas gerações anteriores, como, também, os próprios migrantes têm alterado, não apenas, a identidade das várias regiões pelas quais têm passado e permanecido, tal como a identidade que possuíam do seu território originário (Ferreira, 2003).

É cada vez mais visível a variedade cultural presente nas várias regiões mundiais, seja pela etnia da população, pelas diferentes línguas que podemos ouvir nas pessoas que conhecemos no dia-a-dia, pelas diferentes religiões que podemos verificar através dos diferentes monumentos de prática religiosa, pelos vários trajes típicos de determinados países que algumas pessoas utilizam, pela pluralidade de espaços gastronómicos de outros países que a população tem acesso ou pelo uso de determinados acessórios pertencentes a outras culturas, sem pretender esgotar os elementos de diversidade cultural (Sharp, 2004; Rodrigues, 2010).

No entanto, a diversidade cultural acarreta também alguns problemas, sobretudo porque algumas pessoas não aceitam a diversidade, não acreditam no lema de “Todos diferentes, todos iguais”, e, portanto, refutam as pessoas de diferentes religiões, que possuem outros hábitos, costumes, outra cultura. O problema não se centra apenas no não aceitar de pessoas de diferentes culturas, mas, também, na propagação de ideias prévias mal concebidas e discriminatórias, como o racismo e a xenofobia, que vão contra o respeito dos direitos humanos (Ferreira, 2003), ideias defendidas na Declaração Universal dos Direitos do Homem, adotada e proclamada pela Assembleia Geral a 10 de Dezembro de 1948, com vista à garantia

dos direitos de cidadania de todos os cidadãos mundiais – documento que serve de suporte, entre outros, à Carta Internacional da Educação Geográfica, proclamada pela União Geográfica Internacional em 1992 (UGI, 1992).

A não-aceitação do multiculturalismo, ou seja, da presença e interação de diferentes culturas num país, região ou comunidade, leva à recusa da cooperação, da integração, da abertura multicultural e da aceitação da diversidade e tolerância. As entidades governamentais, e as próprias pessoas, deparam-se com um sério desafio, o de encontrar soluções para estabelecer uma mudança no sentido da abertura, da cooperação, da transparência, da valorização da diversidade, no combate à discriminação, através de práticas mais inclusivas, pois só desse modo se pode promover o livre exercício da cidadania (Dalcin, 2011) A defesa dos direitos humanos é, sem dúvida, a prioridade no combate à intolerância que muitas pessoas ainda hoje em dia sofrem, como é o caso dos confrontos raciais tão discutidos na atualidade dos Estados Unidos da América (Unesco, 2002).

Surge, assim, o desafio coletivo, desde logo às autoridades públicas, de construção de sociedades mais inclusivas, num mundo cada vez mais “pequeno”, devido às consequências da globalização, que afetam a unidade e a diversidade cultural mundial (Allemand & Borbalan, 2002).

Embora as transformações políticas, económicas, sociais, culturais e das tecnologias de informação se tenham refletido de uma forma positiva nas sociedades contemporâneas, através da multiplicação das oportunidades de intercâmbio e difusão da cultura e dos modos de vida, da introdução de novas tecnologias, do estreitamento de relação e de interdependência a nível mundial e na transformação do mundo numa “aldeia global”, elas trouxeram novos desafios, sobretudo nas questões culturais (Tomlinson, 1999; Waters, 2002).

A uniformização dos valores, dos hábitos, dos gostos, das formas de pensar, dos processos de produção económica e artística, e o abandono dos saberes e técnicas tradicionais, contribuíram para o fenómeno da aculturação, que vai contra a valorização da heterogeneidade cultural, enquanto fator de desenvolvimento. A aculturação não permite a valorização da importância da multiculturalidade para o aumento das potencialidades de desenvolvimento sustentável, nem o direito à identidade pessoal e cultural e o respeito pela identidade das várias comunidades (Unesco, 2002; Ferreira 2003).

É vital ter em atenção este fenómeno de aculturação pois, caso não haja qualquer tipo de linha de ação para fazer face às consequências negativas do mesmo, não é possível a construção de comunidades multiculturais que sejam não só inclusivas, mas também culturalmente heterogéneas.

Todas estas problemáticas apresentadas anteriormente foram relevantes em toda a experiência educativa que desenvolvemos, sobretudo aquando da reflexão realizada sobre os possíveis trabalhos a serem realizados pelos alunos e, a sua pertinência dos mesmos na

concretização de um ensino exigente, mas, ao mesmo tempo, autónomo, interessante e criativo. Foi muito importante pensar em determinadas atividades e trabalhos que fossem de encontro à principal ideia de que não se está a formar geógrafos, mas cidadãos geograficamente competentes (Mérenne-Schoumaker, 1986) que, apesar da sua tenra idade, não deixam de ser cidadãos, numa “cidade” com moldes e contextos específicos que não existem em muitos outros concelhos - e, que devem ser centrados e coresponsabilizados nas atividades propostas, de modo a invocar neles o sentido de cidadania, de autonomia e de criatividade.

As atividades propostas em toda a experiência educativa como: i) a recolha e análise de testemunhos de migração de um familiar, vizinho, amigo ou do seu próprio caso; ii) o mapa para colorir com os vários fluxos dos grandes ciclos migratórios internacionais; iii) o levantamento de problemas da freguesia de Mina de Água, com consequente elaboração de uma carta endereçada ao Presidente da Junta de Freguesia de Mina de Água; iv) a realização de um discurso, caso fossem oradores numa conferência da ONU relativa à discussão dos direitos e garantias individuais do Homem; v) o levantamento funcional pelas ruas do concelho da Amadora e vi) a realização de um debate, que invocava determinados temas como a população imigrante, os problemas das cidades, o racismo, a xenofobia e o multiculturalismo. Estas terão sido atividades importantes e enriquecedoras para a formação dos jovens da turma enquanto seres humanos únicos e irrepetíveis e cidadãos responsáveis, tendo sempre em mente a importância de os mesmos atingirem o sentido de cidadania, de autonomia, de criatividade, de responsabilidade e de solidariedade (Pacheco, 2013)

Talvez por não ter tido a hipótese de presenciar e vivenciar a realização e correção dos testes sumativos, instrumentos de avaliação tão importantes no sistema de ensino, que o pensar e o realizar de variadas atividades e trabalhos tenha constituído uma motivação extra para realizar um trabalho atento, não só às necessidades dos alunos, mas, também, à motivação dos mesmos.

Este tipo postura acaba por fazer com que quem tenha o “bicho” de ser professor se apaixone ainda mais, ou, definitivamente, pela possibilidade de poder alcançar uma carreira no ramo da docência. Muitas vezes são estes pormenores que permitem com que as pessoas se sintam bem com o trabalho realizado, com a alegria visível nos alunos e, se sintam com vontade de acreditar que nasceram para fazer o que estão a tentar alcançar.

Estas ideias remetem para um pensamento pessoal, isto é, para as razões que fizeram surgir esta necessidade de ingressar na carreira de docência. É difícil referir um momento específico ou especial que delimite o início do tipo de pensamento “Vou/Quero ser Professor”, mas, sem dúvida, que os vários momentos passados na escola “primária”, no “liceu” e, na faculdade é que definiram os momentos na minha história de vida, por enquanto, que me fazem

crer na possibilidade de querer pertencer a esta profissão. No entanto, sem dúvida que o fascínio de ser professor, e de gostar de geografia, me tocou desde muito cedo.

Ao longo de todo o meu percurso no sistema educativo três professores tiveram o efeito de me manter motivado e interessado tanto na escola como no sonho de ingressar na carreira docente, e, por isso mesmo, são eles as minhas principais inspirações - a Senhora Professora Luísa Vieira da Silva, da Escola Secundária Sebastião e Silva, o Senhor Professor Doutor Ricardo Garcia, do IGOT-UL, e a Senhora Professora Doutora Margarida César, do IE.

Sem dúvida que os professores e colegas que conheci na licenciatura e no mestrado, os professores orientadores, os restantes professores, os alunos, pessoal administrativo e todos os auxiliares educativos com quem trabalhei e estabeleci relações de proximidade, na Escola Básica do 2º e 3º Ciclo de Miguel Torga, na Amadora e na Escola Secundária de Carnaxide, revelaram ser uma peça fundamental na certeza que esta é a profissão que irei lutar para ter ao longo da minha vida e, por isso mesmo, estou eternamente agradecido pelo quando me deram. São também todas estas pessoas que me fizeram ver e crer na necessidade de dar a todos os alunos, a melhor oportunidade de ensino e formação de cidadãos que são, despoletando neles as competências necessárias para serem cidadãos exemplares e fazerem face às várias peripécias que irão encontrar no seu caminho ao longo de toda a sua vida.

O aprofundamento de várias temáticas que se cruzam neste trabalho traduziu-se numa dimensão superior aos regulamentos previsto do trabalho. Apesar do esforço de síntese que foi feito, não foi suficiente para as dimensões pré-estabelecidas. De qualquer forma, fica aqui um conjunto de reflexões que poderei mobilizar em investigações posteriores.

Igualmente, devido a esta situação optou-se por colocar todos os anexos num CD-ROM, de modo a não sobrecarregar, ainda mais, o trabalho em questão.



**PRIMEIRA PARTE – ENQUADRAMENTO CURRICULAR E DIDÁTICO**



## 1. A Educação Geográfica

### 1.1. As Escolas primordiais da Geografia

Na Europa (e, de alguma forma, no mundo) reconhecemos duas importantes escolas de educação geográfica, a *Anglófona* e a *Francófona*. Para a sua análise, em todo este subcapítulo, foi tido em conta o trabalho do Professor Doutor Sérgio Claudino (2001, pp. 25-34).

A escola **anglófona**, igualmente reconhecida como *anglo-saxónica*, surge na Inglaterra e nela é visível a relação que existe “entre o conhecimento científico e o ensinado nas escolas”. O conhecimento geográfico ganha especial notoriedade no grande império, evidenciando-se a atividade da Royal Geographical Society. Se a institucionalização do sistema de ensino público é já considerada tardia, visto que a legislação nacional apenas surge no início do século XX, situação idêntica é a do ensino de Geografia que se vai afirmar, na escola primária, apenas nos meados do século XIX. Recorde-se que, em Portugal, a primeira reforma pública deste grau de ensino, que contempla o ensino de Geografia, data de 1835 (Claudino, 2000). O primeiro professor universitário britânico de Geografia, Halford John Mackinder (1861-1947), iniciou uma “escola de formação de professores da disciplina” (p. 25), o que atesta, desde logo, a grande proximidade entre o ensino universitário e o ensino secundário.

O contributo desse professor e o crescimento universitário da disciplina vão ser decisivos para a expansão das escolas secundárias locais, sendo que as principais finalidades da Geografia, para Geographical Association, serão: i) “a sua utilidade prática”; ii) “formar cidadãos do império, conhecedores de povos e produtos”; iii) os “interesses sociais, livre de pressão estatal e nacionalista”. Já Mackinder e o seu colaborador, Herbertson (1865-1915), são “inevitavelmente marcados pela florescente escola regional francesa e defendem a unidade de relações entre a sociedade (não, o homem) e o meio”. Em 1926, James Fairgrieve (citado por idem, p. 25-26), realça o contributo da Geografia para o comércio e para a “compreensão dos problemas sociais”. Quatro anos depois, Honeybone revela uma “Geografia com uma *cidadania do mundo*”, revelando “pela primeira vez, a preocupação por um seu ensino que contribua para a compreensão internacional” (pp. 25-26).

Até aos anos 60, do século XX, verifica-se uma Geografia onde os conteúdos são “fortemente determinados pelos universitários”. No entanto, após esse período, dá-se um “claro afastamento de uma Geografia Regional (...) em direcção a uma Nova Geografia, neopositivista, temática e identificada com a Geografia Humana”. Nesta escola geográfica valoriza-se: i) “organizar informação”; ii) “desenvolver técnicas cartográficas”; iii) “escolher localizações adequadas”; iv) construir “jogos didácticos de optimização do território”; v)

realizar trabalho de campo (o famoso fieldwork); e, por último, vi) sobressai a preocupação “com a integração dos alunos no mercado de emprego” (p. 26).

Nos anos 70, o grande foco é a resolução de problemas, face às mudanças, de diversas naturezas, como a adesão à então Comunidade Económica Europeia, da sociedade britânica. É neste mesmo período que a “*Geografia do Desenvolvimento*” sofre uma grande expansão, tendo em vista a preocupação com as questões das desigualdades sociais e económicas mundiais, fomentando o “empenhamento activo dos cidadãos na respectiva comunidade local” – no que se nota a herança de uma escola desde cedo debruçada sobre o mundo e atenta às questões sociais. Pretende-se “situar os alunos no mundo e promover a compreensão internacional”, através do “apelo ao activismo cívico e à análise crítica (...) de valores sociais e instituições”. Nos anos 80 dá-se uma nova orientação na linha de pensamento “através de uma *Geografia pessoal e para a vida*” que apresenta uma prerrogativa que valoriza as “experiências individuais do espaço” e demonstra uma preocupação “com a igualdade de oportunidades na perspectiva de género, da raça e da etnicidade” (idem).

Existe, então, um claro confronto entre os ideais dos anos 60 e 70, a “solidariedade para com as populações desfavorecidas”, com os dos anos 80, “a subordinação clara do sistema de ensino à economia e, em particular, ao mercado de trabalho (...) a prioridade à economia”. A juntar a tudo isto, os alunos britânicos encontram uma disciplina preocupada com “o mundo anglófono ou de forte influência anglófona”, pois “as autoridades britânicas têm relutância em abraçar um ensino pró-europeu”. É igualmente neste período que assiste à *uniformização curricular*, através da “instituição de exames nacionais” e dos programas de cada escola marcados por “uma autonomia acabrunhadora de discursos nacionalistas”. Mais recentemente, esta escola geográfica encontra-se mobilizada em torno da construção ética de uma cidadania global (Lambert, Morganm, 2010), dando continuidade a esta Geografia debruçada sobre o mundo.

No que respeita à escola **francófona**, o ensino da Geografia possui uma forte ligação às preocupações nacionalistas (idem, p. 30).

Vidal de la Blache (1845-1918) faz da França a “pátria de uma Geografia Regional de discurso descritivo e temático”, através de uma “Geografia do estado-nação (...) que triunfa sobre a problematizadora Geografia Social, de Elisée Reclus”. As questões geográficas, o estudo do espaço, acabam por ser subvalorizados em prol da pátria, como é comprovada pela seguinte afirmação: “Nação e território fundem-se e são dados a amar aos pequenos futuros cidadãos”. Em síntese, a educação geográfica tem como função “promover a identificação do jovem com os territórios e as comunidades em que se insere”, o que, por outras palavras, subentende que a disciplina deve promover a identidade do aluno com a sua pátria, ou seja, o exacerbar do nacionalismo nos jovens. Yves Lacoste (1983, citado por Claudino, p. 31) chega

mesmo a criticar o facto de os professores “esconderem” o carácter político dos fenómenos geográficos.

Apesar das preocupações nacionalistas, a escola francófona sofre, igualmente, influências da herança greco-latina, pois os iluministas promulgaram uma “Geografia Geral” assente em duas características fundamentais: 1) “as características físicas dos territórios e dos povos que os habitam”; 2) a “divisão em países, em coloridos planisférios (...) a Geografia dos estados-nações mundiais”. Após a 2ª Guerra são seguidas novas diretrizes, a partir da “Geografia das grandes potências”, onde são localizados “países e regiões por indicadores e áreas de influência” (p. 30).

A Nova Geografia anglo-saxónica também influenciou o sistema de ensino francês, através dos “modelos gráficos”, das “representações mentais dos alunos” e da “abordagem mais sistémica”. Destacam-se as preocupações ambientais na Geografia Física, embora desvalorizada “perante uma Geografia Humana mais atenta à compreensão do mundo” (idem).

A característica dominante da escola francófona não é a ligação entre a “produção científica e a escolar” mas sim a “*transposição didáctica*”, entendida como o “processo de transformação do conteúdo *científico* em conteúdo *ensinado*” (p. 31).

Claudino (p. 31) ressalta a existência de um “*triângulo didáctico*”, onde se encontram os alunos, os professores e os saberes, sendo que no centro do sistema educativo estão os “representantes do sistema de ensino e sociedade (agentes políticos, especialistas disciplinares, pais...)”, sendo exigido que os conteúdos educativos devam estar próximos do conhecimento científicos, e “afastados do saber banal”. Os programas, além do carácter didáctico, possuem influências políticas e sociais”. Os conteúdos “são contextualizados pelas práticas culturais e sociais de referência”. Os professores são acusados de serem pouco inovadores, por se limitarem, e esconderem, aos manuais escolares.

A escola francófona é criticada pelo facto de (p. 33): i) ser “generalista na localização, descrição e comparação das características físicas e dos modos de vida à superfície da terra”; ii) sofrer de uma “ausência de finalidades práticas”; iii) possuir um “carácter enciclopédico e temático”; iv) não possuir uma “problematização social, bem como o imobilismo das práticas de ensino” (Buffet, citado por Claudino, 2001, p. 33). Por isso mesmo, a Geografia defende-se destas críticas afirmando o seu “valor formativo” ressaltando: i) as “finalidades culturais”; ii) a “compreensão das identidades colectivas”; iii) a “utilidade para o cidadão comum”; iv) a “leitura de mapas”; v) a “elaboração de itinerários de viagens”; vi) a “compreensão das informações dos *mass media*”; vii) o “planeamento do território” (Schoumaker, citada por idem).

A pressão científica internacional em torno de uma investigação didáctica publicada em revistas de língua inglesa está a ter um impacto lento e aparentemente inesperado, no sentido de aproximar a própria escola francófona da anglo-saxónica.

## 1.2. Objetivos e Finalidades da Geografia

“A Geografia é um ensino de cultura; não se aprende para saber, mas para agir, para compreender esse problema humano que é a adaptação dos homens ao seu meio, os seus esforços para se libertarem da servidão que esse meio lhes impõe, para o transformarem para seu uso (...) O valor educativo do ensino da geografia reside também no lugar que lhe é atribuído.”

(Dottrens, 1974, pp. 16-17)

Como referido anteriormente, as características das duas escolas primordiais da Geografia marcaram profundamente a esfera educativa, deixando “marcas” no sistema educativo que se mantêm até à atualidade, e, muito provavelmente, deverão perdurar. No entanto, tal como Souto González (2000, p. 24) realçou, “as mudanças sociais, económicas e culturais ocorridas no início deste século determinam uma nova situação escolar”. Estas mudanças na sociedade e no sistema de ensino podem tornar algumas das diretrizes, impregnadas pelas duas escolas geográficas, inadequadas às atuais vicissitudes presentes no ensino.

Autores como Robert Dottrens (1893-1984) mencionaram esse mesmo aspeto já no final do século XX (1974, p. 18), ao referirem que as tecnologias poderiam auxiliar os professores de Geografia a explorar os conceitos: “Querer explicar o que é um cabo, um glaciário, um deserto, etc., a crianças que não têm nenhuma ideia deles (...) imagens e filmes fixos ou animados prestam os maiores serviços”. Também Arviset (1978, pp. 11-12) se debruça, igualmente, sobre esta situação ao mencionar que “toda a pedagogia especial deve, em primeiro lugar, pôr em causa a utilidade e o conteúdo da disciplina escolar objecto do seu estudo”, caso contrário não se poderá responder à seguinte questão: “Não estará a causa do insucesso no método e no conteúdo imposto a esta disciplina?”.

Na visão de Dottrens (1974, pp. 17-20), a Geografia: i) é “uma ciência descritiva e explicativa; ela localiza, descreve, compara”; ii) “é antes de tudo uma disciplina educativa; bem ensinada, desempenha um papel importante na formação da inteligência e na cultura do espírito, com a condição de que o ensino seja activo”. O pedagogo acredita que “é o espírito geográfico que convém desenvolver”, que a capacidade de *localizar* é relevante aos conhecimentos geográficos, sendo que “o sentido geográfico adquire-se pelo valor e a frequência das observações directas ou indirectas (...) pela capacidade de imaginar os factos e (...) estabelecer relações entre eles” e “compreender a sua interdependência”. O autor acaba também por revelar que a melhor forma dos jovens desenvolverem a noção de espaço é através “da vida diária num meio determinado”, onde caminhar ou deslocar-se para algum lado podem desenvolver as noções de espaço, distância, altitude, e muitas outras.

Schoumaker (1999, p. 31) reforça a sugestão da importância da vida quotidiana, ao afirmar que se deve preparar os alunos “para a acção, não a acção excepcional, mas a acção quotidiana: circular, viajar, compreender as informações dos *mass media*, ser um cidadão responsável preocupado com o ambiente”.

Dottrens (1974, pp. 23-24) defende, por outro lado, que “o ensino da geografia deve ser vivo e concreto”, e que as metodologias/estratégias a serem aplicadas podem ser variadas: i) as aulas ao ar livre, os passeios e as saídas de campo; ii) a utilização de imagens, previamente selecionadas, “em número restrito e analisadas com atenção”; iii) “os desenhos e esboços”; iv) as “projeções fixas”; v) “os filmes”; vi) “o globo terrestre, os mapas e os planos”; vii) “a construção de modelos com argila, areia ou cartão”.

Em 1939, a Conferência Internacional da Instrução Pública, convocada pela Organização Internacional de Educação e realizada em Genebra, submeteu algumas recomendações, que se tivermos em conta o sistema de ensino atual até permanecem inteiramente válidas: i) o ensino da geografia deve dar “aos alunos conhecimentos suficientemente precisos sobre o meio físico, a geografia humana e política e a vida económica não só da pátria, também dos outros países”; ii) o ensino deve “movimentar todas as capacidades intelectuais do aluno”; iii) os programas e os exames devem possuir algo relacionado com “o seu valor educativo e cultural”; iv) “a memorização verbal (...) sem valor documental deveria ser excluída desse ensino, que deve ter um carácter intuitivo e apelar essencialmente para os métodos activos” (idem, pp. 27-28).

Schoumaker (1999, p. 31) adverte para o facto das constantes reformas dos programas, que têm rejeitado o “saber enciclopédico”, tentarem promover uma pedagogia formalizada em “objectivos gerais em torno de alguns *princípios essenciais*” que têm como principais finalidades: i) “Adquirir um conhecimento de base do espaço terrestre e da vida dos homens na terra”, desenvolvendo “os sentidos da observação, a imaginação e virtudes como a tolerância e o espírito cívico”; ii) “Saber situar os lugares e os factos”, a “diferentes escalas bem definidas”, de modo a “determinar a dimensão espacial de qualquer questão ou problema”; iii) “Compreender e explicar as regras de funcionamento dos diferentes territórios, e das sociedades humanas” e “compreender e explicar as dinâmicas e as mudanças.

Cachinho (2000, pp. 75-78) debruça-se igualmente em relação a *princípios* que são considerados como “transversais à maioria dos trabalhos realizados”, denominados como o “*núcleo duro* da geografia escolar”, dos quais podem ser destacados:

1. **Geografia recentrada:** Os temas, tópicos, conteúdos e técnicas, possíveis de serem objeto de abordagem, devem ser escolhidos com precisão de modo a serem “capazes de desenvolver nos alunos a competência de «saber pensar o espaço» para (...) poderem agir no meio em que vivem (...) praticar uma geografia recentrada significa (...) desenvolver (...) uma geografia

macroscópica, ancorando o seu ensino na aprendizagem dos conceitos fundamentais e nas questões-chave em que a disciplina arquitecta a sua identidade”;

2. **Geografia social e problematizadora do real:** deve ser privilegiado “o desenvolvimento de problemáticas reais, sociais, espaciais, dinâmicas e susceptíveis de aplicação”. Ensinar uma geografia social pois “os factores que comandam a organização do espaço e das paisagens são (...) de natureza social: são um produto da acção das sociedades humanas, das suas capacidades técnicas e das relações sociais de produção. E, ensinar a partir de uma problemática real porque quanto mais reais e significativos forem os problemas, e quanto mais os mesmos “afectarem o seu quotidiano e a sociedade em que vivem” os alunos maiores serão as possibilidades de “estabelecer relações com o que se passa no espaço de outros”. Igualmente, a “resolução de problemas alimenta a curiosidade e o espírito de descoberta”, pois ajuda os alunos a refletirem, a formular questões, “a estabelecer conjecturas e hipóteses”, a “questionar criticamente a informação” que lhes é fornecida, e “promove o desenvolvimento de um verdadeiro raciocínio geográfico fundamental à criação de cidadãos responsáveis, geograficamente competentes”;
3. **Geografia global e sistémica:** Deve-se “abordar os problemas de uma forma sistémica implica também confrontar as análises a diferentes escalas e reconhecer que as relações e os processos espaciais se alteram com a mudança de escala geográfica” como afirmou Lacoste (1980). Em síntese, no “confronto dos problemas a várias escalas, reside a originalidade do raciocínio geográfico”, preparando os alunos para “melhor «saberem pensar o espaço» e de forma consciente poderem «agir no meio em que vivem»”;
4. **Geografia ativa:** de acordo com Hugonie (1989), é vital que “os professores façam da geografia escolar uma verdadeira *prática operatória*”, adotando “métodos activos”, através da “metodologia construtivista”, onde os alunos são os “actores e autores das suas próprias aprendizagens” e devem ter a “oportunidade de reconstruir o conhecimento” que possuem a partir dos problemas. Os objetivos são: i) “promover a autonomia o espírito crítico”; e, ii) “permitir que os alunos perante problemas concretos sejam capazes de idealizar soluções mobilizando os conhecimentos, os conceitos e as técnicas geográficas”.

De acordo com Cachinho (idem, pp. 75-76), os geógrafos possuem uma importante necessidade de se focarem em responder a determinadas questões-chave e, “do ponto de vista

do paradigma construtivista da aprendizagem”, são alguns os conceitos que possuem uma maior importância, como pode ser verificada na seguinte **figura 1**:



**Figura 1** – Questões-chave e conceitos estruturantes da geografia escolar

Fonte: Cachinho, 2000, p. 76

A formação dos alunos pela Geografia pode ser muito importante em muitas outras disciplinas, visto que “as pesquisas e as aquisições em geografia podem servir para transferir para outros domínios do conhecimento e da acção, por exemplo, saber tomar/adquirir uma informação, identificar um problema, relacionar fenómenos, saber imaginar uma solução, medir o impacto, etc.”. Em síntese, a aprendizagem da geografia permite “desenvolver numerosas atitudes, capacidades e competências gerais” e pode facilitar a “aprendizagem de técnicas e uso de ferramentas sempre úteis em qualquer lugar” (Schoumaker, 1999, p. 32).

Cachinho (2000 pp. 79-80) defende que é “imprescindível saber como é que os alunos aprendem” os conteúdos e “a atitude que manifestam perante a apresentação de novos factos”, e para isso mesmo acontecer a “geografia escolar deve implicar os alunos na sua própria formação”, de modo a que os mesmos se tornem progressivamente autónomos e responsáveis”. A aprendizagem deve ser, no entendimento do autor, “um processo de descoberta (...) de soluções para os problemas sociais e ambientais”, e o “o uso da investigação como método de ensino-aprendizagem” deve ter o seu fundamento nas teorias construtivistas.

Em síntese, a geografia possui várias potencialidades imprescindíveis para potencializar o conhecimento geográfico dos alunos, entre as quais (idem, pp. 87-90):

- Os jovens “aprendem a ler e interpretar o mundo”, utilizando uma “linguagem verbal, icónica, estatística e cartográfica”;
- Aprendem a “terem confiança em si no meio em que vivem, a compreenderem e respeitarem o espaço dos outros”;
- “Construírem o seu lugar no mundo e agirem nele de uma forma responsável”;
- Mobilizam a “diversidade de técnicas e códigos linguísticos”;

- Desenvolvem a “competência de «saber pensar o espaço», relevante para “o exercício da cidadania responsável, como para aprendizagem ao longo da vida e a integração plena das pessoas no mundo moderno”;
- “É, por excelência, «uma disciplina integradora», visto que “conjuga as dimensões física e humana dos fenómenos”;
- Relação da “necessidade de ensinar/aprender geografia” a razões de natureza *existencial* (“entenderem o lugar que ocupam no mundo”), *ética* (“as pessoas cooperarem no sentido de se defenderem os interesses do nosso planeta”), *intelectual* (“a geografia captura a imaginação, estimula a curiosidade e encoraja a apreciação do mundo que nos cerca, sobre as condições de vida das pessoas, os lugares e os problemas que ocorrem em diferentes escalas, da local à global”) e *prática* (“valor utilitário que a geografia tem na sociedade moderna”);
- Aplica o “método científico na análise e a resolução dos problemas sociais e ambientais”;
- “Faz uso de técnicas de recolha, tratamento e representação da informação que lhes são específicas e lhe conferem identidade própria”;
- Os jovens “aprendem a levantar questões, emitir hipóteses, a pesquisar, seleccionar e organizar a informação necessária à compreensão e interpretação dos problemas”;
- “Exploram a metodologia do trabalho de campo, elaboram mapas mentais e esboços”;
- “Constroem itinerários, maquetas, coremas”;
- “Representam fenómenos em mapas temáticos com diferentes escalas e sistemas de projecção”;
- “Calculam áreas, medem distâncias, tomam contacto com as novas tecnologias da informação”;
- “Aprendem a observar, ler e interpretar fotografias e imagens de satélite”.

Alexandre, Ferreira e Miranda (2014, p. 3) salientam, ainda, duas grandes finalidades da educação geográfica: i) “contribuir para a construção de saberes relativos aos diferentes sistemas sociais, económicos e naturais”; ii) “desenvolver atitudes consentâneas com o exercício ativo da cidadania”.

Todas estas atividades que a Geografia apresenta como enormes potencialidades aos jovens, e à sociedade em geral, permitem aos alunos: i) “conceptualizar os problemas de uma forma espacial”; ii) “desenvolver a criatividade e espírito de cooperação e a sua personalidade”; iii) “desenvolver as suas capacidades de expressão, estruturar o seu próprio pensamento, passar da aprendizagem subjectiva à comunicação intersubjectiva ou pública”.

Por último, e não menos relevante, a Carta Internacional da Educação Geográfica (UGI, 1992, citada por Cachinho, 2000, p. 90) salienta que “a educação geográfica promove (...) a compreensão, a tolerância e a amizade entre os povos, raças e religiões”, pois caso os jovens sejam educados geograficamente podem adquirir uma “maior consciência do impacto do seu comportamento e da sociedade em que vivem relativamente ao ambiente”, favorecendo o desenvolvimento de uma ética ambiental fundada no sentido da responsabilidade.

### **1.3. Breve análise das dissemelhanças entre as Orientações e as Metas Curriculares em Geografia**

O sistema de ensino, repleto de diversos traços deixados pelas já mencionadas escolas geográficas, anglo-saxónica e francófona, na procura das finalidades importantes e relevantes para o processo de ensino-aprendizagem dos alunos, é regido, e de certa forma moldado, pelos documentos reguladores do Ministério de Educação. No âmbito da disciplina de Geografia do 3º ciclo, os dois mais recentes documentos reguladores, de diferentes naturezas, foram as Orientações Curriculares (2001) e as Metas Curriculares (2013). O presente subcapítulo terá como propósito analisar algumas das diferenças, e possíveis similitudes, entre os dois importantes documentos.

As Orientações Curriculares de Geografia para o 3º ciclo do Ensino Básico foram promulgadas em 2001, embora publicadas a 2002, sendo que as Metas Curriculares de Geografia do 3º ciclo do Ensino Básico substituíram o documento anterior em 2013/2014.

Uma das grandes diferenças entre os dois documentos é, de facto, a sua linha de pensamento: do lado das *Orientações Curriculares*, um ensino por competências e, nas Metas, um ensino mais centrado nos conteúdos.

Tal como refere Felisberta Martins (2010, p. 1) “a Reorganização Curricular do Ensino Básico estabeleceu um Currículo Nacional” para o grau de ensino em questão, regulamentado pelo Decreto-Lei 6/2001 de 18 de janeiro, organizado “em torno de competências gerais, identificando para cada área disciplinar competências específicas e experiências de aprendizagem a adquirir e a desenvolver pelos alunos”. Na opinião da autora o documento “deixa aos professores e às Escolas, através do Projecto Curricular da Turma, a possibilidade e o desafio de gerirem o Currículo Nacional de acordo com os alunos e o contexto escolar onde ele se desenvolve e se (re) constrói”.

Este documento do Ministério da Educação acabou por provocar uma rutura “significativa na forma oficial de conceber o currículo e o papel dos professores”, pois, até então, os programas da disciplina demonstravam uma “linha de pensamento que levava os alunos a construir o seu saber através do saber-fazer e do saber-ser” (idem, p. 1). Na opinião

da autora, o papel do professor vai ser o de “identificar experiências educativas que permitam (...) criar uma dinâmica de ensino (...) isto é, um processo de desenvolvimento do currículo que, de acordo com o contexto escolar e os alunos, crie condições para que cada um construa um saber geográfico” (idem, pp. 1-2). O documento debruça-se sobre esta mesma situação, ao afirmar que “o professor é um organizador de situações de aprendizagem contextualizadas, adaptadas à idade, ao desenvolvimento cognitivo dos alunos, aos seus interesses, ao seu ritmo de aprendizagem e às competências que se pretendem desenvolver” (Câmara et al., 2001, p. 11)

A relação entre um ensino de competências e o modelo de aprendizagem construtivista é evidente, quando é referido no próprio documento que é necessária “uma pedagogia activa, centrada na interacção professor-aluno e orientada para o desenvolvimento de competências (...) deve ser coerente com o modelo de aprendizagem construtivista (...) valorizando a sua componente formativa”. O grande objetivo é implicar o aluno “nas tarefas a desenvolver, o que passa por uma relação pedagógica cooperativa e pela colaboração entre pares (idem, pp. 10-11).

A prática de uma pedagogia ativa e participativa, ou seja, construtivista, é sem dúvida um dos alicerces das Orientações Curriculares, destacando-se a afirmação de que “a gestão do currículo deve incidir mais nos aspetos interpretativos das diversas experiências educativas do que nos aspectos descritivos dos conteúdos programáticos” (idem, p. 9). A otimização das experiências educativas deveria ser então posta em prática através das várias sugestões de diversas estratégias (idem, p. 10): i) “Trabalho de Campo”; ii) “Trabalho de Grupo integrando pesquisa documental, tratamento da informação e apresentação das conclusões”; iii) “Visitas de estudo”; iv) “Simulações e jogos”; v) “Estudo de caso”.

No Currículo Nacional do Ensino Básico (ME, 2001, pp. 122-123), o Ministério de Educação determinou, na disciplina de Geografia, vinte e uma competências específicas que os jovens devem saber mobilizar, embora a principal competência a ser desenvolvida no final da Educação Básica seja a de “saber pensar o espaço e ser capaz de actuar no meio”. Todas as competências específicas eram destinadas à disciplina que se encontra organizada segundo três grandes domínios: a **Localização, O Conhecimento dos Lugares e Regiões** e o **Dinamismo das Inter-relações entre espaços**, sendo também importante realçar a presença de um conjunto de experiências educativas, que possuem o intuito de auxiliar o professor a melhorar, a explorar e a diversificar o seu processo de ensino-aprendizagem (Martins, 2010, p. 6).

Tendo em conta que a unidade didática em escolha para o presente Relatório da Prática de Ensino Supervisionada tenha sido a **População e Povoamento**, pretende-se que o momento seguinte seja o de uma breve análise comparativa das suas características em cada um dos documentos.

Na parte introdutória do documento das Metas Curriculares, é possível verificar que é explícita a estrutura do documento. Estas estão organizadas por *Domínios*, sendo que estes se encontram divididos em *Subdomínios* que, por sua vez, são concretizados através de *objetivos gerais*, especificados pelos *descritores*, também denominados por *objetivos específicos*. Nas Orientações Curriculares, a estrutura é completamente diferente, pois temos o *Tema* e, com grande desenvolvimento, as *Experiências Educativas* propostas.

Assim, para a mesma temática, de um lado, temos as Orientações Curriculares com uma escassa referência a conteúdos e, nas Metas, temos um documento estruturado, com os Domínios e Subdomínios a negrito, os Objetivos Gerais e os Descritores. Embora os conteúdos aparentem estar bem definidos e estruturados permanece, numa perspetiva pessoal, uma questão em relação aos objetivos específicos, “Não serão excessivos?”. Nas Orientações Curriculares, na População e Povoamento, encontramos treze questões nas Experiências Educativas, enquanto nas Metas, todo o Domínio apresenta, no seu total, cinquenta e sete objetivos específicos a serem atingidos pelos alunos, num evidente contraste.

Outra característica diferenciadora na estrutura da unidade didática nos dois documentos prende-se com o nome e a ordem estipulada para os subdomínios. Nas Orientações o Tema da População e Povoamento inicia com o subtema da *População*, depois a *Mobilidade*, a *Diversidade Cultural*, e por fim, as *Áreas de Fixação Humana*. Já nas Metas são cinco os subdomínios: a *Evolução da população mundial*, a *Distribuição da População Mundial*, a *Mobilidade da População*, as *Cidades, principais áreas de fixação humana* e a *Diversidade Cultural*. É então acrescida nas Metas o subdomínio da *Distribuição da População Mundial*, que antes se encontrava nas Orientações como a *Distribuição e seus fatores* no subtema da *População*. Também a ordem dos subdomínios foi alterada, pois nas Metas terminou-se com a *Diversidade Cultural*, enquanto nas Orientações terminou-se com as *Áreas de fixação humana*.

Os documentos apresentam ainda dois notórios contrastes, que podem ser considerados muito importantes e relevantes. Se bem que as Metas (2013/2014, p. 2) refiram na sua parte introdutória que têm “por base os conteúdos das *Orientações Curriculares de Geografia – 3º Ciclo* (2002)”, é evidente a preocupação das Orientações Curriculares em terem um capítulo introdutório que aborde diversos aspetos importantes para a lecionação, como são exemplo as vicissitudes da disciplina da Geografia, a literacia geográfica, as competências, a gestão do currículo e a avaliação. Este capítulo introdutório aborda e realça inúmeras temáticas que são, não apenas, relevantes como muito importantes para os professores, sobretudo professores iniciantes na disciplina. No meu caso pessoal, e devido às recomendações dos agentes da inspeção na escola onde foi realizada a experiência de lecionação para o presente relatório, o documento com que tive de trabalhar foi o das Metas, mas sem dúvida que as Orientações têm uma introdução muito “rica”.

A segunda grande diferença entre os dois documentos reguladores reside no facto de as Orientações possuírem, em cada tema a lecionar, uma secção denominada de *Experiências Educativas*, que não só evidencia as questões orientadoras do Tema em questão, como apresenta depois dessas mesmas questões uma série de propostas de estratégias, atividades e as competências específicas a desenvolver, possíveis de serem realizadas e atingidas pelos alunos - com o intuito de tentar não só diversificar as estratégias, como podem permitir a melhoria do processo de ensino-aprendizagem. Por melhor que estejam enumerados e definidos os Objetivos Gerais e os Descritores nas Metas, é preciso destacar o facto de as Metas não possuírem qualquer tipo de referência em relação a esta questão. É possível que um professor iniciante, como é o meu caso, ao se debruçar sobre as Orientações, se sinta um pouco mais confortável, visto que as Orientações pretendem apoiar o professor na procura de um processo de ensino-aprendizagem coerente e diversificado.

Em síntese, ao se observar e analisar os dois documentos reguladores podemos encontrar, por um lado, um documento, as *Orientações Curriculares*, que apresenta uma orientação construtivista, onde o aluno é “o construtor do seu saber, do próprio conhecimento, e o professor atua como mediador, estimulando a construção do pensamento” (Moreto, citado por Melo e Bastos, 2012, p. 183). Esse mesmo documento comporta a existência de três importantes elementos (Alexandre, Ferreira e Miranda, 2014, p. 6): i) “uma listagem dos conteúdos basilares que devem estruturar o processo de ensino e aprendizagem em cada tema; ii) “um enunciado de questões que guiam e exemplificam qual o percurso de conceptualização a seguir”; iii) uma proposta de experiências educativas, nas quais se incluem, para além das estratégias de ensino, as competências específicas a desenvolver”.

As *Metas Curriculares* possuem objetivos claros e definidos, perante a influência da corrente de aprendizagem behaviorista, “fundada na pedagogia por objetivos” (Alexandre, Ferreira e Miranda, 2014, p. 9). Fazem, no entanto, com que os professores se confrontem, “atualmente, com a necessidade de operacionalizar um currículo regulado formalmente por instrumentos que se fundam em filosofias antagónicas” (idem). Os autores (idem, pp. 10-11) lançam uma série de críticas ao documento, como é o facto de: i) no mesmo se encontrarem “definidas um total de 392 metas curriculares, distribuídas pelos 7.º, 8.º e 9.º anos”, através da “aplicação de um esquema conceptual rígido”; ii) as Metas colocarem mais à superfície das “fragilidades já detetadas nas orientações curriculares de 2002, no que respeita ao incremento da EA e da EDS”; iii) o documento ter tornado “assim mais difícil a abordagem sistémica das inter-relações entre o homem, o ambiente, a economia e a cultura”; iv) o saber-fazer adquirir um estatuto residual, pelo facto de se encontrar “limitado à aplicação de um reduzido número de técnicas”; v) ser evidente a “vincada separação entre os domínios da geografia física e da geografia humana”; e por fim, vi) existir uma “assunção de um saber enumerativo e desprovido de qualquer problemática”.

As Orientações Curriculares e as Metas de Aprendizagem, que lhe sucedem, revelam abordagens pedagógico-didáticas distintas – sendo evidente o conservadorismo destas últimas.



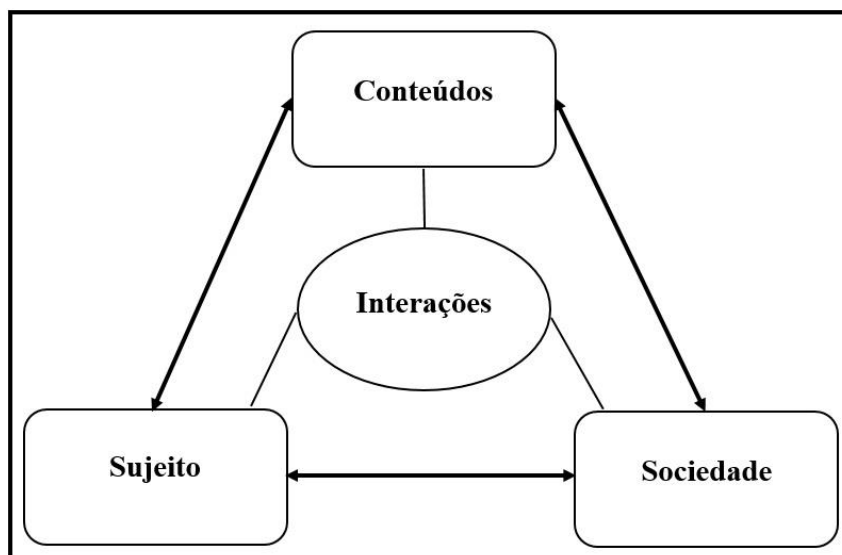
## 2. Capítulo – As Correntes de Aprendizagem

Seja a partir do momento em que um professor esteja no seu espaço pessoal a refletir e a elaborar a planificação de uma aula, ao momento em que o mesmo está na sala de aula em constante interação com os alunos, tendo sempre em mente todo o processo anterior que o levou a preparar, a dialogar e a interagir com os jovens de determinada maneira, é credível ser dito que praticamente toda a metodologia adotada pelos docentes é um reflexo de várias diretrizes implementadas e/ou difundidas por vários especialistas ou pedagogos, não só dos séculos passados como, inclusive, do período das sociedades antigas. Todo este molde foi possível devido às teorias da aprendizagem, provenientes da psicologia, que tiveram como principal objetivo o de explicar como é uma pessoa pode aprender.

Bertrand (2001, pp. 10-11) defende que uma teoria pode ser entendida como “um conjunto de ideias, organizadas mais ou menos sistematicamente, sobre um dado assunto”, embora as características das várias teorias presentes na esfera da educação variem “muito de autor para autor e de corrente para corrente”, dando alguma maior importância “à descrição dos fundamentos filosóficos das suas teorias” e outros às “estratégias pedagógicas necessárias para mudar a realidade quotidiana”. É esta pluralidade de interpretações que revela que as teorias de educação não são isentas de obstáculos. Primeiramente, apresentam uma “parte subjetiva: o prisma daquela que a propõe”, e seguidamente, é “sujeita a interpretação”, devido ao facto de se fundamentar a partir da “representação da realidade educativa que um teórico tem”.

Vista a existência de várias teorias de educação considerou-se imprescindível classificar as teorias de educação em sete categorias (idem, pp. 11-13): i) a *espiritualista*; ii) a *personalista*; iii) a *psicocognitiva*; iv) a *tecnológica*; v) a *sociocognitiva*; vi) a *social* e vii) a *académica*. Toda esta categorização foi elaborada a partir de quatro importantes elementos (ver **Figura 2**):

- “O **sujeito** (o estudante)”;
- “Os **conteúdos** (matérias, disciplinas)”;
- “A **sociedade** (os outros, o mundo, o meio, o Universo)”;
- “As **interacções** pedagógicas entre estes três pólos (o docente, as tecnologias de comunicação)”.



**Figura 2:** As quatro componentes das teorias da educação

Fonte: Adaptado de Bertrand, 2001, p. 12

Os quatro polos estão interligados a cada uma das várias correntes, no caso da componente do *Sujeito*, podem ser encontradas as teorias *espiritualista* e a *personalista*. Na componente *Sociedade* as teorias *sociais*, na componente dos *Conteúdos* as teorias *académicas*, e por fim, na componente das *Interações* as teorias *psicocognitivas*, *tecnológicas* e *sociocognitivistas*.

Cada uma das categorias estabelecidas por Bertrand, que visam classificar as diferentes teorias da educação, apresentam diferentes características. Embora algumas das categorias, como são o caso das Teorias Sociocognitiva e Social, apresentem algumas semelhanças na sua linha de pensamento, a realidade é que cada uma destas categorias revela distintas visões. Não são apenas diferentes as características, também o período cronológico onde as mesmas influenciaram o ensino são dissemelhantes e, igualmente, são variados os autores/especialistas que defenderam as diferentes categorias, como pode-se observar seguinte

**Tabela 1:**

Categorias	Elementos Estruturantes
<b>Espiritualista</b>	<p>Renasceu nos anos 70;</p> <p>Denominada de <i>metafísica</i> ou <i>transcendental</i>;</p> <p>Focada na dimensão espiritual e o sentido da vida;</p> <p>Interesse pela relação entre o sujeito e o Universo numa perspetiva metafísica;</p> <p>Teorias inscritas na corrente sociocultural denominada <i>Nova Época</i>;</p> <p>Teóricos educativos centrados nos valores espirituais: Harman, Fotina, Maslow, Leonard, Ferguson, Krishnamurti e Barbier.</p>
<b>Personalista</b>	<p>Proliferação de escolas livres, abertas, alternativas, inspiradas no desenvolvimento integral da criança nos anos 60 e 70;</p> <p>Denominada de <i>humanista</i>;</p> <p>Focada nas noções de sujeito, de liberdade e autonomia da pessoa;</p> <p>O aluno é que deve dominar o seu processo de educação;</p> <p>O professor deve desempenhar o papel de <i>facilitador</i> na relação com os alunos;</p> <p>Entre os vários teóricos, Rogers é o nome proeminente que defende a liberdade do estudante.</p>
<b>Psicognitiva</b>	<p>Preocupação com o desenvolvimento dos processos cognitivos do aluno: raciocínio, análise, resolução de problemas, representações, conceções preliminares, imagens mentais, metacognição, etc.;</p> <p>Teorias cognitivas: interesse pelos processos internos do espírito;</p> <p>Teorias behavioristas: interessam-se pelos efeitos do meio sobre a aprendizagem e pelas relações entre a organização do meio pedagógico e o comportamento no ser humano;</p>
<b>Tecnológica</b>	<p>Denominadas de tecnossistémicas ou sistémicas;</p> <p>Objetivo: melhorar a qualidade da interação entre a pessoa e o computador, através do recurso de determinadas tecnologias que tratem informação;</p> <p>Utilização de material didático e de tratamento de informação: computadores, televisão, vídeo, CD, DVD, etc.;</p> <p><i>Hipermédia</i>: múltiplas fontes de informação (imagens, sons, escrita, etc.) geradas pelos tratamentos de informações dos computadores.</p>
<b>Sociocognitiva</b>	<p>Influência dos fatores culturais e sociais na construção do conhecimento;</p> <p>As interações socioculturais moldam a pedagogia e a didática;</p> <p>Oposição ao behaviorismo e ao cognitivismo, embora maior influência da Psicologia cognitivista do que a Sociologia;</p> <p>Diferentes abordagens/teorias sociocognitivas: i) <i>Aprendizagem social</i> (Bandura); ii) <i>Conflito Sociocognitivo</i> (França); iii) <i>Socio-histórica</i> (Vygotsky); iv) <i>Aprendizagem contextualizada</i> (Europa e América do Norte); v) <i>Cooperativas de ensino e aprendizagem</i></p>
<b>Social</b>	<p>Influência do sociocultural na aprendizagem, mas foco principal nos problemas da sociedade;</p> <p>Papel vital da educação na reconstrução da sociedade, sendo necessário reinventar-se devido aos moldes ultrapassados que fomentam uma crise cultural;</p> <p>O estudante deve adquirir ferramentas que lhe permitam acompanhar e transformar a evolução do real;</p> <p>Fundamentação em reflexões:</p>

	<p><i>Pedagogias institucionais</i> (influentes nos anos 60 e 70 em França, Québec e EUA);</p> <p><i>Pedagogias sociais de consciencialização</i> (Freire, Shor e Giroux);</p> <p><i>Teorias Ecosociais</i> (Grand'Maison, Rosnay, Jantsch e Toffler).</p>
<b>Académica</b>	<p>Duas tendências: as <i>teorias tradicionalistas</i> e as <i>teorias generalista</i>;</p> <p>Na teoria tradicionalista os conteúdos são a junção dos conhecimentos clássicos e tradicionais. Um ensino pautado pela excelência.</p> <p>Privilegia a cultura clássica, em desprimor dos conhecimentos científicos e tecnológicos.</p> <p>Preocupação: dar ao aluno uma visão completa dos conhecimentos e uma cultura clássica.</p> <p>A educação tem a função de transmitir conteúdos sólidos e indiscutíveis. Consenso: redescobrir os valores tradicionais e ensinar as obras da época.</p> <p>A teoria generalista é orientada para os conhecimentos contemporâneos, tendo um conceito integrador: a <i>formação geral</i>.</p> <p>Preocupações: i) atuais problemas da educação; ii) a formação deve desenvolver o espírito crítico; iii) inculcar o gosto pela pesquisa e a curiosidade; iv) resolver problemas numa sociedade democrática.</p>

**Tabela 1:** Categorização das teorias de educação, segundo Yves Bertrand

Fonte: *Adaptado* de Bertrand, 2001, pp. 9-152

Embora o sistema de categorização das Teorias de Educação de Bertrand (2001) seja um ótimo modo de compreender o complexo perfil da esfera das teorias da educação, são tradicionalmente atribuídas designações, e correspondentes características, às teorias de aprendizagem que tanto influenciam a ponderação e a preparação dos materiais por parte dos docentes, e cujas estratégias deverão colocá-lo a atuar na sala de aula, perante os alunos, consoante todas essas estratégias meticulosamente preparadas. Igualmente, o modo de recetividade e participação dos alunos, perante as várias situações de aprendizagem irão ser diferentes devido às várias possibilidades de estratégias que o docente optar por utilizar perante não só ao trabalho anterior à sessão como ao momento em que se encontra como os alunos. Essas mesmas designações “tradicionalistas” e respetivas características podem ser observadas na seguinte **Tabela 2:**

**Tabela 2:** Teorias de aprendizagem e elementos estruturantes

<i>Teoria</i>	<i>Behaviorismo</i>	<i>Humanismo</i>	<i>Cognitivismo</i>	<i>Sociocognitivismo</i>	<i>Construtivismo</i>
<b>Teóricos</b>	Guthrie, Hull; Pavlov, Skinner, Thor	Maslow, Rogers	Ausubel, Bruner, Gagne, Koffka, Kohler, Lewin, Piaget	Bandura, Rotter	Candy, Dewey, Lave, Piaget, Rogoff, von Glaserfeld, Vygotsky
<b>Visão do processo de aprendizagem</b>	Mudança no comportamento	Um ato pessoal para realizar o seu potencial	Processamento de informação (incluindo perceção, memória e metacognição)	Interação e observação dos outros num contexto social	Construção do conhecimento através da experiência
<b>Incidência da aprendizagem</b>	Estímulos do ambiente externo	Necessidades cognitivas e afetivas	Estrutura cognitiva interna	Interação da pessoa, comportamento e ambiente	Construção individual e social do conhecimento
<b>Propósito da educação</b>	Produzir uma mudança comportamental na direção desejada	Tornar-se “auto-atualizado”, adulto e autónomo	Desenvolver capacidade e habilidades para aprender melhor	Aprender novos papéis e comportamentos	Construir conhecimento
<b>Papel do professor</b>	Organizar o ambiente de modo a provocar a resposta desejada	Facilitador do desenvolvimento pessoal como um todo	Estruturar os conteúdos da atividade de aprendizagem	Modelar novos papéis e comportamentos	Facilitar e negociar a construção de significados
<b>Manifestação na aprendizagem adulta</b>	Objetivos <i>behavioristas</i> Prestação de resultados Desenvolvimento e treino de habilidades e de recursos humanos	Andragogia Aprendizagem auto-direcionada Desenvolvimento cognitivo Aprendizagem transformacional	Aprender a aprender Aquisição do papel social Inteligência, aprendizagem e memória	Socialização Aprendizagem autodirigida Controlo Tutoria	Aprendizagem experiencial Prática reflexiva Prática grupal Aprendizagem localizada

Fonte: *adaptado* de Apontamentos da Unidade Curricular de História da Educação, 2014/15, lecionada pelo Professor Doutor Miguel Monteiro

Numa perspetiva pessoal, e tendo em conta a breve experiência de lecionação ao longo do mestrado, a teoria de aprendizagem com a qual mais me identifico é a teoria **Humanista** (pertencente à categoria de *Personalista* na visão de Bertrand), que defende a noção de liberdade e de autonomia do jovem, e que sugere que o docente deva desempenhar o papel de facilitador na sua relação com os alunos, vislumbrando o crescimento e o desenvolvimento integral das crianças.

Concordo com a linha de pensamento de Carl Rogers, que salienta que: i) “uma sociedade só pode progredir se os indivíduos que a compõem evoluírem num plano pessoal”; 2) “insiste na personalidade do discente enquanto fundamento da educação (..) é o discente que se proporciona a si mesmo os conhecimentos em função dos seus interesses e dos seus objectivos”. Adler, igualmente autor defensor da teoria Humanista, “propõe formar bons cidadãos” (Bertrand, 2001, p. 11).

Além da importância do desenvolvimento da pessoa, considero que a teoria **Construtivista** é igualmente muito importante para os docentes, pois, ainda mais no período em que vivemos, é fulcral dotar os alunos de ferramentas, sejam elas de que natureza forem, para enfrentarem as várias situações no quotidiano. Aprenderem através da experimentação, serem capazes de refletir e serem autocríticos, perante o seu trabalho, e trabalharem em grupo são algumas das finalidades positivas que esta teoria pode fornecer aos jovens alunos, e que igualmente vai ser importante não só para o seu futuro enquanto alunos, futuros trabalhadores, mas, sobretudo, irá permitir o seu desenvolvimento enquanto seres humanos.

Considero, igualmente, que a teoria **Sociocognitiva** apresenta alguns traços relevantes, como a importância dos fatores culturais e sociais na construção do conhecimento. Acredito fielmente que um docente nunca se pode desapegar ou ignorar o contexto social e cultural dos seus alunos e da região onde o recinto escolar está inserido, devendo sempre adequar o seu método de trabalho perante os jovens que encontra no seu percurso enquanto docente.

Todas as teorias de aprendizagem são importantes, e relevantes, e em princípio o grande intuito de todos os teóricos de educação é o de garantir o “desenvolvimento da autonomia da criança” e a “boa inserção do aluno na sociedade” (Bertrand, 2001, p. 9).

### **3. Educação e Cidadania**

#### **3.1. O conceito de cidadania**

O termo “cidadania” tem origem etimológica no latim *civitas*, que significa “cidade”. É designado a qualquer indivíduo o seu estatuto por um sentimento de pertença a uma comunidade politicamente articulada, onde lhe é atribuído um conjunto de direitos e obrigações (<http://www.eurocid.pt>).

O conceito de cidadania é um conceito muito complexo, com um percurso histórico que remonta à Antiguidade Clássica. É um conceito que se transforma, e sofre sucessivas alterações enquanto resposta aos inúmeros desafios nos vários contextos históricos e sociais que atravessa. Atinge determinados contornos, sobretudo a partir das revoluções burguesas, em especial na Revolução Francesa, na transformação do súbdito em cidadão. Essa transformação tem um valor inestimável para as sociedades democráticas contemporâneas (Reis, 2000, p. 114).

Após o final da 2ª Grande Guerra Mundial e a construção das Nações Unidas, emerge a consciência da necessidade de paz, a partir de cada cidadão e de cada sociedade, e não através de organizações e acordos internacionais, como havia acontecido até o momento. É a partir desta idealização que é proclamada, a partir da Assembleia Geral da ONU, a Declaração Universal dos Direitos Humanos (Claudino & González, 2004).

Embora a Declaração não faça qualquer referência aos problemas ambientais, fomentados a partir dos anos 70, debruça-se no exercício dos deveres de cidadania, e são abordados os intentos relacionados com o desenvolvimento humano, sobretudo nas questões relacionadas com a efetivação dos direitos sociais. Com base nestas preocupações é realizada uma nova conceção de cidadania, identificada a partir de uma tripla dimensão (*idem*).

Ao longo da década de 80 e início da década de 90, a maioria dos países europeus desencadeou reformas educativas que colocavam uma particular ênfase na promoção do desenvolvimento pessoal e social dos jovens através de áreas curriculares designadas por “formação pessoal e social” (Menezes, 2005, pp. 13-15). As impregnações das reformas tiveram como objetivo “dar resposta a um conjunto de preocupações sociais que reconheciam a crescente incidência de problemas juvenis, a fragilização do papel socializador e educativo das famílias, a emergência de novos problemas de vida e que assumiam ser da competência da escola a intervenção na prevenção destes problemas ou na capacitação dos jovens para os afrontarem” (Campos, citado *idem*, p. 13).

A propagação de fenómenos como a intolerância, racismo, xenofobia, e a diluição de laços de solidariedade social típicos das sociedades rurais, provocaram uma súbita emergência de preocupações relacionadas com a “educação para a cidadania”, tanto nos discursos

educacionais como nos documentos orientadores da política educativa (Hahn, Putman, Torney-Purta, Schwille & Amadeo, citados por Menezes, 2005, p. 14).

Similarmente, Reis (2000, p. 115) aborda a questão da propagação dos fenómenos sociais ao mencionar que a especialização da cidadania “está cada vez mais ligada à ação face a problemas como o ambiente, o urbanismo, a qualidade de vida, a exclusão social, o emprego e o desemprego, os direitos das minorias, a transparência na administração e naturalmente, a utilização das tecnologias de informação e comunicação”.

Ao mesmo tempo que eram debatidas as questões relativas à cidadania nos discursos educativos, foram igualmente intensos os debates, no domínio da ciência e das filosofias políticas, que apontaram os problemas do conceito, nomeadamente a sua excessiva pluralidade de sentidos e a sua utilização abusiva. Comprometeu-se, dessa forma, a sua utilização para conceber e compreender os fenómenos da relação dos cidadãos com o Estado e da participação política (Dahrendorf, 1994, pp. 10-19).

Não obstante várias áreas disciplinares terem abordado o conceito de cidadania, Marhsall (1950) contribuiu de uma forma decisiva para a sua afirmação enquanto “grelha explicativa dos direitos legais [ou civis, que remetem para as liberdades individuais e o direito e o direito à propriedade privada], políticos [que remetem para a possibilidade de exercício do poder] e sociais [que remetem para a segurança do ponto de vista económico e social]” (Janoski, citado por Menezes, 2005, p. 14). Autores como Steenbergen (1994a) e Benhabib (1999) referiram que estes mesmos direitos foram exarados em diversos momentos históricos (Menezes, 2005, p. 14).

Janoski tentou ampliar a tipologia de Marshall, ao acrescentar os direitos de participação aos direitos legais, políticos e sociais. Na opinião do autor, “os direitos *políticos* e de *participação* remetem para o exercício dos *poderes*, enquanto os direitos *sociais* estão associados a *exigências* de apoio nos domínios da saúde, educação e assistência social” (Menezes, 2005, p. 14).

Muitos outros autores tentaram igualmente elaborar teorias para o conceito de cidadania, criticando o seu foco no Estado. Outros autores, de inspiração marxista, enfatizaram a importância da sociedade civil (Habermas, 1994, pp. 21-30) e dos movimentos sociais (idem, p. 33) no enraizar da democracia. Gentili (2000, citado por Menezes, 2005, p. 15) ressalta que a concepção de Marhsall cinge a cidadania como um “conjunto de atributos formais” e defende que essa concepção é redutora, pois vislumbra apenas a ação e as possibilidades dos indivíduos à área das leis e ao empenho em respeitá-las.

Reis (2000, p. 114-115) não se afasta de muitas outras concepções de cidadania referidas anteriormente ao considerar que a cidadania é “uma qualidade de todos os membros de uma sociedade, conferindo-lhes direitos e deveres de participação na vida pública”. Na visão do autor, esta concepção permite a ideia de uma integração, de uma igualdade de direitos

considerados formais, mas, igualmente, o sentimento de pertença a uma comunidade de cidadãos. A outra face dos direitos, numa sociedade democrática, são os deveres, que são considerados como obrigações. O autor alerta, no entanto, que o modelo de cidadania tem de evoluir para formas mais especializadas, de modo a poder responder às filiações mais locais ou transnacionais e aos grupos excluídos de uma cidadania efetiva.

### **3.2. Educação para a Cidadania, Educação para os Valores?**

*A Escola é entendida como um lugar de aprendizagem e de convivência social que deve oferecer não apenas um espaço físico e organizacional, mas também um espaço relacional, de convívio, de cooperação e de resolução de conflitos.*

*(Marques, 2002, p. 12)*

A implicação da cidadania no contexto escolar tem sido alvo de debate devido ao facto de os documentos orientadores de política educativa afirmarem sempre a importância da promoção do desenvolvimento dos cidadãos, mas nunca sendo explícitos da importância da participação ativa dos cidadãos na vida democrática (Menezes, 2005, p. 17).

É necessário as instituições políticas e escolares criarem condições para ser incentivada “a formação de cidadãos livres, responsáveis, autónomos e solidários...capazes de julgarem com espírito crítico e criativo o meio social em que se integram e de se empenharem na sua transformação progressiva” (Lei nº. 46/86, de 14 de outubro, artº 2, nº 4 e 5). Se tal objetivo fosse atingido, a cidadania seria “concebida como um *produto-em-progresso* de um contínuo processo de deliberação e construção social e política”, sendo que caberia à escola o papel de promoção das capacidades pessoais e sociais, levando a que os jovens contribuíssem para a definição e expansão do que é entendido como a cidadania (Menezes, 2005, pp. 17-18).

A formação de cidadãos está ligada ao alargamento do campo de intervenção da escola e da redefinição do seu papel social. Os sistemas educativos democráticos têm apresentado um modelo de abordagem para a educação para a cidadania exprimidos num processo de clara intenção de domínios da educação para os valores, do desenvolvimento do raciocínio moral e das atitudes democráticas. A partir do desenvolvimento destes domínios é possível a formação de uma cidadania responsável (Reis, 2000, p. 116).

Uma das problemáticas em relação à importância e exigência à assunção da cidadania participativa prende-se com a falta de clareza na distinção entre o papel formativo e académico do docente, tal como afirma Maria do Céu Roldão (1999, p. 90), por considerar que existe uma clara revalorização da “função formativa dos saberes”. De acordo com a visão da autora “Quanto mais se acentua a identidade desta componente formativa, mais os saberes disciplinares se distanciam dela”.

Roldão (idem) alerta para o facto de ser enganoso a alternância de conteúdos e saberes em relação aos processos de aprender e pensar, pois os processos devem operar sobre os conteúdos, correndo-se então o risco de serem desprovidos os seus sentidos. A autora (1999, p. 91) apela para a efetivação da “formação de pessoal e cidadãos”, e para o “reforço e valorização dos saberes” de modo a serem possibilitadas a ligação e articulação das dimensões informativa e formativa dos conteúdos e áreas disciplinas curriculares.

A linha de ação da escola não pode confinar-se a uma simples transmissão de informação, pois, na realidade, a escola é um sistema interativo que possui uma estrutura de poder, com o objetivo de providenciar “oportunidades de desempenho de papéis e de construção de relações, tanto formais como informais” (Amadeo, Torney-Purta, Lehmann, Husfeldt & Nikolova, Emler & Frazer, Hahn, Oswald & Schulz, citados por Menezes, 2005, p. 18).

O grande objetivo da escola deve ser o de garantir e promover a participação cívica e democrática dos jovens, de modo a terem a oportunidade de uma verdadeira vivência democrática nas escolas (Campos, Costa & Menezes, citados por Menezes, 2005, p.19). Para tal acontecer, é importante reafirmar que a escola é já na sua génese um contexto de educação para a cidadania, independentemente de ser uma função social ou legalmente atribuída (Menezes, 2005, p. 19).

A participação dos jovens é vital e da maior importância para a vida cívica e democrática das escolas, pois, tal como acreditava Arendt, “a participação política envolve sempre a interação comunicativa com outros” (Menezes, 2005, p. 19). Para ser reconhecida a importância do papel dos jovens, é indispensável os profissionais de educação validarem, questionarem, reconhecerem e desafiarem todo o esforço que os jovens realizem” (Yowell & Smylie, citados por Menezes, 2005, p. 19).

A Educação para a Cidadania tem como principais objetivos desenvolver, nos alunos (Marques, 2002, p. 12):

- atitudes de autoestima, respeito mútuo e regras de convivência;
- o estímulo à participação ativa da turma e da comunidade em que estão inseridos;
- a possibilidade de momentos de reflexão acerca da vida da escola e dos princípios democráticos indispensáveis ao seu funcionamento.

Caso sejam atingidos os objetivos a que se propõe, os jovens podem ser conduzidos à formação de cidadãos solidários, civicamente responsáveis e autónomos participativos (Marques, 2002, p. 12).

Todas as temáticas relacionadas com diversas áreas de interesse como, os direitos humanos, a educação ambiental, a educação para a saúde, e muitas outras, deverão ser abordadas em qualquer área curricular, sempre em concordância com os projetos curriculares estipulados para a escola, a turma e a planificação de cada aula. Dessa forma, a Educação para

a Cidadania é considerada uma dimensão transversal e transdisciplinar na escola (Marques, 2002, pp. 11-12).

Todavia, Reis (2000, p. 114) reconhece que a introdução das interrogações relacionadas com a cidadania de uma forma transversal nos programas escolares e a criação de áreas curriculares próprias para o seu desenvolvimento acarretam sérios desafios nas práticas de trabalho e nas relações estabelecidas nas comunidades escolares, o que torna imprescindível não apenas a clarificação conceptual, mas também a forte atenção na formação dos professores. O autor considera ser importante a clarificação do sentido e do conteúdo da educação para a cidadania, de modo a que os professores possam exercer o seu papel de formadores das competências, capacidades e atitudes.

O documento orientador educativos nacional, “Educação para a cidadania – linhas orientadoras”, da Direção-Geral da Educação, realizado a dezembro de 2012 e atualizado em novembro de 2013, considera que as linhas de ação de uma prática da cidadania como um “processo participado, individual e coletivo, que apela à reflexão e à ação sobre os problemas sentidos por cada um e pela sociedade”. Na visão da Direção-geral da Educação o exercício da cidadania implica uma tomada de consciência, seja a partir de cada indivíduo ou daqueles com quem interagem, de modo a acompanhar as dinâmicas de intervenção e transformação social. A cidadania é considerada como uma atitude, um comportamento ou um modo de estar na sociedade que tem como grandes referências os direitos humanos, os valores da igualdade, da democracia e da justiça social.

O documento salienta que a educação para a cidadania, enquanto processo educativo, deve contribuir para a formação de “pessoas responsáveis, autónomas, solidárias, que conhecem e exercem os seus direitos e deveres em diálogo e no respeito pelos outros, com espírito democrático, pluralista, crítico e criativo”. É enaltecido o papel da escola como “um importante contexto para a aprendizagem e o exercício da cidadania e nela se refletem preocupações transversais à sociedade, que envolvem diferentes dimensões da educação para a cidadania” (2012, p. 1).

Na dimensão da promoção da cidadania, está também a temática dos valores e da formação ética dos jovens, algo que a escola não pode prescindir. O termo “Valor” tem origem etimológica no latim *valore*, que significa “aquilo que vale alguma coisa e tem merecimento” (Marques, 2002, p. 15). Já o Dicionário de Língua Portuguesa Contemporânea da Academia das Ciências de Lisboa refere que “valor” é considerado “aquilo que é valioso, que tem grande interesse e que é de grande qualidade. Tem valor tudo o que é considerado belo, digno e verdadeiro, segundo um juízo pessoal feito de acordo com os padrões sociais de determinada época” (2001, pp. 3699-3700).

Schwartz (citado por Menezes, 1999, pp. 13-14) defende que a educação para os valores baseia-se no papel ativo da escola no processo de “selecção-adesão-construção de

valores”. No juízo do autor, os valores podem ser definidos como princípios que irão orientar a vida dos sujeitos, sendo então considerados mediadores da ação, caracterizados por a centralidade da estrutura da personalidade.

Sousa (citado por Marques, 2002, p. 15), considera que os valores têm um importante papel no equilíbrio da personalidade, pois formam um conjunto de princípios que levam o ser humano a atuar de uma forma algo previsível, e mais ou menos duradoura, o que ajuda na antecipação e previsão das condutas, e respetivas consequências das mesmas. O autor acredita que os valores possuem dimensões objetivas (metas, objetivos e fins que modelam a conduta humana) e subjetivas (ligados às motivações e desejos, o que os torna dependentes da energia emocional e sentimental impulsionadora das ações), e que estão intimamente ligados à existência humana.

Já Buxarraís (1997, p. 83) refere que os valores são qualidades independentes de cada pessoa, com carácter absoluto, e que devem ser desejadas e valorizadas por cada indivíduo ou grupo social. Tal como Sousa, na visão de Buxarraís, os valores possuem determinadas dimensões. A grande diferença entre os dois autores, é que Buxarraís acrescenta uma nova dimensão, a dimensão de carácter social.

A autora (idem) julga que os valores são bens importantes que estão estreitamente conetados às ligações humanas, e que são convertidos em padrões de vida, aspirações e crenças que tornam a vida dos indivíduos que os possuem feliz e significativa. Então, os valores vão ser amplamente determinantes do comportamento humano, nas atitudes e condutas dos sujeitos, ocupando um importante papel nas suas personalidades. Os valores estão igualmente ligados à motivação, pois na opinião da autora, “a conduta humana é condicionada e estimulada pelas necessidades e interesses que a pessoa tem, não só a nível individual mas também colectivo”.

Na perspetiva de Marques (2002, p. 16), os valores são “qualidades que as coisas possuem”, e que devem ser “estimados e inferidos, através da inteligência, do sentimento e das emoções”. O valor pode ser estimado, e para tal acontecer, deve ser apreendido, criando assim reações nas pessoas. Os agentes energéticos primordiais do valor são, os afetos, as atitudes e comportamento das pessoas, e juntamente com a inteligência, são as emoções e os sentimentos que irão ser fulcrais no processo de apreensão dos valores. Por fim, o autor menciona que os valores devem ser descobertos a partir da identificação, do testemunho, do exemplo e da vivência.

Reis (2000, p. 117) diferencia-se dos restantes ao referir que os valores da cidadania são “aqueles que desencadeiam uma participação responsável, ou seja, orientada para a procura do bem comum e da justiça”.

Semelhantemente relevante, Marques (2002, pp. 15-16) considera que os valores possuem bipolaridade (um extremo positivo e negativo) e hierarquia (subordinação de uns

valores pelos outros, por alguns serem considerados mais valiosos do que outros). Tendo por base a idealização e conceção da hierarquia dos valores, o autor chega ao entendimento de *ética* como “o estabelecimento nas acções humanas de uma ordem que assegure a dignidade”. O autor crê que existem inúmeras escalas de valores, dos mais variados pensadores como, Platão, Aristóteles, Max Scheler, Louis Lavelle, Yvan Gobry, Quintana Cabanas, e muitos outros.

Embora a temática dos valores e da formação ética seja um aspeto de relevância importância no sistema de ensino, a realidade é que alguns autores acreditam que as escolas defrontam atualmente uma série crise de valores éticos e morais, que muitos educadores não conseguem contornar (Klébis & Menin, 2000, p. 27).

As autoras (Klébis & Menin, *idem*, p. 28) consideram que a principal causa para a atual crise de valores prende-se com a indisciplina, a disciplina enquanto instrumento de autoritarismo, a relevância e consciência dos valores a serem transmitidos nas escolas e a possibilidade real de passagem de transmissão de determinados valores considerados universais aos jovens.

Igualmente as opções pedagógicas, as relações entre os vários atores do processo educativo e a organização do tempo e espaços escolares, são potenciais transmissores de valores e atitudes, que podem favorecer ou não o desenvolvimento de uma maior autonomia e aprendizagem da cooperação e participação social (*idem*, pp. 28-29).

Outros autores como La Taille e Menin (2009, p. 9) questionam a interpretação da sociedade se encontrar perante uma crise de valores ou o facto de os valores poderem estar em crise. Em relação à crise de valores, os autores referem que os valores morais estão “doentes”, levando assim à sua desvalorização. Já no segundo caso, os valores morais encontram-se numa fase de reinterpretação, devido à ocorrência de uma nova conceção das considerações morais.

Perrenoud (citado por Figueiredo, pp. 29-30) refere que o primeiro grande obstáculo decorre da enunciação do conjunto de valores que são considerados “universais”. Os valores atuais já não são os mesmos que os de há um ou dois séculos atrás, e variam igualmente de cultura para cultura. O autor defende que o consenso deve existir em prol do “respeito pela diversidade, pelos direitos humanos e pelo princípio democrático”. A grande dúvida é então, “que valores devem constituir a base dos programas de Educação Moral?”

Se bem que sejam salientadas as conceções, positivas ou negativas, de um modo de entender de um objeto/uma realidade, a verdade é que existe um discurso quase sempre consensual, entre os grupos de docentes, em relação às necessidades das novas áreas curriculares, e em particular no caso da Formação Cívica (Figueiredo, 2005, p. 26), entretanto desaparecida como área curricular não disciplinar – o que também denuncia a forma como funcionava – Claudino (2015).

No início do ano letivo de 2012/2013 foi revogado o Decreto-Lei nº 6/2011 pelo Decreto-Lei nº 139/2012, de 5 de Julho, o que provocou uma nova transição no sistema de ensino português. Uma das mudanças significativas foi o fim das Áreas Curriculares Não Disciplinares – Área de Projeto, Estudo Acompanhado e Formação Cívica. Não obstante do fim da área curricular de Formação Cívica, o contexto da área curricular não disciplinar é considerada por especialistas, e diversos estudos, como o principal contexto institucional no sistema de ensino para a aprendizagem da Cidadania, levando a que Pureza (citado por Figueiredo, 2005, p. 23) considere ser preferível afirmar-se que se aprende “na Cidadania”, do que se entender que se “educa para a Cidadania”.

Figueiredo (2005, p. 24), acredita que talvez tenham sido os estudos na área de Formação Pessoal e Social, publicados no final dos anos 90, referentes à opinião dos jovens em relação à importância da Cidadania na sua formação, que impulsionaram a introdução de mudanças por parte do Ministério da Educação, no âmbito do projeto de Gestão Flexível do Currículo (Despacho nº9590/99), sobretudo o encarar de um espaço de Formação Cívica na hora do Diretor de Turma.

A autora revela, também, que devido a este facto, a conceção de Educação para a Cidadania aproxima-se da que o Movimento da Escola Moderna tem utilizado e defendido ao longo dos anos. Esse mesmo modelo define que a Formação Cívica deva ser um espaço aberto de assembleia em que são debatidos os problemas ou questões relevantes da vida da turma. O grande problema normativo encontrado nas escolas, em relação a esta disciplina, tem sido a constante ausência de um programa assumido (Figueiredo, 2005, p. 24).

Um dos grandes problemas presentes nas sessões de Formação Cívica é o facto de os projetos tenderem a centrar-se, de uma forma intensiva, na regulação da vida da turma e na resolução dos conflitos. O aspeto negativo desta situação é que os conflitos são apresentados como algo negativo, em si mesmo, e nunca enquanto fatores de potencial geração de crescimento pessoal (Figueiredo, 2005, p. 28).

A Formação Cívica não é apenas considerada como “educação moral”, mas também como “informação cívica” e “intervenção social”. No que diz respeito à Formação Cívica enquanto “informação cívica”, Figueiredo (2005, p. 30) afirma que a Formação Cívica deve constituir um espaço de “instrução”, fundamentado por conteúdos referentes à sociedade, direitos e deveres, cultura, política e economia. Na opinião da autora, são muitos os jovens que terminam o seu percurso escolar sem terem qualquer contacto com as regras e princípios de um Estado Democrático ou leis fundamentais (exemplo da Constituição Portuguesa ou Declaração Universal dos Direitos Humanos).

Jares (2001, p. 17) acredita que não é possível ter uma vida sem conflitos, e que os jovens têm de ter plena noção que estes irão acontecer no decurso das suas vidas, sendo que o importante é que os saibam resolver da melhor forma. A crítica de Jares é que têm de ser

fornecidas aos alunos estratégias positivas em vista à resolução dos conflitos, de modo a que as suas consequências não sejam negativas.

Autores como Rego e Sousa (1999) reconceptualizaram a ideia do modelo moral, ao analisarem o “comportamento de cidadania do professor” por contraste ao conceito de Cidadania Organizacional. O professor-cidadão exemplar deve ser “aquele que pela sua conduta de empenhamento cívico exemplar induz nos alunos uma compreensão mais clara do significado humano e social da construção, utilização e desenvolvimento dessas competências de cidadania” (Rego & Sousa, citados por Figueiredo, 2005, p. 29).

Embora a Formação Cívica e os professores que a lecionam sejam muito importantes para a educação em valores e a formação dos professores, enquanto atores ativos no processo educativo, Buxarrais (citada por Klébis & Menin, 2000, p. 33) entende que é da responsabilidade dos professores a “missão” de transmitir aos seus alunos valores, de modo a que os mesmos possam construir a sua própria escala de valores.

Para tal acontecer, Buxarrais (idem, pp. 33-34) refere que os Professores devem possuir determinadas capacidades como: i) capacidade de de criar um ambiente favorecedor à interação e diálogo entre aluno/professor e aluno/aluno; ii) criar condições de levantamento de problemas e contradições; iii) ser sensível às diferentes situações educativas nas aulas; iv) compreender o sentido e a dinâmica das várias situações que acontecem em cada momento nas aulas; v) autoquestionar a sua prática docente e o seu autoconhecimento; vi) possuir neutralidade pedagógica, e dirigir e enfrentar as potenciais situações de conflito.

A autora (idem, p. 34) acredita numa educação em valores direcionada na autoconstrução dos valores e critérios, a partir dos próprios alunos, através das experiências e dos conhecimentos proporcionados pelos professores.

Não obstante da importância da escola, dos professores, e todos os seus agentes educativos, Dessen e Polonia (2007), Dias (2005), Kohlberg (1992), La Taille (2009), Piaget (1930/1996), e muitos outros autores, consideram também a família como um importante “espaço social” para a aprendizagem e o desenvolvimento dos jovens (citados por Alencar, Couto, Lima, Marchi & Romaneli, 2014, p. 257).

A preocupação da educação para a cidadania encontra-se implícita no sistema escolar pois, a escola estabelece-se na posição de intermediário entre a família e a vida pública, social e política. Se bem que a família é um importante espaço social para a aprendizagem e o desenvolvimento dos jovens, são alguns os obstáculos e dificuldades colocados às famílias e à escola no exercício das suas responsabilidades educativas. Um dos desafios prende-se com o processo de “modernização” das estruturas familiares, o que provoca alguma confusão de papéis tanto nos jovens como nos adultos. A falta de disponibilidade, seja ela interior ou de tempo real, por parte dos pais, é igualmente um sério desafio aos jovens estudantes. A composição do quadro familiar tem sofrido alterações, através da cada vez mais rara relação

quotidiana entre gerações, das famílias monoparentais e pelo facto de a integração e a socialização ser realizada cada vez mais pela escola e pelos meios de comunicação de massas. Devido a estes desafios e obstáculos, o autor adverte para a importância de uma educação para a cidadania (Reis, 2000, p. 116).

### **3.3. Contributo da aprendizagem da Geografia para a formação da cidadania**

*A Geografia é sobre lugares. Não é apenas saber sobre os lugares em si mesmos, mas entender a interdependência e a conectividade dos lugares. É sobre capacitar os adultos de amanhã em desenvolver a compreensão real e a cidadania global para que tenham a compreensão intelectual de participarem individualmente e coletivamente no moldar do mundo à sua volta.*

(Bell, 2005, p. 13)

Em 1986 é aprovada a Lei de Bases do Sistema Educativo/LBSE, Lei n.º 46/86, de 14 de outubro, e no documento encontra-se expressa a conceção da formação da cidadania, no ponto b do terceiro artigo *Princípios Organizativos*, através da afirmação “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” (1986, p. 3068).

A ideia de cidadania é apenas destacada nesse momento do documento, e não são descritas as linhas de ação para a fomentação e implementação da mesma no sistema de ensino. Não obstante, é necessário ter em conta o período que o documento foi aprovado, doze anos após a Revolução dos Cravos (Claudino, 2014, p. 2), o que revela as preocupações dessa mesma revolução.

Já a reforma curricular de 1989 não contém qualquer referência à educação para a cidadania (idem). Doze anos depois, a reorganização curricular de 2001, Decreto-Lei n.º 6/2001, de 18 de janeiro, sublinha que a escola precisa de se assumir como um espaço privilegiado de educação para a cidadania. Entre outros aspetos, o diploma consagra a educação para a cidadania, ao mencionar a integração, com carácter transversal, da educação para a cidadania em todas as áreas curriculares (Artigo 3º - *Princípios orientadores*). No quinto artigo, *Organização*, a cidadania volta a ser abordada, sendo estabelecido que a Formação cívica deva ser um espaço privilegiado para o desenvolvimento da educação para a cidadania, visando o desenvolvimento da consciência cívica dos alunos como elemento fundamental no processo de formação de cidadãos responsáveis, críticos, activos e intervenientes...".

Três anos depois, em 2004, na reforma do ensino secundário, é estabelecido no Decreto-Lei nº 74/2004, de 26 de março, é retomado o carácter transversal da educação para a cidadania (idem).

A cidadania é destacada no documento orientador educativo “Currículo Nacional do Ensino Básico do Ensino Básico - Competências Essenciais (2001). No que diz respeito à disciplina da Geografia, é possível verificar o contributo da mesma para a educação para a cidadania, expressa na afirmação da finalidade da formação de “cidadãos geograficamente competentes (2001, p. 108). A partir do documento, é igualmente enaltecida a cidadania nacional, europeia e mundial. Embora o documento deixe de ser uma referência curricular em 2011, em 2012, no terceiro artigo, *Princípios orientadores*, do Decreto-Lei nº 139/2012, é aprovada uma revisão curricular que retoma a conceção da transversalidade da educação para a cidadania (idem, pp. 2-3).

A sociedade mundial atual apresenta uma dimensão multicultural complexa com inúmeros problemas globais que refletem-se nas escalas nacionais, ou seja, nos países, nas regiões, cidades e conseqüentemente nas escolas. A Geografia é uma disciplina fulcral para compreender estas relações entre a natureza e a sociedade, e quais os impactos da relação das mesmas na vida diárias dos indivíduos (Esteves, 2011, p. 491).

Banks (citado por Esteves, 2011, p. 491) considera que a educação para a cidadania deve ser revista de modo a que os alunos estejam aptos, de uma forma eficiente, às adversidades que enfrentam neste século XXI. De acordo com o autor, os cidadãos necessitam do conhecimento, das atitudes e das competências para operarem nas suas comunicações culturais e além das suas fronteiras culturais.

Sarno (2011, p. 73) refere que a Geografia, enquanto forma de conhecimento, pode ajudar a interpretar de uma melhor forma o mundo, tudo o que nos rodeia, e por isso está apta para educar-nos num entendimento do processo socioeconómico que ocorre e também ajuda-nos na construção de um sentido de “multi-pertença”. A autora acredita que a mesma fornece os instrumentos e os métodos de análise de documentos e de experiência, eventos e fenómenos, que poderão abrir novos horizontes de expectativas e de construção da realidade.

Kolnik (2012, p. 18) defende que a Geografia possui um papel essencial na dimensão da cidadania, e fundamenta a sua opinião ao afirmar que a Geografia envolve uma constante descoberta ativa do mundo e a forma com que todos nós nos relacionamos de forma a compreendermos, explicarmos e prevermos como as interações humanas e físicas afetam e são afetadas nas decisões diárias. A cidadania também exige a autoconsciência e o ímpeto em nos envolvermos com o mundo que nos rodeia, e o autor defende que a Geografia é única pois, permite que estejamos numa posição privilegiada na ajuda em encontrar uma sensação de quem somos no mundo e como interagimos com os outros.

Kolnink (2011, p. 18) acredita que a educação geográfica pode contribuir significativamente para aprender, compreender e respeitar a pátria e o espaço nacional e as suas conexões dependentes com o mundo, a aprendizagem de valores, comportamentos e estilos de vida necessários para um futuro sustentável. Na visão do autor, ao serem trazidos os problemas globais mundiais atuais, e não só, os jovens alunos podem ser educados na consciência dos seus próprios direitos, mas também de acordo com as suas responsabilidades no futuro.

Esteves (2014, p. 3) encontra-se em concordância com as ideias referidas anteriormente, referindo que o desenvolvimento de competências sociais e uma prática efetiva da cidadania é uma preocupação para os geógrafos educacionais. O desenvolvimento do raciocínio geográfico permite aos jovens a identificação de problemas sociais, e leva a que os mesmos tenham de pensar e encontrar soluções estratégicas comuns para resolver esses mesmos problemas. A autora alega que qualquer consideração de educação para a cidadania deve estar relacionada com o desenvolvimento de competências analíticas sobre problemas físicos, humanos e económicos, nas diferentes escalas. Kolnik (2012, p. 19) confere este mesmo tipo de pensamento ao afirmar que é necessária uma cidadania sustentável e alfabetizada que seja local regional e globalmente consciente, de modo a se promover a compreensão do mundo que nos circunda, da escala local à global.

Sendo então a Geografia uma disciplina importante para a compreensão da complexa dimensão multicultural presente na sociedade, é vital a intervenção de todos os professores, em particular os de Geografia, através de uma educação para a cidadania, no desenvolvimento do pensamento crítico em relação aos problemas globais que são uma permanente realidade na vida das pessoas (Esteves, 2011, p. 491).

A escola tem um papel muito importante a realizar neste trajeto, como pode ser comprovado em documentos orientadores educativos internacionais como a Declaração Internacional da Educação Geográfica para a Diversidade Cultural (2000). No preâmbulo do documento, os participantes e a educação geográfica do 29º Congresso Geográfico, realizado em Seoul em Agosto de 2000, comprometeram-se num esforço mundial em aumentar as competências de todos os cidadãos em contribuir na criação de um justo, sustentável e agradável mundo para todos.

Souto González (2004, s/p) considera que a declaração foi um “retrocesso em relação às preocupações sociais da Carta Internacional”, por considerar o cumprimento dos direitos humanos como uma preocupação secundária e por desvalorizar os conflitos de interesse associados à defesa do ambiente e o contributo da educação geográfica para um desenvolvimento sustentado. Na visão do autor, não existe uma preocupação com as condições mínimas de sobrevivência dos povos mundiais, o que conseqüentemente leva a uma perda de direito à diversidade desses mesmos povos, sendo esta a questão enfatizada na Declaração.

Sendo a escola e a Geografia importantes para a educação para a cidadania, a perceção dos professores de Geografia sobre a mesma torna-se indiscutivelmente crucial. Esteves (2014, p. 3) menciona que os professores de Geografia acreditam que a educação para a cidadania entende-se como i) o desenvolvimento de valores, atitudes e competências sociais; ii) estar ciente dos direitos e deveres enquanto cidadãos; iii) respeitar a si mesmos, os outros e o ambiente; iv) desenvolver competências relacionadas com a participação, cooperação e livre expressão; v) integração social de um modo crítico e criativo e vi) desenvolver um sentimento de pertença na comunidade local, nacional e global.

Os professores de Geografia consideram que a educação para a cidadania está intimamente relacionada com a natureza dos problemas e as atividades relacionadas com a geografia escolar, embora no currículo escolar português não esteja qualquer tópico relacionado com a educação para a cidadania. Para os professores de Geografia as atividades são relevantes nas suas aulas, embora seja também importante o propósito de garantir que o aluno aprenda um determinado número de conteúdos estipulados sobre os quais irá ser avaliado, e envolver os alunos em atividades relacionadas com a educação para a cidadania (exemplos: educação para o respeito, para a participação, para a integração, para a diversidade, para os direitos e deveres, os valores educacionais, e muitos outros) significa a possibilidade de criar experiências educativas que permitam o desenvolvimento de determinadas competências de cidadania (idem, pp. 3-4).

Todas as questões e problemas lançados e desenvolvidos pelos professores de Geografia são importantes, mas também as competências relacionadas com a natureza do trabalho geográfico são relevantes: i) localização de lugares ou fenómenos; ii) relações entre espaços e fenómenos e iii) inter-relação dinâmica entre espaços e fenómenos. A grande riqueza destas questões é a possibilidade das mesmas serem dirigidas numa multiplicidade de escalas, variadas de local para global. Na Geografia escolar a relação entre a sociedade e a natureza e a emergência de conflitos, que surgem a partir dos mesmos, fazem com que o conhecimento geográfico seja muito importante no que diz respeito à abordagem de problemas também eles respeitantes aos problemas da cidadania (Esteves, 2014, p. 4).

Pensar de uma forma geográfica permite a compreensão dos fenómenos nas mais variadas escalas, e puder fazer esse trabalho nas escolas, e sobretudo na Geografia escolar, permite o desenvolvimento de competências de cidadania que poderão ser utilizadas no futuro numa participação mais ativa sociedade. Essa mesma participação ativa inclui um bom conhecimento de como a sociedade e o ambiente estão ligados, e a resolução de problemas de uma forma crítica (Esteves, 2014, p. 4).

Cachinho (2000, p. 74) menciona que os professores devem promover práticas quotidianas significativas aos alunos, através de ideias que permitam aos alunos mobilizar os

seus conhecimentos e o “saber-fazer” geográficos a partir de uma problemática real. Dessa forma, os alunos poderão encontrar sentido e utilidade na disciplina.

O autor (idem, pp. 75-78) realça a existência de diversas escolas geográficas, correntes de pensamento e paradigmas educativos, apresentados por vários investigadores, que na realidade são transversais em vários trabalhos, e que designam o que o autor denomina de “núcleo duro” da geografia escolar. São destacados quatro princípios: *Uma geografia recentrada; uma geografia social e problematizadora do real; uma geografia global e sistemática e uma geografia ativa*. Os quatro princípios apresentam diferentes características, abordados no capítulo anterior da educação geográfica.

Mérenne-Schoumaker (citada por Cachinho, 2000, p. 80) considera que a aplicação da metodologia científica do uso da investigação como método de ensino-aprendizagem, tendo como alicerce as teorias construtivistas (elaboração de hipóteses explicativas consoante a apresentação de problemas sociais e ambientais sobre a forma de questões) possui três etapas, sendo que a segunda, *o momento de análise e estudo dos problemas*, tem como finalidade específica a aprendizagem de conhecimentos e dos “saberes-fazer” geográficos. Já a terceira etapa, *tempo de síntese e aplicação*, tem como finalidade específica a orientação para a formação dos jovens alunos, assente nos valores da autonomia, da responsabilidade e da cidadania.

O facto de a geografia possuir a capacidade de dar a conhecer a todos os indivíduos os sistemas físicos e humanos da terra, a interdependência entre os seres vivos e o ambiente físico, estimular a imaginação, a curiosidade e apreciação do mundo circundante, conferir as condições de vida da população, os lugares e os problemas ocorrentes a diferentes escalas, assentir a compreensão do lugar onde se vive e o conhecimento de outros lugares, povos e culturas, a sua finalidade permite que as pessoas consigam estar mais bem informadas, e tomem assim decisões coerentes e objetivas (idem, p. 88).

A Carta Internacional da Educação Geográfica (UGI, 1992) legitima a geografia, enquanto conteúdo de aprendizagem, devido à sua participação no desenvolvimento de atitudes e valores como o respeito pela diferença cultural, e pelo facto de a educação geográfica promover a compreensão, a tolerância e amizade entre os povos, raças e religiões. Se os jovens alunos forem educados geograficamente, e estiverem bem informados sobre o mundo, poderão possuir uma maior consciência do impacto dos seus comportamentos e da sociedade em relação ao ambiente, levando a que a geografia favoreça o desenvolvimento de uma ética ambiental assente no sentido de responsabilidade por parte dos indivíduos (idem, p. 90). A vocação cidadã da Geografia é reforçada nas propostas de reformulação divulgada na Conferência Regional de Geografia (Moscovo, 2015, p. 3), em que se sublinha que a Geografia “constrói cidadãos globais informados”.

## **4. As Migrações**

### **4.1. O conceito de Migração**

De acordo com Peixoto (2004, p. 3), “o tema das migrações foi largamente ignorado pelos autores clássicos das principais ciências sociais, no período histórico em que estas se constituíram e consolidaram”, embora os fluxos migratórios tenham tido uma extrema importância, sobretudo “no contexto europeu do final do século XIX e início do século XX (...) sob a forma de intensos movimentos internos, dirigidos dos campos para as cidades, quer de migrações transoceânicas, que permitiram libertar parte do êxodo rural e povoar os novos continentes”. De acordo com o autor, a Geografia é, sem dúvida, uma das disciplinas que mais atenção tem dado ao tema das migrações, talvez por possuir “vínculos comuns com o espaço”.

Jansen (citado por Peixoto, 2004, p. 4) considera que não existe uma teoria geral da migração visto que a migração pode ser um problema *demográfico*, ou *económico*, ou *político*, ou *sociológico*, e porque pode envolver a *psicologia social*. Peixoto (2004, pp. 4-5) refere que o único autor considerado como um *clássico* no estudo das migrações é Ravenstein, um “geógrafo e cartógrafo inglês da viragem do século XIX para o XX”, visto como “o decano das referências bibliográficas da teoria migratória, citado em trabalhos oriundos de diferentes ciências sociais”. Dos vários aspetos ressonantes no seu trabalho precursor, pode ser destacado o facto de ainda hoje em dia serem estudados temas e conceitos, previamente abordados pelo mesmo: as “classificações de migrantes (temporários, de curta e média distância, entre outros)”; as “migrações por etapas, regiões de atracção e repulsão, efeito de distância, contracorrentes, acção de estímulos económicos, etc...”. Igualmente, Ravenstein, de acordo com Jackson (citado por Peixoto, 2004, p. 5) “está na base de todos os modelos modernos de atracção-repulsão – ou, na sua denominação mais vulgar, os modelos de *push-pull*”.

Fonseca (2005, p. 49) considera que as migrações são um “um subconjunto das formas de mobilidade geográfica”, pelo facto de serem “movimentos que implicam uma mudança de residência”. Já Zelinsky (citado por Fonseca, 2005, p. 49) crê que as migrações sejam “todo o tipo de movimentos territoriais, temporários e permanentes e entre locais situados a diferentes distâncias (deslocações casa-trabalho, para turismo e lazer, compras, cuidados de saúde, etc.)”.

Outros autores, citados por Fonseca (2005, pp. 50-51), debruçaram-se, igualmente, sobre o conceito, realçando algumas lacunas em outros conceitos anteriormente referidos. Jackson (1991) considera a migração como “o movimento de uma população, temporário ou permanente, de um local físico para outro”. A autora considera que o único “problema” desta definição é o facto de a mesma não contemplar a escala geográfica (internacional, nacional, regional, etc.) em que ocorre. Já Hägerstrand (1957) define migração como “a mudança do centro de gravidade (local de residência) do padrão de mobilidade individual”. Para Mangalam (1968) as migrações são “deslocações relativamente permanentes de uma colectividade

denominada migrantes, de um local geográfico para outro, precedida por uma tomada de decisão da parte dos migrantes, baseada num conjunto de valores hierarquicamente ordenados e tendo como resultado uma modificação no sistema de interação dos migrantes”. Fonseca, citando Malheiros (1996), considera que a definição de Mangalam não contempla as deslocações temporárias, não incorpora o sentido individual isolado, mas apenas o sentido coletivo, ou seja, um conjunto de pessoas, e, evidencia, sobretudo, os aspetos sociais e individuais originários para o movimento migratório. Por fim, Eisenstadt (1953) define migração como “a transição física de um indivíduo ou grupo, de uma sociedade para outra”.

O conceito de “migrações internacionais” apresenta diferentes definições, consoante os países, revelando, dessa forma, inúmeras “dificuldades metodológicas de comparação das migrações internacionais em diferentes países e macro-regiões”. Nos países europeus, o imigrante é, muitas vezes, associado ao cidadão estrangeiro, enquanto nos países anglo-saxónicos (Estados Unidos da América, o Canadá, a Austrália e a Nova Zelândia) é a pessoa nascida no estrangeiro. A diversidade de características, apresentadas consoante as diferentes regiões mundiais, torna possível a existência de dois critérios, de diferentes naturezas: i) o “critério *geográfico*, fundado sobre a mobilidade da pessoa que muda de país de residência”; ii) o “critério *jurídico*, determinado por um estatuto jurídico-político particular” (Fonseca, 2005, p. 56).

Castels (2005, p. 7) revela que as migrações internacionais tiveram um papel muito importante na “mudança social do mundo contemporâneo” e que são as transformações económicas, demográficas, demográficas, políticas e sociais que provocam a movimentação das pessoas.

#### **4.2. A tipologia e a classificação das migrações**

De acordo com Fonseca (2005, p. 58), as migrações podem ser classificadas: i) “segundo a distância percorrida”; ii) “segundo o tempo em que ocorrem (migrações temporárias, migrações definitivas”); iii) “segundo as áreas de origem e de destino: rural-urbana; interurbana; suburbana; urbana-rural”; iv) “com base nas causas das migrações”; v) “com base nas características demográficas e socioeconómicas dos migrantes”; vi) segundo o estatuto jurídico-político dos migrantes: legas ou ilegal”; vii) com base no carácter voluntário ou involuntário: migrações livres e forçadas”; viii) “com base nos modos de inclusão dos migrantes nas sociedades de chegada (políticas de integração e formas de recepção social)”.

No que diz respeito à classificação relativas ao *espaço*, as migrações podem ser *internas*, “deslocações de uma área (província, região, município) para outra, no interior do mesmo país”, ou *externas*, deslocações que “implicam o cruzamento das fronteiras” de uma

região para outra, sendo que as migrações possam ser *intercontinentais*, deslocações entre continentes, ou *intracontinentais*, que são deslocações dentro do mesmo continente.

Relativamente à *duração* as migrações podem ter o estatuto de: *definitivas*, deslocações em que implica “estabelecer residência por um período mínimo” e que geralmente são de longa duração; *temporárias*, deslocações onde os indivíduos “permanecem pelo menos doze meses, normalmente para trabalhar, para efeitos de negócios ou para estudar”; ou *sazonais*, deslocações que sucedem sempre a determinado período do ano.

No que concerne à tomada de decisão, as migrações podem ser *voluntárias*, ou seja, por decisão própria, ou *forçadas*, “pessoas forçadas a deslocarem-se devido a causas naturais/ambientais, ou por causas económicas, políticas, religiosas, étnicas e bélicas.

Por fim, relativamente à relação com a Lei/estatuto, as migrações podem ser legais ou ilegais. Por vezes, conceitos como *refugiados* ou *requerentes de asilo* podem ser complexos de classificar, visto que pode-se não perceber se os mesmos são legais ou não. A Convenção das Nações Unidas de 1951 definiu o refugiado como “uma pessoa que reside fora do seu país de nacionalidade, que não pode ou não quer regressar, “receando com razão ser perseguida em virtude da sua raça, religião, nacionalidade, filiação em certo grupo social ou das suas opiniões políticas”. Já os requerentes de asilo são denominados como “pessoas que cruzam fronteiras em busca de protecção, mas que não cumprem rigorosamente os critérios estabelecidos pela Convenção de 1951”.

### **4.3. As migrações internacionais no “passado”**

Os movimentos populacionais estão presentes na história da Humanidade desde sempre, sejam eles por “resposta ao crescimento demográfico, às mudanças climáticas e às necessidades económicas”. As guerras, “a constituição de nações, de Estados e de impérios” permitiram os movimentos, voluntários ou forçados, migratórios de pessoas. Mas, os impulsionadores para o crescimento acelerado foram, “a formação dos Estados-nação europeus, o colonialismo e a industrialização”, que sucederam a partir do século XV (Cohen e Moch, citados por Castles, p. 25).

Zlotnik (citada por Castles, 2005, p. 50) realça os números avançados pelas Nações Unidas, em 1990, revelando que “cerca de 120 milhões de pessoas viviam fora do seu local de nascimento e que o número de migrantes internacionais crescia a um ritmo apenas ligeiramente mais alto que o da totalidade da população humana”. A OIM revelou, em 2000, que existiam cerca de 150 milhões de migrantes internacionais em todo o mundo, embora não sejam considerados números com a total exatidão, representando entre 2 a 4% da população global. No entanto, a OMI prevê que o número de migrantes internacionais atinga cerca de 250 milhões em 2050 (Castles, 2005, p. 51).

Fonseca (2005, pp. 69-71) aborda os grandes ciclos migratórios, dividindo-os em três períodos: o *Período Mercantilista (de 1500 a 1800)*, o *Período Industrial (início do século XIX até os anos 60 do século XX)* e, o *Período pós-industrial (a partir dos anos 60 do século XX)*.

No *Período Mercantilista*, as migrações internacionais sucediam, sobretudo, da Europa para os restantes continentes (Américas, África, Ásia e Oceânia). Neste período as deslocações apresentavam como principais motivações o povoamento e a colonização. Os imigrantes eram: i) “povoadores agrícolas”; ii) “funcionários administrativos e artesãos”; iii) “empreendedores que desenvolveram uma economia de plantação para produzir matérias-primas para a Europa”; iv) “prisioneiros enviados para colónias penais”. Os trabalhadores das plantações eram, na sua grande maioria, escravos africanos, que eram “levados” (cerca de 10 milhões de escravos neste período) de África para as Américas (Fonseca, 2005, pp. 69-70). Castles (2005, p. 7) considera que os movimentos emigratórios para as colónias, a partir do século XVI, foram “um elemento fundamental para a construção dos impérios europeus”.

No *Período Industrial*, as migrações internacionais estão relacionadas com o crescimento económico europeu e a difusão do fenómeno da industrialização noutras regiões, como é exemplo das antigas colónias no “Novo Mundo”. Cerca de 48 milhões de pessoas deslocaram-se dos países industrializados europeus, para países das Américas e da Oceânia. Os principais de países de partida eram a Grã-Bretanha, a Itália, a Noruega, Portugal, a Espanha e a Suécia. Já os países de origem eram a Argentina, a Austrália, o Canadá, a Nova Zelândia, e os Estados Unidos da América. Durante a Primeira Guerra Mundial assistiu-se a uma redução da emigração, enquanto no início dos anos 20 deu-se uma sutil recuperação. Nos anos 30 os números das migrações internacionais foram reduzidos, enquanto nos anos 40 realçaram-se as migrações de refugiados e de outras pessoas que tiveram de ser deslocadas, devido aos efeitos que a Segunda Guerra Mundial provocou (Fonseca, 2005, pp. 70-71).

No *Período pós-industrial* é visível a alteração dos ciclos migratórios, através do aumento da emigração da América Latina, da Ásia e de África, em prol da diminuição da emigração europeia. Nos anos 70, países da Europa do Sul, como a Itália, a Espanha, Portugal e Grécia, são agora países recetores para os imigrantes. Também o número de imigrantes foi superior nos países do Golfo Pérsico, devido às possibilidades de emprego nas áreas da exploração de petróleo e na construção civil e obras públicas. Já nos anos 80 o foco é a Ásia, e não apenas o Japão, como até então, sendo que os movimentos migratórios internacionais difundiram-se para novos países industrializados (Coreia do Sul, Taiwan, Hong Kong, Singapura, Malásia e Tailândia). Nos anos 90, evidencia-se novamente o continente europeu, nomeadamente a Europa de Leste. O desmembramento dos regimes comunistas da Europa de Leste provocam movimentos migratórios de sentido Leste-Oeste. Também é evidente o aumento das migrações de refugiados (Fonseca, 2005, p. 71).

#### **4.4. As tendências atuais das migrações internacionais**

Em 2005 (p. 13), a Organização Internacional das Migrações, através do seu Relatório de Migração Internacional – Custos e Benefícios da Migração Internacional revelou que a migração é um problema multifacetado e globalmente complexo, e que os 190 estados soberanos mundiais, ou um número aproximado ao apresentado, eram, naquele momento, pontos de origem, ou de passagem ou de destino dos migrantes, havendo a possibilidade de possuírem as três características ao mesmo tempo. As Nações Unidas possuíam, em 2000, a estimativa oficial da existência de 175 milhões de migrantes na escala global, o que representa 2,9% da população mundial em 2000 e um aumento na ordem dos 76 milhões de migrantes internacionais em relação a 1960 (p. 379), embora a Divisão Populacional das Nações Unidas previsse um número de migrantes totais, no início de 2005, entre os 185 e os 192 milhões, sendo que as Nações Unidas incluíram nesses dados algumas imigrações irregulares (p. 13). Grande parte deste aumento mundial deveu-se à emergência de novos Estados independentes durante os anos 90 do século XX (idem).

A liberalização económica, as contínuas disparidades de rendimentos entre as nações, os meios de transporte mais baratos e acessíveis e as crescentes disparidades demográficas entre países desenvolvidos e em desenvolvimento provocaram o aumento da interdependência entre os países, impulsionando, igualmente, a migração internacional (idem, p. 380).

Em 2000, a grande maioria dos migrantes encontrava-se concentrada num número relativamente reduzido de países industrializados desenvolvidos, sendo 49% desse total mulheres (idem).

Já em 2010 (p. 115), o Relatório de Migração Internacional, da mesma entidade, ressalta algumas diferenças em relação ao relatório de 2005. Estimou-se a deslocação de 214 milhões de pessoas, 51% homens, um aumento de 39 milhões, algo que a IOM considera como um aumento relativamente estável. Os países que possuem um maior número de migrantes internacionais são os EUA, Rússia, Alemanha, Arábia Saudita, Canadá, França, Reino Unido, Espanha, Índia e Ucrânia, ou seja, seis desses países são europeus.

O relatório (2010, pp. 115-120) realça conclusões importantes como: i) a maioria dos migrantes, 57%, vive em países de elevados rendimentos, correspondendo a 10% da população dessas regiões; ii) vinte cidades em todo o mundo com mais de um milhão de habitantes nascidos no estrangeiro; iii) muitos países de destino, como a Alemanha, Índia, Rússia, Ucrânia e o Reino Unido, igualmente, no top 10 de países de origem dos migrantes; iv) 414 biliões de dólares de remessas, em 2009, na cena mundial, sendo que 336 biliões de dólares foram países em desenvolvimento; v) estimavam-se 15,2 milhões de refugiados, para o final de 2008, de acordo com o escritório do Alto Comissariado das Nações Unidas, sendo que quatro quintos dos refugiados mundiais eram originários de países em desenvolvimento

(Paquistão, Síria, Irão, Afeganistão e Iraque); vi) a fuga de cérebro, cerca de 2,8 milhões estudantes, sobretudo, da área de medicina; vii) a deslocação ou evacuação de mais de 36 milhões de pessoas devido a desastres naturais e mudanças climáticas lentas.

Embora a recessão internacional de 2008, iniciada nos EUA e alastrando-se desde a segunda metade de 2008 para uma crise global, tenha diminuído, em 2009, o PIB global em 2.2%, o número de migrantes não diminuiu. No entanto, o fluxo de novos imigrantes abrandou em muitas regiões mundiais, talvez, devido às notícias do decréscimo de oportunidades de trabalho e, à aplicação, por parte dos governos de alguns países (República Checa, Japão e Espanha), de políticas de migração mais restritas, onde, inclusive, alguns países tentaram criar programas especiais de regresso voluntário dos imigrantes nos seus territórios (IMO, 2010, pp. 122-124).

Finalmente, em 2015, a IOM elaborou um novo Relatório de Migração Internacional, focando-se nas novas e importantes características e tendências dos intensos fluxos migratórios internacionais, referentes, sobretudo, ao que tem acontecido nas áreas urbanas. A IOM considera que “estamos a viver numa era de mobilidade humana sem precedentes que tem sido marcadamente urbano, enquanto os migrantes, tanto internos como internacionais, deslocam-se para as cidades e as áreas urbanas, trazendo a diversidade e, contactam comunidades, dentro e através das fronteiras, para criar novas ligações entre as localidades” (p. 17). De acordo com a organização intergovernamental, esta situação deverá provocar aos governos uma necessidade de “novas regulamentações para a regulamentação urbana e as políticas de emigração” (idem).

Esse relatório, de 2015 (idem, pp. 1-17), apresentou várias e muito importantes conclusões para futura reflexão dos líderes mundiais, das quais se destacam: i) a estimativa de 232 milhões de migrantes internacionais e cerca de 740 milhões de migrantes internos em todo o mundo; ii) cerca de 50% dos migrantes internacionais reside em dez países altamente industrializados e com elevados rendimentos: Austrália, Canadá, EUA, França, Alemanha, Espanha, Reino Unido, Rússia, Arábia Saudita e EAU; iii) em 2014, mais de 54% da população mundial vive em áreas urbanas; iv) notória aceleração da taxa de urbanização, devido à deslocação de cerca de três milhões de pessoas, em todo o mundo, para as cidades todas as semanas; v) maior representação dos migrantes nas várias regiões mundiais: um terço da população nas cidades de Sidnei, Londres e Nova Iorque é migrante, e, em Bruxelas e Dubai a população migrante já passa os 50% da população total.

As crescentes taxas de urbanização e migrações para as cidades fazem com que algumas cidades estejam a enfrentar sérios desafios, superando-os com diferentes graus de sucesso. A IOM (2015, pp. 1-18) debruça-se sobre esta mesma afirmação criticando que “a migração é largamente omitida do debate global da urbanização”, porque “muitas cidades e governos locais (...) não incluem a migração ou os migrantes no seu planeamento e

implementação de desenvolvimento urbano. Os migrantes são (...) geralmente ignorados no discurso global da urbanização e das cidades”. Na visão da organização, os próprios migrantes podem fazer contribuições significativas e essenciais para o desenvolvimento económico, social e cultural dos países de acolhimento e as suas comunidades de origem”.

Em síntese, os migrantes, maioritariamente do sexo masculino embora a situação esteja a ser alterada pelo facto de as mulheres se estarem a se emancipar em várias regiões mundiais onde os seus direitos eram muito restritos, estão a evoluir cada vez mais, no que diz respeito ao volume dos fluxos - passaram de 175 milhões, em 2000, para 232 milhões migrantes, de acordo com o relatório de 2015. Isto significa um aumento de 54 milhões de migrantes em apenas quinze anos. Os países desenvolvidos e as cidades, com maiores níveis de rendimento, continuam a ser os principais recetores destes migrantes internacionais, embora já comecem a aparecer novos polos de atração, sobretudo na Ásia.

A globalização tem um papel muito importante na relação entre as diásporas migrantes e os países de origem dos migrantes, pois permitiu a expansão das possibilidades (através da *internet*, das remessas, das viagens, das associações, e outros mecanismos) dos migrantes permanecerem envolvidos, de uma forma ativa, na vida económica, cultural, social e política dos seus países originários. Esta “sofisticação”, embora não sendo um novo fenómeno, tem atingido regiões como a América Latina, a Ásia e África, através de ajustes políticos e institucionais pelos governos, das iniciativas dos migrantes e de programas apoiados internacionalmente. Estas situações comprovam que, apesar de muitos dos padrões atuais serem geralmente atribuídos ao fenómeno da globalização, são igualmente influenciados pelas políticas do governo (IOM, 2005, pp. 15-16).

Apesar do crescente diálogo internacional, relativo às migrações, alguns países, particularmente os EUA e outros países imigrantes, têm alterado e tornado mais rígidas as leis de migração, as estruturas institucionais e os procedimentos, de modo a combaterem as tentativas de ataques terroristas – o que o recente terrorismo fundamentalista islâmico acentua. A rigidez da aplicação destas leis de imigração provoca a alteração dos padrões migratórios e a distribuição dos seus custos e benefícios, e a relação entre as entidades governamentais. Esta situação realça, então, o contraste entre os regimes restritivos de migrações e os intensos fluxos de bens, de capitais e investimentos estrangeiros que acontecem e afetam o panorama mundial (IOM, 2005, p. 14).

#### **4.5. Causas e consequências das migrações**

A causa mais preponderante, e, provavelmente, mais vezes referida como o principal motivo para a movimentação de pessoas é, talvez, a “disparidade inter-regional nos níveis de rendimento, de emprego e de bem-estar social” (Hugo, citado por Castles, 2005, p. 22).

Peixoto (2004, p. 6) critica, de certa forma, esse género de afirmações que muitos autores que estudam as questões relacionadas com as migrações, pelo facto de basearem os seus trabalhos na perspetiva neoclássica da economia, ou seja, no racionalismo económico, que defende a “*escolha racional*” dos migrantes nos locais desejados de chegada.

Borjas (citado por Castles, 2005, p. 22) debruça-se, igualmente, sobre a perspetiva neoclássica, referindo que a mesma considera que a principal causa de migrações seja “o esforço para maximizar rendimentos, trocando economias de baixos salários por outras de altos salários”. A ONU (citada por idem, p. 23) crê na complexidade das causas das migrações internacionais ao referir que “não existe (...) qualquer tipo de relação simples entre a pobreza e a imigração. As saídas das áreas mais pobres podem ser extremamente raras, uma vez que as pessoas não possuem o capital económico necessário para viajar, nem o capital cultural necessário para tomarem conhecimento das oportunidades existentes noutros locais, nem o capital social necessário para terem sucesso na procura de trabalho e para se adaptarem ao novo ambiente”.

De modo a se compreender esta questão complexa das causas para as migrações, Peixoto (2004, pp. 13-30) aborda dois grandes conjuntos de teorias, as *Micro-Sociológicas* e as *Macro-Sociológicas*, que apresentam igualmente no seu teor outros subconjuntos de aceções. As teorias *Micro-Sociológicas* estão relacionadas com os “Modelos de *Push-Pull* e do Capital Humano” e o “Ciclo de Vida e a Trajetória Social”. Já as teorias *Macro-Sociológicas* abordam os desenvolvimentos teóricos relacionados com o “Mercado de Trabalho Segmentado e a Economia Informal”, as “Estruturas Espaciais, Sistemas-Mundo e Sistemas Migratórios” e as “Instituições, Redes Migratórias, Laços Étnicos e Sociais”.

As teorias *Micro-Sociológicas* apresentam um ponto comum: “o privilégio analítico concedido ao papel do agente individual” e a decisão dos indivíduos em migrar acaba por ser através da “racionalidade individual”, embora os mesmos sofram de diversas “condicionantes externas” que podem alterar as suas decisões (Peixoto, 2004, p. 13). O modelo *Push-Pull* tem, promovido por autores como Ravenstein, Zipf, Stouffer e Lee (citados por Peixoto, 2004, pp. 14-17) baseia-se no entendimento de que o principal motivador para um indivíduo migrar é a possibilidade de “melhorar a sua condição económica”, através da justaposição entre as principais potencialidades (fatores de atração), e igualmente os fatores de repulsão, das regiões de destino, em contrapartida com as características (fatores económicos, sociais, políticos, etc.) da região de partida.

Já a teoria do *Capital Humano* define que “a análise económica de custos/benefícios realizada pelo agente não deve ser apenas observada a curto prazo. As deslocações envolvem um investimento do agente no seu próprio potencial produtivo, ou no da sua unidade familiar, cujos resultados só podem ser atingidos a prazo”. A visão desta teoria é a de que o migrante muitas vezes tem de efetuar um investimento (“procura de informação”, “custos de

deslocação”, “custos de adaptação”) inicial, a curto prazo, para depois conseguir atingir “maiores rendimentos no futuro”. Sem dúvida que esta teoria realça o perigo e os riscos que uma migração pode influenciar uma pessoa individual, ou um indivíduo que migre com a sua família (idem, pp. 16-17).

A teoria do *Ciclo da Vida* é “uma perspetiva mais directamente sociológica” e “apresenta uma natureza, sobretudo biográfica”. Os determinantes desta teoria são os valores e os “comportamentos afectivos e tradicionais”, e as variáveis que influenciam o ciclo de vida, individual ou familiar, como a “entrada na vida adulta, o casamento, o nascimento dos filhos, os divórcios, reforma, etc. – e da trajectória de mobilidade social – incluindo carreira profissional – sobre os percursos territoriais” (idem, pp. 17-18). No que concerne à teoria da *Trajetória Social* “o que está em causa é a realização de um percurso, por parte do indivíduo, por diferentes posições sociais” (Peixoto, 2004, p. 19). De acordo com Ford (citado por Peixoto, 2004, p. 20) o objetivo do migrante é o “progresso na vida e no trabalho”, num trajeto “representado pelas aspirações e responsabilidades dos indivíduos para com eles próprios”.

As *Teorias Macro-Sociológicas* não privilegiam, sobretudo, “os agentes individuais, mas sim as organizações e instituições, que decidem, de facto os mapas migratórios”. Embora a decisão individual dos migrantes seja vital e decisiva, também “a multilocalização das organizações e as suas estratégias de colocação de pessoal” é importante. Estas teorias privilegiam “a acção de factores de tipo colectivo (...) que condicionam, sob dimensas formas, as decisões migratórias dos agentes sociais” (Peixoto, 2004, p. 22).

O desenvolvimento teórico do *Mercado de Trabalho* realça os “sectores com características diferentes”, diferenciando a existência de mercados primários e secundários. Os mercados secundários afastam “a maioria dos cidadãos nacionais” e atraem “migrantes provenientes de regiões pobres (que, mesmo em condições económicas deficientes, poderão aumentar o seu padrão anterior de vida, ou – pelo menos – criar expectativas de mobilidade futura”. Este desenvolvimento teórico refere que em algumas correntes migratórias “não tem tanto a ver com necessidades sentidas pelas populações migrantes” mas “com mecanismos económicos que as solicitam” (Peixoto, 2004, p. 23).

O segundo conjunto de teorias (*Estruturas Espaciais, Sistemas-Mundo e Sistemas Migratórios*) pertencentes à perspetiva macro das migrações tem como principal ferramenta a variável espaço de modo a poderem “enunciar factores que levam a um desenvolvimento particular dos territórios”. De acordo com estas perspetivas “existem mecanismos que levam a uma dada localização dos estabelecimentos humanos em realidades de tipo urbano ou regional, central ou periférico, e tanto em contexto nacionais como internacionais”. As teorias sublinham que “é esta distribuição territorial que conduzirá (...) a movimentos populacionais (migratórios) concretos” (Peixoto, 2004, p. 24).

No que respeita às *estruturas espaciais*, Massey (citada por Peixoto, 2004, p. 25) refere que a “consolidação de uma série de decisões económicas de localização cria uma estrutura “objectiva” de actividades, a qual condiciona o mapa de decisões migratórias dos agentes”. Em relação às teorias do *sistema-mundo*, idealizada por Wallerstein, têm existido diversas interpretações da mesma a partir de vários autores, nomeadamente de um texto de Petras (Peixoto, 2004, p. 26), que acredita que “um dos traços principais do actual sistema-mundo – o capitalismo moderno – é a criação de um “mercado de trabalho global”. A autora apresenta determinadas conclusões como: i) a relação entre o “movimento global de capital e mercadorias” e os “importantes fluxos de trabalho, que constituem a maior parte das migrações internacionais”; ii) “a existência de “zonas salariais” (*wage zones*) diferenciadas”; “excedentes de mão-de-obra nas periferias, numa situação generalizada de baixos salários” e a “necessidade de recursos humanos, acompanhada de altos salários, nos países desenvolvidos”.

Por fim, a teoria dos *sistemas migratórios* delinea que “os fluxos migratórios são resultantes de contextos históricos particulares e adquirem uma dinâmica interna que lhes confere as características de um sistema”. Esta teoria assinala a existência de “um conjunto de regiões ou países que alimentam fluxos migratórios importantes entre si” (Peixoto, 2004, p. 27). Castles (2005, p. 23) cita Kritz (1992), para abordar esta temática da teoria dos *sistemas migratórios* e considera que a mesma é “útil para a análise de diversos factores da emigração”.

O terceiro, e último, conjunto de teorias (*Instituições, Redes Migratórias e Laços Étnicos e Sociais*) pertencentes à perspectiva macro das migrações, são mais próximas da sociologia. O grupo das *Instituições* enfatiza “o papel das instituições no desencadear ou acompanhamento dos fluxos migratórios”, embora o tipo de instituições e o tipo de migrantes cingidos nas mesmas sejam variáveis (Peixoto, 2004, pp. 28-29).

No que diz respeito ao grupo das *Redes Migratórias*, estas teorias defendem que os migrantes “estão inseridos em redes de conterrâneos, familiares ou, inclusivamente, agentes promotores da imigração (...) que fornecem a informação, as escolhas disponíveis, os apoios à deslocação e à fixação definitiva (idem).

Finalmente, relativamente ao grupo dos *Laços Étnicos e Sociais* Peixoto (idem, p. 30), realça o facto de terem sido realizados e desenvolvidos inúmeros estudos que determinam que “os “enclaves de imigrantes”, “enclaves étnicos”, “negócios étnicos” (...) ou “nichos de imigrantes”” enfatizam os “laços de natureza social e étnica que une algumas actividades no destino”. Estas teorias defendem a associação do “capital social” aos recursos económicos, que provocam a criação e o desenvolvimento de actividades, e o recrutamento de trabalho.

Castles (2005, p. 56) aborda a importância dos capitais culturais e sociais, denominando a teoria de *explicações sociológicas*. Realça, ainda, a existência de *explicações demográficas*, perspectivas que realçam as dissemelhanças entre as “áreas com economias estagnadas e com elevadas taxas de fertilidade” e as “áreas com economias em rápido

crescimento com declínio de fertilidade”. As regiões em situação mais alarmante são a Europa Ocidental e do Sul, que apresentam valores (1,2 crianças por mulher) considerados insuficientes para a garantia da reprodução populacional. Devido a esta situação essas regiões sofrem de um rápido envelhecimento populacional e da falta de indivíduos em idade ativa, o que, por sua vez, revela a falta de mão-de-obra (idem, pp. 52-53).

É neste cenário que surgem os países do Norte de África, que apresentam elevados índices de fertilidade e taxas de crescimento de mão-de-obra, mas em contraponto escassez de empregos. Esta situação, no Norte de África, faz com que os jovens norte africanos sintam que existem fatores de repulsão nos seus países e migrem para as regiões europeias (Ocidental e do Sul), que apresentam fatores de atração, preenchendo as lacunas dessas regiões (escassez de mão-de-obra) (idem).

Os governos têm colocado, e cada vez mais, as migrações internacionais nas suas agendas políticas e, têm estabelecido, ou fortalecido, ou alterado, as suas políticas de migrações devido: i) à alteração abrupta demográfica em alguns países recetores; ii) às “políticas nacionais dos países de destino dos imigrantes”; iii) à “preocupação com os efeitos da fuga do capital humano”; iv) aos problemas que possam acontecer relacionados com a saúde pública; v) à preocupação com a segurança internacional (Fonseca, 2005, p. 48).

No entanto, nem todas as consequências das migrações são negativas: i) as constantes relações ente as comunidades migrantes e as regiões de origem, que podem-se manter durante várias gerações; ii) as ligações familiares culturais que vão permanecendo; iii) o envio de remessas por parte dos migrantes para ajudar as suas famílias nas regiões de origem (o pagamento de impostos dos migrantes nas regiões de chegada também permitem o desenvolvimento da economia local e nacional onde estão inseridos); e, iv) o permanente contacto dos migrantes com as regiões de origem fazem com que muitas vezes continuem a procurar parceiros matrimoniais nas mesmas. Estes são alguns dos exemplos de consequências positivas das migrações internacionais.

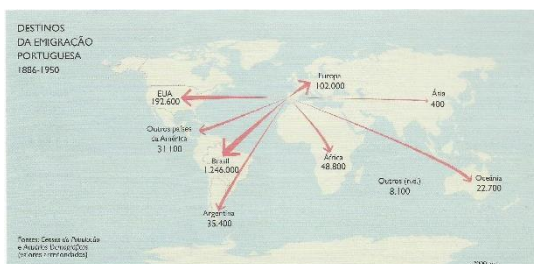
#### **4.6. A evolução das migrações no contexto nacional: mudança ou permanência?**

A emigração é um fenómeno representativo da cultura portuguesa, desde o período das Descobertas. Garcia (2000, pp. 11-13) considera existir uma concordância do fenómeno com o período das Descobertas. A saída de um grande número de população do território nacional, ao longo dos séculos XV e XVI, para o Brasil ou para a Índia, definiram o que o autor considera a “primeira vaga emigratória”. A posição geográfica e a delimitação fronteiriça do território nacional delinearão, de uma forma lógica, os principais destinos dos emigrantes, por um lado aventurarem-se na “corrente transoceânica”, sobretudo no continente americano, e, por outro lado, nas regiões do “velho continente”, “além-Pirenéus”. O autor considera que

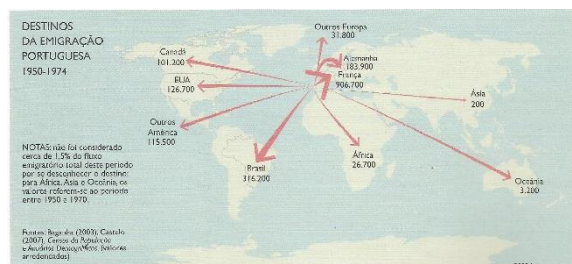
Portugal é um “ponto de encontro ‘natural’ das linhas de navegação entre a Europa, a África e a América”, e por isso mesmo, também a população do território nacional é “o resultado da fusão de elementos étnicos do Norte e do Sul”. Na visão do autor a posição geográfica de Portugal realça o “carácter diverso e polifórmico da cultura portuguesa”.

Os principais destinos dos emigrantes portugueses no século XVI foram a Índia e o Brasil. Na primeira metade do século XVI o movimento emigratório principal era, sobretudo, para a Índia, dando-se uma alteração, significativa, durante os séculos XVII e XVIII, do movimento emigratório português para o Brasil. Uma das grandes causas para esta alteração dos movimentos emigratórios portugueses para o Brasil deveu-se à ideia da forte possibilidade de um enriquecimento fácil devido às mineiras que foram descobertas. Embora o Brasil se mantenha como um dos principais destinos dos emigrantes portugueses no século XIX, também outras regiões das Américas se tornam relevantes para os emigrantes (Garcia, 2000, pp. 16-17).

Foram quase dois milhões os portugueses que emigraram para diversas regiões, entre 1855 e 1930, embora fosse claramente evidente a supremacia do Brasil enquanto principal destino da emigração portuguesa. O valor de dois milhões de emigrantes portugueses foi finalmente ultrapassado entre 1931 e 1975 (ver **Figuras 3 e 4**).



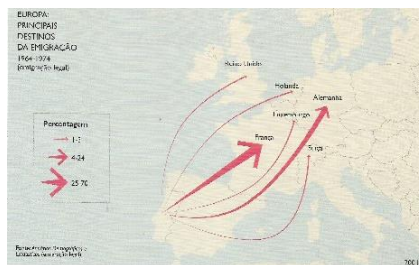
**Figura 3** – Destinos da emigração Portuguesa, no período de 1886-1950  
Fonte: Pires, 2010, p. 23



**Figura 4** – Destinos da emigração Portuguesa, no período de 1950-1974  
Fonte: Pires, 2010, p. 23

Pires (2010, pp. 22-23) considera que a emigração portuguesa, entre 1850 e 1975, apresenta dois importantes ciclos: o primeiro, denominado de *fluxo emigratório transatlântico*, sucede entre 1850 e 1930, com os migrantes portugueses a se deslocarem, sobretudo, para a América, mais concretamente para o Brasil; o segundo ciclo inicia-se a partir da Segunda Guerra Mundial, sendo que a sua clara afirmação teve início a partir de 1960. Este movimento é denominado pelo autor como *intra-europeu*, sendo que o principal destino escolhido pelos emigrantes portugueses é a França (ver **Figura 5**).

Embora seja complicado referir de uma forma exata qual o perfil dos emigrantes nestes períodos, o autor considera que o perfil do emigrante “era um jovem adulto, do sexo masculino, oriundo de um contexto rural e sem qualquer habilitação específica (...) esmagadoramente analfabetos e sem qualquer qualificação. A emigração foi sobretudo individual, embora em 1911 se referisse que o fluxo emigratório



**Figura 5** – Principais destinos dos emigrantes portugueses no período de 1964-1974.

Fonte: Pires, 2010, p. 35

estaria a passar de individual a familiar e de temporário a permanente”. Os motivos para a emigração foram variados, mas sobretudo relacionados com questões económicas: i) “o atraso na modernização económica”; ii) dificuldades em encontrar um emprego ou um subemprego; iii) “os baixos níveis de rendimento quer nos sectores de actividades tradicionais, quer nos mais modernos, como a indústria”; iv) a pobreza a afetar grande parte da população; v) “o reduzido nível de qualificação do trabalho”; vi) “as dificuldades de mobilidade social e profissional”; vii) “a debilidade das infra-estruturas”. Os fatores atrativos, que “promoveram o aumento do fluxo emigratório, nas regiões de chegada preferidas pelos emigrantes eram também relacionadas com questões económicas: i) “a actividade das redes migratórias”; ii) “o apelo do mercado de trabalho receptor”; iii) a informação positiva (oportunidades de emprego) que muitos emigrantes anteriores passavam para os possíveis futuros emigrantes, diminuía os riscos, os receios e os perigos, e facilitavam a integração dos novos emigrantes no destino (idem, pp. 24-26).

Anteriormente ao século XIX, as emigrações portuguesas estavam relacionadas com o projeto imperial. A partir desse século o fenómeno emigratório português adquire novas características (Garcia, 2000, p. 17).

Desde o início do século XX, os EUA tornaram-se um dos principais destinos dos emigrantes portugueses, embora a corrente emigratória para o mesmo se apresente com valores inferiores aos da corrente emigratória para o Brasil, ao longo do século XIX (idem, p. 24). Em relação ao perfil dos emigrantes portugueses para os EUA, é difícil de ser retratado, devido à inexistência de dados históricos relativos ao mesmo, embora Baganha (citado por idem, p. 27) refere que “até aos anos 30, o emigrante português típico para os Estados Unidos era do sexo masculino, solteiro, tinha entre 16 e 29 anos de idade e não possuía qualquer qualificação específica” (Garcia, 2000, pp. 23-27).

O Canadá, a África do Sul e a Venezuela foram, igualmente, outras regiões mundiais para onde os emigrantes portugueses se deslocaram, mantendo-se o perfil de emigrante consistido em homem e mulheres jovens (idem, pp. 27-33).

A partir da década de 60, do século XX, a emigração europeia começa a revelar novos contornos, pois direciona-se para um novo destino, a Europa, sobretudo para a Alemanha e

para a França, devido “não só às políticas restritivas de imigração promulgadas pelo Brasil mas também à explosão económica do pós-guerra, consequência da reconstrução europeia realizada sob a égide do plano Marshall. O desenvolvimento técnico industrial e técnico destes países (...) provocou um défice de mão-de-obra que foi compensado pelo recrutamento em grande escala de trabalhadores estrangeiros (Garcia, 2000, p. 35).

Baganha (citado por Garcia, 2000, p. 35) revela que foram três as fases de recrutamento de trabalhadores estrangeiros para os países mais industrializados, mas igualmente debilitados devido aos efeitos da Segunda Guerra Mundial: i) numa primeira fase, foram os “deslocados, refugiados e emigrantes de Leste e Sul europeu”; ii) numa segunda fase, “a partir dos finais dos anos 50 e principalmente desde a construção do Muro de Berlim, em 1961”, foram os habitantes da Europa do Sul a suprir “as principais carências de mão-de-obra dos países europeus industrializados”; iii), por fim, na terceira fase, entre 1953 e 1973, os seis países integrantes da CEE (Comunidade Económica Europeia) emitem “oito milhões de primeiras autorizações de trabalho a imigrantes estrangeiros (...) de transferência maciça de mão-de-obra do sul periférico para o norte industrializado”.

Castles (2005, p. 26) considera que as migrações internacionais sofreram um aumento exponencial após a Segunda Guerra Mundial, tanto “em volume e alcance”. Foram cada vez mais os países afetados pelos processos migratórios e os países de imigração passaram a “absorver” pessoas “de um espectro de contextos económicos, sociais e culturais cada vez mais alargado”. O autor distingue duas fases, a primeira, denominada de *longo boom*, teve início em 1945, e levou pessoas de países menos desenvolvidos para a região europeia ocidental, para a América do Norte e para a Oceânia, tendo terminado em 1973 com a crise petrolífera. A segunda fase, sucedeu, a meados da década de 70 e evidenciou duas características principais: “os países industriais mais antigos passaram a receber novos tipos de fluxos migratórios”, e “surgiram novos países de imigração no sul da Europa, nos países produtores de petróleo do Golfo Pérsico, na América Latina, em África e na Ásia”.

Peixoto (citado por Garcia, 2000, p. 37) revela que, desde 1965 até 1974, a Europa acolheu cerca de um milhão de portugueses, o que correspondia a cerca de 80% do valor total de emigrantes. O principal destino dos emigrantes era a França, embora os portugueses também se tenham deslocado para a Alemanha, a Bélgica, a Suíça, a Holanda, a Inglaterra, os países nórdicos, o Luxemburgo e a Espanha, embora os valores fossem mais reduzidos comparativamente aos da França. O grande motivo para a deslocação dos habitantes portugueses era, sobretudo, devido ao sucesso económico dos países de destino, que lhes perspectivavam melhores condições de vida.

Rocha-Trindade e Arroiteia (citados por idem, pp. 38-39) consideraram que a intensificação do fenómeno da emigração portuguesa *espelhava* “as deficiências estruturais da economia portuguesa, incapaz de absorver os excedentes da mão-de-obra rural que a partir de

então, e mercê do desenvolvimento urbano e industrial dos grandes centros”. Os autores referem que grande parte dos emigrantes eram “indivíduos pobres, de condição humilde e analfabetos”, e que, geralmente, o típico perfil do emigrante eram indivíduos do sexo masculino, com o estado civil solteiro, em idade ativa e com baixas habitações literárias. Nos anos 80 deu-se o maior valor de emigrantes do sexo feminino, atingindo 43,9% do total dos emigrantes. Também se deu uma alteração no que diz respeito ao estado civil dos emigrantes a partir de 1964, a tendência foi para grande parte dos emigrantes serem casados.

As principais regiões de origem dos emigrantes portugueses, até à Segunda Guerra Mundial, eram o Minho, a Beira Alta, os Trás-os-Montes, os Açores e a Madeira (Baganha, citado por Garcia, 2000, pp. 39-40), mas após esse conflito militar, os emigrantes portugueses eram originários das várias regiões portuguesas, sobretudo de Aveiro, Braga, Leiria, Lisboa, Porto e Visu (ver **Figura 6**).

Pires (2010, p. 26) acredita que “o fluxo emigratório teve fortes consequências na estrutura demográfica portuguesa e no conjunto da sociedade, em particular nas pequenas comunidades rurais de onde partiu um número significativo de pessoas”.

Apenas depois da crise petrolífera de 1973-74 deu-se o abrandamento dos movimentos emigratórios portugueses pela Europa: a Europa sofreu um decréscimo no ritmo de desenvolvimento económico, pelo que esses mesmos países foram obrigados a optar por tomar medidas que não permitissem a entrada de imigrantes pelas suas fronteiras, e incentivaram o regresso, através de mecanismos legais, dos que já se encontravam nos seus territórios (Garcia, 2000, p. 40). De acordo com Rocha-Trindade (citada por idem, p. 40), os imigrantes passaram a ser vistos como “dispensáveis e excedentários”, ao invés da antiga conceção de “produtivos e úteis”.

Embora tenham sucedido estes acontecimentos, os portugueses continuaram a emigrar, embora tenham escolhido novos destinos, noutros continentes, como os EUA, o Médio Oriente, a Austrália, o Canadá, a Venezuela e a África do Sul (Peixoto e Rocha-Trindade, citados por idem, p. 41). A década de 80 é marcada pelo decréscimo da emigração portuguesa, mas sucedem, igualmente neste período, alterações no panorama regional do país. Entre 1953 e 1988, são mais os habitantes nacionais continentais a se deslocarem para o Canadá e os Estados Unidos, quando até então eram os habitantes das regiões autónomas (idem, p. 41).

A maior mobilidade das pessoas nas fronteiras internacionais, a entrada de Portugal na União Europeia, em 1986, e a livre circulação, dificultam o estudo, sobretudo dos dados estatísticos, relativo às migrações, após a década de 80, pelo facto de ter sido abolido o “passaporte do emigrante” e, também, porque o “Estado deixou de contabilizar as entradas

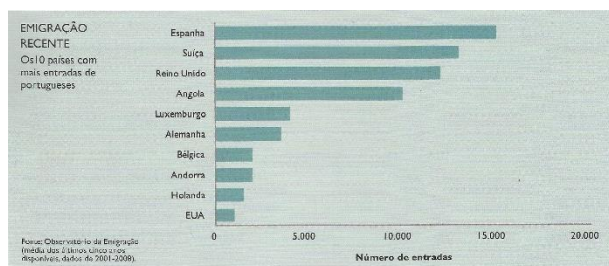


**Figura 6** – Destinos de origem da emigração portuguesa no período de 1941-1970

e saídas dos emigrantes”, dificultando, desse modo, a existência de estatísticas oficiais, após esse período (Peixoto e Lopes, citados por idem, p. 42).

No entanto, Garcia (idem, pp. 53-56) refere que o INE elaborou o “Anuário Demográfico”, com estatísticas demográficas de 1993-1996, que apresentou algumas conclusões como: i) “entre 1980 e 1988, a emigração cifra-se, respectivamente, em 18.071 e 9540, ao passo que de 1992 a 1995 se regista um valor médio anual de cerca de 31.000 de saídas”; ii) é igualmente notório o decréscimo do número total de saídas, no que diz respeito a 1995, com 22.579 indivíduos a se deslocarem do território nacional”; iii) há um “decrécimo do número de pessoas que saíram do país com a intenção de residir no estrangeiro por um período superior a um ano”; iv) observa-se o “aumento do peso relativo da emigração temporária”; v) a Europa corresponde a 85% dos destinos dos emigrantes, com destaque para a Alemanha, a França e a Suíça, sendo que estes mesmos países são os preferidos dos emigrantes que têm como principal objetivo trabalhar no estrangeiro por um período inferior a um ano, ou seja, a emigração temporária; vi) os emigrantes portugueses preferem os países integrantes da UE devido à liberdade de circulação e à oportunidade de qualquer cidadão, de um outro país membro, poder ficar no mesmo; vii) a Suíça é um dos destinos favoritos dos portugueses, embora não pertença à UE e possua medidas políticas limitativas à emigração, embora permita a estadia dos emigrantes perante as autorizações de trabalho e residência inferiores a um ano; viii) há um predomínio dos emigrantes jovens-adultos, entre os 15 e os 39 anos, do sexo masculino (72%), sendo que 49% são solteiros e 48% casados; ix) a maioria dos casos de emigrantes tem origem na região Norte e na região do Centro; x) há uma mudança do perfil socioeconómico dos emigrantes, com o aumento da deslocação de indivíduos mais qualificados, ao invés dos fluxos massivos de mão-de-obra não qualificada, que apresenta, igualmente, um carácter temporário e não provisório (Lopes, citado por Garcia, 2000, p. 56).

O fechamento de diversos países europeus à emigração, como foram o caso da França e da Alemanha, nos anos 1970 e a mudança do sistema político no contexto nacional, 1974, foram claros obstáculos à emigração portuguesa, mas após os acontecimentos iniciou-se, novamente, a retoma da migração portuguesa no sentido europeu. No primeiro momento, o principal destino foi a Suíça, e de seguida para os restantes países da UE, nomeadamente para a Espanha e o Reino Unido. No início do século XXI, a Angola é um dos países mais atrativos para os emigrantes portugueses, ao contrário do Brasil, da Venezuela, e inclusive os Estados Unidos, que perderam o poder atrativo que antes possuíam (ver **Figura 7**). Neste cenário, relativo às migrações temporárias, a percentagem de homens a emigrar é superior, ao contrário do que acontece nas migrações definitivas (Pires, 2010, p. 90).



**Figura 7** – Emigração recente: os dez países com maiores entradas de portugueses

Fonte: Pires, 2010, p. 90

Comparativamente ao restante conjunto da população mundial, Portugal ocupava, em 2000, o 22º lugar (2 milhões de emigrantes) em relação ao número de habitantes nacionais, nascidos em Portugal, em outros países mundiais. Os três primeiros lugares cabiam à Federação Russa (12 milhões), ao México (10 milhões) e à Índia (9 milhões). Em 2008, estavam cerca de 2,3 milhões de emigrantes portugueses no estrangeiro, um número que poderia subir até aos 5 milhões caso se juntassem os descendentes já nascidos no estrangeiro. Neste período, continuava a ser importante a presença de portugueses no continente americano (Brasil, Venezuela, EUA e Canadá) e na Europa (França, Alemanha e Luxemburgo). A França possuía nesse período mais de meio milhão de emigrantes portugueses (nascidos em Portugal), sendo a Suíça, a Espanha, o Reino Unido e Angola também possuíam valores superiores a centena de milhares de emigrantes portugueses. Importante é também referir o processo crescente de feminização no fenómeno emigratório internacional, como a título de exemplo eram os 53% de migrantes mulheres portuguesas no Reino Unido, em contraste com os 39% em relação à Espanha (idem, pp. 90-93).

Esta movimentação de habitantes nacionais pelo mundo é necessária para os mesmos fazerem frente aos problemas, sejam eles de que natureza forem. No entanto, tal acarreta alguns impactos como a denominada “fuga de cérebros”, ou seja, a saída do país de origem de emigrantes com formação superior para viver num outro país. As migrações para a Nova Zelândia, a Austrália e o Canadá têm sido, nas últimas décadas, já maioritariamente preenchidas por estes “cérebros”, e um terço dos migrantes para o Reino Unido são também estes mesmos migrantes com formação superior. Geralmente, a deslocação destes indivíduos com formação superior prende-se com atividades baseadas no domínio de carreiras científicas e bolsas no estrangeiro, também para essas mesmas áreas.

Outros impactos relacionados com questões económicas são as remessas, que em 2008, no panorama mundial, representavam mais de 400 mil milhões de dólares. Portugal tinha beneficiado, num passado recente, das remessas. Eram consideradas como “uma importante transferência de recursos, na sequência da vaga migratória da década de 1960”. No entanto, os valores das “remessas transferidas pelos emigrantes portugueses (...) desceu bastante quando medido em percentagem do PIB passando de cerca de 10% no final da década de 1970, para menos de 2% do PIB, em 2008”. Em 2008, mais de metade das remessas enviadas pelos emigrantes portugueses eram provenientes de França (40%) e da Suíça (22%).

Numa perspetiva mais recente, o INE elaborou uma publicação “Estatísticas Demográficas”, referente ao ano de 2014, publicada e apresentada ao público em 2015. Continua uma análise global da situação demográfica em 2014, incluindo, no seu capítulo 5, uma análise aos Fluxos Migratórios Internacionais. Da seguinte publicação, foram retiradas as seguintes, e principais, conclusões, no que diz respeito à emigração: i) o INE estima que em 2014, e em relação aos emigrantes permanentes, saíram de Portugal, para residir no estrangeiro (mais de 50% deslocaram-se para a França, Reino Unido e Suíça). A maioria deslocou-se para um outro país da UE28 (cerca de 67%), 49.572 pessoas, sendo que 65% eram do sexo masculino e apenas 35% do sexo feminino. 96% desses indivíduos possuíam nacionalidade portuguesa, e 4% tinha entre os 0 e os 14 anos de idade, 93% entre os 15 e os 64 anos de idade, ou seja, a grande maioria em idade ativa, e 4% de idosos; ii) já no caso dos emigrantes temporários, que se deslocam por um período superior a 3 meses mas inferior a 1 ano, o INE estima que, em 2014, tenham saído do território nacional 85.052 pessoas, das quais 72% eram do sexo masculino e 28% do sexo feminino, sendo que tal como no caso dos emigrantes permanentes, 96% das mesmas tinham nacionalidade portuguesa. Do total de emigrantes temporários, 5% eram jovens (entre os 0 e 14 anos), 94% em idade ativa (15 aos 64 anos) e 1% eram idosos (INE, 2015, pp. 3-113).

Nos anos 80, do século XX, o panorama das imigrações, tanto da e para a Europa, foi completamente alterado. Os países da Europa deixam de ser os tradicionais “principais fornecedores de mão-de-obra para os países industrializados da Europa Central e do Norte”. Os países da Europa do Sul (Grécia, Portugal e Espanha, a título de exemplo) atraíram inúmeros imigrantes dos países do Leste Europeu e do continente africano (Baganha e Góis, citados por Garcia, 2000, p. 67).

Martins (citado por idem, p. 69) revela que, anteriormente, a sociedade portuguesa apresentava um contraste evidente em relação a outros parceiros europeus. Por um lado, existia um “baixo nível de diversidade etnocultural interna” que caracterizava o país, enquanto as outras ex-potências imperiais “tinham absorvido fracções significativas dos seus antigos súbditos coloniais”. No entanto, o autor considera que essa situação já “não define hoje a nossa circunstância demográfica e social”.

Pires (citado por idem, p. 70) aborda esta situação e destaca algumas conclusões como: i) o facto de existirem 275.263 habitantes estrangeiros, com autorização de residência, em Portugal, o que representava quase 2% da população total portuguesa; ii) o crescimento anual, de uma forma gradual, da população estrangeira no território português, desde 1975, numa taxa média anual de 7,7%; iii) o número de imigrantes é superior ao número de estrangeiros, incluindo os naturalizados; iv) crescem novas minorias, incluindo os descendentes de imigrantes já nascidos em território português. Baganha e Góis (citados por Garcia, 2000, p. 69) acrescentam, ainda, que se desenvolveu “um espaço social triangular” no modelo

migratório: i) mantiveram-se os fluxos *dominantes* da União Europeia e dos PALOP; ii) o segundo espaço social é o *emergente*, onde é notória a “emergência de uma nova imigração brasileira”; iii) por fim, a emergência da “imigração asiática de pequenos negócios”.

Garcia (idem, p. 69) realça o facto de as minorias étnicas serem, muitas vezes, socialmente desvalorizadas nas sociedades democráticas ocidentais, denominadas como “mais desenvolvidas”, e de sofrerem inúmeros atos de discriminação racial e exclusão social, muitas vezes por culpa dos aparelhos estatais tantas vezes apoiados pela adesão popular e que apresentam como “desculpas” para os constantes ataques, o facto de sentirem que estas comunidades são uma ameaça para a etnia e para a cultura dominante do território onde as mesmas se situem. Stolke (citada por Garcia, 2000, p. 70) condena, igualmente, esta atitude de alguns estados ocidentais, ao realçar que “existe hoje na Europa uma propensão crescente da “opinião pública” para culpar os imigrantes (...) de todos os males socioeconómicos resultantes de recessões e reajustamentos capitalistas – desemprego, aumento dos níveis de delinquência, deficiências nos serviços sociais, etc.”.

Desde muito cedo que Portugal foi considerado um país de emigração, mas foi, igualmente, a partir do período anterior à II Guerra Mundial que a Europa sofreu a influência de acentuados movimentos populacionais, e Portugal não foi exceção. Porém, este percurso não foi isento de alguns percalços, como foi o exemplo do que aconteceu a partir de 1926 e durante o Estado Novo com a evocação de uma “necessidade de proteger a mão-de-obra portuguesa, foi produzida a legislação que restringiu a entrada de trabalhadores estrangeiros em Portugal” (Pires, 2010, pp. 44-45).

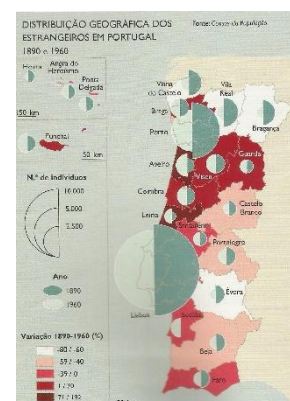
Após a II Guerra Mundial, Portugal recebeu muitos estrangeiros que fugiam das suas regiões de origem devido ao clima de insegurança e à perseguição. Face a este acontecimento, a ditadura “tomou medidas para limitar as entradas e restringir a permanência e mobilidade dos estrangeiros em Portugal”. Contudo, até às primeiras décadas do século XX muitos migrantes, de vários grupos socioprofissionais, permaneceram no território português, e praticaram as suas atividades (comerciantes, técnicos especializados, artesão, e outras). Nesse período destacou-se a imigração de mão-de-obra espanhola, sobretudo a galega, ocupando dessa forma a mão-de-obra portuguesa emigrada (idem, p. 46).

Ainda assim, foi a partir dos meados dos anos 80 do século XX que Portugal se tornou, igualmente, um país de imigração. Na primeira década do século XXI, eram mais de 400 mil os habitantes estrangeiros no território português, de diversas regiões mundiais, transformando Lisboa “numa metrópole multicultural como outras grandes cidades europeias”. A imigração e os imigrantes foram muito importantes para a sociedade portuguesa, e para toda a Europa, visto que os imigrantes são caracterizados por possuir um “perfil jovem e a natalidade acrescida”. Embora o crescimento português e europeu tenha sido pequeno, grande parte desse mesmo crescimento deve-se à imigração e não ao saldo natural. Também vários setores de

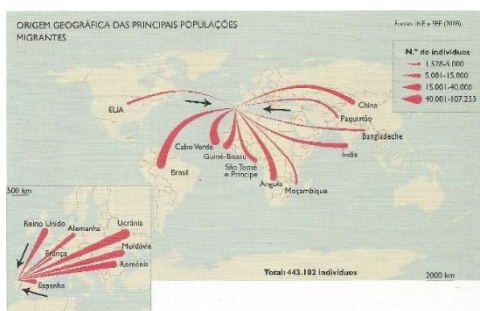
atividade (construção civil, serviços pessoais e domésticos, restauração, hotelaria, parte do comércio, quadros de empresas multinacionais) poderiam ficar inoperáveis caso os imigrantes abandonassem os países recetores (idem, p. 48).

As regiões de origem dos imigrantes no contexto nacional (ver **Figura 8**) têm-se alterado ao longo dos anos, tal como também sucedeu como os restantes parceiros europeus. Até meados dos anos 1990, a imigração é maioritariamente representada por pessoas das regiões africanas, que eram sobretudo trabalhadores desqualificados, e também europeus dos países europeus mais ricos, que pertenciam, geralmente, a quadros de empresas multinacionais, ou seja, eram trabalhadores mais qualificados. Mas o panorama (ver **Figura 9**) alterou-se completamente e, atualmente, o maior grupo de imigrantes é o brasileiro, sendo também claramente visível o aumento de imigrantes provenientes dos países da Europa de Leste

(Ucrânia, Roménia e outros) e também a ascensão de imigrantes originários da Ásia, que se encontram, geralmente, centrados em atividades comerciais independentes. Não existem apenas imigrantes de regiões com maiores dificuldades económicas ou níveis inferiores de desenvolvimento. Há, também, imigrantes provenientes do Norte da Europa, sobretudo britânicos, que são pessoas mais velhas e que se deslocaram para Portugal para viverem a sua vida após a reforma (idem).



**Figura 8** – Distribuição geográfica dos estrangeiros em Portugal, 1860-1960  
Fonte: Pires, 2010, p. 44

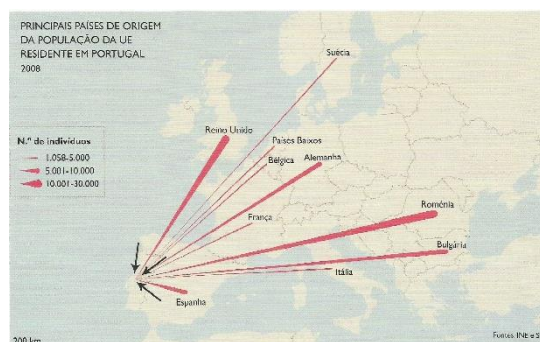


**Figura 9** – Origem geográfica das principais populações migrantes.  
Fonte: Pires, 2010, p. 49

De acordo com os censos de 2011, divulgados pelo INE, em 21 de março de 2011 residiam no território português 394.496 estrangeiros, o que representava 3,7% do total de residentes do país, um valor que na verdade é 70% superior ao do ano 2001. O perfil maioritário do imigrante neste período era o indivíduo de “nacionalidade brasileira, mulher, 34 anos de idade, solteira, católica. Residia na região de Lisboa, possuía o ensino secundário, estava empregada e tinha como profissão trabalhadora de limpeza”. Apesar do valor de população estrangeira a residir em Portugal, na última década (no período correspondente a 2011), tenha aumentado 70% comparativamente aos restantes países da UE 27, apenas em 2008 é que Portugal esteve próximo da média da UE 27 (6%), com uma percentagem de 4,2%. Portugal continuava distanciado de outros países como o Luxemburgo com 40% de população

estrangeira, ou cerca de 20% da Letónia, e 10% da Irlanda, Espanha, Áustria ou Bélgica. No entanto, Portugal apresenta percentagens muito superiores à Polónia, Roménia e Bulgária, com menos de 0,5%, e ligeiramente acima dos valores apresentados pela Hungria ou Finlândia (valores não superiores a 2 ou 3%). Não obstante, Portugal, juntamente com a França, a Espanha, a Itália e o Reino Unido, apresenta uma percentagem elevada de estrangeiros não europeus (Pires, 2010, p. 49).

Embora na última década o perfil de imigração na sociedade portuguesa abordar, maioritariamente, os imigrantes oriundos de África, Europa do Leste e Ásia, é preciso ter em atenção o facto de serem permanentes os movimentos migratórios intraeuropeus, que já decorre há muitos anos. Os estrangeiros residentes europeus em Portugal são provenientes do Reino Unido, a Espanha, a Alemanha e a França (ver **Figura 10**), sendo que o tipo de perfil desses imigrantes é variado, desde os economicamente ativos, presentes em quadros das multinacionais, ou médicos e enfermeiros, e, os anteriormente referidos, reformados, que têm como principal objetivo encontrar regiões, no território nacional (o Algarve por exemplo)



**Figura 10** – Principais países de origem da população da UE residente em Portugal, 2008.

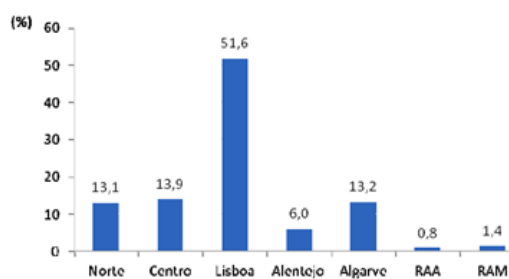
Fonte: Pires, 2010, p. 55

com um clima mais ameno que as suas regiões de origem. Foi a partir de 1986 que sucedeu o aumento de entradas de pessoas provenientes da Europa Ocidental, devido à adesão à União Europeia. A facilidade de mobilidade alcançada e a integração regional permitiram este fenómeno migratório. Entre 1980 e 2010 o número de cidadãos originários da UE continuou a crescer sem quaisquer interrupções, destacando-se os indivíduos britânicos. Como foi salientado, nos finais dos anos de 1990 dão-se as entradas exponenciais de pessoas provenientes de países da Europa do Leste, sendo que, já em 2008, os romenos, ucranianos e moldavos ultrapassaram os valores dos britânicos presentes em território nacional (Pires, 2010, p. 54).

Embora em menor dimensão, os fluxos de indivíduos provenientes de regiões asiáticas são muito significativos nos fluxos migratórios de pequena dimensão para o território português. Em 2008, as principais origens dos imigrantes asiáticos eram os chineses (13.384), os indianos (5595), os paquistaneses (2736) e os bangladechianos (1578). Estes movimentos migratórios de indivíduos de regiões asiáticas passaram a ter uma expressão importante na primeira década do século XXI. Em relação ao tipo de perfil dos imigrantes asiáticos, são grupos constituídos “sobretudo por adultos em idade activa, ainda com poucas crianças e idosos” (Pires, 2010, p. 60).

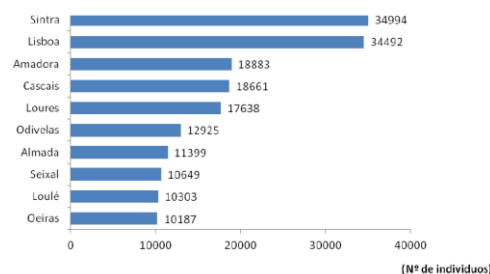
No que se refere à distribuição regional dos imigrantes no território nacional a mesma não é uniforme, e é notória a variação da distribuição no território consoante a nacionalidade. A grande maioria dos imigrantes encontra-se concentrada nos distritos de Lisboa, Setúbal, Faro e Porto. Os imigrantes procuram as regiões urbanas de Lisboa (distritos de Lisboa e Setúbal) e Porto (distrito do Porto), e nesses três distritos encontram-se aproximadamente três quartos dos estrangeiros que apresentam o estatuto legal de residência. Os imigrantes africanos (sobretudo os originários dos PALOP) encontram-se, maioritariamente, na região urbana de Lisboa, os brasileiros também se encontram, em grande maioria, na mesma região, mas encontram-se mais dispersos por todo o território nacional, e, por fim, já os imigrantes do Leste europeu e os cidadãos da UE estão concentrados no Algarve e na região de Lisboa.

O artigo “A População Estrangeira em Portugal – 2011”, divulgado pelo INE, dava conta de que a Região de Lisboa concentrava mais de metade dos residentes em Portugal, com valores na ordem dos 51,6%, sendo que depois da mesma apareciam as regiões do Norte, Centro e Algarve, com valores na ordem dos 13%. As regiões com menos estrangeiros residentes são o Alentejo (6%), a Região Autónoma da Madeira (1,4%) e a Região Autónoma dos Açores (0,8%). Sintra (8,9%) e Lisboa (8,7%) eram, neste período, os municípios com maior número de estrangeiros, seguindo-se a Amadora, Cascais e Loures com valores entre os 4,5 e os 4,8 percentuais. Também Odivelas, Almada, Seixal, Loulé e Oeiras integravam grandes grupos de estrangeiros nos seus municípios, e estes dez municípios referidos concentravam 45,6% da população residente no território português. De acordo com o relatório, é possível verificar-se uma forte concentração de população dos PALOP na Grande Lisboa (ver **gráfico 1**), em especial nos municípios de Sintra e da Amadora (ver **gráfico 2**), que concentram nos seus territórios 35% do total da comunidade cabo-verdiana, 26,6% da angolana e 37,3% da guineense. Já a comunidade britânica concentra-se, sobretudo, na região do Algarve, e as comunidades ucraniana, romena e moldavas encontra-se distribuídas de uma forma mais dispersa pelo território nacional (INE, 2012, pp. 2-3).



**Gráfico 1** – População estrangeira em Portugal, por NUTS II, em 2011

Fonte: INE, 2012, p. 2



**Gráfico 2** – Principais municípios de residência da população de nacionalidade estrangeira, em 2011.

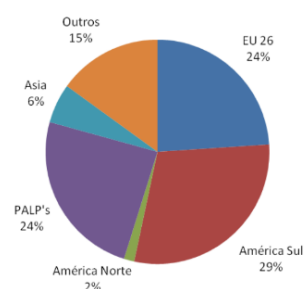
Fonte: INE, 2012, p. 3

A AML tem sido um grande recetor dos variados fluxos imigratórios, visto que é no seu território que se encontram não só grande parte dos serviços, como também é a região onde

são atingidos os maiores níveis de consumo, o que a torna num grande polo de atração, sejam os trabalhadores imigrantes muito qualificados ou não. Em 2001, quase 5% da população total da região eram estrangeiros, ou seja, 55% da população estrangeira estava concentrada nos concelhos pertencentes à AML.

Foi a partir da entrada para o novo milénio que a situação se alterou, também devido à maior dispersão dos imigrantes, de várias origens, pelo território nacional, contribuindo dessa forma para a diminuição da concentração nas zonas urbanas. Embora atualmente os bairros já tenham uma mistura significativa de grupos étnicos distintos, a grande realidade é que continuam a ser espaços caracterizados por “condições urbanísticas degradadas, carência económica e privação social”, e não como se acha pela “concentração ou segregação de base étnica”. O grande problema não é a “existência de bairros ou guetos étnicos, mas sim a segregação da pobreza, espaços sociais e urbanisticamente degradados que condicionam as oportunidades dos seus habitantes” (Pires, 2010, pp. 64-65).

O Relatório do INE (2012, pp. 5-9) destaca algumas outras conclusões relevantes (ver **Gráfico 3**). A população estrangeira proveniente dos países da América do Sul, mais em concreto do Brasil, é a mais representativa (29%) de toda a população estrangeira no território português, seguida dos Países Africanos de Língua Portuguesa e os países da União Europeia, ambos com 24%. A comunidade asiática representa 6% da população estrangeira em Portugal. Na última década o valor relativo aos países da América do Sul passou de 17 para os 29%, realçando um forte crescimento, enquanto os cidadãos do PALOP decresceram de 44%, em 2001, para os 24%. A maior comunidade estrangeira em Portugal era a brasileira com 109.787 pessoas (27,8%), seguindo-se a cabo-verdiana com 38.895 (9,9%) e a ucraniana com 33.790 pessoas (8,6%), seguindo-se a angolana (6,8%), a romena (6,2%), a guineense (4,1%), a britânica (4,0%), a francesa (3,6%), a chinesa (2,9%), a espanhola e moldava (2,7%), e a de São Tomé e Príncipe (2,6%). Em 2011, a população estrangeira era constituída, maioritariamente, por mulheres, 206.410, sendo os homens 188.086, o que revela uma alteração, pois em 2011 os homens representavam 54% do total dos estrangeiros em Portugal. O estado civil solteiro era o mais representativo da população estrangeira em Portugal, com valores na ordem dos 53%, face aos 40% na sociedade portuguesa, sendo que os estrangeiros casados (legais) representavam 39%, face aos 47% da população portuguesa. A idade média da população estrangeira em Portugal, em 2011, era de 34,2 anos, concentrando-se, sobretudo, nas idades entre os 15 e os 44 anos de idade, tendo apenas 5,0% de população idosa, revelando então uma população estrangeira com uma estrutura etária mais jovem que a portuguesa (ver **gráfico 4**). A proporção de indivíduos estrangeiros em idade ativa



**Gráfico 3** – População de nacionalidade estrangeira, por grupos de nacionalidade, em 2011.

Fonte: INE, 2012, p. 7

correspondia a 82,4%, face aos 65,5% da população de nacionalidade portuguesa. Os estrangeiros com idades *mais jovens* eram de nacionalidade romena, com uma idade média de 29,1 anos, os de São Tomé e Príncipe (30,6 anos), da Moldávia (30,7 anos) e Brasil (30,9 anos).

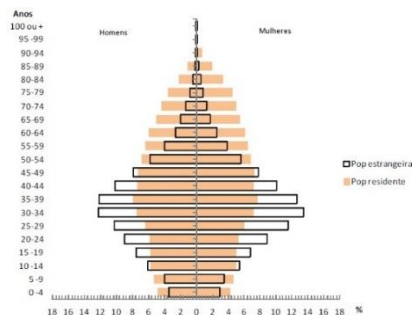
A imigração tem impactos positivos e negativos em toda a sociedade mundial, e a sociedade portuguesa não é indiferente a esses mesmos impactos. Os impactos podem ser diversas naturezas: *demográficos*,

*mercado de trabalho*, *culturais*, *políticos* e *perfis sociais*. No que diz respeito aos impactos *demográficos*, é evidente a importância significativa que a imigração tem tido na demografia portuguesa, pois tem contribuído para o crescimento demográfico, ou seja, para o saldo migratório positivo, e tem atenuado ou desacelerado o envelhecimento da população portuguesa, devido aos efeitos que tem provocado na estrutura etária e aos índices sintéticos de fecundidade, geralmente superiores à média nacional. O contributo positivo da imigração pode “garantir o crescimento moderado ou a estabilização da população total, bem como uma redução menos acentuada da população em idade de trabalhar” (Pires, 2010, pp. 66-70).

No que concerne ao *mercado de trabalho*, a maioria dos imigrantes migram por razões relacionadas com o trabalho, sendo possível distinguir três perfis profissionais nas populações migrantes: i) os diretores e quadros de empresas multinacionais e os profissionais intelectuais e científicos (médicos, cientistas, artistas ou músicos), com elevadas qualificações escolares e com níveis de remuneração elevados; ii) o perfil maioritário, relacionado com as atividades da construção civil, restauração, hotelaria, indústria, agricultura e outros serviços pouco qualificados, é caracterizado, geralmente, por indivíduos com fracas habilitações literárias, remunerações abaixo da média nacional, situações de trabalho e contratação precárias e maior exposição ao desemprego. Neste perfil encontram-se os imigrantes africanos, brasileiros e dos países do Leste europeu, embora estes possuam, por vezes, maiores habilitações literárias; iii) por fim, o terceiro perfil é o do empreendedorismo, ou seja, imigrantes que “criam pequenas e microempresas familiares e desenvolvem actividades independentes, nomeadamente na restauração, comércio e serviços, como é o caso dos imigrantes chineses e indianos (idem).

No que se refere aos impactos *culturais*, a imigração permitiu o aumento da diversidade cultural, linguística e religiosa no país, alterando igualmente a “paisagem humana” em muitas regiões, como foi o caso de Lisboa e do Algarve (idem).

Já em relação aos impactos *políticos*, os mesmos estão relacionados com a participação política dos imigrantes que é complexa pois não possuem direitos de cidadania plena, como é o caso da capacidade eleitoral. Embora tenham vindo a adquirir, de uma forma



**Gráfico 4** – Estrutura etária da população portuguesa e estrangeira, em 2011.

Fonte: INE, 2012, p. 7

progressiva, mas algo lenta, direitos de cidadania, a realidade é que apenas podem adquirir a posse plena dos direitos quando lhes é concedida a nacionalidade portuguesa. Para fazer face a esta lacuna (ausência de direitos políticos plenos, algo comum em muitos países europeus), os governos têm tentado compensar com “igualdade formal nos planos económicos e social” (idem, pp. 78-85).

Em relação aos impactos dos *perfis sociais*, temos as consequências da fixação definitivas de imigrantes nas sociedades que os acolhem, sendo estas populações apelidadas de “segundas gerações”. São os filhos dos imigrantes que nascem no território português. Mas, uma outra vaga também já foi denominada de “terceira geração”, ou seja, são os filhos dos jovens da segunda geração, netos dos imigrantes mais antigos (idem).

A emigração é um tema característico da história portuguesa, e sem dúvida que Portugal foi, e continua a ser, um país de emigração. No entanto, é evidente e deve ser realçado o facto de o país ter conhecido “uma nova realidade: a imigração”, em voga a partir dos anos 1980. Embora se tenha assistido a esta mudança, “a emigração portuguesa sempre manteve vitalidade, apesar de alterar algumas das suas modalidades e rotas geográficas tradicionais”. Exemplo dessa situação é o facto de a partir dos “primeiros anos do novo século (...) a partir de 2008, com a crise económica mundial e o agravamento da situação económica portuguesa” a emigração ter voltado “ao centro do debate”, não pese o facto de “os números das saídas neste período terem sido os mais altos desde os anos 1960”. A emigração apresenta, no entanto, novas, e igualmente *antigas* características: “ocorre num mundo diferente do passado” com “traços de continuidade com a emigração tradicional”, embora tenham emergido “novas realidades e novos desafios” que provocam movimentos “bastante distintos dos tradicionais”. A grande conclusão é que talvez não estejamos unicamente numa situação de mudança ou permanência nos fenómenos migratórios, mas que talvez “as viagens ao futuro encontram muitos reflexos do passado” (Peixoto, Oliveira, Azevedo, Candeias e Lemaître, 2016, pp. 23-31).



## 5. As Cidades

### 5.1. A (in) definição do conceito de cidade

Tal como o capítulo anterior das migrações realçou, a grande maioria dos migrantes desloca-se para as cidades. No entanto, o entendimento do que é uma cidade tem sido um longo e complexo debate entre os vários autores, nacionais e internacionais, que refletem sobre o tema.

Teresa Barata Salgueiro é uma das especialistas nacionais que mais tem estudado, e dissertado, acerca do tema das cidades. Em 1992 (p. 11) a autora considerou que em Portugal, o termo cidade diz respeito a um aglomerado populacional que a determinado momento é elevado à categoria de cidade, a partir de uma entidade político-administrativa, ou seja, um Rei ou Parlamento (1992, p. 19).

No entanto, em 2005, na visão da autora (2005, p. 177), para a Geografia, num entendimento tradicional, a cidade é uma forma de povoamento, onde a população ocupa determinada parte do território, sendo igualmente uma entidade que possui uma dimensão e densidade concretas, onde se desenvolvem variadas atividades, relacionadas sobretudo com a indústria e os serviços, incluindo igualmente no seu entendimento o modo de vida dos habitantes.

Esta pluralidade de conceções da designação do termo de cidade, não sucede apenas com Salgueiro, igualmente, outros autores internacionais apresentam diferentes opiniões em relação às cidades.

Beaujeu-Garnier (2010, p. 7), considera que a definição de “cidade” é complexa e “multiforme pela sua situação, tamanho, arquitectura, organização interna, papel na vida regional ou nacional”. A autora defende que o geógrafo assimila a cidade de diversas formas, como é o exemplo de: i) como está ocupado o solo; ii) estar num espaço mais ou menos vasto com um conjunto de indivíduos que lá vivem e se reproduzem; iii) poder apresentar uma dinâmica positiva ou revelar um aspeto degradado; iv) ser o vínculo dos fluxos centrípetos ou centrífugos. Todas estas aceções que o geógrafo pode realizar, levam a que considere que a cidade seja um elemento fundamental da organização do espaço.

A autora (2010, pp. 7 -8) refere que existe uma trilogia no objeto de estudo da geografia urbana: o *espaço*, os *habitantes*, e o *papel dos cidadãos*. Mas, salienta igualmente que a abordagem geográfica tem vindo a sofrer constantes alterações. Inicialmente, o foco dos geógrafos pendia-se no *sítio*, na *planta* e as *diferentes modalidades de utilização do solo*. Em seguida, a sua atenção debruçou-se sobre os *habitantes*: as suas *origens*, as *características demográficas* da população, a descrição dos *modos de vida*, e os *valores de cultura* diferenciadores dos do mundo rural. Os geógrafos foram, então, de encontro aos historiadores,

aos sociólogos e aos economistas e acabaram por caracterizar as funções e continuaram na busca da origem e do fundamento do desenvolvimento urbano, tornando a cidade numa das grandes preocupações da disciplina geográfica.

Existe uma falta de unanimidade na designação de população urbana, pelo facto de os critérios variarem no espaço, a partir dos países, e no tempo. O critério numérico apresenta diferenças enormes entre os vários países e, o critério de organização administrativa não é utilizado em todos os países, sendo o Canadá, os Estados Unidos, a Noruega e a Turquia exemplos de países que utilizam os dois critérios em conjunto. Estas situações tornam difícil encontrar um ponto comum para a generalidade dos casos (Beaujeu-Garnier, 2010, p. 15).

Carter (1997, p. 12) alerta para o facto de existirem alguns equívocos, que, muitas vezes, derivam de certas conceções ou modos de pensar, mais económicos ou culturais. A ideia de que as cidades têm de ser maiores que as vilas ou as aldeias é um dos principais problemas na definição da população urbana. E, outro dos equívocos que o autor enaltece é o facto de se considerar que a elevada densidade populacional é tradicionalmente sinónimo de urbanização. O autor atribui este erro de pensamento ao corelacionamento da elevada densidade populacional e a urbanização, no ocidente.

Pacione (2005, p. 24) julga que, no estudo do conceito de urbano, é necessário fazer uma distinção entre o que é o espaço urbano e o que é urbano e, o resultado desse estudo pode ajudar-nos a entender a *complexidade* da vida urbana. O autor considera que existem quatro métodos principais para identificar as áreas urbanas, de acordo com a perspetiva da cidade enquanto entidade física: o *tamanho da população*; a *base económica* (o autor dá o exemplo da Índia, em que um aglomerado deve ter mais de 75% da população adulta masculina envolvida em trabalho não agrícola para ser classificado como urbano); o *critério administrativo*: a maioria das cidades e países são definidos de acordo com o critério legal ou administrativo. Este método traz alguns problemas, como o facto de os governos nacionais atribuírem determinadas definições que na realidade irão levar a uma grande diversidade, dificultando as pesquisas comparativas mundiais. O segundo problema relaciona-se com o facto de as definições administrativas poderem não ter uma correspondência com a extensão física da área urbana; o quarto e último método são, as *definições funcionais*.

No que se refere ao conceito de urbano, enquanto qualidade e não entidade física, Pacione (2005, pp. 26-27), refere que o conceito se relaciona com o significado de lugares urbanos e o efeito do meio urbano nos estilos de vida das pessoas. O autor julga ser necessário pensar que a cidade possui tanto uma estrutura física objetiva, como uma estrutura subjetiva ou cognitiva. Cada um de nós possui a sua própria conceção do que “é uma cidade” e “qual é a nossa cidade” e, que o espaço urbano pode ser interpretado de diversas formas, seja por um residente, um turista, uma criança ou um sem-abrigo. O entendimento dessas interpretações

subjetivas do urbano são importantes, pois informam-nos dos lugares que as mesmas se referem, das pessoas que residem nos respetivos lugares e dos contextos sociais locais.

Salgueiro (2005, p. 176) considera que as cidades possuem uma dimensão simbólica, além das dimensões materiais e sociais. Nas mesmas, está presente um forte conjunto de valores e de símbolos, uma grande diversidade de locais e elementos que possuem um determinado sentido, tanto para os que investiram, como para os que se identificam com os mesmos.

O desenvolvimento dos aglomerados urbanos, a diferente tipologia de construção dos edifícios e a densidade de construção dos mesmos, representam, na realidade, desafios aos aspetos da forma e das atividades económicas mas, por outro lado, possuem uma componente cultural e técnica que irá influenciar o perfil urbano das várias civilizações, embora os fenómenos de globalização tendam a esbater as diferenças ocorrentes nas várias civilizações (Salgueiro, 2005, p. 178).

A cidade pode ser entendida como uma “concentração de homens, de necessidades, de possibilidades de toda a espécie”, que apresenta uma “capacidade de organização e transmissão”, sendo a todo o momento tanto sujeito como objeto. É caracterizada enquanto objeto, pois existe de uma forma física, atrai e acolhe os habitantes, fornecendo-lhes tudo o que necessitam, a partir do comércio e dos diversos equipamentos. Possui a função de sujeito, que é entendida como “um verdadeiro papel de intervenção”, pois o ambiente urbano exerce influência nos seus indivíduos. Exerce um papel crucial nas atividades internas e periféricas e, igualmente, “favorece, difunde ou bloqueia os diversos impulsos vindos do exterior” (Beaujeu-Garnier, 2010, p. 11).

Para complicar ainda mais o entendimento do conceito de cidade, alguns autores consideram a cidade como um *sistema*, embora o problema inicial seja, sempre, o de definir o conceito impregnado e o caso do sistema é mais um dos exemplos de conceitos para os quais existem numerosas definições, muitas vezes interpretados sem o rigor que merecem (Beaujeu-Garnier, 2010, pp. 25-26). Na visão da autora um sistema é “um conjunto complexo, formado por *componentes* distintas, ligadas entre si por um certo número de *relações*” (idem, p. 26).

A cidade é um conjunto complexo, tendo ela duas faces, *ela própria* (estrutura espacial, social e económica) e um *intermediário* (relações com o exterior). Estamos, então, perante um sistema *aberto*, no qual as trocas desempenham um papel importante, para manter o sistema vivo e em contínuo desenvolvimento (idem, pp. 28-29).

Marques (2005, p. 190) conclui que, no caso de se “considerar o sistema urbano como uma base de estruturação territorial”, implica conceber o sistema como “um conjunto de espaços de vida locais e regionais, articulados numa estrutura dotada de capacidades de auto-organização e com diferentes níveis de articulação com outras redes, com diferentes

configurações geográficas, transversais aos quadros nacionais”. Devido a estas características, Marques refere que “o sistema urbano funciona a várias escalas”.

A autora (2005, p. 190) adverte, igualmente, para o facto de o sistema territorial possuir determinadas especificidades, como o carácter e a identidade, e esses traços, além de possuírem um papel fulcral, intervêm na dinâmica e no desenvolvimento do sistema territorial, devido aos processos da globalização.

## **5.2. O surgimento e os principais fatores de desenvolvimento de cidades**

Salgueiro (1993, pp. 99-104) evidencia a existência de três grandes grupos de cidades, de diferentes períodos cronológicos, igualmente marcadas por diferentes fatores de surgimento e desenvolvimento. Denomina as mesmas de *cidades da Antiguidade*, *cidades na Idade Média* e *cidades Modernas*.

As *cidades da Antiguidade* são descritas como “centros cerimoniais ou religiosos e administrativo-políticos” e consideradas o centro de “gestão e domínio do espaço” (idem, p. 99). Estas cidades possuem uma sociedade agrária de tecnologia evoluída, onde são destacados o cultivo dos cereais (arroz, cevada e trigo), a domesticação de animais, as técnicas de rega, o uso da roda e o conhecimento da metalurgia (idem).

Crê-se que as cidades mais antigas tenham surgido na Suméria (3500 a.C.), no Egipto (3100 a.C.), no vale de Huang-Ho, entre muitas outras regiões (Salgueiro, 1993, p. 100). Estas cidades são marcadas pela existência de uma rede urbana organizada, com exceção do Egipto, onde as cidades coincidiam com as capitais (idem, pp. 100-101).

As casas que eram consideradas mais importantes possuíam um pátio interior, tinham poucas janelas e tinham mais que um andar, embora estas características diferissem um pouco de região para região (idem, p. 100). Os camponeses residiam geralmente na periferia das cidades (idem, p. 101).

No que respeita às *cidades na Idade Média*, os fatores de desenvolvimento urbano foram: i) o desenvolvimento do comércio, através das cruzadas e dos mercadores; ii) a decomposição do sistema feudal, baseada na economia agrária, devido à ascensão da burguesia, focada numa economia mercantil e urbana; iii) o aumento demográfico e as razões políticas permitiram a construção de cidades em áreas despovoadas ou de fronteira. A cidade possuía as características de funções defensivas e comercial, logo era considerada como “o resultado da convergência da fortaleza com o mercado”. Muitas das cidades tinham origem nas feiras e, sem dúvida que os rios e os cruzamentos de estradas eram importantes vias de comunicação. As cidades raramente ultrapassavam os cinquenta mil habitantes, e as cidades pequenas possuíam cerca de mil a três mil habitantes. (idem, p. 102).

Neste período há uma clara oposição dos mercadores à sociedade feudal agrária, e não apenas em relação aos setores de atividade, mas também em relação às questões urbanas existia uma “autonomia urbana face ao poder feudal e mesmo central”, devido ao facto de as cidades se encontrarem um pouco isoladas e não serem a sede da aristocracia, visto que os seus membros residiam no campo (idem). Os setores de atividade, nomeadamente a atividade terciária, que dominavam não apenas o comércio mas, também, a religião e a administração, irão evidenciar uma área muito importante, o centro, que devido a todos os fatores de desenvolvimento urbano, referidos anteriormente, irão permitir que possua uma grande capacidade de atração e variedade de ofertas (lojas, oficinas, capelas, estalagens, celeiros, templos, bairros de artífices, entre muitas outras) ao longo de todo o dia (idem, p. 103).

Por fim, em relação às *cidades Modernas* (idem, p. 103) há uma perda autonomia urbana, evidenciada nas *cidades da Idade Média*, em virtude da centralização do poder real, devido ao desenvolvimento de capitais e de uma nova hierarquia de centros administrativos. O papel da cidade passa a ser a consolidação do poder político. Neste período, dá-se um exponencial crescimento populacional e os grupos sociais mais numerosos estão inseridos na produção e nas atividades mercantis, no exército, nos organismos do estado, mas, também, nas profissões consideradas como liberais e marginais (mendigos e prostitutas).

As cidades são construídas com o intuito de residência, mas, igualmente, para entretenimento da corte e devido a motivos coloniais. Todas estas características promovem o despontar de grandes praças e avenidas. (idem)

As muralhas, anteriormente estruturas defensivas, são, neste período, um obstáculo à expansão das cidades, o que irá levar ao crescimento da construção de edifícios em altura. A segregação do espaço tem início devido ao afastamento de determinadas atividades (carniceiros, tintureiros, e muitas outras), consideradas como incómodas. É igualmente neste período do desenvolvimento das cidades que surgem os parques e os jardins públicos e os primeiros jardins zoológicos (idem, pp. 103-104).

Pacione (2005, p. 46) considera a existência de três grandes transformações que influenciaram e alteraram o percurso da vida humana. A primeira foi a revolução que levou ao desenvolvimento da agricultura, por volta de 7000 a.C., e o crescimento das agrovilas neolíticas. A segunda transformação foi a segunda pré-revolução industrial, e por fim, a terceira foi a revolução industrial dos séculos XVIII e XIX, que criaram os precursores industriais urbanos das cidades atuais.

Childe (citado por Pacione, 2005, p. 46) revela a existência de uma lista de características de uma civilização urbana, separada em cinco características primárias, e cinco características secundárias, como se pode observar na seguinte **Tabela 3**:

<i>Características Primárias</i>	<i>Características Secundárias</i>
<ol style="list-style-type: none"><li>1. <i>Tamanho e densidade das cidades</i>: o alargamento de uma população organizada significa um maior nível de integração social.</li><li>2. <i>Especialização em tempo integral de trabalho</i>: a especialização de produção entre os trabalhadores foi institucionalizada, assim como os sistemas de distribuição e de troca.</li><li>3. <i>Concentração de excedentes</i>: existiam meios sociais para a coleção e a gestão da produção de excedentes dos agricultores e artesãos.</li><li>4. <i>Sociedade estruturada em classes</i>: uma classe dominante privilegiada de funcionários religiosos, políticos e militares organizou e dirigiu a sociedade.</li><li>5. <i>Organização estatal</i>: havia uma organização política bem estruturada com filiação baseada na residência. Isto substituiu a identificação política baseada no parentesco.</li></ol>	<ol style="list-style-type: none"><li>1. <i>Obras públicas monumentais</i>: Havia empreendimentos coletivos em forma de templos, palácios, armazéns e sistemas de irrigação.</li><li>2. <i>Comércio de longa-distância</i>: especialização e troca foram expandidas além das cidades através do desenvolvimento do comércio.</li><li>3. <i>Obras de arte monumentais estandardizadas</i>: formas de arte altamente desenvolvidas deram expressão à identificação simbólica e à satisfação estética.</li><li>4. <i>Escrita</i>: a arte de escrever facilitou o processo de organização e gestão social.</li><li>5. <i>Geometria aritmética e Astronomia</i>: início da ciência exata e preditiva, e da engenharia.</li></ol>

**Tabela 3:** As dez características da civilização urbana, de acordo com Childe (1950)

Fonte: Adaptado de Pacione (2005, p. 47)

Duncan (citado por Pacione, 2005, p. 48) revela que foram necessárias determinadas pré-condições para o crescimento urbano pré-industrial, divididas em quatro parâmetros: a *população* (presença de população, de determinado tamanho, residente, de forma permanente, num determinado local), o *ambiente* (a topografia, o clima, as condições sociais e os recursos naturais como elementos-chave para a localização de pessoas e cidades), a *tecnologia* (gestão dos rios, para exploração de benefícios da água e minimização dos riscos de inundação prejudiciais à agricultura) e a *organização social* (infraestruturas políticas, económicas e sociais e uma liderança e burocracia, devido ao crescimento populacional e comercial, acompanhada de uma estratificação social).

Pacione (2005, pp. 48-50) revela a existência de diversas teorias que possam explicar as origens de sociedades urbanas, embora realce que não esteja em causa o facto uma ser correta e as outras falsas, mas sim o facto de cada uma contribuir com algumas introspeções em relação ao surgimento de cidades, como se pode observar na seguinte **Tabela 4:**

**Tabela 4:** Teorias de origens urbanas

Teorias	Características
<b>Hidráulica</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• A irrigação foi a verdadeira revolução agrícola nos climas semiáridos do Médio Oriente;</li> <li>• Wittfogel (1957) argumenta que a necessidade de gestão da água em grande escala requer uma coordenação e direção central;</li> <li>• Principais características da “sociedade hidráulica”: i) intensificação da agricultura; ii) particular divisão do trabalho; iii) necessidade de cooperação em grande escala;</li> <li>• Intensificação agrícola permite a concentração de população;</li> <li>• Quem controla os recursos hídricos exerce poder sobre os outros;</li> <li>• A divisão de trabalho, a centralização do poder e a estrutura administrativa promovem a liquidação concentrada, e, conseqüentemente, o surgimento de uma cidade;</li> <li>• A irrigação foi um fator-chave no crescimento de cidades pré-industriais no mundo antigo;</li> </ul>
<b>Económica</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• O desenvolvimento de redes comerciais complexas em grande escala estimulou o crescimento de sociedades urbanas;</li> <li>• A organização administrativa controla a procura, produção e distribuição de bens;</li> <li>• Necessidade de aumentar a produção para interesses comerciais bem como para alimentar uma população em crescimento.</li> <li>• É incerto afirmar que o comércio foi uma das causas do crescimento das cidades, ou se foi o produto de uma elite administrativa urbana previamente existente;</li> </ul>
<b>Militar</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Necessidade da população se reunir para proteção face a ameaças externas;</li> <li>• Wheatley (1971) acredita que a guerra pode ter contribuído para a intensificação do desenvolvimento urbano em algumas regiões, ao induzir a concentração de população para fins defensivos, e ao estimular a especialização do ofício;</li> </ul>
<b>Religiosa</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Importância de um poder estrutural bem desenvolvido para o desenvolvimento e perpetuação de lugares urbanos;</li> <li>• Clara evidência de santuários e templos em antigos lugares urbanos;</li> <li>• Papel significativo da religião no processo de transformação social que criou cidades, embora seja improvável que tenha sido o único fator;</li> </ul>
<b>Consenso Teórico</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Questiona fortemente que um único fator autónomo seja o impulsionador no complexo nexo de transformações sociais, económicas e políticas que resultaram na emergência de sociedades urbanas;</li> <li>• Ideia de uma transformação urbana que envolve uma série de fatores a operar durante um longo período de tempo;</li> <li>• Redman (1978) defende que a ascensão da civilização deva ser conceptualizada como uma série de processos incrementais, em interação, que foram provocados pelas condições ecológicas e culturais favoráveis e que continuaram a se desenvolver, através de interações mutuamente reforçadas;</li> <li>• Afastamento significativo de visões singulares na origem das cidades, ao expor os papéis fulcrais de estratificação social e de decisões individuais e em grupo subjacentes à complexa realidade da transformação da vida nómada para a estabelecida vida urbana no mundo antigo.</li> </ul>

Fonte: Adaptado de: Pacione, 2005, pp. 48-50

Pacione (2005, pp. 60-61) abordou, igualmente, as precondições para o urbanismo industrial, referindo que as inovações complexas referentes à revolução industrial emergiram no Reino Unido a partir de meados do século XVIII adiante, propagando-se para todo o continente europeu e, finalmente, para as outras regiões mundiais durante os séculos XIX e XX. Webber (citado por Pacione, 2005, p. 61) considera ter sido um pré-requisito a mudança de valores culturais ocidentais para a revolução industrial, ou seja, o conceito de *lucro* (definido como o excesso do preço de venda dos produtos sobre o seu custo) foi uma ideia central, remontando da Europa Medieval, entre os artesãos. A ausência de lucro implicava a não acumulação de capital para investir no desenvolvimento da sociedade industrial. Esta

mudança na visão social, estimulada pela Reforma Protestante, promoveu um novo conjunto de valores e, igualmente, esta ética de trabalho, originária do Norte da Europa no século XVI, representou uma precondição primordial não só para a revolução industrial, como para o desenvolvimento da sociedade capitalista e para a emergência da cidade industrial.

Foi, então, no século XIX que se testemunhou o prosperar do capitalismo industrial na Europa ocidental e o rápido crescimento da cidade europeia industrial, movida por uma importante força matriz. O sistema de fábrica, baseado na economia de escala, permitiu o aumento da produtividade e o alcançar de maiores níveis de produção. O sucesso de algumas cidades levou à atração de atividades económicas que, por sua vez atraíram, muitos imigrantes à procura de trabalho, aumentando assim a população total das regiões recetoras, como foi o caso da Inglaterra (idem, p. 62).

O capitalismo industrial delineou de melhor forma as estruturas sociais, devido à criação de duas classes principais, a de *capitalistas* (investidores do trabalho com o objetivo de fazer lucro) e os *trabalhadores* (os que “vendiam” as suas habilidades ao dono do capital, em troca de um salário). Esta divisão, desigual, do poder entre as duas classes provocou um efeito direto na forma da cidade industrial, desenvolvida inicialmente para satisfazer as necessidades do capital e, tornou claramente evidente a segregação sócio espacial das classes (idem, p. 63-65).

Beaujeu-Garnier (2010, p. 73) indica a existência de três motivos possíveis para a existência de cidades: *económicos*, *políticos* e *defensivos*. Os motivos *económicos* são diversos. Os marxistas consideram que o surgimento das cidades deu-se em concordância com o progresso da divisão do trabalho. Características como: i) a especialização de artesãos e de comerciantes; ii) o desenvolvimento dos transportes; iii) a junção de mercadores, banqueiros e artesãos aos nobres tributários; iv) os portos marítimos ou fluviais enquanto lugares de contacto de todos os que realizam trocas comerciais importantes e conseqüente nascimento e desenvolvimento de cidades denominadas de “filhas do comércio” por Pirenne; v) a circulação e uso da moeda no circuito; vi) o aumento das operações comerciais; e vii) a multiplicação das funções, fazem com que haja uma concentração de pessoas, implicando, desse a modo, a criação de vários serviços para as necessidades dos seus habitantes.

O surgimento ou transformação de uma outra geração de cidades, através da atividade económica, o desenvolvimento industrial, sucedeu em Inglaterra, aproximadamente em 1780. As duas principais características deste desenvolvimento industrial foram a substituição do trabalho em casa pela manufatura, e o artesão pelo operário. Dá-se o melhoramento dos meios técnicos, mudando por completo a urbanização. A primeira área abrangida por este movimento industrial foi a Europa Ocidental, alastrando-se depois, embora paulatinamente, por todo o mundo (idem, p. 74).

Em relação aos motivos *políticos*, Beaujeu-Garnier (idem, pp. 74-75) afirma que “o Estado dirige a evolução”. A autora considera que qualquer Estado que tenha plena consciência do seu poder e influência, que queira assegurar a possessão do seu território e gerir a população a seu comando, deve criar locais que permitam a concentração populacional, o desenvolvimento administrativo e a implementação de serviços, de modo a favorecer os meios de exploração ou de produção. A construção de novas habitações e equipamentos, a propagação de largos espaços verdes e de vias de circulação autónomas para peões e viaturas, e a tentativa de criação de postos de emprego próximos das residências, levam a que a autora considere esta conceção que “uma nova arte de viver”.

Por fim, as cidades fundadas por motivos *defensivos* são o reflexo das preocupações estratégicas, muitas vezes sem relação com as condições económicas (idem, pp. 75-76).

### 5.3. As Plantas Urbanas

“Muitas cidades foram construídas ao acaso (...) os homens distribuíram-se como puderam; acomodaram-se num sítio rural pré-existente, apinharam-se dentro da fortaleza, alinharam-se ao longo da rua comercial. (...) Todavia (...) os homens idealizaram a cidade que gostariam de construir. Por vezes construíram-na à imagem da sua aldeia (...) motivos religiosos guiaram a forma circular utilizada pelos Hititas, ou a quadrangular dos Egípcios. O círculo apareceu, também, como a imagem da perfeição; (...) Mas desde sempre se procurou (...) a planta mais harmoniosa. Os urbanistas modernos retomaram a questão – a procura da planta ideal. (...)”

(Georges Chabot, citado por Beaujeu-Garnier, 2010, pp. 91-92)

O modo como está organizada uma cidade, seja de uma forma espontânea ou planeada, reflete e dá um testemunho de como foi a época onde foi realizada, o sistema económico e as capacidades técnicas existentes e, igualmente, os valores e a organização social que dominavam o período, nunca excluindo as influências exteriores, em concordância com as tradições locais (Salgueiro, 2005, p. 231).

Todavia, Beaujeu-Garnier (2010, p. 91) considera que “a planta não é característica de uma época, mas sim (...) de uma certa concepção ligada a diversos tipos de civilização”.

Salgueiro (1993, p. 46) menciona a linha de pensamento de Mumford ao referir que uma planta “é o fruto de razões religiosas, económicas e políticas” e, que os fatores que influenciam o traçado de uma cidade são das seguintes naturezas: i) *físico-geográficos* (a topografia tem um papel fulcral); ii) *ideológico-político* (^preocupação com as noções de prestígio, poder, domínio, o poder absoluto, os valores simbólicos exaltados por cada civilização, através da construção de avenidas, praças, estátuas, e, muitos outros monumentos de variadas estéticas e simetrias); iii) *económicos* relacionados com questões de praticabilidade, de rentabilidade, e, de acostumar à evolução do crescimento urbano.

Nos recentes anos, as cidades têm sido sinónimo de *concentração* e *intensidade*, e essa condensação da ocupação do solo é responsável pelas alterações na topografia. No passado, as

idades representavam um símbolo de proteção às suas populações, face aos invasores, através da presença das muralhas. No entanto, com a mudança das técnicas de guerra, por intermédio do desenvolvimento da artilharia, da aviação e das armas telecomandadas, as muralhas tornaram-se ineficazes. A concentração, que era antes uma insígnia de defesa, é atualmente um forte potenciador de risco e, sem dúvida que as cidades são o grande palco escolhido para a realização de motins, revoltas, levantes ou crimes (idem, p. 230).

Beaujeu-Garnier (2010, p. 91) justifica a utilização de malhas urbanas com formas de curvaturas ligeiras ou desenhos em forma de setores circulares, em virtude da “*vontade humana*”, das *características topográficas e geológicas* do meio físico correspondente, da “*criação humana*” (eixos de circulação, novos meios de transporte), das preocupações relacionadas com a “*rentabilidade financeira* (preço do solo, nível de riqueza dos habitantes)”, e das “*preocupações sociais* (prestígio, procura de qualidade de vida).

Salgueiro (2005, p. 232) define a malha urbana ou o tipo de planta como a “forma assumida pela relação entre os espaços livres e construídos, sendo identificada basicamente pelo aspecto da rede viária”. Embora a autora refira que exista pouca unanimidade no estabelecimento de critérios, têm sido considerados três tipos de malhas, anteriormente estabelecidos por R.E. Dickinson (1950): a planta *ortogonal*, ou *em quadrícula*; a planta *radioconcêntrica*, e a planta *irregular*, ou planta *sem plano* ou de plano *flexível*. Beaujeu-Garnier (2010, pp. 95-98) acrescenta ainda duas plantas a estas três convencionais, a *linear* e a de *prestígio*.

A planta ortogonal ou em quadrícula, adotada na Antiguidade Clássica, tanto pelas colónias gregas como as romanas, é a mais divulgada, e é frequentemente utilizada nas cidades dos colonos anglo-saxónicos, nos Estados Unidos, no Canadá e na Austrália, e na grande parte dos subúrbios mais recentes das grandes cidades, em praticamente todo o planeta. No território português, a sua utilização é expressiva em inúmeras regiões (Vila Real de Santo António, Espinho Tomar, Caldas da Rainha, Nazaré e Angra do Heroísmo), embora seja sempre nobilitado o caso da malha pombalina, caracterizada por ser uma malha ortogonal ilustrada por quarteirões retangulares com uma praça, ou várias, quadrangular, que corresponde a dois quarteirões ou um quarteirão com quatro ruas, conferindo desse modo à Baixa Pombalina, quarteirões de diferentes larguras, distribuídos de acordo por uma ordem predeterminada, e tornando visível alguns sinais de hierarquia na rede viária, atualmente mais ampla que a dos traçados do século XVI. No geral, as ruas principais seguem as curvas de níveis, embora não seja sempre fácil a sua ligação, e apenas uma rua atravessa o núcleo (Beaujeu-Garnier, 2010, pp. 92-93; Salgueiro, 2005, pp. 232-236; <http://sinop.unemat.br>).

Este tipo de planta adapta-se de melhor forma a áreas planas, próximas da linha de costa, de um curso de água ou de uma linha férrea. Outras vantagens que esta planta representa, é o facto de se acondicionar devidamente às condições dos loteamentos, à construção de

edifícios em blocos regulares, e por ser relativamente simples marcar-se na mesma uma posição. A forte adesão a este tipo de malha, tanto no tempo como no espaço, o que se prende, sobretudo, com razões de praticabilidade, provenientes da facilidade e comodidade relacionadas com o traçado, organização e medida dos lotes de construção (idem).

Contudo, apresenta também algumas adversidades, pois o facto de as ruas serem construídas em ângulo reto, os percursos tornam-se alongados, a visibilidade nos cruzamentos é dificultada e as ruas podem-se tornar ventosas, no caso de não se ter em conta a orientação das ruas em concordância com o sentido dominante do vento (idem).

A planta radioconcêntrica encontra-se no Oriente desde a Antiguidade, e foi igualmente adotada durante a Idade Média. Mantém-se conservada em pequenas cidades, como Brive ou Beaune, ou em grandes cidades, como é o caso de Milão. Esta malha urbana é igualmente visível no território português em cidades como Beja, Castelo Branco, Évora, Faro, e em Lisboa, mais concretamente, na Encarnação e no Marquês de Pombal. Pressupõe a existência de um núcleo central, de onde se divergem radialmente artérias cortadas por uma ou outras. Nela podem ser visíveis inúmeras artérias dispostas em forma de estrela, que cortam as ruas circulares. A grande vantagem desta malha urbana é o facto de permitir um fácil acesso ao centro, a partir de qualquer ponto da periferia, realçando dois aspetos: a sua posição enquanto bairro de negócios e de serviços públicos, e o facto de poder ser utilizada para realçar ou dar notoriedade a um local importante na cidade (idem).

A planta irregular, ou planta sem plano ou de plano flexível, é característica das cidades muçulmanas, sendo que vários núcleos antigos de cidades como, Córdova, Toledo, Faro, Mora, Santarém, Lisboa (Alfama, Mouraria), tenham sofrido influência dessa civilização (Salgueiro, 2005, p. 237). Apresenta como principais características, as ruas estreitas e tortuosas, com um traçado definido como “anárquico”, em bairros com densas construções. Neste tipo de malha podem existir várias calçadas e escadarias, becos sem saída e pátios interiores. Como principais vantagens realça-se o facto de poderem promover uma maior proximidade na relação entre as vizinhanças, a redução da utilização de automóveis, em prol dos percursos a pé, e o facto de se adaptar à função comercial. Os principais inconvenientes prendem-se com o facto de dificultarem a circulação automóvel, e de existirem vários obstáculos (escadarias, ruas íngremes e traçado sinuoso) que dificultam a circulação das pessoas (<http://sinop.unemat.br>).

As plantas sem plano ou de plano flexível são uma criação sofisticada dos urbanistas modernos, e apesar de à primeira vista não se tratar de uma estrutura urbana desenvolvida no dia-a-dia, é “uma sábia concepção destinada a dar uma impressão de espontaneidade” (Beaujeu-Garnier, 2010, pp. 96-97). A autora acrescentou, ainda, no seu estudo dois tipos de planta, as três tradicionalmente referidas, a linear e a de prestígio.

No que diz respeito à planta linear, é uma adaptação da cidade-rua, que no passado foi utilizada em “pequenas cidades edificadas e locais especiais”. Mas, os urbanistas soviéticos remetem este tipo de malha urbana para Estalinegrado. O grande objetivo seria o de obter uma cidade alongada onde as relações entre os habitantes se caracterizassem pela simplicidade (idem, pp. 95-96).

Em relação à planta de prestígio, a mesma foi concebida de modo a ser realçado um determinado momento, ou para nobilitar uma determinada função considerada prestigiante. Nesta malha urbana, tanto a disposição das ruas como a arquitetura tem como principal finalidade conceder ao setor urbano, e a toda a cidade, um enfoque suntuoso. Versalhes é um dos grandes exemplos, pelo facto de revelar a imagem de cinco avenidas convergentes para o Palácio, o que fecha a perspetiva (idem, p. 98).

Santos (citado por idem) afirma que grande parte das cidades, nos países em desenvolvimento, cresceu sem ter tido uma planta urbana em específico, embora possam ser encontrados alguns traços comuns em várias como: i) a continuidade no tecido urbano acompanhar as linhas férreas e as empresas industriais; ii) os bairros apresentarem plantas diferentes, consoante o período de construção; iii) as condições medíocres ou más das ligações entre as várias áreas da cidade; iv) o isolamento entre os bairros, devido à construção de muralhas, como é exemplo o caso da parte velha de Pequim.

Salgueiro (1993, pp. 53-54) salienta o facto de “o traçado da rua, a sua forma e largura, o tipo de pavimento e mesmo o arranjo, passeios, árvores, etc.” dependerem da função que se pretende dar ao segmento territorial em análise. As praças tinham a reunião, seja ela por motivos políticos, comerciais ou de diversão, como principal função, sendo que depois deu-se uma alteração na função, sendo a praça um lugar de passagem. A partir do século XVI as praças passaram a ter edifícios como palácios, igrejas, teatros ou estações, ou, enquadraram estátuas no seu centro. Só no século XVIII é que aparecem as praças com função de passeio, prontamente associadas a zonas habitacionais.

Os acidentes naturais, como terremotos ou os incêndios, as destruições provocadas pelas guerras também provaram ser fatores que alteraram significativamente o traçado das cidades ao longo dos anos. Mas, também fatores de vontade política, consoante os períodos cronológicos, tiveram uma relevante importância. A título de exemplo, o aparecimento de cidades novas, em diversos períodos temporais, teve, muitas vezes, o intuito de controlar determinados territórios; os problemas de saneamento, de congestionamento e de salubridade, nas cidades industriais também provocaram determinadas alterações; a burguesia comercial e industrial tentou impor a sua ordem através da mercantilização, passando assim a ter não apenas uma fonte de rendimento, mas também, a passar uma imagem de prestígio; após a Segunda Guerra Mundial, surgem inúmeras urbanizações com os grandes edifícios separados

por grandes jardins e abandonou-se a “moda” do alinhamento das fachadas dos edifícios (Salgueiro, 1993, p. 47).

Por conseguinte, é possível referir que a planta de uma cidade acaba por ser uma síntese da sua própria história, tal como referiu Merlin (1988) (citado por Beaujeu-Garnier, 2010, p. 98). E, atualmente, grande parte das cidades apresenta inúmeras malhas mistas que são constituídas por elementos de diferentes épocas, embora exista de certa forma um predomínio do tecido de determinado período (Salgueiro, 2005, p. 237).

#### **5.4. O C.B.D.: Relevância vs Planeamento Urbano**

O centro de negócios foi designado pelos anglo-saxões através da sigla C.B.D. (Central Business District), e é considerado como “o local onde se reúnem as actividades que dirigem e que relacionam (...) visam dar à população a possibilidade de satisfazer as suas mais elevadas exigências” (Beaujeu-Garnier, 2010, p. 392).

Neste local, os preços do solo são elevados. Daí o facto de não ser privilegiada a função residencial mas, sim, as atividades lucrativas, que necessitam de uma localização acessível e uma grande procura (Murphy, citado por idem). Whitehand (citado por idem, p. 393) defende que o modo como é realizada a repartição da ocupação do solo deve seguir a lógica das condições de mercado, ou seja, a multiplicidade e qualidade das atividades que se localizam no C.B.D. devem ser as que necessitam de menor espaço e que garantam maiores rendimentos financeiros em relação ao solo que ocupam.

Geralmente, o C.B.D. possui um núcleo central, onde todas as atividades estão desenvolvidas. No seu redor, assiste-se ao decréscimo progressivo dos fenómenos particulares do centro, fazendo com que a disposição dos fenómenos no interior não seja uniforme. Devido a esse acontecimento, podem ser delineadas várias zonas: no *núcleo*, podem ser encontradas algumas grandes lojas, restaurantes e comércio especializado; um pouco mais afastado do núcleo, são referenciados edifícios que concentram determinados serviços e atividades financeiras no rés-do-chão, sendo que os andares de escritórios se encontram nos andares superiores; de seguida, podem ser observáveis os bancos, as companhias de seguros e alguns grandes hotéis; e por fim, na periferia do C.B.D., encontram-se as grandes lojas de mobiliário, as exposições de automóveis e, os supermercados. Os parques de estacionamento subterrâneos localizam-se geralmente no C.B.D., ou nas áreas adjacentes (idem, pp. 392-393).

O centro de negócios é considerado como a “extensão do poder urbano, o coração vivo da cidade” (idem, p. 391), devido à sua localização, à concentração de determinados tipos de atividades, ao estado de modernização ou abandono visível, entre outras características. O modo como está organizado e preservado o C.B.D. denuncia as várias fases da vida urbana, a política regulamentar administrativa e quais os seus efeitos, as capacidades financeiras locais,

nacionais e internacionais e, ainda, se as linhas de ação da atuação política administrativa espelham uma ideia de continuidade ou de alternância.

O modo como é delimitado o C.B.D. é um processo complexo, e, como delimitar este espaço específico?”. A busca pela solução a essa questão tem sido realizada, em grande parte, pelos geógrafos, que têm procurado os critérios de delimitação. William-Olsson (1940), estudaram a estrutura de Escolmo, a partir da utilização de uma rua, sob uma perspectiva linear, para chegar ao “*shop rent index*”. Já Murphy e Vance (1954) optaram pelo estudo baseado no *bloco*, de modo a proporem o cálculo do índice “*central business index*”, chegando depois a calcular dois *ratios*, o “*central business height index* e o “*central business intensity index*” (idem, pp. 393-395).

A vitalidade e importância dos C.B.D. tem sido um dos temas em debate pelos vários representantes administrativos das cidades, e, igualmente, pelas pessoas que residem ou já residiram no coração das cidades. Mas a evolução dos C.B.D.s encontram-se perante inúmeros desafios, e as soluções para os seus problemas debatem-se perante algumas questões pertinentes, “será melhor reorganizá-los, expandi-los, conservá-los ou, pelo contrário, abandoná-los? Serão a única esperança para a cidade, ou serão um fardo que a conduzirá ao esgotamento?” (idem, p. 399).

Beaujeu-Garnier (idem, pp. 399-400) aponta para o facto de existirem, de forma implícita, determinadas regras gerais de evolução no C.B.D., conforme o crescimento da cidade. O primeiro processo referido nessas regras é o de *difusão*, ou seja, é regra geral que a densificação de atividades no hipercentro seja acompanhada, de uma forma mais ampla, pela transformação de habitações em escritórios. Esta fase é caracterizada pelo abandono dos locais considerados pouco cómodos e pela expansão de bairros mais modernos e acessíveis.

O segundo processo das regras gerais de evolução no C.B.D é o de *desdobramento*, no qual é verificada a associação entre a vontade política e o jogo livre de modernização, de modo a aumentar a capacidade de transformação da situação tradicional (idem, p. 403).

Salgueiro (1993, p. 71) realça que a “expansão vertical e/ou horizontal”, “a reorganização da actividade funcional” e as “modificações morfológicas”, instigaram, de certa forma, “o desaparecimento de funções menos típicas de centro”, provocando a “formação de áreas relativamente homogéneas”. A atitude das políticas governamentais tem sido a “defesa do património e inexequibilidade de substituir prédios nas cidades antigas”, um exemplo dessas medidas foi o caso do Martim Moniz.

Os tipos de intervenção urbana podem ser de três tipos: i) *renovação* (“demolição e substituição dos elementos preexistentes”); ii) *revitalização* (“dinamização da vivência do local a requalificar”); e, iii) *reabilitação* (“reutilização de elementos preexistentes”). A política de renovação urbana foi o tipo de política primordial a ser utilizada, sobretudo nos centros históricos, por se considerar que era “a melhor estratégia para valorizar as potencialidades das

zonas centrais. Mas, devido a fenómenos como “a desaceleração do crescimento económico”, “a falta de recursos públicos”, a emergência de novos valores, o “significado e valor do património”, a “diversidade social e funcional” e, muitos outros, procedeu-se ao “abandono progressivo das operações de renovação urbana de grande escala”, passando a ser encorajadas as intervenções de reabilitação urbana, uma prática mais recente, nas zonas históricas, sobretudo as turísticas (Tavares, 2008, pp. 10-11).

A reabilitação urbana tem um sentido e, uma atuação, mais ampla que uma simples recuperação. De acordo com Tavares (idem, pp. 11-12), “trata-se de reabilitar a própria qualidade urbana”, de modo a “promover uma mudança de condição urbana, abrangendo aspectos tão diversos como os sociais, culturais ou ambientais”. A reabilitação urbana tem um duplo objetivo, primeiramente, “restaurar o património e melhorar a qualidade de vida”, de forma a manter a população residente e travar o processo de despovoamento das áreas centrais das cidades. Segundamente, as intervenções urbanas têm motivações económicas e urbanísticas, e, também, motivações patrimoniais e sociais, com o intuito de “preservar os elementos de identificação urbana, o tecido físico e social (...) a memória da cidade”.

Em síntese, o C.B.D. é um local muito importante na organização morfofuncional das cidades. Mas, no entanto, a sua falta de preservação e utilização demonstra que, por vezes, é necessária a intervenção das autoridades para a sua conservação.

### **5.5. As Funções Urbanas**

No passado, muitas cidades possuíam uma única função (sobretudo, militar, religiosa ou económica), mas o contínuo desenvolvimento levou a que a maioria das cidades possuam diversas atividades, contribuindo desse modo para a diversificação de funções. Embora muitas cidades possuam uma função primordial (caso de Fátima com a função religiosa), grande parte delas desempenham atividades relacionadas com a centralidade. Sem dúvida que a diversificação de atividades influenciou, não apenas, o crescimento das cidades, mas também o crescimento das áreas envolventes (Chabot, citado por Salgueiro, 1993, p. 40).

A preocupação com as funções prestadas pelas cidades levou a que fossem estabelecidos três critérios de classificação funcional de cidades – os critérios de *descrição qualitativa* (baseado na teorias das funções urbanas de Auroseau, de 1921, e na classificação de Chabot, de 1984), os critérios *quantitativos* (baseados nas propostas de Harris, de 1943, e de Nelson, de 1955) e nos critérios de *base económica* (alicerçado nos métodos de Thompson, de 1955, de Alexandersson, de 1956, de Ullman e Dacey) (idem).

Beaujeu-Garnier (2010, p. 49) considera que as funções do sistema urbano revelam que o papel da cidade seja interpretado em três diferentes, mas interligados, domínios: o de *encruzilhada*, onde as grandes componentes têm uma profunda ligação e criam um todo

original, favorecendo desse modo as reações num circuito fechado; o de *entidade*, que é material e se encontra num determinado espaço, onde reside e vive o *homem*, desempenhando desse modo um papel que “transborda” os seus limites; e, por fim, o domínio de *medianeira* entre o ambiente e a coletividade, onde recebe impulsos e solicitações do meio exterior e elimina, ou projeta, a sua própria produção, de natureza diversa, para o exterior. Estas três características relativas às funções são consideradas como indissociáveis, e a sua divisão é integralmente arbitrária.

Com o intuito de encontrar um modo de representação das funções urbanas, alicerçado por dois tipos de pensamento (a conservação da riqueza e a versatilidade da classificação por funções, e, aproximar determinados aspetos do papel das cidades) Beaujeu-Garnier (*idem*, p. 53) distingue três grandes grupos: as funções de *enriquecimento*, as de *transmissão* e as de *responsabilidades*.

As funções de enriquecimento “são as que produzem (...) fluxos monetários susceptíveis de capitalização (...) são orientadas para o crescimento da disponibilidade monetária e esta acumulação pode ser rentabilizada”. O seu grande intuito é o de “criar *mais-valia* e a de acumular uma certa massa monetária. Tais são os casos da indústria, do comércio, do turismo, dos serviços financeiros” (*idem*, pp. 53-55).

Dentro destas funções de *enriquecimento* podem ser englobadas as funções *turísticas*, as *financeiras* e a *residencial*. A função *turística* possui um produto, como os de atração turística (monumentos, clima, desportos ou paisagem), e explora esse mesmo produto. A exploração do produto cria empregos, e atrai pessoas, gerando dessa forma dinheiro. A cidade, enquanto centro turístico, é um dos beneficiados desta fonte de enriquecimento. Já a função *financeira* tem como principal objetivo centralizar e multiplicar os recursos. Na cidade estão localizados estabelecimentos bancários ou organismos financeiros, onde estão acumuladas as riquezas regionais, e de onde partem também os investimentos e os empréstimos, para uso de diferentes naturezas. As duas atividades abordadas, *turística* e *financeira*, provocam a concentração de pessoas, temporárias ou permanentes, desenvolvendo dessa forma a função *residencial*. Beaujeu-Garnier considera que a função *residencial* apresenta um “carácter fundamental” e uma “bivalência económica”, pelo facto de criar uma atividade que proporciona habitações e equipamentos à população. No entanto, nos países menos desenvolvidos o crescimento da população urbana pode não acompanhar o desenvolvimento económico (*idem*, pp. 56-58).

Em relação às funções de *responsabilidade*, as cidades exercem funções onde estão contidas a administração, o ensino e a saúde, desempenhando desse modo um papel fundamental na vida dos que as habitam, através dos serviços urbanos, ou dos organismos privados que exercessem essas mesmas atividades. Devido a este conjunto de características, as cidades devem compreender no seu território uma administração própria, formas

elementares de ensino e um equipamento sanitário de base (hospital). Estas funções criam empregos nas cidades, e, geram lucros financeiros, embora as suas repercussões financeiras sejam secundárias (idem, pp. 58-60).

No que concerne às funções de *criação* e de *transmissão*, mesmas dizem respeito a tudo o que se relacione com a “difusão da civilização”, o “modo de vida”, e, as “conquistas urbanas destinadas às populações urbanas e periféricas”. A cidade tem a capacidade de exercer o “poder de formação, de informação, de transformação”, e de modo a poder exercer esse papel tem de ter à sua disposição “*meios de transporte* internos e periféricos”. Ou seja, a existência de transportes urbanos e de meios de ligação com a periferia podem assegurar à cidade “condições de acessibilidade que podem conferir-lhe uma irradiação mais importante”. Os “*outros meios de comunicação*”, como os espetáculos, as publicações, as associações, as reuniões desportivas e culturais, podem permitir a “transformação das mentalidades, da cultura, da instrução dos seus habitantes e dos vizinhos”. Todas estas características são relevantes, pois podem criar um meio benéfico, e propício, à inovação, às novas descobertas e às aplicações múltiplas.

Em suma, o crescimento e a evolução das cidades permitiu, igualmente, o desenvolvimento de variadas funções, que servem as suas populações, não sendo a cidade um circuito fechado, mas, um espaço que tanto dá como recebe impulsos do exterior dos seus delimites.

## **5.6. A Organização Morfofuncional das cidades**

### **5.6.1. As Áreas Residenciais**

Embora existam habitações em praticamente todos os locais de uma cidade, a realidade é que as mesmas não são semelhantes entre si (Beaujeu-Garnier, 2010, p. 189).

Nos países em desenvolvimento muitas das habitações são feitas de choupana, ou são casas rudimentares, com características idênticas às aldeias (troncos, folhas de palmeira e lamas secas, são alguns dos materiais usados nas construções) que muitos habitantes abandonaram em prol do meio urbano. Para os habitantes “mais pobres”, de muitos dos países em desenvolvimento, a situação é ainda mais diferenciada, pois têm de habitar nos denominados “bairros de lata”, que utilizam pedaços de lata, caixas velhas, ramagens, e muitos outros, como materiais de construção das suas habitações. Situação inversa é a dos países desenvolvidos, ou industrializados, que utilizam materiais mais duráveis, como a pedra, o betão, o tijolo, inclusive madeira para a construção das suas habitações. As habitações com este tipo de materiais predominam em praticamente todas as áreas das cidades dos países desenvolvidos, beneficiando então a higiene e a solidez, mas nem sempre a questão estética.

Ainda em relação às habitações, pode ser realizada uma outra distinção entre as habitações citadinas: as que acomodam apenas uma família, possuindo geralmente um andar, e, as que albergam muitas famílias, apresentando uma maior variedade (idem, pp. 189-190).

Embora não seja simples de relacionar, pode existir uma conexão entre os rendimentos e os alojamentos, embora essa analogia desempenhe um papel geral, enquanto as condições particulares, como as necessidades familiares, as regras de urbanismo e a procura de um ambiente favorável, não revelam uma incidência direta financeira (idem, pp. 198-199).

O preço do terreno é, igualmente, uma variável muito importante. Nos países mais desenvolvidos os preços têm decrescido devido às novas técnicas, fazendo com que o valor do solo, dos locais mais pretendidos nas cidades atinjam até 50% do custo total do imóvel, um numerário muito superior às possibilidades de muitos dos pretendentes (idem, p. 200).

Devido a este facto, muitos jovens casais e famílias numerosas procuram imóveis onde o valor do solo é menor, e que geralmente estão situados na periferia das cidades. No entanto, a localização não é a única variante importante (idem, p. 201).

Os habitantes que geralmente residem nos bairros anteriormente favorecidos, nos centros das cidades, embora não apresentem grande conforto ou condições higiénicas, são imigrantes, pessoas idosas de fracos recursos, assalariados pobres ou famílias numerosas. Muita da população que possui fracos recursos reside na “periferia extrema das aglomerações”, devido ao facto de tanto os terrenos como os alojamentos serem mais baratos. A habitação dá-se geralmente em grandes edifícios, sejam elas habitações individuais ou coletivas, de qualidade muito medíocre (idem, pp. 202-203).

Já as zonas de residências consideradas como *modestas*, situam-se em derredor dos bairros de serviços ou de pequenos estabelecimentos comerciais, ou mesmo junto de fábricas, formando uma espécie de cintura à volta do centro de negócios. Geralmente estas regiões são algo monótonas, predominando o uso de materiais baratos, como o tijolo e o betão, e, a predominância de espaços reduzidos, tanto no tamanho das ruas como nas divisões das habitações (idem, pp. 203-205).

Finalmente, as zonas de residências denominadas de *abastadas* apresentam as seguintes características: i) ocupam os setores mais favorecidos das cidades; ii) os seus bairros estão isentos de proximidades industriais, e o comércio apresenta um formato sofisticado; iii) a circulação, sobretudo a dos peões, é relativamente reduzida; iv) geralmente, encontram-se afastados das atividades urbanas, industriais e comerciais; v) na periferia o espaço é mais amplo, predominam as moradias, de diversas formas, as ruas são mais largas e os jardins de grandes dimensões; vi) as famílias, geralmente, possuem um ou mais carros particulares; vii) a importância destas *zonas de residências abastadas* varia consoante a função da atividade da cidade onde está inserida, ou seja, são zonas de residência mais relevantes em cidades administrativas e residenciais (idem, pp. 205-207).

Outras realidades sucedem-se nos países do “Terceiro Mundo”. Apesar de uma habitação, a um preço acessível, ser um dos requisitos, mínimos, para o bem-estar de qualquer ser humano, a grande realidade é que a maioria da população ocupa habitações muito rudimentares. É clara a falha dos programas governamentais habitacionais, e essa situação levou a que a maioria da população tivesse de encontrar alternativas habitacionais bem mais baratas, desde as favelas às calçadas dos passeios nas grandes cidades (Pacione, 2005, pp. 708-709).

Geralmente esses bairros encontram-se próximos do centro, ocupando, geralmente, edifícios degradados, ou, em locais com más condições naturais, ou nas periferias distantes das cidades. Os habitantes destes locais são, usualmente, muito pobres. Os equipamentos são escassos e de má qualidade, as condições sanitárias não são as melhores, os empregos escassos e muito mal remunerados, e, as taxas de natalidade elevadas (Beaujeu-Garnier, 2010, pp. 207).

No entanto, nos países em desenvolvimento podemos encontrar, igualmente, bairros mais *abastados*, resididos pelas classes dirigentes, e, habitualmente, caracterizados por serem “bairros europeus descolonizados”, que são bem equipados, mais confortáveis e espaçosos, ocupam locais com condições naturais mais agradáveis, e, que possuem melhores condições para a circulação (idem, p. 208).

Existem quatro tipos de habitações nas cidades dos países do Terceiro Mundo: i) as *habitações públicas*; ii) as *habitações privadas*; iii) os “*Bairros de Lata*”; iv) por fim, as “*Favelas*” (Pacione, 2005, pp. 711-712).

O mesmo autor (idem, p. 717), realça o facto de nos países do Terceiro Mundo, muitas vezes, não existir, pelo menos de forma muito convicta e precisa, a definição de proprietário, ou seja, é difícil perceber, nestas regiões, se os ocupantes de determinadas habitações são mesmos os “donos” ou não da habitação, pelo facto de muitos ocuparem, ilegalmente, os terrenos onde as casas são construídas.

Apesar de todas estas características apresentadas anteriormente, em relação à situação nos países menos desenvolvidos, têm sido construídas novas cidades nestes mesmos países. No entanto, a sua função tem sido a de estimular o desenvolvimento regional. O grande problema destas novas cidades é que as mesmas estão situadas muito próximas da grande cidade, para serem na verdade um “ímã” aos migrantes, ou à população urbana já existente. O objetivo tem sido o de tornar estas novas cidades em autênticos “dormitórios” subúrbios (idem, p. 741).

Salgueiro (1993, p. 50) alerta para o facto de existir uma “tendência para a uniformização e internacionalização dos estilos das construções urbanas”, promovendo dessa forma “descaracterização das paisagens urbanas”. A autora revela que os fatores de evolução, neste sentido, foram de dupla natureza: i) *tecnológicos* (proeminência da construção em altura, a partir do século XIX; homogeneização social dos habitantes e alteração dos processos

construtivos); ii) *culturais* (alterações nos modos de vida da população, e no ritmo de vida familiar; mudança das “modas” e dos gostos; dispersão e apreciação do fenómeno de internacionalização, e, construção de fogos mais pequenos e mais, e melhor, equipados).

As áreas centrais estão a sofrer com o fenómeno da degradação, que é acompanhada pelo aumento da densidade, o que é um problema. A população está a envelhecer nestas áreas, estão a ser subaproveitados alguns equipamentos, como as escolas, embora se esteja a tentar recuperar e renovar alguns dos equipamentos habitacionais, e não só, nas cidades. No que concerne à evolução das áreas habitacionais, assiste-se, então, ao envelhecimento dos edifícios nas áreas centrais, ao contrário das novas construções na periferia, levando a que se dê ao movimento das classes altas do centro para as áreas periféricas, ficando as classes trabalhadoras nos edifícios degradados das áreas centrais, e em algumas áreas suburbanas, como as áreas industriais, as áreas com menores acessos, e, também as áreas clandestinas (idem, p. 83).

Salgueiro (1993, p. 84) refere que o facto de o alojamento ser “um bem diferenciado (dimensão, conforto, localização), ou seja, a habitação ser um fator promovedor de desigualdade, tal como Bastié e Dezert, citados pela autora, referiram, significa que a habitação pode promover não só a segregação habitacional, como a segregação social.

### **5.6.2. As Áreas de comércio e serviços**

O comércio tem uma importância enorme na maioria das cidades mundiais. Embora algumas possam não ter sofrido uma influência direta do mesmo, a verdade é que provavelmente nenhuma cidade no mundo “escapou” à presença e à influência do mesmo no seu território (Beaujeu-Garnier, 2010, p. 211).

A importância do comércio é diferente nos países capitalistas e nos países socialistas. Nos países capitalistas o objetivo é “atrair o máximo de clientes, os de maior rendimento possível, e vender-lhes o máximo”, e “reina a concorrência”. Já no caso dos países socialistas, o intuito é o de “servir uma determinada população o melhor possível”, existindo uma “noção de serviço” (idem).

Beaujeu-Garnier e Delobez (2010, pp. 212-213) realizaram um estudo que permitiu a distinção de uma tipologia de cinco tipos de localização do comércio por grosso nas cidades: i) a existência de escritórios de grandes sociedades nacionais ou internacionais, representantes do ramo de comercialização, situados no centro de negócios, e, têm como principal atividade a organização das trocas; ii) a associação entre escritórios e armazéns, situados nos bairros periféricos, e a procura de espaços mais baratos e variados; iii) ligação do fabrico à venda, ocupando lugares mais antigos próximos ao centro; iv) a comercialização de produtos pesados,

que exigem um melhor acesso às vias de comunicação, sendo necessárias áreas mais espaçosas e baratas; v) intermediários que têm como principais preocupações a comercialização de produtos alimentares frescos.

Devido ao desenvolvimento das cidades e às operações do comércio por grosso presenciam-se dois fenómenos: a concentração, e por consequência, importância dos escritórios no centro, e, a deslocação dos mesmos para o exterior, devido à necessidade de maiores áreas (idem).

Relativamente ao meio urbano e ao comércio de retalho, nos países capitalistas, devido à enorme concorrência, a localização dos estabelecimentos comerciais devem obedecer a determinadas regras que permitam a máxima rentabilidade, enquanto nos países socialistas a localização respeita as necessidades da população. De qualquer forma, nos dois casos a decisão deve sempre ter em conta outras variáveis como, a clientela, as características dos estabelecimentos comerciais, a natureza dos produtos a vender, a qualidade e o preço praticados, e a facilidade de acesso (idem, pp. 213-214).

Apesar de uma pessoa poder estar próxima de um determinado núcleo comercial, isso não determina que a mesma tenha de frequentar o mesmo pois, por múltiplas razões, pode preferir frequentar um outro estabelecimento comercial mais distante, no entanto, a localização do comércio está em concordância com determinadas regras, que vão de encontro à ideia que “os lugares de convergência dos meios de comunicação e os eixos de grande circulação são especialmente favorecidos” (idem, pp. 214-215). A autora (idem, p. 219) afirma mesmo que “o comércio procura a posição mais central possível para tirar o máximo proveito da rede de comunicações convergentes que caracteriza quase sempre as estruturas”, embora possa “defrontar-se com a concorrência de outras actividades”.

Notórias são igualmente as diferenças do sistema comercial, consoante a dimensão das cidades. Nas pequenas cidades o comércio encontra-se no “coração” das mesmas, possuindo um privilégio em relação às acessibilidades, e, assegura um bom número de clientes, que lhes permite pagar os preços elevados do solo. Nas cidades médias, de algumas centenas de milhares de habitantes, já a situação é mais complexa, pois, além do centro principal, podem ser diferenciados “centros secundários, quarteirões de comércio de vizinhança e, mais recentemente, frequentes implantações de centros comerciais periféricos” (Beaujeu-Garnier, 2010, pp. 215-217).

Os núcleos comerciais dos centros das cidades têm vindo a perder influência, e também clientela, devido às novas implantações comerciais nas áreas periféricas às cidades. Os *centros comerciais* (que compreendem um supermercado e uma galeria de pequenas lojas) e os *hipermercados* (estabelecimento com mais de 2500 m<sup>2</sup>, com artigos não só para a alimentação como para outras seções), situados, regra geral, nas áreas periféricas das cidades, têm desafiado, seriamente, o comércio dos centros urbanos (Beaujeu-Garnier, 2010, 222-223).

Os grandes centros comerciais e os hipermercados tiveram o seu papel na alteração do sentido da evolução. O sucesso destas unidades comerciais prende-se com o facto de optarem por uma “posição central face a habitantes-consumidores”, ao invés da proximidade às áreas habitacionais. O principal fator de localização comercial é o estacionamento, e não a centralidade em relação à clientela (Salgueiro, 1993, p.73).

Salgueiro (idem, pp. 70-72) debruça-se, igualmente, sobre a organização terciária, citando o modelo de organização terciária urbana, de Brian Berry, referindo que o mesmo “representa uma extensão da aplicação da Teoria de Lugares Centrais ao espaço urbano”, combinando na sua génese “a estrutura funcional (hierarquizada) e a forma das concentrações comerciais (centro, faixa)”. Em relação aos centros comerciais hierarquizados, a autora refere que os mesmos são uma resposta às “necessidades ocasionais e diárias”. No que diz respeito ao CBD (Central Business District), o mesmo é relacionado com as “actividades típicas do centro e sua distribuição”, delimitando-se o centro a partir do “tipo de funções e intensidade de uso”, das “atividades não habitacionais nos andares superiores”, da “fraca percentagem de população residente” e dos “preços de terreno”, entre muitas outras características. Na faixa, denominada de *ribbon*, estão englobadas as atividades que necessitam de muito espaço, e, que pretendem dar um leque de inúmeras escolhas ao comprador, destinando-se, na verdade, “a uma clientela muito específica”. A necessidade de espaço e o facto de favorecer a especialização fazem que estas atividades não se instalem no CBD.

O modo como deverá ser aproveitado o núcleo central do comércio urbano, e, como se poderá estabelecer uma relação justa de concorrência, entre o núcleo central do comércio urbano e as novas implantações comerciais periféricas, são os sérios desafios que as cidades têm e terão de ter em conta no seu futuro. O modo de atuação nos continentes, e numa diferente escala, os países, ao fazerem face aos problemas, é já neste momento atualmente distinto. Na Europa, têm sido realizados esforços para as áreas centrais, prestigiosas pelo seu valor histórico, não serem completamente deterioradas, e deixadas ao abandono, daí o esforço de muitos países europeus. Já nos Estados Unidos da América tem-se assistido a uma predisposição para a renovação (Beaujeu-Garnier, 2010, p. 224).

### **5.6.3. As Áreas Industriais**

Uma das grandes dificuldades relacionadas com a atividade industrial é referente a delimitação exata da mesma, devido ao facto de os estabelecimentos possuírem diferentes dimensões, indo das oficinas aos grandes empreendimentos que empregam, por vezes, milhares de pessoas (Beaujeu-Garnier, 2010, p. 227).

Existem três operações fundamentais no “mundo” industrial: o *fabrico*, o *armazenamento* e a *gestão*. O fabrico está relacionado com as oficinas e as fábricas, os armazéns têm como principal funcionalidade o armazenamento dos produtos e os escritórios têm a função de organizar e decidir. Ocasionalmente, e sobretudo nas pequenas e médias empresas, estão integradas as três operações, enquanto nas grandes empresas as operações encontram-se, geralmente, desagregadas (idem, p. 228).

Não só as operações do domínio industrial são importantes, como também o mesmo não se manifesta da mesma forma em todas as cidades. De acordo com Beaujeu-Garnier (2010, p. 228), “nem todas as cidades têm o mesmo nível de desenvolvimento industrial, nem a mesma gama de especialidades”, devido ao facto de as fases de desenvolvimento serem diferentes, dos estabelecimentos industriais possuírem diferentes fisionomias, dos níveis técnicos serem diferentes, e, das natureza das empresas também variarem.

A localização das indústrias é um tema muito complexo e muito debatido. W. Isar (citado por idem, p. 229) realça os critérios como a *natureza*, a *repartição*, a *quantidade de matérias-primas* utilizadas e a *minimização dos custos de produção*, enquanto fatores importantes para a localização de uma indústria. Já outros autores, como Pred (1975), Lowestein (1963), Hamilton (1967), Durand-Dastès (1977) e Dézert e Verlaque (1978) (citados por idem) consideram outros critérios: i) *a importância do mercado e da sua proximidade*; ii) *as facilidades de recrutamento de mão-de-obra*; iii) *a correlação entre a localização, os eixos de comunicação e os transportes*; e, iv) *a data e o processo de industrialização*.

Beaujeu-Garnier (idem, p. 230) acrescenta ainda outras duas variáveis, que considera importantes, a “minimização dos custos de produção e a importância do mercado”. A autora ressalva, igualmente, as cinco componentes, importantes, que ao se combinar integram o sistema urbano – o *espaço*, o *trabalho*, o *capital*, a *política*, e, o *comportamento*.

A localização da indústria nas áreas centrais está relacionada a particularidades históricas, pois nessas cidades a atividade industrial transformava o espaço urbano, através das suas fábricas e das residências operárias. Já a partir do século XIX, os estabelecimentos industriais deslocaram-se para os bairros periféricos, onde as pessoas locais poderiam servir de mão-de-obra às atividades. As indústrias passaram a se localizar nas áreas periféricas pelo facto de os preços dos terrenos serem menos elevados, e, também por o espaço disponível ser maior. Para as cargas mais pesadas os melhores eixos de comunicação eram as vias fluviais ou as vias férreas, já os materiais mais leves as estradas, sobretudo através dos camiões (idem, pp. 233-234).

Salgueiro (1993, p. 79) aborda a alteração da indústria nas localizações urbanas, em três períodos: na *cidade pré-industrial*, existia uma organização por bairros, com uma concentração nas áreas centrais, ou próximas dos portos, sendo que as atividades mais

poluentes estavam situadas nas periferias; na *cidade industrial*, as fábricas encontravam-se concentradas na auréola do núcleo antigo, sendo que “o caminho-de-ferro, a atracção das estações e a tendência radial” acompanhavam “as linhas”. Por fim, no que diz respeito às *tendências atuais*, a autora realça fatores como a falta de espaço nas áreas centrais, os regulamentos de antipoluição, os impostos de concentração de mão-de-obra na periferia, os elevados preços de valor dos terrenos e a melhor acessibilidade em relação aos transportes rodoviários, como fatores responsáveis para a deslocação das fábricas para as áreas periféricas, mantendo-se algumas atividades secundárias nas áreas centrais. Estes fatores levaram à *desconcentração* e à *descentralização*.

As vias de comunicação foram sempre muito importantes para a indústria, existindo um claro paralelismo entre a evolução das cidades industriais, e, o progresso dos transportes modernos. Todas estas características levaram à terceira etapa de evolução, referente ao “aparecimento da urbanização acelerada, alargando desmedidamente os lugares urbanizados e fazendo subir o preço do solo” (Beaujeu-Garnier, 2010, pp. 234-235).

As recentes políticas de organização do espaço promoveram a criação de parques industriais, que Beaujeu-Garnier (idem, pp. 236-239) revela terem nascido na Inglaterra, com o termo *industrial parks*, sendo igualmente adotado o termo *zonas industriais*, de acordo com a terminologia francesa. Estes terrenos são destinados, exclusivamente, à indústria, aglomerando no seu espaço inúmeras atividades.

Aydalet (citado por idem, pp. 239-240) revela que são muitos os motivos, sobretudo sociais e económicos, que levam à criação e fomentação destas áreas, afastadas das áreas urbanas, mas sem dúvida que são alguns os fatores a ter em conta para a existência dos parques industriais: i) a área dos estabelecimentos e a dimensão das empresas; ii) o desenvolvimento dos mercados de massa; iii) os fatores poluentes (ruído, cheiro, os químicos, entre muitos outros) atingem níveis considerados intolerantes para a população; e, iv) o crescimento urbano torna os solos mais caros, raros e preciosos.

A complexidade evolutiva da vida urbana promove a transformação, mas também a mobilidade. Caso não existam políticas de organização do espaço, que fixem as leis de mercado fundiário, o que pode acontecer é que essas áreas, previamente ocupadas por atividades industriais, se tornem em zonas industriais abandonadas. De qualquer forma, quando os “vazios” se encontram nos centros das cidades, geralmente, a competição por esse “espaço” é abundante.

#### **5.6.4. Os Centros de Negócios: os escritórios**

Beaujeu-Garnier (2010, p. 243) acredita, realçando a linha de pensamento de Mérenne-Schoumaker (1991), na existência de três grandes razões para a proliferação dos escritórios nas áreas centrais das grandes cidades: o *aumento do nível de vida*, as *exigências dos trabalhadores*, em busca de melhores condições de trabalho, e, a grande *necessidade de empregar os habitantes das cidades*, muitos deles oriundos das áreas rurais, tendo também como objetivo colocar os habitantes em diferentes setores económicos, muitos deles até então inexistentes.

Salgueiro (1993, p. 74) realça a importância da centralidade, pois a mesma permite um maior, e mais fácil, acesso à informação, aos contactos pessoais, aos clientes e à mão-de-obra. Devido a estes fatores, os escritórios têm a preferência de se situar ou no CBD, ou nas suas zonas de expansão, em edifícios de prestígio.

Os escritórios encontram-se, muitas vezes, localizados, em “edifícios modernos, áreas homogêneas ou em conjunto de torres”. Exemplo desta importância da proliferação de escritórios é o parque de escritórios de Bruxelas, que tem um papel muito importante na cidade, devido à União Europeia (Beaujeu-Garnier, 2010, p. 244).

Com o explosivo desenvolvimento do setor de atividade terciário, em muitos dos países mundiais, sem dúvida que os escritórios têm um papel primordial a desempenhar na evolução do setor terciário (idem, pp. 245-246).

#### **5.7. Problemas no Espaço Urbano**

“A extensão de como a cidade capitaliza as vantagens da aglomeração depende, em grande medida, do poder e qualidade da governação urbana”.

(Pacione, 2005, p. 748)

Tanto o conjunto de população como de construções provocam mudanças no meio físico. Exemplo dessas mudanças são as ruas e avenidas, como é o caso dos Campos Elísios em Paris, mais ou menos largas, tipicamente situadas no centro das cidades, com diferentes orientações, que formam os denominados “corredores de vento”, provocando a existência de dois lados: o lado *soalheiro* e o lado *sombrio* (Beaujeu-Garnier, 2010, p. 273).

São muitas as cidades no mundo que sofrem de outros riscos, como é o caso de Londres que sofre da influência do *smog* todos os invernos, provocando mesmo a morte de algumas pessoas nesse período. Cidades como Milão, Atenas, cidade do México, Los Angeles, São Francisco, e muitas outras cidades mundiais, padecem de problemas relacionados com a circulação e a emissão de fumos industriais. Em Los Angeles 95% da população tem como principal meio de transporte o automóvel e, em Paris, mais de 80% dos índices de poluição

provém dos automóveis, o que torna o ar poluído várias vezes por ano, podendo atingir níveis de “não respirável” em algum momento no futuro (idem, p. 274).

Também a concentração nas áreas urbanas afeta, muitas vezes de forma indireta, as águas e a vegetação. Não só as cidades necessitam de grandes quantidades de água, como poluem mais do que consomem, levando a que em determinados momentos aconteça o desaparecimento de fauna em alguns rios, devido ao lançamento de substâncias tóxicas de origem industrial, sejam eles de forma acidental ou propositada. No verão são milhões os peixes encontrados mortos, em virtude da alta concentração de produtos químicos nos períodos de águas baixas, tornando assim o teor em oxigénio insuficiente (idem, p. 275).

Os resíduos sólidos são igualmente um grave problema nas cidades, que na verdade produzem dois tipos, caracterizados em duas categorias: os *combustíveis* e os *não combustíveis*. De acordo com Beaujeu-Garnier (idem, pp. 275-276) “Quanto mais importante é uma cidade, mais desenvolvida é a «civilização» material, maior é a quantidade de embalagens, de publicidade, de encomendas, que se acumula e a quantidade de desperdícios cresce proporcionalmente”. Embora exista uma certa estigmatização que os países desenvolvidos sejam considerados “mais limpos”, por recorrem aos serviços municipais, para efeitos de limpeza, em contraste com os países em desenvolvimento onde o lixo fica “no canto da rua”, a autora realça o facto de nos países em desenvolvimento tudo o que possa ser utilizado como combustível ou como material de construção para os chamados “bairros de lata” ser meticulosamente reunido, e não desperdiçado. De acordo com os dados revelados pela autora, nos países em desenvolvimento o desperdício atinge os níveis de 0,3 kg/hab. por dia, e contraste com os 1,8 kg/hab. nos países desenvolvidos.

Beaujeu-Garnier (idem, p. 277) reflete as vantagens e desvantagens em relação aos problemas nas cidades, ao afirmar que as cidades também possuem vantagens como: i) melhores construções, materiais e pessoal; ii) mais e melhores médicos; iii) uma população mais instruída e um conjunto de conhecimento e capacidades mais desenvolvido; iv) as distâncias mais curtas e os acessos relativamente mais rápidos. Em contrapartida, as cidades sofrem de outros problemas relacionados a saúde, pelo facto de a excessiva concentração populacional provocar mais doentes (diagnosticados e anónimos), tornar os focos de contágio mais densos, e fazer com que os menos ricos possuam condições físicas mais frágeis.

No que diz respeito países em desenvolvimento, ou os denominados de “Países do Terceiro Mundo”, Pacione (2005, pp. 749-781) refere que os mesmos sofrem de diversos problemas relacionados com, o *abastecimento de água*, o *saneamento básico*, a *poluição interna*, a *sobrelotação populacional*, a *construção perigosa de edifícios*, a *acumulação de lixo*, a *poluição do ar* e da *água*, o *lixo tóxico*, os *riscos naturais* e *induzidos pela ação humana*, as *doenças* e a possibilidade de *proliferação de epidemias*, os *cuidados de saúde primários*, e, a *subnutrição*, entre muitos outros.

Todas estas situações colocam em causa a vida não apenas dos seres humanos, mas, igualmente, de todos os seres vivos. Por isso, as entidades governamentais mundiais, tem de se reunir mais vezes de modo a ser encontrada uma solução, ou, pelo menos, um acordo que todos os países consigam cumprir. O grande problema é que estas questões ambientais estão, claramente, interligadas aos objetivos políticos, económicos e sociais das agendas mundiais, tornado, assim, muito complicada a sua efetivação.

### **5.8. A necessidade de cidades sustentáveis**

Desde meados dos anos 90, têm existido inúmeros debates, entre políticos, académicos e a *media*, em relação à sustentabilidade nas escalas locais, regionais e globais, e em virtude desses debates foram inúmeras as publicações, de autores como Shatterthwaite (1999), Brand e Thomas (2005), Hinchliffe (2007) e Roberts (2009), que tentaram analisar a relação entre a ecologia e o urbano (Hall & Barrett, 2012, p. 305).

. Para se abordar a sustentabilidade, deve-se ter igualmente a noção do termo *insustentabilidade*, que os autores consideram implicar que em algum ponto do futuro o desenvolvimento seja comprometido ou ameaçado, pelo facto de as capacidades ambientais ou os limites ambientais terem sido atingidos. A grande polémica em torno desta ideia é o facto de a questão de saber quais e onde são atingidos os limites e capacidades ambientais, visto que não apenas são questões muito debatidas e controversas, como também as capacidades ambientais estão longe de serem consideradas fixas ou absolutas. No entanto, é necessário ter noção insustentabilidade é perceptível nas várias escalas, da local à global (idem, pp. 307-308).

O conceito de sustentabilidade tem sido o centro de vários paradigmas de desenvolvimento nos últimos anos. A definição mais referenciada de desenvolvimento sustentável é a colocada em 1987 pela Comissão Mundial sobre o Meio Ambiente e o Desenvolvimento, presidida por Gro Harlem Brundtland - “O Desenvolvimento Sustentável é o desenvolvimento que tem em conta as necessidades do presente sem comprometer a habilidade das gerações futuras em encontrar as suas próprias necessidades” (1987, p. 41) (idem, p. 308). No entanto, Blowers e Pain (citados por idem) criticaram esta postura ao afirmar que o que pode ser visto como uma necessidade nas cidades do Norte pode ser interpretado como luxo nas cidades do Sul.

As cidades têm sido relacionadas como um obstáculo primordial na procura de um mundo mais sustentável, visto que afetam, e prevê-se que irão continuar a afetar, o desenvolvimento do ambiente, levando a que se dê também a inversão da moeda, ou seja, o ambiente também irá afetar o desenvolvimento das cidades. Igualmente relevante é entender

que as questões da sustentabilidade não são apenas confinadas às preocupações ambientais, também os processos económicos, sociais e as formas urbanas são insustentáveis. A viabilidade económica e social dos bairros, das cidades e as suas regiões, e a sua viabilidade ambiental é incerta, e os processos de urbanização são uma séria ameaça ao ambiente global (Hall & Barrett, 2012, pp. 305-306).

Hall & Barrett (idem, pp. 306-307) referem que existem três dimensões-chave para o debate relativo à inter-relação entre as cidades e o ambiente: i) as *cidades como ameaça ao ambiente*; ii) *o ambiente como ameaça às cidades*; e, iii) os *processos sociais como mediadores dos impactos e custos ambientais*. Além de tudo isto, os problemas ambientais têm um impacto mais severo nos grupos sociais considerados mais vulneráveis na sociedade urbana, pelo facto de muitos desses grupos terem a tendência de ocupar terras não só marginais como também contaminadas.

Massey (1999), Blowers e Pain (1999), Haughton e Hunter (1994) (citados por idem, p. 307) afirmam que a escala relativa aos impactos da cidade sobre o meio ambiente é transmitida a partir pelo conceito de “*Pegada Ecológica*”. As cidades têm a capacidade de atrair recursos, comida, energia, materiais de construção, a partir de todo o mundo, mas também dissipam poluição e desperdício a um nível global. Rees (citado por Hall & Barrett, 2012, p. 307) definiu pegada ecológica como “a área total de terra produtiva e água necessária, de forma contínua, para produzir os recursos consumidos e para assimilar os desperdícios produzidos por essa população, onde quer que a terra esteja localizada”.

As duas outras características alvos de intensos debates, e com relação direta à sustentabilidade, têm sido o desenvolvimento económico e o tamanho e forma urbana. No que diz respeito à relação entre o desenvolvimento económico e a sustentabilidade, Jacobs (citado idem, p. 309) revela que existe um problema de prioridades dos governos internacionais. Os governos do Globo Norte têm como objetivos primordiais garantir a continuidade do crescimento económico, levando a que muitos dos governos do Globo Sul tentem obter padrões de vida idênticos, realçando ainda mais o problema (Blowers & Pain, citados por idem). Os países do Globo Sul, que têm atingido índices elevados de desenvolvimento, sentem que a situação atual é injusta, argumentando que a modernização ecológica é um modo de perpetuar a desigualdade global, sentem que as imposições e os padrões das regulações do ambiente global são uma barreira para o seu desenvolvimento, que penalizam os países do Sul, impedindo-os de atingir níveis de desenvolvimento que os do Norte disfrutam (Blowers & Pain, Hughton & Hunter, citados por idem, p. 310).

No que se refere à relação entre o tamanho e forma urbana e a sustentabilidade, tem sido inúmeros os debates referentes à questão se existe ou não um tamanho considerado ideal de cidade, em termos de sustentabilidade. O aumento do tamanho de uma cidade tende a ser associado ao aumento energético *per capita* e as maiores cidades são mais dependentes de

recursos ambientais externos. Também as grandes cidades estão muitas vezes associadas a maiores problemas como a poluição do ar e da água (Haughton & Hunter, citados por idem, p. 311).

No entanto, autores como Breheny (1995), Haughton & Hunter (1994) e Bairoch (1988) (citados por idem) rebatem estas críticas, em relação ao aumento do tamanho das cidades, ao referirem alguns pontos interessantes como: i) a descentralização urbana pode diminuir as distâncias pendulares, sobretudo onde o emprego se move para localidades suburbanas; ii) alguns estudos sugerem que as altas densidades populacionais, associadas a grandes cidades, são caracterizadas pelo baixo uso de automóvel, ao contrário das baixas densidades populacionais onde as viagens de carro tendem a ser mais elevadas; iii) as grandes cidades possuem grandes infraestruturas políticas e administrativas, conferindo-lhes maiores recursos políticos que podem ser utilizados, para gerir e lidar com os problemas ambientais; iv) as grandes cidades têm sido fontes férteis de inovação e de desenvolvimento de tecnologias, que podem contribuir para uma melhor sustentabilidade no futuro.

No que toca à forma relação entre a forma urbana e a sustentabilidade, tem existido uma defesa generalizada na implementação de modelos de cidades de alta densidade, não obstante as mesmas sofrerem de problemas ambientais como o extensivo consumo de terras, as altas taxas de poluição de águas fluviais, o aumento de consumo de combustível, através do uso do automóvel, e problemas de poluição atmosférica e de saúde associados, entre muitos outros. No entanto, as cidades de alta densidade também têm alguns benefícios ambientais sobre as típicas formas urbanas descentralizadas, como por exemplo: i) a maior oferta de transportes públicos; ii) a reconciliação das necessidades do crescimento urbano e da proteção rural; iii) a redução do consumo de combustível através da proximidade reforçada, derivada de uma maior acessibilidade, decorrente do facto do tamanho menor da cidade e também do desenvolvimento do uso misto (idem, pp. 311-312).

Contudo, alguns autores criticaram estes tipos de modelos de cidades de alta densidade, e o maior crítico foi Breheny (citado por idem, pp. 312-315), que em 1995 realizou três grandes críticas: 1ª) existem muito poucas evidências em relação a estes modelos, e que o mesmo se baseia; 2ª) as medidas de política, necessárias para alcançar o desenvolvimento compacto da cidade, falharam em ter em conta os custos sociais dessas medidas; 3ª) é simplesmente irrealista esperar que os modelos de cidades compactas sejam implementados, tendo em conta a natureza corrente do desenvolvimento urbano, pois as forças de descentralização em vários países, nomeadamente nos países do Globo Norte.

Uma das medidas mais utilizadas pelos governos, para fazer face a estes problemas da relação entre as cidades e a sustentabilidade, tem sido a criação e proliferação de espaços verdes urbanos, as chamadas *cidades verdes*. Isto significa que há um claro reconhecimento do papel das plantas na moderação dos impactos das atividades humanas nas cidades, como é

exemplo a absorção de emissões. No entanto, tornar as cidades “mais verdes” implica ter em atenção ao tipo de espaços verdes que se pretende ter, o seu tamanho e a sua distribuição (Haughton & Hunter, citados por idem, p. 316). Os mesmos autores, juntamente com Elkin (citados por idem, 2012, p. 319), consideram que o tamanho e a distribuição dos espaços verdes urbanos são importantes para a sustentabilidade ambiental.

Burgess (citado por idem, 2012, p. 319) refere que os grandes parques, nas áreas centrais das cidades, podem atrair problemas sociais graves, como aumentar o número de traficantes e usuários, aumentar o número de crimes e o receio de falta de segurança, devido à falta de luz e à presença de números lugares escondidos benéficos para os assaltantes. Haughton & Hunter (1994) e Hough (1995) (citados por idem, p. 319) consideram que um modelo urbano mais bem-sucedido seria espalhar pequenos parques pelas cidades e desenvolver bairros, comunidades ou o que denominam de “pocket parks”, parques de bolso.

O custo dos terrenos e a manutenção dos espaços, sobretudo em áreas que sofram de uma estação seca ou tenham problemas de abastecimento de água, são problemas que acontecem nos espaços verdes, fazendo com que seja necessário colocar nos espaços verdes espécies de plantas que sejam mais resistentes às adversidades anteriormente referidas (Salgueiro, 1993, p. 75).

Crouch e Ward (citados por Hall & Barrett, 2012, pp. 320-321) reforçam, no entanto, que os espaços verdes também têm as suas vantagens, como o facto de contribuírem para a sustentabilidade local sendo locais também utilizados para a produção de alimentos.

Além de apresentarem a função de recreio, “oferecem” sombra, permitem que as pessoas repousem ou entrem em contacto não só com outras pessoas, mas, também, com a natureza, e apresentam um “papel estético ou purificador”, pelo facto de reterem as poeiras e os gases carbónicos, libertarem oxigénio (aspeto vital para a sobrevivência humana), regularem a temperatura e a humidade e, também, serem uma barreira de som, tanto nas cidades como nas vias rápidas (Salgueiro, 1993, p. 75).

Os governos têm de ser os principais agentes a impor as linhas de ação, de modo a compatibilizar as preocupações do desenvolvimento sustentável e do crescimento económico. O grande problema é que os governos do Globo Norte argumentam que o desenvolvimento sustentável e o crescimento económico são compatíveis, sendo que as suas políticas, relacionadas com o desenvolvimento sustentável, são fomentadas na incorporação de critérios ecológicos e ambientais em processos de produção, como é o exemplo das legislações de controlo de emissão tóxica (Blowers e Pain, citados por Hall & Barrett, 2012, p. 321).

Certamente, é necessária maior seriedade na discussão da temática ambiental, por parte das entidades governamentais. Por mais que as capacidades ambientais possam não ser um dado adquirido fixo ou absoluto, é preciso ter atenção aos sinais que a natureza, e, os

estudiosos da mesma, nos dão. Não é por se construir muitos parques que a situação vai ser resolvida, é preciso saber quais, onde e em que sentido se devem construir os parques.

### **5.9. As Relações cidade-campo**

As relações entre as cidades e as áreas rurais podem ser denominadas, como variadas, exercendo-se “a diferentes escalas em territórios com dimensões diversas”, que “têm evoluído ao longo do tempo”. Grande parte da população urbana ter origem das áreas rurais, sendo então o *êxodo rural* um movimento muito importante Salgueiro (1993, p. 112).

Os principais fatores que levam a essa deslocação são, “a centralidade, o desenvolvimento económico, a existência ou não de obstáculos naturais ou políticos”, e, “os meios de transporte que favorecem a migração”. Apesar de muitas destas migrações possuírem o carácter definitivo, a grande realidade é que muitas destas pessoas mantêm o contacto com a sua área de origem ao manter, na mesma, uma habitação, podendo desse modo ir aos fins-de-semana, ou nas férias, para a área rural. Também as *migrações pendulares* têm um papel importante nesta relação cidade-campo, pelo facto de muitos dos trabalhadores das áreas urbanas residirem em áreas rurais próximas à cidade, sendo que algumas dessas pessoas mantêm dois trabalhos, o da cidade, e uma atividade agrícola no campo. Igualmente, as *migrações de lazer* são importantes, pois muitos cidadãos deslocam-se às áreas periféricas, e não só, para lazer semanal, visitando as matas, as praias, ou as montanhas, e para períodos de férias ou fins-de-semana, com muitos cidadãos em áreas rurais. Estas movimentações podem promover a “difusão de informação e do estilo de vida urbano” (idem).

Inicialmente, as cidades eram muito dependentes dos campos, devido ao facto de praticamente toda a produção ser originária do campo, e, seguidamente, ser “ser canalizada para a cidade, tal como a mão-de-obra e os capitais”. Mas, devido a fatores como, “o carácter urbano da produção industrial”, a *invasão* “do modo de produção capitalista e o investimento urbano especulativo nas áreas rurais”, a “intensificação do êxodo rural”, a “desvalorização dos valores e símbolos da sociedade tradicional agrária e a sua substituição por uma ideologia de tipo consumista”, inverteu o sentido da evolução, e as áreas rurais tornaram-se, então, muito dependentes das cidades. Numa perspetiva mais recente, o progresso das comunicações contribuiu para “o esbater dos contrastes entre a cidade e o campo pelo fim do isolamento deste” (idem, pp. 114-115).

As relações entre uma cidade e as suas periferias são muito complexas, e os laços entre os habitantes revelam-se de diversas formas. Primeiramente, a cidade apresenta um forte poder de atração, definitivo ou temporário, sobre os habitantes que residem ou se movimentam no seu espaço, ou num espaço circundante mais vasto. Por outro lado, o poder de atração da cidade

é tão forte que, muitas vezes, os seus habitantes movem-se para o exterior. Estas duas características revelam que a cidade sofre de dois tipos de movimentos, o de *atração* e o de *refluxo* (Beaujeu-Garnier, 2010, pp. 436-437).

A interdependência que se revela nestas relações entre a cidade e o campo traduzem-se através de dois tipos de fenómenos, caracterizados como típicas características típicas de “um desenvolvimento recente de meios de comunicação rápidos e eficazes” e “de um surto de manifestações económicas centralizadas” (idem, pp. 437-439): o primeiro, as migrações pendulares ou como a autora denomina de *migrações diárias domicílio-trabalho*, acontecem em praticamente todas as cidades atuais que apresentem atividades de determinado nível. À medida que as aglomerações crescem, multiplicam-se e intensificam-se também os movimentos, revelando uma “grande auréola” (idem, p. 438). O segundo fenómeno, o *refluxo urbano*, é típico de cidades que tenham atingido determinado nível de desenvolvimento. De acordo com Kayser (citado por idem, p. 439) este fenómeno acontece, pois, os habitantes consideram mais vantajoso (circulação mais fácil e rápida) residir em áreas menos densas que as cidades. O autor considera que esta prática de procurar e conservar uma residência rural é uma tendência que tem-se vindo a desenvolver recentemente, e é uma reação às cidades que são barulhentas e saturadas.

Apesar do enorme poder de atração das cidades, os campos são necessários e influenciam a vida na cidade. As necessidades de consumo urbano (a comida, por exemplo) são dependentes das cinturas hortícolas, geralmente periféricas às cidades. O campo assegura não só os alimentos, mas também as matérias-primas às fábricas existentes nas cidades. Existe, portanto, uma dupla dependência, demográfica e agrícola, que ultimamente irá gerar outras. Não só a cidade é consumidora, como também organiza e é mediadora. Estas características, relacionadas com as produções alimentares, são possíveis devido a organismos específicos de comércio (grosso ou de retalho) (idem, pp. 440-442).

Salgueiro (1993, p. 113) salienta o facto de a cidade, desde sempre, ter fornecido serviços às áreas envolventes. A autora “acusa” ainda que a administração pública pode ser interpretada como um “instrumento de domínio das cidades sobre os territórios adjacentes”.

As questões políticas e administrativas são igualmente importantes na relação cidade-campo pois, de acordo com Beaujeu-Garnier (2010, pp. 442-443), “as estruturas administrativas reflectem uma organização imposta à escala nacional”. A malha administrativa é sensível às preocupações relacionadas com os centros isolados e, muitas vezes, é um apoio os equipamentos (médicos e escolares) hierarquizados.

Apesar de as cidades possuírem inúmeras vantagens, a realidade é que as pessoas têm necessidade de “fugir” da urbe e encontrar outros locais onde se possam “distrair”, o que leva Beaujeu-Garnier (idem, 445) a afirmar que “a cidade tem, também ela, necessidade de sair de si própria”. Não apenas têm as pessoas necessidade de se mover, como os equipamentos, que

necessitam de determinado espaço e um quadro apropriado, têm-se deslocado, com maior frequência, para locais situados na periferia, ou mesmo noutros países à sua escolha. Fundamentalmente, quanto “mais intensa, quanto maior, mais concentrada e mais inconfortável é a cidade (...) mais agradáveis são as áreas envolventes”.

As áreas que recebem esta “fuga” são geralmente as áreas circundantes da cidade, levando consigo não apenas pessoas e equipamentos, mas também “fluxos de capitais”. Dessa forma, é dividido o poder de compra, a contribuição fiscal, mas, também, as despesas, sendo que o grande beneficiado é a organização financeira. O campo não pode descurar dos organismos financeiros da cidade e os organismos financeiros têm de utilizar os seus capitais, a abono das operações que lhes interessam no campo (idem, 445-447).

No que diz respeito ao caso dos países em desenvolvimento, as suas cidades não tiveram a mesma origem e base que as cidades dos países desenvolvidos, pois encontram-se mais divididas. Em muitas delas encontram-se dois estratos de população (a elite proveniente do exterior, caracterizada como colonizadora ou cooperante, e, a autóctone, que por vezes adotaram o modo de vida da anterior) que não se associam. Muitas vezes, dão-se casos de exploração, e não de complementaridade, como seria desejável. Nestes países, o campo é geralmente visto como uma região pobre, com falta de instrução, e mal servido a nível de transportes, o que não só não permite que seja adaptado às transformações, como torna-o incapaz de dar resposta às iniciativas urbanas, ao contrário do que acontece em muitos países desenvolvidos. Nestas regiões menos desenvolvidas, são baixas as taxas de população urbanas, entre 15 a 25%, e, a grande maioria das populações rurais, composta na maioria da sua génese por agricultores, são analfabetos (idem, p. 448).

Continuam a surgir novos elementos no mundo, que não só originam como modificam as condições tradicionais e promovem o progresso das *comunicações*, que é considerado um domínio extenso onde se integram os transportes materiais e as difusões de ideias e de informações. O simples uso dos automóveis modificou a vida do *homem*, e também alterou, sobretudo, as áreas periféricas. O avião, hoje em dia considerado um meio de transporte banal, também permitiu a possibilidade de deslocação a regiões mais distantes. Não só os meios de transportes são relevantes, como também a *informação*. Ou seja, tradicionalmente, a população urbana gozava de um acesso privilegiado de concentração de informação, mas este processo tornou-se também ele banal, pois os *mass media* transmitem de forma direta as informações aos rurais. A população rural tem igualmente o acesso imediato às notícias, e, com o apoio e o desenvolvimento da escolaridade, a população rural estão bem mais aptos não só a receber, como também a utilizar, os dados que lhes são fornecidos. O computador, além de ser um enorme auxílio na situação referida anteriormente, também permitiu, de certa forma, substituir a presença humana, o que é positivo, e também negativo (idem, pp. 452-453).

De certa forma, as transformações técnicas alteraram o *comportamento* das pessoas. Anteriormente, havia a conceção de que quem residia no campo teria de estar envolvido numa atividade típica rural, o que atualmente não é o caso. As migrações diárias são o perfeito testemunho dessa situação. Não se pode esquecer que o habitante rural pode-se tornar, igualmente, num adepto da civilização de consumo, devido ao que Beaujeu-Garnier (2010, p. 454) intitula de “*mentalidade monetária*”. Não só os habitantes rurais alteraram o seu comportamento, também o mesmo aconteceu com os habitantes urbanos. Muitos cidadãos estão cansados da cidade, pretendem a vida natural, os espaços verdes, a agricultura biológica, e muitas outras características do campo. Em consequência de todos estes fatores, assistimos a uma perda de poderes da cidade, devido ao “*domínio do exterior sobre o conjunto da vida urbana*”, manifestado “através da ação do Estado” e “dos investimentos” (idem, p. 454).

Beaujeu-Garnier (2010, pp. 455-456) formula algumas breves conclusões no estudo da relação da cidade-campo, ao referir que primeiramente, “a cidade invade o campo e perde o seu papel tradicional”, sendo que a invasão é definida como espacial e sociológica. Segundamente, a autora refere que “a *cidade explode*”, ou seja, existe uma tendência para a “diversificação da implantação de funções”. No entanto, os hábitos são alterados, os fluxos da vida urbana deixam de convergir para o centro, passam a se dispersar. Para os habitantes rurais a atração da cidade tradicional, é substituída, muitas vezes, pelo centro comercial próximo. Apesar destas características, onde “a mobilidade gera a *uniformidade* e a dependência da terra desaparece a pouco e pouco”, alguns dos equipamentos urbanos, o comércio e a hierarquização administrativa ou escolar, permitem que a cidade conserve o papel de “lugar central”. A autora conclui a sua linha de pensamento ao considerar que a cidade é neste momento apenas “um simples *mecanismo* de vida económica e social”, não sendo jamais “*fundamental*”, mas sim “*prática*”.

Por mais que as cidades tenham um enorme poder de atração sobre as restantes áreas circundantes, a realidade é que as circunstâncias alteraram-se nos últimos anos com o enorme desenvolvimento das tecnologias e dos transportes, que permitiram às áreas rurais adquirirem traços tipicamente urbanos e, vice-versa, visto que, a título de exemplo, tem-se assistido a um crescimento na criação de hortas urbanas, muitas delas lançadas pelas próprias câmaras municipais, que podem, inclusive, ajudar a alimentar as comunidades mais desfavorecidas. A cidade irá sempre precisar das áreas rurais, nem que seja pela intensa procura de alimentos, abundantes nas áreas rurais. E, a cidade irá sempre precisar de “fugir” para as áreas rurais, para ter um descanso que é praticamente impossível na vida “caótica” das cidades.

### 5.10. A “Santíssima Trindade” do Sistema Urbano português

A noção de cidade, em Portugal, tem sofrido constantes alterações, não apenas no pensamento científico, mas, igualmente, nos documentos políticos. O relatório do Instituto da Mobilidade e dos Transportes, I.P., denominado de “*Mobilidade em Cidades Médias*” realizado a outubro de 2014, afirma (2014, p. 31) que “a «cidade» oficial em Portugal refere-se a um aglomerado populacional que, a dada altura, foi elevado por determinação político-administrativa”. A Lei nº 11/82, de 2 de Junho, que “estabelecia o regime de criação e extinção das autarquias locais e de designação e determinação da categoria das povoações”, determina, no seu artigo 13.º (1982, p. 1530), que “uma vila só pode ser elevada à categoria de cidade quando conte com um número de eleitores, em aglomerado populacional contínuo, superior a 8000 e possua, pelo menos, metade dos seguintes equipamentos colectivos: a) Instalações hospitalares com serviço de permanência; b) Farmácias; c) Corporação de bombeiros; d) Casa de espectáculos e centro cultural; e) Museu e biblioteca; f) Instalações de hotelaria; g) Estabelecimento de ensino preparatório e secundário; h) Estabelecimento de ensino pré-primário e infantários; i) Transportes públicos, urbanos e suburbanos; j) Parques ou jardins públicos”. Acrescentando ainda no artigo 14º, do mesmo decreto-lei, que “Importantes razões de natureza histórica, cultural e arquitectónica poderão justificar uma ponderação diferente dos requisitos enumerados nos artigos 12.º e 13.º”.

Em 1992, o INE desenvolveu uma tipologia de áreas urbanas, baseada nos critérios demográficos e na distribuição da população ativa por setor, e, a conclusão foi a seguinte classificação: *concelhos urbanos, semiurbanos e rurais*. Igualmente, o IE, em parceria com a ex-Direção Geral de Ordenamento do Território e Desenvolvimento Urbano (DGOTDU) criaram uma classificação respeitante à Tipologia de Áreas Urbanas (TIPAU 2009), resultando do esforço conjunto as seguintes classificações: *Áreas Predominantemente Urbanas - APU; Áreas Medianamente Urbanas - AMU; e Áreas Predominantemente Rurais - APR*. Em 2011, 954 freguesias foram classificadas como *Áreas Predominantemente Urbanas (APU)*, sendo que, dessas, 28 eram municípios metropolitanos e 163 não metropolitanos (IMT, 2014, pp. 32-33).

Posteriormente, em 2012, a Lei nº 22/2012, de 30 de maio, “aprova o regime jurídico da reorganização administrativa territorial autárquica, e revoga a Lei nº 11/82” (IMT, 2014, p. 32). O artigo 4.º, deste decreto-lei, afirma que os municípios devem ser “classificados de acordo com os seguintes níveis: a) Nível 1: municípios com densidade populacional superior a 1000 habitantes por km<sup>2</sup> e com população igual ou superior a 40 000 habitantes; b) Nível 2: municípios com densidade populacional superior a 1000 habitantes por km<sup>2</sup> e com população inferior a 40 000 habitantes, bem como municípios com densidade populacional entre 100 e 1000 habitantes por quilómetro quadrado e com população igual ou superior a 25 000

habitantes; c) Nível 3: municípios com densidade populacional entre 100 e 1000 habitantes por km<sup>2</sup> e com população inferior a 25 000 habitantes, bem como municípios com densidade populacional inferior a 100 habitantes por quilómetro quadrado”. A maioria dos municípios, 72%, encontram-se, no nível 3, 22% no nível 2, e, apenas 6% estão classificados no nível 1 (idem, p. 32).

Os processos de industrialização tiveram um papel muito importante na evolução da população urbana em muitos dos países europeus, entre 1800 e 1910, mas em Portugal assistiu-se a um lento, ou mesmo atraso, processo de urbanização, tendo o país, nesse período, uma baixa percentagem de população urbana, 16%, um valor muito inferior aos seus restantes “companheiros” europeus industrializados, como foi o caso da Inglaterra que sofreu um aumento de população urbana na casa dos 52%, passando de 23 a 75% (Marques, 2005, p. 190).

No período entre o final da Segunda Grande Guerra e os anos 70 e 80, do século XX, a Europa Ocidental voltou a sofrer novos processos de urbanização, através de um sistema económico baseado nos setores de atividade secundário (indústria) e terciário (serviços). O forte êxodo rural e o crescimento demográfico, entre 1950 e 1960, promoveram um intenso crescimento da população urbana. Lado a lado desta evolução da “vida urbana”, acontece, igualmente, “um forte crescimento económico, a modernização dos sistemas productivos, o desenvolvimento de novas infra-estruturas e o aumento da capacidade de consumo” (idem, pp. 190-191).

Nos anos 70 dá-se o fenómeno de *desurbanização*, devido aos “processos de suburbanização” e ao “crescimento das áreas periféricas das grandes aglomerações”, que não conseguiam “equilibrar a redução da população residente. Coincidente com a extensão das periferias, foram os “novos modelos de localização industrial”, que irão provocar a “*industrialização não metropolitana*”, ou seja, nos países com maior nível de desenvolvimento, algumas regiões, não centrais, vão possuir “um conjunto de condições favoráveis à localização industrial” (idem, p. 191).

Marques (idem, pp. 191-192) considera que o ritmo e o modo como o crescimento urbano se processa está relacionado com os “diferentes ritmos de transição de uma economia assente no sector agrícola para uma economia industrial e posteriormente terciária”. Outro fator importante para este “atraso” dos países do Sul da Europa, em relação aos países do Norte da Europa, foi o facto do êxodo rural ter sido mais tardio. De acordo com a autora a “evolução do ritmo de crescimento urbano reflecte bem as diferenças espaciais no território europeu”. Só a partir da segunda metade do século XX é que é evidente o forte crescimento demográfico urbano nos países do Sul da Europa em relação aos países do Norte, alterando dessa forma o “peso demográfico dos diferentes espaços urbanos no contexto europeu”. Nas décadas de 50, 60 e 70 é que há um crescimento intenso nos países no Sul da Europa, como é o caso de Lisboa,

Madrid e Barcelona (únicas cidades desse grupo de países que ultrapassam um milhão de habitantes).

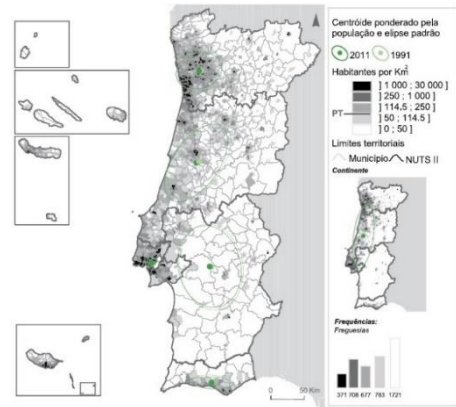
Especificamente, em relação ao caso português, em 1981 a taxa de urbanização era de 29%, enquanto em 2000 o valor passa para os 64%, um aumento de 35% em 19 anos, embora esses valores continuem a ser baixos relativamente a muitos países europeus (idem, p. 192). De acordo com os dados divulgados, a 31 de Julho de 2015, pelo Instituto Nacional de Estatística (INE), na 4ª edição do *Retrato Territorial de Portugal 2011* (2013, p. 21), 72% da população portuguesa residia nas áreas urbanas, e 61% da população portuguesa residia em lugares com dois mil, ou mais, habitantes.

De acordo com a revisão da literatura, a partir de Marques (idem, p. 190 -225), e do *Retrato Territorial de Portugal 2011*, lançado pelo INE, é possível verificar que o sistema urbano português apresenta três fortes características, daí o nome deste capítulo ser “**A “Santíssima Trindade” do Sistema Urbano português**”.

Primeiramente, é claramente evidente a *bipolarização* das duas Áreas Metropolitanas existentes no território português, a Área Metropolitana de Lisboa e a Área Metropolitana do Porto. Os processos de urbanização foram muito intensos nos concelhos da Área Metropolitana de Lisboa (AMA), sendo que a sua população no período entre 1950 e 2001 tinha duplicado (passou de 1269390 para 2661850 habitantes). Em relação à Área Metropolitana do Porto (AMP), embora a mesma tenha passado de 734,213 a 1.221,339 habitantes, entre 1950 e 2001, o seu ritmo de urbanização foi menos intenso, representando 11,8% da população residente do país, ao contrário dos 25,7% da AML (idem, pp. 192-193).

No entanto, Marques (idem) considera que “o sistema urbano é fortemente marcado pelas duas áreas metropolitanas, que concentram em conjunto 40% da população residente do país”, aspeto “comum a outros países mediterrânicos, como a Espanha e a Grécia”. Estas duas Áreas Metropolitanas são muito “densas e dinâmicas”, sendo que o Porto apresenta um processo de urbanização “mais estendido”, e, Lisboa um processo de urbanização “mais concentrado” (idem, p. 196). O *Retrato Territorial de Portugal 2011* (2013, p. 47) também aborda esta situação, afirmando que na AMP “a expressão territorial dos aglomerados urbanos sugere uma ocupação mais extensiva e dispersa”, enquanto expressão territorial dos aglomerados urbanos, na AML, evidencia “uma maior concentração territorial dos lugares urbanos sugerindo um modelo mais compacto de expansão metropolitana”.

A segunda característica do sistema urbano português é a forte concentração populacional no litoral continental, com destaque para os territórios metropolitanos de Lisboa e Porto, dando-se o fenómeno da *litoralização*, que salienta igualmente a dicotomia Litoral/Interior. O *Retrato Territorial de Portugal 2011* (2013, pp. 21-29) salienta que em Portugal Continental o fenómeno da *litoralização* encontra-se expresso numa faixa compreendida entre Viana de Castelo e Setúbal, e o litoral algarvio. No que diz respeito à densidade populacional (ver **Figura 11**), é



**Figura 11:** Densidade Populacional, por freguesias, 2011.

Fonte: *Retrato Territorial de Portugal 2011*, 2013, p. 27

igualmente perceptível uma faixa de Viana do Castelo a Setúbal e, a Sul, de Lagos a Vila Real de Santo António. Na Região Autónoma da Madeira existe um contraste entre o Norte e o Sul da Ilha. A Norte, as densidades populacionais são mais reduzidas e o Sul é densamente povoado, destacando-se três freguesias do município do Funchal, São Pedro, Imaculado Coração e Santa Luzia, que apresentam densidades populacionais superiores a 4 mil habitantes por km<sup>2</sup>. No caso da Região Autónoma dos Açores, as ilhas mais densamente povoadas são as de São Miguel e a Terceira, sendo que as freguesias de São José e São Pedro, pertencentes ao município de Ponta Delgada, em São Miguel, as únicas freguesias com uma densidade populacional superior a 2500 habitantes por km<sup>2</sup>.

A terceira característica marcante do sistema urbano português é a rede de pequenas e médias cidades no interior do país, que expressam uma série de eixos e sistemas urbanos, com vários polos de dinamismo urbano, tal como afirma o Relatório do Programa Nacional da Política do Ordenamento do Território (2007, p. 56): “Uma rede de pequenas e médias cidades no interior, nalguns casos configurando eixos e sistemas urbanos multipolares”. Marques (2005, p. 195) alerta para o facto de as cidades médias portuguesas terem uma dimensão muito fraca, visto que “os escalões intermédios em Portugal estão pouco representados”. No entanto, são evidenciados no interior alguns centros isolados, que, no entanto, retratam “processos locais de crescimento populacional positivos ou estáveis” (idem, p. 196).

No entanto, podem ser realçadas algumas áreas interiores que conseguem aumentar a sua população residente, ou as densidades populacionais, como são o caso das *cidades médias* (Bragança, Vila Real, Guarda, Covilhã, Castelo Branco, Évora, e, algumas outras) (idem, p. 198). Salgueiro (citada por INE, 2013, p. 51) classifica as *cidades médias* como “uma estruturação do território centrada maioritariamente em lugares com 20 mil ou mais habitantes, podendo este limiar (...) constituir o referencial para a identificação das cidades médias em Portugal”.

Destaca-se, igualmente, a existência de centralidades urbanas de média dimensão, como é o caso de Bragança, Vila Real, Viseu, Castelo Branco, Évora e Beja. No entanto, é necessário ser referida a constante perda de população nos municípios do interior do país e o processo de *despovoamento*, que tem sido tão notório nas últimas décadas - daí o uso da expressão “Interior regressivo” (idem, p. 30).

Embora estas características sejam, provavelmente, as três mais marcantes do sistema urbano português, existem outro aspeto relevante de ser enunciado. O Algarve, região do país com maior crescimento populacional nas últimas décadas (15,7%, entre 1991 e 2001, e 14,1%, entre 2001 e 2011), de acordo com os dados divulgados pelo *Retrato Territorial de Portugal 2011* (idem, p. 28), apresenta “intensos processos de urbanização linear, que têm afectado, com intensidade variável, os vários lugares ao longo da costa” (Marques, 2005, p. 198).

Em síntese, o sistema urbano português é claramente marcado por três importantes características: a bipolarização das Áreas Metropolitanas, a Litoralização e a rede de pequenas e médias cidades pelo interior do país. É, urgentemente, necessário não só fomentar o desenvolvimento das áreas despovoadas do interior do país, como, talvez, mais importante ainda seja, proporcionar condições e projetos interessantes que façam com que as populações dessas regiões permaneçam e tenham boas perspectivas de emprego, sobretudo, pois, certamente, essas regiões deverão possuir algumas potencialidades, possíveis de serem exploradas. Igualmente, tal como a população das regiões interiores são atraídas para o litoral também, seria fulcral garantir polos de atração no interior que atraíssem a população do litoral. A extrema e, de certa forma, perigosa bipolarização e litoralização do sistema urbano português é um claro desafio às entidades governamentais portuguesas pois, terão de ser criativas de modo a garantir a permanência da população e a atração de população não originária dessas regiões.



## 6. A Diversidade Cultural

### 6.1. Os conceitos impregnados na temática da Diversidade Cultural

A **cultura**, que a Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural (2002, s/p) considera adquirir “formas diversas através do tempo e do espaço” e define como o “conjunto dos traços distintivos espirituais, e materiais, intelectuais e afetivos que caracterizam uma sociedade ou um grupo social e que abrange, além das artes e das letras, os modos de vida, as maneiras de viver juntos, os sistemas de valor, as tradições e as crenças”, é, imediatamente, um complexo de conceitos a abordar no estudo da diversidade cultural. Etimologicamente, o termo *cultura* tem origem na palavra latina *cultura*, que tem como significado “os cuidados prestados aos campos e aos gados” (Denys, citado por Ferreira, 2003, p. 23).

A complexidade e a multiplicidade de possibilidades de definição do conceito de cultura prendem-se com o facto de o conceito variar “de acordo com o contexto político, social, económico, civilizacional”, existindo desse modo “mais de duas dezenas de diferentes definições científicas de cultura, mas que são na essência, compatíveis” (idem, p. 32).

Lévi-Strauss (1950, citado por Ferreira, 2003, p. 23) define cultura como “um conjunto de sistemas simbólicos em cujo primeiro plano figuram a linguagem, as regras matrimoniais, as relações económicas, a arte, a ciência e a religião”. Já Mitchell (2000, p. 14) menciona a possibilidade de compreender o conceito de cultura de diversas formas: i) “é o oposto de Natureza, é o que faz o Homem humano”; ii) “são os padrões e aquilo que diferencia um povo”; iii) “são os processos segundo os quais os padrões se desenvolvem”; iv) “é um conjunto de características marcantes que permitem demarcar um povo de outro povo, e que permite que os indivíduos indiquem a sua pertença”; v) “é a forma como esses padrões, processos e essas características marcantes são representados”.

Apesar do importante contributo dos dois autores para a definição do conceito de cultura, é necessário recuar no período cronológico para se compreender os antecedentes que proporcionaram a complexidade do conceito. Na Idade Média, o termo apareceu de modo a “designar uma parcela de terra cultivada” (Enciclopédia Larousse, citada por Ferreira, 2003, p. 23).

No período do iluminismo, os filósofos franceses conceberam o termo da cultura como “um carácter distintivo da espécie humana. Para eles a cultura é a soma dos saberes acumulados e transmitidos pela humanidade, considerada na sua universalidade”. Igualmente, a cultura é muitas vezes associada ao termo **civilização**, diferenciando-se pelo facto da *cultura* evocar “mais os progressos individuais” e a *civilização* “os progressos colectivos” (idem).

Apenas no século XIX o termo *cultura* evolui, na França, para uma perspetiva diferente, ou seja, “a noção de cultura enriquece-se com uma dimensão colectiva e deixa de se

referir apenas ao desenvolvimento intelectual do indivíduo”. Passa a designar “um conjunto de caracteres próprios de uma comunidade (...) num sentido (...) lato e vago”. O que persiste é a continuidade de um “pensamento universalista”, onde “a cultura, no sentido colectivo, é (...) a “cultura da humanidade”” (idem, p. 24).

Finalmente, na Alemanha o conceito de cultura esteve, ao longo do século XIX, sob a influência do nacionalismo, mais concretamente, relacionava-se com o conceito de nação, onde se considerava que “a cultura releva da alma, do génio de um povo (...) surge como um conjunto de conquistas artísticas, intelectuais e morais que constituem o património de uma nação, considerado como adquirido” (idem).

O confronto entre a França e a Alemanha, no século XX, na Guerra de 1914-1918 vai acabar por ser, igualmente, um confronto ideológico entre as concepções de cultura, sendo que no período dos séculos XVIII e XIX são duas as concepções de cultura, uma considerada universalista e a outra particularista, e são essas duas concepções que irão potenciar a definição de cultura nas ciências sociais contemporâneas.

Edward Tylor (1832-1917) vai ser etnólogo a referir a primeira definição do conceito etnológico de cultura (Tylor, citado por Ferreira, 2003, p. 25): “Cultura ou civilização, no sentido etimológico mais lato do termo, é esse todo complexo que compreende o conhecimento, as crenças, a arte, a moral, o direito, os costumes e as outras capacidades ou hábitos adquiridos pelo homem enquanto membro da sociedade”. Tylor acabou por ser “o primeiro etnólogo a abordar os factos culturais numa perspectiva geral e sistemático (...) a empreender o estudo da cultura em todos os tipos de sociedade e sob todos os seus aspectos, materiais, simbólicos e até mesmo corporais” (idem, p. 26).

Já Franz Boas (1858-1942), defendia uma noção particularista da cultura, sendo o criador da concepção antropológica de **relativismo cultural**, e para o mesmo “cada cultura é única”, procurando estudar “as formas como o ambiente natural e o ambiente social condicionam e são condicionados pela interação da cultura numa dada sociedade”, sendo que cada cultura “exprime-se através da língua, das crenças, dos costumes, da arte, etc.” (idem).

Outros especialistas, como o sociólogo Émile Durkheim (1858-1957) e o antropólogo inglês Bronislaw Malinowski (1844-1942), também se dedicaram ao estudo do conceito de cultura, com diferentes visões. Durkheim defendeu que “os fenómenos sociais têm necessariamente uma dimensão cultural” e “a humanidade é una e todas as civilizações particulares contribuem para a civilização humana”. No entendimento do sociólogo, “existe em qualquer sociedade uma «consciência colectiva», feita das representações colectivas, dos ideais, dos valores e dos sentimentos comuns a todos os indivíduos dessa sociedade. A consciência colectiva é exterior e transcendente ao indivíduo (...) é «superior» à consciência individual, porque é mais complexa e indeterminada”. Em síntese, a consciência coletiva “realiza a coesão e a unidade a uma dada sociedade” (idem, p. 27).

No caso de Malinovski, o antropólogo, de modo a clarificar o carácter funcional das diferentes culturas, elabora a *Teoria das Necessidades*, “segundo a qual os elementos constitutivos de uma cultura teriam por função satisfazer as necessidades essenciais do homem”. Para o especialista, “a transformação cultural provém essencialmente do exterior, através do contacto cultural”, sendo o mesmo muito contestado por dar “pouca importância às tendências de transformação interna de cada cultura”. Apesar das críticas, foi este o autor que criou a expressão da *observação participante* (idem).

Não foram apenas os especialistas europeus a debruçarem-se sobre o significado de cultura. Aliás, é no contexto da etnologia americana que o conceito foi aprofundado. Margaret Mead (1901-1978) afirmou que “a personalidade individual explica-se pelo “modelo” cultural de uma dada sociedade que determina a educação da criança”, sendo este processo denominado pelos antropólogos como a *inculturação*, onde se crê “uma ligação estreita entre modelo cultural, educação e tipo de personalidade dominante”. Para a especialista a cultura é “uma abstracção (...) O que existe são indivíduos que criam a cultura, que a transmitem, que a transformam” (idem, pp. 28-29).

Além do conceito de cultura, outro importante conceito é o de **etnia**, que etimologicamente provém do grego *ethnos*, que significa povo. A etnia pode ser designada como “um grupo humano que se reconhece num nome que lhe é próprio, num mito de ancestralidade comum, em memórias históricas partilhadas e em elementos culturais colectivos”, sendo que os membros desse grupo “são frequentemente detentores de traços anatómicos ou fisionómicos particulares (tais como a cor da pele ou a textura do cabelo” (Enciclopédia Larousse, idem, p. 34). Enleada ao termo de etnia está a designação de **etnicidade** que denomina “os valores culturais e normas que distinguem os membros de uma dada etnia face a outra” (idem).

Ainda relacionada com a etnia, encontra-se a designação de **etnocentrismo**, criada pelo sociólogo americano William G. Sumner (1840-1910) na obra *Folkways* (1906), onde o mesmo reconhece que o termo designa “essa visão das coisas segundo a qual o nosso próprio grupo é o centro de todas as coisas, sendo todos os demais grupos medidos e avaliados por referência ao primeiro (...) Cada grupo alimenta o seu próprio orgulho e a sua própria vaidade, vangloria-se de ser superior, exalta as suas próprias divindades e considera com desprezo os estrangeiros” (Cuche, citado por Ferreira, p. 34).

## **6.2. Direitos Humanos: importantes, mas permanece a questão “Universais? Ou Ocidentais?”**

Antes do início da análise do presente subcapítulo, convém realçar o emprego dos termos direitos humanos, em detrimento dos, igualmente, referenciados direitos do homem. A utilização do termo de acordo com a linguagem corrente segue a linha de atuação da própria versão presente na UNESCO e, igualmente, uma perspetiva do âmbito pessoal, por se considerar humano uma melhor atribuição, referente ao assunto a que diz respeito.

A necessidade da garantia do estabelecimento e do respeito da diversidade cultural tem uma ligação profunda com os direitos humanos e as liberdades fundamentais, pois “é um imperativo ético, inseparável do respeito à dignidade humana (...) implica o compromisso de respeitar os direitos humanos e as liberdades fundamentais, em particular os direitos das pessoas que pertencem a minorias e os dos povos autóctones” (Declaração Universal sobre a Diversidade Cultural, 2002).

No sentido literal do termo, os direitos humanos são, geralmente, entendidos como, “os direitos que se tem, simplesmente porque se é humano. Como tal, são direitos iguais porque, nós somos, igualmente, ou não seres humanos. Os direitos humanos são também direitos inalienáveis, porque ser, ou não ser humano, geralmente, é visto como um facto inalterável da natureza, não algo que é adquirido ou pode ser perdido. Os direitos humanos são, assim, direitos “universais” no sentido em que são mantidos universalmente por todos os seres humanos. A universalidade conceptual está em efeito como qualquer outra maneira de dizer que os direitos humanos são, por definição, iguais e inalienáveis (Donnelly, 2007, p. 283).

A 10 de Dezembro de 1948, em Paris, na Assembleia Geral das Nações Unidas, foi proclamado um documento marcante na história mundial social, política e cultural: a Declaração Universal dos Direitos Humanos. Antes de o documento ser proclamado nessa mesma assembleia, muitos representantes, de diferentes origens e culturas de todo o mundo, elaboraram o documento, com o principal intuito de criar um padrão de objetivos comuns para todos os povos e todas as nações, tentando estabelecer dessa forma, direitos humanos fundamentais, que deveriam ser universalmente protegidos (<http://www.un.org>). Portanto, “no plano internacional foi construída uma sólida arquitetura dos direitos humanos através de inúmeros tratados, resoluções, pactos e declarações, de carácter ético, político e normativo”. Era evidente “a progressiva afirmação de uma nova sensibilidade social, ética, política e cultural em relação aos direitos humanos” (Candau, 2012, pp. 716-717).

O documento foi elaborado e proclamado “como resposta aos horrores da Segunda Guerra Mundial” e foi crucial revigorar “os princípios de liberdade, igualdade e fraternidade”. Esta declaração teve uma importante amplitude, sobretudo no que diz respeito ao seu

“significado político-cultural”, pois inspirou “as declarações de independência dos povos americanos e da Declaração dos Direitos do Homem da Revolução Francesa”, e na “segunda metade do século passado (...) a questão de soberania dos povos, do direito à paz e ao meio ambiente (...) produziram especialmente com a conferência de Viena (1993), a proclamação de novos direitos, os direitos de terceira e quarta geração” (Viola e Pires, 2012, p. 25).

O tema dos direitos humanos é debatido há já muito tempo, tendo-se tornado muito importante nas últimas décadas do século XX, Mantém-se como um tema preocupante durante o atual século XXI. São inúmeras as conferências internacionais, as revisões de políticas públicas em vários países e os pesquisadores que têm-se debruçado perante este assunto (Brabo e Reys, 2012, p. 7).

Vários acontecimentos mundiais foram importantes para o início de uma conversa séria em relação ao tema dos direitos humanos: i) “a última grande vaga democratizadora a nível mundial (...) na Europa nos anos setenta do século passado” que se dispersou “por vários países da América Latina na década seguinte”; ii) “o processo de abertura democrática no Brasil, mais visível em meados dos anos oitenta”; iv) a *revolução dos cravos*. O que sucedeu foi que “as democracias foram substituídas pela democracia e esta começou por traduzir o ímpeto da liberdade e a busca dos direitos humanos fundamentais (políticos, económicos e sociais) até então amordaçados” (Viola e Pires, 2012, pp. 13-14).

Veiga (2007, p. 123) alega, citando autores como Jordan & Goodie (1996), Schelene (1992) e Sparks (1994), que embora a Declaração reconheça “a dignificação de todos os seres humanos”, independentemente da raça, cor, sexo, língua, religião, opinião política, origem nacional ou social, fortuna, nascimento, ou qualquer outra situação, a realidade é que “assistesse em elevado grau à violação dos direitos do Homem, sobretudo em situações de guerra, mas também no que respeita a grupos sociais minoritários”.

No contexto nacional, a Lei de Bases do Sistema Educativo, aprovada em 1986, mesmo ano que Portugal integrou a CEE, atual UE, definiu a expansão da escolaridade obrigatória, que de certa forma “quer na adopção de programas e medidas de política educacional que, embora conjunturais, não deixaram, num certo sentido, de poder referenciar-se à expansão de direitos sociais e educacionais” (Afonso, citado por Brabo e Reys, 2012, p. 14). Estes direitos foram consagrados na Constituição de 1976, sendo “gradualmente tornados mais efectivos com a construção (tardia) do estado-providência (ou Estado social), através da adopção de políticas públicas mobilizadoras de estratégias e recursos vários” (Brabo e Reys, 2012, p. 14).

Embora reconheçam o enorme avanço realizado pelo sistema de ensino, sobretudo em relação ao acesso a uma “escola aberta a todos os grupos e classes sociais”, no que diz respeito ao ensino básico e superior, Brabo e Reys (2012, pp. 15-16) consideram que existem ainda fragilidades nos “termos de igualdade de oportunidades de sucesso”. As autoras acreditam,

igualmente, que “os factores de vulnerabilidade familiar e escolar são, como é sabido, indutores iniciais de processos de exclusão social”. Alertam para um facto preocupante no contexto nacional, o de que “a desejada missão da escola pública (justa e democrática para todos e todas) está em redefinição, aproximando-se de uma encruzilhada que a pode levar, a médio ou longo prazos, a esvaziar-se de sentido histórico, cultural e político”.

As especialistas (idem, pp. 16-19) “culpam” a “retracção das políticas públicas para a educação” e os efeitos “da actual crise no processo de *acumulação* capitalista”, alegando que “se espera, em Portugal e noutros países (...) uma maior desigualdade e uma acentuada exclusão social, tendo a escola pública, neste contexto, menor capacidade (...) para dar conta da complexidade e diversidade dos seus *mandatos educacionais* e, igualmente, condições menos favoráveis para lidar com a crescente pluralidade e heterogeneidade de alunos e alunas, suas culturas, biografias, necessidades e expectativas”. No entanto, as autoras referem também que a escola pode promover formas de “*inclusão excludente*”, pois muitas vezes fazem uma “*gestão escolar das diferenças*”, no que concerne ao desempenho académico dos jovens, ao notar-se que existe “uma escolaridade (secundária) cada vez mais selectiva e discriminatória (...) com estratégias das classes médias e com a preservação de certos interesses dominantes”. Por muitos projetos de transformação social que tenham existido, tanto em Portugal como noutros países, a grande realidade é que “as causas e marcas das desigualdades, intrínsecas à génese e desenvolvimento do capitalismo, nunca foram apagadas ao longo do tempo da democracia”, levando a que em Portugal e noutros países “as marcas e consequências das desigualdades” sejam “hoje mais evidentes do que em outros períodos históricos, sendo traduzidas, no entanto, não por configurações sociais, económicas, políticas, culturais e educacionais desconhecidas, mas por discursos que pretendem sugerir novas especificidades ou outras racionalidades”.

A uniformização formal, embora não definitiva, da Declaração dos Direitos Humanos sucedeu na Conferência Mundial dos Direitos Humanos, em Viena, em junho de 1993. Estiveram reunidos os representantes, “de todas as grandes culturas, religiões e sistemas socio-políticos” de mais de 170 países, que adotaram, por consenso, e sem qualquer votação, o documento final denominado de “A Declaração e Programa de Ação de Viena”. O documento conseguiu elaborar um documento abrangente e de acordo com a realidade de muitos países, tal como demonstra o Artigo 5º (1993, p. 4): “As particularidades nacionais e regionais devem ser levadas em consideração, assim como os diversos contextos históricos, culturais e religiosos, mas é dever dos Estados promover e proteger todos os direitos humanos e liberdades fundamentais, independentemente de seus sistemas políticos, económicos e culturais” (Alves, 2005, p. 4).

Uma das grandes questões relacionadas com o tema dos Direitos Humanos tem sido a sua *universalidade* - se os mesmos possuem um carácter universal, ou se são apenas universais

em apenas algumas regiões mundiais, ou, ainda, se podem ser utilizados como uma ferramenta ao dispor de várias pessoas, entidades ou mesmo sistemas políticos. Viola e Pires (2012, p. 25) consideram que existe uma contradição enorme no universalismo dos direitos humanos e a que a mesma poderá ser *intransponível*, pois “traz em si mesma a possibilidade de destruir sua potencialidade utópica na medida em que pode ser utilizado tanto para Estados e empresas imporem suas políticas económicas quanto para os movimentos sociais produzirem suas identidades económicas quanto para os movimentos sociais produzirem suas identidades definirem seus princípios e formularem suas estratégias de emancipação”.

A questão da tão polémica universalidade dos Direitos Humanos prende-se, desde o período da sua elaboração, com o modo que a mesma foi proclamada, a sua *exclusividade* e a natureza política, social e económica do mundo em que a mesma se concebeu. Embora os direitos estabelecidos no documento (o direito à vida, à liberdade, à educação, à segurança pessoal, à propriedade, às liberdades de expressão e religião, à não tortura e escravidão, de não ser detido ou exilado arbitrariamente, entre muitos outros, a título de exemplo), frequentemente violados, fossem destinados a todos os seres humanos, tenham tido o intuito de ter em conta “uma série de necessidades naturais, sentidas por todos e intuídas como direitos próprios por qualquer cidadão consciente”, e sejam hoje em dia extensamente conhecidos e reconhecidos, a grande realidade é que o documento foi elaborado “num período em que dois-terços da humanidade ainda viviam em regime colonial” (Alves, 2005, p. 2).

A assembleia onde foi proclamado o documento era constituída por apenas 56 Estados, considerados por muitos como ocidentais ou “ocidentalizados”. Na votação foram 46 países a favor, e zero contra, sendo que foram oito (África do Sul, Arábia Saudita e os países do bloco socialista) as abstenções. No caso dos países socialistas, os mesmos se abstiveram das votações pois não concordavam com o direito à propriedade, consagrado no Artigo 17. Os países afro-asiáticos, que eram quase todos colónias dos países ocidentais, não tiveram qualquer opinião ou “voz” nas negociações e/ou na elaboração do documento. Todas estas circunstâncias descredibilizavam, e porventura ainda o poderão fazer, o carácter universal dos direitos humanos (idem, pp. 2-3).

Donnelly (2007, pp. 281-282) não concorda com a atribuição de universalidade dos direitos humanos, o autor defende a sobreposição de um “consenso universal juridicamente funcional e internacionalmente legal”. O autor refere, ainda, que a designação, no que é o entendimento comum do termo, devidamente entendido, “deixa um espaço considerável para as particularidades nacionais, regionais e culturais, e outras formas de diversidade e relatividade” (idem). Na visão do especialista, um dos grandes problemas mais discutidos no que se refere à teoria dos direitos humanos é o *relativismo cultural*. O autor tem arguido a necessidade de uma “forma de universalismo que também permite um espaço substancial para reivindicações de relativismo (de segunda ordem)”.

Apesar de todas as dúvidas e das várias infrações cometidas pelos vários países que proclamam os Direitos humanos, Donnelly (idem) realça o facto de “Hoje, os direitos humanos são apoiados pelos poderes preponderantes mundiais políticos, económicos e culturais, e tornaram-se, ideologicamente, hegemónicos na sociedade internacional”. Na opinião do autor, os direitos humanos “merecem totalmente a proeminência que têm recebido nos últimos anos. Para o futuro próximo, os direitos humanos vão manter-se como um elemento vital nas lutas nacionais, internacionais e transnacionais para a justiça social e a dignidade humana. E, a relativa universalidade desses direitos é um poderoso recurso que pode ser utilizado para construir sociedades nacionais e internacionais mais justas e humanas” (idem, p. 306).

Logo, o próprio sistema de ensino deve dar a conhecer aos alunos a existência e a importância da história e das consequências que a proclamação do documento em 1948, e respetivas conferências posteriores, obtiveram na sociedade mundial, visto que a “questão dos direitos humanos constitui um dos eixos fundamentais da problemática das sociedades contemporâneas”, visto que “os direitos humanos atravessam nossas preocupações, buscas, projectos e sonhos. Afirmados ou negados, exaltados ou violados, eles fazem parte da nossa vida individual, comunitária e coletiva” O direito à educação está intimamente ligado à expansão dos direitos humanos, pois é “considerada um direito social integrante da denominada segunda geração de direitos, formulados e afirmados a partir do século XIX”. O processo de desenvolvimento do direito à educação é caracterizado por duas peculiaridades: “a expansão da escolarização e a afirmação da construção de uma educação comum a todos, na perspectiva da afirmação da igualdade”. A sua evolução pende para a “construção de sociedades humanas e democráticas” (Candau, 2012, pp. 716-725).

### **6.3. Globalização: os seus efeitos na sociedade mundial**

O emprego do termo “global” já possui mais de 400 anos (OED, citado por Waters, 2002, p. 1). No entanto, a utilização da palavra “globalização” apenas sucedeu a partir dos anos 60 do século XX, sendo que apenas em meados dos anos 80 é que foi reconhecida, no ponto de vista académico, tornando-se, desde então, o seu emprego, “globalizado” (idem, pp. 1-2).

Tomlinson (1999, p. 2) revela que, no seu entendimento, a globalização é o “rápido desenvolvimento e a rede de interligações e interdependências que caracterizam a vida social moderna”, a nível material, social, económico e cultural, fazendo com que a noção de *conetividade* seja encontrada na maioria das manifestações relacionadas com a globalização, e que o processo seja amplamente considerado como um fenómeno multidimensional (idem, p. 13).

Waters (2002, p. 3) considera a globalização como a “consequência directa da expansão da cultura europeia (...) por via do estabelecimento, da colonização e do mimetismo cultural”, sendo que a mesma está intimamente “ligada ao modelo de desenvolvimento capitalista na medida em que este se ramificou pelos domínios político e cultural”, não significando que cada país do planeta se torne capitalista ou ocidentalizado, mas “antes que cada conjunto dos processos sociais deve definir a sua posição, relativamente ao Ocidente capitalista”. Assim sendo, “a globalização é contemporânea da modernização e do desenvolvimento do capitalismo (...) que recentemente conheceu uma aceleração” e “é um fenómeno recente associado a outros processos sociais designados como pós-industrialização, pós-modernização ou desorganização do capitalismo” (idem, p. 4).

Tomlinson (idem, p. 89) assinala o facto de existirem, e persistirem, algumas visões da uniformidade global que mencionam a existência de um “espectro de uma ocidentalização maligna da cultura mundial”. O que se entende por ocidentalização não diz apenas respeito à propagação de línguas europeias, como o inglês, e ao consumo cultural do capitalismo ocidental, mas, igualmente: i) ao estilo de vestir; ii) aos hábitos alimentares; iii) às artes arquitetónicas e musicais; iv) à adoção de um estilo de vida urbano baseado na produção industrial; v) o domínio dos *mass media* nos padrões de experiência cultural; vi) um conjunto de ideias filosóficas; e, vii) uma variedade de valores e atitudes culturais acerca das liberdades pessoais, do género e sexualidade, dos direitos humanos, dos processos políticos, da religião, da racionalidade científica e tecnológica, e muitos mais. Devido a todas estas eventualidades, é relativamente fácil perceber o porquê desta ideia de uma dominação global da cultura ocidental no discurso do *imperialismo cultural*, baseado em ideias do domínio do capitalismo cultural, e também do domínio de estados-nações individuais, como é o caso dos Estados Unidos.

As recentes tendências globais formulam assunções acerca do domínio cultural americano dando o exemplo de ícones padrão da cultura americana como são o caso dos hambúrgueres, do Mickey Mouse e da Coca-Cola. A ideia destas visões de uniformidade global centram-se no discurso de que “certas culturas dominantes ameaçam oprimir outras mais vulneráveis”. O autor identifica, igualmente, a existência de duas visões específicas de uma cultura global que emergiu a partir dos discursos críticos à uniformidade global: primeiramente, a ideia de uma cultura global dominada pelas práticas mercantis do capitalismo global, e, finalmente, a ameaça do domínio global da cultura ocidental (Tomlinson, p. 1999, p. 80).

Allemand & Borbalan (2002, pp. 9-10) clarificam esta ideia do domínio americano, ressaltando que tudo mudou a partir do dia 11 de setembro de 2001 com os ataques às Torres Gémeas, pois os Estados Unidos, considerados como “a única verdadeira superpotência”, se revelaram ao mundo também como vulneráveis. Este evento mudou a sociedade mundial, e

pôs em voga o termo **mundialização**, que surgiu em 1953, e que se designava como “o simples facto de um acontecimento adquirir um carácter mundial, de respeitar e de interessar ao mundo inteiro”. O mesmo tem relação com a globalização, visto que “a palavra foi tomada como equivalente do neologismo inglês «globalization», aparecido pela primeira vez, diz-se, pela pena de Théodore Levitt”. Os autores consideram que o sentido do termo foi alargado, considerando-se que “a mundialização cobre um conjunto dos fenómenos, quer sejam económicos, políticos, culturais ou tecnológicos, conduzindo a uma integração crescente de espaços e de homens à escala mundial”.

Paralelamente à globalização económica e cultural, acredita-se no progresso de uma globalização cultural, particularmente evidente a nível religioso, onde se admite uma cultura globalizada por meio de “um fluxo contínuo de ideias, de informações, de compromissos, de valores e de gostos mediados através da circulação de indivíduos, de garantias simbólicas e de simulações electrónicas” (Waters, 2002, pp. 119-121).

A mundialização também apresenta desvantagens, como é tradicionalmente argumentado, tais como a destruição de empregos, pois favorece as deslocalizações e permite a propagação de produtos importados que são mais baratos que os produtos nacionais. As atividades que mais sofrem com estas ocorrências podem ser as dos setores tradicionais (vestuário, têxteis, calçado, etc.), visto que os países mais desenvolvidos estão a renunciar as “produções tradicionais que têm necessidade de uma mão-de-obra abundante”, e estão a focar-se nas “produções mais elaboradas e (...) com mais forte valor acrescentado” (Allemand & Borbalan, 2002, p. 25). No entanto, os autores consideram que as deslocalizações não são a causa do desemprego em massa, mas sim a “automatização da produção tornada possível pela revolução da informática”, aliada ao “abrandamento do crescimento, o aumento das taxas de actividade das mulheres (num mercado de emprego em crise) ou, no caso dos países europeus, as reestruturações levadas a efeito nas indústrias siderúrgica e do carvão” (idem, pp. 28-29).

Contíguo a esta temática, está o comércio mundial que “constitui o fundamento original e de continuidade da globalização económica, pondo em ligação produtores e consumidores geograficamente distantes uns dos outros, estabelecendo muitas vezes entre eles uma relação de identificação e de interdependência” (Waters, 2002, p. 64). Por conseguinte, a “globalização está mais avançada nas áreas dos mercados financeiros e das ideologias organizacionais e menos no mercado de trabalho” (idem, p. 89). Estas questões estão intimamente ligadas à globalização política “na medida em que se regista um interesse, ao nível planetário, por valores e por problemas comuns mais do que por compromissos ou por interesses de ordem mundial (idem, p. 119).

No início do século XIX, podiam ser “necessárias várias semanas para tomar conhecimento de um acontecimento que tivesse ocorrido algures no mundo (...) Hoje, um acontecimento que ocorra em qualquer ponto do mundo, seja ela qual for, pode ser conhecido

quase instantaneamente”, o que leva a crer que o mundo se tornou numa *Aldeia Global*, designação criada pelo sociólogo canadiano Marshall McLuhan (1911-1980), há cerca de quarenta e cinco anos. Mais tarde, Zbigniew Brzezinski referiu que seria melhor referir-se *Sociedade Global*. Ainda, em 1980, período da criação da CNN, a estação anunciou que se vivia numa *Sociedade em tempo real*. No entanto, o termo da aldeia global permaneceu, também devido ao aparecimento da internet, no final dos anos 70, e a sua respetiva extensão, nos anos noventa (Allemand & Borbalan, 2002, pp. 96-97).

Um dos fenómenos relacionados com a homogeneização cultural, económica, política e social, ou seja, com “o contacto directo e continuado entre indivíduos ou grupos culturalmente diferenciados”, é a **aculturação**, entendida como “um fenómeno do qual resultam alterações nos padrões culturais originais de um ou de dois (ou mais) grupos em contacto” (Ferreira, 2003, p. 36). Apesar do fenómeno da homogeneização, nas sociedades inter-relacionam-se pessoas de diferentes etnias, designadas por **grupos étnicos**, que são considerados como “grupos populacionais etnicamente diferentes que, embora sujeitos a uma mesma ordem política e social da sociedade onde se inserem, se diferenciam uns dos outros e, sobretudo a sociedade receptora maioritária” (idem).

As grandes diferenças entre os *grupos étnicos* e as populações nacionais das regiões recetoras, ou seja, os fatores de identidade cultural, podem ser os seguintes: i) a sua história e ancestralidade; ii) a sua origem territorial; iii) os traços físicos; iv) a língua; v) os tipos de vestuários; vi) os hábitos e costumes; vii) as regras e normas de condutas; viii) a estratificação social; e, ix) os diferentes papéis atribuídos aos dois sexos e a diferentes idades (idem, p. 37). Bhugra (citado por Rodrigues, 2011, p. 104) acrescenta os seguintes fatores de identidade cultural: i) a religião; ii) as atividades de lazer (música, cinema, desporto e literatura); e, iii) os ritos de passagem. Sharp (2004, p. 69) revela ainda a raça, a classe e a sexualidade como fatores de identidade territorial.

Ainda associado ao fenómeno de grupos étnicos, encontra-se o termo de **minoría**, entendido como “um grupo minoritário cujos membros são identificados pelas seguintes características: traços físicos visíveis ou detectáveis, (por exemplo, a cor da pele), a religião que professam a língua que falam” (Rocha-Trindade, citada por Ferreira, 2003, p. 37). É comum estes grupos populacionais sentirem-se numa “situação de inferioridade face ao grupo maioritário”, devido à “discriminação que impõem ou a que estão sujeitos”, no entanto estas situações fazem com que estes grupos reforcem um “forte sentido de solidariedade grupal e de pertença identitária”. Os grupos minoritários acabam por “residir em áreas geograficamente isoladas do grupo maioritário, frequentemente em bairros cujas condições habitacionais são más e os equipamentos sociais são reduzidos”, não beneficiando, muitas vezes, de “igualdade de direitos ou de oportunidades, em matéria de emprego, habitação e educação”, sendo renegados aos “estratos socioeconómicos mais baixos” (idem).

Apesar de a globalização providenciar determinadas consequências, consideradas por muitos como negativas, também possui aspetos positivos como a possibilidade das pessoas se deslocarem a vários pontos do planeta, devido à revolução dos transportes internacionais, sobretudo o aéreo, que sofreu uma enorme evolução nas últimas décadas (idem, p. 107).

#### **6.4. Os desafios de um mundo globalizado, mas igualmente diverso**

Como havia sido referido anteriormente, um dos fenómenos derivados da homogeneização cultural, económica, política e social é a *aculturação*, que vai intervir, de uma forma aprofundada, num dos conceitos mais complexos relacionados com a cultura, é a **identidade**.

Atualmente, existe uma forte correlação entre a cultura e a identidade: “pretende ver-se cultura em todo o lado e pretende encontra-se identidade para todos” e “as crises culturais são denunciada como crises de identidade”. Todas estas dúvidas e incertezas dificultam o situar do desenvolvimento desta problemática, no entanto “a moda identitária recente é o prolongamento do fenómeno de exaltação da diferença que surgiu nos anos 70 e que foi obra de ambientes ideológicos muito diversos” (Cuche, 2006, p. 135).

Por isso mesmo, o autor (idem, pp. 136) considera que é necessário estabelecer que não se podem confundir os dois termos, e os seus respetivos significados. A identidade “remete para uma norma de pertença, necessariamente consciente, porque assente em oposições simbólicas”. Na esfera das ciências sociais o conceito de identidade cultural irá ser caracterizado pela “sua polissemia e o seu carácter fluído”, tendo já “conhecido numerosas definições e reinterpretações”, sendo que vai ser nos Estados Unidos, nos anos 50, que a noção de identidade cultural irá ser concetualizada.

Já na esfera da psicologia social, a identidade é “uma ferramenta que permite pensar a articulação do psicológico e do social num indivíduo”, ressaltando as “diversas interações entre o indivíduo e o seu meio social ambiente”. Então, a identidade social de uma pessoa irá ser caracterizada pelo “conjunto das suas pertenças no sistema social: pertença a uma classe sexual, a uma classe etária, a uma classe social, a uma nação, etc.”. Em síntese, a identidade irá permitir “ao indivíduo localizar-se no sistema social e ser ele próprio localizado socialmente”. No entanto, a identidade social não possui apenas um carácter individual, “qualquer grupo é dotado de uma identidade que corresponde a sua definição social” (idem).

Ferreira (2003, p. 35) afirma que “é hoje aceite que a identidade é multidimensional” e que “o indivíduo que participa em mais de uma cultura constrói, a partir de cada uma delas, uma identidade sincrética, e não uma dupla identidade”. Essa situação sucede-se com os jovens filhos de imigrantes, que acabam por possuir “uma identidade mista e não duas identidades

que se confrontam”. Isto significa que, este fenómeno deriva das migrações internacionais que “têm como resultado a multiplicação dos fenómenos de identidade sincrética”.

O grande problema da questão identitária é que a mesma pode ser ao mesmo tempo um fenómeno de *inclusão*, ou de *exclusão*, ou seja, “identifica o grupo (...) e distingue-os dos outros grupos”, fazendo com que nessa perspetiva, a identidade cultural se apresente como “uma modalidade de categorização da distinção nós/eles, assente na diferença cultural” (idem, pp. 136-137).

Esta questão identitária irá então relacionar-se com um outro fenómeno, igualmente abordado anteriormente, o *etnocentrismo*, e poderá ser uma barreira à harmoniosa interação e convivência das pessoas. Muitos autores consideram o etnocentrismo como um “fenómeno normal, constitutivo de qualquer comunidade étnica (...) que assegura a preservação da sua existência face ao exterior. No entanto, o etnocentrismo pode assumir formas extremas de intolerância cultural, religiosa, política ou formas mais atenuadas, evidenciadas por uma tolerância face a diferenças que se aceitam, toleram, mas que não se deixam de considerar inferiores” (Enciclopédia Larousse, citada por Ferreira, 2003, p. 34).

De acordo com a autora (idem, p. 37) as **relações interétnicas** podem “variar num *continuum* desde relações harmoniosas até reacções de conflito, devido a causas muito diversificadas, de natureza histórica, política, económica, social, etc.”. Simpson e Yinger (1985, citados por idem, pp. 37-38) essas relações *interétnicas* podem ser seis situações-tipo:

- **Assimilação:** “Os grupos minoritários são absorvidos no sistema sociocultural da maioria (ou do grupo dominante)”;
- **Pluralismo cultural:** “Os órgãos de poder podem adoptar políticas que visem o reconhecimento das diferenças e que permitem a conservação das diferenças identitárias e socioculturais entre os grupos em presença”;
- **Proteção Legal das Minorias:** “Pode haver sectores sociais pertencentes ao grupo maioritário que expressem atitudes de hostilidade” face ao grupo minoritário e nesses casos os governos podem “adoptar medidas legais de protecção aos membros do grupo minoritário”;
- **Subjugação instituída:** “O grupo dominante pode recorrer à força, para separar, mesmo fisicamente, grupos dominados”;
- **Extermínio ou genocídio:** “Aniquilação física de um grupo dominado por um grupo dominante”.

Face a estas situações, muitas vezes surgem vários problemas que irão pôr em causa a relação harmoniosa e positiva entre as várias pessoas dos vários grupos culturais. O **preconceito** é um desses fenómenos, sendo definido como “uma atitude favorável ou desfavorável em relação a membros de algum grupo baseada sobretudo no facto da pertença a esse grupo e não necessariamente em características particulares de membros individuais”. A

manifestação comportamental desse fenómeno é a **discriminação**. Por via destes dois fenómenos, podem ser criados **estereótipos**, que são na realidade “um conjunto de crenças que se associam a determinados grupos sociais e que são geralmente simples, excessivamente generalizadas e frequentemente incorrectas” (Neto, citado por Ferreira, 2003, p. 39).

As vítimas destes atos são muitas vezes alvo de situações de (idem, p. 40):

- **Xenofobia**: “Rejeição de indivíduos ou de um grupo por parte de outros indivíduos ou grupo que julgam os padrões de cultura e as práticas sociais dos primeiros como diferentes dos seus e indesejáveis. O desenvolvimento de movimentos xenófobos está ligada a preconceitos e a estereótipos, mas tem, muitas vezes, também causas sociais e económicas”;
- **Racismo**: “Forma agravada de preconceito que incide sobre as diferenças de fenótipo entre as pessoas”;
- **Sexismo**: “Preconceito e discriminação com base no género”;
- **Heterossexismo**: “Os preconceitos e discriminação contra homossexuais”;
- **Idadismo e Relações intergeracionais**: “Manifestações de preconceitos e discriminação de diferentes grupos de idades relativamente a outros. O modo como os jovens percebem os idosos e vice-versa podem variar de acordo com as tradições, estrutura familiar, grau e frequência de contactos intergeracionais em diferentes sociedades”.

O sistema de ensino não se encontra isento das problemáticas relacionadas com o multiculturalismo, pois se as escolas possuem uma visão de serem abertas a todos, então poderão acarretar no seu interior situações problemáticas à convivência multicultural, sendo necessária a prática de uma **Educação Intercultural**, que Ferreira (2003, pp. 100-101) considera ser vital para “desenvolver as potencialidades da pessoa e as relações entre indivíduos, grupos e nações”. Se assim for, a escola pode “contribuir para ultrapassar o etnocentrismo sociocultural, tendo em consideração, na pedagogia global, as situações multilingues e pluriculturais, proporcionando um melhor desempenho escolar aos filhos de trabalhadores imigrantes (sobretudo de meios desfavorecidos).

Os principais objetivos da prática da Educação Intercultural serão os de levar os jovens a (idem): i) “conhecer e conviver com a diferença”; ii) valorizar capacidades específicas e talentos diversificados, sem requerer de todos exactamente o mesmo”; iii) preparar para desempenhos múltiplos”; iv) “gerir a resolução de problemas e de conflitos, ressaltando valores consensuais das diferentes culturas”; v) “promover o conhecimento mútuo, a estima responsável e a cordialidade cívica”.

No entanto, para os objetivos serem atingidos é necessário: i) “criar estratégias de acolhimento e de integração de todos os alunos”; ii) “mostrar apreço pelas línguas maternas e dialectos dos alunos, promovendo o ensino específico de Português como Língua Não

Materna”; iii) “recolher, criar, reformular e utilizar material didático-pedagógico de valência multicultural”; iv) “promover festejos e produção de trabalhos de expressão multicultural”; v) “trabalhar em cooperação e negociação pedagógica”; vi) “distribuir estímulos e atenções específicas a todos: a raparigas e a rapazes, aos de sucesso e insucesso”; vii) “auto-avaliar o investimento pessoal e o das estruturas escolares na transmissão de autoconfiança para o desenvolvimento dos alunos negativamente marcados pela sua condição sociocultural”.

Por fim, de modo a serem atingidos os objetivos enumerados anteriormente, deverão ser elaboradas as seguintes metodologias (idem): i) “projetos de turma, com adequada gestão do currículo”; ii) “trabalhos de Projecto, com parcerias nacionais e/ou internacionais”; iii) “Círculos de Formação em contexto profissional”; iv) projetos de investigação-ação.

Bizarro e Braga (2004, p. 58) realçam que “a educação intercultural, na escola, começa quando o professor ajuda o educando a descobrir-se a si mesmo” e que a educação intercultural “consolida-se, quando o professor propicia a igualdade de oportunidades de todos os grupos presentes na escola e o respeito pela pluralidade, num plano democrático de tomada de decisão e de gestão de espaços de diálogo e de comunicação entre todos”.

Igualmente, aquelas autoras (idem, p. 61) defendem a noção e a prática do plurilinguismo, pois “quantas mais línguas vivas um indivíduo tiver aprendido, mais apto estará a aprender nomeadamente outras línguas, mais capaz será de se conhecer e conhecer os outros, de se respeitar e respeitar os outros”.

A partir de uma reflexão aprofundada e do estabelecimento destas metodologias as escolas poderão então atingir os objetivos relacionados com a educação intercultural e, sem dúvida, que todos os agentes educativos, desde o Ministério da Educação aos membros da administração escolar, aos vários funcionários da escola, docentes e não docentes, aos alunos e aos encarregados de educação, devem ter a plena noção da importância e relevância da Educação Intercultural - a escola, que espelha a sociedade mundial, é um mundo globalizado, mas igualmente diverso.



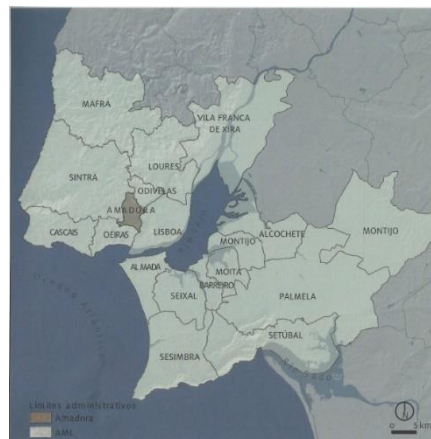
## **SEGUNDA PARTE – O CONTEXTO ESCOLAR**



## 1. Amadora: Localização e Caracterização

As práticas letivas a desenvolver foram desenvolvidas na Escola Básica do 2º e 3º ciclo de Miguel Torga, localizada no concelho da Amadora.

Da Pré-História ao século XXI, os grupos humanos ocuparam o território hoje conhecido por Amadora. Em 1937, Amadora é elevada a vila, sendo que nessa mesma década se assistiu à primeira fase de crescimento demográfico da Amadora, até aos anos 50. Surgiram novos loteamentos, mais casas e edifícios e, igualmente, um desenvolvimento ao nível industrial, fundamentalmente da indústria metalomecânica, com o consequente desenvolvimento das infraestruturas de transporte da região ([www.cm-amadora.pt](http://www.cm-amadora.pt)).



**Figura 12** – Localização do município da Amadora na Área Metropolitana de Lisboa.

Fonte: DGT, SRTM, APA, citados por Tenedório, 2014, p. 35

Entre 1950 e 1970, assistiu-se a uma autêntica explosão demográfica na Amadora, que nos anos 50 teve a mais elevada taxa de crescimento de toda a região de Lisboa. Esta situação aconteceu devido a vários fatores, como: i) a melhoria das infraestruturas de transporte da região; ii) a eletrificação da linha de caminho-de-ferro; iii) os intensos fluxos migratórios afluentes à Amadora, atraídos pela criação de novos postos de trabalho nas indústrias e serviços que aí se instalaram (idem).

No entanto, devido à escassez no mercado da habitação e à especulação imobiliária na capital, verificou-se um crescimento desgovernado nas periferias e a Amadora não foi uma exceção. Começaram a desenvolver-se bairros clandestinos, que constituíram o sub-mercado ilegal a que a população menos favorecida economicamente tinha acesso. No início da década de 70, a população residente na Amadora baseava-se, sobretudo, na imigração proveniente de Lisboa, Alentejo, Beiras, zona centro do país e Cabo Verde que, na altura, era ainda uma colónia portuguesa (idem).

A 11 de setembro de 1979, foi criado o município da Amadora e, sete dias mais tarde, a cidade da Amadora. O município foi o primeiro a ser criado após o 25 de Abril de 1974, deixando de ser, a partir dessa data, uma freguesia pertencente ao concelho de Oeiras. Na altura da criação do concelho, o mesmo era dividido por oito freguesias: Alfragide, Brandoa, Buraca, Damaia, Falagueira-Venda Nova, Mina, Reboleira e Venteira (idem).

O concelho da Amadora inscreve-se na área geográfica da Área Metropolitana de Lisboa, mais concretamente a AMLN (Área Metropolitana de Lisboa Norte), fazendo fronteira com os municípios Odivelas, a nordeste, de Sintra, a noroeste e a oeste, de Lisboa, a sudoeste, e a sudeste com o município de Oeiras. A AML regista a maior concentração populacional e

económica de Portugal. Nos seus dezoito concelhos, que constituem 3,3% do território nacional, residem quase 3 milhões de habitantes, cerca de 1/4 da população portuguesa. Ao nível económico, concentra cerca de 25% da população ativa, 30% das empresas nacionais, 33% do emprego e contribui com mais de 36% do PIB nacional (<http://www.aml.pt>).

Atualmente, o concelho da Amadora é constituído por seis freguesias: Águas Livres, Alfragide, Encosta do Sol, Falagueira-Venda Nova, Mina de Água e Venteira, embora tenha sido, desde 1997, um concelho com 11 freguesias: Alfovelos, Alfragide, Brandoa, Buraca, Damaia, Falagueira, Mina, Reboleira, São Brás, Venda Nova e Venteira. Esta alteração no número de freguesias no concelho deveu-se à Lei n.º 11-A/2013, de 28 de janeiro, que procede à reorganização administrativa do território das freguesias. As seis novas freguesias entraram em vigor com as eleições gerais para os órgãos das autarquias locais de 2013 ([www.cm-amadora.pt](http://www.cm-amadora.pt)).

O município estende-se por uma área de 23,79 km<sup>2</sup>, a menor dimensão da AML. Em 2013 (INE), residiam 175.354 habitantes, o que fazia do concelho da Amadora o quinto mais populoso do distrito de Lisboa (e um dos dez municípios mais populosos do país), tendo apenas à sua frente Lisboa com 516.815 habitantes, Sintra com 379.756 habitantes, Cascais com 208.514 habitantes e Loures com 203.117 habitantes.

Tal como foi definido pela Lei nº45/79, de 11 de Setembro, a Amadora é um município urbano, por possuir uma série de características inerentes aos territórios urbanos: i) concentração de emprego nos setores terciário e secundário; ii) complexidade de infraestruturas; iii) desenvolvimento de atividades centrais; iv) cosmopolitismo diversificado em funções e população (Tenedório, 2014, p. 35).

O ritmo de construção (46% dos edifícios foram construídos entre 1970 e 1991) revela a dinâmica urbana recente, contribuindo para os 62% do contínuo urbano do território. Numa perspetiva mais recente, em 2010, pouco mais de 40% dos edifícios construídos nesse mesmo ano correspondiam a novas construções, uma tendência de desaceleração do ritmo de urbanização que é igualmente notória na AML e no resto do país (*idem*, p. 36).

Um dos fatores que permitiram a renovação desta mancha urbana foram os programas de habitação ou de desenvolvimento integrado, como o Programa Especial de Realojamento (PER). Este iniciou a erradicação dos bairros de habitação precária, com o intuito de proporcionar às pessoas um melhor ambiente habitacional, considerada como uma “condição fundamental para um melhor nível social da população em geral, e escolar em particular”. O que se pretendeu com estes programas foi a reabilitação urbana e a qualificação do espaço público, consideradas pelo município como uma estratégia de promoção da coesão social e territorial (*idem*).

No que se refere ao contexto socioeconómico do município, o mesmo segue a tendência de terciarização das áreas urbanas inseridas em áreas metropolitanas, sendo que os

censos de 2011 confirmam que mais de 80% dos ativos estavam profissionalmente relacionados com o setor dos serviços, enquanto apenas 15% estavam nas atividades industriais. Em relação às habilitações literárias, e de acordo com o Anuário Estatístico da Região de Lisboa (2009), a maioria dos trabalhadores ativos (50,3%), possuía o ensino básico, seguindo-se o ensino secundário (25%) e o ensino superior (23,8%) (idem, p. 38). Um aspeto relevante em relação aos ativos no município, é o facto de 10% dos mesmos serem beneficiários do subsídio de desemprego. Igualmente, 7% da população beneficia do Rendimento Social de Inserção, sendo que 53% têm menos de 25 anos (idem, p. 42), o que revela que alguma da população tem problemas socioeconómicos.

No que concerne à população, o município da Amadora sofreu um intenso crescimento entre 1950 e 1981, sendo que a partir de 1991 tem apresentado uma “fase de amadurecimento demográfica”, que é caracterizada pela “relativa estabilidade do número de residentes e pelo progressivo envelhecimento da sua população”. Este facto é apoiado pelo facto de o município ter sido, na NUTS III Grande Lisboa, o que registou a maior quebra no grupo dos mais jovens (0-14 anos), diminuição de cerca de 9 mil entre 1991 e 2011, e o aumento mais acentuado da população idosa, passando, no mesmo período, de 15800 para 32700, o que corresponde a 18,8% dos residentes em 2011 (Censos 2011, citados por idem, p. 39).

No que diz respeito ao nível de instrução da população residente no município da Amadora, verifica-se que acompanha, embora ligeiramente mais baixo, o padrão de habilitações da região onde se insere, a Grande Lisboa. Cerca de 52,2% da população da Amadora possui o ensino básico, percentagem superior aos 47% da Grande Lisboa, e 16,7% população da Amadora tem o ensino secundário, enquanto a população da Grande Lisboa possui 15,6%. A grande exceção é relativamente ao ensino superior, pois 23% da população da Grande Lisboa possui esse grau académico, enquanto na Amadora apenas 17% da população possui o grau de ensino superior. A taxa de analfabetismo na Amadora, 3,68%, é superior à da Grande Lisboa, 3,00% (Projeto Educativo Agrupamento de Escolas Miguel Torga 2013-2016, p. 5). Um indicador relevante e relacionado com a educação é o de que a proporção de alunos do 2.º e 3.º ciclo do ensino básico com Apoio Social na rede pública aumentou de 37% para 65%, entre os períodos letivos de 2006/07 e 2009/10 (Tenedório, 2014, p. 42).

Em meados do século XX, o concelho da Amadora recebeu vários migrantes vindos do Alentejo e do Norte do país, que vinham trabalhar para a capital, mas a realidade é que atualmente tem recebido inúmeros imigrantes provenientes dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP), sendo que a presença destes mesmos corresponde a 76% da população imigrante do concelho. Este fenómeno migratório contribuiu para a heterogeneidade sociocultural da população do concelho (Projeto Educativo Agrupamento de Escolas Miguel Torga 2013-2016, p. 3).

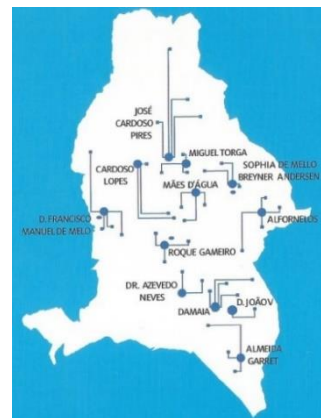
Esta situação permite que o município da Amadora seja um dos municípios portugueses com maior número de residentes estrangeiros, possuindo 4,8% de população com nacionalidade estrangeira recenseada em 2011, o que representava 10,8% da população do município, um aumento de 3,7% em relação a 2001. 58% desses 18839 indivíduos eram oriundos dos PALOP, uma diminuição na ordem dos 24% em relação a 2001. Esta diminuição reflete-se devido à diversificação da origem dos indivíduos, tal como sucedeu no conjunto da região de Lisboa e no restante país. Os brasileiros representavam 1/5 dos residentes estrangeiros, os dos países do Leste (Ucrânia, Roménia e Moldávia, entre outros) 10% e a população chinesa cerca de 2% (Tenedório, 2014, pp. 41-42).

Não será de estranhar o facto de uma das características na população em idade escolar no município ser a sua multiculturalidade. Eram mais de 4800 os alunos de nacionalidade estrangeira a estudar no ano letivo e 2010/2011 nas escolas do município, representando cerca de 18% do total de alunos matriculados no ensino básico e secundário. O acréscimo de cerca de 2% de alunos de nacionalidade estrangeira desde 2008/2009 é maioritariamente constituído (2/3) por crianças e jovens oriundos dos PALOP, metade provenientes de Cabo Verde. A chegada de outros alunos de diferentes nacionalidades (brasileira, romena e de outros países extracomunitários) é que têm suportado, na realidade, a constante presença de população escolar estrangeira (Tenedório, 2014, p. 41).

Todavia, o número de estudantes estrangeiros tem sofrido uma tendência de diminuição, sendo a sua maior expressão no 3º ciclo básico e no secundário, devido: i) ao maior tempo de permanência em Portugal; ii) à aquisição de nacionalidade portuguesa; iii) menor ritmo de novas entradas de crianças e jovens provenientes dos PALOP (idem).

Embora o município considere a proporção dos alunos estrangeiros seja uma *riqueza*, admite que a “considerável proporção de alunos estrangeiros oriundos de diversos países de origem coloca, simultaneamente, novos desafios à Escola, pela necessidade de promover a integração e formação de todas estas crianças e jovens” (idem).

Finalmente, em relação à oferta educativa, no município da Amadora, a oferta de ensino abarca os níveis previstos na LBSE: i) *Pré-escolar*; ii) *1º Ciclo do Ensino Básico*; iii) *2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico*; iv) *Ensino Secundário*; v) *Enino Profissional*; vi) o *Programa Aprender & Brincar*; vii) o *equipamento desportivo escolar*; viii) os *centros de recursos na área das tecnologias de informação e comunicação*; ix) as *modalidades especiais de educação*: a *educação extraescolar*, o *ensino recorrente de adultos*, o *ensino especial*, a *formação profissional* e o *ensino superior* (Tenedório, 2014, p. 53). Desde 1999, a autarquia tem centrado a sua atenção na “requalificação



**Figura 13** – Sistema Educativo Local

Fonte: Tenedório, 2014, p. 54



industrial de moageira de Lisboa, que possuía uma intensa atividade desde o século XVIII, tendo sido a região do país com o maior número de moinhos por quilómetro quadrado. Segundo a Carta dos arredores de Lisboa, em 1901, existiam cerca de vinte e um moinhos no cimo dos montes da atual freguesia de São Brás, sendo que dos atuais existem atualmente onze (idem).

A freguesia de Mina de Água tem bem delineada a missão, a visão e os valores que pretende inculcar na sua região. A Junta de Freguesia de Mina de Água tem o propósito de construir uma freguesia sustentável, centrada nas pessoas e ao serviço das pessoas, elevando assim os padrões de qualidade, coesão e inclusão social. No que diz respeito à missão, a Junta de Freguesia de Mina de Água tem como principal missão planear, organizar e executar as políticas autárquicas da sua competência que são definidas na lei 75/2013 de 12 de setembro nos seguintes domínios (idem):

- Equipamento rural e urbano;
- Abastecimento público;
- Educação;
- Cultura;
- Tempos livres e desporto;
- Cuidados primários de saúde;
- Ação social;
- Proteção civil;
- Ambiente e salubridade;
- Desenvolvimento;
- Ordenamento urbano e rural;
- Proteção da comunidade;
- Prestação de serviços de qualidade aos cidadãos da freguesia;
- Descentralização de competências concedidas pelo município da Amadora.

De modo a conseguir fomentar e atingir os parâmetros, presentes tanto na visão como na missão, a Junta de Freguesia de Mina de Água acredita que é necessário pautar a sua atuação a partir dos seguintes quadros de valor: i) a *Inclusão*; ii) a *Coesão territorial*; iii) a *Sustentabilidade ambiental*; iv) a *Qualidade*; v) a *Eficiência*; vi) a *Transparência*; vii) a *Participação*.

A freguesia de Mina de Água apresenta uma área de 8,09 km<sup>2</sup> e integra o território das atuais freguesias de São Brás e Mina, como decorre da **figura 16**. Da freguesia, fazem parte os núcleos antigos de Carenque e de A-da-Beja. Existe também uma área de coberto arbóreo, a Fonte Santa, que é uma importante reserva ambiental que promove a conectividade com a área florestal da Serra da Carregueira. A Norte, a Mina de Água concentra determinadas áreas de génese considerada ilegal nomeadamente, os Moinhos da Funcheira, o Alto dos Moinhos, o Casal da Mira e o Rebentão, que estão em diferentes estádios de legalização CMA ([www.jf-minadeagua.pt](http://www.jf-minadeagua.pt)).



**Figura 16** – Delimitação da freguesia de Mina de Água

Fonte: <http://www.jf-minadeagua.pt/>

De acordo com o INE (2013), a freguesia Mina de Água possui 4.143 edifícios, 20.583 alojamentos, 17.349 famílias, 44.143 residentes e uma densidade populacional de 5.455 habitantes por km<sup>2</sup>. Estes valores permitem verificar que a freguesia de Mina de Água apresenta valores elevados de densidade populacional, aproximados aos do concelho da Amadora (7.378,4 habitantes por km<sup>2</sup>), um valor bem superior aos da cidade de Lisboa, 5.202,7 habitantes por km<sup>2</sup>.

A Freguesia de Mina de Água possui três elementos emblemáticos do seu património histórico:

- *A Necrópole de Carenque*: conjunto de grutas descobertas e escavadas em 1932 pelo Professor Manuel Heleno, antropólogo que antes se formou como professor de Geografia, na Universidade de Lisboa (Claudino, 2001), e classificada como Monumento Nacional, desde 1936;
- *A Mina de Água*: descoberta por António Cardoso Lopes;
- *O Parque Central da Amadora*: conjunto de espaços dedicados a várias áreas associadas ao lazer ([www.jf-minadeagua.pt](http://www.jf-minadeagua.pt)).

A Escola Básica do 2º e 3º ciclo de Miguel Torga encontra-se na periferia da cidade da Amadora e está implantada no centro do Casal de São Brás, na Rua Padre Álvaro Proença.

Relativamente ao espaço envolvente, a Escola Básica do 2º e 3º ciclo de Miguel Torga está localizada no Bairro Social Casal da Boba, construído em 2000/2001, de modo a realojar famílias provenientes de três bairros degradados: Fontainhas, Bairro Azul e o Alto dos Trigueiros. Este acontecimento modificou a composição sociocultural da população, da freguesia e das escolas. Metade do número de fogos foi atribuído a famílias de baixo estrato socioeconómico, muitas delas imigrantes das ex-colónias portuguesas (especialmente de Cabo Verde). Esta confluência de habitantes de três diferentes regiões para o Casal da Boba

dificultou a adaptação dos habitantes, provocando mudanças nos espaços a partilhar e nas relações interpessoais (Projeto Educativo Agrupamento de Escolas Miguel Torga 2013-2016, p. 7).

Este bairro social passou então a ser denominado, identificado e a ser representado como um “gueto”, residido por uma população de baixos recursos económicos, e frequentemente conectada à exclusão social e económica. Grande parte da população ativa trabalha na construção civil, nos serviços de limpeza doméstica e na indústria, sendo que alguns agregados familiares encontram-se em situação de desemprego, vivendo apenas do Rendimento Social de Inserção. De acordo com o Projeto Educativo de 2013-2016 da Escola Básica do 2º e 3º ciclo de Miguel Torga, a população jovem do Casal da Boba encontra-se perante algumas problemáticas como o maior abandono escolar, os indícios de consumo e tráfico de estupefacientes, o uso da violência e a ausência ou inadequação de práticas parentais, e muitos outros problemas (p. 7).

### 3. Caracterização da Escola Básica

#### 3.1. A Escola Básica do 2.º e 3.º ciclo de Miguel Torga

A Escola Básica do 2º e 3º ciclo de Miguel Torga pertence ao Agrupamento de Escolas Miguel Torga (ver **Figura 17**). A proposta da constituição deste agrupamento foi feita em janeiro de 2004, aprovada em fevereiro do mesmo ano e entrou em funcionamento a 6 de julho de 2004. Os fatores inerentes na constituição do agrupamento foram de proximidade geográfica e de equilíbrio social e étnico. Estes fatores levaram a uma valorização da diversidade do que a unidade de toda a população escolar das várias escolas (Projeto Educativo Agrupamento de Escolas Miguel Torga 2013-2016, p. 3).



**Figura 17**– Agrupamento de Escolas Miguel Torga

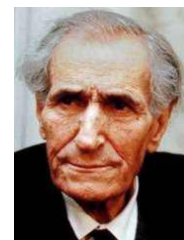
Fonte: <http://www.eb23mt.crie.fc.ul.pt>

Além da Escola Básica do 2º e 3º ciclo de Miguel Torga, são mais três os estabelecimentos de ensino constituintes do agrupamento: a Escola Básica do 1º ciclo de Artur Martinho Simões, a Escola Básica do 1º ciclo Ricardo Alberty e o Jardim-de-Infância de São Brás.

A escola encontra-se inscrita nos denominados, Territórios Educativos de Intervenção Prioritária (TEIP), programa este criado pelo Despacho Normativo do Ministro de Educação. Os objetivos deste programa são: i) Melhorar a qualidade das aprendizagens traduzida no sucesso educativo dos alunos; ii) Combater a indisciplina, o abandono escolar precoce e o absentismo; iii) Criar condições para a orientação educativa e a transição qualificada da escola para a vida ativa; iv) Promover a articulação entre a escola, os parceiros sociais e as instituições de formação presentes no território educativo (Projeto Educativo Agrupamento de Escolas Miguel Torga 2013-2016, p. 3).

Numa perspetiva pessoal, penso que os critérios de objetivos do programa são válidos, como muitos outros objetivos o poderiam ser, no entanto, e tal como muitas vezes observo nos objetivos de muitas outras escolas, são sempre colocados os objetivos, nos seus projetos educativos, mas nunca estão presentes as linhas de ação para o atingir dos mesmos, ou seja, não se compreende quais são as estratégias, recursos e metodologias a serem mobilizadas para atingirem os fins.

Miguel Torga (ver **Figura 18**) é o patrono da Escola e do Agrupamento. É o pseudónimo de Adolfo Correia Rocha que nasceu a 12 de agosto de 1907, em São Martinho da Anta, em Vila Real, Trás-os-Montes. Faleceu a 17 de janeiro de 1995 em Coimbra. Foi um dos poetas e escritores portugueses mais influentes do século XX. Destacou-se como poeta, contista e memorialista, escrevendo também romances, peças de teatro e ensaios.



**Figura 18** - Miguel Torga

Fonte: [www.wook.pt](http://www.wook.pt)

Quanto entrou em funcionamento, no dia 21 de setembro de 1992, a escola fê-lo com a designação de Escola Preparatória e Secundária (C+S) de Casal de S. Brás.

Desde o seu momento de inauguração até ao ano letivo de 1998/1999, a população escolar aumentou de uma forma gradual. No ano de 1997/98 foi aprovada uma nova toponímia para a escola, passando esta a denominar-se de "Escola Básica dos 2º e 3º Ciclos de Miguel Torga- Casal de S. Brás".

No ano letivo de 2013/2014, o número total de alunos na escola era de 680 alunos, sendo que 137 alunos pertenciam ao 5º ano de escolaridade, 141 alunos no 6º ano, 138 alunos no 7º ano, 109 alunos no 8º ano, 109 alunos no 9º ano e 47 alunos pertenciam aos CEF, tendo assim uma maior percentagem de alunos nos 5º, 6º e 7º anos de escolaridade (Dados fornecidos pelos Serviços Administrativos da Escola Básica do 2º e 3º ciclo de Miguel Torga).

De acordo com os dados fornecidos pelos Serviços Administrativos da Escola Básica do 2º e 3º ciclo de Miguel Torga, em 2014/2015, a Escola possui 692 alunos, tendo em conta os alunos do ensino regular (638), os alunos dos CEF e os alunos do Vocacional. No quinto ano de escolaridade, no ensino regular, a escola tem 149 alunos, no sexto ano de escolaridade 137 alunos, no sétimo ano de escolaridade 130 alunos, no oitavo ano de escolaridade 119 alunos e no nono ano de escolaridade 103 alunos. Pode ser, então, observado que os sextos, sétimo e nonos anos de escolaridade sofreram uma diminuição no número de alunos desde o ano letivo anterior, mais concretamente uma perda de quinze alunos. O número total de alunos da escola acaba por sofrer um aumento em relação ao ano letivo anterior pelo facto deste ano letivo a escola possuir alunos no Ensino Vocacional, que na realidade são neste momento vinte e quatro os alunos matriculados.

Em todo o agrupamento das Escolas Miguel Torga, são 798 os alunos que beneficiam do SASE, sendo que na Escola Básica do 2º e 3º ciclo de Miguel Torga, 399 alunos estão sob a alça deste apoio social, o que corresponde precisamente a 50% dos alunos totais com SASE no agrupamento, um número muito importante e de merecedora análise (Dados fornecidos pelos Serviços Administrativos da Escola Básica do 2º e 3º ciclo de Miguel Torga).

Em 2014/2015, o Agrupamento de Escolas Miguel Torga tem 1339 alunos, o que quer dizer que a Escola Básica do 2º e 3º Ciclos de Miguel Torga possui cerca de 52% de todos os alunos do agrupamento (idem).

Relativamente ao número de docentes na escola, no presente ano letivo de 2014/2015, a escola possui noventa e três docentes, sendo que sessenta e sete dos docentes pertencem ao Quadro de escola e vinte e seis docentes estão sob contrato temporário. Os professores pertencentes ao quadro representam, então, 72% do número total de docentes da Escola. Já os professores de Geografia (Grupo docente nº 420) são, no total, dois. (idem).

O recinto escolar é composto por três edifícios em alvenaria, os Blocos A, B e C, de dois pisos cada, e são nestes que decorrem a grande maioria das aulas. Também existe um pavilhão Gimnodesportivo e um balneário exterior (Projeto Educativo Agrupamento de Escolas Miguel Torga 2013-2016, p. 10).

Os edifícios apresentam uma boa manutenção e os espaços entre os edifícios são relativamente amplos. Há um cuidado com as condições higiénicas e de limpeza de todos os espaços. A escola possui nos seus limites sempre espaços verdes, e não apresenta quaisquer sinais de vandalismo, o que é ótimo não só para quem frequenta o recinto escolar como para quem observa todo o recinto escolar na área circundante do mesmo.

Existem atualmente na escola dezanove salas de aula gerais, dezanove salas de aula específicas para atividades particulares como EMRC, EV, EVT, audiovisuais, Educação Tecnológica, Laboratórios de Físico-Química e Ciências Naturais), sala de Geografia, Educação Musical, informática, Gímnica, Educação Física, um salão de cabeleireiro, uma sala de estudo, e doze Gabinetes (uma sala de Vídeo e fotografia, um gabinete de diretores de turma, uma sala de atendimento aos encarregados de educação, um gabinete do Serviço de Psicologia e Orientação / Núcleo de Apoio Educativo, um gabinete de direção, uma sala de reuniões, um gabinete médico, um gabinete de atendimento, um gabinete de gestão, um gabinete de trabalho, um gabinete de Educação Visual e Tecnológica e um Núcleo de rádio (Projeto Educativo Agrupamento de Escolas Miguel Torga 2013-2016, p. 10).

A escola dispõe de determinados serviços: uma Portaria, uma Biblioteca, uma Papelaria, um bufete, um refeitório, uma sala de PBX, uma sala de convívio de alunos, uma sala professores com bar, uma reprografia, nove salas para arrumos de material, seis WC para alunos e cinco para professores e auxiliares, um pavilhão gimnodesportivo, um campo de jogos exterior e uma reprografia com duas fotocopiadoras e duas copiadoras (Projeto Educativo Agrupamento de Escolas Miguel Torga 2013-2016, p. 10).

Atualmente, o equipamento de informática contém cento e noventa e sete computadores e treze impressoras, quatro equipamentos de som, trinta e três projetores multimédia instalados nas salas de aula e gabinetes, treze quadros interativos, três câmaras de vídeo, seis câmaras de videovigilância ligadas a uma central de segurança, quatro máquinas fotográficas, sendo duas digitais, dezoito televisões, treze leitores de vídeo, seis DVDs e ligação Internet da rede min-edu (idem pp. 10-11).

Como é possível verificar, a escola possui vários recursos físicos, o seu espaço físico

exterior é extremamente amplo e permite aos alunos estarem e brincarem à vontade. As áreas de lazer interiores, como a de convívio de alunos também permite que os mesmos estejam protegidos quando o estado do tempo não é o melhor. Do meu ponto de vista, a escola possui igualmente bons serviços como a biblioteca e a papelaria, a título de exemplo.

Os seus recursos tecnológicos, como o retroprojektor e o computador, estão corretamente implantados nas salas de aulas, de modo a que os professores não tenham de perder tempo na entrada do início da aula com esses pormenores, o que é muito importante para a gestão de tempo do professor. A mesma situação não se passava na escola anterior onde lecionei a disciplina de História, Escola Secundária de Carnaxide, onde o professor tinha de ir buscar o projetor a determinado local, colocar o mesmo numa mesa onde iria estar um aluno, retirando espaço ao mesmo, direcionar o mesmo para que estivesse a projetar no local correto, e voltar a entregar o projetor no final da aula. Não era apenas um processo exaustivo em termos de gestão de tempo, como também acarretava cuidados minuciosos, pois os projetores além de serem muito frágeis possuem uma lente que é bem mais cara que o próprio projetor, implicando assim que o professor tivesse de ter um cuidado redobrado no transporte, colocação e entrega do mesmo.

Relativamente aos Órgãos de Gestão, a administração do agrupamento de Escolas Miguel Torga é exercida pelo Conselho Geral, Direção, Conselho Pedagógico e Conselho Administrativo.

Cada escola do primeiro ciclo e Jardim de Infância do Agrupamento possui um coordenador de estabelecimento escolar a quem compete a gestão da escola de acordo com as orientações da direção do Agrupamento (Projeto Educativo Agrupamento de Escolas Miguel Torga 2013-2016, p. 26).

O Conselho Geral é um órgão de direção estratégica, composto por vinte e dois membros, responsável pela definição das linhas orientadoras da atividade do agrupamento, e eleito de quatro em quatro anos, e reúne-se de três em três meses. A Direção, composta entre três a cinco elementos, é o órgão administrativo e de gestão do agrupamento nas áreas pedagógicas, culturais, administrativas, financeiras e patrimoniais, sendo eleito de quatro em quatro anos. O Conselho Pedagógico é o órgão de coordenação e supervisão pedagógica e orientação da vida educativa do agrupamento, nomeadamente nos domínios pedagógicos ou didáticos. É também um órgão de orientação e acompanhamento dos alunos e da formação inicial e contínua do pessoal docente e não docente. Este órgão reúne-se uma vez por mês e é composto por treze membros. Por fim, o Conselho Administrativo é um órgão de administração e de gestão do agrupamento com competências deliberativas em matéria administrativo-financeira. É composto por três membros que se reúnem uma vez por mês.

Nas estruturas de orientação educativa, o Agrupamento possui os Departamentos Curriculares, os Conselhos de Turma e Conselho de Diretores de Turma e os Delegados de

Disciplina e Coordenadores de ano de escolaridade (Projeto Educativo Agrupamento de Escolas Miguel Torga 2013-2016, p. 27).

Relativamente aos Departamentos Curriculares, os mesmos constituem estruturas intermédias de orientação e de coordenação educativa, sendo os seguintes: Departamento de Línguas, Departamento de Ciências Sociais e Humanas (onde se integram os professores de Geografia), Departamento de Matemática e Ciências Experimentais, Departamento de Expressões, Departamento do 1º Ciclo e Departamento da Educação Pré-Escolar.

Entre 28 e 31 de janeiro de 2014, foi efetuada uma visita pela equipa de avaliação externa ao Agrupamento de Escolas de Escolas Miguel Torga, sendo depois elaborado um relatório de avaliação externa das escolas, seguidamente divulgado ao conselho pedagógico, ao conselho geral, aos pais e encarregados de educação, ao pessoal não docente, e, igualmente, foi objeto de debate com os delegados de turma dos 2.º e 3.º ciclos. O plano de relatório apresentava as **Áreas de melhoria**, os **Objetivo-metas**, a **Ação-descrição sumária-público alvo**, os **Recursos** e a **Calendarização**.

Em relação à taxa de transição/aprovação, no 3.º período, entre os anos letivos 2011/2012 e 2014/2015, como se pode observar na seguinte **Tabela 5**, podem ser destacados o ligeiro decréscimo, de 2,4%, no 1.º ciclo, o aumento na ordem dos 11,2% no 2.º ciclo, o constante decréscimo nos cursos CEF, e, finalmente, o importante aumento no 3º ciclo, que sofreu um crescimento de 15,3% em relação a 2011/2012, sendo ainda mais relevante o aumento de 18,2% em relação ao ano letivo de 2013/2014.

Ano letivo	1º CICLO	2º CICLO	3º CICLO	CEF
2011-2012	92,6	78,9	73,5	93,5
2012-2013	92,5	85,2	74,9	87,3
2013-2014	92,0	84,1	70,6	84,4
2014-2015	90,2	90,1	88,8	?

Fonte: MISI para os anos letivos 2011-2012, 2012-2013 e 2013-2014; para o ano letivo 2014-2015 dados ainda provisórios com base no documento Metas – TEIP.

**Tabela 5** – Taxa de aprovação no 3.º período, entre 2011/12 e 2014/15

Fonte: Relatório de Auto-Avaliação 2014-2015 (s/p)

Já no que se refere à taxa de transição/aprovação por ano de escolaridade no agrupamento, é importante realçar, no 3.º ciclo, o constante crescimento desde o ano letivo de 2011/2012, sendo que no período de 2014/2015, todos os anos de escolaridade correspondentes ao 3.º ciclo obtiveram valores superiores aos 85%, apresentando o 9.º ano de escolaridade maior expressão com 91,8% (Relatório de Auto-Avaliação 2014/2015, s/p).

A disciplina de Geografia apresentou, no ano letivo de 2014/2015, uma percentagem de 80% de alunos com positiva no 3.º ciclo, um valor inferior aos 86,4% no 2.º ciclo (idem).

No que concerne à diferença da taxa de sucesso nas disciplinas de Português e Matemática, no 9º ano de escolaridade, nos últimos 4 anos, realça-se o aumento de 6,65% na disciplina de Português, que apresenta 58,70%, um valor ainda inferior à percentagem nacional de 69%, enquanto a Matemática apresenta um quadro preocupante, com um valor de apenas 22,83%, um valor bem inferior à percentagem nacional de 53% (idem).

Em relação à taxa de abandono escolar, tendo em conta o contrabalanço com o ano letivo de 2013/14, o 3.º ciclo apresentou um ligeiro aumento de 0,1%, ficando-se pelos 4,5%. Já o 2.º ciclo registou um decréscimo de 2,1%, apresentando-se no ano letivo de 2014/15 com o mesmo valor que o 3.º ciclo. Todo o agrupamento verificou uma descida global de 1,6%, apresentando um valor de 2,5% (idem).

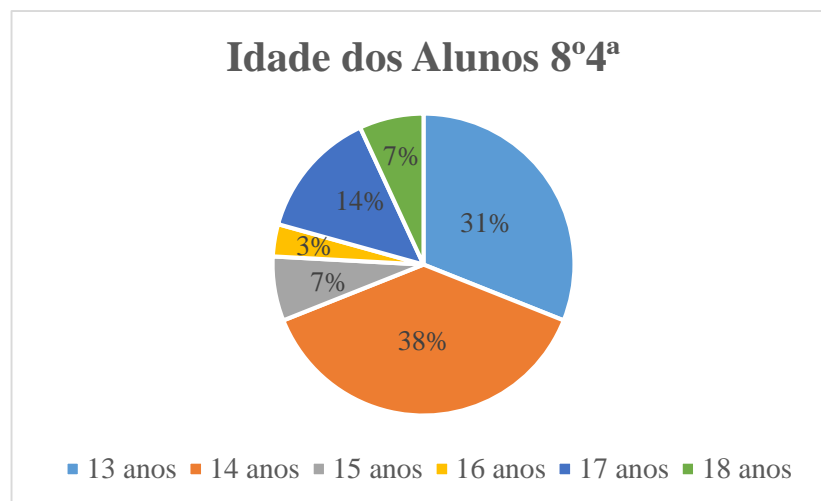
No que toca à taxa de absentismo, a mesma diminui ligeiramente tanto no 2.º como no 3.º ciclo, ambas com 4,5%, embora em relação ao ano letivo de 2011/12 o 3.º ciclo tenha revelado uma descida de 3,2%, e o 2.º ciclo 3% (idem).

O preocupante é o facto de a taxa de indisciplina, que é medida pelo número de medidas disciplinares corretivas e sancionatórias aplicadas, mantém-se elevada, embora o 2º ciclo tenha apresentado um decréscimo de 77 alunos, e o 3.º ciclo de 554 em relação ao período de 2012/13. A média de medidas por aluno é então de 0,970 em 2014/15, menos 0,42 em relação a 2012/13 (idem).

### **3.2. A turma do 8.º4.ª**

A turma do oitavo quarta (ver **Anexo 1**) é constituída por trinta alunos, 17 raparigas e treze rapazes. Para um melhor conhecimento da turma elaborei uma Ficha de Aluno (ver **Anexo 2**), entregue aos alunos para os mesmos preencherem e entregarem posteriormente, de modo a os poder conhecer melhor, ter ideia de como é o seu contexto familiar, as habilitações literárias dos seus pais ou encarregados de educação, ter ideia das suas nacionalidades e se residem no município, as suas disciplinas favoritas, qual acham ser o objeto de estudo da Geografia, as suas aspirações em relação à escola e, também, quais as profissões que gostariam de ter no futuro.

Em termos etários, a turma revela-se relativamente heterogénea, com idades compreendidas entre os treze e os dezoito anos de idade. A maioria dos alunos da turma tem catorze anos de idade (onze alunos) e treze anos de idade (nove alunos), como se pode observar no seguinte **Gráfico 5**:



**Gráfico 5:** Idade dos Alunos da Turma 8º4ª

Vinte e seis dos alunos, ou seja, aproximadamente 87% dos alunos reside no concelho da Amadora, apenas uma aluna reside no centro de Lisboa, e três alunos não responderam à questão. Talvez por isso mesmo, e tendo em conta que vinte três alunos residem a menos de 1km da escola, seis entre 1 a 5km e quatro alunos a mais de 5km, são dezassete os alunos que se deslocam a pé para a escola, doze através do carro particular e dois de transportes públicos (autocarro).

Relativamente ao apeto psicopedagógico a turma apresenta dois alunos com Necessidades Educativas Especiais, o Diogo e o Hugo.

No que diz respeito à análise da situação sociocultural dos pais dos alunos, a maioria dos pais possui o ensino secundário (onze pais) e o terceiro ciclo (cinco pais). Já as mães possuem como principal habilitação literária o terceiro ciclo (nove mães) e o segundo ciclo e o secundário (ambos com quatro mães). Apenas um pai possui o grau académico do ensino superior, em contraste com três mães que possuem o mesmo grau académico.

Quanto à idade dos pais dos alunos, em relação às mães, são catorze as mães entre os 30 e 39 anos de idade, sete as que têm entre 40 e 50, quatro com menos de 30, e apenas uma com mais de 50 anos. Em relação aos pais, é particularmente notória a diferença, pois são onze os pais que tanto possuem entre os 30 e os 39 anos de idade e entre os 40 e os 50. Seis têm mais de 50 anos e apenas um tem menos de 30 anos de idade.

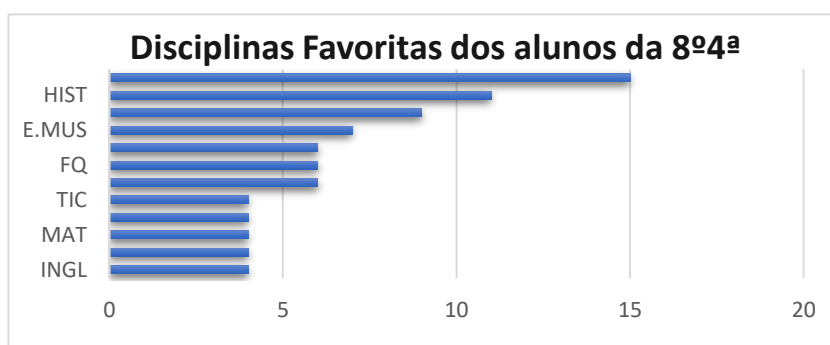
Em relação à sua situação profissional, são onze os pais e mães que se encontram efetivos nos seus empregos, são mais as mães que se encontram desempregadas, 6 mães e 3 pais, e são mais os pais, 5, em situação de contratados do que as mães, apenas 2. Não existe informação em relação a cinco pais e nove mães.

Tendo em consideração as habilitações literárias, são onze os pais que possuem o ensino secundário, cinco o 3.º ciclo, três o 1.º ciclo e um o 2.º ciclo e o curso superior. No que toca às mães, são 9 as que apresentam o 3.º ciclo, quatro o 2.º ciclo e o secundário, e três o 1.º

ciclo e o curso superior. Portanto, embora sejam mais as mães em situação de desemprego, em relação aos pais, também as mesmas apresentam maiores habilitações literárias que os pais. Não existem informações em relação a 7 pais e 4 mães.

No que concerne à estrutura familiar, a maioria dos alunos reside com o pai, a mãe e os irmãos (nove alunos). Seguidamente, são seis os alunos que vivem com apenas um dos pais e os irmãos. Quatro alunos residem com o pai e a mãe. Dois alunos residem com os irmãos e um outro familiar, ou seja, sem os pais biológicos e, dois alunos vivem com apenas um familiar, isto é, igualmente sem os seus pais biológicos. Tendo em conta os vinte e três alunos que responderam a esta questão, podemos então conferir que 56,5% reside com o pai e a mãe, que 26.1% vivem num ambiente monoparental, e que 17,4% dos alunos não residem com os seus pais biológicos. Estes dados são um pouco superiores aos que Tenedório (2014, p. 42) revela em relação ao facto de residem no município da Amadora 9% (6500 famílias) de famílias monoparentais, compostas maioritariamente por uma mãe com pelo menos um filho.

Como se pode observar no seguinte **Gráfico 6**, as três disciplinas que mais vezes são referidas pelos alunos como uma das suas três favoritas são a Educação Física (15 vezes), a História (11 vezes) e as Ciências Naturais (9 vezes). Seguidamente a essas três disciplinas, vêm a Educação Musical (7 vezes), e a Físico-química, Educação Visual e a Geografia (6 vezes cada uma delas). Já no que diz respeito às três disciplinas onde sentem maiores dificuldades, os alunos salientaram a Matemática por dezanove vezes, a disciplina de Inglês por catorze vezes, e as disciplinas de Físico-Química e Francês por sete vezes.



**Gráfico 6 – Disciplinas favoritas dos alunos da 8ª4ª**

Em relação ao entendimento dos alunos em relação à disciplina, a grande maioria dos alunos referiu que a Geografia é:

- “A Ciência que estuda a distribuição dos aspetos físicos e humanos da superfície terrestre”;
- “Uma disciplina que dá mais conhecimento da Terra e da vida”;
- “A Ciência que estuda os fenómenos naturais e humanos que ocorrem à superfície da terra, explicando as sociedades humanas e os territórios que elas habitam, e é um saber antigo que se transformou numa ciência moderna”;

- “A Ciência que estuda o espaço terrestre”;
- “A Ciência que estuda as características da superfície do Planeta Terra”;
- “Uma disciplina onde se aprende coisas sobre a Terra, países e população”;
- “O estudo da terra”.

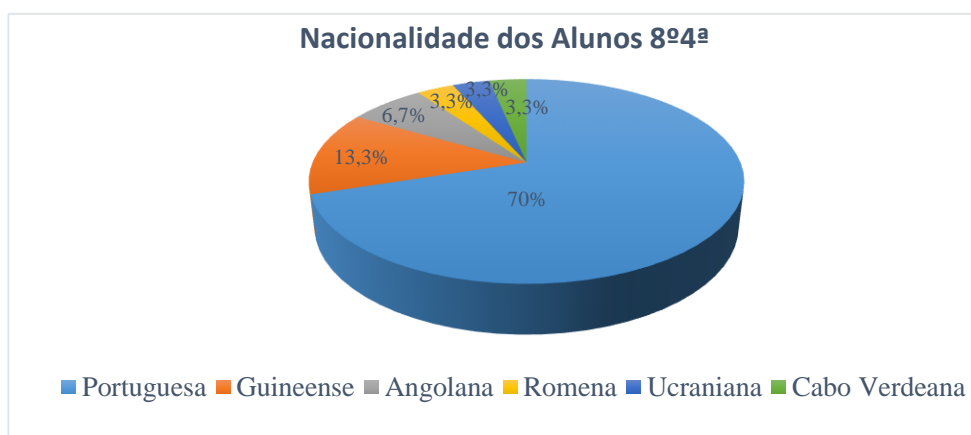
Ao observarmos as representações dos alunos em relação à disciplina de Geografia, podemos conferir que no geral os alunos consideram que a Geografia é uma ciência, e que a mesma tem como principais objetivos o estudo da terra, das características da superfície terrestre e o estudo dos fenómenos naturais e humanos na superfície terrestre.

As suas conceções em relação à disciplina estão, creio eu, corretas, embora também considere que alguns alunos poderão ter realizado uma breve pesquisa, na internet ou em algum livro, para a elaboração da resposta, pois é possível verificar a existência de inúmeras definições do conceito de Geografia na internet, tais como as respostas dos alunos. Mas, o mesmo tipo de conceções referidas pelos alunos vai de encontro ao que aprendem na escola, e recordo-me de pelo menos ter ouvido de algum professor, no meu passado, o mesmo tipo de definição do conceito.

Penso que a primeira e terceira definição do conceito de Geografia, elaboradas pelos alunos, poderão estar mais corretas pois, as mesmas não compreendem apenas os fenómenos físicos, mas também os aspetos humanos ocorrentes na superfície terrestre, tornando o conceito de Geografia mais abrangente à realidade humana. Durante muito tempo as conceções da Geografia debruçaram-se maioritariamente nas questões físicas, mas cada vez mais há um foco relevante na Geografia Humana.

Se considerarmos a nacionalidade dos alunos, como se pode observar no seguinte **Gráfico 7**, um aspeto que permite referir se uma turma é multicultural ou não (embora pessoalmente não acredite que o que define um sentimento de identidade nacional seja apenas a origem territorial de um indivíduo), podemos então dizer que estamos perante uma turma multicultural, que apresenta vinte e um alunos portugueses, quatro alunos guineenses, dois alunos angolanos, um aluno romeno, um aluno ucraniano e uma aluna cabo-verdiana. Isto quer dizer que os alunos estrangeiros nesta turma representam 30% do número total de alunos, um valor expressivo e representativo da pluralidade de nacionalidades presentes na Escola.

No meu entender, a turma possui um nível médio, embora muitos dos alunos apresentem algumas dificuldades em várias disciplinas. É uma turma relativamente heterogénea, tendo uma discrepância notória no que diz respeito às idades, como se referiu. É uma turma muito grande, e por isso mesmo por vezes um pouco mais barulhenta que o desejável, embora considere que isso seja normal devido ao tamanho da mesma. Embora por momentos o barulho tenha perturbado o ritmo desejado nas sessões que lecionei, algo verificado sobretudo nas últimas aulas lecionadas e mencionado pelo próprio Diretor de Turma, nunca foram situações exageradas ou desrespeitosas.



**Gráfico 7:** Nacionalidade dos alunos da turma 8ª

Apesar do elevado número, são alunos naturalmente calmos, muito bem-educados e interessados em participar nas atividades propostas e nas questões lançadas. Dão-se bem uns com os outros, o que é ótimo de se presenciar. Pude também reparar que nos intervalos costumam estar uns com uns outros por todo o recinto escolar, embora por vezes se distribuam por pequenos grupos.

São claras as evidências de formação de pequenos grupos entre eles, pois pude observar, por muitas vezes, alguns alunos sempre juntos a jogar futebol no recreio, outros nas mesas perto do campo de futebol no recreio, e um grupo maior (cerca de dez ou pouco mais do que dez) em outros locais mais recatados da escola, onde tinham mais privacidade e menos alunos à sua volta.

No que diz respeito às aspirações dos alunos, em relação ao ensino, são catorze os alunos que gostariam de realizar o ensino superior, onze alunos o ensino secundário, dois alunos têm a pretensão de ficar-se pelo 3.º ciclo, e dois ainda não sabem.

Finalmente, no que toca às profissões que gostariam de ter no seu futuro enquanto adultos trabalhadores, foram várias as possibilidades apresentadas:

- Jogador de futebol: 3 alunos;
- Engenheiro informático: 2 alunos;

- Empresário: 2 alunos;
- Enfermeira, Hospedeira de Bordo, Bombeiro, Advogada, Professora, Treinador de Futebol, Jogador de Basquetebol, Jornalista, Arquiteta, Informática, Designer, Fotógrafa, Médica, Psicóloga Infantil, Cabeleireira, Pediatra, Piloto e Estilista: 18 alunos/as;
- Cinco alunos não têm ainda ideia da profissão que gostariam de ter no seu futuro.

Penso que é notória a ambição, e a diversidade, das expectativas destes jovens alunos em relação ao seu futuro. Fico contente por muitos deles quererem prosseguir os seus estudos, e terem em mente o ensino superior pois, também é preciso entender que muitos deles querem ter profissões que exigem isso mesmo. No entanto, também igualmente satisfeito por muitos deles demonstrarem interesse em diferentes tipos de profissões, como as desportivas, as tecnológicas, as de ensino, e as artísticas.



## **TERCEIRA PARTE – A PRÁTICA LETIVA E A AVALIAÇÃO**



## **1. As Planificações**

No momento anterior à lecionação, os professores devem ponderar e preparar uma planificação que contemple todos os momentos, metodologias, estratégias e recursos relevantes para o processo de ensino-aprendizagem dos alunos. Visto nesta experiência letiva ter sido pedido apenas que realizasse a planificação a curto prazo, embora haja plena consciência da existência e importância das planificações a médio e longo prazo, será apenas abordada neste presente capítulo a planificação a curto prazo.

Arends (2008, pp. 92-93) revela algo muito importante, mas de uma forma algo engraçada: os professores devem abordar a questão da planificação de uma forma relaxada e não desorientada, como por vezes acontece. O autor refere que “a planificação no ensino pode ser um pouco mais complexa, mas as competências que já adquiriu podem servir-lhe de alicerce”. O que quer dizer com as competências anteriores? Refere-se ao planeamento de viagens ou de horários escolares, às “listas de afazeres”, aos “prazos impostos para os testes de períodos e exames finais”, à “comemoração do fim da licenciatura” e aos “casamentos”. Na visão do autor todas estas competências “requerem competências de planeamento de elevado nível”. Apesar desta comparação, o autor considera a planificação muito importante, em vários aspetos da vida moderna, visto que “hoje em dia, as pessoas mostram uma grande confiança na sua capacidade de controlar acontecimentos através de uma planificação sofisticada” e que esta preocupação com a “planificação familiar, financeira e de carreira” são temas muito abordados, desde os jovens até aos adultos. Daí a planificação ser igualmente vital para o ensino, visto que “a grande variedade de actividades educacionais” serem “influenciadas pelos planos e pelas decisões dos professores”.

Planificar é muito importante para um professor, pois o mesmo lida com variados conteúdos programáticos, a transmitir e orientar aos alunos, e deve desenvolver as diversas capacidades e competências (Proença, 1989, p. 176).

Arends (2008, pp. 93-94) explica que existe um modelo de planificação racional-linear, onde se iniciam com os objetivos, que depois irão produzir ações, que por sua vez produzem resultados. No entanto, esse modelo tem vindo a ser questionado nos últimos trinta anos por alguns autores como, Fullan (2001), McCutchen e Milner (2002) e Weick (1979), que defendem um modelo não linear onde “os especialistas iniciam com ações, que por sua vez produzem resultados (...) e finalmente resumem e explicam essas ações atribuindo-lhes objetivos”. Na visão destes autores, os planos “se tornam símbolos, anúncios e justificações do que já foi feito” e a planificação dos professores “prossegue de um modo cíclico, não totalmente linear”.

Arends (2008, pp. 95-96) realça o facto de as planificações poderem ter efeitos tanto no comportamento dos professores, e poderem provocar consequências para os alunos. Alguns

estudiosos, como John Zahorik (1970), refletiram se os professores que planificavam as sessões eram “menos sensíveis aos alunos na sala de aula do que os professores que não planificavam”. Os estudos realizados denotaram “diferenças significativas”, pois os “professores que planificavam foram menos sensíveis às ideias dos alunos e pareceram prosseguir com os seus objectivos, não tendo em conta o que os alunos estavam a pensar ou dizer”, já os professores que não planificavam “encorajaram e desenvolveram as ideias dos alunos”. O que Zahorik recomendou foi que “os professores estabeleçam objectivos centrados no seu próprio comportamento”. No entanto, estes estudos revelaram também que os professores que planificam têm sessões que decorrem “de uma forma regular, com menos problemas de disciplina e menos interrupções”, devido ao “fluir tranquilo de ideias, actividades e interacções”.

Piletti (2001, p. 73) afirma que “o plano de aula é a sequência de tudo o que vai ser desenvolvido em um dia letivo. (...) É a sistematização de todas as atividades que se desenvolvem no período de tempo em que o professor e o aluno interagem, numa dinâmica de ensino/aprendizagem”. Arends (1999, p. 59) elucida-nos que os planos são aqueles a que o professor disponibiliza maior atenção e onde melhor se pode perceber a forma como o professor encara a dinâmica do processo de ensino-aprendizagem. Geralmente, os planos diários contêm os conteúdos a serem ensinados, as técnicas/estratégias motivacionais a serem exploradas, os passos e as atividades específicas que são preconizadas para os alunos, os materiais necessários e os processos de avaliação.

Piletti (2001, p. 73) realça o facto de um plano de aula poder ter um carácter flexível, aberto e suscetível, pois pode sofrer alterações ou reajustes de acordo com o feedback recebido no decorrer de uma aula. No entanto, o professor deve passar pela minuciosa escolha de técnicas, metodologias e atividades com vista a garantir uma forte interação entre os elementos da turma, sempre com o objetivo de tentar abarcar a diversidade dos estudantes, e garantir a sua motivação na participação ativa nos conteúdos a serem abordados. Na visão do autor (idem), é possível pronunciarmos que é na planificação a curto prazo que o professor escreve o sumário, indica os conteúdos, estabelece os objetivos da aula, aponta os conteúdos necessários, utiliza uma linguagem clara e concisa, observa e acompanha o ritmo dos alunos na sala de aula, faz a distribuição do tempo para a realização das diferentes tarefas, delinea as estratégias, atividades, dinâmica, passa os trabalhos de casa, entre muitas outras. A planificação a curto prazo serve como uma ferramenta importantíssima para organizar e subsidiar o trabalho do professor.

Altet (2000, p. 113) sustenta que “as planificações das aulas são o principal suporte para o estabelecimento das rotinas, e define-as como os conjuntos de procedimentos estabelecidos que têm como função controlar e coordenar sequência específicas de comportamentos”. O autor (idem) salienta que “os professores geralmente planificam as suas

aulas em função do programa e de uma progressão. Antecipadamente reúnem a documentação, definem objetivos, escolhem um método, optam por determinadas estratégias e determinado material e, antecipadamente, constroem um cenário que determina as interações que irão desenrolar na aula”. Nestes termos, planificar é transformar uma ideia num percurso de ação (Carvalho e Diogo, 1999, p. 13).

Monteiro (2001, p. 32) defende que é na planificação das suas aulas que um professor se revela. O professor deve ter a clara compreensão da importância da transposição didática dos conteúdos científicos a lecionar. A sua estratégia deve implicar a recolha e o tratamento dos recursos, e as atividades destinadas tanto ao mesmo como aos alunos.

A planificação é muito importante, pois permite ao professor ter uma visão conjunta e de inter-relação dos elementos constituintes dos programas curriculares, e o modo que cada situação de ensino-aprendizagem se enquadra num todo. Portanto, o plano, seja ele a longo, a médio ou a curto prazo, deve ter em conta a qualidade. Os elementos importantes nessa mesma qualidade são: a coerência, a adequação, a flexibilidade, a continuidade, a precisão, e a riqueza. Deve existir uma grande preocupação com os conteúdos presentes num plano. Vão ser impostos, de imediato, a seleção de conteúdos e a definição de objetivos. Pophan e Baker (<http://www.prof2000.pt>) afirmam que no que diz respeito à seleção de conteúdos de um plano, é fundamental ter consideração certas abordagens como:

- Não eliminar temas que sejam fundamentais para a coordenação vertical;
- Considerar como primordiais os temas importantes para a compreensão do conjunto;
- Distribuir os conteúdos em função do tempo disponível e proporcionalmente à sua importância;
- Procurar o equilíbrio entre a transmissão de saberes e o desenvolvimento de capacidades.

No que respeita aos objetivos de um plano, Pophan e Baker (idem) revelam que os docentes colocam algumas questões como “Que aprendizagens se devem propor?” e “Que conhecimentos, aptidões e atitudes se deseja que os alunos adquiram e desenvolvam?”. O docente irá então utilizar determinadas fontes, e irá selecionar e definir os objetivos resultantes fundamentalmente da análise:

- ✓ Da *sociedade* que às atitudes, às aptidões e conhecimentos necessários para a vida dos indivíduos em sociedade, e para o desempenho de funções necessárias ao progresso da comunidade;
- ✓ Do *educando* a quem este se vai dirigir – identificar os objetivos necessários ao desenvolvimento pessoal dos alunos, e os conhecimentos ou aptidões que possam não possuir no presente, mas que irão necessitar, desde que correspondam ao seu desenvolvimento;

- ✓ Do *universo da cultura* que está disponível, e organizada em programas disciplinares – objetivos relacionados com a aquisição e compreensão de conteúdos científicos e tecnológicos.

Pophan e Baker (idem) focam-se, igualmente, na classificação dos objetivos, embora considerem que não existe uma uniformidade quanto à designação dos diferentes objetivos. No entanto, quanto ao seu grau de generalidade ou de especificidade podem ser enunciados da seguinte forma:

- a) **Objetivos Gerais/Metas** ou finalidades educativas: objetivos muito genéricos, que podem ser interpretados e concretizados de diversas maneiras;
- b) **Objetivos Gerais de Disciplina:** mais próximos do processo de ensino-aprendizagem. No então, são algo ambíguos, e limitam-se a conteúdos particulares de uma disciplina;
- c) **Objetivos Específicos:** aprendizagens mais simples, suscetíveis de serem adquiridas a curto prazo. Como o seu enunciado é claro, não existe lugar para a ambiguidade da interpretação. O mesmo objetivo pode ser enunciado em termos comportamentais, ou seja, pode indicar um comportamento observável que o aluno deve revelar.

Tendo em conta as reuniões com a docente cooperante, Dr.<sup>a</sup> Fátima Rebelo, foi elaborada, mobilizando também as aprendizagens desenvolvidas nas sessões das unidades curriculares do mestrado, a planificação a curto prazo, com os parâmetros a seguir identificados na **Tabela 6**:

**Tabela 6:** Elementos considerados na planificação a curto prazo.

Conteúdos	Objetivos Gerais	Objetivos Específicos	Conceitos	Processo Ensino-Aprendizagem	Recursos	Avaliação	Tempo
-----------	------------------	-----------------------	-----------	------------------------------	----------	-----------	-------

Fonte: Elaboração própria

## 2. A Unidade Didática Seleccionada

A planificação a curto prazo, elaborada para todas as sessões lecionadas, teve sempre em vista uma linha condutora sempre relacionada com a prerrogativa das Metas Curriculares e teria de ter em conta os conteúdos, os objetivos gerais, os objetivos específicos, os conceitos, todo o processo de ensino-aprendizagem, os recursos utilizados em todo o processo de ensino-aprendizagem, a avaliação dos alunos e o tempo.

Em reunião com a docente cooperante, Dr.ª Fátima Rebelo, e tendo em mente que era esse o desejo, desde o primeiro semestre do mestrado, foi estabelecido que a unidade didática a lecionar seria a da “*População e Povoamento*”. Os subdomínios escolhidos foram a *Mobilidade da População*, as *Cidades, principais áreas de fixação humana* e a *Diversidade Cultural*. No momento imediato da escolha dos conteúdos a lecionar, foi-me pedido que não me afastasse do manual escolar, pelo facto de se considerar a turma com um nível de “conhecimento fraco” e, também, porque tal como muitos outros jovens na escola, muitos alunos poderiam não possuir recursos (manuais escolares, computadores pessoais, etc.), e igualmente meios financeiros, para determinadas atividades solicitadas.

Foi utilizado o manual escolar, *Mapa-Mundo 8º Ano* e consultadas as *Metas Curriculares de Geografia – 3.º Ciclo do Ensino Básico (7.º, 8.º e 9.º anos)* - o próprio manual escolar estava elaborado e possuía no seu canto inferior esquerdo referências ao documento.

Os conteúdos programáticos lecionados foram os a seguir identificados na **Tabela 7**:

**Tabela 7:** Objetivos programáticos lecionados, de acordo com as Metas Curriculares.

Domínio	Subdomínio	Objetivos Gerais	Objetos Específicos
	Mobilidade da População	1. Compreender as causas e as consequências das migrações.	1. Distinguir migração de emigração e de imigração. 2. Caracterizar diferentes tipos de migração: permanente, temporária e sazonal; externa e interna; intracontinental e intercontinental; clandestina e legal; êxodo rural. 3. Explicar as principais causas das migrações. 4. Explicar as principais consequências das migrações nas áreas da partida e nas áreas de chegada.
		2. Compreender os grandes ciclos internacionais.	1. Caracterizar os grandes ciclos migratórios internacionais, através da interpretação de mapas com os fluxos migratórios. 2. Localizar as principais regiões/países de origem da população migrante e principais regiões/países de destino da população migrante. 3. Caracterizar a população migrante. 4. Referir os fatores atrativos/repulsivos que influenciam as migrações. 5. Discutir a importância dos movimentos migratórios na redistribuição da população europeia e mundial.
		3. Compreender, no tempo e no espaço, as migrações em Portugal.	1. Caracterizar a evolução temporal da emigração em Portugal. 2. Localizar os principais destinos da migração portuguesa. 3. Caracterizar a evolução da imigração em Portugal, referindo as principais origens dos imigrantes. 4. Caracterizar a situação atual de Portugal no contexto das migrações internacionais.
			1. Referir critérios utilizados na definição de cidade.

<b>População e Povoamento</b>	<b>Cidades, principais áreas de fixação humana</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Compreender a origem e o crescimento das cidades.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>2. Referir fatores responsáveis pelo surgimento das cidades.</li> <li>3. Explicar os principais fatores de crescimento das cidades em países com diferentes graus de desenvolvimento.</li> <li>4. Explicar o processo de formação de uma área metropolitana e de uma megalópoli, localizando as principais megalópoli, a nível mundial.</li> <li>5. Discutir as consequências do forte crescimento urbano em países com diferentes graus de desenvolvimento.</li> <li>6. Mencionar possíveis soluções para os problemas das cidades.</li> <li>7. Discutir a importância das cidades sustentáveis.</li> </ol>
		<ol style="list-style-type: none"> <li>2. Compreender a organização morfofuncional das cidades.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Distingui função urbana de área funcional.</li> <li>2. Caracterizar as funções das cidades: residencial, comercial, industrial, político-administrativa, cultural, religiosa (...).</li> <li>3. Caracterizar as principais áreas funcionais das cidades.</li> <li>4. Relacionar o aparecimento de novas centralidades com o crescimento das cidades e a revitalização dos centros das cidades.</li> <li>5. Comparar planta irregular, planta radioconcêntrica e planta ortogonal.</li> <li>6. Relacionar as diferentes plantas com a evolução ou o planeamento das cidades.</li> </ol>
		<ol style="list-style-type: none"> <li>3. Compreender a inter-relação entre o espaço rural e o urbano.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Descrever as diferenças entre modo de vida rural e modo de vida urbano.</li> <li>2. Explicar as relações de interdependência e complementaridade que se estabelecem entre o espaço rural e o espaço urbano.</li> <li>3. Discutir as potencialidades ambientais, sociais e económicas do espaço rural.</li> </ol>
	<b>Diversidade Cultural</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Compreender a importância dos fatores de identidade das populações no mundo contemporâneo.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Discutir os conceitos de identidade territorial, cultura, etnia, língua, religião; técnicas, usos e costumes, aculturação, globalização, racismo, xenofobia e multiculturalismo.</li> <li>2. Explicar de que forma a língua, a religião, a arte, os costumes, a organização social (...) são fatores de identidade cultural.</li> <li>3. Relacionar o respeito dos direitos humanos com a construção de sociedades inclusivas.</li> <li>4. Problematizar as consequências da globalização, tanto na unidade cultural como na afirmação da diversidade cultural mundial.</li> <li>5. Refletir sobre a importância da construção de comunidades multiculturais inclusivas mas também culturalmente heterogêneas, em diferentes territórios (país, cidade, escola).</li> </ol>

### **3. As estratégias, os Instrumentos e os Modelos de Aprendizagem**

De acordo com Monteiro (2001, p. 115), as estratégias de ensino são muito importantes e fundamentais para o professor, uma vez que permitem que oriente as suas atividades tendo em conta os alunos de determinada turma. O professor deve ter sempre em consideração o nível etário e cognitivo dos seus alunos, de modo a poder conceber e aplicar as estratégias mais adequadas no processo de ensino-aprendizagem. Todas as estratégias de ensino devem ser constituídas por determinados conjuntos de princípios relevantes para a estruturação de toda a atividade do professor, as reações dos alunos e o conjunto de recursos que tenham sido preparados para o efeito.

Monteiro (idem) refere que a escolha das estratégias está condicionada por diversos fatores:

- ❖ Quadros conceituais do professor e as suas opções nessa mesma temática. As estratégias que o professor vai utilizar têm ligação às decisões conceituais que o professor realiza em relação ao tratamento do programa;
- ❖ As opções pedagógicas do professor, onde existe uma relação entre as estratégias escolhidas e os próprios interesses do professor;
- ❖ A experiência do professor vai ser determinante para a escolha e a preparação de determinada estratégia de ensino, para a compreensão dos resultados que pretende obter e para as opções mais adequadas face à diversidade de tipos de alunos;
- ❖ A utilização ou não de determinada estratégia, dependente do momento e da oportunidade. O professor analisa as situações que se depara;
- ❖ Conhecimento da estrutura dos conteúdos por parte do professor. Se um professor não dominar os conteúdos programáticos que leciona, não pode selecionar as estratégias mais eficazes para o processo de ensino-aprendizagem;
- ❖ A escolha das estratégias devem-se também a uma correta utilização dos objetivos. As estratégias de ensino-aprendizagem permitem atingir os objetivos propostos pelo professor e pelos quais os alunos irão ser avaliados.

As estratégias devem ser adaptadas aos objetivos, onde alguns são previstos para algumas sessões, enquanto outros devem ser alcançados no final de uma unidade, ou subunidade didática ou apenas no final do ano. Obviamente, as estratégias podem ser modificadas quando as situações o exigem. (idem).

As estratégias ou são preparadas com antecedência pelo professor ou são improvisadas consoante o *feedback* que recebe dos seus alunos. Claro que as estratégias variam consoante o professor, o conteúdo abordado e sobretudo consoante os alunos, por isso uma tática pode

resultar em determinada turma e não ser de todo funcional com outra turma (idem, p. 116).

É vital que um professor que não possua muita experiência aprenda a operacionalizar os conteúdos científicos selecionados, de modo a acostumar-se aos métodos e os recursos que irá utilizar nas suas aulas. Só assim poderá ter a noção do que pode ou não ser utilizado, e quais as técnicas mais adequadas para que os alunos aprendam (idem).

Face à importância das estratégias de ensino, foi necessário ter em conta os seguintes aspetos de modo a facilitar o processo de ensino-aprendizagem, vital para o atingir dos objetivos gerais e específicos do documento orientador, as Metas Curriculares:

1. Diálogo vertical e horizontal apoiado em documentos de diversas naturezas;
2. Observação, análise e interpretação de mapas, gráficos, imagens e outros documentos;
3. Realização de fichas formativas
4. Leitura e interpretação de textos;
5. A exploração do *PowerPoint*;
6. A observação e interpretação de vídeos;
7. A recolha e utilização de temas relevantes e de qualidade, presentes nos meios de comunicação social e nos *websites*, relacionados com os conteúdos abordados;
8. A elaboração de uma carta, endereçada ao Presidente da Junta de Freguesia de Mina de Água, com o levanto de problemas, e respetivas soluções;
9. A realização de um levantamento funcional, de um discurso e de um debate/simulação;
10. A realização de um teste sumativo.

O manual escolar utilizado nas sessões lecionada, e considerado como uma base de apoio ao estudo dos alunos não apenas no seu espaço pessoal como nas sessões em sala de aula, foi o “Mapa-Mundo 8º ano Geografia” de Arinda Rodrigues (2014). Lisboa: Texto Editores, Lda, juntamente com o seu caderno de atividades.

No que respeita à avaliação, e embora não me tenha sido permitido a deliberação e a ponderação na mesma, foram tidos em conta os elementos de comportamento e participação na sala de aula, o teste sumativo, os vários trabalhos formativos realizados ao longo da experiência letiva, o levantamento funcional, o discurso da ONU e o debate/simulação.

Finalmente, no que toca aos modelos de pedagogia aplicados nas sessões e nas atividades didáticas realizadas durante o período da experiência de lecionação, foram tidas em conta as várias características presentes em cada um dos modelos pedagógicos, como se pode observar na seguinte **Tabela 8** - tendo-se tentado apostar numa mistura das várias particularidades dos modelos, sempre com o intuito de adotar um método e técnica de cariz mais ativo, reflexivo e ativo:

**Tabela 8:** Modelos pedagógicos

<b>Modelo Tradicional</b>	<b>Modelo Relacional</b>	<b>Modelo Piagetiano</b>	<b>Modelo Behaviourista</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Professor transmissor do saber;</li> <li>• Inspirado no ensino escolástico;</li> <li>• Valoriza a preparação científica;</li> <li>• Método: memorização;</li> <li>• Aluno: papel passivo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ensino centrado no Aluno que assume um papel ativo;</li> <li>• Equilíbrio entre as componentes cognitivas, afetiva e psico-motora;</li> <li>• Preparação pedagógica;</li> <li>• Professor: facilitador da comunicação.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Professor: facilitador da aprendizagem;</li> <li>• Assenta no construtivismo genético;</li> <li>• Valoriza a preparação psicológica;</li> <li>• Dá maior importância à componente cognitiva.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ensino programado;</li> <li>• Assente nas teorias do condicionamento estímulo: resposta;</li> <li>• Professor: um especialista que domina as técnicas complexas do modelo.</li> </ul>

Fonte: *adaptado* de Apontamentos da Unidade Curricular de História da Educação, 2014/15, lecionada pelo Professor Doutor Miguel Monteiro

#### **4. A Experiência Letiva**

A experiência de lecionação decorreu de fevereiro a junho de 2015, sendo que as aulas lecionadas decorreram até maio, tendo sido realizada uma atividade didática, o debate/simulação, a junho de 2015. Até maio foram lecionadas dezassete aulas, sendo depois acrescentadas três aulas suplementares, relativas ao lançamento e à realização de duas atividades didáticas, uma delas a elaboração de uma carta endereçada ao Presidente da Junta de Freguesia com os problemas, e respetivas soluções para os mesmos, verificados na freguesia, e a segunda sessão de realização do debate/simulação. Portanto, no momento seguinte, serão descritas e analisadas as várias aulas lecionadas, será realizada uma reflexão acerca de cada uma das mesmas, e uma avaliação global das aulas lecionadas, e, por fim, a também descrição e análise das aulas suplementares.

##### **A Primeira Aula Lecionada**

A primeira aula lecionada, de 45 minutos de duração, aconteceu no dia 3 de fevereiro de 2015, com início oficial às treze horas e trinta e cinco minutos, na sala 13, onde estavam presentes vinte e seis alunos, sendo dezassete alunos do sexo feminino e nove alunos do sexo masculino. Foi realizada uma planificação de curto prazo (ver **Anexo 3**) e um *PowerPoint* (ver **Anexo 4**) para a aula, previamente aprovados pela Professora Dr.ª Fátima.

Antes do tempo oficial da sessão, 13 horas e 35 minutos, desloquei-me à sala de aula, que estava vazia, e abri as janelas para a sala arejar, deixei o ar correr, e liguei o computador e o projetor. Por fim, coloquei nas mesas dos alunos a Ficha de Conceitos (ver **Anexo 5**) e uma folha em branco nas mesmas viradas para baixo, para não perder o tempo da aula a distribuir as mesmas.

Os alunos foram pontuais e, mal entraram na sala, começaram a questionar o porquê das folhas estarem em cima da mesa. No primeiro momento da aula, apresentei-me aos alunos, referindo o meu nome, que era um aluno do Mestrado em Ensino de História e Geografia da Universidade de Lisboa e que iria dar-lhes algumas sessões, devido ao protocolo celebrado entre o Instituto de Educação da Universidade de Lisboa e a escola.

Seguidamente, informei os mesmos que uma das folhas estava em branco, e que gostaria então que colocassem os seus nomes nas mesmas, de modo a que eu soubesse o seu nome, visto que como são cerca de trinta alunos não sabia o nome de todos, pois era a primeira vez que os tinha à minha frente. Depois, os alunos foram também informados que possuíam um conjunto de quatro de folhas, uma Ficha de Conceitos, onde teriam de colocar os conceitos que estavam a sublinhado na apresentação em *PowerPoint* projetado, pois eram conceitos relevantes, e era importante os mesmos terem um registo dos conteúdos abordados na aula

Prontamente fiz a chamada dos alunos, de modo a registar se todos os alunos estavam presentes na aula, e registei que quatro alunos estavam em falta, o Gonçalo, a Márcia, a Sara e a Soraia.

O primeiro momento da aula lecionada prendeu-se com a introdução ao tema da aula, as migrações. Primeiramente, na apresentação em *PowerPoint* estavam projetadas quatro imagens (pessoas a deslocarem-se numa plataforma férrea, muitos indivíduos num barco que não possuía as melhores condições, pinguins a deslocarem-se em fila, e população a deslocar-se carregando os seus pertencentes nas suas mãos e cabeças). Questionei os alunos sobre o que podiam observar nas imagens, e a aluna Edemara referiu que estavam a migrar. Perguntei-lhe: “Como é que podes saber isso?”, mas ela não me soube responder à questão, ou revelou alguma vergonha em dar a resposta. Alguns outros alunos intervieram e referiram que as pessoas estavam a deslocar-se para algum lugar pois estavam em movimento.

O meu objetivo era que os alunos chegassem a esta ideia de movimentação ou de deslocação, de modo a poder ser explorado o primeiro grande conceito, a migração. Os alunos foram questionados se tinham algum tipo de ideia do que significava o termo, se conheciam alguma palavra semelhante, ou se já haviam ouvido falar do termo. Vários alunos afirmaram conhecer o termo, e inclusive um deles, disse que conhecia o termo porque via documentários da BBC acerca da migração de animais. Foi, então, após este momento que revelei o sumário da sessão, “As migrações: Tipos, Características e Causas”, e os alunos registaram-no nos

seus cadernos diários.

Após os alunos terem chegado à noção de movimentação referi que o termo migração era a grande esfera global que iríamos abordar nestas primeiras aulas, e revelei, com recurso ao *PowerPoint*, uma definição do conceito de migração - “movimentação de população ou espécie animal, temporária ou definitiva, de uma região para outra”. Questionei, então, os alunos se tinham compreendido o conceito de migração, e os mesmos referiram que sim. Estava, assim, terminado o primeiro momento da aula, a abordagem e exploração do conceito de migração.

No segundo momento, referi aos alunos que, embora as pessoas se movimentem todos os dias, de várias formas, a verdade é que nem todas as deslocações eram do mesmo tipo e, por isso, foi necessário dar designações aos vários tipos de movimentos migratórios realizados pelas pessoas. Para compreenderem esta ideia, dei um exemplo pessoal “O meu pai trabalha no estrangeiro, mais concretamente em Inglaterra, desde os seus 18 anos, e tem de ir todos os meses para lá e regressa no mês seguinte para Portugal. Eu venho aqui para a Escola dar aulas, mas regresso todos os dias para casa. Por isso, não realizo o mesmo género de movimento que o meu pai, correto?”.

Seguidamente, referi que iríamos então focar-nos nos vários tipos de movimentos migratórios, iniciando por dois conceitos que são, porventura, os mais conhecidos e abordados no que diz respeito às migrações. Perguntei aos alunos se tinham algum familiar que tenha ido viver ou trabalhar para o estrangeiro, ou se alguém que conheciam tinha vindo para Portugal, para residir ou trabalhar. Alguns alunos disseram que sim, que tinham familiares a viver e a trabalhar no estrangeiro. Foi a partir desses mesmos exemplos que foram explorados os conceitos de Emigração. Os alunos viram as duas imagens na apresentação e referiram que, numa delas, as pessoas estariam a sair para ir para algum local e, na seguinte, estariam a chegar a um país. Após terem sido trabalhados os conceitos, referi as definições dos mesmos, e os alunos registaram os mesmos na sua ficha de conceitos.

Lembrei, então, que há pessoas que vivem nas áreas rurais, mas que têm de se deslocar para as áreas urbanas para trabalhar e dei o meu exemplo pessoal “Eu vivo numa aldeia, mas tenho de vir aqui para a cidade da Amadora, onde se encontra a escola, para trabalhar, ou seja, dar-vos uma aula”. Logo de seguida, referi que existe o mesmo movimento, mas de uma forma contrária. Há pessoas que já não gostam muito de viver nas cidades, devido ao intenso tráfego, à poluição, à falta de espaço, devido à enorme quantidade de pessoas, e por isso vão viver para uma área rural, ou então compram uma casa numa área rural e vão várias vezes para lá permanecer, e o nome que é dado a esse tipo de movimento migratório é o de “êxodo urbano”, onde há deslocação da população das áreas urbanas para as áreas rurais. Após o conceito de êxodo urbano, perguntei a vários alunos, Camila, Jucileia, Pedro e Tatiana, “Qual é o vosso trabalho? Os alunos ficaram meio espantados e igualmente curiosos

com a questão, mas responderam que era trabalhar.

Embora os movimentos pendulares já não sejam considerados como uma migração, achei por bem, até por ser um termo muito abordado, abordá-lo, iniciando a exploração do conceito através da seguinte questão lançada aos alunos: “Vocês têm de vir todos os dias trabalhar?”. Os mesmos disseram que sim. Por fim, perguntei-lhe se sabiam o que era um pêndulo e os mesmos não sabiam bem. Para os ajudar referi que alguns relógios possuíam um instrumento que fazia sempre o mesmo tipo de movimento, em que saía de um lado e chegava ao outro, mas regressava sempre ao local de partida. E, assim, explorou-se o conceito de movimentos pendulares, que são as deslocações diárias realizadas entre o local de residência e o trabalho. Os alunos registaram as definições dos conceitos abordados na sua Ficha de Conceitos.

Logo depois, foram abordados mais dois tipos de movimentos migratórios. O primeiro foi as “migrações sazonais”, e para a explicação do conceito referi outro exemplo pessoal “Costumo trabalhar muito na Madeira, tanto no Verão no mês de julho e de agosto, como na época de Natal e fim de ano, porque tenho sempre trabalho nessa altura na Região. Por isso, realizo essas deslocações/movimentos nos últimos sete anos, na mesma época do ano, na mesma região para trabalhar durante algumas semanas ou meses. O segundo tipo de movimento migratório abordado foram as “migrações semanais” e, para os alunos compreenderem, questionei o seguinte “Vocês conhecem alguém que estude longe de casa ou têm algum amigo ou familiar militar?”, os alunos referiram que não. Então, expliquei-lhes que alguns estudantes universitários estudam longe da sua área de residência e têm de residir durante a semana perto da faculdade porque o valor monetário que gastariam em combustível ou em transportes para regressar a casa todos os dias, e no dia seguinte voltar à faculdade, seria exorbitante. Portanto, esses alunos regressam à sua casa ou no final do dia de sexta-feira ou na manhã de sábado. Também os militares que estão na recruta costumam ficar durante a semana na base, e regressam na sexta-feira à tarde ou no sábado de manhã, e regressam à base ou ao fim do dia de domingo ou na segunda-feira de manhã. Desse modo, os alunos compreenderam que as migrações semanais ocorrem no início da semana, com o regresso ao fim-de-semana.

Para os alunos compreenderem o conceito de migração legal questionei os mesmos “Já viajaram para algum país que não pertence à União Europeia, ou um país fora da Europa?”. A aluna Rita respondeu “Sim, fui à República Dominicana”. Então voltei a questionar “e o que precisaste de levar contigo?”. A mesma aluna respondeu “o passaporte.”, e “os teus pais tiveram de preencher algum papel enquanto estavam no avião ou na chegada no país de destino?”, ao que a Rita respondeu disse que sim. Após este diálogo com a aluna, notei aos alunos que as movimentações legais são efetuadas com o conhecimento e a autorização do país de partida e de chegada e, portanto, quando a aluna referiu que os pais tiveram de ter o

passaporte em dia e preencher o papel no avião que questionava o que iam fazer ao país de destino, essa seria uma forma de controlo que os países possuem.

Por fim, os alunos observaram a imagem na apresentação em *PowerPoint* e referiram que, na imagem, estavam inúmeras pessoas – parecia que o barco estava sobrelotado, e que o barco não possuía as melhores condições. Questionei, então, os alunos se já ouviram falar ou se já viram alguma notícia sobre este tipo de migrações, e em que regiões eram suscetíveis de acontecerem. Os alunos disseram que haviam tido contacto com notícias ligadas à migração clandestina, mas não souberam identificar uma região onde é comum este tipo de situação suceder. Disse-lhes que o mesmo tipo de situações acontece frequentemente no Mediterrâneo, que muitas vezes existem notícias de chegada de imigrantes clandestinos à costa italiana, por ser próxima dos países da região da África do Norte. Portanto, os alunos referiram que era um exemplo de migração clandestina/ilegal, pois essas pessoas viajaram de uma forma ilegal - tanto o país de partida como de chegada não tinha o conhecimento nem tinha dado a autorização para a realização da deslocação. Os alunos passaram a definição dos dois conceitos para a Ficha de Conceitos.

O terceiro momento da aula foi respetivo aos parâmetros de caracterização das migrações. Disse, então, aos alunos, que iríamos ver como podiam ser caracterizadas as migrações, e que os três parâmetros de caracterização eram consoante o Espaço, a Duração e a Forma. Informei, igualmente, os alunos que deveriam preencher as representações esquemáticas presentes no *PowerPoint* para a segunda e terceira folhas da sua Ficha de Trabalho de Conceitos.

Procedi à explicação das características das migrações quanto ao espaço. Referi que as migrações podem ser caracterizadas quanto ao espaço e, dentro dessa categorização, os alunos têm de compreender que as migrações podem ser internas e externas. Os tipos de movimentos migratórios que são internos são o êxodo rural e o êxodo urbano, pois são realizados no interior dos próprios países/regiões. Mas, as migrações podem ser, igualmente, externas, e dentro destas categorizações, as migrações podem ser externas intracontinentais ou intercontinentais, ou seja, as deslocações são realizadas no mesmo continente (intracontinental) ou entre continentes (intercontinental). Então, é perceptível que os principais tipos de movimentos migratórios relativos às migrações externas são as emigrações e a imigração.

As migrações podem ser caracterizadas também quanto à sua duração, sendo temporárias ou definitivas. A grande diferença entre estas categorias é que para serem consideradas migrações definitivas, as mesmas têm de ser realizadas durante um prolongado período de tempo (superior a um ano) e implicam a mudança de residência. Os tipos de movimentos migratórios que são geralmente definitivos são a emigração, a imigração, o êxodo rural, e os deslocados e refugiados. No caso do êxodo rural e dos deslocados e

refugiados, podem ser temporárias em muitos casos, e não definitivas. Já os tipos de movimentos migratórios, quando temporários, são os movimentos pendulares, sazonais e as semanais, pois não são superiores a um ano e não implicam a mudança de residência, são movimentações diárias, semanais ou mensais.

Por fim, precedi à explicação das migrações quanto à forma. Dentro desta categoria, as migrações são caracterizadas quanto à tomada de decisão e quanto à relação com a lei/estatuto. Quanto à tomada de decisão, as migrações podem ser voluntárias, quando a decisão da deslocação é feita por vontade própria, ou forçadas, situações em que as pessoas são obrigadas a sair da sua área de residência, por razões que ultrapassam a sua vontade individual (catástrofe natural, perseguição política, étnica ou religiosa, guerra, e muitos outros). Quanto à relação que as migrações possuem com a lei, podem ser legais ou clandestinas/ilegais. Os alunos registaram todos os conteúdos abordados nas suas representações esquemáticas na Ficha de conceitos.

Devido ao toque final, às catorze horas e vinte minutos, os alunos arrumaram os seus pertencentes, ao mesmo tempo que lhes informei que deviam trazer o material fornecido nas aulas seguintes. Após este momento deu o toque final, às catorze horas e vinte minutos, e eu alertei-os para trazerem sempre os materiais que eu ia fornecendo consigo. Os alunos arrumaram as suas coisas e procederam à saída da sala de aula.

### **Reflexão da Primeira Aula Lecionada**

Quando dizem que a primeira aula lecionada é a mais difícil, considero que têm toda a razão, visto que não conhecemos os alunos da melhor forma, temos medo de nos enganar, de nos esquecer de alguma coisa, de nos perdermos no que estamos a partilhar com os alunos, etc.

Quando vamos dar a primeira aula muitas vezes não conhecemos os alunos e, muitas vezes, os alunos nunca tiveram à nossa frente. No meu caso, foi a segunda vez que os alunos me tiveram à sua frente, pois numa aula de Formação Cívica tive a hipótese de estar à frente e falar com eles, mas foi apenas essa vez. Além dos nervos naturais de ser a primeira aula, a verdade é que na primeira aula parece que os alunos nos estão a estudar a todo o pormenor.

A cada momento da aula sentimos que os alunos estão a olhar para nós e a estudar como falamos, como usamos os nossos membros, se circulamos ou não pela sala de aula, como é o nosso modo de andar, se nos rimos ou não, quais as nossas expressões faciais, quais as palavras que dizemos mais vezes durante toda a sessão. Só o facto de termos de encarar os alunos pela primeira vez e ver a expressão deles a tudo o que dizemos, pode levar a que nos sintamos muito nervosos.

Apesar dos nervos, estou contente com a minha prestação na aula. Esta foi a primeira vez que lecionei a uma turma com um número tão elevado de alunos, mas fiquei mesmo muito contente com a turma. Os alunos tiveram sempre a iniciativa de intervir e participar, e participaram quando lhes fiz várias questões. Também registaram o que lhes pedi, apesar de ter a plena noção que havia muito para registar.

A grande crítica que faço a esta minha primeira aula lecionada prende-se com o facto de ter sido algo expositiva, apesar das várias questões dirigidas aos alunos e à observação e interpretação de imagens presentes na apresentação multimédia. A utilização deste tipo de estratégia prendeu-se com o facto de serem muitos conceitos associados às migrações, e, portanto, acredito que se os alunos não tivessem registado os vários conceitos e as explicitações dos mesmos, não teriam como recorrer a algum recurso para estudar depois, a não ser pelo manual escolar.

Um dos aspetos mais interessantes na lecionadação nesta primeira sessão foi a surpresa que consegui despertar nos alunos, por não revelar inicialmente o sumário, o que os deixou a pensar. Foi muito importante iniciar a aula com a observação de imagens e da exploração do conceito de migração e, só depois, indicar o sumário aos alunos. Houve a iniciativa de ter em conta esta estratégia, porque não queria que os alunos identificassem pelo sumário o conceito de migração antes de observar as imagens, para explorarem o conceito. Se tivessem tido contato com o sumário, já saberiam do que íamos falar e iriam interpretar as imagens iniciais a partir do sumário. Apenas pretendia levar os alunos a pensar, observar e interpretar, logo no início da aula.

Bem sei que a planificação pensada inicialmente para esta aula foi algo ambiciosa e extensa, mas penso que é sempre bom exigirmos muito de nós mesmos para tentarmos realizar um melhor trabalho. Também o facto de serem muitos conceitos, preferi que os alunos tivessem primeiro a abordagem extensa desses mesmos conceitos, e então depois nas aulas seguintes pudéssemos realizar outros tipos de estratégias. No que diz respeito ao comportamento dos alunos, não tenho qualquer tipo de apontamento a fazer, pois acho que se portaram muito bem apesar de serem uma turma grande. Pude confirmar que são alunos que gostam muito de participar, de dar a sua opinião e também de dar os seus exemplos pessoais.

Consegui ter a noção que alguns alunos tentaram participar sempre que lhes foi pedido, como foram os casos da Camila, do Hugo, da Rita, da Edemara, da Jucileia e do Rafael.

### **A segunda aula lecionada**

A segunda aula lecionada, de 45 minutos de duração, sucedeu no dia 9 de fevereiro de 2015, com início oficial às dez horas e cinquenta minutos, na sala 17, onde estavam presentes trinta alunos, sendo dezassete alunos do sexo feminino e treze alunos do

sexo masculino. Foi realizada uma planificação de curto prazo para a aula (ver **Anexo 6**) e uma apresentação em *PowerPoint* (ver **Anexo 7**), previamente aprovados pela Professora Dr.<sup>a</sup> Fátima Rebelo.

Fiz a chamada dos alunos, de modo a registar se todos os alunos estavam presentes na aula, e estavam todos, escrevi o sumário no quadro “Causas das migrações. Consequências das migrações”, e os alunos registaram-no nos seus cadernos diários.

De seguida, informei os alunos que no dia 3 de fevereiro houve uma reunião de Plano de Melhoria de Agrupamento, onde estiveram presentes todos os professores do Agrupamento de Escolas de Miguel Torga, e nessa mesma reunião o Senhor Diretor Dr. João Pereira sugeriu a utilização de determinadas estratégias, nomeadamente o acesso aos objetivos de aprendizagem no início das aulas, de modo aos alunos estarem direcionados em relação aos conteúdos a serem abordados nas sessões. Revelei, através do recurso a uma apresentação em *PowerPoint*, os objetivos de aprendizagem, feitos a partir das Metas Curriculares, e expliquei os objetivos para a aula.

Devido ao facto de algumas aulas terem muitos objetivos específicos, em conversa com a Professora Dr.<sup>a</sup> Fátima considerámos positivo fornecer aos alunos os objetivos de aprendizagem de cada aula logo no início de cada aula e pedir aos mesmos para deixarem um espaço no caderno para quando chegarem a casa colarem os objetivos de aprendizagem, de modo a existir uma comprovação que os alunos tiveram acesso aos mesmos. Essa comprovação foi pedida pela inspeção que estava presente na escola para participar ativamente no Plano de Melhoria do Agrupamento. Então, a Jucileia ofereceu-se para ir entregar os objetivos de aprendizagem aos seus colegas.

No primeiro momento da aula, realizámos uma breve revisão dos conteúdos abordados na aula anterior, os vários tipos de movimentos migratórios e a sua caracterização quanto ao espaço e à duração. Para ser realizada esta revisão fui questionando vários alunos a me dizerem quais os tipos de movimentos migratórios reconhecidos na aula anterior, e os alunos assim o fizeram. Enquanto os alunos estavam a dizer o nome dos tipos de movimentos migratórios, eu fui escrevendo os tipos de movimentos migratórios identificados pelos alunos no quadro, ao mesmo tempo que questionava cada um dos que participava em que consistia cada um desses tipos de movimentos. Após identificados os tipos de movimentos migratórios, os alunos referiram como poderiam ser caracterizadas as migrações quanto ao tempo e ao espaço, e entrámos então na caracterização das migrações quanto à forma.

Após a caracterização das migrações quanto à forma, questionei os alunos se sabiam o que era uma causa, e alguns tentaram responder. Depois de receber os seus contributos, acrescentei que a causa é a motivação ou a razão que leva a uma ação, ou seja, as causas das migrações são as motivações ou razões que levam as pessoas a deslocarem-se de

uma região para outra, para aí residirem e/ou trabalharem. Dei-lhes conta que iríamos então entrar num novo conteúdo que eram as causas das migrações.

Comecei por lhes dizer que de acordo com o seu manual escolar as causas podem ser económicas ou humanitárias. Através do recurso a uma apresentação em *PowerPoint*, os alunos puderam ver duas imagens, uma com pessoas numa fila para o Centro de Emprego e, noutra, uma imagem animada com pessoas em cima de torres de moedas, em forma decrescente, sendo que a última pessoa não estava sob uma moeda, mas num buraco no chão. Estas imagens levaram ao seguinte comentário do Pedro, “Esse deve ser o Centro de Emprego da Amadora, pois está sempre com uma fila dessas”. Questionei os alunos se saberiam qual a causa presente, e os alunos identificaram que eram as causas económicas. Revelei, então, a restante informação do slide e referi as questões que levam à deslocação das pessoas para outra região, fazendo a ligação da situação atual económica do país com as breves informações no *PowerPoint*, e os alunos registaram na sua Ficha de Conceitos as Causas Económicas.

Seguidamente, disse aos alunos que iríamos agora passar para as Causas Humanitárias. Informei-os, igualmente, que iríamos proceder à visualização de excertos de vídeos, e que a partir dos mesmos teriam de identificar a causa.

Coloquei um vídeo (ver **Anexo Vídeo 1**) da RTP “Várias localidades foram evacuadas em Cabo Verde devido a vulcão” e, após a sua visualização, questionei os alunos se conseguiam identificar a causa e os mesmos identificaram as causas naturais/ambientais. Após o seu contributo, falei-lhes daquelas causas, dos riscos naturais que podem passar a catástrofes naturais, o que obriga muitas vezes à deslocação das populações das suas residências. De seguida, explorei as informações presentes no *PowerPoint* e os alunos registaram as mesmas na sua Ficha de Conceitos.

Depois, voltei a passar um novo vídeo (ver **Anexo Vídeo 2**) “A vida de um refugiado sírio na Jordânia”. Os alunos conseguiram identificar as causas religiosas e as causas bélicas. Acrescentei, então, que ainda estavam presentes no vídeo as causas políticas e étnicas. Os alunos não têm muitas vezes presente o significado de etnia, e a Dr.<sup>a</sup> Fátima disse-me que, caso isso acontecesse, para dizer que a etnia era a raça e assim o fiz, pois questionaram-me o significado de etnia. Após a explicitação de cada uma das causas identificadas, revelei as informações presentes no *PowerPoint* e os alunos registaram as mesmas na sua Ficha de Conceitos.

Ainda mostrei aos alunos um último excerto de um vídeo (ver **Anexo Vídeo 3**) “Erasmus”, onde uma jovem dá conta da sua experiência no Programa Erasmus e quais as vantagens por ter participado num programa desse tipo. Após visualização do pequeno excerto de vídeo, questionei os alunos se sabiam o que era o Programa Erasmus e se conheciam alguém, familiar ou amigo, que tinha participado num programa deste tipo, e os alunos disseram que não. Depois expliquei-lhes, brevemente, o que era o programa de Erasmus e

em que consistia. Referi que era um programa europeu de mobilidade e que os jovens estudantes universitários iam estudar para um dos países que também tinha protocolo com o programa.

Apresentei o slide do *PowerPoint* sobre a penúltima causa, a sociocultural, onde era importante a valorização e a formação pessoal e a aquisição de conhecimentos - como a jovem do vídeo havia referido, tinha ganho ferramentas de trabalho que podia não ter encontrado em Portugal e que iriam ser benéficas para o seu futuro enquanto trabalhadora. Referi, também, que esta causa é importante, pois permite o contacto com outras culturas e que ganhamos uma noção de responsabilidade social e económica, onde temos várias barreiras à nossa frente, como, por exemplo, a língua, e saber gerir o dinheiro. Muitos desses alunos que vão para fora têm de se integrar e, inclusive, arranjar trabalho para sustentar as despesas inerentes não só ao estudo como à presença num outro país. Por curiosidade, perguntei aos alunos se gostariam de participar num programa deste tipo, e fiquei surpreendido que a maioria não mostrou interesse em participar em algo do tipo. Por fim, referi as causas turísticas, e os alunos registaram as causas nas suas Fichas de Conceitos.

Após esta abordagem das migrações, quanto aos tipos de movimentos e às causas, pedi aos alunos para realizarem o exercício 1 da página 53 do Manual Escolar, em conjunto com a turma. Foram então quatro os alunos (Rita, Rafael, Edemara e Jucileia) que se propuseram à resolução do exercício. Mas, para dificultar um pouco, referi aos alunos que também queria que me caracterizassem os movimentos quanto à duração e à forma. Uns minutos após terem feito o exercício, precedeu-se à sua correção pelos alunos indicados. Caso os alunos referidos anteriormente não conseguissem responder ou dar uma resposta correta os outros alunos da turma tinham a hipótese de ajudar na resolução do exercício.

Ainda chegámos a ver um dos exercícios, mas como vi que faltava um minuto e pouco para terminar a aula, disse aos alunos que o exercício ia como trabalho de casa, para o trazerem feito que iríamos ver na aula seguinte. Deu o toque final, às onze horas e trinta e cinco minutos, e os alunos arrumaram os seus pertencentes e procederam à saída da sala de aula.

### **Reflexão da Segunda Aula Lecionada**

Fiquei contente com esta aula lecionada, pois acredito que teve aspetos muito importantes como:

- A revisão dos conteúdos abordados na aula anterior, a partir do contributo dos alunos, ao mesmo tempo que lhes ia questionando o que era cada um dos tipos de movimentos migratórios e ia registando no quadro, numa espécie de esquema conceptual, o que os alunos iam referindo, o que permitiu a sua participação e perceber se tinham dúvidas da aula anterior, e, igualmente, a

utilização do quadro;

- O exercício do manual escolar permitiu compreender se os alunos tinham assimilado os conteúdos da aula anterior e que mobilizassem esse mesmo conhecimento adquirido na resolução do exercício, pois tiveram de caracterizar determinados documentos;
- A utilização de vídeos para os jovens identificarem quais as causas das migrações, que são importantes para a compreensão das migrações. O facto de ter mobilizado mais um recurso foi importante, e os alunos apreciam momentos em que não têm de estar constantemente a receber conteúdos pela reprodução oral, mas a estar mais relaxados;
- O constante registo de informações relevantes, e que permitem que os alunos possam depois consultar os mesmos para consolidar o seu estudo.

Fiquei satisfeito com esta aula pois tive a oportunidade de ouvir mais os alunos, e deixá-los ser o centro da aula, como é suposto ser. Penso que eles próprios também gostaram da aula, pois estiveram muito mais ativos, quiseram logo participar na resolução do exercício, comentaram os vídeos, e tiveram a componente do registo dos conteúdos importantes de serem registados, que é sempre um dos meus objetivos pessoais.

Também pude circular mais pela sala de aula nesta aula, para ajudar os alunos que me chamaram por ter dúvidas na realização do exercício, e para averiguar se todos estavam ou não a realizar o exercício. Essa tinha sido uma das indicações da Dr.ª Fátima, após a aula anterior - eu poderia andar mais para ver se os alunos estão ou não a registar as coisas e se as estão a registar corretamente. Estou contente com a minha ideia pessoal de usar uma Ficha de Conceitos. Reparei que todos os alunos trouxeram-na consigo para a aula, e que a ficha os ajudou a encontrar um conceito que não se recordassem.

Por tudo o que referi anteriormente, tenho que dizer que a participação dos alunos contagiou-me e fez com que eu estivesse mais concentrado e focado em tudo o que estava a fazer. Mais uma vez, não cumpri a tudo o que me tinha proposto na planificação: não conseguimos prever o futuro e basta alguns alunos terem algum tipo de dificuldade, dúvida ou quererem participar mais para que a Planificação seja imediatamente alterada.

Nesta sessão, pretendi explorar outros recursos, como o vídeo, e ter os alunos no centro da minha aula, e penso que isso foi positivo.

### **A Terceira Aula Lecionada**

A terceira aula lecionada, de 45 minutos de duração, aconteceu no dia 10 de fevereiro de 2015, com início oficial às treze horas e trinta e cinco minutos, na sala 13, onde estavam presentes trinta alunos, sendo dezassete alunos do sexo feminino e treze alunos do

sexo masculino. Foi realizada uma Planificação a Curto Prazo para a aula (ver **Anexo 8**) e um *PowerPoint* (ver **Anexo 9**), previamente aprovados pela Professora Fátima.

Fiz a chamada dos alunos, de modo a verificar se todos estavam presentes na aula, e estavam todos, escrevi o sumário no quadro “As consequências das migrações”, e os alunos registaram-no nos seus cadernos diários. Após o sumário, e através do recurso a uma apresentação em *PowerPoint*, disse aos alunos os objetivos de aprendizagem para a presente aula, embora os mesmos já tivessem os objetivos de aprendizagem recortados em sua posse, para depois serem colados nos seus cadernos em casa.

Depois de os alunos terem passado o sumário, questionei quem tinha o trabalho de casa feito e registei os alunos que não tinham o trabalho de casa feito: Adamá Camará, Adama Ba, Adulai, Hugo, Juelson, Marian, Pedro, Soraia e Jucileia. O Bernardo e o Tiago tinham os exercícios incompletos.

Após ter registado os alunos que não fizeram o trabalho de casa procedemos à sua correção. Os alunos não denotaram muitas dificuldades na resolução do exercício, até o compreenderam. Nesta aula, optei por uma estratégia diferente, escolhi eu os alunos que queria que respondessem e, não, como na aula passada, em que alguns alunos se ofereceram para a correção. Quando algum dos alunos que escolhi não conseguia realizar o exercício ou não estava a encontrar o caminho para uma resposta correta, ou mais correta possível, os outros colegas poderiam intervir e ajudar, após o meu consentimento, para tentar que o colega escolhido conseguisse chegar à resposta por si mesmo.

Seguidamente, questionei os alunos de possíveis indicadores que tenham estudado anteriormente com a Dr.<sup>a</sup> Fátima Rebelo que pudessem dar conta da população de um país, ou seja, os indicadores que nos podiam dizer qual a população do país. Muito prontamente, quase todos os alunos referiram a taxa de natalidade e de mortalidade. Como previa que isso pudesse acontecer, tinha já preparado uma outra questão, “Então, mas não nascem e morrem apenas pessoas num país certo? As pessoas também se movimentam. Não acham que isso influencia a variação da população de determinada região, num determinado período?”, e os alunos responderam que sim, que os movimentos migratórios influenciam a variação da população de uma região. Então referi aos alunos que houve a necessidade de ser criado um indicador mais abrangente, que apenas a taxa de natalidade e de mortalidade, para se perceber como é que a População de uma região/país variava ao longo de determinado período, e escrevi o nome do indicador, Crescimento Real ou Efetivo, no quadro.

Precedi à explicação do indicador e disse que existiam outros dois indicadores necessários para a sua resolução, o Crescimento Natural e o Saldo Migratório. Expliquei aos alunos em que consistiam os dois outros indicadores, como é que os mesmos eram calculados, e o que significava se o resultado nos mesmos fosse positivo ou negativo. Em toda a minha explicação utilizei o quadro e os alunos registaram tudo nos seus cadernos diários. Após as

explicações e explicitações dos indicadores, procedemos à realização dos exercícios 1 e 2 da página 56 do manual escolar. Muitos alunos tiveram algumas dificuldades em realizar o exercício, porque não estavam a conseguir realizar a fórmula, então tive de me deslocar a muitos dos alunos para os auxiliar e orientar na resolução do exercício.

Foi realizada a correção do exercício em conjunto da turma e o Tiago deu a resposta para o exercício 1, embora muito honestamente tenha notado que alguns dos alunos parecessem estar com receio de responder por terem medo de errar numa conta matemática.

A Rita revelou dificuldades na resolução do exercício 2, não estava a compreender a questão, nem como poderia chegar à sua resposta, o que no fundo quer dizer que não conseguiu fazer a fórmula do crescimento real ou efetivo e pediu-me para me deslocar até si. Fui até lá e elucidei-a das dúvidas que tinha e ela conseguiu fazer o exercício. Antes que muitos outros me chamassem aos seus lugares para tirarem uma dúvida que pudesse ser idêntica à da Rita, regressei para ao pé do quadro, e fiz o exercício e expliquei o procedimento necessário para os alunos compreenderem como o fazer. Após essa minha explicação os alunos conseguiram realizar compreender perfeitamente que se o resultado do crescimento real ou efetivo fosse positivo significava que a população tinha aumentado, se o resultado fosse negativo a população estaria a diminuir.

Após a resolução dos exercícios, lancei as seguintes questões à turma “Então mas quem é que serão estes migrantes internacionais? Será que são mais os homens ou as mulheres a se deslocarem? E que idades terão eles?”. Os alunos deram os seus contributos, e eu disse então aos alunos para observarem a figura 2 e tentarem interpretar o gráfico. Os alunos tiveram muitas dificuldades em compreender o mapa, então tive de os ajudar a interpretarem-no, pedi para terem sempre em atenção ao título do mapa, para verem as classes etárias, e identificarem em que cor, pertencente a determinada classe etária, estaria a maior percentagem de populacional. Após a minha ajuda os alunos conseguiram concluir o típico perfil dos migrantes internacionais: maioritariamente são homens, em idade adulta, 37%, entre os 20 e os 39 anos, e 36% entre os 40 e os 64 anos.

Depois de estarem as conclusões retiradas, e de os alunos as terem registado no seu caderno diário, questionei-os se sabiam o que era uma consequência, respetivamente à migração. A aluna Camila esteve muito e referiu que a consequência de uma migração era o que acontecia numa região quando alguém saía de lá. Para completar a sua ideia, referi que a consequência de uma migração era o resultado da saída de população de uma região para a outra, e referi que a deslocação de população tanto provoca algo nas áreas de partida como nas de chegada. Pedi, então, a Márcia para ler os esquemas das consequências nas regiões de partida e de saída, da página 57 do manual escolar.

Ao me aperceber que a aula estava prestes a terminar, pedi à Márcia para não ler mais o texto e pedi aos alunos para se fazer uma breve síntese do que tínhamos feito na aula, e os

mesmos contribuíram dizendo que tínhamos falado do indicador crescimento real ou efetivo, a sua fórmula e o que significava o seu resultado positivo, nulo ou negativo, e as características do migrante internacional.

Como não havia tempo para escrever no quadro e os mesmos registaram no seu caderno, optei por uma síntese oral, já que tinham aula logo a seguir na mesma sala com o seu Diretor de Turma, que é um professor pontualíssimo. Disse ainda aos alunos que, na próxima aula, iríamos continuar a abordar as consequências das migrações, e procedi à minha saída da aula após o toque final às catorze horas e vinte minutos.

### **Reflexão da Terceira Aula Lecionada**

Nesta sessão, optei por um tipo de estratégia completamente diferente das duas aulas anteriores, e fiquei igualmente contente com o resultado. Nesta aula, os recursos foram o quadro e o manual escolar, algo que a orientadora cooperante concordou.

Esta aula permitiu que eu circulasse muito mais pela sala, e sem dúvida que permitiu que eu auxiliasse e orientasse os alunos na resolução dos exercícios. A aula foi também muito diferente para mim, pois foi também a primeira vez em que fiz uma aula baseada e suportada, quase somente, no trabalho dos alunos, e no uso do manual escolar e do quadro.

Esta foi outra das características muito positivas da aula. Por vezes, esquecemo-nos do quadro, não sei o porquê, mas é um facto por vezes esquecemo-nos dele, mas nesta aula quis explorar, e muito, o quadro, e percebi que o seu uso foi importante porquê? Porque quando os alunos tiveram dúvidas, eu pude usar o quadro para “fazer o exercício com eles”, pude explicar-lhes tudo, pude ajudá-los a guiar o seu método do estudo, ajudei-os a orientar a sua resolução dos exercícios. Não só serviu para isso, como foi importante para eles registarem o que era importante para os seus cadernos diários, o que lhes ajuda imenso. Acredito que não apenas é importante registarem e mas é mais importante ainda perceberem que é importante registarem, para não estarem 100% dependentes do manual escolar. Eles sabem perfeitamente que não devem fazer os exercícios no manual, fazem sempre no seu caderno diário, e isso pode fazer com que eles abram o caderno e estudem pelo seu caderno, tentem fazer de novo os exercícios que têm no seu caderno para consolidar os conteúdos abordados.

Fiquei igualmente satisfeito que tivessem dúvidas e algumas dificuldades na realização dos exercícios, porque isso permite-lhes ter mais atenção no que têm de fazer, e também permite que os mesmos sintam necessidade de chamar o professor para os auxiliar e orientar por não compreenderem algo ou terem muitas dificuldades na realização de algum exercício.

Outro aspeto que considero positivo da aula foi não ter usado o *PowerPoint*. Apenas usei o *PowerPoint* para explicitar os objetivos da aula, foi o único slide que tinha

preparado para a aula. Mas se tanto teve de positiva essa estratégia, também teve um aspeto a melhorar da minha parte. Tenho de apontar que poderia ter colocado tanto a Figura 1 como a Figura 2 no *PowerPoint*, pois assim poderia ainda ter ajudado os alunos de melhor forma que fiz, e assim eles poderiam estar a acompanhar de melhor o meu raciocínio na descoberta para a melhor resposta possível.

Após a aula falei com a Dr.<sup>a</sup> Fátima, e questionou-me do que eu próprio achei da aula e eu disse que tinha corrido bem, mas que, no início da aula seguinte, iria fazer a breve revisão como sempre, e que iria colocar os gráficos no slide do *PowerPoint* para os alunos terem uma maior vista geral do exercício, também para os ajudar na procura da resposta. A Professora concordou plenamente com o meu pensamento, e disse que isso iria ajudar os alunos numa melhor resolução do exercício.

#### **A quarta aula lecionada**

A quarta aula lecionada, de 45 minutos de duração, aconteceu no dia 23 de fevereiro de 2015, com início oficial às dez horas e cinquenta minutos, na sala 17, onde estavam presentes trinta alunos, sendo dezassete alunos do sexo feminino e treze alunos do sexo masculino. Foi realizada uma planificação de curto prazo para a aula (ver **Anexo 10**) e uma apresentação em *PowerPoint* (ver **Anexo 11**), previamente aprovados pela Professora Fátima, e previamente enviados ao Professor Dr. Sérgio Claudino.

Antes da entrada dos alunos na sala de aula, no intervalo, fui à sala de Geografia buscar um planisfério, pois na sala 17 não existe qualquer planisfério. Coloquei na mesa dos alunos, com a frente virada para baixo, uma folha com um mapa-mundo (ver **Anexo 12**), uma folha com a Tabela das Consequências das Migrações (ver **Anexo 13**), uma outra tabela dos Ciclos Migratórios Internacionais (ver **Anexo 14**) e os objetivos de aprendizagem para serem depois colados no caderno diário em casa. Referi aos alunos que no momento indicado iria dizer os procedimentos para a utilização e preenchimento das folhas.

Após a entrada dos alunos na sala de aula, fiz questão de referir aos mesmos que tínhamos a presença de um ilustre convidado, o Senhor Professor Doutor Sérgio Claudino, que era o meu Professor no Mestrado em Ensino de História e Geografia no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa, e que, portanto, estaria na sala de aula na condição de observador. Logo de seguida, fiz a chamada dos alunos, de modo a registar se todos os alunos estavam presentes na aula, e estavam todos, e escrevi o sumário no quadro “As consequências das migrações. Os grandes ciclos migratórios”, e os alunos registaram-no nos seus cadernos diários. Após o sumário, e através do recurso do *PowerPoint*, explicitiei então aos alunos os objetivos de aprendizagem para a aula.

No primeiro momento da sessão foi realizada a revisão dos conteúdos abordados na

aula anterior, o cálculo do crescimento real ou efetivo e as características dos migrantes internacionais. Tal como tinha combinado com a Professora, coloquei os gráficos no *PowerPoint*, o que ajudou os alunos a compreenderem de melhor forma o que havíamos abordado anteriormente, embora alguns pudessem não se lembrar pois já tinha passado quase duas semanas, o que impossibilitou termos aulas na semana anterior.

O segundo momento da aula, e com recurso à apresentação em *PowerPoint*, abordei as consequências das migrações. Referi que as consequências das migrações podem ser positivas ou negativas, tanto para a área de partida como de chegada. E podem económicas, demográficas e sociais, ocorrendo tanto nas regiões/países de partida como nos de chegada. Pedi aos alunos para terem à sua frente a Tabela das Consequências das Migrações, e através das consequências das migrações, nas áreas de partida e de chegada, da página 57 do manual escolar, que estavam projetadas no *PowerPoint*, procedemos à análise das mesmas.

Informei os alunos que tinham de preencher a tabela à medida que íamos identificando cada uma das consequências presentes nas frases do *PowerPoint*. Tinham de colocar a consequência no parâmetro identificado, ou seja, tinham de identificar se as consequências eram positivas ou negativas, e se eram demográficas, económicas ou sociais, e se essa consequência dizia respeito às regiões/países de partida ou de chegada. Foram muitos os alunos que manifestaram dificuldade na resolução do exercício, pois por vezes não sabiam onde colocar, ou não sabiam se era uma consequência positiva ou negativa, ou da região de partida e de chegada. Foram muitos os alunos que pediram para me deslocar aos seus lugares para os auxiliar/orientar na resolução do exercício. Ao aperceber-me disso mesmo, fui lendo as frases no *PowerPoint* e tentei que os alunos conseguissem compreender as características de cada uma das frases. Isso permitiu com que os alunos conseguissem realizar de melhor forma o exercício.

Após a resolução do exercício realizei um breve momento de exposição, através do recurso do *PowerPoint*, e realcei a importância dos movimentos migratórios na redistribuição da população mundial.

Seguidamente, disse aos alunos que apesar do homem se movimentar no planeta há milhares de anos, a verdade é que existiram determinados períodos da história em que as populações se deslocaram de forma considerável, uma movimentação na escala dos milhões, e que o nome dado a esses fluxos populacionais foi o de Grandes Ciclos Migratórios Internacionais. Lancei de seguida um excerto de um vídeo (ver **Anexo Vídeo 4**) acerca do tráfico de escravos do século XVIII e XIX. Os alunos foram confrontados com factos relativos a esse momento histórico, como o facto de terem sido levados da costa africana ocidental para o Brasil cerca de cinco milhões de escravos, em condições precárias, onde muitos morriam antes de chegar ao seu destino. Disse, então, aos alunos para pegarem na Folha dos Grandes Ciclos Migratórios Internacionais, pois iríamos proceder ao seu preenchimento.

Após a visualização do vídeo questionei os alunos do que observaram, e de que região para que região aconteceu essa movimentação, e os alunos conseguiram identificar corretamente. Dei então conta aos alunos, através do recurso do *PowerPoint*, do primeiro Grande Ciclo Migratório Internacional, o do século XVIII a século XIX, e referi os fatores atrativos e repulsivos do ciclo migratório. De seguida, e através do recurso, uma vez mais, à apresentação em *PowerPoint*, fiz uma exposição do segundo grande ciclo migratório, do século XIX e início do século XX - as denominadas migrações transoceânicas.

Para o terceiro movimento migratório, voltei a colocar o excerto de um vídeo (ver **Anexo Vídeo 5**) referente à reconstrução da Alemanha após a Segunda Grande Guerra Mundial. Comecei por pedir desculpa aos alunos pelo facto de o excerto ser em espanhol, mas tinha sido o melhor vídeo que encontrei. No vídeo, os alunos puderam observar a reconstrução da Alemanha após a Segunda Grande Guerra Mundial, que implicou a deslocação de muitas pessoas, não apenas por causa dos impactos da Guerra no território, mas, também, pelo facto de serem necessárias pessoas para a reconstrução das cidades destruídas.

Os alunos identificaram essa mesma situação após a visualização do vídeo. Dei então conta, através do *PowerPoint*, do terceiro grande ciclo migratório, o Pós-Segunda Guerra Mundial, e referi os fatores atrativos e repulsivos, e os alunos preencheram a sua folha. Disse aos alunos que não só a Segunda Grande Guerra Mundial implicou a movimentação de muitas pessoas, como a independência da Índia levou à deslocação de muitos hindus e muçulmanos para o Paquistão, e vice-versa. Também muitos impérios coloniais foram dissolutos, e, portanto, a população estrangeira presente nessas regiões teve de sair dos mesmos. Por fim, fiz uma exposição do último ciclo, últimas décadas, expliquei no que consistia, as principais áreas de partida e de chegada, os fatores atrativos e repulsivos, e os alunos registaram os mesmos na tabela.

Ao me aperceber que não tínhamos muito mais tempo, pois a aula estava a terminar, disse aos alunos que iríamos realizar uma síntese dos conteúdos abordados, a partir da contribuição dos alunos. Os alunos foram referindo o que falámos, enquanto eu escrevi o importante do que referiram no quadro para poderem registar nos seus cadernos diários o que abordámos na aula.

Deu o toque final às 12 horas e 35 minutos, e os alunos arrumaram os seus pertencentes e procederam à saída da sala de aula.

### **Reflexão da quarta aula lecionada**

A revisão realizada no início da aula foi muito importante para os alunos, pois alguns deles tinham tido muitas dificuldades na aula passada na resolução e compreensão de alguns exercícios. Considerei crucial realizar a revisão, também pelo facto de termos quase duas

semanas sem nos vermos e, portanto, foi importante para eles terem noção do que tínhamos falado na última vez, para os colocar de novo perante o ritmo de aula desejável que pretendo para as nossas aulas.

Apesar de ter recebido algumas críticas, ou como gosto mais de dizer, a indicação de aspetos a melhorar, penso que a aula correu bem, e os alunos também estiveram bem, pois estiveram participativos nos momentos em que lhes pedi, e realizaram o que lhes foi pedido.

Fiquei muito contente e orgulhoso com todo o investimento que realizei para esta aula, pois criei vários recursos de raiz para os alunos, como o *PowerPoint*, os vídeos, as tabelas, o mapa-mundo, e tentei aproveitar os quarenta e cinco minutos ao máximo. Os alunos tiveram dificuldades no preenchimento da tabela das consequências das migrações, talvez porque também não estivessem ainda bem no ritmo de aula que já estávamos a ter antes das férias. Ao me deparar com essas dificuldades, tentei até ir buscar a ficha à minha pasta e projetá-la em *pdf* e, mesmo assim, alguns alunos estavam com dificuldades, o que achei um pouco estranho, mas compreendi.

Fiz questão de dar os recursos elaborados aos alunos, para os mesmos registarem o importante da sessão, e terem esses mesmos registos depois à sua disposição. O uso desses recursos também permitiu que “trabalhassem”, e não ficassem apenas a observar-me, mas sim que começassem a trabalhar perante o que lhes era revelado.

Penso que o grande problema foi o tempo despendido na resolução e preenchimento da Tabela das Consequências das Migrações. O tempo que se passou nesse momento impossibilitou que os alunos realizassem o preenchimento do mapa-mundo, por exemplo. Quando me deparei com a situação, e me apercebi que o tempo era pouco, tive de alterar de certa forma o que tinha planeado, e ganhar também tempo em algum outro momento da aula, e foi isso que fiz nos Grandes Ciclos Migratórios. Mantive os vídeos como tinha planificado, mas depois tive de projetar e explicar em alguns dos ciclos, porque senão não iria sequer sair do primeiro.

Por isso, quando no fim recebi a crítica de que “não se pode dar a resposta aos alunos, os alunos não podem simplesmente copiar as coisas para o caderno – registo expositivo”, não concordo totalmente com esse comentário. Não acho que depois de ver um vídeo, colocar questões aos alunos do que observaram e pedir aos mesmos que identifiquem a região de partida e de chegada, e os alunos terem feito isso, e dar-lhes então depois conta do fator atrativo e repulsivo, e pedir para registarem, seja um momento totalmente expositivo. Expositivo seria se eu simplesmente colocasse a tabela preenchida e eles passassem, e não foi isso que foi feito. O que foi feito foi mostrar um vídeo, colocar questões após a visualização e pedir para identificarem a região de partida e de chegada. Após esse momento é que entrou a exposição.

Obviamente que quando damos aulas de 45 minutos sabemos da ‘ginástica’ que é

necessária, uma vez que o tempo é limitado. O único ciclo totalmente exposto foi o segundo, pois no terceiro foi realizada a mesma estratégia que no primeiro: visualização e comentário ao vídeo, identificação de uma das regiões de partida e de chegada, exposição dos fatores e das restantes regiões de partida e de chegada, e o seu registo. Se poderia ter sido feito de outra forma? Obviamente que sim, mas perante a situação que aconteceu anteriormente, e pela falta de tempo tive de realizar a estratégia de outra forma.

Concordei com as indicações dadas no final da aula pelos professores como:

- Explicar aos alunos o que se tem na ficha, e de modo a inteirar os alunos das atividades a realizar;
- Canalizar os alunos para o que se vai fazer;
- Usar o mapa desdobrável do manual;
- Encurtar a planificação;
- Parar um pouco e garantir que ficou claro para todos.

Concordo com os aspetos a melhorar e a ter em conta, pois todos nós temos aspetos a melhorar. Apesar de concordar com as indicações, tenho a dizer que fiquei um pouco triste e desiludido com o que foi referido na reunião posterior à aula, pois penso que só foram referidos praticamente pontos a melhorar. Na minha humilde opinião, não foram tidos totalmente em conta os aspetos positivos que a aula teve, ou que pelo menos, eu acredito que existiram.

Penso que utilizei muitos recursos, tentei utilizar corretamente o tempo disponível da aula e potenciá-lo ao máximo. Perante o percalço da demora do preenchimento de uma ficha a anterior e às várias dúvidas dos alunos tive de dar a volta à situação, e fazer o que acho que deveria ser feito.

Fiquei satisfeito com o meu trabalho, pois investi muito em tudo o que fiz, tanto na preparação e planificação da aula, nos recursos construídos de raiz, na busca e edição dos vídeos, na reação dos alunos aos vídeos, no registo de informação importante, e muito mais. Não fiquei totalmente satisfeito com o *feedback* que recebi posteriormente, para ser honesto, e sem qualquer desrespeito pelo que me foi dito. Embora tenha sentido algum desalento em relação ao sucedido, e claro que por essa razão, igualmente algum desapontamento em relação ao meu trabalho na sala, pelo que me foi dito, hoje tenho plena noção que tudo o que ouvi foi para o meu bem, e para me ajudar a crescer enquanto professor, com o claro objetivo que tudo o que foi dito foi apenas com a intenção de melhorar todo o processo de ensino-aprendizagem.

### **A quinta aula lecionada**

A quinta aula lecionada, de 45 minutos de duração, sucedeu no dia 24 de fevereiro de 2015, com início oficial às treze horas e trinta e cinco minutos, na sala 13, onde estavam

presentes trinta alunos, sendo dezassete alunos do sexo feminino e treze alunos do sexo masculino. Foi realizada uma planificação de curto prazo para a aula (ver **Anexo 15**) e uma apresentação em *PowerPoint* (ver **Anexo 16**), previamente aprovados pela Dr.<sup>a</sup> Fátima.

Antes do início da aula, desloquei-me uns minutos mais cedo e coloquei em cada os respetivos objetivos de aprendizagem para a sessão. Após a entrada dos alunos na sala de aula, fiz a chamada dos mesmos, onde estavam todos presentes, e escrevi o sumário no quadro “Os grandes ciclos migratórios internacionais”, e os alunos registaram-no nos seus cadernos diários. Após o sumário, e através do recurso mencionado, o *PowerPoint*, explicitiei os objetivos de aprendizagem aos alunos.

No primeiro momento da sessão, realizámos uma revisão dos conteúdos abordados na aula anterior, sendo que foi a partir dessa mesma revisão, da tabela dos Grandes Ciclos Migratórios Internacionais e dos mapas que eu próprio fiz, que os alunos efetuaram a atividade que tinha preparada para a aula anterior, mas que foi impossível devido à falta de tempo. Pedi aos alunos que tirassem os seus lápis de cor, e disse que quem não tivesse ou pedia emprestado ao colega do lado, ou fazia as setas de diferentes formas (linha contínua, a tracejado, ondulada, etc). Expliquei aos alunos que, à medida que iam identificando os ciclos migratórios internacionais, referidos na aula anterior, tinham de fazer as setas das regiões de partida para as de chegada. O objetivo era localizar as regiões de partida e de chegada no mapa dos vários grandes ciclos migratórios internacionais. Perguntei aos alunos se conseguiam identificar então as principais regiões de partida e de chegada, e os alunos identificaram, e para confirmar mostrei, através do recurso à apresentação em *PowerPoint*, uma sistematização, e de certa forma conclusão, dos grandes ciclos migratórios internacionais.

Após a realização da atividade, que ocupou grande parte da sessão, perguntei aos alunos de onde é que eles achavam que saíam os grandes fluxos migratórios na atualidade, e os alunos responderam à questão. Perante o seu contributo, disse para abrirem o manual escolar na página 60 e observarem o mapa da mesma página. Depois de terem observado disse para fazerem o exercício 1. O objetivo dos exercícios era localizar as principais áreas de partida e de chegada de migrações atuais. Procedeu-se à correção dos exercícios, com vários alunos a pedirem para participar, e a identificarem as principais áreas de partida, de chegada, as regiões menos desenvolvidas que recebem imigrantes.

Antes do início da aula, a Professora Fátima tinha-me pedido os cinco minutos finais da aula para dar umas informações importantes aos alunos, pois teriam teste no dia 2 de março, o que não era do meu conhecimento. Portanto, antes de a Professora se dirigir aos alunos no final da aula, disse aos mesmos que por terem teste naquele dia, lhes daria uma ficha com uns pequenos exercícios (ver **Anexo 17**) para os ajudar, e que se quisessem entregar-me os exercícios feitos na quinta-feira, depois da aula de Formação Cívica, eu podia ver os mesmos e dar-lhes um *feedback* na sexta-feira. Referi e reforcei a ideia que o exercício era apenas para

os ajudar para o teste (a Ana Rita acabou por ser a única aluna que me entregou o exercício preenchido na quinta-feira).

Deu o toque final, às catorze horas e vinte minutos, entreguei a ficha de exercícios aos alunos, e saí da sala de aula.

### **Reflexão da quinta aula lecionada**

As dúvidas que tinha sobre mim mesmo e o meu trabalho, após a aula lecionada anteriormente, foram um pouco ultrapassadas com esta sessão. Penso que esta foi a aula que me permitiu de certa forma dar uma reviravolta no meu percurso.

A Dr.<sup>a</sup> Fátima ficou muito contente com a aula, disse-me no final que tinha gostado imenso e que a aula tinha corrido de uma forma excelente, gostou imenso de ter visto os alunos a trabalharem, e considerou que foi a atividade perfeita para realizar com os alunos, pois acredita que aqueles alunos gostam imenso de fazer este tipo de atividades. Adorei igualmente a aula, pois os alunos mostraram-se altamente interessados, tanto na atividade do Mapa-Mundo como na análise do mapa dos fluxos das migrações atuais. Sem dúvida que o auge da aula foi o preenchimento do mapa. Eles estiveram entretidos, e tentaram fazer tudo tão bem, alguns até queriam fazer um mapa como o meu, mas tive de pedir para simplificarem porque senão não faríamos mais nada na aula, e eles compreenderam perfeitamente.

Esta atividade permitiu-me estar em constante circulação pela sala de aula e ajudar os alunos no que fosse preciso, o que foi altamente produtivo. Permitiu um maior contacto com os alunos, um fortalecimento da relação pedagógico-afetiva, o que me deixou extremamente contente.

A análise do mapa de fluxos das migrações atuais foi também muito importante, pois tiveram de observar, interpretar e analisá-lo. E, depois, tiveram a oportunidade de participar perante toda a turma o que foi muito bom. Não podia estar mais contente com esta aula.

Penso que a orientadora cooperante me podia ter dito mais cedo sobre a realização do teste sumativo para eu preparar algo para os alunos, nem que fosse uma síntese dos conteúdos que lecionei, para entregar aos alunos como revisões, e orientadores de estudo para o teste. Pareceu-me, mesmo, que muitos alunos ficaram surpreendidos quando lhes falei no teste nessa data, acabei por não perceber se estava previamente marcado ou não.

### **A sexta aula lecionada**

A sexta aula lecionada, de 45 minutos de duração, aconteceu no dia 03 de março de 2015, com início oficial às treze horas e trinta e cinco minutos, na sala 13, onde estavam presentes trinta alunos, dezassete alunos do sexo feminino e treze do sexo masculino. Foi

realizada uma planificação de curto prazo para a aula (ver **Anexo 18**) e um *PowerPoint* (ver **Anexo 19**), previamente aprovados pela Professora Fátima. Antes do início da aula desloquei-me uns minutos mais cedo à sala e coloquei, em cima de cada mesa, os respetivos objetivos de aprendizagem para a sessão.

Após a entrada dos alunos na sala de aula, fiz a sua chamada, estavam em falta a Margarida e a Soraia, e escrevi o sumário no quadro “Os principais fluxos das migrações atuais. A Emigração e a imigração em Portugal. Os principais fatores de surgimento e crescimento das cidades”, e os alunos registaram-no nos seus cadernos diários. Após o sumário, e através do *PowerPoint*, explicitarei os objetivos de aprendizagem aos alunos.

O primeiro momento da sessão prendeu-se com a recuperação e consolidação dos conteúdos abordados na aula anterior. Na revisão, os alunos voltam a identificar o sentido dos fluxos migratórios atuais através da observação e análise da figura 1 da página 60 do manual escolar. Após esse momento, orientei os alunos a identificarem o sentido dos fluxos dominantes atuais, e as características da população que realiza essas migrações, ao lhes questionar “você conseguem identificar movimentações de pessoas de países em desenvolvimento para países desenvolvidos?”, “será que a população que pratica esse movimento é jovem ou é adulta? Será que têm muitas habilitações literárias?”. Foi a partir destas questões, e de os alunos encontrarem as respostas às mesmas a partir do mapa dos fluxos, que se identificou o sentido dos fluxos dominantes atuais. Só após os alunos identificarem os sentidos dos fluxos dominantes é que lhes ia revelando as conclusões do que identificaram nos slides da apresentação em *PowerPoint*.

No segundo momento da aula, perguntei aos alunos o que pensavam do contexto nacional, se achavam que era um país de emigração ou imigração, e os alunos deram a sua opinião, variada. Após a sua contribuição, informei-os que iriam observar e analisar mapas e gráficos que lhes iriam permitir caracterizar a evolução temporal e localizar os principais destinos da emigração portuguesa. Iria ser feito o mesmo para caracterizar a evolução da imigração em Portugal, tendo em conta as principais origens dos imigrantes, caracterizando a situação nacional no contexto das migrações internacionais.

Disse, então, aos alunos que tinham cinco minutos para realizar os exercícios 1, 2 e 3 da página 62 do manual escolar, e que depois iríamos corrigir os mesmos e iríamos tirar as conclusões para o caso das emigrações, e assim foi feito. Seguidamente, informei que tinham mais cinco minutos para realizarem os exercícios 5, 6 e 7 da página 63 do manual escolar, e que depois iríamos corrigir os mesmos, e tirar as conclusões importantes em relação à imigração. Os alunos corrigiram, e muito bem, o exercício e tirámos as conclusões em relação às imigrações.

Seguidamente, perguntei aos alunos “Para onde é que vocês acham que se deslocam estes migrantes internacionais, para as áreas urbanas ou rurais?”. Os alunos responderam,

na sua maioria que seria para as cidades. Após ouvir as suas respostas disse-lhes o seguinte “Se vocês tivessem um amigo que não sabia o que era uma cidade, não conhecia nenhuma cidade, nunca tinha estado numa cidade, como é que vocês lhe diziam o que é uma cidade? Como é que vocês definiriam o conceito de cidade? Gostaria que vocês escrevessem no vosso caderno o que vocês entendem por cidade, e depois partilhem com a turma”.

Alguns alunos, cerca de três, partilharam com a turma o que achavam que é uma cidade. O Pedro referiu que “é um local com muitos edifícios”, a Érica disse que “um local com melhores condições de vida”, e o Viacheslav afirmou que “é um local com muitas pessoas”. Como sabia que já iria tocar pedi aos alunos para pensarem nisso, e na próxima aula trazerem a sua definição de cidade e partilharem-na com a turma. Deu o toque final às catorze horas e vinte minutos e saí da sala de aula.

### **Reflexão da sexta aula lecionada**

Os alunos estiveram muito bem, trabalharam muito, registaram as informações relevantes e participaram muito na aula.

Foi muito importante voltar a trabalhar a partir do mapa de fluxos, pois é um mapa algo complexo, e foi relevante para perceber se os alunos estavam ou não a conseguir interpretar e analisar o mapa, e ao mesmo tempo identificar os principais sentidos dos fluxos dominantes.

A estratégia de caracterizar a evolução da emigração e da imigração, a partir da análise de mapas e gráficos foi na minha opinião muito bem conseguida, pois defini tempos de resolução para as mesmas, correção e depois retirámos conclusões dessas análises, o que foi muito importante para compreender o panorama de ambas no contexto internacional.

O ponto auge da aula foi, sobretudo, o último momento em que pedi aos alunos para definirem o conceito de ‘cidade’ a uma pessoa que não soubesse esse mesmo conceito, ou que nunca tivesse visto ou estado numa cidade. Os alunos tiveram de pensar e escrever a sua opinião em relação ao conceito. A Professora considerou que a aula estava muito bem estruturada e que essa ideia da cidade foi muito interessante e relevante. Ficou contente com o resultado alcançado.

### **A sétima aula lecionada**

A sétima aula lecionada, de 45 minutos de duração, sucedeu no dia 9 de março de 2015, com início oficial às dez horas e cinquenta minutos, na sala 17, onde estavam presentes os trinta alunos. Foi elaborada uma planificação de curto prazo para a aula (ver **Anexo 20**) e um *PowerPoint* (ver **Anexo 21**), previamente aprovados pela Dr.ª Fátima.

Após a minha entrada na sala de aula, a Nádia perguntou-me se queria que distribuísse os Objetivos de Aprendizagem pelos colegas e eu agradeci-lhe imenso pelo favor que me fazia. Seguidamente, fiz a chamada dos alunos e escrevi o sumário no quadro “Os principais fatores de surgimento e crescimento das cidades. As áreas metropolitanas e Megalópolis. Critérios de definição de Cidade.”, e os alunos registaram-no nos seus cadernos diários. Após o sumário, e através do recurso do *PowerPoint*, explicitiei os objetivos de aprendizagem aos alunos.

No primeiro momento da aula, realizámos a revisão dos conteúdos abordados na aula anterior, os fluxos dominantes das migrações atuais. Como pensei anteriormente que os alunos poderiam não se recordar de alguns dos sentidos, fui-lhes fazendo questões e lá se foram recordando. À medida que iam identificando os sentidos dos fluxos dominantes, eu ia explorando os mesmos no slide do *PowerPoint*, mas apenas após identificarem os mesmos. Após terem identificado os quatro sentidos, referi que também existiam migrações internas nos países em desenvolvimento e nos países desenvolvidos que eram sentidos de fluxos dominantes também relevantes. Após referir o êxodo rural para os países em desenvolvimento, apresentei-o no *PowerPoint*. Esta mesma estratégia foi realizada com os Movimentos Pendulares nos Países Desenvolvidos. Procedi a uma breve explicação dos conceitos, pedindo aos alunos para escreverem no seu caderno diário para a página onde poderiam encontrar a informação acerca desses mesmos movimentos internos.

Depois, fizemos a revisão no que diz respeito à evolução da emigração e da imigração no contexto nacional. Os alunos conseguiram identificar algumas das conclusões abordadas na aula anterior. À medida que foram identificando, revelei as mesmas na apresentação em *PowerPoint*. Após esse momento lancei uma atividade (ver **Anexo 22**) aos alunos. Referi que no fim da aula tinham de vir buscar a folha à minha mesa para realizarem a atividade. Referi os procedimentos aos alunos para a realização da atividade ao dizer que, tinham de recolher um testemunho, de um tipo de movimento migratório que estudámos, a um familiar ou amigo, e depois tinham de identificar o tipo de movimento, caracterizá-lo quanto ao espaço, duração e forma, e referir a causa referente ao tipo de movimento migratório identificado. Para os alunos compreenderem de melhor forma, dei o exemplo pessoal do movimento migratório da minha mãe, a emigração. E depois de contar o testemunho coloquei os alunos a identificarem o tipo de movimento, a caracterizarem-no quanto ao espaço, duração e forma, e a causa, e eles fizeram isso tudo muito bem.

Após o lançamento da atividade, perguntei aos alunos se recordavam-se do meu pedido na aula passada e disseram que sim. Voltei a repetir a questão realizada na aula anterior, e disse que iria escrever algumas das palavras importantes que eles disseram como “edifícios”, “melhores condições de vida”, “elevada população”, etc.. Foram vários os alunos que participaram e várias as palavras colocadas no quadro. Os alunos estavam muito

empenhados em dizerem o máximo de palavras que conseguissem.

Após ter escrito as suas palavras no quadro, discuti com os alunos uma possível definição do conceito de cidade, embora tenha igualmente alertado que era um conceito muito difícil de ser definido. Apresentei o conceito, através do recurso do *PowerPoint*, e fiz a ligação das suas contribuições que estavam escritas do lado esquerdo com a definição revelada, e praticamente todas as suas ideias iam de acordo com a definição da cidade, o que é ótimo. Os alunos registaram o conceito nos seus cadernos diários.

Após terem registado a definição, perguntei aos alunos se a Amadora é uma cidade, o que levou a uma acesa, mas interessante, discussão de ideias entre os alunos. O mais efervescente foi o Pedro, que ao ver os seus colegas a dizer que a Amadora era uma cidade referiu, “Vocês estão loucos, Lisboa é uma cidade, a Amadora é só um concelho”. Nesse momento tive de intervir e disse ao aluno que Lisboa era um distrito com vários concelhos, e que esses concelhos possuíam cidades, embora nem todos (Oeiras e Cascais são exemplos disso).

Voltei então a perguntar se a Amadora é uma cidade e os alunos disseram que sim. Eu perguntei “Porquê?” e a Edemara respondeu logo muito depressa “Porque tem tudo o que uma cidade precisa”, levando a que eu respondesse “E o que é que a uma cidade precisa de ter Edemara?”. Nesse momento, a aluna não conseguiu dizer mais nada, envergonhada e com medo de errar. Então, os alunos começaram a dizer o porquê de acharem que a Amadora era uma cidade, o que é que ela tinha que fazia com que fosse considerada uma cidade, e registei do lado esquerdo do quadro as ideias dos alunos como: hospitais, parques urbanos, hotéis, escolas, segurança, e muitos outros.

Após a sua contribuição, fiz uma breve apresentação, através do recurso do *PowerPoint*, dos critérios de definição das cidades (demográficos, funcional e jurídico-administrativo). Expliquei o que cada um deles significava, e no primeiro do demográfico dei exemplos de como os números mínimos de habitantes em diferentes partes do mundo podem fazer com que determinado aglomerado populacional seja elevado a título de cidade. Referi que, na Suécia e na Dinamarca, as localidades podem ser passadas à categoria de cidade se tiverem 200 ou 300 pessoas, já em Espanha o mínimo são 10 mil pessoas e, no Japão, 50 mil pessoas. Os alunos ficaram espantados com esses números. Foi necessário dizer isso para os alunos compreender que o conceito de cidade não é universal, e difere de região para região. Procedi à explicação dos outros critérios e os alunos registaram os mesmos nos seus cadernos diários.

Depois de terem escrito os critérios de definição de cidade, perguntei-lhes se tinham ideia dos critérios de definição de cidade e Portugal. Começaram por dizer 50 mil pessoas, outros referiram 10 mil pessoas e outros 15 mil. Após os seus contributos, revelei, através do recurso do *PowerPoint*, os critérios de definição de cidade para Portugal, e a

entidade administrativa que define a elevação de um aglomerado populacional para o título de cidade, o Parlamento.

Seguidamente, questionei os alunos se tinham ideia de quando surgiu a primeira cidade. O Diogo disse século XVIII ou XIX e outros alunos disseram que foi muito antes do que isso. Pedi então, para abrirem o livro na página 68 e solicitei ao Diogo para ler o documento 1. Após a mesma os alunos compreenderam quando surgiram as primeiras cidades, na Antiguidade, ou seja, período correspondente desde a criação da escrita até à queda do Império Romano do Ocidente. Os alunos identificaram, também, o surgimento e os fatores de crescimento dessas cidades. Depois de os terem identificado, apresentei, no slide do *PowerPoint*, a informação relativa à Antiguidade. Depois, mostrei as duas figuras do slide seguinte, Óbidos e a burguesia. Perguntei aos alunos se sabiam qual era a cidade e, embora tenham tido muitas dificuldades, lá um deles conseguiu identificar Óbidos. Dei-lhes então conta da função defensiva das cidades na Idade Média, daí a construção de cidades rodeadas de muralhas para defesa do território e a ascensão da burguesia que levou ao crescimento urbano.

Deu o toque final às onze horas e trinta e cinco minutos, e os alunos arrumaram os seus pertencentes e procederam à saída da sala de aula.

### **Reflexão da sétima aula lecionada**

Se a aula de dia 23 de fevereiro tinha sido das melhores aulas da minha vida, esta foi talvez a aula mais perfeita até agora. A Dr.<sup>a</sup> Fátima deu-me os parabéns e disse que a aula foi excelente, que adorou e não tinha absolutamente nenhum comentário a fazer, o que me deixou muito contente e honrado por uma pessoa da sua experiência de me dizer tal coisa. A orientadora cooperante disse que achou perfeita a minha explicação para a realização da atividade a realizar fora da sala de aula, a recolha e análise do testemunho da migração.

Penso que os alunos estiveram muito bem. Nem tenho grandes palavras para descrever a alegria que senti ao sair da sala, e reconhecer pessoalmente o quanto os alunos me haviam deixado orgulhoso. Foi, sem dúvida, a aula perfeita. Os alunos adoraram participar, quiserem sempre participar mais e mais, deram o seu melhor, e penso que não se pode pedir mais do que isto aos mesmos.

Acredito que vou aprender imenso com esta aula para o resto da minha vida, pois todos os alunos presentes na sala ficaram entusiasmados com a aula, e praticamente todos eles participaram, o que achei ótimo. Tive em conta a participação de todos os alunos, registei no quadro os contributos de todos eles, ou seja, dei, como acredito que deve ser, importância aos seus comentários, e depois analisámos se o meu pensamento estava ou não o mais bem direcionado possível. Respeito muito a sua participação e penso que eles gostaram muito que

eu tenha feito isso.

Não me lembro de ter saído de uma sala de aula tão contente como sucedeu neste dia. Penso que, acima de tudo, fiquei muito honrado e orgulhoso pelo facto de a Dr.<sup>a</sup> Fátima me ter dito que achou a aula excelente a todos os níveis e que, por isso, não tinha qualquer comentário a me fazer. Sem dúvida que foi um perfeito, umas horas depois nasceu o meu primeiro sobrinho, meu afilhado. No entanto durante o momento de espera na maternidade foi o momento de realizar a planificação para a aula seguinte.

### **A oitava aula lecionada**

A aula aconteceu no dia 9 de março de 2015, com início oficial às treze horas e trinta e cinco minutos, na sala 13, onde estavam presentes trinta alunos, sendo dezassete alunos do sexo feminino e treze alunos do sexo masculino. Foi realizada uma planificação de curto prazo para a sessão (ver **Anexo 23**) e uma apresentação em *PowerPoint* (ver **Anexo 24**), previamente aprovados pela Dr.<sup>a</sup> Fátima.

Antes do início da aula desloquei-me uns minutos mais cedo à sala e coloquei em cada lugar das mesas os respetivos objetivos de aprendizagem para a sessão.

Após a entrada dos alunos na sala de aula, fiz a chamada dos mesmos, de modo a registar se todos os alunos estavam presentes na aula, e escrevi o sumário no quadro “Os principais fatores de surgimento e crescimento das cidades. As Áreas Metropolitanas e Megalópolis. As maiores aglomerações urbanas”, e os alunos registaram-no nos seus cadernos diários. Após o sumário, e através do recurso do *PowerPoint*, explicitiei os objetivos de aprendizagem da presente sessão.

No primeiro momento da aula foi realizada a recuperação de conteúdos abordados na aula anterior, para consolidação dos mesmos, nomeadamente o conceito de cidade, os critérios de definição de cidade e os fatores de surgimento e crescimento das cidades na Antiguidade e na Idade Média. Após os alunos terem abordado as cidades na Idade Média, revelei as imagens do slide seguinte, referente à Idade Moderna, e perguntei aos alunos a que momento da História achavam que essas imagens pertenciam, e os alunos falaram dos Descobrimentos.

Referi então, e através da apresentação em *PowerPoint*, a importância da abertura do comércio à escala mundial devido aos Descobrimentos, e a importância dos portos que vão levar ao aumento do número de cidades no litoral europeu e nos territórios ultramarinos. Para os alunos compreenderem de melhor forma, questionei-os se sabiam onde estavam muitas das capitais dos países atualmente. Alguns alunos referiram que muitas estão no litoral, revelando assim a contínua importância das cidades em estarem próximas de rios ou dos oceanos.

Seguidamente, perguntei aos alunos se eles acham que “a população que vive nas cidades tem crescido da mesma forma e ao mesmo ritmo nos países desenvolvidos e nos países

em desenvolvimento?”. Os alunos responderam e, inclusive alguns afirmaram que a população que vive nas cidades nos países desenvolvidos tem crescido a um ritmo mais acelerado. Então, apresentei um gráfico, no *PowerPoint*, e pedi aos alunos para o interpretarem. Os alunos viram a tendência da evolução, concluindo, então, que a população que vive nas cidades dos países em desenvolvimento tem crescido a um ritmo muito mais acelerado do que a dos países desenvolvidos.

Após essa análise, dei conta dos fatores de surgimento e crescimento das cidades na Idade Contemporânea. Tanto abordei os países desenvolvidos como os países em desenvolvimento. Perguntei aos alunos se sabiam qual era a cidade que estava na segunda figura e disseram-me Nova Iorque e outras cidades de países desenvolvidos. Depois, disse-lhes que era São Paulo e ficaram muito admirados. Disse-lhes, também, que só a cidade de São Paulo tinha mais população que Portugal, o que levou a um espanto geral, quase numa coincidência vocal gerada pelos mesmos, através da palavra “UAU”.

De seguida, iniciei uma exposição em que expliquei, e até fiz um desenho no quadro, que o crescimento urbano tem originado uma intensa suburbanização, ou seja, tem-se verificado uma expansão do edificado para as periferias, acabando por absorver ou interligar cidades mais pequenas, e fazendo surgir outras novas, o que faz com que surjam as áreas metropolitanas. Perguntei se sabiam da existência de alguma Área Metropolitana em Portugal, e muito poucos identificaram a Área Metropolitana de Lisboa. Perguntei-lhes, então, se a Amadora era uma cidade, e responderam que sim. Perguntei a que distrito pertencia a Amadora, e disseram Lisboa, e perguntei-lhes se já tinha ouvido falar da Área Metropolitana de Lisboa, e alguns disseram que sim. Foi aí que revelei o penúltimo slide do *PowerPoint* da aula, e mostrei o mapa da Área Metropolitana de Lisboa, e os alunos identificaram os concelhos que fazem parte da AML. Perguntei então aos alunos se a Escola Básica do 2º e 3º Ciclo Miguel Torga estava inserida na Área Metropolitana de Lisboa, e os alunos disseram que sim.

De seguida, expliquei-lhes o processo de formação das áreas metropolitanas e a sua definição, que registaram para o seu caderno diário. Perguntei-lhes ainda porque é que achavam que se deu esta expansão urbana, mas só me conseguiram identificar os desenvolvimentos dos transportes. Expliquei-lhes, então, os fatores de expansão urbana, nomeadamente o desenvolvimento do comércio e expansão do comércio e serviços, a saída da população, das indústrias e das empresas para a periferia, e o porquê de isso suceder.

Seguidamente, expliquei-lhes o processo de formação das megalópolis, e após essa explicação pedi para abrirem o manual escolar na página 70 e observarem a figura 2 e identificarem as regiões onde se localizam as principais megalópolis, a nível mundial, o que fizeram sem grandes problemas.

No último momento da aula perguntei aos alunos onde é que eles achavam que se

situavam atualmente as maiores aglomerações urbanas, se nos países desenvolvidos ou em desenvolvimento. Alguns alunos tiveram dificuldades em compreender o conceito de aglomerações urbanas. Eu referi que eram as regiões urbanas com um elevado número de população, algumas delas megacidades com mais de 30 milhões de habitantes. Primeiramente os alunos analisaram os mapas do documento 1 da página 72 do manual escolar, e localizaram onde estavam as maiores aglomerações urbanas nas décadas de 70, 90 e 2011. Depois, pedi para realizarem o exercício 1 da página 72 do manual, e dei-lhes três minutos para fazerem. Após os três minutos, três alunos, Rita, Adama Camará e Jucileia realizaram a correção do exercício corretamente. Depois, pedi para iniciarem o exercício 2. Ao perceber que estavam com algumas dificuldades na sua resolução expliquei a todos como deveriam fazer o exercício, e aí perceberam que não era nada difícil a sua resolução.

Deu o toque final, às catorze e vinte minutos, e procedeu-se, sem qualquer percalço, a saída da sala de aula.

### **Reflexão da oitava aula lecionada**

Fiquei muito contente com esta sessão, pois penso que consegui melhorar, visto que tive em conta as indicações da Dr.<sup>a</sup> Fátima e do Professor e do Dr.<sup>o</sup> Sérgio, na reunião posterior à minha aula assistida. A orientadora cooperante entende que, realmente tenho tido muito mais atenção aos momentos anteriores, durante e posteriores ao lançamento das atividades, que tenho inteirado muito bem os alunos das atividades a fazer e que tenho parado para verificar e garantir que ficou tudo claro para os alunos.

Penso que os alunos estão muito mais “próximos” de mim. Têm participado muito mais nas aulas, o que me tem deixado muito contente e orgulhoso do seu esforço. De qualquer forma, senti que, a determinado momento da aula estavam algo cansados, e que, possivelmente, os deva “ter perdido” por breves momentos o que me levou a ter de os chamar à atenção para o que estávamos a fazer, fazendo com que voltassem a estar concentrados e focados na aula. Obviamente que me agrada o facto de ter tido a capacidade de reparar que eles estavam a ficar algo desconcentrados e cansados, e que tenha atuado no momento para que os mesmos regressassem ao momento. Abordámos vários conteúdos por isso, é perfeitamente natural que a determinado momento tenham desligado por breves segundos ou poucos minutos. Tenho a perfeita noção que não realizei uma das questões de uma forma mais dirigida, o que, possivelmente, levou à dispersão de um determinado grupo na sala um aspeto que me fez relembrar a importância de por vezes ter de fazer questões mais dirigidas a determinados alunos. No momento posterior à aula, onde estive com a Dr.<sup>a</sup> Fátima Rebelo na Sala de Professores, a mesma apenas me alertou para que, na revisão da próxima aula, os alunos tinham de registar a definição de suburbanização.

### **A nona aula lecionada**

A nona aula lecionada, de 45 minutos de duração, aconteceu no dia 16 de Março de 2015, com início oficial às dez horas e cinquenta minutos, na sala 17, onde estavam presentes vinte e nove alunos, dezassete alunos do sexo feminino e doze alunos do sexo masculino. Foi realizada uma planificação de curto prazo para a aula (ver **Anexo 25**) e uma apresentação em *PowerPoint* (ver **Anexo 26**), previamente aprovados pela Professora orientadora Fátima.

Após a entrada na sala de aula, a Nádia entregou os Objetivos de Aprendizagem aos restantes colegas. Seguidamente, foi realizada a chamada dos alunos, sendo o Gonçalo o único aluno em falta. Foi escrito o sumário no quadro “Funções Urbanas e Áreas Funcionais. Os principais tipos de planta urbana.” e os alunos registaram-no nos seus cadernos diários. Após o sumário, e através do recurso do *PowerPoint*, foram explícitos os objetivos de aprendizagem aos alunos.

No primeiro momento da sessão foi realizada a recuperação e consolidação dos conteúdos abordados na aula anterior: as Áreas Metropolitanas e as Megalópolis, e as maiores aglomerações urbanas. Foram realizadas questões aos alunos, como por exemplo “O que é uma área metropolitana?”, “Como é que uma área metropolitana passa a ser denominada por Megalópolis?” e “Onde estão situadas as principais aglomerações urbanas a nível mundial?”. Os alunos apresentaram dificuldade em se recordar o que era uma Área Metropolitana. Relativamente às Megalópolis, alunos como a Rita e Hugo, aproximaram-se de uma explicação sólida e correta de como se processa a formação de uma Megalópolis. Após o contributo dos dois alunos, complementei as suas ideias para os alunos terem uma melhor noção do conceito e formação de Megalópolis. Por fim, neste primeiro momento da sessão, relativa à recuperação e consolidação dos conteúdos abordados na aula anterior, informei os alunos que deveriam registar um conceito, suburbanização, abordado na aula anterior, para os seus cadernos diários, através do recurso da apresentação em *PowerPoint*. Os alunos também registaram nos seus cadernos diários a fórmula de taxa de urbanização, sendo que lhes expliquei como poderia ser realizada a fórmula, o seu significado e a sua importância para compreender o crescimento da população nas áreas urbanas, ao longo dos anos.

No segundo momento da sessão, questionei os alunos “O que podem fazer numa cidade?”. Os alunos contribuíram com as seguintes afirmações: jogar à bola, passear, ir ao cinema, viver, fazer compras, ir ao centro comercial, brincar nos jardins, etc. Coloquei os seus contributos no quadro de giz, ao lado do quadro interativo, e referi após os seus contributos que tudo o que disseram eram na verdade funções, denominadas em Geografia de *funções urbanas*, explorando logo de seguida, este conceito, através do recurso ao *PowerPoint*. Explorou-se, a função religiosa, sendo que os alunos identificaram de imediato Fátima como uma cidade exemplo da função religiosa.

A partir de uma representação esquemática, apresentei as várias funções urbanas existentes numa cidade, referindo que as mesmas poderiam ser encontradas na página 78 do manual escolar. Para complementar esta informação relativa às funções urbanas, os alunos puderam ter uma noção mais aprofundada de cada uma das funções urbanas apresentadas anteriormente, a partir de uma pequena imagem representante dessa mesma função, através do recurso do *PowerPoint*.

De seguida, disse aos alunos que as funções têm uma organização lógica em determinados espaços das cidades, e que essas mesmas zonas específicas apresentam uma certa homogeneidade em termos de funções. Para os alunos entenderem o que estava a dizer questionei-os da seguinte forma, “Geralmente onde estão os grandes centros comerciais, no centro das cidades?” e “Costumam ver as indústrias nos centros das cidades?”. Os alunos responderam que tanto os centros comerciais como as indústrias não estavam localizados nos centros das cidades, mas sim nas regiões periféricas do centro da cidade. Após os seus contributos, dei conta da existência do termo de áreas funcionais, expliquei a sua definição e a forma como estão distribuídas as áreas funcionais. Os alunos registaram no seu caderno diário, a definição do conceito e as áreas funcionais (comercial industrial e residencial) que compõem as cidades, através do recurso à apresentação em *PowerPoint*.

Seguidamente, expliquei como está organizada cada uma das áreas funcionais, e as suas principais características. Os alunos registaram os aspetos mais importantes como, o CBD, algumas características relevantes de cada uma das áreas e o significado de revitalização urbana. Informei os alunos que numa das aulas seguintes daria os slides do *PowerPoint* apresentado fotocopiado, pois eram muitas as informações, e o tempo não era suficiente para registarem tudo nos seus cadernos diários.

Após este momento de exposição dialogada com os alunos, pedi aos alunos para abrirem a página 78 do manual escolar e realizarem o exercício 1, para, de seguida, fazermos a sua correção. Defini de imediato, que os alunos que iriam fazer a correção do exercício, para todo o conjunto da turma, seriam o Marian, a Soraia e o Juelson. A escolha destes alunos prendeu-se com a tentativa de colocar diferentes alunos a participarem de uma forma mais ativa na aula, por alguns deles possuírem algumas dificuldades de aprendizagem e por uma participação “acertada” poder trazer uma maior motivação para os mesmos.

Após o tempo concedido para a observação e realização do exercício, precedeu-se à sua correção. Primeiro foi o Marian a responder, de uma forma correta, já no caso da Soraia, o processo foi muito mais complicado. A aluna é muito tímida, participa muito pouco nas aulas, falta muito a várias disciplinas, e demonstra ser algo desinteressada e pouco empenhada. A aluna falou sempre muito baixo, o que dificultou a audição da sua resposta, e quando, finalmente, falou perante a turma com um volume vocal mais elevado, revelou timidez por achar que não estava a dar a resposta mais correta, quando na verdade respondeu corretamente.

Mas, tal como havia feito ao Marian, decidi perguntar à aluna o porquê de ela ter dado essa resposta, o que era perceptível observar na imagem que lhe fornecesse a resposta que deu. A aluna ficou sempre cabisbaixa e quase que começou a chorar. Ao reparar neste pormenor, tentei utilizar o pouco que a aluna referiu, e não a “massacrei” mais, referindo que o que ela tinha dito estava correto. O Juelson respondeu à última questão de forma correta. De modo a concluir este tema das áreas funcionais, mostrei, através do recurso do *PowerPoint*, uma representação esquemática de hexágonos que revelavam o centro, CBD, e logo a seguir ao centro áreas residenciais e comerciais e, mais longe do centro, as áreas industriais. O objetivo deste esquema permitiu que os alunos percebessem a organização das cidades, tendo em conta as áreas funcionais.

No terceiro momento da sessão, após a realização do exercício, perguntei aos alunos “Quando estão numa cidade, costumam andar onde?”, e o Pedro respondeu com um tom meio irónico à questão, “Na rua”, por não entender o porquê da questão. Então, voltei a fazer outra questão, “Mas as ruas são todas iguais? O que podem observar de diferente nas ruas?”. Os alunos participaram e referiram que algumas ruas são muito compridas (Edmara) e que algumas são muito largas e outras não (Pedro). Depois do contributo dos alunos, explorei dois conceitos, o de morfologia urbana e o de planta urbana. Expliquei-lhes o que significavam cada um dos conceitos e a importância dos mesmos no estudo das características físicas de uma cidade e do traçado das ruas nas cidades.

Coloquei uma imagem no quadro interativo, através do recurso do *PowerPoint*, que dava conta de um exemplo de planta ortogonal, da cidade do Barreiro, que possuía já os traçados a vermelho da forma como estavam construídas e distribuídas as ruas, e pedi aos alunos para interpretarem o que viam. Os alunos referiram algumas das características principais, como as ruas paralelas e perpendiculares e o traçado geométrico, retilíneo. Complementei as informações que referiram e dei conta da importância do planeamento e construção, das vantagens e desvantagens da construção deste tipo de Planta Urbana, através do texto presente ao lado da imagem, a partir do recurso do *PowerPoint*.

O mesmo processo foi utilizado para os dois exemplos restantes de plantas urbanas, a planta irregular e a planta radioconcêntrica. Os alunos começavam por observar as imagens, interpretavam o que observaram e eu complementava as restantes características que os mesmos não referiram, para terem acesso a uma informação mais completa. Informei os alunos que também iria fornecer, nas aulas seguintes, os *PowerPoints* fotocopiados, relativos às plantas urbanas. Disse igualmente, a todos, que na aula seguinte iria dizer-lhes o nome da cidade que estava na imagem, como exemplo, da planta radioconcêntrica, pois no momento não me recordei do nome dela.

Deu o toque final às onze horas e trinta e cinco minutos, e os alunos arrumaram os seus pertencentes e procederam à saída da sala de aula.

## **Reflexão da nona aula lecionada**

Mais uma vez, achei de maior importância, iniciar a aula com uma breve revisão dos conteúdos abordados na aula anterior. Foi possível verificar que os mesmos já não se recordavam de algumas coisas, e por isso, a revisão permitiu que os mesmos entrassem de novo em contacto com o conteúdo, o que é sempre importante.

Os alunos estiveram sempre muito participativos na aula e quiseram sempre saber de onde eram as imagens exemplo presentes na apresentação em *PowerPoint*. Pude reparar que muitos deles quiseram realizar a correção do exercício 1 da página 78 do manual escolar, até porque não era um exercício muito exigente. Permitia que os mesmos interpretassem as imagens, o que é sempre ótimo, pois muitas vezes os alunos não são estimulados a observar e interpretar o que têm à sua frente, e em Geografia isso é muito importante, a capacidade de observação e interpretação.

Geralmente, permito que os alunos se voluntariem para realizarem a correção dos exercícios, mas considerei importante colocar outros alunos, que geralmente nunca falam nas aulas, a participarem, e poderem demonstrar que também o podem fazer de uma forma correta. Mas, a meu ver, mais importante do que colocar esses alunos a participarem, é muito importante verificar o estado emocional desses alunos perante a circunstância em que são durante um breve tempo, “o centro de atenção” de toda a turma. E foi isso que tive de ter em atenção nesta aula, a aluna Soraia à beira de estar com os olhos em lágrimas, por se sentir desconfortável na posição que lhe coloquei. Senti que se tivesse insistido mais com a aluna, ela poderia ter um ataque de choro, devido aos nervos que estava a sentir, e isso não seria positivo nem para aluna, nem para a turma, pois os colegas poderiam ter uma reação que pudesse colocar a aluna ainda mais nervosa.

Em relação às restantes estratégias utilizadas na aula, sobretudo a observação, análise e interpretação de imagens, penso que foram positivas, pois os alunos reagiram bem a essa estratégia e tentaram realizar o que lhes foi proposto. O facto de estarem sempre dispostos a interpretar as imagens, revelou que estavam motivados e atentos, o que permitiu cumprir quase toda a planificação a que me tinha proposto.

Em relação à planificação, apenas não foi possível realizar um exercício relativo às plantas urbanas, pois reparei que não conseguiria cumprir a planificação, e dar conta de determinados conteúdos importantes. A Dr.<sup>a</sup> Fátima informou-me que deveria dar os três temas, Funções Urbanas, Áreas Funcionais e Plantas Urbanas, na sessão de 45 minutos, pois era essencial para a visita de estudo que os alunos iam realizar. A orientadora cooperante afirmou que tinha mesmo de conseguir dar esses conteúdos, e portanto senti não só uma pressão extra, mas também uma enorme motivação para fazer um excelente trabalho. Fiquei muito contente por pelo menos ter conseguido abordar todos os conteúdos a que me propus,

foi muito importante ter conseguido realizar o pedido da professora.

Os alunos ajudaram também a atingir esse objetivo, pois estiveram sempre calmos, embora participativos, e nunca puseram em causa o ritmo natural desejado para o cumprimento de toda a planificação.

Embora tenha ficado muito satisfeito com o trabalho realizado, senti que em determinados momentos tive de ser o mais breve possível, sem nunca colocar em causa o processo de ensino-aprendizagem, pois tinha de cumprir a planificação ao máximo. Obviamente que isso coloca uma pressão extra, e não permite que sejamos expansivos o quanto queremos.

### **A décima aula lecionada**

A décima aula lecionada, de 45 minutos de duração, aconteceu no dia 7 de abril de 2015, com início oficial às treze horas e trinta e cinco minutos, na sala 13, onde estavam presentes trinta alunos, sendo dezassete alunos do sexo feminino e treze alunos do sexo masculino. Foi realizada uma planificação de curto prazo para a aula (ver **Anexo 27**) e uma apresentação em *PowerPoint* (ver **Anexo 28**), previamente aprovados pela Professora orientadora Fátima.

Após a entrada na sala de aula, a Nádia entregou os Objetivos de Aprendizagem aos restantes colegas, como já era hábito. Seguidamente, foi realizada a chamada dos alunos, estando todos presentes na sala. Foi escrito o sumário no quadro “Revisões da aula anterior. Os grandes problemas das cidades. As cidades inclusivas” e os alunos registaram-no nos seus cadernos diários. Após o sumário, e através do recurso do *PowerPoint*, foram explícitos os objetivos de aprendizagem aos alunos.

No primeiro momento da sessão, e tendo em conta que os alunos tinham tido uma pausa letiva, achei por bem dar-lhes um *feedback* do seu empenho na realização dos pequenos trabalhos que havia pedido para realizarem, e mostrei-lhes, através do *PowerPoint*, uma tabela (ver **Anexo 29**) que revelava os trabalhos realizados e quem havia realizado, ou não, os mesmos.

Apesar de inicialmente ter preparado uma planificação que abrangesse num primeiro momento, a revisão dos conteúdos abordados na aula anterior (funções urbanas e as áreas funcionais), e nos restantes momentos, os grandes problemas das cidades e a importância das cidades inclusivas e sustentáveis, a realidade é que o período de pausa letiva entre esta aula e a aula anterior, fez com que os alunos não se recordassem praticamente de nada do que havíamos abordado e feito na aula anterior. Estavam mais energéticos e mais distraídos. Devido a esta situação, a aula centrou-se apenas na recuperação e consolidação dos conteúdos abordados na aula anterior (funções urbanas e as áreas funcionais).

Então, no primeiro momento da aula, revistos os conteúdos abordados na aula anterior, a partir de questões lançadas, tendo por base o uso do recurso do *PowerPoint*. Os alunos não apresentaram qualquer dificuldade em identificar as várias funções urbanas, nem as áreas que constituem as áreas funcionais. Mas, em relação às áreas de comércio e serviços, os alunos já não se recordavam do que era o CBD, o significado da sua designação e a as várias designações que lhe eram dadas, nas outras regiões mundiais. Também não estavam inteiramente cientes da importância das áreas de comércio e serviços.

Já em relação às áreas residenciais, os alunos tinham plena consciência que as mesmas estão presentes em praticamente todas as áreas das cidades, e que a população residia em diferentes tipos de habitação, consoante a classe económica e social a que pertencia. A título de exemplo, o Tiago referiu que as pessoas pertencentes à classe alta residiam em vivendas, apartamentos de luxo ou condomínios. Já o Rafael indicou que a classe média residia sobretudo em blocos de apartamentos com muitos pisos, embora as residências da classe média não tivessem as condições de habitabilidade e qualidade de construção das residências da classe alta. O André mencionou que geralmente nos locais de habitação de classe alta, existem muitos espaços verdes. Por fim, a Margarida concluiu que os índices de poluição são baixos nos locais onde reside a população da classe alta. Os alunos identificaram algumas das principais características em relação à classe média e alta, mas não conseguiram identificar as características das áreas funcionais em relação à classe baixa. Para complementar as ideias os alunos, foi colocado no slide do *PowerPoint*, alguns dos pontos importantes em relação às áreas funcionais.

Os alunos também não se recordavam de muitas das características em relação às áreas industriais, por isso foi necessário ter a iniciativa de voltar a explicar as principais características da área funcional em questão, de modo aos alunos voltarem a ter uma aproximação às características do conteúdo abordado.

Prontamente, coloquei uma imagem no slide do *PowerPoint*, relativa a uma planta ortogonal, e questionei os alunos “Qual é o tipo de planta urbana que está presente no *PowerPoint*? Conseguem referir algumas das principais características deste tipo de planta urbana?”. A Camila referiu que era uma planta ortogonal, e que das suas várias características podia-se salientar o traçado geométrico, retilíneo, as ruas paralelas e perpendiculares. Já o Pedro referiu que neste tipo de planta urbana as construções são organizadas em quadrícula. A Margarida complementou a informação referida anteriormente pelos seus colegas, ao afirmar que este tipo de planta urbana era de fácil planeamento e construção, e permitia com que o escoamento do tráfego fosse facilitado. De novo a participar, a Camila referiu que uma das desvantagens deste tipo de construção é o facto de as ruas poderem ser ventosas, se a sua orientação não tiver em conta o sentido do vento.

Após o contributo dos alunos, complementei a informação que referiram, e coloquei

os pontos de texto, através do recurso do *PowerPoint*. Foi utilizado o mesmo tipo de estratégia para as restantes plantas urbanas (irregular e radioconcêntrica): primeiro, a observação da imagem, depois os alunos referiram as principais características dessas plantas urbanas, e por fim, eu complementava a informação que os alunos indicaram anteriormente, e dá conta dos pontos de texto do *PowerPoint*.

Em relação à planta irregular, os alunos referiram características importantes como: o traçado típico das cidades islâmicas, as ruas sem saída e muito estreitas, o traçado sinuoso, e a presença de muitas escadas e calçadas, que dificultam a circulação das pessoas. Finalmente, em relação à planta radioconcêntrica, os alunos não conseguiram identificar as principais características e, portanto, tive de explicar aos mesmos as suas principais características.

Logo após esse segundo momento da aula (observação de imagens e recuperação dos conteúdos abordados na aula anterior, nomeadamente as principais características da planta urbana), pedi aos alunos para abrirem o manual na página 82, para realizarem os exercícios 1, 2 e 3. Indiquei que tinham 5 minutos para realizarem os exercícios e que, depois, realizaríamos a correção dos mesmos. A Rita, a Camila e a Érica pediram para responder às questões, e assim foi. Após os cinco minutos indicados para a realização dos exercícios, as alunas responderam às questões dos exercícios, não revelando qualquer dificuldade na sua realização, dando por isso a resposta correta às mesmas. Após a resposta de cada uma das alunas, voltei a mencioná-la aos restantes colegas, para que todos ouvissem o que as colegas tinham respondido. Tive a preocupação de questionar se alguém tinha respondido de forma diferente, ou se teve alguma dificuldade na realização do exercício. Nenhum aluno revelou ter respondido de forma diferente ou ter tido algum tipo de dificuldade na realização do exercício.

Deu o toque final às catorze horas e vinte minutos, e os alunos arrumaram os seus pertences e procederam à saída da sala de aula.

### **Reflexão da décima aula lecionada**

Considerarei muito importante ter iniciado a sessão com o revelar da tabela dos trabalhos realizados. É muito importante os alunos terem um feedback do seu trabalho e empenho. Foi possível verificar pela tabela que uma boa parte dos alunos não estavam empenhados nas realizações dos trabalhos pedidos. Eles ficaram algo nervosos, pois não estavam se calhar à espera que eu tivesse feito algo do género, mas eu quis mesmo chamar-lhes à atenção e mostrar que estou sempre atento ao seu trabalho e empenho.

Foi provavelmente uma das aulas em que tive maior dificuldade em concretizar o que tinha planeado, pois os entraves à realização dela foram de dois tipos de natureza: primeiramente, os alunos mostraram-se muito bem-dispostos à entrada da sala de aula, como é hábito, mas, no decorrer da aula, não estavam com os níveis de atenção esperados para o

ritmo natural de sessão desejado para o cumprimento da planificação anteriormente definida. Depois, a pausa letiva fez com que os alunos não se recordassem ou não tivessem a mínima noção dos conteúdos abordados na sessão anterior, embora alguns dos conteúdos tenham sido colocados em prática na visita de estudo à Baixa Pombalina.

Estes depois tipos de situações colocaram dificuldades no procedimento a ter em conta na sessão, e também na própria planificação da aula. Mas, na minha opinião, é muito mais importante ter em atenção as dificuldades dos alunos do que cumprir inteiramente a planificação anteriormente pensada e planificada. Se não tivesse tido a perceção, e dado importância, ao facto de os alunos não estarem inteirados dos conteúdos abordados na aula anterior, seria desrespeitoso, desleixo e injusto para com os alunos, e considero que isso não é tolerável na profissão da docência.

Considero que a observação das imagens, e consequente análise, e a realização de um exercício de sistematização em relação aos conteúdos abordados minutos depois, foram importantes, e ajudaram os alunos a estarem mais em contacto com os conteúdos considerados mais importantes. Penso que foi, a partir deste momento, que tive a plena consciência que os alunos desta turma conseguiam chegar a determinado objetivo, de uma forma mais espontânea, através da observação de imagens. A maioria dos alunos conseguia problematizar, através da observação de imagens, e por isso achei relevante aplicar esse tipo de metodologia nas aulas seguintes.

Em relação ao comportamento dos alunos, penso que deve ser normal que tenham estado um pouco mais irrequietos, por vezes mais desconcentrados e distraídos, após um período de pausa letiva. Obviamente que a pausa letiva é um momento importante, e algo libertador, para os alunos, pois permite que não estejam constantemente no recinto escolar, e sobretudo nas salas de aula sentados. Penso que a pausa tem grandes vantagens, mas, também determinadas desvantagens, no que diz respeito ao trabalho dos professores. Os alunos apreciam o facto de não terem de ir à escola ou não terem trabalhos para fazer, e após os dias que estão afastados da escola, acabam por estar habituados a esse tipo de situação e estado de espírito, e muitos voltam para a escola algo desmotivados por quererem dias de maior liberdade como tiveram anteriormente. Se os alunos voltam um pouco mais desmotivados, imediatamente o trabalho dos professores acaba por ser mais difícil e, torna-se fulcral ter a plena noção que esse tipo de situação pode acontecer, tendo de existir por isso mesmo, uma linha de ação para permitir que a situação aconteça. Se tivesse realizado e utilizado slides de *PowerPoint* com muito texto, ou estivesse apenas a falar aos alunos, sem qualquer tipo de suporte tecnológico, talvez a aula tivesse sido mais “maçuda” ou os alunos tivessem perdido a concentração logo após os minutos iniciais.

Por isso, considero que sobretudo a utilização das imagens foi muito importante neste primeiro contacto após a pausa letiva, de modo a manter os alunos a observarem e a

interpretarem, ou seja, de modo a colocar as suas cabeças a pensar, e tornar a aula um pouco mais ativa.

### **A décima primeira aula lecionada**

A décima primeira aula lecionada, de 45 minutos de duração, aconteceu no dia 13 de abril de 2015, com início às dez horas e cinquenta minutos, na sala 17, onde estavam presentes vinte e nove alunos, dezasseis do sexo feminino e treze do sexo masculino. Foi realizada uma planificação de curto prazo para a aula (ver **Anexo 30**) e um *PowerPoint* (ver **Anexo 31**), previamente aprovados pela Dr.ª Fátima.

Após a entrada na sala de aula dos alunos, a Nádia entregou os Objetivos de Aprendizagem aos restantes colegas. Seguidamente, sendo a Soraia a única aluna não presente. Foi escrito o sumário no quadro “Os grandes problemas das cidades. As cidades inclusivas” e os alunos registaram-no nos seus cadernos diários. Após o sumário, e através do recurso do *PowerPoint*, foram explícitos os objetivos de aprendizagem a atingir na presente sessão pelos alunos.

No primeiro momento da aula, questionei os alunos sobre quais achariam que seriam os principais problemas existentes nas cidades, e escrevi as opiniões dos alunos no lado esquerdo do quadro interativo, de modo a que as respostas dos mesmos, não estivessem no mesmo espaço destinado à projeção do slide do *PowerPoint*, a ser utilizado posteriormente. Foram vários os alunos a participar, como foi o exemplo da Edmara, do Bernardo, do Pedro, do Viacheslav, do Rafael, do Juelson, da Jucileia, do Adulai, e muitos outros. A título de exemplo, os alunos referiram alguns dos problemas como: a poluição, o lixo, o excesso de carros, a falta de segurança, o aumento do preço dos transportes, e alguns outros problemas.

Após ter escrito a opinião dos alunos no quadro interativo, entreguei uma folha, intitulada de “Grandes Problemas das Cidades” (ver **Anexo 32**), a cada um dos alunos, dividida em duas partes. Expliquei-lhes que iria colocar uma série de imagens, através do recurso do *PowerPoint*, e que os mesmos deveriam identificar o problema na cidade, a partir das imagens, e que o aluno que identificasse o problema deveria ir ao quadro de giz, que estava já dividido em duas partes, tal como a folha onde deveriam preencher os problemas identificados, e deveria escrever no mesmo o problema identificado. Antes de revelar as imagens, perguntei aos alunos de que tipo seriam os problemas verificados nas cidades. Os alunos referiram de imediato os ambientais, e de seguida os económicos e sociais. Então os mesmos escreveram no espaço em falta na sua folha dividida em dois, os tipos de problemas, Ambientais e Económicos e Sociais.

Após terem identificado os tipos de problemas, foram então colocadas as duas primeiras imagens, neste caso referentes à emissão de fumos e gases poluentes, pelas indústrias

e transportes. O Hugo referiu que era a poluição, e eu pedi para os mesmos tentarem utilizar ao máximo possível uma linguagem *geográfica* o mais concreta possível, de acordo com as imagens observadas, ou seja, explicitarei que poderiam dizer que as imagens representavam a emissão de fumos e gases poluentes. O Hugo foi, então, ao quadro escrever o tipo de problema encontrado, na coluna correspondente (Problemas Ambientais).

Foi este o tipo de estratégia utilizada para a identificação dos vários problemas das cidades. Primeiro, os alunos observavam as imagens e colocavam o dedo no ar para identificarem o problema a todo o conjunto da turma, depois, todo o conjunto da turma refletia sobre a resposta dada pelo colega e dava a sua opinião, se considerava ou não ser a resposta mais adequada ou correta possível. Seguidamente, o aluno que respondesse corretamente iria ao quadro de giz escrever o problema encontrado, e assim todos registavam o problema nas suas folhas. Os alunos não apresentaram qualquer tipo de dificuldade em identificar os problemas a partir das várias imagens apresentadas. O Hugo, a Camila, o Pedro, a Margarida e o Tiago, foram alguns dos alunos a terem ido ao quadro de giz registar os problemas encontrados. Para cada um dos problemas identificados, questionei os alunos onde é que achariam que os problemas ocorriam com maior frequência, nos países desenvolvidos ou nos países em desenvolvimento. A grande maioria identificou corretamente a maior possibilidade de ocorrência dos mesmos. Após os alunos terem ido ao quadro de giz, revelei, através do recurso do *PowerPoint*, a tabela que eu próprio fiz em relação aos problemas identificados, para os mesmos poderem conferir se estava tudo de acordo com o que havíamos realizado anteriormente.

Deu o toque final às onze horas e trinta e cinco minutos, e os alunos arrumaram os seus pertences e procederam à saída da sala de aula.

### **Reflexão da décima primeira aula lecionada**

Penso que a aula correu muito bem, pois foi uma aula muito mais ativa, que permitiu aos alunos serem praticamente em todos os momentos, o centro de ação da aula.

Considero que foi uma estratégia importante e interessante levar os alunos a observarem imagens, identificarem o problema e irem ao quadro registar os mesmos. Os alunos foram sempre muito ativos e participativos ao longo de toda a sessão. Em vários momentos deram a sua opinião em relação às imagens observadas e aos comentários que se faziam em relação às mesmas.

Fiquei muito contente por observar alunos como o Adulai, o Bernardo e o Juelson, a comentarem durante vários momentos da aula, pois são alunos que não possuem o Português como língua materna, e portanto, têm à partida maiores dificuldades na expressão oral e na construção do pensamento quando se dirigem ao professor e a todo o conjunto da turma. Mas,

apesar de não saber se foi por ter tido as imagens para observarem e comentarem, esses alunos participaram mais do que era habitual nas aulas anteriores, ou pelo menos tiveram a iniciativa de participar na aula, o que considero muito positivo e relevante.

Embora tenha apreciado muito colocar os alunos a atuarem de uma forma mais ativa tenho a plena consciência que esse tipo de estratégia retirou-me tempo para outros conteúdos a abordar na planificação já anteriormente realizada. O tempo despendido pelos alunos a observar, a interpretar, a comentar, a levantarem-se e irem para o quadro de giz escrever os problemas, foi superior ao esperado, e por isso mesmo não foi possível cumprir a planificação na sua totalidade. No entanto, considero que as vantagens em relação à estratégia utilizada foram talvez superiores às desvantagens em não ter cumprido a planificação na sua totalidade.

Outro dos problemas observados foi que os alunos muitas vezes sabiam identificar o problema de uma forma oral, mas quando iam ao quadro escrever o problema, ficavam um pouco à espera da minha ajuda, alguns queriam que eu ditasse o problema para eles escreverem, quando esse nunca foi o objetivo pretendido na aplicação da estratégia. Para fazer face a essas situações, ia colocando toda a turma no processo de escrita do problema no quadro, ou seja, perguntava aos alunos o que deveria ser escrito, incluía todo o conjunto da turma no preenchimento da tabela, de modo a ajudar esses colegas mais indecisos.

A Dr.<sup>a</sup> Fátima referiu-me, no final da aula, que gostou muito da mesma, pois os alunos estavam muito ativos e queriam participar - e isso é muito bom não apenas para os alunos, mas também para a sua avaliação, pois revelam-se predispostos a serem avaliados. Além de tudo isso, todos os alunos estavam motivados a participar, eram muito poucos os que não sabiam o que responder, o que também é um bom presságio para o trabalho de um professor.

### **A décima segunda aula lecionada**

A décima segunda aula lecionada, de 45 minutos de duração, aconteceu no dia 14 de abril de 2015, com início às treze horas e trinta e cinco minutos, na sala 13, onde estavam presentes todos os alunos da turma. Foi realizada uma planificação de curto prazo para a aula (ver **Anexo 33**) e um *PowerPoint* (ver **Anexo 34**), previamente aprovados pela Dr.<sup>a</sup> Fátima.

Após a entrada na sala de aula dos alunos, a Nádia entregou os Objetivos de Aprendizagem aos restantes colegas. Seguidamente, foi realizada a chamada dos alunos. Foi escrito o sumário no quadro “As cidades inclusivas e sustentáveis. O modo de vida rural e urbano. As relações de interdependência e complementaridade. As potencialidades do espaço rural” e os alunos registaram-no nos seus cadernos diários. Após o sumário, e através do recurso do *PowerPoint*, foram explícitos os objetivos de aprendizagem a atingir na aula.

No primeiro momento da sessão, referi outros três problemas nas cidades, não abordados na aula anterior, e os quais depois da aula passada encontrei, e achei por bem os

alunos terem conhecimento dos mesmos. Após explicitar esses mesmos três outros problemas nas cidades, através do recurso do *PowerPoint*, pedi aos alunos para registarem os mesmos nas suas folhas dos “Grandes Problemas nas Cidades”.

No segundo momento da aula, questionei os alunos, “Que soluções poderiam atenuar as consequências dos grandes problemas das cidades que observámos na aula anterior?”. As contribuições dos alunos foram registadas no quadro a giz, e a exemplo das mesmas foram as seguintes: “Andar mais de transportes públicos”, “reduzir os preços dos transportes públicos”, “proibir a circulação de veículos muito antigos”, “andar mais de bicicleta” e “garantir mais trabalhos na área de saúde para os idosos não fiquem abandonados”.

Após a contribuição dos alunos, mencionei que iria passar um vídeo de 3 minutos e 43 segundos, que passaria algumas possíveis soluções importantes ao combate e atenuação dos problemas das cidades. Pedi aos alunos para terem muita atenção ao vídeo (ver **Anexo Vídeo 6**), pois teriam de conferir se as suas ideias, escritas no quadro de giz, iam ou não de encontro às soluções apresentadas no vídeo, e também tinham de registar, nos seus cadernos diários”, as soluções apresentadas no vídeo. Após a visualização do vídeo, foram muitos os alunos, (a Margarida, a Camila, a Edmara, o André e a Rita) que quiseram referir as principais soluções apresentadas pelo vídeo.

No momento seguinte, através do recurso do *PowerPoint*, expliquei aos alunos a importância das cidades em terem em mente o *Desenvolvimento Sustentável*, sendo que o desenvolvimento deveria atingir as três esferas da vida da população: a *Economia*, a *Igualdade Social* e o *Meio Ambiente*. Só atingindo estes três parâmetros é que seria alcançada a sustentabilidade. Reforcei a ideia de que cada vez mais os países têm tido em conta esta problemática, nomeadamente em relação ao meio ambiente, pois se este não for o mais saudável possível para as pessoas, não é possível atingir a qualidade de vida desejável para qualquer ser humano e para os seres vivos.

De seguida, questionei o conjunto da turma “Será que apenas existe o espaço urbano nos países?”, à qual os alunos responderam todos que não e que existia o espaço rural. Devido à sua contribuição, perguntei se achavam que os dois espaços apresentavam o mesmo tipo de características e modos de vida, e os alunos referiram que não, que eram muito diferentes, embora exista uma maior aproximação entre os dois espaços. Furneci a todos uma ficha de trabalho (ver **Anexo 35**), e disse que iria passar dois breves vídeos, referentes ao modo de vida rural (ver **Anexo Vídeo 7**) e ao modo de vida urbano (ver **Anexo Vídeo 8**), e após a visualização de cada um desses vídeos teriam de realizar o exercício 1 e 2 da Ficha de Trabalho, e seguidamente seriam corrigidos os exercícios.

Os alunos observaram os vídeos, e após cada um deles era-lhes dado um minuto para realizarem cada um dos exercícios. Vários alunos como, o Adulai, o Bernardo, o Juelson e a Jucileia, realizaram a correção dos dois primeiros exercícios da Ficha de Trabalho. O Juelson,

e também a maioria da turma, tiveram algumas dificuldades sobretudo na realização do exercício 2, em especial na última frase desse mesmo exercício.

Ao se aperceber dos breves segundos que restavam da aula, a Dr.<sup>a</sup> Fátima sugeriu que os alunos realizassem o resto da Ficha de Trabalho em casa, de modo a ser corrigida no início da aula seguinte, e assim ficou decidido. Deu o toque final às catorze horas e vinte minutos, e os alunos arrumaram os seus pertencentes e procederam à saída da sala de aula.

### **Reflexão da décima segunda aula lecionada**

Nesta sessão pretendi apostar num outro tipo de recurso tecnológico, os vídeos, e não tanto na observação de imagens. Os alunos reagiram muito bem aos vídeos, estiveram muito atentos na observação dos mesmos, e mais uma vez tiveram a total iniciativa em participar nas atividades propostas.

Os alunos gostam de ver e de comentar os vídeos observados, o que é ótimo, pois permite que estejam ocupados e a pensar no que estão a observar.

A análise ao primeiro vídeo observado, referente aos problemas nas cidades, e o registo dos mesmos nos cadernos diários dos alunos, acabou por se prolongar um pouco mais que o desejável, o que não permitiu realizar a planificação na sua totalidade.

No entanto, apreciei as estratégias utilizadas na sessão, desde os vídeos à pequena Ficha de Trabalho em concordância com os vídeos apresentados.

Apesar de inicialmente ter concordado com a sugestão da Professora, em relação à realização da restante ficha em casa, a realidade é que não foi possível explicitar as duas restantes questões, e por isso mesmo acredito que alguns dos alunos podem ter tido algumas dificuldades em realizar a ficha por não compreenderem as questões, ou pelo facto de não se ter abordado esses conteúdos em sala de aula.

### **A décima terceira aula lecionada**

A décima terceira aula lecionada, de 45 minutos de duração, sucedeu no dia 20 de abril de 2015, com início às dez horas e cinquenta minutos, na sala 17, onde estavam presentes os trinta alunos. Foi realizada uma planificação de curto prazo para a aula (ver **Anexo 36**) e um *PowerPoint* (ver **Anexo 37**), previamente aprovados pela Dr.<sup>a</sup> Fátima Rebelo.

Após a entrada na sala de aula dos alunos, a Nádia entregou os Objetivos de Aprendizagem aos restantes colegas. Seguidamente, foi realizada a chamada dos alunos. Foi escrito o sumário no quadro, “Correção do Trabalho de casa. O Sistema urbano português. Iniciação ao tema da Diversidade Cultural: Principais conceitos” e os alunos registaram-no nos seus cadernos diários. Após o sumário, e através do recurso do *PowerPoint*, foram

explícitos os objetivos de aprendizagem a atingir na aula.

No primeiro momento da sessão, registei os alunos que realizaram, ou não, o trabalho de casa. A Adama Camará, a Adama Ba, a Daniela, o Gonçalo, o Marian, o Pedro e a Soraia não realizaram o mesmo. Foram, então, corrigidos os restantes exercícios, 3 e 4, e foi possível verificar que os alunos não tiveram qualquer tipo de dúvida na realização do exercício 3.

No segundo momento da sessão, perguntei aos alunos, “Acreditam que existe algum tipo de relação entre o espaço rural e o espaço urbano? Ou será que não necessitam de nada um do outro?”. Os alunos referiram de imediato que os dois espaços estão relacionados, e precisam um do outro, pois podem precisar de algo que apenas existe num dos espaços. Perante essa contribuição questionei novamente “Então dêem-me um exemplo de algo que não exista num dos espaços?”. Os alunos referiram que nas cidades haviam muitos serviços que não existiam no espaço rural, e que no espaço rural poderiam ser encontrados produtos alimentares em grande escala, e matéria-prima.

Em seguida, expliquei o tipo de relação entre o espaço rural e o espaço urbano, revelando duas imagens que dão conta desse mesmo tipo de relação de interdependência e complementaridade. Dei o exemplo que muitos dos produtos (alimentares, matéria-prima, água, energia, espaços de lazer e turismo) existentes no espaço urbano são na verdade produzidos no espaço rural, e em contrapartida, muitos dos bens e serviços (bancos, hospitais, faculdade, produtos transformados, variedade cultural e maior oferta de emprego no comércio e nos serviços) existem apenas no espaço urbano, fazendo assim que as áreas acabem por ter uma dependência mútua e complementem-se em determinados aspetos.

No terceiro momento da sessão, questionei o conjunto da turma se achavam que o espaço rural possuía potencialidades que podiam permitir uma maior exploração, e conseqüente maior desenvolvimento das várias regiões rurais. Os alunos tiveram alguma dificuldade em identificar algumas potencialidades, mas referiram que os espaços rurais têm muito potencial no que diz respeito à produção agrícola, artesanal, à oferta de espaços de lazer e turismo rural, e à produção de produtos alimentares. Após o contributo dos alunos, informei a turma que iria passar algumas imagens, através do recurso do *PowerPoint*, e que essas mesmas imagens iriam dar conta das várias potencialidades nos espaços rurais. Portanto, os alunos deveriam observar as imagens, identificar as potencialidades, e deveriam registar as mesmas nos seus cadernos diários.

Os alunos observaram todas as imagens, e não tiveram grandes dificuldades em identificar as imagens, apenas na primeira imagem, relativa à produção agrícola, artesanal e de especialidade regionais, é que tiveram algumas dificuldades. Nas restantes, conseguiram sempre identificar as potencialidades, embora nos casos em que reparasse que estavam com dificuldades, tentava orientar o seu pensamento para uma resposta mais correta.

Seguidamente, realizámos a correção do exercício 4 da Ficha de Trabalho. Mas, alguns

alunos tiveram dúvidas na realização do exercício 4, pois não compreenderam como deveriam ter feito o exercício. Perante a situação verificada, expliquei o procedimento que deveriam ter feito para a realização do exercício, e assim os alunos ficaram bem cientes do que era pedido. Após a minha explicação, foi então corrigido o exercício 4, através da participação da Rita, da Edmara, da Érica, do Juelson, do Bernardo e da Ana Rita Cruz.

Logo de seguida, informei os alunos que iríamos ver como estava organizado o sistema urbano português e quais as suas principais características. Pedi aos alunos para abrirem o manual escolar nas páginas 86 e 87, e observarem a figura 1 e 2, de modo a interpretarem o que visualizaram. No entanto, foi a partir da minha orientação e ajuda que os alunos conseguiram chegar às principais características do sistema urbano português: as duas grandes áreas metropolitanas de grande dimensão populacional e territorial; a mancha de urbanização difusa do litoral, e a rede de pequenas e médias cidades no interior do país. Por fim, pedi aos alunos para observarem a figura 3 da página 87 do manual escolar, para visualizarem a expansão das funções urbanas para outras áreas fora do centro. Os alunos registaram as principais conclusões nos seus cadernos diários.

Deu o toque final às onze horas e trinta e cinco minutos, e os alunos arrumaram os seus pertencentes e procederam à saída da sala de aula.

### **Reflexão da décima terceira aula lecionada**

Penso que a aula decorreu de uma forma muito tranquila, sem qualquer tipo de percalço. Mas, apesar dessa tranquilidade, a verdade é que achei que alguns alunos estiveram um pouco mais distraídos do que é costume.

A utilização de imagens para observação e análise das mesmas foi de novo a estratégia escolhida para a realização da sessão, embora também tenha sido sugerido pela Professora Fátima a ideia da utilização de imagens, de modo aos alunos identificarem as potencialidades do espaço rural.

Acredito que foram muitos conteúdos para uma sessão de 45 minutos, mas foi necessário que assim fosse para se avançar nos conteúdos programáticos.

Penso que os alunos gostaram de realizar aquela pequena ficha de trabalho, o que permitiu também que o seu empenho fosse avaliado pela professora Fátima, e igualmente por mim.

Tenho pena de não ter tido a hipótese de realizar uns exercícios relativos ao sistema urbano português, infelizmente não houve tempo para poder realizar os mesmos. Ao me aperceber que o tempo era pouco, tive a plena noção que teria de abordar o conteúdo do sistema urbano português, de uma forma menos aprofundada. Não é uma situação desejável, mas teve de ser dessa forma devido à falta de tempo na sessão.

### **A décima quarta aula lecionada**

A décima quarta aula lecionada, de 45 minutos de duração, aconteceu no dia 21 de abril de 2015, com início às treze horas e trinta e cinco minutos, na sala 13, onde estavam presentes vinte e sete alunos, catorze do sexo feminino e treze do sexo masculino. Foi realizada uma planificação de curto prazo para a aula (ver **Anexo 38**) e um *PowerPoint* (ver **Anexo 39**), previamente aprovados pela Dr.ª Fátima Rebelo.

Após a entrada na sala de aula dos alunos, a Nádia entregou os Objetivos de Aprendizagem aos restantes colegas, enquanto foi realizada a chamada dos alunos, sendo as alunas em falta foram a Adama Ba, a Márcia e a Soraia. Foi escrito o sumário no quadro “A Diversidade Cultural: Principais conceitos e fatores de identidade cultural” e os alunos registaram-no nos seus cadernos diários. Após o sumário, e através do recurso do *PowerPoint*, foram explícitos os objetivos de aprendizagem a atingir na sessão.

No primeiro momento da aula questionei os alunos “Quem reside um país?”, e os alunos responderam “As pessoas”. Questionei logo de seguida, “E essas pessoas são todas iguais e da mesma região?”. Os alunos disseram que os países têm pessoas de diversas regiões, de diversas culturas. Perante o que referiram, questionei se podíamos então afirmar que os países têm muitas culturas e os alunos, muito rapidamente, disseram que sim e, então, de modo a finalizar a conversa com os alunos, perguntei, “O que é a *cultura*?”. Inicialmente os alunos ficaram algo assustados ou sem saber bem como responder, mas a Margarida resolveu arriscar e referiu que a cultura é tudo o que os nossos antepassados nos ensinaram. Já o Adulai referiu que a cultura era tudo o que representa uma pessoa, ou seja, tudo o que uma pessoa possui e transmite, como por exemplo a língua, a religião e as roupas, é cultura. Após o contributo oral dos alunos, referi, através do recurso do *PowerPoint*, uma possível definição do conceito de cultura.

O Pedro questionou-me o que era um rito, pois o termo estava presente na definição do conceito de cultura apresentada, e como eu próprio não tinha bem a certeza, mas tinha a ideia que algum aluno poderia perguntar isso mesmo, antes da sessão já havia realizado uma pesquisa relacionada com o termo. Foi no *website* <http://conceito.de/rito> que encontrei uma ajuda na definição do conceito de *rito*, “Palavra com origem no termo latim *ritus*. Trata-se de um costume ou de uma cerimónia que se repete de forma invariável de acordo com um conjunto de normas previamente estabelecidas. Os ritos são simbólicos e tendem a expressar o conteúdo de algum mito. Os ritos variam consoante a sociedade ou a cultura, apesar de se basearem em certas questões comuns a toda a humanidade”. Foi a partir dessa pesquisa que encontrei uma resposta à eventual questão em relação ao significado do conceito.

Ainda neste primeiro momento de exploração dos conceitos, perguntei aos alunos se tinham noção do que significava o termo de *etnia*. Alguns alunos falaram que era a raça, e eu

próprio referi que muitas vezes nas escolas usa-se muito o termo raça, e a Margarida referiu “Ó Professor, mas eu acho que raça têm os cães, e nós não”. Respondi à aluna dizendo-lhe que percebia a sua posição, tal como muitas outras pessoas têm a mesma visão, mas que realmente o uso do termo é algo recorrente, e alguns professores utilizam esse termo para fazer referência na verdade ao conceito de etnia. Coloquei o termo de etnia em evidência e os alunos registaram no seu caderno diário a designação dos dois conceitos, cultura e etnia.

Seguidamente, informei os alunos que iria colocar uma série de imagens, representativas de habitantes de várias regiões mundiais, e que, portanto, teriam de identificar a que continente, e se conseguissem país, pertenciam as pessoas nas imagens apresentadas. Os alunos puderam identificar os vários tipos de etnias, os diferentes usos e costumes, e técnicas e exploração cultural. Os alunos identificaram corretamente praticamente todos os continentes, e até em alguns casos, os países. Após as imagens relativas à população, foram projetadas imagens de cinco monumentos, através do recurso do *PowerPoint*, que permitia aos alunos ganharem a noção da enorme diversidade de crenças e religiões.

No terceiro momento da sessão, questionei alguns alunos como o Juelson, o Pedro, e a Camila, “Tu és português? Porquê?”. Com esta questão pretendia que os alunos identificassem fatores de identidade cultural. Todos os alunos a quem fiz as questões responderam que eram portugueses, só o Juelson referiu ser guineense, porque tinham nascido em Portugal, e não conseguiram encontrar outro fator de identidade cultural. Então, referi que são muitos os fatores de identidade cultural considerados importantes. Através do recurso do *PowerPoint*, revelei uma animação que dava conta dos vários fatores de identidade cultural. Os alunos registaram os fatores no seu caderno diário.

O quarto momento da aula foi um momento de exposição dialogada, em que expliquei a importância da língua e da religião, enquanto fatores de identidade cultural, através da visualização de mapas no slide do *PowerPoint*. O Pedro questionou-me se sabia onde quais eram todos os símbolos das religiões que tinha no slide, e eu respondi que sabia a grande maioria deles. Disse ao aluno que na aula seguinte iria dizer o nome de todas as religiões. A partir de imagens, revelei a importância de outros fatores de identidade cultural como os costumes, as técnicas, os usos, gastronomia e a arte.

Deu o toque final às catorze horas e vinte minutos, e os alunos arrumaram os seus pertencentes e procederam à saída da sala de aula.

### **Reflexão da décima quarta aula lecionada**

Os alunos participaram imenso nesta sessão. A Dr.<sup>a</sup> Fátima deu-me os parabéns, e referiu que achou excelente a utilização das imagens, relativas às pessoas de diferentes continentes, pois acredita que esta estratégia funciona muito bem com este tipo de alunos. Os

alunos não só dialogaram comigo para me fazer chegar a sua opinião às imagens observadas, como se divertiram a adivinhar as regiões a que pertenciam as imagens, e também dialogaram entre si, pois muitas vezes não concordavam com o que um colega tinha dito. Entrava-se numa espécie de debate entre eles, o que foi enriquecedor e interessante de observar.

Apesar de achar que a estratégia foi bem empregue, na realidade alguns alunos aproveitaram esse momento da observação das imagens para fazerem mais barulho e falar com os colegas do lado, ou de outra mesa.

A utilização deste tipo de estratégia permitiu aos alunos estarem mais presentes e ativos nos vários momentos da sessão. Outra das características que retirei como positivas nesta aula, foram as questões dirigidas aos alunos, que permitiram problematizar em determinados momentos da sessão, o que foi importante para mim.

A partir da questão do Pedro, em relação aos símbolos da religião no slide do *PowerPoint* apresentado, percebi que cometi um erro que não irei repetir. A partir do momento que colocamos algo no *PowerPoint*, ou em qualquer outro recurso, temos de ter a plena noção de tudo o que lá está. Foi um lapso meu, pois até tinha procurado os nomes dos símbolos religiosos, mas no momento esqueci-me do nome de algumas das religiões. No entanto, penso que lidei bem com a situação. Informei os alunos que na aula seguinte iria referir os nomes das religiões de todos os símbolos apresentados no slide do *PowerPoint*. É um pormenor, que se calhar até nem interessava muito para a disciplina em questão, mas não deixa de ser uma questão de um aluno que não foi totalmente respondida, e nesse caso acredito que falhei, mas que tinha hipótese de me redimir na aula seguinte.

Apenas não foi possível cumprir o último ponto da planificação, “os problemas na aceitação e respeito pela diferença (racismo, xenofobia, perseguições políticas, étnicas, homofóbicas, desigualdade de género, terrorismo e conflitos armados)”.

### **A Décima Quinta Aula Lecionada**

A décima quinta aula lecionada, de 45 minutos de duração, sucedeu no dia 27 de abril de 2015, com início às dez horas e cinquenta minutos, na sala 17, onde estavam presentes vinte e nove alunos, dezasseis do sexo feminino e treze do sexo masculino. Foi realizada uma planificação de curto prazo para a aula (ver **Anexo 40**) e um *PowerPoint* (ver **Anexo 41**), previamente aprovados pela Dr.ª Fátima Rebelo.

Após a entrada na sala de aula dos alunos, a Nádia entregou os Objetivos de Aprendizagem aos restantes colegas, enquanto foi realizada a chamada dos alunos, sendo a Edemara a única aluna em falta. Foi escrito o sumário no quadro, “Problemas relacionados com a diversidade cultural. A Declaração Universal dos Direitos Humanos. Lançamento de atividade didática” e os alunos registaram-no nos seus cadernos diários. Após o sumário, e

através do recurso do *PowerPoint*, foram explícitos os objetivos de aprendizagem a atingir na aula.

No primeiro momento da sessão, foi realizada uma revisão e recuperação dos conteúdos abordados na aula anterior, nomeadamente os principais fatores de identidade cultural, através da observação de mapas nos slides do *PowerPoint*. Questionei os alunos de quais as principais línguas do mundo e a sua distribuição, e os alunos passaram as principais línguas de cada continente. Os alunos lembravam-se de algumas características em relação à língua, como por exemplo, o facto de o mandarim ser a língua mais falada no mundo. Depois, cumpri o que havia prometido na aula anterior, e revelei, através do recurso do *PowerPoint*, o nome das religiões nos símbolos presentes no slide do *PowerPoint* da aula anterior. Após terem acesso a essa informação, revelei, através do recurso do *PowerPoint*, um novo mapa em relação à distribuição das principais religiões mundiais, e os alunos registaram no seu caderno diário as principais religiões e a sua distribuição nas várias regiões mundiais.

De seguida, realizei uma breve exposição dialogada, a partir do recurso do *PowerPoint*, em que revelei a importância da diversidade cultural, inclusive para os organismos ou entidades internacionais como a UNESCO, que elevou a diversidade cultural à categoria de “património comum da humanidade”. Através de uma animação esquemática, no slide do *PowerPoint*, realcei também a importância de conceitos como a pluralidade, a heterogeneidade, a variedade e a multiplicidade, em ligação com o conceito de diversidade cultural, de modo aos alunos terem a plena noção que todos esses termos acabam por ir contra a ideia de homogeneidade, e ao lema de “Todos Diferentes, todos iguais”, que esteve na capa dos slides de *PowerPoint* de todas as minhas aulas lecionadas acerca do tema da diversidade cultural.

No terceiro momento da sessão, comecei por dizer aos alunos que apesar da diversidade cultural ser uma mais-valia para todos os países, na verdade ainda existem pessoas que não aceitam este modo de pensar. Questionei os alunos dos possíveis problemas que os mesmos acreditem que podem existir numa sociedade que apresenta cada vez mais grupos sociais multiculturais. Os alunos referiram que as pessoas podem ter atitudes racistas perante pessoas de diferentes etnias e que também podem ser xenófobas.

Então, coloquei duas imagens no slide, relativas a um protesto, “Black Lives Matter”, nos Estados Unidos da América, e um cartaz de propaganda do Partido Nacional Renovador, que refuta a imigração. Questionei os alunos se podiam identificar os problemas que essas duas imagens retratavam, e os alunos identificaram o racismo e a xenofobia, embora me tenha apercebido que os alunos não tivessem bem a noção da diferença entre esses dois conceitos. Expliquei-lhes então a diferença entre os dois conceitos. No caso do racismo referi que é a discriminação em relação a pessoas com diferente pigmentação da pele (o que eles já sabiam na verdade) e, no caso da xenofobia, referi que as pessoas xenófobas têm aversão não só a

peças, mas também coisas (produtos, por exemplo) estrangeiras. Assim os alunos perceberam a diferença entre os dois conceitos. Foram então identificados os dois primeiros problemas, e os alunos registaram os mesmos nos seus cadernos diários.

Seguidamente, os alunos observaram dois pequenos vídeos (ver **Anexo Vídeo 9**), o primeiro “Sudão condena à morte mulher grávida por causa da religião” e o segundo vídeo (ver **Anexo Vídeo 10**) “11 de Setembro”. E os alunos identificaram que o primeiro era um ato de discriminação, neste caso religioso, que ia contra os direitos de escolha de crença, e no segundo caso o terrorismo, e os consequentes conflitos armados, que muitas vezes estão relacionados com a intolerância e a discriminação. Referi, também, que as discriminações podem ser dos mais variados tipos, ou seja, podem ser étnicas, religiosas, homofóbicas e de desigualdade de género, para os alunos não terem a ideia que a discriminação apenas diz respeito à questão do racismo ou à xenofobia.

Logo de seguida, questionei os alunos de possíveis soluções para fazer frente à intolerância pela diferença, e a Margarida respondeu que todas as pessoas deviam respeitar o outro, pois as pessoas não têm culpa de nascer com a pigmentação da pele que nasceram, ou em determinada cultura ou religião. Perante a contribuição da aluna em questão, e também de alguns outros colegas como o Adulai, iniciei uma exposição dialogada, através do recurso do *PowerPoint*, onde dei conta da importância do conceito de *multiculturalismo*, pois é a partir da aceitação, da abertura, da transparência, da valorização da diversidade, do combate à discriminação e à implementação de práticas mais inclusivas, que pode ser promovido o livre exercício da cidadania. Realcei então que a defesa dos direitos humanos é vital para o combate à intolerância, e que alguns eventos culturais e desportivos, como são exemplo os Jogos Olímpicos, a música e as competições internacionais de futebol podem promover a união, o respeito e a inclusão dos povos. Foi neste preciso momento em que abordava as soluções para os problemas que deu o toque final, às onze horas e trinta e cinco minutos, e os alunos arrumaram os seus pertencentes e procederam à saída da sala de aula.

### **Reflexão da Décima Quinta Aula Lecionada**

Fiquei muito contente com esta sessão, pois acho que focou determinados temas que os alunos se sentem à vontade para falar, arguir e discutir, e isso altera completamente o ambiente e o ritmo da aula, pois são temas interessantes não só para os alunos, mas também para mim.

A aula correu bem e os alunos tiveram sempre uma postura participativa. Penso que a utilização dos mapas no primeiro momento de recuperação e consolidação dos conteúdos abordados na aula anterior foram interessantes, para os alunos terem também uma visualização espacial da distribuição das principais línguas e religiões pelo mundo. Os alunos conseguiram

interpretar bem o mapa, e acabaram por registar as informações consideradas importantes no seu caderno diário, a partir da visualização do mesmo.

Fico contente por lhes ter elucidado dos símbolos da religião, que não havia feito na aula anterior, pois além de lhes ter tirado uma dúvida, acredito que isso mostrou o compromisso que tenho com o meu trabalho. Ou seja, os alunos perceberam que eu trabalhei, pesquisei, e não me esqueci do que me havia proposto fazer. Isso revela que me empenhei em corrigir um erro que cometi anteriormente e a minha vontade pessoal em melhorar sempre todos os dias com a prática e os erros cometidos.

A utilização de imagens e de vídeos relativos aos problemas nas sociedades que apresentam cada vez mais grupos sociais multiculturais, foi importante e os alunos acabaram por querer falar mais sobre essas temáticas, sobretudo a questão do terrorismo e do racismo, um tema tão “vivo” neste momento nos Estados Unidos da América, e não só. Os alunos ficaram muito entusiasmados com a possibilidade de poderem participar e dar a sua opinião sobre os temas, pois eu também perguntei se sabiam a que dizia respeito a imagem com os protestantes a mostrarem cartazes a dizer “Black Lives Matter”. Também tive de colocar alguns entraves na sua participação, pois os alunos tendem a querer dar sempre as suas opiniões, e o tempo disponível para abordar o tema, de uma forma ainda mais aprofundada, era reduzido e, portanto, tive de cortar a palavra aos alunos a determinado momento, de modo a se poder prosseguir com os conteúdos.

Os alunos também se revelaram interessados e curiosos em relação ao papel dos eventos desportivos e culturais, no combate à discriminação e à intolerância, o que achei interessante, e me levou a pensar que o facto de alguns alunos centrarem-se em determinados acontecimentos e situações, sobretudo recentes, demonstra que os mesmos não são isentos de preocupações, e estão a par do que se está a passar pelo mundo.

Tive pena de não ter conseguido realizar uma breve síntese no final da sessão, pois o tempo disponível não foi o suficiente, e também por não ter cumprido a planificação inicialmente planeada, pois não consegui abordar a questão dos Direitos Humanos.

### **A décima sexta aula lecionada**

A décima sexta aula lecionada, de 45 minutos de duração, sucedeu no dia 28 de abril de 2015, com início às treze horas e trinta e cinco minutos, na sala 13, onde estavam presentes os trinta alunos. Foi realizada uma planificação de curto prazo para a aula (ver **Anexo 42**) e um *PowerPoint* (ver **Anexo 43**), previamente aprovados pela Dr.<sup>a</sup> Fátima.

Após a entrada na sala de aula dos alunos, a Nádia entregou os Objetivos de Aprendizagem aos restantes colegas. Seguidamente, foi realizada a chamada dos alunos e foi escrito o sumário, lição nº 52, no quadro “A Declaração Universal dos Direitos \_\_\_\_\_.

Lançamento de atividade didática. A Globalização”. Pedi aos alunos para deixarem espaço após a Declaração Universal dos Direitos, pois iria colocar uma questão à turma mais tarde, durante a sessão. Os alunos registaram-no nos seus cadernos diários. Após o sumário, e através do recurso do *PowerPoint*, foram explícitos os objetivos de aprendizagem a atingir na aula.

No primeiro momento da sessão, foi realizada uma breve revisão dos conteúdos abordados na aula anterior, através do recurso do *PowerPoint*, nomeadamente os problemas da diversidade cultural e as soluções para os mesmos. Esta revisão baseou-se em questões levantadas ao conjunto da turma, e no registo dos aspetos mais relevantes nos seus cadernos diários, sobretudo em relação às soluções para os problemas apresentados, o conceito e definição de multiculturalismo.

No segundo momento da sessão, destaquei a importância dos direitos do homem, começando por questionar, através do recurso do *PowerPoint*, os alunos da seguinte forma, “O que são os direitos?”. A Margarida respondeu que os direitos eram a possibilidade de possuir determinadas garantias que nos ajudassem a ter determinada conduta no nosso dia-a-dia, e que essas garantias eram as nossas liberdades. Senti-me então na obrigação de complementar a contribuição oral da aluna, ao referir que os direitos são as garantias, consideradas universais, que todos os seres humanos deveriam ter ao seu dispor, para fazer face a determinadas situações que ponham em causa a sua dignidade humana.

No terceiro momento, realizei uma exposição dialogada com os alunos, através do recurso do *PowerPoint*, relativa à organização que defende os princípios básicos de cada ser humano, a Organização das Nações Unidas, mais conhecida como a ONU. Referi, então, onde estavam localizadas as suas sedes, determinados acontecimentos na sua história, e os seus principais objetivos. Logo de seguida, perguntei aos alunos se achavam que a declaração tão famosa se chamava Declaração Universal dos Direitos Humanos ou Declaração Universal dos Direitos do Homem. A maioria dos alunos referiu que era denominada de Declaração Universal dos Direitos Humanos. Informei-lhes, então, que foi dada a designação de Declaração Universal dos Direitos do Homem, porque muitos países apresentam um tipo de cultura, e de pensamento, em que as mulheres são consideradas seres inferiores ao Homem, e, portanto, fizeram pressão para a sua denominação ser alterada. Daí a alteração da sua designação, mas revelando que, no entanto, a maioria das pessoas conhece e emprega o termo Humano e não Homem. Então, pedi aos alunos para registarem a correta designação no espaço em falta no seu sumário.

No terceiro momento da sessão, realizei uma exposição dialogada, através do recurso do *PowerPoint*, onde destaquei em que contexto foi realizada a Declaração e quem esteve por detrás da sua elaboração, nomeadamente a Eleanor Roosevelt. De seguida, a Nádía e a Sara distribuíram por todos os seus colegas um exemplar, para cada um dos alunos, da Declaração Universal dos Direitos do Homem. O Pedro questionou-me se a tinham de estudar e saber os

artigos. Os colegas riram-se dessa intervenção do colega, e eu informei a turma que não, mas que apenas queria que tivessem ideia do que é a Declaração, o que ela representa para todo e qualquer ser humano, e para terem também em mente os direitos que eles têm enquanto cidadãos do mundo.

Após esse momento de explicação, continuei a breve exposição dialogada, iniciando com a seguinte questão, “Vocês sabem de algumas figuras que foram muito importantes para o ecoar da questão dos direitos humanos por todo o mundo?”. Os alunos não se recordavam de nenhuma figura. Então, revelei, a partir do *PowerPoint*, a imagem de várias figuras como a Eleanor Roosevelt, o Mahatma Gandhi, o Nelson Mandela e o Martin Luther King. Inicialmente, o *PowerPoint* revelava apenas as imagens, e não os nomes e a data de nascimento e falecimento, e mesmo assim alguns alunos não tinham a menor ideia de quem eram essas figuras. Após aparecerem os nomes, os alunos já se recordavam, embora não tenham totalmente ideia das práticas que os mesmos fizeram ao longo da sua vida, e não tenham bem a noção da importância dos mesmos para a História Mundial, sobretudo do pensamento e do respeito pelo próximo.

De seguida, mostrei algumas outras imagens, através do recurso do *PowerPoint*, que dão conta de alguns acontecimentos, atuais e não só, que vão contra os direitos incutidos pela Declaração Universal dos Direitos do Homem, como foi o caso de: i) uma placa, escrita em chinês, referente à questão do controlo da natalidade (a placa sugere que as famílias tenham em atenção o controlo de nascimentos para promoverem uma família e um país mais próspero e eficiente); ii) a notícia, atual no momento, de oito pessoas condenadas à morte por tráfico na Indonésia; iii) uma imagem de uma menina nigeriana numa escola totalmente destruída pelos conflitos entre grupos radicais islâmicos; iv) uma imagem de uma rua destruída após um ataque suicida à bomba; v) uma imagem de uma família sem-teto em Karachi, no Paquistão; vi) e, por fim, a imagem de um soldado sudanês a manejar uma arma na fronteira com o Sudão do Sul. Este momento foi para comprovar aos alunos da violação de determinados direitos, presentes na Declaração, nos dias atuais.

Por fim, e como o tempo era já reduzido, lancei a atividade didática aos alunos. Informei-lhes que deveriam escrever um discurso (ver **Anexo 44**) na eventualidade de serem convidados a irem falar na ONU, numa cimeira relativa às situações de discriminação, dos mais variados tipos, e à perda das garantias individuais. Pedi aos alunos que tentassem ser o mais criativos possível, ou seja, sugeri que poderiam criar uma personagem, que a pessoa que estava a dirigir o seu discurso não tinham de ser eles, podiam dar um diferente nome à personagem que se iria dirigir aos representantes da cimeira da ONU. Além da folha distribuída, onde deveriam escrever o seu discurso, foi-lhes fornecido uma folha, preenchida a frente e verso, relativa a uma notícia (ver **Anexo 45**), “Os piores países para os direitos humanos”, e um mapa para colorir (ver **Anexo 46**) em branco, e indiquei que deveriam dar um

nome ao mapa, preencher a tabela, e localizar no mapa os dez piores países para os Direitos do Homem, através da notícia que lhes foi facultada. Estabeleci os prazos de entrega do trabalho, e referi que deveriam entregar os dois trabalhos, o Discurso da ONU e o mapa preenchido, nesse mesmo prazo estabelecido.

Para ajudar os alunos a terem alguma inspiração, projetei um extrato de vídeo do discurso da jovem Severn Suzuki, na ONU Earth Summit em 1992, para eles terem uma ideia do que pretendia da sua parte. Após o vídeo ter acabado, disse para se inspirarem na atuação da Severn Suzuki, e também os aconselhei a verem o discurso da Emma Watson, “Emma Watson to United Nations: I'm a feminist”, no *youtube* (<https://www.youtube.com/watch?v=c9SUAcNIVQ4>), pois achava que eram bons vídeos para terem enquanto exemplos.

Deu o toque final às catorze horas e vinte minutos, e os alunos arrumaram os seus pertencentes e procederam à saída da sala de aula.

### **Reflexão da Décima Sexta Aula Lecionada**

Esta foi provavelmente uma das aulas que mais gostei de lecionar, uma vez que me permitiu ter em conta a importância de um tema tão importante para todos os cidadãos deste mundo, os Direitos Humanos.

Sim, Direitos Humanos, pois não concordo com a alteração da sua designação para Direitos do Homem. Na minha ótica, somos todos seres humanos iguais perante todos e perante a lei. Na minha humilde opinião, a designação de Declaração dos Direitos do Homem, significou sucumbir à pressão de determinados países que não têm o maior dos respetos pelas mulheres, enquanto seres humanos iguais a todos os outros seres humanos – mas temos de perceber que a Declaração é de 1948, estando histórica e socialmente datada.

Este tema é muito importante não só para os adultos e entidades governamentais mundiais, que se preocupam e têm em sua posse o poder para definir o rumo de toda a população mundial, mas também para as crianças, pois elas têm um papel fulcral e vital no desenvolvimento das regiões mundiais, e no futuro das gerações futuras. O papel e a importância dos jovens não pode ser considerado de menor valor que o dos adultos, pois também eles são cidadãos do mundo. Daí lhes ter fornecido a Declaração Universal dos Direitos Humanos. Espero que um dia, por necessidade ou por iniciativa própria, olhem para o preâmbulo e para os artigos da Declaração, e vejam o quanto importante foi esta Declaração na vida de muitas pessoas, especialmente após um acontecimento tão horrendo e destrutivo como foi a Segunda Grande Guerra Mundial.

Sem dúvida que esta aula, e sobretudo a atividade didática proposta, foi dirigida para apelar ao livre exercício da cidadania de cada um dos alunos, e para lhes “forçar” a tentarem

ser o mais criativos e imaginativos o possível. O conhecimento, ou aproximação, de figuras tão importantes na História Mundial como, o Gandhi, o Mandela e o Martin Luther King, foi fulcral para eles saberem que existiram pessoas que foram contra as várias situações injustas e discriminatórias na sociedade, para tentar ter um papel contra as situações que ainda hoje em dia acontecem na nossa sociedade e que vão contra os Direitos Humanos. Portanto, a utilização de imagens, e a projeção das frases imortalizadas dessas mesmas figuras, fizeram com que os alunos se recordassem das importantes figuras.

Os alunos estiveram sempre muito interessados e motivados, sempre atentos e dispostos a participar na sessão, sobretudo quando foram abordados os temas das “vozes” dos Direitos Humanos, e das imagens relativas a situações que violem os Direitos do Homem. O ritmo da aula foi excelente, embora não tenha sido possível abordar o último conteúdo previsto, a globalização. Mas, fiquei muito contente com a atenção dos alunos e a sua vontade em poder escrever um discurso. Alguns dos alunos, como a Jucileia, quiseram saber mais do que era para ser feito, pois queria fazer um ótimo discurso.

Não podia ter saído mais contente da aula, e por acaso, foi das poucas aulas em que acredito que não alteraria muito do que fiz, pois acredito que o que falámos na aula foi importante, pertinente, e sobretudo relevante para os jovens. É ótimo poder constatar que a Geografia permite a aproximação a esses mesmos temas, atuais ou não, que acabam por maravilhar a mente dos jovens, os põe a pensar, e os coloca em atenção em relação às situações que acontecem, sobretudo na atualidade.

### **A décima sétima aula lecionada**

A décima sétima aula lecionada, de 45 minutos de duração, aconteceu no dia 4 de maio de 2015, com início às dez horas e cinquenta minutos, na sala 17, onde estavam presentes os trinta alunos. Foi realizada uma planificação de curto prazo para a aula (ver **Anexo 47**) e uma apresentação em *PowerPoint* (ver **Anexo 48**), previamente aprovados pela Dr.ª Fátima Rebelo.

Após a entrada na sala de aula dos alunos, a Nádia entregou os Objetivos de Aprendizagem aos restantes colegas, e foi imediatamente realizada a chamada dos alunos. Foi escrito o sumário no quadro, “A Globalização. A construção de comunidades multiculturais inclusivas culturalmente heterogéneas” e os alunos registaram-no nos seus cadernos diários. Após o sumário, e através do recurso do *PowerPoint*, foram explícitos os objetivos de aprendizagem a atingir na aula.

No primeiro momento da sessão, projetei uma imagem, através do recurso do *PowerPoint*, e pedi aos alunos para a interpretarem. Os alunos referiram que a imagem representava as várias ligações entre as várias regiões mundiais, e que revelava que o mundo está em permanente contacto pelo facto das tecnologias permitirem uma proximidade que na

verdade é algo fictícia. Perante a contribuição dos alunos, sobretudo da Margarida, da Camila e do Pedro, tentei dar um exemplo que demonstrasse a diferença entre a realidade atual e a realidade de uma determinada época no passado. Perguntei aos alunos, “Sabem quanto tempo demorou a chegar ao Brasil a notícia do terramoto de 1755?”. Alguns alunos disseram semanas e outros anos, e eu revelei então que a notícia demorou cerca de três meses a chegar ao Brasil. Logo de seguida, voltei a questionar os alunos, “Quanto tempo é que acham que demoraria neste momento a notícia a chegar ao Brasil?”, e os alunos responderam segundos, devido às novas tecnologias.

Foi a partir desse momento que explorámos o conceito de *globalização*. Perguntei aos alunos se tinham ideia do que significava o conceito, mas a maioria teve dificuldades em responder. Então, revelei um possível significado do conceito, através do recurso do *PowerPoint*, e os alunos registaram-no nos seus cadernos diários. Seguidamente, perguntei aos alunos se sabiam quais seriam os principais fatores responsáveis pelo fenómeno da globalização, e a Camila referiu o fator responsável foi o desenvolvimento das tecnologias. Após a contribuição da aluna, revelei os principais fatores responsáveis pela globalização, através do recurso do *PowerPoint*, dando referência ao aparecimento dos telemóveis em 1973, da televisão em 1925, e da internet em 1969.

De seguida, realizei uma exposição dialogada em que destaquei as consequências globais da globalização, através do recurso do *PowerPoint*, fazendo uma comparação da primeira consequência com um conteúdo abordado numa aula anterior, a interdependência entre o espaço rural e o espaço urbano. Depois, expliquei aos alunos o termo de *aldeia global*, ao dizer-lhes que o mesmo conceito significava um mundo em constante contacto, devido ao conjunto de transformações políticas, económicas, sociais e culturais, em resposta ao desenvolvimento dos transportes e das tecnologias de informação. E, realizei a relação entre esta ideia e outro conteúdo abordado anteriormente, o modo de vida no espaço rural, onde existe uma maior proximidade e todas as pessoas praticamente se conhecem, sobretudo nas aldeias.

No segundo momento da sessão, perguntei aos alunos se tinham a noção de que este fenómeno estava presente no seu dia-a-dia, mas a maioria não sabia como, então perguntei onde gostavam de comer, e alguns responderam “no McDonald’s”. Depois, questionei qual era a marca de escova de dentes que usavam, e a maioria respondeu que era “a Colgate”, e por fim, qual era a marca dos seus telemóveis, e a resposta variou entre o iPhone, a Samsung e a Nokia. Após a resposta dos alunos, mostrei, através do recurso do *PowerPoint*, um exemplo da presença da globalização no quotidiano das pessoas.

No terceiro momento, o principal foco foram as consequências positivas e negativas da globalização, e para tratar desse tema, distribuí a todos os alunos uma folha que possuía uma tabela, parcialmente preenchida, e informei que iria passar um pequeno vídeo (ver **Anexo**

**Vídeo 11)** que daria conta das consequências positivas e negativas da globalização. Pedi aos alunos para terem atenção ao vídeo, e para depois me indicarem algumas das consequências que tiveram acesso no vídeo, para depois preencherem nas suas tabelas. Os alunos observaram o vídeo, mas vi logo que estavam muito distraídos, e, portanto, quando lhes pedi para me dizerem as consequências em falta na tabela, apenas a Camila, a Daniela e o Hugo conseguiram dizer algumas das consequências no vídeo. Pedi aos alunos para estarem mais atentos, pois estavam muito distraídos e não tinham tido atenção ao vídeo anteriormente projetado. A partir da contribuição dos três alunos, procedemos ao preenchimento da tabela, embora grande parte do preenchimento da tabela tenha tido a minha participação, visto que não estiveram atentos ao vídeo. Concluí este segmento com a introdução do conceito de *aculturação*, por ser uma consequência negativa temida por muitos, e expliquei aos alunos que a aculturação poderia levar à uniformização dos valores, hábitos, gostos e formas de pensar, o que por um lado poderia não promover a diversidade cultural, e não ter em conta a heterogeneidade, a multiplicidade, a pluralidade e a variedade, mas sim a homogeneidade.

No quarto momento da sessão, realizei uma exposição dialogada, através do recurso do *PowerPoint*, onde revelei a importância das comunidades em acolherem e promoverem o respeito pela identidade cultural e pelos direitos humanos, tanto à escala nacional como local, de modo a se obterem comunidades multiculturais inclusivas.

No quinto momento da aula, apresentei uma síntese dos conteúdos abordados na aula, através do recurso do *PowerPoint*. Terminei a sessão dizendo aos alunos que esta tinha sido a última aula lecionada, por assim dizer, e que tinha gostado imenso de ter sido professor deles, mesmo que apenas por algumas sessões, e desejei-lhes tudo de bom para as suas vidas. Deu o toque final às onze horas e trinta e cinco minutos, e os alunos arrumaram os seus pertencentes e procederam à saída da sala de aula.

### **Reflexão da Décima Sétima Aula Lecionada**

Esta foi a última aula que lecionei, e tinha de terminar o conteúdo da globalização nesta aula, pois a Professora Fátima ainda tinha muitos conteúdos a abordar com os alunos, que tinham ficado pendentes ou atrasados. Portanto, tive de ser o mais conciso possível, de modo a poder terminar o conteúdo.

Gostei do modo como começei a aula, com a observação e interpretação da imagem, pois permitiu iniciar a exploração do conceito da globalização. Os alunos pareciam já ter conhecimento da existência do conceito, e também de algumas das suas principais características, embora de uma forma algo vaga.

Em termos do comportamento e da atitude dos alunos, esta foi uma das sessões mais complicadas, pois a partir de determinado momento, senti que os alunos estavam muito

distraídos, e tive de os chamar a atenção, para voltar a ter a sua atenção.

Penso que abordámos várias coisas nesta sessão, e pode ter sido por isso que a determinado momento tenham ficado um pouco mais desconcentrados. É minha responsabilidade perceber quando os alunos se estão a dispersar, por isso mal tive essa perceção agi da melhor forma possível, ao lhes chamar à atenção. No entanto, no final da aula falei com a Dr.<sup>a</sup> Fátima Rebelo e referi esta situação, e a professora disse-me que até já havia falado com o Diretor de Turma, o professor Paulo Silva, e tinha-lhe informado dessas situações pontuais. O professor disse-lhe que esse tipo de comportamento estava a ser uma constante em todas as outras disciplinas, se calhar por sentirem que o fim do período letivo estava a chegar. Inclusive, o professor disse que já havia tido tudo uma conversa séria com os alunos em relação ao seu comportamento, e os mesmos haviam admitido que andavam realmente mais distraídos.

Creio que foi uma boa estratégia fazer várias questões ao longo da aula, para pôr os alunos a participarem o máximo que podiam. E, pedir exemplos da sua vida pessoal, como o seu restaurante favorito, as marcas de produtos que possuem e utilizam, fez com que pudéssemos explorar as características da globalização, como a internacionalização das marcas, que na verdade podem levar à uniformização dos hábitos e dos costumes, a aculturação, e também a uma perda da identidade territorial e cultural. Acredito também que foi importante realizar uma síntese dos vários conteúdos abordados na aula. Optei por não pedir aos alunos para a realizarem pessoalmente apenas por falta de tempo. Deste modo, pelo menos os alunos puderam ter uma síntese dos conteúdos abordados anteriormente.

Foi sem dúvida uma aula desafiante, e de certa forma exigiu que eu tentasse sintetizar e sistematizar vários temas a abordar. Fiquei contente por ter abordado praticamente tudo a que me propus, apenas não consegui falar do contexto nacional, de questionar os alunos se achavam que Portugal era um país multicultural inclusivo. Mas, de certa forma satisfeito por ter realizado tudo a que me propus, e de ter realizado determinadas atividades com os alunos.

#### **4.1. Sessões Suplementares**

##### **Formação Cívica: 7 de maio de 2015**

Após ter lançado a atividade didática, a lista de problemas e soluções (ver **Anexo 49**) na freguesia de São Brás, na aula do dia 13 de abril de 2015, elaborámos a carta (ver **Anexo 50**), direcionada ao Exmo. Sr. Presidente da Junta de Freguesia de Mina de Água, Joaquim Marques da Rocha, numa sessão de Formação Cívica.

A escolha de realizar o segundo momento da atividade na aula do Professor Paulo, deu-se pelo facto de considerar a Formação Cívica uma disciplina que privilegia o desenvolvimento da educação para a cidadania, permitindo que exista um momento de diálogo

e reflexão acerca das experiências vividas, as preocupações dos alunos e dos professores em relação aos alunos e o seu trabalho, e também as questões relacionadas com a participação dos alunos, individual e coletiva, da escola e da comunidade. Este tipo de sessões, semanais, permitem que a aula assuma um formato de assembleia de turma. (*adaptado de <http://dtesdica.com.sapo.pt/central8b.html>*).

Das várias finalidades da disciplina, podem ser destacadas as seguintes (*adaptado de <http://dtesdica.com.sapo.pt/central8b.html>*):

- Desenvolver competências necessárias ao exercício da cidadania;
- Desenvolver nos alunos atitudes de autoestima, respeito e regras de convivência, que conduzam à formação de cidadãos tolerantes, autónomos, participativos e civicamente responsáveis;
- Promover valores de tolerância, solidariedade e respeito pelos outros;
- Estimular a participação ativa dos alunos na escola e na sociedade;
- Proporcionar aos alunos momentos de reflexão sobre a vida da escola e os princípios democráticos que regem o seu funcionamento.

A realização da atividade, na sessão do professor Paulo, permitiu também a partilha de conhecimentos com o diretor da turma, ou seja, pude observar, aprender e trabalhar com um docente de uma outra área de conhecimento, o que tornou a experiência ainda mais enriquecedora. A atividade deveria ter sido realizada no dia 30 de abril 2015, mas o professor Paulo teve de utilizar a sessão desse dia para outros propósitos. Ficou então combinado que seria elaborada a Carta para a Junta de Freguesia de Mina de Água neste dia 7 de maio de 2015.

No primeiro momento da sessão, o professor Paulo falou com alguns dos alunos da turma, devido às faltas injustificadas que os alunos possuíam. Depois chamou-me para o centro da sala de aula, à frente do quadro interativo, e pediu que me dirigisse aos alunos. Informei os mesmos da atividade que iríamos realizar, embora já soubessem deste segundo momento da atividade desde a aula de Geografia do dia 13 de abril, e pedi à delegada de turma, a Margarida, para se dirigir ao computador, e escrever diretamente no ficheiro *word* as opiniões e sugestões dos colegas para a carta.

A utilização desta estratégia, escolha direta da pessoa a ir para o computador, permitiu que não existisse confusão entre os alunos na escolha de um colega entre os colegas presentes. Criou uma certa diferença na rotina da maioria das aulas, onde o professor entra na sala de aula, dirige-se ao computador e é apenas o único a “controlar” o computador. Esta estratégia também possibilitou que os alunos tivessem um papel central e ativo na elaboração da carta, e que ficasse feita no imediato, não sendo necessária uma posterior retificação.

Durante toda a sessão os alunos, sobretudo o Pedro, a Camila, o Rafael, a Margarida

e a Rita, tentaram participar na elaboração da carta. Contudo, tiveram muitas dificuldades, sobretudo na forma como se deveriam endereçar a uma figura tão importante, como é o caso de um presidente de uma Junta de Freguesia.

Penso que a maior dificuldade dos alunos prendeu-se com o modo de se dirigirem ao presidente. Não sabiam se deveriam ser mais formais ou informais. Logo, um dos momentos mais demorosos na atividade foi precisamente a saudação inicial ao presidente, por se tratar de um discurso mais formal. A partir desse momento, todo o processo acabou sempre por ser muito mais natural, e os alunos acabaram por ter uma postura muito atenta e participativa.

A grande curiosidade dos jovens residiu em saber quando seria entregue a carta, e se o Presidente iria responder ao seu pedido. Em relação à entrega da carta, eu próprio fui entregá-la na Junta de Freguesia de Mina de Água, no dia 8 de maio de 2015, pois considerou-se que poderia ser uma confusão, e seria necessário a autorização dos encarregados de educação. A escola teria de ter o conhecimento, para os alunos saírem do recinto escolar e irem entregar a carta na Junta de Freguesia. Já em relação à resposta do Presidente, até ao momento da realização do presente Relatório-Tese, não me foi fornecida qualquer informação por parte da escola se o Presidente deu qualquer resposta à carta.

Acredito que ainda poderia ter sido um melhor orientador e moderador na realização da carta, mas a maior experiência do Professor Dr. Paulo, levou a que em determinados momentos tivesse de ser o professor a tomar o controlo da situação. Mas, sem dúvida, estou eternamente agradecido pelo facto de o professor me ter ajudado a orientar esta atividade, que considero muito importante no exercício livre da cidadania.

O Professor Dr. Paulo foi sem dúvida uma mais-valia na realização e elaboração da carta, pois sugeriu imensas propostas para o texto, embora colocasse sempre a decisão final na mão de todo o conjunto de turma. Nada foi escrito sem o consentimento dos jovens.

Esta atividade foi claramente direcionada para o exercício livre da cidadania, pois levou os alunos a pensarem no local onde residem e passam grande parte do seu tempo, a terem em conta as áreas necessárias de atuação por parte da Câmara e dos próprios habitantes, e fez-lhes perceber que possuem uma ‘voz’ e têm direitos, como qualquer outro cidadão, e que podem utilizar essa mesma ‘voz’ para fazer a diferença, pois têm o direito de atuar pelo que acreditam. Os alunos demonstraram que têm uma clara perceção do que não está bem na sua freguesia, e revelaram também que têm uma ‘voz’ que deve ser ouvida por quem molda e orienta o futuro da freguesia.

Em relação ao que mudaria nesta atividade se a realizasse de novo, penso que acrescentaria os pontos positivos da Freguesia, para não ser uma atividade focada apenas nos aspetos negativos de uma região.

### **Sessão de Geografia: 11 de maio de 2015**

Numa reunião previamente realizada, a Professora Fátima achou por bem eu ir assistir à aula que a mesma iria lecionar no dia 21 de maio, sendo que no primeiro momento da aula a Professora iria lecionar os conteúdos em falta, e nos últimos 15/10 minutos da sessão eu deveria lançar a atividade didática, o levantamento funcional, aos alunos.

No dia 11 de maio de 2015, às dez horas e cinquenta minutos, fui observar a aula da Dr.<sup>a</sup> Fátima na sala 17 (ver **Anexo 51**), onde estavam presentes vinte e nove alunos, dezasseis alunos do sexo feminino e treze alunos do sexo masculino, sendo que apenas a Soraia não estava presente na aula.

No primeiro momento da sessão estive apenas na qualidade de observador e ouvinte, e no final desse momento a Dr.<sup>a</sup> Fátima pediu que eu fosse para o centro da sala, perto do quadro, e me dirigisse à turma.

Informei os alunos da atividade que iria ser realizada em grupo, o levantamento funcional. Primeiro, expliquei aos alunos o que significava o termo levantamento funcional. Seguidamente, através da projeção de uma rua (ver **Anexo 52**), a partir do *PowerPoint*, de uma planta urbana, expliquei aos alunos como deveriam colorir as habitações presentes na planta urbana, preenchendo eu mesmo, a partir da projeção, uma habitação para servir de exemplo. Alertei-os para o facto de, por vezes, algumas plantas possuírem os números das habitações muito próximos uns dos outros como puderem ter uma habitação com vários números de identificação. Teriam de ter em atenção a essas possibilidades.

Após ter explicado todos os procedimentos aos alunos, referi que iríamos proceder à escolha dos grupos de trabalho. Indiquei que iriam ser escolhidos seis grupos, cada um com cinco elementos, e que cada grupo iria fazer o seu levantamento funcional numa rua previamente escolhida por mim. Cada grupo iria ter uma rua diferente, de modo a se poder ter uma análise diferenciada do concelho da Amadora. Obviamente que alertei os alunos para o facto de terem de fazer o trabalho sem a minha presença ou da Professora Fátima, mas também os lembrei que na eventualidade de algum encarregado de educação se opor à sua participação na ida à rua selecionada para a realização do trabalho, eu iria com o grupo, de modo a todos puderem realizar o trabalho.

Informei também os alunos que o modo de seleção dos grupos de trabalho seria de uma forma aleatória, ou seja, eu tinha um saco com o nome de todos os alunos, e coloquei cada um dos alunos da turma a tirarem um papel. Depois, deveriam indicar à Dr.<sup>a</sup> Fátima o nome que saiu do saco, para esta escrever no quadro o nome de cada um dos elementos de todos os grupos. Após estarem definidos os grupos, pedi que apenas um elemento de cada grupo viesse ao quadro escolher um envelope, que iria ter todo o material necessário (ver **Anexo 53**) para a realização do trabalho. Como tínhamos ainda alguns minutos, pude reforçar

ainda mais algumas informações importantes como: entregar o guião grande a cores, pintar a legenda, colocar a legenda na planta urbana, definir as cores a serem utilizadas no preenchimento das residências e o prazo de entrega dos trabalhos.

Alertei também os alunos da possibilidade de algum colega não se esforçar ou sequer fazer o trabalho, e que esse mesmo tipo de atuação não só prejudica o próprio aluno em causa, mas também todo o grupo, pois obriga a uma reformulação de todo o plano de trabalho e a redistribuição das tarefas.

Deu o toque final às onze horas e trinta e cinco minutos, e os alunos arrumaram os seus pertences e procederam à saída da sala de aula.

Penso que a minha breve intervenção na sessão correu bem, os alunos mostraram-se interessados no trabalho que teriam de fazer, mas parece-me que 10 a 15 minutos para lançar uma atividade, explicar no que consiste a atividade, atender às dúvidas dos alunos em relação à atividade, escolher os grupos e revelar o material necessário para o trabalho parece-me manifestamente pouco. Talvez muitos outros aspetos possam ter ficado por ser referidos, mas acredito que o mais essencial, e mais importante acabou por ser abordado na sessão.

### **Debate - 9 de junho de 2015**

O material do debate (ver **Anexo 54**) foi dado aos alunos no dia 3 de junho. Anteriormente a esse momento, havia sido lançada a atividade, onde os próprios alunos se propuseram a interpretar as personagens disponíveis para o debate. A primeira ideia da professora cooperante Dr.<sup>a</sup> Fátima, era a de ser eu a definir os alunos a participarem no debate, mas, considerei importante os alunos mostrarem o seu entusiasmo e “chegarem-se à frente” para o desafio, algo que eles fizeram. No entanto, compreendo o porquê da professora Fátima ter essa primeira ideia, o objetivo da sua sugestão era para garantir que os alunos escolhidos fossem os “melhores” a arguirem e a manterem-se ativos durante o debate.

Os alunos a defender as personagens a favor foram a Rita (Representante da Câmara Municipal), a Margarida (Representante da SOS Racismo), o Pedro (Membro da Igreja), a Camila (Representante da ONU) e o Rafael (Técnico da Segurança Social). Já os alunos a defender as personagens contra foram o Tiago (Membro do Partido Nacional Renovador), o André (Vizinha de Classe Média-Alta), o Bernardo (Comerciante de Luxo), o Adulai (Técnico de Construção Civil) e o Hugo (Reformado Revolucionário). A Dr.<sup>a</sup> Fátima sugeriu que eu deveria ser o moderador do debate e que deveria nomear um submoderador. Então, seguindo a mesma linha da escolha das personagens para o debate, o Marian candidatou-se a submoderador, uma posição em que me iria auxiliar no que fosse necessário.

Embora o trabalho dos alunos na formação da personagem e na construção dos argumentos das mesmas tenha sido maioritariamente no seu espaço pessoal, achei por bem

que os mesmos me enviassem um *email* com as principais ideias/argumentos que iriam utilizar no debate. Esta sugestão permitiria acompanhar, embora de uma forma um pouco distante, o trabalho dos alunos, o seu compromisso perante o desafio, e se as suas ideias estavam a ir de encontro ao que seria esperado da personagem que defendiam. Foram quatro os alunos que enviaram o *email*, a Margarida, o Rafael, a Rita e o Tiago.

Foi escolhido que o dia do debate seria 9 de junho, terça-feira, às 13 horas e 35 minutos, e teria a duração de 45 minutos. No entanto, o professor Paulo, diretor de turma, cedeu a sua aula seguinte, da disciplina de História, de modo ao debate poder ter mais tempo de duração caso o mesmo se prolongasse. No dia de debate cheguei ao meio-dia e trinta e cinco à sala onde iria realizar o mesmo e, sozinho, preparei toda a sala para garantir um bom funcionamento do mesmo. As mesas onde eu iria estar com as personagens do debate foi feita na forma de um U, e logo depois da mesma coloquei cadeiras, na forma de um xadrez para formar uma plateia, onde iriam estar os restantes alunos da turma. O objetivo era que os alunos da turma fossem como um público que estivesse a assistir a uma assembleia de Câmara, onde num primeiro momento iriam estar na qualidade de ouvintes, num segundo momento poderiam manifestar as suas impressões do que tinham assistido no debate, e por fim, num terceiro momento iriam votar numa decisão à questão central do debate “Deve a Câmara Municipal da Amadora promover habitações sociais destinadas, sobretudo, à população imigrante?”.

Quando a Dr.ª Fátima Rebelo e os alunos chegaram à sala, pedi que os alunos se sentassem nas suas cadeiras da plateia, mas reparei que os alunos que iriam interpretar as personagens estavam muito nervosos. Então dirigi-me a todos os alunos e pedi que os fossem participar de uma forma ativa no debate fossem comigo para o corredor para eu ter uma breve conversa com eles. O meu objetivo foi acalmá-los e dizer-lhes que iria tudo correr bem. Seguidamente, perguntei se todos tinham trazido algo na sua indumentária, ou algum acessório, que representasse a sua personagem e muitos deles trouxeram. Em alguns casos, uns simples óculos e um cabelo mais aprontado e profissional foi o suficiente, como foram os casos da Camila, da Margarida e da Rita. O Bernardo trouxe um casaco clássico, o Hugo apostou numa postura corporal mais frágil e interpretou uma pessoa com muitos anos de vida, visto que iria representar o reformado revolucionário. O Tiago também assumiu bem a personagem, e teve sempre uma postura, tanto a nível corporal como na própria forma de falar, muito firme e convicta. O Pedro levou consigo um crucifixo grande feito de Madeira e um colar com um crucifixo de metal.

Após tentar apaziguar os nervos e a ansiedade que os mesmos demonstravam, eu pedi para falar, de uma forma individual, com o grupo a favor e o contra, para perceber se cada um dos alunos tinha bem definido os argumentos que iriam utilizar no debate. Praticamente todos os alunos estavam relativamente confortáveis com isso, apenas a Rita estava muito nervosa. Enquanto representante da Câmara Municipal, tendo em conta a questão central do debate, foi

a primeira a intervir. O Bernardo estava algo confuso em relação ao que dizer e tentei-o ajudar dando-lhe algumas “luzes” para o que poderia defender. Notei que o André não se encontrava no seio dos alunos e, até ao momento de entrarmos todos na sala de aula, não apareceu para o debate. Informei aos alunos que iríamos prosseguir de qualquer forma com a atividade e relembré-lhes que, a partir do momento que entrássemos na sala, eu já não era o “Professor Luís”, mas sim o moderador do debate, e que eles, mal entrassem na sala, tinham de encarnar a personagem a que se propuseram.

Entrei primeiro na sala, já com o submoderador Marian ao meu lado. Dirigi-me à plateia, dei-lhes as boas vindas e chamei as personagens do debate, individualmente, para entrarem e se sentarem nos seus lugares com os seus nomes e personagens escritos à sua frente. Alguns alunos entraram na sala e puseram os seus colegas a rirem-se pela postura que adotaram à entrada, por exemplo, o Hugo entrou como se fosse uma pessoa mais velha, com problemas na coluna e com um andar muito lento, o Pedro entrou com o crucifixo de madeira nas suas mãos ao nível do peito sempre com uma face muito calma, o Bernardo com o seu casaco clássico e o Tiago com um ar muito austero e rígido. Informei a todos os presentes a ordem que se iriam iniciar as conversações, e a partir do momento que fosse terminada essa primeira “ronda”, o debate seguir-se-ia de uma forma mais natural, ou seja, os intervenientes colocariam o braço no ar, em forma de pedir a fala, o submoderador iria escrevendo a ordem do levantar dos braços, e depois eu dava-lhes a fala no devido momento, consoante a ordem dos pedidos.

Não irá ser colocada neste capítulo a transcrição do debate, visto que o capítulo já é manifestamente longo, e a transcrição de todo o debate e falas seria algo excessivo, mas foi colocado em anexo (ver **Anexo Áudio 1**), em formato áudio, o debate de modo a poder ser escutado, em íntegra, o que sucedeu no mesmo. O que irá ser realizado seguidamente, será uma avaliação, individual, do desempenho de cada um dos alunos na interpretação das personagens do debate.

No que diz respeito aos alunos que representaram as personagens a favor:

- **Rita (Representante da Câmara Municipal):** a aluna apresentou-se claramente nervosa pelo facto de ter de ser a primeira a intervir no debate. Esse nervoso prejudicou-lhe, de certa forma, no debate, visto que teve de interromper, algumas vezes, o seu discurso de abertura. A aluna colocou igualmente em causa a sua personagem, ou seja, ao deparar-se com o nervosismo e a persentir que não estava a fazer o melhor que podia, olhava para mim e dizia “Ó setor..”, à espera que eu a auxiliasse em algo, e colocando igualmente em causa a minha personagem de moderador. Este aspeto não foi muito positivo, visto que momentos antes de entrarmos na sala eu havia-lhes dito que a partir do momento que entrássemos na sala eu seria o moderador e, não, o Professor Luís, como antes referi. Outro aspeto, não muito positivo na

sua atuação, foi o facto de ter lido algumas coisas. Eu pude perceber que algumas coisas que leu foram retiradas do texto que eu havia dado a cada uma das personagens, para os mesmos “conhecerem” a sua personagem e o que as mesmas defendiam. Portanto, a aluna começou por não abraçar totalmente a personagem e não atuou da forma mais natural possível visto que se limitou a ler algo que não foi reproduzido pela mesma. De qualquer forma, à medida que se desenrolou o debate, a aluna interveio algumas outras vezes de uma forma muito mais segura;

- **Margarida (Representante da SOS Racismo):** a aluna atuou sempre de forma muito segura, assumiu totalmente a sua personagem e esteve sempre muito atenta aos discursos dos restantes intervenientes de modo a poder debater com os mesmos. Eu havia sugerido à aluna, na troca de *emails*, que a mesma utilizasse no seu discurso alguns artigos da Constituição Portuguesa, de modo a que refutasse alguns comentários mais desagradáveis das personagens de membro do Partido Nacional Renovador (Tiago) e o vizinho da Classe Média-Alta (André). Utilizou um discurso muito fluente, e soube defender os seus argumentos e soube-se defender dos comentários dos restantes intervenientes. A aluna ficou muito triste, e inclusive enviou pelo submoderador, um bilhete para mim a dizer isso mesmo, que estava triste que o colega André não compareceu e que isso afetou a performance da sua personagem, pois sentia que podia não ter com quem debater. Eu respondi à aluna, através do bilhete, a dizer para a mesma não estar triste visto que estava a fazer um ótimo trabalho e que quando visse um tópico que a permitisse discursar para o fazer;
- **Pedro (Membro da Igreja):** Tenho de admitir que esperava muito mais da prestação do Pedro. O mesmo estava muito nervoso, algo que nunca havia presenciado na sua forma de estar e de comunicar durante as várias aulas. Penso que também estava algo envergonhado perante os colegas, talvez porque ele é um rapaz que, pelo menos fisicamente, parece ser mais adulto e maduro que os restantes colegas e, portanto, se calhar, no seio da turma, é visto um pouco como o “adulto” e, naquele momento, ao interpretar uma personagem, encontrava-se mais vulnerável perante os colegas. Reproduziu muito pouco do que poderia ter alcançado e acabou por não dar muito material de discussão durante o debate aos seus colegas. Foi uma prestação algo pálida por parte de um aluno que é muito participativo e crente nas suas opiniões e convicções;
- **Camila (Representante da ONU):** Apresentou um discurso muito bem

preparado, e soube defender muito bem as suas ideias, tendo discursado, juntamente com a Margarida, de uma forma algo “acesa” contra a personagem do Membro do Partido Nacional Renovador, o Tiago. Penso que são nestes momentos, onde se dá a palavra aos alunos, que podemos verificar, e comprovar, o quanto incríveis eles conseguem ser, mesmo em momentos de maior tensão, e sem dúvida que a aluna neste momento revelou-me, de forma muito explícita, que se esforça a 100% em tudo o que lhe é proposto, daí ser considerada por todos os professores como uma excelente aluna, daí as suas elevadas classificações. A utilização dos artigos da Declaração dos Direitos Humanos, tal como a Margarida havia feito com a Constituição Portuguesa, foi muito inteligente e soube usar a mesma nos momentos importantes e decisivos, o que revela que tem um excelente momento de oportunidade e que usar argumentos válidos e relevantes;

- **Rafael (Técnico da Segurança Social):** Mais um aluno que soube preparar-se muito bem para o debate. Também utilizou a Constituição Portuguesa para expor os seus argumentos e se defender dos restantes intervenientes. Discursou, de uma forma mais ativa, contra as personagens do membro do PNP e do Reformado Revolucionário, e revelou não ter qualquer receio da frontalidade, tanto quando é enfrentado como na forma como defendia os seus argumentos. Tal como a Camila e a Margarida, o Rafael é muito assertivo nas suas intervenções e sabe sempre qual o momento para fazer frente a argumentos que não concordava. Em geral, fez um trabalho muito bom e, além de ter enviado o *email* antecipadamente com as suas ideias, revelou que fez um “trabalho de casa” muito bom;

Já no que toca às personagens contra:

- **Tiago (Membro do Partido Nacional Renovador):** o Tiago esteve muito bem no seu papel, dedicou-se totalmente à personagem e em nenhum momento saiu da mesma o que é muito importante quando se está a personificar uma personagem que não ter nada a haver connosco, como era o caso. Gostei muito da interpretação que deu, da força, da frontalidade e da dureza com que encarou o papel, pois trouxe um outro lado ao debate, uma visão um pouco mais “obscura”, que contrastou, evidentemente, com a postura da Camila e da Margarida. Soube defender muito bem os princípios defendidos pelo partido escolhido, e teve debates muito interessantes com as personagens da SOS Racismo, da ONU e também da Segurança Social. Se tivesse de apontar algo em relação à sua prestação, apenas referiria que penso que podia ter sido ainda mais incisivo, mais “teimoso”, porque a personagem

dele era alguém muito relutante, que nunca iria aceitar as ideias que os outros defenderiam, porque a pátria era tudo para a sua personagem. De certa forma, ele podia ter sido algo mais agressivo, mas evidentemente no bom sentido. Com a sua personagem eu acho que ele poderia ter despertado alguns sentimentos menos “confortáveis” nos restantes intervenientes, podia inclusive ter utilizado um discurso que chocasse os restantes. É um debate, é uma personagem, por isso tudo é “razoavelmente válido”. Apesar de tudo, foi sem sombra de dúvida, um dos intervenientes mais ativos, e que mais à vontade esteve com a sua personagem desde o momento que entrou na sala, e defendeu, e muito bem, e com fundamentação, as suas opiniões e os princípios que o partido defendia;

- **Bernardo (Comerciante de Luxo):** Infelizmente, o Bernardo teve uma prestação um pouco abaixo do que era desejável, tendo saído pelos nervos. Anteriormente à entrada na sala de aula percebi que ele estava com algumas ideias confusas, não sabia bem o que iria dizer, penso que um pouco por falta de estudo pessoal da personagem, e se tinha sentido problemas na construção da personagem dever-me-ia ter informado se tivesse enviado o *email* como outros colegas o fizeram. No momento em que teve a oportunidade de falar no discurso, o Bernardo começou a defender as opiniões dos intervenientes a favor, o que não deveria ter acontecido. Ao ter dito que gostaria que as pessoas com menos recursos económicos fossem residir para a região da sua loja, tendo, inclusive, afirmado que as mesmas iriam comprar os seus produtos de luxo, colocou em causa a sua personagem, e a sua “equipa”, as personagens contra, o que foi uma pena, pois a nível da indumentária o Bernardo esteve muito bem ao apresentar-se com um casaco clássico - o que revelou preocupação na caracterização da personagem. Poderia, e deveria ter estado muito melhor na sua intervenção. No entanto, fiquei contente pelo facto de se ter proposto à personagem, visto ser um dos alunos da turma com maiores dificuldades na compreensão e no uso da língua portuguesa, visto não ser a sua língua materna;
- **Adulai (Técnico da Construção Civil):** O Adulai é mais um dos alunos com muitas dificuldades na compreensão da língua portuguesa, tal como o Bernardo, mas defendeu muito bem a sua personagem. É um jovem tímido e isso percebe-se na sua forma de estar. No entanto, soube estar à altura do desafio. Reparei que levou um papel consigo onde anotou coisas que os outros intervenientes referiram e não concordou e, depois, no seu momento de falar referiu as suas ideias em relação ao que havia ouvido. Isto mostra que, apesar

das dificuldades que possa sentir com a língua portuguesa, não deixou de fazer o seu “trabalho de casa” e, pelo menos, tentou debater as ideias colocadas no debate;

- **Hugo (Reformado Revolucionário):** Tal como aconteceu com o Pedro, o Hugo foi o outro aluno que eu esperava mais neste debate. O Hugo é um aluno que tem muita facilidade em participar nas aulas e, geralmente, com uma participação de qualidade. No entanto, neste debate, não me pareceu com o seu máximo de empenho. A sua participação não foi totalmente constante nem consistente. Deveria ter-se empenhado muito mais na atividade e na construção da sua personagem;
- **André (Vizinho de Classe Média-Alta):** o aluno não compareceu no debate, não informou ninguém da sua falta, e colocou em causa não só a prestação dos seus colegas contra, como também as possíveis boas “discussões”/confrontos com as personagens a favor, como se veio a verificar pela reação da Margarida durante o debate. Poderia ter-me avisado anteriormente da sua falta que poderia ter falado com algum outro aluno para preencher o seu lugar, ou eu próprio poderia ter feito o seu lugar e ter pedido à Dr.ª Fátima Rebelo para ter feito o papel de moderadora. Esperámos, até ao último momento, por ele, e então optámos por prosseguir sem o mesmo.

Após as personagens terem debatido foi dado espaço para a plateia dar a sua opinião em relação ao debate, sendo que apenas um dos membros da plateia concordou com as ideias defendidas pelas personagens contra. A grande maioria do público presente na plateia, treze, votaram a favor da construção de habitações sociais para os imigrantes, um elemento votou contra, e quatro abstiveram-se de votar. Esta votação final da plateia não foi por voto secreto, como haveria sido pensado anteriormente, mas, sim, através dos braços no ar, pelo facto de já não haver tempo na sessão para tal. No final do debate foi dado, da minha parte, uns doces para os alunos, como forma de agradecimento pelo seu trabalho e todos os presentes ajudaram no arrumar e na limpeza da sala.

Numa avaliação global da atividade, fiquei muito contente com o resultado e pelo esforço dos alunos no mesmo. No início, todos os alunos estavam nervosos e algo receosos por fazerem o debate em frente de todos os colegas, mas, à medida que foram discutindo, começaram a sentir-se muito mais à vontade e a “abraçar” totalmente a personagem a que se propuseram. Em relação à prestação dos alunos, alguns elementos do debate como o Bernardo, o Hugo, o Pedro e a Rita, poderiam ter estado muito melhor do que estiveram e deveriam ter trabalhado mais na construção das suas personagens. O Adulai revelou um claro esforço e tentou dar o melhor de si, embora as claras limitações no seu discurso. Por fim, a Camila, a Margarida, o Rafael e o Tiago tiveram prestações muito sólidas, dedicaram-se à atividade e às

suas personagens, e isso transpareceu não só no seu desempenho, como levou a que um dos lados emergisse como o vencedor do debate. No cômputo geral, as personagens a favor tiveram uma prestação superior aos restantes colegas das personagens contra, usaram muitos argumentos válidos e relevantes, e souberam defender-se muito bem dos argumentos dos colegas. O Tiago foi a clara “estrela” do grupo das personagens contra, mas como é óbvio ele não poderia “carregar” a equipa toda sozinho, era necessário que os colegas tivessem investido de melhor forma no debate, claro que a ausência do André ainda dificultou mais o seu trabalho.

No que toca ao trabalho do Marian enquanto submoderador, é preciso realçar que ele esteve muito bem, não estava nada nervoso e o seu trabalho não foi apenas anotar as ordens de fala dos colegas foram algumas as vezes em que disse para ser ele a dar a falar com as personagens e dizer quem poderia falar de seguida, para ele se sentir incluído e não apenas um ajudante. Penso que o Marian teria sido um excelente interveniente no debate caso se tivesse candidatado a uma das personagens, porque é uma pessoa naturalmente predisposta ao desafio, não se revela nervoso em situações de pressão, o que me surpreendeu bastante. Tem uma boa capacidade de participação e argumentação, como pude constatar durante as aulas lecionadas.

Finalmente, no que respeita à minha participação enquanto moderador, suponho que fiz um trabalho bem-sucedido. De resto, gosto muito de debates e de investir em defender uma personagem que não ter nada a ver comigo, mas o que interessa é tentar defender os seus princípios. Penso que apoiei bem os alunos durante todo o debate e tentei-os ajudar, quando senti que poderiam estar prestes a poder-se enganar em algo, como tentei fazer com o Bernardo. Tentei que ele próprio percebesse que o que estava a dizer não era o mais correto, mesmo sem lhe dizer que estava errado diretamente, mas ele prosseguiu com a sua ideia e não me “ouviu”. Aí eu não pude fazer mais nada, pois é da responsabilidade dos mesmos terem noção do que estão a dizer, e ele poderia, e deveria ter percebido pela reação dos presentes: o que ele estava a dizer não era o mais correto, ia contra as ideias não só da sua personagem como dos princípios da equipa contra e eu estava a tentar ajudá-lo. Quando penso nesses momentos, relembro-me da ideia da Dr.<sup>a</sup> Fátima Rebelo em ser eu a escolher os intervenientes, pois, como aconteceu, os lados ficaram algo “desequilibrados”, com vários bons alunos “a favor”, e alguns alunos considerados mais fracos na equipa “contra”. No entanto, continuo a defender a posição de que os alunos devem ter poder de escolha e que, perante esse seu direito, têm de entender que têm o dever de fazer o melhor trabalho possível, defender a sua escolha e lutar pelo objetivo até ao fim. Nenhum dos alunos me comunicou que achava que existia um desequilíbrio nos lados a defender.

Tenho a plena noção que há sempre aspetos a melhorar como, por exemplo, gostaria de ter acompanhado bem mais de perto a construção das suas personagens. Se voltasse a fazer o debate, teria estado com os intervenientes de cada um dos lados e, também, com os membros da plateia, uma hora e meia com cada um dos grupos, na biblioteca - teria ouvido os seus

argumentos e colocado em “simulação de debate” para ver como reagiam e como se comportavam numa situação de pressão. Isso teria ajudado imenso não apenas os alunos, mas também a mim enquanto moderador - o próprio debate sairia a ganhar. Igualmente, teria não só tornado obrigatório o envio do *email* num momento anterior ao debate, como teria “punido” o aluno que não o fizesse, ou seja, no caso de uma das personagens não entregar o email existiria imediatamente um aluno a substituir a personagem, sendo o outro remetido para a plateia. Hoje em dia, teria atuado de forma diferente nessa situação, teria ido logo substituir o André, o que, por um lado, teria colocado os alunos se calhar um pouco mais nervosos, mas, também, os poderia ter ajudado a “discutir” ainda mais do que fizeram.

#### **4.2. Participação em atividades extracurriculares**

A presença e participação em inúmeras dessas iniciativas foram de encontro à sugestão e desafio lançado pelos docentes do mestrado: “Vocês devem passar o máximo de tempo possível nas escolas e devem, igualmente, participar no maior número de atividades possíveis”. No meu entender, este conselho foi precioso, pois permitiu uma maior aproximação com os alunos de toda a escola, os professores envolvidos, os auxiliares de educação, o diretor do agrupamento e, os pais e encarregados de educação – toda a comunidade escolar.

Participei em algumas sessões da Eco Escolas, com as professoras Dr.<sup>a</sup> Adelaide e Dr.<sup>a</sup> Lurdes, estando, igualmente, acompanhado pela minha colega de mestrado Liliana Meireles. Foram desenvolvidos projetos como: i) a construção de caixotes de lixo para as salas de aula; ii) a elaboração de um cartaz, numa cartolina, com pensamentos que orientem os alunos para regras ambientais de sustentabilidade do planeta, posteriormente afixado numa das vidraças da entrada da escola no espaço destinado à Eco Escolas; iii) um inquérito de Auditoria Ambiental lançado aos alunos, que da minha parte teve a participação de quarenta e nove dos meus alunos de Geografia e de História. Posteriormente, foi realizado o tratamento dos dados recolhidos, sistematizaram-se as respostas e, foi tudo enviado às professoras da Eco Escolas. Eu e a Liliana tratámos mais de cem inquéritos, entre eles os dos nossos alunos e os alunos das professoras. Trabalhar na Eco Escolas foi importante devido às questões da sustentabilidade, aprendi novas aprendizagens como construir um caixote de lixo e, igualmente, permitiu desenvolver algumas competências informáticas com o tratamento de dados no *Excel* – uma ferramenta de trabalho muito importante.

Devido à sobreposição de horários com as sessões do Mestrado, não foi possível participar em todas as sessões e atividades lançadas pelo Clube Europeu. No entanto, foi realizada uma visita de estudo ao Centro Europeu Jean Monnet, com os alunos da professora Dr.<sup>a</sup> Fátima Costa, onde se assistiu a uma palestra relacionada com a União Europeia e,

seguidamente, os alunos participaram num concurso/desafio, relacionado com os temas da palestra, através de um questionário.

O segundo momento de participação no clube prendeu-se com o facto de ter desafiado os alunos a me auxiliarem numa festa de natal da escola, através da recolha de dados estatísticos relativos à população de cada continente, de modo a se desejar um Feliz Natal a todas as pessoas no mundo. Com o seu contributo, na minha atuação vocal com três alunos do coro da escola, elaborámos cartazes não só com palavras de solidariedade para a população mundial, como colocámos os dados relativos à população mundial. Esta participação no Clube Europeu foi interessante pois, foi realizada uma visita de estudo, o que é ótimo para os alunos, para não estarem apenas nas salas de aulas e, envolveu-se os alunos numa atividade diferente, uma *performance* musical, onde tiveram de mobilizar determinadas competências, relacionadas com a procura e tratamento de dados.

A ida a uma visita de estudo, “Um dia pela Lisboa de Pombal e não só!...”, com a Dr.<sup>a</sup> Fátima Costa, a Dr.<sup>a</sup> Fátima Rebelo, e o Dr. Paulo Silva, foi igualmente muito importante, visto que uma parte dos conteúdos e as questões no guião foram dirigidas a partir de conteúdos que lecionei. No entanto, não me foi permitido elaborar qualquer uma das questões do guião.

Foram várias as participações nas festas da escola, seja as de Natal ou de outras comemorações específicas. Esta iniciativa permitiu um maior contacto com todos os alunos da escola que assistiram às festas, com o Sr. Diretor Dr. João Pereira, os pais e encarregados de educação que estavam presentes, os auxiliares de educação e, sobretudo, com os professores Chambel e Isabel, professores de música, que planeavam incansavelmente as festas da escola e tornavam-nas em autênticos momentos mágicos para os alunos, revelando todo o potencial e valor dos alunos.

A presença em todas as reuniões de avaliação e a Reunião do Plano de Melhoria de Agrupamento permitiu a compreensão de todo o trabalho dos professores fora da sala de aula. Os professores não “dão” apenas aulas, os professores têm um intenso trabalho “burocrático” (preenchimento de inúmeros documentos), têm inúmeras reuniões de avaliação e, ainda têm as reuniões do Plano de Melhoria e as de agrupamento (que infelizmente não me foi permitido assistir). Existe uma certa assunção tradicional de que os professores apenas dão aulas e estão todo o resto do tempo nas salas de professores. Mas, através desta experiência letiva, foi possível verificar que os professores fazem bem mais do que isso.

A participação em várias sessões de Formação Cívica do professor Paulo permitiu atestar a importância das questões cívicas, de prevenção de determinados perigos, de diversas naturezas, de informação relativa a temas polémicos ou sensíveis e, as questões comportamentais dos alunos em todas as disciplinas. A participação no *RoadShowSMAS*, no recreio da escola, foi uma excelente iniciativa, pois permitiu aos alunos obterem um melhor

conhecimento em relação à importância do uso racional da água e a sua preservação, algo importante para a sensibilização das futuras gerações.

Mais interessante, ainda, foi verificar que os alunos fazem uma espécie de projeção em relação às questões de comportamento e de sucesso educativo no início de cada período letivo, sendo que no final de cada um deles é feito um balanço geral. Os alunos podem conferir se atingiram, ou não, os objetivos a que se propuseram, sendo que mediante esse balanço geral podem estabelecer novos objetivos. Penso que este tipo de estratégia do professor Paulo é muito interessante, revela quase a existência de um contrato quando, na realidade, o que o professor faz é tornar os alunos responsáveis pelo seu sucesso ou insucesso no percurso educativo.

### **4.3. Reflexão Global das Aulas Lecionadas**

Em geral, penso que as sessões correram bem e, identifiquei uma evolução, que considero natural, na melhoria não só das aulas, como das estratégias e recursos utilizados da minha parte. Sem dúvida que ainda tenho muito trabalho a fazer em relação à minha prática docente, mas fiquei contente pelo trabalho realizado com os alunos.

Os alunos foram sempre muito ativos, participativos e respeitadores, embora nas últimas sessões tenham estado um pouco mais inquietos, mas isso foi uma constante com todos os professores das restantes disciplinas, o que de certa forma me deixou algo contente, pois inicialmente pensei que poderia ser algo de mim, da minha pessoa ou da forma como conduzia as aulas, o que não se verificou. Em relação ao empenho dos alunos, penso que estiveram bem, mas claro que há sempre espaço para melhorar, e muitos dos alunos poderiam ter ainda uma participação mais ativa e de qualidade.

Tentei utilizar os vários recursos à disposição: o computador, as apresentações em *PowerPoint*, as imagens, os mapas, os vídeos, o manual escolar, etc. Procurei diversificar a sua utilização ao longo das sessões para não serem utilizadas sempre as mesmas estratégias em todas as sessões. Tentei diversificar as estratégias, e, também, realizar várias atividades didáticas que mobilizassem vários conhecimentos e competências da sua parte e que fossem importantes e relevantes para a unidade didática e para o seu futuro.

O levantamento funcional (ver **Anexo 55**) levou-os a ter um sentido de responsabilidade, por terem de ir sozinhos às ruas selecionadas, de orientação, de procura, e obrigou-os a saberem como trabalhar em grupo. O discurso da ONU apelou ao seu sentido criativo e de responsabilidade cívica. A carta de levantamento de problemas e soluções, endereçada do Presidente da Junta, pretendeu mobilizar o seu sentido crítico e cívico. Finalmente, creio que o debate também foi muito importante, pois inspirou o seu sentido imaginativo e criativo, de construção de uma personagem com determinadas crenças e

princípios que tiveram de defender, e também apelou ao seu sentido crítico, de discussão, de comunicação, e ao sentido cívico de resolução de problemas. Todas as atividades foram realizadas com o intuito do desenvolvimento do aluno e, sobretudo, da pessoa, considero que a questão da cidadania, e a importância com a mesma, é muito importante e relevante. Qualquer ser humano, num mundo em permanente contacto, devido ao grande desenvolvimento das tecnologias, pode ter um papel muito importante no rumo mundial, pelo facto de estar constantemente “à vista” de tudo e de todos.

Penso que poderia ter mobilizado de melhor maneira, e de uma forma ainda mais eficiente, os objetivos de aprendizagem que eram entregues no início de cada sessão. Se tivesse realizado mais sínteses no final das aulas, poderia fazer a ligação com os objetivos de aprendizagem, e conferir se os alunos tinham atingido, efetivamente, esses mesmos objetivos.

Em relação aos modelos pedagógicos utilizados, tentei fazer o melhor uso das várias características dos mesmos. Em vários momentos, sei que utilizei um modelo tradicionalista, com um ensino centrado na minha pessoa. Contudo, tentei incorporar, de uma forma regular, através do diálogo, da interpretação de determinadas fontes, de diversas naturezas, e das próprias atividades didáticas realizadas, elementos próprios do modelo relacional onde o aluno assumia um papel ativo. Foi uma tentativa pessoal tentar “balancear” os dois modelos na minha experiência de lecionação.

Tentei, na realidade, que a minha lecionação fosse um pouco de encontro ao do que Arends (2008, p. 12) referiu em relação à aprendizagem significativa que consiste em “alunos activamente envolvidos em experiências relevantes (...) tendo oportunidades de dialogar para que os significados possam ser desenvolvidos e construídos”, e ao que a Carnegie Forum on Education and the Economy (citado por Arends, 2008, p. 15) citou como muito importante no seu artigo, *A Nation Prepared: Teacher for the Twenty-First Century* (1986), que os professores devem: i) “ter a capacidade para promover a criatividade genuína dos alunos, assim como a capacidade de trabalhar em grupos que decidam a melhor forma de desempenhar as tarefas”; ii) “ser sempre capazes de aprender, à medida que o conhecimento necessário para o seu trabalho se modifica com os novos desafios e progressos da ciência e tecnologia”; iii) saber “como descobrir o que precisam o precisam de saber, onde obtê-lo e como ajudar os outros a perceber o seu significado”, e não ir “para a escola sabendo tudo o que precisam de saber”; iv) “pensar por si próprios, se querem ajudar os outros a pensar por eles próprios”; v) “ser capazes de agir de forma independente e de colaborar com outras pessoas, bem como fazer juízos críticos”.

Considero todas estas características como, o fomento da criatividade, o pensar e o agir crítico, o saber-fazer, entre outros, através de atividades didáticas não apenas interessantes, mas, igualmente, relevantes para o futuro dos alunos, um alicerce primordial na prática docente. Tendo isso em mente, tentei que a minha prática letiva, nesta primeira

experiência letiva enquanto docente, tivesse isso em conta e, nunca, se esquecesse dessas metodologias.

## 5. A Avaliação

A avaliação tem sido uma temática muito debatida e discutida no panorama do sistema de ensino, sobretudo no caso português. O sistema de avaliação vigente em Portugal está baseado na Lei de Bases do Sistema Educativo de 1986, tendo como principais objetivos a promoção da igualdade de oportunidades e do sucesso (Rosado e Silva, s.d., p. 1).

De acordo com Dias (2011, p. 25) o termo *avaliação* possui uma série de diferentes significados, conferindo-lhe uma acentuada polissemia. Avaliar é, então, o mesmo que “julgar, medir, apreciar, ajuizar, decidir, atribuir juízo de valor, entre outros”.

Esta acentuada polissemia levou a que vários autores apresentassem ao longo dos anos diferentes conceções do conceito de avaliação. Tyler (1949, citado por Rosado e Silva, p. 1) é considerado por muitos como o pai da avaliação educacional, pois foi o primeiro a abordar a avaliação aplicada à educação. O mesmo encara a avaliação como a comparação permanente entre os resultados dos alunos, ou o seu desempenho e objetivos, que foram previamente definidos.

Com um diferente olhar, Costa (2009, p. 11) observa a avaliação como “um elemento integrante e regulador da prática educativa, permitindo uma recolha sistemática de informação, que apoia a tomada de decisões adequadas à promoção da qualidade das aprendizagens, visando sustentar o sucesso dos alunos (...) e contempla também a certificação das diversas aprendizagens e competências adquiridas pelo aluno, no final de cada ciclo e à saída do ensino básico, através da avaliação sumativa”.

Autores como Noizet e Caverni (1985, citados por Schneider, p. 29) referiram-se à avaliação como um processo de verificação de objetivos, onde a preocupação escolar dos alunos é comparada a um modelo. Já Pacheco (1995, p. 11) acredita que a avaliação é uma das principais e fundamentais componentes da prática pedagógica. Na sua visão tudo o que se faz na vida é suscetível de ser avaliado.

Guba e Lincoln (1989, citados por Dias, 2011, p. 30) acreditam que os diferentes significados de avaliação variam de acordo com a perspetiva histórica e dos contextos a que as mesmas se referem, portanto, os autores consideram que existem quatro gerações de avaliação distintas:

- a) *A primeira geração*: surge em 1897, e tem como principal objetivo *medir*. O avaliador é considerado um técnico que mede a eficácia dos resultados e o avaliado é apenas um objeto de medida (Guba e Lincoln, 1989, p. 21 citados por Dias, 2011, p. 30);

- b) Na *segunda geração*: surge em 1918, e o objetivo passa a ser o de **descrever**, embora esteja igualmente presente a noção de medição. O avaliador é visto como um especialista que apenas se limita a descrever, e o avaliado continua a ser apenas um elemento instrumental do processo (idem);
- c) A *terceira geração*: surgiu em 1957, e foi designada de geração do **juiz**, pois a sua característica dominante foi a de que avaliar é julgar. Embora seja esse o principal objetivo, os eixos estruturantes do processo são a medição e a descrição. O avaliador vai ser então um “juiz” que toma ou ajuda a tomar decisões, e o avaliado é apenas um ator passivo e o objeto de tomada de decisão com base no mérito (idem, p. 31);
- d) Por fim, a *quarta geração* surgiu em 1989. Teve como principal objetivo **compreender e mudar**, embora inclua no seu processo a medição, a descrição e o juízo, sob novas formas. O avaliador vai ser um intérprete e um agente de mudança. A grande alteração desta geração, em relação às anteriores, diz respeito ao papel do avaliado, pois nesta geração o avaliado é um agente ativo e participativo no processo de avaliação, onde colabora, discute e negocia (idem).

Estas quatro gerações de avaliação estão interligadas, pois a geração seguinte acaba por completar a definição de avaliação da geração anterior. De acordo com Abrantes (2002, p. 9), é perceptível que, atualmente, a avaliação é uma “atividade subjetiva, envolvendo mais do que medir, a atribuição de um valor de acordo com critérios que envolvem diversos problemas técnicos e éticos”.

A avaliação sempre foi um aspeto preocupante no sistema de ensino e também foi considerada como um “motor”, oculto ou central, de alguns locais de ensino. Nesses mesmos locais de ensino, alguns professores revelam algum desagrado pela função que é inerente à sua profissão, a de avaliar, apesar de gostarem verdadeiramente do seu trabalho. A avaliação é então vista como “uma entidade mal-amada, o «mal» necessário” (Roldão, 2008, p. 39).

Devido a esta dificuldade em refletir e utilizar posteriormente a metodologia da avaliação, aparecem várias questões como refere Roldão (2008, p.39):

- “O que é afinal avaliar?”;
- “Quando falamos de avaliação, estamos a referir-nos a quê? Ao ato de classificar, só? Também? Ao processo de ponderar/julgar, fazer balanço?”;
- “Esse processo desaparece se tiver de ser traduzido numa formalização certificativa de tipo «nota»?”.

A mesma autora (2008, p.39) refere, então, que é possível destacar-se uma conotação forte do conceito de avaliação, no seio da classe docente, com a dimensão da classificação. A componente classificativa faz parte do processo das representações de avaliação, mas não pode

ser limitada apenas a esse parâmetro. Avalia-se em torno de conceitos como julgar e sancionar, pois, na esfera da cultura, na estrutura da sociedade e na esfera escolar, é sempre incorporada uma permanente avaliação, seja ela interna ou externa, de processos, de desempenhos, de melhorias, entre muitas outras. Logo, vai existir uma fácil apropriação e transposição do conceito de avaliar para a situação do sistema de ensino. (idem, p. 40).

As questões que tanto afligem os professores na dificuldade de avaliar competências prendem-se na verdade com a representação que os mesmos possuem de avaliação. Por um lado, está presente a ideia dominante da avaliação associada à classificação, e por outro, a associação a conteúdos a saber, ou as “matérias a dar”. Avaliar é então um conjunto organizado de processos que vai visar primeiramente, o acompanhamento regulador de qualquer aprendizagem pretendida, e por fim, a verificação da sua realização (idem, p. 41).

No caso português, existe uma falta de cultura avaliativa, devido a uma escassa tradição de análise e de reflexão curricular na formação e na prática dos professores e, também, devido a um sistema que está muito centralizado com um carácter normativo (idem, p. 42).

### **5.1. A Avaliação formativa**

No que diz respeito à inserção da avaliação formativa nos documentos normativos, a mesma está considerada nos números 18, 19 e 20 do Despacho Normativo 98-A/92. O documento refere que a avaliação formativa é uma das modalidades fundamentais de avaliação no ensino básico, e a mesma deve “informar o aluno e o seu encarregado de educação, os professores e outros intervenientes, sobre a qualidade do processo educativo e de aprendizagem, bem como do estado do cumprimento dos objetivos do currículo.” (nº 18). O seu carácter deve ser sistemático e contínuo (nº 19), e deve ser da “responsabilidade conjunta do professor, em diálogo com os alunos e outros professores.” (nº 20).

Respeitante aos objetivos da avaliação formativa, a mesma deve estabelecer “metas intermédias que favoreçam a confiança própria no sucesso educativo” (nº 18), permitindo, dessa forma, “adotar novas metodologias e medidas educativas de apoio, ou de adaptação curricular, sempre que sejam detetadas dificuldades ou desajustamentos no processo de ensino e de aprendizagem” (nº 18º b). A avaliação formativa vai permitir verificar o ponto de situação da progressão dos alunos e, a partir dos resultados dos mesmos, o professor vai poder orientar as atividades futuras. De certa forma, a avaliação formativa está ligada à autoavaliação.

A avaliação formativa tem igualmente uma função diagnóstica, e pode ser uma boa ferramenta de apoio ao desenvolvimento da aprendizagem, desde a avaliação inicial diagnóstica até à avaliação final sumativa (idem, p.7). Portanto, a avaliação formativa acompanha de uma forma permanente todo o processo de ensino-aprendizagem.

Na opinião dos autores (idem), a melhor característica da avaliação é “a ajuda que ela pode dar ao aluno em relação à aprendizagem da matéria e dos comportamentos, em cada unidade de aprendizagem”. Portanto, a avaliação formativa, como é realizada de uma forma permanente, permite que o aluno tenha um acompanhamento contínuo da aprendizagem dos conteúdos ao longo das várias unidades didáticas abordadas.

Na visão de Perrenoud (citado por idem) os seguintes parâmetros do processo educativo podem ser alterados devido à opção por uma avaliação formativa: i) a organização das aulas; ii) os métodos e as práticas de ensino; iii) a construção de uma cultura comum entre o docente e a escola; iv) a política do estabelecimento de ensino; v) o programa e os objetivos; vi) o sistema de seleção e orientação; vii) a satisfação profissional e pessoal.

A avaliação formativa pode ter um papel muito importante no percurso educativo dos alunos, mais ainda, pelo facto de poder acompanhar todo o processo de ensino-aprendizagem e fornecer aos alunos um parecer (*feedback*) do seu progresso e empenho.

## **5.2. A Avaliação Sumativa**

De acordo com Dias (2011, p. 39, citado por Duarte, 2014, p. 19), a avaliação sumativa consiste na formulação de uma síntese das informações recolhidas sobre o desenvolvimento das aprendizagens e competências definidas para cada uma das disciplinas e áreas curriculares, no âmbito do respetivo projeto curricular de turma. A avaliação nesta modalidade de avaliação é baseada nos resultados, onde são traçados objetivos e são contabilizados os resultados finais, levando a que haja uma certa despreocupação com o processo. Avaliar é então medir, julgar e selecionar. Este tipo de modalidade de avaliação acontece no final de um período, e o resultado é expresso numericamente, de acordo com uma escala previamente definida, que é utilizada num determinado nível ou ciclo de ensino.

No que diz respeito à presença da avaliação sumativa nos documentos normativos, a mesma é descrita no Despacho Normativo 98 A/92, como um “juízo globalizante sobre o desenvolvimento dos conhecimentos e competências, capacidades e atitudes dos alunos.” (nº25). A avaliação sumativa fornece um importante resumo de informações disponíveis, e procede a um balanço de resultados no final de unidades didáticas extensas.

Autores como Ribeiro, A., Ribeiro, L. (s.d., p. 8) consideram que a avaliação formativa não é uma alternativa à avaliação sumativa. A avaliação sumativa permite uma visão de síntese e acrescenta dados à avaliação, pois é mais global e o facto de estar mais distante no tempo relativo ao momento em que as aprendizagens ocorreram vai permitir avaliar a retenção dos objetivos mais importantes.

### **5.3. O Teste Sumativo**

O grande cuidado a ter na elaboração dos testes é que os mesmos obedeçam a critérios de validade e fidelidade (Valadares & Graça, 1998, p. 70). O teste sumativo deve ser elaborado de modo a que os alunos possam expressar os seus conhecimentos e a capacidade de estruturar e comunicar as ideias, de uma forma organizada, demonstrando as capacidades que possuem em termos de seleção, imaginação e avaliação (Monteiro, 2001, p. 122).

Antes da preparação efetiva do teste sumativo o professor deve selecionar os conteúdos programáticos de uma forma coerente e equilibrada, de modo a que haja uma representação dos conteúdos selecionados e abordados no contexto da sala de aula. Seguidamente, o professor deve determinar o número de questões que devem ser formuladas de acordo com os níveis taxonómicos, a partir da idade e dos conhecimentos dos alunos (idem).

Existe uma série de instruções práticas que o professor deve ter em conta quando elabora um teste sumativo (idem):

- ❖ Todo o material utilizado, desde textos, documentos, gravuras, mapas, e muitos outros, devem estar enquadrados e destacados do questionário. Esses materiais devem ser introduzidos num retângulo;
- ❖ As questões que dizem respeito a determinada documentação devem aparecer junto da documentação, e não em folhas diferentes, pois pode ser incómodo e confuso para os alunos;
- ❖ Deve haver um cuidado no vocabulário utilizado, de modo a serem evitados erros;
- ❖ O teste deve possuir uma numeração seguida para facilitar a orientação e controlo do aluno.

Relativamente aos conteúdos científicos e pedagógico-didáticos, o professor deve ter em atenção (idem):

- ❖ A estrutura do teste deve ser lógica;
- ❖ Caso a estrutura do teste não esteja organizada por temas, de uma forma sequenciada, a articulação deve ser feita através de introduções;
- ❖ Devem ser evitadas as questões que envolvam saltos temporais muito bruscos, pois podem causar confusões aos alunos;
- ❖ Deve ser utilizada uma documentação variada, pois isso aumenta a possibilidades dos alunos e permite que o professor teste os alunos em diferentes situações. A utilização de material completamente estranho ao aluno pode ser confusa para os alunos;
- ❖ Devem ser utilizados outros recursos como as tabelas cronológicas, os gráficos e os dados estatísticos;

- ❖ Deve-se ter em atenção aos mapas utilizados, é necessário existir um rigor na escolha dos mesmos, devendo-se evitar os exemplos feitos à mão;
- ❖ Todas as documentações devem estar identificadas em termos de autor, obra e época;
- ❖ As numerações devem ter em conta os diferentes tipos de materiais utilizados;
- ❖ Os pormenores a serem explorados devem ser devidamente assinalados através do sublinhado por exemplo;
- ❖ As questões devem ser elaboradas tendo em conta os conteúdos selecionados, sendo que deve-se manter o estilo em todas elas;
- ❖ A prova deve ser orientada de uma forma afirmativa, não é aconselhável a utilização de negativas;
- ❖ É de evitar o recurso de questões interrogativas.

A seleção e a construção dos itens considerados apropriados requerem bastante cuidado, rigor e atenção, e devem obedecer a determinados critérios (Valadares & Graça, 1998, p. 71):

1. Devem estar presentes os conteúdos e os objetivos através da utilização de uma tabela de especificações, que servia de guia para conceber o teste. Na tabela vai ser atribuído um peso coerente a cada um dos temas e dos objetivos;
2. Deve estar presente a finalidade da avaliação para que o instrumento de avaliação seja planeado e elaborado de acordo com essa mesma finalidade;
3. Devem ser escritos mais itens do que os necessários, e depois ser feita a seleção dos que são considerados como mais adequados;
4. Devem ser selecionados os itens mais adequados à avaliação de cada objetivo e de cada tema, e devem ser escolhidos o número e a dificuldade;
5. Escrever os itens de modo a que a tarefa dos alunos seja clara;
6. Verificar se todos os itens possuem pré-requisitos que os alunos podem não dominar;
7. Verificar se há itens que os alunos não responderam por não terem resolvido outros itens;
8. Verificar se há itens nos enunciados que ajudem os alunos a responder a outros itens;
9. Verificar se os itens estão bem redigidos e se não apresentam incoerências internas.

O professor pode indicar as áreas de aprendizagem a que pretende dar maior importância, a partir da matriz ou tabela de especificações. A partir da importância que o professor atribuir a cada área do processo de aprendizagem, deverá calcular o número de itens

do teste e a sua distribuição pelas variadas áreas, salientando a maior ênfase na aprendizagem que deve corresponder ao maior número de questões (Proença, 1992, p. 157).

De modo a se distribuir os itens pelas diferentes áreas devemos elaborar uma matriz a partir de uma tabela de dupla entrada, sendo que num dos eixos deverão estar as diferentes áreas e no outro os níveis taxonómicos das questões – a matriz de objetivos-conteúdos. Devem ser especificados os números de itens de cada área, e o peso percentual atribuído (idem).

As questões não se devem dirigir todas para os mesmos níveis taxonómicos. Ainda para Proença (1992), no ensino básico, o ideal é que oitenta por cento das questões sejam do nível da aquisição de conhecimentos e os restantes vinte por cento para a utilização/expressão de conhecimentos. No entanto, consideramos que o ideal, no que diz respeito aos níveis taxonómicos, seria que o nível da aquisição de conhecimentos fosse de sessenta por cento e o nível de utilização/expressão de conhecimentos quarenta por cento, de modo a que os alunos possam aplicar, e ser confrontados, com questões que mobilizem competências de maior nível cognitivo.

Os itens que são utilizados nos testes são divididos em duas categorias gerais: os itens *objetivos*, e os itens *não objetivos*. “Um item é objetivo sempre que seja possível clarificar dicotomicamente as respostas em corretas ou incorretas”. A sua classificação deve ser digital, e quando a classificação de um item não obedece a este requisito designa-se por um item não objetivo (Valadares & Graça, 1998, p. 71).

Os itens objetivos referem-se ao fator corretor. São subjetivos no modo como são construídos e à adequação da sua dificuldade aos alunos. Logo, a avaliação é intrinsecamente subjetiva. Estão incluídas umas variedades de tipos nos itens objetivos (idem, p. 72):

- a) Itens de *resposta curta*: tem por base uma questão simples à qual o aluno deve responder de forma breve e sem qualquer ambiguidade. São utilizados para avaliar definições de termos e conceitos, factos específicos, datas e fórmulas, princípios, e muitos outros aspetos. Apesar de serem de fácil elaboração requer tempo para a sua elaboração;
- b) Itens de *completamento*: avaliam objetivos específicos do tipo. Possui as mesmas vantagens e desvantagens dos itens de resposta curta. Deve-se ter em atenção aos espaços a preencher, devem ser do mesmo tamanho de modo a não influenciar as respostas;
- c) Itens *Verdadeiro-Falso*: surgem afirmações que pedem aos alunos para indicar se são verdadeiras ou falsas. Não são fáceis de elaborar e permitem, de forma geral, avaliar os conhecimentos factuais. A grande desvantagem é que os alunos podem ter uma probabilidade de 50% de acertar em cada um dos itens. Deve ser utilizado sempre que se pretende avaliar um grande volume de conhecimentos a nível elementar, sobretudo a capacidade de

distinguir conceitos, identificar a correção de regras, princípios e definições, de conhecer as crenças e opiniões, etc.;

- d) Itens de *associação*: indicados para medir relações entre factos e ideias. Para obter uma construção de qualidade requer tempo. É importante neste item que seja evitado mudar de página a meio do item. Possibilita avaliar num só item um conjunto de aprendizagens relacionadas entre si. Não existe a possibilidade de adivinhar a resposta, devido ao número de combinações possíveis entre os elementos de duas colunas. Não se adequa a avaliar aprendizagens complexas;
- e) Itens de *escolha múltipla*: consiste num enunciado de uma questão ou afirmação, a que se seguem várias opções de resposta que completam a afirmação, as alternativas. Apenas uma das alternativas corresponde bem, ou melhor, à questão ou afirmação de base, ou seja, procura-se a resposta correta ou a melhor resposta. As outras respostas não corretas dão-se pelo nome de distratores. Estes itens avaliam objetivos de variados níveis de complexidade, embora isso não signifique que permitam avaliar todos os objetivos;
- f) Itens de *composição*: de modo a ajuizar a consecução de objetivos que possuem finalidades difíceis ou mesmo impossíveis de avaliar recorre-se a este tipo de itens. O uso deste tipo de itens deve ser restringido aos resultados de aprendizagem que não podem ser medidos de modo satisfatório por questões objetivas. São de dois tipos, *de composição curta ou de resposta restrita*, e *são de composição extensa* ou de *ensaio*. Nos itens de resposta restrita o conteúdo da resposta é muito delimitado pelo tópico da questão ou por limitações à forma da resposta (ex. número de linhas). Já os itens de questão de ensaio constroem um modelo de resposta que garante um mínimo de validade e fidelidade da avaliação efetuada.

### 5.3.1. A análise ao Teste Sumativo

A professora Fátima elaborou um teste sumativo (ver **Anexo 56**), aplicado aos alunos da 8<sup>ª</sup> no dia 12 de maio de 2015. Não me foi permitido participar na elaboração e ponderação do mesmo, tendo visto o teste apenas no momento anterior à entrada da sala de aula, onde os enunciados foram entregues aos alunos. Igualmente, não possível ter acesso aos critérios de correção e à cotação das respostas dos alunos. Por isso mesmo, a análise ao teste é, apenas, uma perspetiva crítica de realce de alguns problemas ou de alguns apontamentos possíveis de serem melhorados.

Por razões relacionadas com os períodos letivos e com a estruturação das aulas lecionadas, o teste sumativo apenas abordou duas das três unidades didáticas lecionadas durante toda a minha experiência letiva. Portanto, a unidade didática da *Mobilidade da População* não esteve presente neste teste sumativo. A mesma foi passível de avaliação num outro teste sumativo realizado no segundo período letivo. Devido a este facto, irá ser analisado apenas o teste sumativo do terceiro período, visto que o mesmo apresenta uma maior parte dos conteúdos lecionados.

O teste sumativo apresentou os seguintes conteúdos, visando os parâmetros concebidos pelas Metas Curriculares de Geografia do 8º ano:

- ❖ **Domínio:** População e Povoamento;
- ❖ **Subdomínio:** Cidades, principais áreas de fixação humana;
- ❖ **Objetivo Geral 1:** Compreender a origem e o crescimento das cidades;
- ❖ **Descritores:** 1. Referir critérios utilizados na definição de cidade; 2. Referir fatores responsáveis pelo surgimento das cidades; 3. Explicar os principais fatores de crescimento das cidades em países com diferentes graus de desenvolvimento; 4. Explicar o processo de formação de uma área metropolitana e de uma megalópolis, localizando as principais megalópolis, a nível mundial; 5. Discutir as consequências do forte crescimento urbano em países com diferentes graus de desenvolvimento; 6. Mencionar possíveis soluções para os problemas das cidades; 7. Discutir a importância das cidades sustentáveis;
- ❖ **Objetivo Geral 2:** Compreender a organização morfofuncional das cidades;
- ❖ **Descritores:** 1. Distinguir função urbana de área funcional; 2. Caracterizar as funções das cidades: residencial, comercial, industrial, político-administrativa, cultural, religiosa (...); 3. Caracterizar as principais áreas funcionais das cidades; 4. Relacionar o aparecimento de novas centralidades com o crescimento das cidades e a revitalização dos centros das cidades; 5. Comparar planta irregular, planta radioconcêntrica e planta ortogonal; 6. Relacionar as diferentes plantas com a evolução ou o planeamento das cidades;
- ❖ **Objetivo Geral 3:** Compreender a inter-relação entre o espaço rural e o urbano;
- ❖ **Descritores:** 1. Descrever as diferenças entre modo de vida rural e modo de vida urbano; 2. Explicar as relações de interdependência e complementaridade que se estabelecem entre o espaço rural e o espaço urbano; 3. Discutir as potencialidades ambientais, sociais e económicas do espaço rural;
- ❖ **Domínio:** População e Povoamento;

- ❖ **Subdomínio:** Diversidade Cultural;
- ❖ **Objetivo Geral 1:** Compreender a importância dos fatores de identidade das populações no mundo contemporâneo;
- ❖ **Descritores:** 1. Discutir os conceitos de identidade territorial, cultura, etnia, língua, religião; técnicas, usos e costumes, aculturação, globalização, racismo, xenofobia e multiculturalismo; 2. Explicar de que forma a língua, a religião, a arte, os costumes, a organização social (...) são fatores de identidade cultural; 3. Relacionar o respeito dos direitos humanos com a construção de sociedades inclusivas; 4. Problematizar as consequências da globalização, tanto na unidade cultural como na afirmação da diversidade cultural mundial; 5. Refletir sobre a importância da construção de comunidades multiculturais inclusivas mas também culturalmente heterogéneas, em diferentes territórios (país, cidade, escola).

O teste sumativo apresenta vinte e quatro questões estruturadas em dois grandes conjuntos de questões: o *Grupo I* relacionado com as *Áreas de fixação demográfica: a atracção das cidades*, e o *Grupo II* respeitante à *Diversidade Cultural*.

**Tabela 9:** Tipologia das questões presentes no teste sumativo

	<b>Tipos de Itens</b>	<b>Nº de questão no teste sumativo</b>
<b>Grupo I – Áreas de fixação demográfica: a atracção das cidades</b>	Item de seriação ou ordenamento	2.
	Item de composição	3.1.; 6.1.
	Item de escolha múltipla	1.1.; 1.2.; 1.3.; 3.2.
	Item de resposta curta	3.3.; 3.4.; 3.5.; 4.1.; 4.2.; 4.3.; 5.1.; 5.2.; 5.3.; 6.2.; 7.
<b>Grupo II - Diversidade Cultural</b>	Item de escolha múltipla	2.1.; 2.2.;
	Item de resposta curta	1.1.; 1.2.; 1.3.
	Item de Verdadeiro e Falso	3.

Agora, algumas notas sobre aspetos a poderem ser melhorados. Numa primeira apreciação geral, a letra do Grupo I, pergunta 1., é diferente do restante teste e encontra-se ligeiramente inclinada. Para cada questão são apresentadas três opções (menos do que nas questões de escolha múltipla seguintes), o espaço de respostas é um quadrado, o que não se repete. Tal sugere uma montagem gráfica, com questões retiradas eventualmente de outro teste.

As perguntas iniciam-se habitualmente pelo verbo que indica a atividade a desenvolver, o que é positivo, em termos de clareza para o aluno.

O teste é constituído por questões que, por vezes, são introduzidas por imagens, mapas ou pequenos textos – o que não sucede na questão inicial. No que concerne ao modelo de

questões (ver **Tabela 9**), a conceção do teste contempla questões de diferentes tipologias: i) escolha múltipla; ii) seriação ou ordenamento; iii) resposta curta; iv) de associação; v) de composição; vi) de verdadeiro e falso. O primeiro grupo do teste apresenta dezoito questões e o segundo apenas seis, o que revela um certo desequilíbrio. Embora o teste apresente diferentes tipos de itens, é possível verificar que existe uma clara predominância de questões de resposta curta, catorze questões, ou seja, pouco mais de 58% das questões presentes no teste são de resposta curta, seguindo-se de seis questões de escolha múltipla, duas de itens de composição, e uma tanto de associação como de verdadeiro e falso. Não existe qualquer questão de desenvolvimento, o que se poderá dever ao teste ser realizada em 45 minutos - contudo, esta ausência significa que ficam por avaliar mais profundamente algumas aprendizagens dos alunos, como as de relacionar factos e emitir opiniões próprias.

No que diz respeito a outros apontamentos, ou pequenos problemas, visíveis no teste, podem ser diversas naturezas. Não se assinala, a negrito, o nome do tema no *Grupo II – Diversidade Cultural*. É um breve apontamento, mas é importante os alunos perceberem quais os grupos de questões de diferentes unidades didáticas. Apenas o verbo na questão 1., primeira questão do teste, aparece a negrito. No grupo I, passa-se da questão 6 para a 7, que avaliam conteúdos distintos, sem qualquer introdução/transição.

No conjunto de questões 1 (1.1., 1.2. e 1.3.), de escolha múltipla, deveriam existir, pelo menos, quatro opções de escolha, entanto apenas são dadas três opções de escolha – assim a probabilidade de um aluno acertar ocasionalmente numa questão é de 33%, o que é um valor elevado. Nos itens de escolha múltipla seguintes, já existem quatro opções de resposta. Neste mesmo conjunto de questões, não se compreende o contributo da figura para a resposta adequada dos alunos. Tem um mero carácter ilustrativo (de resto, a figura é ignorada no texto).

As questões 3.4. e a 5.2., que iniciam com “Diga o que se entende”, poderiam estar um pouco mais bem formuladas – pretende-se, afinal, saber mais os “conhecimentos” dos alunos, do que as suas representações. Já na pergunta 3.2., as questões deveriam estar por ordem cronológica, o que não acontece.

Embora não tenha sido possível o acesso às cotações das respostas dos alunos às questões do teste, a verdade é que estive presente na sessão onde realizaram o mesmo e os alunos tiveram muitas dificuldades em responder às questões 3.4., 5.1., 5.2. e 5.3. do Grupo I, e a questão 1.3. do Grupo II. No que diz respeito às questões 3.4. e 5.2., as mesmas tratam-se de questões que pedem por uma definição de conceitos, por isso os alunos não se recordavam do que se entendiam por esses conceitos. Em relação à 5.1., penso que a figura utilizada no teste poderia ter sido mais bem direcionada ou uma imagem de uma rua como a “Rua dos Campos Elísios”, em Paris, pois a imagem utilizada, uma vista área da cidade de Paris é de menor escala. Suponho que isso fez com que os alunos não tivessem uma grande referência do que era pedido. No que toca à questão 5.3. os alunos não estavam a compreender a questão,

embora na minha opinião a mesma seja perfeitamente explícita. Por fim, no que concerne à questão 1.3., do Grupo II, muitos dos alunos não se conseguiam lembrar de manifestações culturais, como o fado ou o bacalhau ou o cozido à portuguesa, que falámos anteriormente nas sessões, para responder de melhor forma à questão. Os alunos referiram, igualmente, que não estavam a compreender a questão. Obviamente que não me é possível comprovar a relação entre as dificuldades observadas e a classificação das respostas. No entanto, foi possível aperceber-me que basta os alunos não compreenderem uma questão, ou a mesma não estar o bem mais formulada possível, e uma imagem não ser a melhor possível, para os alunos ficarem nervosos e não conseguirem responder da melhor forma possível a uma questão.

No cômputo geral, o teste apresenta uma boa variedade em relação à tipologia de questões, embora apresente várias questões de resposta curta, que não mobilizam a utilização dos conhecimentos dos alunos ao máximo. Podiam, igualmente, ter sido realizadas algumas questões com itens de completamento e de composição.

Ao longo de todo o percurso letivo no mestrado, foi-nos pedido, e aconselhada, a implementação de uma tabela de análise aos testes sumativos a partir da Taxonomia de Bloom, e por isso mesmo, foi igualmente elaborada a mesma para a análise do teste sumativo em questão (ver **Tabela 11**).

Esta taxonomia desenvolvida por Benjamín Bloom tornou-se, numa ferramenta muito importante para a estruturação e a compreensão do processo de avaliação. A teoria desenvolvida pelo especialista propõe que no processo de aprendizagem se engloba um dos três domínios psicológicos, o cognitivo, sendo que os três domínios são os seguintes (Churches, 2009, p. 1):

- O domínio **Cognitivo**: “Processamento de informação, conhecimento e habilidades mentais”;
- O domínio **Afetivo**: “atitudes e sentimentos”;
- O domínio **Afetivo**: “atitudes e sentimentos”;
- O domínio **Psicomotor**: “habilidades manipulativas, manuais ou físicas”.

Bloom pretendeu com esta teoria examinar, de diferentes formas, o domínio cognitivo, que era sem dúvida o seu centro da sua investigação. Na visão do especialista, o domínio cognitivo "categoriza e ordena as habilidades de pensamento e objetivos", portanto a sua "taxonomia segue o processo do pensamento". De uma forma abreviada, a linha de pensamento desta teoria é a de que "não se pode entender um conceito se primeiramente não se recorda do mesmo, e da mesma maneira não podem ser aplicados conhecimentos e conceitos se não se entenderem os mesmos". A



**Tabela 10:** As Habilidades de Pensamento.

Fonte: Churches, 2009, p. 1

proposta de Bloom é um processo contínuo (ver **Tabela 10**) que se inicia a partir das Habilidades de Pensamento de Ordem Inferior, designadas por LOTS, atingindo as Habilidades de Pensamento de Ordem Superior, as HOTS. Cada uma das categorias é descrita com um substantivo e são organizadas por uma ordem ascendente, do inferior para a superior.

**Tabela 11:** Matriz de conteúdos e objetivos gerais do teste aplicado à turma 8º4ª

Objetivos  Conteúdos	Aquisição de conhecimentos	Utilização/Expressão de conhecimentos					Totais (%)
	Conhecimento	Compreensão	Aplicação	Análise	Síntese	Avaliação	
Áreas de fixação demográfica: a atração das cidades	1.1. (2)						74%
	1.2. (2)						
	1.3. (2)						
					2 (5)		
	3.1. (4)						
	3.2. (4)						
	3.3. (6)						
	3.4. (4)						
	3.5. (4)						
		4.1. (5)					
		4.2. (5)					
	4.3. (4)						
		5.1. (6)					
	5.2. (3)						
	5.3. (4)						
	Diversidade Cultural		1.1. (5)				
1.2. (4)							
1.3. (5)							
2.1. (3)							
2.2. (3)							
					3. (6)		
Nº de Questões	15	6	1	1	1		
Total da cotação por objetivos	54	31	4	6	5	100	
Totais (%)	54%	46 %					100%

A partir da observação da tabela, referente à matriz de conteúdos e objetivos gerais que foram aplicados no teste em questão, é possível verificar as seguintes conclusões:

- Maior peso, 74%, na classificação de questões presentes no Grupo I, em contraste com os 26% no Grupo II;
- Maior número de questões, quinze, no nível de *Aquisição de Conhecimentos*, sendo que o nível de *Utilização/Expressão de conhecimentos* apresenta nove questões no seu total;
- Tanto os dois grupos de questões apresentam questões com o maior valor de classificação no teste, 6 valores. A questão com o valor classificativo mais baixo, 2 valores, encontra-se no grupo 1, enquanto a questão com o valor mais baixo no grupo 2 é de 3 valores;
- O objetivo de *conhecimento* são os que apresentam uma maior, e clara, predominância na cotação total de objetivos, com 54 valores, seguindo-se o objetivo de *compreensão* com 31, a *análise* com 6, a *síntese* com 5 e a *aplicação* com 4 valores. Não existe qualquer questão com o objetivo de *avaliação*;
- As questões com maiores cotações (3.3., 5.1. e 3.) estão presentes nos objetivos de *conhecimento*, *compreensão* e *análise*. Já as questões com menores cotações (1.1., 1.2., 1.3.), 2 valores, estão todas presentes no objetivo de *conhecimento* do Grupo I;
- 54% das questões estão no nível de *Aquisição de conhecimentos* e 46% no nível de *Utilização/Expressão de conhecimentos*.

A partir da análise da tabela e das conclusões anteriormente referidas, pode-se observar que a maior parte das questões, 54%, encontram-se no nível de *aquisição de conhecimentos*, algo que suplanta o que Proença (1992, p. 157) sugere, 80% para a Aquisição de Conhecimentos e 20% para a Utilização/Expressão de Conhecimentos. Na verdade, este valor apresentado no teste sumativo em análise aproxima-se do que nós consideramos ser como o ideal para o Ensino Básico, 60% para a Aquisição de Conhecimentos e 40% para a Utilização/Expressão de Conhecimentos. Com estes valores o pretendido é que os alunos desenvolvam competências cognitivas mais significativas no seu percurso letivo, que lhes possam ser fundamentais para o seu percurso futuro pessoal.

De acordo com a nomenclatura da expressão da avaliação, presente no documento “Critérios de Avaliação” (p. 2) da escola, um aluno (Bernardo) teve uma classificação na categoria de *Muito Insuficiente* (0-19%), e sete alunos (Adama C., Adama Ba, André, Edmara, Hugo, Juelson, Soraia), 23.3% do número total de alunos, obtiveram classificações que os inseriram na categoria de *Insuficiente* (20-49%). Já catorze alunos, 47,7% do número total de

alunos, obtiveram classificações *Suficientes* (50-69%), sete alunos, igualmente 23.3% do número total de alunos, a classificação de *Bom* (70-89%), e apenas uma aluna, a Eva, conseguiu uma classificação de nível *Muito Bom* (90-100%), como se pode verificar na seguinte **Tabela 12**:

**Tabela 12:** Classificação do teste sumativo dos alunos da 8ª

Alunos	Classificação	Alunos	Classificação
Adama Camará	35%	Juelson	37%
Adama Ba	17%	Márcia	55%
Adulai Baldé	60%	Margarida	71%
Agneska	55%	Marian	58%
Ana Rita	80%	Nádia	73%
André	46%	Pedro	64%
Daniela	78%	Rafael	80%
Diogo (NEE)	64%	Rita	70%
Edmara	31%	Sara	63%
Eduardo	58%	Soraia	29%
Érica	60%	Tatiana	64%
Eva	91%	Tiago	66%
Gonçalo	56%	Viacheslau	80%
Hugo (NEE)	45%	Jucileia	61%
Inês	64%	Bernardo	16%

Observando as classificações dos alunos, penso que as mesmas podiam ter sido superiores. Em relação aos alunos que tiveram valores inferiores aos 50%, acredito que o André e a Edmara poderiam ter tido notas superiores às que tiveram: não são alunos considerados como “fracos” pelos outros professores, de acordo com o que presenciei em todas as reuniões de professores que assisti. Inclusive, é uma aluna repetente à qual lecionei na minha primeira experiência letiva no início do mestrado, por isso sei as capacidades que apresenta. O facto de o Hugo, também aluno repetente ao qual lecionei anteriormente, ter tido 45% é para mim algo um pouco chocante, visto que é um aluno que poderia perfeitamente ter valores superiores a 70%. Já a Adama Ba, a Adama Camará, o Juelson e o Bernardo apresentam sérias dificuldades na língua portuguesa, visto não ser a sua língua materna, o que só por si já é um grande obstáculo, tanto para eles como para mim enquanto professor. Relativamente à Soraia, é um caso muito complicado visto que é uma aluna muito fechada, que recusa-se a participar e falta muito às aulas, e a junção de todas estas características é uma mistura complicada para o positivo sucesso.

No que diz respeito aos alunos que tiveram a classificação de *Suficiente*, penso que muitos deles podiam estar perfeitamente no nível de *Bom* e *Muito Bom*, se potencializassem ao máximo as competências e potenciais que possuem. Alunos como o Eduardo, o Marian, o Pedro, a Sara, a Tatiana e o Tiago são exemplos desses alunos que poderiam perfeitamente ter valores superiores a 70%. Destes alunos presentes neste nível de suficiente, o Adulai e a Jucileia surpreenderam-me muito, pois são alunos com origem ou descendência africana, que possuem muitas dificuldades na leitura e compreensão de documentos da língua portuguesa, e também na expressão oral, mas, no entanto, demonstraram ao longo da experiência letiva um amor pela disciplina, um esforço inacreditável e uma vontade enorme em participarem e, por isso mesmo, conseguiram obter valores na ordem dos 60%, o que me deixou mesmo muito contente.

Em relação aos alunos na categoria de *Bom*, têm de ser destacados o Rafael, a Margarida e a Ana Rita que na minha opinião pessoal, são alunos de claro nível *Muito Bom*, por isso esperava muito mais dos mesmos neste teste. No entanto, são alunos fenomenais, com uma excelente capacidade interventiva, pautada pela qualidade. O aluno que todos os professores referiram nas reuniões como um grande exemplo para a turma, a escola e para todo o sistema de ensino, é o Viacheslau, de origem ucraniana. Apresenta algumas dificuldades na expressão oral e escrita, mas é um aluno muito empenhado, cheio de vontade de participar e que também gosta de fazer questões; por isso, obteve o valor de 80% no teste, o que deixa os professores muito orgulhosos de todo o seu esforço e empenho.

Por fim, a única aluna com uma classificação de *Muito Bom* no teste, a Eva, é uma aluna inacreditável, com uma capacidade de participação, com muita qualidade, inacreditável, e com um tipo de pensamento que permite sérias, e importantes, conversas e “discussões”. Contradizendo um pouco o que os outros professores afirmam sempre nas reuniões, que esta é uma turma “fraca”, e embora eu não conheça pessoalmente o desempenho dos alunos nas outras disciplinas, penso que esta turma tem alunos de claro nível médio e elevado, que têm um potencial enorme para possuírem excelentes classificações. Na minha opinião pessoal, alunos como a Ana Rita, a Eva, a Margarida, o Marian, a Nádía, o Pedro, o Rafael, a Sara, a Tatiana, o Tiago e o Viacheslau podem conseguir atingir sempre os níveis de *Muito Bom*. Outros jovens como o Adulai, a Jucileia, a Daniela e a Rita são o claro exemplo que o forte empenho e a capacidade de trabalho são muito importantes para se alcançar todos os objetivos a que nos propomos. São todos alunos inspiradores que ultrapassaram sérios desafios, como os linguísticos e culturais, e conseguiram-se impor como alunos interessados e motivados para darem o seu melhor.

Apesar das minhas expectativas pessoais em relação ao potencial dos alunos, é importante realçar o facto de a Dra. Fátima me ter dito, momentos antes da entrada na sessão onde os alunos realizaram o teste sumativo, que tinha feito um teste mais complicado que o

anterior. Tendo em conta este aspeto, penso que compreendo, de certa forma, o facto de os alunos não só não terem tido as notas que pensei que poderiam ter, tal como a grande maioria, 22, ter descido as suas classificações em relação ao teste sumativo anterior. Apenas a Ana Rita, o André, o Diogo, a Eva, a Inês, a Márcia, o Viascheslau e a Jucileia é que conseguiram subir as suas notas em relação ao segundo teste sumativo do segundo período.

#### **5.4. A Avaliação “por parte dos alunos”**

No final da experiência de lecionação pedi aos alunos para realizarem um comentário de apreciação global (ver **Anexo 57**) do trabalho que efetuei com os mesmos. O enunciado apresenta cinco questões, onde lhes é pedido para realçarem: i) os aspetos positivos; ii) os aspetos a melhorar; iii) a qualidade dos recursos utilizados pelo professor nas sessões; iv) os recursos que o professor forneceu aos alunos. Por fim, a última questão pedia aos jovens para darem uma classificação de 1 a 5 ao trabalho realizado pelo professor.

Do total dos trinta alunos responderam vinte e cinco, sendo que cinco deles (Adama Ba, Ana Rita, Inês, Juelson e Soraia) não entregaram o seu comentário.

No que diz respeito aos aspetos positivos que os alunos referiram realçam-se os seguintes comentários:

- “**É bom professor e explica as coisas bem**” – Adama Camará;
- “Um **professor pontual** que explica muito bem a matéria e **é justo**” – Adulai;
- “**Explica a matéria de forma clara e explícita**” – Agneska;
- “É um bom professor, e é muito pontual e justo” – Bernardo;
- “**A forma como o professor Luís explica a matéria com os PPT’s**” - Daniela;
- “As minhas **dúvidas ficaram todas esclarecidas**” – Edmara;
- “Sabe também **incentivar os alunos a aprender**” – Eduardo;
- “**Aprende-se bem e as aulas estão muito bem organizadas**” – Érica;
- “A forma de o professor dar as aulas (com muitos **recursos informáticos**)” – Eva;
- “O facto de o professor **explicar bem e logo conseguirmos aprender facilmente**” – Hugo;
- “**Motiva-nos a participar nas aulas, sempre alegre**” – Jucileia;
- “**Sabe gerir as aulas** muito bem e **sabe explicar**” – Márcia;
- “**É dinâmico** e bom professor” – Margarida;
- “**Aprendemos bastante e acho gostámos todos**” – Marian;
- “É muito claro, **explicando a matéria claramente e da forma mais fácil que ele consegue, e é tolerante**” - Nádia;

- “O professor **ensina bem**” – Pedro;
- “**Aulas didáticas e atividades ao ar livre e dentro da sala de aula**” – Rafael;
- “As **aulas são boas e interativas**” – Sara;
- “Foi muito boa ideia **apresentar a matéria em diapositivos** porque **é uma boa forma de ensinar a matéria** e os **diapositivos** estava **bem explícitos**” – Tatiana;
- “**Sabe esclarecer as dúvidas**” – Viacheslau.

No que toca aos aspetos a melhorar, os alunos realçaram quatro:

- As excessivas folhas com os objetivos de aprendizagem entregues no início de cada sessão – Adama Camará, Érica, Nádia, Rafael, Rita e Sara;
- “Podia dar a matéria um pouco menos rápido” – Agneska;
- “O professor podia não dar tantos trabalhos” – Gonçalo;
- “Nos powerpoints os apontamentos podiam ser mais resumidos, metade da turma demora imenso a passar os apontamentos” - Margarida.

É muito importante ter em conta os aspetos a melhorar que os alunos realçam, pois são uma preciosa ajuda para melhorar todo o processo de ensino-aprendizagem, desde o planeamento às estratégias e recursos a serem utilizados. No entanto, tenho de destacar algumas características relacionadas com estes aspetos a melhorar apontados pelos alunos. Em relação aos objetivos de aprendizagem, existiu uma reunião do Plano de Melhoria do Agrupamento, que reuniu todos os professores do Agrupamento e os membros da inspeção, que se encontravam a acompanhar um conjunto de escolas, sendo a Escola Básica 2,3 de Miguel Torga uma das escolhidas e em análise. Uma das importantes diretrizes da inspeção foi que os alunos tinham de ter acesso no início das aulas aos objetivos de aprendizagem possíveis de serem atingidos na sessão em causa. Devido aquela diretriz, reuni-me com a Dr.ª Fátima e decidimos que iríamos implementar essa medida nas nossas sessões, e achei que a melhor solução seria deixar os objetivos, em formato papel, logo nos lugares dos alunos antes de os mesmos entrarem na sala de aula. Esta estratégia foi um pouco alterada nas sessões em que os alunos já estavam presentes na sala de aula. Nestes casos, alguns alunos, por vontade própria, pediram-me para entregar a cada um dos seus colegas os objetivos de aprendizagem da sessão - o que ajudou não só a se perder menos tempo, como também me ajudou a mim, pois pude ter um pouco mais de tempo no momento de entrada na sala de aula no ligar do computador e todos os recursos informáticos necessários para as sessões e no “desvendar” do sumário.

Em relação aos apontamentos nos *PowerPoint* que a aluna Margarida referiu que poderiam ser mais sintetizados, também concordo com a aluna, é sempre algo a melhorar. De qualquer forma, penso que muitos dos diapositivos que utilizei não estavam excessivamente sobrecarregados, e não pedi assim tanto aos alunos para registarem o que lá estava, só em

casos particulares de temas que considerava muito importantes. Tanto o comentário da Margarida como o da Agneska (dar a matéria um pouco menos rápido) foram exclusivamente referidos pelas mesmas, nenhum outro dos vinte e três alunos referiram. Em relação ao comentário da Agneska, tenho que referir que até acho que não sou uma pessoa que aborda os temas rapidamente, nem falo rápido, mas tenho de alertar para o facto de esta aluna estar em muitos momentos nas aulas a falar com a colega Érica, o que levou a muitas interrupções, ou chamadas de atenção, da minha parte. Este aspeto foi-me igualmente realçado nas reuniões de Professores, que era algo que acontecia em todas as outras disciplinas. O facto de a aluna estar constantemente distraída fazia com que perdesse muitos dos conteúdos que se estavam a abordar.

Por fim, no que concerne ao comentário do Gonçalo “dar menos trabalhos”, os alunos foram previamente informados que neste terceiro período apenas iriam realizar um teste, visto que iriam ter outros trabalhos (discurso da ONU, levantamento funcional e debate), que iriam complementar a percentagem que seria atribuída a um eventual segundo teste sumativo.

Em relação aos recursos que eu utilizei nas sessões, como os *PowerPoint*, os vídeos, as fichas de trabalho, e outros, grande parte dos alunos considerou que eram bons, bem organizados e esclarecedores e que eram bem utilizados – o que facilitou a sua aprendizagem e que até era divertido, como referiu a Adama Camará. Já no que diz respeito aos recursos que lhes forneci, também realçaram que eram bons e que os ajudavam a praticar e a aprender de uma melhor forma, embora por vezes tenham sido muitos os recursos entregues.

Finalmente, no que diz respeito à classificação que os alunos ao trabalho realizado, no cômputo geral, foram **treze** os alunos que classificaram o meu trabalho em 4 (*Bom*) e **doze** deram a classificação de 5 (*Muito Bom*).

### **5.5. A Avaliação Sumativa dos alunos da 8ª**

No que diz respeito às classificações sumativas (ver **Anexo 58**) dos alunos nos três períodos, na disciplina de Geografia, pode-se realçar a existência de quatro tendências: *decréscimo*, *aumento*, *ligeiro aumento* e *manutenção de tendência*. Em relação ao *decréscimo* verificado na avaliação sumativa, é comprovado do decréscimo do número de alunos que possuía nível 2 no final de cada período. No 1º período eram treze os alunos com nível 2, tendo esse número diminuído para dez no segundo período, e para sete no terceiro, e último, período. Relativo ao *aumento*, verificou-se uma tendência relacionada com os alunos que possuíam o nível dois, ou seja, aumentou o número de alunos com nível três. No primeiro período, eles eram nove, passando a dez para o segundo período, sendo treze no último período. O *ligeiro aumento* está relacionado com os alunos de nível 4, eram sete no primeiro período, oito no

segundo e nove no terceiro. Por fim, verificou-se a *manutenção da tendência* de apenas uma aluna, a Eva, com nível cinco em todos os períodos letivos.

No cômputo geral, em relação a todas as disciplinas (ver **Anexo 59**), e respeitante ao terceiro período, foram quatro os alunos que não transitaram de ano letivo, a Adama Bá com sete níveis dois, o Juelson com oito níveis dois, a Soraia que não transitou por excesso de faltas, e o Bernardo com nove níveis dois. Esta situação revela que foram mais os alunos a terem negativas a Geografia, sete, do que o total de alunos que não transitaram - a negativa a Geografia de três dos sete alunos que reprovaram à disciplina não fez diferença no seu percurso académico final. É de realçar o facto de não ter sido permitida a minha ponderação nas avaliações, tanto formativas como sumativas.

## **REFLEXÕES FINAIS**



A experiência educativa foi desenvolvida com uma turma do oitavo ano de escolaridade, a 8<sup>ª</sup>, numa escola situada na Área Metropolitana Norte de Lisboa, num bairro suburbano, a Escola Básica do 2.º e 3.º Ciclo de Miguel Torga. Foram implementadas dezassete aulas oficiais, sendo, igualmente, desenvolvidas mais três aulas suplementares, onde foram lançadas ou realizadas atividades didáticas. Na prática letiva existiu o intuito de diversificar as várias estratégias de ensino de modo a permitir o esforço da mobilização do contributo dos alunos, visando, sempre, o alcance de vários sentidos, através da adoção de metodologias de ensino baseadas em novas formas de aprendizagem consideradas importantes e relevantes para o futuro dos alunos.

Eu não ia a uma escola básica desde os meus quinze anos. Não me recordava de muitas coisas relativas ao sistema de ensino: os recreios, os toques, a sala de professores, a presença de vários auxiliares de educação, os diretores e delegados de turma, as próprias salas de aula, etc. Todas estas situações pareceram-me não apenas novas, mas, a todas elas, juntar-se-ia o facto de que iria ser o professor de alunos entre os doze e os dezoito anos de idade.

Toda a experiência letiva pode ser muito interessante e motivante, mas, igualmente, é, de certa forma, intimidante, pois há o claro desejo de fazer um bom trabalho, de proporcionar as melhores experiências aos alunos, de não errar e, inevitavelmente, surgem questões como “Será que os alunos vão gostar de mim?”, “Será que se vão portar bem e realizar o que lhes pedir?”, etc.. São várias as questões que fazem parte do imaginário de um professor iniciante na prática letiva e, no meu caso, não foi diferente.

A formação inicial de professores foi muito importante para ultrapassar estas situações, tendo sempre em atenção munir os estudantes de reflexões, estratégias e recursos fundamentais para atingir o melhor processo de ensino-aprendizagem possível.

Considerando isto, é possível verificar que a educação geográfica permanece com algumas práticas letivas tradicionais, na análise e tratamento de documentos, na realização (ou não realização...) de jogos e simulações, e muitas outras, muito importantes e relevantes para a aprendizagem dos alunos. No entanto, em alguns conteúdos programáticos, como é o caso das Migrações e da Diversidade Cultural, em destaque nesta experiência letiva e em muitos outros temas dos conteúdos programáticos, é perfeitamente visível o contínuo adotar de posturas algo “nacionalistas”, onde os fenómenos acabam por não ser estudados numa perspetiva mais lata.

Em alguns outros temas, sucede o oposto, ou seja, poderiam ser aprofundados na escala local e nacional, mas são praticamente abordados apenas numa escala global. É necessário que a geografia encontre uma situação de equilíbrio, tendo sempre em mente o desenvolvimento de atitudes direcionadas para o exercício ativo da cidadania e o desenvolvimento de uma ética ambiental fundada no sentido da responsabilidade, tal como

referia a Carta Internacional da Educação Geográfica de 1992, o que é reafirmado, em geral, na Carta de 2016.

O tema das migrações é muito importante na conjuntura cultural, social, política e económica atual e assume particular pertinência numa escola onde muitos dos alunos são de origem ou descendentes de outros países, tal como é, igualmente, o meu caso.

O fenómeno das migrações internacionais é, não só, antigo, desde os primórdios da humanidade, mas tem sofrido diversas e complexas alterações. O sentido que permanece é na verdade o de necessidade, ou seja, a imposição de ir atrás de algo, ou mesmo de fugir de alguma coisa. As questões económicas, a procura do bem-estar, são, sem dúvida, as principais causas dos intensos fluxos populacionais internacionais. As deslocações atuais, crê-se na ordem dos 65 milhões de pessoas, relacionadas com os refugiados, têm dominado a cena internacional.

Em Portugal, sempre dominou a emigração. No entanto, a partir dos anos 80 do século XX, os países da Europa do Sul atraíram inúmeros imigrantes dos países do Leste Europeu e do continente africano, alterando o posicionamento nacional. Tal como demonstram os dados do INE, parece existir um novo foco nas emigrações, sobretudo, devido às dificuldades económicas que têm assolado o país desde 2008 e que têm obrigado os portugueses a se movimentarem, uma vez mais, por todo o mundo, em busca de trabalho e melhores condições de vida.

Os intensos fluxos populacionais permitem aos migrantes encontrar em outras regiões maiores chances de trabalho, mas, no entanto, provocam algumas consequências, das mais variadas naturezas, tanto nas regiões de partida como de chegada. Uma dessas consequências, e que tem sido muito abordada nos últimos anos por vários autores, é a “fuga de cérebros”, em especial com trabalhadores na área da medicina. Esta situação tem sido muito preocupante, sobretudo em países em desenvolvimento, visto que são muitos os profissionais originários de países em desenvolvimento a ocupar cargos importantes em países desenvolvidos, deixando os seus países de origem com menos indivíduos dotados de determinadas competências profissionais.

Todas estas questões devem ser, no meu entender, abordadas e debatidas com os alunos nas aulas. São situações contemporâneas e a educação geográfica pode/deve ajudar os alunos a compreender e a procurar soluções para os problemas que sucedem na sociedade mundial atual.

Os migrantes têm-se deslocado para inúmeras regiões ao longo dos tempos. Embora se tenham definido diferentes regiões receptoras, de diversos graus de desenvolvimento, continuam a ser os países desenvolvidos e as grandes cidades a receber a grande maioria dos migrantes. No entanto, o estudo das cidades acarreta uma questão algo complicada, tanto para a produção científica como para os jovens alunos – “O que é uma cidade?”.

De acordo com a experiência letiva, foi possível constatar a grande dificuldade dos alunos em definirem o conceito de cidade, algo que sucede, igualmente, na produção científica internacional. Durante a prática letiva, esta situação foi intensamente debatida quando colocada a questão “A Amadora é uma cidade?”. Principalmente um aluno, o Pedro, debateu com a grande maioria dos colegas, ao referir que a Amadora não era uma cidade. Talvez, esta discussão seja o reflexo da concordância entre a subjetividade da produção científica e a dificuldade de uma designação universal do conceito por parte dos alunos, devido aos diferentes critérios estabelecidos por cada país.

O estabelecimento de um perímetro urbano, ou de uma área com características inerentes aos territórios urbanos, tem sido difícil de concretizar, não apenas pela constante mutação de várias características das grandes cidades como, igualmente, pelo constante desenvolvimento das regiões periféricas, ou suburbanas, que se encontram a adotar/partilhar idênticas morfologias e características dos grandes centros e que, cada vez mais, começam a possuir focos de atração que aliciam a permanência das pessoas. O CBD das áreas centrais das cidades, embora de enorme valor, começa a perder o seu poder de atração face não só aos seus elevados preços, como pelas próprias situações inerentes ao desenvolvimento (poluição, falta de espaço, trânsito, etc.). Para se ultrapassar esta situação, têm sido aplicadas políticas de renovação, revitalização e reabilitação urbana, para atrair a população de novo aos grandes centros.

Mais uma vez, a geografia deve dar conhecimento e estabelecer discussões e debates relativos a esta temática das cidades, que pode ser tão complexa para os alunos. Compreender a organização morfofuncional de uma cidade, os vários problemas no espaço urbano, a necessidade de criação de cidades sustentáveis, as especificidades do sistema urbano português, sem nunca esquecer as relações entre as cidades e as áreas rurais, são alguns dos aspetos relacionados com as cidades que um professor deve abordar, de uma forma ativa e crítica, com os seus alunos na disciplina.

A movimentação de população para diferentes regiões mundiais, sejam elas cidades ou não, fez com que a população mundial tivesse de conviver e interagir com pessoas de diferentes contextos económicos, sociais e culturais. Igualmente, sendo que vivemos numa conjuntura caracterizada pelo permanente contacto, a tão famosa “aldeia global”, é possível constatar que os efeitos da globalização, sobretudo, através do contundente desenvolvimento das tecnologias e dos transportes, podem acarretar mudanças nos traços culturais, sociais, políticos e económicos tradicionais de determinadas regiões.

Esta situação pode levar à insatisfação de algumas pessoas com a questão da diversidade cultural. Nesse caso, é possível sucederem várias situações de discriminação, a proliferação de estereótipos, fracamente fundamentados, e atos extremistas de racismo e xenofobia. Face a estes problemas, que têm sido atualmente notícia em países como a

Alemanha, a Hungria e alguns países nórdicos, sobretudo desde que sucedeu a enorme vaga de refugiados para a Europa, os governos são obrigados a implementar políticas de inclusão, apoio e sensibilização, à população nacional e às minorias étnicas. Estas situações são muito preocupantes, visto que colocam sérios riscos à construção de comunidades inclusivas, multiculturais, sustentáveis, culturalmente heterogéneas e defensora dos direitos humanos.

A geografia é uma ciência que se tem preocupado com estas questões, sobretudo com as questões culturais, devido aos fenómenos da globalização e da aculturação. Cada vez mais, é complicado definir o conceito de cultura e, estabelecer, e diferenciar, os vários fatores de identidade cultural. Na minha perspetiva, a geografia deve dar a conhecer e compreender a importância dos direitos humanos nas problemáticas das sociedades contemporâneas. E, pelo facto de as escolas possuírem uma visão de abertura a todos os jovens, deve promover a convivência multicultural e atingir os objetivos de uma educação intercultural. É um trabalho a desenvolver pelo Ministério de Educação, pelos membros da administração escolar, pelos auxiliares de educação, pelos professores e os pais e encarregados de educação, por todos nós.

Para o estudo destes temas e mobilização crítica dos conceitos abordados, é necessário ter em atenção os vários aspetos relacionados com as metodologias de ensino, ou seja, é, muito importante, ter em conta as planificações, as estratégias os instrumentos e os modelos de aprendizagem.

A atuação nesta experiência letiva baseou-se, igualmente, nos pressupostos anteriormente definidos, defendidos e difundidos por vários especialistas e pedagogos. Todas as opções metodológicas tidas em conta na prática letiva nesta experiência educativa basearam-se nos paradigmas das correntes de aprendizagem significativas.

Numa perspetiva pessoal, identifiquei-me com a teoria humanista, pelo facto de a mesma defender as noções de liberdade e de autonomia dos jovens e ter em mente o crescimento e o desenvolvimento integral dos mesmos. Apreciei a linha de pensamento de Carl Rogers, relativa à evolução dos jovens num plano pessoal e na proposta de formação de bons cidadãos.

Embora a teoria construtivista seja importante, relevante, útil para o futuro dos alunos, e interessante para um jovem iniciante na carreira docente e não só, a grande realidade é que, infelizmente, durante a formação inicial não foram dadas as bases suficientes para aplicar, de modo integral, a sua metodologia em prática com os alunos.

Na minha perspetiva, foi muito importante encontrar um equilíbrio dos vários modelos pedagógicos em toda esta experiência educativa. Tenho a perfeita noção de que, em alguns momentos, adotei o modelo tradicional. No entanto, apostou-se numa mistura das várias particularidades dos modelos, sempre com o intuito de adotar um método e técnica de cariz mais ativo, reflexo e ativo.

Nos vários momentos de uma aula, é possível que um professor adote posturas inspiradas em diferentes modelos pedagógicos. O que é importante, no meu entender, é encontrar um equilíbrio entre os mesmos.

Com o intuito de melhorar e diversificar as estratégias de ensino, em concordância com os pressupostos estabelecidos nos modelos pedagógicos e nas correntes de aprendizagem, referidas anteriormente, foram mobilizadas diversas estratégias de ensino como: i) o diálogo vertical e horizontal, através de documentos de diversas naturezas; ii) a observação, análise e interpretação de mapas, gráficos, imagens e outros documentos; iii) a exploração do *PowerPoint*; iv) a leitura e interpretação de textos; v) a observação e interpretação de vídeos, entre outras.

Os alunos tiveram sempre uma atitude muito positiva e participaram nas sessões, não apenas quando lhes era pedido como, igualmente, na abertura a exemplos das suas vivências pessoais. No entanto, em alguns momentos, não conseguiam dar exemplos pessoais que permitissem abordar um conceito de modo mais aprofundado. A título de exemplo, na primeira aula na abordagem das Migrações Semanais, expliquei aos alunos que tanto os militares, quando estão na recruta, como alguns estudantes universitários, que vivem longe da faculdade, passam a semana no quartel ou numa casa perto da faculdade, e, apenas ao fim-de-semana regressam às suas casas, voltando a fazer esses mesmos movimentos nas semanas seguintes. Questionei os alunos se tinham alguém da família, ou se conheciam algum amigo, familiar ou vizinho que estivesse numa situação idêntica e, os alunos referiram que não conheciam ninguém.

Isto demonstra que, muitas vezes, as vivências pessoais dos professores podem não ser as mesmas que as dos alunos e que é preciso ter isso mesmo em conta quando se abordam os vários conteúdos programáticos. Por vezes, os alunos não se encontram familiarizados com determinadas situações.

Embora os alunos tenham estado muito bem, penso que é importante realçar o facto de muitos dos alunos presentes na sala de aula possuírem dificuldades, sobretudo, na compreensão do português. O facto de alguns dos alunos não possuírem o português como língua materna revela que a não compreensão da língua pode levar a sérias dificuldades na comunicação não só com o professor como com os colegas. Nesse âmbito, ainda mais relevante é a educação intercultural.

A prática letiva demonstrou, então, que apesar da pouca familiaridade que algumas das metodologias de ensino, os alunos aderiram e cresceram com as novas formas de aprendizagem. Em momento algum se mostraram relutantes em participar nos vários momentos das sessões e, nas atividades didáticas.

Na tentativa da aplicação de uma estratégia de ensino alicerçada no esforço da mobilização do contributo de alunos permitiu a implementação de atividades didáticas, como:

i) uma carta uma carta de levantamento de problemas e soluções endereçada ao Presidente da Junta de Freguesia; ii) a redação de um discurso relativo aos direitos humanos; iii) o trabalho de campo, de levantamento funcional; iv) um debate/simulação.

Em relação à carta endereçada ao Presidente da Junta de Freguesia de Mina de Água, a mesma revela o fomento de atitudes de cidadania nos alunos. Os alunos são jovens, mas possuem, e merecem, que as suas opiniões sejam tidas em conta - tal como todos os outros cidadãos, eles têm uma “voz” e esta deve ser ouvida por quem governa a região onde residem e estudam.

Já no que diz respeito à redação de um discurso da ONU, pretendeu-se que, para além dos objetivos gerais e específicos a atingir, explícitos no documento orientador das Metas Curriculares, se apelasse aos alunos, à sua imaginação, a criatividade, e, igualmente, à participação cidadã, visto ser um assunto tão importante e debatido na produção científica.

No que concerne ao trabalho de campo, o levantamento funcional, os alunos tiveram contacto com a realidade local, a partir de um trabalho realizado “no terreno”. Os alunos tiveram de observar e interpretar as plantas urbanas que lhe foram fornecidas pela Câmara Municipal da Amadora. Aproximaram-se da malha urbana real, com as várias características da organização morfofuncional da cidade. Esta atividade permitiu aos alunos terem a plena noção da importância de determinados valores a ter em conta para a elaboração do trabalho. O facto de terem ido sozinhos, em grupos de cinco alunos, para as ruas seleccionadas, evidenciou, o princípio de autonomia, de responsabilidade, de cumprimento das regras de civismo e das leis de trânsito, da cooperação e partilha de ideias, e, da confiança nos seus colegas. Esta atividade pretendeu, igualmente, valorizar a dimensão prática da geografia, o trabalho de campo.

Finalmente, o debate/simulação foi uma experiência enriquecedora para alunos. Apelou à criatividade, imaginação e improvisação dos alunos, ao terem de interpretar uma personagem e arranjar os argumentos necessários para defender as suas ideias, que, na realidade, poderiam não ir ao encontro das suas opiniões pessoais. Penso que é uma das experiências educativas mais interessantes a realizar em sala de aula. A mesma relacionou a temática das migrações, das cidades e a diversidade cultural, temas importantes e atualmente em debate por todo o mundo.

Estas atividades didáticas mereceram a adesão dos alunos e deveriam ser mais valorizadas. Além de mobilizarem diversas competências nos alunos, permitem fugir um pouco à rotina natural das aulas.

No entanto, a aplicação das diversas atividades didáticas, não foi isenta de dificuldades. Em relação à carta endereçada ao presidente da junta, as maiores dificuldades prenderam-se com a elaboração da carta, nas dúvidas em quais os melhores termos a serem utilizados. No que toca ao discurso da ONU, se realizasse neste momento a atividade, teria

escolhido um dos discursos para ser lido a toda a turma e teria realizado uma exposição na entrada da escola com os vários discursos dos alunos. Inclusive, pediria aos alunos para gravarem um vídeo a relatar o seu discurso e colocaria uma televisão na entrada da escola com os vídeos e os áudios a passarem nos intervalos das aulas.

No que diz respeito ao levantamento funcional, após cada grupo ter feito o levantamento funcional da sua rua, juntava todos os grupos em apenas um coletivo e realizaria em conjunto, com apenas uma planta com todas as ruas. Assim, existiria uma planta completa com o levantamento funcional das várias, de modo a se compreender a estrutura funcional da cidade.

Finalmente, em relação ao debate, se a situação da falta de comparência do André sucedesse hoje, teria, imediatamente, pedido à Dr.ª Fátima para fazer o meu lugar de moderador. Faria a personagem do André, não só para ajudar os alunos, como para incitar uma maior discussão entre os alunos - a personagem do André poderia ter um discurso algo polémico e chocante. Alguns alunos assumiram muito bem as suas personagens no debate e a atividade revelou que existe uma aprendizagem feita pelos alunos que estão a participar, mas, igualmente, evidenciou que existe um nível de gestão por parte dos docentes. Todas as atividades acabaram por ser uma oportunidade de nova aprendizagem para o meu percurso enquanto docente.

No cômputo geral, as atividades didáticas correram bem, mas, com o maior amadurecimento e com a perspetiva de uma leitura mais exterior, neste momento, é possível aperceber-me dos pequenos lapsos realizados em algumas estratégias que, certamente no futuro, não voltarão a suceder, devido a uma ainda maior pormenorização e atenção ao detalhe na ponderação e elaboração das atividades didáticas a realizar.

É praticamente impossível um professor não ter determinadas expectativas em relação não apenas ao seu trabalho, mas, igualmente, em relação ao trabalho dos alunos. Embora caracterizada como uma turma “muito fraca” pela maioria dos professores das outras disciplinas, na minha opinião, o conjunto da turma poderia atingir o nível médio se alguns alunos se esforçassem ao máximo. Para isso, o importante manter os alunos motivados e interessados, de modo aos mesmos poderem obter classificações mais elevadas durante o seu percurso educativo.

Durante toda a experiência letiva não me foi permitido participar na avaliação sumativa e formativa dos alunos, como referi atrás. Apenas elaborei as várias atividades didáticas, apresentadas anteriormente, não me tendo sido permitido definir critérios de avaliação e de correção das várias atividades didáticas realizadas. Igualmente, não foi permitida a elaboração de testes sumativos nem a correção dos mesmos. Infelizmente, esta situação não foi a mais desejável, tendo em conta que a avaliação é uma das esferas do sistema de ensino que mais debates, interrogações e reflexões tem provocado na produção científica.

Igualmente, a avaliação é um aspeto muito importante na vida de um professor pois, o mesmo tem de submeter os alunos durante todo o seu percurso educativo. Penso que os protocolos com as escolas devem possuir algum artigo que revele o cariz obrigatório em relação a esta temática, de modo a que nenhum formando saia, como foi o caso, sem qualquer contacto com toda a realidade educativa, no que toca à avaliação.

No que diz respeito às próprias dificuldades que senti, as mesmas não se prenderam com o domínio dos conteúdos, mas sim, com a gestão do tempo e a conjugação das aulas lecionadas com as aulas do mestrado e a vida pessoal. Planificar aulas mostrou ser um desafio bem mais difícil do que alguma vez pensaria, e, planificar aulas de duas disciplinas, História e Geografia, foi, ainda, mais um sério desafio. É preciso fazer uma gestão de todo o tempo disponível.

Questionei os alunos sobre a minha prestação, ou seja, quis que realizassem uma avaliação relativa ao meu trabalho com eles. De um modo geral, ter tido doze cincos (Muito Bom) e treze quatros (Bom) permitiu que realizasse uma perspetiva reflexiva do trabalho ainda a desenvolver no futuro enquanto docente.

No entanto, tendo em conta que este Relatório da Prática de Ensino Supervisionada tem o nome de “Ser um Jovem Cidadão numa Cidade Multicultural: uma abordagem a partir da Escola Básica do 2º e 3º ciclo de Miguel Torga” fiquei particularmente satisfeito, e de certa forma, emocionado, com o comentário de alguns alunos: i) Adulai: “é justo”; ii) Eduardo: “Sabe também incentivar os alunos a aprender”; iii) Jucileia – “Motiva-nos a participar nas aulas, sempre alegre”; iv) Margarida: “É dinâmico e bom professor”; v) Nádía – “É tolerante”; vi) Rafael: “Aulas didáticas e atividades ao ar livre e dentro da sala de aula”; vii) Sara: “As aulas são boas e interativas”.

O facto de terem dito que era justo, tolerante, dinâmico, que os mantinha motivados, que realizava atividades tanto na sala como ao ar livre e, que as aulas eram interativas, deixou-me muito satisfeito com o trabalho realizado, orgulhoso do potencial dos alunos e, fez-me perceber que é exatamente este o tipo de feedback que pretendo ter sempre dos meus alunos.

Todas as presenças e participações em diversas atividades extracurriculares permitiram-me um maior contacto com os alunos, mas, sobretudo, com os vários professores da escola. A interdisciplinaridade ou, pelo menos, a cooperação entre docentes em diversas atividades é muito positiva, pois ser professor não é apenas um trabalho individual, mas, igualmente, cooperativo. Todos os professores da escola com quem trabalhei neste percurso, nove, além da professora cooperante Dr.<sup>a</sup> Fátima Rebelo, tiveram um papel muito importante nesta formação inicial, uma primeira aproximação à prática docente. Partilhar experiências, estratégias e diferentes metodologias de ensino com professores com uma vasta experiência “no terreno” é uma das melhores coisas que podem acontecer a um professor iniciante na prática letiva, pois pode ser elucidado de algumas dúvidas que podia possuir em como abordar

ou realizar determinada estratégia e, o contacto com uma pessoa com maior experiência pode inspirar um professor iniciante a adotar novas estratégias e a arriscar, sempre com o intuito de enriquecer o seu “tato pedagógico” e desenvolver a sua vocação para a arte de ensinar, qualidades tão importantes que devem ser intrínsecas na pessoa e no carácter do docente.

Como se referiu anteriormente, houve um aprofundamento teórico, porventura considerado excessivo, das várias temáticas de Educação e de Geografia, que se cruzam neste Relatório de Prática do Ensino Supervisionada. Contudo, fica aqui também assente o gosto de poder desenvolver uma investigação futura neste âmbito.

Sem dúvida que esta formação inicial de professores é um começo na procura de um lugar no ramo da educação. No entanto, esta experiência letiva permitiu compreender o quanto longo é o trajeto de maturação de um professor, não apenas enquanto profissional como pessoa. É um trajeto para a vida, um percurso de inúmeras descobertas que irão permitir compreender conhecer os alunos que se tem à frente numa sala de aula e quais as metodologias, estratégias e recursos educativos que poderão funcionar ou não para os alunos, esperando-se encontrar o equilíbrio fundamental para o melhor processo de ensino-aprendizagem. O foco será e estará sempre nos alunos, pois os mesmos é que são os principais agentes educativos. Eles merecem o melhor que o professor e a escola pode oferecer de útil, relevante e importante para as suas vivências pessoais futuras.

Toda a prática letiva teve em mente o alcance dos sentidos de cidadania, autonomia, criatividade, espírito cívico, responsabilidade e solidariedade, respeitando a singularidade dos mesmos enquanto seres humanos únicos e irrepetíveis.



## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**



**Abrantes, P., Alonso, L., Peralta, M., Cortesão, L. & al, e. (2002).** *Avaliação das Aprendizagens – Das concepções às práticas*. Lisboa: Ministério da Educação.

**Academia das Ciências de Lisboa (2001).** Dicionário de Língua Portuguesa Contemporânea da Academia das Ciências de Lisboa. Lisboa: Verbo.

**Alencar, H. M., Marchi, B. F., Couto, L., L., M., Romaneli, M. S. & Lima, M., G. (2014).** Educação em valores morais: juízos de profissionais no contexto escolar. In *Revista Quadrimestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional*, Vol. 18, n.º 2, (255-264), 2014. São Paulo. Acedido em 20 setembro, 2016, em <http://www.scielo.br/pdf/pee/v18n2/1413-8557-pee-18-02-0255.pdf>

**Alexandre, F., Ferreira, M. M., Miranda, B. (2014).** Metas Curriculares do 3.º ciclo do ensino básico de geografia: que contributo para o desenvolvimento de competências ambientais?. In *Livro de Atlas do I Congresso Internacional sobre territórios, cidades educadoras e desenvolvimento sustentável*, Coimbra (1-13). Acedido em setembro 26, 2016, em [https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/4792/1/Cong.%20Int.%20Des.%20Sust.%20\(Coimbra%202014\)%20.pdf](https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/4792/1/Cong.%20Int.%20Des.%20Sust.%20(Coimbra%202014)%20.pdf).

**Allemand, S. & Borbalan, J-C., R. (2002).** *A Mundialização*. Mem Martins: Editorial Inquérito.

**Altet, M. (2000).** *Análise das Práticas dos Professores e das Situações Pedagógicas*. Porto: Porto Editora.

**Alves, J. A. L. (2008).** *A Declaração dos Direitos Humanos pós-modernidade*. São Paulo: Perspectiva.

**Arends, R. (2008).** *Aprender a ensinar* (7.ª ed.). Lisboa: McGraw-Hill.

**Beaujeu-Garnier, J. (2010).** *Geografia Urbana* (3.ª ed.). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

**Bell, G. G. (2005).** Cluster, networks, and firm innovativeness. In *Strategic Management Journal*, 26: (287-295)

**Bertrand, Y. (2001).** *Teorias Contemporâneas da Educação* (2.ª ed.). Lisboa: Instituto Piaget.

**Brabo, T., S., A., M. & Reis, M. (2012).** *Educação, direitos humanos e exclusão social*. São Paulo: Cultura Acadêmica.

**Buxarrais, M. B. (1997).** *La formación del profesorado en educación en valores: propuesta y materiales*. Spain: Desclée de Brouwe.

**Cachinho, H. (2000).** Geografia Escolar: orientação teórica e praxis didáctica. In *Inforgeo*, n.º15. Lisboa: Edições Colibri. Acedido em setembro 27, 2016, em [http://www.apgeo.pt/sites/default/files/inforgeo\\_15.pdf](http://www.apgeo.pt/sites/default/files/inforgeo_15.pdf).

**Candau, V., M., F. (2012).** Direito à educação, diversidade e educação em Direitos Humanos. In *Educ. Soc.* (715-726). Campinas.

**Câmara, A. C., Ferreira, C. C., Silva, L. U., Alves, M. L. & Brazão, M. M. (2001).** *Orientações Curriculares de Geografia para o 3.º Ciclo*. Ministério da Educação e da Ciência – Departamento da Educação Básica. Acedido em setembro 28, 2016, em [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/eb\\_geog\\_orient\\_curriculares\\_3c.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/eb_geog_orient_curriculares_3c.pdf)

**Carter, H. (1997).** *The study of urban geography* (4rd ed.). Londres: Arnold

**Castles, S. (2005).** *Globalização, Transnacionalismo e Novos Fluxos Migratórios – Dos Trabalhadores Convidados às Migrações Globais*. Fim de Século.

**Claudino, S. (2001).** *Portugal através dos Manuais Escolares de Geografia do Século XIX – As imagens intencionais*. Tese de Doutoramento, Faculdade de Letras – Universidade de Lisboa, Portugal.

**Claudino, S. (2014).** Escola, Educação Geográfica e Cidadania Territorial. In *Actas XIII Coloquio Internacional de Geocrítica El control del espacio y los espacios de control* (1-9), Barcelona. Acedido em setembro 17, 2016, em <http://www.ub.edu/geocrit/coloquio2014/Sergio%20Claudino.pdf>.

**Claudino, S. (2015).** A Educação Geográfica em Portugal e os Desafios Educativos. *Giramundo – Revista de Geografia do Colégio Pedro II*. Rio de Janeiro.

**Claudino, S. & Souto González, X. M. (2004).** Educação Geográfica e Cidadania no Século XXI. In *Actas do V Congresso da Geografia Portuguesa*. Acedido em setembro 20, 2016, em [http://www.apgeo.pt/files/docs/CD\\_V\\_Congresso\\_APG/web/\\_pdf/A1\\_14Out\\_Xos%E9%20Souto%20e%20S%E9rgio.pdf](http://www.apgeo.pt/files/docs/CD_V_Congresso_APG/web/_pdf/A1_14Out_Xos%E9%20Souto%20e%20S%E9rgio.pdf).

**Costa, M., M., P., S. (2009).** *Auto-avaliação das aprendizagens - Representações e práticas de professores de línguas estrangeiras*. Dissertação de Mestrado. Instituto de Educação e Psicologia - Universidade do Minho, Portugal.

**Cuche, D. (2006).** *A noção de cultura nas ciências sociais* (3.ª ed.). Lisboa: Fim de Século.

**Dahrendorf, R. (1994).** The Changing quality of citizenship. In *The condition of citizenship* (10-19). Londres: Sage.

**Debesse-Arviset, M. L. (1978).** *A Educação Geográfica na Escola*. Coimbra: Livraria Almedina.

**Decreto-Lei n.º 46/86 de 14 de outubro.** *Diário de República n.º 237 – I Série*. Assembleia da República. Lisboa

**Decreto-Lei n.º 139/12 de 5 de julho.** *Diário da República n.º 129/12 – I Série*. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa.

**Decreto-Lei n.º 17169/2011 de 23 de dezembro 2011.** *Diário da República n.º 245/11 – II Série*. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa.

**Dias, E., G. (2011).** *Avaliação e (in)sucesso escolar. Estudo exploratório*. Dissertação de Mestrado. Instituto de Educação - Universidade do Minho, Portugal

**Direção-Geral da Educação (2012).** *Educação para a Cidadania – Linhas Orientadoras*. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa. Acedido em setembro 25, 2016, em [http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ECidadania/Docs\\_referencia/educacao\\_para\\_cidadania\\_linhas\\_orientadoras\\_nov2013.pdf](http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ECidadania/Docs_referencia/educacao_para_cidadania_linhas_orientadoras_nov2013.pdf).

**Direção-Geral do Ordenamento do Território e Desenvolvimento Urbano (2007).** *Programa Nacional da Política do Ordenamento do Território*. Lisboa.

**Donnelly, J. (2007).** The Relative Universality of Human Rights. In *Human Rights Quarterly* 29 (pp. 281-306). The Johns Hopkins University Press.

**Dottrens, R. (1974).** *Educar e Instruir III*. São Paulo: Editorial Estampa.

**Esteves, M. (2011).** Geography Education Contribution to Citizenship Education. In *International Conference on New Horizons in Education – 2011 Proceedings Book* (pp. 491-496).

**Esteves, M. (2015).** Citizenship Education – what Geography Teachers think on the subject and how they are involved?. In *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, Vol. 191, 2 June 2015, pp. 447-451.

**Ferreira, M., M. (2003).** *Educação Intercultural*. Lisboa: Universidade Aberta.

**Figueiredo, C. C. (2005).** Formação Cívica: E agora, um tempo para reflectir?. In *A Educação para a cidadania como dimensão transversal do currículo escolar* (23-36), 2005. Porto: Porto Editora.

**Fonseca, M. L. (2005).** *Migrações e Território*: Centro de Estudos Geográficos da Universidade de Lisboa.

**Garcia, J. L. (2000).** *Portugal Migrante. Emigrantes e Imigrados, dois estudos introdutórios*. Oeiras: Celta.

**Hall, T. & Barrett, H. (2012).** *Urban Geography* (4th ed.). Abingdon: Routledge.

**Habermas, J. (1994).** Citizenship and national identity. In *The Condition of citizenship* (20-35). Londres: Sage.

Instituto da Mobilidade e dos Transportes, I.P. (2014). *Mobilidade em Cidades Médias*. Acedido em setembro 18, 2016, em [http://www.imtt.pt/sites/IMTT/Portugues/Observatorio/Relatorios/MobilidadeCidadesMedias/Documents/IMT\\_Mobilidade\\_em\\_Cidades\\_Medias\\_vrevista\\_atualizada.pdf](http://www.imtt.pt/sites/IMTT/Portugues/Observatorio/Relatorios/MobilidadeCidadesMedias/Documents/IMT_Mobilidade_em_Cidades_Medias_vrevista_atualizada.pdf).

**Instituto Nacional de Estatística (2012).** *A População Estrangeira em Portugal – 2011*. Lisboa. INE.

**Instituto Nacional de Estatística (2013).** *Retrato Territorial de Portugal 2011*. Lisboa. INE.

**Instituto Nacional de Estatística (2015).** *Estatísticas Demográficas 2014*. Lisboa: INE.

**International Organization for Migration (2005).** *World Migration Costs and Benefits of International Migration*. Acedido em setembro 15, 2016, em [http://publications.iom.int/system/files/pdf/wmr\\_2005\\_3.pdf?language=en](http://publications.iom.int/system/files/pdf/wmr_2005_3.pdf?language=en).

**International Organization for Migration (2010).** *World Migration Report The Future of Migration: Building Capacities for change*. Acedido em setembro 15, 2016, em [https://publications.iom.int/system/files/pdf/wmr\\_2010\\_english.pdf](https://publications.iom.int/system/files/pdf/wmr_2010_english.pdf).

**International Organization for Migration (2015).** *World Migration Report: Migrants and Cities: New Partnerships to Manage Mobility*. Acedido em setembro 15, 2016, em [http://publications.iom.int/system/files/wmr2015\\_en.pdf](http://publications.iom.int/system/files/wmr2015_en.pdf).

**Jares, X. (2001).** *Educação e conflito*. Porto: ASA.

**Klébis, M. A. & Menin, M. S. S. A. (2000).** A disciplina e a educação em valores na escola. In *Estudos*, n.º 10, 2000.

**Kolnik, K. (2012).** Coming together: Geography and Citizenship for Sustainable Living. In *Metodički obzori* 16, vol. 7, (pp. 17-24).

**La Taille, Y., & Menin, M. S. S. (2009).** Introdução. In *Crise de valores ou valores em crise?* (pp.9-13). Porto Alegre: Artmed.

**Lambert, D. & Morgan, J. (2010).** *Teaching Geography 11-18 – A conceptual approach*. Inglaterra: McGraw-Hill.

**Marques, R. (2002).** *Valores Étnicos e Cidadania na Escola*. Lisboa: Editorial Presença.

**Marques, T. S. (2005).** Sistema Urbano e Territórios em Transformação. In *Geografia de Portugal*, 2005, (pp. 190-210). Lisboa: Círculo de Leitores.

**Martins, F. (2010).** O Currículo Nacional e as Orientações Curriculares de Geografia no Ensino Básico: das concepções às práticas. In *Actas do XII Colóquio Ibérico de Geografia*, 2010 (1-13). Faculdade de Letras – Universidade do Porto. Portugal.

**Melo, E. S. & Bastos, W. G. (2012).** Avaliação Escolar como processo de construção de conhecimento. In *Estudos em Avaliação Educacional*, Vol. 23, n.º 52, 2012 (180-203). São Paulo: Fundação Carlos Chagas.

**Menezes, I. (1999).** *Desenvolvimento psicológico na formação pessoal e social*. Porto: Asa.

**Menezes, I. (2005).** De que falamos quando falamos de cidadania?. In *A Educação para a cidadania como dimensão transversal do currículo escolar* (13-21), 2005. Porto: Porto Editora.

**Mérenne-Schoumaker, B. (1999).** *Didáctica da Geografia*. Portugal: Edições ASA.

**Mitchell, D. (2000).** *Cultural Geography – A Critical Introduction*. E.U.A.: Blackwell Publishers.

**Monteiro, M. C. (2001).** *Didática da História – Teorização e prática, algumas reflexões*. Lisboa: Plátano Editora.

**Nunes, A. N., Almeida, A. C., Nolasco, C. C. (2013).** *Metas Curriculares de Geografia – 3.º Ciclo do Ensino Básico (7.º, 8.º e 9.º anos)*. Ministério da Educação e da Ciência. Acedido em setembro 20, 2016, em [http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/metas\\_curriculares\\_geog\\_eb.pdf](http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/metas_curriculares_geog_eb.pdf).

**Pacheco, J. A. (1995).** *A Avaliação dos Alunos na Perspectiva da Reforma*. Porto: Porto Editora.

**Pacheco, J. A. (2013).** *Escola da Ponte - Formação e Transformação da Educação* (2.ª ed.). Editora Vozes.

**Pacione, M. (2005).** *Urban Geography: a global perspective* (2nd ed.). Londres: Routledge.

**Peixoto, J. (2004).** *As Teorias Explicativas das Migrações: Teorias Micro e Macro-Sociológicas*. In *SOCIUS Working Papers, n.º 11* (pp. 1-36). Lisboa.

**Peixoto, J., Oliveira, I. T., Azevedo, J., Marques, J., C., Góis, P., Malheiros, J., Madeira, P. M. (2016).** *Regresso ao Futuro: a nova emigração e a sociedade portuguesa*. Lisboa: Gradiva.

**Piletti, C. (2001).** *Didática geral* (23.ª ed.). São Paulo: Editora Ática.

**Pires, R. P. (2010).** *Portugal: Atlas das Migrações Internacionais*. Lisboa: Tinta da China.

**Proença, M. C. (1989).** *Didáctica da História*. Lisboa: UA.

**Proença, M. C. (1992).** *Didáctica da História*. Lisboa: Universidade Aberta.

**Reis, J. (2000).** Cidadania na Escola: Desafio e Compromisso. In *Inforgeo*, n.º15. Lisboa: Edições Colibri. Acedido em setembro 27, 2016, em [http://www.apgeo.pt/sites/default/files/inforgeo\\_15.pdf](http://www.apgeo.pt/sites/default/files/inforgeo_15.pdf).

**Rodrigues, C. (2010).** Avaliação: além das notas. In *Revista nova escola. Gestão escolar*, n.º 7 (pp. 30-33). Editora Abril.

**Rodrigues, A.M.B.O. (2011).** *Nomadismo no Mundo Atual: Mobilidade de Migrantes Qualificados e Identidades Culturais*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Letras – Universidade de Lisboa, Portugal.

**Roldão, M. C. (1999).** *Reorganização e gestão curricular no ensino básico: reflexão participada*. Porto: Porto Editora.

**Roldão, M. C. (2008).** *Gestão do currículo e avaliação de competências – As questões dos professores*. Lisboa: Editorial Presença.

**Rosado, A. & Silva, C. (s.d.).** Conceitos Básicos sobre Avaliação das Aprendizagens. Acedido em abril 24, 2016, em <http://home.fmh.utl.pt/~arosado/ESTAGIO/conceitos.htm>.

**Salgueiro, T. B. (1992).** *A cidade em Portugal: uma geografia urbana*. Porto: Afrontamento.

**Salgueiro, T. B. (1993).** *Programa de geografia urbana* (2.ª ed.). Lisboa: Centro de Estudos Geográficos.

**Salgueiro, T. S. (2005).** Problemas em torno de um conceito complexo. In *Geografia de Portugal*, 2005, (pp. 176-189). Lisboa: Círculo de Leitores.

**Sarno, E. (2011).** Geography and Citizenship Education. In *Review of International Geographical education online*, 2011, vol. 1. Turquia

**Schneider, P., R. (s.d.).** *Avaliação Institucional: Diagnóstico Avaliativo*. Paraná.

**Sharp, J. (2004).** Doing feminist political geographies. In *Mapping women, making politics: feminist perspectives on political geography*. Nova Iorque: Routledge.

**Souto González, X. M. (2000).** A Didáctica da Geografia. Dúvidas, Certezas e Compromisso Social dos Professores. In *Inforgeo*, nº 15. Acedido em setembro 27, 2016, em [http://www.apgeo.pt/sites/default/files/inforgeo\\_15.pdf](http://www.apgeo.pt/sites/default/files/inforgeo_15.pdf).

**Tavares, A., F., N. (2008).** *Reabilitação Urbana – O caso dos pequenos centros históricos*. Tese de Mestrado, Faculdade de Ciências e Tecnologia – Universidade Nova de Lisboa, Portugal.

**Tenedório, J.A. (coord.), Estanqueiro, R. (coord.-adjunto) (2014).** *Amadora Educa: oportunidade para construir uma cidade*. Lisboa: Câmara Municipal da Amadora.

**Tomlinson, J. (1999).** *Globalization and Culture*. Cambridge: Blackwell Publishing Ltd.

**União Geográfica Internacional (1992).** *Carta Internacional da Educação Geográfica*. Comissão da Educação Geográfica da União Geográfica Internacional. Freiburg.

**Valadares, J. & Graça, M. (1998).** *Avaliando para melhorar a aprendizagem*. Amadora: Plátano Editora.

**Veiga, F. (2007).** Os direitos dos alunos jovens: diferenciação e promoção. In *Cidadania e Liderança escolar* (pp. 121-143). Porto: Porto Editora.

**Viola, S., E., A. & Pires, T. V. (2012).** O Movimento de direitos humanos e a Produção da democracia. In *Educação, direitos humanos e exclusão social* (pp. 23-36). São Paulo: Cultura Acadêmica.

**Waters, M. (2002).** *Globalização*. Oeiras: Celta Editora.

**Manual Escolar**

**Rodrigues, A. (2014).** *Mapa-Mundo 8.º ano Geografia*. Lisboa: Texto Editores, Lda.



**ANEXOS - CD-ROM**