

O ENSINO NA ESCOLA DE HOJE

TEORIA, INVESTIGAÇÃO E APLICAÇÃO

FELICIANO H. VEIGA
(COORDENADOR)

ANTÔNIO CACHAPUZ, ANA G. SOUSA,
ANA M. COSTA, ANA S. PINHO, CECÍLIA GALVÃO,
CLÁUDIA FARIA, DORINDA REBELO,
FELICIANO VEIGA, FILMENA SERRALHA,
JOANA PEREIRA, JOSÉ E. REI, JOÃO P. PONTE,
JORGE BONITO, JORGE PINTO, LEONOR SANTOS,
LUÍS MARQUES, MARCOS ONOFRE,
MARGARIDA MORGADO, MARIA A. PEDROSA,
MARIA J. MOCARRO, MIGUEL MONTEIRO,
MÓNICA BAPTISTA, ODETE PALARÉ, PAULA SERRA,
SÉRGIO CLAUDINO, TERESA CONCEIÇÃO,
TERESA LEITE, VITOR TRINDADE

PREFÁCIO
JOÃO P. DA PONTE

POSFÁCIO
ANTÔNIO CACHAPUZ



CLIMEPSI
EDITORES

O ENSINO NA ESCOLA DE HOJE
TEORIA, INVESTIGAÇÃO E APLICAÇÃO

O ENSINO NA ESCOLA DE HOJE

TEORIA, INVESTIGAÇÃO E APLICAÇÃO

Feliciano H. Veiga (Coordenador)

Copyright © by Climepsi Editores, Janeiro, 2018

Rua do Vale Formoso, 37 — 1959-006 Lisboa

Tel 211 066 500 **Fax** 211 066 530

Email distribuicao@climepsi.pt

Internet www.climepsi.pt

Proibida a reprodução total ou parcial deste livro sem a autorização expressa do editor. Todos os direitos estão reservados por **Climepsi Editores**.

Coordenação Editorial

João Costa

Capa

Tiago Oliveira

Paginação

João Loureiro

Impressão e Acabamento

Manuel Barbosa & Filhos, Lda.

ISBN 978-972-796-360-7

Depósito Legal nº 436 233/17



[9] Educação Geográfica, Trabalho de Campo e Cidadania. O Projeto Nós Propomos!

Sérgio Claudino

Instituto de Geografia e Ordenamento do Território da Universidade de Lisboa

sergio@campus.ul.pt

Sumário

O trabalho de campo constitui uma das marcas distintivas da disciplina de Geografia, mais valorizado na escola anglo-saxónica que na escola francófona, em que Portugal se filia. Na subalternização da escala local, reconhece-se a matriz ideológica de uma disciplina que surge ao serviço do estado-nação. Quando se assiste a um apelo crescente à participação pública na tomada de decisões sobre o território, na mudança do paradigma de governo para o de governança, o trabalho de campo de Geografia deve estar ao serviço da construção da cidadania local. O Projeto Nós Propomos! Cidadania e Inovação na Educação Geográfica, implementado em Portugal desde 2011/12 pretende responder ao duplo desafio de inovar a educação geográfica e de promover uma renovada cidadania local, ao estimular os alunos a identificarem problemas locais e a apresentarem propostas de solução, numa parceria entre a universidade, as escolas e as autarquias. São aqui divulgadas algumas das propostas de alunos de diferentes níveis de ensino no âmbito do Projeto.

Palavras-chave: Geografia, trabalho de campo, cidadania territorial, projeto, autarquias.

A educação geográfica é afortunada por o trabalho de campo ser ainda considerado como uma componente integral para o desenvolvimento do conhecimento, da compreensão e das capacidades na disciplina.

Graham Butt (2002, p. 64, tradução livre pelo autor)

1. Trabalho de campo para cidadania

1.1. Uma componente distintiva da educação geográfica

O trabalho de campo é o conjunto das atividades de aprendizagem que envolvem a recolha direta de informação, nos lugares e com as pessoas, depois complementadas pela análise, reflexão e comunicação dos resultados obtidos^[1]. O trabalho de campo tem, frequentemente, uma relação estreita com a pesquisa documental, designadamente na sua fase de preparação, mas não se reduz à mera ilustração da informação contida em manuais escolares e em outras fontes de informação secundária. Através do trabalho de campo, os alunos apropriam-se de novas informações, desenvolvem atitudes e capacidades de observação direta e treinam a recolha, análise, tratamento e comunicação de informação, articulando as aprendizagens teóricas e práticas — aprendendo a pensar geograficamente (Biddulph, Lambert, & Balderston, 2015). O trabalho de campo constitui das experiências mais motivadoras e marcantes para os alunos^[2], um importante estímulo ao trabalho de parceria

^[1] Boyle *et al.* (2007) definem o trabalho de campo como aquele desenvolvido pelos alunos fora da sala de aula, em que a aprendizagem é realizada pelo contacto direto, no que são seguidos por outros autores (Kinder, 2013) — mas note-se que se pode fazer observação direta em sala de aula, como a visualização da paisagem local ou a realização de inquéritos a colegas.

^[2] Na Universidade de Lisboa, no âmbito tanto da formação inicial de Geografia, desde 1987/88, como dos próprios projetos de ensino experimental, têm sido realizados numerosos inquéritos a alunos dos ensinos básico e secundário sobre as suas atividades preferidas; o trabalho de campo surge, invariavelmente, como a atividade mais citada, transversalmente à caracterização dos alunos. Butt (2002) afirma que o trabalho de campo, com outras formas de educação «fora de portas», é frequentemente o mais memorável e distintivo aspeto da aprendizagem de que os alunos se lembram após as suas experiências de aprendizagem em Geografia, envolvendo, entre outros, o desenvolvimento de geografias pessoais, bem como um balanceamento entre aspetos cognitivos e afetivos da aprendizagem. Ao encontro desta posi-

entre alunos e favorece a aproximação e o diálogo entre professores e alunos (Claudino, 1988).

Embora deva mobilizar o conjunto das disciplinas e ser, quase por definição, multidisciplinar ou, até, interdisciplinar^[3], o trabalho de campo deve constituir um traço distintivo da educação geográfica — entendida como a formação básica que todas as pessoas devem ter em Geografia, ao encontro de Mérenne-Schoumaker (1985)^[4]. A Geografia estuda as sociedades nos territórios, a diferentes escalas, e os professores de Geografia gostam frequentemente de a definir como «uma janela sobre o mundo» — fora da sala de aula, este olhar sobre o território ocorre preferencialmente à escala local (Morgan & Lambert, 2005) e mobiliza, principalmente, a observação direta.

1.2. O desafio da cidadania territorial

A escola é cada vez mais chamada a participar da socialização dos jovens (Tedesco, 1995) e o trabalho de campo não deve constituir um fim em si mesmo, mas responder às solicitações de cidadania territorial^[5].

Em Portugal, a Lei de Bases do Sistema Educativo/LBSE, logo na sua versão original^[6], aponta para a formação de cidadãos autónomos e solidá-

ção, Biddulph *et al.* (2015) afirmam que o trabalho de campo faz parte das boas memórias dos alunos na aprendizagem da Geografia.

[3] Na multidisciplinaridade, há uma convergência de várias disciplinas que mantêm a sua autonomia; já na interdisciplinaridade, diluem-se os espaços entre as mesmas disciplinas, na construção de um novo conhecimento (Davoudi, 2010, citado em Bina & Varanda, 2015).

[4] A própria União Geográfica Internacional adota esta designação no ensino de Geografia quando criou, em 1952, a Comissão de Educação Geográfica (González, Claudino & Souto, 2016).

[5] Preferimos este conceito de cidadania ao de cidadania espacial, inspirados em David Harvey (1973) e Edward Soja (2010) e adotado no ensino de Geografia por González e Donert (2014), por o território estar diretamente relacionado com a apropriação, transformação e identificação das comunidades com um espaço que habitam (Claudino, 2014; Mérenne-Schoumaker, 2002). O facto de o território estar associado aos conflitos bélicos que atravessaram a Europa na primeira metade do século XIX, leva a que seja evitado em diversos países. Por outro lado, na pujante escola brasileira de educação geográfica (desde logo, pela forte presença curricular da Geografia nos currículos do ensino não superior e pelos muitos milhares de profissionais envolvidos), o espaço é entendido com o território apropriado, de poder, com rugosidades evidenciadas pelas comunidades que aí habitaram e habitam (Callai, 2011) — ou seja, tem uma conceção próxima daquilo que optamos designar aqui por território.

[6] Decreto-Lei n.º 46/86 de 14 de outubro.

rios, precisando-se que no ensino básico devem ser intervenientes na vida comunitária e nas instituições. No ensino secundário, não surge qualquer referência direta à formação cidadã, embora seja afirmado o objetivo de formar, na realidade concreta da região e do país, jovens interessados na resolução de problemas do país e se refira, ainda, a função interventora da escola na comunidade^[7].

Nos princípios orientadores da organização e gestão do ensino básico e secundário, de 2012^[8], sublinha-se o carácter transversal da educação para a cidadania. Na disciplina de Geografia do ensino básico, em 2001, repetem-se as referências à cidadania, embora as Metas Curriculares a ignorem (Nunes, Almeida, & Nolasco, 2013). Já no programa de Geografia A, do ensino secundário, a promoção da educação para a cidadania surge como a grande finalidade da disciplina (Alves, Brazão, & Martins, 2002). A educação geográfica deve conduzir-nos para um conhecimento aplicado (Mérenne-Schoumaker, 1985), socialmente útil (Souto, 1998) — ou, numa abordagem mais integrada, deve dar uma contribuição relevante para a educação para a cidadania. Construir uma cidadania global começa pela reflexão crítica sobre a sua própria cultura e, sobretudo, pela assunção da responsabilidade de decisões e ações (Andreotti, 2006) — um desafio concretizado, desde logo, à escala local. Em educação, associamos diretamente educação a ação (Moreno, 2013) e intervenção, como sucede na Declaração de Lucerna sobre Educação Geográfica para o Desenvolvimento Sustentável (Lucerne Declaration, 2007).

Este desafio educativo cruza-se com o apelo, cada vez mais forte, à participação das populações nas tomadas de decisão públicas, na mudança de paradigma do *governo* para o de *governança*. Logo no começo do milénio, a Comissão das Comunidades Europeias (2001) lançou o *Livro Branco sobre Governança Europeia*, em que apela a uma maior participação e responsabilização da sociedade civil nas tomadas de decisão sobre o território local. Desvaloriza-se a atuação do estado moderno em favor de uma maior proximidade dos cidadãos, com mobilização de atores locais e regionais — sem prejuízo de uma dimensão multinível, em que participam decisores nacionais e, no caso português, a União Europeia (Ferrão, Tulumello, & Bina,

[7] Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho.

[8] Decreto-Lei n.º XX/XX de data, Alíneas d) e e) do Artigo 9º.

2015). Fernandes e Chamusca (2009) falam-nos de uma rede de relações não hierárquicas, *em que todos os homens e mulheres devem ser livres para participar, de forma construtiva, no processo de desenvolvimento* (p. 30). Contudo, não só os mais jovens são esquecidos deste apelo público (Delicado, Rowland, Almeida, & Schmidt, 2015), como se assiste a uma sistemática desvalorização ou omissão do contributo da escola e da própria educação geográfica para uma governança inclusiva (Claudino, 2015).

É nesta perspetiva que é desenvolvido o presente texto, em que se mobiliza a experiência do *Projeto Nós Propomos! Cidadania e Inovação na Educação Geográfica*, em desenvolvimento em Portugal desde 2011/12.

1.3. As escolas francófona e anglo-saxónica: diferentes valorizações e conceções do trabalho de campo

O trabalho de campo tem raízes antigas no ensino de Geografia, mas assume expressões diferentes nalgumas escolas.

João Amós Coménio é considerado o pai da Geografia local. Na sua *Didática Magna*, do século XVII, afirma que a criança, na escola materna (ou, se preferirmos, na família), *Aprende os primórdios da geografia, quando começa a entender o que é um monte, um vale, um campo, um rio, uma aldeia, um castelo, uma cidade, segundo as ocasiões que lhe oferece o lugar onde é educada* (Coménio, 1985, p. 416). A observação local constitui, assim, a base da aprendizagem, valorizando-se, posteriormente, a memorização de informação.

Em Geografia, identificamos duas grandes escolas europeias, com expressão mundial, quanto à forma como é encarada a educação geográfica e o próprio trabalho de campo: a francófona e a anglo-saxónica (Claudino, 2001).

A primeira escola, em que a educação geográfica portuguesa se filia mais diretamente, está intimamente ligada à construção dos valores do estado-nação liberal. A Geografia promove a identificação das populações com o estado-nação (Lestegás, 2012) e os projetos europeus de expansão imperial por outros continentes (Maddrell, 1996), o que igualmente se reconhece no ensino de Geografia em Portugal (Claudino, 2011). Valorizam-se as escalas mundial e nacional. A atividade na sala de aula centra-se no trabalho documental, em evidente desvalorização do trabalho de campo (Le Roux, 2005); esta desvalorização ajudará a justificar que, em Espanha, Antonio Sánchez Ogallar (1996) diferencie ambigualmente o trabalho de campo das excursões.

Em Portugal, na disciplina de Geografia do Ensino Básico, desde 2001, as escalas de referência são Portugal, a Europa e o Mundo — no século XXI, tal como no século XIX, mantém-se a desvalorização da escala local. Na realidade, a escala local surge com valor ilustrativo (por exemplo, quando se fala das atividades económicas, o professor deve recordar aquelas desenvolvidas na área da escola), sem que deva constituir, em si mesma, objeto de estudo. O trabalho de campo assume habitualmente a forma de deslocações pontuais a espaços e equipamentos distantes da escola, que exigem a mobilização de um transporte coletivo, como um autocarro, com a função de ilustrar e/ou complementar as aprendizagens — a *visita de estudo* (Claudino, 1988).

A escola anglo-saxónica desenvolve-se a partir do final do século XIX, no coração do grande império britânico e assenta, simultaneamente, tanto numa leitura mundial dos fenómenos, que perpetua um legado colonial (Martin, 2011), como numa leitura local, em que se apela à responsabilidade de cada indivíduo e aposta em atividades mais práticas (Claudino, 2001). É aqui que se desenvolve a conhecida escola do *fieldwork*/trabalho de campo, com *longa tradição como um componente da educação geográfica* (Biddulph *et al.*, 2015, tradução livre do autor). Logo no começo do século XIX há uma defesa clara da aprendizagem da Geografia pelas crianças a partir da observação da realidade próxima — no que se fazia sentir também a influência germânica da *heimatkunde*, que toma como referência o meio local, na aprendizagem dos espaços distantes (Marsden, 2000). Já no começo do século XX, James Fairgrieve, figura tutelar da escola britânica, defende, inequivocamente, que as crianças devem explorar o meio local (Walford, 2001) e, nos anos 30, realiza-se a primeira investigação global sobre o trabalho de campo (Gerber & Chuan, 2000).

Nos anos 60, Norman Graves (1978) reforça esta tradição e redige o capítulo sobre a observação direta no livro então produzido pela UNESCO para o Ensino da Geografia (traduzido para português em 1978), onde defende o trabalho de campo em todos os níveis de ensino, apoiado em mapas, insistindo no trabalho na área da escola. Sem prejuízo do conhecimento e empatia com os lugares, valoriza-se, sobretudo, o desenvolvimento de capacidades. Consideram-se diferentes tipos de trabalho de campo, das *excursões* orientadas por um professor ou por um especialista às atividades mais direcionadas para a pesquisa por parte do aluno (Kinder, 2013), ou outras de desenvolvimento do sentido do lugar, também através de atividades de ordem estética

(Biddulph *et al.*, 2015). Contudo, alerta-se para o perigo do trabalho de campo em que o aluno se limita a escutar as exposições do docente/especialista (Kinder, 2013) ou se limita a realizar atividades previamente determinadas pelo docente (Balderstone, 2000). Nos anos 80, Patrick Bailey (1985) fora taxativo: *o trabalho de campo não é de investigação, os alunos só descobrem o que os professores já sabem* (p. 161, tradução livre pelo autor). Na realidade, o trabalho de campo, na escola anglo-saxónica, surge enraizado nas práticas escolares, mas frequentemente centrado no desenvolvimento de competências práticas, não tanto centrado na descoberta e reflexão por parte do aluno.

É nesta escola anglo-saxónica que se discute, hoje, a construção da cidadania global, através do estudo de povos de outros espaços mundiais (Martin, 2011). A tradição localista da escola britânica reconhece-se hoje, designadamente, na «Place-Based Education», centrada na resolução de problemas locais relevantes, na perspetiva da melhoria das condições locais (Morgan, 2011). Em Geografia, evolui-se no apelo a uma participação efetiva na vida pública, guiada pelos valores da equidade e do desenvolvimento sustentável, numa associação direta entre cidadania e participação política democrática e no reforço dos valores éticos do «cidadão global» (Pykett, 2011).

Também na escola brasileira, e inspirados diretamente em Milton Santos, ganha particular centralidade o lugar, onde o jovem desenvolve as suas práticas quotidianas (Cavalcanti, 2011) e que constitui o ponto de partida para a sua compreensão do mundo. As práticas de descoberta e interpretação do local ganham relevância (Pinheiro, 2011), o que o recente Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência veio ainda reforçar.

1.4. Portugal: «visitas de estudo» e desvalorização do meio local

Em Portugal, e ao encontro da referida desvalorização da escala local, mais facilmente um aluno português de Geografia realiza uma visita de estudo do que trabalho de campo na sua área de residência — como a consulta dos planos de atividades das escolas ou contacto direto com estas revelam. No entanto, o trabalho local será mais fácil e flexível de concretizar.

O próprio Estatuto do Aluno e da Ética Escolar^[9] refere a visita de estudo e, não, outras modalidades de trabalho de campo. O Ofício Circular n.º 2, da

[9] Decreto-Lei n.º 139/2012 de 5 de julho.

então Direção Regional de Educação de Lisboa, de 4 de janeiro de 2005, inspira o Regulamento Interno de diversas escolas e agrupamentos^[10]. A intencionalidade da visita de estudo está bem patente na definição então dada: *atividade decorrente do Projeto Educativo de Escola e enquadrável no âmbito do desenvolvimento dos projetos curriculares de escola/agrupamento e de turma quando realizada fora do espaço físico da escola ou da sala de aula* (Direção Regional de Educação, 2005, p. 1).

A organização do sistema educativo português, mas também o da generalidade dos países, não é favorável à realização de trabalho de campo. As escolas organizam-se em rígidos tempos letivos, as aprendizagens desenvolvem-se nas salas de aula e em torno dos manuais escolares e o trabalho de campo surge como algo excecional, que perturba, na prática, o quotidiano escolar. O pagamento das despesas de deslocação pelos alunos também constitui uma dificuldade acrescida. Para além disso, as avaliações externas, desde logo as do Ministério da Educação, não contemplam a resolução de situações-problema desenvolvidas em trabalho de campo, o que reforça o seu caráter secundário no currículo.

As visitas de estudo são deslocações a lugares habitualmente distantes da escola, frequentemente com a duração de um dia, em que se mobiliza um autocarro; nas áreas urbanas, mais raramente são utilizados transportes coletivos. Em Geografia, existe uma assinalável tradição destas visitas em Geografia, em colaboração, ou não, com outras disciplinas — estando a sua concretização muito dependente da decisão dos respetivos docentes.

No mais antigo testemunho que conhecemos, no final do século XIX, em Angra do Heroísmo, Manuel António Ferreira-Deusdado, vice-reitor do liceu local e conhecido professor de Geografia (Claudino, 2000), atirou-se às águas do mar para salvar um aluno que caíra durante uma visita de estudo pelo litoral. Contudo, mais recentemente, a investigação desenvolvida pelos alunos de Didática da Geografia do Instituto de Geografia e Ordenamento do Território da Universidade de Lisboa (IGOT-UL), em 2013/14, a partir dos

[10] De acordo com o mesmo Ofício Circular, devem-se evitar as visitas de estudo no 3º Período, pela proximidade das avaliações finais (prática habitual); sugere-se um rácio de 1 professor por dois alunos, nos 1º e 2º ciclos do ensino básico, e de 1 professor por 15 alunos, nos outros níveis e ciclos, determina-se a obrigatoriedade da aprovação da visita pelo Conselho Pedagógico. A visita de estudo integra, obrigatoriamente, o Plano de Atividades, contemplando os seus objetivos, guiões e aprendizagens e avaliações esperadas.

planos de atividades de escolas e agrupamentos de todo o país, demonstrou não só que em poucas escolas se realizavam visitas de estudo de Geografia como ainda menos se realizava trabalho de campo na área da escola.

O *Projeto Nós Propomos! Cidadania e Inovação na Educação Geográfica*, que aqui iremos apresentar quanto aos seus princípios, metodologia e propostas elaboradas por alunos, pretende responder à necessidade de mobilizar a disciplina de Geografia para a realização de um trabalho de campo local que contribua para a melhoria das condições da comunidade.

2. O projeto nós propomos!

2.1. Projeto «Nós Propomos!»: promover um espaço curricular de cidadania local

Surgido em 2011/12, no IGOT-UL^[11], o *Projeto Nós Propomos! Cidadania e Inovação na Educação Geográfica* tem-se alargado a escolas de quase todo o território português e, também, às Regiões Autónomas dos Açores e da Madeira. Presentemente, o Projeto está também presente em diversas universidades e outras instituições escolares brasileiras e espanholas. Conta com o apoio do Ministério da Educação e, em 2016, integrou as iniciativas do Ano Internacional do Entendimento Global.

O Projeto surge diretamente do desafio educativo colocado no âmbito da disciplina de Geografia A do ensino secundário, cujo atual programa foi implementado a partir de 2004/05. Nele, torna-se obrigatória a realização de um Estudo de Caso: um trabalho de índole mais prática e muito direcionado para a escala regional/local e para que se preconiza a metodologia de trabalho de projeto. Ele é apresentado como *uma oportunidade efetiva de introduzir o conhecimento da realidade no trabalho em Geografia e concretiza-se que os alunos devem Analisar criticamente problemas que afetam a região onde vive, refletindo sobre soluções possíveis para os problemas detetados* (Alves, Brazão & Martins, 2002, p. 57).

Na realidade, o Estudo de Caso não é habitualmente implementado. Está previsto para o 11º ano e o Ministério da Educação não o contempla nos exa-

[11] O autor destas linhas é o coordenador do Projeto.

mes nacionais. Assim, tendo presentes as preocupações de promover o trabalho de campo em Geografia numa perspetiva de cidadania, em 2011/12 foi lançado o *Projeto Nós Propomos! Cidadania e Inovação na Educação Geográfica*.

Ele dirige-se privilegiadamente a alunos de Geografia do 11º ano (16/17 anos), mas tem sido mobilizado e adaptado a alunos de outros níveis, como alunos do ensino básico, do ensino profissional e de universidades seniores. No Brasil, na Universidade de Tocantins, tem uma assumida vocação multidisciplinar e designa-se, por isso, como *Projeto Nós Propomos! Cidadania e Inovação na Educação* — abrindo-se, assim, assumidamente, à participação de todos os saberes disciplinares.

2.2. As fases do Projeto

O desenvolvimento do Projeto não é realizado de forma rígida e tenta respeitar diferentes ritmos de escolas, professores e alunos através das seguintes fases: 1) reunião com os docentes envolvidos; 2) assinatura de protocolos com as autarquias; inscrição dos alunos no sítio do Projeto e na página do *Facebook*; 3) identificação dos problemas locais pelos alunos; 4) formação de grupos e definição do tema de projeto; concurso do logótipo do Projeto; 5) sessão da equipa de coordenação com os alunos nas escolas; sessões de trabalho sobre o Plano Diretor Municipal; 6) realização de trabalho de campo; elaboração das propostas pelos alunos; 7) auto-avaliação intermédia; 8) participação em concursos de fotografia de paisagem, fotografia de trabalho de campo, texto, desenho e vídeo; 9) divulgação das propostas dos alunos; e 10), por último, avaliação do Projeto. Metodologicamente, é um projeto relativamente simples. Passam agora a ser apresentadas as suas principais fases.

2.2.1. Reunião com os docentes envolvidos

Esta reunião destina-se, desde logo, a integrar os professores e as escolas que participam, pela primeira vez no *Projeto Nós Propomos!*, discutindo-se os seus objetivos e princípios gerais de funcionamento. Por outro lado, realiza-se um breve balanço do Projeto no ano anterior, debatem-se as regras a serem reformuladas no ano seguinte, traduzidas no Regulamento do Projeto, bem como o calendário de atividades para o novo ano letivo.

Com o alargamento do Projeto a escolas de todos o país, esta reunião tem sido, infelizmente, cada vez mais limitada a professores de áreas próximas da Universidade de Lisboa mas o debate é alargado, por contacto informático, ao conjunto dos docentes.

2.2.2. *Assinatura de protocolos com as autarquias*

Na matriz do Projeto está o estabelecimento de parcerias com diversos atores, como o Ministério da Educação, a Agência Ciência Viva (que já financiou o Projeto), empresas (em particular, a Esri Portugal, que dá apoio no âmbito dos sistemas de informação geográfica). As parcerias mais fortes são as que se estabelecem entre a universidade (IGOT/Universidade de Lisboa), as escolas e as autarquias.

O envolvimento das autarquias é particularmente importante. Elas fornecem documentação de apoio aos projetos dos alunos e informam os mesmos das principais preocupações do Plano Diretor Municipal (um dos conteúdos do programa de Geografia do 11º ano), o que ajuda a enquadrar as respetivas propostas; por outro lado, as autarquias são mobilizadas para o acolhimento das mesmas propostas. A receptividade do poder local em relação ao Projeto é muito superior aquela inicialmente esperada. Frequentemente, são as próprias autarquias que mobilizam as escolas para a participação no *Projeto Nós Propomos!*.

Concretizando esta colaboração entre atores, são assinados protocolos, em ambiente mais ou menos informal, seja na autarquia ou na própria escola. O acordo de cooperação é formulado em termos muito gerais e, nalguns casos, como naquele que aqui é apresentado (Figura 1), renova uma colaboração que vem de edições anteriores do Projeto.

2.2.3. *Inscrição dos alunos no sítio do Projeto e do Facebook*

Cada aluno deve inscrever-se no sítio do Projeto, bem como na página do Projeto no *Facebook*. Constitui uma forma de promover a identificação com o *Projeto Nós Propomos!* e possibilita, igualmente, a comunicação entre a coordenação nacional do mesmo e os alunos.



PROJETO
NÓS PROPOMOS! CIDADANIA E INOVAÇÃO NA EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA
2015/16
ACORDO DE COOPERAÇÃO

O Instituto de Geografia e Ordenamento do Território da Universidade de Lisboa/IGOT, a Esri Portugal, a Câmara Municipal do Seixal e a Escola Secundária Manuel Cargaleiro renovam o compromisso de colaborarem no Projeto «Nós Propomos! Cidadania e Inovação na Educação Geográfica», em 2015/16.

O IGOT compromete-se a fazer a coordenação geral das tarefas previstas nas escolas, a assessorar as mesmas tanto do ponto de vista científico como pedagógico, a organizar o Seminário Nacional com que se encerra o Projeto e a promover a sua divulgação, também em publicações científicas. A Esri Portugal assegurará a formação em Sistemas de Informação Geográfica dos alunos e professores que o solicitarem, bem como facultará o software necessário. A Escola Secundária Manuel Cargaleiro facultará, aos seus alunos e docentes de Geografia A do 11º ano, as instalações e equipamentos disponíveis para o desenvolvimento das tarefas previstas no Projeto. A Câmara Municipal do Seixal compromete-se a divulgar os principais objetivos e estratégias de atuação do Plano Diretor Municipal junto dos alunos da Escola e a colaborar nas atividades do Projeto por outras formas que se revelem necessárias.

Seixal, 12 de janeiro de 2016

Pelo Instituto de Geografia e Ordenamento do Território
da Universidade de Lisboa

Pela Esri Portugal

A Diretora da Escola Secundária Manuel Cargaleiro

A Vereadora de Educação da Câmara Municipal do Seixal

Figura 1. Protocolo de colaboração.

2.2.4. Identificação dos problemas locais pelos alunos

Desde logo, a identificação de problemas é realizada através do diálogo na sala de aula. Por outro lado, os professores realizam itinerários com os alunos na área da escola, a fim de estes olharem, de forma mais atenta, sobre os problemas locais. Estes itinerários são realizados, sobretudo, em grandes centros urbanos, em que os alunos conhecerão pior o território urbano (Figura 2).

Uma outra forma de sensibilização para os problemas locais, não menos importante, consiste na resposta a um inquérito (figura 3), construído a partir de pré-inquéritos respondidos por alunos de diversas escolas participantes.

O inquérito, que a coordenação do Projeto envia a todas as escolas tem múltiplos objetivos: i) levar o aluno a identificar os seus principais espaços de vivência; ii) refletir sobre a sua participação em associações e outras entidades comunitárias; iii) identificar as suas representações sobre a responsabilidade dos diversos atores na resolução dos problemas locais e, naturalmente, as suas próprias responsabilidades; iv) identificar, também, os problemas locais que o próprio identifica; e v), por fim, as suas expetativas sobre o *Projeto Nós Propomos!*. Há aqui, claramente, toda uma proposta de discussão, trazida para o grupo-turma, sobre o contributo cidadão e os problemas locais a desenvolver nas escolas.



Figura 2. Alunos da Escola Básica e Secundária de Passos Manuel percorrem ruas de Lisboa, como forma de sensibilização para os problemas locais. (Foto: Isilda Medroa)



Projeto «Nós Propomos! Cidadania e Inovação na Educação Geográfica»
Onde vivemos, as nossas preocupações.
(nomes das escolas)

No âmbito do Projeto «Nós propomos! Cidadania e Inovação na Educação Geográfica», este inquérito tem por objetivo ajudar a conhecer melhor cada um dos participantes, as suas opiniões sobre os problemas locais e o papel de cada um na respetiva resolução.

Em cada pergunta, assinala com X um máximo de três opções.

I. Identificação: Escola _____ Turma ____ Nº ____
 Género: Masculino Feminino Idade ____

II. As minhas vivências

1. Para além da casa e Escola, frequento habitualmente:
 1. Centros comerciais 2. Praia 3. Café 4. Bares 5. Discotecas
 6. Praças 7. Centro vilas/cidades 8. Jardins 9. Frentes ribeirinhas/fluviais
 9. Espaços desportivos 10. Estádios 11. Piscina 12. Casa de amigos
 Outros. Quais? _____

2. Pertences a algum grupo desportivo, associação cultural/ambiental, etc?
 Não Sim
2.1. Se Sim, qual? 1. Clube desportivo ou cultural 2. Associação 3. Grupo de Escuteiros Outros. Quais? _____

3. Que problemas há no território da tua residência?
 1. Nenhum 2. Poucos 3. Poluição 4. Problemas de transportes
 5. Poucos lugares de convívio/diversão 6. Centros comerciais distantes
 7. Falta de segurança/policiamento 8. Falta de espaços para jovens
 9. Ausência de instalações desportivas 10. Falta de espaços verdes 11. Escolas com poucas condições 12. Falta de civismo 13. Consumo de drogas
 14. Falta de oportunidades de futuro para os jovens
 Outros. Quais? _____

4. Qual o papel dos órgãos autárquicos (Câmara, Junta de Freguesia...) na resolução dos problemas locais?
 1. Nenhum 2. Intervir ativamente na resolução dos problemas 3. Ouvir as pessoas 4. Criar espaços de encontro 5. Promover a limpeza 6. Melhorar as acessibilidades e os transportes públicos 7. Promover o desenvolvimento
 8. Sensibilizar para os problemas 9. Melhorar o policiamento e a segurança
 10. Melhorar as condições de vida da população 11. Ajudar a população/os mais pobres Outros. Quais? _____

Figura 3. Inquérito de motivação/sensibilização lançado no começo do Projeto.

5. E qual o teu papel e o dos teus colegas na resolução dos mesmos problemas?
 1. Não podemos intervir 2. Participar em campanhas de sensibilização
 3. Não consumir/combater drogas 4. Poluir pouco/limpar 5. Reciclar
 6. Identificar/ comunicar problemas 7. Utilizar transportes públicos 8. Ser participativo 9. Propor soluções para os problemas
 Outros. Quais? _____

6. Que atividades gostarias de realizar no Projeto «Nós Propomos!...»?
 1. Trabalho de grupo 2. Visitas de estudo 3. Conhecer o local onde vivemos
 4. Atividades práticas 5. Contribuir para a limpeza do local onde vivo/reciclar
 6. Atividades de sensibilização da população 7. Elaborar propostas de intervenção local 8. Fazer os jovens sentirem-se bem na sua localidade 9. Apoiar idosos
 Outros. Quais? _____

7. Quais as tuas expetativas em relação a este Projeto (opcional)?

Obrigado!

Figura 3 (cont.). Inquérito de motivação/sensibilização lançado no começo do Projeto.

Nas respostas dos alunos, os centros comerciais ou os cafés surgem como espaços privilegiados; o consumo de drogas, a falta de segurança ou a poluição contam-se entre os problemas mais focados; e os autarcas são os atores mais responsabilizados pela resolução dos problemas locais. À medida que o Projeto vai avançando, mais frequentemente os alunos afirmam a sua responsabilidade individual na resolução dos mesmos — o que resultará da crescente sensibilização que o Projeto vai promovendo entre alunos e professores participantes, ao longo dos anos. Nas expetativas em relação ao Projeto, as respostas vão ao encontro do que já se mencionou: a realização de visitas de estudo (muito embora, o *Projeto Nós Propomos!* tenha uma assumida vocação local).

Entre os problemas habitualmente mais identificados pelos alunos, encontram-se a reabilitação de edifícios abandonados nos centros urbanos e a apresentação de propostas sobre a sua utilização futura, geralmente o acolhimento de serviços sociais ou de hotelaria; a ocupação de um terreno abandonado num centro urbano, frequentemente como espaço de lazer e desporto; a definição de itinerários turísticos, valorizando o património dos centros urbanos; a criação de museus virtuais sobre o património arquitetónico e ambiental locais; a melhoria das vias de comunicação e dos transportes públicos.

Tendo os alunos liberdade de selecionarem os problemas que lhes são significativos, observam-se diferenças entre as preocupações dos alunos, segundo as características locais. Assim, por exemplo, em áreas suburbanas, os problemas de transportes e comunicações são habitualmente valorizados, da mesma forma que, em áreas turísticas, as questões da qualidade de vida urbana e da valorização do património ambiental e patrimonial local assumem grande relevo.

2.2.5. Formação de grupos e definição do tema de projeto

Apesar de serem atividades diferentes, a formação de grupos e a definição do respetivo tema acabam por decorrer mais ou menos em simultâneo. Tipicamente, acontecem pelo segundo mês do Projeto. Cada grupo tem, em geral, 4 alunos, mas por vezes o total é superior (5 ou 6 alunos).

Adota-se uma orientação construtivista da aprendizagem, no sentido de os alunos selecionarem problemas que lhes sejam significativos (Souto, 1998). Assim, os alunos têm liberdade de seleção de temas de projeto — da recuperação e reutilização de um edifício degradado no centro da cidade à reformulação do trajeto de um transportes público, passando pela construção de um pequeno campo de jogos num terreno abandonado, pela implementação de medidas que ajudem a combater o envelhecimento local da população ou pela criação de uma escola de artes para jovens, para dar como exemplos alguns dos projetos que têm sido desenvolvidos ao longo dos anos. Frequentemente, os alunos começam por definir problemas muito abrangentes. As indicações dadas vão, ao contrário, no sentido de identificarem problemas concretos, a fim de se evitar, depois, a apresentação de propostas de intervenção vagas.

2.2.6. Concurso do logótipo do Projeto

No segundo mês, geralmente no final de outubro, é lançado o concurso do logótipo do Projeto desse ano, junto dos alunos (vigorando, até então, o logótipo do ano anterior) — Figura 4. À construção do logótipo concorre um número limitado alunos, mas todos os alunos e professores são, depois, convidados a participar na votação do melhor logótipo. A construção de um logótipo constitui um exercício com um certo carácter lúdico e a votação realizada por todos os alunos constitui uma forma de mobilização dos mesmos para o Projeto.



Figura 4. Logótipo do Projeto em 2015/16 (Nara Santos e Daniela Martins, Escola Secundária de Alcochete).

2.2.7. *Sessão da equipa de coordenação com os alunos nas escolas*

Um ou mais membros da equipa de coordenação desloca-se a cada escola participante. Nesta sessão: i) são recordados os objetivos do Projeto, ii) as fases em que se desenrola, iii) a rede de escolas no país, e iv), também, as universidades estrangeiras que participam. Dialoga-se com os alunos e professores sobre os projetos que estão a desenvolver. Nalguns casos, os alunos fazem mini-apresentações dos projetos que já estão a iniciar.

A presença do membro da equipa de coordenação pode ajudar a esclarecer alguma dúvida e também serve para esta ter consciência das dúvidas e dos problemas que possam surgir. Esta presença também sublinha ser este um projeto de dimensão nacional — o que é relevante. Mas o mais importante desta sessão consiste no contacto pessoal, sempre muito importante, com os alunos, os professores e a própria escola.

2.2.8. *Sessões de trabalho sobre o Plano Diretor Municipal*

Sempre que possível, técnicos das autarquias reúnem com alunos e professores e partilham as principais preocupações do Plano Diretor Municipal, que ajudam a enquadrar os problemas que os alunos estão a pesquisar. Esta constitui também uma forma de aproximar os alunos do poder local, o que tem constituído uma mais-valia muito importante deste contacto.

Quando os projetos já estão iniciados, em algumas câmaras municipais os técnicos reuniram com cada um dos grupos de trabalho (Figura 5) — numa experiência muito rica, seguramente para os alunos, mas também para os referidos técnicos que ficam a conhecer a sensibilidade dos jovens sobre os problemas locais.



Figura 5. Num gabinete técnico da Câmara Municipal de Évora, alunos recebem apoio para o seu projeto.

2.2.9. Realização de trabalho de campo

O centro do Projeto reside no trabalho de campo. Os alunos vêm para a rua, fotografam os espaços ou equipamentos sobre que querem atuar e escutam as populações, em pequenos inquéritos ou entrevistas. Quando os alunos identificam um problema, muitas vezes constroem/idealizam propostas de solução para o mesmo. Valoriza-se as suas opiniões, mas pretende-se que escutem a população sobre estes problemas e sobre as suas próprias propostas, sublinhando-se que a recolha destas opiniões dá mais solidez e credibilidade às suas propostas.

Assim, os alunos realizam fotografias, inquéritos à população e entrevistas a comerciantes, autarcas ou outros atores locais. O facto de os alunos se dirigirem à população, a fim de recolher a sua opinião sobre um problema, constitui, também, uma forma de sensibilização da população para esse mesmo problema.

2.2.10. Elaboração das propostas pelos alunos

As propostas são apresentadas por duas formas: um recurso multimédia, geralmente um *Powerpoint*® (mas tem-se utilizado também o *Prezi*® e

vídeos, estes com carácter complementar) e uma pequena memória descritiva. Naturalmente, na apresentação pública dos projetos, avulta sempre o recurso multimédia. O *Projeto Nós Propomos!* é convidado, de forma crescente, a participar em reuniões científicas, em assembleias autárquicas, nos eventos das próprias escolas, como as exposições de final de ano letivo. Assim, tem sido cada vez mais solicitada a elaboração de cartazes com as propostas dos alunos.

A apresentação de cada proposta ou projeto dos alunos deve começar pela identificação dos seus autores (nome dos alunos, geralmente acrescenta-se a do/a docente, também como reconhecimento do seu apoio, a turma, a escola), o logótipo do *Projeto Nós Propomos!* e das instituições que o promovem, bem como da escola e da autarquia. O título do Projeto deve identificar o conteúdo do mesmo (ex: *Um parque infantil para a aldeia dos Ruiivos* ou *Requalificar o solar dos Mendonças*). De seguida, identifica-se claramente o problema identificado. De forma cada vez mais frequente, é indicada a metodologia de trabalho utilizada (exemplo: reunião de trabalho com Câmara Municipal, entrevistas a um autarca, inquéritos à população). Apresentam-se, então, os resultados do trabalho de campo, frequentemente apoio de gráficos. Por último, os alunos apresentam a sua proposta de intervenção — que deverá ser tão concretizada quanto possível. Assim, por exemplo, dizer que um parque infantil está abandonado e que precisa de ser requalificado surge como muito vago, pedindo-se sugestões concretas sobre as alterações a introduzir. Por último, a apresentação termina com as fontes consultadas, a bibliografia ou, cada vez mais, a webgrafia.

2.2.11. Auto-avaliação intermédia

Em fevereiro, em que já se encontram numa fase avançada da concretização do seu projeto de grupo, os alunos respondem a um questionário *online*, no sítio do *Projeto Nós Propomos!* Identificam as tarefas que já realizaram e aquelas que lhes falta realizar, bem como as dificuldades que estão a sentir. Este exercício vale, sobretudo, como atividade de autoavaliação, em que o grupo faz o seu próprio balanço do desenvolvimento do projeto. A coordenação responde a cada uma destas auto-avaliação, geralmente elogiando o trabalho já desenvolvido e dando, nalguns casos, sugestões sobre a forma de superar problemas identificados pelos alunos (como contactos sem sucesso com autarquias) e tarefas a realizar futuramente (geralmente, relacionadas com a auscultação da população).

2.2.12. Participação em concursos de fotografia de paisagem, fotografia de trabalho de campo, texto, desenho e vídeo

Ao longo dos anos, foram surgindo fotografias, textos, desenhos e filmes de vídeo de grande interesse e habitualmente pouco valorizados. Constituem subprodutos dos projetos principais desenvolvidos pelos alunos. Assim, em 2014/15, decidiu-se realizar um concurso de fotografia, mas em 2015/16 desdobrou-se o concurso de fotografia nas modalidades de paisagem e trabalho de campo e criaram-se os concursos de texto, desenho (Figura 6) e vídeo, com grande participação dos alunos. Estes concursos mobilizam alunos com competências diversas e valorizam o contributo formativo da educação geográfica em diferentes domínios.

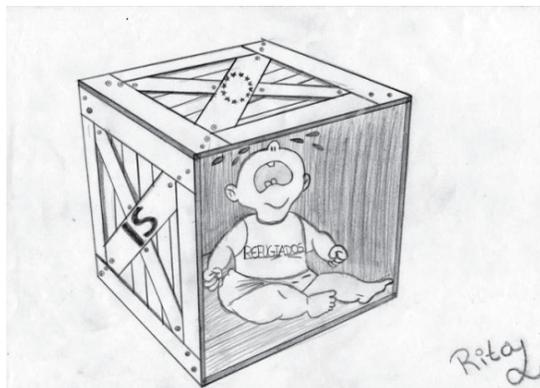


Figura 6. *Refugiados* — desenho vencedor em 2015/16 (Rita Lourenço, da Escola Secundária da Sertã, abordou o acolhimento de refugiados no seu projeto de grupo).

2.2.13. Divulgação das propostas dos alunos

Todos os grupos participam no Seminário Nacional, que se realiza na Universidade de Lisboa, onde apresentam as suas propostas da parte da manhã, para o que dispõem de 10 minutos, numa sala com colegas de outras escolas — no que constitui uma experiência marcante, do ponto de vista da experiência pessoal. Da parte da tarde, realiza-se a sessão plenária, onde responsáveis académicos e autarcas realizam intervenções e são distribuídas distinções e prémios aos alunos. A divulgação das propostas prolonga-se pelas

escolas, assembleias de jovens e, sobretudo, pelas autarquias, com divulgação na comunicação social (Figura 7)^[12].



Figura 7. Alunos da Escola Secundária João de Deus apresentam as suas propostas na Assembleia Municipal de Faro («Correio da Manhã», 11 de abril de 2016).

2.2.14. Avaliação do Projeto

No final do ano letivo, é lançado um inquérito de avaliação, a alunos e professores, de resposta anónima. Os alunos queixam-se, sobretudo, da falta de tempo, num ano em que têm exames escolares. Por vezes, lamentam ainda a falta de colaboração das suas autarquias, das pessoas a quem se dirigem e pedem opinião — é uma outra aprendizagem que estão a fazer. Os professores reclamam, frequentemente, maior divulgação do Projeto — num esforço que deve ser partilhado. Mas o balanço global é inequivocamente positivo ou muito positivo.

3. As propostas realizadas pelos alunos

Como se referiu atrás, o *Projeto Nós Propomos!* surge a partir do Estudo de Caso de Geografia A do ensino secundário, mas têm-se desenvolvido algumas experiências também noutros ciclos de ensino. Assim, iremos apresentar

^[12] Os projetos estão disponíveis no sítio do Projeto (www.nospropomos.igot.ul.pt). Em 2016, foi ainda publicado um DVD com uma seleção dos projetos elaborados entre 2011/12 e 2015/16 (Claudino, 2016).

propostas desenvolvidas no 1º ciclo do ensino básico, no 3º ciclo, no ensino secundário e, finalmente, numa das universidades seniores.

3.1. Os problemas do nosso bairro — uma proposta do 1º ciclo do Ensino Básico

No 1º ciclo, um dos objetivos gerais de Estudo do Meio é, precisamente, *Identificar problemas concretos relativos ao seu meio e colaborar em ações ligadas à melhoria do seu quadro de vida* (Ministério da Educação, s. d., p. 103), remetendo diversos conteúdos para o estudo da realidade local.

O *Projeto Nós Propomos!* foi desenvolvido em 2014/15 por uma turma de 10 alunos do Externato Infante D. Pedro, em Lisboa, sendo Paula Loureiro a docente da turma. Foi objeto de alguma adaptação metodológica, mas cumpriram-se as principais fases do Projeto. A turma definiu como objetivo a resolução de problemas da freguesia da Escola — as Avenidas Novas, no centro de Lisboa. Estes meninos de 9/10 anos tiveram dificuldade em identificarem problemas locais — de resto, não residiam no bairro da escola. Assim, com a professora, decidiram realizar entrevistas a comerciantes, empresários e a uma residente local. Perguntaram-lhes tanto sobre os problemas do bairro como sobre as soluções que apontavam para os mesmos. Estas entrevistas foram filmadas e passadas, depois, de novo na sala de aula. Cada aluno tomou apontamento do que era mais importante e, a partir dos resultados obtidos, realizaram um inquérito sobre os problemas locais. A partir das respostas, foram identificados três problemas principais e atribuído cada um dos mesmos a um dos grupos de alunos entretanto formado, de acordo com os seus interesses. Cada grupo adotou uma designação própria («Vamos propor ao mundo», «Os alunos da cidadania» e «Prós 4») — como se depreende destas designações, uma vez mais foi dada inteira liberdade de escolha das mesmas pelos alunos.

Já definidos os grupos e os temas, cada aluno apresentou as suas próprias propostas para o seu grupo. Transcrevemos da memória descritiva o testemunho do primeiro grupo (Figuras 8 e 9).

Elementos do grupo	A...,J... e M...	Nome do Grupo	Vamos propor ao Mundo!
Problemática	Falta de acessibilidade para deficientes e pessoas com baixa mobilidade.		
Procedimento	<p data-bbox="359 423 931 487">Expliquem o que já foi feito e como chegaram à vossa problemática.</p> <p data-bbox="359 505 1016 604">Nós, os alunos do 4º ano do Externato Infante D. Pedro, estivemos a entrevistar algumas pessoas na freguesia para sabermos os seus problemas.</p> <p data-bbox="359 604 1016 668">Depois vimos os filmes das entrevistas e com os dados que continham registámos numa folha.</p> <p data-bbox="359 668 1016 732">A seguir fizemos um questionário com os problemas desta freguesia e enviámos para a comunidade escolar.</p> <p data-bbox="359 732 1016 796">Por fim construímos uma tabela onde registámos os problemas mais importantes com os dados dos questionários.</p> <p data-bbox="359 796 1016 861">O problema que nos calhou foi: Falta de acessibilidade para deficientes e pessoas com baixa mobilidade.</p> <p data-bbox="359 861 1016 925">Andámos também pelo quarteirão a tirar fotografias aos locais e a verificar as respetivas necessidades.</p> <p data-bbox="359 925 1016 989">Em conjunto arranjámos estratégias para tentarmos resolver esta problemática.</p> <p data-bbox="359 989 1016 1053">De todas as soluções apresentadas, escolhemos aquelas que nos pareciam melhores.</p> <p data-bbox="359 1053 1016 1152">Também tivemos muitas visitas. Em janeiro o Prof. Dr. Sérgio Claudino e o Dr. Rui Santos vieram falar sobre este projeto, pois são dois responsáveis.</p> <p data-bbox="359 1152 1016 1234">Umhas semanas mais tarde vieram à escola 2 representantes da Câmara Municipal de Lisboa fazer uma apresentação sobre Lisboa.</p> <p data-bbox="359 1234 1016 1298">Tivemos ainda a ajuda de uma mãe no tratamento de dados dos 21 questionários.</p>		

Figura 8. Descrição do procedimento pelos alunos.

Apresentem agora as vossas propostas de soluções.

Propostas de soluções:	
António	<ul style="list-style-type: none"> — Elevadores; — Rampas nas entradas das lojas; — Rampas elevatórias; — Corrimões; — Sons nos semáforos para os peões invisuais.
Matilde	<ul style="list-style-type: none"> — Haver sinais que indiquem o grau de acessibilidade; — Os locais devem ter ajudas técnicas e produtos de apoio (ex: cadeiras de rodas; rampas amovíveis; canadianas; andarilhos; etc) para compensar as diversas barreiras que possam existir. — Assistência para subir escadas; — Utilização de superfícies antiderrapantes. — Locais e assentos ao longo das ruas para descanso.
Joana	<ul style="list-style-type: none"> — Arranjar um grupo de pessoas que fique nas ruas ou em edifícios para ajudar as pessoas que precisem de ajuda. — Angariar dinheiro para mandar arranjar as ruas e construir rampas nos prédios. — Pedir à Câmara Municipal de Lisboa para arranjar os buracos do chão da rua e pôr rampas nos prédios.

Figura 9. Cada aluno apresenta as suas propostas para o grupo.

Selecionaram-se as propostas em cada grupo e produziu-se uma apresentação única para o Seminário Nacional. Segue-se, agora, a apresentação simplificada das propostas apenas do primeiro grupo, efetuada no Seminário Nacional no IGOT-UL.

Atente-se, entretanto, ao testemunho da docente da turma, transcrito da memória descritiva:

No final deste processo os ganhos foram imensuráveis. Os alunos aprenderam a fazer um pequeno trabalho de investigação, envolveram-se com a comunidade escolar, nomeadamente com os comerciantes locais, e desenvolveram o espírito crítico, tornando-se alunos com uma capacidade de auto-questionamento e de autorreflexão diferente da que tinham.



Figura 10. Apresentação da proposta «S.O.S. Quarteira», por alunos do 4º ano. Apresentação disponível em: www.nospropomos.igot.ul.pt

N.º	Pontuação																					T	Média	
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21			
1	2	8	6	1	9	2	5	9	2	9	1	2	1	2	6	1	4	2	1	0	6	79	3,95	1ª
2	10	9	11	5	8	1	9	13	0	13	6	10	0	11	10	3	7	1	5	7	12	151	7,94737	
3	13	10	13	11	0	3	12	10	0	12	10	9	0	10	5	8	6	3	6	0	13	154	9,05882	
4	3	11	8	2	5	4	11	8	0	3	2	1	0	3	0	2	2	7	2	0	8	82	4,82353	1ª
5	12	4	9	12	7	10	10	7	0	1	0	6	4	12	3	10	13	9	9	2	9	149	7,84211	
6	8	1	5	3	6	7	3	3	4	10	9	3	2	13	2	4	8	4	10	1	4	110	5,2381	2ª
7	6	7	1	10	2	8	7	2	0	6	5	12	0	1	4	12	3	5	11	8	2	112	5,89474	
8	4	3	7	8	4	11	2	6	0	4	7	5	7	9	9	5	9	10	12	4	5	131	6,55	
9	9	13	10	13	3	12	8	12	5	5	12	8	6	4	12	13	1	8	13	3	11	181	8,61905	
10	11	6	12	6	10	6	13	11	0	11	11	13	0	8	7	7	10	6	8	0	10	166	9,22222	
11	5	2	4	7	11	0	1	5	0	8	8	4	0	5	1	6	5	11	7	5	1	96	5,33333	3ª
12	7	5	3	4	12	5	6	1	3	7	3	7	5	6	8	9	11	12	4	6	7	131	6,2381	
13	1	12	2	9	1	9	4	4	1	2	4	11	3	7	11	11	12	13	3	7	3	130	6,19048	

Observações: A questão 1 e 4 juntaram-se num só problema.

Trabalho de campo



2) Questionários à Comunidade Educativa sobre os problemas já identificados;

21 Questionários recolhidos

Infante D. Pedro
2014/2015

Questionário

Projeto: "Nos Propomos"

1. Das seguintes problemáticas ordene cronologicamente a 3ªª ordem de urgência.

Ordem de	Problemática
1.	Falta de acessibilidade para deficientes e pessoas com baixa mobilidade.
2.	Falta de estrutura de apoio. Cuidar melhor estas e outras pessoas, de forma geral e de forma específica.
3.	Falta de recursos.
4.	Falta de meios para melhorias no espaço.
5.	Falta de recursos de E. Especial.
6.	Falta de recursos de E. Especial.
7.	Falta de recursos de E. Especial.
8.	Falta de recursos de E. Especial.
9.	Falta de recursos de E. Especial.
10.	Falta de recursos de E. Especial.
11.	Falta de recursos de E. Especial.
12.	Falta de recursos de E. Especial.
13.	Falta de recursos de E. Especial.
14.	Falta de recursos de E. Especial.
15.	Falta de recursos de E. Especial.
16.	Falta de recursos de E. Especial.
17.	Falta de recursos de E. Especial.
18.	Falta de recursos de E. Especial.
19.	Falta de recursos de E. Especial.
20.	Falta de recursos de E. Especial.
21.	Falta de recursos de E. Especial.

2. Das problemáticas referidas anteriormente ordene cronologicamente a 3ªª ordem de urgência.

3. Refira qual a problemática diferente da já existente que gostaria de verificar sobre esta questão.

4. Como resolveria a problemática colocada na questão 3?

Problemáticas



António

Joana

Matilde

1) Falta de acessibilidade para deficientes e pessoas com baixa mobilidade;

Nome do Grupo: **Vamos Propor ao Mundo**

Figura 10 (cont.). Apresentação da proposta «S.O.S. Quarteira», por alunos do 4º ano. Apresentação disponível em: www.nospropomos.igot.ul.pt

Propostas



- Colocar aparelhos com sons nos semáforos para os peões invisuais;

- Angariar dinheiro para pôr rampas nas entradas das lojas;



Propostas



- Pedir à Câmara Municipal de Lisboa para arranjar buracos do chão da rua e pôr rampas nos prédios.

-Utilizar superfícies antiderrapantes, bem como superfícies de aviso de passageira.



Propostas



Lembra-te de que todos nós podemos fazer a diferença!

Basta quereremos!!!

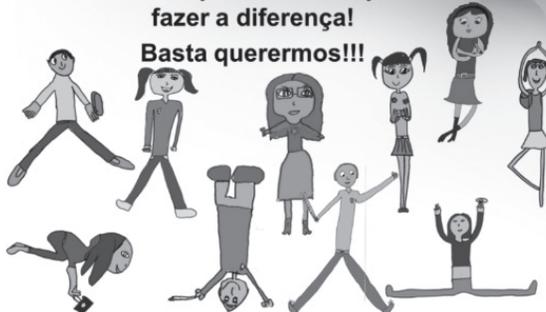


Figura 10 (cont.). Apresentação da proposta «S.O.S. Quarteira», por alunos do 4º ano. Apresentação disponível em: www.nospropomos.igot.ul.pt

3.2. A cascata, a aldeia e turismo — uma proposta do 3º ciclo do Ensino Básico

Uma turma do 9º ano, de Organização de Eventos, do Agrupamento de Escolas do Alto dos Moinhos, na Terrugem, participou no Projeto em 2015/16. Os seus alunos tinham, maioritariamente, entre 15 e 16 anos e participaram no Projeto com grande entusiasmo. O grupo distinguido com o melhor projeto debruçou-se sobre uma aldeia semi-abandonada e a sua cascata, propondo a valorização de ambas, também do ponto de vista turístico, com preocupações sobre a sustentabilidade da proposta. Segue-se agora a mesma, de forma simplificada.

Projeto Nós propomos! Cidadania e Inovação
na Educação Geográfica 2015/16

Escola Básica E.B.2.3. Altos dos Moinhos

**Cacasta de Anços
e aldeia Moura**

Universidade de Lisboa, 26 de abril de 2016

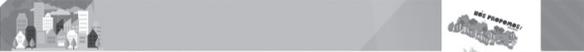
Eva Oliveira, Leila Tomas, Tatiana Dias, OE, Professora Carla Afonso

U LISBOA | INSTITUTO DE GEOGRAFIA | IGOT | CEG | esri Portugal | OE

O nosso projeto

O nosso projeto consiste na criação de caminhos de fácil acesso para a cascata e na sua promoção turística e da aldeia Moura, em Sintra.

Figura 11. Apresentação da proposta «Cascata de Anços e Aldeia Moura», por alunos do 9º ano. Apresentação disponível em: www.nospropomos.igot.ul.pt



Problemas encontrados

Na cascata:

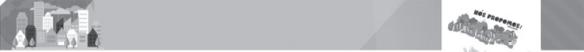
- Difícil acesso.
- Praticamente desconhecida.
- Com pouca identificação.
- Nenhuma informação acerca da cascata.

Na aldeia Moura :

- aldeia em ruínas.
- quase desabitada.





- Muitas das pessoas às quais fizemos o questionário (20) não tinham conhecimento da cascata ou do caminho e as que o conheciam referiram o seu difícil acesso.



caminho "desfeito", com irregularidades

"Ponte de madeira" retira qualquer confiança







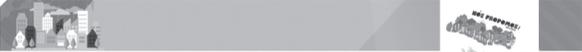
Intervenção na cascata

- Criar um caminho mais fácil para a cascata, sem alterar a paisagem, como na imagem.
- Tornar a cascata num lugar turístico, mas controlado.



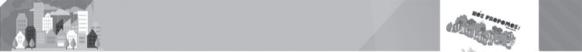


Figura 11 (cont.). Apresentação da proposta «Cascata de Anços e Aldeia Moura», por alunos do 9º ano. Apresentação disponível em: www.nospropomos.igot.ul.pt



Intervenção na Aldeia

- Requalificar a aldeia para fins turísticos;
- Criar um museu com fotografias e histórias da mesma.

Proposta (esboço cartográfico)

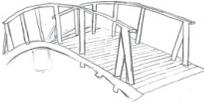


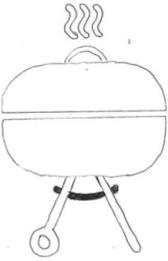
... Caminho da aldeia para a cascata

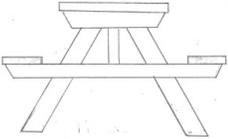
- Linha azul Caminho para a cascata
- Linha verde Locais que mais precisam intervenção.
- Parque para lanches ou colocação de caixotes do lixo.
- Museu da Aldeia
- Linha roxa é o caminho para a aldeia




Sugestões







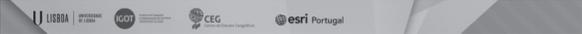


Figura 11 (cont.). Apresentação da proposta «Cascata de Anços e Aldeia Moura», por alunos do 9º ano. Apresentação disponível em: www.nospropomos.igot.ul.pt

3.3. Um parque para deficientes

Na Escola Secundária de Emídio Navarro, em Viseu, em 2014/15, um grupo de alunos do 11º D elaborou uma proposta de criação de um parque equipado para deficientes em Viseu. Sublinhem-se i) as preocupações metodológicas desta proposta e o facto de ela permitir a cada leitor fazer o seu próprio juízo sobre a melhor localização, sem prejuízo de o grupo apresentar a sua própria proposta; ii) a auscultação de diversos atores e da própria população; e iii) o esforço de otimização de recursos, na medida em que se pretende aproveitar um dos parques urbanos já existentes.



Escola Secundária Emídio Navarro – Viseu
Turma: 11º D
Alunas: Ana Santos, nº2; Anita Rodrigues, nº5 e Daniela Fortunato, nº8.
Professora: Isabel Loureiro
Ano: 2014/15

A IDEIA

- Falta de espaços desportivos e de lazer para pessoas portadoras de deficiência na cidade de Viseu.
- Na cidade de Viseu há equipamentos adequados para pessoas com deficiência, mas que cobrem um conjunto muito restrito de necessidades. A área do exercício físico ao ar livre e em espaços verdes é de reconhecida importância para o seu bem estar, mas sem resposta nos espaços públicos da cidade.
- Em Viseu, as instituições especializadas para pessoas portadoras de deficiência não são de entrada livre, não podendo estas pessoas usufruir daqueles equipamentos de forma livre e sem custos.



Figura Ilustrativa de Um Playground

<http://italian.alibaba.com/product-gs/outdoor-playground-equipment-for-disabled-children-553073926.html>

METODOLOGIA

✓ Inquérito por Questionário

Total de Inquiridos: 60

Caraterização da amostra:



Área de Residência



✓ Entrevistas

Arquiteto Carlos (Sociedade de Reabilitação Urbana -VISEU NOVO);

Engenheiro Figueiredo (Câmara Municipal de Viseu);

Professora Margarida (Professora do Departamento de Educação Especial);

Dra. Manuela (Diretora Técnica do Centro de Apoio de Stº Estevão)

✓ Observação Direta e Registo Fotográfico

Parques de Estacionamento

Parques Verdes da Cidade

✓ Pesquisa Documental Online

✓ Tratamento Estatístico dos dados dos questionários e análise de conteúdo da informação das entrevistas

O QUE PENSAM AS PESSOAS INQUIRIDAS DA IDEIA...



Conclusão:

Opiniões, sem dúvida, muito favoráveis, uma vez que:

- 83% dos inquiridos considera a ideia muito importante;
- ninguém considera a ideia pouco importante ou nada importante;
- Todos tiveram opinião.

O CONCEITO DE PLAYGROUND SEGUNDO OS INQUIRIDOS

Espaço próprio

Vantagens:

➢ Poderiam ser instalados maior variedade de equipamentos adequados.

Desvantagens:

➢ Existência de uma certa discriminação, pois, assim não havia integração com a sociedade.

Espaço verde

Vantagens:

➢ Possibilidade de interação das pessoas portadoras de deficiência com toda a população.

➢ Aprendizagem das pessoas sem deficiência a compreender melhor e respeitar as pessoas diferentes.

Desvantagens:

Sendo um espaço aberto a toda a sociedade, poderia haver uma certa limitação nos equipamentos instalados.



O OLHAR DOS ENTREVISTADOS

- ✓ "É uma necessidade sentida tanto em Viseu como em todo o país." (Prof. Margarida)
- ✓ "Equipamentos desenhados para qualquer pessoa, para pessoas que sejam portadoras de deficiência ou não. Claro que é necessário equipamentos específicos mas é importante que haja outros que possam ser utilizados por pessoas normais e também que dê para pessoas transportadoras de cadeira de rodas, por exemplo. Defendo que seja o mais inclusivo possível". (Prof. Margarida)
- ✓ "Não devia ser um espaço próprio mas, sim, um espaço onde qualquer pessoa pudesse ir." (Prof. Margarida)
- ✓ "O Parque Aquilino Ribeiro é central, passam por lá muitos jovens. Em termos de localização, o Aquilino Ribeiro talvez fosse o mais indicado para começar, apesar de já não ter muito espaço. Contudo, em termos de espaço, o Santiago era uma melhor opção, mas precisa de sombras e tem espaço suficiente para muitos equipamentos. É um parque utilizado por muita gente."(Prof. Margarida)
- ✓ "Sim, temos equipamentos de deslocação e monitores para o acompanhamento."(Dr. Manuela)
- ✓ "Este parque seria uma mais valia para todos."
- ✓ "Eu não posso falar em nome da instituição. Falo em meu nome pessoal e, como já vos disse, estou ao vosso dispor para vos ajudar. Gostaria muito de ver concretizado um projeto destes na cidade de Viseu" (Dr. Manuela)

(...)

Fotografias tiradas no trabalho de campo



Entrevista com a Dra. Manuela, CSE

A NOSSA 1ª HIPÓTESE DE LOCALIZAÇÃO

Instalação do Playground no parque de estacionamento da Rua Capitão Silva Pereira

Localização central

Boa acessibilidade

Espaço bem dimensionado

Aspectos positivos

Valorização e qualificação ambiental da área da ARU, pelo aumento do espaço verde

Há alternativas de estacionamento – rentabilização do parque subterrâneo de Santa Cristina, nomeadamente através de parcerias entre a Câmara e a empresa gestor do mesmo.

Aspectos negativos

Reforço da discriminação/exclusão
Hipótese sem grande aceitação por parte dos inquiridos.

Custos elevados

Hipótese rejeitada



Localização do Parque de Estacionamento na Rua Capitão Silva Pereira

OUTRAS HIPÓTESES

Parque do Fontelo, Parque da Agueira, Parque Aquilino Ribeiro e Outros.

LOCAIS COM ESPAÇOS VERDES ADEQUADO PARA A INSTALAÇÃO, SEGUNDO OS INQUIRIDOS

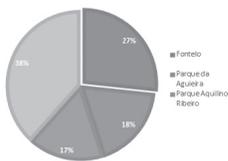


Gráfico 5



Localização dos parques na imagem de satélite

Fontelo

Vantagens:

- ✓ Tem muito espaço verde;
- ✓ Já existe prática desportiva;
- ✓ Boa localização em relação ao centro da cidade.

Localização do Parque numa imagem de satélite



Desvantagens:

- ✓ Tem uma utilização massificada de atividades desportivas.

Fotografias Tiradas em Trabalho de Campo



Parque da Agueira

Vantagens:

- ✓ Espaço verde;
- ✓ Boas condições.

Localização do Parque numa imagem de satélite



Desvantagens:

- ✓ Não tem dimensão suficiente para a implementação das infraestruturas necessárias;
- ✓ Pouco frequentado;
- ✓ Localização junto de bairro problemático

Fotografia Tirada em Trabalho de Campo



Parque Aquilino Ribeiro

Vantagens:

- ✓ Tem espaços verdes e de lazer;
- ✓ Frequentado pela população jovem, o que facilita a inclusão.



Localização do Parque numa imagem de satélite



Notícia publicada no dia 15/04/2015, Diário de Viseu

Desvantagens:

- ✓ A criação de um playground iria perturbar a beleza do parque;
- ✓ Não tem capacidade para um projeto de dimensão significativa.

Fotografias Tiradas em Trabalho de Campo



FONTES:

- <http://italian.alibaba.com/product-gs/outdoor-playground-equipment-for-disabled-children-553073926.html>
- <http://www.cm-viseu.pt/>
- <http://www.viseunovo.pt>
- <http://www.esri.com/>
- Google Earth;
- Jornal "Diário de Viseu" de 15 do abril de 2015.

4. É possível mudar a educação geográfica

O trabalho de campo deve marcar uma educação geográfica comprometida com a participação cidadã. O *Projeto Nós Propomos!* é desenvolvido com as dificuldades de todos os projetos realizados nas escolas e na comunidade com os alunos. Mas os milhares de alunos que têm participado no Projeto têm surpreendido pelo seu envolvimento e criatividade, seguramente apoiados pelos seus professores, e pela pertinência das propostas apresentadas — num trabalho que tem merecido reconhecimento internacional, também em fóruns científicos, e se encontra ele próprio em prática noutras latitudes.

Algumas propostas, poucas mas em número crescente, têm sido implementadas por autarquias — também existe um caminho a percorrer no sentido de aceitarmos as sugestões dos mais jovens. Mas a grande mais-valia do Projeto é educativa: formar cidadãos habituados a olhar e a intervir na comunidade. A grande mensagem do Projeto é, precisamente, a de que é possível sair da escola e realizar trabalho de campo, em Geografia, útil para a comunidade e valorizado por esta.

Através do *Projeto Nós Propomos! Cidadania e Inovação na Educação Geográfica*, aqui fica o testemunho de um ensino de Geografia que se renova e abre a novas práticas de cidadania — num desafio que não se esgota nesta disciplina.

Referências

- Alves, M. L., Brazão, M., & Martins, O. S. (2001). *Programa de Geografia A*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Andreotti, V. (2006). Soft versus critical global citizenship education. *Policy and Practice: A Development Education Review*, 3 (Autumn), 40-51. Acedido em 3 de maio de 2016 em: <https://www.developmenteducationreview.com/issue/issue-3/soft-versus-critical-global-citizenship-education>
- Balderstone, D. (2000). Teaching styles and strategies. In A. Kent (ed.), *Reflective practice in Geography Teaching* (pp. 113–130). London: Paul Chapman Publishing.
- Balley, P. (1985). *Didáctica de la Geografía*. Madrid: Editoral Cincel.
- Biddulph, M., Lambert, D., & Balderstone, D. (2015). *Learning to Teach Geography in the Secondary School. A companion to school experience*. London and New York: Routledge
- Bina, O., & Varanda, M. (2015). Interdisciplinarity and sustainability: Shaping futures. In J. Ferrão, & A. Horta (eds.), *Ambiente, Território e Sociedade. Novas Agendas de Investigação* (pp. 25–33). Lisboa: Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa.
- Boyle, A., Maguire, S., Martin, A., Milsom, C, Nash, R., Rawlinson, S., Turner, A., Wurthmann, S., & Conchie, S. (2007). Fieldwork is good: The students' perception and the affective domain. *Journal of Geography in Higher Education*, 31(2), 299–317.
- Butt, G. (2002). *Reflective Teaching of Geography 11–18. Continuum Studies in Reflective Practice and Theory*. London: Continuum.
- Callai, H. C. (2011). Apresentação. In H. C. Callai (org.), *Educação Geográfica. Reflexão e Prática* (pp. 15–33). Ijuí: Editora UNIJUI.
- Cavalcanti, L. S. (2011). Jovens Escolares e suas Práticas Cotidianas: o que tem isso a ver com as tarefas de ensinar Geografia? In H. C. Callai (org.), *Educação Geográfica. Reflexão e Prática* (pp. 35–59). Ijuí: Editora UNIJUI.
- Claudino, S. (1988). O Trabalho de Campo em Geografia. *Apogeo*, 1, 4–7.
- Claudino, S. (2000). O Ensino de Geografia em Portugal: Uma perspectiva. *Inforgeo*, 15, 169–190.
- Claudino, S. (2001). *Portugal através dos manuais escolas de Geografia. Século XIX. As imagens intencionais*. Tese de doutoramento. Lisboa: Universidade de Lisboa.
- Claudino, S. (2011). Teaching Geography in Portugal: Going back to the future. *Review Problems of Education in the 21st Century*, 27(27), 30–38.
- Claudino, S. (2014). Escola, Educação Geográfica e Cidadania Territorial. *Scripta Nova Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, 494(09), 1–10. <http://www.ub.edu/geocrit/sn/sn-496/496-09.pdf>

- Claudino, S. (2015). Construir un curriculum con las personas, los derechos y los lugares olvidados. Retos para las Ciencias Sociales en el siglo XXI. In A. M. Hernández Carretero, Carmen R. García Ruíz, J. L. de la Montaña Conchiña (eds.). *Una Enseñanza de las Ciencias Sociales para el Futuro: Recursos para Trabajar la Invisibilidad de Personas, Lugares y Temáticas* (pp. 49–65). Universidad de Extremadura/Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales, Cáceres. Acedido em 1 de dezembro, 2015, de <http://didactica-ciencias-sociales.org/wp-content/uploads/2013/07/2015-caceresR.pdf>
- Claudino, S. (2016). *Projeto Nós Propomos! Cidadania e Inovação na Educação Geográfica. 2011/12 a 2014/15. Propostas de alunos*. Lisboa: Instituto de Geografia e Ordenamento do Território, Centro de Estudos Geográficos, Esri Portugal.
- Coménio, J. A. (1985). *Didáctica Magna — Tratado da Arte Universal de Ensinar Tudo a Todos* (3ª Ed). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Comissão das Comunidades Europeias (2001). *Governança europeia. Um Livro Branco*. Bruxelas: Comissão das Comunidades Europeias.
- Delicado, A., Rowland, J., Almeida, A. N., & Schmidt, L. (2015). As catástrofes ilustradas pelas crianças uma abordagem exploratória. In J. Ferrão, Ana Horta (eds.), *Ambiente, Território e Sociedade. Novas Agendas de Investigação* (pp. 117–131). Lisboa: Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa.
- Fernandes, J. A. R., & Chamusca, P. (2009). Governância, Planeamento e Estratégias de Desenvolvimento Territorial: Reflexões a propósito da teoria e da prática. *Inforgeo*, 24, 27–43.
- Ferrão, J., Tulumello, S., & Bina, O. (2015). Governança territorial democrática: tensões e potencialidades. In J. Ferrão, A. Horta (eds.), *Ambiente, Território e Sociedade. Novas Agendas de Investigação* (pp. 149–155). Lisboa: Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa.
- Gerber, R., & Chuan, G. K. (eds.). (2000). *Fieldwork in Geography: Reflections, Perspectives and Actions*. Dordrecht/Boston, London: Kluwer Academic Publishers.
- González, R., Claudino, S. & Souto, X. M. (2016). *La utopía de la educación geográfica en las declaraciones internacionales de la UGI*. XIV Coloquio Internacional de Geocrítica. Barcelona: Universitat de Barcelona, 2-7 maio de 2016. Acedido em 2 de maio, 2016, em: http://www.ub.edu/geocrit/xiv_demiguel_claudino.pdf
- González, R. & Donert, K. (2014). Introduction. In R. M. González, & K. Donert (eds.), *Innovative Learning Geography in Europe: New Challenges for the 21st Century* (pp. 1–5). Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- Graves, N. (1965). Métodos de ensino: observação directa. In UNESCO *Manual da UNESCO para o Ensino da Geografia* (p. 71–124). Lisboa: Editorial Estampa.
- Harvey, D. (1973). *Social Justice and the City*. Athens: University of Georgia Press.

- Kinder, A. (2013). What is the contribution of fieldwork to school geography?. In D. Lambert, & M. Jones (eds.), *Debates in Geography Education* (pp. 180–192.). London: Routledge.
- Le Roux, A. (2005). *Didactique de la Géographie* (3ª Ed). Caden: Institut Universitarie de Formation des Maîtres de Basse-Normandie.
- Lestegás, F. R. (2012). A construção do conhecimento Geográfico Escolar: do modelo transpositivo à consideração disciplinar da Geografia. In S. M. V. Castellar, & G. b. Munhoz (orgs.), *Conhecimentos escolares e caminhos metodológicos* (pp. 13–27). São Paulo: EJR Xamã Editora.
- Lucerne Declaration on Geographical Education for Sustainable Development*. International Geographical Union Commission on Geographical Education, Lucerne, 2007-07-31.
- Maddrel, A. M. C. (1996). Empire, emigration and school geography: changing discourses of Imperial citizenship, 1880–1925. *Journal of Historical Geography*, 22(4), 373–387.
- Marsden, B. (2000). A British Historical Perspective on Geographical Fieldwork From the 1820s to the 1970. In R. Gerber, G. K. Chuan (eds.), *Fieldwork in Geography: Reflections, Perspectives and Actions* (pp. 15–36). Dordrecht/Boston, London: Kluwer Academic Publishers.
- Martin, F. (2011). Global Ethics, Sustainability and Partnership. In G. Butt (ed.) *Geography, Education and the Future* (pp. 206–224). London: Continuum.
- Mérenne-Schoumaker, B. (1985). Savoir Penser L'Espace. *L'Information Géographique*, 49, 151–160.
- Mérenne-Schoumaker, B. (2002). *Analyser les territoires. Savoirs et outils*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes.
- Ministério da Educação (s.d.). *Organização Curricular e Programas. Estudo do Meio*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Morgan, A. (2011). Placed-Based Education versus Geography Education? In G. Butt (ed.) *Geography, Education and the Future*, London, Continuum, pp. 84–108.
- Moreno, O. (2013). *Educación ambiental y educación para la ciudadanía desde una perspectiva planetaria. Estudio de experiencias educativas en Andalucía*. Tesis doctoral. Sevilla: Universidad Pablo de Olavide.
- Morgan, J. & Lambert, D. (2005). *Geography: Teaching Schools Subjects 11–19*. London and New York: Routledge.
- Nunes, A. N., Almeida, A. C., & Nolasco, C. C. (2013). *Metas Curriculares. 3.º Ciclo do Ensino Básico (7º e 8º anos)*. Geografia. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Pykett, J. (2011). Teaching Ethical Citizens? A Geographical Approach. In G. Butt (ed.), *Geography, Education and the Future* (pp. 225–239). London: Continuum.

- Pinheiro, A. C. (2011). Práticas Educativas com Base Local: estudo sobre o Bairro dos Pimentas em Guarulhas-SP. In H. C. Callai (org.), *Educação Geográfica. Reflexão e Prática* (pp. 75–98). Ijuí: Editora UNIJUI.
- Soja, E. W. (2010). *Seeking Spatial Justice*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Souto, X. M. (1998). *Didáctica de la Geografía — problemas sociales y conocimiento del medio*. Barcelona: Ediciones del Serbal.
- Tedesco, J. C. (1995). *El Nuevo Pacto Educativo*. Madrid: Ed. Anaya.
- Walford, R. (2001). *Geography in British Schools: 1850–2000*. London: Woburn Press.

