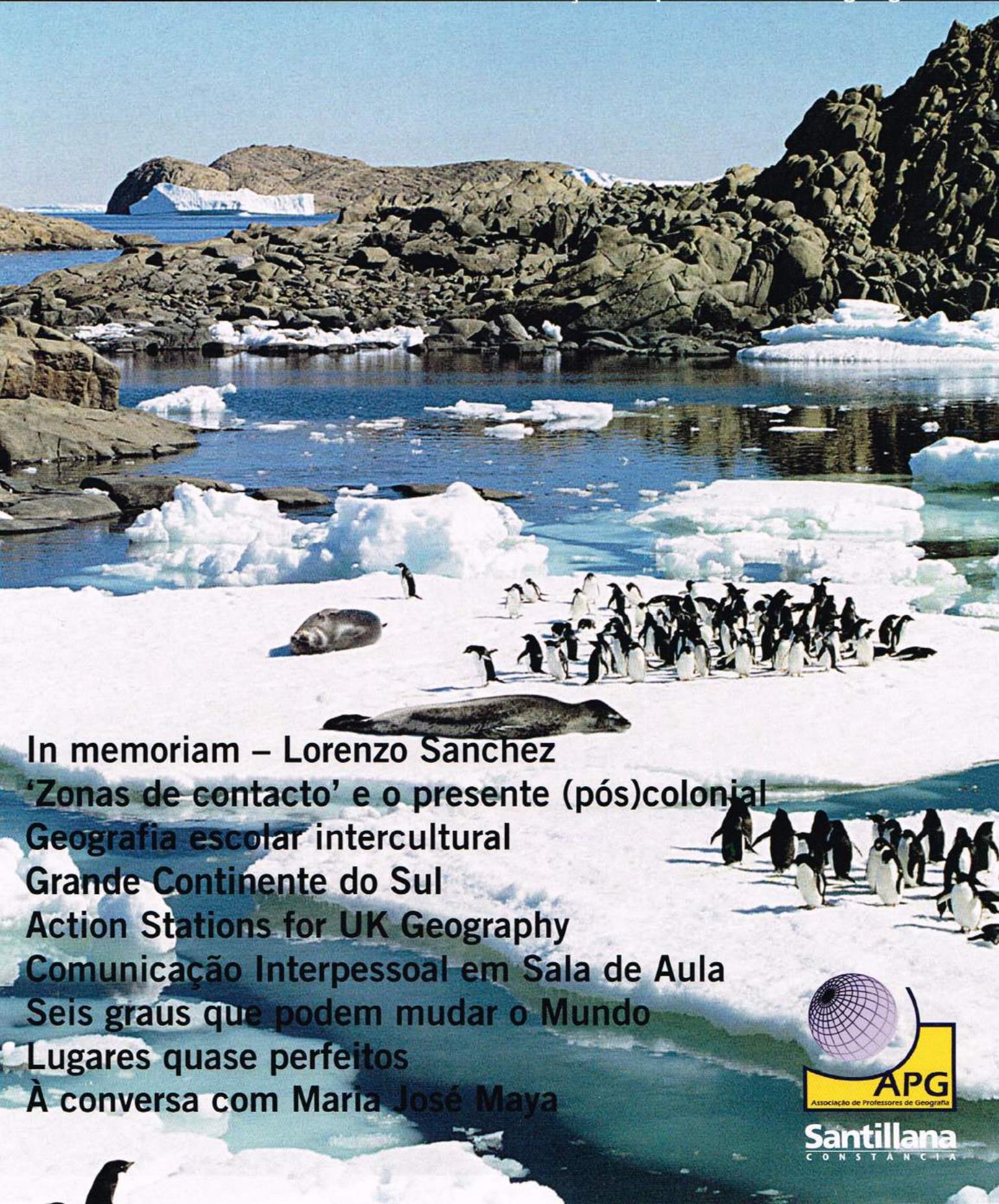


apogeo

número 36 • Julho 2009

revista da associação de professores de geografia



In memoriam – Lorenzo Sanchez
‘Zonas de contacto’ e o presente (pós)colonial
Geografia escolar intercultural
Grande Continente do Sul
Action Stations for UK Geography
Comunicação Interpessoal em Sala de Aula
Seis graus que podem mudar o Mundo
Lugares quase perfeitos
À conversa com Maria José Maya



Santillana
CONSTÂNCIA



Ensinar com emoção ■■■

Santillana
C O N S T Â N C I A

Sumário

Julho 2009

Editorial	2
<i>Cartoon</i>	5
In memoriam	6

Análises e Reflexões

A condição Pós-moderna numa Geografia Escolar Intercultural	8
Visitantes do passado e do presente ao «Grande continente do Sul»	20
«Zona de contacto» e o presente (pós) colonial	26
«Action Stations for UK Geography»	32
Comunicação interpessoal em sala de Aula	38

Laboratório Didáctico

Proposta de actividade de exploração do documentário «6 graus que podem mudar o Mundo»	55
---	----

Lugares quase perfeitos

Lugares quase perfeitos.	70
-------------------------------	----

Geografias Pessoais

À conversa com Maria José Maya	74
--------------------------------------	----

Ficha técnica

Apogeo n.º 36, Julho 2009

DIRECTOR:

Pedro Damião

COMISSÃO DE REDACÇÃO:

Moisés Fazenda Dias

Emília Sande Lemos

Ana Cristina Câmara

Maria Vitória Albuquerque

Miguel Inez Soares

Jorge Moniz Lemos

Clara Rocha

Maria Helena Magro

Maria Helena Lobo

Maria Laurinda Pacheco

Maria Isabel Gingeira

Isabel Amorim Costa

COLABORADORES CONVIDADOS:

Luis Mendes

Sérgio Claudino

Anna Barford

João Sarmento

Alan Parkinson

Ana Cristina Câmara

Rita Raimundo

Miguel Inez Soares

Sofia Mooney

PROPRIEDADE:

Associação de Professores de Geografia
Bairro da Liberdade, Impasse à Rua C, lote
9, loja 13

1070-023 LISBOA

Tel.: 213 861 490

Fax: 213 850 374

E-mail: apg@aprofgeo.pt

aprofgeo@netcabo.pt

Página da Internet: www.aprofgeo.pt

PRODUÇÃO GRÁFICA: Santillana S. A.

Tiragem: 2500 exemplares

ISBN: 0872-2544

Depósito Legal: 21206/89

I. C. S. n.º 13 489

Preço: 6 euros



EDITORIAL

Com a presente edição de mais um número da Revista APOGEO, a Associação de Professores de Geografia porfia na promoção e divulgação de investigação que contribua para o aprofundamento da reflexão em torno da educação geográfica nas escolas portuguesas, mas sobretudo no estímulo à reformulação das práticas em ambiente de aprendizagem, fora ou dentro da sala de aula. O incremento na qualidade e na pertinência dos conteúdos publicados tem sido notório, bem como a abertura a contributos externos, quer alargando-os a outras escolas de pensamento portuguesas para além das de Lisboa, quer incentivando os de escolas e universidades estrangeiras. Além da audácia empregue na mobilização conjunta de um grande número de contributos – muitas vezes de diferentes áreas que não a da Geografia –, tem sido também importante o esforço permanente do Director e da Comissão de Redacção para renovar os conteúdos propostos e a sua própria organização.

Posto isto, neste número o leitor encontrará contributos de autores que representam campos científicos e escolas de pensamento diversos dentro da Geografia portuguesa, todos eles espelhando diversidade de perspectivas e de análise dos problemas que actualmente o currículo geográfico coloca às escolas. Encontrará também uma nova rubrica intitulada «Geografias Pessoais», dinamizada por Sérgio Claudino, na qual, à semelhança da de «Lugares quase perfeitos», se procura dar voz à biografia territorial de cada um e à subjectividade pertinente das suas geografias quotidianas. Colocando-se numa perspectiva histórica do ensino da Geografia em Portugal, Sérgio Claudino inaugura «Geografias Pessoais», onde levará a cabo um conjunto de entrevistas a professores de Geografia, figuras de referência que, ao longo das últimas décadas, desempenharam um papel activo na evolução da educação geográfica portuguesa. Para iniciar este ciclo de entrevistas, Sérgio Claudino convida a Dr.ª Maria José Maya a falar-nos do seu percurso estimulante na história do ensino da disciplina ao longo de décadas e no contributo ministerial para a reforma e valorização da mesma.

A primeira reflexão que abre o presente número da APOGEO segue a mesma linha de preocupação da rubrica que o finaliza. Sérgio Claudino deixa-nos uma homenagem sentida ao Professor Lorenzo Sánchez, no testemunho de colega e amigo, realçando o seu percurso académico, a preocupação constante com a promoção necessária de diversos eventos científicos aos quais presidiu nas comissões científicas e de organização; e com a reflexão produzida ao serviço da inovação na Didáctica da Geografia, além de toda uma vasta obra publicada no âmbito de uma Geografia Ibero-Americana.

Na rubrica «Lugares quase perfeitos», e no seguimento das edições passadas, comentários pessoais cruzados com imagens dão-nos a conhecer a perspectiva da muito pessoal biografia territorial de Sofia Mooney, dos aspectos positivos e dos menos positivos. Curiosamente, do lado dos negativos e desafortunados (refiro-me ao Egipto, na referência de Mooney), ganham peso as paisagens pós-coloniais do não-lugar para fins turísticos. O capitalismo produziu um espaço instrumental, o da reprodução das relações sociais, pelo que a análise do mundo (pós)moderno coloca-nos diante de uma série de desafios decorrentes

das transformações aceleradas provocadas pela globalização, como produto de um capitalismo maduro que destrói barreiras e ultrapassa obstáculos, onde o espaço e os lugares são mercantilizados. Cada vez mais o espaço é produzido por «novas indústrias», como a do turismo – de cujos efeitos nefastos no Egipto nos fala parte do testemunho de Mooney –, e, deste modo, todo e qualquer elemento natural ou humano da paisagem cartografada e conhecida entra no circuito da troca, apropriado de forma privada, enquanto área de lazer para quem pode fazer uso dela. Roteiro sem risco, encenação calculada, evento artificial, êxito garantido. Só a Antártida parece escapar a esta lógica capitalista de produção dos lugares. Anna Barford, em «Visitantes do passado e do presente ao Grande Continente do Sul», descreve-nos a aventura humana da vida diária num acampamento situado no vulcão Monte Erebus, na Antártida. Cruzando as experiências conhecidas dos visitantes do passado e do presente com a sua própria experiência, Barford descreve de forma fluida e com conhecimento de causa os perigos e as adversidades de viver num vulcão, tudo em nome do avanço do conhecimento no campo da sismologia. Aqui o roteiro comporta um elevado grau de risco, não há encenação, os eventos não são de todo artificiais e o êxito da missão nem sempre é garantido.

O turismo transforma tudo o que toca em artificial, cria um mundo fictício e mistificado de lazer ilusório, onde o espaço se transforma em cenário, num espectáculo para uma multidão amorfa, através da criação de uma série de actividades que conduzem à passividade, produzindo apenas a ilusão da evasão. Deste modo, o real é metamorfoseado para seduzir e fascinar. João Sarmento, na estimulante e crítica reflexão que nos traz em «Zonas de contacto» e o presente (pós)colonial”, explora o conceito de geografias esquizofrénicas (no sentido em que perdem o contacto com a realidade) aplicadas aos *resorts* turísticos nos países em desenvolvimento, aqui também entendidos enquanto não-lugares, ainda que o autor não mencione o conceito ao longo da sua exposição. João Sarmento, num esforço de sistematização teórica e descrição empírica, parte das influências que o paradigma pós-colonial tem tido na evolução recente do pensamento geográfico e aplica essa matriz conceptual ao estudo de vários casos de transfiguração da paisagem da ilha de Santiago, de Cabo Verde, em não-lugares, onde a amnésia e a invenção da memória forjam novas identidades colectivas e novos lugares ou – acrescentaríamos nós – produzem a não-identidade e, consequentemente, o não-lugar.

Ao explorar questões relacionadas com o posicionamento do sujeito e o relativismo cultural, a visão crítica das abordagens pós-coloniais aprofundam a condição pós-moderna na Geografia contemporânea e remetem para a desconstrução dos processos de representação do «Eu» e do «Outro». Em paralelo com o artigo de João Sarmento, a reflexão «A condição pós-moderna numa Geografia escolar inter-cultural», de Luís Mendes, demonstra as implicações sociais e epistemológicas dos quadros de pensamento pós-moderno na afirmação de uma dimensão intercultural na Geografia escolar actual. O exercício que o autor realiza permite pôr em relevo o cruzamento frutífero das competências geográficas com a educação para a cidadania, na promoção do anti-racismo, por via do

desenvolvimento do espírito crítico dos alunos, permitindo a desconstrução de preconceitos e atitudes discriminatórias. Defendem-se, assim, as possibilidades de reconstrução de uma Geografia escolar numa perspectiva não-etnocêntrica, à luz da teoria crítica pós-moderna.

A apresentação das experiências educativas desenvolvidas naquele estudo demonstra o contributo decisivo que a Geografia escolar pode e deve ter na construção da mudança positiva da sociedade, por via de uma gestão curricular mais flexível, visando o desenvolvimento de competências sociais e cívicas. A Geografia escolar estará, desta forma, a cumprir uma das principais finalidades que, na actualidade, se reclama à escola: formar cidadãos capazes de julgar com espírito crítico o meio social em que se integram e de se empenhar na sua transformação progressiva. Esta é também a ideia-chave que contextualiza uma série de mudanças que está neste momento a ocorrer na Geografia escolar do Reino Unido, de que nos dá conta Alan Parkinson no artigo «Action Stations for UK Geography». O autor sintetiza estas mudanças em vários aspectos: a crescente flexibilidade curricular, que proporciona a oportunidade dos professores incluírem no seu plano inicial de aula as experiências dos alunos, desenvolvendo a ideia de uma «Living Geography»; o encorajamento da classe docente para que se envolva mais no desenvolvimento profissional, nomeadamente através da formação contínua; o envolvimento dos professores nas redes *on-line* e plataformas onde se disponibilizam recursos didácticos e experiências educativas de qualidade; a partilha de materiais e a troca de experiências *on-line* está a esboçar uma rede de professores de Geografia, prefigurando aquilo que se pode designar por comunidades de práticas.

Torna-se interessante avaliar que as mudanças operadas no Reino Unido ao nível do currículo geográfico se centram cada vez mais no papel e na função do professor e na sua capacidade de organização de um ambiente de trabalho escolar promotor do sucesso. O artigo de Ana Cristina Câmara e Rita Raimundo, «Comunicação interpessoal em contexto de sala de aula», permite exactamente reflectir em torno do estudo de caso do estilo de comunicação interpessoal de três professoras que leccionam a disciplina de Geografia numa Escola Básica 2/3 da Área Metropolitana de Lisboa. A reflexão produzida pela autoras salienta as potencialidades do Modelo de Comunicação Interpessoal do Professor em identificar as intervenções comportamentais que podem contribuir para a produção de um ambiente de aprendizagem mais positivo, permitindo ao professor tomar consciência do seu perfil relacional na sala de aula e, por conseguinte, promover uma melhoria do rendimento escolar dos seus alunos. A partir da leitura atenta de um rigoroso enquadramento teórico, da exposição clara da definição de procedimentos e metodologia adoptada, da disponibilidade dos instrumentos de recolha de dados, e posterior análise e discussão dos resultados, desafiamos os leitores a estudarem as conclusões das autoras e de forma reflexiva elaborarem a sua auto-avaliação nesta matéria.

O convite estende-se também à aplicação da estimulante experiência de aprendizagem elaborada por Miguel Soares e que preenche o espaço do laboratório didáctico deste número. O autor apresenta-nos uma proposta de actividade para a exploração do documentário de vídeo «Os 6 graus que podem mudar o Mundo», da National Geographic Society, com base na aplicação de um interessante guião que eventualmente pode ser corrigido fazendo recurso do Quadro Interactivo Multimédia. Como nos tem habituado a APOGEO, a experiên-

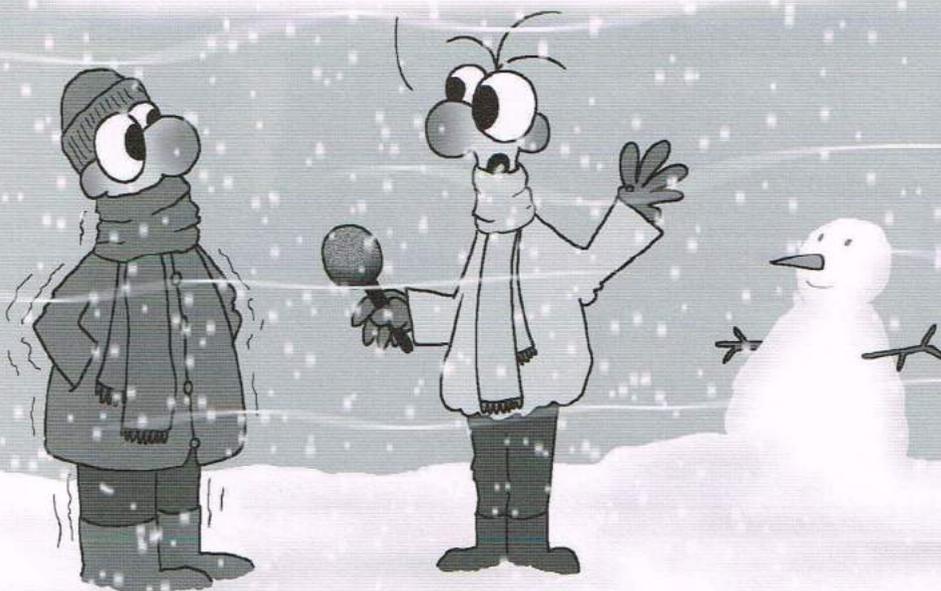
cia de aprendizagem encontra-se organizada num plano de aula esquematizado num quadro-síntese com a sequência e conteúdos, o tempo disponível e a operacionalização da tarefa e respectivo diapositivo. Outro convite aos leitores mais resistentes: faça-nos chegar o seu contributo sobre a forma de uma reflexão ou análise, bem como uma experiência de aprendizagem que tenha levado a cabo nas suas aulas e que gostaria de dar a conhecer à comunidade portuguesa de professores de Geografia. Só assim se pode dar continuidade a esta publicação e garantir a diversificação sustentável dos contributos, condição fundamental para a manutenção da sua referência a nível nacional, consolidando um público cada vez mais vasto e crítico.

LUÍS MENDES

Cartoon

Luís Afonso

NÃO ACHA QUE SE IMPÕE FAZER RAPIDAMENTE
QUALQUER COISA PARA TRAVAR O AQUECIMENTO GLOBAL?

Cedido pelo autor. Publicado na revista *Pública*, em 15-01-2009

In memoriam

Lorenzo Sánchez López

7/01/1949 - 13/12/2008

Lorenzo Sánchez, habitualmente tratado por Lorenzo, é natural de Tormelloso, cidade da província de Ciudad Real, em Castilla-La Mancha. Cedo descobre e pratica a Geografia: os seus pais eram padeiros e ele percorre muitos lugares vizinhos, entregando o pão. A curiosidade intelectual levou-o a tirar o curso de professor do Ensino Primário (*Primera Enseñanza*), na Escola do Magistério de Ciudad Real, que finaliza em 1969, e entre 1970 e 1974 é professor da Educación General Básica, num colégio de Madrid. A partir de 1974 lecciona diversas cadeiras de Geografia e História e de Didáctica da Geografia e da História na Escola do Magistério de Ciudad Real, onde se formara; em 1975, conclui a licenciatura em Filosofia e Letras/Secção de Geografia e História, na Universidade Autónoma de Madrid, e, três anos depois, obtém o grau de licenciado em Geografia pela mesma Universidade, com uma dissertação sobre a população de Tomelloso. Entretanto, a sua Escola do Magistério passa a integrar a Universidade de Castilla-La Mancha, então em formação. Naquela assume, prolongadamente, vários cargos directivos e o seu enorme empenho na mesma levam a que a Junta da Comunidade

de Castilla La-Mancha o distingua com a Medalha de Ouro, sendo igualmente distinguido pela sua Universidade.

Em 1999, doutora-se com uma dissertação sobre «Los cambios de paisaje en Tomelloso. Estudio de Geografía Histórica del territorio como estrategia didáctica», onde, como se reconhece pelo título, cruza o estudo da sua terra natal com as preocupações por uma didáctica do meio local – preocupação essa que nunca abandonará. Em Dezembro de 2001, este professor do Departamento de Geografía e Ordenamento do Território da Universidade de Castilla-La Mancha torna-se professor catedrático de Didáctica das Ciências Sociais. Incansável organizador de eventos científicos, promotor de intercâmbios e um académico inquieto e preocupado com os trilhos a seguir na didáctica da Geografía, tem uma numerosa e diversificada obra publicada.

Em 2006, Lorenzo Sánchez participa no xx Encontro Nacional de Profesores de Geografía, em Peniche, onde logo transmite o seu desejo de promover o intercâmbio de



futuros professores de instituições do ensino superior. Em Novembro do mesmo ano, é o principal organizador do III Congresso Ibérico de Didáctica da Geografia, que se realiza em Almagro, cidade vizinha de Ciudad Real (onde ocorre a cerimónia de abertura do Congresso). Este é mais um momento importante no reforço das suas relações com os colegas portugueses.

Na realidade, Lorenzo Sánchez é um apaixonado por Portugal e revelava nas suas conversas um conhecimento profundo da história e da geografia do nosso país. Mais ainda, estava profundamente empenhado na cooperação ibérica, no âmbito da didáctica da Geografia – e, em Julho de 2008, o Professor Óscar Jerez, que consigo trabalha, faz um estágio de investigação no Centro de Estudos Geográficos da Universidade de Lisboa. Outros projectos de cooperação se desenham, entretanto – mas cuja concretização já não poderá, infelizmente, concretizar. Assiste, com grande lucidez, à rápida deterioração da sua saúde.

Em 2007, coordena, com Manuel Antonio Santos-Olmo, *Educación geográfica a través de los paisajes de la provincia de Ciudad Real* (Universidade de Castilla-La Mancha e do Grupo de Didáctica da Asociación de Geógrafos Españoles), livro acompanhado por um DVD com um diaporama sobre «*Ciudad Real: el territorio y su imagen.*» Na introdução do mesmo, lê-se uma estranha mas significativa advertência:

... pelo seu pretendido interesse didáctico, é nosso desejo que se reproduza ou comunique publicamente a totalidade ou parte do seu conteúdo, ainda que sem o consentimento exposto dos seus autores.

Ao escrever sobre «*El Territorio y su Imagen*», Lorenzo Sánchez, entusiasta do estudo do meio próximo, insiste em que «*Lo que no emociona no se razona*» e sublinha que «a emoção gera motivação e esta por sua vez conflito cognitivo (ponto de partida de todo o acto didáctico)»¹ – pelo que nos propõe a valorização da imagem nos processos educativos e justifica a aposta no diaporama educativo sobre a (sua) província de Ciudad Real.

Acima de tudo, emerge a grande figura humana de Lorenzo Sánchez. Familiar dedicado (as suas conversas eram pontuadas pelas referências aos filhos), era um amigo fácil e fiel, desde logo dos seus alunos (com quem assumia uma grande cumplicidade) e, naturalmente, dos seus colegas professores. Conversador fácil, observador atento e interpelativo das geografias e do seu ensino, talvez se possa afirmar que Lorenzo só poderia ter sido professor. Fica-nos a mágoa de um desaparecimento precoce mas, acima de tudo, o seu testemunho pessoal e profissional de alguém que se emocionou com a Geografia.

SÉRGIO CLAUDINO
Centro de Estudos Geográficos
da Universidade de Lisboa



1 Sánchez López, L. (2007) — El territorio y su imagen, in Santos-olmo, Sánchez López (coord.), *Educación Geográfica através de los paisajes de la provincia de ciudad real*, ediciones de la Universidad de Castilla - La Mancha y AGE (Livre+DVD), p.33+60

Nota: Na elaboração deste texto, foram consultados as seguintes páginas da internet, em 15 de Dezembro de 2009:

http://www.uclm.es/profesorado/web_geografia/profesorado.htm#Datos%20Personales

<http://franzaso.blogspot.com/>

As fotografias foram cedidas pelo Professor Óscar Jerez.

A condição pós-moderna numa Geografia escolar intercultural¹

Luís Mendes

Centro de Estudos Geográficos da Universidade de Lisboa

Introdução

As alterações dos quadros conceptuais e das formas de pensamento que se têm vindo a constituir como sinais distintivos da pós-modernidade não só produziram importantes implicações sociais e epistemológicas, em geral, como também reforçaram o questionamento do papel e da função da escola transmissiva, tecnicista e reprodutora de uma visão etnocêntrica da realidade social. Contrapondo-se a este espectro monocultural e reducionista de concepção da escola e do currículo, a perspectiva pós-moderna da educação vem dar corpo a uma leitura de compromisso ético e social das várias áreas curriculares disciplinares e não disciplinares de promoção da educação para a cidadania e para a interculturalidade.

Assim, impõem-se à Geografia, e às restantes disciplinas, práticas escolares que promovam valores, atitudes, conhecimentos e comportamentos conducentes à promoção de uma cidadania activa dos nossos alunos. Do professor, aguarda-se a organização de um ambiente de trabalho rico em vivências e experiências directas que permitam um desenvolvimento da responsabilidade social e moral dos alunos, assente na defesa dos valores do respeito, da tolerância, da justiça, da solidariedade, primordiais na aprendizagem do convívio e com o outro.

A pós-modernidade na educação geográfica apela a um paradigma alternativo que contrarie a Geografia escolar enciclopédica e descritiva mais tradicional e que fomente o desenvolvimento de uma pedagogia mais activa que possibilite a mobilização da experiência e interesse dos alunos. Neste sentido, de forma a educar geograficamente os alunos que, uma vez motivados, sejam capazes de mobilizar o conhecimento geográfico para resolver problemas do quotidiano, e formar os alunos para o exercício crítico e responsável da cidadania, tornou-se imperioso recentrar a Geografia no

estudo selectivo de problemas, de questões reais e importantes para os alunos. Assim, estaremos a desenvolver-lhes as competências necessárias para que se encontrem aptos a explicar e pensar geograficamente (para actuar e agir no meio) e não apenas a descrever o espaço. Com esta finalidade, a reorganização do processo de ensino-aprendizagem da Geografia nas escolas portuguesas tem vindo a privilegiar um conjunto de conteúdos e experiências educativas relevantes para a educação para a cidadania, contribuindo para a formação cívica dos jovens, por meio da valorização da consciência geográfica dos principais problemas sociais e ambientais que afectam as sociedades contemporâneas.

Passada já quase uma década do início da reorganização curricular do ensino básico português, a capacidade de desenvolver boas práticas e experiências educativas significativas no quadro da luta anti-racista encontra-se ainda por demonstrar na práxis da Geografia escolar e das restantes disciplinas. Os contributos para uma educação intercultural continuam a ser pontuais, não assumindo uma organização e operacionalização realmente transversais a todas as disciplinas do currículo nacional.

Tendo em conta estas preocupações recentes, e na falta clara de propostas que funcionem como exemplos de boas práticas escolares na luta anti-racista e que encorajem outros professores na desmobilização de preconceitos xenófobos nos seus alunos, pretendemos apresentar algumas metodologias de trabalho escolar conducentes com o cumprimento deste objectivo. Para tal socorremo-nos de um conjunto de conclusões que foram sendo apuradas nos últimos cinco anos, relativas ao desenvolvimento de um trabalho na Escola Básica 2, 3 Padre Alberto Neto, de Rio de Mouro, uma comunidade suburbana da Grande Lisboa, no ano lectivo de 2002/2003. Este trabalho, de Mendes e Lopes (2004), integra o estudo «Boas Práticas na Educação Geográfica», publicado pelo Centro de Estudos Geográficos da Universidade de Lisboa. Relata algumas das metodologias de trabalho escolar aplicadas a uma turma do 9.º

¹ uma versão oral e menos desenvolvida deste texto foi apresentada no II congresso científico de Professores realizado na Universidade Lusitana, em Lisboa, nos dias 17 e 18 de Fevereiro de 2005, ver Mendes (2005a).

ano daquela escola, ao longo de uma unidade didáctica de cinco aulas de 90 minutos e que centra o estudo das migrações no problema do racismo.

Particularmente dirigidas à desconstrução de preconceitos racistas persistentes nos alunos relativamente à comunidade imigrante africana, as experiências educativas de que se dará conta visam, sobretudo, desenvolver códigos de conduta conducentes com os valores da diversidade cultural e reforçar a acção docente no combate ao racismo e xenofobia. A produção e aplicação deste conjunto de experiências educativas pretende-se inovadora no quadro de aprendizagens construtivistas e significativas no contexto da didáctica da Geografia portuguesa e não descuida as imensas potencialidades do contributo da Educação Geográfica para uma educação intercultural.

1. O Diferente e o Outro na condição pós-moderna da educação: das margens para o centro

É vasta a literatura científica que acumula contribuições válidas em considerar a questão da pós-modernidade uma problemática relevante no discurso social, económico, cultural, político e epistemológico². A pós-modernidade não só como uma condição social, económica e política contemporânea, mas também, e sobretudo, como forma de reflexão e de resposta à acumulação de indícios sobre os limites e as limitações da modernidade. A pós-modernidade como condição indispensável de discussão das dúvidas, das incertezas e das ansiedades que parecem cada vez mais ser o corolário de uma modernidade inacabada. A obra lapidar de Boaventura de Sousa Santos demonstra que a ciência moderna se encontra mergulhada numa profunda crise e que experimentamos uma época de transição paradigmática entre o paradigma da modernidade e um novo paradigma, de cuja emergência se vão acumulando sinais evidentes, e a que, na falta de melhor designação, apelamos de pós-modernidade.

Um dos primeiros pontos, senão o primeiro, que importa discutir a respeito da pós-modernidade é o de saber não só «o que significa», mas também, e sobretudo, «qual o sentido daquilo que significa» (o que se pressupõe ser diferente daquilo que é designado por outros conceitos e ou paradig-

mas). O prefixo «pós», se é certo que pretende expressar, antes de mais, uma resposta à modernidade, quer como uma oposição/ruptura, quer como sua continuidade diferenciada, também remete, numa primeira abordagem, para um certo esgotamento das taxinomias. Assim sendo, importa investigar se se pode mesmo falar da pós-modernidade como um novo paradigma (ou não-paradigma) e, em caso afirmativo, em que consiste e como conceber os seus princípios teóricos. Não é esse o objectivo do presente artigo.

Não obstante as críticas aos excessos do discurso pós-moderno, o estudo do seu pensamento afigura-se indispensável, pois se ainda que o debate teórico que originou repercutiu um escasso eco no campo da didáctica e das Ciências da Educação, em geral; a verdade é que as suas perspectivas de compreender o mundo e a ciência modificaram as coordenadas de orientação da cultura ocidental. Interessa-nos, acima de tudo, produzir uma breve reflexão em torno do enfoque incontestável de interesse com que a pós-modernidade tem vindo a presentear a política da diferença e das «margens», particularmente no campo da educação, e que repercussões tem esse discurso na defesa e prática de uma educação intercultural (TAYLOR, 1992) – daí o título «das margens para o centro». Este resulta implicitamente da referência ao processo pelo qual alguns grupos, anteriormente considerados «marginais» pela modernidade, se têm tornado centrais para a educação, para a escola e para o currículo e/ou, por via da atenção pós-moderna que lhes é conferida, tornaram a educação, a escola e o currículo lugares de construção social valorativa da sua condição cultural na sociedade.

As alterações dos quadros conceptuais e das formas de pensamento que se têm vindo a constituir como sinais distintivos da pós-modernidade não só produziram importantes implicações sociais e epistemológicas, em geral, como também, em termos educacionais, permitiram reforçar o questionamento do papel e da função da escola e do currículo (GERVILLA, 1993; MAGALHÃES, 1996; HARGREAVES, 1998; POURTOIS e DESMET, 1999; FERNANDES, 2000a, 2000b; CACHINHO, 2004, 2005.) A nossa hipótese de partida é a de que existe uma relação estreita entre o discurso pós-moderno e a afirmação do pensamento intercultural a nível curricular, especificamente na Geografia escolar, mas não só (MENDES, 2004a, 2004b, 2005a, 2005b). A deslegitimação pós-moderna do discurso do poder unificador, totalizante e legitimante das grandes narrativas modernas, concorre para a abertura epistemológica à pluralidade de

² Ver referências fundamentais da literatura científica dedicada à pós-modernidade em geral e com aplicação no domínio geográfico, entre outros: Lyotard (1989); Sousa Santos (1987, 1988a, 1988b, 1989, 1994, 1996, 1997, 1998, 2000); Harvey (1989, 1996); Hassan (1988); Dear (1988, 1996, 1997, 2000, 2001); Cloke, Philo e Sadler (1991); Featherstone (1990); Kitchin e Tate (2000); Peet (1998); Robinson (1998); Benko e Strohmayr (1997); Vattimo (1982, 1987).

códigos culturais e àquilo que é «acentrado»/marginal/diferente.

Contribui-se, assim, para o despertar da atenção para a igualdade de direitos, para o reconhecimento da diversidade cultural e para a necessidade de se desenvolverem processos escolares que garantam não só essa igualdade no respeito pela multiculturalidade, mas também uma educação geradora de pontes entre culturas diferentes. Estes princípios que reclamam do sistema e das instituições escolares formas de organização e procedimentos curriculares não etnocêntricos — informados que estão, em certa medida, por um relativismo cultural — denunciam, claramente, o discurso relativista, contextual e local associado à pós-modernidade. Ele é profundamente alicerçado na ideia de «morte da metanarrativa moderna» avançada por Lyotard (1989) e de descanonização. Este último conceito pode ser definido como «deslegitimação que se aplica a todos os «grandes códigos», a todas as convenções, instituições, autoridades. É assim que, da «morte de deus» à «morte do homem» (o masculino é intencional) e à «morte do autor», nós revemos ou subvertemos as normas; e desconstruímos, deslocamos, descentramos, desmistificamos a ordem logocêntrica, etnocêntrica e falocêntrica das coisas» (HASSAN, 1988: 57).

Obra de referência para os autores pós-modernos, *A Condição Pós-Moderna*, de Jean-François Lyotard (1989), encerra de forma excelente o argumento de que a pós-modernidade corresponde à crise das metanarrativas. A ciência pós-moderna como recusa da metanarrativa proposta por todos os outros paradigmas, os regimes de verdades singulares da modernidade. Simplificando, a perspectiva pós-moderna a nível epistemológico pode considerar-se como a incredulidade em relação às metanarrativas, ao desuso do dispositivo metanarrativo de legitimação da ciência e que corresponde especialmente à crise da Filosofia Metafísica e da instituição universitária que dela depende. A pós-modernidade enquanto paradigma (ou melhor, não-paradigma) assenta num descrédito generalizado no próprio conceito de paradigma, isto é, no círculo perfeitamente fechado dos factos e das interpretações da realidade, com vista a atingir uma verdade unitária e totalizante. A existência de uma grande narrativa global, um regime de verdade totalizante e único, uma perspectiva cuja abrangência explicativa abarque a realidade inteira, configura-se como tarefa impossível e verdadeiramente ilusória e até pouco científica. A concepção desconstru-

tivista e perspectivista da pós-modernidade opõe à ideia de uma realidade simples, cognoscível (passiva e passível de conhecimento total e absoluto) e perfeitamente objectiva, a noção de múltiplas realidades, tantas quantas os indivíduos existentes que as concebiam — existem tantas realidades e «verdades» quantos os pontos de vista e as interpretações realizadas.

A hipótese de trabalho de Lyotard (1989), baseada nos textos de Touraine (1969), de Bell (1973) e de Hassan (1971), é a de que o saber muda de estatuto ao mesmo tempo que as sociedades entram na era dita pós-industrial e as culturas na era dita pós-moderna³. A pós-modernidade critica o discurso de legitimação da ciência moderna, isto é, o seu metadiscurso que recorre explicitamente a uma dada narrativa, em que todo o enunciado científico está submetido necessariamente à regra de que deve prescrever um conjunto de condições de consistência interna e verificação experimental, para que possa fazer parte do discurso científico e possa ser tomado em consideração pela comunidade científica. O que o discurso pós-moderno pretende advogar é que um dado enunciado não requer forçosamente um valor de verdade aceitável apenas se se inscrever na perspectiva de uma unanimidade possível dos espíritos racionais. Todo o texto pós-moderno deve ser entendido como um escrito de circunstância. Todas as interpretações da realidade são válidas, dependendo apenas do contexto em que são convocadas. Esta é, com efeito, a grande ideia de deslegitimação inerente a toda a perspectiva pós-moderna: o declínio do poder unificador e legitimante das grandes narrativas modernas. A quebra da cadeia de significações que se seguiu ao colapso dos referentes e à crise de representações com ele associada aponta para a pós-modernidade como uma forma de reflexão e de resposta à acumulação de indícios sobre as dúvidas, as incertezas e as ansiedades da modernidade. A pós-modernidade como uma modernidade mais modesta, um sinal de que esta acabou por reconhecer os seus limites e limitações.

É, por conseguinte, nesta ideia de desconstrução dos programas sintacticamente arrumados e hierarquizados dos «grandes códigos» totalizantes ou «grandes narrativas», na terminologia de Lyotard (1989), que se constrói a Filosofia da condição pós-moderna, sobretudo encabeçada por este autor e Gianni Vattimo (1987, 1992). O processo de conhecimento — referem estes teóricos pós-modernos — já não se faz mais no âmbito de metanarrativas, onde,

³TOURAINÉ, A. (1969), *La Société Postindustrielle*. Paris: Denoël.

BELL, D. (1973), *The Coming of Post-Industrial Society*. Nova Iorque: Basic Books.

HASSAN, I. (1971), *The Dismemberment of Orpheus. Toward a Post Modern Literature*. Nova Iorque: University of Wisconsin Press.

de modo evolucionista e monocentrado, a Geografia, à semelhança das restantes ciências, é revista como um todo, reflectindo certos princípios de organização e de transformação puramente ocidentais e, portanto, etnocêntricos. O que recentemente tem acontecido é uma gradativa diluição dos «grandes códigos» totalizantes em benefício da abertura à pluralidade de códigos e ao «acentrado». Ao contrário da lógica da modernidade, baseada em códigos totais, ideias ou valores globais que legitimam o poder e se destinam a toda a humanidade, tais como a ideia de progresso ou de emancipação progressiva do ser humano; a ciência tornou-se num sistema aberto, campo criador dos seus princípios, nunca generalistas, mas sempre locais, nunca definitivos, mas sempre provisórios. É a questão do «antimodelo» da «pragmática científica», baseado na sistemática aberta e tendo como princípio a diferença e não o consenso ou a norma, opondo-se, portanto, a quaisquer códigos universalizantes.

Em suma, a condição pós-moderna, ao defender que a(s) verdade(s) apenas têm um carácter probabilístico, aproximativo e provisório, arrasta para a educação geográfica a noção da flexibilidade cultural com que o saber escolar geográfico deve ser interpretado. As ideias traçadas por este saber, e que serão trabalhadas na sala de aula com os alunos, baseiam-se em posições culturais dinâmicas, flexíveis, não definitivas, em permanente estado de projecto e reconfiguração, não se excluindo a possibilidade de serem transitórias, de se configurarem como uma mera passagem para outras necessariamente diferentes e igualmente dignas de validade. Corrobora-se, assim, que todas as interpretações culturais do saber escolar poderão ser válidas, não podendo afirmar-se que uma o é em total e absoluto, única e verdadeira (BENEJAM, 1992, 1996; MAGALHÃES, 1995; TADEU DA SILVA, 1995; FERNANDES, 2000a, 2000b; CACHINHO, 2004). Essa é, afinal, a grande potencialidade epistemológica da pós-modernidade: extinguir a metanarrativa ao desconfiar da totalidade do modelo moderno e dos regimes singulares de verdade.

O discurso sobre o conhecimento escolar na condição pós-moderna enquadra-se na ausência de narrativas fundadoras que, por sua vez, remetem a discussão dos diversos saberes (entre os quais o geográfico) para o seu acontecer na prática da sua própria construção, que é social. A constatação da emergência de descontinuidades no pensar da racionalidade enquanto crise da sua própria legitimação, a pluralidade e relativização das culturas, em detrimento da Cultura, a diluição da Geografia em múltiplas e legítimas geografias quotidianas e pessoais marca a necessidade de apostar num desenvolvimento curricular propício à luta anti-racista.

A Geografia escolar deve procurar esventrar e desmistificar a fronteira e distância social que se estabelece entre as diferentes culturas e etnias e que se aprofunda e sedimenta, sempre que se reproduz a construção de aprendizagens com base em estereótipos e ideias preconcebidas. Estas, desprovidas muito frequentemente de sustentabilidade empírica, baseiam-se no desconhecimento, mitificação e medo; e são responsáveis pela generalização de uma imagem negativa do Outro. Recorrendo às armas da educação para a cidadania, assumindo uma postura mais pró-activa, útil e problematizadora do real, cilindrando a suposta neutralidade dos conhecimentos geográficos, mobilizando a motivação e as ideias prévias dos alunos e empenhando-se na formação de cidadãos activos e agentes de mudança/transformação social a diferentes escalas, a geografia escolar reafirma o seu contributo cívico, social e político na resolução de problemas e de conflitos.

2. Geografia escolar e Interculturalidade

De forma a educar geograficamente os alunos que, uma vez motivados, sejam capazes de mobilizar o conhecimento geográfico para resolver problemas do quotidiano; e formar os alunos para o exercício crítico e responsável da cidadania, tornou-se imperioso não só recentrar a aprendizagem da Geografia nos conceitos-chave da disciplina e incentivar para a investigação escolar (MÉRENNE-SCHOUMAKER, 1985, 1999a, 1999b, 2002; HUGONIE, 1989, 1992; CACHINHO e REIS, 1991; AUDIGIER, 1997; SOUTO GONZÁLEZ, 1998; CACHINHO, 2002), mas também apostar no desenvolvimento de conteúdos procedimentais e atitudinais (MÉRENNE-SCHOUMAKER, 1986; SOUTO GONZÁLEZ e RAMÍREZ MARTINEZ, 1996). Tem-se vindo a reconhecer que o papel e o sentido que pode ter o contributo da educação geográfica para uma educação dos valores no desenvolvimento, por exemplo, da solidariedade ou do respeito por minorias, não se cumpre satisfatoriamente apenas pelo conhecimento que o aluno possui do que cada uma destas ideias representa. São necessárias experiências educativas muito mais complexas do que aquelas que se resumem à aprendizagem de conteúdos conceptuais/temáticos ou procedimentais. Quando se visa desenvolver nos alunos as competências necessárias para que se encontrem aptos a explicar e a pensar geograficamente (para actuar e agir no meio) e não apenas a descrever o espaço, estamos também a investir nos aspectos atitudinais da aprendizagem (conteúdos experimentais com componentes afectivas, tomada de posição, implicação afectiva, compromisso pessoal explícito). Por esta via estamos também, assim, a garantir que

a Geografia escolar rompa com a escola transmissiva e se alicerce numa escola construtivista, a qual pressupõe que o aluno construa o seu próprio conhecimento, valorizando metodologias de trabalho escolar apoiadas por uma pedagogia activa (BENEJAM, 1992) que, não incidindo única e exclusivamente na aprendizagem de conteúdos conceptuais/temáticos e procedimentais, desenvolve os aspectos atitudinais.

Um número recente, mas crescente, de autores, tem-se dedicado a enunciar de forma teórica as frutíferas ligações que se poderão gerar a partir da adesão curricular da Geografia à Educação Intercultural⁴. Dada a especificidade epistemológica, quer do seu método de trabalho, quer do objecto de estudo sobre o qual se debruça, a Geografia, comparativamente às restantes disciplinas do currículo, encontra-se em posição privilegiada no estabelecimento de pontos de contacto e de articulação com a educação intercultural. A Geografia escolar encerra enormes potencialidades de educação para a cidadania, designadamente no que diz respeito ao fomento nos alunos de atitudes e capacidades para olhar para o Outro numa perspectiva de diversidade e pluralismo, livre de constrangimentos etnocêntricos.

Ao ressaltar os valores consensuais das diferentes culturas, além de contribuir para uma integração de códigos de conduta favoráveis com os valores da diversidade cultural (multiculturalismo) e com uma participação responsável na comunidade (local, regional, nacional e global), a Geografia escolar faz aprender a conviver com a diferença, desenvolvendo nos alunos uma atitude reflexiva e crítica face ao seu comportamento e intervenção no meio quotidiano. Desta forma, reforça o princípio de que as comunidades nunca existem apenas em si mesmas, isoladas do mundo que as rodeia e que, pelo contrário, a sua existência é o resultado de um processo de natureza essencialmente relacional, em que a identidade se constrói na relação com o outro. Uma geografia das diferenças de culturas facilmente demonstrará que é através do confronto com a alteridade que se constroem, por distinção, oposição ou complementaridade, as identidades sociais e territoriais. Passa a ideia de que é bom crescer na «relatividade», realçando o mais positivo de cada experiência de vida e cultura e o enriquecimento cultural decorrente da partilha de conhecimentos, valores, hábitos, comportamentos, estilos, expressões estéticas de cada cultura, incentivando a reflexão sobre as diversidades, as dimensões comuns, as riquezas e os preconceitos patentes.

Neste contexto, há que convocar as estratégias didácticas mais úteis para avançar no conhecimento geográfico crítico relacionado com os principais problemas sociais que são também problemas territoriais. Ora, esta abordagem estimula e é corroborante de um engajamento de âncoras temáticas do currículo geográfico em problemáticas sociais reais. Estamos, neste quadro, não só a garantir que o trabalho escolar se polariza em núcleos de interesses significativos para os nossos alunos, mas também a celebrar a utilidade social da Geografia que se ensina e faz aprender com o intuito de desenvolver as competências necessárias para uma cidadania activa. Uma geografia capaz de mobilizar as representações e os saberes prévios dos alunos, de maneira a permitir a reflexão sobre os problemas que se colocam no mundo actual, pela forma como as sociedades e respectivos grupos estão a usar o seu espaço (CACHINHO e REIS, 1991; HUGONIE, 1989; CACHINHO, 2002).

Mesmo assim, quando, por via do raciocínio geográfico, e a propósito de um ou outro conteúdo temático, apenas se identificam, de forma pontual, por exemplo, o racismo, o preconceito e a discriminação, como obstáculos à plena integração do imigrante na sociedade portuguesa e a uma boa consecução da relação intercultural, facilmente se reconhecerá o fracasso do contributo que a Geografia escolar pode desempenhar numa educação mais intercultural. Uma abordagem conceptual e temática da interculturalidade (apenas em termos de conteúdos temáticos) não deixa de ser importante, ainda que claramente insuficiente no desenvolvimento do espírito de tolerância e capacidade de diálogo com outras culturas. Quanto muito estaremos a centrarmo-nos exclusivamente na protecção excessiva de particularidades etnoculturais, entretanto confundida como iniciativa para fazer face aos desafios do multiculturalismo na sociedade portuguesa, o que pode ter efeitos perversos e indesejáveis, tais como o encerramento do outro numa identidade cultural imutável e fixa e o reforço das diferenças (em detrimento das semelhanças) entre os grupos e o inerente risco de intolerância e rejeição do outro. A confusão mantém-se quando, na pretensão de responder ao desafio do multiculturalismo, a Geografia nas escolas, acompanhando o começo da educação multicultural, se reduzia, de uma maneira geral, a aspectos externos e folclóricos (o dia da semana de um país, as canções, os vestidos, algumas fotografias turísticas, semana da cultura...). Tudo isto mais dirigido aos próprios membros das minorias do que à totalidade dos alunos da escola. Uma «Geografia pimba para turistas» que trabalha(va) esporadicamente e de forma fragmentada temas da diversidade cultural e

⁴ Germano (2001), Allahwerdi e Rikkinen (2003), Delgado Acosta e Calero Martín (2003, 2005), Gallego García (2003), Storey (2004), Sutton (2004), entre outros.

outros aspectos das especificidades de certos grupos socioculturais e étnicos que apenas contribuí(á) para promover um olhar externo (colonial?) do «diferente» como algo de estranho e de exótico, porque, na ilusão de divulgar e desmistificar, ao invés, reforça(va) guetos (LEITE, 2002; JORDÁN, 1994; CARDOSO, 1996).

A prática de uma educação geográfica mais intercultural implica uma mudança de paradigma que considera o outro e o diferente como ponto de partida na procura de soluções para problemas espaciais. Para isso é necessário que o professor perceba que a finalidade que deve regular a sua prática reside em procurar ressaltar as insuficiências das ideias prévias e atitudes dos alunos no que toca ao entendimento do outro, para as explicar adequadamente; ao mesmo tempo que lhes estimula o pensamento crítico: *«if teachers assume that a geographical theme has little or no concern with questions of race, the very fact of ignoring it can contribute to the formation of distorted and possibly racist ideas. Pupils should made aware of the dangers of partial explanations»* (LAMBERT, MORGAN, SWIFT, BROWNLIE, 2004: 7). À acção do professor de Geografia exige-se que não se defina mais em função da manipulação dos itinerários educativos dos alunos, mas sim, antes, do interesse na criação das condições e experiências educativas que permitam aos alunos participar activamente no processo de construção do conhecimento e aceder a desempenhos que, progressivamente, expressem níveis de desenvolvimento cognitivo e moral mais complexos e integrados. O papel do professor é o de um facilitador e orientador da mudança conceptual e atitudinal que ocorre no aluno, proporcionando-lhe experiências de aprendizagem que revelem a necessidade de modificar as suas concepções⁵. Isto só se consegue quando se definem os conteúdos sob a forma de problemas que provoquem conflitos cognitivos e atitudinais no aluno (Será que a minha hipótese de explicação é suficiente? Será que devo manter as minhas atitudes neste caso?), e cuja carência de resolução seja capaz de conduzir ao reconhecimento da necessidade de correcção e reconfiguração das suas ideias e atitudes prévias. Pode-se melhorar a aprendizagem dos nossos alunos quando se organizam actividades cujos conteúdos sejam potencialmente significativos ou quando se mobilizam materiais e recursos didácticos passíveis de serem manipulados e trabalhados pelos próprios alunos de forma activa. Quando se os possibilita de estabelecer relações pertinentes entre esse novo material e os seus conhecimentos prévios, a fim de conseguirem realizar uma representação pessoal dos conhecimentos. Quando se lhes demonstra como a clara

insuficiência dos preconceitos que persistem no seu esquema de conhecimento não permite explicar os problemas sociais e territoriais que carecem de solução. Quando se lhes proporciona a oportunidade de iniciar um processo de desconstrução dos discursos e das narrativas da cultura dominante, a partir da compreensão de narrativas e discursos alternativos que contem outras histórias e dêem a conhecer outros pontos de vista, minando, assim, a inevitabilidade e «naturalidade» das narrativas dominantes.

Assim, uma gestão mais intercultural do currículo na Geografia escolar acciona o interesse por experiências educativas problematizadoras do real. Uma geografia deste tipo não deverá centrar-se num ensino e aprendizagem de conteúdos áridos, mas no estudo de problemas, de questões reais e importantes que se colocam às sociedades em virtude das consequências da sua utilização do território (PINCHEMEL, 1982; HUGONIE, 1989). Será importante proceder a uma selecção rigorosa dos problemas reais e significativos que se afiguram mais pertinentes e graves em termos de implicações sociais e que sejam comuns à maioria do grupo-turma (GRAVES, 1992; AUDIGIER, 1997). Desta forma, promover-se-á um espírito de grupo e um envolvimento dos alunos numa abordagem do tipo *«problem-solving»* que apenas deverá considerar o que for possível de classificar como problema real (DAVID, 1986). Os problemas serão tanto mais reais e significativos quanto mais próximos estiverem dos alunos, mais afectarem o seu quotidiano e a sociedade em que vivem e permitirem estabelecer relações com o que se passa no espaço do outro (HUGONIE, 1992, 1997; CACHINHO, 2002). Uma geografia problematizadora do real implica saber pensar o espaço, significa colocar questões-chave de modo a não só conhecê-lo, mas também discuti-lo, pensá-lo, compreendê-lo de forma a poder actuar nele.

3. Que experiências educativas de desconstrução de preconceitos racistas se podem desenvolver?

Ao celebrar a diversidade da experiência local, o pluralismo, a contingência e a pluralidade do conhecimento que lhe são característicos, a reflexão pós-moderna na educação centrou-se em torno do conceito de aprendizagem significativa de David Ausubel. Este suscitou a necessidade de aprofundar também a reflexão em torno das questões relativas à dimensão pessoal e social do aluno, fundamen-

⁵ É o professor «encenador», figura metaforicamente empregue por Cachinho (2004, 2005). Ver também Arnal (1986), Daudel (1992) e Graves (1992).

tais na configuração da sua estrutura cognitiva e, por conseguinte, condicionantes da sua aprendizagem. A abordagem biográfica subjacente ao método de recolha de ideias prévias dos alunos surge como um dos suportes possíveis a uma pedagogia da experiência e do problema (*versus* pedagogia de resposta), que mobiliza explicitamente, naquele que aprende, o seu saber fazer consigo próprio; o seu saber sobre si próprio e as suas experiências, para facilitar a entrada do sujeito numa nova aprendizagem.

Por conseguinte, numa primeira fase da unidade didáctica desenvolvida⁶, elaborou-se a análise das ideias espontâneas dos alunos acerca do problema seleccionado para ser estudado – a imigração e o racismo. O estudo destas ideias deu lugar a uma definição deste problema escolar, sob a forma de núcleo conceptual, com os seus elementos fundamentais, sendo que nesta fase se identificou e formulou a imigração enquanto problema real, actual e dramático, permitindo a articulação entre conteúdos temáticos e os interesses e motivações dos alunos. A percepção que os alunos possuem das consequências da imigração em Rio de Mouro para a sua vida quotidiana, o rastreio de preconceitos, informações e conhecimentos prévios foram tarefas que integraram esta fase (MENDES, 2006).

Este último ponto será dedicado apenas à exposição de uma síntese descritiva de duas experiências educativas desenvolvidas no âmbito do processo ensino-aprendizagem operacionalizado ao longo da unidade didáctica de cinco aulas, já referida anteriormente, em Mendes e Lopes (2004): o jogo das cadeiras e o trabalho de projecto «Vamos descobrir os movimentos migratórios em Rio de Mouro...»⁷.

Depois de esgotadas as estratégias de levantamento das ideias prévias dos alunos, mobilizou-se a motivação dos alunos para o estudo da desigual distribuição dos recursos pela população, por meio da sugestão de realização de uma simulação sobre o tema: o jogo das cadeiras. Depois da distribuição do guião de orientação do jogo no qual são explicitadas as regras, objectivos e etapas do mesmo, solicitou-se a cada aluno uma leitura individual e silenciosa do guião. Em seguida, organizou-se o grupo-turma em grupos e procedeu-se à distribuição dos mesmos pela sala de aula. A organização por grupos fez-se em função da distribuição espacial semelhante à dos continentes (por exemplo, cada aluno equivalia a um determinado número de milhões de

habitantes). O recurso a este tipo de estratégia justifica-se pelo facto de se acreditar que os alunos interiorizarão mais facilmente o raciocínio espacial inerente à necessidade de emigrar e de se tornar imigrante, experimentando, por via da simulação, a escassez de recursos («cadeiras» no jogo). Promoveu-se intencionalmente, na sala de aula, uma actividade dirigida à experimentação de situações reais pelo aluno e à necessidade de tomada de decisão. O jogo das cadeiras afigurou-se como uma estratégia pertinente para envolver o aluno mais significativamente na aprendizagem das causas da imigração. Os termos e os conceitos inerentes às conclusões só foram estruturados e construídos depois da realização do jogo, com o recurso ao registo no quadro. O jogo das cadeiras permitiu recriar, de forma lúdica, situações problemáticas verosímeis em que os alunos representam o papel de milhões de habitantes confrontados com a escassez de recursos e, conseqüentemente, se sentem impelidos a emigrar para outros espaços mundiais em que os recursos se encontram melhor distribuídos. Este tipo de actividade, tal como um qualquer outro jogo de papéis, desenvolve no aluno a capacidade para se descentrar dos seus próprios pontos de vista e de se colocar no lugar do outro (neste caso, do imigrante). Promoveu, em primeiro lugar, uma (re)avaliação e reformulação das suas opiniões e crenças em função do ponto de vista do imigrante («Se estivesse nesta situação, o que faria? Emigrava?») e, por conseguinte, uma maior solidariedade, aceitação e respeito face à situação do imigrante.

Noutra aula, uma experiência educativa também desenvolvida envolveu a metodologia do «*problem-solving*». As potencialidades pedagógicas desta metodologia são amplamente conhecidas e divulgadas por serem eficazes no estímulo da curiosidade e do espírito de descoberta nos alunos, isto por se centrar num problema que lhes é significativo e próximo, algo que afecta a sua vida real e quotidiana, algo para o qual pretendem arranjar solução. É reflectindo sobre um grande problema que afecte os alunos que estes aprendem a formular perguntas e a estabelecer conjecturas e hipóteses sobre os mesmos, bem como a questionar de forma crítica informação que lhes é fornecida ou que recolhem por meio de pesquisa documental. Deste modo, organizou-se a turma em grupos de 3 a 4 elementos para trabalho de grupo e de campo: «Vamos partir à descoberta dos movimentos migratórios em Rio de Mouro...». Construiu-se um guião de um inquérito dirigido a familiar, amigo, colega e/ou professor que tenha sido emigrante/imigrante, na preocupação de descobrir as cau-

⁶ Ver Mendes e Lopes (2004).

⁷ Para maior desenvolvimento destas e outras experiências educativas e organização em função de competências, remete-se para leitura atenta de Mendes e Lopes (2004). Neste trabalho incluem-se os planos iniciais das cinco aulas, os recursos e materiais de apoio e os instrumentos de avaliação empregues.

sas de uma migração (método investigativo e resolução de problemas). Através do desenvolvimento de um estudo de caso simples que envolveu trabalho de campo (Geografia activa, social e problematizadora do real) e a experimentação da técnica do inquérito (procedimentos e dimensão instrumental da Geografia), não só se fomentou, intencionalmente, em contexto fora de aula, trabalho de campo dirigido para trabalho cooperativo, desde a sua concepção à sua avaliação e comunicação aos outros, como também se rentabilizaram as questões emergentes do quotidiano e da experiência dos alunos (contexto familiar e aprendizagem significativa).

Para o desenvolvimento desta atitude científica, torna-se fundamental o envolvimento dos alunos na planificação e execução de experiências e pesquisas, partindo do seu quotidiano social e familiar, do conceito de migração que lhes é prévio e da sua representação, na perspectiva de que esse conceito seja alargado, reformulado e/ou introduzido outro. A elaboração e a análise do inquérito partiu do levantamento das vivências sociais e pessoais de cada aluno, por meio da utilização da descoberta por genealogia (história da família) como dispositivo importante de (re)mobilização da motivação dos alunos para a problemática. Este método revela uma importância pedagógica elevada, pois confere importância central à história pessoal do aluno e da sua família. Os alunos reflectiram sobre casos de emigração e imigração na família ou nos círculos restritos de sociabilidade, para compreenderem a relação da necessidade de migração com situações de subdesenvolvimento. Em seguida, no Centro de Recursos Educativos da escola, procedeu-se à pesquisa documental e recolha de informação (indicadores estatísticos escolhidos pelos alunos) para confronto de realidades entre países desenvolvidos e países em desenvolvimento. Na aula seguinte, depois de recolhidos os dados, levámos a cabo o tratamento da informação por meio do exercício de cartografia dos dados estatísticos, interpretação dos mapas construídos, levantamento de hipóteses explicativas e discussão entre grupos na sala de aula. A pesquisa individual e a partilha/cooperação no grupo e na turma permitiram estabelecer relações e confrontos entre conceitos, no sentido de desencadear novas atitudes e competências sociais e cívicas relativamente ao «problema» da imigração, que se queria que deixasse de ser um «problema». Foi o momento de comprovação ou refutação das hipóteses levantadas e de registo no quadro das principais conclusões. A generalização foi realizada com a ajuda do professor. Finalmente, numa terceira e última fase, sugeriu-se aos alunos a apresentação dos resultados, depois de se verificar a validade das hipóteses planeadas, além de darem conta das dificuldades com que se defrontaram ao longo do trabalho.

O planeamento de soluções para o problema do subdesenvolvimento implicou que os jovens do 9º 5ª se colocassem no papel do outro, do imigrante, exigindo, por conseguinte, o recurso a práticas e estratégias de aprendizagem diversificadas, sendo que foram sempre norteadas pela necessidade de resolução de um problema que vai de encontro ao pensamento criativo e de exercícios de tomada de decisão, à recolha, tratamento e selecção de informação pelos alunos. Foi nesse momento que a pesquisa, a fundamentação dos resultados e opções tomadas contrastam com as informações prévias que os alunos apresentavam. Estava desencadeado o desequilíbrio cognitivo e atitudinal que lhes forneceria a capacidade de relativizar o seu ponto de vista e reconhecer que a insuficiência das suas ideias não permitia explicar adequadamente o processo de migração entre as regiões mais e menos desenvolvidas do Mundo.

Considerações finais

O exercício que se realizou permitiu pôr em relevo as possibilidades de (re)construção de uma Geografia escolar numa perspectiva não-etnocêntrica e intercultural, à luz da teoria crítica pós-moderna. Demonstrou-se que, entendida numa concepção sociocrítica e reconstrucionista, a Geografia escolar promove experiências educativas que podem cruzar os procedimentos típicos da disciplina com as competências da educação para a cidadania. Deu-se particular atenção ao contributo da Geografia escolar para a promoção do anti-racismo, por via do desenvolvimento do espírito crítico face ao instituído, bem como pela exploração e desmontagem de preconceitos, atitudes discriminatórias e imagens estereotipadas negativas. Estamos convencidos de que, deste modo, se favorece a maturidade cívica e socio-efectiva dos nossos alunos, criando neles atitudes e hábitos positivos de relação, tolerância e cooperação, sobretudo na intervenção consciente e responsável na realidade circundante.

Vivendo num mundo de diferença, é necessário alimentar as condições que possam conduzir a uma (des) ordem social tolerante e pluralista. Contudo, a falta de fundamentos seguros a nível epistemológico e político a que possamos apelar significa que a tarefa de determinarmos as condições apropriadas de a escola erradicar os preconceitos xenófobos e racistas se encontra destinada a permanecer polémica e incompleta. É nesta perspectiva que devem ser entendidas as experiências educativas apresentadas neste trabalho. Neste, não esteve subjacente uma procura exaustiva das características, dos princípios,

dos conceitos e dos processos metodológicos subjacentes à corrente de pensamento pós-moderno e respectiva influência na educação, nem pouco mais ou menos uma reflexão aprofundada da educação intercultural. Apenas visámos produzir algumas considerações em torno da aplicação de metodologias de trabalho escolar que se revelaram, a nosso ver, úteis na desconstrução de preconceitos racistas nos nossos alunos. Tudo isto numa óptica valorizadora da leitura e do testemunho éticos do professor sobre o que ensina e quer fazer aprender, no compromisso social que estabelece com uma formação cívica dos seus alunos, considerada, no essencial, a partir da análise de alguns elementos concretos de práxis didáctica, catalisadores de uma Geografia escolar mais sociocrítica e impulsionadora da mudança social para a interculturalidade.

Em suma, a apresentação das experiências educativas desenvolvidas neste trabalho demonstra o contributo decisivo que a Geografia escolar pode e deve ter na construção da mudança positiva da sociedade, por via de uma gestão curricular mais intercultural, visando o desenvolvimento de competências sociais e cívicas. A Geografia escolar estará, desta forma, a cumprir uma das principais finalidades que, na actualidade, se reclama à escola: formar cidadãos capazes de julgar com espírito crítico o meio social em que se integram e de se empenhar na sua transformação progressiva.

Referências bibliográficas

- ALLAHWERDI, H.; RIKKINEN, H. (2003), «Improved intercultural geographical education» In GERBER, R. (Ed.), *International Handbook on Geographical Education*. Londres: Kluwer Academic Publishers, pp.325-335.
- ARNAL, F. (1986), «Immobilisme et novation dans l'enseignement de la géographie»: de la nécessité d'une rupture pour le maître et/ou l'élève?» in *Revue de Géographie de Lyon*, 61(2), pp. 215-226.
- AUDIGIER, F. (1997), «Problèmes, problématiques et perspectives de la didactique de la géographie» in *Bulletin de l'Association de Géographes Français*, 74(3), pp. 226-233.
- BENEJAM, P. (1992), «La didáctica de la geografía des de la perspectiva constructivista» in *Documents d'Anàlisi Geogràfica*, 21, pp. 35-52.
- BENEJAM, P. (1996), La didáctica de la geografía en el contexto del pensamiento de finales del siglo xx. La influencia del postmodernismo. *IBER Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 9, pp. 7-14.
- BENKO, G.; STROHMAYER, U. (1997), *Space & Social Theory. Interpreting Modernity and Postmodernity*. Oxford: Blackwell.
- CACHINHO, H.; REIS, J. (1991), «Geografia escolar: (re)pensar e (re)agir». in *Finisterra*, 26(52), pp. 429-443.
- CACHINHO, H. (2002), «Geografia escolar: orientação teórica e praxis didáctica». in *Inforgeo*, 15, pp. 69-90.
- CACHINHO, H. (2004), «Criar asas: do sentido da geografia escolar na pós-modernidade». in *V Congresso de Geografia Portuguesa – Portugal: Territórios e Protagonistas*, Guimarães, 14-16 de Outubro.
- CACHINHO, H. (2005), «Formação e inovação na educação geográfica». in *II Congresso Ibérico de Didáctica da Geografia – Ensinar Geografia na Sociedade do Conhecimento*, Lisboa, 21-23 de Abril.
- CARDOSO, C. M. (1996), *Educação Multicultural. Percursos para Práticas Reflexivas*. Lisboa: Texto Editora.
- CLOKE, P.; PHILO, CH.; SADLER, D. (1991), *Approaching Human Geography. An Introduction to Contemporary Theoretical Debates*. Londres: Paul Chapman Publishing. pp. 170-201.
- CORTESÃO, L.; PACHECO, N. A. (1991), «O conceito de educação intercultural: interculturismo e realidade portuguesa» in *Inovação*, 4(2/3), pp. 33-44.
- CORTESÃO, L.; STOER, S. (1996), «A interculturalidade e a educação escolar: dispositivos pedagógicos e a construção da ponte entre culturas» in *Inovação*, 9(1/2), pp. 35-53.
- DAUDEL, Ch. (1992), «La géographie scolaire et son apprentissage: connaissance et intérêt» in *Revue de Géographie de Lyon*, 67(2), pp. 93-114.
- DAVID, J. (1986), «Les programmes de collège : une géographie sans problématique» in *L'Espace Géographique*, 1, pp. 41-47.
- DEAR, M. (1988), «The postmodern challenge: reconstructing human geography» in *Transactions of the Institute of British Geographers*, 13, pp. 262-274.

- DEAR, M. (1996), «The personal politics of postmodernity» in CROW, D. (Ed.), *Geography and Identity*. Washington: Maisonneuve Press.
- DEAR, M. (1997), Postmodern bloodlines. In: BENKO, G.; STROHMAYER, U. (Ed.), *Space & Social Theory. Interpreting Modernity and Postmodernity*. Oxford: Blackwell, pp. 49-71.
- DEAR, M. (2000), *The Postmodern Urban Condition*. Oxford: Blackwell.
- DEAR, M. (2001), «The postmodern turn» in MINCA, C. (Ed.), *Postmodern Geography. Theory and Praxis*. Oxford: Blackwell, pp. 1-34.
- DELGADO ACOSTA, M. C. R.; CALERO MARTÍN, C. G. (2003), «Inmigración y diversidad cultural: un reto para la geografía escolar» in MARRÓN GAITE, M. J.; NIETO, C.; RODRÍGUEZ DE GRACIA, H. (Ed.), *La Enseñanza de la Geografía ante las Nuevas Demandas Sociales*. Toledo: Grupo de Didáctica de la Geografía (A.G.E.), Universidad de Castilla-La Mancha, Escuela Universitaria de Magisterio de Toledo, pp. 29-39.
- DELGADO ACOSTA, M. C. R.; CALERO MARTÍN, C. G. (2005), «La Geografía en la formación intercultural del profesorado» in *II Congresso Ibérico de Didáctica da Geografia – Ensinar Geografia na Sociedade do Conhecimento*, Lisboa, 21-23 de Abril.
- DUNCAN, C. (1989), «Understanding multicultural/anti-racist education for practice» in CHIVERS, T. S. (Ed.), *Race and Culture in Education*. Oxford: NFER-NELSON, pp. 78-95.
- FEATHERSTONE, M. (1990), «Moderno e pós-moderno: definições e interpretações sociológica» in *Sociologia, Problemas e Práticas*, 8, pp. 93-105.
- FERNANDES, M. (2000a), *Mudança e Inovação na Pós-Modernidade. Perspectivas Curriculares*. Porto: Porto Editora.
- FERNANDES, M. (2000b), «O currículo na pós-modernidade: dimensões a reconceptualizar» in *Revista de Educação*, 9(1), pp. 27-38.
- GALLEGO GARCÍA, M. (2003), «Interculturalidad y geografía: una realidad para la Educación» in MARRÓN GAITE, M. J.; NIETO, C.; RODRÍGUEZ DE GRACIA, H. (Ed.), *La Enseñanza de la Geografía ante las Nuevas Demandas Sociales*. Toledo: Grupo de Didáctica de la Geografía (A.G.E.), Universidad de Castilla-La Mancha, Escuela Universitaria de Magisterio de Toledo, pp. 57-65.
- GERMANO, H. P. (2001), «Geografia e interculturalidade» in CARDOSO, C. (Org.), *Gestão Intercultural do Currículo. 3.º Ciclo*. Lisboa: Secretariado Entreculturas, pp. 69-96.
- GERVILLA, E. (1993), *Postmodernidad y Educación*. Madrid: Ed. Dykinson.
- GRAVES, N. (1992), «Réflexions sur l'apprentissage du savoir disciplinaire en géographie» in *Revue de Géographie de Lyon*, 67(2), pp. 115-120.
- HARGREAVES, A. (1998), *Os Professores em Tempos de Mudança. O Trabalho e a Cultura dos Professores na Idade Pós-Moderna*. Lisboa: McGraw-Hill.
- HARVEY, D. (1989), *The Condition of Postmodernity. An Enquiry into the Origins of Cultural Change*. Oxford: Blackwell.
- HARVEY, D. (1996), *Justice, Nature and the Geography of Difference*. Oxford: Blackwell.
- HASSAN, I. (1988), «Fazer sentido: as atribuições do discurso pós-moderno» in *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 24, pp. 47-76.
- HUGONIE, G. (1989), *Enseigner la géographie actuelle dans les lycées. L' Espace Géographique*, 18(2), pp. 129-133.
- HUGONIE, G. (1992), *Pratiquer la géographie au collège*. Paris: Armand Colin.
- HUGONIE, G. (1997), «Les élèves de collège et de lycée et la notion de milieu» in *Bulletin de l'Association de Géographes Français*, 74(3), pp. 282-288.
- JORDAN, J. A. (1994), *La Escuela Multicultural. Un Reto para el Profesorado*. Barcelona: Paidós.
- KITCHIN, R; TATE, N. J. (2000), *Conducting Research into Human Geography: Theory, Methodology and Practice*. Harlow: Prentice Hall.
- LAMBERT, D.; MORGAN, A.; SWIFT, D.; BROWNLIE, A. (2004), *Geography: The Global Dimension. Key Stage 3. Learning Skills for a Global Society*. Londres: Development Education Association.
- LEITE, C. (2000), «Uma análise da dimensão multicultural no currículo» in *Revista de Educação*, 9(1), pp. 137-142.

- LEITE, C. (2002), *O Currículo e o Multiculturalismo no Sistema Educativo Português*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian e Fundação para a Ciência e a Tecnologia.
- LYOTARD, J. F. (1989), *A Condição Pós-Moderna*. 2.ª edição. Lisboa: Gradiva Publicações.
- MAGALHÃES, A. M. (1996), *A escola na transição pós-moderna. Educação, Sociedade e Culturas*, 3, pp. 97-123.
- MENDES, L.; LOPES, P. (2004), «Imigração e acolhimento do outro: uma perspectiva sociocrítica da geografia escolar» in REIS, J. (Org.), *Boas Práticas na Educação Geográfica. Estudos de Geografia Humana e Regional*, n.º 46, Lisboa: Centro de Estudos Geográficos da Universidade de Lisboa, pp. 9-114.
- MENDES, L. (2004a), «A educação geográfica na senda da desconstrução de estereótipos sobre a comunidade cigana» in *V Congresso de Geografia Portuguesa – Portugal: Territórios e Protagonistas*, Guimarães, 14-16 de Outubro.
- MENDES, L. (2004b), «Educação e luta anti-racista: o compromisso social do professor» in IV Fórum do Imigrante, Amadora, 28 de Novembro.
- MENDES, L. (2005a), «A perspectiva pós-moderna no contributo da geografia escolar para a educação intercultural» in II Congresso Científico de Professores – Da Relatividade da Ciência à Relatividade da Educação, Lisboa, 17 e 18 de Fevereiro.
- MENDES, L. (2005b), «A geografia escolar no combate ao racismo: alguns elementos para uma praxis didáctica intercultural» in II Congresso Ibérico de Didáctica da Geografia – Ensinar Geografia na Sociedade do Conhecimento, Lisboa, 21-23 de Abril.
- MENDES, L. (2006), «Geografia escolar e luta anti-racista: uma proposta de recolha de ideias prévias dos alunos» in *Apogeo*, 30, pp. 37-43.
- MERENNE-SCHOUMAKER, B. (1985), «Savoir penser l'espace: pour un renouveau conceptuel et méthodologique de l'enseignement de la géographie dans le secondaire» in *L'Information Géographique*, 49, pp. 151-160.
- MERENNE-SCHOUMAKER, B. (1986), «Les trois dimensions de l'enseignement de la géographie» in *Revue de Géographie de Lyon*, 61(2), pp. 183-188.
- MERENNE-SCHOUMAKER, B. (1999a), *Didáctica da Geografia*. Porto: Edições Asa.
- MERENNE-SCHOUMAKER, B. (1999b), «Compétences et savoirs terminaux en géographie. Réflexions et propositions» in *Cahiers de Géographie du Québec*, 43(120), pp. 437-449.
- MERENNE-SCHOUMAKER, B. (2002), «Saberes e instrumentos para ler os territórios próximos e distantes» in *Inforgeo*, 15, pp. 43-54.
- PEET, R. (1998), *Modern Geographical Thought*. Oxford: Blackwell, pp. 194-246.
- PINCHEMEL, Ph. (1982), The aims and values of geographical education. In: GRAVES, N. (Ed.), *New Unesco Source Book for Geography Teaching*. Paris: Longman.
- POURTOIS, J. P. ; DESMET, H. (1999), *A Educação Pós-Moderna*. Lisboa: Instituto Piaget.
- ROBINSON, G. M. (1998), *Methods & Techniques in Human Geography*. Chichester: John Wiley & Sons, pp. 467-482.
- SOJA, E. (1997), «Planning in/for postmodernity» in BENKO, G.; STROHMAYER, U. (Ed.), *Space & Social Theory. Interpreting Modernity and Postmodernity*. Oxford: Blackwell, pp. 236-249.
- SOUSA SANTOS, B. (1987), *Um Discurso Sobre as Ciências*. Porto: Edições Afrontamento.
- SOUSA SANTOS, B. (1988), O social e o político na transição pós-moderna. *Comunicação e Linguagens*, 67, pp. 25-48.
- SOUSA SANTOS, B. (1988b), «Quatro questões sobre a mudança de clima» in *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 24, pp. 5-19.
- SOUSA SANTOS, B. (1989), *Introdução a uma Ciência Pós-Moderna*. Porto: Edições Afrontamento.
- SOUSA SANTOS, B. (1994), *Pela Mão de Alice. O Social e o Político na Pós-Modernidade*. Porto: Edições Afrontamento.
- SOUSA SANTOS, B. (1996), «A queda do *angelus novus*: para além da equação moderna entre raízes e opções» in *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 45, pp. 5-34.

SOUSA SANTOS, B. (1997), «Por uma concepção multicultural de direitos humanos» in *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 48, pp. 11-32.

SOUSA SANTOS, B. (1998), «Tempo, códigos barrocos e canonização» in *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 51, pp. 3-19.

SOUSA SANTOS, B. (2000), *A Crítica da Razão Indolente. Contra o Desperdício da Experiência. Para um Novo Senso Comum*. Porto: Edições Afrontamento.

SOUTO GONZÁLEZ, X.; RAMÍREZ MARTINEZ, S. (1996), «Enseñar geografía o educar geográficamente a las personas. IBER Didáctica de las Ciencias Sociales» in *Geografía e Historia*, 9, pp. 15-26.

SOUTO GONZÁLEZ, X. (1998), *Didáctica de la Geografía. Problemas Sociales y Conocimiento del Medio*. Barcelona: Ediciones del Serbal.

SOUTO GONZÁLEZ, X. (2002), «A didáctica da geografia: dúvidas, certezas e compromisso social dos professores» in *Inforgeo*, 15, pp. 21-42.

STOREY, D. (2004), «Different but equal: global citizenship post-16» in *Teaching Geography*, 29(1), pp. 4-10.

SUTTON, A. (2004), «A new friend in the class» in *Teaching Geography*, 29(2), pp. 74-76.

TADEU DA SILVA, T. (1996), «Os novos mapas culturais e o lugar do currículo numa paisagem pós-moderna» in *Educação, Sociedade e Culturas*, 3, pp. 125-142.

TAYLOR, CH. (1992), *Multiculturalism and the Politics of Recognition*. New Jersey: Princeton University Press.

VATTIMO, G. (1987), *O Fim da Modernidade. Nihilismo e Hermenêutica na Cultura Pós-moderna*. Lisboa: Editorial Presença.

VATTIMO, G. (1992), *A Sociedade Transparente*. Lisboa: Relógio d'Água.

Visitantes do Passado e do Presente ao Grande Continente do Sul

Anna Barford

Monte Erebus, Ross Island, Antárctida

(Tradução gentilmente feita por Sofia Mooney.)

Introdução



Figura 1. Anna dentro de uma caverna de gelo no monte Erebus. Esta caverna de gelo é formada por gases vulcânicos que derretem passagens por entre a neve.

O cenário

A Antárctida é um local de extremos. É o continente mais frio, mais seco, mais a sul e menos povoado. É também o único continente onde fica escuro o dia inteiro durante vários meses do ano e onde há luz contínua nos outros meses. Também conhecida como «O Grande Continente do Sul», a Antárctida alberga o Pólo Sul. Por essa razão, a Antárctida foi o cenário de uma corrida longa, fria e, para muitos, mortal: a corrida para ver quem chegaria primeiro ao Pólo Sul.

Durante o Verão austral, quando é dia durante 24 horas, muitas pessoas trabalham sem parar para melhor compreenderem este duro, mas belo local. Vulcanólogos, biólogos, físicos, pessoas ligadas à logística, pilotos de helicóptero e aviões, montanhistas e mecânicos trabalham juntos atarefadamente. Eu estou aqui a trabalhar no Programa Antártico dos Estados Unidos, a viver num acampamento no vulcão mais continuamente activo – monte Erebus. Este artigo compara as vidas dos visitantes da Antárctida no

passado e no presente e dá uma visão geral da vulcanologia a ter lugar aqui na época de 2008/2009.

Exploradores do passado

A existência da Antárctida foi imaginada e teorizada muito antes de qualquer registo de alguém ter realmente pisado o continente. Os gregos clássicos lançaram algumas ideias sobre a forma de nosso planeta. Pitágoras sugeriu em aproximadamente 530 a.C que a Terra era esférica. Partindo deste pressuposto, Aristóteles argumentou que as massas terrestres no hemisfério norte deviam estar contrabalançadas com as do hemisfério sul. Esta ideia do contrapeso está inscrita no nome do continente: *Antarktos* (em grego), ou Antárctida, que significa o oposto das constelações do norte, o oposto do Ártico.

Desde, pelo menos, 1500 que houve tentativas para chegar à Antárctida. Nessa altura, tal como agora, o conhecimento geográfico estava ainda em formação. As primeiras viagens para o Grande Continente do Sul tinham como objectivo provar que a América do Sul não estava ligada à Antárctida. Isto foi conseguido contornando a extremidade Sul da América do Sul — *Tierra del Fuego*, — que se traduz do castelhano como Terra do Fogo, assim chamada pelo facto de os seus habitantes usarem o fogo nas suas embarcações para se aquecerem.

Em 1772-1775, o capitão James Cook conduziu as primeiras expedições registadas ao Círculo Polar Antártico. O navio partiu do Reino Unido em Julho de 1772. A tripulação navegou passando pela Madeira e África do Sul. Os dois navios, chamados *Resolution* e *Discovery*, atravessaram o Círculo Polar Antártico em Janeiro de 1773. Fazendo juz ao seu nome, o *Resolution* (Resolução) continuou a explorar e regressou ao Reino Unido em 1775; ironicamente, *Discovery* (Descoberta) regressou ao Reino Unido mais cedo, em Julho de 1774.

Os primeiros viajantes que chegaram à Antárctida tiveram a oportunidade de dar o nome a diversas áreas do con-

tinente e arredores. Por exemplo, o mar de Ross e a ilha de Ross são chamados assim devido a James Clark Ross. Ross pôde igualmente dar o nome dos seus navios a dois vulcões antárticos, Erebus e Terror. Da mesma forma, a base neozelandesa na ilha de Ross tem o nome de Robert Scott. James Weddell deu o nome ao mar de Weddell. Na história mais recente, este tipo de nomeação também ocorreu, mas em formações menores, tais como o outeiro chamado Nausea Knob, depois de o piloto que lá aterrou ter vomitado de imediato, possivelmente devido à altitude.

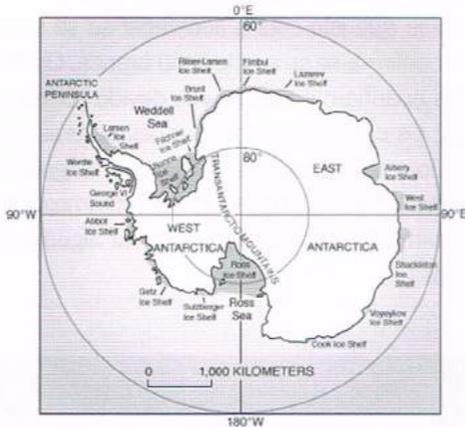


Figura 2.

Albergando o Pólo Sul, a Antártida foi o palco de uma das corridas mais extremas da história: a corrida ao Pólo Sul. A questão de quem seria o primeiro a alcançar o Pólo Sul era popular, pelo menos no Reino Unido e na Noruega. Os principais corredores eram Robert Falcon Scott (do Reino Unido), Ernest Shackleton (do Reino Unido) e Roald Amundsen (da Noruega). Os membros da equipa usavam trenós puxados por cães para carregar comida, tendo alguns dos cães acabado por se transforma mais tarde também em alimento. Foi uma corrida muito renhida, considerando o tempo que leva a organizar uma expedição e viajar de navio do Norte da Europa para literalmente o outro lado do mundo. Quando a equipa de Scott chegou ao Pólo Sul, encontrou a bandeira norueguesa e uma carta para eles e outra para o rei da Noruega. A equipa norueguesa, conduzida por Amundsen, tinha chegado apenas 33 dias antes, a 14 de Dezembro de 1911.

A ciência, a ambição pessoal e o patriotismo foram motivações para as primeiras expedições à Antártida, e permanecem assim até hoje. Não é para qualquer um viver a temperaturas abaixo de zero, longe de alimentos frescos, da família e de um banho quente! No entanto, muitas pessoas escolhem hoje em dia viajar para algumas partes deste continente. Como foi anteriormente referido, aqui tem lugar muita ciência — biólogos estudam a diversa vida marin-

ha, colónias de pinguins, focas e, até mesmo, micróbios. Os vulcanologistas observam os gases nas fumarolas, as rochas ígneas e levam a cabo experiências sísmicas com o objectivo de compreenderem o funcionamento interno dos vulcões. Os físicos observam as radiações cósmicas usando balões que sobrevoam o continente. Isto só para nomear alguns dos projectos de investigação científica que ocorrem aqui. O patriotismo é igualmente importante porque cada base mantém uma presença na Antártida para o seu país. Quanto à ambição pessoal, é certamente um lugar que alguns aspiram visitar, para ver as grandes paisagens e testar as suas capacidades em acampamento extremo. Uma grande diferença entre viajar para a Antártida hoje e no passado é o tempo. A minha viagem de Cambridge para o acampamento no monte Erebus demorou duas semanas e meia, incluindo atrasos, treino e aclimação. Em vez de partir de navio de Plymouth, andei de carro, de avião e de helicóptero para chegar aqui. Em vez de carregar ou arrastar o equipamento, a comida e as roupas pelo gelo, fui ajudada em cada etapa de minha viagem. Assim, uma viagem à Antártida não é o que era, em termos de compromisso de tempo ou esforço físico.



Figura 3. Omar Marcillo, vulcanólogo, a pendurar carga no helicóptero.

O apoio do helicóptero permite ao acampamento funcionar, transportando pessoas, alimento, combustível e equipamento científico.

Confortos e perigos de viver num vulcão

Viver num vulcão antártico tem alguns perigos inerentes, particularmente a altitude, o frio e o facto de estar num vulcão activo. Mas nem tudo é difícil — há muitos elementos emocionantes ao viver aqui. Andar em veículos para a neve, explorar cavernas, ver o lago de lava e ter um banho de esponja uma vez por semana!

A montanha mais elevada no Reino Unido é Ben Nevis, na Escócia, com apenas 1344 metros. O cume do monte Erebus está a 3794 metros acima do nível do mar. Como britânica, não estou acostumada a viver a grandes altitudes. Se eu fosse das partes altas da Etiópia ou do Nepal, poderia estar mais bem aclimatada. Passar de baixas para grandes altitudes pode causar problemas nos nossos corpos porque, quanto mais elevado se está na atmosfera, menos oxigénio há no ar; geralmente há menos ar. Mais abaixo na atmosfera, o ar tem muito mais partículas por litro do que o ar mais acima. Em altitude, eu uso menos oxigénio por cada inspiração do que quando estou ao nível do mar. Além disso, a atmosfera é mais rarefeita nos pólos do que a latitudes médias; assim, a pressão barométrica (quanto oxigénio existe em cada inspiração) a 3500 m na Antártida é menos do que à mesma altitude no Equador (país). Se quiser escalar alto e tiver poucos problemas de altitude, vá para o Equador (linha).

Para ajudar os nossos corpos a se ajustarem, permanecemos num outro acampamento durante algumas noites. Esse acampamento ficava a uma altitude mais baixa do que o nosso destino final. Esta aclimação reduz a probabilidade do mal da montanha (doença das alturas), mas a maior parte do grupo teve algumas dificuldades em aclimatar-se. A falta de apetite, dificuldades na respiração depois do mínimo exercício, dores de cabeça à noite e falta de sono são queixas comuns! O conselho médico para aclimatar com segurança é beber muita água, fazer exercícios leves, e algumas pessoas tomam um medicamento chamado *Diamox*, que ajuda a aclimatar. Ideal seria que os aumentos de altitude fossem de umas poucas centenas de metros por dia sobre uma certa altitude e dormir a uma altitude mais baixa do que a do ponto mais elevado para onde nos encaminhamos.

No acampamento no monte Erebus, onde estamos a viver, as temperaturas típicas de Verão são de -20°C , mas no Inverno as temperaturas caem para uma média de -50°C . Quando eu fui para a cama a noite passada, na minha tenda de montanha, a temperatura do ar dentro da tenda era de -70°C . O Sol não se põe durante o Verão, mas às vezes desaparece por detrás das nuvens assim a energia solar aquece normalmente a minha tenda enquanto durmo. Junte-se a isto o meu calor corporal e o do meu companheiro de tenda, que aqueceu a tenda enquanto dormíamos. Quando acordámos estavam uns agradáveis 10°C dentro da tenda! Isto pode soar a frio se você estiver a ler isto em Portugal ou no Brasil, mas, surpreendentemente, as temperaturas aqui são mais agradáveis do que um frio e húmido dia de Inverno no Reino Unido.

Estas temperaturas são confortáveis porque nós temos bom equipamento para o frio: roupa, tendas e material para dormir. Cada um de nós tem duas esteiras, sacos-cama grossos de penas, meias de lã até ao joelho, várias camadas de roupa térmica interior longa, chapéus, passa-montanhas (gorros de ninja), óculos de proteção e um casaco chamado «grande vermelho» (é enorme e vermelho-vivo). Num dia de sol sem vento pode sentir-se muito calor, especialmente se se está a escalar o vulcão. Mas também se pode começar a sentir o frio muito rapidamente; um pouco do vento pode roubar o calor do corpo. Estar ao vento com uma parte pequena da pele exposta pode levar a queimaduras, quando se começa a gelar. Sabe-se que isto está a acontecer se se sentir um formigueiro e confirma-se se a pele ficou branca. Quando as pessoas negras apanham queimaduras devido ao frio, a sua pele fica branca. Os casos extremos de queimaduras podem levar à amputação, mas isso não aconteceu a ninguém da nossa equipa. A melhor solução que nós encontramos é mantermo-nos em movimento e comer algo para dar alguma energia extra ao corpo.



Figura 4. Lago de lava visto de cima a 300 metros, na borda da cratera.

O vulcão activo em si é causa para ter cuidado. Há um lago de lava 300 metros abaixo da borda da cratera, e a cratera tem lados muito íngremes e algumas cornijas de neve pendentes. Cair na cratera teria consequências muito graves. Além de se ter cuidado em relação à cratera profunda e ao seu lago de lava, aproximar-se do vulcão significa estar na linha de fogo das bombas de lava. As bombas de lava são as rochas que são ejectadas do vulcão, ainda incandescentes. As bombas podem ter diâmetros de vários metros e as explosões podem ser tão poderosas que as bombas são disparadas para fora da cratera e aterraram nos flancos do vulcão. Uma rocha incandescente a voar pelo ar é certamente um risco de saúde para os vulcanólogos. A regra de segurança, se isto acontecer, é a seguinte:

1. Observe a bomba a voar pelo ar.
2. Calcule onde a bomba atterrará.
3. Saia do caminho. (Não tente apanhar a bomba).

Nesta época só houve pequenas explosões, por isso as bombas de lava não têm sido um perigo. No entanto, os lados do vulcão estão cobertos de bombas, o que nos recorda a perigosidade deste vulcão.

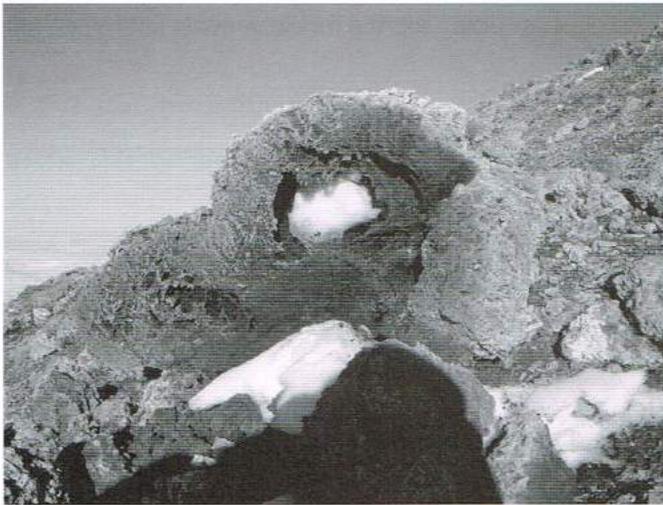


Figura 5. Secção transversal de uma bomba de lava no flanco do monte Erebus.

Esta rocha foi ejectada a uma altura de pelo menos de 300 m acima do lago da lava, o bastante para sair da cratera e aterrar, ainda incandescente, nesta posição. De notar que a bomba tem um interior oco que está agora cheio de neve.



Figura 6. Superfície de uma bomba de lava colorida de amarelo por minerais ricos em flúor depositados pela pluma.

As bombas são muito leves, porque existe muito ar dentro delas. As bombas são também frágeis, uma vez que têm finos filamentos de rocha e espuma, por isso elas desgastam-se bastante rapidamente com o tempo.

Outros perigos relacionados com vulcões incluem os gases emitidos. Inalá-los pode irritar a garganta, mesmo quando se está longe da cratera. As cavernas de gelo mencionadas anteriormente são igualmente um risco, porque debaixo dos nossos pés pode haver uma caverna e é possível que o tecto da caverna se desmorone se alguém caminhar ou conduzir sobre ele. A presença de cavernas é indicada normalmente por torres de gelo, que são as fumarolas congeladas que escorrem pelos lados do vulcão. Apesar de estas cavernas exigirem cuidado, elas são também belos mundos subterrâneos a explorar, especialmente com as fantasmagóricas sombras, na sua maioria azuis, mas também verdes, amarelas e cor-de-rosa que filtram através da neve e do gelo. Há também grandes e delicadas formações de cristal que se estendem dos tectos destas cavernas húmidas e resguardadas.

Estudando o vulcão

Ambos os projectos de investigação que ocorrem durante a época de 2008/09 têm como objectivo compreender melhor os vulcões, com especial interesse ao que acontece dentro deles. Devido aos perigos de um lago da lava, que está a mais de 1000 °C, numa cratera de gases a 300 m de profundidade, ao qual poucas pessoas desceram, espetar um pau no lago de lava para tentar descobrir o que está abaixo da superfície nunca foi feito. Em vez disso, os investigadores usam outros métodos além de olhar directamente e tocar.

Experiência de sismologia

Daria Zandomenighi, da New Mexico Tech University, dos Estados Unidos, projectou uma experiência de sismologia. Ela examina os padrões das ondas de choque para criar uma imagem da estrutura interna do vulcão. De alguma forma, isto é como tirar uma radiografia ao vulcão, uma vez que as ondas de choque viajam a diferentes velocidades através das diferentes partes do vulcão. A velocidade sísmica está relacionada com a informação estrutural, tal como a diferença entre a rocha, fluidos e fendas. Esta experiência controlada usou explosões artificiais para criar ondas de choque, em vez de ficar dependente de explosões ou terremotos naturais, especialmente porque estes não podem ser previstos. Ironicamente, no preciso momento que a experiência tinha terminado, os sensores permanentes no monte Erebus registaram as ondas de choque de um terremoto que ocorreu na Indonésia no dia 3 de Janeiro de 2009. Estas ondas de choque poderiam ter contribuído para um registo adicional interessante.

A experiência envolveu cobrir o vulcão com quase 100 sismógrafos, que medem os movimentos da terra. Simultaneamente, uma equipa andou a fazer furos no gelo à volta do vulcão, e explosões controladas foram feitas nesses buracos. Os sismógrafos medem o tempo exacto em que ocorreram os primeiros movimentos causados pela explosão. Estes dados podem ser analisados, para calcular a velocidade das ondas de choque que chegam aos diferentes locais na montanha. Assim, é possível compreender a distribuição da velocidade sísmica dentro da montanha, que dá alguma indicação sobre qual poderá ser a estrutura interna do vulcão.



Figura 7. Uma das estações de sismógrafos. O painel solar mantém a bateria carregada para que as medidas possam ser tiradas por um período mais longo.

Gases e as observações do lago de lava

Clive Oppenheimer, um professor de Geografia, está a usar uma outra técnica para investigar os processos no interior do monte Erebus. Clive monitoriza as emissões de gases para observar ciclos de actividade no lago de lava; o que acontece no lago de lava é relacionado com o que acontece a mais profundidade no sistema de canalização do vulcão. As emissões de gás podem ser medidas usando um espectrómetro, que mede o espectro da luz. Determinados gases filtram determinadas partes deste espectro. Ao calcular quais são os espectros que passam, os investigadores podem descobrir que gases são emitidos e em que proporções.

Ao usar uma máquina fotográfica térmica, Clive pode ver as variações na intensidade do calor que está a ser emitido do lago da lava. Ao olhar para uma série de fotografias térmicas tiradas a intervalos de 15 segundos, ele pode ver como o lago de lava se movimenta, com áreas de afloramento (muito quentes) e de abatimento (mais frias).

Os padrões onde o afloramento ocorre alteram-se. Por vezes o abatimento parece estar no centro do lago, outras vezes a maior parte da superfície do lago está bastante fria e noutras alturas todo o lago está quente. As bolhas de gás rebentam na superfície do lago, por vezes espalhando lava na berma do lago.

O objectivo do Clive é usar muitos instrumentos em conjunto, para que o comportamento do lago de lava possa ser ligado às emissões de gás. Este tipo de monitorização pode oferecer pistas sobre o funcionamento interno de um vulcão.



Figura 8. Fumos vulcânicos na borda da cratera; estes incluem vapor de água, dióxido de carbono, monóxido de carbono, dióxido de enxofre, cloreto de hidrogénio e fluoreto de hidrogénio (por ordem decrescente de massa).



Figura 9. Imagem térmica do lago de lava do monte Erebus. (Escala de cor: o branco é quente e o roxo é mais frio.)



Figura 10. A máquina fotográfica térmica de Clive Oppenheimer e equipamento de medição de gás a espreitar para dentro da cratera.

Conclusão

Espero que agora compreenda melhor a vida num acampamento na Antártida e que possa comparar as dificuldades dos exploradores do passado com as dos cientistas modernos. Para o caso de estar interessado em saber mais sobre a Antártida, ou talvez sobre exploradores do passado, ciência actual ou experiência pessoal, eu incluí uma lista com algumas formas de descobrir mais. Divirta-se!

Agradecimentos

Muito obrigada a Philip Kyle, por me ter convidado para esta viagem, à Science Foundation, por a ter financiado, e ao United States Antarctic Programme, por me ter dado apoio. Obrigada a Clive Oppenheimer, por fornecer a maioria das fotografias.

Para mais informação

- Polar TREC (*Teachers and Researchers Exploring and Collaborating in the Arctic and Antarctic*). Uma página de Internet no qual professores e investigadores escrevem blogues sobre o seu trabalho na Antártida e no Ártico. Pode colocar as suas questões a estes professores e ler as perguntas e respostas colocadas por outros. Ver: <http://www.polartrec.com/>
- Scott Polar Research Institute. Museu. Vá a Virtual Shackleton online ou ao próprio museu em Cambridge

para comparar o calçado de neve moderno com o do passado, ver menus e cartas de expedições históricas e encontrar os pinguins esculpidos no edifício. Ver: <http://www.spri.cam.ac.uk/museum/>

- Tim Burton. Fotógrafo. Este *website* dá-nos uma visão do cenário da Antártida. Para mais informação, ler o *blogue* do Tim de Dezembro de 2008. Ver: <http://www.timburtonphotography.com/gallery.html> and <http://timburtonphotography.blogspot.com/>
- Werner Herzog. Filme. *Encounters at the End of the World* (Encontros no Fim do Mundo) (2007). Dá uma visão sobre as diferentes investigações que estão a ser levadas a cabo pelo United States Antarctic Programme. Ver: <http://encountersfilm.com/>
- British Antarctic Survey website. Tem muita informação sobre a vida aqui. Ver: <http://www.antarctica.ac.uk/index.php>
- Royal Geographical Society and Institute of British Geographers. Arquivos sobre a Antártida. Ver: <http://www.unlockingthearchives.rgs.org/themes/antarctica/default.aspx>
- Mount Erebus Volcano Observatory. Ver: <http://erebus.nmt.edu/>

Bibliografia

ANDRILL. Tudo sobre a Antártida. <http://www.andrill.org/about/antarctica>. Acedido em 11/12/08

Captain Cook Birthplace Museum website (Museu da Terra Natal do Capitão Cook). <http://www.captcook-ne.co.uk/cc-ne/timeline/voyage2.htm>. Acedido em: 9/12/08

Royal Geographical Society and Institute of British Geographers. Antarctica — Extreme Wilderness <http://www.unlockingthearchives.rgs.org/themes/antarctica/default.aspx>. Acedido em 9/12/08

Royal Geographical Society and Institute of British Geographers. Due South. <http://www.unlockingthearchives.rgs.org/themes/antarctica/default.aspx>. Acedido em 9/12/08

South-Pole.com. An Antarctic Time Line: 1519 - 1959 <http://www.south-pole.com/p0000052.htm>. Acedido em 9/12/08

«Zonas de contacto» e o presente (pós)colonial

João Sarmento

Departamento de Geografia, Universidade do Minho
Centro de Estudos Geográficos, Universidade de Lisboa

«À medida que abandono o contexto do hotel burguês na procura de encontros de viagem, sítios de conhecimento intercultural, luto, sem grande sucesso, por libertar o termo relacionado “viagem” de uma história de significados e práticas europeias, literárias, masculinas e burguesas, científicas, heróicas e recreativas.»

James Clifford (1992: 106)

Introdução

Este texto é um resumo adaptado e modificado da primeira parte da comunicação apresentada no xxii Encontro Nacional de Professores de Geografia e no I Congresso da Geografia dos Açores, realizado entre 3 e 7 de Setembro de 2008 em Ponta Delgada, Açores. O objectivo principal é o de fazer uma breve discussão do paradigma pós-colonial e das suas implicações na Geografia. Tento fazê-lo partindo da análise de duas imagens em *resorts* no «sul» global, procurando desta forma «materializar» algumas das ideias, conceitos e posturas que o pós-colonialismo nos traz, e usando em particular o termo ‘zonas de contacto’. Inspiro-me principalmente nos trabalhos de autores como a linguista canadiana Mary Louise Pratt (1948-), o crítico literário e activista palestino Edward Said (1935-2003), o pós-colonialista indiano Homi Babha (1949-), o sociólogo polaco Zygmunt Bauman (1925-) a geógrafa feminista e pós-colonial australiana Jane Margaret Jacobs (1958-), e o geógrafo político e cultural inglês Derek Gregory (1951-).

A segunda parte da apresentação no referido encontro concentrou-se numa investigação empírica sobre três transformações na paisagem da ilha de Santiago, de Cabo Verde. Neste trabalho, explorei as diferentes formas através das quais três geografias materiais na ilha de Santiago participam na amnésia, no reforço e na invenção da memória, forjando novas formas de identidade colectiva e novos espaços e zonas de contacto. Estes três sítios e espaços híbridos – uma cidade histórica e um forte um campo de

concentração e um *resort* global –, enquadradas em forças e processos locais e globais, serviram de ponto de partida para leituras transculturais da reconfiguração da memória e paisagem num quadro pós-colonial, que indiciam as tensões, interesses e configurações geopolíticas transnacionais que se vão reinscrevendo na paisagem. Tentei desta forma explorar o conceito de geografias esquizofrénicas, que podem ser entendidas como geografias doentes, no sentido em que perderam o contacto com a realidade, e, assim, a Geografia, a terra, a paisagem, o país entendido como os doentes, estão no processo de construir um mundo imaginário que tentam naturalizar. Por vezes constroem alucinações materiais que têm consequências significativas e duradouras. O texto referente a esta parte da comunicação está actualmente publicado com o título «A Sweet and Amnesic Present: The Post colonial landscape and memory making in Cape Verde» (ver Sarmento) 2009b no periódico científico *Social & Cultural Geography*.

Zonas de contacto

«Toda uma história de espaços permanece por ser escrita – que seria ao mesmo tempo a história dos poderes (ambos os termos no plural) – desde as grandes estratégias da geopolítica às pequenas tácticas do habitat.»

Michel Foucault (1980: 149)

Gostava de começar este artigo com uma primeira imagem (Figura 1) que, em grande medida, retrata um encontro entre dois mundos. Por um lado, turistas do «norte», acabados de chegar a um «qualquer» *resort* turístico (neste caso, Diani Beach Resort, localizado a poucos quilómetros a sul de Mombaça, no litoral do Quênia), curiosos e interessados em saber o que podem comprar, que excursões podem fazer. Por outro lado, «empresários» locais (em que locais pode mesmo querer dizer que vêm de muito longe dentro do Quênia, frequentemente de forma sazonal) tentando rentabilizar ao máximo os encontros difíceis e fugazes com potenciais clientes. Este pequeno grupo de pessoas é «viaggiado» por dois seguranças privados que se encontram bem próximos. Ainda que momentaneamente olhem à distância

para um outro local, mantêm-se atentos e prontos a «so-correr» os turistas, casos estes se sintam incomodados ou simplesmente fatigados deste contacto. É esta a sua tarefa principal. De forma não muito diferente de outras partes do mundo, apesar do espaço-praia ser legal e constitucionalmente público, é fortemente vigiado por empresas privadas. Num segundo plano um pequeno muro simboliza e materializa esse grande fosso global que nas últimas décadas se tem acentuado com a chegada do turismo de massas ao Quênia (ver, por exemplo, Sindica, 1996, e Kasfir 2004). Para lá do muro, junto à piscina, no jardim, nas espreguiçadeiras, encontra-se um enclave do «primeiro mundo», um meta-espaço e bolha turística, de acordo com o trabalho de Petri Hotolla (2005). Esta divisão é fortemente guardada 24 horas por dia, e permite que os *mzungus* (palavra swahili que designa uma pessoa branca, comumente usada no Quênia) possam estar a uns escassos metros de África, sem se «sujarem», sem se misturarem, sem se incomodarem com a pobreza, com os problemas mundanos e quotidianos do continente¹.



Figura 1 Praia em frente a *resort* em Diani Beach, Quênia, 2007

Fonte: Autor, 2007

Ao ver esta imagem e ao pensar sobre ela deparo com o conceito desenvolvido por Mary Louise Pratt de «zonas de contacto», e que pode ser entendido como os «espaços dos encontros coloniais», isto é, os «espaços em que povos separados geográfica e historicamente entram em contacto e estabelecem relações contínuas, envolvendo normalmente condições de coerção, desigualdade radical e conflitos sem solução» (Pratt 1992:6-7). Sem dúvida que no contexto do

Quênia, bem como em muitas outras partes do mundo, estas «zonas de contacto» devem ser pensadas à luz de um ambiente pós-colonial e de um paradigma pós-colonial. Este paradigma, entendido como uma formação político-intelectual crítica, debruça-se sobre as diversas consequências do colonialismo, a sua contestação nas culturas dos povos colonizados e colonizadores do passado, e sobre a reprodução e transformação das relações coloniais, representações e práticas no presente (Azevedo, 2007). Preocupa-se assim com o desenvolvimento de uma consciência das implicações políticas da construção das narrativas coloniais, interpretações e «histórias», e das suas repercussões na constituição de um presente (pós)colonial.

Ao explorar questões relacionadas com a posicionalidade do sujeito e o relativismo cultural, as abordagens pós-coloniais desenvolvem as propostas que Edward Said construiu na obra *Orientalismo*, de 1978. Ao defender que «o Oriente» não existia, mas que foi, sim, etnocentricamente criado pelos Ocidentais, Said apresenta o orientalismo como um processo activo de alteridade, através do qual se justificou a subjugação e a exploração do Outro colonial. Como espelho deformador através do qual a Europa se definiu e celebrou a sua superioridade, o discurso orientalista facultou ao Ocidente o poder de transmitir e contradizer respeito cultural a outros e autorizar aquilo que conta como verdade (Azevedo, 2007), mostrando como se articulam poder e conhecimento na construção e manipulação de uma ideia específica de Oriente.

O discurso orientalista salienta a relação complexa entre o «Ocidente» e o «Oriente», e transmite uma geografia imaginária percorrida por mitos e imagens que incluem representações ambíguas do «Eu» e do «Outro». Estas são fundadas sobre uma história quer de proximidade, quer de distância, em relação a territórios e culturas que ocupavam o lado oriental do mapa (Azevedo, 2007). O Ocidente definiu-se «como progressivo, no sentido do fazer a História e de transformar o mundo, enquanto o Oriente foi definido como estático e intemporal» (Crang, 1998: 66). Ao invocar a «persistência tenaz das ideologias, práticas e economias do alto capitalismo no momento de descolonização formal», Jane Jacobs (2002), acompanhada de vários outros escritores, aponta para um processo de expansão cultural e económica que persistiu no período pós-colonial. Este processo é claramente auxiliado por representações de «outros» lugares e paisagens, que carregam estereótipos particulares sobre os indivíduos, a natureza e sobre a sobre

¹ Ver Dunn (2004), para uma acutilante crítica à ansiedade ocidental que vai sendo construída sobre o medo de «um planeta negro». Esta ansiedade está presente, por exemplo, na obra de Robert Kaplan, que em parte foi adoptada pela visão de política externa dos Estados Unidos, que sublinha o lugar inerentemente perigoso e selvagem que África é, pejada de violência política sem sentido e que emerge de um fracasso dos Africanos em «progredir».

cultura. Estas «geografias imaginativas» (Gregory, 1994), reflectem desta forma os desejos, as fantasias e os (pré) conceitos dos seus autores, bem como as malhas de poder que se articulam entre estas e os sujeitos.

A figura 2 ilustra mais um caso em que a fina linha que separa o *resort* de Hikkaduwa no Sri Lanka e a praia enquanto espaço público representa uma divisão global profunda, espaços porventura separados por quilómetros de irrecuperável distância. Em certa medida parece um fac-símile da imagem do Quênia. Nas palavras de Pratt, esta ideia de «zona de contacto» é mais adequada do que o sinónimo «fronteira colonial», pois este termo (fronteira) enquadra-se melhor numa perspectiva expansionista europeia. Aqui, são os trajectos de sujeitos anteriormente separados por hiatos geográficos e históricos que se interceptam, ainda que momentaneamente. É também nestes lugares particulares que podemos reflectir sobre as diversas formas como a diferença se torna objectivada. Resgatando as ideias de Gregory (2004), devemos examinar os modos como o colonialismo é transportado do passado para o presente, em processos de «deslocações culturais do colonialismo no presente». Por outras palavras, devemos repensar as fronteiras preguiçosas entre passado, presente e futuro, sendo que o empenho num futuro livre de disposições e poder colonial se sustenta em parte numa crítica das continuidades entre um passado colonial e um presente colonial (Gregory 2004:7).

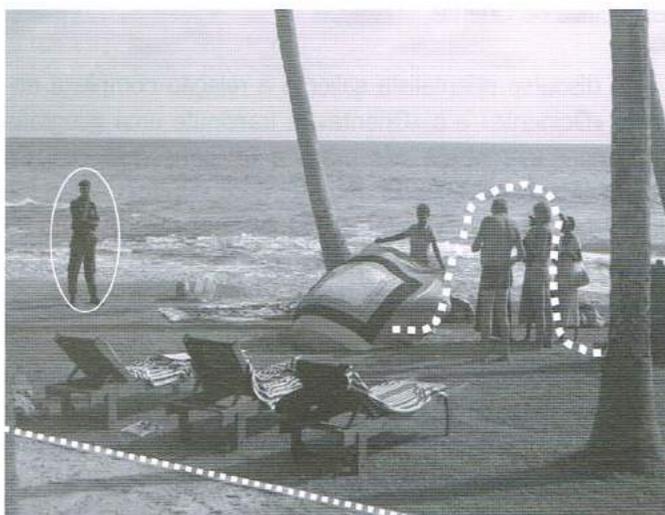


Figura 2. Praia em frente a um *resort* em Hikkaduwa, Sri Lanka, 2008.

Fonte: Autor, 2008

Os espaços pós-coloniais, entendidos como espaços híbridos, reconfiguram-se à luz da memória de um passado colonial, de uma memória inscrita na própria paisagem através dos mais diversos signos. Neles opera-se um processo complexo de realocação de identidades, que

põe a nu diversas tensões decorrentes da procura de comunidades nacionais circunscritas, de uma busca de culturas comuns e de um sentido de lugar. Estes espaços são «zonas de contacto por excelência», espaços gerados pelo frêmito da mobilidade entre fronteiras e que evocam a co-presença espacial e temporal de sujeitos previamente separados por disjunções históricas e geográficas, cujas trajectórias agora se interceptam» (Pratt 1992). De acordo com Brenda Yeoh (2004), a construção da nação pós-colonial verte fundamentalmente da tentativa de territorialização e naturalização dos encontros diaspóricos produzidos pelo colonialismo e, através deles, da consolidação de formações sociais estáveis. Assim, numa situação pós-colonial marcada 'pelo desejo de esquecer o passado e o ocidente [...] em que o valor do pós-colonialismo reside, em parte, na sua capacidade de elaborar memórias esquecidas', é fundamental reclamar a liberdade de controlo dos meios de auto-representação (Gandy 1998: 17). Deste modo, como sintetiza Azevedo (2007), o fabrico de um verdadeiro cosmopolitanismo social multicultural passa pela revisão das políticas de representação, pelo repensar das teorias e das políticas espaciais e pelo reconhecimento do carácter situado dos discursos.

Uma vista aérea do espaço parcialmente representado na figura 1 pode ser conceptualizada graficamente (Figs. 3a e 3b), de forma a mostrar os micro espaços e zonas de contacto que se geram em momentos de maré alta e maré baixa. Na primeira situação, a praia em frente ao *resort* praticamente desaparece, sendo as oportunidades de negócio e as zonas de contacto extremamente limitadas. Os locais retiram-se para os espaços que sobram entre os *resorts*, refugiam-se nos seus comércios precários construídos com madeira e palmeiras. As interacções que ocorrem são à distância, através de sinais. Tentam atrair os turistas até à «linha de divisão do mundo». Esta fronteira, que pode à partida ser negligenciada como inconsequente, ou invisível, separa duas realidades antagónicas. Bauman distingue os «residentes do primeiro mundo», caricaturando-os como «turistas», que podem vencer distâncias sem esforço, que se movem porque querem, os «privilegiados» no sentido literal, e os «residentes do segundo mundo», apelidados por Bauman de «vagabundos», que vivem de forma resiliente, intocável, e que se movem sub-repticiamente e muitas vezes de modo ilegal, pois não têm outra escolha (Bauman). Homi Bhabha (1992) ressalta que ao mesmo tempo que o globo encolhe para aqueles que o possuem, para os deslocados ou os despojados, para os migrantes ou refugiados, não há distância mais avassaladora do que os poucos metros que separam as fronteiras. Este é um exemplo de que a distância nunca é absoluta, fixa e solidificada. No presente colonial, tal como no passado colonial, o poder para trans-

formar a distância, tal como o poder para representar os outros como «outros», está claramente do lado das culturas metropolitanas (Gregory 2004). Claro que, como é visível pelas imagens e pelas nossas próprias experiências, e como defende Gregory (2004), os «turistas» dependem de muitas formas dos 'vagabundos', quanto mais não seja pela mão-de-obra barata de quem produz as *t-shirts* e os tecidos que se expõem e se tentam vender (Figura 2).

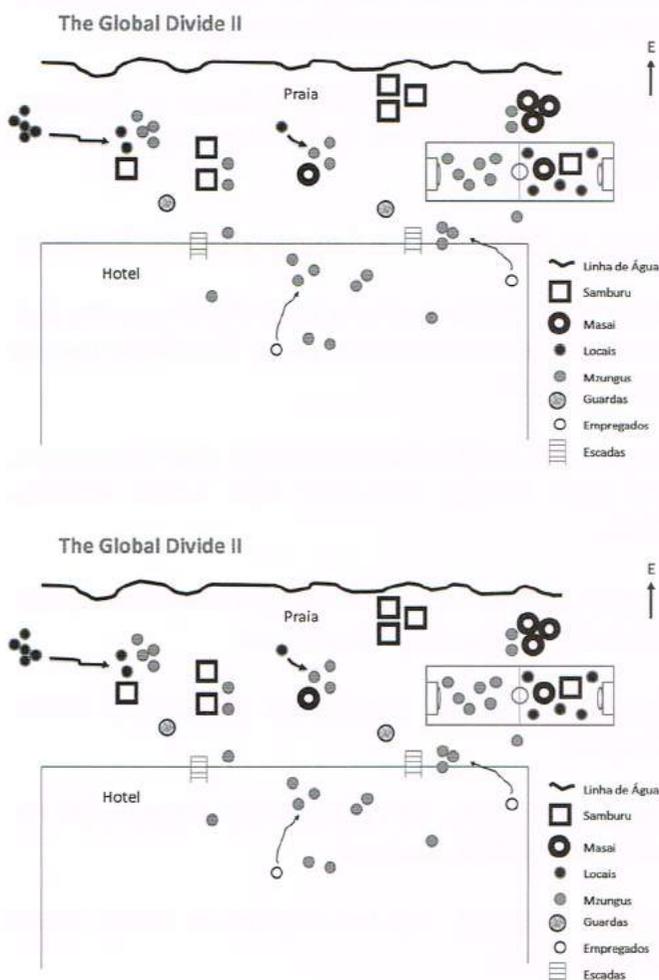
Dentro do *resort* há outras zonas de contacto, que de certa forma desestabilizam esta dualidade dentro/fora, nós/eles, construindo formas de contacto alternativas. Os funcionários do bar, do restaurante, do jardim, e mesmo os seguranças (que agora estão todos no recinto) vão tentando discreta e velozmente abordar os turistas sobre outros assuntos que não o seu serviço. Não têm muito tempo nem

oportunidades, pois os seus movimentos no espaço do *resort* são também fortemente vigiados por encarregados. As ordens são de não «incomodar» os turistas. Oferecem-se informações, estabelecem-se cumplicidades, trocam-se endereços e números de telefone. Tenta-se, assim, resistir aos significados e fronteiras estabelecidas neste projecto de modernidade em África onde há claras exclusividades e primazias.

Durante a maré vazia, o espaço adquire uma outra vida e, para alguns, vulnerabilidade. Os seguranças do *resort*, em pleno espaço público, controlam as interações entre locais e turistas. Por vezes intimidam e expulsam mesmo os indivíduos que julgam poder causar problemas aos seus protegidos. Aos locais, de maioria swahili, juntam-se vendedores de outras etnias, como sejam os masai e samburu, geralmente mais reservados, e que fazem parte da imaginação dos ocidentais enquanto guerreiros e homens da savana africana. As lanças, objectos simbólicos de poder e virilidade, juntamente com artesanato diverso, são aqui vendidos. Paradoxalmente, nas Highlands quenianas, há muito que as lanças enquanto símbolo de masculinidade foram substituídas por *Kalashnikovs* e outras armas de fogo (ver Kasfir, 2004). As transacções comerciais variam desde um dia de barco para visitar corais, um safari que pode ser de um dia a uma semana, bijuteria barata, tecidos e roupa feita principalmente na Índia e na China, até algumas mensagens, à venda de droga ou mesmo prostituição.

Das actividades que o *resort* organiza na praia, o futebol é o mais popular. Várias vezes por semana desenha-se um campo na areia, e com uma equipa de jogadores do *resort* (um sortido de nacionalidades do «norte») contra uma equipa «local» (sortida também de gente do «sul»: swahili, samburu e masai), os homens divertem-se. Durante este tempo não há vendas, não há «assédio», há somente uma concentração no jogo, na bola, nos golos, e aparentemente as regras são as mesmas para todos (ver Sarmiento, 2009a). Mal a partida termina, os turistas, cansados e sequiosos, banham-se no mar ou retornam à tranquilidade do *resort*, enquanto os «locais» reiniciam a sua rotina de venda.

Ao olharmos para este espaço-praia como uma zona de contacto, a sua estrutura efémera, a sua condição jurídica e as imaginações geográficas a si associadas transformam-se numa relação histórica, política e moral em movimento, onde há trocas e negociações. Assim como o interior do *resort* é para quem vive ali bem perto um lugar estrangeiro, também frequentemente, para quem vive à distância de um



Figuras 3a e 3b. Espaço-praia em Diani Beach (maré alta e maré baixa).

Fonte: autor, 2009

² Bauman fala-nos de outras 'culturas de viagem', nas quais devemos incluir os refugiados, os exilados, os deslocados, etc.

curto trajecto de autocarro de um museu de arte, este espaço «existe» num outro continente

Transformação óptica

«Um lugar no mapa também é um lugar na história.»

Adrienne Rich (1986, em Kaplan 1996:143)

Os interesses do pós-colonialismo na Geografia têm-se direccionado para vários aspectos do transnacionalismo e da globalização, explorando as formações discursivas e as manifestações materiais do imperialismo, quer nas potências colonizadoras quer nas colonizadas. Por um lado sublinha-se a forma como a hegemonia ocidental se constrói sobre visões parciais do resto do mundo, frequentemente movidas por razões políticas. Por outra parte, tenta-se de-sestabilizar essa mesma parcialidade com vista a uma desejada emancipação. Por isso, compreender esses «outros mundos» e as suas relações mútuas é, para Gregory, o único modo de evitar a tendência para universalizar parquialismos culturais. O repensar do imperialismo (ver Harvey, 2003) associa-se a uma urgência em questionar os imaginários, as representações, as lógicas e as práticas coloniais, de forma a combater uma profunda «amnésia histórica» que atravessa a disciplina de Geografia, entre outras. Esta amnésia histórica que sufoca, visões alternativas do mundo, encontra-se manifesta «nas geografias especulativas dos exploradores, na construção de mapas, nas teorias científicas de clima e raça e nas espacialidades pragmáticas de governo e assentamento colonial» (Jacobs 2004: 347), mas também na forma como transformamos e vivemos o nosso mundo contemporâneo (ver Sarmento, 2009b). Tal como afirma Jane Jacobs (1996: 29), «a colossal desigualdade material das vidas das pessoas afectadas pelo imperialismo deve informar a função ética e moral dos estudos pós-coloniais, e consequentemente, das geografias culturais pós-coloniais. O pós-colonialismo não é mais do que esta transformação óptica: o seu comprometimento com um futuro livre de poderes e disposições coloniais sustém-se em parte por uma crítica das continuidades entre o passado colonial e o presente colonial (Gregory, 2004).

Agradecimentos

Gostava de agradecer o convite que me foi dirigido pela Associação de Professores de Geografia para participar no XXII Encontro Nacional de Professores de Geografia e I Congresso da Geografia dos Açores, realizado entre 3 e 7 de Setembro de 2008 em Ponta Delgada, Açores, toda a hospitalidade proporcionada pelos geógrafos açorianos em São

Miguel durante este dias e ao amável convite para publicar este texto.

Referências

- AZEVEDO, A. F. (2007) «Geografias pós-coloniais: contestação e renegociação dos mundos culturais num presente pós-colônia» in Pimenta, J. R., Sarmento, J. e Azevedo, A. F. (Eds.) *Geografias Pós-coloniais. Ensaio em Geografia Cultural*. Porto: Figueirinhas.
- BAUMAN, Z. (1998) *Globalization: the Human Consequences*. Cambridge: Polity.
- BHABHA, H. (1992) «Double Visions» in *Artforum* 30(5).
- BRUNER, E. M. (2005) *Culture on Tour. Ethnographies of Travel*. Chicago: The University of Chicago Press.
- CLIFFORD, J. (1992), «Travelling Cultures» in Grossberg, L. Nelson, C and Treichler, P. (Eds.) *Cultural Studies*. New York: Routledge.
- CRANG, M. (1998), *Cultural Geography*. London: Routledge.
- DUNN, K. C. (2004) 'Fear of a Black Planet: anarchy anxieties and postcolonial travel to Africa' *Third World Quarterly* 25(3): 483-499.
- FOUCAULT, M. (1980) *Power/Knowledge: Selected Interviews and Other Writings, 1972-1977*. New York: Pantheon Books.
- GANDY, L. (1998) *Postcolonial theory: a critical introduction*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- GREGORY, D. (1994), *Geographical Imaginations*. Oxford: Blackwell.
- GREGORY, D. (2004), *The Colonial Present: Afghanistan, Palestine, Iraq*. Oxford: Blackwell.
- HARVEY, D. (2003), *The New Imperialism*. Oxford: Oxford University Press.
- HOTTOLA, P. (2005), «The Metaspatialities of Control Management in Tourism: Backpacking in India.» in *Tourism Geographies*, 7(1), pp. 1-22.
- JACOBS, J. M. (1996), *Edge of empire: postcolonialism and*

the city. London: Routledge.

JACOBS, J. M. (2002), «(Post)Colonial Spaces» in Dear, M. e Flusty, S. (Eds.) *The Spaces of Postmodernity*. Oxford: Blackwell.

JACOBS, J. M. (2004), «Introduction. After Empire» in Anderson, K. Domosh, M. Pile, S e Thrift, N. (Eds.) *Handbook of Cultural Geography*. London: Thousand Oaks.

KAPLAN, C. (1996), *Questions of Travel. Postmodern Discourses of Displacement*. Durham and London: Duke University Press.

PRATT, M. L. (1992) *Imperial Eyes Travel Writing and Transculturation*. Londres: Routledge.

SAID, E. (2004), *Orientalismo. Representações ocidentais do Oriente*. 1ª Edição de 1997. Lisboa: Livros Cotovia.

SARMENTO, J. (2009a), «As inescapáveis Geografias do Corpo: mobilidade, escala e lugar» in Azevedo, A. F. Pimenta, J. R. e Sarmiento, J. (Eds.) *Geografias do corpo, ensaios em geografias cultural*. Porto: Figueirinhas.

SARMENTO, J. (2009b), «A Sweet and Amnesic Present: The postcolonial landscape and memory makings in cape verde» *social & cultural Geography* 10(5) August: 523-544

SINDICA, I. (1996), «International Tourism in Kenya and the marginalization of the Waswahili» in *Tourism Management*, 17(6): 425-432.

Yeoh, B. (2004), «Postcolonial Geographies of Place and Migration» in Anderson, K. Domosh, M. Pile, S. e Thrift, N. (Eds.) *Handbook of Cultural Geography*. London, Thousand Oaks.

«Action Stations for UK Geography»

Alan Parkinson, FRGS, CGeog

Secondary Curriculum Development Leader

Geographical Association

Geography teaching in England and Wales is going through a period of tremendous change.

The English system is split into Key Stages, summarised in Box 1 below. Since September 2006, all of these key stages have gone through changes, and new qualifications and 'programmes of study' have been introduced. Primary geography is currently under review, and the future status of 'geography' as a separate subject in primary schools is uncertain.

New Key Stage 3 courses have been taught from September 2008, with more freedom for geography teachers to decide what should be taught, within the guidelines written by the Qualifications and Curriculum Authority (QCA).

New Key Stage 4 (GCSE examination) courses will be taught for the first time from September 2009. Teachers are currently deciding from a range of courses being offered by the five awarding bodies. There are some 'traditional' courses with topics such as rivers, coasts and cities. Other teachers are opting to teach 'newer' topics such as globalisation, urban developments in places like Dubai, global futures and sustainability.

New Key Stage 5 courses are also being taught for the first time this year. These 'A' level courses provide the necessary qualifications to enter university so they are very important in developing the enquiry and research skills that undergraduates will need in the first part of their degree courses. As with the GCSE courses, some awarding bodies have taken the opportunity to be more innovative with the topics they have included.

BOX 1: The English School system

Early Years / Key Stage 1: 4 – 7 years old

Key Stage 2: 8 – 11 years old

Key Stage 3: 12-14 years old

Key Stage 4: 15-16 years old

Key Stage 5: 16-19 years old

These changes have created a lot of extra work for teachers, but also an injection of new ideas into what was recognised by many geographers as being a subject that had a bit of an 'identity crisis'. School geography had developed a reputation for being based too much around content which had not changed much for years. When geographers introduced concepts such as sustainability, this was sometimes viewed as 'greenwashing' and teachers were accused of teaching a one-sided view of topics such as climate change. Many teachers had never experienced the freedom to design their own curriculum, unless they had started their teaching career prior to 1988. The previous change to Key Stage 3: the early years of secondary geography, took place in 1988. The Education Reform Act (1988) of that year introduced what was called the 'National Curriculum'. Geography became a 'foundation subject', and had a suggested list of topics, which generated a huge number of what were called 'attainment targets'. There were also 3 maps which listed places that students were expected to be able to identify and locate, starting local, and ending up with global features such as the names of oceans and major rivers. The 2001 versions of the maps can be downloaded from the Ordnance Survey's website (see link at end).

Some alterations were made with the introduction of 'Curriculum 2000', although at the time, the Qualifications and Curriculum Authority (QCA) produced a series of booklets containing what many teachers believed was what they had to teach. These were printed in the brown colour which had been allocated to Geography. Many teachers used these brown schemes of work for a long time, without realising they were **suggestions** of what to teach.

In 2001, there was a report on general standards in school geography produced by the Office for Standards in Education (OFSTED): the government's school inspection authority.

In around one school in twelve, standards of geography teaching were found to be very good. Common weaknesses included a narrow range of teaching approaches, and an over-reliance on a single text book or inappropriate photocopied worksheets. (OFSTED, 2002)

With such a lot of content to get through, many teachers focussed on teaching this, and had no time for flexibility. This meant that major world events were not covered, case studies became 'frozen in time', and there was a reliance on certain textbook series which had been very successfully marketed by publishers. The methods used to teach the subject often lacked ambition and diversity.

The work of David Leat and colleagues proved to be an important part in the changes that took place in many schools from 2004 onwards. A 'Secondary Strategy' was introduced, which involved a number of new teaching ideas. Teachers were introduced to these at a number of training courses which took place at a regional level. The courses introduced teachers to a range of new skills and approaches.

"Thinking through Geography" and "More Thinking through Geography" were published by Chris Kington, a former president of the GA. They provided a range of strategies for introducing new pedagogy. Ideas included:

'Making an animal', the 'Mystery', the 'Odd One Out', the 'Living Graph' and the 'Mind Movie'.

Further examples of these will be provided for anyone who is interested. My contact details are at the end of the article.

There was also the work of Professor Dylan Wiliam and others, who introduced ideas which came to be called Assessment for Learning (AfL). This involved communicating the purpose of the lesson to students at the start, and also making sure that the 'success criteria' were clear. It stressed the importance of making any assessment part of the learning rather than being added at the end of a piece of work as a test. Teachers using this approach needed to communicate the aims of an activity before the students started, and think about the assessment as being part of the learning rather than added on at the end. Students were also given clear guidance on what they needed to do to achieve the expected outcome.

The Chris Kington publications list grew when Liz Taylor, a PGCE tutor from the University of Cambridge published a book called "Re-Presenting Geography", which took a fresh approach to the teaching of Enquiry, and suggested the use of shorter enquiries, based around a rigorous and engaging question¹.

The starting point for many teachers when they have planned their new Key Stage 3 Geography is the "importance statement":

The study of geography stimulates an interest in and a sense of wonder about places. It helps young people make sense of a complex and dynamically changing world. It explains where places are, how places and landscapes are formed, how people and their environment interact, and how a diverse range of economies, societies and environments are interconnected. It builds on pupils' own experiences to investigate places at all scales, from the personal to the global.

Geographical enquiry encourages questioning, investigation and critical thinking about issues affecting the world and people's lives, now and in the future. Fieldwork is an essential element of this. Pupils learn to think spatially and use maps, visual images and new technologies, including geographical information systems (GIS), to obtain, present and analyse information. Geography inspires pupils to become global citizens by exploring their own place in the world, their values and their responsibilities to other people, to the environment and to the sustainability of the planet.

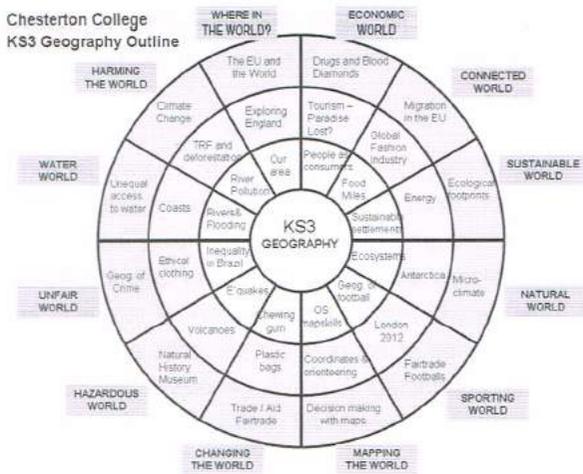
The Importance Statement: Geography (QCA, 2007)

Teachers have started to make their own curriculum, supported by a range of courses organised by the Geographical Association. Teacher weblogs (blogs) contain a growing range of materials, and a focus on pedagogy is emerging, rather than the early use of these blogs which was often to collate links to other material found on the internet. Teacher networks, which often started online are translating into physical networks.

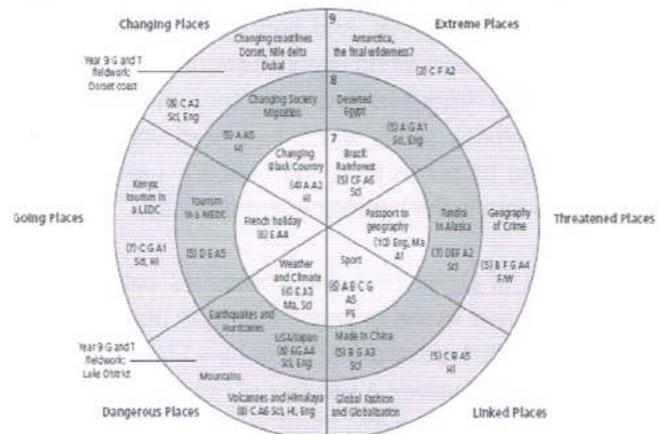
Gary Atterton and colleagues developed the idea of a 'dartboard' or archery target diagram to represent the new curriculum and add the extra dimension of progression. Ian Dixon, a Chartered Geographer, who teaches at High Arcal School in the West Midlands produced a version of this diagram as a planning tool, which allows teachers to visualise the whole three years. Some examples of how schools have interpreted the new key stage 3 curriculum are shown below:

An investment in Geography was seen as being necessary to support the improvements. In 2006, the Department

¹ Anyone interested in developing enquiry learning should visit my Slideshare page (<http://www.slideshare.net/geoblogs>), where amongst the 100 powerpoint presentations I have made freely available is a recent presentation on Enquiry skills.



Source: Katherine Hutchinson, Chesterton College



Source: Ian Dixon, High Arcal

for Education and Skills (DfES) which is now known as the Department for Children Schools and Families (DCSF) provided the sum of £2 million to fund what was called the Action Plan for Geography. A selection of projects that were funded using this money are listed below:

ton, Scott and Darwin. The map room displays a range of historical maps, and the library holds a wonderful collection of artefacts and photographic images from over a century of global exploration. The RGS-IBG has a large education team which works to support and publicise 'geography' in its wider sense. The RGS-IBG also offers a professional accreditation known as the Chartered Geographer status (which is open to teachers, as well as GIS professionals, and others whose job is related to geography. Many geographers in the UK use materials the RGS-IBG has produced for the Geography Teaching Today website, and these may be used in other countries as well.

Box 2

Selected Action Plan for Geography 1 Projects

Geography Teaching Today website: resources and advice on what was intended to be the main website for UK geography teachers – resources were developed by the RGS-IBG

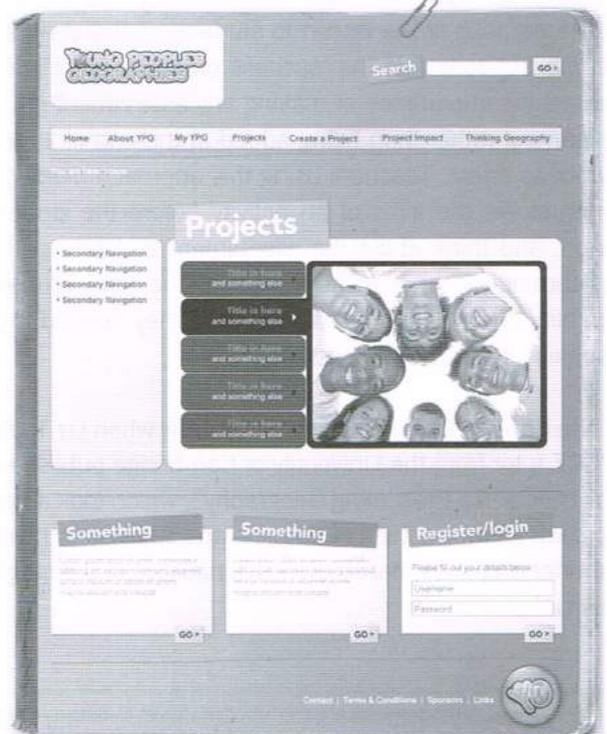
Curriculum making courses: these were 2 day courses developed by the GA

Chartered Geographer: a professional qualification for geography teachers and those involved in education, overseen by the RGS-IBG

Young People's Geographies: an ambitious project to involve students, teachers, educators and university academics

There are clear signs that the Action Plan for Geography, which started in 2006, is starting to have an impact on school geography.

Geography teachers in England are also fortunate to have the support of two organisations. The Royal Geographical Society (RGS-IBG) is based in Kensington, London, and has a long association with exploration. As a Fellow, I always enjoy visits to headquarters, with its wooden floors, vaulted windows and echoes of the past glories of Shackle-



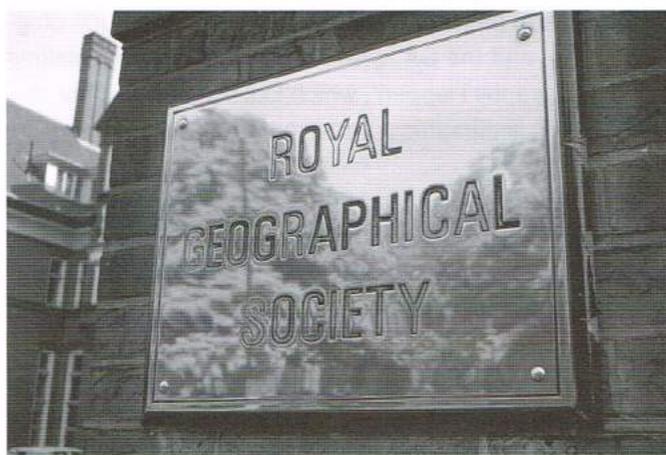


Image credit: Alan Parkinson

The Geographical Association (GA) was formed over 100 years ago, and has its headquarters in the northern city of Sheffield. The organisation has a long association with the city, and its current president: Margaret Roberts, worked at Sheffield University training geography teachers. She also wrote an important book on teaching using Enquiry, which is now acknowledged as being central to the new approaches being used by geography teachers.

The GA's stated mission is "Furthering the learning and teaching of geography", so it is bound up with the work of geography educators and school geography. The Action Plan for Geography has allowed the Association to increase the size of its full time curriculum team. It has also published handbooks for both Primary and Secondary geography teachers, which act as reference, but also support professional development.

In that sense the GA is both separate from, but also complementary to, the work of the RGS-IBG.



Image credit: Alan Parkinson



At the same time, academic geography in British universities is thriving. There are many strong research-based university departments and academics sharing their practice, and increasingly making contact with school geographers. An example of this would be the Young People's

Geographies project (see the website at the end of the article) which involved teachers and students working with researchers from a number of universities.

The second phase of the Action Plan for Geography, which runs from 2008-2011 continues the work that was started in the first phase, and funded a range of new projects, as well as offering the chance to develop projects that had been introduced by the first phase.

For more information on these projects visit the websites of the GA and RGS-IBG (see addresses at the end of the article)

There has also been more emphasis placed on the way that countries are connected with each other.

Geography makes explicit the idea that no one place exists in isolation. The subject emphasises interconnectiveness, helping pupils to understand global presence in a variety of localities. Globalisation is a process that affects us all. Geography helps pupils to analyse globalisation and to develop an understanding of its various manifestations and impacts. Through participating in responsible action in relation to real-world issues that affect their own and other lives as well as environments, pupils learn to challenge injustice, show commitment to human rights and strive to live peaceably with others. All are essential characteristics of citizens who live in the UK today.

Extract from the QCA Secondary Strategy, 2007

An OFSTED report published in January 2008 called "Geography in Schools: Changing Practice" identified a range of areas for improvement. The irony of this was that changes were already underway, and progress was being made in these areas. One part of the OFSTED report focussed on networks:

The report recommends that local authorities encourage the development of networks of schools, in order to share and develop good practice in geography. Schools should evaluate provision for geography against the report's findings in order to identify and tackle aspects requiring improvement. They should also recognise the value of fieldwork for improving standards and achievement in geography.

(OFSTED: 2008)

The Geographical Association has introduced a range of physical and virtual networks for its members, and more

generally to support the work of geography teachers. Local GA branch meetings have been held for over 100 years, but today's teachers have difficulties getting time out for events during the school day. Local networks are also being funded by the RGS-IBG, and online networking sites have been set up by the GA and a growing number of teachers.

So how is UK school geography changing?

1. Teachers now have a lot more freedom to choose topics that are more relevant to their students. The GA is developing the idea of "Living Geography", which means that teachers are encouraged to include the experiences of their students in their lesson planning, and discuss work with their students more than in the past. The idea of 'dialogue' is vital to this approach.
2. Teachers are encouraged to get involved in more professional development, and to be learners themselves. This should also be a continuous process rather than an occasional day out of school on a face-to-face training course, or the purchase of a resource. It is a process rather than an event.
3. Many teachers are using the quality materials produced by the Action Plan funding, and engaging with the projects. One danger could be that the new online materials become 'the curriculum', but it is clear that teachers are adapting the resources to suit their own geographical locations and the nature of the pupils that they teach.
4. Networks of geography teachers are being developed online, through sites such as the GA's NING, and professional development is becoming a continuous process; there is also growing use of a micro-blogging site called Twitter (<http://www.twitter.com>)
5. New GCSE specifications are recognising the need to prepare young people for a changing world, and to provide courses which maintain the excitement generated by a newly planned KS3 and also prepare students appropriately for KS5.



6. Several projects are under way to assess pupil progress, and the GA is leading a project called 'Making Geography Happen', which looks at the way that students geographical understanding develops.

As a way of describing the changes, I adapted a slogan originally developed by an MFL specialist Joe Dale who works on the Isle of Wight and writes a blog about technology in the languages classroom (<http://joedale.typepad.com>)

The phrase: "**New curriculum, new tools, new opportunities**" represents the current situation that many teachers are finding themselves in. This can be a little daunting for those who are unfamiliar with the tools, or are difficult to persuade that these new opportunities will result in measurable benefits. To this can perhaps be added "**new behaviours**", as without the adoption of these tools, the curriculum will merely be 'upgraded' a little but deliver the same geographies as before. The geography community is responding to the changes, and beginning to adopt these new behaviours.

One current area to develop further is that of Geographical Information Systems (GIS), which have been described as "geography on steroids". There is also the launch of Google Earth Street View in 2009 which adds an extra dimension to an already invaluable tool in the classroom.

Perhaps the biggest change which has occurred since the last curriculum review is the rise of what has been called the "social web" (also known as Web 2.0) This enables collaboration to develop between schools. Many geography teachers write blogs and also continue to share their ideas and resources. A list of blogs is available on the GA's website.

Geographers in Portugal use the work of UK geographers through these web-based connections, and it is wonderful that further developments are underway It is likely that more connections of this kind will be made as virtual networks grow in popularity.

The Geographical Association has also put together a 'manifesto' for school geography, to be launched in April 2009 at the annual conference. The document, which is called "**a different view**", is supported by a new area of the GA's website, plus printed resources made available to all UK schools.

At every stage through the changes I have described, the GA and RGS-IBG are ready to respond to the challenges that face geography teachers in an evolving educational

landscape, and also to celebrate the notable work that is being done in schools around the country.

Recommended weblinks

<http://www.geography.org.uk> – the website of the Geographical Association (GA), which also has a NING virtual network to join at <http://geographical.ning.com> – we welcome new members from Portugal (and elsewhere...)

<http://www.rgs.org> – the website of the Royal Geographical Society (RGS-IBG) <http://www.geographypages.co.uk> – the author's website – full of resources and weblinks – used by teachers around the world

<http://www.geographyteachingtoday.co.uk> – the website of the Action Plan for Geography: this would provide a good introduction to UK school geography thinking, particularly the well developed resources section

<http://www.digitalgeography.co.uk> – Noel Jenkins' website (a blog for his Juicy Geography website <http://www.juicygeography.co.uk> – plenty of innovative ideas for geographers)

<http://www.slideshare.net/GeoBlogs/sheffield-centenary-lecture-presentation/> - David Lambert's exploration of the development of school geography, for those who would like to dig a little deeper

<http://www.youngpeoplesgeographies.co.uk> – one of the projects which the Action Plan for Geography has made possible

<http://www.ordnancesurvey.co.uk/oswebsite/education/teachingresources/qcamapping/> — download the QCA maps

<http://curriculum.qca.org.uk/key-stages-3-and-4/subjects/geography/index.aspx> - the QCA website to support the new curriculum – has video materials – the current and 1999 versions of the curriculum can be downloaded

References and Further Reading

BALDERSTONE, D. (Ed.) — «Secondary Geography Handbook» (Geographical Association, 2006) ISBN: 1 84377 165 9 – Chapters 8, 32 and 42

BLACK, P and WILLIAM D. – “Inside the Black Box: Raising standards through classroom assessment” (London: School of Education, Kings College, 1998)

CASTREE, N. (2005) — “Nature” (Routledge, 2005) ISBN: 0 415 33905 7

LEAT D. et al — “Thinking through Geography” (Chris Kington Publishing, 1999)

NICHOLS A. et al — “More thinking through Geography” (Chris Kington Publishing, 2000)

OFSTED (2002) — “Secondary Subjects 2000/2001 – Geography” HMI 374 (HMSO, 2002)

OFSTED (2008) — “Geography in Schools, Changing Practice” (HMSO, 2008)

TAYLOR E. — “Re-presenting Geography” (Chris Kington Publishing, 2004)

WHITE J. (Ed) — “Rethinking the School Curriculum: Values, Aims and Purposes” (Routledge, 2003) ISBN: 0 41530 679 5 - Chapter 6 on Geography by David Lambert — pp. 75-86

About the author

Alan Parkinson is Secondary Curriculum Development Leader at the Geographical Association. He is a Chartered Geographer, and a Fellow of the Royal Geographical Society. After 20 years of teaching, during which he was awarded 3 Innovative Geography Teaching grants by the RGS-IBG, he became the Secondary Curriculum Development Leader at the Geographical Association in 2008, where he now works to develop teacher networks and co-ordinate some of the projects mentioned in this article.



He received the Ordnance Survey award for “excellence in geography teaching in secondary education” in June 2008.

The views expressed in this article are Alan's own and do not necessarily represent those of the Geographical Association.

You can contact Alan at aparkinson@geography.org.uk and follow the work that he does on his blog: <http://livinggeography.blogspot.com>

Comunicação interpessoal em contexto de sala de aula

Estudo de caso: perfil interpessoal de três professores

Ana Cristina Câmara
Rita Raimundo

Introdução

Este documento é um Estudo de Caso do Estilo de Comunicação Interpessoal de três professoras que lecionam a disciplina de Geografia numa escola EB 2, 3 da Área Metropolitana de Lisboa. A investigação realizada visou aplicar e explorar as potencialidades do Modelo de Comunicação Interpessoal do Professor proposto em *Do you know what you look like?* (Wubbels & Levy, 2003), que está brevemente apresentado e discutido na Parte I do presente documento. Os métodos e procedimentos do estudo encontram-se descritos na Parte II, sendo que a Parte III se expõem os resultados e análise dos mesmos.

Parte I – Enquadramento teórico

O Modelo de Comunicação Interpessoal do Professor apresentado em Wubbels & Levy (2003) é fruto de uma abordagem sistémica que, reconhecendo o carácter circular do sistema que é a sala de aula, abdica de analisar causas e consequências e aposta em identificar intervenções comportamentais que possam contribuir para a construção de um ambiente mais positivo na sala de aula (pág. 151). “Uma vez que é mais fácil mudar uma pessoa do que vinte e cinco” (pág. 2), as atenções concentram-se então no professor e a questão “porque é que este(a) aluno(a) se comporta assim” transforma-se em “que características do meu comportamento docente contribuem para que o(a) aluno(a) se comporte assim?” (pág. 12).

Baseados nestas premissas, os autores de *Do you know what you look like?* propõem um Modelo de Comunicação Interpessoal do Professor que gira em redor de dois

eixos: o Eixo da Proximidade (em que os pólos opostos são a Oposição e a Cooperação) e o Eixo da Influência (em que os pólos opostos são a Dominância e a Submissão). As secções do Modelo descrevem oito aspectos comportamentais: Liderança (LID), Prestável (PRE), Compreensivo (COM), Responsabilizador (RES), Indeciso (IND), Insatisfeito (INS), Admoestador (ADM) e Severo (SEV). O Modelo permite a identificação de Estilos de Comunicação, ou seja, perfis comportamentais perceptíveis somente após a ocorrência e observação de muitos comportamentos individuais. Refira-se ainda que o Modelo não é aplicado para estudar a personalidade do docente (pág. xiv) e visa apenas descrever o elemento interpessoal do comportamento do docente, não o elemento metodológico, se bem que ambos se interrelacionem (pág. xv). O instrumento desenvolvido para operacionalizar o Modelo é o Questionário sobre a Interação do Professor (QIP), incluído na Secção dos Anexos deste trabalho (Anexo 1).

O elemento interpessoal do comportamento do docente é extremamente relevante, uma vez que o Estilo de Comunicação do Professor [i] tem um impacto importante no ambiente de aprendizagem (Wubbels & Levy, 1993: 24) e, mais especificamente, nas atitudes dos alunos na sala de aula¹, [ii] e é um dos factores que influenciam o seu sucesso escolar (idem: 57). Relativamente ao sucesso escolar, 50 a 80% do desempenho dos alunos depende de características dos mesmos, como o seu estatuto socio económico e os seus resultados em anos anteriores. Dos 20% que dependem da inclusão em determinada turma da escola, três quartos referem-se ao nível de capacidade dos alunos e os restantes 5% representam a fatia de influência

¹ Brekelmans et al. acreditam mesmo que, no relacionamento interpessoal em sala de aula, é sobretudo o comportamento do professor que influencia o dos alunos (idem: 61).

do professor, sendo que parte significativa desta – 3,5% — se reporta ao comportamento interpessoal do professor.

Nesta perspectiva, a utilização do Modelo de Comunicação Interpessoal do Professor é relevante na medida em que permite ao professor tomar consciência do seu perfil relacional na sala de aula, o que por sua vez o pode ajudar a melhorar o seu comportamento e, com isso, [i] contribuir para uma melhoria do rendimento escolar dos seus alunos e [ii] alterar as suas atitudes. Curwin & Mendler (2000) afirmam que a consciência de si próprio como professor é, aliás, o primeiro passo na prevenção de situações de indisciplina (pp. 27 e 45) e ajuda o professor a perceber o que quer de si próprio como «gestor» da sala de aula (pág. 27) e o que necessita para tornar o seu estilo de gestão congruente com as suas convicções e valores (pág. 28).

Quanto à questão da **disciplina** na sala de aula, parece-nos que o Modelo de Comunicação Interpessoal do Professor não fornece uma base teórica suficiente para a sua análise. A disciplina não está apenas relacionada com o estilo relacional do docente, sendo necessário considerar vários outros factores, como o estilo relacional dos próprios

alunos e factores contextuais (institucionais, sociais, etc.). De qualquer modo, o Modelo oferece bastantes instrumentos conceptuais relevantes que permitem abordar esta questão de modo aprofundado, o que tentaremos fazer ao

Parte II – Métodos e procedimentos

longo do presente trabalho.

Este é um Estudo de Caso do Estilo de Comunicação Interpessoal de três professoras que leccionam a disciplina de Geografia numa escola EB 2, 3 da Área Metropolitana de Lisboa. Enquanto Estudo de Caso, visa apenas explorar uma metodologia de análise – o Modelo de Comportamento Interpessoal proposto em Wubbels & Levy, 2003 – e perceber que tipo de ilações e hipóteses se podem retirar dos resultados da análise, sem qualquer objectivo de generalização dos dados e conclusões obtidas para outras situações ou amostra.

Apresentamos, de seguida, um quadro sinóptico do processo de investigação.

Quadro Sinóptico do Processo de Investigação

AMOSTRAGEM

Foram recolhidos dados relativos a cinco professoras de Geografia da mesma escola (Professoras A,B,C,D e E, a leccionar numa escola EB 2, 3 da Área Metropolitana de Lisboa), no total de duas turmas por professora. No entanto, dada a grande quantidade de informação disponível, optámos por tratar os dados relativos a apenas três destas cinco professoras, num total de seis turmas (duas por professora). Os critérios que presidiram à selecção das docentes foram, em primeiro lugar, a heterogeneidade de Estilos e, em segundo lugar, a inclusão de pelo menos uma professora estagiária. As duas professoras eliminadas exibiam Estilos de Comunicação Interpessoal semelhantes a dois dos estilos analisados.

Os dados tratados referem-se, pois, a três professoras de Geografia, tendo para cada uma sido analisadas duas das turmas que leccionam:

- Professora A – uma turma de 7.º Ano (19 alunos) e outra de 9.º Ano (22 alunos);
- Professora B – uma turma de 7.º Ano (23 alunos) e outra de 8.º Ano (16 alunos);
- Professora C – uma turma de 8.º Ano (24 alunos) e outra de 9.º Ano (18 alunos).

Esta é uma amostra de conveniência, cuja constituição se insere no que geralmente se denominam métodos não-probabilísticos de amostragem (Cohen *et al.*, 2000). Gostaríamos de salientar, todavia, que, apesar de não podermos falar de uma «amostra internacional», uma vez que os sujeitos do estudo não foram escolhidos pela sua representatividade para um estudo abrangente dos Estilos de Comunicação Interpessoal dos docentes (cf. Almeida e Freire, 2003: 112), a sua selecção também não foi isenta de intenções específicas, entre as quais destacamos a escolha de professores do nono grupo de docência e com diferentes experiências lectivas. Estas preocupações relacionam-se com a afirmação de Levy *et al.* de que, nos seus estudos, embora as características específicas dos professores não surjam fortemente relacionadas com o estilo de comunicação, verificam-se algumas correlações significativas (Wubbels & Levy, 1993: 40).

ACTORES

Professores e alunos das seis turmas referidas.

- A Professora A tem 24 anos e este foi o seu primeiro ano de actividade lectiva (em regime de estágio pedagógico).
- A Professora B tem 45 anos e 22 de experiência lectiva.
- A Professora C tem 34 anos e 11 de experiência lectiva.
- Os alunos, de ambos os sexos, têm idades compreendidas entre os 13-15 anos.

RECOLHA DE DADOS/INSTRUMENTAÇÃO

A recolha de dados foi efectuada num único momento, na semana de 28 de Junho a 2 de Julho de 2004. Em cada turma, professora e alunos preencheram simultaneamente, e durante um tempo lectivo, os instrumentos correspondentes.

Os instrumentos aplicados foram:

- Questionário sobre a Interação do Professor (Wubbels & Levy, 1992 – Adaptação de Nogueira, 1999, doravante designado por QIP). Foi aplicado a professoras e alunos;
- Inquérito (Curvin & Mendler, 1980), doravante designado por Inquérito A. Foi aplicado aos alunos;
- Inquérito sobre Disciplina (Alunos) (Curwin & Mendler, 1980), doravante designado por Inquérito B. Foi aplicado aos alunos;
- Inquérito sobre Disciplina (Professor) (Curwin & Mendler, 1980), doravante designado por Inquérito C. Foi aplicado às professoras.

Ressalvamos que a aplicação dos QIP seguiu as conclusões de Brekelmans sobre os pressupostos de aplicação que garantem a fiabilidade dos dados, a saber: o QIP deve ser aplicado a pelo menos 10 alunos por turma; não necessita de ser aplicado mais de uma vez por ano, embora não o deva ser nas primeiras semanas de aulas; e o questionário deve ser completado por um mínimo de duas turmas para que cada professor obtenha uma medida válida do seu estilo global (Wubbels & Levy, 1993: 21).

ANÁLISE DE DADOS

Os dados relativos aos QIP foram estatisticamente tratados de acordo com as indicações inseridas no Capítulo 2 do livro *Do you know what you look like?* (Wubbels & Levy, 1993) e a análise dos gráficos foi efectuada com base no modelo do Comportamento Interpessoal do Professor apresentado no mesmo.

Para o Inquérito A foram elaborados gráficos de barras de frequência das respostas. Em relação aos Inquéritos B e C, foi efectuada uma Análise de Conteúdo superficial.

Parte III – Análise e discussão dos resultados

Esta Parte inclui, primeiramente, uma análise dos Estilos de Comunicação Interpessoal e de questões de disciplina de cada uma das docentes, realizada a partir dos resultados dos QIP e do cruzamento destes com os resultados

dos restantes instrumentos (Secção 1)². O cruzamento de dados serviu sobretudo para confirmar/infirmar as considerações tecidas a partir dos dados dos QIP e para analisar a questão da disciplina. Procurámos inserir na estrutura de análise comparações intra turma (dados dos alunos *versus* dados da professora) e entre as turmas da mesma professora. A descrição dos resultados não é exaustiva, pois optámos por apresentar apenas os dados que considerámos

mais relevantes quer para identificar semelhanças quer para sublinhar discrepâncias.

Os resultados da análise permitiram retirar algumas conclusões que apresentamos sob o subtítulo «Discussão». Comparámos o Estilo de Comunicação Interpessoal de cada docente com a percepção média dos professores apresentada como resultado das investigações dos autores do livro *Do you know what you look like?* (Wubbels & Levy, 1993): «Os alunos e os professores consideram que os professores exibem muitos comportamentos de Liderança, Severos, Prestáveis e Compreensivos. Incerteza, Insatisfação e Admoestação são muito menos notórios» (Wubbels & Levy, 2003: 29). Como observam os autores, este padrão em que os professores actuam de forma

simultaneamente dominante e cooperativa é, em termos de expectativas sociais, desejável no caso da maioria das situações de ensino, nas sociedades ocidentais, e pode ser considerado o padrão normal para turmas com um ambiente de aprendizagem positivo e onde os alunos se sintam apoiados (idem: 30). Após a comparação com este padrão, tirámos ainda algumas ilações da análise e levantámos algumas hipóteses relativas ao perfil relacional da docente, aos métodos utilizados para impor a disciplina ou ao elemento metodológico na sala de aula.

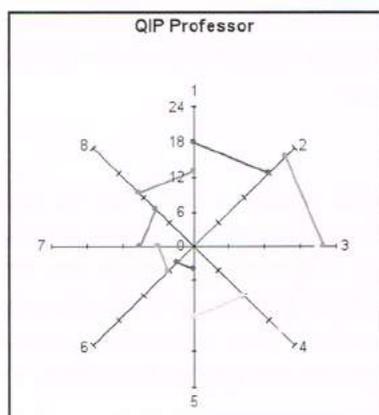
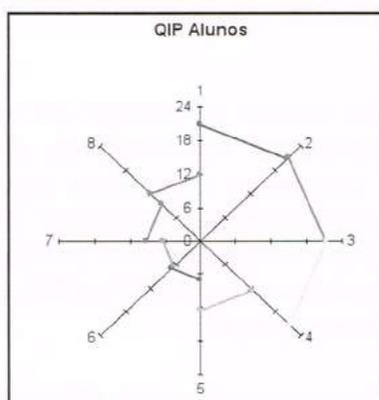
Na segunda secção da Parte III, apresenta-se uma discussão comparativa dos Estilos de Comunicação Interpessoal das três professoras e são retiradas algumas conclusões finais.

SECÇÃO 1

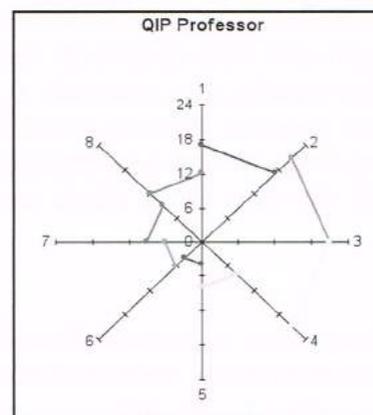
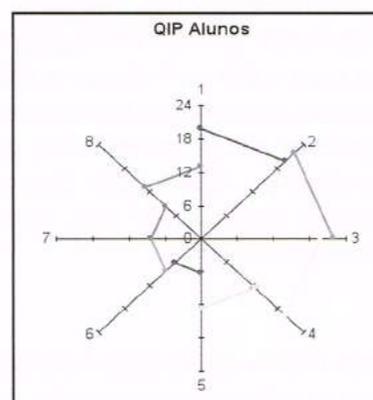
A. PROFESSORA A – RESULTADOS E DISCUSSÃO

RESULTADOS PROFESSORA A – ESTILO DE COMUNICAÇÃO INTERPESSOAL

A – 7º Ano



A – 9º Ano



² É importante, em termos conceptuais, clarificar que, ao contrário do que acontece no QIP, os dados dos Inquéritos A e B não apontam apenas para o perfil interpessoal do professor, mas incluem igualmente bastantes elementos sobre as atitudes dos alunos em relação ao professor. Embora distintos, numa abordagem sistémica, estes dois aspectos são indissociáveis e, como sublinhamos na Parte II deste trabalho, as atitudes dos alunos são em grande medida influenciadas pelas percepções dos mesmos do comportamento interpessoal do professor.

Quadro 1 – Valores dos QIP da Professora A

7.º ano	LID	COM	IND	ADM	PRE	RES	INS	SEV
Alunos	20,8	21,6	6,0	7,5	22,0	12,9	6,0	10,9
Professor	18,0	21,0	4,0	9,0	22,0	12,0	6,0	14,0
9.º ano	LID	COM	IND	ADM	PRE	RES	INS	SEV
Alunos	21,1	21,5	5,4	6,8	22,5	12,5	6,5	10,5
Professor	18,0	19,0	4,0	14,0	18,0	8,0	9,0	14,0

O estilo de comunicação desta professora pode ser enquadrado nos tipos 1/2/3 descritos no capítulo 4 de Wubbels & Levy (1993), quer na opinião dos alunos quer na opinião da própria professora³:

- **Eixo Proximidade (Oposição/Cooperação)**

QIP

A professora apresenta resultados iguais ou superiores a 18 nos sectores LID, PRE e COM em ambas as turmas (QIP Professor e QIP Alunos). Tendo em conta que os valores de SEV, ADM, INS e IND são bastante inferiores, podemos concluir que esta mantém uma relação de bastante proximidade com os alunos. É no 9.º Ano que se verificam maiores diferenças entre o QIP do Professor e dos Alunos, pois a docente avalia-se como menos próxima e mais opostora do que os próprios alunos (valores mais baixos em LID e PRE e mais altos em ADM e INS). Esta tendência também se verifica em relação ao 7.º Ano, embora com menor discrepância entre os valores.

Inquérito A

Os dados obtidos através do Inquérito A confirmam um grau de proximidade professor/aluno elevado, nomeadamente as questões 2 (Ouvinte/Não ouvinte) e 7 (Preocupa-se/Não se preocupa), com cerca de 85% dos respondentes a optarem pelas respostas mais favoráveis. O facto de as percentagens de respostas favoráveis serem inferiores no 9.º Ano de certa forma confirma a tendência para uma menor proximidade com estes alunos aferida no QIP Professor – 9.º Ano.

Inquérito B

Os dados obtidos através do Inquérito B também confirmam um grau de proximidade professor/aluno elevado. As respostas às questões 1 e 8 revelam que os alunos

conhecem alguns elementos da vida pessoal da professora. Nas respostas às questões 11 e 12, os alunos salientam mais características de comportamento/personalidade (positivas) e gostos pessoais do que características físicas. Nas questões 1, 2 e 6, regista-se uma elevada percentagem de respostas que mencionam a alegria, simpatia, carácter divertido e capacidade de ajuda da professora.

As diferenças existentes nas respostas obtidas nas turmas parecem corroborar a percepção da professora de que é mais próxima do 7.º do que do 9.º Ano.

- **Eixo Influência (Dominância/Submissão)**

QIP

Da análise de todos os QIP emerge que a professora exerce uma dominância não demasiado pronunciada, moderada por uma grande proximidade com os alunos (valores inferiores no hemisfério Submissão). Destacamos, no entanto, que em ambas as turmas os alunos vêem o seu comportamento como menos SEV e ADM, logo menos dominante, do que ela própria.

No QIP do Professor, os valores de ADM (superiores no 9.º Ano) e os de RES (inferiores no 9.º) indicam que a professora se considera ligeiramente mais dominante no 9.º do que no 7.º Ano.

Inquérito A

Neste inquérito podemos confirmar os baixos valores em ADM do QIP dos Alunos, através das questões 3 (Grita/raramente grita), 5 (Embarça-me/Não me embarça), 6 (Zangado/Raramente zangado) e 8 (Implica e embirra/Não implica nem embirra), onde as respostas dos alunos incidem maioritariamente nas opções favoráveis.

³ Devido à falta de dados estatísticos mais precisos sobre os oito tipos de Estilo de Comunicação Interpessoal do Professor, não nos foi possível identificar um tipo preciso relativamente a esta professora, pelo que optámos por indicar os três tipos que considerámos mais equivalentes, a nível de mancha gráfica (cf. Wubbels & Levy, 1993: 48-9).

Podemos ainda confirmar o elevado grau de liderança da docente, através da questão 10 («faz-me sentir aborrecido/Não me faz sentir aborrecido»), onde mais de 85% dos respondentes manifestam sentir-se entusiasmado nas suas aulas.

Inquérito B

A frequente menção a aspectos como «ralhar», «gritar» e «mandar calar» vem confirmar a avaliação feita pela própria professora no parâmetro ADM do QIP e, até certo ponto, contrariar as apreciações efectuadas no mesmo sector no QIP/Alunos e no Inquérito A. Esta (aparente) contradição será analisada mais à frente.

RESULTADOS DA PROFESSORA A — DISCIPLINA

Através da análise do conteúdo do Inquérito B apercebemo-nos de que em ambas as turmas os alunos consideram que as aulas da docente se pautam por um ambiente ruidoso e de conversas paralelas entre os alunos (questões 3 e 5). As respostas à questão 10 revelam-nos ainda que os modos escolhidos pela docente para tentar repor a disciplina são a admoestação/sanções (medida cautelar, repreensão escrita, falta disciplinar mas, predominantemente, ameaça das anteriores), o diálogo e a utilização experiências de ensino-aprendizagem diversificadas. Os dois últimos modos, mas não o primeiro, são mencionados também no Inquérito C como os métodos mais eficazes para disciplinar os seus alunos (questões 1 e 10). Esta responsabilização tanto do aluno como do professor é, aliás, coerente com a justificação apontada pela professora para a existência de problemas de disciplina: causas internas – forma como os conteúdos são leccionados e existência de tempos mortos; e externas ao professor – a motivação dos alunos (Inquérito C, questões 11 e 12).

PROFESSORA A — DISCUSSÃO

Quer os dados dos alunos quer os dados da professora apontam, pois, para um estilo de comunicação que se insere no padrão comportamental considerado normal em turmas com um ambiente de aprendizagem positivo e de apoio mútuo⁴, não se registando diferenças substanciais nas turmas analisadas. Os dados revelam uma professora amigável, prestável e sociável, capaz de ouvir os alunos e de estabelecer empatia com eles mas, simultaneamente, com capacidade de liderança e de organização de um ambiente de aprendizagem estruturado. Os alunos parecem

responder de modo bastante positivo ao seu perfil: na resposta à questão «Adoro-a/detesto-a» do Inquérito A, mais de 90% dos respondentes assinala uma das duas opções mais favoráveis.

No que se reporta ao grau de influência da docente, verifica-se uma discrepância entre as percepções de alunos e professora: os alunos consideram-na menos dominante. A ligeira contradição observada entre os dados do QIP e Inquérito A e os dados do Inquérito B, mencionada aquando da análise do Eixo Influência, não nos parece suficiente para minimizar a importância da opinião dos alunos manifestada nos primeiros, pois pode ser resolvida se considerarmos que o facto de a professora ralar e gritar bastante na aula não a torna necessariamente uma professora «admoestadora» (alguém que expressa irritação e fúria frequentemente, que proíbe e pune) aos olhos dos alunos, que não lêem fúria nem irritação nos comportamentos de tentativa de manutenção da disciplina.

A discrepância entre as percepções de alunos e professora quanto ao eixo de influência vai de encontro às observações que Wubbels *et al.* fazem sobre os próprios estagiários: «frequentemente, os alunos avaliam o comportamento de um professor estagiário como muito menos dominante do que os próprios professores estagiários» (Wubbels & Levy, 1993: 79). Parece-nos bastante coerente a explicação adiantada pelos autores para este facto – a de que os próprios estagiários não estão habituados a agirem perante um público e, conseqüentemente, não se apercebem de que numa situação pública, por oposição a uma relação de um para um, são necessárias variações maiores nos comportamentos e comportamentos mais expressivos para se conseguir um impacto substancial nos outros.

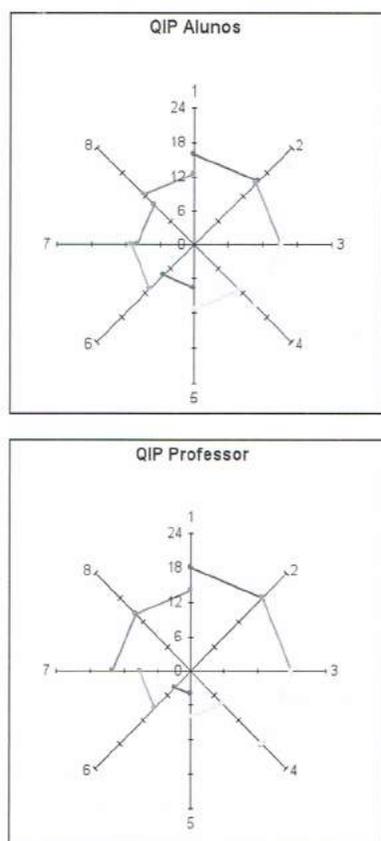
Contudo, o estilo relacional positivo não impede a existência de situações repetidas de indisciplina na sala de aula, o que nos remete para a nossa consideração inicial de que a disciplina não está apenas relacionada com o Estilo de Comunicação, havendo vários outros factores a considerar (cf. Parte II). No entanto, e em face do que mencionámos em relação ao eixo de influência do professor, podemos colocar a hipótese de que uma das razões para a indisciplina é o facto de a professora não exibir comportamentos severos (SEV). A análise do QIP e restantes questionários poderiam ser um ponto de partida para um reequacionamento do seu estilo relacional.

⁴ Sobre o padrão considerado «normal», ver Introdução à Parte III.

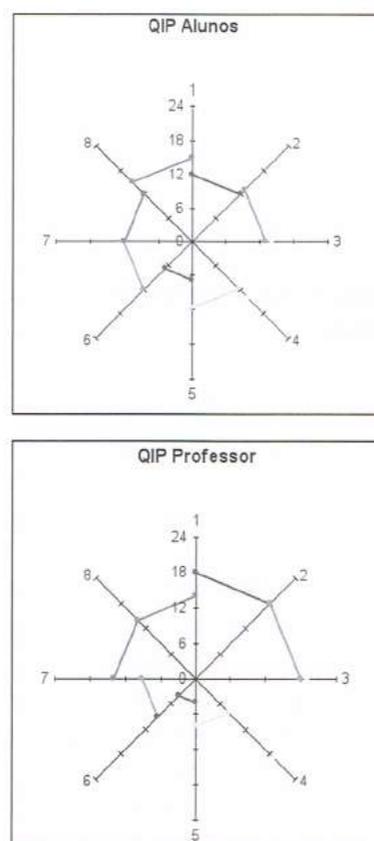
B — PROFESSORA B — RESULTADOS E DISCUSSÃO

RESULTADOS PROFESSORA B — ESTILO DE COMUNICAÇÃO INTERPESSOAL

B - 7.º Ano



B - 9.º Ano



Quadro 2 – Valores dos QIP da Professora B

7.º ano	LID	COM	IND	ADM	PRE	RES	INS	SEV
Alunos	15,2	13,7	9,2	12,4	12,9	9,7	13,0	14,3
Professor	18,0	18,0	4,0	14,0	18,0	8,0	9,0	14,0
9.º ano	LID	COM	IND	ADM	PRE	RES	INS	SEV
Alunos	14,0	14,4	5,7	10,9	12,2	9,2	13,3	16,0
Professor	18,0	19,0	4,0	14,0	18,0	8,0	9,0	14,0

Através da análise dos QIP da professora B, é-nos difícil estabelecer uma associação directa com um dos oito tipos de Estilos de Comunicação do Professor, pelo que nos limitaremos a explorar alguns dos dados mais relevantes dos questionários e inquéritos.

• **Eixo Proximidade (Oposição/Cooperação)**

QIP

A professora apresenta valores mais elevados nos sec-

tores LID, PRE e COM em ambas as turmas (QIP Professor *versus* QIP Alunos), sendo a discrepância maior no caso do 8.º Ano, que avalia a professora de um modo menos positivo nestes três sectores.

No quadrante SO do QIP dos alunos do 7.º Ano, os resultados são superiores aos do QIP da professora. No QIP do 8.º Ano, os alunos consideram a professora mais SEV, INS e IND do que ela própria. A comparação entre os QIP Alunos de ambas as turmas mostra que os do 7.º Ano con-

sideram a professora mais IND e ADM que os do 8.º Ano, ao passo que estes últimos a vêem como mais SEV.

Tendo em conta todos estes valores, podemos concluir que, segundo os alunos, a professora mantém uma relação simultaneamente cooperante e opositora, sendo o elemento de oposição bastante mais notório no caso do 8.º Ano de escolaridade. A docente perspectiva o seu estilo de comunicação mais cooperante que os alunos e também aqui a discrepância professora/alunos é mais óbvia quando analisamos os QIP do 8.º Ano.

Inquérito A

Os dados obtidos através do Inquérito A confirmam um grau de proximidade professor/aluno mais baixo do que o da Professora A. Na questão 2 (Ouvinte/Não ouvinte), enquanto 85% dos alunos respondem favoravelmente para a Professora A, para a Professora B a resposta «É um excelente ouvinte» não vai além dos 19%, acompanhando as restantes respostas todo o espectro da escala de análise. Também na questão 7 (Preocupa-se/Não se preocupa), os resultados são bastante mais desfavoráveis para a Professora B, sobretudo no caso do 8.º Ano, onde 50% dos respondentes consideram que a professora não se interessa ou interessa-se muito pouco pelos alunos.

Inquérito B

Os dados obtidos através do Inquérito B também confirmam um grau de proximidade professor/aluno pouco elevado⁵. Nas questões 1 e 8, os alunos não mencionam qualquer elemento da vida pessoal da docente e é curioso notar que, na questão 1, apenas dois alunos incluem na sua resposta elementos que caracterizam a professora como cooperante, ao passo que quatro alunos mencionam que a professora gosta de «ralhar» e «gritar».

Nas respostas às questões 11 e 12, 52% dos respondentes do 7.º Ano dizem que não são em nada parecidos com a professora e 43% afirmam que são em tudo diferentes da mesma. O conteúdo e tipo de vocabulário — em vários casos, de índole agressiva — utilizado nas respostas a estas questões revelam claramente que a maioria dos alunos não se sente relacionalmente próximos da professora. No 8.º Ano, o conteúdo das respostas revela o mesmo tipo de relacionamento e o facto de muitos alunos optarem por responder «não sei» parece corroborar esta ideia de oposição.

O elemento de oposição é ainda confirmado pelas re-

spostas às questões 1, 2 e 4, com a frequente menção a aspectos como «ralhar», «gritar», «mandar calar» e/ou «mandar para a rua» (sector ADM), elevado número de negativas e testes difíceis (sector SEV).

• Eixo Influência (Dominância/Submissão)

QIP

Da análise dos QIP dos alunos emerge que a professora é quase tão submissa quanto dominante (comparação dos valores ADM, SEV, LID e PRE com os valores de INS, IND, RES e COM), embora com algumas diferenças: os alunos do 8.º ano vêem-na como mais SEV e ADM do que os do 7.º e estes consideram os seus comportamentos como menos SEV e ADM e mais cooperantes (LID e PRE). Em ambas as turmas os alunos a vêem como menos PRE, ADM e LID e mais IND, INS e RES, logo menos dominante, do que ela própria, sendo a discrepância mais acentuada no 8.º ano. De salientar que, de todas as professoras analisadas, é esta a que regista os valores mais elevados no sector ADM.

Inquérito A

Neste inquérito, podemos confirmar os valores relativamente altos do sector ADM do QIP Alunos, através das questões 3 (Grita/raramente grita), 5 (Embaraça-me/Não me embaraça), 6 (Zangado/Raramente zangado) e 8 (Implica e embirra/Não implica nem embirra), em que as respostas dos alunos se espaçam pela escala de análise, não se concentrando nas respostas favoráveis, ao contrário do que acontecia na Professora A.

Podemos ainda confirmar os medianos valores de li-derança atribuídos pelos alunos à docente, nomeadamente através da questão 10 («faz-me sentir aborrecido/Não me faz sentir aborrecido»), onde cerca de 50% dos respondentes manifesta sentir-se muito aborrecido nas suas aulas.

RESULTADOS DA PROFESSORA B — DISCIPLINA

Através da análise do conteúdo do Inquérito B apercebemo-nos de que, em ambas as turmas, os alunos consideram que existe indisciplina nas aulas — nas questões 3 e 5, por exemplo, é muito frequente a referência ao «falar nas aulas» e «mau comportamento», bem como ao facto de a professora se alegrar quando os alunos estão atentos e se comportam devidamente. Também na resposta à questão 9 do Inquérito A os alunos indicam a existência de

⁵ Cf. Nota 2.

indisciplina da sala de aula. Nas respostas à questão 10, revelam-nos que o modo preferido pela docente para tentar repor a disciplina é o recurso a admoestação/sanções: medida cautelar, repreensão escrita, TPC, testes e falta disciplinar. O Inquérito C, porém, revela que a docente considera que o método mais eficaz para disciplinar os seus alunos é o diálogo: «conversa para tentar perceber e incentivar a participar» e «fazê-los compreender que aprender e tirar boas notas é importante para o seu futuro». Podemos relacionar esta proposta ideal e a efectiva utilização de métodos disciplinadores por parte do professor, que incidem invariavelmente no aluno, com a atribuição que a docente faz da responsabilidade pelos episódios de indisciplina a causas externas ao professor: «desinteresse pela escola e matérias; «oferta de outros motivos de interesse fora da escola» e «má educação» (Inquérito C, questões 11 e 12).

PROFESSORA B — DISCUSSÃO

Em geral, o Estilo de Comunicação Interpessoal que emerge da análise dos instrumentos aplicados nesta investigação afasta-se do padrão comportamental considerado normal em turmas com um ambiente de aprendizagem positivo e de apoio mútuo. Os dados permitem-nos descrever o ambiente de aprendizagem como um ambiente pouco estruturado⁶, onde existe desordem e a professora se esforça para controlar a turma. Quando os alunos estão envolvidos, o ambiente é orientado para o conteúdo e a docente não fomenta uma relação de proximidade com eles. Aliás, vários comportamentos a colocam numa atitude de oposição, aos olhos dos alunos, o que pode ajudar a explicar o porquê de, na resposta à questão «Adoro-a/detesta-a» do Inquérito A, aproximadamente 30% dos alunos assinalarem uma das duas opções menos favoráveis e apenas cerca de 38% escolheram as duas opções mais favoráveis.

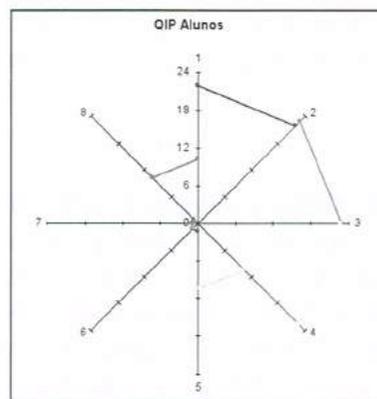
A variação verificada entre os QIP dos Alunos do 7.º e 8.º anos revela uma relativa instabilidade do comportamento do professor que não é a regra, segundo os estudos apresentados em Wubbels & Levy (1993: 31-35). Segundo Levy *et al.*, a instabilidade é mais frequente em professores no início de carreira, o que é atribuído ao reduzido reportório de comportamentos dos mesmos, que os torna mais incapazes para fazer face à multiplicidade de situações com que são confrontados e de novos papéis a desempenhar. Embora a Professora B tenha vários anos de experiência lectiva, esta explicação poderá também ser aplicável (a postura interpessoal da professora pode

ser rígida e pouco adaptativa), se bem que seja possível sugerir outras – diferenças no número de alunos da turma/ espaço físico da sala de aula, nos estilos de comunicação interpessoal dos próprios alunos, etc..

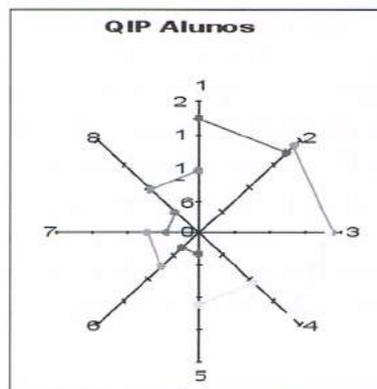
Em todo o caso, a professora poderia utilizar os resultados desta análise para repensar a sua postura interpessoal, nomeadamente para diminuir a tendência que revela para comportamentos de oposição e de submissão, assim como para reavaliar o modo como percebe a disciplina/ indisciplina. Além da modificação de aspectos atitudinais e comportamentais concretos, seria também importante recorrer a métodos e estratégias de ensino-aprendizagem mais diversificados, mais orientados para os interesses dos alunos e para a resolução de tarefas de modo cooperativo.

C. PROFESSORA C – RESULTADOS E DISCUSSÃO

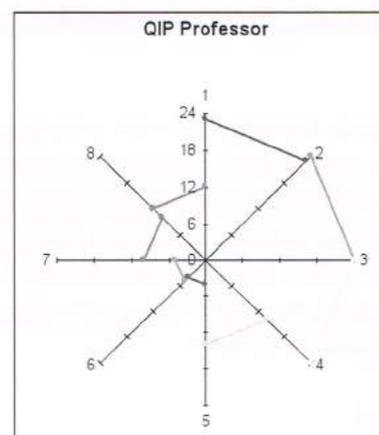
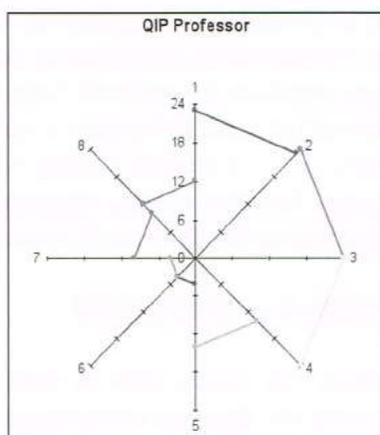
RESULTADOS PROFESSORA C — ESTILO DE COMUNICAÇÃO INTERPESSOAL



C – 8.º Ano



⁶ No sentido que é dado à palavra por Brekelmans, Levy e Rodríguez, na descrição dos tipos de estilos de comunicação do Professor (Wubbels & Levy, 1993: 46-55).



C – 9.º Ano

8.º ano	LID	COM	IND	ADM	PRE	RES	INS	SEV
Alunos	21,9	23,1	1,9	2,0	23,0	11,8	1,1	9,6
Professor	23,0	24,0	4,0	10,0	24,0	14,0	4,0	12,0
9.º ano	LID	COM	IND	ADM	PRE	RES	INS	SEV
Alunos	20,6	22,1	5,8	7,6	23,0	14,4	7,9	10,0
Professor	23,0	24,0	4,0	10,0	24,0	14,0	5,0	12,0

Quadro 3 – Valores dos QIP da Professora C

O Estilo de Comunicação desta professora pode ser enquadrado no tipo 3, quer na opinião dos alunos quer na opinião da própria:

- **Eixo Proximidade (Oposição/Cooperação)**

QIP

A professora apresenta resultados iguais ou superiores a 21 nos sectores LID, PRE e COM em ambas as turmas (QIP Professor e QIP Alunos). Tendo em conta que os valores de SEV, ADM, INS e IND são bastante inferiores, podemos concluir que a professora mantém uma relação de bastante proximidade com os alunos, que supera a da Professora A. É no 8.º Ano que se verificam maiores diferenças entre o QIP do Professor e dos Alunos, pois os alunos avaliam a docente como menos opositora do que a própria (valores quase nulos nos sectores ADM, IND, INS e igual ou inferiores a 10 no sector SEV). Esta tendência também se verifica em relação ao 9.º Ano, embora com menor discrepância entre os valores. É ainda de salientar que a professora se avalia ligeiramente mais cooperante do que os alunos de ambas as turmas.

Inquérito A

Os dados do Inquérito A confirmam um grau de proximidade professor/aluno elevado, nomeadamente as questões 2 (Ouvinte/Não ouvinte) e 7 (Preocupa-se/Não se preocupa), onde 88% dos alunos do 9.º Ano e 100% dos do 8.º Ano responderem favoravelmente. O facto de as percentagens de respostas favoráveis serem inferiores no 9.º Ano de certa forma confirma a tendência para uma menor proximidade com estes alunos aferida no QIP Professor – 9.ºAno.

Inquérito B

Os dados do Inquérito B também confirmam um elevado grau de proximidade professor/aluno⁷. As respostas às questões 1 e 8 revelam que os alunos conhecem vários elementos da vida pessoal da professora. Nas respostas às questões 11 e 12, os alunos salientam mais características de comportamento/personalidade (positivas) e gostos pessoais do que características físicas. Nas questões 1 e 6 regista-se um elevado número de respostas que mencionam a alegria, simpatia, carácter divertido e calma da docente.

⁷ Cf. Nota 2

• Eixo Influência (Dominância/Submissão)

QIP

Da análise de todos os QIP conclui-se que a professora exerce uma dominância pronunciada (valores bastante inferiores no hemisfério Submissão). Destacamos, no entanto, que em ambas as turmas os alunos a vêem como menos SEV e ADM, logo, menos dominante, do que ela própria. De salientar que a diferença de valores é especialmente acentuada no 8.º Ano.

Inquérito A

Neste inquérito podemos confirmar os baixos valores em ADM do QIP dos Alunos, nomeadamente através das questões 3 (Grita/Raramente grita), 5 (Embarça-me/Não me embarça), 6 (Zangado/Raramente zangado) e 8 (Implica e embirra/Não implica nem embirra), onde as respostas dos alunos incidem maioritariamente nas opções favoráveis.

Podemos ainda confirmar o elevado grau de liderança da docente; na questão 10 (faz-me sentir aborrecido/Não me faz sentir aborrecido), mais de 85% dos respondentes manifesta sentir-se entusiasmado nas suas aulas.

Inquérito B

Os dados obtidos através do Inquérito B vêm confirmar a avaliação feita pela própria professora nos parâmetros ADM do QIP. Nas respostas do Inquérito B, a frequente menção a «mandar calar» de certa forma contraria as apreciações efectuadas no QIP/Alunos (sector ADM).

RESULTADOS DA PROFESSORA C — DISCIPLINA

Através da análise do conteúdo do Inquérito B, apercebemo-nos de que em ambas as turmas os alunos consideram que existe barulho durante as aulas, que, no entanto, parece ser menos prevalectante do que no caso da Professora A e muito menos prevalectante do que no caso da Professora B (questões 3 e 5). As respostas à questão 10 revelam-nos que os modos preferidos pela docente para tentar repor a disciplina são a eficácia metodológica, o investimento num perfil cooperativo de relacionamento interpessoal («confiança», «alegria», «diálogo» e «calma») e a admoestação (repreensão oral). No Inquérito C, a docente aponta a eficácia metodológica como método mais eficaz para disciplinar os alunos (questão 1), mas também refere utilizar a admoestação e o diálogo (questão 10).

Em suma, e embora nas respostas às questões 11 e 12 justifique a existência de problemas de disciplina apenas com causas exteriores ao professor («desrespeito pelo professor e pela escola como instituição» e «falta de acompanhamento dos pais»), a docente parece, na sua prática lectiva, reconhecer também o papel desempenhado pelo professor no evitamento de situações de indisciplina.

PROFESSORA C — DISCUSSÃO

Quer os dados dos alunos, quer os dados da professora apontam para um Estilo de Comunicação que se insere no padrão comportamental considerado normal em turmas com um ambiente de aprendizagem positivo e de apoio mútuo⁹, não se registando diferenças substanciais nas turmas analisadas. Os dados revelam uma professora bastante próxima dos alunos em termos relacionais, amigável, prestável, sociável e divertida, capaz de ouvir os alunos e de estabelecer empatia com eles mas, simultaneamente, com capacidade de liderança e de organização de um ambiente de aprendizagem estruturado. Os alunos gostam das aulas e envolvem-se bastante nestas, se bem que por vezes possam ser algo conversadores. As respostas à questão «Adoro-a/detesto-a» do Inquérito A, na qual mais de 88% dos respondentes assinala uma das duas opções mais favoráveis, confirma, de resto, uma atitude muito positiva dos alunos em relação à professora.

A leitura dos dados obtidos através dos instrumentos desta investigação não nos permite detectar áreas nítidas de melhoramento quer do perfil interpessoal da docente quer do modo como esta gere a disciplina na sala de aula. Para tal, seria necessário um trabalho investigativo que envolvesse métodos e instrumentos mais diversificados.

Das três professoras em estudo, esta é a que apresenta um perfil relacional mais positivo, o que é interessante se tivermos em conta o facto de ela leccionar há onze anos e de Brekelmans & Créton (1993: 102) referirem que são precisamente os professores com cerca de dez anos de experiência aqueles que têm «as melhores relações interpessoais para promover sucesso escolar e atitudes positivas».

SECÇÃO 2

Discussão geral

O estudo dos Estilos de Comunicação Interpessoal e de questões de disciplina das três professoras da amostra per-

⁹ Sobre o padrão considerado «normal», ver Introdução à Parte III.

mitiram-nos retirar algumas conclusões e levantar algumas hipóteses, que passamos a apresentar:

- 1) Confirmámos neste estudo a afirmação de Wubbels *et al.* de que «as auto-percepções dos professores eficientes [são] mais concordantes com as percepções dos seus alunos do que as de professores que [são] menos eficientes» (Wubbels & Levy, 1993: 149). Efectivamente, é a percepção da Professora B – precisamente a que tem o perfil mais distanciado do padrão considerado normal⁹ – que mais se distancia da dos seus alunos.
- 2) Apesar de a comparação dos QIP Professor com o QIP Alunos não evidenciar em geral diferenças muito substanciais entre as percepções de alunos e professoras, foi possível detectar algumas discrepâncias nos três casos estudados - sobretudo no da professora B – que seguem, em geral, a mesma tendência: as professoras têm uma percepção mais favorável do seu perfil do que os seus alunos. Todas as docentes se consideraram mais dominantes que os alunos e a professora C classificou o seu comportamento como também mais cooperante (valores mais altos em LID, PRE, COM e RES), se bem que simultaneamente mais Indeciso, Admoestador, Inseguro e Severo. Esta mesma tendência para uma percepção mais positiva por parte dos docentes é descrita em Wubbels & Levy (1993: 75): «Os nossos resultados mostram que um grande número de professores efectivamente vêem o seu próprio comportamento de um modo mais favorável que os seus alunos». Wubbels *et al.* (Wubbels & Levy, 1993: 75-80) referem várias possíveis causas para esta tendência, nomeadamente a influência do ideal de professor de cada docente sobre a sua autopercepção; o mecanismo de percepção selectiva (por exemplo, no caso de professores que ignoram a existência de problemas de modo a protegerem-se da ansiedade que a tomada de consciência da realidade lhes provocaria); atribuições causais (por exemplo, o professor pode atribuir o seu bom desempenho na aula ao seu Estilo de Comunicação quando, de facto, foi a utilização de uma técnica de ensino eficiente que esteve na origem desse desempenho); noções imprecisas sobre o efeito dos comportamentos na relação interpessoal (esta questão já foi levantada aquando da discussão dos resultados da Professora A).
- 3) Confirmámos a afirmação de Wubbels *et al.* de que os resultados do QIP de diferentes turmas do mesmo professor em geral não variam muito, o que indica a «relativa estabilidade do comportamento do professor» (Wubbels & Levy, 1993: 24). No entanto, ao contrário do descrito no livro, no nosso estudo não é a professora em início de carreira (Professora A) que evidencia maiores diferenças entre os perfis em diferentes turmas, mas a que tem mais anos de experiência lectiva (Professora B). Porque pouco significativas, estas diferenças não nos permitem tirar conclusões relevantes, além das considerações tecidas na alínea 2).
- 4) No âmbito dos seus estudos sobre a relação entre as características do professor e o seu Estilo de Comunicação Interpessoal, Brekelmans *et al.* concluíram que «tanto a experiência como a idade parecem ser importantes para o tipo de comunicação do professor» (Wubbels & Levy, 1993: 53). Segundo estes autores, os professores mais velhos e mais experientes tendem a ser representados nos Tipos 1 (Directivo) e 7 (Repressivo), ao passo que os mais novos e menos experientes aparecem mais frequentemente nas categorias 8 (Sofredor/Enfadonho), 2 (Autoritário) e 4 (Tolerante). Os resultados que obtivemos no caso da Professora B, a mais experiente da nossa amostra, divergem desta tendência, já que a docente se enquadraria mais num tipo 8¹⁰. Mas, como também notam os autores mencionados acima, as aulas com indisciplina não se confinam aos professores menos experientes e estes, aliás, estão até bem representados em Tipos que descrevem um ambiente de turma agradável, o que verificámos no caso da Professora A.

Quanto à Professora C que, com dez anos de experiência lectiva, não pode ser descrita como uma principiante, é a que apresenta um perfil relacional mais positivo, o que é interessante se tivermos em conta o facto de ela leccionar há onze anos e de Brekelmans & Créton referirem que são precisamente os professores com cerca de dez anos de experiência aqueles que têm «as melhores relações interpes-

⁹ Sobre o padrão considerado «normal», ver Introdução à Parte III.

¹⁰ Embora, como afirmamos anteriormente, seja difícil estabelecer uma associação directa com um dos oito tipos de estilo de comunicação do professor.

soais para promover sucesso escolar e atitudes positivas» (Wubbels & Levy, 1993: 102).

- 5) A descrição da tipologia de Estilos de Comunicação do Professor feita no Capítulo 4 do livro de Wubbels & Levy sugere que os professores cujo Estilo de Comunicação se insere no padrão de comportamento considerado normal e desejável (cf. «Introdução à Parte III» deste trabalho) – sobretudo os Tipos 1 (Directivo), 2 (Autoritário), 3 (Tolerante e Autoritário) e 4 (Tolerante) – conseguem geralmente manter as suas turmas bastante disciplinadas, ou seja, sem confusão e/ou mau comportamento. O estudo do caso da Professora A, porém, revelou-nos que um estilo relacional positivo não impede a recorrência de situações de indisciplina na sala de aula, o que, como já assinalámos, nos remete para a nossa consideração inicial de que a disciplina não está apenas relacionada com o Estilo de Comunicação do Professor, havendo vários outros factores a considerar. No entanto, se nos concentrarmos apenas no Estilo de Comunicação do Professor, podemos levantar a hipótese de, em certas situações, ser necessário que o professor exiba comportamentos mais dominantes, nomeadamente mais Severos, para conseguir impor a disciplina. Esta necessidade pode estar relacionada com aspectos inerentes ao nível de ensino em que o estudo foi realizado – o 3.º Ciclo do Ensino Básico – mas atrevemo-nos também a colocar uma outra hipótese sobre esta hipótese: na sua generalidade, os alunos portugueses tendem a responder melhor, em termos de disciplina, aos professores mais dominantes, não colocando muita ênfase no quadrante CS. Esta hipótese surgiu após a leitura do Capítulo 3 de Wubbels & Levy (1993), em que os autores observam que o ideal de professor dos alunos varia em diferentes países (dados relativos aos EUA e Países Baixos), e encontra eco na nossa própria percepção da realidade portuguesa. Seria uma interessante linha de investigação nesta área, sobretudo se, no caso de se confirmar a hipótese, se pudesse chegar às causas para tal atitude (o domínio da dinâmica da instituição escolar ou o domínio do cultural).

Bibliografia

- ALMEIDA, L. S. & FREIRE, T. (2003), *Metodologia da Investigação em Psicologia da Educação* (3.ª ed). Braga: Psiquilibrios.
- COHEN, L., MANION, L. & MORRISON, K. (2000). *Research Methods in Education*. (5.ª ed). London: RoutledgeFalmer.
- CURWIN, R.L. & MENDLER, A. N. (2000), *Discipline with Dignity*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- WUBBELS, T. & LEVY, J. (Eds) (1993), *Do you know what you look like?* London: Falmer.

Anexo 1

QIP (Wubbels & Levy, 1992 – Adaptação de Nogueira, 1999)

Instruções: Este questionário pede-lhe que descreva o comportamento do seu professor. Não é um teste. Pretende-se apenas a sua opinião. Para cada uma das 48 afirmações, assinale com um círculo a sua resposta.

		Nunca				Sempre
Ex.: Este professor fala com clareza.		0	1	2	3	4

Se acha que o professor fala sempre com clareza; assinale o 4, se acha que nunca fala com clareza assinale o 0. Assinale os números 1, 2 e 3 se a sua resposta for entre os dois extremos. Se se enganar, faça uma cruz sobre o círculo e escolha outra resposta.

		Nunca				Sempre
1. Este professor fala com entusiasmo sobre a sua matéria.	0	1	2	3	4	
2. Este professor confia em nós.	0	1	2	3	4	
3. Este professor parece indeciso.	0	1	2	3	4	
4. Este professor fica furioso inesperadamente.	0	1	2	3	4	
5. Este professor explica as coisas com clareza.	0	1	2	3	4	
6. Se não concordamos com este professor, podemos falar sobre isso.	0	1	2	3	4	
7. Este professor é hesitante.	0	1	2	3	4	
8. Este professor fica irritado rapidamente.	0	1	2	3	4	
9. Este professor prende-nos a atenção.	0	1	2	3	4	
10. Este professor está disposto a explicar a matéria outra vez.	0	1	2	3	4	
11. Este professor age como se não soubesse o que fazer.	0	1	2	3	4	
12. Este professor é demasiado rápido a corrigir-nos quando violamos uma regra.	0	1	2	3	4	
13. Este professor sabe tudo o que se passa na sala de aula.	0	1	2	3	4	
14. Se tivermos alguma coisa a dizer, este professor ouve-nos.	0	1	2	3	4	
15. Este professor deixa-nos mandar nele.	0	1	2	3	4	
16. Este professor é impaciente.	0	1	2	3	4	
17. Este professor é um bom líder.	0	1	2	3	4	
18. Este professor apercebe-se quando não estamos a compreender.	0	1	2	3	4	
19. Este professor não sabe o que fazer quando nos portamos mal.	0	1	2	3	4	
20. É fácil gozar com este professor.	0	1	2	3	4	
21. Este professor age com confiança.	0	1	2	3	4	
22. Este professor é paciente.	0	1	2	3	4	
23. É fácil gozar com este professor.	0	1	2	3	4	
24. Este professor é sarcástico.	0	1	2	3	4	
25. Este professor ajuda-nos nos nossos trabalhos.	0	1	2	3	4	
26. Nós podemos decidir algumas coisas nas aulas deste professor.	0	1	2	3	4	
27. Este professor pensa que nós cabulamos.	0	1	2	3	4	
28. Este professor é muito rigoroso.	0	1	2	3	4	
29. Este professor é amigável.	0	1	2	3	4	
30. Nós conseguimos influenciar este professor.	0	1	2	3	4	
31. Este professor pensa que nós não sabemos nada.	0	1	2	3	4	
32. Temos de estar sempre calados nas aulas deste professor.	0	1	2	3	4	
33. Este professor é alguém com quem podemos contar.	0	1	2	3	4	
34. Este professor deixa-nos andar à vontade nas aulas.	0	1	2	3	4	
35. Este professor deita-nos abaixo.	0	1	2	3	4	
36. Os testes deste professor são difíceis.	0	1	2	3	4	
37. Este professor tem sentido de humor.	0	1	2	3	4	
38. Este professor deixa-nos fazer muitas coisas nas aulas.	0	1	2	3	4	
39. Este professor pensa que nós não conseguimos fazer bem as coisas.	0	1	2	3	4	
40. As exigências deste professor são muito elevadas.	0	1	2	3	4	
41. Este professor aceita uma piada.	0	1	2	3	4	
42. Este professor dá-nos muito tempo livre nas aulas.	0	1	2	3	4	
43. Este professor parece insatisfeito.	0	1	2	3	4	
44. Este professor é severo na correcção dos trabalhos.	0	1	2	3	4	
45. As aulas deste professor são agradáveis.	0	1	2	3	4	
46. Este professor é permissivo.	0	1	2	3	4	
47. Este professor é desconfiado.	0	1	2	3	4	
48. Nós temos medo deste professor.	0	1	2	3	4	

Por favor, verifique se respondeu a todas as questões. Obrigado pela colaboração.

Anexo 2

Coloque um X no espaço que lhe parece definir melhor o/a seu/sua professor/a:

1. _____ _____ _____ _____ _____
É muito justo. É muito injusto.

2. _____ _____ _____ _____ _____
É um excelente ouvinte. Não ouve os alunos.

3. _____ _____ _____ _____ _____
Farta-se de gritar. Raramente grita (é calmo).

4. _____ _____ _____ _____ _____
Adoro-o/a. Detesto-o/a.

5. _____ _____ _____ _____ _____
Embaraça-me frequentemente. Nunca me embaraça.

6. _____ _____ _____ _____ _____
Está frequentemente zangado/a. Raramente se zanga.

7. _____ _____ _____ _____ _____
Preocupa-se comigo. Não está interessado/a em mim.

8. _____ _____ _____ _____ _____
Está sempre a implicar e a embirrar comigo. Nunca implica ou embirra comigo.

9. _____ _____ _____ _____ _____
Permite que haja mau comportamento nas suas aulas. Não permite que haja mau comportamento nas suas aulas.

10. _____ _____ _____ _____ _____
Faz-me sentir aborrecido/a nas suas aulas. Faz-me sentir entusiasmado/a nas suas aulas.

(Curwin & Mendler, 1980)

Anexo 3

DISCIPLINA (Curwin & Mendler, 1980)

(Professor)

Por vezes, escrever os seus sentimentos pode levar a uma tomada de consciência que o/a ajude a lidar com problemas de disciplina na sala de aula. Complete, por favor, as frases seguintes de acordo com o que, honestamente, pensa ser a sua maneira de sentir e de reagir:

1. O método mais eficaz para disciplinar os meus alunos é _____

2. Disciplina é _____

3. Quando as pessoas gritam comigo, sinto-me _____

4. Quando eu era aluno, fui disciplinado uma vez em que _____

5. Um professor que eu respeitava era muito _____

6. O estilo desse professor para gerir a sala de aula era _____

7. Uma das coisas que presentemente quero dos meus alunos é _____

8. O aluno que me causa mais perturbação nas aulas é _____

9. A coisa que de menos gosto nesse aluno é _____

10. Para modificar o comportamento desse aluno, tentei _____

11. Acho que a causa da maior parte dos problemas de disciplina é _____

12. As duas causas principais problemas de disciplina dos dentro da sala de aula são _____

Por favor, verifique se respondeu a todas as questões. Obrigado pela colaboração.

Anexo 4

DISCIPLINA (Curwin & Mendler, 1980)

(Alunos)

Por favor, responda às seguintes questões:

1. Que coisas é que o(a) professor(a) gosta de fazer? _____

2. Qual é a expressão preferida ou mais frequente do(a) professor(a)? _____

3. Que coisas fazem os alunos nas aulas que aborrecem/entristecem o(a) professor(a)? _____

4. O que é que o(a) professor(a) faz quando está triste ou irritado(a)? _____

5. Que coisas fazem os alunos nas aulas que alegram/satisfazem o(a) professor(a)? _____

6. O que é que o(a) professor(a) faz quando está feliz ou satisfeito(a)? _____

7. O que é que gostaria que o(a) professor(a) fizesse de maneira diferente? _____

8. Onde é que o(a) professor(a) vive? _____

9. O que é que o(a) professor(a) faz ou diz quando se engana? _____

10. De que modo prefere e o(a) professor(a) disciplinar os alunos? _____

11. Em que é que é parecido com o(a) professor(a)? _____

12. Em que é que é diferente do(a) professor(a)? _____

Por favor, verifique se respondeu a todas as questões. Obrigado pela colaboração.

Proposta de actividade para a exploração do documentário

«6 Graus Que Podem Mudar o Mundo»

Miguel Inez Soares

Professor de Geografia no Agrupamento de Escolas de Alvide

Propõe-se que esta actividade seja realizada em três aulas sobre o aquecimento global. As três aulas poderão ser reduzidas para duas, passando a resolução do guião passar a ser realizada fora da sala de aula e sendo a actividade do Quadro Interactivo Multimédia (QIM) utilizada como suporte à correcção do guião.

1.ª Aula (90') – Observação do vídeo «6 Graus Que Podem Mudar o Mundo»

2.ª Aula (90') – Resolução de um guião sobre aquecimento global baseado no vídeo (suportado por plataforma de aprendizagem onde se encontra também o vídeo) — **opcional**.

3.ª Aula (90') – Exploração de actividades relacionadas com o tema num quadro InterWrite.

Experiência de aprendizagem

Sensibilização para o aquecimento global através da realização de actividades suportadas pelo documentário «6 Graus que Podem Mudar o Mundo».

Nota: Serão solicitados requisitos de anos anteriores (localização absoluta e relativa, leitura de mapas, escalas, estrutura da atmosfera, climas e sectores de actividade).

Recursos para a aula com QIM

- Quadro Interwrite, computador e projector de vídeo;
- Ligação à Internet;
- Programa Google Earth Instalado (opcional).

Avaliação

- Observação e registo da actividade em sala de aula.

Pode fazer o *download* dos documentos da actividade em: <http://6graus.misoares.com>

Operacionalização da aula com QIM

Sequência	Tempo	OPERACIONALIZAÇÃO	
		Tarefa	Diapositivo
I Ver vídeo de introdução	5'	Professor: explica a actividade da aula e mostra o primeiro vídeo. Aluno: vê o vídeo.	Vídeo de introdução (1) — 1' 18"
II Ameaças globais	2'	Professor: mostra o segundo vídeo. Aluno: vê o vídeo.	Vídeo «Ameaças» (2) — 31"
III As três ameaças	15'	Professor: promove a identificação das três ameaças referenciadas no vídeo e dá início à primeira actividade com os alunos. Aluno: desloca-se ao QI e identifica no mapa uma das três áreas do planeta (Floresta da Amazônia, Himalaias e Gronelândia) — três alunos. Quando acertar, o aluno pode escolher um jogo para resolver. Nota: Existe a possibilidade de ver novamente o vídeo.	Localização no mapa e jogos (3)
IV Caso 1 – Seca Austrália	4'	Professor: mostra o terceiro vídeo. Aluno: vê o vídeo.	Vídeo «Austrália» (4) – 3 08'
V Actividade com mapa mudo da Austrália	10'	Professor: gere a actividade Aluno: completa a rosa-dos-ventos, assinala a costa leste da Austrália e localiza Sydney no mapa com ajuda do «Maps Google» ou através do Google Earth. Nota: Esta actividade pode ser realizada apenas por um aluno ou por três.	Mapa mudo da Austrália (5)
VI Caso 2 – O rasto do hambúrguer	4'	Professor: mostra o quarto vídeo. Aluno: vê o vídeo.	Vídeo «Hambúrguer» (6) — 3' 13"
VII O rasto de gases de estufa do hambúrguer	15'/20'	Professor: gere a actividade reforçando a justificação de cada etapa para a produção de gases de estufa. Aluno: selecciona uma etapa no percurso de um hambúrguer que contribua para a produção de gases de estufa, arrasta para o espaço vazio e justifica. (São oito as etapas correctas.) No final, desloca-se a caixa e verifica-se se está correcto. Nota: Esta actividade deve ser realizada por quatro ou oito alunos. O vídeo pode ser revisto.	Actividade «Hambúrguer» (7)
VIII Caso 3 — Nova Orleães Furacão <i>Katrina</i>	3'	Professor: mostra o quinto vídeo. Aluno: vê o vídeo.	Vídeo « <i>Katrina</i> » (8) — 2' 46'

Sequência	Tempo	OPERACIONALIZAÇÃO	
		Tarefa	Diapositivo
IX Cálculo da dimensão do <i>Katrina</i>	10'	<p>Professor: gere a actividade — cálculo da dimensão do <i>Katrina</i>.</p> <p>Aluno: com a ajuda da régua e da escala gráfica, calcula a dimensão real do <i>Katrina</i>. Esta tarefa deverá ser repetida (envolve dois alunos).</p> <p>Os cálculos serão realizados no espaço em branco.</p> <p>Nota ao professor: Se a régua interactiva for redimensionada, o valor real será errado. Esta actividade pode ser exportada para PDF e entregue ao aluno.</p>	Imagem de satélite do furacão <i>Katrina</i> (9)
X Construção de uma lista de prepostas para a diminuição dos gases de estufa na atmosfera.	15'	<p>Professor: solicita a cada aluno que se desloque ao quadro e proponha algo para diminuir a emissão de gases de estufa na atmosfera.</p> <p>Aluno: escreve a sua proposta para reduzir a emissão de gases de estufa.</p> <p>Nota: No final, iremos ter uma lista (manuscrita) que deverá ser exportada para PDF e distribuída aos alunos.</p>	Lista de propostas (10)



SIX DEGREES COULD CHANGE THE WORLD



6 Graus que podem mudar o mundo

Este documentário da National Geographic Society faz uma abordagem muito original sobre os efeitos do aquecimento global. A resolução deste guião poderá ser feito com a ajuda de um Atlas e Internet.

“O nosso planeta está numa encruzilhada, o aquecimento global não está descontrolado mas pode ficar brevemente. Os sinais de aviso estão à nossa volta. Este é o desafio das mudanças climáticas.

O que podemos fazer quanto ao aquecimento global?

O que acontecerá à Terra se não fizermos nada?

A temperatura está a subir, cada grau é crítico.”

1. Considera os seguintes cenários e localiza no mapa:



Em 4 décadas os glaciares dos Himalaias, que é uma fonte de água para milhões de pessoas, podem desaparecer.



Em 50 anos o derretimento da camada de gelo da Gronelândia pode ser imparável.



No final do século, a Floresta da Amazónia, lar de metade da biodiversidade do mundo, pode transformar-se num deserto árido.

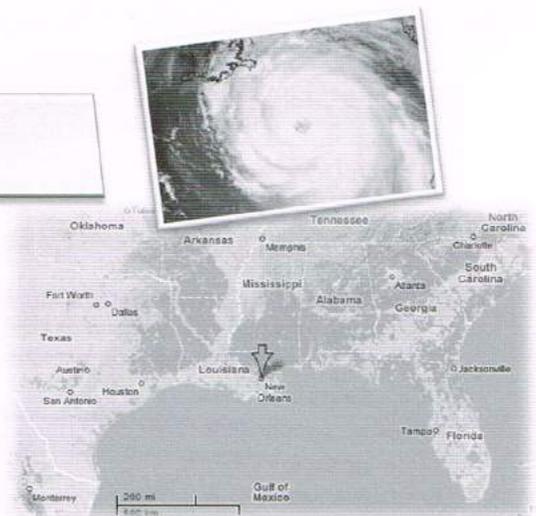
- A. Himalaias
- B. Gronelândia
- C. Floresta da Amazónia



Caso 8 - Nova Orleães, EUA

- Verão 2005 - Furacão Katrina

“Final de Agosto – Estava a nascer uma tempestade de dimensões colossais no Golfo do México que se dirigia para a cidade de Nova Orleães. No domingo, 28 de Agosto, os ventos atingiram 280 Km/h, 6 horas depois o furacão saiu da cidade e deixou um rasto de destruição total e mais de 1000 mortos.”



25. Utilizando os pontos cardeais completa o seguinte texto.

Nova Orleães, localiza-se no _____ dos EUA e a _____ do estado do Louisiana. O estado da Florida que se localiza na costa _____ dos Estados Unidos, foi o primeiro estado a ser atingido pelo Katrina que se deslocou de _____ para _____.

26. O Katrina depois de atingir a cidade de Nova Orleães, dirigiu-se para Norte onde rapidamente perdeu força e desapareceu. **Explica** o sucedido. _____

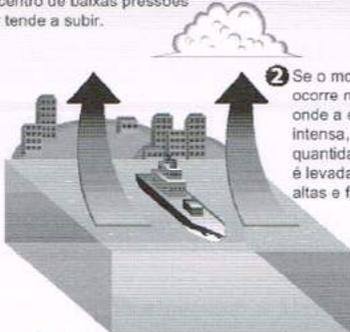
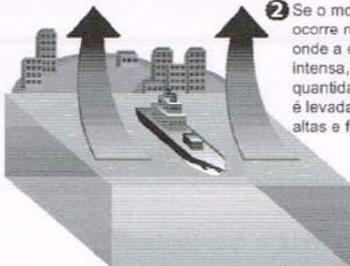
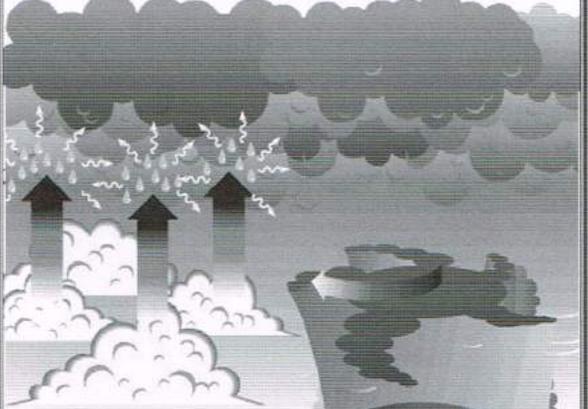


Sugestão:

Podes ver neste endereço a evolução do furacão Katrina (imagens de satélite)

<http://www.youtube.com/watch?v=SLXYRjNym0>

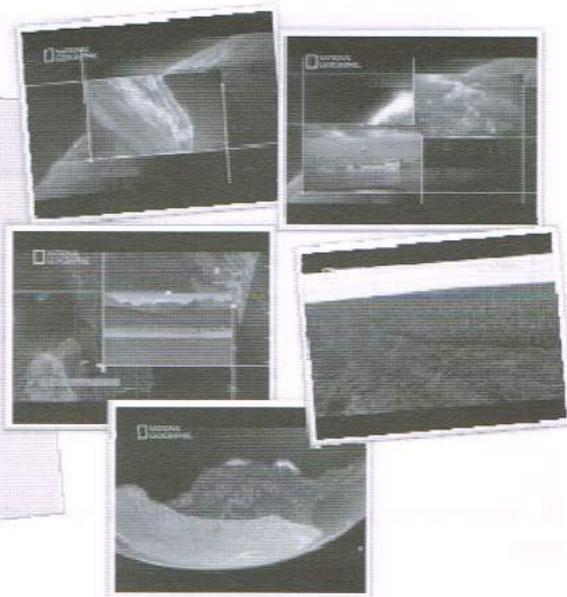
Como se forma um furacão

- 1** No centro de baixas pressões o ar tende a subir.
 
- 2** Se o movimento ascendente ocorre num oceano aquecido onde a evaporação é mais intensa, uma grande quantidade de vapor de água é levada para camadas mais altas e frias da atmosfera.
 
- 3** O vapor de água condensa. Neste processo, parte do calor presente no vapor (calor latente) é libertado para a atmosfera reaquecendo o ar que volta a subir. Quanto maior for a diferença de temperatura entre a superfície e as camadas superiores da atmosfera maior a possibilidade de se formar um furacão.
 
- 4** Na superfície ocorrem ventos horizontais à medida que outras massas de ar se deslocam para ocupar o espaço abandonado pelo ar que subiu.
 

Um furacão pode ter mais de 900 Km de diâmetro e milhares de metros de altura. Uma vez formado, o seu deslocamento vai ser determinado pela interação dos ventos que ele próprio gera com os ventos das áreas por onde passa.

A Terra com mais 4 Graus

- Os Oceanos vão subir inundando grandes áreas povoadas destruindo o lar de mais de 1000 milhões de pessoas;
- O Bangladesh e o Egipto são inundados e Veneza submersa;
- Os glaciares desaparecem, acabando com a fonte de água potável para milhares de milhões de pessoas;
- As praias da Escandinávia começam a ser o destino de férias de Verão;
- A camada de gelo do Oeste da Antártida pode desaparecer, elevando ainda mais os níveis do oceano.
- O Norte do Canadá torna-se numa das áreas agrícolas mais férteis do Planeta.



Tema 4 - Recuo dos Glaciares

- Glaciar do Ganges, nos Himalais

“O Glaciar que está a montante do Rio Ganjes, derrete a uma velocidade impressionante. Em 50 anos o glaciar recuou e uma floresta densa de bétulas desapareceu.”



Imagem 1



Imagem 2

27. A seta amarela, na imagem 1 assinala o início do glaciar. Observa atentamente a segunda imagem e **assinala** o início do mesmo glaciar passado uns anos.

28. Constrói um pequeno texto sobre a evolução do glaciar. _____

A Terra com mais 5 Graus

- As zonas temperadas deixam de ser habitadas;
- A escassez de água nas grandes cidades é generalizada;
- O número de refugiados por causa do clima pode atingir centenas de milhões



A Terra com mais 6 Graus

- Os oceanos morrem;
- Os desertos invadem os continentes;
- As catástrofes naturais tornam-se comuns;



29. Depois de veres o documentário “6 Graus que Podem Mudar o Mundo” possivelmente, criaste a tua própria opinião sobre o aquecimento global. Constrói um pequeno texto onde possas imaginar o planeta com pouca água potável, sem alimentos e com grandes conflitos sociais (Terra com mais 5/6 graus). Propõe medidas para reduzir a emissão de gases de estufa evitando assim uma catástrofe à escala global.

Nome _____

Nº _____ Turma _____

“Estamos quase a atingir um grau acima da temperatura que temos há milhares de anos. Ainda durante este século é possível uma subida entre 1 e 6 graus. Cada grau significa um futuro radicalmente diferente. Em algumas partes do mundo os efeitos do aquecimento global podem ser violentos.”

Caso 1 - Seca na Austrália

• Inverno 2001

A Austrália é o continente mais seco da Terra e os incêndios florestais fazem parte do ecossistema, principalmente nos anos de seca. Porém as mudanças climáticas podem piorar as condições. No inverno de 2001 na costa leste da Austrália mais de 900 incêndios rodearam Sidney.



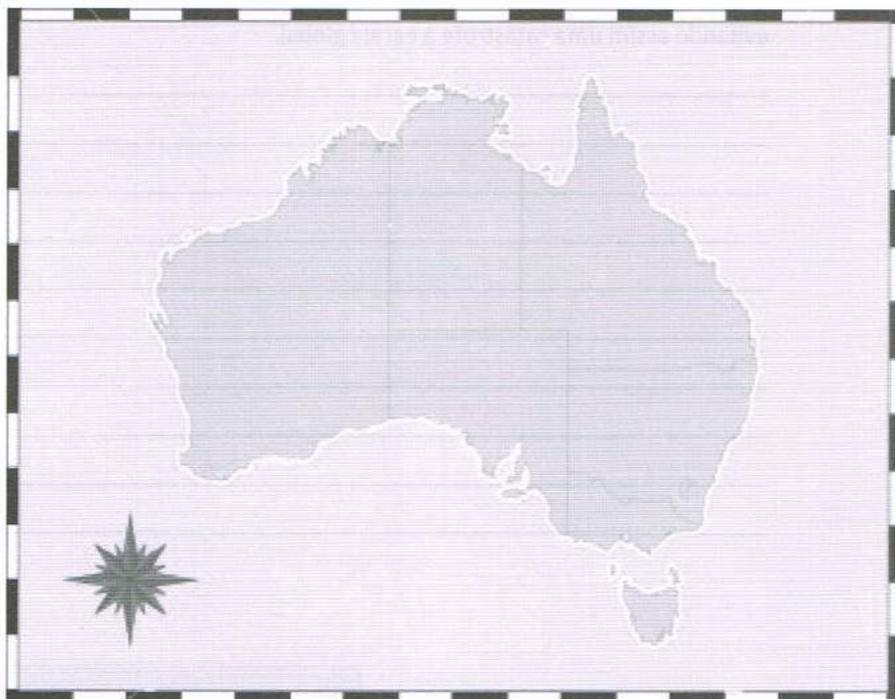
1. **Completa** a rosa-dos-ventos (do mapa) com os pontos cardeais.
2. **Assinala** no mapa a costa leste da Austrália.
3. **Localiza** a cidade de Sidney.



Sugestão:

Se não tiveres um Atlas disponível, podes consultar mapas on-line.

<http://maps.google.com>



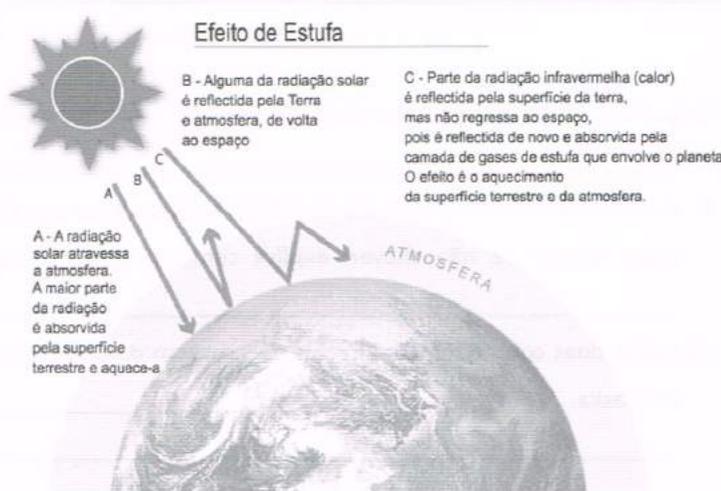
4. No Inverno de 2001, Sidney foi ameaça com um número anormal de incêndios. **Elabora** um pequeno texto com as consequências desta ameaça numa cidade com mais de 4 milhões de habitantes.

Tema 1 - Os Gases de Estufa

“O aquecimento global não leva apenas à subida lenta das temperaturas médias, muda completamente a forma como o sistema da Terra funciona. É por isso que vemos secas nalguns locais e inundações noutras ou mesmo uma sucessão de secas e cheias no mesmo local.

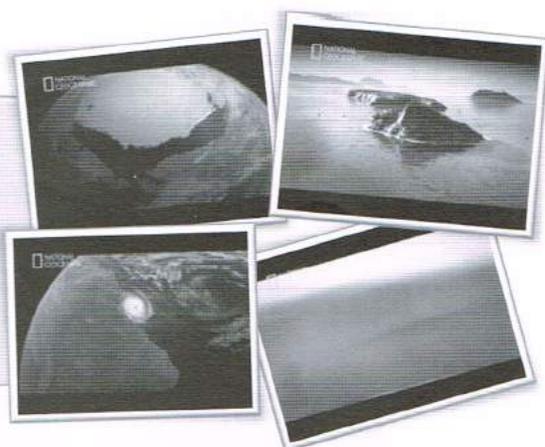
Uma alteração no aquecimento global tem impacto imediato na nossa atmosfera. Uma pequena parte é constituída por gases de estufa (uma mistura de vapor de água, dióxido de carbono, metano, óxido de azoto e ozono). Estes gases funcionam como uma cápsula que retém o calor necessário para haver vida na Terra. Se estes gases aumentam, a temperatura do Planeta também.”

5. **Indica** os gases de estufa. _____
6. **Refere** a importância destes gases para a vida na Terra. _____
7. Observa a figura e tenta explicar o efeito de estufa. _____



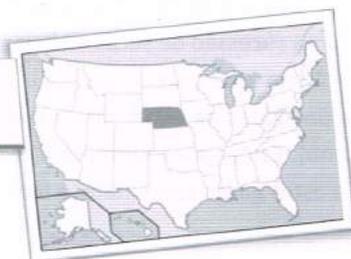
A Terra com mais 1 Grau

- O Ártico passará metade do ano sem gelo;
- Dezenas milhares de casa em redor da baía de Bengala serão inundadas;
- Os furacões começaram a atingir o Atlântico Sul;
- As secas drásticas no Oeste dos EUA vão causar falta de cereais e carne;



Caso 2 - Nebraska - Oeste EUA

- 2000-2007 - 7 anos de seca



“No Nebraska os fazendeiros dependem das chuvas que ocorrem na Primavera, que já não são tão frequentes. O criador de gado Bruce Waller precisa de 15000 litros de água por dia para que a sua manada sobreviva.

Após 7 anos de seca, as barragens encontram-se em níveis tão baixos que não há memória. Quando este agricultor era jovem a paisagem era mais verde, riachos que nunca secaram, estão, agora, secos. A subida de um grau podem tornar as fazendas mais férteis dos EUA num deserto.”

8. **Indica** em que época do ano deveria chover para garantir o sustento dos criadores de gado.

9. O criador Bruce Waller precisa de 15000 litros de água por dia, para dar de beber ao seu gado. Apesar de não chover, **explica** como o criador de gado consegue obter água.

10. **Indica** duas consequências directas do processo de desertificação das férteis fazendas do Nebraska. _____

Caso 3 - Grã-Bretanha

- Invernos mais temperados



“A Grã-Bretanha enfrenta uma transformação agrícola. Os Invernos que costumavam ser muito rigorosos neste país, estão a tornar-se muito mais temperados. A Grã-Bretanha está a ficar com condições para produzir uma das plantações mais frágeis e mais valiosas, a vinha. Como as regiões produtoras de vinho, em França, estão a ficar mais quentes as condições perfeitas para a produção de vinho está a migrar para Norte. Actualmente existem mais de 400 vinhas na Grã-Bretanha.

Outro produto que pode ser plantado neste país são Oliveiras da Toscana. Nada disto seria possível se a temperatura não tivesse aumentado.”

11. Indica a razão pela qual já é possível produzir vinho de qualidade na Grã-Bretanha.

12. Com base nos conhecimentos que já tens sobre climas:

12.1. **Identifica** o clima da Toscana. [sugestão de investigação: localiza primeiro a Toscana e com base na localização serás capaz de identificar o clima - não te esqueças que podes usar um Atlas ou a Internet.] _____

12.2. Agora que já identificaste o clima, podes caracterizá-lo. Desta forma poderás prever o Clima da Grã-Bretanha face a um aquecimento global. _____

Tema 2 - O Aquecimento Global

“A temperatura da Terra sempre oscilou e as alterações climáticas não são raras. **O que é novo é o ritmo da mudança climática actual.** Há 10 ou 20 anos se nos tivessem perguntado como seria um impacto de 1 ou 2 graus no aquecimento global, diríamos – *provavelmente podemos viver com isso*. Agora sabemos que estamos perto do ponto de ruptura e precisamos de estabilizar o CO₂ na atmosfera. Se esta velocidade se mantiver o aquecimento global pode-nos levar para um território desconhecido, algo que nunca vimos na história da Terra.

O aquecimento global começou com o nosso apetite insaciável por energia. Cada interruptor que ligamos, cada botão que pressionamos para ligar qualquer coisa leva-nos inevitavelmente ao consumo de energia. Cerca de 90% da energia do mundo começa por ser um combustível fóssil (carvão, petróleo ou gás natural).

Quando se queimam restos fósseis de plantas e animais pré-históricos a libertação de Carbono é inevitável. Estes três combustíveis são a maior fonte de emissões de CO₂ na atmosfera.”

13. Indica 3 combustíveis fósseis _____

14. Explica o que acontece quando se queimam combustíveis fósseis. _____

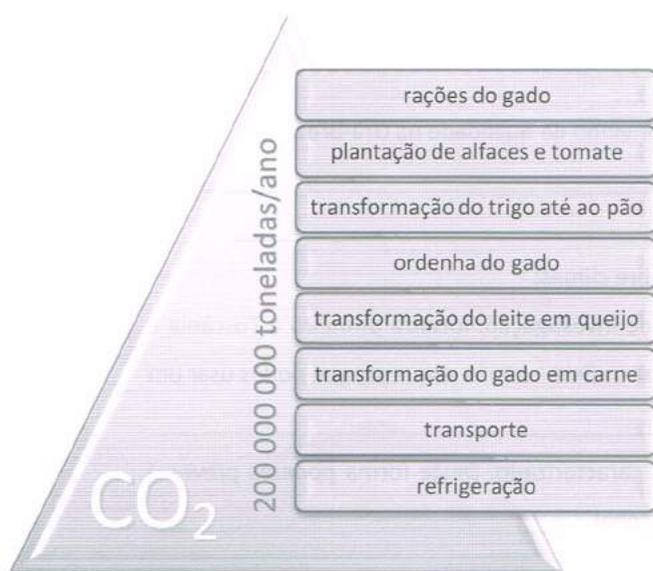
Caso 4 - O Rasto de Gases de Estufa

- **Hamburguer com queijo**



“Tudo o que fazemos liberta carbono. 300 milhões de americanos comem em média 3 hambúrgueres por semana. Portanto são 150 por pessoa por ano. Dá um total de 45 mil milhões de hambúrgueres por ano só nos EUA.”

O rasto de carbono é a energia que foi consumida em todos os passos da produção de um hambúrguer.



Os hambúrgueres com queijo emitem mais gases de estufa por ano que a totalidade de jipes a circular nos EUA

15. Indica quantas toneladas de CO² são emitidas por ano para a atmosfera em consequência da produção de hambúrgueres só nos EUA _____

16. A transformação do trigo em pão gasta energia e envolve todos os sectores de actividade económica. Faz corresponder a actividade com os sectores de actividade económica.

Colheita do Trigo	Sector Primário
Transporte do Pão	Sector Secundário
Produção de Farinha	Sector Terciário
Comércio do Pão	
Confecção do Pão	
Semear Trigo	

A Terra com mais 2 Graus

- Na Gronelândia os glaciares estão a desaparecer e os ursos polares lutam pela sobrevivência;
- Os insectos migram para novas direcções;
- À medida que o clima temperado desloca-se para Norte, os escaravelhos do pinheiros matam as árvores, os ursos pardos começam a desaparecer;
- Novas florestas nascem na tundra do Canadá;
- As ilhas do Pacífico de Tuvalu desaparecem submersas pelas águas.



Caso 5 - Ilulissate, Gronelândia

- 2007



“A natureza levou cerca de 150000 anos para criar a camada de gelo da Gronelândia, agora está a derreter a um ritmo nunca antes visto. O glaciar Jakobshavn, na Gronelandia é um campo de gelo mais rápido do planeta, desloca-se mais de 40 metros por dia e está a derreter duas vezes mais depressa que à 10 anos atrás. Em apenas 2 dias a água que se liberta dava para abastecer a Área Metropolitana de Nova Iorque durante um ano.

Desde sempre que os cães têm sido um símbolo de riqueza e uma necessidade de sobrevivência para as populações da Gronelândia. Estes cães eram essenciais para puxar os trenós utilizados pelas populações para caçar nos mares gelados de Inverno, hoje estes caçadores deslocam-se de barco, porque o mar deixou de gelar.

Quando o gelo começou a ficar mais fino os cães começaram a ser uma despesa, que as populações não podem suportar. Na cidade de Ilulissate existem 4500 pessoas e 4000 cães que já não podem puxar os trenós por não haver gelo (a maioria ou passam fome ou são abatidos).”



20 anos



17. **Refere** um impacto directo do aquecimento da Terra nesta cidade.

18. **Comenta** esta afirmação de um caçador da cidade de Ilulissate -

“Aconteceu tudo tão depressa, que não é preciso ser cientista para determinar o que está a acontecer” _____

A Terra com mais 3 Graus

- O Ártico no Verão não terá qualquer gelo;
- A Floresta da Amazónia está a secar;
- Os cumes de neve dos Alpes desaparecem;
- Os padrões climáticos extremos do "El Nino" tornam-se comuns ;
- O Mediterrâneo e parte da Europa secam com o calor abrasador de Verão.



Caso 6 - Paris, França

- Verão 2003

"O Verão de 2003 pode ter aberto uma janela para a vida de um Mundo 3 graus mais quente. Por toda a Europa, uma onda de calor implacável, transformou-se num desastre natural. A cidade de Paris tem tendência a ficar vazia no Verão, muitos idosos ficam e ninguém podia prever o perigo que corriam. No dia 6, 7 e 8 de Agosto, os hospitais de Paris recebiam idosos e passado pouco tempo morriam. Rapidamente percebeu-se que a causa não era nenhuma doença, mas o calor. Esta onda de calor estava a transformar-se numa catástrofe. Na noite de 10 de Agosto morreram entre 2500 e 3000 pessoas por causa do calor. Durante esta onda de calor morreram mais de 14000 pessoas em França e mais de 30000 na Europa. Perante esta catástrofe tentou-se perceber a razão para tantas mortes e descobriu-se: os telhados de metal característicos da cidade de Paris foram desenhados para uma era antiga para proteger as casas do frio do Inverno. Os telhados de Paris são feitos de estanho, o interior das casas tornou-se num forno, razão pela qual mataram as pessoas que nela viviam. O Verão de 2003 foi provavelmente a primeira grande catástrofe causada pelo aquecimento global que afectou um país rico que achava que estava protegido para tudo."

19. **Identifica** a catástrofe natural que afectou Paris em Agosto de 2003. _____

20. Os efeitos desta catástrofe está relacionado com algo que não estava a adaptado na cidade de Paris, uma cidade construída, no passado, a "pensar" no frio. **Explica** o sucedido.

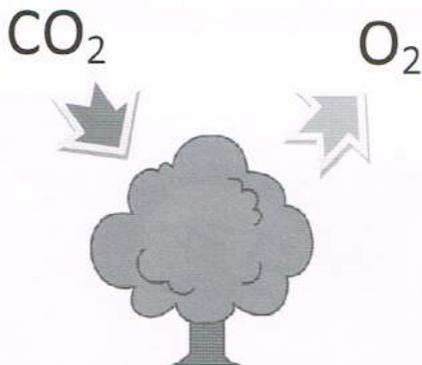
21. Comenta o último parágrafo do texto. _____

Tema 3 - "Bloqueio" da Fotossíntese

• Fenómeno observado Verão 2003, em Paris

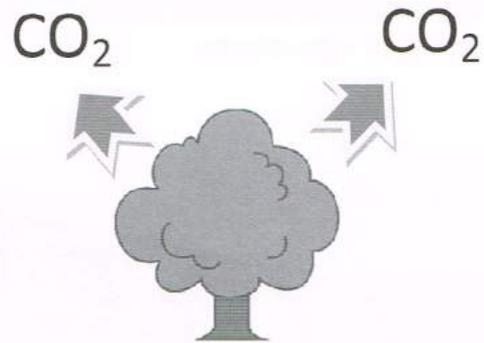
Situação Normal

As plantas são essenciais para absorção dos gases de estufa. Absorvem o CO₂ prejudicial e libertam Oxigénio para a atmosfera.



Reacção com calor extremo

Algumas plantas retêm o Oxigénio (O₂) e libertam o Dióxido de Carbono (CO₂) prejudicial.

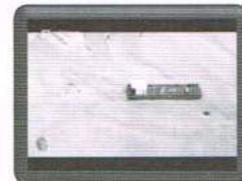


22. **Explica** o que poderá acontecer se um dos mecanismos mais importantes da Biosfera (fotossíntese) pare regularmente. _____

23. **Tenta prever** o que poderá acontecer se este processo ocorrer na Floresta da Amazónia onde é produzido 20% de oxigénio de todo o mundo. _____

Caso 7 - Rio Amazonas, Brasil

• Verão 2005



"O calor extremo junta-se às piores condições de seca de sempre. Foi a seca "perfeita". Não há memória onde os afluentes de um dos maiores rios do mundo secaram completamente. O Exército brasileiro teve de transportar água de helicóptero para os afluentes que secaram, para garantir a sobrevivência das populações ribeirinhas." Depois da seca seguiram-se os incêndios na Floresta da Amazónia, mais de 2500 Km² arderam (o equivalente a cerca de 400 000 campos de futebol).

24. As árvores são a fonte de 50% da chuva da Amazónia. A falta de árvores dá origem a secas, por sua vez a seca dá origem a incêndios que fazem desaparecer mais árvores, a partir daqui poder-se-á dar um processo em cadeia descontrolado. **Explica** o que poderá acontecer se este processo. _____

Lugares quase perfeitos

Sofia Mooney

Professora de Inglês na Escola Secundária Soares Basto

1. O lugar da minha infância...

Nasci em Oliveira de Azeméis, mas passei inúmeros fins-de-semana em Vouzela, que, com as suas paisagens verdejantes, velha ponte ferroviária, ponte romana e igreja românica, me fez despertar o gosto de viajar e de descobrir os tesouros que cada lugar esconde.



2. O lugar que me faz sentir em casa...

O fundo do mar. A sensação de voar no azul acompanhada por milhares de peixinhos coloridos por entre jardins de corais é simplesmente mágica.



3. O lugar que me faz sentir desconfortável...

Onde não tenho paz. O melhor exemplo é o Egipto, com as constantes puxadelas na roupa das dezenas de pessoas a tentar vender bugigangas, a abanarem-me pedaços de cartão na cara para supostamente aliviar o calor ou incluírem-se na foto que tento tirar (estragando-a no processo) para pedir *baksheesh* (gorjeta) e cercarem-me nas ruas com perguntas incessantes «Hello! Welcome! Are you Italian? French? Spanish...?» «No! I'm Portuguese!» «Olá! Bom dia! Obrigado! Now you want to buy CD? Good price!» Nem no cruzeiro no Nilo me davam tréguas!



4. O lugar que me projecta para o futuro...

Singapura. Um futuro assustador, com as pequeninas e vulneráveis casas tradicionais do velho porto a serem engolidas por impressionantes arranha-céus – uma metáfora para o que está a acontecer no resto do mundo...



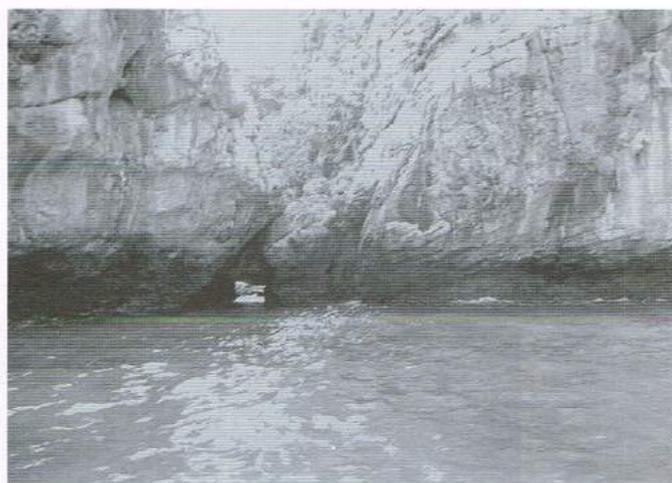
5. O lugar que gostaria de visitar...

O nosso planeta é tão vasto, que tenho por regra não revisitar os destinos das viagens (com a exceção de alguns países europeus, como a fantástica Irlanda). Mas a escolher um, seria a ilha de Cozumel no México. Na primeira noite, vi golfinhos ao pôr-do-sol (também fui mordida selvaticamente por mosquitos microscópicos), fiz mergulhos inesquecíveis, especialmente Santa Rosa Wall e The Devil's Throat (a Garganta do Diabo – uma entrada vertical a 40 metros de profundidade para um verdadeiro queijo suíço), e, muito embora as ruínas maias de San Gervasio sejam minúsculas comparadas com Chichen Itza, mantêm uma atmosfera misteriosa. Senti-me tão bem lá, mesmo com os músicos com *sombreros* a perseguirem-me com La Cucaracha, que foi o único local onde me vieram as lágrimas aos olhos por ter de partir.



6. Um livro ou uma canção que associo a um lugar da minha memória...

A Praia de Alex Garland. Quando visitei Maya Beach, essa praia idílica quase fechada num círculo de altos rochedos nas ilhas Phi Phi na Tailândia, o mar estava agitado demais para permitir a visita pela entrada convencional (a abertura no círculo). Assim, tive de me lançar ao mar com barbatanas, nadar até perto de um buraco numa das faces do rochedo e esperar que uma onda perfeita me atirasse para dentro da fenda (e não me estatelasse contra as rochas). Depois, foi só seguir o trilho e ser recompensada com a visão deslumbrante que fascinou Leonardo DiCaprio no filme baseado no livro.



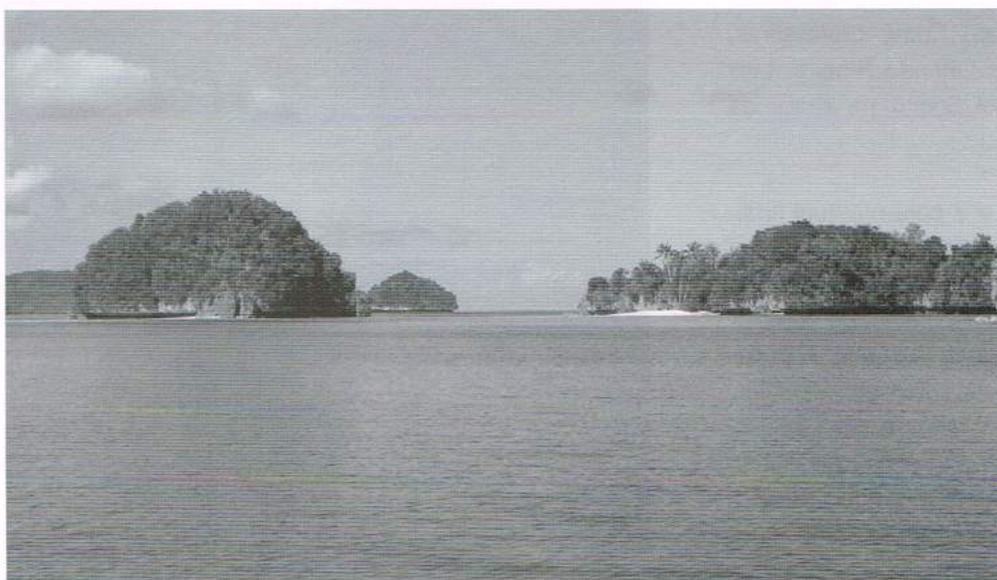
7. O lugar onde mais gostei de estar...

Tantos... As Maldivas, pela sua beleza e tranquilidade, Petra, na Jordânia, e Tikal, na Guatemala, pelo seu dramatismo, Costa Rica, pela diversidade de vida selvagem, florestas tropicais e nebulosas e vulcão Arenal, mas o vencedor é, sem dúvida, Angkor, no Camboja, especialmente Ta Phrom, a parte do templo perdida no tempo e na selva, com as ruínas invadidas pelas raízes das ceibas.



8. O lugar quase perfeito que gostaria de visitar...

Embora ainda não tenha realizado a minha viagem de sonho — visitar Machu Picchu, no Peru, e depois mergulhar nas ilhas Galápagos —, penso que já visitei o lugar perfeito: Rock Islands, em Palau, na Micronésia. Dá a sensação que deram um projecto a alguém para desenhar o paraíso e o desenhador enlouqueceu e esbanjou beleza a torto e a direito.



À CONVERSA COM... MARIA JOSÉ MAYA

Sérgio Claudino

O percurso do ensino da Geografia nas escolas portuguesas confunde-se, em grande medida, com o dos professores que o protagonizam nas escolas ou noutros espaços de intervenção. Quando se desenvolve alguma investigação sobre a história da disciplina, somos assaltados pela frustração de não podermos escutar, de viva voz, aqueles que, em momentos diversos, tiveram um papel mais activo na educação geográfica portuguesa.

Na APOGEO, inicia-se agora um conjunto de entrevistas com professores de Geografia que nos ajudarão a conhecer e a compreender melhor o percurso da disciplina num passado recente ou, ainda, a sua actualidade.

Iniciamos estas entrevistas com a Dra. Maria José Maya, com um percurso profissional diversificado, como o testemunha a própria entrevista.

S.C. – Gostaríamos de começar por conhecer um pouco do seu percurso pessoal: de onde é natural, o que a levou até à Geografia...

Maria José Maya – Sou daqui, de Benfica, Lisboa. Ao concluir o Liceu, eu queria Ciências. Tenho um deficiência no braço direito e não podia desenhar. Só havia dois cursos que não me exigiam Desenho: Agronomia e Geografia. Optei por Geografia – e não me arrependo!

S.C. – Em que ano ingressou na universidade e quem foram os seus professores?

Maria José Maya – Ingressei no curso de Ciências Geográficas em 1951. Tínhamos dois anos na Faculdade de Ciências e dois anos na Faculdade de Letras – que fiz ainda nas instalações da Academia das Ciências. Em Letras éramos apenas quatro alunos de Ciências Geográficas. Como professores, recordo o Professor Orlando Ribeiro, Luis Schwalbach, Raquel Soeiro de Brito; de História, Virgínia Rau.

S.C. – Não chegou a ir para o actual edifício da Faculdade de Letras?

Maria José Maya – Fui. Depois de concluir o curso, ensinei durante uns anos sem estágio. Comecei no Liceu Passos Manuel e, mais tarde, no Liceu Maria Amália Vaz de Carvalho. Depois, fiz as Pedagógicas. Fiz duas cadeiras nas instalações antigas e duas já no novo edifício da Faculdade de Letras (Campo Grande).



S.C. – Em que Liceu estagiou e qual a memória que guarda do seu estágio?

Maria José Maya – O meu estágio foi feito no Liceu Pedro Nunes e tive como orientador Evaristo Vieira. Foi um ano. Quando acabei, disse: «Agora é que eu estou preparada para fazer o Estágio». Evaristo Vieira era uma pessoa muito correcta, muito atenta.

S.C. – Entretanto, vai para o Ministério da Educação...

Maria José Maya – Acabei o estágio em 1969. Entretanto, pediram a Evaristo Vieira que indicasse uma pessoa para representar a Geografia no Ministério da Educação e ele indicou-me a mim. Estive no Ministério da Educação entre 1970 e 1976. Fiz uma vez ou outra vez funções de inspecção, quando surgiram problemas mais complicados. Fiz reciclagem de professores. Percorri os liceus todos da altura, do país inteiro, reunindo com os professores de Geografia sobre os conteúdos, as técnicas, os trabalhos de grupo... Os programas de Geografia tiveram pequenas mudanças pontuais. Mas há mudanças grandes: participei num grande grupo, no tempo de Veiga Simão, que preparou uma reforma.

S.C. – O Professor Orlando Ribeiro também estava envolvido nessa reforma?

Maria José Maya – Estava, como consultor.

S.C. – Em que consistia essa reforma?

Maria José Maya – Do ponto de vista curricular, havia uma mudança de conteúdos e da forma de ensinar, muito mais centrada no aluno, muito mais prática. As alterações eram sobretudo no 9.º ano. Havia temas que eram mais explorados numa ou noutra escola. Contudo, esta reforma foi implementada em dois anos e não teve continuidade. Nunca saiu da fase experimental.

S.C. – Quando se deu o 25 de Abril, sentiu que a disciplina poderia ser retirada do ensino secundário, pelo seu compromisso com a causa colonial?

Maria José Maya – Não, não tive. No entanto, a disciplina perdeu muita da sua carga horária.

S.C. – Há instruções que são enviadas para as escolas em Setembro de 1974, sobre a disciplina de Geografia...

Maria José Maya – Foram escritas pelo Dr. Evaristo Vieira e pelo Dr. Amílcar Patrício.

S.C. – Regressa ao Liceu e trabalha na formação de professores.

Maria José Maya – Comecei como orientadora de estágio no Maria Amália e depois continuei na Escola Secundária Vergílio Ferreira, em Benfica. Gostei muito da experiência.

S.C. – Porquê?

Maria José Maya – Aprendi a trabalhar em grupo! Nos últimos anos como professora, mudei para a Escola de Carnide – parti uma perna e nesta Escola entrava sem dificuldade, ao contrário do que sucedia em Benfica. Reformei-me em 1989.

S.C.- Entretanto, foi co-autora de manuais escolares, que mantém até há pouco tempo.

Maria José Maya – Este ano é o último em que estão no mercado livros meus. Por 1984, a Dra. Hélia Pereira, professora no Maria Amália, conhecida da Texto Editores, propôs-me que arranjasse mais duas colegas e que elaborássemos manuais de Geografia. Fiquei surpreendida, isso nunca me tinha passado pela cabeça, mas depois aceitei. Convidei então a Teresa Falcão e a Luisa Ucha, que tinham sido minhas estagiárias e, ainda, a Palmira Gabriel, minha colega do Maria Amália. Começámos a publicar em 1985. Foi uma experiência muito interessante. Gostava muito de ver depois os livros já aca-

bados; as editoras tentavam reduzir a informação gráfica, as imagens. Mais tarde trabalhámos com a Raízes, que faliu, e depois com a Porto Editora, onde acabámos.

S.C. – Quer indicar um geógrafo internacional que a tenha marcado particularmente?

Maria José Maya – Emmanuel de Martonne, sem dúvida.

S.C. – Dentro da Geografia, os seus interesses dirigiam-se sobretudo para que área?

Maria José Maya – Gosto mais de Geografia Física. Contudo, os programas são sobretudo de Geografia Humana e isso levou-me, naturalmente, a interessar-me também por este ramo da Geografia.

S.C. – Como encara presentemente o ensino da Geografia?

Maria José Maya – Os programas estão menos sistematizados. Há uma maior preocupação com o trabalho do aluno, mas julgo que há uma grande fluidez nas abordagens feitas na disciplina. É preciso um equilíbrio.





Ensinar com emoção ■■■

Santillana
C O N S T Â N C I A

Travel time to major cities

Travel time map and accessibility model by Andrew Wilson. Agglomeration Index by the European Commission, 2008. Land cover data from the Global Land Cover Harmonization project. Urban population data from the United Nations World Urbanization Prospects, <http://esa.un.org/umsp>.

Global Environment Monitoring Unit
Institute for Environment and Sustainability
Via E. Fermi 2746, 00100 Roma, Italy
<http://www.ec.europa.eu>
© European Communities, 2008. All rights reserved.



"Accessibility is relevant at all levels, from local development to global trade."

"95% of the people are concentrated on just 10% of the land."

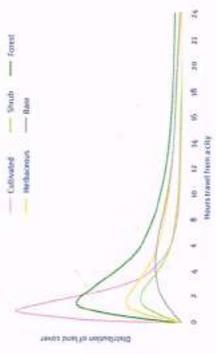
"Only 15% of people in developed countries are more than one hour from a city. In developing countries it is 65%."

"Accessibility links people with places, goods with markets and communities to vital services."

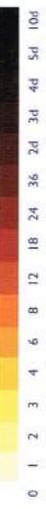
Com o apoio de
Santillana
CONSTÂNCIA

Land cover patterns around cities

Travel time zones around a city can be used to define regions where particular economic activities are likely to take place. Almost 60% of all cultivated land is within two hours of a city. As urban areas expand, there is huge pressure to convert agricultural land to urban uses, and to convert more distant forests, grasslands and shrublands to agriculture. These patterns of land use around urban areas mirror one of the most important models of economic geography, Johann Heinrich von Thünen's model of The Isolated State, which links transport costs to land value.



Travel time in hours and days to the nearest city of 50,000 or more people



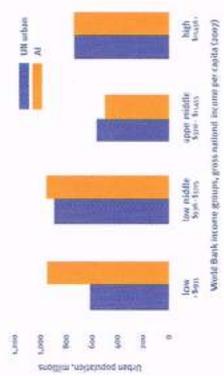
Travel time to major cities: A global map of Accessibility

Developed by the European Commission's Joint Research Centre for the World Bank's World Development Report 2009 "Reshaping Economic Geography".

Map colours represent travel time to the nearest city (8,518 cities with 50,000 or more people in the year 2000). Modes of travel are land and water based. The data resolution is 30 arc seconds. The map projection is Robinson. Digital datasets, the accessibility model, input data and more information at <http://geon.jrc.ec.europa.eu>. The World Development Report is available at <http://econ.worldbank.org>. The delineation of national boundaries must not be considered authoritative.

Agglomeration Index (AI): A new measure of urban concentration and a more urbanised world

There is no standard definition of 'urban'. A new Agglomeration Index (World Bank & JRC, based on this Accessibility map, suggests that the global urban population in 2000 was 3.21 billion compared to the UN's total of 2.85 billion (53%, compared to 47% of the world). Most of the difference is in the developing world. This alternative definition of urbanisation suggests that the world may have passed the urbanisation tipping point - more people living in urban areas than in rural areas - much earlier than the 2007/8 estimate.



World Bank income groups, gross national income per capita (2007)