

A CIDADE, UM LABORATÓRIO PARA A EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA

ISBN 978-972-99669-3-4

Atas do VI Congresso Ibérico de Didática da Geografia

Ficha Técnica

Título: A Cidade, um laboratório para a educação geográfica

Atas do VI Congresso Ibérico de Geografia

Congresso realizado entre 21 e 23 de Março nas cidades do Porto e de Vila Nova de Gaia

Organização: Associação de Professores de Geografia, Departamento de Geografia da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Escola Secundária Dr. Joaquim Gomes Ferreira Alves, Associación de Geógrafos Españoles Grupo de Didática de la Geografia.

ISBN: 978-972-99669-3-4

Editor: Associação de Professores de Geografia

Ano de Publicação: 2013

Contactos: Associação de Professores de Geografia

Bairro Liberdade Lt. 9 - lj 13

1070-023 Lisboa Portugal

Telef.: 213861490

url: http://www.aprofgeo.pt

Comissão Organizadora:

Financiamento:

Comissão Científica

- Elsa Pacheco (Presidente)
- Mário Gonçalves Fernandes
- Felisbela Martins
- Helena Magro
- Miguel Inês Soares
- Ana Cristina Câmara
- Emilia María Tonda Monllor
- Rafael Sebastiá Alcaraz
- María Jesús Marrón Gaite

Comissão Organizadora

- Emília Sande Lemos (Presidente)
- Teresa Sá Marques (Presidente)
- Maria Luisa Lazaro y Torres (Presidente)
- Laura Soares
- Fátima Matos
- Felisbela Martins
- Eduarda Carrapa
- Isabel Ribeiro
- Helena Lobo
- Laurinda Castro
- Vitória Albuquerque
- Emilia María Tonda Monllor
- António Costa

Índice

Teresa Sá Marques	11	Nota de abertura

Conferências:

José Alberto Rio Fernandes	13 - 16	Um olhar geográfico sobre a cidade
Lana de Souza Cavalcanti	17 - 34	Apre(e)nder a cidade: concepções de jovens escolares sobre a cidade e suas práticas espaciais
María Luisa de Lázaro y Torres	35 - 62	El impulso de las competências espaciales a través del trabajo de campo virtual en las ciudades

Painel de Debate

Emilia María Tonda Monllor Rafael Sebastiá Alcaraz	65-78	Producción científica en la didáctica de la geografía urbana: los congresos españoles, los congresos ibéricos y la revista didáctica geográfica (segunda época)
Herculano Cachinho	79-80	Cidade & Consumo: criando experiências significativas de aprendizagem
José Maria Azevedo	81 - 82	Cidades Educativas
María Jesús Marrón Gaite	83 - 106	Los origenes de la ciudad de Madrid. tratamiento didáctico del Madrid Medieval con estudiantes del grado de maestro
Rafael Sebastiá Alcaraz, Emilia María Tonda Monllor	107 - 120	La didáctica de la geografía en los congresos ibéricos (2001-2011)

Eixo 1 - *A(s) Cidade(s) na Educação Geográfica"*

Helena Copetti Callai Sonia Maria Vanzella Castellar Lana de Souza Cavalcanti	123 – 136	O estudo do lugar e da cidade nos anos iniciais do ensino fundamental
Sérgio Claudino Luís Mendes	137 - 150	A Europa em Lisboa: da didática do urbano para uma Geografia da Europa
Sérgio Claudino	151 - 164	O Projeto " Nós Propomos! Cidadania e inovação na educação geográfica 2012/13" E a mobilização do "estudo de caso" do 11º ano
Carlos Moreira Cruz	165 - 176	Uma atividade didática na abordagem do espaço-tempo de Hägerstrand
Francisco Melo Ferreira Maria do Carmo Naves	177 - 186	Estudo de caso: uma oportunidade de fazer geografia e esquecer os exames

Héctor Guillermo Bazán	187 - 200	El estudio del paisaje urbano dentro del currículo de la educación obligatoria de la provincia de Córdoba (Argentina)
Aaron Gutiérrez Palomero	201 - 214	Revitalización de barrios y áreas urbanas degradadas: experiencias didácticas de aprendizaje cooperativo para los estudios de geografía
Lorenzo López Trigal Rubén C. Lois González	215-224	Los diccionarios temáticos de geografía. una revisión desde contribuciones españolas recientes de geografía urbana
Ramón Martínez Medina Encarnación Gil Meseguer	225 - 240	El barrio como recurso didáctico para la enseñanza de la actividad comercial: el barrio del Carmen de Murcia
Enric Mendizàbal Anna Badia Àngel Cebollada Anna Ortiz Miguel Solana y Ana Vera	241 - 256	Visiones geográficas del mundo: la ciudad y el territorio
Sandra Mendonça	257 - 268	A geografia nos espaços cotidianos problematizano a rotina
Jerusa Vilhena de Moraes Nathânia Nogueira de Paula	269 - 280	Tendências da geografia: um estudo sobre as concepções tratadas pela revista nova escola acerca do conceito de cidade
Eliana Marta Barbosa de Morais	281 - 292	As temáticas físico-naturais da cidade na geografia escolar
Luciana Rachel Coutinho Parente	293 - 304	Algumas reflexões sobre conceito de patrimônio cultural enquanto ferramenta para a educação geográfica
Lucineide Mendes Pires	305 - 318	De onde eu vejo o mundo: a cidade como laboratório para a construção do conhecimento geográfico e de aprendizagens significativas
João Reis	319 - 330	A rua é nossa… de todos nós!

Eixo 2 - *O ensino da(s) Cidade(s) e as TIG*

Àngel Cebollada Albert Pèlachs Anna Badia Oriol Nel·lo Esteve Dot Carles Donat	333 - 348	El Wiki como experiencia para la elaboración de les bases de un plan territorial de la isla de formentera. El caso del máster en estudios territoriales y de la población (METIP) del Departament de Geografia, UAB, 2012.
José Jesús Delgado Peña Josefa García Mestanza	349 - 364	Competencias digitales geográficas y trabajo de campo en un ámbito urbano: el proyecto outdoor ICT

Francisco Melo Ferreira Helena Magro Jorge Rocha Nuno Maques da Costa Paulo Morgado Ricardo Garcia Sérgio Oliveira	365 - 372	O que há para além do rio da minha aldeia
Ana Claudia Giordani Débora Schardosin Ferreira Élida Pasini Tonetto Ivaine Maria Tonini	373 - 384	Redes sociais e o estudo da cidade: *lincks* possíveis?
Teresa Sá Marques Cristiana Martinha Carlos Delgado	385- 400	Desenvolver o pensamento e a cidadania espacial dos futuros geógrafos – relato de uma experiência prática no ensino da geografia económica e social
Fernando De Oliveira Ivaine Maria Tonini	401 - 410	Cidade *online* - proposta didática com objetos de aprendizagens

Eixo 3 - *Trabalho de Campo e Formação de Professores*

Fátima Beça Paulo Santos Felisbela Martins	413 – 426	O mapa conceptual como recurso didático na promoção de aprendizagens significativas no ensino de geografia
Flávia Spinelli Braga	427 - 438	A cidadania na formação do professor de geografia – leis e práticas no Brasil e em Portugal
Ana Luísa da Silva Brito	439 - 446	Viagens pelo Rio Douro: uma experiência educativa
Alfonso García de la Vega	447 - 462	La unidad conceptual de paisaje en la aplicación didáctica del itinerario geográfico
Antonio J. Morales Hernández M. Xosé Souto González Carlos Caurín Alonso	463-478	Los trabajos de campo en la formación docente: los estudios de caso
Cristina Raposo Oliveira Jorge Gustavo Rocha	479 - 488	O levantamento da cidade de Aveiro pelo clube de cartografia
Karla Annyelly Teixeira de Oliveira	489 - 500	A cidade no ensino de geografia: práticas e concepções docentes
José R. Pedraza Serrano	501 - 518	La horma geográfica en la hechura del camino de santiago en educación secundaria (de paisajes, competencias educativas y convivencia). La función *espiritual* de una ciudad milenaria e internacional: Compostela
Miguel Angel Silva	519 - 530	A dimensão temporal no desenvolvimento do pensamento espacial: uma proposta de práticas espaciais na baixa pombalina, em Lisboa

Brena Camila Lobato Pontes Vera Lúcia Martins Figueiredo	531 - 546	A geografia e a lei 10.639/03 na desconstrução do preconceito e discriminação racial
Luís Sousa Silva	547- 562	Os mapas no ensino da história: das orientações curriculares às práticas docentes
Carla Juscélia de Oliveira Souza	563 - 575	Área de risco socioambiental nas cidades: prática educativa na formação docente e na geografia escolar

Nota de Abertura

No momento de crise em que vivemos, discutir os direitos à cidade deve ser central neste colóquio dirigido à comunidade de geógrafos, em especial aos professores de geografia. Mais de metade da população mundial vive nas áreas urbanas e em 2050 estima-se que este valor vai representar dois terços da população mundial. O crescimento urbano está a registar-se dominantemente nos países com menores recursos.

François Ascher considerava que: "na metápole, o citadino move-se e tudo se move em seu redor"; enquanto "nómada, transporta consigo os seus «objetos nómadas» e, ao mesmo tempo, enquanto sedentário, instala-se na sua habitação" (Ascher, 1998:97). Num universo onde as deslocações se multiplicam e prolongam, os citadinos percepcionam cada vez mais as suas áreas urbanas como os lugares de fixação, como referências da vida quotidiana.

A vivência em pleno da cidade apela a uma cidadania ativa, o que pressupõe a existência de um padrão social de referência em termos de direitos e de deveres. O direito à cidade está associado ao exercício de outros direitos, designadamente, o direito ao alojamento, o direito aos serviços, o direito à cultura, o direito ao ambiente e o direito à cidadania e à qualidade de vida urbana. Nesta óptica, e no pólo oposto, as áreas urbanas desqualificados são os lugares onde existem cumulativamente os maiores défices relativamente a estes direitos.

A análise do direito à cidade e à qualidade de vida deve estar focalizada nas pessoas, enquanto indivíduos com capacidades para livremente definirem os seus percursos de vida e enquanto elementos de uma sociedade que deve criar-lhes as condições necessárias para o exercício dessas liberdades e capacidades. Assim, a intervenção pública deve criar as condições e as oportunidades – sociais, económicas e ambientais - necessárias para que os indivíduos possam fazer escolhas e concretizar os seus projetos de vida.

As crises financeira, energética e económica, o envelhecimento demográfico e o reforço das disparidades e diversidades sociais colocam novos desafios à Geografia, nomeadamente à geografia das cidades.

Pela Comissão Organizadora,

Teresa Sá Marques

Conferências

UM OLHAR GEOGRÁFICO SOBRE A CIDADE

José Alberto Rio Fernandes

(DG da FLUP / CEGOT / jariofernandes@gmail.com)

1. Começando

Pediu-me a organização que escrevesse um pequeno texto a propósito daquilo sobre que pretendo falar na conferência de abertura para que muito simpaticamente me convidaram.

Começo estas poucas páginas pelo título escolhido: haverá um olhar geográfico? E a cidade, será que ainda existe? Sigo depois, orientado por dualidades que não escondem nem pretendem desvalorizar uma enorme diversidade de situações intermédias entre opostos, recorrendo a velhos conceitos apropriados pela geografia, como os de centro e periferia, ligações à história e propostas de leitura do tempo na cidade contemporânea, oposições sociológicas face aos outros no uso e compreensão do espaço urbano, para concluir com algumas referências de política (palavra originária de *polis*) especialmente associadas ao planeamento urbanístico.

2. O olhar geográfico

É certo que cada um terá o seu olhar próprio, mas o olhar geográfico existe, podendo não ser apenas do geógrafo e muito menos todos o geógrafos ter o mesmo. Como há um ver de arquiteto ou de historiador, há também uma sensibilidade e uma atenção geográfica à cidade, numa forma de a ver e compreender que se associará a uma disciplina científica que há muito é autónoma, malgrado (porventura mais que outras) não tenha as fronteiras bem definidas e conheça múltiplos âmbitos onde ocorre sobreposição com outras disciplinas.

Neste olhar geográfico sobressairá a valorização da dimensão espacial. Mas, ainda que porventura menos evidente, pode ser hoje não menos significante a capacidade de cruzar o espaço com o tempo, na compreensão das dinâmicas e processos de transformação da cidade, assim como a aproximação a um entendimento da forma como as escalas se cruzam, seja num encaixe de nível hierárquico, assim como, cada vez, mais em articulações múltiplas onde se cruzam local, global regional e nacional.

3. A cidade

Como no caso de Mark Twain quando soube pelos jornais que tinha morrido, parece excessiva a notícia da morte da cidade. É certo que há muito se fala na inadequação do conceito, entre referências a conurbação, aglomeração, metrópole e metapóle, entre tantas outras, recorrendo-se até a metáforas como a de explosão da cidade. Todavia, ainda que com outra dimensão e estrutura que séculos atrás, a cidade resiste – ou melhor, e mais simplesmente, existe – seja como conceito, como título, ou como noção que associa condição física e condição social. É sobre ela que pretendo convidar a refletir, considerando algumas dualidades e todas as misturas e situações

intermédias entre opostos, partindo para tal da oposição entre: a cidade do passado e do futuro, designadamente a propósito do futuro do passado; a cidade de centro e da periferia, e o modo como as condições de centralidade e periferia se expressam espacialmente; a cidade contínua e a cidade arquipelágica, de fragmentação e mobilidade desigual e, por fim, entre a "nossa cidade" e a "cidade dos outros", com referência à diversidade de condições e apropriações.

Por fim, concluo com algumas notas a propósito do que entendo ser o dever social da Geografia e do papel do geógrafo na polis e no urbanismo, bem como da importância da "cidadania geográfica", considerando a importância da política urbana e do urbanismo na construção da cidade e da cidadania.

4. A cidade do passado e do futuro

O tempo diferencia: existem cidades mais antigas que outras e, dentro de cada cidade, também há áreas ocupadas há mais tempo que outras. Em muitos casos, como Braga, Porto, Coimbra, Lisboa, Guimarães, Setúbal, Faro, Aveiro, Viseu e Évora, não se sabe bem quando um primeiro povoado adquiriu caraterísticas que permitem falar da sua existência enquanto cidade. Nestas cidades, mais antigas que outras, como Espinho, Entroncamento ou Rio Tinto, é interessante considerar o que era a cidade ainda há uns dois séculos, já que isso corresponderá a uma parte ínfima de uma área hoje intensamente (sub)urbanizada, como resultado de um processo de expansão de núcleos antigos e concentração da população em áreas muito restritos do território nacional , o qual foi especialmente intenso nos finais do século XIX e do século XX.

Mas, no olhar sobre a cidade, não menos importante que considerar o seu início e desenvolvimento, é ver a forma como elas se conservam, ou se transformam. Porque, se a cidade está sempre em evolução, a verdade é que isso pode acontecer sobretudo por alargamento da envolvente, conservando muito do que foi herdado (em Évora ou Guimarães, por exemplo), ou por substituição, numa mistura de tempos, onde a durabilidade de alguns arruamentos e de igrejas e palácios, contrastam com ruas, avenidas e vias de ligação rápida rasgadas nos últimos séculos, ou os edifícios que a modernidade acrescentou.

5. A cidade, entre centro e periferia

As condições de centralidade são normalmente associadas à acessibilidade, ao custo do solo, à diversidade das atividades e a elementos do simbólico, pelo menos quando se tem por referência a cidade "industrial" de grande parte do século XX (a que se deverá acrescentar a verticalização dos prédios no caso dos Estados Unidos e alguns outros "países novos", aos quais o conceito de *central business district* se aplica).

Se o centro corresponde ao local onde se reúnem condições de centralidade, as maiores cidades há muito que têm mais que um centro. Todavia, a maioria teria apenas um notoriamente destacado, onde se concentrava elevado número de estabelecimentos das mais diversas atividades, onde convergia o sistema de transporte e onde habitantes de uma área mais ou menos alargada de uma região ou país acorria ocasionalmente para adquirir bens e serviços mais sofisticados.

Na cidade alargada e multicêntrica de hoje, este centro é apenas um de vários centros, num sistema multitemático (entre centros históricos, culturais, financeiras, hoteleiros, …), enquanto emergem "centros periféricos", associados normalmente a grandes edifícios e complexos de edifícios que parecem reproduzir o centro tradicional, todavia sob regime de propriedade privada, em condições ambientalmente controladas e pretensamente protegido face a vários tipos de risco, entre os quais o de assalto.

Nalguns casos, estes "centros periféricos" tornam-se espaços essenciais da cidade (alargada e multicêntrica), não apenas para compras, mas para o lazer e o encontro, assim como para serviços diversos (até de saúde), enquanto os "velhos centros" se esvaziam; noutros casos, o centro da cidade do século XX, por vezes coincidente com o dito centro histórico, é significativamente apropriado pelo turismo, o qual transporta um prestígio que arrasta, quase sempre, movimentos mais ou menos evidentes de gentrificação, seja residencial ou funcional, marcados pela abertura de bares de moda, lojas com produtos de *design* e toda uma enorme variedade de estabelecimentos "neo-tradicionais" que se multiplicam ao mesmo que tempo que emergem áreas de boémia burguesa e de uso pelos mais jovens e/ou culturalmente exigentes.

6. A cidade contínua e em arquipélago

O olhar da cidade por parte de quem anda a pé, conduz à leitura de uma cidade contínua, onde se sucedem passeios e passadeiras, ruas e praças, prédios e jardins, cujo nome se aprende a conhecer. Todavia, a deslocação de veículo, individual ou coletivo, rodoviário ou ferroviário, que percorre viadutos e túneis, leva que no lugar de ruas e praças passemos a conhecer melhor o nome das estações de ferrovia e dos nós de CRIL, CREL, VCI e A qualquer coisa, numa cidade descontínua, onde emergem algumas "ilhas", associadas essencialmente: ao lugar que moramos, onde por vezes não conhecemos os vizinhos e raramente adquirimos bens e serviços; aos espaços de consumo, onde o centro comercial tem um lugar especial e é composto de "ruas" de comércio especializado, "praças" de alimentação e complexo de salas de cinema; aos lugares de trabalho, como campus universitários, hospitais, torres de escritórios e parques empresariais e às grandes estruturas metropolitanas e lugares temáticos, entre as quais se destaca o aeroporto e tem adquirido relevância acrescida diverso tipo de espaços culturais.

Entre a cidade de baixa velocidade, do andar a pé sobretudo, e a cidade rápida da concentração e especialização dos espaços, marcada pela forte dependência do automóvel individual como causa e consequência de uma suburbanização intensa, uma dualidade parece afirmar-se cada vez mais, entre a cidade de vias rápidas, lojas e serviços de *franchising* e restaurantes de *fast food,* por contraponto com a cidade de espaços pedonais, restaurantes de *slow food* e lojas que se afirmam pela sua singularidade, conquanto o ferroviário e a diferença entre transporte individual e coletivo introduzam muitos matizes. Além disso, porventura mais significativo que a dualidade da nossa relação com a velocidade, seja a da que diz respeito às condições de mobilidade, com muitos de nós a poder alterar ritmos e meios de transporte, enquanto outros ficam "amarrados ao chão", seja pela dificuldade de locomoção, seja pelos efeitos da distância-tempo ou da distância-custo, seja ainda pela combinação destes fatores.

7. A nossa cidade e a dos outros

Numa cidade estendida, fragmentada, cheia de diversidades e com escalas sobrepostas, a dualidade "nós" e os "outros" adquire naturalmente muitas expressões. Um olhar geográfico sobre a cidade não pode deixar de notar, em muitas delas, o resultado da dualidade residentes-visitantes, pela evidência de como alguns lugares são apropriados pelos turistas, chegando a dar-se o caso de alguns, considerados mais monumentais, singulares ou esteticamente valorizados se transformarem de tal forma que seja adequado falar-se de uma processo de "turistificação", com prédios coloridos, reforço da presença de materiais considerados tradicionais, abundância de esplanadas e multiplicação de lojas de produtos pretensamente genuínos oriundos da proximidade regional. Mas o "nós e os outros" pode separar também os residentes dos estudantes que habitam a cidade durante alguns períodos (da semana, do mês e do ano) e a povoam de forma particularmente intensa e ruidosa durante a noite, estabelecendo conflitos de vário tipo.

Todavia, a várias escalas, assim como no cruzamento entre si, muitos outros tipos de conflito podem ocorrer na cidade dos nossos dias revestindo dimensão geográfica, lembrando-se a título de exemplo os casos em que aos "outros" pode associar-se determinadas caraterísticas associadas à raça, associadas à origem geográfica, à condição económica, à idade e à orientação sexual. Todavia, espaço de múltiplos conflitos e dualidades que muitas vêm como acrescidas na sua dimensão espacial, a cidade é também o espaço por excelência da mistura, podendo ser olhado como o principal lugar de aprendizagem para a tolerância, na produção do cosmopolitismo e, espera-se, da coesão social à escala global.

8. Do olhar ao intervir; olhares sobre a intervenção

O olhar geográfico faz falta à compreensão da cidade; a compreensão da cidade faz falta à política urbana e ao planeamento, em especial num momento em que todos somos chamados a refletir sobre a relevância social das nossas competências.

Na parte final da minha apresentação, após referências ao urbanismo das últimas décadas, sublinho três razões que reforçam a oportunidade da Geografia no contributo que pode dar para o reforço do valor do olhar geográfico sobre a cidade, discorrendo em torno do papel que pode desempenhar o geógrafo (ou o "olhar geográfico") face: à relevância da visão e planeamento integrados de base espacial que se tem vindo a sobrepor (e substituir) perspetivas de hiperespecialização e sofisticação mais ou menos tecnocráticas; à importância que é conferida pela investigação em ciências políticas e económicas à dimensão espacial do desenvolvimento e, ainda, por variadas formas de retorno à política territorial, em vista dos efeitos perversos da desregulamentação económica e de soluções de "privatização da cidade".

Apre(e)nder a cidade: concepções de jovens escolares sobre a cidade e suas práticas espaciais

Lana de Souza Cavalcanti

Universidade Federal de Goiás/Brasil

Pesquisadora CNPq

A cidade é tema corrente do ensino de Geografia, em programas curriculares dos diferentes níveis. Mas, como abordá-la para que ela seja efetivamente um laboratório para a aprendizagem dos alunos? E, por que é importante pensar em propostas que potencializem as características educativas da cidade? Independentemente da dimensão educativa desse espaço, em si mesmo, como canalizar essa dimensão em atividades escolares que o incorpore como um objeto privilegiado de aprendizagem multidisciplinar, mas também especificamente geográfica? Em que medida é importante conhecer ideias dos jovens escolares e suas práticas na cidade para levar a cabo projetos educativos que caminhem nessa direção? Os questionamentos direcionam as ideias deste texto, que é uma explicitação de argumentos que se articulam na tessitura de uma linha de análise: o ensino de cidade para a vida urbana cotidiana. O eixo de formulações que ele segue inicia-se com reflexões acerca do papel social da Geografia para a formação das pessoas, e sua contribuição quanto aos conteúdos que podem ajudar nessa tarefa, salientando-se as análises da Geografia urbana. O texto faz referência, a seguir, ao desenvolvimento do pensamento espacial por meio dos estudos geográficos, especificando temas da cidade como forma de propiciar esse desenvolvimento para jovens escolares. Como parte final, apresenta elementos de pesquisa empírica que evidenciam a relação desses jovens com a cidade e suas práticas espaciais, refletindo sobre como é possível reverter esses temas a favor de um ensino voltado para a formação cidadã.

- O ensino de Geografia e o desenvolvimento do pensamento espacial

Nas últimas décadas, como é possível acompanhar em todo o mundo e também no Brasil, há um discurso de valorização da educação articulada aos objetivos de desenvolvimento dos países. No caso brasileiro, as políticas públicas (legislação e ações programáticas) voltaram-se para a ampliação de espaços escolares e de vagas de alunos, com o objetivo de buscar o acesso universal da população à escolarização básica e de adequação das instituições escolares às demandas de uma sociedade em desenvolvimento econômico - competitiva, eficiente e produtiva. Essa iniciativa dos governos pretende fazer frente a demandas atuais de maior participação social na vida produtiva para atingir estágios mais elevados de desenvolvimento social e econômico. Os dispositivos legais acionados são discutíveis quanto ao seu projeto político e à sua eficiência técnica, mas aqui destaco o reconhecimento de que existe uma consciência do papel da educação para o desenvolvimento de sociedades. A escola permanece, então, como instituição relevante socialmente, trabalhando com conhecimentos científicos, como os da Geografia.

O desafio que pode ser colocado nessa direção é o de garantir que o ajuste da estrutura educacional não seja feito prioritariamente em função de demandas econômicas e políticas, mas de demandas sociais e pedagógicas, resultando em práticas escolares que, mais que a socialização/inclusão de crianças e jovens, se preocupem com o trabalho com os conhecimentos escolares, com a cultura, com o desenvolvimento intelectual, social e afetivo dos alunos. É aí que entra a possibilidade e a necessidade de investimentos teóricos e práticos para instituir e/ou consolidar propostas de trabalho com os conhecimentos geográficos na escola que se orientem pela sua contribuição na formação de jovens e crianças para atender a exigências da sociedade, dos alunos, da comunidade da escola, do bairro e das cidades.

Mas, os conhecimentos produzidos pela Geografia tem essa função? Eles tem essa possibilidade? A resposta é afirmativa: essa área científica tem a meta de compreender aspectos relevantes da realidade social. Sua produção resulta, de fato, em conteúdos que auxiliam os cidadãos a conhecerem o mundo em que vivem. A esses cidadãos, interessa compreender aqueles aspectos e incorporá-los como orientações de sua prática cotidiana, de sua vida particular e coletiva. E, com efeito, nos guias curriculares no Brasil, os objetivos do ensino de Geografia, via de regra, estão organizados em torno do conhecimento da produção do espaço geográfico e do funcionamento da natureza para compreender seu papel nessa produção. Além desse objetivo de conhecimento mais geral, também está presente a preocupação com procedimentos de análise da Geografia: leitura de imagens, de dados e de documentos de diferentes fontes de informação, para interpretar, analisar e relacionar informações sobre o espaço geográfico e as diferentes paisagens; e a utilização da linguagem cartográfica.

Nesse contexto, as orientações curriculares gerais passaram a destacar o processo de construção de conhecimentos dos alunos, por meio da formação escolar, a partir de habilidades e de conhecimentos, visando a sua atuação social e sua formação individual. Para a Geografia sobressaiu o papel de contribuir no desenvolvimento do pensamento dos alunos para a melhor compreensão do mundo, por meio da análise espacial (ver, por exemplo, Souza e Katuta, 2001; Straforini, 2004; Callai, 2003, 2006; Castellar e Villena, 2010). Corroborando esse entendimento, tenho minhas próprias formulações sobre a importância específica da Geografia escolar para a formação dos alunos, como as seguintes:

O trabalho de educação geográfica ajuda os alunos a desenvolverem modos do pensamento geográfico, a internalizarem métodos e procedimentos de captar a realidade tendo consciência de sua espacialidade. Esse modo de pensar geográfico é importante para a realização de práticas sociais variadas, já que essas práticas são sempre práticas socioespaciais. A materialização dessas práticas que se realizam num movimento entre as pessoas e os espaços vai se tornando cada vez mais complexa, e sua compreensão cada vez mais difícil, o que requer referências conceituais sistematizadas, para além de suas referências espaciais cotidianas, carregadas de sentidos, de histórias, de imagens, de representações (CAVALCANTI, 2008: 35-36).

Entre as preocupações e indicações comuns, está a referência à necessidade de formar o indivíduo autônomo, crítico, que tenha suas habilidades intelectuais desenvolvidas e sua subjetividade reconhecida, por meio dos trabalhos com os conteúdos, procurando desenvolver conceitos, habilidades, valores e atitudes propiciados pela Geografia, destacando-se a questão territorial e espacial. Essa demanda de formação do indivíduo está vinculada a pautas sociais mais amplas, de ligação do ensino dessa disciplina à formação para a vida coletiva, para o exercício da cidadania –uma cidadania planetária, num processo de identificação dos indivíduos sempre dinâmico, aberto e múltiplo, levando em conta o mundo da globalização, e a dialética das relações locais/globais.

De minha parte, tenho ressaltado a meta de ensinar Geografia para que os alunos desenvolvam uma forma de pensamento. Ou seja, considerando que o processo de conhecimento é uma aproximação do sujeito à realidade, a partir de uma perspectiva e de mediadores (materiais e simbólicos), já que sua relação com o objeto não é direta e imediata, pode-se afirmar que o conhecimento geográfico resulta da possibilidade de uma leitura da realidade a partir da perspectiva espacial, com a mediação de suas teorias, análises, categorias e conceitos. A Geografia é um ponto de vista da realidade – o ponto de vista da espacialidade. Seu papel é o de desvendar a espacialidade das práticas sociais. Toda prática social é uma prática socioespacial, na medida em que ela se materializa em um espaço, na produção/reprodução de um espaço. Sendo assim, pelos estudos geográficos é possível compreender a espacialidade das práticas sociais. No entanto, para se perceber essa espacialidade é necessário desenvolver certo modo de olhar a realidade. O olhar do sujeito acrescenta algo ao que é dado empiricamente pela própria realidade, ou seja, a realidade tem uma dimensão espacial, mas captar essa dimensão intelectualmente, conceitualmente (como o faz a Geografia) é obra do sujeito. Há uma realidade a ser conhecida, e analisar/compreender sua espacialidade ajuda a conhecê-la, porém, saber o que é essa realidade é um trabalho subjetivo (racional e emocional), do sujeito, a partir de suas capacidades cognitivas e perceptivas.

Daí resulta que o raciocínio espacial é importante para a realização de práticas sociais; é importante para a vida cotidiana, é um saber estratégico. Esse modo de compreender a Geografia e seu papel social leva a concluir pela relevância de seu estudo nos processos da formação básica dos indivíduos. A tarefa do ensino de Geografia é, finalmente, ajudar os alunos a desenvolverem esse olhar geográfico, a aprenderem a construir explicações para a espacialidade que é vista empiricamente, que é vivida cotidianamente por eles. Num projeto que tenha essa orientação explícita, os conteúdos geográficos a serem ensinados serão aqueles considerados relevantes para a compreensão da espacialidade, o que, por sua vez, depende de habilidades e capacidades intelectuais, modos de pensamento e de ação, a serem desenvolvidos juntamente com o tratamento dos conteúdos. Desse modo, o aluno poderá adquirir ferramentas intelectuais para compreender a realidade espacial que o cerca na sua complexidade, na sua multiescalaridade, nas suas contradições, a partir da análise de sua forma/conteúdo, de sua historicidade. Compreendendo o mundo, e também o seu lugar, como uma espacialidade, o aluno terá uma convicção de que aprender elementos do espaço é importante, pois é uma dimensão constitutiva da

realidade, e estará, com isso, mais motivado para estabelecer com os conteúdos uma relação de cognição, como sujeito de conhecimento. Os conceitos geográficos, que perpassam os conteúdos escolares que se veiculam nas aulas de Geografia, são instrumentos para compor esse olhar. Alguns conceitos-instrumentos do olhar geográfico podem ser destacados, como os de lugar, território, paisagem. E, nesse conjunto, a cidade é também um conceito a ser construído, como uma espacialidade a ser aprendida, tornando a aprendizagem ferramenta intelectual para contribuir com orientações para a vida urbana cotidiana. Como formar ou ajudar a formar conceito de cidade pelo ensino de Geografia? Como essa disciplina tem abordado a cidade? Que aspectos/elementos de seu conceito devem/podem ser tratados com realce no ensino? São questões abordadas na próxima parte do texto.

- Recentes contribuições da Geografia urbana para compreender a cidade e seus desafios cotidianos

A compreensão da cidade pelos alunos, a formação desse conceito, exige tratamento interdisciplinar. Pela Geografia, essa compreensão está permeada por sua articulação com os conceitos básicos do pensamento, como os citados anteriormente: paisagem, lugar e território.

De fato, a cidade pode ser estudada como uma *paisagem*. Nesse caso, destacam-se alguns elementos configuradores da paisagem urbana: pessoas, habitantes, visitantes, turistas; edifícios, casas, ruas, equipamentos públicos. Em função dessas pessoas e desses objetos os espaços e a vida urbana se organizam. Delineia-se assim sua forma, o conjunto formado pelos objetos que a compõe, pelos sons, pelos odores, pelas pessoas e seus movimentos. O estudo desses aspectos oferece pistas para a análise de outros elementos. Na cidade, as pessoas produzem sua vida cotidiana mais elementar, em casa, em sua privacidade, na convivência com seus amigos e familiares, em outros lugares de convivência, na escola, no trabalho, no lazer; para a compreensão dessa dinâmica, articula-se a paisagem com elementos do conceito de *lugar*: a familiaridade, a afetividade, a identidade e a construção da diferença, da diversidade, da desigualdade. No entanto, a cidade é um lugar bastante complexo, de produção social, no qual a identidade é vivida por meio da definição de limites, de fronteiras, difusas e permeáveis; ela é vivida em pontos de contato, de resistências e de exclusão, com manifestação de diferentes percepções, usos, culturas e aspirações de distintos grupos, em seus espaços públicos e privados. Trata-se de *território*, ou de expressão de territórios.

Esses elementos iniciais compõem o olhar para enxergar a cidade como um espaço urbano, como um espaço produzido histórica e socialmente. Essa afirmação é recorrente nos estudos urbanos, especialmente na área da Geografia, fazendo-se referência ao espaço como componente da produção social em geral, cuja dinâmica depende da articulação das relações entre as diferentes classes e grupos sociais em um determinado momento histórico. Sendo o espaço urbano produto social, construído e

reconstruído no conjunto de relações, então, o arranjo interno das cidades, produzindo diferentes lugares, paisagens e territórios, tem a ver com essa lógica. Em outras palavras, a sociedade é o principal agente da produção e apropriação do espaço. Sendo assim, a produção do espaço urbano sob a racionalidade capitalista, predominante na contemporaneidade, define locais na cidade segundo o processo de produção. A produção de periferias, de favelas, de bairros ou áreas pobres, resulta desse conjunto indissociável de sistemas de objetos e de sistema de ações articulados contraditoriamente no movimento social (na definição de espaço de SANTOS,1999).

Nessa lógica, portanto, a compreensão dos modos de produzir os espaços, visíveis nas paisagens urbanas, requer análise da sociedade e de seus processos mais gerais. Na análise das sociedades contemporâneas deve-se levar em conta que a divisão do trabalho, o antagonismo entre classes de proprietários de capital e a classe de trabalhadores, produz um modo de vida social marcado pela concentração de riqueza e pela desigualdade e injustiça sociais. Nas cidades, essas marcas estão presentes, são visualizadas e vividas em suas paisagens. No contexto específico do processo de produção e expansão das cidades brasileiras, alguns desses elementos, presentes também em outros países do capitalismo periférico, na América Latina, na Ásia, na África, são: a desigualdade social, a urbanização recente, a metropolização, a dispersão e a segregação socioespacial. Nesse processo, a cidade é, como outros espaços, a expressão da contradição entre produção do capital – que transforma tudo em mercadoria, submetendo o acesso e o usufruto do espaço urbano ao mecanismo da propriedade privada – e produção da vida das pessoas; essa dupla produção se articula à contradição entre a cidade como valor de uso e como valor de troca (CARLOS, 2005).

Outra característica relevante no estudo de cidades do capitalismo periférico, como dos países da América Latina, é o intenso processo de urbanização da sociedade (segundo dados do CEPAL/2006, em 2005, 83,4 % da população brasileira vive em espaços urbanos). Essa urbanização nas últimas décadas do séc. XX ocorreu como resultado de uma mudança produtiva na economia desses países, que ocasionou intensos movimentos migratórios do campo para a cidade, e de avanços significativos no âmbito das condições sanitárias da vida urbana que, entre outros fatores, provocou ali uma diminuição dos índices de mortalidade e um aumento do crescimento vegetativo. A urbanização intensa, por sua vez, gerou um crescimento concentrado em algumas das grandes cidades, fenômeno que pode ser denominado como metropolização. Esse fenômeno tem sido apontado para explicar a dinâmica urbana de cidades do mundo inteiro, inclusive com outras denominações como de metápolis, cidades-regiões, cidades globais, megacidades, indicando concentração produtiva em grandes aglomerações urbanas inseridas em redes globais da economia. No Brasil, e em outras regiões da periferia do capitalismo, esse processo ocorre com traços peculiares, entre os quais a ampliação de grandes cidades, regiões ou aglomerações urbanas em algumas áreas mais que outras (provocando certo desequilíbrio nas redes urbanas) e a presença marcante de problemas sociais de toda ordem. Outro aspecto é o crescimento acentuado de suas malhas urbanas, criando, de um lado, a periferia pobre e, de outro, espaços valorizados fora das áreas centrais e a consequente deterioração dos centros originais da cidade.

Na dinâmica de expansão do tecido urbano nesses aglomerados, é comum a implantação de assentamentos urbanos destinados à população pobre em periferias muito distantes e não contíguas às áreas centrais, "deixando" áreas vazias na malha urbana, à espera de valorização, que muitas vezes permanecem nas mãos de grandes especuladores imobiliários. Essa lógica de periferização pode ser vista em cidades brasileiras como Goiânia. O resultado dessa dinâmica é o processo de segregação socioespacial, entendido como produção de lugares periféricos nas áreas urbanas. A segregação socioespacial é um fenômeno dos espaços urbanos marcados, como já foi dito, sobretudo pela dinâmica de desenvolvimento capitalista periférico, decorrente de um processo de industrialização. Segundo Carlos (2005), a produção da segregação revela o movimento de passagem da cidade produzida enquanto lugar da vida para a cidade reproduzida com objetivos de valorização econômica. Ou seja, a segregação espacial, a restrição ao acesso aos lugares da vida numa sociedade periférica, é a manifestação de um processo social excludente.

Martins (2006) analisa o fenômeno da segregação socioespacial característico das cidades latinoamericanas, destacando a estruturação dos espaços segundo as demandas do mercado global por áreas com condições de funcionalidade urbana de qualidade, concentrando investimentos em determinadas áreas das cidades e excluindo outras que estão à margem do mercado, com reduzidas ofertas de serviços públicos. Segundo destaca:

Verifica-se a ampliação da informalidade na atividade econômica, no mercado de trabalho e nos assentamentos urbanos. A grande parte dos territórios urbanos é constituída por assentamentos irregulares e precários - um amplo espectro de urbanismo não oficial, que convive com todo tipo de 'informalidade' (2006:32).

Essa informalidade tem a ver com o processo de precarização do trabalho, intensificado a partir da década de 1980, período de ajustes econômicos estruturais sob orientação de políticas neoliberais, que tem atingido principalmente os moradores pobres da cidade, afetando seu cotidiano, contribuindo para aumentar a instabilidade e a debilidade das condições de sobrevivência e de moradia na periferia. Nesse contexto, as transformações do tecido urbano nessas cidades não podem ser vistas somente pela ótica das demandas econômicas globais, uma vez que elas também se explicam pela estrutura de classes no interior da própria cidade, que produz, em setores determinados da cidade, espaços valorizados segundo a opção das classes burguesas; e áreas periféricas, com ocupação precária. Para Villaça (1998), uma das características mais importantes das metrópoles brasileiras é a segregação espacial dos bairros residenciais de distintas classes sociais. A segregação, portanto, de um setor da cidade pelas classes de maior poder aquisitivo é interdependente e contraditório ao processo de segregação das moradias populares, confinadas às áreas menos valorizadas da cidade.

Essas são características importantes das cidades, que ajudam a entender sua estrutura atrelada à dinâmica do capital internacional, mas também ajuda a compreender seus problemas cotidianos, como: mobilidade, transporte, habitação, segurança, educação, saneamento, abastecimento de água, emprego, violência; e onde há grande número de excluídos, desempregados, desabrigados. Conhecer a

realidade dessas cidades, compreendê-las em sua diversidade e complexidade, com objetivos sociais e políticos democráticos, com maior participação e inclusão sociais é um projeto relevante para orientar o ensino de Geografia. Com isso, pode-se dizer que esse sistema conceitual orienta a abordagem da cidade como conteúdo do ensino, visando o desenvolvimento intelectual dos alunos.

O ensino de cidade e o desenvolvimento do pensamento espacial/geográfico de jovens escolares

- A cidade como laboratório para o ensino de Geografia

Como foi afirmado anteriormente, a meta de se ensinar Geografia na escola é contribuir com seus conteúdos para formar um modo de pensamento dos alunos. Como fazer isso? Como abordar conteúdos, como cidade, por exemplo? Como orientação inicial, considera-se que a abordagem geográfica é feita com base em questões típicas, como: onde? Por que nesse lugar? Como é esse lugar? Ao trabalhar com essa perspectiva no ensino, a preocupação não é de explorar todos os aspectos do fenômeno, mas um modo de pensar a respeito desses aspectos. Assim, com os conteúdos, fundamentando-os e direcionando-os, ensina-se um caminho de pensar sobre diferentes aspectos da realidade. O argumento é o de que, quando se busca a aprendizagem do aluno, tem-se em mente um conteúdo, mas ao se ensinar esse conteúdo ensina-se junto um modo de abordar, de observar, de analisar a realidade.

Michael Young (2011), ao argumentar a favor de um currículo centrado em disciplinas, fala sobre a relação entre os conteúdos e os conceitos a ele relacionados e sobre as finalidades do ensino:

“o currículo precisa ser visto como tendo uma finalidade própria – o desenvolvimento intelectual dos estudantes (...) é um processo baseado em conceitos, e não em conteúdos ou habilidades. Isso significa que o currículo deve ser baseado em conceitos. Entretanto, conceitos são sempre sobre alguma coisa. Eles implicam alguns conteúdos e não outros” (....) “As escolas são lugares onde o mundo é tratado como um ‘objeto de pensamento’ e não como ‘um lugar de experiência’.” (p. 4)

Para o autor, disciplinas como História, Geografia e Física são as ferramentas que os professores tem para ajudar os alunos a passarem da experiência às formas mais elevadas do pensamento. Utilizando o conteúdo de cidade como exemplo, e apoiando-se em Charlot (2009), argumenta que o relacionamento dos alunos com Londres como um “conceito” deve ser diferente daquele que eles tem com essa cidade em sua experiência cotidiana. E esclarece:

“é importante que os alunos não confundam a Londres de que fala o professor de geografia com a Londres onde vivem. Até certo ponto, é a mesma cidade, mas o relacionamento do aluno com ela, nos dois casos, não é o mesmo. A Londres onde

vivem é um 'lugar de experiência'. Londres como exemplo de uma cidade é um 'objeto de pensamento' ou um 'conceito'". (idem, p. 5)

De fato, Charlot (idem) é que apresenta essa ideia, fazendo referência a Lisboa (que pode ser qualquer outra cidade), e alerta para o fato de que quando o aluno não consegue fazer a diferença entre as duas "cidades", ele acaba tendo problemas na escola. Algumas preocupações dos autores convergem com a ideia desse texto de ensinar a cidade como objeto do pensamento, entendendo-se que assim ela se torna laboratório do ensino de Geografia. A cidade é tomada, nesse caso, não como conteúdo em si mesmo, mas como um objeto para o qual o aluno deve dirigir seu olhar. Nogué (2011), com o propósito de também demonstrar a relevância da Geografia para compreender o mundo, adverte:

la investigación geográfica debe ser capaz de 'mirar más allá', de no fiarse de las apariencias, de no confundir lo visible con lo real. No debe tener miedo a volar, a usar la imaginación, a formular atrevidas hipótesis, a servirse incluso de la emoción, si ello es preciso. (idem, p. 10)

Portanto, o discurso da Geografia não expressa a realidade nas suas manifestações empíricas. Ele, diferentemente, constrói/construiu uma explicação/compreensão dessa realidade, com a ajuda de suas categorias analíticas e dos sujeitos que dela participam/participaram, que inclui a expressão empírica dessa realidade, mas que a extrapola. Para o ensino de cidade, a partir das observações de Charlot e de Young, pode-se destacar que a Lisboa, a Londres, a Goiânia, o Rio de Janeiro, que se ensina para os alunos não são simplesmente cidades da sua vida imediata. Por um lado, ou em alguma medida, elas o são, mas, por outro lado, não são exatamente aquilo que se vive no cotidiano da cidade, mas uma "leitura" dessa vivência.

Como é possível fazer isso pela Geografia escolar? O esforço didático é o de ajudar o aluno a ver essas cidades por meio de alguns conceitos, como os conceitos-instrumentos do olhar geográfico: lugar, território, paisagem; eles funcionam, assim, como lentes que filtram informações, dados, fenômenos, e tecem uma narrativa peculiar. Essa narrativa pode ser propiciada pela escola.

- *A cidade no cotidiano da escola*

Há, portanto, nessa proposta de ensino de cidade o objetivo pedagógico de contribuir para o desenvolvimento intelectual dos alunos ao se ensinar esse conteúdo como objeto do pensamento. Esse objetivo está associado ao seu sentido político: o de desenvolver um conceito de cidade que seja instrumento para a vida cotidiana dos alunos, para sua prática em prol de projetos para a cidade e para a vida urbana. Ou seja, compreende-se a cidade como conceito quando se percebe suas características presentes e dominantes e as possibilidades de construir outras propostas. Assim, a cidade apreendida como produto e como condição da vida social, que expressa a

dinâmica das relações sociais, permite entender sua dimensão econômica, que a elege como mercadoria subjugada ao mundo produtivo, compreendendo que essa subjugação não é completa, pois o movimento social é contraditório, o que permite formular/construir projetos alternativos a ela. A cidade a se almejar, com esses projetos, é lugar da vida coletiva, da diferença, do contato, do conflito entre seus habitantes; lugar da prática social inclusiva, de menor divisão/separação espacial, menor dispersão, maior convívio entre diferentes, menor desigualdade social. Trata-se de projetos de cidade que garantam seu usufruto pela população, que garantam o direito à cidade (LEFEBVRE, 1991).

Nessa linha, a articulação entre cidade, espaço público, cidadania e cultura torna-se relevante. A cidade como lugar de culturas; cidadania como o exercício do direito a ter direitos, que cria direitos no cotidiano, na prática da vida coletiva e pública. Essa articulação ocorre porque há uma relação entre os modos de produção desse espaço e os modos de existência das pessoas que ali vivem. Essa relação coloca, por sua vez, a tarefa de pensar, imaginar, propor, novos modos de vida possíveis dentro de um ambiente já construído, mas que pode ser reconstruído. Se se pensa na cidade como construção social, sua reconstrução, na perspectiva do que se deseja para a vida social, está a cargo da sociedade inteira, de seus cidadãos. Essa é, portanto, uma tarefa cujo cumprimento depende da participação da escola. A formação das pessoas para a vida cotidiana urbana, que alimente o propósito de reverter a lógica da produção das cidades, grandes e pequenas, para se efetivar o caráter público dos seus lugares, é, portanto, demanda da escola e do ensino de Geografia.

Formar conceito de cidade e de espaço urbano tem, assim, o sentido de contribuir com a apropriação, por parte dos estudantes, de uma ferramenta importante para a análise geográfica do mundo. A possibilidade de ampliação das racionalidades nas cidades brasileiras, por exemplo, no sentido de fazer frente à hegemonia da racionalidade capitalista e de permitir uma lógica urbana alternativa, depende de ações políticas de diferentes grupos e segmentos da sociedade, entre eles os jovens escolares. Assim, abordar a cidade na escola, com esse sentido, requer compreender o modo como os jovens percebem os lugares/locais da cidade, como tem se relacionado no cotidiano com eles, como em suas ações rotineiras e cotidianas tem assumido locais da cidade como seus lugares e como tem deles se apropriado e produzido território.

Práticas espaciais de jovens escolares e a aprendizagem geográfica

- Jovens escolares: elementos para a compreensão de suas práticas espaciais

Os jovens, como outros grupos sociais que vivem a cidade, atuam a partir de referenciais construídos sobre o lugar de vida cotidiana, mas também constroem conhecimentos espaciais (e outros) ao lidarem com o mundo e sua dinâmica. Os conteúdos da Geografia escolar servem como referenciais desses jovens. Mas, como entender esses jovens? Como especialistas tem conceituado esse segmento social?

Na linha desse texto, entende-se juventude como categoria social cuja delimitação não pode estar restrita a critérios de idade ou desenvolvimento biológico. Do mesmo modo, apoiando-se em alguns autores (como, por exemplo, CANCLINI, 2009; TURRA NETO, 2011, OLIVEIRA, 2007), não se pode referir a essa categoria como uma unidade, cujas características classificadoras podem ser elencadas a priori e generalizadas. Pelo contrário, é necessário admitir sua diversidade, no que diz respeito às práticas, ao conteúdo de suas representações, à sua inserção/pertencimento social, ao gênero, a raças e etnias. Sendo assim, é melhor falar em juventudes, e conceber os alunos, então, nas múltiplas dimensões de um mesmo ser social.

A juventude é identidade importante para os alunos, é momento de se distinguirem do adulto e ao mesmo tempo da criança, o que os fazem perceber-se semelhantes a outros e ao mesmo tempo lhes permitem afirmar sua diferença. Assim, é importante entender o jovem em sua complexidade e diversidade, sem estereótipos, preconceitos, padronizações. Ainda, busca-se compreender o conflito entre adultos e jovens como elemento do movimento social, legitimando a fala dos jovens, reconhecendo-os individualmente e em grupo, com suas percepções, suas experiências geográficas – tornando efetivo o diálogo entre os saberes – cotidiano e científico – e os sujeitos – alunos e professores –. Desse diálogo, pode resultar melhor compreensão pelos jovens de si mesmos e do mundo, e de seus próprios processos de pensamento.

Os jovens são agentes do processo de produção e reprodução do espaço urbano, pois em seu cotidiano fazem parte dos fluxos, dos deslocamentos, da construção de territórios; criam demandas; compõem paisagens; imprimem identidades e dão movimento aos lugares. Essa produção/reprodução se articula a diferentes modos de inserção desses jovens, dependendo de sua condição socioeconômica, do gênero, etnia, raça, opção religiosa, condição sexual, e de sua vinculação aos diversos grupos. Por diferentes modos, buscam constituir seus lugares, em espaços públicos ou privados, na rua, no clube, na praça, nos bares, na escola, imprimindo neles suas marcas, construindo suas identidades (HALL, 1997). Num movimento dialético com a cidade, transformam-na e se transformam constantemente, produzem espacialidades ao se produzirem, produzem e consomem culturas, produzem e consomem a cidade, constroem suas identidades e sua subjetividade com as condições dadas pela espacialidade urbana instituída e dominante, transformando-a, sob condições objetivas.

Na Geografia, a temática da relação entre juventude e cidade está presente (TURRA NETO, N.2011; CAVALCANTI, 2009, 2012), focando territorialidades como eixos de constituição e de práticas dos jovens. Com efeito, os jovens, ao circularem pela cidade, em grupos e mesmo individualmente, expressam e marcam territórios, com seus comportamentos e práticas, suas próprias vidas e suas concepções dessa vida.

O tema da juventude, ou melhor, das juventudes e de suas culturas, pode ser incluído como elemento da formação e da atuação docentes, permitindo ao professor refletir

sobre características dos jovens alunos. No caso específico do professor de Geografia, para além de compreender os jovens nos aspectos gerais, como os já delineados, é importante, sobretudo, compreender suas práticas espaciais, pois elas são produtoras de territórios, de espacialidades, de geografia. Segundo Oliveira (2007), eles usam seus corpos e os lugares para realizarem suas leituras/escrituras da cidade. As técnicas de uso do corpo - os grafismos, adereços, cores e cortes de cabelo - são elementos para definição/identificação de um grupo; da mesma forma, a apropriação, a ocupação e a produção de marcas na cidade - pichações e grafites, os movimentos, reuniões políticas, religiosas ou de lazer, manifestações artísticas de músicas e danças - também participam desse processo. Assim, as práticas dos jovens na cidade são constituidoras de territórios, como acontece com os seus diferentes grupos: o hip-hop, o funk, os grupos religiosos, as torcidas de futebol[1], que resultam de práticas de grupos com vinculações em redes, às vezes globais, mas que se delineiam no cotidiano dos territórios por eles constituídos nos locais.

Para a gestão urbana, e para a participação dos jovens nessa gestão, é preciso analisar suas práticas como um processo comunicacional, no qual a interação com os outros grupos é importante, mesmo que seja como reação negativa, mesmo que seja como conflito na conquista de território, mas sempre como alternativa de apropriação do espaço da cidade.

Da mesma forma, é de grande valia analisar suas experiências geográficas na escola, por meio da Geografia ou outra disciplina, para que os conteúdos trabalhados em sala de aula tenham significado, servindo para sua compreensão do mundo e de seu lugar nesse mundo, para problematizá-las, propiciando assim motivações para o estudo e para o avanço dos seus próprios saberes. Esses sujeitos sociais tem um conhecimento espacial, enquanto cidadãos, que em busca de identificações produzem uma "geografia", particularmente nos espaços da cidade. Essa "geografia", ao ser integrada no currículo da escola, contribui com a responsabilidade do trabalho docente de intervir nos motivos e interesses pessoais dos alunos, com o objetivo de mediar seus processos de reflexão. Considera-se, assim, que os jovens ao entrarem nos espaços escolares de qualquer lugar são agentes de espacialidades. Por isso, quando professores de Geografia ensinam aspectos da espacialidade geral, estão falando da história dos sujeitos que a configuram; de alguma maneira, estão falando dos próprios jovens, seus alunos. Essa me parece ser a via pela qual se pode demonstrar o aspecto mobilizador dos conteúdos geográficos: eles ajudam os jovens a compreenderem sua vida, seu mundo.

Como a escola e a Geografia podem abrir-se para o diálogo entre sujeitos e saberes geográficos? Conhecendo e considerando no cotidiano das salas de aula a espacialidade produzida pelos alunos na rua, na Igreja, nas praças, na escola, enfim, na

[1] Outros grupos, como punks, skinheads, patricinhas, camilinhas, nerds, clubbers, cowgirls, break-girls, gays, bacaninhas, webdisigners, publishers, mauricinhos, darks, góticos, rockabillys, hippies, surfistas, skatistas, hooligans, junkies, ravers, cybermanos, pitboys, newagers, ongeiros, vivem a cidade e se apropriam de lugares públicos, como rua, praças, shopping, praia, para enfrentar e "quebrar" a lógica da segregação, da privatização e do individualismo presente na produção dos espaços urbanos.

cidade, buscando aproximações. Para cumprir esse objetivo, os professores de Geografia devem estar atentos para as práticas e percepções espaciais dos seus alunos.

- A formação do conceito de cidade com jovens escolares

A formação do conceito de cidade, como objeto de pensamento, como ferramenta para a análise geográfica do mundo, requer ações docentes para além de práticas de apresentar definições, como as de urbanização, conurbação, valorização/segregação urbana, metrópole, rede urbana. Observa-se que muitas vezes, com essa orientação, o aluno reproduz verbalmente todas essas definições, acompanhadas de informações sobre diferentes cidades, mas não conseguem utilizá-las para compreender e analisar seu cotidiano. Diferentemente, o ensino que busca a formação conceitual aborda esse tema propiciando o encontro/confronto da experiência imediata e cotidiana dos alunos e os conceitos científicos pertinentes, tais como os já citados. Nesse intuito, dá prioridade a temas como: *a cidade como arranjo espacial* - o que a caracteriza do ponto de vista da organização da paisagem; *a cidade como modo de vida* – resultado de determinada prática social e ao mesmo tempo condição dessa prática; *a cidade como modo de produção* – arranjo espacial histórico que corresponde a formas de produção social. Destaca-se, assim, sua forma física (cidade) como materialização de modos de vida (espaço urbano), e seu estudo pretende desenvolver no aluno a compreensão da sociedade contemporânea e do seu cotidiano em particular, por meio de espacialidades determinadas. Além disso, esse estudo contribui para o desenvolvimento de habilidades para os deslocamentos do aluno, do cotidiano ou não, que são necessárias e fundamentais, mesmo que não suficientes, para o usufruto pleno do direito à cidade.

Nesse entendimento, é importante conhecer ou considerar os conhecimentos que tem os alunos de seus espaços vividos na cidade. Esses conhecimentos são uma construção constante, dinâmica, nela interferindo a experiência, os deslocamentos, o contexto familiar e social, as aprendizagens, os conceitos, que se expressam em um conjunto complexo, descontínuo, nem sempre claro, de significados simbólicos.

Buscando compreender as percepções dos jovens sobre sua cidade, desenvolvi uma investigação[2] junto a professores de Geografia na Região Metropolitana de Goiânia, que consistiu em discussões em grupo e em atividades com seus alunos. Nas discussões, os professores já destacaram uma preocupação: o pouco conhecimento que os seus jovens estudantes tem da cidade. E, ao mesmo tempo, assinalaram a forte ligação deles com o bairro onde moram. Os professores relataram que acham que os alunos circulam pouco pela cidade, sobretudo os que não trabalham e se deslocam por ela no carro de seus pais. Para eles, os jovens tem medo de circular pela cidade, tem aversão a lugares públicos, e relacionam isso ao problema da violência. E, também

[2] Trata-se de uma investigação, financiada pelo CNPQ e UFG, desenvolvida no período de 2010 a 2013, com professores da rede pública com o intuito de ampliar a discussão sobre as relações entre juventude, cidade e Geografia escolar.

destacaram os hábitos atuais de forte ligação dos jovens com os aparatos eletrônicos, sobretudo a internet, levando-os a ficarem muito tempo em casa, isolados. Conforme relatam: “os espaços públicos são vazios, acho que não há interesse, e também as pessoas tem medo de sair na rua, por problemas de violência”, e “não há possibilidade de pensar em transformar a cidade, se a pessoa não conhece o lugar em que vive”.

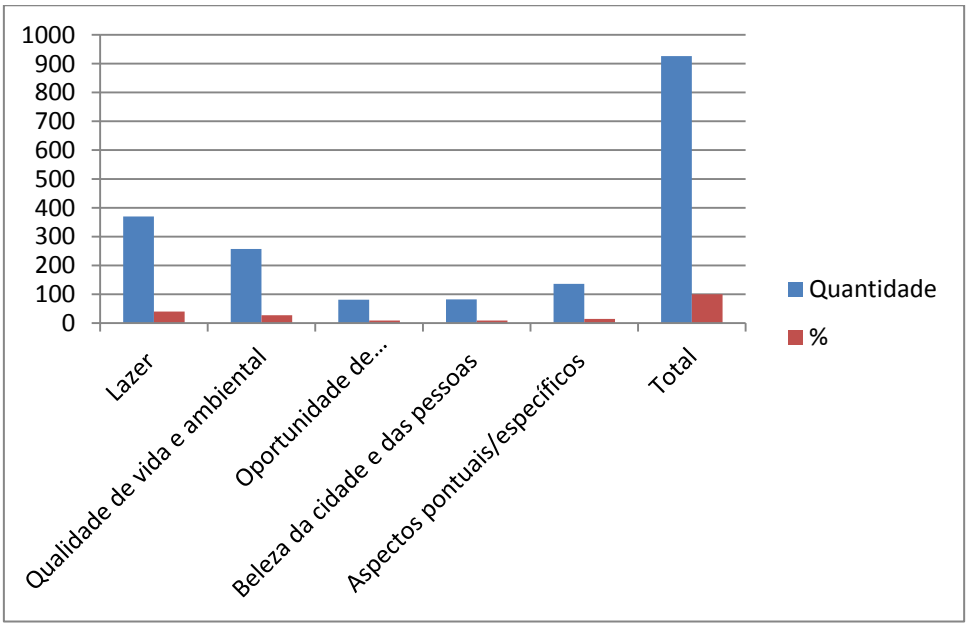
Ao se referirem ao forte apego que os jovens tem em relação ao bairro ou à “região” onde moram, falam que eles estão preocupados mais com o local e com suas necessidades imediatas... “ônibus, segurança, no bairro... preocupação ambiental, não se vê pessoas se mobilizando pra isso...”. Conforme comentam: “há um certo preconceito com a política, quando vai falar de assunto de política na sala de aula, eles tem até aversão a temas políticos, uma questão de cultura”.

Os professores destacaram, de todo modo, algumas práticas que revelam sua “politização”, quando buscam se reafirmar configurando espaços, formando territórios: são as práticas em eventos culturais, esportivos (mesmo que não sejam envolvidos em torcidas organizadas), as pichações, atividades religiosas, prática do *Funk*. Essas práticas, segundo lhes parece, ocorrem em boa medida porque os jovens tem necessidade de serem vistos, para serem reconhecidos; de se sentirem “mais fortes”. No debate sobre essas práticas, houve destaque aos bailes *Funks* e às pichações, como práticas que tem mobilizado os jovens atualmente. Houve opiniões “divididas” sobre se a pichação é uma prática com fundo político, de contestação, ou se pode tão somente revelar um vandalismo, um “oba-oba pela adrenalina que proporciona”. Em um aspecto, as falas convergem: há uma associação entre as práticas de pichação, com motivação “territorial”, e as torcidas organizadas de futebol. Essas práticas dos jovens são realizadas também na escola, ou em articulação com ela. Nesse lugar, os alunos se reúnem, formam “tribos” ou grupos, às vezes com rivalidades (principalmente em relação ao futebol), envolvem-se em eventos culturais e esportivos. Segundo um professor: “eles tentam usar a escola como extensão dos grupos”. Outro aspecto destacado é que eles não tem muita opção de espaço público de lazer, predominando espaço privado, “... muitos frequentam as feiras noturnas, pois às vezes é a única opção de lazer, eles até faltam à aula [no período noturno] para ir à feira”.

Sobre as reivindicações dos jovens a respeito de lugares de lazer e dos lugares da cidade em geral, os professores responderam que seriam, em primeiro lugar, praças: “é o que eles mais querem: uma praça estruturada, com espaço maior, com quadra de vôlei, de futebol, um *pit dog* [“carrinho” de lanches], com *Cooper*. Seria um lugar onde eles pudessem conversar e namorar”. E apontaram também: quadra de futebol, shoppings, mais postos de trabalho (segundo um deles, há uma grande preocupação dos jovens quanto às suas possibilidades de conseguir trabalho); transporte público (há também uma grande preocupação quanto a suas possibilidades de deslocamentos pela cidade), e asfalto (para lugares que ainda não tem esse benefício). Destacaram que os alunos que trabalham tem preocupação com o transporte coletivo, mas os que não trabalham destacam a demanda por *shopping*, como espaço emblemático de lazer, e que está na maioria das vezes em lugares longe da periferia.

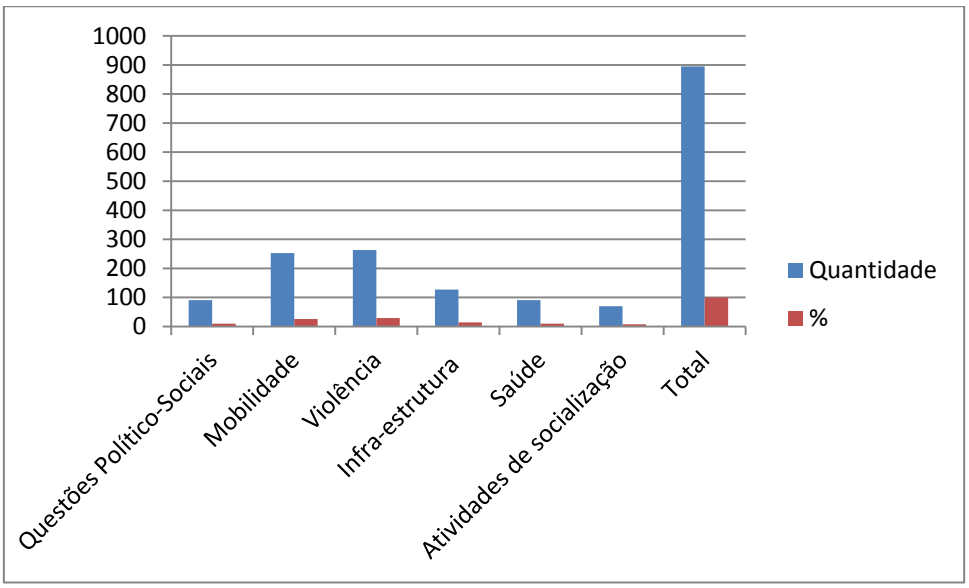
Pelas narrativas dos professores, pode-se inferir sobre demandas da cidade destacadas pelos jovens - suas preferências quanto a práticas de lazer e suas preocupações na vida cotidiana. Essa percepção dos professores é confirmada pelos jovens, a julgar por resultados de pesquisas anteriores. Nelas, também as praças e as feiras noturnas são lugares destacados como referência de suas práticas espaciais cotidianas (MARTINS, 2004; CAVALCANTI, 2004), e as áreas de lazer como principal demanda. A percepção dos professores pode ser confirmada também na "fala" dos seus próprios alunos, quando responderam à atividade apontando aspectos positivos e negativos de sua cidade (Goiânia), conforme está organizada nas figuras 1 e 2:

Figura 1- Aspectos positivos de Goiânia destacados por jovens escolares do ensino básico de Goiânia – 2012



Fonte: Dados coletados em atividade com alunos do ensino médio em Goiânia pelo grupo de pesquisa *Aprender a cidade: uma análise das contribuições recentes da Geografia Urbana brasileira para a formação de jovens escolares* – 1º. Semestre/2012.

Figura 2 - Aspectos negativos de Goiânia destacados por jovens escolares do ensino básico de Goiânia –2012



Fonte: Dados coletados em atividade com alunos do ensino médio em Goiânia pelo grupo de pesquisa *Aprender a cidade: uma análise das contribuições recentes da Geografia Urbana brasileira para a formação de jovens escolares* – 1º. Semestre/2012.

Analisando as referências positivas da cidade que os jovens apontam, percebe-se o destaque ao lazer, à beleza, qualidade de vida e às oportunidades de emprego. São aspectos que revelam suas preocupações cotidianas. Por outro lado, em alguma medida, alguns desses aspectos são apontados também como negativos da cidade, como o lazer e atividades de socialização, o que reforça a importância que eles dão a esses temas em sua vida, seja porque o vivenciam efetivamente, seja porque estão impregnados dessas referências pela sua divulgação na mídia ou mesmo na escola. E também são destaques como aspectos negativos a violência e as dificuldades de mobilidade na cidade (destacando-se os referentes ao trânsito e ao transporte público). É preciso destacar que a maior parte desses jovens é de escola pública e residente na periferia pobre da cidade. Assim, pode-se interpretar os dados afirmando: os jovens de escola pública valorizam atividades de lazer, atividades culturais, de convívio, por isso requerem ampliação desses espaços e apontam motivos que dificultam o usufruto dos espaços que já existem: a violência; o transporte coletivo precário e o trânsito caótico que dificultam a mobilidade e o acesso aos lugares. Os jovens, como percebem seus professores, conhecem e usufruem pouco da cidade. Aliado a essa interpretação está a referência já feita nesse texto sobre as características das grandes cidades do capitalismo periférico (por exemplo, a intensa urbanização, a segregação, a concentração de riqueza, a pequena oferta de serviços para a periferia), como é o caso de Goiânia. Estudar essas características juntamente com sua experiência ajuda a compreender o caráter estrutural de seu cotidiano e dos problemas que nele vivencia. Estudar refletindo sobre como explicar os problemas cotidianos auxilia o entendimento de que eles são mais gerais, são estruturais, fazem parte de uma crise, a crise da cidade, que, como aponta Carlos (op.cit.:231), pode ser lida através dos sintomas do empobrecimento da vida cotidiana:

"1. ..destruição da rua enquanto marco da sociabilidade...; 2. ... extensão do mundo da mercadoria que produz a cidade enquanto valor de troca em detrimento do uso...; 3. A

deterioração do centro e a explosão da cidade em imensas periferias; 4. A exacerbação da norma como mediação necessária ao estabelecimento do uso do espaço da cidade...; 5. ... crescente violência...; 6. O desenvolvimento do narcotráfico; 7. A cultura tratada como mercadoria.

Bibliografia

− Callai, H. C. (2006). "Estudar o Lugar para compreender o Mundo", in: A. C. Castrogiovanni, H. C. Callai e N. A. Karecher (Org.). Ensino de Geografia - práticas e textualizações no cotidiano, 5 ed. Porto Alegre, Mediação.

− _____ (2003). O Estudo do Lugar e a Pesquisa como princípio da Aprendizagem, Espaços da Escola, Ijuí, n. 47, Jan/Mar.

− Carlos, A. F. A. (2005). O direito à cidade e a construção da metageografia, Cidades, Presidente Prudente- SP: Revista científica/Grupo de Estudos Urbanos, v. 2, n. 4.

− Castellar, S. V.; Vilhena, J. (2010). Ensino de Geografia ,São Paulo, Cengage Learning.

− Cavalcanti, L. de S. (2012). O ensino de Geografia na escola, Campinas-SP, Papirus.

− _____ (2008). A Geografia escolar e a cidade, Campinas-SP, Papirus.

−_____ (2004). "Cidade, cidadania e cultura urbano: espaços públicos enquanto espaço de cidadania de jovens em áreas urbanas de Goiânia", in Ciência Geográfica, Ano X, Vol. X, no. 2. Associação dos Geógrafos Brasileiros (AGB), Seção Bauru.

− Canclini, N. G. (2009). "Consumo, acesso e sociabilidade" , in Revista Comunicação, mídia e consumo, São Paulo, vol. 6, nº 16. http://revistacmc.espm.br/index.php/revistacmc/article/view/208/170 [Último acesso, 12 de Outubro de 2011].

− Charlot, B. (2009). A escola e o trabalho dos alunos. Texto da conferência proferida na Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa. Sísifo. *Revista de Ciências da Educação*, 2009. http://sisifo.fpce.ul.pt. [Último acesso, 10 de Agosto de 2012].

− Hall, S. (1997). A identidade cultural na pós-modernidade. Tradução de T. Tadeu da Silva e G. Lopes Louro, Rio de Janeiro, DP&A.

− Lefebvre, H. (1991). O direito à cidade, São Paulo, Editora Morais.

− Martins, M. L. R.(2007) Globalização, informalidade e regulação em cidades latino-americanas. <http://www.usp.br/prolam/downloads/2006_1_2.pdf> [Último acesso, 2 de Agosto de 2007].

− Martins, W. de M. (2004). "Trilhas juvenis": uma análise das práticas espaciais dos jovens em Goiânia, 2004. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Instituto de Estudos Sócio-Ambientais, Universidade Federal de Goiás, Goiânia.

− Nogué, J. (2011). "Otros mundos, otras geografías. Los paisajes residuales", in Revista da Pós-graduação em Geografia – ANPEGE, Vol. v. 7, 2011. Número especial.

− Oliveira, R. de C. A. (2007). "Estéticas juvenis: intervenções nos corpos e na metrópole", in Revista Comunicação, mídia e consumo, São Paulo. vol. 4 n. 9, 63 - 86 mar. http://revcom2.portcom.intercom.org.br/index.php/comunicacaomidiaeconsumo/article/viewFile/5026/4650. [Último acesso, 20 de Junho de 2009]

− Santos, M. _____ (1999). A natureza do espaço, técnica e tempo, razão e emoção. São Paulo: Hucitec.

− Souza, J. G. e Katuta, Â. M. (2001). Geografia e conhecimentos cartográficos, São Paulo, Editora UNESP.

− Straforini, R. (2004). Ensinar geografia: o desafio da totalidade-mundo nas séries iniciais, São Paulo, Annablume.

− Turra Neto, N. (2011). "Movimento hip-hop do mundo ao lugar: difusão e territorialização", in Anais I Seminário de Juventudes e Cidades, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, http://www.ufjf.br/juventudesecidade/files/2011/09/MOVIMENTO-HIP-HOP-DO-MUNDO-AO-LUGAR-DIFUS%C3%83O-E-TERRITORIALIZA%C3%87%C3%83O.pdf [Último acesso, 15 de Setembro de 2011]

− Villaça, F. (1998) Espaço intra-urbano no Brasil. São Paulo: Studio Nobel, FAPESP.

− Young, M. (2011). "O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas", in Revista Brasileira de Educação. Vol. 16, nº. 48, Rio de Janeiro, Set./Dez.

2011. http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=s1413-24782011000300005&1. [Último acesso, 20 de Abril de 2012].

EL IMPULSO DE LAS COMPETENCIAS ESPACIALES A TRAVÉS DEL TRABAJO DE CAMPO VIRTUAL EN LAS CIUDADES[1]

María Luisa de Lázaro y Torres

Universidad Complutense de Madrid

mllazaro@ucm.es

1. Introducción

Las competencias espaciales son parte de la formación científica básica que debe poseer todo ciudadano para desenvolverse en la vida cotidiana. Esta formación posibilita la intervención en procesos de desarrollo sostenible que supongan una mejora, tanto en aspectos territoriales y medioambientales como en aspectos socioeconómicos. Estos hábitos de actuación ciudadana positiva en nuestros jóvenes deben ser fomentados y para ello es necesario que se trabajen adecuadamente en la formación del profesorado y en la práctica docente. Es importante que el ciudadano sepa manejar las herramientas necesarias para alcanzar un mejor conocimiento territorial, con ellas podrá después formular posibles cambios sobre el territorio. Esto supone la adquisición de una cultura científica que favorece tanto el aprendizaje durante toda la vida como la mejora del pensamiento espacial y la adquisición de competencias espaciales.

La creciente disponibilidad de geoinformación de calidad en la red (González y Lázaro, 2011), en un número creciente de casos como datos libres (open data), y por tanto de gran accesibilidad, nos obliga a replantearnos los recursos a emplear en el proceso de aprendizaje de nuestro alumnado y a cuestionarnos si no tendríamos que mejorar el acceso a Internet desde nuestros centros docentes, para poder aprovechar mejor las posibilidades que la nube nos ofrece.

Algunas tecnologías empleadas de forma cotidiana, como por ejemplo los GPS de los coches o de los teléfonos móviles, han mejorado las competencias espaciales de los ciudadanos ya que exigen conocimiento científico aplicado, tanto en la interpretación de la realidad espacial -siendo necesarias unas nociones sobre orientación-, como en su representación, con la imprescindible lectura de mapas. Estos estadios elementales, y a veces previos al de reflexionar teórica y científicamente acerca del espacio, son la clave hacia una construcción más avanzada del pensamiento espacial, tal y como lo desarrolla Bednarz (2007). Por tanto, podemos concluir que la propia evolución tecnológica y las necesidades de la sociedad impulsan las competencias espaciales. Nuestra aportación en este trabajo es establecer estrategias para aprovechar estas sinergias a partir de los viajes virtuales que se pueden construir para el aprendizaje del alumnado desde las aulas, entendiendo por alumnado tanto a los escolares como a los futuros profesores. Ello sin duda redundará en un beneficio por lo que suponen de mejora en la

[1] Este trabajo supone una reflexión *digital-earth* en el seno del proyecto Comenius del mismo nombre: 510010-LLP-1-2010-1-AT-COMENIUS-CNW (2010-2013)

formación del profesorado, en el aprendizaje de los escolares y en la sociedad en general y tendrá una retroalimentación positiva constituyendo a su vez un impulsor de la educación científica geoespacial, en la línea de la reciente iniciativa de la ONU (Global Geospatial Information Management, UN-GGIM) (http://ggim.un.org/default.html). La educación basada en la investigación espacial es uno de los objetivos del propio proceso de construcción de un viaje virtual.

El principal objetivo de nuestra aportación es trabajar las competencias espaciales a través de la ciencia, de una tecnología accesible o de uso cotidiano, y de la construcción de viajes virtuales con estas herramientas tecnológicas.

Para ello, será necesario especificar por una parte qué entendemos por competencias espaciales y qué aspectos se deben trabajar dentro de ellas. Y por otra parte determinar que tecnologías nos ofrecen la información necesaria para construir un viaje virtual, a partir de los objetivos de aprendizaje que perseguimos. Estableceremos unas líneas básicas para elaborar un trabajo de campo virtual y terminaremos con la construcción de un ejemplo que fomente la educación geoespacial, para cerrar el trabajo con las conclusiones.

2. Competencias espaciales y tecnología espacial

No hay un consenso sobre qué entendemos por competencias espaciales, si bien, cuando trabajamos desde un enfoque curricular por competencias, quedan englobados en ellas diversos contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales (Gómez et al, 2012). De hecho, todos los contenidos a aplicar al hablar de mapas, gráficos, imágenes, diagramas, modelos de visualizaciones… contribuirán a formar un pensamiento espacial. Será necesario conocer todas estas herramientas a fondo para sacar provecho de ellas en beneficio del aprendizaje de nuestro alumnado.

El crecimiento sin precedentes de la tecnología favorece una mayor interacción entre las personas y el espacio. Los conocimientos de informática en relación con el territorio serán una inestimable ayuda para todo ello, pero la tecnología no se quedará en ellos, sino que del ordenador fijo pasará a herramientas móviles como los smartphones, iPad, tablets… Todo ello junto con el desarrollo de Internet con la Web 2.0, las expectativas de la Web 3.0 y lo que ya muchos autores califican como Web 4.0, ofrece crecientes posibilidades al abordar el territorio desde el punto de vista científico, pero también desde un punto de vista de la vida cotidiana. La web 2.0 ha permitido una gran interactividad posibilitando la cartografía colaborativa o la Geografía de los voluntarios (Capel, 2010) y de uso libre (*Wikimapia*, *OpenStreetMap, Google Map Maker, Flickr Maps*, *GeoCommons…*), alojando una ingente información geográfica, que no siempre es necesario bajar a nuestro ordenador para que pueda ser visualizada. Así, la “nube” de Internet se ha enriquecido con los geoportales o sitios web que ofrecen todo tipo de información geográfica y de servicios o geoservicios.

La evolución tecnológica de nuestra sociedad ha permitido un mayor acceso mediante distintas herramientas tecnológicas de información geográfica, como son las imágenes satélite y la

teledetección, los Sistemas de Información Geográfica (SIG), los GPS, etc. El contar con estas potentes herramientas para elaborar contenidos georreferenciados conlleva el problema de cómo poner esos contenidos al servicio de la sociedad. Esto constituye una de las preocupaciones principales del Instituto Geográfico Nacional (IGN) de España, responsable máximo de la información geográfica del país y que desde el mismo servidor, pero a partir de distintas aplicaciones, nos permite acceder a nuestra conveniencia a una misma información. El sistema de acceso o interface a la misma será diferente, en función del público al que va dirigido. En este sentido podemos decir que el IGN es una de las instituciones que han avanzado en el desarrollo de la directiva europea INSPIRE (Directiva 2007/2/CE del Parlamento Europeo y del Consejo de 14 de marzo de 2007, que establece la infraestructura de información espacial en la Comunidad Europea), impulsando la Infraestructura de Datos Espaciales de España (IDEE) que centraliza en su geoportal enlaces a toda la información geográfica nacional actual y la ofrece con una gran variedad de herramientas, siendo implementado constantemente. También tiene enlaces a la información geográfica de otros países. El IGN (http://www.ign.es), contiene además un centro de descargas, una página web con cartografía didáctica, el atlas nacional de España, el Sistema de Información Geográfica Nacional de España (SIGNA), el visualizador de imágenes Iberpix y otras tantas herramientas de fácil acceso, que hace que la información geográfica española esté disponible para el profesorado, para los investigadores y para el público en general. La información que ofrece son datos abiertos u *open data,* de gran calidad, cuyo uso gratuito está condicionado a determinadas condiciones, como por ejemplo a la de su empleo responsable y a no obtener un beneficio económico a partir de ellos. Hoy existen IDE en la mayoría de las Comunidades Autónomas, en muchos ayuntamientos… e incluso algunas empresas y particulares empiezan a crear una IDE con los datos que necesitan más habitualmente para que queden más accesibles.

Las potentes posibilidades que ofrece la tecnología no sirven para nada sin el correspondiente conocimiento y/o aprovechamiento de la misma.

Podemos resumir las formas principales de acceso a la información geográfica en:

a) *Centros de descargas directas de información geográfica*, que como su nombre indica, nos permite obtener la información y bajarla directamente a nuestro ordenador, para después poder manipularla. En España destaca por la amplitud y calidad de la información ofrecida el Instituto Geográfico Nacional (IGN). Las dificultades se derivan de los recursos en software y el espacio de disco duro que consume esta información en nuestro ordenador. Para superar esto se ofrecen otro tipo de formas de accesibilidad a la información en la nube.

b) *Servicios OGC* (Open Geospatial Consortium), creado en la década de los 90 es un estándar de la máxima interoperabilidad fruto de los acuerdos de un conjunto de organizaciones privadas y públicas. De esta forma se hace posible el acceso e intercambio de información georreferenciada a través de Internet mediante el empleo de distintos programas informáticos y/o visores. Existen diversos servicios, el de uso más generalizado es el WMS (Web Map Service), que sólo permite visualizar los datos añadiéndolos al visor o programa que estemos utilizando, como sucede en Google Earth, Iberpix, y ArcGIS Online entre otros, pero sin opción a poderlos manipular. En los últimos años la especificación WFS (Web Feature Service), que

permite la consulta y descarga de los datos representados en un mapa (información vectorial y alfanumérica relacionada), ha multiplicado la información disponible. Otros servicios son los que proporcionan información raster (coberturas o modelos digitales del terreno) con posibilidad de trabajar sobre esas capas, son los WCS (Web Coverage Service); los que ofrecen un catálogo para buscar, intercambiar y publicar metadatos CSW (Web Catalogue Service); etc. Los metadatos son documentos que describen los elementos de la información geográfica (autor, año, proyección utilizada, etc.) mediante un protocolo específico, lo que añade precisión a la información compartida.

c) *WebSIG*, es la intersección entre "la nube" y los SIG (ArcNews Online, 2008). Permiten visualizar la información espacial o geoinformación y navegar por ella, e incluso en muchos casos, seleccionar una parte de la misma con la opción de bajarla georreferenciada a nuestro propio ordenador y poder trabajar con ella con nuestras propias aplicaciones en local. Si bien, la ventaja sobre otros sistemas de acceso a la información es poder interactuar sin necesidad de almacenar los datos ni disponer de un software costoso, únicamente es necesario un acceso a Internet para poder visualizar la información. La información geográfica que contiene una WebSIG está siempre relacionada con el organismo o entidad que lo publica, sus objetivos, finalidad y el público al que va dirigido, así sus prestaciones y la información que incluye está limitada a la finalidad de su creador. Podemos citar algunos ejemplos de geovisualizadores o geovisores creados por los organismos oficiales españoles abarcando todo el país, como por ejemplo el que recoge los datos del catastro, que está en la Sede Electrónica del Catastro, esta información está integrada o es posible integrarla de alguna forma en la mayoría de los visores; el Sistema de Información Urbana (SIU), con información urbanística de los municipios españoles, información catastral, datos de ocupación del suelo de CORINE y SIOSE que además de poder ser visualizada, tiene una ficha-resumen del municipio con todos los datos que puede bajarse al propio ordenador; el de la Política Agraria Común (SIGPAC); el visualizador de imágenes Iberpix (IGN), de cuyas posibilidades de interactuar hablaremos más adelante; SIGNA (IGN) con una gran cantidad de información geográfica, permite además compartir y mostrar topónimos, entre otras cosas. Esta aplicación se conecta por WMS de forma automática al solicitar información específica de otros organismos o servidores.

Los globos virtuales, como por ejemplo Google Earth, los podemos considerar WebSIG, aunque en este caso, exige una instalación en nuestro ordenador. No se trata aquí de hacer una enumeración exhaustiva de todas las WebSIG de utilidad para la enseñanza y sus respectivas tecnologías (Geoclip, Stat Planet, Flex….) (Arranz, Pueyo y Zuñiga, 2012), sino de invitar a su integración habitual en el aula por su potencial educativo, como facilitadores de la gestión y visualización de la geoinformación, por las posibilidades que ofrecen para la educación basada en la investigación espacial y en la alfabetización científica y por su impulso a las competencias espaciales.

d) Aplicaciones móviles, son de reciente desarrollo y sus posibilidades están aún por explorar y desarrollarse. Nos permiten acceder a un gran número de estadísticas y se están desarrollando aplicaciones para el acceso a la cartografía. Ofrecen otras posibilidades, como lo que se conoce como realidad aumentada o las posibilidades de la navegación o posicionamiento terrestre por satélite, a través del sistema americano de Posicionamiento Global por Satélite (GPS) o el sistema ruso (Glonass), el chino (Beidou) o el que se está desarrollando en Europa (Galileo), que

con la tecnología adecuada permiten mediciones cada vez más rápidas y precisas sobre el territorio. Podemos señalar el Orux Maps para Android o el Motion X de Apple para iPhone. Recientemente están apareciendo aplicaciones que permiten aprender y repasar aspectos geográficos relacionados con la localización a través de juegos. Se ha demostrado la utilidad del conocimiento geográfico en relación a los dispositivos móviles a través de las demostradas acciones de la ciudadanía colaborando de forma precisa gracias al GPS, WhatsApp u otros, por ejemplo, para localizar un accidente, un incendio, un enfermo grave, y evitar así males mayores. También ha habido iniciativas para localizar ejemplares de determinadas especies en peligro de extinción a partir de una simple fotografía a la que el propio sistema ha añadido la referencia espacial o georreferenciación. Este continuo incremento de interactividad entre las personas y los ordenadores ofrece una gran cantidad de posibilidades para abordar cualquier estudio territorial desde múltiples puntos de vista.

Hay que aclarar que las diversas formas o herramientas anteriormente señaladas sirven para acceder a la información geográfica, pero no constituyen conocimiento en sí mismas. El empleo de estas herramientas de forma ordenada, secuenciada y con unos objetivos docentes claros, exige mejorar las competencias necesarias en la educación científica geoespacial de los ciudadanos. La profesora Marrón Gaite (2011) llama la atención acerca del importante papel que la Geografía debe desempeñar en la formación del individuo, tanto en lo referente al desarrollo de sus capacidades espaciales y de comprensión de todo cuanto acontece sobre el territorio a diversas escalas, como elementos esenciales en una educación geográfica para el siglo XXI, y todas estas herramientas resultan de gran utilidad para la finalidad apuntada. La inmersión en WebSIG "suministrará un contexto significativo para la extensión de la toma responsable de decisiones, la resolución de problemas y las habilidades de pensamiento crítico de los estudiantes" (Milson, 2011), que serán capaces de acceder e interactuar con la actualización de las capas del mapa y los datos geográficos sin necesidad de almacenar los datos en los ordenadores de un laboratorio o comprar un software costoso.

A pesar de la importancia, unánimemente aceptada, de las competencias espaciales, la estructura de elaboración de los Libros Blancos de las titulaciones no incluye un epígrafe de competencias espaciales dentro de las competencias, ya que llevan un esquema unificado todos ellos que optó por diluir estas importantes competencias en el interior de otras muchas. Como consecuencia, el libro blanco del título de Grado en Geografía y Ordenación del Territorio, no habla de competencias espaciales de forma específica, aunque muchas de las competencias calificadas como específicas que en él se citan podemos calificarlas como competencias espaciales, tanto entre las competencias calificadas en él como disciplinares, las profesionales o las académicas. En ellas se hace referencia al trabajo de campo, a la información geográfica, al análisis y la interpretación del territorio y al paisaje a distintas escalas… todo ello debería garantizar que los geógrafos que imparten docencia, sean capaces de transmitir las competencias espaciales que poseen. Tampoco en la formación inicial del profesorado en los Másteres Universitario del Profesorado que se imparte en distintas universidades y que capacita a los graduados para la docencia de la Geografía se habla específicamente de competencias espaciales ni de educación científica basada en la investigación espacial, a pesar de la creciente importancia del espacio en la sociedad actual.

El ampliar nuestra reflexión sobre el propio territorio y el buscar la mejor forma de representarlo puede estar ayudado por las posibilidades ofrecidas por la nube de Internet y por el incremento del uso de dispositivos móviles. Así por ejemplo, podríamos iniciar una reflexión sobre nuestro propio barrio a partir de la creación de una capa en la que se tomaran aquellos puntos que en la realidad presentan algún problema (una baldosa levantada, una papelera rota, una barrera para el paso peatonal, etc.) a partir de una foto georreferenciada y una clara explicación, y crear así un mapa colaborativo a enviar a las autoridades locales para que con ese "viaje virtual" sepan en donde están los problemas concretos del barrio y facilitar que éstos sean atendidos. De esta forma los estudiantes puedan desarrollarse como ciudadanos activos y a la vez ser reflexivos sobre las actuaciones necesarias sobre el territorio.

Es indiscutible la necesidad de impulsar el pensamiento espacial derivado de las competencias espaciales para entender los problemas de localización de los fenómenos, los problemas medioambientales y los problemas socioeconómicos, para colaborar como ciudadanos al desarrollo sostenible. Es necesario en el siglo XXI forme parte de la cultura científica básica el saber expresarse empleando herramientas cartográficas y otras formas de representación accesibles en la vida cotidiana. Un ciudadano debe ser capaz de interpretar y reflexionar críticamente la información espacial, esta formación debe iniciarse desde la escuela. Piaget ya señala la importancia de las habilidades espaciales desde la más tierna infancia. El creciente y reciente progreso de la tecnología al alcance de cualquier ciudadano debe añadir la urgencia por abordar una mejora de la educación científica territorial con la tecnología necesaria en cada caso, la más eficaz manera de alcanzar este logro es hacerlo desde la formación inicial del profesorado (Hauselt & Helzer, 2012).

Por lo tanto, la tecnología nos ofrece un amplio abanico de posibilidades que siguen incrementándose cada día, y que en muchas ocasiones son herramientas de sencillo manejo que nos permiten acceder cada vez a un más amplio abanico de datos (*open data* volcados en la red). En nuestras manos está, como docentes, el crear con ellas el marco necesario para impulsar una ciudadanía responsable y digitalmente alfabetizada que pueda competir en un mercado laboral en el que cada vez hay una mayor demanda de herramientas geoespaciales (Karl, 2012).

3. El aprendizaje a través de una investigación científica espacial consistente en la construcción de un viaje virtual: metodología

Como venimos defendiendo a lo largo de esta aportación, una sencilla forma de trabajar las competencias espaciales consiste en una investigación científica consistente en construir un viaje virtual. Esto conlleva por un lado el contenido del mismo y la forma de abordarlo, y por otro lado el formato final de presentación. Esto exige trabajar con problemas de localización,…. y aprender a resolverlos. La construcción de un viaje virtual permite aprender, reforzar y reescribir un trabajo de campo que nunca se vaya a realizar, que se haya realizado ya, y sea aconsejable reforzar algunos aspectos, o bien que se vaya a realizar en un futuro y necesitamos que los estudiantes fijen bien los puntos que vamos a considerar fundamentales en el mismo. Todo ello con unas herramientas tecnológicas que deben ser eficaces en expresar la finalidad y los objetivos que se pretendan. Sin embargo, dada la multiplicidad y variedad de viajes

virtuales, hace que su denominación como tal esté cayendo en desuso en el ámbito docente dando paso a las *digital stories* (historias digitales), *mlearning* (aprendizaje móvil), realidad aumentada…. Nosotros partimos de la base de que la ampliación del horizonte posible de viajes virtuales debe, por el contrario, revitalizar su empleo para la enseñanza y el aprendizaje de la Geografía en sus múltiples formatos.

Según la RAE, por realidad virtual se entiende la «Representación de escenas o imágenes de objetos producidas por un sistema informático, que da la sensación de su existencia real».

Lo virtual no es real, pero si puede ser vivencial. Hay bibliotecas virtuales, centros virtuales, colecciones digitales, oficinas virtuales, globos virtuales,…, pero no alumnos virtuales ni aprendizaje virtual (e-learning), se aprende o no se aprende, y por supuesto se puede aprender a partir de herramientas virtuales como campus, pero lo virtual siempre será un medio, una herramienta para conseguir un fin, la adquisición real de competencias espaciales.

Entendemos por viaje virtual un itinerario o recorrido sobre un territorio con los medios tecnológicos disponibles en cada momento, es decir, una representación digital de la realidad, sin que se produzca un desplazamiento físico al lugar a estudiar, mostrándonos la realidad geográfica, artística, histórica, etc., que se produce en ese territorio. Un viaje virtual es la aplicación de la tecnología a un trabajo de campo, es una completa inmersión tecnológica en un espacio previamente definido como objeto de estudio (Lázaro, Ruiz y Gónzalez, 2007).

Se trata de realizar una inmersión en un espacio elegido previamente. Un viaje virtual exige primero pensar en el espacio, y seleccionar los puntos claves que nos sirvan para entender ese espacio, lo que comienza por un proceso de reflexión sobre ese espacio, que sin duda impulsa las competencias espaciales y retroalimenta posibles actuaciones sobre ese espacio, como por ejemplo el ajustar los puntos concretos del mismo que respondan a los objetivos pretendidos. Un viaje virtual no sustituye a un trabajo de campo, lo complementa, se realice o no posteriormente. Para incrementar su eficacia debe resultar una experiencia vivencial en la que se desarrollen conceptos (heads on), habilidades y procedimientos (hands on) y se produzcan emociones (hearts on).

La utilidad del viaje virtual en la enseñanza informal permite trabajar aspectos que no se trabajan habitualmente en el currículum oficial, como son identidades y ciudadanía. También permiten mostrar las visiones alternativas (Holloway et all, 2010) de nuestros estudiantes sobre el espacio, lo que ayuda al desarrollo de actitudes, como el aprendizaje para toda la vida, y de competencias.

El enriquecimiento de los tradicionalmente denominados viajes virtuales con diversas tecnologías, a veces denominadas geomedia (Buzo, 2012) como son los GPS a partir de dispositivos móviles, geovisualizadores o WebSIG, realidad aumentada, historias digitales, etc. y que nos permiten hablar de una gran variedad de viajes virtuales que se pueden clasificar tanto por la tecnología que emplean como por su objeto de estudio:

a) Por la tecnología que emplean podemos distinguir aquellos con diferente formato de presentación final (vídeo, diaporama, presentación,…) o por el lugar en el que se aloja o guarda el mismo (Internet, Pc, dispositivo móvil….) o por el proceso de su construcción (grabadora de Google Earth, grabadora de la pizarra digital…).

b) Por su objeto de estudio podemos distinguir entre aquellos que se refieren a una ciudad, paisaje, museo, antigua civilización, obra de arte….

También se pueden clasificar en función de las fuentes empleadas en su construcción, aunque la mayoría de ellos no se limita a fotografías y enciclopedias ni a Internet sino que emplean toda la tecnología señalada anteriormente de forma coordinada.

c) Existen ya en Internet un gran número de lo que podemos considerar viajes virtuales con una finalidad docente y educativa, entre los que podemos señalar aquellos dirigidos a las civilizaciones del pasado como Roma en Google Earth: http://earth.google.es/rome/index.html; visitas virtuales a la historia: http://www.activehistory.co.uk/; a museos: museo de Bellas Artes de Sevilla: http://www.juntadeandalucia.es/cultura/museos/MBASE/index.jsp?redirect=visitaVirtual.jsp , el museo del Prado mostrado por la Infanta Margarita: http://www.museodelprado.es/educacion/recursos/audioguias-infantiles/ , museo de las Villas Romanas de Almenara - Puras (Valladolid): http://www.diputaciondevalladolid.es/turismo/mvr/inicio.html, la villa romana La Olmeda, Palencia: http://www.villaromanaolmeda.com/360/olmeda.html?idSeccion=mi_2_6 …);

al casco histórico de algunas ciudades, como el que se realiza a la ciudad de Alcalá de Henares: http://www.ayto-alcaladehenares.es/webmovie/cast/index.htm , etc. También existen algunas iniciativas muy recientes, como es la de Wikipedia, denominada Wikivoyage http://es.wikivoyage.org/wiki/P%C3%A1gina_principal que pretende ser un foro para ayudar al viajero con cuestiones prácticas y culturales sobre distintos países y lugares del mundo. Google Earth acaba de integrar una guía turística que ayuda a conocer mediante imágenes con un pequeño comentario distintos lugares del mundo, los usuarios pueden integrar sus propias imágenes y los comentarios correspondientes. Es una oportunidad para el mundo científico el poder colaborar en estas iniciativas que permiten extender el conocimiento más allá de nuestras fronteras.

Nuestro propio grupo de investigación ha publicado varios viajes virtuales realizados sobre diferentes territorios, entre los que podemos señalar: el barrio de Lavapiés en la ciudad de Madrid (Lázaro, González y Ruiz, 2007), la ciudad de Getafe (Gómez, Lázaro y González, 2012) o los paisajes de la Sierra de Guadarrama (Crespo, 2013). Todos ellos disponibles en formato pdf, si bien aunque en su elaboración y en su aplicación al aula se ha utilizado un amplio abanico de herramientas tecnológicas, la publicación final de los trabajos se ha realizado en el tradicional papel. El alumnado dirigido por el profesorado ha realizado viajes virtuales a Segovia en formato presentación, formato poster y vídeo, a Alcalá de Henares, a Sigüenza, etc. Con esta nueva aportación se pretende sistematizar, actualizar, organizar y poner en marcha un viaje virtual con los medios tecnológicos hoy disponibles.

El crear nueva información, reutilizar la existente y volcarla en una WebSIG, ya no es misión imposible para el profesorado, ni para los estudiantes ni para los ciudadanos. Hoy siguen incrementándose las iniciativas que ofrecen gratuidad para todos o para algunos (por ejemplo para los investigadores) y que permiten añadir capas de información de diversas procedencias, facilitando la reutilización de información pública y su usabilidad. Permiten comparar mapas e integrarlos en nuestra página web y compartir la información que queramos y con quien queramos reutilizando datos públicos que han sido proporcionados para estos fines.

El trabajo que ahora se presenta, se centra en sistematiza como realizar un viaje virtual urbano y aplicarlo al casco histórico de Madrid, para lo que previamente es necesario establecer unas líneas básicas o aspectos fundamentales que debe incluir y que queda recogido de forma sintética en la tabla nº 1. Los grandes bloques que en ella se recogen tienen su perfecta equivalencia con lo que consideramos trabajos de campo convencionales.

Tabla nº 1: Pautas para organizar un viaje virtual fruto de una investigación espacial sobre una ciudad

Trabajo de campo	Viaje virtual
Definición del objeto y/o tema de estudio: delimitación de su área territorial y/o (si procede) de su ámbito temporal. Formulación de hipótesis a comprobar en el trabajo de campo.	**Preparativos iniciales**: **Objetivos** del trabajo: selección de los contenidos a abordar. Forma de expresarlos para cubrir los objetivos, tema y área de estudio.
Recogida de los datos: Selección de las fuentes y materiales a utilizar (imágenes, datos, bibliografía, cartografía, etc.), procesamiento y análisis de los datos. Establecimiento de una ordenación, clasificación, codificación, categorización, leyenda, clave de interpretación.	
Elaboración del **informe final y cartografía** generalmente con el itinerario expresado sobre el tradicional mapa en papel y los contenidos abordados.	El **informe final** será un producto informático que conlleva la **cartografía definitiva** con la visualización del itinerario en un espacio y la documentación recogida sobre el mismo.
Evaluación del trabajo realizado. Conviene establecer previamente los criterios de evaluación a aplicar.	**Evaluación** tanto los contenidos aprendidos como de la metodología utilizada.
Valoración de la metodología y del aprendizaje realizado.	**Valoración** de la experiencia realizada.
Otras posibilidades futuras: ampliar la experiencia a otras áreas	**Otras posibilidades futuras:** ampliar la experiencia a otras áreas e integrar la tecnología emergente.

Fuente: Elaboración propia

4. Viaje virtual por el casco histórico de Madrid: Itinerario por las murallas

Los puntos sugeridos en la tabla nº 1 comprenden los momentos clave habituales en un trabajo de campo, como son los preparativos iniciales, la recogida de datos y realización del itinerario, la presentación final del trabajo realizado (informe) y la valoración y reflexión sobre el trabajo realizado.

a) *Preparativos iniciales:* objetivos del trabajo.

No somos muy ambiciosos si procuramos preparar un viaje virtual que nos muestre al menos los aspectos siguientes (entre paréntesis las fuentes de información principales para los mismos):

- Emplazamiento y situación del origen de Madrid (visualización de imágenes y cartografía en WebSIG).
- Tiempo y clima en Madrid (Smartphone y Educaplus).
- Análisis del plano (visualización de imágenes y cartografía en WebSIG).
- Evolución urbanística, en la que estudiaremos principalmente el casco histórico en el área de las murallas (la más reciente se puede deducir de los datos del Corine, tomados de varios servidores y también de fotografías tomadas en distintos museos de Madrid y pasadas a soporte digital).
- Unidades diferenciadas (tipos de edificios, usos del suelo…) que se observan hoy en ese espacio a partir de las transformaciones demográficas y económicas recientes. (Elegir los hitos esenciales que explican la importancia de esta parte de la ciudad de Madrid).
- Problemas medioambientales, que quizás son los más difíciles de captar sin una presencia real.

b) *Recogida de datos e itinerario didáctico:*

La creciente importancia de los datos públicos permite acceder a una gran cantidad de datos nunca anteriormente imaginado. Sin embargo se hace necesario conocer qué instituciones ofrecen datos de mejor calidad para poder realizar después un exhaustivo empleo de ellos. Indicadores de la calidad de los datos son instituciones españolas responsables de los datos geoespaciales, y que por tanto, tienen unos controles de calidad y aportan los necesarios metadatos sobre los mismos, como puede ser el IGN, cuyas herramientas permiten una creciente retroalimentación de la ciudadanía. .

La selección de fuentes y materiales a utilizar serán las imágenes de la zona, mapas topográficos actuales e históricos (centro de descargas del IGN), diversas páginas Web, además de la conocida Wikipedia y sus derivados (Wiki Media Commons, Wikiviajes, etc.), recursos de YouTube y Slideshare, entre otros. También podemos apuntar la guía turística de Google que integra imágenes y una breve explicación sobre las mismas.

Podemos empezar señalando algunas páginas Web de las que obtener datos estadísticos, espaciales, históricos e incluso anecdóticos sobre la ciudad de Madrid:

- Predicción del tiempo de cualquier ciudad española: Agencia Estatal de Meteorología (AEMET): http://www.aemet.es/es/eltiempo/prediccion/localidades/alcala-de-henares-28025

- También se pueden consultar gráficos climáticos en Educaplus: http://www.educaplus.org/climatic/07_cmg_europa.html

- La historia de Madrid: http://www.madridhistorico.com/

- Murallas y cercas de Madrid: http://www.unaventanadesdemadrid.com/murallas-cercas-y-puertas-de-madrid.htm

- Cartografía histórica de la ciudad de Madrid: http://coderebels.com/histomad/

- Otros datos de la época pueden ser recolectados de diversas fuentes históricas: censos antiguos (INE:) o Diccionario geográfico-estadístico-histórico de España y sus posesiones de ultramar (1846-1850) de Pascual Madoz (disponible en la biblioteca virtual de Andalucía: http://www.juntadeandalucia.es/cultura/bibliotecavirtualandalucia/catalogo/consulta/registro.cmd?id=6353)

- Evolución urbanística (flash): http://coderebels.com/histomad/wp-content/uploads/evolucion_foto.swf

- Infraestructuras de Datos Espaciales de Madrid (IDEM): http://www.madrid.org/cartografia/idem/html/web/index.htm (entre otros muchos materiales contiene mapas y fotografías aéreas históricas)

- Ayuntamiento Madrid: Memoria Plan 1929: http://www.madrid.es/portales/munimadrid/es/Inicio/Ayuntamiento/Un-paseo-por-su-historia/Memoria.-Informacion-sobre-la-Ciudad-A%C3%B1o-1929?vgnextfmt=default&vgnextoid=55f213330381e010VgnVCM100000d90ca8c0RCRD&vgnextchannel=5eccbadb6b997010VgnVCM100000dc0ca8c0RCRD&pk=1381603

- La memoria de la Industria en el Sur de Madrid: http://www.madrimasd.org/cienciaysociedad/patrimonio/rutas/Arquitectura-Ciudad/Paseos/Memoria-industria-sur/default.asp

- Distritos y barrios de Madrid: http://www.distritosdemadrid.com/

- Estadísticas: Instituto de Estadística de la Comunidad de Madrid: http://www.madrid.org/iestadis/ ; Ayuntamiento de Madrid: http://www.madrid.es/portales/munimadrid/es/Inicio/El-Ayuntamiento/Estadistica?vgnextchannel=8156e39873674210VgnVCM1000000b205a0aRCRD y las conocidas fichas-resumen por municipios y otras unidades territoriales del Servicio de Estudios de Caja España que se actualizan anualmente: http://internotes.cajaespana.es/pubweb/decyle.nsf/4DF0A19FB15BB860C12578720023A63C/$File/28079.PDF?OpenElement

- Madrid por aficionados: http://www.juancato.es/madrid/madrid.html

- Conoce Madrid: Web del Ayuntamiento de Madrid donde se pueden conocer las últimas acciones municipales y actividades culturales de la ciudad: http://www.madrid.es/portales/munimadrid/es/Inicio?vgnextfmt=default&vgnextchannel=1ccd566813946010VgnVCM100000dc0ca8c0RCRD

- La wiki sobre Madrid: Madripedia: http://madripedia.es/wiki/Portada

- Prezi Madrid 2016: http://prezi.com/omf46si69jt1/madrid-2016/

- Atlas: El Medio Ambiente en la Comunidad de Madrid: (es posible bajar la versión completa en pdf)

http://www.madrid.org/cs/Satellite?c=CM_InfPractica_FA&cid=1142646335243&idTema=1142598739468&language=es&pagename=ComunidadMadrid%2FEstructura&perfil=1273044216036&pid=1273078188154

- Nomecalles de Madrid, nos da la posibilidad de bajarnos multitud de capas para emplear con diferentes tecnologías de la información geográfica (geovisores, SIGs…): http://gestiona.madrid.org/nomecalles/DescargaBDTCorte.icm

- Biblioteca digital de la Comunidad de Madrid: http://www.bibliotecavirtualmadrid.org/bvmadrid_publicacion/i18n/estaticos/contenido.cmd?pagina=estaticos/presentacion

Existen múltiples formatos para elaborar y presentar el trabajo final de un viaje virtual. Consideramos que un viaje virtual no tiene porqué limitarse a la información disponible en una WebSIG, sino que exige una interacción con la visualización del espacio desde diferentes WebSIG y desde imágenes o fotografías tomadas sobre el terreno por nosotros mismos o disponibles en Internet, que en cada caso aportarán la información oportuna permitiendo distintos grados de integración. En este caso hemos empleado varios visores de reconocido prestigio, tanto por la calidad de sus datos, como por las prestaciones que ofrecen y que nos han resultado de utilidad en el trabajo. En todos los tres casos podemos interactuar, integrando las capas tomadas con un GPS y visualizando su perfil topográfico, reutilizando otros datos públicos mediante la conexión a servicios WMS. Con todos ellos se puede trabajar una técnica esencial en el aprendizaje de la Geografía, que es la observación directa. Podemos señalar algunas peculiaridades de cada uno de ellos:

- Iberpix (IGN) http://www.ign.es/iberpix2/visor/ (última versión, que solicita la instalación de Silverlight la primera vez que se arranca), cuenta con imágenes satélite Landsat y SPOT-5 y para escalas de mayor detalle las imágenes proceden del Plan Nacional de Ortofotografía Aérea (PNOA) y cuentan con una gran calidad. A partir de ellas se pueden observar determinados detalles de gran interés para aprender Geografía. También permite añadir información procedente de otros servidores mediante el servicio WMS. La ocupación del suelo viene dada por las capas CORINE que en escalas de mayor detalle son tomadas del SIOSE (ambos proyectos cuentan también con su propio visor). Se puede integrar fácilmente el trabajo con GPS integrando nuestras propias capas con extensión GPX o creándolas a partir de una sencilla edición. El programa permite visualizar el perfil topográfico de las mismas.

Algunos autores, que han trabajado las ciudades, han empleado Iberpix para comentar los resultados de la evolución urbana, como es el caso del estudio realizado por De Miguel, 2013. En este trabajo podemos encontrar una introducción muy válida a la ciudad que nos ocupa y que está centrada en el crecimiento de la misma desde finales de los 90 y que cifra en un 81%, calificando la ciudad como una de las mayores regiones urbanas de Europa y una de las de mayor crecimiento en los últimos veinte años. Todo ello deducido a partir de la observación de la capa Corine existente en Iberpix.

- Google Earth (Google) http://www.google.com/earth/index.html, que es el globo virtual más popular con el inconveniente de que su funcionamiento exige muchos recursos, lo que hace que muchas de las aulas informáticas de nuestros centros educativos no puedan emplearlo como sería deseable. Se ha añadido una aplicación a la licencia gratuita que permite

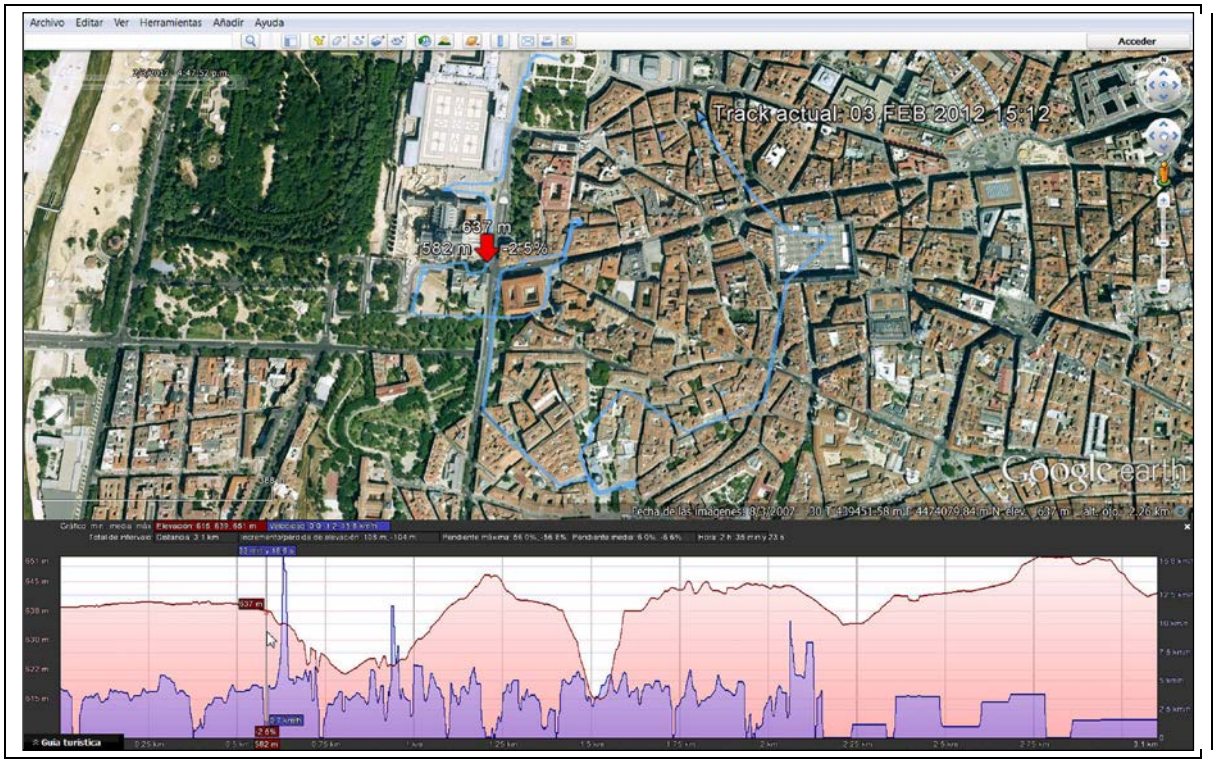
sobrevolar algunas ciudades en 3D, entre ellas Madrid. Google Earth, también permite integrar capas de GPS tanto con la extensión GPX como KML o KMZ, que son los formatos más habituales de exportación de capas en los GPS. Cuenta con la citada herramienta *Map Maker,* que nos permite crear nuestra propia cartografía.

- ArcGIS Online (ESRI) http://www.arcgis.com/home/, es una herramienta rápida, sencilla y gratuita en una gran parte de su funcionalidad. Nos permite compartir información y realizar cartografía de forma colaborativa pudiendo integrar nuestros propios datos o archivos, a las capas tomadas del servidor de ESRI o de otros servidores (conexión WMS) y a una nueva capa editada por nosotros. Soporta diversos formatos: GPX, KML, KMZ y los tradicionales *shapes* de ESRI, entre otros. Podemos comparar en paralelo dos mapas o imágenes y visualizar el perfil topográfico de un itinerario. Además permite crear una nueva capa ubicando los puntos georreferenciados por coordenadas geográficas o por calle y número, creando una nueva capa desde una hoja Excel en formato CSV (sin comas), lo que agiliza enormemente la entrada de datos a la cartografía.

c) El *informe final*, seguimos los puntos principales señalados anteriormente como objetivos del trabajo empleando diferentes herramientas que nos permiten plasmar la construcción del viaje virtual.

Emplazamiento y situación: la cartografía y las imágenes en los visores citados nos permiten fomentar la observación directa de los fenómenos, para ello se pueden establecer algunas actividades, por ejemplo, analizar la topografía de la zona que explica el carácter defensivo del núcleo primitivo. Se observa cómo por una parte el río y por otra el área en donde hoy se ubica el viaducto hacían inexpugnable la primitiva fortaleza de Madrid, por su inaccesibilidad. En un corte topográfico quedan patentes las observaciones señaladas. En este caso, en Google Earth sobre un track realizado con GPS (figura nº 1).

Figura nº 1: Se observa como el viaducto salva un gran desnivel, haciendo accesible el área de la primitiva fortaleza que da origen a Madrid



Fuente: Elaboración propia

Así podemos resumir, a partir de la observación directa de las distintas imágenes de los visores, que el enclave primitivo de la ciudad se localiza en el centro de la península a orillas del río Manzanares en un emplazamiento estratégico con carácter defensivo. Este corresponde al islámico Reino de Toledo que busca refugio en él frente a las incursiones cristianas procedentes del Norte peninsular.

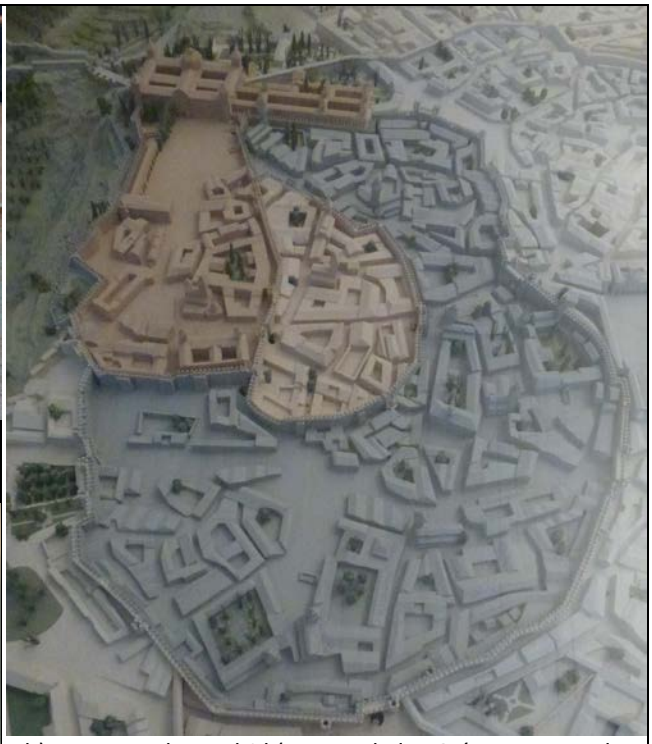
Análisis del plano: Las imágenes tomadas de diversas maquetas sobre Madrid (figura 2) nos permiten observar un esquema del plano que ocupa el área entre las dos murallas. El trasvasar la información que ofrecen las imágenes como nueva capa en ArcGIS Online o en *Map Maker* de Google, supone aprender a editar marcando sobre ellos las primitivas murallas. Si además localizamos el lugar exacto en donde físicamente se ubican las maquetas en el plano de Madrid con su latitud y longitud, estaremos desarrollando competencias espaciales relacionadas con la orientación, a la vez que vamos construyendo el viaje virtual. La referencia a la cartografía antigua puede completar la visión de los cascos históricos de las ciudades, para el caso de Madrid podemos consultar, por ejemplo, el plano de Pedro de Texeira (1656) y para el crecimiento posterior, el plano del Ensanche.

Figura nº 2: Maquetas de Madrid: a) Parque Mohamed I (Cuesta de la Vega); b) Museo de los orígenes de Madrid – Casa de San Isidro (Plaza de San Andrés)



a. Maqueta museo al aire libre (Parque del emir Mohamed I, Cuesta de la Vega)





b) Maqueta de Madrid (Museo de los Orígenes, casa de San Isidro, Plaza de San Andrés nº 2)

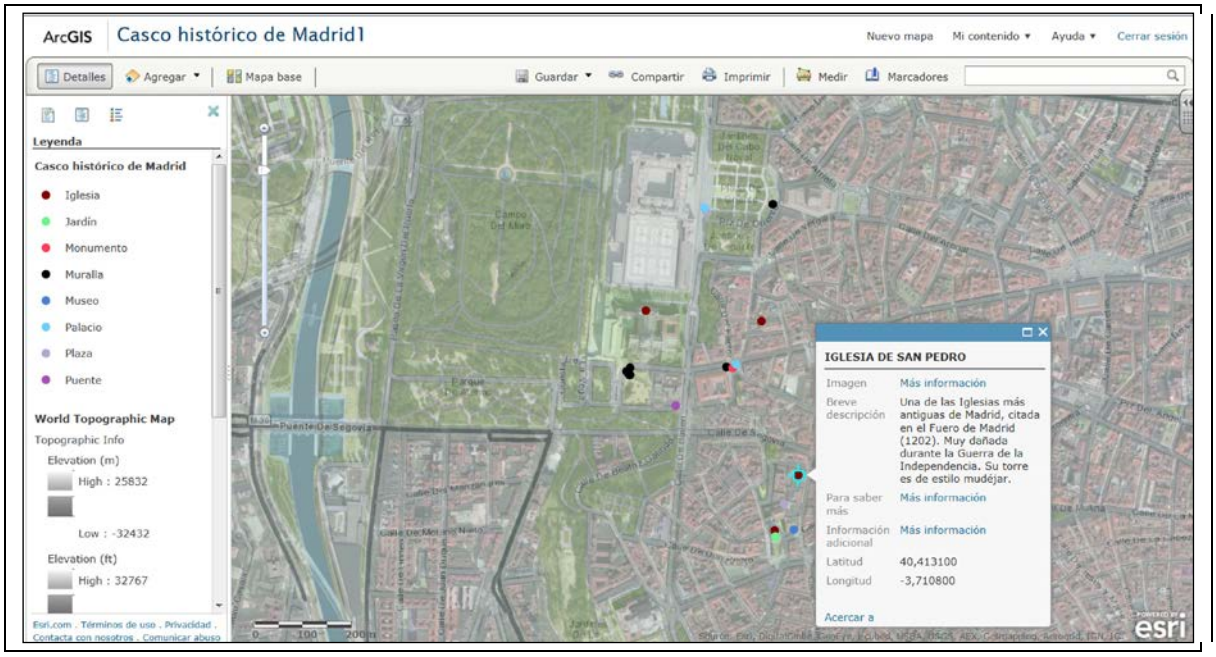
Fuente: Imágenes M.L. Lázaro

Evolución urbanística: el origen de la ciudad, como hemos visto, es una parte importante del hilo conductor del viaje virtual. La continuidad de la muralla árabe se intuye a través de la sucesión de puntos en los que queda algún vestigio de ella. La densidad existente de determinados tipos de edificaciones en los cascos históricos de las ciudades en muchos casos sirven de atracción turística a determinadas áreas de la ciudad. A ellos hemos añadido otros lugares de interés dentro de un itinerario que enlazara los mismos, si bien esto último no es estrictamente necesario en un viaje virtual, ya que un geovisor nos permite ver los lugares de interés sin necesidad de que éstos estén unidos por un itinerario o ruta concreta, que sin embargo, sí es necesaria en el caso del trabajo de campo.

Se han tomado algunos puntos de interés existentes en el casco histórico y se han localizado en ArcGIS Online. Se podía haber editado una nueva capa para ello y luego ir añadiendo información a través de la posibilidad de configurar una ventana emergente. Pero hemos hecho algo más rápido y sencillo, que es incluir la información necesaria o que queramos que se vea en una hoja de cálculo Excel y guardarla después como base de datos extensión CSV (sin comas). El programa crea una capa con los datos incluidos en la hoja Excel, que en este caso han sido: nombre y localización de los puntos de interés (latitud y longitud), resumen informativo sobre los mismos que sea una pequeña reflexión que justifique el interés del punto, una dirección de Internet donde ampliar la información sobre el lugar de interés y un enlace a una imagen bien sea nuestra o tomada igualmente de una página de Internet con licencia *creative commons*. Toda esta información se podrá visualizar en una ventana emergente (figura

3). Las ventanas emergentes en ArcGIS Online nos permiten visualizar fácilmente la información que hemos introducido en la hoja de Excel y nos permiten cambiar el orden de aparición de estas cuestiones y añadir o suprimir lo que creamos conveniente.

Figura nº 3: Puntos de interés y explicación mediante ventanas emergentes en ArcGIS



Fuente: Elaboración propia

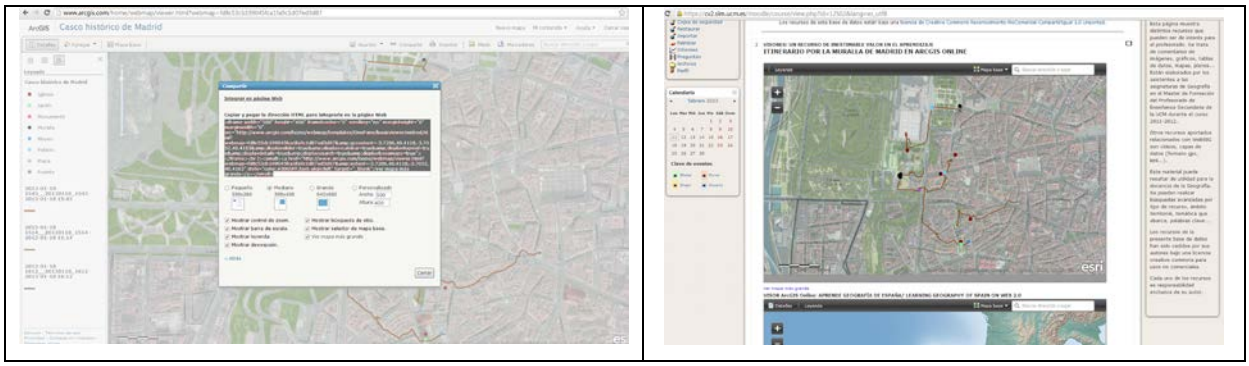
Parte de la información aquí aportada ha sido recogida por los alumnos del master de secundaria de la UCM en la asignatura Geografía curso 2012-2013, a partir del itinerario dirigido por el profesor Alcolea. El objetivo de la iniciativa responde por un lado a la idea de compartir unos materiales de utilidad para todos como futuros docentes y por otro respondía a la colaboración de los profesores de Geografía del Master de Secundaria a los sucesivos Proyectos de Innovación y Mejora de la Calidad de la Docencia de la UCM: "Enseñar Geografía a través del análisis de imágenes con la ayuda del Campus Virtual y la Pizarra Digital Interactiva" (PIMCD 6/ 2010), "Aprender Geografía con la Web 2.0" (PIMCD 133/ 2011) y "Aprender Geografía de España con la Web 2.0" (PIMCD 165/2012).

La imagen aérea de la ciudad está tomada del servidor de ESRI, si bien la calidad de las imágenes de Iberpix es muy superior a cualquier imagen existente sobre España en otros servidores. El fondo topográfico también es del servidor de ESRI que cuenta con un amplio número de capas de uso público (la red de metro, el modelo digital del terreno, etc.) que se pueden añadir con facilidad desde el botón correspondiente ("Agregar").

El resultado completo de este trabajo está integrado a una disponible en página Web del Campus Virtual Moodle de la UCM (figura 4) y en ArcGIS Online: http://www.arcgis.com/home/webmap/viewer.html?webmap=d024157667924d9bb05bc6870

76e5a68. También podemos integrar esta cartografía elaborada por nosotros en un blog o publicarla directamente en Internet, en el servidor de ESRI.

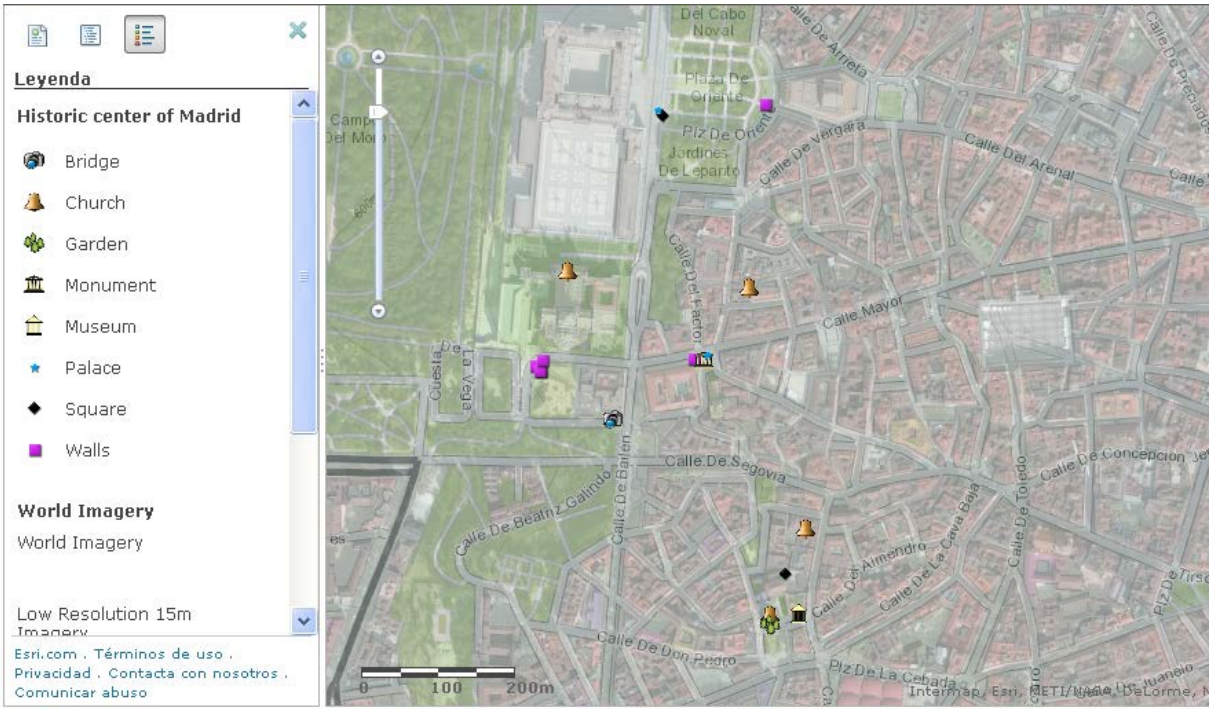
Figura nº 4: Integración de ArcGIS Online en una página web creada con el Campus Virtual Moodle de la UCM



Fuente: Elaboración propia

Otra opción que ofrece la herramienta es adaptar la leyenda como consideremos necesario, eligiendo elementos, intervalos, etiquetando, etc. (figura 5)

Figura nº 5: Puntos relevantes para el estudio del origen de la ciudad de Madrid tomados en su casco histórico

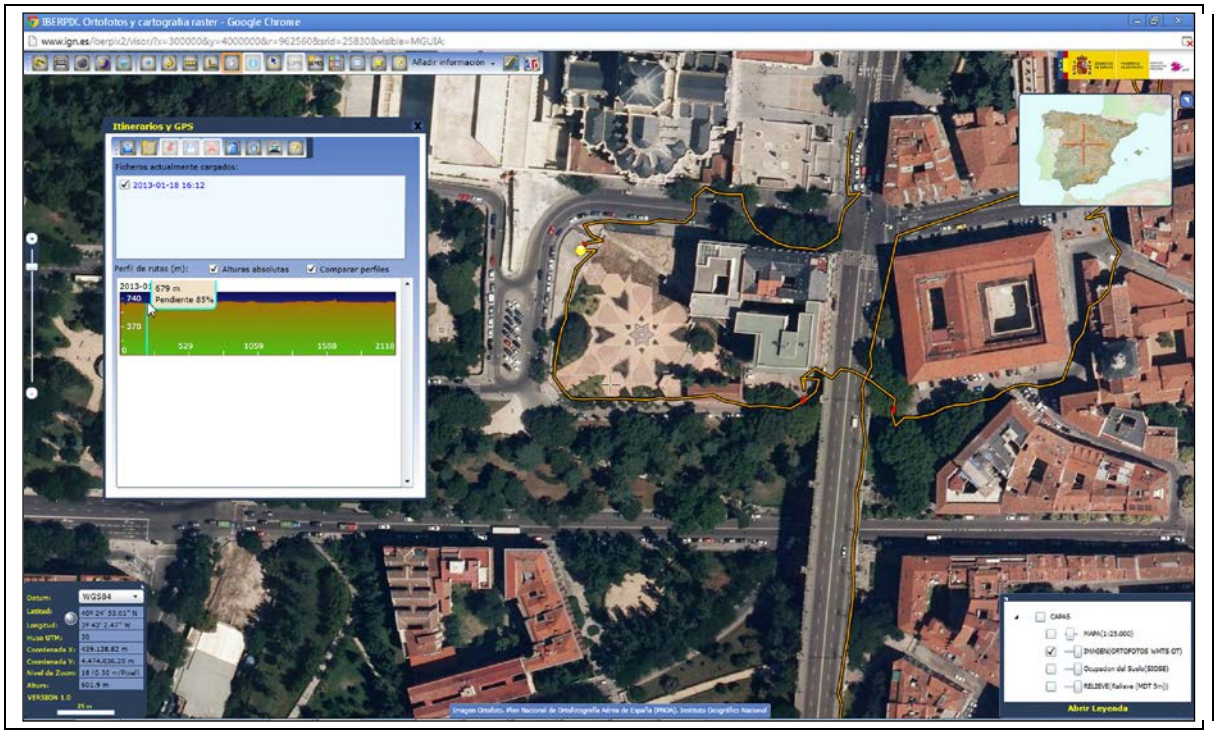


Fuente: Elaboración propia

También en Iberpix se puede visualizar un itinerario tomado con un GPS o bien que se haya creado con las herramientas que para ello ofrece la misma aplicación. Una vez cargado el *track* correspondiente se puede visualizar el perfil topográfico. En este caso (figura nº 6) el itinerario

que aparece se tomó con la aplicación Orux Map para Android que integra en el mismo *track* los *waypoints* tomados en el trayecto, algunos de los cuales tenía una fotografía tomada en el mismo. Cada uno de ellos ofrece una ventana emergente al menos con la información de la altitud y el nombre que hayamos dado al punto. Como se puede observar, la imagen tiene una gran calidad, como hemos señalado anteriormente.

Figura nº 6: *Track* o itinerario tomado con GPS desde un dispositivo móvil



Fuente: Elaboración propia

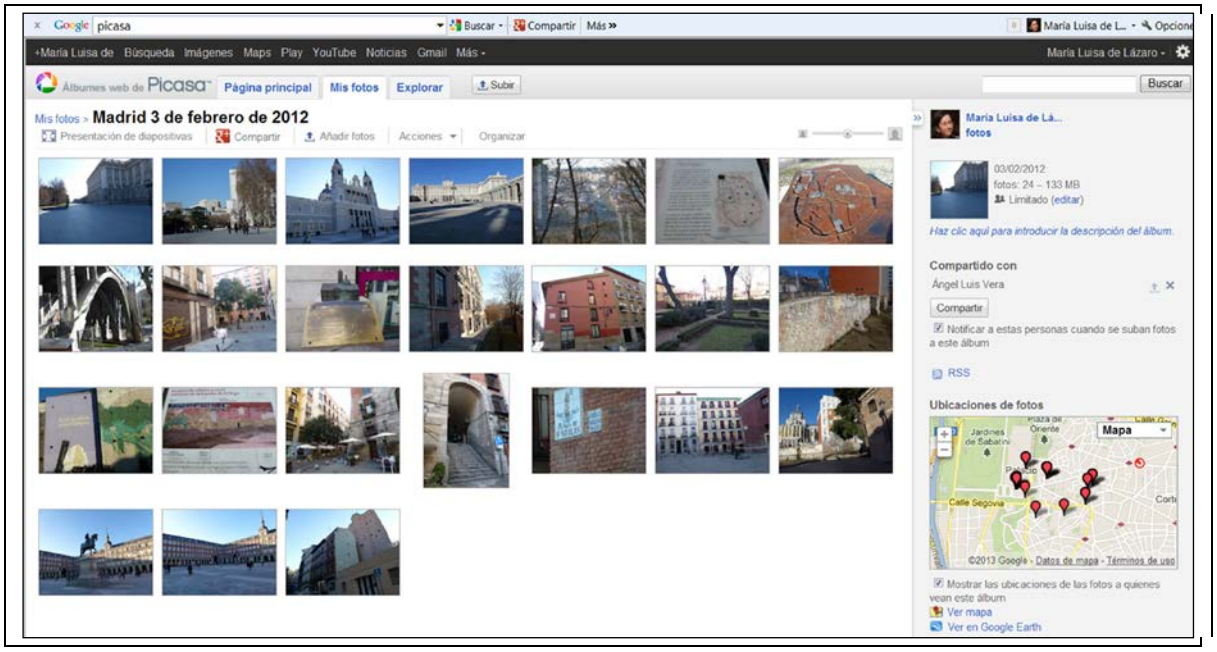
El alumnado con todas estas herramientas, como hemos ido viendo, puede realizar sencillas cartografías, comprender conceptos de representación cartográfica, familiarizarse con un lenguaje que le permita expresar los problemas espaciales observados y comprender los conceptos geográficos para los que la visualización por observación directa es insustituible.

Todo el proceso de elaboración de estos datos en los diferentes visores ha supuesto una aproximación al espacio de forma que quede expresado aquello que consideramos relevante en cada caso. Esto exige una reflexión sobre el objetivo del trabajo, concretar la ubicación de los puntos tomados y permite realizar un gran abanico de actividades que conllevan una orientación sobre el espacio y el reflexionar sobre la evolución de ese espacio y sus potencialidades futuras.

El procesamiento y análisis de los datos se puede hacer también integrándolos en los puntos o paradas de interés en un itinerario sobre una presentación tradicional (PowerPoint u OpenOffice Impress), una herramienta más reciente, como el Prezi o bien en un poster en cartulina o en Internet, por ejemplo con la herramienta Globster o incluso con una selección de

imágenes georreferenciadas, tomadas en el trabajo de campo, que permita una fácil y rápida ubicación, como sucede en el programa Picasa, como podemos ver en la figura (7) o en Google Earth.

Figura nº 7: Imágenes georreferenciadas tomadas en el itinerario y guardadas en un álbum Picasa



Fuente: Elaboración propia

Además, si empleamos la pizarra digital o algunas de las sencillas aplicaciones que la Web 2.0 nos ofrece (por ejemplo Jing), podremos grabar pequeños viajes virtuales, mostrando un itinerario y añadiendo las explicaciones oportunas, tal y como realizamos en la Semana de la Ciencia de Madrid en noviembre del año 2010 en una práctica con escolares.

Si el viaje virtual se centrara en otro país o en una realidad no urbana, las fuentes de las que obtener la geoinformación necesaria serían otras que reflejamos en el anexo I al final de este comunicación.

d) **Valoración de la experiencia y evaluación**.

Para el caso de un espacio urbano, por ejemplo el de la ciudad de Madrid, consideramos que hay varias herramientas disponibles para obtener un producto o viaje virtual de calidad y elaborado con rigor científico que cumple diversos objetivos didácticos:

Conocer mejor la ciudad de Madrid en el marco de "aprender a aprender" abarcando todos los aspectos de aprendizaje posibles:

o saber (conocimientos fundamentales sobre la ciudad, que han constituido en este caso los objetivos del trabajo).

○ saber hacer (aprender a buscar datos de calidad y citarlos de la forma adecuada en cada caso y a presentar los contenidos).

○ saber ser (respeto a los autores, utilización ética de la Red).

− Incrementar el empleo de las TIC en el aula, en la línea de lo que la agenda comunitaria Horizonte 2020 marca.

− Aprender a buscar información de calidad entre los datos públicos u open data.

− Reutilizar open data para el aprendizaje de la Geografía.

− Obtener un producto de calidad que se puede implementar constantemente, gracias al dinamismo de la herramienta y a sus posibilidades de compartir datos a través de ella.

Todo ello es parte de la cultura científica que todo ciudadano del s. XXI debe adquirir y que nuestra ciencia geográfica puede contribuir a aportar.

5. Otras posibilidades que la tecnología actual ofrece para integrar en un viaje virtual

Otra opción para organizar un viaje virtual es crear nosotros la información para cada uno de los puntos que hemos considerado necesarios, tenerla disponible en alguna Web y generar un código QR para cada uno de esos puntos, de forma que aquellos que visiten nuestra ciudad puedan reproducir esta visita, si así lo desean. Esto se emplea ya en muchos museos y en ocasiones sustituye a las audioguías convencionales y potencian las audioguías para smartphones.

La existencia de un creciente número de apps en los smartphones de interés para la Geografía nos ha impulsado a valorar su empleo con la intención de prepararnos para la Web 4.0 o Web ubicua, aprovechando las posibilidades de interrelacionar a las personas con las máquinas desde cualquier ubicación. Si bien el encontrar datos de calidad asequibles para los escolares a través de apps tiene todavía un camino que recorrer. Podemos citar algunas que pueden resultar de interés:

a) Medios de transporte públicos, entre los que se encuentra un app muy popular: Madrid Metro|Bus|Cercanias, que tiene la opción de obtener a través del dato del número oficial de la parada (disponible en las marquesinas y mobiliario existente en las mismas) informar sobre la tardanza de un medio de transporte, o el app oficial de la red de metro de Madrid: Metro de Madrid Oficial. El metro cuenta con otra aplicación que emplea la realidad aumentada para mostrarnos más información sobre las estaciones de metro: Green Consulting. La información sobre trenes y cercanías se puede consultar en Madrid trenes. El buscar el aparcamiento más cercano (Madrid movilidad S.A.) o controlar el estado de las carreteras (iCam Madrid).

b) Guías turísticas, si bien la mayoría de ellas tienen una vertiente participativa del turista medio, que suele ser un adulto: Mininube/viajes y guías, Madrid Travel Guide, Madrid City Guide, Proximity Madrid, Turismo por Madrid, Madrid Tourist Attractions, Madrid 360, etc. También hay apps que enseñan los museos, aunque suelen ser de pago, como por ejemplo Miramusei, que muestra el Museo del Prado, Museo Thyssen y Museo Reina Sofía.

c) Existen apps que proponen recorridos por algunas áreas de la ciudad, lo que también podemos calificar como viajes virtuales, como por ejemplo la existente sobre el parque de El Retiro (Retiro Madrid | Tour & Mapa) o la audioguía turística por GPS para el centro de Madrid: Telocuentoyo.

d) El estado medioambiental de la ciudad también es objeto de diversas apps, como por ejemplo, Madrid Contaminación o el Aire de Madrid por la que el ayuntamiento de la ciudad pone a disposición de los usuarios de la aplicación en tiempo real, la calidad del aire en la ciudad.

e) Otras noticias de prensa, TV, exposiciones, el tiempo, puntos cercanos de interés… sobre Madrid: Tech.Freak y Telemadrid.es, entre otras.

f) También los personajes importantes de Madrid, como el arquitecto Antonio Palacios, que es el que edificó el ayuntamiento actual y el hospital de Maudes, entre otras obras destacables o el arquitecto Pedro de Ribera, que realizó diversos puentes en Madrid.

Uno de los aspectos en los que el avance técnico del smartphone queda patente respecto a dispositivos tecnológicos anteriores es el gran número de aplicaciones que aprovechan la posibilidad de ubicarse con el GPS del dispositivo móvil. La mayoría de las apps aportan información a partir de la propia ubicación dada por el GPS del dispositivo. También los callejeros, como Madrid Street, permiten una búsqueda por dirección o por coordenadas GPS y rápidamente sitúan la posición en un mapa u ofrecen las coordenadas GPS del lugar donde estamos o del que necesitemos. Con todas estas facilidades, podemos afirmar que, según esto, nunca estamos perdidos. Esta posibilidad de que nuestro smartphone nos ubique ha abierto nuevas posibilidades a los adolescentes en materia de movilidad, si bien no se ha profundizado lo suficiente sobre ellas. Tiene la contrapartida de que podemos ser siempre visibles, si se cuenta con las herramientas necesarias. De hecho, la policía puede seguir el movimiento de las manifestaciones por las señales de los teléfonos móviles de los manifestantes.

Hemos visto como los aspectos de la ciudad que trabajamos con nuestros estudiantes en Geografía pueden ser enriquecidos con las tecnologías existentes, el camino de la revolución educativa que esto conlleva apenas se ha iniciado y su futuro será prometedor si los docentes somos capaces de realizar un uso educativo de las nuevas posibilidades que nos ofrece la tecnología, no sólo cambiando la forma en la que nos relacionamos las personas, incluidos profesorado y alumnado, sino la forma en la que aprenderán Geografía las generaciones futuras.

El contrastar la ciudad estudiada (viaje virtual), con la ciudad vivida (trabajo de campo) y la ciudad de los científicos (bases de datos y bibliografía especializada) constituye la más completa aproximación a la realidad urbana. De esta forma mantenemos que el trabajo de campo sigue teniendo un valor inestimable en el aprendizaje de la Geografía por su carácter vivencial y por las posibilidades de integración de las aportaciones de los científicos, estudiosos e investigadores orientadas por el profesorado. El viaje virtual puede reforzar y motivar un trabajo de campo y resulta insustituible en aquellos casos en los que es imposible realizar el trabajo de campo.

6. Conclusiones

Se ha pretendido con este trabajo el ofrecer algunas posibilidades, unidas a las tecnologías, de profundización en competencias relacionadas con la geolocalización hoy crecientemente demandadas por la sociedad, a través del conocimiento de un espacio urbano concreto cuya aproximación la hemos realizado a través de un viaje virtual. Todo lo visto abre numerosas posibilidades a la imaginación y a la creatividad en la metodología docente y supone una innovación en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

El impulso de las competencias espaciales en nuestras aulas debe ser sensible a la creciente tecnología disponible, hoy al alcance de cualquier ciudadano. El empleo de tecnologías espaciales constituye una bolsa de trabajo de creciente importancia en Europa y pueden mejorar la cultura científica de nuestros estudiantes lo que puede ser de gran utilidad para la empleabilidad.

Los viajes virtuales en sus infinitas modalidades, pueden ser un refuerzo para el impulso de la utilización de tecnologías espaciales y de las competencias espaciales y/o el pensamiento espacial.

La tecnología, por sí sola, sin un modelo pedagógico y sin una correcta integración en el currículum, no genera aprendizaje significativo, ni la información de Internet por sí sola genera conocimiento, por ello nos queda una misión pendiente como educadores, el conseguir que la tecnología se transforme en conocimiento y que sirva para mejorar el mundo. Sin duda, nuestros jóvenes estudiantes estarán siempre dispuestos a todo ello.

8. Bibliografía

−ArcNews Online (2008). Fall. "ArcGIS Online Services – The Foundation of WebGIS." Disponible en: <http://www.esri.com/news/arcnews/fall08articles/arcgis-online-services.html> [Último acceso, 4 Agosto 2011]

−Arranz, A., Pueyo, A. y Zuñiga, M. (2012). “Las herramientas de geovisualización para el aprendizaje de la Geografía” en Durán, López, Saavedra y Villarino: Innovación metodológica y docente en Historia, Arte y Geografía. Actas del Congreso Internacional Santiago de Compostela, 7-9 de septiembre de 2011.

−Bednarz, S. (2007) “Mapping the way forward in an uncertain world: Spatial thinking and geography”, in S. Catling & E. Taylor (Eds) Changing Geographies: Innovative Curricula (Proceedings of the London Conference), 13–26 (London: Herodot and International Geographical Union, Commission for Geographical Education).

−Buzo, I. (2012) Congreso de Contenidos Educativos Digitales, <http://www.slideshare.net/isaacbuzo/utilizacin-de-geomedias-en-la-enseanza-de-la-geografa>

Capel, H. 2010. Geografía en red a comienzos del Tercer Milenio. Por una ciencia solidaria y en colaboración. Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales. [En línea]. Barcelona: Universidad de Barcelona, vol. XIV, nº 313 <http://www.ub.es/geocrit/sn/sn-313.htm>. [Last accessed, 5th may 2011].

−Crespo, J.M. (2013). Un itinerario didáctico para la interpretación de los elementos físicos de los paisajes de la Sierra de Guadarrama. Didáctica Geográfica 13: 15-34. Disponible en: <http://www.didacticageografica.es/index.php/didacticageografica/article/view/94/94>. [Último acceso, 11 febrero 2013]

−Gómez, M.L.; Lázaro, M.L. y González, M.J. (2012). Impulsar las competencias espaciales y digitales a través de un viaje virtual por Getafe en La educación geográfica digital. Miguel González, Rafael de; Lázaro Torres, Mª Luisa y Marrón Gaite, Mª Jesús. Grupo de Didáctica de la Geografía (A.G.E.) y Universidad de Zaragoza (Obra en CD). Pp.: 471-484. [Último acceso, 7 enero 2013]

−González, M. J. y Lázaro, M. L., (2011). "Urban development and sustainability" en European Journal of Geography. Association of European Geographers. [Último acceso, 7 enero 2013]

González

−M.J. & Lázaro, M.L. 2011. "La geoinformación y su importancia para las tecnologías de la información geográfica" en Ar@cne. Revista electrónica de recursos en Internet sobre Geografía y Ciencias Sociales. [En línea. Acceso libre]. Barcelona: Universidad de Barcelona, nº 148, 1 de junio de 2011. <http://www.ub.es/geocrit/aracne/aracne-148.htm>. [Último acceso, 7 enero 2013]

−Hauselt, P & Helzer; J. (2012): Integration of Geospatial Science in Teacher Education, Journal of Geography, 111 (5), 163-172.

−Holloway, S.L.; Hubbard, P.; Jöns, H. y Pimlott-Wilson, H. (2010). Geographies of education and the significance of children, youth and families. Progress in Human Geography, 34: 583

−Kolvoord, R.A. (2012). Integrating Geospatial Technologies and Secondary Student Projects: The Geospatial Semester. Didáctica Geográfica, 13: 57-67. [Último acceso, 7 enero 2013]

−Lázaro, M.L., González, M.J. y Ruíz, M. E. (2007). "Excursiones virtuales y migraciones", in AGE. Las competencias geográficas para la educación ciudadana. Valencia: AGE- Grupo de Didáctica, p. 371-386. <http://www.age-

didacticageografia.es/docs/Publicaciones/2007_comp_ecogeo.pdf > [Último acceso, 7 enero 2013]

−Lázaro, M.L. (Coord) (2012). “Enseñar Geografía a través del análisis de imágenes con la ayuda del Campus Virtual y la Pizarra Digital Interactiva (PDI)” PIMCD 6/2010, UCM Participantes: M.J.González, R. Mecha, C. Minguez, M.T. Palacios, M.E. Ruiz. Disponible en e-prints http://eprints.ucm.es/16849/ y en ArcGIS Online: https://cv2.sim.ucm.es/moodle/course/view.php?id=12502 [Último acceso, 7 enero 2013]

−Lázaro, M.L. (Coord) (2012). “Las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Geografía” en Gozálvez, V.; Marco, J.A. (Eds) Geografía: retos ambientales y territoriales. Murcia: Grupo de Didáctica de la Geografía (A.G.E.) y Universidad de Alicante, 279 - 286.

−Marrón, M. J.; Salom Carrasco, J. y Souto González, X.M. (Eds.) (2007). Las competencias geográficas para la educación ciudadana, Valencia, Universidad de Valencia y Grupo de Didáctica de la Asociación de Geógrafos Españoles.

−Marrón, M.J. (2011). Educación geográfica y formación del profesorado. Desafíos y perspectivas en el nuevo espacio europeo de educación superior (EEES). Boletín de la Asociación de Geógrafos Españoles 57, 313-341. (Consultado el 7 de enero de 2013)

−Miguel, R.; Lázaro, M.L. y Marrón, M.J. (2012). La educación geográfica digital. Grupo de Didáctica de la Geografía (A.G.E.) y Universidad de Zaragoza. http://www.age-didacticageografia.es/docs/Publicaciones/2012_Educacion_Digital.pdf

−Miguel, R. (2013). Geomedia for education in sustainable development in Spain. An experience in the framework of the aims of digital-earth.eu. European Journal of Geography 3 (3): 44-56. Association of European Geographers. [Último acceso, 7 enero 2013]

−Milson, A. (2012). SIG en la nube: webSIG para la enseñanza de la Geografía. Didáctica Geográfica, 12: 111-124. [Último acceso, 7 enero 2013]

−Milson, A. J.; Kerski, J.J.& Demirci, A. (2012). The World at their Fingertips: International Perspectives on Teaching and Learning with GIS in Secondary Schools. Springer.

Anexo I:

ATLAS:

−Atlas Nacional, mapas y fotografías: Wikimedia commons (de diversos países, por ejemplo en este caso, Polonia: http://commons.wikimedia.org/wiki/Atlas_of_Poland

−Atlas Mundial: HRW: http://go.hrw.com/atlas/span_htm/poland.htm

−Atlas Nacional de España: Instituto Geográfico Nacional (IGN). Atlas Nacional (1986-2008). Madrid. Se pueden bajar directamente de: http://www.ign.es/ign/es/IGN/ane.jsp o adquirir en DVD: IGN (2008) Atlas Nacional de España. ISBN 978-84-416-1000-2.

ESTADÍSTICAS, GRÁFICOS Y MAPAS:

−Estadísticas de la oficina nacional. Para buscar datos específicos de en las fuentes del propio país (páginas Web nacionales o los censos):

−http://unstats.un.org/unsd/methods/inter-natlinks/sd_natstat.asp

−Estadísticas de España y el mundo: http://www.ine.es/htdocs/serv/estadist.htm

−BANCO MUNDIAL. World Bank DataFinder 3.0 (Aplicación para Android, iPad y iPhone), nuevo banco de datos por países: http://datos.bancomundial.org/pais

−CIA. The World Factbook. https://www.cia.gov/library/publications/the-world-factbook/geos/pl.html (La mayoría de estos datos se pueden consultar en español en Indexmundi: http://www.indexmundi.com/es)

EUROSTAT:

Countries profiles:

−http://epp.eurostat.ec.europa.eu/guip/introAction.do?profile=cpro&theme=eurind&lang=es Disponible también para iPhone, iPad y Android.

−Información estadística regional: Eurostat regional yearbook 2012: http://epp.eurostat.ec.europa.eu/portal/page/portal/product_details/publication?p_product_code=KS-HA-12-001

División administrativa UE (NUTS):

−http://es.wikipedia.org/wiki/Nomenclatura_de_las_Unidades_Territoriales_Estad%C3%ADsticas (Fuente: Comisión de las Comunidades Europeas)

−Google Public Data Explorer (gráficos): http://www.google.com/publicdata/directory

ONU:

−Anuario estadístico http://unstats.un.org/unsd/syb/

−Boletín estadístico on line de la ONU (actualización mensual): http://unstats.un.org/unsd/mbs/app/DataSearchTable.aspx

−División estadística de la ONU: http://unstats.un.org/unsd/default.htm

−PNUD. Índice de Desarrollo Humano (IDH): http://hdr.undp.org/es/datos/mapa/

−Population Reference Bureau (PRB) (demografía): mapa interactivo: http://www.prb.org/Publications/Datasheets/2012/world-population-data-sheet/world-map.aspx#/map/population/eastern_europe

ASPECTOS MEDIOAMBIENTALES:

−Educaplus (diagramas climáticos: climogramas): http://www.educaplus.org/climatic/07_cmg_europa.html

−Servicio de Información Meteorológica Mundial: wwis.inm.es

−Datos sobre clima y tiempo para diferentes ciudades españolas: http://www.red2000.com/spain/primer/1clima.html

−El estado de los embalses en España: http://www.embalses.net/

WEBSIG O VISORES empleados:

−ESRI. ArcGIS Online: http://www.arcgis.com/home/webmap/viewer.html?webmap=07399eee6b3f4bccbf8f6f43ca564a04

−Instituto Geográfico Nacional (IGN). Iberpix: http://www.ign.es/iberpix2/visor/

−Google Earth. Aplicación que tiene el inconveniente de que consume muchos recursos que los centros no siempre se pueden permitir.

Painel de Debate

PRODUCCIÓN CIENTÍFICA EN LA DIDÁCTICA DE LA GEOGRAFÍA URBANA: LOS CONGRESOS ESPAÑOLES, LOS CONGRESOS IBÉRICOS Y LA REVISTA DIDÁCTICA GEOGRÁFICA (SEGUNDA ÉPOCA)

Emilia María Tonda Monllor,

Universidad de Alicante (España)

emilia.tonda@ua.es

Rafael Sebastiá Alcaraz,

Universidad de Alicante (España)

rafael.sebastia@ua.es

1. Introducción

Es manifiesta la tendencia de la Humanidad a vivir y concentrarse en las ciudades, especialmente desde la Revolución Industrial. Por tanto, la necesidad que se deriva del principio pedagógico de enseñar desde el entorno, confiere a la didáctica de la geografía urbana un interés preferente para los docentes.

La enseñanza de la Geografía Urbana resulta esencial no sólo para que los alumnos conozcan el espacio más próximo en el que se desarrolla su vida cotidiana, sino que también les permite resolver problemas relacionados con el espacio geográfico y disponer de criterios con los que sustentar los juicios de valor.

La compleja labor de enseñar Geografía se complica en este particular aún más, porque en el espacio urbano convergen muchos factores, que suelen también estar muy interrelacionados. La ciudad incluye un espacio físico, con un relieve, un clima, hidrografía, etc. Sobre esta base se desarrollan las actividades humanas, siendo un foco de producción, distribución y consumo de bienes y servicios. Esta actividad requiere una organización y estructuración social y política, que depende de valores culturales e ideológicos. Al mismo tiempo, la ciudad ofrece una dimensión temporal, que se manifiesta de diferentes formas, como puede ser la propia morfología de los edificios, calles, barrios, etc. y le confiere señas de identidad que, al ser valoradas pasan a ser consideradas como patrimonio. La dimensión temporal incrementa particularmente la complejidad de la enseñanza del concepto de ciudad como consecuencia del dinamismo de los atributos de criterio.

Por otra parte, la enseñanza de la ciudad resulta más compleja si cabe por las innovaciones tanto pedagógicas, como de recursos que se han visto incrementados en la última década por la irrupción de las nuevas tecnologías, que no se limitan a ser meras transmisores de información, sino que plantean nuevos retos para los métodos de enseñanza aprendizaje.

No obstante, la enseñanza de la Geografía Urbana es percibida como un tema interesante tanto por los profesores de Geografía, como por los futuros docentes de las ciencias sociales. En este sentido la Geografía Urbana constituye por sí misma un centro de interés como se desprende de la encuesta realizada entre alumnos del Máster de profesor de Enseñanza Secundaria. En concreto, en la encuesta inicial del curso se les preguntaba al alumnado sobre qué tema de Geografía les gustaría impartir una clase. Debe considerarse previamente que el 90% de los alumnos del Máster procedían de las licenciaturas de Humanidades e Historia. El tema más seleccionado fue el de Geografía Urbana (29'17%).

Posteriormente se les preguntó el motivo por el que se decantaban hacia la opción escogida. Sus respuestas no tenían ninguna limitación y podían incluir varios criterios. Los resultados son los que a continuación se recogen en la figura 1.

En general los criterios más utilizados fueron el de enseñar desde el entorno, por la formación recibida, por el domino de los contenidos y por la motivación que suponía para sus alumnos.

En particular, dentro de la Geografía Urbana, el criterio más mencionado fue el de enseñar desde el entorno, el segundo criterio fue la influencia de la formación recibida, y en tercer lugar el conocimiento de los contenidos.

Llama la atención los criterios relacionados con la motivación, al igual que con la utilidad. Ambos criterios están unidos porque si los alumnos conocen la utilidad de su aprendizaje estarán más motivados.

Figura 1. Criterios utilizados por el alumnado del Máster de Enseñanza Secundaria

Criterios	Generales	%	Geografía urbana	%
Motivar	9	15,52	0	0,00
Entorno	11	18,97	6	30,00
TICs	3	5,17	1	5,00
Recurso	3	5,17	2	10,00
Contenidos	10	17,24	3	15,00
Formación recibida	10	17,24	5	25,00
Más fácil	3	5,17	1	5,00
Valores	2	3,45	0	0,00
Desconocimiento	2	3,45	2	10,00
Combinar	3	5,17	0	0,00
Utilidad	2	3,45	0	0,00
TOTAL	**58**		**20**	

Por tanto, la propuesta de conocer qué se está investigando sobre la enseñanza de la Geografía Urbana, está justificada por la naturaleza del contenido que resulta intrínsecamente esencial para la formación del alumnado y motivador para los futuros docentes.

A partir de esta justificación inicial se ha planteado la cuestión de conocer cómo está presente la ciudad, como innovación e investigación en la enseñanza de la Geografía, es decir, qué contenidos se incluyen, cómo se enseña, y qué materiales y recursos se utilizan.

Los resultados de esta investigación podrán orientar a los docentes sobre los contenidos que, como siempre, a pesar de estar regulados por la normativa se hallan sujetos a la interpretación del currículum.

El primer paso para conseguir el propósito fue buscar las fuentes documentales oportunas. Esta labor se ha centrado en los libros de actas del Grupo de Didáctica de la Geografía (GDG) de la Asociación de Geógrafos Españoles (AGE), los libros de actas de los congresos realizados conjuntamente entre la *Associação de Professores de Geografia* de Portugal y el GDG de la AGE, y la revista *Didáctica Geográfica*.

El segundo paso ha sido analizar la información; para ello se ha recurrido a la hoja de cálculo Excel. Pero en esta labor el problema más importante al que se ha tenido que hacer frente ha sido el de establecer los criterios con los que analizar la información.

A partir del análisis se ha procedido a elaborar conclusiones parciales y de conjunto, apoyadas para facilitar su mejor comprensión en cuadros y gráficos que se adjuntan. Como antecedentes de esta investigación cabe mencionar dos publicaciones que los autores ya han presentado en otros ámbitos (Sebastiá, Tonda, 2011; 2012).

2. Análisis de las fuentes documentales

El criterio utilizado para elaborar la base de datos ha sido que el título del artículo contenga explícitamente los términos: ciudad, urbano o localidad. El concepto de ciudadanía se ha excluido porque atiende a una dimensión más amplia que trasciende lo geográfico y lo sitúa dentro de un marco más extenso en las ciencias sociales, aunque esta decisión es subjetiva y posiblemente sea una cuestión sujeta a debate.

2.1. Los congresos españoles

Los congresos españoles de Didáctica de la Geografía se remontan a 1988. Las aportaciones en estos congresos aunque giran alrededor de determinados temas, permiten recoger toda la innovación e investigación realizada hasta la fecha. Por esta razón la investigación realizada ha tenido que vaciar todos los libros de los congresos. No obstante, esta búsqueda se ha intensificado en algunos congresos donde el tema de la ciudad ha constituido el referente de alguna ponencia. En este particular conviene destacar que en el congreso de Alicante (1998) hubo una ponencia sobre el tema de la ciudad titulada *Educar en valores a través del medio urbano* y que estuvo acompañada de 21 comunicaciones y la publicación del itinerario urbano por la ciudad de Alicante. Posteriormente, en el congreso de Valencia (2007) también hubo una ponencia, *La ciudadanía local en un mundo global*, en la que se incluyeron numerosos artículos relacionados con la ciudad.

El número total de aportaciones que han sido escogidas por referirse a la enseñanza de la Geografía Urbana durante el periodo comprendido entre 1988 y 2012 son 42. Cabe destacar que en el vaciado correspondiente al intervalo de 1988 a 1998 dentro de la Geografía Humana, el 44% de las aportaciones estuvieron relacionadas con la Geografía Urbana (Tonda, Sebastiá; 2012).

2.1.1. Las grandes líneas de investigación

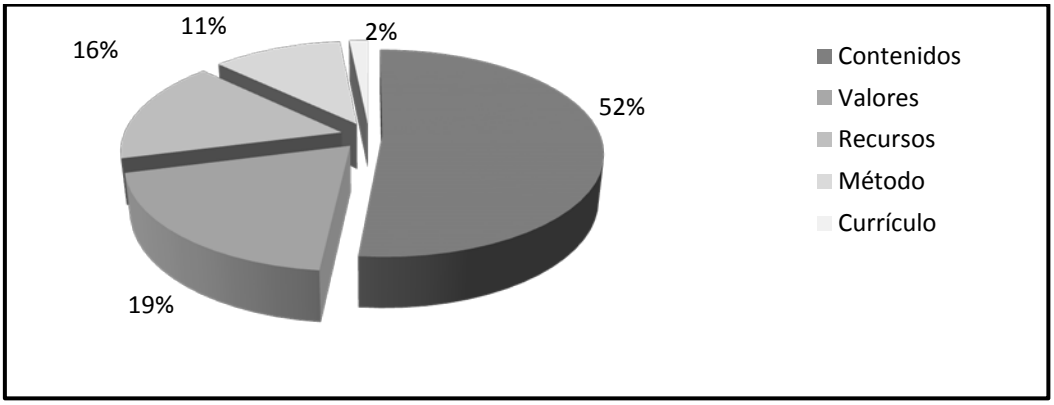
El primer paso para mostrar los resultados obtenidos ha sido ofrecer los grandes bloques alrededor de los cuales girar la investigación e innovación en la enseñanza de la Geografía referida a la ciudad. La distribución de la información en bloques y categorías se ha realizado a partir de los datos que se han ido recogiendo y no de un modelo previo.

En la figura 2 se puede observar que la principal preocupación en la enseñanza de la ciudad se ha dirigido hacia los contenidos (52%), es decir, hacia qué enseñar. Estos contenidos se analizan con detalle más adelante, pero en general se refieren a cuestiones intrínsecas al conocimiento científico de referencia. Pero también la enseñanza en valores constituye otro referente básico por la preocupación de qué enseñar. En este caso las aportaciones relacionadas con los valores representan el 19% del total. Las comunicaciones que explícitamente se han centrado en el problema de con qué enseñar, es decir, recursos y materiales han supuesto el 16%. En este apartado se incluyen tanto los tradicionales, caso de los itinerarios didácticos, como los emergentes de las nuevas tecnologías. Merece una especial preocupación y es motivo de reflexión que las aportaciones referidas a cuestiones metodológicas o que responden a la pregunta de cómo enseñar ocupen una posición discreta (11%), y sólo sea superior a la relacionada con la estructuración de la enseñanza o currículo (2%).

Sobre el desarrollo curricular llama la atención, en el análisis cualitativo de los títulos de los artículos, que en muy pocas ocasiones se concreta el nivel educativo al que se dirige o extrae la investigación o innovación. De este modo, de los 42 artículos seleccionados por su contenido relacionado con la ciudad, sólo 5, es decir el 11'90%, concretan esta cuestión. Cabe destacar que sólo un artículo corresponde al nivel de Educación Infantil, dos a Primaria y dos a Secundaria.

Los grandes bloques se desglosan en categorías de rango inferior. Las categorías utilizadas dependen de los criterios de los investigadores, que como ya se ha manifestado en otras publicaciones, carecen de referentes que permitan disponer o recurrir a criterios reconocidos por la comunidad científica. De este modo la investigación viene a cubrir un vacío metodológico y bibliográfico, y establece un punto de partida sobre el qué se investiga en la enseñanza de la Geografía, y cómo se innova.

Figura 2. Distribución gráfica de los bloques o líneas de investigación en porcentajes



2.1.2. Categorías de contenidos

En particular el bloque de contenidos se ha desglosado en las categorías que se recogen en la figura 3. Las categorías expuestas intentan agrupar los atributos presentes en las aportaciones a los congresos. De esta forma una comunicación puede incluir más de un atributo, y por tanto estar presente en más de una categoría o bloque. La categoría *medioambiental*, puede incluir atributos como acústica, residuos urbanos, etc. Esta categoría dentro del bloque de contenidos es la que ha merecido mayor atención (18'75%). Por defecto, sorprende que la preocupación por las cuestiones sociales esté muy poco representada, e indirectamente sólo una categoría, *conflicto*, se aproxima a este centro de interés. Por tanto sólo se registra una propuesta metodológica desde la Geografía Radical.

La dimensión temporal constituye la segunda categoría más representada en la estadística (15'63%) y se halla estrechamente vinculada con el atributo de evolución,

frente a otros atributos como cambio, permanencia, ruptura, etc. La dimensión temporal no se refiere a los problemas de movilidad que quedan recogidos en la categoría de *transporte*. Dentro de la ciudad también se han recogido con idénticos porcentajes las categorías de *periurbano*, *patrimonio* y *transporte*. Conviene destacar que el término de patrimonio, más relacionado con otras ciencias, esté presente dentro de la Geografía. La intervención sobre el espacio urbano, representada por la categoría de *planeamiento* y *rehabilitación* tiene una discreta presencia, cuando posiblemente debiera estar más visible porque implica problematizar tanto la enseñanza como la gestión e intervención ciudadana. En una sociedad donde el ocio también constituye un centro de interés, esta categoría igualmente se halla poco representada (3'13%).

Figura 3. Categorías incluidas en el apartado de *Contenidos*

Categoría	Total	%
Medioambiente	6	18,75
Dimensión Temporal	5	15,63
Transporte	3	9,38
Periurbano	3	9,38
Patrimonio	3	9,38
Planeamiento	2	6,25
Medio físico	2	6,25
Análisis geográfico	2	6,25
Economía	2	6,25
Conflicto	1	3,13
Urbanización	1	3,13
Ocio	1	3,13
Rehabilitación	1	3,13
	32	

La categoría de *medio físico*, que alude al relieve, clima e hidrografía, supone el 6'25% de las citadas dentro de los *Contenidos*. El conocimiento del medio físico resulta básico para explicar los elementos, formas y relaciones del espacio urbano.

El *análisis geográfico* constituye un contenido procedimental que resulta esencial por cuanto implica reconocer una parte fundamental del método geográfico y en general del método científico, sin embargo consigue sólo el 6'25% de las categorías citadas.

La *actividad económica* de la ciudad está poco representada en la enseñanza de la Geografía Urbana (6'25%) cuando esta categoría puede ser una de las causas esenciales que permiten conocer y explicar el origen, evolución y razón de ser de la ciudad en el presente. La actividad económica se halla estrechamente vinculada al

concepto de función urbana, y la explicación funcional resulta tan importante que puede llegar a constituir un atributo de criterio en la definición.

De los datos obtenidos en este primer análisis se puede afirmar que los contenidos que se enseñan no dependen de razones estructurales y científicas, sino que posiblemente influyan otros criterios, como valores, modas, etc. Obviamente, la mayor o menor presencia de las citadas categorías se halla también en relación con el nivel académico de referencia de sus autores y del contenido de sus aportaciones. Por esta razón, conviene destacar que el 78'57% de los autores trabajan en la universidad, 14,28% en institutos, 4,76% en escuelas de primaria y el resto en centros de formación de profesores (2'38%). La procedencia territorial también puede afectar a los resultados por lo que cabe destacar que todos los autores eran españoles, excepto uno que procedía de Argentina y otro de Brasil.

2.1.3. Categoría de valores

Dentro del apartado referido a qué enseñar se incluyen los valores, sin embargo por su trascendencia han sido desglosados recibiendo un tratamiento diferencial. La enseñanza de los valores ocupa la segunda posición dentro de los bloques en los que se ha descompuesto el análisis de las investigaciones presentes en los congresos españoles. Obviamente, los valores están siempre presentes, pero en este apartado se recogen aquellas aportaciones que se manifiestan de forma explícita como un objetivo de su estudio.

Dentro de este bloque sólo se han desglosado por referencia literal la categoría de *multiculturalidad* e *interculturalidad*. El tema de la educación en valores y el interculturalismo mereció una ponencia en el congreso de Toledo (2003) titulada *Inmigración, interculturalismo y educación en valores en la España actual*. Anteriormente, como ya se ha referido, en el congreso de Alicante, 1998, también hubo una ponencia sobre *Educar en valores a través del medio urbano*.

Figura 4. Categorías incluidas en el apartado de *Valores*

Categoría	Total	%
General	10	83,4
Multiculturalidad	1	8,3
Interculturalidad	1	8,3
	12	

Cabe recordar que la clasificación de las categorías ha dependido de los términos utilizados en los artículos, y no de una plantilla previa. En este particular, si hubiera dependido de los autores de la investigación se habrían incluidos otros conceptos como los que hacen referencia a la distribución del trabajo y la riqueza, y que

repercuten en las desigualdades sociales. Sin embargo, sólo están presentes los relacionados con los movimientos migratorios.

2.1.4. Recursos, método y currículo

La respuesta a la pregunta con qué enseñar incide directamente en los materiales y recursos. Del análisis de la información disponible se desprende la existencia de una dispersión de recursos didácticos. El entorno como recurso didáctico está presente en los itinerarios. Este recurso didáctico se práctica en todos los congresos, pero sólo en ocasiones se recoge en la publicación de las actas la propuesta de los mismos.

En general, se puede indicar una investigación e innovación bastante dispersa, que se concentra escasamente en los *itinerarios* como recurso didáctico (Figura 5). Entre los recursos tradicionalmente presentes se hallan el plano urbano o la prensa. Interesante ha resultado la propuesta de utilizar las tarjetas postales como recurso didáctico, pues sobre la utilización de este material en el aula apenas existe literatura científica. También destaca, por su implicación didáctica, la utilización de juegos de simulación. Por último, sorprende la escasa inclusión del concepto de SIG en los títulos de las aportaciones y la ausencia de las TICs. No obstante, cabe recordar que en el congreso de Toledo (2003) se incluyó una ponencia titulada *Las nuevas tecnologías de la información y comunicación en la enseñanza de la Geografía* que estuvo acompañada de nueve aportaciones. En el congreso de Zaragoza (2012) titulado *La educación geográfica digital,* el tema central que vertebró el encuentro fue la incorporación de las nuevas tecnologías en el aula.

Figura 5. Categorías incluidas en el apartado de *Recursos*

Categoría	Total	%
Itinerarios	2	20
General	1	10
Calle	1	10
Prensa	1	10
Tarjetas postales	1	10
SIG	1	10
Plano urbano	1	10
Unidad didáctica	1	10
Juegos de simulación	1	10
	10	

La inclusión de términos aludiendo al método didáctico ha sido escasa, sólo el 11%, y las aportaciones didácticas se han centrado en el método de proyectos (71’42%), y en problemas de percepción (28’58%). Sobre este particular, es evidente que la

enseñanza de la Geografía tiene un largo camino por recorrer ya que de momento el interés por los problemas de cómo aprenden los alumnos y cómo deben enseñar los docentes apenas tienen presencia explicita en las aportaciones a los congresos españoles.

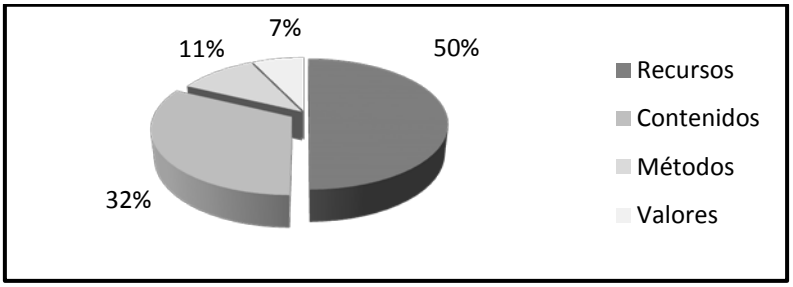
El problema del desarrollo curricular relacionado con la ciudad se reduce a una sola aportación (Figura 2).

2.2. Los congresos ibéricos

Otra fuente consultada han sido los congresos ibéricos de enseñanza de la Geografía. El periodo analizado es más breve como consecuencia de un origen posterior que se remonta al año 2001 y al que sucedieron otros en el 2005, 2006, 2009 y 2011. En total se han considerado 17 aportaciones que se pueden relacionar con la enseñanza de la geografía urbana.

El 50% de las comunicaciones ha versado sobre los recursos didácticos. Esta circunstancia constituye una primera diferencia con los congresos españoles donde se insiste más en los valores. En segundo lugar la atención en la investigación e innovación se dirige hacia los contenidos (32%). En tercer lugar, con un porcentaje similar a los españoles (11%) las aportaciones han incluido cuestiones metodológicas. La categoría de valores ocupa la última posición con el 7% de las aportaciones.

Figura 6. Distribución gráfica de los bloques o líneas de investigación en porcentajes



En el apartado de *Recursos* se confirma la presencia tradicional de los itinerarios didácticos (21,42%). El entorno está más ampliamente representado si se incluyen las categorías de *Parque* y *Barrio*.

Las Nuevas tecnologías están desglosadas en diferentes categorías, para recoger mejor las tendencias (Google Earth, Internet, SIG, TIC). En algún caso como *Google Earth* debería incluirse como SIG, pero este recurso ha ido adquiriendo entidad suficiente para disponer de su propio *ítem*. Las nuevas tecnologías en conjunto (36'27%) han reunido un porcentaje de aportaciones superior al recurso tradicional de los

itinerarios, destacando esta categoría como principal línea de investigación e innovación en recursos didácticos.

En particular conviene destacar que el último congreso de Málaga (2011) tuvo una ponencia centrada en estas cuestiones, titulada *Innovaciones didácticas en la enseñanza de la Geografía*: *aproximaciones desde las TIC,* a la que se adjuntaron 14 aportaciones.

Indirectamente la cartografía está presente como recurso tradicional a través de la categoría de *Maqueta*. Este recurso es particularmente útil para descubrir la tercera dimensión, altura, de las representaciones cartográficas realizadas en soporte papel. Tanto en los congresos de España, como en los ibéricos, queda claro el desplazamiento de la cartografía tradicional en la investigación e innovación de la enseñanza de la Geografía. Este recurso, que llegó a ser cuestionado por el excesivo y mal uso que se hacía de él en las aulas (Carbonell, 1985), debería recuperarse y merecer más atención, pues ha llegado a ser definido como el lenguaje del geógrafo.

Figura 7. Categorías incluidas en el apartado de Recursos

Categorías	Total	%
Itinerario	3	21,42
Barrio	2	14,85
TIC	2	14,85
General	1	7,14
Internet	1	7,14
Unidad didáctica	1	7,14
Google Earth	1	7,14
Maqueta	1	7,14
SIG	1	7,14
Parque	1	7,14
	14	

En el apartado de *contenidos* referidos a la ciudad las categorías más presentes han sido las medioambientales (22’22%), que ocupa un interés parecido al de los congresos españoles. Otras categorías que se hallan a la par son las de *Planeamiento y Patrimonio*.

Figura 8. Categorías incluidas en el apartado de *Contenidos*

Categorías	Total	%

Medioambiente	2	22,22
Patrimonio	2	22,22
Planeamiento	2	22,22
Desarrollo temporal	1	11,11
Espacio público	1	11,11
Técnica cuantitativa	1	11,11
	9	

La primera categoría posiblemente esté más relacionada con la enseñanza universitaria, aunque puede resultar muy útil en otros niveles si se asocia con el método de problemas. El cuestionar a los alumnos de infantil y primaria como les gustaría que fuera su ciudad puede constituir un centro de interés para introducir conceptos relacionados con la planificación. No obstante, el desarrollo de un conocimiento estructurado resulta muy complejo porque requiere la utilización de numerosas variables, circunstancia que para los alumnos de los primeros niveles educativos resulta muy complejo.

La categoría de *Patrimonio* también ha merecido una justa atención por parte de los docentes (22'22%), pues puede estar tan relacionada con el dominio de la dimensión temporal, como de la formación de las señas de identidad de los alumnos. En este caso la amplia presencia del patrimonio en las aportaciones también se halla justificada por su carácter interdisciplinar. En los congresos españoles están más explicitas las referencias a la dimensión temporal y menos las de patrimonio; por el contrario en los congresos ibéricos se invierte el orden. Pero en los dos ámbitos territoriales, conjuntamente dimensión temporal y patrimonio, su estudio dentro de la ciudad requiere un nivel parecido de atención.

La presencia de una comunicación relacionada con los espacios públicos cabe definirla como de innovadora, pues en una sociedad donde están proliferando los espacios sociales privados, los ciudadanos no son plenamente conscientes de las diferencias que entraña la dicotomía público-privado.

Los contenidos en el tema de la ciudad también han incluido los procedimentales, relacionados con los métodos cuantitativos.

Las aportaciones relacionadas con el método, o cómo enseñar, han supuesto el 11% del total, y en ellas han destacado las relacionadas con el método de los proyectos y con el problema de la percepción urbana.

En el particular de la educación en valores las aportaciones de Geografía Urbana están directamente relacionadas con los problemas medioambientales y sólo representan el 7% del total de las aportaciones.

Sobre los autores de las aportaciones relacionados con la Geografía Urbana en los congresos ibéricos cabe destacar que en su mayoría son mujeres (70'59%). De la universidad proceden 76'47%, de Enseñanza Secundaria 11'76% y de Infantil 11'76%. Por nacionalidades están representados Brasil (5,88%), España (88'24%) y Portugal (5'88%).

2.3. Revista Didáctica Geográfica

El recuento estadístico de la revista *Didáctica Geográfica* (Segunda Época) comprende un intervalo temporal que se extiende desde 1996 hasta la actualidad. Los criterios utilizados para analizar la información han sido los ya citados con anterioridad. En este estudio se ha excluido el concepto de ciudadanía. Esta circunstancia conviene destacarla ya que existe un monográfico sobre Geografía y Educación para la ciudadanía (*Didáctica Geográfica*, Núm. 9, 2007) coordinado por Souto.

El número de aportaciones escogidas con los criterios inicialmente descritos es de nueve. El menor número de aportaciones explicitas centradas en la geografía de la ciudad ha motivado que el análisis se realice de un modo diferente.

La ciudad ha servido de excusa para introducir nuevos modelos de aprendizaje, como el socioconstructivismo (De Souza, 2005), la utilización de un recurso tradicional o ya clásico como los itinerarios didácticos (Zárate, 1996; Herrero, 1997; Cruz, 2005), la preocupación medioambiental o una nueva lectura simbólica (Herrero, 2004), la dimensión temporal (Espinar, 2005) u otras más candentes y problemáticas como son el desarrollo del ocio (Sanz, 2005) y por supuesto la formación de ciudadanos (Amorín, 2007; Pérez y Rodríguez, 2007).

Los autores de las comunicaciones proceden en su mayoría de España (55,62%) de Brasil (25%) y Colombia (12'5%). Por género, destaca la existencia de paridad (50%). Por su procedencia laboral, es relevante que sólo una aportación corresponde a un autor que trabaja en Enseñanza Secundaria (12'5%) el resto pertenecen al ámbito universitario.

3. Conclusiones

1. La enseñanza de la Geografía Urbana resulta esencial para que los alumnos conozcan el espacio más próximo en el que se desarrolla su vida cotidiana ya que permite resolver problemas relacionados con el espacio geográfico y disponer de criterios.

2. La enseñanza de la ciudad resulta compleja por los avances en la Geografía Urbana, las innovaciones pedagógicas, y la incorporación de las nuevas tecnologías.

3. La enseñanza de la Geografía Urbana es percibida por los futuros docentes como un tema interesante. La opinión de los egresados se ha apoyado en la necesidad de enseñar desde el entorno, por la formación recibida, por el domino de los contenidos y por la motivación que suponía para sus futuros alumnos.

4. Las aportaciones más representadas han sido las relacionadas con los contenidos y con los recursos. En los congresos españoles el tema de contenidos ha supuesto el 52% y en los ibéricos el 32%.

5. El tema de los recursos en los congresos ibéricos ha representado el 50% y en los españoles el 16%.

6. Los valores también ha sido un centro de interés tanto en los congresos ibéricos (7%) como en los españoles (19%). No obstante, cabe destacar la diferencia registrada entre ambos congresos.

7. Sobre la cuestión metodológica es necesario reseñar la relativa escasa atención de las aportaciones tanto en los congresos españoles (11%) como en los ibéricos (11%).

8. La reflexión sobre el currículo apenas está presente: en los congresos españoles ha supuesto el 2%, y en los ibéricos no se menciona.

9. Dentro de los contenidos, la categoría más representada ha sido la medioambiental tanto en los congresos españoles (18’75%) como en los ibéricos (22’22%).

10. Las categorías de *dimensión temporal y patrimonio*, estrechamente unidas, han seguido en importancia: en los congresos españoles la primera ha supuesto el 15’63% y la segunda el 9’38%, en los congresos ibéricos la primera ha sido de 11’11% y la segunda 22’22%.

11. En los recursos cabe destacar la importancia de los itinerarios didácticos avalados por una larga tradición y la irrupción de las nuevas tecnologías, que es más manifiesta en los congresos ibéricos.

12. Cabe destacar la conveniencia de los encuentros ibéricos en cuanto constituyen un foro de enriquecimiento en el desarrollo de la enseñanza de la Geografía Urbana, dada la procedencia territorial de los participantes.

4. Bibliográfia

−Carbonell Sebarroja, J. (1985), Manuel Bartolomé Cossío. Una antología pedagógica, Ed. Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid, 1985.

−De Souza Cavalcanti, L. (2005). "La ciudad como referencia para la enseñanza de la geografía en una perspectiva socioconstructivista", Didáctica Geográfica, núm. 7, 123-137.

−Delgado Peña, J. J., De Lázaro Torres, M. L. y Marrón Gaite, M. J., (2011). Aportaciones de la Geografía en el aprendizaje a lo largo de la vida, Ed. Grupo de Didáctica de la Geografía de la AGE, Universidad de Málaga y Associação de Professores de Geografia, Málaga.

−De Miguel González, R., De Lázaro Torres, M. L. y Marrón Gaite, M. J., (2012). La educación Geográfica digital, Ed. Grupo de Didáctica de la Geografía de la AGE, Universidad de Zaragoza, Zaragoza.

−Marrón Gaite, Mª J., Moraleda Nieto, C. y Rodríguez de Gracia, H., (2003). La enseñanza de la Geografía ante las nuevas demandas sociales, Ed. Grupo de Didáctica de la Geografía de la AGE, Universidad de Castilla la Mancha y Escuela Universitaria de Magisterio de Toledo, Toledo.

−Sebastiá Alcaraz, R. y Tonda Monllor, E. Mª, (2011). "Características y evolución de la revista Didáctica Geográfica", Didáctica Geográfica, núm. 12, 19-48.

−Sebastiá Alcaraz, R. y Tonda Monllor, E. Mª, (2012). "Diez años de didáctica de la Geografía a través de los congresos nacionales del Grupo de Didáctica de la Geografía (2000-2010), en De Miguel González, R., De Lázaro Torres, M. L.; Marrón Gaite, M. J., La educación Geográfica digital, Ed. Grupo de Didáctica de la Geografía de la AGE, Universidad de Zaragoza, 59-71.

−Tonda Monllor, E. Mª y Sebastiá Alcaraz, R. (2012). "Diez años de didáctica de la Geografía a través de los congresos nacionales del Grupo de Didáctica de la Geografía (1988-1998), en De Miguel González, R., De Lázaro Torres, M. L.; Marrón Gaite, M. J., La educación Geográfica digital, Ed. Grupo de Didáctica de la Geografía de la AGE, Universidad de Zaragoza, 93-106.

CIDADE & CONSUMO: CRIANDO EXPERIÊNCIAS SIGNIFICATIVAS DE APRENDIZAGEM

Herculano Cachinho
hc@campus.ul.pt
IGOT – Universidade de Lisboa

Na intervenção neste **Painel-Debate sobre Cidades Educativas** gostaria de reflectir convosco o potencial formativo que as cidades, perspectivadas através do comércio e do consumo, têm (ou podem ter) na educação geográfica, não importa o nível de ensino. A metrópole pós-moderna, na qual uma boa parte da população reside, trabalha e desenvolve as suas práticas quotidianas é, hoje, acima de tudo um centro de consumo. Importa, no entanto, começar por dizer que, hoje, o consumo não é mais a última etapa da cadeia P-D-C, onde o valor fabricado pela produção e distribuído pelos comerciantes é devorado pelos indivíduos-consumidores. Na actualidade, o consumo tornou-se num momento altamente produtivo, de valor acrescentado para as mercadorias; onde estas na realidade ganham sentido. Jean Baudrillard, Gilles Lipovetsky, Mike Featherstone, A. Fuat Firat & Nikhilesh Dholakia ou Sharon Zukin, apenas para citar alguns exemplos, escreveram extensivamente sobre esta questão, demonstrando com propriedade a elevada capacidade produtiva do consumo, que até há bem pouco tempo era tido como um simples acto de destruição (consumição). Mais recentemente, o geógrafo Mark Jayne estendeu esta ideia do capital produtivo do consumo à cidade, mostrando como tem sido usado nas cidades dos mais distintos quadrantes geográficos como âncora nos projetos de revitalização urbana, seja das áreas centrais, seja de áreas portuárias, seja ainda de antigas áreas industriais desactivadas (brownfields), catapultando-as para a ribalta, fazendo das mesmas espaços de espectáculo e o entretenimento, e, muitas vezes, destinos turísticos.

Para discutirmos esta problemática, na perspectiva da educação geográfica, realçando por conseguinte o seu papel formativo, iremos socorrer-nos de uma experiência de ensino-aprendizagem que, de há cinco anos a esta parte, temos desenvolvido no curso de Geografia da Universidade de Lisboa, no quadro da disciplina de *Geografias do Comércio e do Consumo*. Esta disciplina, de carácter opcional, constitui uma iniciação à abordagem das questões do comércio e do consumo em contexto urbano. Através da metodologia da *Aprendizagem Baseada em Problemas* (ABP) e a análise de estudos de caso, os alunos são convocados a desenvolverem o conhecimento e o pensamento crítico sobre a evolução das relações do comércio com a cidade e o papel do consumo na produção e vivência da cidade contemporânea, assim como fazer inferências sobre a aplicabilidade destes ao planeamento, gestão e governança da cidade, nomeadamente, através da concepção e desenvolvimento de projectos de regeneração urbana. Além de um vasto leque de conhecimentos substantivos e processuais disciplinares, espera-se que as experiências de aprendizagem fornecidas contribuam também activamente para o desenvolvimento de uma vasta gama de competências instrumentais, interpessoais e sistémicas, entre as quais se destacam: o uso correcto de conceitos da geografia do comércio e do consumo; a formulação de questões geograficamente relevantes; a recolha, organização e interpretação de informação proveniente de várias fontes; o uso apropriado de perspectivas, métodos e técnicas geográficas; o desenvolvimento de argumentos lógicos; a resolução de problemas; a comunicação com eficácia através da oralidade e da escrita; o pensamento crítico; o

trabalho de grupo; a cooperação activa e responsável com os colegas; e a capacidade de gerir de forma responsável e autónoma a sua aprendizagem.

Para alcançar estes objectivos são apresentadas aos estudantes três situações-problema. Na primeira discute-se o significado de alguns conceitos chave ligados à mudança da natureza das relações do comércio e do consumo com a produção e vivência da cidade. Tratando-se essencialmente de um exercício de conceptualização, o seu desenvolvimento envolve, a nível metodológico, a exploração do potencial dos mapas conceptuais e dos diagramas de Venn para os conceitos chave, bem como as competências da argumentação e do pensamento crítico. A segunda situação centra-se na realização de uma simulação sobre o processo das tomadas de decisão ligados à implantação de centros comerciais de influência regional e a avaliação dos seus impactos no comércio tradicional nas cidades médias. Tendo como objectivo principal a elaboração de um relatório técnico de suporte à tomada decisão dos poderes públicos, o seu desenvolvimento constitui uma oportunidade para explorar os mecanismos da elaboração de relatórios técnicos, e a metodologia da análise SWOT. Por último, a terceira experiência de aprendizagem problematiza o potencial do comércio e do consumo nos projectos de regeneração urbana e no desenvolvimento sustentável das cidades médias. Beneficiando, em grande medida, das aprendizagens já realizadas, esta situação constitui uma oportunidade para trabalhar a análise multicritério, a leitura activa de textos, explorar o capital do benchmarking e aprofundar as competências da comunicação com suporte nas TIC.

Na nossa intervenção iremos então relatar esta experiência, centrando a exposição nos momentos que consideramos mais significativos. Assim, começaremos por apresentar o contexto da experiência, justificando a introdução da mesma no programa de formação em Geografia. Passaremos depois para a descrição, em grandes linhas, da experiência de ensino-aprendizagem, tanto em termos de conteúdos como da metodologia de ensino, realçando os aspectos que a tornam uma experiência de aprendizagem significativa para os estudantes, seja ao nível do domínio dos conceitos chave da disciplina, seja na aquisição de competências facilitadoras da sua integração na vida activa. Por último, concluiremos com algumas palavras sobre a avaliação da experiência, usando como suporte os jornais de reflexão produzidos pelos estudantes.

Cidades educativas

José Maria Azevedo

Comissão de Coordenação e Desenvolvimento Regional do Norte (CCDR-N)

Resumo

1. Entre as múltiplas possibilidades de tratamento do tema *Cidades educativas* – as cidades que cuidam da educação e têm projetos educativos, os projetos de cidade que são educativos ou as cidades como recurso educativo, entre outras – observo o que a organização definiu quando me convidou: "[…] a educação também se planifica e ordena permitindo a racionalização da oferta educativa, valorizando-se o papel das comunidades educativas locais com vista ao desenvolvimento".

2. Com base nos Censos 2011, apresentarei alguns indicadores de evolução da escolarização, nos últimos vinte anos, nas NUTS do Continente e nas NUTS III e nos concelhos da Região do Norte. Os resultados permitem concluir que a sociedade portuguesa progrediu muito em matéria de educação e que diminuíram as disparidades inter-regionais e intrarregionais; no entanto, ainda temos um longo caminho a percorrer, de forma mais vincada em determinados territórios. Para ilustrar a necessidade de considerar as diferentes escalas, apresentarei um caso de análise por freguesia que evidencia as diferenças acentuadas no interior de uma cidade/concelho.

3. Os fatores sociais, económicos, demográficos e culturais cruzam-se de forma particular em cada território; os contextos internacionais, nacionais, regionais e locais combinam-se de modo singular e criam um quadro que estrutura a relação das pessoas com a formação e com a escola. E percebemos que um território não é um simples cenário que serve de fundo ao desenrolar das atividades humanas.

As áreas mais pobres vivem de forma mais aguda a dificuldade de as escolas, recentradas na sua missão específica, beneficiarem da colaboração de outras instituições e serviços, desenvolverem um trabalho integrado com as famílias, serem valorizadas como recurso da comunidade e encontrarem na comunidade um recurso para a sua ação.

4. Embora de forma muito diversa, as autarquias locais são cada vez mais intervenientes na concretização das políticas educativas e na prestação quotidiana dos serviços no campo da educação, têm legitimidade política e recursos para promoverem mais concertação na boa

utilização dos recursos, para assegurarem a territorialização das políticas educativas, para fomentarem a articulação entre serviços, instituições e instrumentos de intervenção nas nas áreas com múltiplas afinidades, como educação, formação profissional, ciência e tecnologia, inovação, cultura, ação social, saúde ou desporto.

Neste contexto, importará referir a importância de instâncias como os conselhos municipais de educação no exercício das funções de informação, de concertação e de observatório local da educação e da formação, dando espaço a figuras como os projetos educativos municipais. Em certos aspetos e níveis ter-se-á que considerar cada vez mais a dimensão intermunicipal, nomeadamente a metropolitana.

5. No decurso da exposição, pretendo apresentar algumas sugestões de estudos e trabalhos possíveis nestas áreas. Por exemplo: (i) estudar, em situações limitadas, os processos e os efeitos das alterações na rede escolar e da entrada em funcionamento dos centros escolares, que implicam a concentração física das crianças e dos jovens que habitam em áreas vastas. Na realidade, a rede escolar da educação básica implica diversas dimensões e políticas, designadamente as políticas educativas e os seus objetivos de universalidade e de qualificação, as políticas de ordenamento e de planeamento de equipamentos coletivos, as políticas de delimitação de competências entre diversos níveis de administração pública; (ii) estudar os processos e os efeitos da criação de grandes agrupamentos de escolas, em aspetos como a distinção entre a administração local dos recursos da educação e a gestão das escolas, a participação dos pais e de outros elementos da comunidade ou o respeito pelo esforço de construção de instituições.

LOS ORIGENES DE LA CIUDAD DE MADRID. TRATAMIENTO DIDÁCTICO DEL MADRID MEDIEVAL CON ESTUDIANTES DEL GRADO DE MAESTRO.

María Jesús Marrón Gaite
Facultad de Educación – Centro de Formación del Profesorado
Universidad Complutense de Madrid
mjmarron@edu.ucm.es

1. INTRODUCCIÓN

Cuando en Didáctica de la Geografía abordamos el tratamiento del medio urbano, se impone la necesidad de hacerlo desde una doble vertiente: a) como objeto de estudio en sus múltiples facetas y b) como recurso didáctico especialmente útil para trabajar con los estudiantes infinidad de contenidos de carácter geográfico. En esta doble dimensión abordamos el tema en el presente trabajo, que está referido a la ciudad de Madrid, concretamente a su origen y primeros tiempos históricos; es decir, al periodo comprendido entre la fundación del primer núcleo poblacional por el emir Mohamed I, a finales del siglo IX, y el inicio del reinado de los Reyes Católicos. Periodo que constituye la época medieval de la actual ciudad de Madrid, entonces denominada Maherit o Mairit.

Realizamos su tratamiento a través de un itinerario didáctico, que ha sido diseñado expresamente para trabajar una amplia gama de contenidos geográficos relativos al medio urbano desde una perspectiva integral, analizando las múltiples variables que condicionan la fisonomía urbana de la zona objeto de estudio. Ello conlleva la necesidad de, transcendiendo el mero análisis morfológico de la zona, conceder especial atención al estudio de los procesos que han dado origen a su actual fisonomía. Perseguimos abordar su estudio mediante el análisis de las dos categorías que permiten explicar cualquier realidad territorial: el espacio y el tiempo, ya que todo cuanto en ella acontece lo hace sobre un territorio concreto y evoluciona a través del tiempo. Evolución que está condicionada por factores propios del medio físico y por la acción antrópica que sobre él se ejerce.

Se trata de un itinerario que venimos realizando con estudiantes del Grado de Maestro en la asignatura de Didáctica de la Geografía, con el objetivo de que, además de estudiar y conocer la zona -embrión de la actual ciudad-, adquieran una amplia gama de destrezas y habilidades didácticas necesarias para su formación como futuros profesores. A lo largo de su recorrido se trabajan multitud de contenidos geográficos, algunos de los cuales han sido planteados previamente en el aula, mientras que el tratamiento de muchos otros surge como consecuencia del contacto directo con la realidad territorial, la observación sistematizada de la misma y la formulación de las correspondientes hipótesis sobre las posibles causas y consecuencias de los fenómenos que en ella observan los estudiantes. Así mismo, desde la perspectiva didáctica perseguimos: 1) que descubran el elevado potencial didáctico que poseen los itinerarios para comprender muchos de los contenidos geográficos contemplados en la asignatura que están cursando; 2) que valoren las posibilidades que ofrecen para optimizar los procesos de enseñanza-aprendizaje de la Geografía en los distintos niveles de la enseñanza obligatoria; 3) motivarles hacia su

utilización en su futura profesión docente; 4) capacitarles para que al ponerlos en práctica con sus futuros alumnos lo hagan exitosamente.

Hoy día nadie duda sobre la eficacia de los itinerarios didácticos como recurso especialmente útil para la enseñanza de cualquier ciencia que trate de explicar la realidad en la que se desarrollan los fenómenos naturales y humanos, así como para analizar las interacciones que se producen entre el medio físico y los grupos humanos que lo habitan y de éstos entre sí. Su práctica ha sido validada por múltiples trabajos de investigación empírica con estudiantes de diversas edades, niveles culturales y estatus sociales y, como exponemos en el tercer apartado de este trabajo, han sido propugnados por los movimientos pedagógicos más innovadores de la historia de la educación.

2. EL MARCO ESPACIAL Y TEMPORAL DEL MADRID MEDIEVAL

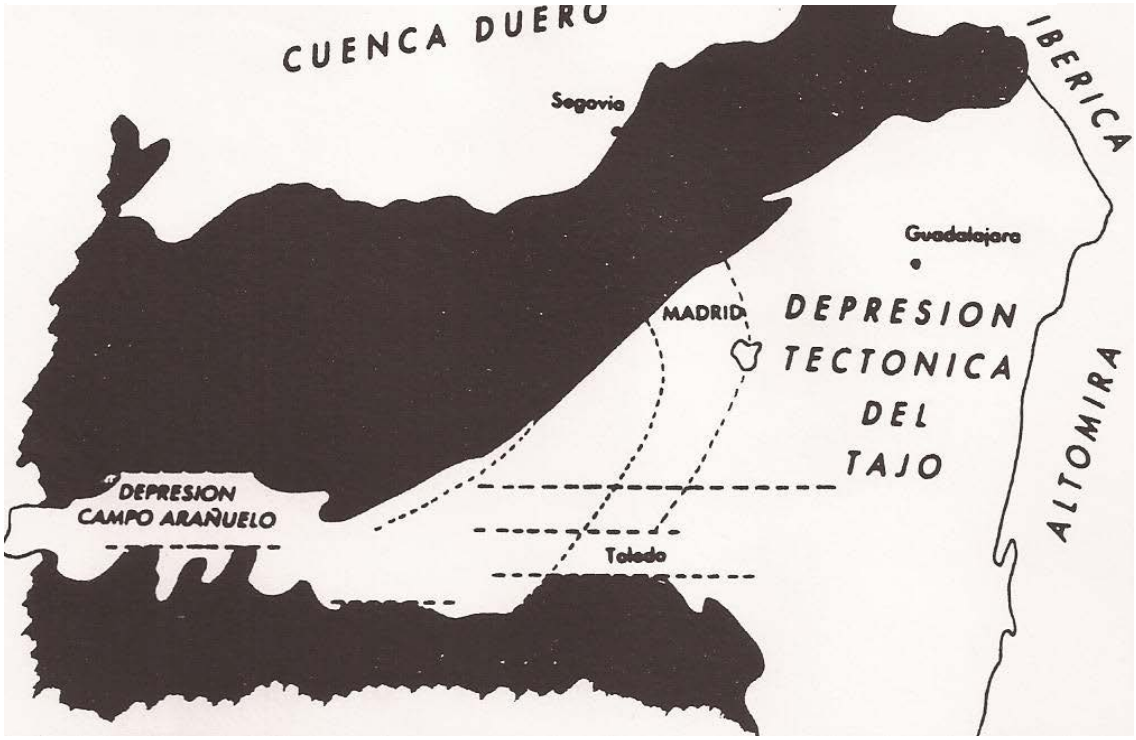
En el Madrid medieval se distinguen dos periodos claramente diferenciados: el *periodo musulmán* (siglos IX - XI) y el *periodo cristiano* (finales del siglo XI hasta el reinado de los Reyes Católicos). Ambos se superponen inicialmente sobre el mismo espacio territorial, que será desbordado rápidamente con la dominación cristiana. Esta superposición inicial y el posterior crecimiento territorial se constatan en la actualidad a través de la estructura urbana, de la nomenclatura de calles y plazas y de los numerosos restos arqueológicos y monumentales existentes. Especialmente abundantes son los de la época cristiana, muchos de los cuales, al haber sido construidos sobre anteriores edificaciones árabes, han borrado su impronta. Ejemplo de lo que decimos son la iglesia de San Pedro o la de San Nicolás, erigidas sobre antiguas mezquitas, pero podrían citarse infinidad de casos, como veremos en la exposición del itinerario.

La actual ciudad de Madrid tiene su origen en las últimas décadas del siglo IX, no habiendo constancia del año exacto de su fundación, que unos historiadores fijan en el 873 mientras que otros lo hacen en el 886. Lo que si está documentado es que fue el emir de Córdoba Mohamet I, hijo de Abderramán II, quien fundó el poblado inicial, origen de la actual ciudad, ámbito que actualmente se localiza en el extremo occidental de la misma. Ésta no tuvo en principio carácter de ciudad, sino que fue únicamente una fortaleza militar (*almudayna* o *almudena*), fundada en lo alto de un cerro, en la que destacaba una gran *alcazaba*, bien defendida por los escarpes que caen hacia el río Manzanares al Oeste y Norte y hacia el arroyo de San Pedro al Sur. Además, la zona disponía de muy buenas y abundantes aguas, lo que la hacía especialmente adecuada para este tipo de asentamientos. Esta fortaleza desempeño durante todo el periodo medieval una importante función militar, estratégica y defensiva, tanto durante el periodo islámico como posteriormente con el dominio cristiano.

La decisión de Mohamed I de construir esta fortaleza en lo alto de la meseta madrileña fue de carácter puramente estratégico, ya que los árabes conocían la importancia que tenía la zona para controlar el avance cristiano hacia el Sur y así proteger a la ciudad de Toledo de

un ataque sorpresa por los cristianos. Desde esta imponente atalaya se dominaba la sierra de Guadarrama (imagen 1), muralla natural que separaba los reinos castellanos de las tierras de Al-Andalus. Desde su emplazamiento, actualmente ocupado por el Palacio Real, pueden verse los tres puertos naturales de esta sierra: La Fuenfría, Tablada y Somosierra, que constituían los únicos puntos por los que los ejércitos cristianos podían atravesar la cordillera y atacar Toledo. Se constituye así como una auténtica plaza fuerte de una comarca escasamente poblada -la zona noroeste de la actual provincia de Madrid-, considerada como la típica tierra fronteriza y, por tanto, tierra de nadie. Estas zonas fronterizas, denominadas *Marcas*, estaban salpicadas de poblados-fortaleza, que aseguraban el control musulmán sobre el territorio, evitando las incursiones que los cristianos acometían constantemente. Precisamente, muy próxima a Madrid, fundada también por Mohamed I como fortaleza militar, se encuentra la población de Talamanca del Jarama, edificada sobre los restos de una antigua población visigoda.

Imagen 1. Localización de Madrid en relación con la sierra de Guadarrama.



En torno al primer recinto militar, dominado por la alcazaba, se irá asentado poco a poco una población civil, que inicialmente formaba un continuo con la almudayna y que pronto se expandió extramuros de la fortaleza. Esta expansión se realizó esencialmente por dos zonas: 1) por el sector Sur -vallejo del arroyo de San Pedro (actual calle Segovia) y laderas del cerro de las Vistillas-, que constituían tierras fértiles muy actas para la agricultura y 2) por la zona Este, único espacio llano de alrededor. En este espacio se irá creando un entramado de calles y plazas que dieron lugar a lo que actualmente entendemos como *medina*; es decir, ciudad que, aunque muy relacionada con el recinto militar, tenía un

carácter específicamente civil. Ésta seguirá creciendo y consolidándose bajo dominio árabe hasta finales del siglo XI.

En 1.085 Maherit es conquistada por el rey Alfonso VI, entrando en un nuevo periodo histórico, que es mejor conocido gracias a que los restos arqueológicos y monumentales que existen de la época cristiana son mucho más abundantes que los que se conservan del periodo islámico y, sobre todo, gracias a la existencia de abundantes fuentes documentales, que permiten reconstruir como fue el Madrid medieval cristiano.

Los cristianos nada más conquistar la ciudad, lo primero que hacen es construir una nueva muralla, que, partiendo del recinto militar, abarcaba los arrabales extramuros y la antigua medina árabe. La estructura de este núcleo de población es la de una fortaleza dominante (alcazaba) y la de un poblamiento reducido que se extiende a sus pies de forma excéntrica, comunicado con ella a través de dos puertas: la puerta de la Sagra en el sector NE y la del Arco de Santa María en el E. Esta estructura urbanística es muy propia de las ciudades españolas, especialmente de aquellas que tuvieron sus orígenes en época musulmana y que posteriormente fueron ocupadas y ampliadas por los cristianos. La ciudad se irá cristianizando progresivamente con la llegada de castellanos repobladores y el establecimiento de instituciones cristianas que dotan a la villa de un marco jurídico propio. Ésta, sin embargo, siguió teniendo un fuerte carácter islámico, debido a que los sucesivos recintos amurallados que fueron construyendo los cristianos, englobaron siempre los arrabales islámicos, lo que impedía la consolidación de un Madrid con características netamente cristianas.

El crecimiento urbanístico del Madrid medieval cristiano estuvo condicionado por dos factores. En primer lugar por la topografía de la zona, que obligó a la ciudad a seguir expandiéndose básicamente por el Este, aprovechando la altiplanicie madrileña, como lo había hecho el Madrid musulmán. La ciudad no podía crecer hacia el Oeste ni hacia el Norte, debido a que en estos sectores el terreno cae en picado hacia el valle del Manzanares y las fuertes barranqueras, que aún hoy pueden verse, dificultaban el asentamiento de la población. Únicamente hacia el Sur, en las laderas del cerro de las Vistillas, paralelo al cerro del Alcázar (alcazaba) y en las pequeñas veguillas del arroyo de San Pedro, que median entre ambos, se ubicó un reducido número de población, si se compara con la que pobló la zona Este. El segundo factor explicativo del crecimiento hacia el Este es de carácter histórico. Nos referimos a la existencia de un camino, que, ya desde época romana, iba desde Toledo a Complutum (actual Alcalá de Henares) y Guadalajara. Este camino, que es actualmente la calle Mayor, en el que se encontraba la puerta de Guadalajara, fue el eje a lo largo del cual se extendió la población y constituyó la arteria principal entre el sector Este y el sector Sur, o de las Vistillas.

El año 1.202 es clave para la villa de Madrid, pues el rey Alfonso VIII le otorga el *Fuero de Madrid*, que tiene un marcado carácter administrativo, penal y procesal. En él se regula el funcionamiento de todas las instituciones que regían la vida de la villa. Pero el auténtico auge del Madrid medieval llega con la subida al trono de los Trastámara, especialmente

con Enrique III, que profesó hacia Madrid un especial afecto. En ella fue coronado rey y aquí convocó las Cortes en numerosas ocasiones. El afecto fue mutuo entre el rey y los madrileños. Estos en 1.399 le regalaron, a través del Concejo, los montes de El Pardo, iniciándose así la vinculación de los reyes españoles, muy aficionados a la caza, con este lugar, rico en numerosas especies cinegéticas. Este afecto por Madrid continuó con Juan II, que pasó largas temporadas en el alcázar madrileño y concedió a la villa el privilegio de celebrar dos ferias al año: por San Miguel y por San Mateo. Su hijo Enrique IV sigue favoreciendo a la villa con numerosos privilegios, funda el monasterio de los Jerónimos, en el antiguo camino de El Pardo y en 1.465 concede a la villa los títulos de *"Muy noble e muy leal"* y traslada a Madrid el Tesoro de la Corona. Tras su muerte en 1474, los Reyes Católicos tardarán en tomar Madrid, ya que inicialmente la villa se puso del lado de Juana la Beltraneja. En 1.477 lo consiguieron y, como ya venía siendo costumbre, convocan aquí las Cortes en numerosas ocasiones y en 1.495 nombran al madrileño Francisco Jiménez de Cisneros arzobispo de Toledo, el futuro Cardenal Cisneros, que tan destacado papel jugó en la historia política, social y cultural de nuestro país.

Las razones que explican el relieve que la pequeña localidad de Madrid fue alcanzando entre los siglos XI y XV como villa de rango en el conjunto castellano, y que la dotaron de una notable prosperidad, son múltiples. Destacan entre ellas: 1) su localización en el centro peninsular, 2) su situación en un inmejorable cruce de caminos, 3) contar con un fortísimo alcázar, elemento muy importante a tener en cuenta en un periodo convulso, lleno de alzamientos y revueltas de la nobleza contra el poder real, lo que la hizo especialmente atractiva para los monarcas, 4) la riqueza en caza de sus alrededores, a la que eran tan aficionados los reyes, 5) la prosperidad de su agricultura. Todo ello, contribuyó a que Madrid se fuera consolidando como un importante centro urbano, agrario y comercial, que atraía a numerosa población procedente de las tierras circundantes y de diversos puntos de los reinos cristianos del Norte peninsular. De todo ello, como se verá más adelante, tratamos en el desarrollo del itinerario, que, al estar referido a la época medieval, no incluye el estudio del Madrid de los Reyes Católicos.

3. EXPLOTACIÓN DEL MEDIO URBANO COMO RECURSO DIÁCTICO MEDIANTE LA REALIZACIÓN DE ITINERARIOS.

3.1. El valor didáctico de los itinerarios.

Los itinerarios didácticos constituyen desde hace tiempo un recurso especialmente útil para la enseñanza de la Geografía en los diversos niveles educativos. Su potencial como medio para enriquecer y dinamizar el aprendizaje de múltiples contenidos geográficos es inagotable. Como ha señalado Baley (1981), permiten aplicar al análisis e interpretación de la realidad conceptos y fenómenos previamente trabajados en el aula; constituyen un medio excelente para facilitar a los alumnos la materia prima para el conocimiento de múltiples contenidos; favorecen el ejercicio de síntesis de diversos aspectos que se han estudiado anteriormente por separado; permiten que los alumnos evalúen la importancia relativa de los fenómenos que observan de forma directa, y favorecen la comprensión de la

interconexión de los hechos y fenómenos espaciales. A ello se une la oportunidad que esta actividad ofrece al profesor y a sus alumnos de conocerse mejor y de trabajar de una forma distendida y altamente motivadora los contenidos geográficos.

Todos los movimientos pedagógicos de corte innovador han propugnado el uso de esta actividad como medio eficaz para la enseñanza de diversas disciplinas, entre ellas la Geografía, inspirándose en las teorías de Pestalozzy, Decroly, Dewey, Cousinet, Ferrière y del propio Rousseau. En España es por todos conocida la acción de la Institución Libre de Enseñanza en pro de la educación activa en contacto con la realidad, destacando el elevado valor pedagógico de las excursiones y salidas al campo, para estudiar el entorno y la acción del hombre sobre la naturaleza. El propio Giner de los Ríos, en sus estudios sobre educación, hace constantes referencias a la importancia de esta metodología basada en la observación directa de los fenómenos, que consideraba debía anteceder a la explicación de ellos en el aula. Su magisterio creó escuela y sus numerosos discípulos aplicaron y difundieron sus ideas, con nuevas aportaciones, durante el funcionamiento de la Institución Libre de Enseñanza, que sería abortado por la guerra civil española. Menos conocida, incluso por los docentes, pero no por ello menos interesante, es la defensa que de las excursiones y las salidas realiza el padre Manjón, didacta auténticamente innovador y pionero en el empleo del entorno próximo como recurso didáctico para la formación integral del alumno. Su acción educativa con alumnos de clases sociales deprimidas en las Escuelas del Ave María de Granada es un ejemplo auténticamente revelador de lo que ha de ser el trabajo docente. Sus propuestas metodológicas, que se adelantan con mucho a los postulados de la Escuela Nueva se fundamentan en la utilización de dos recursos esenciales: las salidas al campo y el empleo del juego. Ambos recursos permiten aprovechar el potencial intuitivo que hay en el alumnado, contribuyendo a enriquecer los procesos de aprendizaje de forma personal, amena y creativa.

La propuesta del itinerario que presentamos se sustenta, así mismo, en la concepción que tenemos de que en la enseñanza de la Geografía la indagación, como estrategia didáctica para descubrir nueva información, es fundamental y constituye la base de la metodología activa y participativa, en la que el alumno se convierte en verdadero protagonista del proceso de enseñanza-aprendizaje. El profesor cambia su rol en este tipo de enseñanza, pasando a ser el orientador y guía de la labor de sus alumnos, que van construyendo su saber de forma personalizada a partir de los conceptos previos de los que parte cada cual.

En el itinerario el profesor ayudará a sus alumnos a observar, descubrir, analizar, interpretar y exponer los hechos y fenómenos, que se vayan sucediendo a lo largo del recorrido, para comprender su por qué y su funcionalidad. Al mismo tiempo, potenciará la participación de los alumnos planteando preguntas, avanzando hipótesis o sugiriendo diversas interpretaciones de la realidad observada. Ahora bien, la regla de oro que debe seguir todo profesor, al dirigir un itinerario o excursión, es la de no hacer demasiadas intervenciones y dejar que sean los alumnos quienes vayan descubriendo las cosas; una veces libremente o de forma espontánea; otras mediante la observación oportunamente canalizada.

Desde este planteamiento, los itinerarios o recorridos didácticos suponen un medio especialmente idóneo para alcanzar aprendizajes significativos, en los que los contenidos estudiados se tornan verdaderamente útiles y propician el aprendizaje completo; el cual, definido por Norman (1978), requiere tres operaciones mentales por parte del sujeto en situación de aprender: acrecentamiento, reestructuración y adaptación. Se entiende por acrecentamiento la adquisición de nueva información, el conocimiento de nuevos datos y hechos. La reestructuración supone la formación de nuevas estructuras conceptuales, nuevas formas de concebir las cosas en razón de la nueva información de la que se dispone. Por último, la adaptación supone la aplicación de los nuevos conceptos y destrezas a situaciones nuevas. Pues bien, consideramos que el empleo sistematizado de este tipo de salidas, rigurosamente concebidas y planificadas, aumenta el acrecentamiento, la reestructuración y la adaptación. Debido, en primer lugar, al descubrimiento personalizado por parte del alumno de la nueva información y, en segundo lugar, como resultado de la construcción de nuevos conceptos basada en experiencias propias a partir de conocimientos que él mismo es capaz de elaborar.

En nuestra labor docente, dedicada a la formación de maestros, hemos realizado diversos itinerarios y excursiones que han constituido experiencias sumamente satisfactorias para los estudiantes y para mí. Una de ellas es la que hoy presentamos de modo sintético, pues la necesidad de ajustar la exposición a un espacio muy limitado nos obliga a prescindir de muchos de los matices que enriquecen su diseño.

3.2. Itinerario didáctico por el Madrid medieval.

3.2.1. Descripción del recorrido que configura el itinerario.

El espacio urbano que actualmente conocemos como el Madrid medieval está situado al oeste de la ciudad actual, ocupando una pequeña extensión de la misma. Por ella discurre el itinerario que presentamos (imagen 2), el cual comienza en la explanada del actual Palacio Real (antigua alcazaba), discurre por la calle Bailén, el inicio de la cuesta de la Vega y la cuesta de Ramón, hasta la calle Segovia. Se vuelve a la calle Bailén y se entra en el barrio de la Morería, para, a través de la calle de los Mancebos, llegar a la Plaza de la Paja. Desde aquí, tomamos la calle del Almendro y llegamos a Puerta Cerrada. Se toma la calle de Cuchilleros, que nos lleva a la Plaza Mayor. Dejamos la plaza por el ángulo donde se encontraba la antigua Puerta de Guadalajara y tomamos la calle Mayor. Casi al final de la misma subimos por la calle de San Nicolás, que desemboca en la plaza del mismo nombre, debido a la iglesia que en ella se levanta. Volvemos a la calle Mayor para, a escasos metros, desembocar en la explanada del Palacio Real, punto inicial del recorrido.

3.2.2. Justificación didáctica de la elección del itinerario.

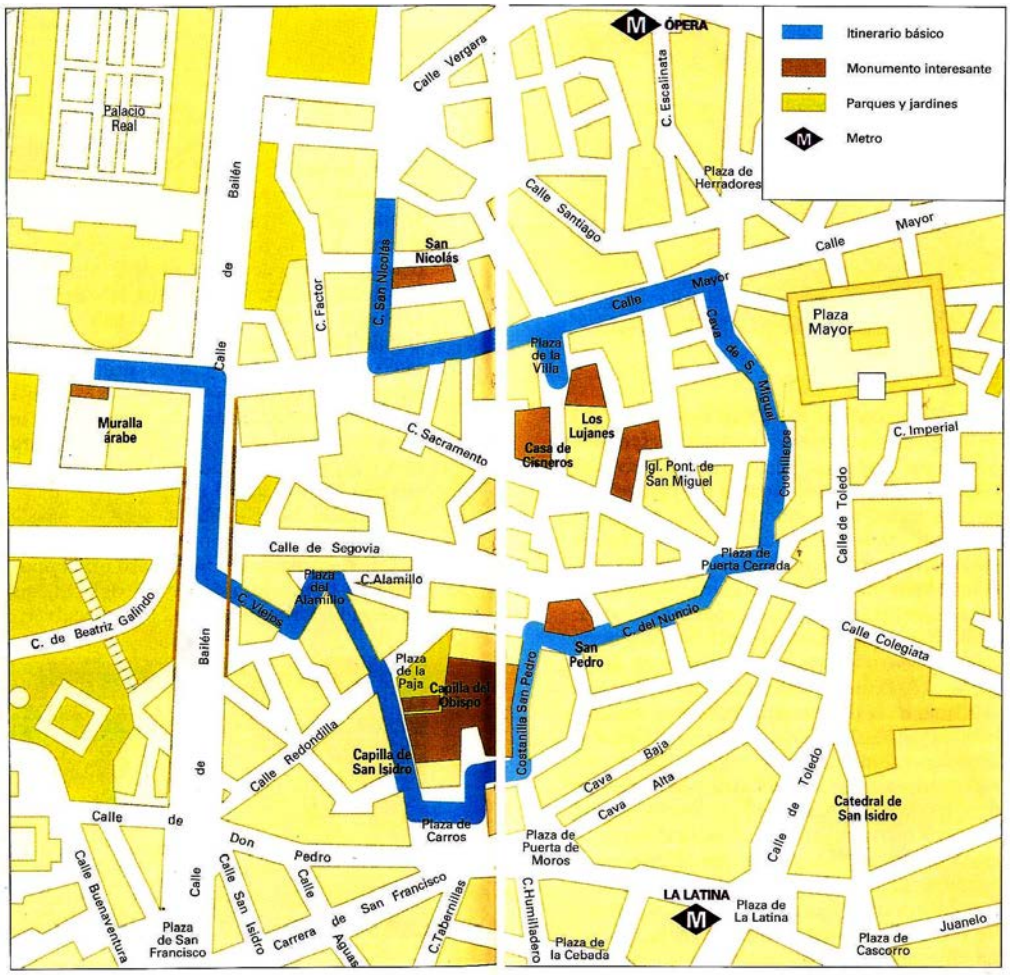
Las razones que nos han movido a elegir el ámbito del Madrid medieval para el diseño de este itinerario son las siguientes:

1) Se trata del marco espacial donde nace la actual ciudad de Madrid. Aspecto este muy importante para explicar los orígenes y posterior evolución de una gran ciudad como Madrid.

2) Es un entorno que, a pesar del enorme crecimiento experimentado por la ciudad a partir del siglo XVI y especialmente en los siglos XIX, XX y XXI, aún permite visualizar multitud de aspectos del medio físico, que, vinculados a los hechos históricos de la época medieval española, permiten entender por qué surgió en este emplazamiento la ciudad de Madrid.

3) Aunque la mayor parte de los restos arqueológicos del periodo medieval han desaparecido, se conservan importantes vestigios muy útiles para estudiar multitud de contenidos geográficos e históricos, presentes en el currículo académico de los estudiantes del Grado de Maestro.

Imagen 2. Plano del recorrido según el callejero actual.



4) Conserva gran parte del entramado de calles y plazuelas propio del urbanismo medieval. Lo que permite acercarse a su estudio con bastante fidelidad y establecer las correspondientes comparaciones con el urbanismo actual dominante en la ciudad.

5) Toda la fisonomía del entorno, que conserva el aspecto de los pequeños núcleos de población, reviste un gran atractivo para los estudiantes, que, en su mayoría viven en barrios modernos de la ciudad, en áreas periféricas o en municipios de la corona periurbana (ciudades dormitorio) sobre los que ésta ejerce su influencia. El conocimiento que tienen de Madrid es, por tanto, el de la gran urbe y les sorprende enormemente el contacto con el viejo Madrid. Todo ello redunda en una actitud muy positiva hacia el trabajo que deben llevar a cabo, antes, durante y después del recorrido.

6) La relativa cercanía de la zona a nuestro Centro académico y la buena comunicación que existe entre ambos, lo que permite llegar a ella con facilidad y en poco tiempo.

7) Actualmente existe una sólida e interesante bibliografía sobre el tema, que permite abordarlo científicamente. Para a partir de ahí, realizar el correspondiente tratamiento didáctico del mismo.

3.2.3. Objetivos de aprendizaje

Los objetivos de aprendizaje que los estudiantes deberán alcanzar mediante su participación en este itinerario son los siguientes:

1) Consolidar desde la práctica los contenidos trabajados previamente en el aula.

2) Recabar información a través de diversas fuentes y procedimientos para a partir de ella ampliar, durante y después del itinerario, los contenidos geográficos objeto de estudio.

3) Abordar el estudio de hechos, fenómenos y procesos de forma integral, procurando descubrir las múltiples interconexiones existentes entre los elementos que los configuran.

4) Demostrar la necesidad que existe de trabajar la Geografía y la Didáctica de la Geografía desde la interdisciplinariedad de las Ciencias Sociales y desde un enfoque integral.

5) Desarrollar en los estudiantes la capacidad de síntesis y sistematización de contenidos, partiendo de núcleos de interés vertebradores de los mismos.

6) Despertar el interés por la observación directa y la capacidad para percibir objetivamente hechos y fenómenos geográficos.

7) Comprobar las posibilidades didácticas que para la enseñanza de la Geografía ofrece la realización de itinerarios didácticos rigurosamente diseñados y planificados en el contexto de la programación del curso académico.

8) Fomentar el interés por este tipo actividades entre los estudiantes del grado de Maestro, con el fin de que ellos las empleen en su futura labor docente.

3.2.4. Fases de realización

La puesta en práctica de cualquier salida, sea itinerario, excursión o trabajo de campo, etc. conlleva la programación de cuatro fases o momentos: 1) fase inicial, previa a la salida; 2) realización de la salida y 3) fase de reflexión, en la que se lleva a cabo la explotación científica y didáctica de las actividades realizadas en la salida y de las experiencias vividas; 4) evaluación de los resultados de aprendizaje alcanzados por los estudiantes.

En la fase preparatoria contemplamos las siguientes secuencias:

a) En primer lugar, se informa al alumnado sobre la actividad que se va a llevar a cabo, de los objetivos que se persigue alcanzar y de los contenidos que se van a trabajar en cada una de las paradas.

b) Presentación a los estudiantes del recorrido que se va a realizar, señalando las paradas que está previsto hacer y localizando todo ello en el mapa.

c) A continuación se realiza un debate-coloquio para detectar los conocimientos que los alumnos tienen sobre los contenidos que se van a trabajar, así como del grado de interés que la actividad despierta en ellos. Se trata de una evaluación inicial, de carácter diagnóstico, que nos orienta acerca de cómo programar la actividad.

d) En base a los resultados obtenidos en la evaluación inicial, seleccionamos los contenidos que vamos a trabajar. Estos se irán abordando de forma metódica a través de varias sesiones, para después consolidarlos y ampliarlos en la salida. Todo ello se presenta al

alumnado de forma rigurosamente estructurada y secuenciada, de acuerdo con las paradas que se realizarán en el itinerario.

e) Por último, se preparan los materiales para la salida (planos de la zona, fotografías, tablas, gráficos, etc.), presentándose todo ello en un dossier, que, entregado a cada uno de los alumnos, les servirá de apoyo y orientación durante la realización del recorrido.

La segunda fase se corresponde con la realización de la salida. Por razones metodológicas, la exponemos en un apartado específico (3.2.5), en el que se detallan los contenidos que se abordan en cada una de las paradas del recorrido.

Al regresar al aula tiene lugar la fase de reflexión y explotación didáctica de las experiencias vividas durante la salida, con el fin de sacar el máximo partido de las actividades que a lo largo de ella se han realizado. Esto supone la realización de una serie de tareas conducentes a la consolidación y estructuración de los contenidos que se han abordado en las dos fases anteriores. Para ello organizamos el trabajo en tres secuencias:

1) *Clasificación y análisis de la información y de los materiales realizados durante la salida.* Es lo primero que hay que hacer al regresar al aula y debe hacerse de forma inmediata, antes de abordar ningún otro contenido para evitar la "contaminación". Este análisis y clasificación se llevará a cabo desde una perspectiva globalizadora; es decir, organizando la información de manera que permita a los estudiantes conocer la realidad objetivo de estudio de forma integral.

2) *Interpretación de los aspectos observados y establecimiento de interconexiones.* Se trata de analizar los hechos y fenómenos objeto de estudio desde la explicación multicausal, analizando las múltiples variables que los condicionan. Esto supone trascender el análisis de las meras formas externas, para prestar una atención especial al estudio de los procesos que los han generado, al tiempo que se analizan los cambios y permanencias que se dan en el entorno y el papel que los agentes físicos y la acción antrópica juegan en ello.

3) *Realización de la memoria final y elaboración de conclusiones.* Los alumnos, organizados en equipos de trabajo, elaboran un informe de las actividades realizadas durante la salida y de los conocimientos que han alcanzado con su realización. Cada equipo expone su informe al resto del grupo de clase; tras lo cual, a partir de las aportaciones de todos, se elaboran las conclusiones oportunas.

Por lo que se refiere a *la evaluación*, optamos por la evaluación formativa. Ésta, lejos de centrarse en la medida del producto final del aprendizaje, persigue la valoración integral del proceso. Su objetivo es retroalimentarlo con vistas a corregir errores, potenciar aciertos y marcar pautas de actuación durante el desarrollo del mismo. Desde esta perspectiva la evaluación adquiere un valor y un significado altamente positivos, tanto para los

estudiantes como para el profesor, y desempeña una función reflexiva y orientadora acerca de cuál ha de ser la mejor actuación en cada momento. Constituye un mecanismo de *feed-back* en el proceso de enseñanza-aprendizaje, que ofrece información a alumnos y profesor acerca de su actuación conjunta y de cómo optimizar las capacidades y esfuerzos de todos. Se trata de una evaluación continua en la que contemplamos tres estadios temporales: el momento inicial (evaluación diagnóstica), el periodo de realización de la experiencia (evaluación progresiva), que se extiende a las tareas dentro del aula -anteriores y posteriores a la salida- y a la propia salida; y momento final (evaluación global o sumativa).

Los instrumentos, estrategias, actividades y recursos que empleamos para este tipo de evaluación son múltiples. Concedemos una especial atención a los trabajos de creación realizados por los alumnos -individualmente y en equipos de trabajo-, pero consideramos esencial la realización de una prueba de ensayo escrita, en la que cada alumno debe poner de manifiesto los conocimientos alcanzados, respondiendo a cuestiones que tienen que explicar desde la elaboración personal de las respuestas, relacionando los conceptos trabajados.

Por lo que se refiere al periodo correspondiente a la salida propiamente dicha, son objetos de valoración una amplia serie de aspectos, tales como: 1) la actitud y el grado de interés con los que cada alumno se implica en las actividades de campo; 2) las ideas que aporta; 3) el grado de originalidad y oportunidad de lo que aporta, 4) cómo aplica en la salida los contenidos que se han trabajado en el aula; 5) cómo interactúa con los miembros del grupo, etc.

Para terminar, queremos señalar la importancia que concedemos a la autoevaluación por parte del alumno de los resultados obtenidos a través del itinerario, extendiendo su reflexión a todas las actividades realizadas a lo largo del mismo, los logros alcanzados y las causas que han motivado los fallos, lagunas, errores e insuficiencias que se hayan podido producir. Para entre todos tratar de subsanarlos y rentabilizar futuros esfuerzos en busca de la optimización de resultados.

3.2.5. Desarrollo del recorrido.

Con el fin de ajustar la exposición del recorrido a la extensión que aconsejan publicaciones como la presente, nos limitaremos a explicar las paradas más relevantes del mismo y los contenidos que trabajamos en cada una de ellas. Éstas han sido seleccionadas atendiendo a aquellos puntos de interés que permiten una mayor explotación didáctica de este entorno. A través del recorrido por las mismas pretendemos, como se verá más adelante, que los estudiantes del Grado de Maestro desarrollen diversas competencias relacionadas con la observación, interpretación y comprensión de un territorio desde una perspectiva global, vinculando los aspectos geográficos con los contenidos históricos, artísticos, socio-económicos, etc.; al tiempo que desarrollan competencias y habilidades

didácticas propias de la Didáctica de la Geografía. Todo ello, con el fin de que les sirva como modelo de trabajo para investigar y tratar didácticamente otros ámbitos territoriales, no sólo durante su formación inicial como futuros maestros, sino también cuando trabajen con sus alumnos como profesionales de la docencia.

En cada parada partimos de un núcleo o centro de interés que resulte motivador para los estudiantes, para en torno a él trabajar los contenidos que hemos programado para cada una de ellas. A su vez, los contenidos de cada parada se van vinculando con los de las demás y con los que trabajamos durante los tramos que recorremos entre cada una de ellas.

3.2.5.1. Primera parada. Palacio Real

Iniciamos el recorrido utilizando como centro de interés el actual Palacio Real La razón de comenzar aquí el itinerario se debe a que en el solar del actual palacio estuvo ubicada la antigua alcazaba árabe (imagen 3). Se levanta sobre el denominado cerro del Alcázar y ofrece su fachada principal a la calle Bailén. Desde el lateral occidental de su Plaza de la Armería (imagen 4) se visualiza el potente escarpe que cae hacia el río Manzanares y la fuerte pendiente que desciende hacia el vallejo de San Pedro. La morfología del terreno explica la razón por la que los árabes levantaron en este punto la alcazaba y el recinto amurallado que la protegía. Así mismo, desde ella también podían verse los tres puertos principales de la Sierra de Guadarrama: La Fuenfría, Tablada y Somosierra, que dan acceso a la meseta madrileña y que los cristianos utilizaban en la Edad Media como pasos para sus incursiones en las tierras que aún ocupaban los árabes, lo que permitía a éstos controlar el posible avance de los ejércitos cristianos.

Los contenidos que se trabajan en esta parada son:

- Localización de este lugar sobre el plano del Madrid medieval y de éste en el plano general de la ciudad actual.

- El origen de Maherit, actual Madrid. Los hechos históricos.

- Análisis del carácter estratégico de este lugar en la meseta madrileña y de cómo determinó la construcción del recinto fortificado que dio origen a la ciudad de Madrid.

- La alcazaba como elemento dominante del recinto fortificado. Características y funcionalidad de la misma.

Imagen 3. Espacio ocupado por la almudayna madrileña, sobre un plano del urbanismo actual.

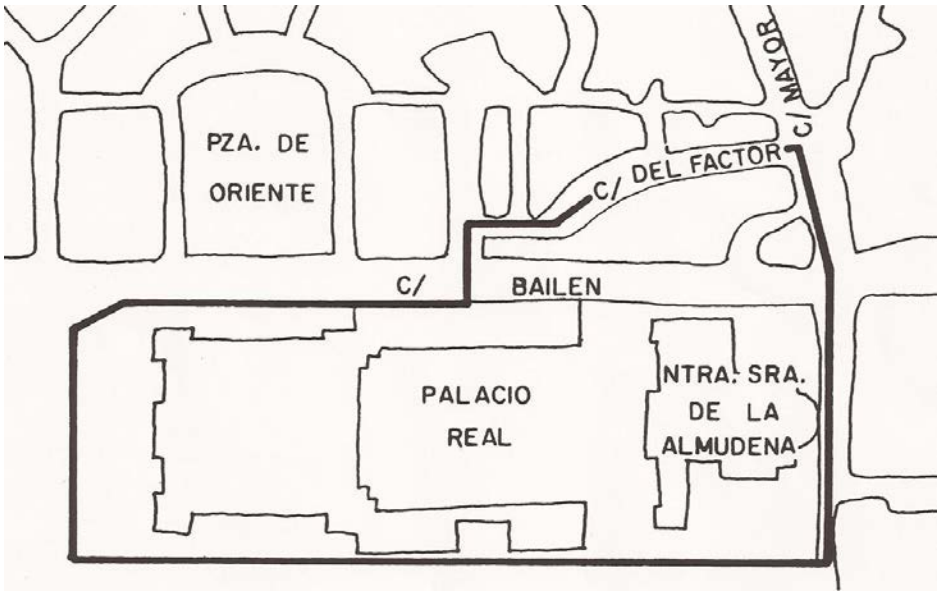


Imagen 4. Plaza de la Armería del Palacio Real de Madrid.



- Estudio del medio físico: relieve, litología, edafología, hidrografía, vegetación, etc. y de las interconexiones existentes entre éste y la situación histórica del momento en el que se creó este primer núcleo poblacional. Causas y consecuencias.

3.2.5.2. Segunda parada: La muralla árabe en el parque del Emir Mohamed I

La alcazaba era la edificación fundamental del recinto fortificado o almudayna, el cual tenía una extensión de unas 9 hectáreas. Estaba rodeado por una potente muralla, de la que se conservan importantes restos en el actual parque de Mohamed I (imagen 5). Esta muralla arrancaba del ángulo suroeste de la alcazaba, seguía por la actual catedral de la Almudena y el inicio de la cuesta de la Vega. Aquí se encontraba la denominada Puerta de la Vega, similar a la Puerta de Bisagra de la ciudad de Toledo. Desde ahí el lienzo corría por debajo del actual viaducto, subía por la actual Capitanía General y por las actuales calles Mayor y Sacramento. En el cruce de estas dos calles se abría una segunda puerta, que los cristianos denominaron posteriormente Arco de Santa María, por la iglesia que construyeron cerca de ella y cuyos restos aún pueden verse). A partir de aquí la muralla subía el altozano de Rebeque y, cruzando la calle Bailén, donde se encontraba la Puerta de la Sagra, cerraba el recinto de la almudayna por el ángulo sureste de la alcazaba (imagen 3).

Imagen 5. Restos de la muralla árabe en el actual parque de Mohamed I, de Madrid.



Contenidos para esta parada:

- Estudio “in situ” de los rasgos característicos de las murallas árabes. Rasgos diferenciadores entre éstas y las murallas cristianas.

- Trazado sobre el plano urbanístico actual del perímetro de la muralla árabe, relacionando éste con las características del relieve de la zona.

- Localización del lugar donde se abrían las puertas de la muralla árabe y análisis de la funcionalidad de las mismas.

- La población del recinto fortificado: efectivos poblacionales, tipología, estatus social, etc.

3.2.5.3. Tercera parada: Calle Segovia y cerro de las Vistillas

Desde el parque de Mohamed I, bajamos a la calle Segovia (antiguo vallejo de San Pedro), en cuyas tierras de extramuros se fue asentando la población civil. En ellas y en las laderas del cerro de Las Vistillas se practicaba la agricultura, de cuya producción se abastecía la fortaleza. A continuación subimos al cerro de las Vistillas, paralelo al del Alcázar, separado del mismo por dicho vallejo, y unido a él por el actual viaducto, que originariamente, y a lo largo de toda la Edad Media, fue un rústico puente de madera.

Contenidos para esta parada:

- La población extramuros. Razones que explican la instalación de efectivos poblacionales fuera de la almudayna.

- Características del vallejo de San Pedro y su idoneidad para la práctica de la agricultura. Las huertas del Pozacho. Importancia de esta zona para abastecer de productos agrícolas a la población del recinto fortificado.

- La ocupación poblacional de las laderas y del cerro de Las Vistillas. Características físicas que motivan su poblamiento.

- Aumento progresivo de la población extramuros y creación de la *ciudadela* árabe en torno al recinto fortificado. Características.

3.2.5.4. Cuarta parada: Barrio de la Morería

Desde el cerro de Las Vistillas, cruzamos la calle Bailén y entramos en el barrio de la Morería. Se trata de un espacio urbano con carácter apretujado y laberíntico, estructurado por callejuelas estrechas y retorcidas, vestigio de lo que fue parte de la ciudadela árabe. Como es característico del urbanismo árabe, el barrio no cuenta con espacios abiertos o plazas, únicamente encontramos en él la Plaza del Alamillo y la Plaza de la Morería, que en realidad ni siquiera llegan a ser plazuelas, sino que más bien son espacios donde se cruzan tres o cuatro calles. El trabajo de esta zona lo hacemos recorriendo dichas callejuelas, con

una parada en la Plaza del Alamillo, que tuvo especial relevancia debido a que en ella se reunía la asamblea de vecinos para tomar decisiones sobre cuestiones locales.

En esta parada termina el Madrid musulmán, adentrándonos en la siguiente en el Madrid medieval cristiano.

Contenidos para esta parada:

- Análisis sobre el plano del callejero del barrio y comprobación del mismo recorriendo sus calles y plazuelas.

- Estudio de los rasgos urbanísticos del barrio. Causas que explican su configuración. Cambios y pervivencias a lo largo del tiempo. Razones explicativas.

- El abastecimiento de agua a la ciudadela: los "viajes de agua" y su pervivencia en el tiempo en la ciudad de Madrid.

3.2.5.5. Quinta parada: Plaza de la Paja.

Dejamos la Plaza del Alamillo y entramos en la calle del Almendro. En ella se encuentran los únicos restos visibles de la primera muralla cristiana (imagen 6), construida en el siglo XII, la cual incluía la almudayna y la medina árabes y los nuevos núcleos de población cristiana. Las imágenes 7 y 8 muestran el perímetro de esta muralla y el recinto que englobaba; la imagen 7, según el urbanismo del siglo XII, y la imagen 8, con la estructura del urbanismo actual. En ellas vemos las cinco puertas que se abrían en esta primera muralla, cuya función era controlar la salida y entrada de personas y mercancías.

Siguiendo la calle del Almendro, tomamos la calle de los Mancebos y llegamos a la Plaza de la Paja (imágenes 8 y 9). Fue una de las zonas con mayor movimiento y trasiego de gentes y mercaderías entre los siglo XII y XIV. Debe su nombre a que en ella los campesinos depositaban los diezmos con destino al clero, y lo hacían mediante entrega de cereales, muy próxima a ella se encontraba la Puerta de Moros, una de las cinco que flanqueaban la muralla cristiana.

El urbanismo del Madrid medieval cristiano estaba estructurado administrativamente mediante las parroquias y los distritos resultantes se denominaban *collaciones*. La imagen 7 muestra las trece parroquias existentes en el siglo XII.

Contenidos para la parada:

- La conquista del Madrid musulmán por los cristianos. Incorporación de la villa por el rey Alfonso VI a la España cristiana.

- Localización en el plano del perímetro de la muralla cristiana del siglo XII (imágenes 7 y 8).

- Localización en el plano de la Plaza de la Paja. Morfología y edificios singulares que contiene.

Imagen 6. Restos de la primera muralla cristina en al actual calle del Almendro.



- Importancia de esta plaza desde la doble vertiente urbanística y funcional en una villa de economía exclusivamente agropecuaria.

- Progresiva cristianización de la villa. Influencia de los repobladores cristianos y de las instituciones civiles y religiosas.

- La impronta de la cristianización en el urbanismo: edificaciones religiosas, nomenclatura de plazas y calles. División administrativa del urbanismo en “collaciones” a partir de las parroquias existentes (imagen 7).

- Las pervivencias árabes: urbanísticas, en las costumbres, en las edificaciones, etc. Las influencias mutuas entre árabes y cristianos.

Imagen 7. El Madrid del siglo XII, con la muralla cristiana y las trece parroquias con que contaba la villa.

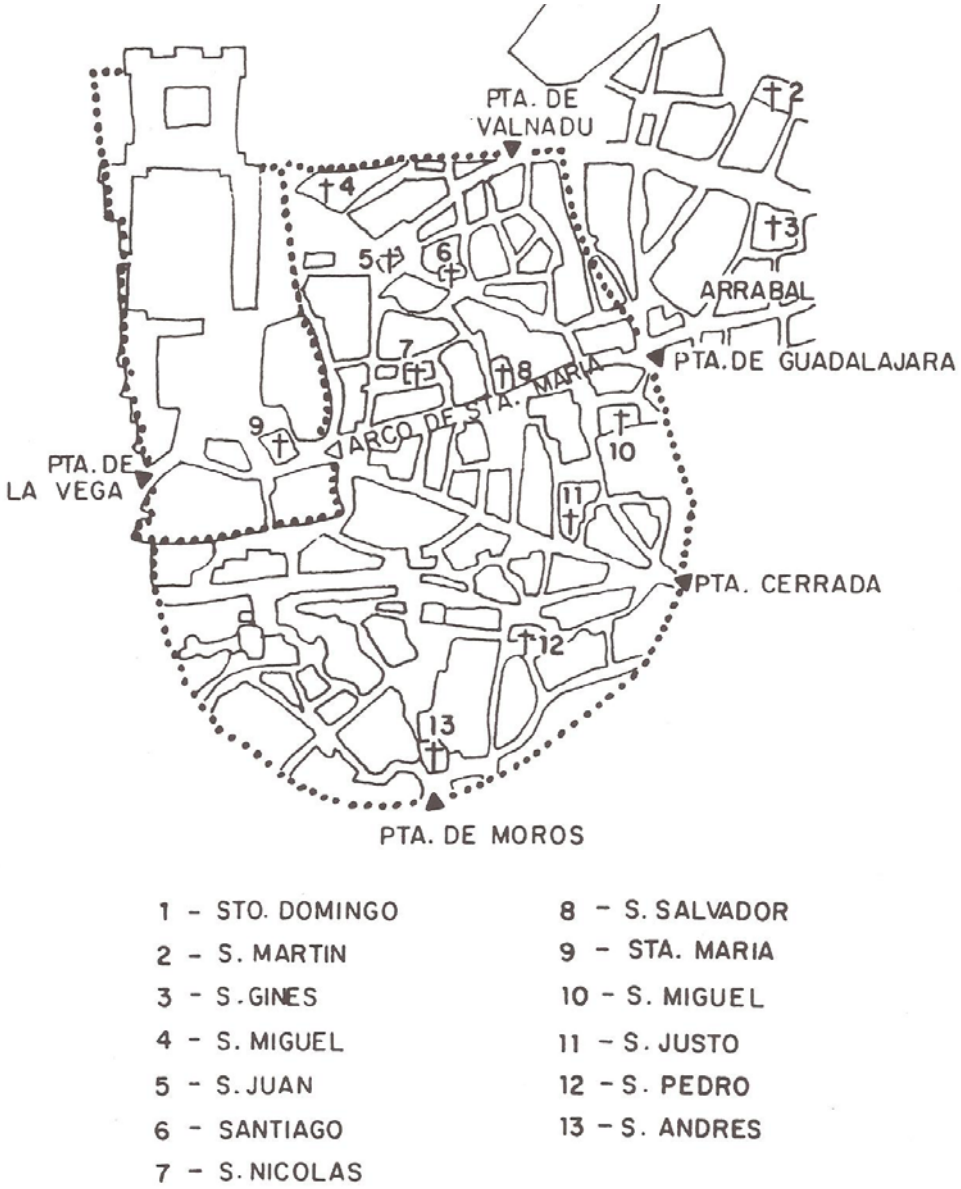


Imagen 8. Perímetro del Madrid del siglo XII, de acuerdo con el urbanismo actual, en el que puede observarse la ubicación de la Plaza de la Paja.

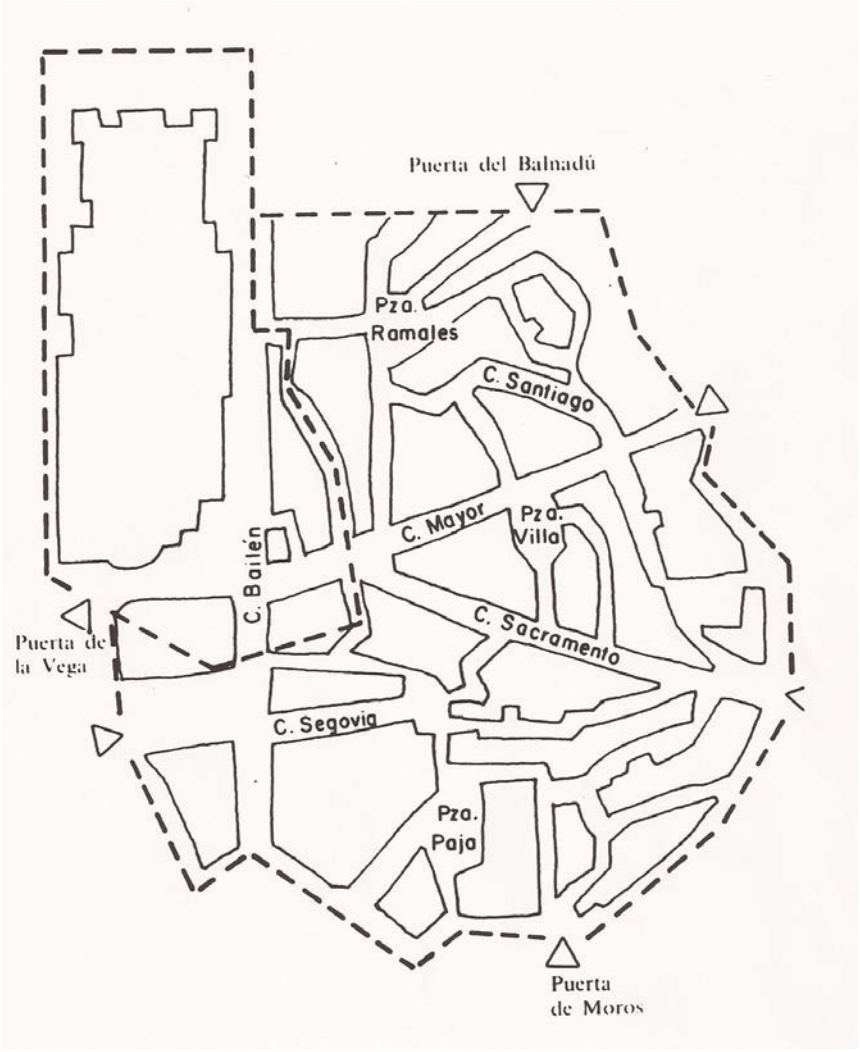
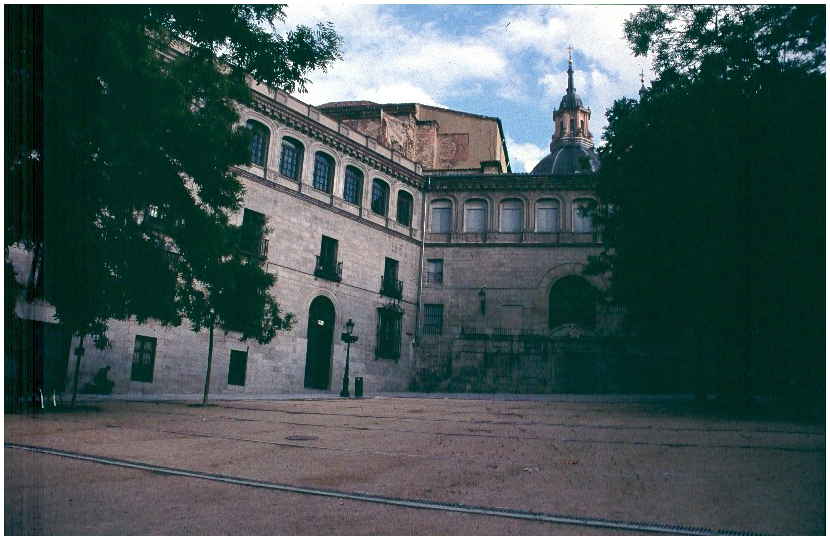


Imagen 9. Morfología actual de la Plaza de la Paja.



3.2.5.6. Sexta parada: actual Plaza Mayor (hasta el siglo XVII Plaza del Arrabal)

Llegamos a esta parada a través de la Calle Cuchilleros, entrando en la plaza por el arco del mismo nombre. Esta plaza, que, como muestra la imagen 7, se encontraba en el siglo XII fuera del recinto amurallado, constituía un amplio espacio en la zona oriental de los arrabales extramuros. En ella se llevaban a cabo numerosas actividades de diversa tipología (artesanales, comerciales, festivas, etc.), lo que hizo que se convirtiera en un importante centro de la vida social, económica y cultural de la villa, llegando en el siglo XV a constituir un espacio neurálgico de la misma. Debido a su ubicación se la denominó Plaza del Arrabal.

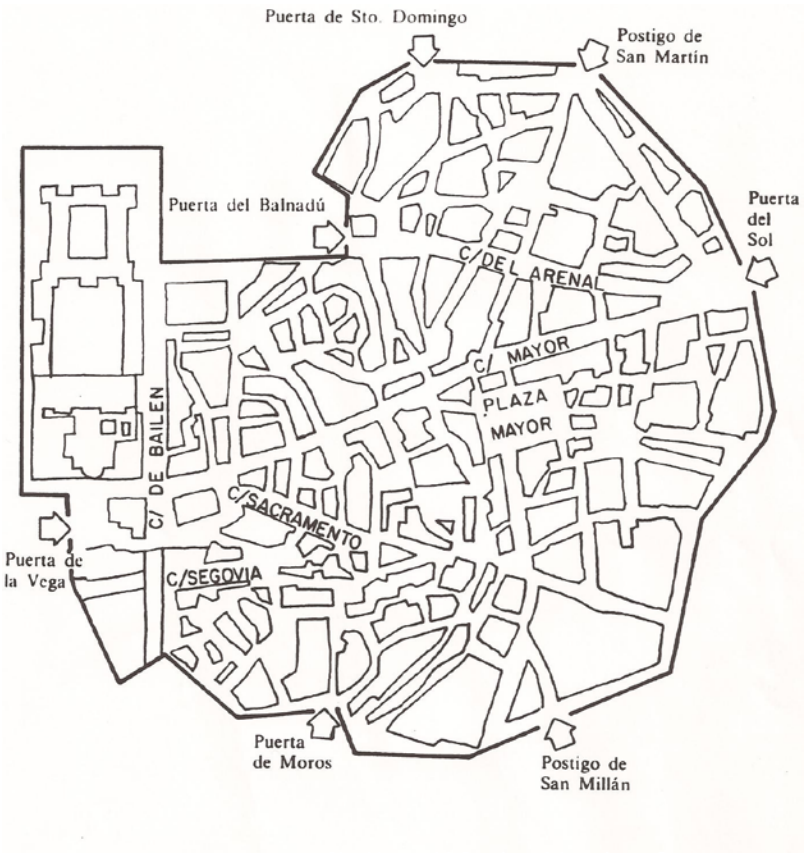
En la época de los Reyes Católicos, como consecuencia del aumento de la población y el auge económico de la villa, se levanta una nueva cerca, más sencilla que las anteriores murallas, consolidándose en su interior esta plaza. La imagen 10 muestra el perímetro de esta cerca, sobre la base del urbanismo actual. Dada su reducida consistencia, no se conserva resto alguno de la misma.

Contenidos para esta parada:

- Delimitación en el plano del perímetro de la cerca del siglo XV y comparación con el de las murallas anteriores (imagen 10).

- Evolución económica, social y cultural de la villa entre los siglos XII y XV.

Imagen 10. Perímetro de la Villa de Madrid a mediados del siglo XV.



- Antecedentes de la actual Plaza Mayor como Plaza del Arrabal, extramuros primero y posteriormente intramuros.

- Funcionalidad de la Plaza del Arrabal como espacio con gran dinamismo económico, social y cultural.

3.2.5.7. Séptima y última parada: Plaza e iglesia de San Nicolás.

Salimos de la Plaza Mayor y, por el punto donde estuvo ubicada la Puerta de Guadalajara, tomamos la calle Mayor. Casi al final de la misma, giramos a la derecha y subiendo por la calle de San Nicolás, llegamos a la plaza del mismo nombre, que lo toma de la iglesia que en ella se levanta. Se trata de una pequeña plazuela, en cuyo lado principal se levanta esta iglesia (imagen 11), la más antigua de Madrid, sobre lo que fue una mezquita árabe. Su estilo mudéjar pone de manifiesto la pervivencia en el Madrid medieval cristiano de la influencia islámica; de hecho, esta iglesia fue construida por albañiles árabes conversos. Su torre campanario es una prolongación del antiguo minarete árabe. Lo mismo sucede con la cercana iglesia de San Pedro.

Imagen 11. Iglesia mudéjar de San Nicolás



Contenidos para la parada:

- Localización del lugar en el plano y análisis urbanístico de este entorno.

- Importancia de esta iglesia en la estructuración de la “collación” de la zona.

- Características arquitectónicas de esta iglesia. La arquitectura mudéjar y su pervivencia en edificios madrileños.

Tras esta parada, volvemos a la calle Mayor y desembocamos frente al Palacio Real, terminando el recorrido en el mismo punto donde lo iniciamos.

4. BIBLIOGRAFÍA

− Bailey, P. (1978). La percepción del espacio urbano, Madrid, IEAL.

− Cuenca Escribano, A.M. (1997). Saber mirar, Madrid, Universidad Autónoma de Madrid.

− García Ruiz, A.L. (1997). El proceso de desarrollo de los itinerarios geográficos, Didáctica Geográfica (Segunda Época), 2, 3-9.

− Gómez Ortiz, A. (1986). Los itinerarios pedagógicos como recurso didáctico en la enseñanza de la Geografía en EGB, Didáctica Geográfica (Primera Época), 14, 109-116.

− Norman, D.A. (1978). "Notes towards a complex theory of learning", en A. M. Lesgold (ed.): Cognitive psychology and instructions, Nueva York, Plenum, 315-327.

− Sánchez Ogallar, A. (1995). "El trabajo de campo y las excursiones", en A. Moreno Jiménez y Mª J. Marrón Gaite (Eds.): Enseñar Geografía. De la teoría a la práctica, Madrid, Síntesis, 159-184.

− Wass, S. (2002). Salidas escolares y trabajo de campo en la educación Primaria, Madrid, Morata-MEC.

− Vv. Aa. (2007). Madrid Medieval, Madrid, La Librería.

LA DIDÁCTICA DE LA GEOGRAFÍA EN LOS CONGRESOS IBÉRICOS (2001-2011)

Rafael Sebastiá Alcaraz,
Universidad de Alicante (España)
rafael.sebastia@ua.es
Emilia María Tonda Monllor,
Universidad de Alicante (España)
emilia.tonda@ua.es

1. Introducción

Esta investigación recoge una parte de los resultados del proyecto encaminado a conocer la evolución en la enseñanza de la Geografía en las últimas décadas y a definir las principales líneas de investigación e innovación. Como antecedentes de la investigación cabe mencionar dos publicaciones que los autores ya han presentado en otros ámbitos (Sebastiá, Tonda, 2011; 2012).

En esta ocasión se analizan los libros de actas de los congresos ibéricos sobre enseñanza de la Geografía que han tenido lugar en Madrid (2001), Lisboa (2005), Ciudad Real (2006) Lisboa (2009) y Málaga (2011).

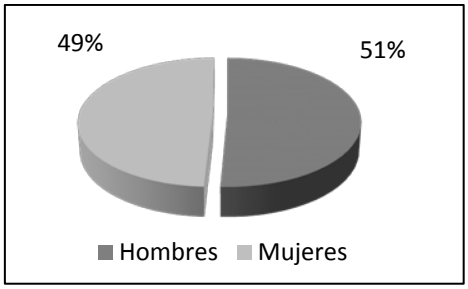
El análisis bibliográfico comprende todas las comunicaciones y ponencias incluidas en los congresos. Los datos han sido recogidos en una hoja de cálculo Excel. Cabe destacar que el principal problema al que se ha tenido que hacer frente ha sido la ausencia de referentes o modelos específicos a seguir. Al no existir una taxonomía previa, los *ítems* o campos en los que se ha clasificado la información carecen de la legitimación que confiere el consenso de la comunidad científica. Obviamente, esta circunstancia influye en que incluso los resultados pudieran ser diferentes si se utilizan otros criterios o parámetros para definir los *ítems*. El análisis ha resultado más complejo en esta ocasión por la utilización de diferentes idiomas y diseños curriculares, según la procedencia territorial de los investigadores. La investigación aborda cuestiones como género, procedencia profesional y territorial de los autores, y características formales de las publicaciones, como número de artículos, extensión, etc. Pero el núcleo de la investigación se centra en el análisis de los contenidos presentes en las publicaciones como conceptos estructurantes, recursos didácticos, e innovaciones, etc.

La reflexión sobre las líneas de investigación e innovación también se ha desarrollo en la Didáctica de las Ciencias Sociales, donde cabe destacar los trabajos de Pagés (1997), García Ruiz (1998), Prats (2002) y Miralles, Molina y Ortuño (2011). La investigación sobre la Didáctica de la Geografía ha sido objeto de estudio recientemente en un artículo de Souto (2012) donde analiza las principales fuentes documentales en Didáctica de las Ciencias Sociales y en Geografía.

2. Análisis de los autores

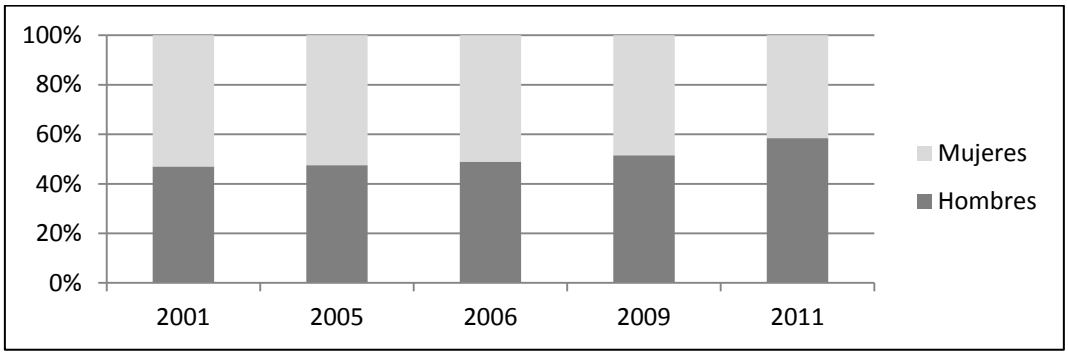
En el intervalo de tiempo considerado, una década, se puede afirmar que hay una mayor presencia de hombres (51%) que de mujeres, aunque la diferencia es mínima y resulta menor que la que se aprecia en los congresos españoles (55%), como ya ha sido indicado en otras ocasiones (Sebastiá, Tonda, 2012, 60).

Figura 1. Distribución de autores por género durante la década



La tendencia en la distribución de género en los congresos ibéricos viene definida por un aumento progresivo de la participación de los hombres. Esta circunstancia también es ligeramente diferente a la que se registra en los congresos españoles.

Figura 2. Evolución porcentual de género en los congresos ibéricos

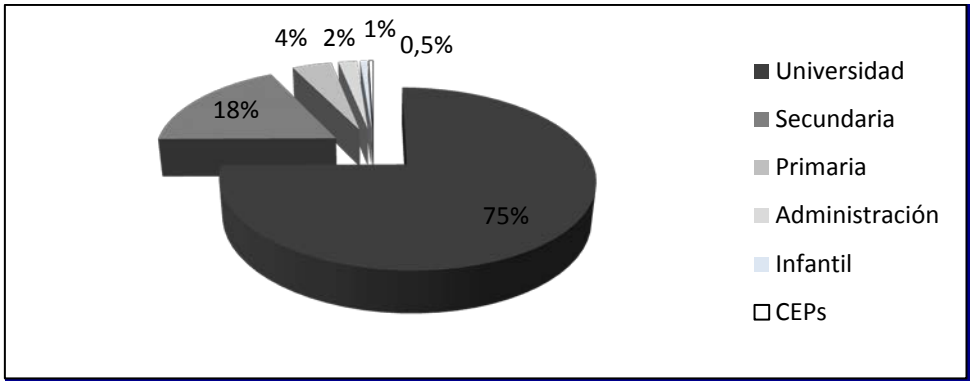


El total de autores de los que se conoce la procedencia es de 410, de un total de 418. La mayoría de los investigadores están vinculados con la universidad (75%), valor próximo al registrado en los congresos españoles (78%). El siguiente grupo profesional procede de la Enseñanza Secundaria (18%), porcentaje que resulta ligeramente superior al de los congresos españoles (15%). Las aportaciones desde otros niveles educativos son minoritarias (Figura 3).

En la valoración de estos porcentajes no debe confundir que el número de integrantes de la Administración y centros de formación del profesorado, que hemos incluido bajo las iniciales de CEPs, es menor que el de otros colectivos de la enseñanza. La presencia de comunicaciones de profesores de Enseñanza Primaria (4%) es el doble que la de profesores de Enseñanza Infantil (2%).

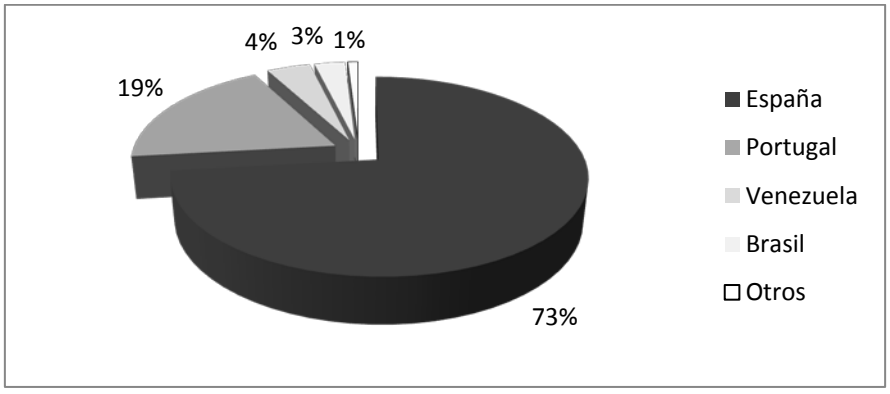
En las aportaciones cabe destacar la mayor participación desde España (73%). Las aportaciones desde Portugal se colocan en segundo lugar (19%). El resto de las comunicaciones proceden de Iberoamérica y en concreto de Venezuela (4%), Brasil (3%), y de Argentina, Méjico y Puerto Rico.

Figura 3. Procedencia laboral de los participantes en los congresos ibéricos



En la participación venezolana cabe destacar que los artículos aparecen firmados hasta por diez autores. Finalmente, en este apartado conviene referir que desde otros países sólo se ha contabilizado una aportación, que es alemana. Queda manifiesto que la influencia de los idiomas (español-portugués) orienta la presencia de los investigadores e innovadores (Figura 4).

Figura 4. Procedencia terrritorial de los participantes en los congresos ibéricos

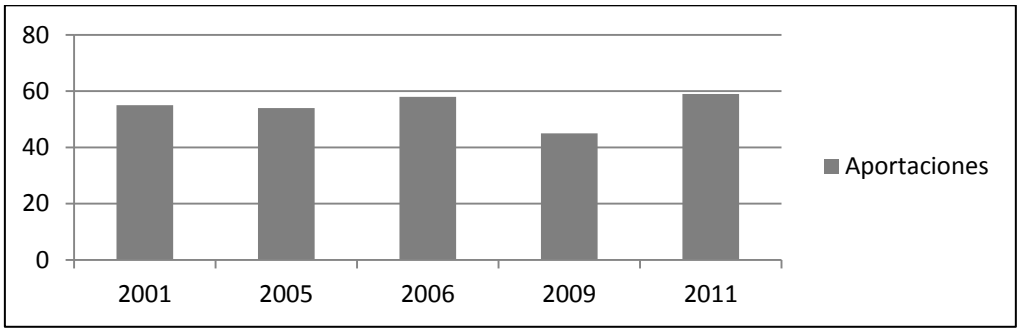


3. Aspectos formales de los libros de los congresos ibéricos

En este apartado se incluye el análisis del número de aportaciones y páginas por congresos. La media de aportaciones por congreso ha sido de 54,2 pero este valor no es constante, sino que evoluciona de una forma aparentemente irregular (Figura 5). Dos cuestiones han incidido en esta evolución. Por un lado, es obvio que la coyuntura económica ha sido decisiva y por otro, depende del lugar de celebración.

En el año 2001 se realizó el congreso en Madrid, en un momento de incipiente prosperidad económica. El congreso de 2005 se organizó en Lisboa, en un contexto económico favorable, al igual que el congreso de Castilla La Mancha de 2006. A partir de esta fecha el siguiente congreso localizado otra vez en Lisboa, consiguió un menor número de aportaciones. No obstante, el congreso de Málaga (2011) ha sido el que mayor número de comunicaciones ha reunido. En estos dos últimos casos (2009, 2011) los organizadores tuvieron que hacer frente a una crisis que se ha ido agravando con el transcurso de los años.

Figura 5. Evolución de las aportaciones en los congresos ibéricos



El número total de páginas ha evolucionado de forma parecida al de aportaciones. En primer lugar se observa un mayor número de páginas en los congresos españoles, que en los congresos ibéricos, y en segundo lugar ha fluctuado siguiendo las pautas marcadas por la crisis económica.

El número total de páginas por aportación es mayor en los congresos españoles que en los ibéricos, y la evolución igualmente ha estado condicionada por las circunstancias económicas. Cabe destacar que el mayor número de páginas por aportación correspondió al congreso de 2006 con 14,59 páginas, y el que menos al congreso de 2009 con 6,47 páginas, con lo que se desprende una diferencia notable. El número medio de páginas por aportación en esta década se ha situado en 11,44 páginas.

Figura 6. Evolución del número de páginas

Año	Aportaciones	Páginas	Página/ Aportación
2001	55	701	12,75
2005	54	566	10,48
2006	58	846	14,59
2009	45	291	6,47
2011	59	696	11,80

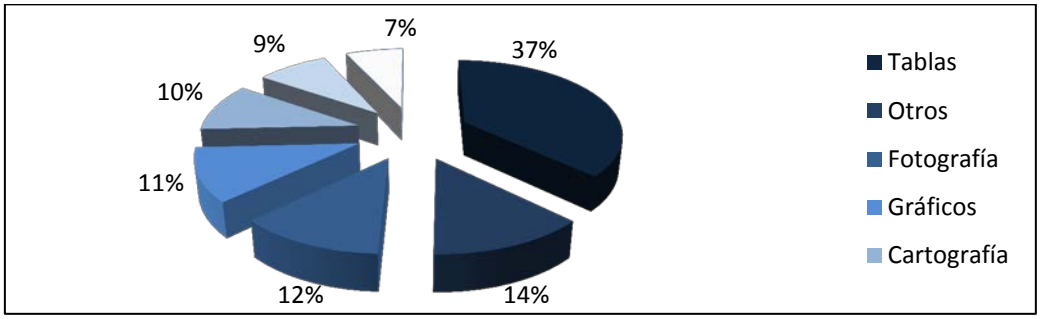
Si se comparan estos datos con los congresos españoles, se puede afirmar que en los congresos ibéricos, por lo general, se presentan más comunicaciones excepto en el congreso español de 2010 donde se recogieron 61 aportaciones. Consecuencia del volumen de artículos es que, en general, se publican libros con un mayor número de páginas en los congresos ibéricos. La irregularidad en el número de páginas por aportación es constante en los dos congresos, tanto españoles como ibéricos.

El análisis formal de las publicaciones también se ha dirigido a descubrir cómo se mejora la comunicación de los resultados mediante la inclusión de fotografías, dibujos, tablas, mapas, etc.

Los campos presentes en el análisis realizado requieren una definición previa de sus atributos. Las tablas son fáciles de reconocer y por tanto de clasificar. Del mismo modo, inicialmente las fotografías no presentan dificultad, al igual que los gráficos, dibujos o representaciones cartográficas. Dentro de los *esquemas* cabe destacar que se han incluido los mapas conceptuales incorporados a las aportaciones. Los "pantallazos" se han clasificado en el ítem de *Otros*.

Para comunicar mejor los resultados de las investigaciones o de las innovaciones se han utilizado preferentemente las tablas estadísticas (37%). El siguiente recurso ha sido la fotografía (12%), seguido de gráficos (11%) y cartografía (10%). En las aportaciones los esquemas 9% y dibujos 7% han sido los apoyos utilizados en menor medida.

Figura 7. Recursos utilizados para facilitar la transmisión de la información en las comunicaciones.



4. Niveles educativos relacionados con los contenidos de las aportaciones

El campo o *ítem* de *internivel* es el que mayor porcentaje acumula (31%) porque en la mayoría de las aportaciones no se indica claramente el nivel educativo específico en el que se trabaja o refiere la investigación o innovación. Como se ha mencionado en otras ocasiones sería recomendable que en la medida de lo posible se aludiera al nivel educativo o en el título de la comunicación, en el resumen, o en las palabras clave.

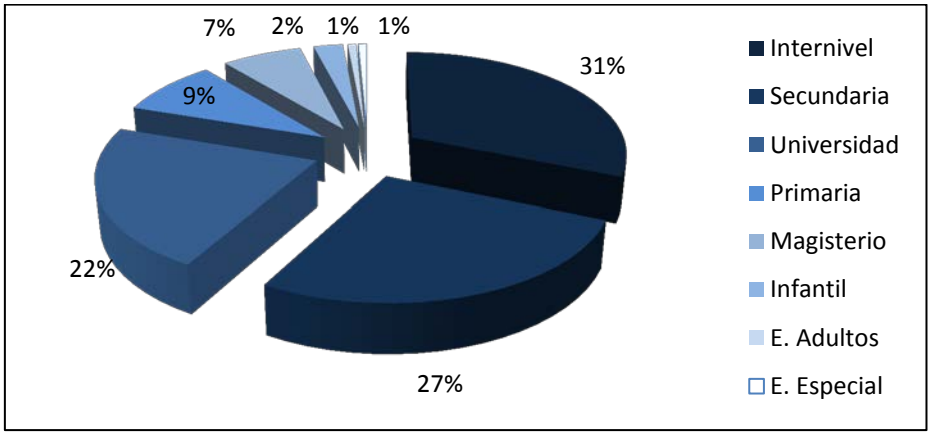
Realizada la observación pertinente cabe destacar que la mayoría de aportaciones se refiere a la Enseñanza Secundaria y Bachillerato (27%). Estos datos recogen la disfunción que existe entre la procedencia de los autores de las aportaciones y los niveles a los que se dirigen las mismas.

El siguiente *ítem* corresponde al nivel universitario (22%) del que se ha excluido magisterio (7%). Si se suman ambos campos la participación orientada al nivel universitario supera porcentualmente la Enseñanza Secundaria. No obstante, todavía son inferiores al porcentaje del nivel académico del que proceden los autores. Por tanto, se observa que aunque la mayoría de los investigadores proceden de niveles universitarios, la investigación e innovación en la enseñanza de la Geografía, se dirige preferentemente a la Enseñanza Secundaria y Bachillerato.

Las aportaciones referidas a Enseñanza Primaria (9%) e Infantil (2%) son las menos representadas, si consideramos el número de profesores. Destacan las aportaciones relacionadas con la Educación de Adultos (1%) y Educación Especial (1%), que no han sido detectadas en los congresos españoles por la reducida presencia de estos colectivos en los congresos y por abrir una novedosa línea de investigación.

Entre las posibles causas que explican la mínima atención recibida por la Enseñanza Primaria e Infantil cabe relacionarlas con la ausencia explicita de la Geografía en el currículo escolar español. Con esto no se niega la presencia de contenidos geográficos en estas etapas educativas dentro de las áreas conocidas popularmente con el nombre de Conocimiento de Medio…. En los congresos españoles los resultados para estos niveles educativos son similares (Sebastiá, Tonda, 2012, 64-65).

Figura 8. Nivel al que se dirigen las aportaciones a los congresos ibéricos



5. Contenidos según la ciencia de referencia (Geografía)

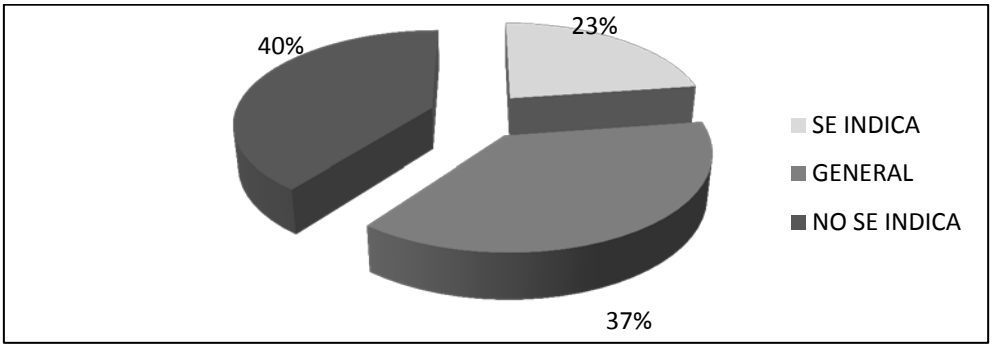
El problema inicial de análisis es que los comunicantes no precisan siempre el tipo de Geografía. Por ejemplo, si el artículo trata de centros de interés el autor puede dejar de

concretar el contenido geográfico. Por esta razón, se ha precisado en el siguiente gráfico el porcentaje de aportaciones en las que no se indica el contenido geográfico. En otros casos se refiere a la Geografía en general, combinando tanto contenidos de Geografía Física como Humana o Regional.

Finalmente, se ha incorporado un tercer *ítem* o campo donde se incluyen las aportaciones que sí permiten distinguir los contenidos de las geografías indicadas y los subniveles, como por ejemplo Climatología, Hidrografía o Agraria, etc... Como se puede observar en la figura 9, el 40% de las aportaciones no concretan el contenido geográfico. El 37% de las comunicaciones especifican los contenidos geográficos pero de una forma global o general. La clasificación geográfica sólo se ha podido realizar en el 23% de las investigaciones. Obviamente, si se precisara en las publicaciones esta característica podrían variar los resultados obtenidos.

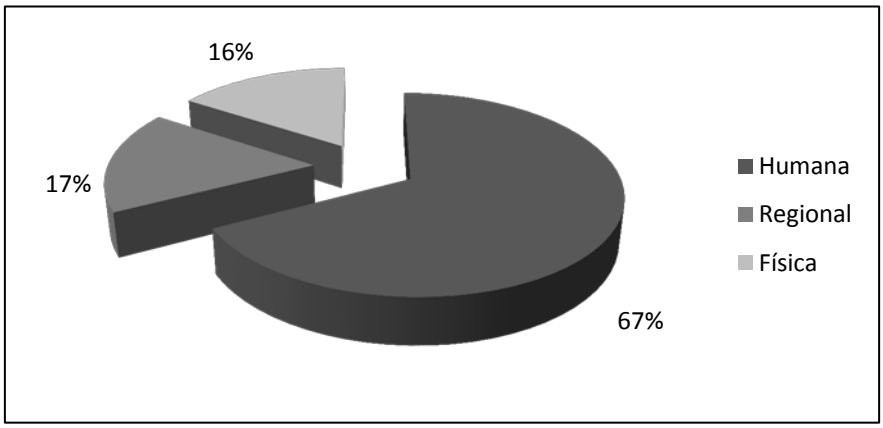
A partir del porcentaje de aportaciones en las que se expresa el tipo de Geografía se han cuantificado los resultados que se recogen en la figura 10. Como se puede apreciar la Geografía Humana agrupa el mayor porcentaje de comunicaciones (67%). La Geografía Regional se posiciona en segundo lugar (17%), con un valor similar al de la Geografía Física (16%).

Figura 9. Aportaciones según se especifican los contenidos geográficos



En los congresos españoles la Geografía Humana ocupa la primera posición, seguida de la Regional y por último la Física (Sebastiá, Tonda, 2012, 69). En la comparación de los dos congresos se confirma la preferencia por los contenidos de Geografía Humana y por el contrario la reticencia hacia la investigación en la enseñanza de la Física y Regional. Obviamente, debería realizarse una encuesta para detectar las ideas previas o las causas que pueden influir en estas preferencias. Por esta razón, se procedió a realizar una encuesta entre los futuros docentes en el Máster de Secundaria. Cuestionados los alumnos sobre qué tema preferían explicar, los criterios que influyeron preferentemente en la selección fueron el entorno, la formación recibida y la naturaleza de los contenidos. El análisis de los resultados con más detalle se exponen en otra comunicación de este congreso ibérico (Tonda, Sebastiá, 2013).

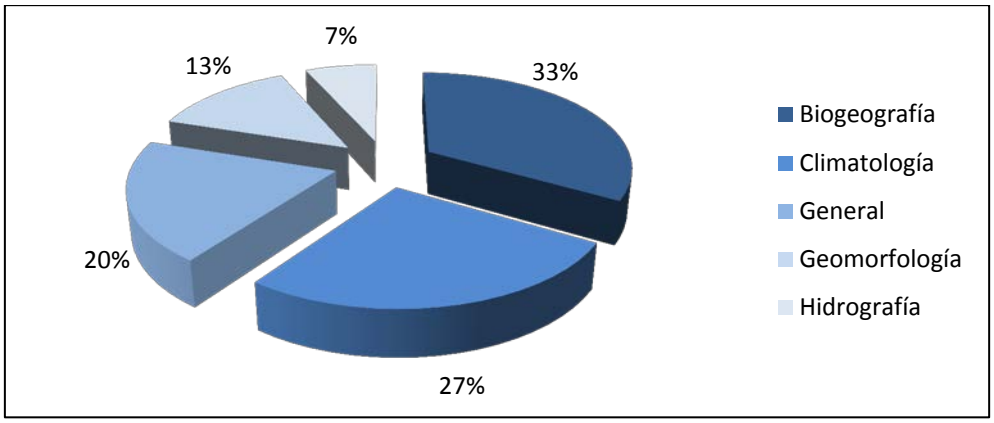
Figura 10. Clasificación según la división clásica de la Geografía



Dentro de la Geografía Física, se han diferenciado los campos de Biogeografía Climatología, Geomorfología, Hidrografía y un apartado denominado *General* cuando la aportación incluía varias de las subdivisiones anteriores (Figura 11).

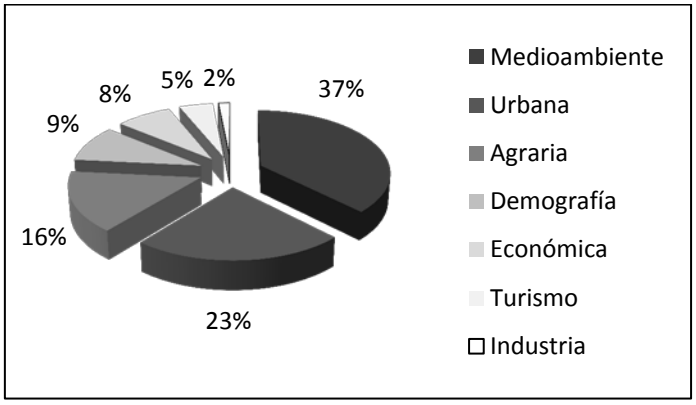
Los trabajos referidos a la Biogeografía mostraron un mayor interés (33%), seguido de la Climatología (27%). En los congresos españoles este último apartado era el más representado. Los seres vivos constituyen un centro de interés en general para todas las personas y en particular para los niños. El clima también constituye otro centro de interés como se puso de manifiesto en otra investigación (Tonda, Sebastiá, 2003).

Figura 11. Presencia de contenidos relacionados con la Geografía Física



La Geomorfología resulta una gran desconocida para los alumnos del Grado de Maestro de Educación Primaria, e Infantil, ya que cuestionados estos no precisan su significado. Por tanto, la investigación e innovación en la enseñanza desde estos niveles está limitada. No obstante, esta argumentación no es aplicable a nuestro particular ya que la mayoría de las aportaciones la realiza docentes universitarios. La Hidrografía, tan presente en el currículo escolar y vinculada al ciclo del agua, sorprendentemente ha merecido escasa atención (7%).

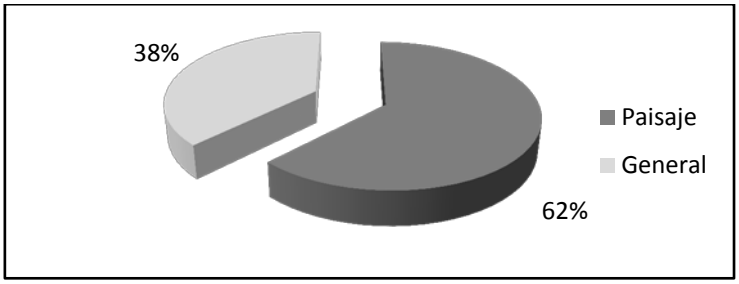
Figura 12. Presencia de contenidos relacionados con la Geografía Humana



Dentro de la Geografía Humana, los contenidos relacionados con el medioambiente son los que han recogido un mayor porcentaje de aportaciones (37%). La siguiente preferencia en las líneas de investigación vinculadas con la Geografía Humana se dirige hacia la Geografía Urbana (23%). En los congresos españoles la Geografía Urbana cuenta con una mayor preferencia que la ubica en primera posición (44%) (Tonda, Sebastiá, 2012, 103). La Geografía Agraria ocupa la tercera posición con el 16%. La Demografía sigue en interés con el 9% de las aportaciones. Las comunicaciones sobre la Geografía Económica, Turismo e Industria recogen el menor porcentaje. En este sentido, también coincide con el interés que se manifiesta en los congresos españoles. Destaca la escasa presencia de investigación e innovación en la enseñanza de la Geografía relacionada con actividades tan esenciales para nuestra sociedad, y tan presentes en nuestro entorno (Figura 12).

Dentro de la Geografía Regional existe una preferencia manifiesta por el paisaje (62%), concepto estructurante de la enseñanza de la Geografía, y al que se han dedicado numerosos congresos y ponencias (Figura 13).

Figura 13. Presencia de contenidos relacionados con la Geografía Regional



6. Análisis didáctico

Desde el punto de vista didáctico el interés de las aportaciones se ha dirigido hacia los *recursos didácticos* (38%), constituyendo una preferencia relativamente constante, como también se manifiesta en los congresos españoles. La investigación e innovación

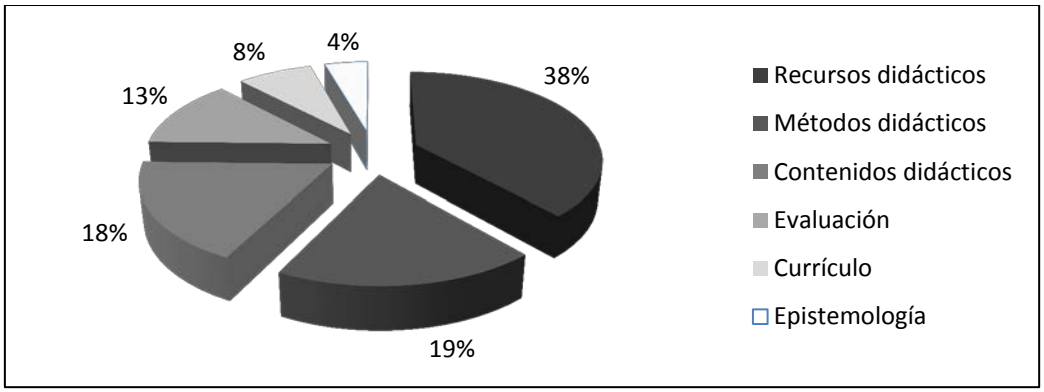
relacionada con los *métodos didácticos* que debería ser relevante como corresponde a la preocupación de cómo enseñar reúne un porcentaje más reducido (19%), prácticamente la mitad del que ocupa la dedicación a los recursos didácticos. Las aportaciones relacionadas con la naturaleza de los *contenidos didácticos* se sitúan en una posición intermedia (18%). Este campo suele merecer una atención particular en los momentos en los que se producen modificaciones de los planes de estudio, como por ejemplo ocurre con la introducción del EEES (Figura 14).

Conviene destacar la relativa presencia de aportaciones que consideran la *evaluación* (18%). En las comunicaciones se suelen presentar muchas experiencias de aula, unidades didácticas, etc. sin que estén acompañadas de la pertinente evaluación.

La preocupación por el *diseño curricular* y *reflexión epistemológica* se emplaza en una discreta posición, a pesar de haber dedicado en el congreso de 2001 una ponencia sobre este particular denominada *La Geografía en los planes de estudio de España y Portugal*. Las aportaciones sobre epistemología son de gran utilidad porque permiten definir la naturaleza de la Didáctica de Geografía.

Los autores de esta comunicación han dedicado en otras publicaciones mayor interés por conocer las características de la enseñanza en los recursos didácticos, porque es evidente que corresponde a la principal línea de investigación e innovación. Sin embargo, en esta ocasión se ha considerado más trascendente y novedoso analizar las características de la evaluación.

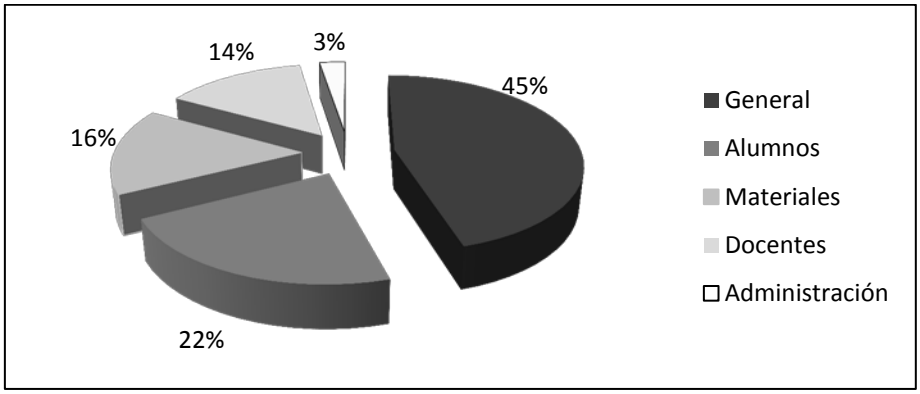
Figura 14. Análisis didáctico de las aportaciones



Se incluye en la figura 15 con el término *general* las aportaciones que incorporan varios apartados sobre evaluación. Por tanto se puede observar que las comunicaciones que incluyen diversos campos son las más recurrentes (45%). La evaluación centrada en el alumnado se posiciona por delante de la evaluación de los materiales presentados o de la propia práctica docente. En este sentido se manifiesta la patología de la evaluación denunciada por Santos Guerra (1988) de reducirla sólo al alumnado. La evaluación sobre la

Administración apenas merece interés por los docentes e investigadores en la enseñanza de la Geografía (3%).

Figura 15. Análisis del ítem *Evaluación*



6. Conclusiones

1. Se puede afirmar que hay una mayor presencia de hombres (51%) que de mujeres en los congresos ibéricos. Se observa la tendencia a disminuir el porcentaje de mujeres y a aumentar el de hombres.

2. Las aportaciones en los congresos ibéricos son mayores las que proceden de España (73%), aunque oscila según el Estado en el que se organiza.

3. El Congreso Ibérico transciende las fronteras peninsulares siendo importantes las aportaciones procedentes de Iberoamérica, y en concreto de Venezuela, Brasil, Argentina, Méjico y Puerto Rico.

4. La mayoría de los autores de las aportaciones están vinculados con la Universidad.

5. El número de aportaciones, y de páginas está muy relacionado con la coyuntura económica y con el lugar de celebración.

6. La comunicación de las investigaciones viene acompañada preferentemente por el empleo de tablas estadísticas. Los siguientes recursos más utilizados han sido la fotografía, los gráficos y la cartografía.

7. Las aportaciones se han centrado preferente en la Enseñanza Secundaria y Bachillerato. Estos datos recogen la disfunción que existe entre la procedencia de los autores de las

aportaciones y los niveles a los que se dirigen las mismas. Las comunicaciones referidas a Enseñanza Primaria e Infantil son las menos representadas.

8. Dentro de la división clásica de la Geografía, la Humana ha sido la que ha merecido mayor interés.

9. Dentro de la Geografía Física las aportaciones se han dirigido preferentemente a la Biogeografía y a la Climatología.

10. Los contenidos relacionados con el medioambiente y la ciudad, dentro de la Geografía Humana, son los que han recogido un mayor porcentaje.

11. En la Geografía Regional destacan los contenidos relativos al paisaje.

12. El análisis de los contenidos didácticos evidencia el predominio de la investigación e innovación en las aportaciones relacionadas con los recursos didácticos, siendo menor el interés por el cómo y el qué enseñar.

13. El análisis de la evaluación confirma la tendencia patológica de centrarla en el alumnado y no incluir en ella otros agentes y elementos del proceso educativo.

7. Bibliografía

− Delgado Peña, J. J., De Lázaro Torres, M. L. y Marrón Gaite, M. J., (2011). Aportaciones de la Geografía en el aprendizaje a lo largo de la vida, Ed. Grupo de Didáctica de la Geografía de la AGE, Universidad de Málaga y Associação de Professores de Geografia, Málaga.

−García Ruiz, A. L. (1998). "Principales líneas de investigación en didáctica de las ciencias sociales" en Pozo Municio, J.I., Enseñar ciencias: del conocimiento cotidiano al conocimiento científico, Ed. Morata, Madrid, 25-61.

−Marrón Gaite, M. J. (2001). La formación geográfica de los ciudadanos en el cambio de milenio, Ed. Grupo de Didáctica de la Geografía, Universidad Complutense de Madrid y Associação de Professores de Geografia, Madrid.

−Marrón Gaite, M. J. y Sánchez López, L. (2006). Cultura geográfica y educación ciudadana, Ed. Grupo de Didáctica de la Geografía de la Asociación de Geógrafos Españoles, Universidad de Castilla la Mancha y Associação de Professores de Geografia, Ciudad Real.

−Miralles Martínez, P.; Molina Puche, S.; Ortuño Molina, J., (2011). "La investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales", *Educatio Siglo XXI*, Vol.29. núm. 1, 149-174.

−Pagés Blanch, J. (1997). "Líneas de investigación en didáctica de las Ciencias Sociales" en Benejam, P.; Pagés, J., *Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Educación Secundaria*, Ed. ICE/Horsori, Barcelona.

−Prats Cuevas, J. (2002). "Hacia una definición de la investigación en didáctica de las Ciencias Sociales", *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, núm.1, 81-89.

−Sande Lemos, E. (2005). *Ensinar geografía na sociedade do conhecimento*, Ed. Associação de Professores de Geografia, y Grupo de Didáctica de la Geografía de la Asociación de Geógrafos Españoles, Lisboa.

−Sande Lemos, E. (2009). A *inteligencia Geográfica na Educação do Século XXI*, Ed. Associação de Professores de Geografia, Instituto de Geografía e Ordenamento do Território da Universidade de Lisboa, Grupo de Didáctica de la Geografía de la Asociación de Geógrafos Españoles, Lisboa.

−Santos Guerra, M. A. (1988). "Patología general de la evaluación educativa", *Infancia y aprendizaje*, núm. 41, 143-158.

−Sebastiá Alcaraz, R. y Tonda Monllor, E. Mª, (2011). "Características y evolución de la revista Didáctica Geográfica", *Didáctica Geográfica*, núm. 12, 19-48.

−Sebastiá Alcaraz, R. y Tonda Monllor, E. Mª, (2012). "Diez años de didáctica de la Geografía a través de los congresos nacionales del Grupo de Didáctica de la Geografía (2000-2010), en De Miguel González, R., De Lázaro Torres, M. L.; Marrón Gaite, M. J., *La educación Geográfica digital*, Ed. Grupo de Didáctica de la Geografía de la AGE, Universidad de Zaragoza, Zaragoza, 59-71.

−Souto González, X. M. (2012). "O interesse da investigação na aprendizagem e didática da Geografia", En Castellar, S. V.; Cavalcanti, L.S.; Callai, H.C., *Didática da Geografia: aportes teóricos e metodológico*s, Sao Paulo, Xamã Editora, 63-84.

−Tonda Monllor, E. Mª y Sebastiá Alcaraz, R. (2012). "Diez años de didáctica de la Geografía a través de los congresos nacionales del Grupo de Didáctica de la Geografía (1988-1998), en De Miguel González, R., De Lázaro Torres, M. L.; Marrón Gaite, M. J., *La educación Geográfica digital*, Ed. Grupo de Didáctica de la Geografía de la AGE, Universidad de Zaragoza, Zaragoza, 93-106.

−Tonda Monllor, E. Mª y Sebastiá Alcaraz, R. (2003). “Las dificultades en el aprendizaje de los conceptos de tiempo atmosférico y clima: la elaboración e interpretación de climogramas” en *Revista de Educación* de la Universidad de Granada, núm. 16, 47-69.

Eixo 1

A(s) Cidade(s) na Educação Geográfica

O ESTUDO DO LUGAR E DA CIDADE NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Helena Copetti Callai*
helena@unijui.edu.br
Sonia Maria Vanzella Castellar**
smvc@usp.br
Lana de Souza Cavalcanti***
ls.cavalcanti@uol.com.br
**PQ/CNPq –Unijui*
***Pesquisadora FAPESP e PQ/CNPq*
**** PQ/CNPq – UFG*

Introdução

Estudar Geografia é uma oportunidade para entendermos o mundo em que vivemos, visto que essa disciplina refere-se às ações humanas construídas em diferentes sociedades e lugares. Seu estudo permite compreendê-las do ponto de vista das relações sociais, das ocupações e da construção dos espaços geográficos tendo como referência os processos históricos e o meio físico, considerando os diferentes tempos e grupos sociais.

Nos primeiros anos do ensino fundamental devemos considerar como as crianças percebem e observam os seus lugares de vivência (bairro e a cidade, por exemplo), isso significa que é interessante estudar o real, a realidade com elas, mas sem desconsiderar que faz parte do universo infantil o imaginário e o simbólico. Esse universo contribui para entender o real e, na perspectiva geográfica pode passar pelo estudo do lugar e do espaço vivido, percebido e concebido. A análise que faremos neste trabalho está fundamentada em dados de investigação e no fato que a criança constrói o conceito de lugar e cidade por meio do contato direto com o objeto o que significa não apenas o que está próximo e concreto, mas o que pode ser distante e concreto, como, por exemplo, perceber o local de moradia e criar nele a casa do dinossauro.

É neste contexto que iremos tratar do processo de ensino e de aprendizagem nos anos iniciais e, por isso, assumimos uma posição de uma prática de ensino mais dinâmica para que o aluno possa não só dar significado ao que está sendo ensinado, mas, também, compreenda a realidade. Dar significado ao conhecimento escolar implica uma concepção que reconheça o aluno como sujeito da sua aprendizagem e, ainda, motive o aluno a superar os conhecimentos espontâneos por meio de novos conhecimentos que articulados possam ser reelaborados pelos alunos dando significado ao conteúdo desenvolvido em sala de aula.

1. O ensino da geografia na educação infantil e anos iniciais

O processo de alfabetização em geografia, nos primeiros anos ou na educação infantil, começa no momento em que as crianças reconhecem lugares e a identificam objetos e fenômenos organizados em espaços vividos, concebido e percebidos. Entendemos que o processo de alfabetização não se trata apenas da linguagem ou da matemática, mas também da geografia e de outras áreas do conhecimento escolar. Entretanto,

entendemos que esse processo pode ampliar o raciocínio espacial da criança. O raciocínio espacial nas crianças pode ocorrer por meio de estratégias de ensino que proponham a localização de símbolos em espaços conhecidos ou que identifiquem, como, por exemplo, no mapa, lugares de tamanhos diferentes (grande ou pequeno), distância (perto ou longe), e localizem lugares com cores e símbolos que estimulem noções como hierarquização espacial. Essas estratégias tendo como referenciais os conceitos de lugar e cidade, por exemplo.

Nesta perspectiva ao se trabalhar com o lugar de vivência das crianças, possibilitamos articulações com as relações familiares da criança e com outras que são vivenciadas socialmente, estimulando estudos comparativos com situações familiares de culturas diferentes. Daí se concretiza a relação espaço-tempo, sociedade-natureza, tendo a linguagem cartográfica como procedimento que materializa o espaço vivido por meio dos mapas mentais ou trajetos dos lugares vivenciados pelas crianças.

O processo de aprendizagem se dará de maneira mais significativa para a criança. A noção de *tempo*, por exemplo, *longa e curta* duração ao se tratar de presente e passado será mais compreendida e assimilada. A noção de tempo é formada passo a passo, por meio das vivências das crianças e de atividades que trabalhem com os conceitos de simultaneidade e periodização a partir de contextos vivenciados por elas. As relações sociais, no entanto, serão percebidas se as noções *lugar e localização* forem exploradas no próprio cotidiano da criança. Assim, é fundamental estimular o aluno a observar, perceber e representar essas relações nos lugares de vivência. Portanto, é importante deixar claro que os conceitos de *lugar e tempo* são importantes de serem tratados nas aulas de Geografia. Essa ideia também discutida pelo Prof. Phill Gersmehl e Carol Gersmeh (2011) na pesquisa realizada em Nova Iorque, em uma escola do Halem**,** mostrou que a influencia espacial e a capacidade de reconhecer o que é espaço próximo e espaço distante para uma finalidade específica a criança por meio de descrição verbal e jogos as crianças dos anos iniciais são capazes de identificar lugares no mapa e traçar linhas das áreas do entorno de sua moradia e da escola. Isso significa que por meio da localização do lugar e da cidade podemos iniciar várias conversas com as crianças, incluindo, ainda, o conceito de região.

A capacidade de raciocínio está também articulada com a capacidade de generalizar e, por isso que consideramos que o espaço do cotidiano possui um valor didático relevante como objeto de aprendizagem e, conseqüentemente a escala espacial e temporal. Isso porque ao se aproximar a reflexão sobre a realidade vivenciada ou conhecida pelo aluno na aula facilita a integração da experiência diária em um raciocínio mais abstrato o qual se pode realizar por meio do domínio da linguagem, do pensamento simbólico e da representação espacial. Essa postura se fortalece quando pesquisamos as respostas das crianças sobre os lugares de vivências.

Nesse contexto, não podemos deixar de optar por uma participação ativa das crianças na construção do seu conhecimento reforça a ideia que elas reconstruam o seu conhecimento prévio, mas, ainda, que ao observar e identificar o entorno do lugar de vivência reelabore suas ideias (conhecimento espontâneo) e consiga raciocinar, estabelecendo classificações, relacionando, comparando, analisando, enfim pensando de maneira investigativa a partir da mediação do professor e de um conteúdo escolar que tenha significado.

Nessa perspectiva, é condição para a ocorrência de uma aprendizagem significativa não só o modo como o aluno será ensinado (como ocorrerá o ensino) e como ele aprenderá (aprendizagem) implica como o conteúdo estará organizado. Uma aula investigativa contribui para desenvolver o raciocínio dos alunos, integrando as várias áreas do conhecimento e uma análise mais critica da realidade. Assim, o professor poderá avaliar o nível de compreensão que os alunos possuem dos conceitos que estão sendo tratados em sala de aula, estabelecendo conexões entre os diferentes lugares e tempos, bem como as percepções dos alunos em relações a realidade vivenciada.

Para ocorrer aprendizagem, desde a educação infantil e anos iniciais, é importante que se construa em sala de aula uma relação estimuladora da crítica, mediada por outros saberes anteriormente construídos e que durante as aulas considere as representações que os alunos tem da realidade (conhecimento prévio) na qual vivem, colocando em jogo as várias concepções dos objetos em estudo para que as crianças construam seus olhares geográficos por meio de imagens, mapas e brincadeiras. Neste contexto, ao se ensinar Geografia nos ocupamos em analisar a realidade, a forma como ocorrem as interações entre a sociedade e a natureza e, as relações decorrentes das ações humanas e dos diversos momentos históricos.

1.2. O Estudo do lugar na educação infantil e anos iniciais

Desde os primeiros anos da educação básica o ensino da geografia aparece timidamente no currículo escolar tratando os conteúdos isoladamente sem contextualização. Ao escolhermos o conceito de lugar na educação infantil e nos anos iniciais entendemos que é importante para a criança conhecer os espaços de vivência bem como inicie a construção de conceitos que estruturam a Geografia escolar como grupo social, espaço e tempo que pode ser o caminho para fazer a iniciação dos alunos na analise critica do espaço cotidiano em que vivem suas vidas.

No contexto analisado os conceitos como a *localização, lugar e cidade* são importantes pois permitem aos alunos iniciarem a construção das noções de espaço e de cotidiano. A partir de experiências que estimulem o entendimento de situações do cotidiano bem como os fenômenos espaciais do mundo em que os rodeia, desde os mais simples (o local de vivência) até os mais complexos (relações geopolíticas entre os países). Isso significa não tratar os conteúdos estruturados na do circulo concêntrico – do mais próximo ao mais distante, mas tratar simultaneamente diferentes lugares localizados em diferentes escalas de análise (local, regional e global), e, ainda, reforçar a ideia da maneira como a sociedade se organiza para o trabalho, como constrói os lugares, as mudanças que fazem nas paisagens a partir do seu fazer cotidiano em sua historia que esta sendo vivida. Postos em prática esses pressupostos podem levar à formação da consciência crítica cidadã.

A Geografia nos leva a conhecer e compreender o mundo da vida – esse mundo próximo de nós, mas também o que está distante, que é trazido a nós no dia-a-dia pela informação ou por interesses particulares ou sociais, quer dizer pela compreensão dos fenômenos que atuam direta ou indiretamente na vida das pessoas.

Esse “conhecer o mundo” significa entender o que está acontecendo ao nosso redor, encontrar as explicações, os motivos desses acontecimentos. E, já nos anos iniciais do ensino fundamental, a criança dá início ao processo de sistematização e organização de um conhecimento que é do dia-a-dia e nesse momento o professor é desafiado a

propor situações de aprendizagem que tenham a ver com a realidade concreta da vida, mas o professor precisa ter as referências teóricas que sustentam a sua interpretação e que permitam fazer com que o aluno reconheça os fenômenos como construídos social e historicamente, e que assim constroem o espaço em que vivemos.

Pode ter início, então, a atividade de pesquisa para a construção do conhecimento pelo aluno. É um processo que envolve os alunos e o professor na busca de respostas para os problemas da vivência diária. É uma forma de organização de aprendizagem e, nas aulas de Geografia, o motivo para desencadear o aprendizado é o estudo do lugar.

O conceito de lugar, na Geografia, é muito usado, pois expressa a dimensão espacial, que se traduz pela organização do território. E, o território que está mais perto do aluno é o que vai despertar-lhe mais interesse. Mas é preciso ficar bem claro que estar "perto" não quer dizer única e exclusivamente estar fisicamente próximo. Pelo contrário, a noção de espaço em questão não é a de espaço absoluto, mas de espaço relativo. "Relativo" significa que se aproximam mesmo espaços fisicamente distantes se existirem motivos pra isso. Esses motivos são ligações de ordens econômica, social, cultural e afetiva. É a escala de análise que supõe os níveis local, nacional e mundial.

A ideia de lugar de vivência aproxima-se também da ideia de pertencimento, é herdeira da história dos objetos e das pessoas os quais dão significado e confundem-se com a história do lugar e de seus habitantes. O lugar é, portanto, entendido a partir da relação nodal – que estabelece com outros lugares e com os objetos que marcam sua paisagem – e da relação de pertencimento – que estabelece com as pessoas que vivem e convivem nele.

Neste contexto, articularemos a ideia de lugar de vivência à de cidade, entendendo que a vida cotidiana transcorre nas redes organizadas e nos itinerários da cidade e, ainda, que as mudanças culturais produzidas pelas raízes do local ou pela globalização da sociedade, da informação e do consumo constituem um dos elementos mais significativos da organização da vida urbana.

Relacionar a cidade ao lugar remete à identidade relacionada ao território. A consciência de pertencimento a uma cidade é um fator simbólico do espaço urbano, que pode ser construído pelos processos orgânicos das comunidades que habitam determinado lugar. Do ponto de vista da representação dos lugares as crianças podem traçar um caminho, elaborar um trajeto de um percurso, neste caso o mais importante é a criança desenhar com coerência o real. Ao desenhar a criança pode ser estimulada a investigar e a organizar a realidade, mas, também, incluir lugares imaginários.

A partir do estudo proposto, a criança entende o significado do lugar de vivência, do pertencimento, reflete sobre padrões de segregação na gestão dos problemas urbanos – sejam eles de que natureza forem –, associa fenômenos ambientais à gestão de recursos naturais (água, esgoto, saneamento, emissão de poluentes etc.), de preferência comparando sua realidade com outras, ou seja, analisa o lugar em diferentes escalas geográficas. As relações mais individualizadas das crianças com o lugar em que vivem, são trabalhadas as características do lugar em que vivem e suas condições (moradias, infraestrutura, locais de lazer, áreas verdes, a relação entre as pessoas, etc.), tecendo considerações acerca dos vínculos familiares e que a criança estabelece entre seu cotidiano e o espaço vivido. Esse estudo proporciona as crianças a serem estimuladas a estabelecer nexos entre o conceito de lugar e outros para

organizar uma *rede conceitual* como, por exemplo, localização, distância, distribuição, posição e escala.

O *lugar* que é um conceito e, ao mesmo tempo, conteúdo Geográfico, pode ser o município, no seu todo ou considerado pelos aspectos que sejam significativos para as crianças. Não é um estudo de transmissão de informações, mas de investigação, um esforço por entender o que existe e o que está acontecendo no lugar. Nesse sentido estudar São Paulo (uma das maiores metrópoles do mundo) e Ijui (uma cidade do interior do Rio Grande do Sul, com menos de 200 mil habitantes e próxima das fronteiras brasileiras com Uruguai e com Argentina) tem uma caminho metodológico que se diferencia nos detalhes, mas teoricamente assumem a mesma conotação- que é do Lugar.

Ao assumir um estudo investigativo para que as crianças possam compreender a realidade em que se vive assumimos a superação da transmissão da informação, dando significado ao lugar de vivência estabelecendo relações com outros. Porém, para que isso aconteça é fundamental que o professor tenha clareza teórica para explicar o mundo e não esquecer de que o município é um lugar no mundo.

O propósito do ensino de geografia é começarmos desde a educação infantil e anos iniciais motivar o olhar das crianças para os lugares de vivência dela e relacionar com outros para que elas possam comparar e relacionar características semelhantes ou diferentes em várias escalas de análises (local, regional, global). Além da noção espacial – vivido, concebido e percebido – se faz necessário destacar a relevância da noção de tempo que está relacionada com as experiências das crianças vivenciadas e as abstratas, formadas a partir das representações mentais e das observações diárias.

Ao tratar desses conceitos – lugar, cidade – permitimos que as crianças desenvolvam o raciocínio espacial por meio das noções de orientação (lateralidade), posição (ponto de referência, simultaneidade), duração (sucessão, passado e presente, curta e longa) e ritmos (freqüência). A importância de se eleger a escala de análise espaço-temporal e depois reelaborá-las se baseia no fato de considerar que as ações didáticas são relevantes para as mudanças conceituais ou ressignificação do conhecimento escolar.

Diante disso, o município passa a ser um conteúdo significativo, para o ensino de Geografia, pois passa a ser importante e necessário para a criança, na medida em que está desenvolvendo o processo de conhecimento e de crítica da realidade em que está vivendo. Ali estão o espaço e o tempo delimitados, permitindo que se faça a análise de todos os aspectos da complexidade do lugar [...] É uma escala de análise que permite que tenhamos próximos de nós todos aqueles elementos que expressam as condições sociais, econômicas, políticas de nosso mundo. É uma totalidade considerada no seu conjunto, de todos os elementos ali existentes, mas que, como tal não pode perder de vista a dimensão de outras escalas de análise. (Callai, Zarth, 1988 p. 11)

O município (no seu todo ou em partes- bairros, zona urbana, áreas delimitadas por algum motivo explicitado) passa a ser, então, o lugar que para a Geografia interessa-nos estudar. É claro que é um conteúdo não exclusivamente da Geografia e, além disso, é assunto que pode ser trabalhado em todas as séries, dependendo de que tema esteja sendo tratado. Mas é nas séries iniciais do ensino fundamental que é imprescindível o estudo. Nesse nível de ensino pensamos que as questões podem ser tratadas de um modo mais integrado mostrando como é realmente a vida e não apenas com informações parciais e segmentadas que fragmentam a realidade dos

lugares e que dificultam o entendimento do que acontece no cotidiano das vidas dos sujeitos.

Assim entendemos que o estudo do lugar em que vive deve ocorrer desde as séries iniciais, juntamente com o processo de alfabetização. Aprender a ler e a escrever o mundo significa alfabetizar a partir de um projeto que considere a realidade, assim o ensino da Geografia dá ao aluno a oportunidade de conhecer de modo mais sistemático o lugar em que vive e relacionar com outros, construindo os conceitos necessários tanto para aprendizagens futuras como para a sua vida.

Nesta perspectiva, por exemplo, no 1º ano, podemos explorar jogos e brincadeiras, como projetos que podem ser interdisciplinar. Do ponto de vista da criança entendemos que o brinquedo e as brincadeiras permitem que os alunos dêem significado para as ações que estão vivenciando, criando situações imaginárias independente dos objetos, contribuindo inclusive com o processo de compreensão conceitual. Do ponto de vista do professor significa que essa proposta procura estabelecer uma articulação entre a realidade local e a autonomia do professor em planejar e preparar suas aulas considerando o contexto escolar e objetivos de aprendizagem, selecionando o desenho curricular.

As propostas apresentadas ao longo desde artigo em relação aos lugares de vivência ao mesmo tempo remetem para o próximo vivido e, também, com outros lugares de várias regiões do Brasil e do Mundo – às vezes não conhecido – o espaço concebido. Além da localização podemos considerar as diferenças entre o modo de vida, de trabalho, de convivência que caracteriza, por exemplo, na cidade, com as semelhanças e diferenças que os alunos vão construindo suas histórias e compreendendo as dinâmicas que envolvem as relações sociais e as paisagens no estudo da geografia.

Ao partimos da idéia que a aprendizagem deve ser concebida como um processo que requer tempo para que o aluno realize progressivas organizações conceituais, desenvolvidas a partir da leitura de mundo e do lugar de vivência. As situações de aprendizagem elaboradas levam em consideração as explicações conceituais, pois entendemos que as noções e conceitos constituem instrumentos básicos para o trabalho intelectual.

Neste sentido, consideramos que as crianças constantemente devem ordenar, reelaborar, relacionar e hierarquizar os conceitos, ou seja, é um processo no qual devem ser estimuladas a pensar, a reelaborar seus pensamentos, questioná-los e pensar novamente.... deve-se compreender como um processo de construção do conhecimento, um trabalho de reelaboração conceitual a partir da realidade em que vive.

Esta perspectiva de aprendizagem permite a criança construir novas estratégias para elaborar conceitos e, a partir deles, fazer generalizações que sustentem suas idéias e os motive para reelaborá-las, na medida em que dinamiza os processos de pensamento o que permitirá sua relação com o espaço geográfico, a elaboração de conceitos geográficos fazendo com que os fenômenos objetos de estudo da Geografia se incorporem ao cotidiano do aluno e dêem sentido nas diversas relações que ele tem com o mundo.

Desta forma o conteúdo geográfico na educação infantil e anos iniciais deve ser pensada de forma a tratar as categorias de **lugar, paisagem, natureza, sociedade,**

região, tempo e território, a fim de dar subsídios à elas para compreenderem a realidade que as cerca, garantindo uma aprendizagem significativa. O que permite as crianças localizarem os fenômenos compreendendo-os conforme suas relações espaciais, dando significado aos diferentes lugares e estabelecendo as relações desses com seu cotidiano, por exemplo, em relação aos fenômenos observados na realidade. O uso de mapas e de elaboração faz sentido desde a educação infantil para que as crianças possam reconhecer os fenômenos e objetos presentes nos lugares como parques, praças, ruas e moradias.

2.A pesquisa e a importância do conceito de lugar e cidade

Em pesquisas sobre a temática realizada tanto com alunos das series iniciais como com seus professores aparece o mesmo tipo de problema nos lugares onde estamos realizando essa investigação "*Um estudo sobre as concepções de lugar, cidade, urbano e uso do solo com professores e alunos do ensino fundamental da rede pública",* em conjunto com as Universidades: USP/SP, UNIJUI/RS e UFG/Go, desde 2010, quando articulamos esse mesmo projeto de pesquisa com as Universidades de Antióquia e Pedagógica Nacional da Colômbia para realizarmos um estudo comparativo das concepções de lugar, cidade e urbano.

Em pesquisa realizada com alunos de mestrado em educação numa disciplina em que constatamos a dificuldade de expressão que os alunos tinham ao tentar falar sobre estes conceitos e também quando tiveram que desenhar. De outro modo percebemos também o desconhecimento de quanto podem ser importantes estes conceitos para a aprendizagem da geografia. Retomamos com os alunos o nome da disciplina- "Espaço e tempo na Pesquisa em Educação", sendo que os sujeitos envolvidos são professores em formação, nos cursos de pedagogia e licenciatura. Em relação a metodologia de pesquisa utilizada e os resultados apresentaremos a seguir:

1- Foi solicitado no primeiro dia da aula que cada um representasse em imagem um **lugar** importante para suas vidas.
2- A seguir a foi questionado sobre qual o entendimento que cada um tem dos conceitos de ESPAÇO e de TEMPO e que junto com o desenho escrevessem algo que pudesse mostrar o seu entendimento;
3- No decorrer do semestre foram realizadas leituras e discussões sobre os conceitos interligando com a temática de formação de cada um dos sujeitos;
4- Foi realizada a leitura de duas obras básicas e discutidas no grande grupo;
5- Cada sujeito escolheu diante da oferta de bibliografia as leituras de obras que abordam os conceitos e que sejam significativos para a temática de sua pesquisa e formação;
6- As aulas aconteceram no decorrer do primeiro semestre de 2011 e foram discutidas as questões por todo o grupo;
7- Ao final do semestre os trabalhos feitos no primeiro dia de aula foram entregues a cada sujeito que verificou o que havia apresentado no inicio e como faria naquele momento a critica e a nova apresentação do desenho e do texto.
8- A partir daí foram elaborados artigos que apresentam os conceitos considerando a temática de sua atuação;
9- Depois disso foram feitos trabalhos de leitura critica por dois colegas para cada texto, que foram discutidos e elaborados os artigos que compõe o livro citado.

A representação realizada na primeira etapa da pesquisa mostrou que os estudantes universitários tinham dificuldade em desenhar o lugar importante para eles. A partir da leitura dos desenhos podemos inferir que há dificuldade em compreender a noção de escala, na medida em que pudemos identificar que na delimitação da área do lugar não se considerou a proporcionalidade área versus tamanho da folha, nem indicava orientação e, nem mostrava a localização. Enfim, percebemos que não há compreensão dos símbolos cartográficos, muito embora todos tenham passado pelas aulas de geografia na educação básica.

Ao escreverem sobre o entendimento dos conceitos de espaço e de tempo prevalece a idéia de espaço e tempo absoluto – que vale apenas pelo conteúdo que apresentam. Ao compararmos o desenho com a escrita notamos que muitas idéias não apresentadas na primeira atividade conseguiram demonstrar as concepções de espaço e tempo presentes nos textos a seguir:

"Espaço é lugar" foi a afirmação mais recorrente e para a definição de tempo o mais presente foi "*é difícil de definir*". A dificuldade de apresentar as idéias sobre espaço e tempo nos deixa uma pergunta porque os estudantes universitários, que na maioria são docentes formadores de outros professores nos cursos de licenciatura em especial e, outros docentes que atuam na escola básica não possuem clareza dos conceitos espaço e tempo? Outras perguntas nos mobilizam a partir dos dados da pesquisa se os professores tem dificuldade em tratar dos conceitos com seus alunos como poderiam realizar estudos sobre eles?

A seguir um quadro com a sistematização dos resultados da pesquisa sobre os conceitos de LUGAR - ESPAÇO – TEMPO

LUGAR	ESPAÇO	TEMPO
Espaço que pode ser físico ou geográfico	É um lugar/ligação com o tempo	Momento de uma ação
Um lugar/uma paisagem	É um ambiente	Momento que as coisas acontecem que pode ser passado, presente e futuro
Lugar onde atuo, de onde vêm as minhas concepções de mundo.	É um local	Controla a nossa vida
É onde a vida acontece, se desenvolve, onde há relações, disputas por ele seja como espaço fisco ou geográfico	É um lugar ocupado por um grupo de sujeitos	Período no qual os fatos acontecem: dia, noite, horas, anos, passado, presente, futuro
	É o lugar (o espaço físico)onde o homem e a natureza convivem	Tempo das coisas que já aconteceram , que estão acontecendo ou que vão acontecer
	É o local onde acontecem determinados fatos, onde convivem pessoas e grupos sociais.	
	Lugares	

Fonte: pesquisa direta 2011.

Percebe-se que ao sugerir que pensem sobre os lugares e considerem os conceitos de espaço e tempo as respostas dadas estão fundamentadas no senso comum. O conceito de lugar é o mais apresentado e nos faz crer que é por causa da condição de espaço físico-lugar ocupado. Outras respostas mostram falta de compreensão dos conceitos.

- *Para mim pensar no conceito de lugar nunca foi considerado, pois cada um ocupa um lugar que lhe é dado.*

- *Pensar em tempo é pensar na falta de tempo que temos para fazer tudo que queremos e precisamos.*

-*Espaço era para mim um lugar e pronto, não tinha nada a dizer sobre o conceito*. .

Ao consideramos esses conceitos como importantes no ensino de geografia nos anos iniciais e educação infantil se os professores pesquisados não compreendem como fica efetivamente o processo de ensino e aprendizagem com as crianças.

Em pesquisas realizadas com estudantes de series iniciais a professora solicita que seja feito o desenho do trajeto de casa até a escola. Entendemos que essa atividade exige um conjunto de procedimentos para que seja realizada de modo a dar conta de fazer a pesquisa para aprender os conteúdos geográficos. Além disso ao trabalhar com os conceitos cartográficos estamos iniciando a construção do raciocínio espacial e de uma leitura crítica do mundo em que vive. A alfabetização cartográfica por meio de desenhos dos trajetos dos percursos de vários lugares e das observações que podem ser realizadas possibilita aos professores fazer trabalho de campo e utilizar diferentes gêneros textuais, contribuindo com o processo de alfabetização em diferentes áreas do currículo escolar. Para analisarmos as ações docentes ao desenvolver atividades cartográficas são passos necessários:

1- Estabelecer os objetivos para realização da atividade que é desenhar o trajeto de diferentes percursos e lugares conhecidos das crianças;
2- Fazer o trajeto observando tudo o que existe, anotando o que é visível: as formas aparentes, as construções, a vegetação, o tipo de via de carros, de pedestres...
3- Em seguida, descrever em roda de conversa o que eles observaram e comentá-las se necessário utilizar mapas, documentos, imagens.
4- Fazer o registro, como o desenho do trajeto mostrando exatamente o que existe,
5- Retomar o desenho indicando a localização dos lugares, a direção deles e organizar uma legenda.

Feito o trajeto deve-se fazer a analise do que foi representado, seguindo os passos:

1- O que é marcante no trajeto apresentado que as crianças fazem, o que pode indicar a condição das pessoas que ali vivem;
2- Pode-se indicar os lugares e notar se a criança consegue localizar, desenha utilizando a linha de base, se organiza a legenda, se há proporção nos objetos colocados no desenho e se a visão é vertical, frontal ou oblíqua (alfabetização cartográfica);

3- Do ponto de vista mais subjetivo ainda podemos verificar se as crianças ao colocarem os lugares onde freqüentam e consomem possuem acesso ou não aos bens existentes.

A partir do trajeto ainda podemos desenvolver atividades com textos literários ou com histórias contatas pelas crianças a partir dos lugares que elas conhecem.

Durante a pesquisa observamos este trabalho realizado com o segundo ano que estava no currículo da escola. Entretanto essas atividades muitas vezes não acontecem porque os professores dizem que não tem tempo para realizá-los e, por isso, tivemos dificuldade em encaminhar as atividades. Durante as observações notamos que:

ATIVIDADE	MOTIVO QUE LEVOU A SER FEITO COMO O FOI
Percorrer o trajeto	Os alunos deveriam fazer em período externo a aula e não fizeram corretamente
Observação	Para os pequenos a professora teria que acompanhar em período da aula e não havia tempo; para os maiores não houve um tempo de explicação/orientação que lhes permitisse fazerem por sua conta
Representação	O desconhecimento dos elementos necessários para fazer a representação é justificado pela falta de tempo, pela dificuldade do professor trabalhar com estes aspectos.
Resultado do trabalho	Vários motivos impediram que fosse realizada uma atividade com critérios rigorosos o que resultou na sugestão de que cada um deveria colocar o que lembrasse. não interessando se havia prédios altos, casas com terrenos grandes, terrenos baldios, investimentos imobiliários, locais de lazer, de passeios para pedestres nas vias publicas.

Fonte: pesquisa direta: 2012

A questão central – a alfabetização cartográfica – que apresentamos a partir dos resultados da pesquisa – desenhos dos trajetos - inclui a relação entre significantes e significados, ou seja, o nome e o símbolo que representa o objeto real no mapa. Isso significou uma mudança conceitual no que se refere ao tratamento cartográfico, implicando entender a cartografia como uma linguagem própria: a **linguagem cartográfica**.

O uso dessa linguagem, presente no currículo da geografia escolar, contribuirá para a compreensão do raciocínio espacial e da leitura do mundo na medida em que o aluno ao fazer generalizações (significado das palavras), amplia o repertório da leitura e escrita (significante e significado), articulando a linguagem e o pensamento. Esse processo também auxilia o professor a desenvolver atividades voltadas para leitura de mapas e outros gêneros textuais que estimularão imaginação e a memória. Considerando as mudanças que ocorrem nas cidades, por exemplo, a partir do crescimento urbano, a realidade nos mostra um intenso fluxo de transportes, dos meios de comunicação isso implica em entender os lugares não apenas como um ponto no mapa para localizarmos uma determinada cidade, mas por meio da leitura das imagens de satélites, fotos aéreas, mapas e imagens conseguimos ler e entender as mudanças, o que possibilita dar novos significados aos fenômenos e objetos

cartografáveis dos lugares de vivência ou os percebido, implica que o aluno tenha condições de elaborar um mapa reconhecendo os lugares e comparando com outros.

Mas para tomar para si a elaboração dos lugares de vivencia é importante que se saiba ler o mapa, reconhecendo os símbolos, compreendendo a hierarquização dos fenômenos representados, comparando as distâncias entre a realidade e a representação, identificando a escala, e percebendo a localização dos elementos representados. Há necessidade, portanto, do aluno ser alfabetizado geograficamente por meio dos conceitos cartográficos Saber ler um mapa é fundamental, mas para isso o professor precisa, também., compreender a distribuição dos objetos no espaço geográfico e, ainda, conhecer a linguagem dos mapas.

Ao se apropriar dos conceitos cartográficos para fazer a leitura e a representação dos lugares onde vive o aluno pode, ainda, fazer descrições e análises da paisagem que estão carregadas de fatores culturais, psicológicos e ideológicos. Ao ler paisagens ou representá-las, o aluno utiliza mais que técnicas de leitura: ele estabelece relações entre os fenômenos analisados com base nas noções cartográficas, caracterizando-se o letramento geográfico, pois ao reconhecer a linguagem faz relações com outras paisagens e lugares, estimulando o raciocínio espacial. Essa é uma dimensão importante em nosso entendimento de educação em geografia, que deveria ser tratada no currículo desde a educação infantil.

A educação geográfica contribui para que os alunos reconheçam a ação social e cultural de diferentes lugares, as interações entre as sociedades e a dinâmica da natureza, em diferentes momentos históricos. A vida em sociedade é dinâmica, e o espaço geográfico absorve as contradições em relação aos ritmos estabelecidos pelas inovações no campo da informação e da técnica, o que implica, de certa maneira, alterações no comportamento e na cultura da população dos diferentes lugares.

A escolha dos conceitos para serem tratados nos anos iniciais podem ser assim explicados: Grupo - quem vive no lugar, quem são as pessoas o que elas fazem, como elas vivem a sua vida, como moram nas casas em que habitam como vão para o trabalho. Tempo - quais os tempos em que ocorrem os fenômenos no lugar que está sendo estudado? quais as atividades que acontecem em cada horário do dia? Espaço - como é a paisagem que se apresenta aparente nesse lugar, quais são as edificações, porque são deste ou de outro modo, porque existe vias, ruas, avenidas para os carros, como são os lugares para os pedestres.

O importante nesse processo é conhecer a realidade em que se vive. Conhecer a realidade vai além de identificar o que existe, supõe discutir as formas em que se expressa, como se apresenta a realidade, entender não apenas o seu produto. Para tanto o professor precisa considerar o conhecimento prévio do aluno. Esse conhecimento que no mais das vezes é parcelado, que fragmenta a realidade, cheio de “pré-conceitos”, carregado de crendices, de folclore. Conhecer a realidade passa a ser, então, um processo de reconhecimento do que existe no lugar, com as devidas explicações para o que acontece e a análise crítica de como se dispõem as coisas.

Esse movimento fornece à análise de qualquer fenômeno, ou mesmo de algum espaço, a diferenciação necessária e a amplitude adequada de tratamento. Supera-se a simples descrição e o tratamento simplório, ao buscarem-se referências mais amplas que permitam entender o fenômeno em uma dinâmica que é da própria vida.

O que buscamos é a compreensão dos conceitos que sintetizem o que está referido significa reconhecer-se como cidadão que têm direitos e deveres ao pertencer à sociedade e reconhecer que nela há diversos grupos sociais; reconhecer que a sociedade tem uma história que é construída por todos; que há um tempo acontecido com diversos fatos que são importantes, tanto para si quanto para conjunto da sociedade; e que vive num espaço que não é dado naturalmente, mas que é construído cotidianamente a partir do trabalho dos homens que ali vivem.

E nunca é demais esclarecer que estudar o lugar e a cidade não se trata de fazer o elenco das coisas importantes que ocorrem em diferentes escalas de análise. Não se trata inclusive de estudá-los separadamente, isolando-os para ver o que acontece ali, mas de compreendê-lo como a expressão da sociedade no território brasileiro, e assim, verificar como se processa a construção do espaço, como se dão as relações de poder (a partir das esferas nacional, estadual e municipal), qual é o significado da sua organização interna, como se dão as relações entre os homens, enfim, como é construído o espaço e que aparência ele assume.

As investigações realizadas nos permitiram tratar do ensino e aprendizagem dos anos iniciais e educação infantil de uma maneira real, conhecer e tratar da geografia escolar que podem ser desenvolvidos com as crianças nas escolas e a partir dela estimular o processo de alfabetização das crianças bem como o raciocínio espacial tendo como referência os conceitos de lugar e cidade.

O levantamento de dados e informações, aliados à observação, foram os procedimentos utilizados para a investigação. Entretanto, a leitura da cidade e do lugar pode ser uma aula investigativa organizada pelo professor e pelos alunos de modo a ser a mais produtiva possível. Porém, na verdade, o aprendizado não será apenas o das informações, mas fundamentalmente, o processo de análise desses dados, além de estimular o pensar, a reflexão, a fazer perguntas e buscar respostas para elaborar outras perguntas e assim tornar a aprendizagem mais significativa.

3.Considerações

Quando se pensa em um projeto na escola para os anos iniciais e educação infantil, deve-se tratá-lo coletivamente e com linhas estratégicas que envolvam o planejamento das aulas, mas também as características das crianças. Ao educador cabe reconhecer fundamentos da sua área de conhecimento e ter a “mente aberta” para fazer articulações entre as áreas e a didática. Cabe a ele também ampliar sua formação científica, buscando problemas que fazem parte do cotidiano das crianças e que podem ser analisados do ponto de vista científico. A escola, no esforço de transmitir conteúdos que passam por constantes mudanças, acaba criando uma caricatura do que vem a ser conhecimento escolar, não conseguindo incorporar nem a realidade.

Uma perspectiva desse contexto é assumirmos, como afirma Arnay (1998: 45) que a cultura científica escolar, no processo de compreensão de um fato social – como é a ciência, faz parte de um momento histórico e social determinado e produz uma série de consequências que afetam os cidadãos, os quais deveriam desenvolver, ao longo da sua escolarização, um conhecimento que lhes permitissem compreender os processos desencadeados pela ciência ao seu redor.

Trata-se, portanto, de estabelecer um espaço intermediário, no qual os processos de ensino traduzem e tornam compatíveis concepções cotidianas implícitas e aspectos conceituais tácitos de maior complexidade, parte dos quais poderiam ser adaptações ajustadas e simplificadas da estrutura histórica e conceitual da ciência, porém, sem oferecer o conhecimento científico como único modelo e meta do conhecimento escolar, como afirma ainda Arnay (1998).

Embora o trabalho na escola tenha como referência básica os saberes científicos, ela é um lugar de encontro de culturas, de saberes científicos e cotidianos. A escola lida, então, com culturas no interior da sala de aula e em seus outros espaços, inclusive nos que estão fora e ao redor dela.

Nessa perspectiva, é condição para a ocorrência de uma aprendizagem significativa não só o modo como ele será ensinado e aprendido, mas como o conteúdo será organizado. Uma proposta didática que contribua para desenvolver o raciocínio dos alunos, integrando as várias áreas do conhecimento e uma compreensão mais critica da realidade.

Bibliografia

–Barcelos, E. S. (coord.) (1990). 4ª série: identidade e funções no currículo de primeiro grau. Propostas pedagógico-metodológica. Ijuí: Editora Unijuí.

–Callai, H. C.; Andreis, A. (2011). “O tempo em espaço e o espaço em tempo”, in Cardoso F. C.; Fuchs, M. Reflexões sobre espaço e tempo- diferentes contextos. Trabalhos acadêmicos- científicos: Série Educação nas Ciências, Ed UNIJUI, 11-23.

–Callai, H.; Callai, J. L. (1994). Grupo, espaço e tempo nas series iniciais. Espaços da Escola, Ijui, vol.3, nº 11, 9-18, jan/mar.

–Callai, H. C., Zarth, P. (1988). O estudo do município e o ensino de História e Geografia. Ijuí: Editora Unijuí.

–Castellar, S. M. V. (2011). “A Cartografia e a construção do conhecimento em contexto escolar”, in Almeida, R. D. Novos Rumos da Cartografia Escolar. São Paulo, Contexto, 121-136.

–_____ (2009). “Lugar de vivência: a cidade e a aprendizagem”, in Garrido P. M. La espessura do Lugar: reflexiones sobre el espacio en el mundo educativo. Universidade Academia de Humanismo Cristiano, Santiago, Chile, 37-56.

–Gersmehl, P. J. e Gersmehl, C. (2011). “Spatial Thinking: werw pwdgogy meets neuroscience”, in Problems of Education in the 21st century. ISSUES in Geographical Education-2011. Scientia Educologica, Lithuania, 47 a 65.

–Arnay, J. (1998). “Reflexões para um debate sobre a construção do conhecimento na escola: rumo a uma cultura científica escolar”, in Rodrigo, M. J. e Arnay, J. O conhecimento cotidiano, escolar e científico: representação e mudança. São Paulo, Ática, 37-76.

–Santos, M. (2010). Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal. Rio de Janeiro, Record.

A EUROPA EM LISBOA: DA DIDÁTICA DO URBANO PARA UMA GEOGRAFIA DA EUROPA

Sérgio Claudino
sergio@campus.ul.pt
Luís Mendes
luis.mendes@campus.ul.pt
Instituto de Geografia e Ordenamento do Território
Universidade de Lisboa, Portugal

Resumo

Neste artigo procuraremos apresentar uma experiência de aprendizagem realizada com alunos universitários no âmbito da unidade curricular de Geografia da Europa do curso de Estudos Europeus da Universidade de Lisboa, onde se solicitava aos alunos que, em grupos de dois elementos, identificassem e caraterizassem um espaço ou equipamento da cidade de Lisboa que nos remetesse directamente para a Europa e, ao mesmo tempo, caracterizassem aquele elemento na Europa (ex: Avenida Paris/Lisboa, cidade de Paris). Esta experiência será enquadrada por um conjunto conceptual de reflexões teóricas em torno do meio urbano como potencializador do raciocínio pluriescalar e da construção relacional do espaço, através dos referenciais da glocalização ou da dialéctica local-global, bem como da inovação metodológica não ensino superior.

Palavras-chave: Didática da Geografia · Geografia da Europa · Raciocínio pluriescalar

1.Valências do trabalho de campo no meio urbano para uma geografia crítica: a descoberta da Europa a partir da cidade de Lisboa

Desde o início da década de 70, foram desenvolvidas numerosas experiências inovadoras, incidindo quer sobre o processo de ensino-aprendizagem, quer sobre as formas de gestão das escolas, tendo como pano de fundo a intenção de incrementar o intercâmbio entre a realidade escolar e a comunidade local. A pertinência e validade científica deste interaccionismo escola-comunidade tornou-se uma ideia relativamente consensual, expressa numa literatura científica vasta, traduzindo-se em normativos legais que abrangem desde os programas de ensino aos documentos de orientação geral da política educativa (Canário, 1992; Santos e Cruz, 1995; Zabalza, 1992b), embora não existam trabalhos extensivos ao campo universitário.

Assim, uma das primeiras temáticas a integrar a fundamentação teórica do presente texto remete, necessariamente, para uma questão que não sendo nova é, sem dúvida, de abordagem extremamente pertinente como princípio teórico-científico orientador: a problemática do contributo da Geografia Escolar para a Educação para a Cidadania, mediante rentabilização do meio inerente/envolvente ao ambiente de aprendizagem. Esta problemática entronca directamente na forma como a instituição de ensino se relaciona com a comunidade local em que está inserida, isto é, na necessidade de reforço e estreitamento entre aquilo que se ensina e faz aprender na instituição de formação e aquilo que se passa fora dela, na comunidade. Esta questão é central neste trabalho, até porque

nela reside a explicação da pertinência em abordar a temática da Europa a partir da exploração de trabalho de campo na cidade de Lisboa.

À universidade de hoje é pedido que desempenhe papéis que excedem em muito a mera transmissão e aquisição de conhecimentos. Não se pode, mais, esquecer a dimensão social e cívica presente na educação superior. A universidade é, portanto, uma instituição que não se esgota na instrução e que teve de ampliar o seu papel a uma formação geradora de uma real educação, implicando que institua uma forte relação com os contextos e a comunidade em que está inserida. A instituição universitária torna-se "porosa", isto é, influencia e integra as influências do contexto sociocultural em que está inserida, relativizando-as face aos contextos socioculturais de onde são oriundos os estudantes que a frequentam. Simultaneamente, esta ideia implica também que a construção de experiências educativas, típicas de contexto universitário, à semelhança do escolar, se faz "na" e "com" a comunidade, privilegiando-se, o estabelecimento e estreitamento das relações com o meio.

Este racional obriga a um repensar das leituras da função e natureza da universidade enquanto instituição. Esta nova dimensão introduzida entende que a universidade, por si só, enquanto agente social é insuficiente para desenvolver todo o conjunto de funções educativas necessárias para o progresso integral dos sujeitos. Requer, por isso, uma interacção formativa ampla com a comunidade local em que está inserida. Entendamos, e como refere bem, Miguel Zabalza (1992a) a propósito de uma reflexão semelhante à escala da escola, que a abertura desta ao meio não é, pura e simplesmente, uma aceitação passiva das exigências e influências deste. Muito pelo contrário, a relação entre a instituição de ensino e o meio orienta-se por um estilo dialético, transaccional, de abertura ao exterior. A universidade não se converte, por isso mesmo, numa mera instituição reprodutora da dinâmica social e cultural da sua comunidade ou da economia/mercado. Aliás, tal situação seria curtocircuitar a sua função formativa e impedir a pertinência da transformação no meio no qual se insere.

A valorização atenta desta dimensão social na elaboração e concepção destas estratégias obrigou à adopção de uma postura científica e pedagógica próxima do modelo de escola que se tem designado por construtivista, cujos objectivos, papel do professor e papel do aluno variam por oposição a outros dois modelos de escola: o transmissivo e o tecnicista. Contrariamente a estes dois modelos curriculares, numa concepção de escola e de educação que se reconhece enquanto acto social e desenvolvimentista e que se orienta para o aluno na sua dimensão total – portanto, enquanto sujeito individual e membro de uma sociedade – a escola pensa-se como uma instituição que pode ter e deverá ter um papel activo na mudança positiva da sociedade, isto é, numa concepção sociocrítica e reconstrucionista da educação escolar e universitária.

É no seguimento do espírito desta concepção de ensino-aprendizagem que foram elaboradas uma série de estratégias de aprendizagem no âmbito da unidade curricular de Geografia da Europa, com o propósito de operacionalizar o "salto" entre o professor enquanto responsável pela transmissão de saberes acumulados, reprodutor dos mesmos, ou enquanto consumidor passivo do programa; e o professor configurador do currículo – que não fica preso ao programa e gere os conteúdos temáticos no sentido de o adaptar às situações e especificidades dos contextos e das situações reais – parceiro, animador, mediador e gestor de processos e situações de aprendizagem, estimula nos alunos competências não só cognitivas mas também de desenvolvimento pessoal, relacional e social.

Ou seja, pretende-se que os nossos alunos deixem de ser meros "arquivadores de informação" sem estímulo ao estabelecimento de relações com as situações reais do meio, desprovidos de crítica e questionamento, para passarem a assumir-se como protagonistas e intervenientes activos da construção da sua própria aprendizagem; enquanto elementos pensantes e reflexivos conjuntamente com o professor e com os colegas em situações de aprendizagem o mais próximas possível com as situações da vida real e do meio onde residem ou a que recorrem com frequência. O ambiente de aprendizagem não se resume à situação da sala de aula. Acredita-se que um ambiente de aprendizagem, quer seja em casa, na universidade ou na comunidade, é um qualquer conjunto de recursos humanos e materiais que promova a aprendizagem. Assim, um ambiente de aprendizagem que promova o crescimento em direcção a um maior potencial do indivíduo ou do grupo pode ser chamado de ambiente formativo.

A necessidade de reforçar a relação das aulas de geografia da Europa com o meio urbano lisboeta afigura-se não só necessária mas fundamental para proporcionar aos alunos experiências que favoreçam a sua maturidade cívica e sócio-afectiva, criando neles atitudes e hábitos positivos de relação e cooperação, sobretudo no da intervenção consciente e responsável na realidade circundante; mas, igualmente, na construção de uma identidade europeia pluriescalar. Este facto é fundamental para educar para a cidadania europeia. A cidadania europeia na educação visa formar jovens conscientes dos seus direitos e deveres, prontos a intervir directa e activamente no projecto de construção europeia. Pretende-se, assim, desenvolver uma identidade europeia assente num conjunto de valores e no sentimento de pertença em relação à Europa e ao mundo. Formando, deste modo, a partir da realidade concreta da vida urbana da capital portuguesa, no âmbito dos valores permanentes na sociedade europeia em geral. Visando fomentar um espírito criativo e interessado na resolução dos problemas europeus a múltiplas escalas, típico do que se pretende incrementar quando nos referimos à Geografia Escolar como instigadora de um raciocínio geográfico (multiescalar):

«transmitir o saber geográfico ligado à compreensão dos territórios, ou seja, saber pensar o espaço; e, contribuir para a formação cívica dos jovens, ligada à consciência dos problemas sociais e políticos que, em diferentes escalas, exigem uma cidadania responsável. (...) Neste contexto, exige-se ao professor de Geografia que saiba operar simultaneamente na educação geográfica e na educação para a cidadania. A eficácia deste cruzamento exige mobilização do saber e da reflexão pedagógica da educação geográfica ao qual se vêm juntar as exigências, frequentemente difusas, da educação para a cidadania» (Reis, 2002: 95).

O meio é um valioso recurso educativo, no sentido em que se acredita que fora da universidade também se aprende. É na vivência quotidiana do estudante que este aprende realmente a desenvolver o espírito crítico, a responsabilidade, a curiosidade e a originalidade, sendo o meio uma fonte de estímulo para uma aprendizagem activa e para o cumprir da educação para a cidadania europeia.

Educar geograficamente significa desenvolver nos alunos 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, pois estamos também a investir nos aspectos atitudinais da aprendizagem (conteúdos experimentais com componentes afectivas, tomada de posição, implicação afectiva, compromisso pessoal explícito) (Cachinho, 2002). 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, 1996).

Neste contexto, há que convocar as estratégias didáticas mais úteis para avançar no conhecimento geográfico crítico relacionado com os principais problemas e temas da Europa que são também problemas territoriais e exigem de análise competências específicas de pensamento espacial crítico. Ora, esta abordagem estimula e é corroborante de um engajamento de âncoras temáticas dos conteúdos da Geografia da Europa em problemáticas sociais e urbanos reais. Estamos, neste quadro, não só a garantir que o trabalho discente 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 europeia activa. Uma geografia capaz de mobilizar as representações e os saberes prévios dos alunos[1], de maneira a permitir a reflexão sobre os problemas que se colocam no meio urbano, pela forma como as sociedades e respectivos grupos estão a usar o seu espaço (Cachinho e Reis, 1991; Hugonie, 1989; Cachinho, 2002).

Uma abordagem conceptual e temática do espaço Europa no âmbito da geografia (apenas em termos de conteúdos temáticos) não deixa de ser importante, ainda que claramente insuficiente no desenvolvimento do espírito de pensamento crítico de produção do espaço europeu e, como atestam diversas pesquisas recentes, no espaço urbano[2]. A título de exemplo, Bento e Cavalcanti (2009: 1) numa reflexão produzida sobre a constituição de saberes geográficos (espaciais) referentes ao conteúdo cidade e sobre o seu papel na formação da identidade profissional do professor, procuraram compreender de que modo os saberes contribuem para a formação e prática da cidadania:

«Nesse aspecto, cabe à Geografia escolar cumprir efetivamente sua tarefa de formar cidadãos, cientes de que o direito à cidade é um direito de todos. Para tanto, não se pode perder de vista a formação do próprio professor, pois o exercício da cidadania está intimamente vinculado aos saberes do professor, enquanto sujeito que exerce a cidadania e entende o que envolve a formação e a prática de se fazer cidadão e, em particular, aos saberes relacionados à concepção de cidade que fundamentam a prática de ensino do professor de Geografia. Em razão disso, é importante verificar qual a concepção que esse professor tem de cidade e em que base teórica apóia seus saberes sobre a cidade».

Para isso é necessário que o professor perceba que a finalidade que deve regular a sua prática reside no procurar ressaltar as insuficiências das ideias prévias e atitudes dos alunos no que toca ao entendimento dos conteúdos/temáticas europeus sob a forma de problemas territoriais, para as explicar adequadamente; ao mesmo tempo que lhes estimula o pensamento crítico. À acção do professor de geografia exige-se que não se defina mais em função da manipulação dos itinerários formativos 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,

[1] Uma das estratégias adotadas consistiu na escolha, por cada aluno, de um postal sobre a Europa, de entre uma vasta colecção levada pelo docente, indicando o seu nome, origem geográfica e a razão por que escolhia aquele postal

[2] Consultar Souto González, 1994a, 1994b; Cavalcanti, 2008; Carlos, 1999; Oliveira, 2008; Bento e Cavalcanti, 2009; Bado, 2009; Esteves, 2010.

progressivamente, exprimam 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 concepções e até valores perante as alterações que o espaço europeu tem evidenciado. Isto só se consegue quando se definem os conteúdos temáticos relativos à Europa sob a forma de problemas ou "links" que façam ligação com conhecimentos prévios (incluindo aqueles já desenvolvidos em meio urbano), ao ponto, também, de poderem provocar conflitos cognitivos e atitudinais no aluno (Será que a minha hipótese de explicação é suficiente? Devo aprofundar o meu conhecimento neste aspecto? Porquê?), 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 didáticos passíveis de serem manipulados e trabalhados pelos próprios alunos de forma activa. Achamos que é o caso do trabalho de campo proposto que apresentamos neste texto.

Uma gestão do currículo na geografia escolar centrada em grandes espaços urbanos simbólicos e de ligação à construção do espaço europeu acciona o interesse por experiências de formação problematizadoras do real, ou seja, no estudo de problemas, de questões reais e importantes que se colocam às sociedades europeias em virtude das consequências da sua utilização do território (Pinchemel, 1982; Hugonie, 1989).

Por outro lado, e já a um nível pedagógico-didático, em particular, no panorama ibérico da didática da geografia, à semelhança do francófono e do anglosaxónico, o raciocínio pluriescalar (e até mesmo transcalar, sobretudo oriundo da escola de Yves Lacoste) tem-se revelado um pilar fundamental de crescente interesse de estudo e de pertinência social na preparação e formação de cidadãos geograficamente competentes mas também de técnicos e geógrafos com formação superior verdadeiramente qualificada para permitir a leitura, descrição e interpretação de problemas espaciais a partir de um enfoque sistémico e complexo.

Entretanto, os pressupostos conceptuais dos referenciais teóricos da geografia escolar e da didática da geografia impulsionaram a criação de uma oferta formativa que tem sabido valorizar e promover uma cidadania geográfica activa, mas também (re)criar condições de desenvolvimento de pensamento espacial crítico no sentido da promoção de competências cognitivas e atitudinais concomitantes com o espírito do pluriescalar e do diálogo local-global. Estes referenciais reforçam o paradigma da valorização e validação das aprendizagens adquiridas em diversos contextos culturais, numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida e garantem que qualquer aprendizagem realizada em contexto formal ou informal, possa ser validada e capitalizável, no respeito pela condução que cada formando faz do seu percurso pessoal de educação e formação.

Paralelamente, ao nível da epistemologia da geografia e a partir da última década do século XX, o conceito de construção relacional do espaço de Doreen Massey (1993, 2005) emerge no caleidoscópio do que tem sido a evolução do pensamento da geografia humana. Através deste conceito, a autora entende o espaço como aberto, múltiplo, relacional e em processo de construção, nunca acabado e sempre em devir. Contribuindo para uma evolução no

pensamento geográfico contemporâneo, este conceito foi primordial para ultrapassar as limitações da dicotomia local-global e introduzir a dialéctica local-global, sustentando a dinâmica da glocalização na interpretação das interacções espaciais entre os fenómenos a diferentes escalas.

2. Processo de Bolonha: desencadear a inovação pedagógico-didática no ensino superior

Em Portugal, há tradicionalmente uma difícil relação entre o ensino superior e a inovação pedagógico-didática, como também se observa em Geografia (Claudino, 2011). Nos últimos anos do século XX surge a tentativa de uniformização curricular no espaço europeu de ensino superior, promovendo a mobilidade dos estudantes, mormente o Processo de Bolonha (desencadeado em 1999 e consagrada na legislação portuguesa em 2006, através do Decreto-Lei nº 74/2006, de 24 de Março) que, embora não contendo referências explícitas à necessidade de inovação nos métodos de ensino-aprendizagem, abre horizontes para novas experiências e desafios no desenvolvimento curricular das unidades ministradas no ensino superior. Em Portugal, no ano anterior, a segunda revisão da LBSE (Lei nº 49/2005), tem claramente o objectivo de adequar a Lei de Bases às transformações decorrentes do Processo de Bolonha, consagrado legalmente no ano como se referiu. Do ponto de vista pedagógico-didático, o Decreto-Lei nº 74/2006 tem um discurso inovador: como se lê desde logo na respectiva introdução, pretende-se "A passagem de um ensino baseado na transmissão de conhecimentos para um ensino baseado no desenvolvimento de competências"[3], sendo estas divididas em genéricas e específicas, acrescentando-se adiante a necessidade de desenvolver as metodologias adequadas, num novo modelo de ensino. A definição do perfil do que deve ser um licenciado, um mestre ou um doutor são cuidadosas (Artigos 5º, 15º e 28º) e contemplam explicitamente o desenvolvimento de competências, do que se responsabiliza as próprias instituições de ensino, como sucede no Artigo 18º. No ano seguinte, é aprovado o regime jurídico de avaliação do ensino superior (Lei nº 38/2007) que, em consonância com a legislação anterior, menciona as metodologias de ensino e o desenvolvimento de competências dos alunos (Artigo 4º), que participam tanto da avaliação interna como externa das instituições. Este discurso penetra naturalmente nas regulamentações das universidades; assim, na Universidade de Lisboa, em 2008 é aprovado o Regulamento Geral de Avaliação de Conhecimentos e Competências da Universidade de Lisboa[4], cuja designação evidencia, por si só, o novo discurso.

A experiência educativa desenvolvida no âmbito da cadeira de Geografia da Europa e que a seguir vamos caracterizar tem por pano de fundo preocupações pedagógico-didáticas que decorrem deste movimento de renovação das práticas escolares no ensino superior.

[3] Diário da República I Série A, nº 60, de 24 de Março de 2006, p. 2243.

[4] Deliberação nº 28/2008

3. A Europa em Lisboa: aprender ludicamente a cidade e a Europa

O curso de licenciatura em Estudos Europeus é um dos *novos* cursos da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, tendo sido criado em 1998[5], com o que se responde, naturalmente, ao novo enquadramento resultante da integração de Portugal na Comunidade Europeia, em 1998. Em 2009, sofre o processo de adaptação ao processo de Bolonha[6], sendo reduzido de quatro para três anos. Este curso tem aberto anualmente 65 vagas, sempre preenchidas, sendo um dos cursos da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa com melhores classificações mínimas de acesso. É um curso interdepartamental, reunindo o contributo de docente de diferentes áreas, desde logo de Geografia. A cadeira de Geografia da Europa é obrigatória para todos os alunos do 1º ano (onde ingressam anualmente cerca de 60 alunos), logo no 1º semestre, mas é igualmente opção para alunos de outros cursos, designadamente de Geografia, de onde provêm os respectivos docentes – como agora torna a suceder.

Em 2012/13, decidiu-se implementar a experiência pedagógica "A Europa em Lisboa". Como capital, Lisboa evoca em muitos dos seus arruamentos e equipamentos, outros países, cidades ou instituições europeus. Com esta experiência, solicita-se aos alunos que em grupos de dois elementos (para vencer a inibição e promover a entreajuda) identificassem um destes espaço ou equipamento, o caraterizassem (localização, principais características, também recorrendo a fotografias, entrevistando os seus utentes) e, ao mesmo tempo, caracterizassem o espaço ou instituição da Europa para que nos remetem; assim, por exemplo, o grupo que estudar a Avenida de Paris, em Lisboa, faz uma localização e breve caraterização da mesma e, de seguida, caracteriza a própria cidade de Paris.

Estamos a falar de alunos acabados de ingressar na Universidade de Lisboa e muitos deles, naturalmente, estão pouco identificados com a mesma. Esta actividade, alvo de apresentação oral à turma nas aulas práticas, contribui, por um lado, para a própria apropriação da cidade de Lisboa enquanto meio; por outro lado, a caracterização de um país, de uma cidade ou de uma instituição europeia adequa-se bem a uma cadeira que tem por finalidade uma introdução geográfica ao espaço europeu.

Nas indicações que foram fornecidas aos alunos, contam-se:
Identificar:

- *Ruas, praças… com nomes de países ou lugares europeus (Praça de Espanha, Rua Cidade de Liverpool…);*
- *Edifícios que nos remetam para instituições europeias ou para os próprios países europeus.*

Tendo também presente o facto de serem alunos do primeiro ano, considerou-se útil dar indicações muito concretas sobre a apresentação em *powerpoint* que deveriam preparar:

[5] Deliberação nº 361/98 da Reitoria, Diária da República, II Série, nº 152, de 4 de Julho de 1998.
[6] Deliberação n.º 744/2009, Diário da República, 2.ª série, nº 53, de 17 de Março de 2009.

- *1º slide – Nome do equipamento/espaço, identificação dos autores*
- *2º slide – Fotografia do espaço/equipamento; no canto superior direito, desejavelmente, a sua localização num mapa de Lisboa*
- *3º slide – Caraterização do local em Lisboa*
- *4º slide – Caraterização do local na Europa ou da instituição (Ex: British Council Lisboa)*
- *5º slide – Fontes de informação*
- *6º slide – "Fim".*

Deve-se dizer que destas indicações a que menos foi repetida foi um número de slides, mas ainda assim o seu total só foi ultrapassado muito ligeiramente. Em vários casos, foram os próprios docentes a sugerirem aos alunos espaços ou equipamentos que eles poderiam abordar – os alunos revelaram um desconhecimento da cidade de Lisboa superior ao que se esperaria inicialmente ou, então, nem sequer associavam que eram do seu conhecimento (ex: Praça de Espanha, Avenida de Berna…) à realidade geográfica europeia. Por outro lado, revelaram dificuldade na pesquisa documental na Biblioteca da Faculdade de Letras e, por último, poucos alunos deslocaram-se a centros de documentação da Câmara Municipal de Lisboa, onde poderiam aceder a mais informação. Dito isto, esta foi uma experiência francamente bem sucedida: os alunos de Geografia da Europa espalharam-se pela cidade de Lisboa, descobriram novas ruas e novos bairros e, de uma forma quase lúdica, conheceram também um pouco melhor a Europa.

As limitações de espaço impedem-nos, aqui, de reproduzir, como desejaríamos, várias das apresentações efectuadas, pelo que nos ficamos pela apresentação de um ou dois projetos, necessariamente insuficientes para caraterizar a experiência desenvolvida, mas brevemente ilustrados nas figuras 1 e 2.

Figura 1. Projeto "Avenida de Roma"





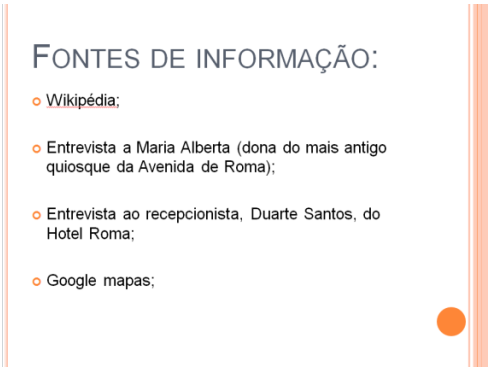




Figura 2. Projeto "Alliance Française"



4.Considerações finais: a didática da geografia na construção relacional do espaço europeu

Para além da defesa de uma geografia problematizadora do real, a concepção de geografia escolar que defendemos aqui coloca ênfase, sobretudo, nas relações e processos espaciais, ou seja, deve procurar analisar e explicar a dinâmica de espaços à escala da Europa, partindo da descoberta de espaços/lugares da cidade de Lisboa (nomeadamente através da identificação da toponímia) e relacionando fenómenos, factos ou processos geográficos similares a escalas diferentes que, à primeira vista, se encontram desprovidos de interacção. Este tipo de geografia escolar coloca em evidência a interacção/interdependência de factores e processos que ocorrem em escalas, espaços e estruturas de diferentes dimensões. Por conseguinte, conceber uma geografia escolar neste sentido, pressupõe não só representar em mapas as realidades reflectidas, mas também desenvolver o raciocínio geográfico de "saber pensar o espaço", nomeadamente, nas formas e processos de organização do espaço, quer europeu, como urbano, neste caso.

Yves Lacoste (2003: 150) esclarece a questão do raciocínio multiescalar reportando-o às ordens de grandeza das diferentes escalas (global, regional, nacional, local) e à utilidade da competência geográfica para compreender os territórios de forma pluriescalar: «Mudar de escala não é apenas uma questão de comodidade, mas também um meio de compreender o território… Quando mudamos de escala, não vemos as mesmas coisas e não vemos a realidade do mesmo modo. A mudança de escala corresponde a considerar diferentes níveis de análise espacial. Por isso se diz que o raciocínio geográfico é multiescalar.» Mais adiante desenvolve melhor a ideia dos níveis de análise espacial através do conceito de "espaço folheado". Esta expressão é sugerida pela sobreposição de diferentes níveis de análise espacial conforme as ordens de grandeza, podendo cada um destes níveis ser representado por um plano onde se misturam conjuntos espaciais da mesma ordem de grandeza. Contudo, o autor apela para que o raciocício geográfico pluriescalar não se esgote na ideia de uma análise do espaço como se apenas folheado por diferentes planos. É preciso, defende Lacoste, articulá-los uns com os outros, e isso é o mais difícil, pois exige que se raciocine em termos de interacções de múltiplos conjuntos espaciais considerados em diferentes ordens de grandeza.

Paralelamente, o conceito de construção relacional do espaço de Doreen Massey (1993, 2005) emerge no pensamento da geografia humana, como uma abordagem alternativa e política de espaço social. Através deste conceito, a autora entende o espaço como aberto, múltiplo, relacional e em processo de construção, nunca acabado e sempre em devir. Contribuindo para uma evolução no pensamento geográfico contemporâneo, este conceito foi primordial para ultrapassar as limitações da dicotomia local-global e introduzir a dialéctica local-global, sustentando a dinâmica da glocalização na interpretação das interacções espaciais entre os fenómenos a diferentes escalas.

Massey (2005) argumenta uma abordagem alternativa do espaço construída a partir da discussão de três teses. Primeira. Reconhece o espaço como um produto de inter-relações, com sendo constituído através de interacções, «desde a imensidão do global até ao intimamente pequeno» (p.29). Segunda tese. Compreende o espaço como a esfera da possibilidade de existência da multiplicidade, no sentido de abarcar a pluralidade contemporânea, como a esfera na qual distintas trajectórias coexistem, como esfera, refere a autora, de coexistência intercultural da heterogeneidade. Terceira e última tese.

Reconhece o espaço sempre em construção. Precisamente porque o espaço, nesta acepção, é um produto das relações-entre, relações que estão, necessariamente, embutidas em práticas materiais que devem ser efectivadas. O espaço está sempre no processo de fazer-se, em constante devir. Jamais está acabado e nunca está fechado.

Fazendo a transposição destas teses de Massey para a nossa Geografia da Europa. Em primeiro lugar, entendendo o espaço europeu como um produto de interrelações combina com a emergência de uma política do espaço que tenta comprometer-se com o antiessencialismo, procurando atenuar a vincada identidade nacional de cada país europeu, aliás aspecto característico da construção do projecto europeu em torno de conceitos como o de coesão territorial e social e de solidariedade inter-regional. Essa política considera a constituição dessas próprias identidades nacionais e as relações através das quais elas são construídas. Se as identidades destes países são construídas relacionalmente, então isto coloca a questão da geografia dessas relações de construção.

Em segundo lugar, imaginar o espaço europeu como possibilidade da existência da multiplicidade, combina evidentemente a intenção de construção do projecto europeu, tendo presente e valorizando a premissa das diferenças e heterogeneidades dos povos e culturas europeus, reforçando os desafios do alargamento e, simultaneamente, as interrogações que se colocam pelo relacionamento com o resto do mundo. Neste caso, o argumento reside na ideia de que a simples possibilidade de reconhecimento sério da multiplicidade e heterogeneidade europeias em si mesmas, depende de um reconhecimento da espacialidade e das diferenças e semelhanças na organização do território europeu. Este princípio força um reconhecimento mais completo da coexistência simultânea do outro, com as suas próprias trajectórias e estórias para contar.

Em terceiro lugar, conceber o espaço como sempre em processo, nunca como um sistema fechado, implica insistência constante na componente sempre inacabada do projecto europeu e uma genuína abertura ao futuro. Pelo conjunto das reflexões apontadas, a experiência "A Europa em Lisboa" reveste-se não só de inequívoco interesse pedagógico-didático como, constitui, ela própria, fonte de despertensioso questionamento epistemológico sobre a construção das nossas representações geográficas.

Bibliografia

−Bado, S. (2009). Desafios da Geografia: A Cidade como Conteúdo Escolar no Ensino Médio, Porto Alegre, Instituto de Geociências da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

−Benejam, P. (1992). "La didàctica de la geografia des de la perspectiva construtivista", Documents d'Anàlisi Geogràphicà, nº21, 35-52.

−Benejam, P. (1996). "La didática de la geografia en el contexto del pensamiento de finales del siglo XX. La influencia del postmodernismo", IBER Didactica de las Ciencias Sociales, Geografia e Historia, nº9, 7-14.

–Bento, I. e L. Cavalcanti (2009). "Saberes e práticas de professores de geografia referentes ao conteúdo cidade no cotidiano escolar", em 10º Encontro Nacional de Prática de Ensino em Geografia, Porto Alegre, 30 de Agosto a 2 de Setembro.

–Cachinho, H. e J. Reis (1991). "Geografia escolar: (re)pensar e (re)agir", em Finisterra, vol.26, nº52, 429-443.

–Cachinho, H. (2002). "Geografia escolar: orientação teórica e praxis didática", em Inforgeo, nº15, 69-90.

–Canário, R. (1992). "O Estabelecimento de Ensino no Contexto Local", em R. Canário (org.): Inovação e Projecto Educativo de Escola. Lisboa, EDUCA, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, 57-86.

–Carlos, A. F. (1999). "Apresentando a metrópole na sala de aula", em A. F. Carlos (eds.): A Geografia na Sala de Aula, São Paulo, Contexto, 79-91.

–Cavalcanti, L. (2008). A Geografia Escolar e a Cidade: Ensaios sobre o Ensino de Geografia para a Vida Urbana Cotidiana, São Paulo, Papirus.

–Claudino, S. (2011). "Ensino superior e Educação Geográfica em Portugal", em N. Sicca et al. (org.): Ensino Superior: Estudos sobre Currículo e Formação, Florianópolis, Insular, 69-90.

–Esteves, H. (2010). Os Percursos da Cidadania na Geografia Escolar Portuguesa, Lisboa, Instituto de Geografia e Ordenamento do Território da Universidade de Lisboa.

–Hugonie, G. (1989). "Enseigner la géographie actuelle dans les lycées", em L' Espace Geógraphique, vol.18, nº2, 129-133.

–Lacoste, Y. (2003). Dicionário de Geografia. Da Geopolítica às Paisagens, Lisboa, Teorema.

–Massey, D. (1993). "Power-geometry and a progressive sense of place", em J. Bird et al. (eds.): Mapping the Futures: Local Cultures, Global Change, Londres, Routledge.

–Massey, D. (2005). For Space, Londres, Sage.

–Oliveira, K. (2008). Saberes Docentes e a Geografia Urbana Escolar, Goiânia, Instituto de Estudos Sócio-Ambientais da Universidade Federal de Goiás.

–Pinchemel, Ph.(1982). "The Aims and Values of Geographical Education", em N. Graves (eds.): New Unesco Source Book for Geography Teaching, Paris, Longman, The Unesco Press.

–Reis, J. (2002). "Educação Geográfica e Cidadania: uma missão possível", em T. Barata Salgueiro (coord.): Olhares sobre o Território e a Espacialidade, Lisboa, Centro de Estudos Geográficos da Universidade de Lisboa, 95-106.

–Santos, L. e J. Cruz (1995). Guia de Recursos: A Escola e o Meio, Livro de Apoio ao trabalho de Professores e Alunos, Cadernos Correio Pedagógico, Porto, Edições Asa.

–Souto González, X. et al. (1994a). El Estudio Geográfico de los Problemas Urbanos. Orientación Teórica y Praxis Didática, Valencia, Nau Llibres.

–Souto González, X. et al. (1994b). Viviendas y Ciudades, Valencia, Nau Llibres.

–Zabalza, M. (1992a). Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola. Colecção Perspectivas Actuais, Rio Tinto, Edições Asa.

–Zabalza, M. (1992b). "Do Currículo ao Projecto de Escola", em R. Canário (org.): Inovação e Projecto Educativo de Escola, Lisboa, EDUCA, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, 87-108.

O PROJETO "NÓS PROPOMOS! CIDADANIA E INOVAÇÃO NA EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA 2012/13" E A MOBILIZAÇÃO DO "ESTUDO DE CASO" DO 11º ANO

Sérgio Claudino
sergio@campus.ul.pt
Instituto de Geografia e Ordenamento do Território
Universidade de Lisboa

Resumo

Pelo segundo ano consecutivo, centenas de alunos de várias escolas participam no Projecto "Nós Propomos! Cidadania e Inovação na Educação Geográfica", promovido pelo CEG/IGOT-UL (através do HEGEC e do NEST), em colaboração com a Esri Portugal. A partir do "Estudo de Caso" do 11º ano, obrigatório na disciplina de Geografia, os alunos identificam problemas locais e apresentam propostas de intervenção, num exercício de cidadania territorial. O Projeto tenta ainda mobilizar parcerias entre universidade, escolas, autarquias e empresas. A edição de 2012/13 encontra-se em fase de desenvolvimento. Em qualquer caso, este projeto significa que é possível promover a inovação na educação geográfica a partir dos espaços curriculares consagrados no currículo.

Palavras-chave: Estudo de caso, cidadania territorial, currículo oficial, parcerias

1 – O Estudo de Caso: um desafio aos professores de Geografia

Fig. 1. Logótipo do Projeto "Nós Propomos! Cidadania e Inovação na Educação Geográfica, 2012/13" (elaborado por um aluno da Escola Secundária de José Afonso/Seixal)



Em 2012/13 e pelo segundo ano consecutivo, está em curso o Projeto "Nós propomos! Cidadania e Inovação na Educação Geográfica", que mobiliza centenas de alunos do 11º ano para a concretização do Estudo de Caso na identificação de problemas locais e apresentação de propostas de resolução, no quadro de uma parceria entre diversas instituições - o que, desde logo, lhe confere um caráter algo inédito. A presente comunicação pretende dar um breve testemunho da experiência ainda em fase de implementação.

O Ensino Secundário não constitui, tradicionalmente, um espaço privilegiado de inovação educativa - porque os alunos são mais velhos, porque os alunos estão sujeitos a exames que condicionam o seu ingresso no ensino superior e estes se centram na aprendizagem de conteúdos… Mas nem por isso este deixa de constituir um grau de ensino que deixe de merecer a maior atenção aos educadores portugueses.

Como se recorda em anterior comunicação (Claudino, Martinha, Santos, 2012), implementado a partir de 2004, o programa de Geografia A do ensino secundário prevê, para o 2º ano da disciplina, a realização de um "Estudo de Caso" que *…poderá ser um estudo detalhado de um assunto relacionado com qualquer dos temas do programa, com importância na região onde o aluno vive ou consistir na aplicação dos conhecimentos adquiridos e das competências desenvolvidas ao longo dos dois anos de aprendizagem deste programa.* (Alves, Brazão, Martins, 2001: 57). Sugere-se a adoção da metodologia do trabalho de projeto e, entre as competências a desenvolver, conta-se *Analisar criticamente problemas que afectam a região onde vive, reflectindo sobre soluções possíveis para os problemas detectados"* (idem). Assim e embora o *Estudo de Caso* possa compreender um trabalho de pesquisa mais documental e de âmbito genérico, ele está privilegiadamente orientado como um desafio curricular de caráter prático e dirigido à resolução de problemas do meio onde o aluno vive – a *região*, conceito de assumido polissemismo (Claudino, 2006).

Este desafio curricular vai ao encontro de uma solicitação que se coloca de forma crescente à Escola e à disciplina de Geografia: o desenvolvimento de práticas cidadãs de intervenção local. Do ponto de vista curricular, o *Estudo de Caso* reúne condições únicas para a sua implementação: os alunos encontram-se pelo 5º ano consecutivo na disciplina de Geografia; frequentam a mesma como opção; a carga horária semanal é elevada (três tempos de 90 minutos) e, por fim, a disciplina é habitualmente assegurada por professores com experiência. Como principal obstáculo à sua implementação, encontra-se o facto de os alunos, no 11º ano, realizarem um exame final à disciplina e este não contemplar qualquer actividade relacionada com o *Estudo de Caso* – sendo que as classificações obtidas são relevantes na candidatura ao ensino superior. Em qualquer caso, estamos perante um espaço curricular com condições únicas para o desenvolvimento de práticas escolares inovadoras, de mobilização dos alunos para a reflexão e intervenção no meio local. No entanto, a observação que temos efectuado a partir da universidade sugere que o *Estudo de Caso* não tem constituído o esperado espaço de inovação curricular, quando as práticas escolares estão muito condicionadas pela realização de um exame final, que efectivamente não contempla o Estudo de Caso.

2. O desafio da governança

Os objetivos do Estudo de Caso cruzam-se com o do apelo à participação das populações nas tomadas de decisão públicas, numa verdadeira mudança de paradigma do *governo* à *governança*.

Sem ser um conceito consolidado (Ferrão, 2010), a governança é associada a uma mudança de paradigma, em que se desvaloriza a atuação do Estado moderno, racionalista, como decisor das políticas públicas. Feio e Chorincas (2009) associam a governança, fundamentalmente, à construção de consensos entre atores públicos e privados, numa coordenação tanto vertical como horizontal, sendo aqueles atores sobretudo institucionais. As autoridades locais surgem como atores privilegiados – a participação dos cidadãos é considerada *relevante* (idem, 144), mas claramente secundarizada em favor de atores institucionais. João Ferrão (2010), assumindo uma reforma do papel do estado em favor de um papel mais regulador, num contexto de diversificação e complexificação das sociedades e dos seus problemas, refere os *movimentos de democracia participativa e deliberativa* (idem, 131), em que surgem como primeiros protagonistas os cidadãos, que vão igualmente animar o debate sobre a governança. Preferindo o termo *governância*, Fernandes e Chamusca (2009, p. 30) falam-nos de uma rede de relações não hierárquicas, "em que todos os homens e mulheres devem ser livres para participar, de forma construtiva, no processo de desenvolvimento".

Encontramos este discurso que sobe à escala do cidadão também na União Europeia. Na abordagem da governança pelas instâncias da União Europeia o papel dos cidadãos surge particularmente valorizado. Identificada a governança como um objectivo estratégico em 2000, a rejeição pelos eleitores irlandeses do Tratado de Nice, em Junho de 2001 (que preparava uma reforma institucional que visava permitir o alargamento da União Europeu a novos países, como depois se verificou), agudizou o sentimento de divórcio entre a população europeia e a própria União Europeia, que a fraca participação nas eleições para o Parlamento Europeu evidenciava – o que terá precipitado o lançamento, pela Comissão das Comunidades Europeias (2001), do Livro Branco sobre Governança Europeia. Nesta, pretende-se uma maior participação e responsabilização da sociedade civil nas tomadas de decisões.

Talvez contraditoriamente, no discurso de académicos, designadamente dos de Geografia, e das próprias instituições sobre a participação cidadã nos processos de decisão, há uma quase ausência de referências ao papel da Escola na formação cidadã. Contudo, também no discurso dos especialistas de educação ou na própria legislação e regulamentos educativos, a questão da cidadania surge cada vez mais sublinhada, num apelo convergente.

A associação estreita entre Geografia e cidadania reconhece-se, desde logo, na génese desta disciplina no sistema de ensino liberal no século XIX, ao promover a identificação das populações com o estado-nação (Lestegás, 2012) e os projetos europeus de expansão

imperial por outros continentes (Maddrell, 1996), o que igualmente se reconhece no ensino de Geografia em Portugal (Claudino, 2011, a). Disciplina do território (Claudino, 2011, b), com um papel decisivo para a compreensão das identidades e interdependências (Lambert, Morgan, 2010), a sua vocação disciplinar de formação cidadã tem evoluído no apelo a uma participação efectiva na vida pública, guiada pelos valores da equidade e do desenvolvimento sustentável (Pykett, 2011); do ponto de vista didático, a discussão e intervenção cidadã apela a uma educação geográfica apostada no desenvolvimento de competências pelos alunos (Martinha, 2011) – mesmo se episodicamente desvalorizadas pelo poder político, como agora sucede em Portugal.

A Lei de Bases do Sistema Educativo, num texto de 1986 não alterado em revisões posteriores, aborda a formação de cidadãos sobretudo do ponto de vista do respeito pelos outros, ficando-se por uma breve alusão ao empenho na *transformação progressiva* do meio social (nº 4 do Artigo 2.º). No ensino secundário, para nos reportarmos ao ciclo em que se desenvolve o projeto "Nós propomos…", a reforma de 2004 (Decreto-Lei nº 74/2004, de 26 de Março) identifica a transversalidade da educação para a cidadania, a par da língua e cultura e cultura portuguesa. No programa de Geografia A, a educação para a cidadania, ainda que de uma forma pouco compreensível (*desenvolver a curiosidade geográfica como promotora da educação para a cidadania* – Alves, Brazão, Martins, 2001: 9) e na referência à formação de cidadãos (idem: 13) sublinha-se a sua autonomia e solidariedade e, não tanto, o seu contributo para uma intervenção na resolução dos problemas locais. Contudo, o próprio programa cria um espaço curricular de inequívoca intervenção cidadão, ao determinar a realização do "Estudo de Caso".

3. Uma maior clarificação metodológica

Assim, dois dos núcleos do Centro de Estudos Geográficos da Universidade de Lisboa assumiram o desafio de lançar um projeto escolar de dinamização do Estudo de Caso, indo ao encontro dos seus próprios objectivos: o Núcleo de História e Ensino da Geografia e Cartografia/HEGEC, directamente ligado à educação geográfica, e o Núcleo de Estratégias e Políticas Territoriais/NEST, mais directamente mais ligado ao ordenamento do território. Após uma primeira divulgação do Projeto, e ainda em 2011, juntaram-se ao mesmo a Esri Portugal, que apoia a utilização de sistemas de informação geográfica na construção das propostas dos alunos e conta-se ainda com o Projeto Digital Earth, que avalia a utilização de novas tecnologias.

Em 2011/12, participaram um pouco mais de 400 alunos, de nove escolas, localizadas de forma dominante na área metropolitana de Lisboa (cinco escolas), o que reflete a própria rede de contactos da Universidade de Lisboa. Em 2012/13, participam cerca de 350 alunos, das seguintes escolas: Escola Secundária dos Carvalhos/Vila Nova de Gaia; Escola Secundária de Emídio Navarro/Viseu; Colégio de Santa Doroteia/Lisboa; Escola Secundária Maria Amália Vaz de Carvalho/Lisboa; Escola Secundária José Afonso/Seixal; Escola Secundária André de Gouveia/Évora e Escola Secundária João de Deus/Faro. Para além da diminuição de uma Escola, observa-se uma maior dispersão geográfica das mesmas pelo território do

Continente. Um outro dado importante é o de que apenas três escolas se mantiveram do 1º para o 2º ano. A mudança dos docentes responsáveis pelo 11º ano surge como uma importante causa desta descontinuidade de participação das escolas – o que significa que o Projeto é frequentemente mais assumido como uma aposta dos docentes envolvidos que pela Escola e Agrupamento – o que constitui um problema. Por isso mesmo, ao longo do presente ano, tenta-se o maior envolvimento de outros docentes da Escola, como da própria Direção da Escola.

Lançado o projeto em Setembro, no começo de cada ano lectivo, em Outubro são identificadas as escolas participantes e no mês seguinte realiza-se um seminário de lançamento do Projeto no IGOT/Universidade de Lisboa, em que são clarificados os objetivos, as parcerias estabelecidas, a metodologia a e calendarizado o desenvolvimento do Projeto. Neste Seminário, já existe o site do Projeto, simultaneamente espaço de partilha de documentação e de divulgação do mesmo (Figura 2).

Fig. 2. Site do Projeto

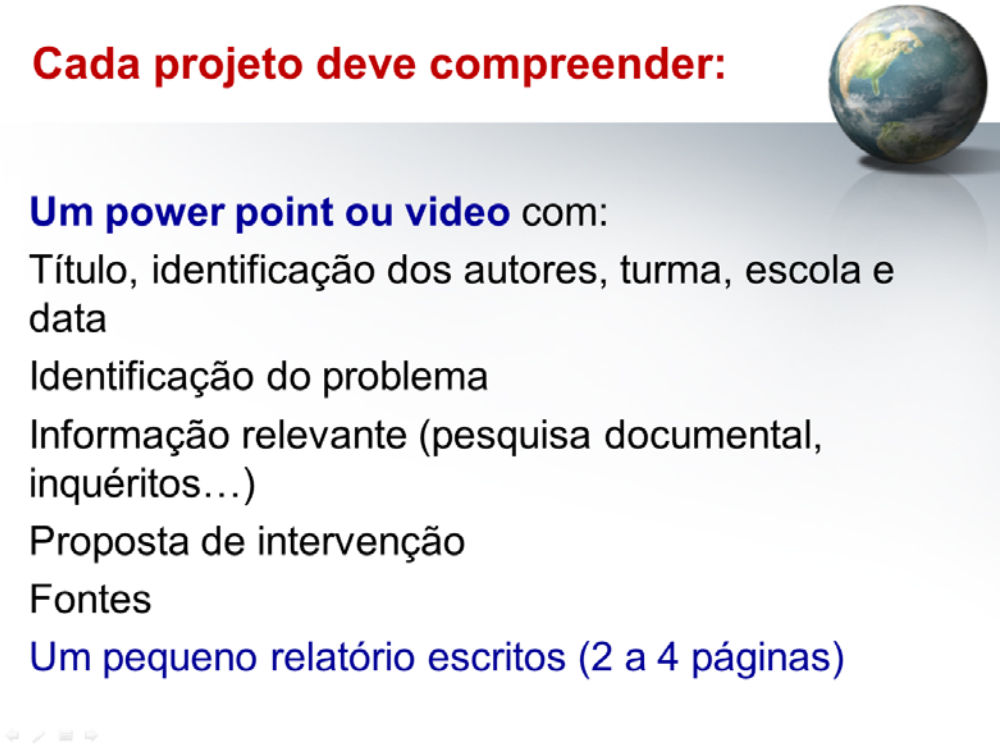


Projeto "Nós Propomos! Cidadania e Inovação na Educação Geográfica" (https://sites.google.com/site/nospropomos1213/home)

No Seminário de lançamento, tal como no ano anterior, o Professor Mário Vale, do NEST/CEG desenvolveu uma breve reflexão sobre a filosofia e as funções dos Planos

Diretores Municipais. Neste segundo ano do projeto, fez-se naturalmente uma reflexão em torno dos resultados do ano anterior. Apostou-se para uma finalização mais célere do projeto, cujo desenvolvimento se deve concentrar no 2º período escolar e sublinhou-se a necessidade de promover a parceria com as câmaras municipais – com uma colaboração desigual no primeiro ano. Por outro lado, precisaram-se regras mais claras sobre a elaboração os projetos: no ano anterior, em várias escolas, a par de projetos bem conseguidos, surgiram outros incompletos.

Figura 3. Regras sobre a organização os projetos, transmitidas aos alunos



Verificou-se ainda que na Escola premiada pela sua participação (Escola Secundária Manuel Cargaleiro/Fogueteiro), cada projeto compreendia, a par da apresentação em suporte informático, um pequeno relatório escrito, que agora se generalizou. Assim, apontaram-se sumariamente as seguintes regras, incluídas no power point enviado a cada escola (Figura 3).

4. Mobilizar os interesses dos alunos

Nesta sequência, o CEG/IGOT, e sem prejuízo dos contactos estabelecidos pelos próprios docentes directamente envolvidos, contacta institucionalmente tanto com a Direcção das escolas envolvidas, tentando mobilizá-las para o próprio Projeto, como com as câmaras municipais dos municípios das escolas participantes. Em relação a estas, é solicitada a realização de sessões de informação sobre os problemas identificados nos respetivos Planos

Diretores Municipais e as soluções propostas; apoio documental para os projetos em cursos e acolhimento das propostas elaboradas pelos alunos. Por último, é proposta a assinatura de um protocolo de cooperação entre a escola, a universidade, a Esri Portugal e a própria câmara municipal. O apoio concedido pelas câmaras municipais foi genericamente positivo, mas diferenciado entre si; no primeiro ano, constituiu o parceiro "mais problemático", tendo sido assinados apenas três protocolos. No segundo ano, esta colaboração está a ser francamente melhor, o que nalguns casos se deverá ao facto de esta estar a ser repetida. Numa das escolas, há uma colaboração estreita da Junta de Freguesia.

Numa assumida perspectiva construtivista, auscultam-se os alunos sobre os problemas da sua comunidade que consideravam mais significativos e delinear, a partir dos mesmos, projetos de intervenção. Assim, no segundo ano foi generalizado o lançamento de um inquérito escrito, em torno dos espaços de vivência quotidiano dos alunos e dos problemas que eles identificam (Figura 4). Este inquérito foi precedido de um pré-inquérito, aberto, a partir do qual se fecharam as opções de resposta, de foram a facilitar o respectivo tratamento. Discutiu-se se o questionário deveria ser respondido online, o que facilita o tratamento dos resultados. A opção pelo inquérito em papel deve-se ao facto de se ter pretendido que o seu preenchimento constituísse, em si mesmo, um pretexto para a discussão na sala de aula dos problemas locais – mas, na realidade, dificulta o levantamento imediato dos resultados.

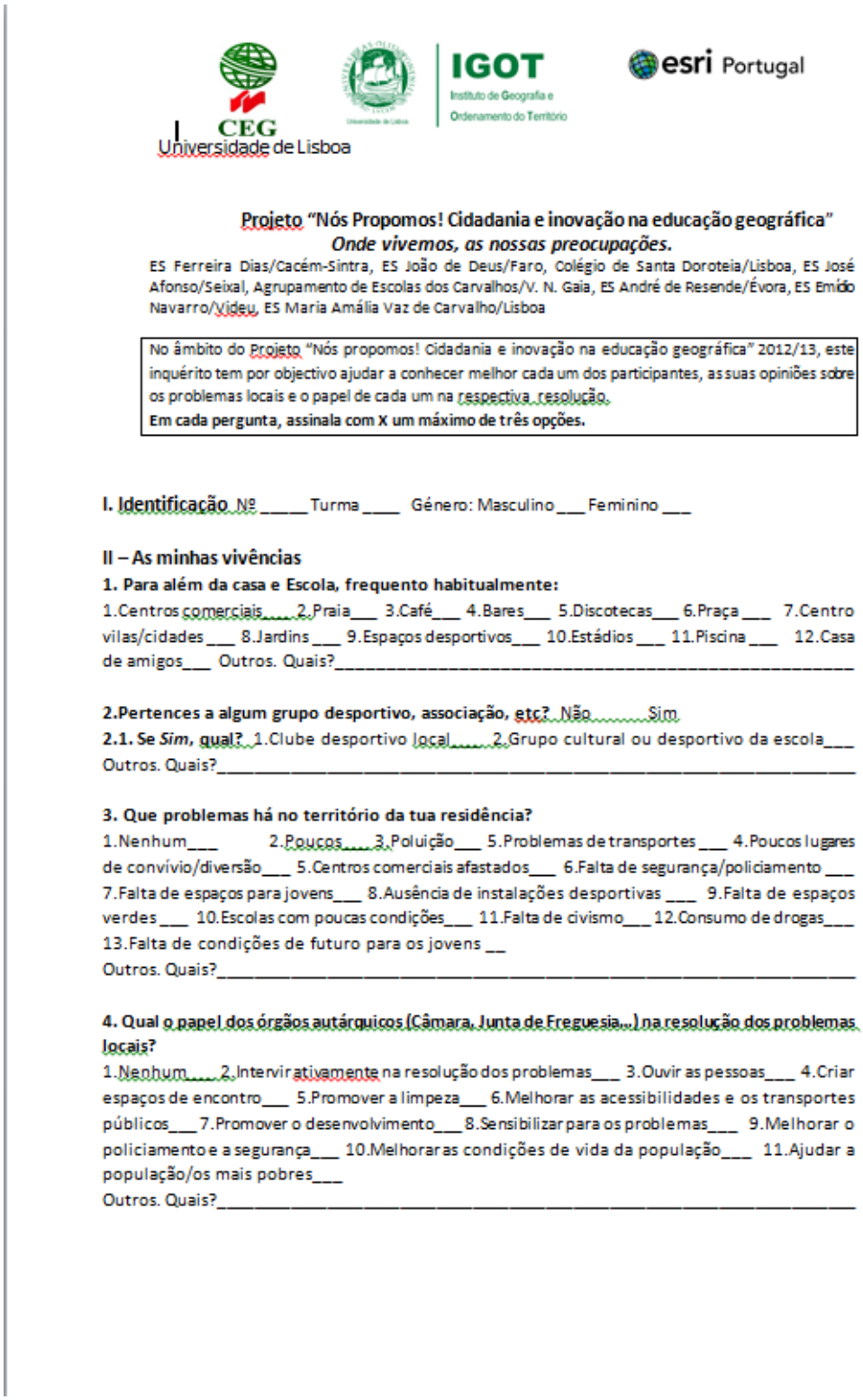
Os resultados apontam para uma identificação de problemas que vai diretamente ao encontro dos problemas sentidos pelos próprios jovens, como a ausência de equipamentos e de espaços de encontro ou as dificuldades de transportes públicos. Há uma reduzida sensibilidade para problemas sociais locais (como a pobreza) e vários alunos revelam mesmo dificuldade em identificar quaisquer problemas.

5. Dialogar nas escolas e nas autarquias

Neste segundo ano do projeto, têm sido desenvolvidos diversas fichas informativas, desde logo sobre os objetivos do PDM (Figura 5), e guiões de trabalho, com vincadas preocupações metodológicas (Figura 6) e/ou, ainda, fornecendo informação de base de apoio aos projetos a desenvolver). Tem-se promovido a troca destes guiões entre os professores, sendo também disponibilizados no *site*, com o que também se pretende o desenvolvimento de uma cultura de partilha entre docentes e, mesmo, outros atores, como técnicos camarários de planeamento.

Tal como no ano anterior, a equipa de coordenação do projeto desloca-se a cada Escola participante (Figura 7) ou, por vezes, a instalações da Câmara Municipal (Figura 8), onde os técnicos camarários de educação e planeamento recebem os alunos. São importantes momentos de diálogo e, naturalmente, de mobilização dos alunos. Nestas sessões, para além de apresentados os objetivos dos projetos e a metodologia adotada, dialoga-se com os alunos sobre os projetos que estes pretendem desenvolver.

Figura 4. Ficha de levantamento diagnóstico



CEG Universidade de Lisboa

IGOT Instituto de Geografia e Ordenamento do Território

esri Portugal

Projeto "Nós Propomos! Cidadania e inovação na educação geográfica"

Onde vivemos, as nossas preocupações.

ES Ferreira Dias/Cacém-Sintra, ES João de Deus/Faro, Colégio de Santa Doroteia/Lisboa, ES José Afonso/Seixal, Agrupamento de Escolas dos Carvalhos/V. N. Gaia, ES André de Resende/Évora, ES Emídio Navarro/Videu, ES Maria Amália Vaz de Carvalho/Lisboa

No âmbito do Projeto "Nós propomos! Cidadania e inovação na educação geográfica" 2012/13, este inquérito tem por objectivo ajudar a conhecer melhor cada um dos participantes, as suas opiniões sobre os problemas locais e o papel de cada um na respectiva resolução.
Em cada pergunta, assinala com X um máximo de três opções.

I. Identificação Nº _____ Turma ____ Género: Masculino ___ Feminino ___

II – As minhas vivências

1. Para além da casa e Escola, frequento habitualmente:

1.Centros comerciais ___ 2.Praia___ 3.Café___ 4.Bares___ 5.Discotecas___ 6.Praça ___ 7.Centro vilas/cidades ___ 8.Jardins ___ 9.Espaços desportivos___ 10.Estádios ___ 11.Piscina ___ 12.Casa de amigos___ Outros. Quais?_____

2.Pertences a algum grupo desportivo, associação, etc? Não ..... Sim

2.1. Se *Sim*, qual? 1.Clube desportivo local ___ 2.Grupo cultural ou desportivo da escola___ Outros. Quais?_____

3. Que problemas há no território da tua residência?

1.Nenhum___ 2.Poucos ___ 3.Poluição___ 5.Problemas de transportes ___ 4.Poucos lugares de convívio/diversão___ 5.Centros comerciais afastados___ 6.Falta de segurança/policiamento ___ 7.Falta de espaços para jovens___ 8.Ausência de instalações desportivas ___ 9.Falta de espaços verdes ___ 10.Escolas com poucas condições___ 11.Falta de civismo___ 12.Consumo de drogas___ 13.Falta de condições de futuro para os jovens __

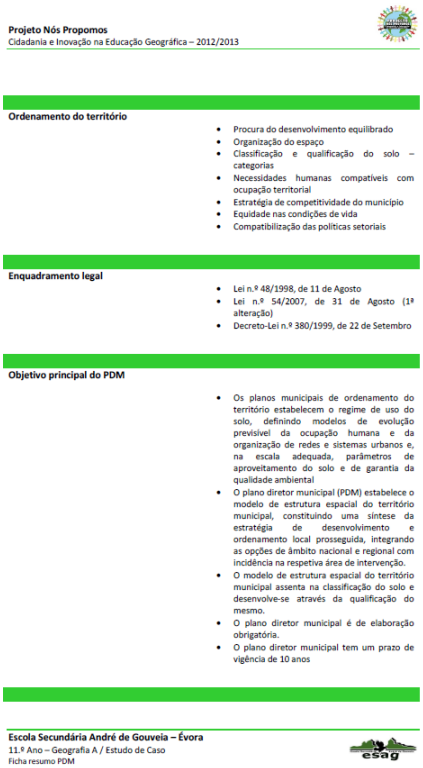
Outros. Quais?_____

4. Qual o papel dos órgãos autárquicos (Câmara, Junta de Freguesia...) na resolução dos problemas locais?

1.Nenhum ___ 2.Intervir ativamente na resolução dos problemas___ 3.Ouvir as pessoas___ 4.Criar espaços de encontro___ 5.Promover a limpeza___ 6.Melhorar as acessibilidades e os transportes públicos___ 7.Promover o desenvolvimento___ 8.Sensibilizar para os problemas___ 9.Melhorar o policiamento e a segurança___ 10.Melhorar as condições de vida da população___ 11.Ajudar a população/os mais pobres___

Outros. Quais?_____

Figura 5 – Ficha sobre o PDM Escola Secundária André de Resende/Câmara Municipal de Évora



Projeto Nós Propomos
Cidadania e Inovação na Educação Geográfica – 2012/2013

Ordenamento do território

- Procura do desenvolvimento equilibrado
- Organização do espaço
- Classificação e qualificação do solo – categorias
- Necessidades humanas compatíveis com ocupação territorial
- Estratégia de competitividade do município
- Equidade nas condições de vida
- Compatibilização das políticas setoriais

Enquadramento legal

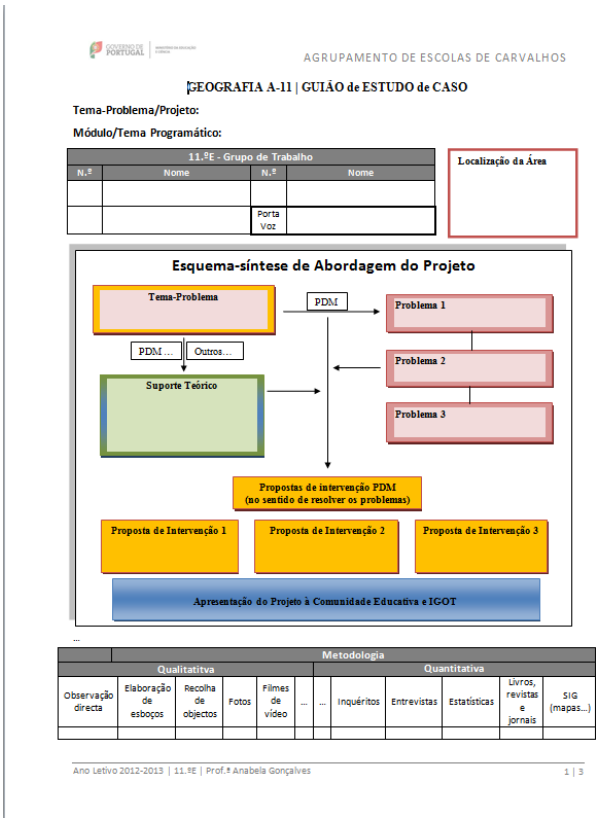
- Lei n.º 48/1998, de 11 de Agosto
- Lei n.º 54/2007, de 31 de Agosto (1ª alteração)
- Decreto-Lei n.º 380/1999, de 22 de Setembro

Objetivo principal do PDM

- Os planos municipais de ordenamento do território estabelecem o regime de uso do solo, definindo modelos de evolução previsível da ocupação humana e da organização de redes e sistemas urbanos e, na escala adequada, parâmetros de aproveitamento do solo e de garantia da qualidade ambiental
- O plano diretor municipal (PDM) estabelece o modelo de estrutura espacial do território municipal, constituindo uma síntese da estratégia de desenvolvimento e ordenamento local prosseguida, integrando as opções de âmbito nacional e regional com incidência na respetiva área de intervenção.
- O modelo de estrutura espacial do território municipal assenta na classificação do solo e desenvolve-se através da qualificação do mesmo.
- O plano diretor municipal é de elaboração obrigatória.
- O plano diretor municipal tem um prazo de vigência de 10 anos

Escola Secundária André de Gouveia – Évora
11.º Ano – Geografia A / Estudo de Caso
Ficha resumo PDM

Figura 6. Guião de Estudo de Caso do Agrupamento de Escolas dos Carvalhos



AGRUPAMENTO DE ESCOLAS DE CARVALHOS

GEOGRAFIA A-11 | GUIÃO de ESTUDO de CASO

Tema-Problema/Projeto:

Módulo/Tema Programático:

11.ºE - Grupo de Trabalho				Localização da Área
N.º	Nome	N.º	Nome	
		Porta Voz		

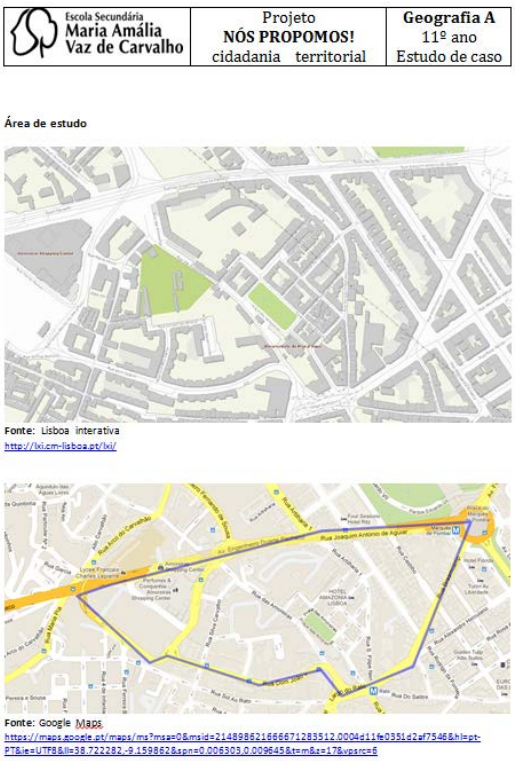
Esquema-síntese de Abordagem do Projeto

Tema-Problema
PDM
PDM …
Outros…
Suporte Teórico
Problema 1
Problema 2
Problema 3
Propostas de intervenção PDM (no sentido de resolver os problemas)
Proposta de Intervenção 1
Proposta de Intervenção 2
Proposta de Intervenção 3
Apresentação do Projeto à Comunidade Educativa e IGOT

	Metodologia											
	Qualitativa						Quantitativa					
Observação directa	Elaboração de esboços	Recolha de objectos	Fotos	Filmes de vídeo	…	…	Inquéritos	Entrevistas	Estatísticas	Livros, revistas e jornais	SIG (mapas…)

Ano Letivo 2012-2013 | 11.ºE | Prof.ª Anabela Gonçalves 1 | 3

Figura 7. Ficha com cartografia da área de estudo (Escola Secundária Maria Amália Vaz de Carvalho)



Escola Secundária Maria Amália Vaz de Carvalho | Projeto NÓS PROPOMOS! cidadania territorial | Geografia A 11º ano Estudo de caso

Área de estudo

Fonte: Lisboa interativa
http://lxi.cm-lisboa.pt/lxi/

Fonte: Google Maps
https://maps.google.pt/maps/ms?msa=0&msid=214898621666671283512.0004d11fe0351d2af7546&hl=pt-PT&ie=UTF8&ll=38.722282,-9.159862&spn=0.006303,0.009645&t=m&z=17&vpsrc=6

Frequentemente, os alunos ainda se encontram em fase de definição dos temas dos seus projetos e, como insistimos, é imprescindível a definição clara destes para se iniciar a pesquisa. O responsável da Esri Portugal sensibiliza para as potencialidades da utilização dos Sistemas de Informação Geográfica, sendo a mesma opcional; a sua adoção é um processo gradual, que não é fácil, mas sem dúvidas decisivo para a própria educação geográfica; frequentemente, há novas deslocações à escola, para sessões de formação para alunos/e ou professores.

Figura 7 – Sessão de trabalho na Escola Secundária de Ferreira Dias. À esquerda, uma técnica da Junta de Freguesia local



Figura 8 – À saída de uma sessão da Escola Secundária de José Afonso com a Câmara Municipal do Seixal



Estes momentos de encontro com as Escolas são, sem dúvida, muito importantes no desenvolvimento do projeto - apesar do esforço pessoal que sempre suscita acorrer a cada uma.

6. Inovar com os espaços curriculares oficiais

No momento em que redigimos este texto, o Projeto encontra-se em fase de implementação, pelo que é difícil a apresentação de resultados do mesmo. Mas a experiência do ano anterior (Claudino, Martinha, Santos, 2012) permite-nos afirmar do seu inequívoco caráter formativo.

De alguma forma, pode-se dizer que ele não teria grande razão de existir, na medida em que concretiza um desafio curricular obrigatório – mas, na realidade, em grande medida por cumprir no ensino secundário de Geografia. Entre a imposição da sua realização e a dificuldade da sua concretização, encontramos todo um espaço de reflexão sobre a reconhecida dificuldade em concretizar a inovação educativa. Em qualquer caso, com as suas próprias dificuldades, o projeto "Nós Propomos!..." demonstra que é possível uma efectiva inovação das práticas escolares de Geografia, numa perspectiva de cidadania, mobilizando os espaços curriculares do currículo oficial.

Bibliografia

–Alves, M. L.; Brazão, M.; Martins, O. S. (2001). Programa de Geografia A… Lisboa, Ministério da Educação.

–Claudino, S. (2006): "Portugal peninsular e os desafios regionais", Finisterra – Revista Portuguesa de Geografia, XLI (81), 105-120

–Claudino, S. (2011, a): "Teaching Geography in Portugal: Going back to the future", Review Problems of Education in the 21st Century, 27 (27), 30-38

–Claudino, S. (2011, b): «A formação inicial dos professores portugueses de Geografia: por uma recontextualização disciplinar e formativa», *PLURES – Humanidades. Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação*, nº 15, jan-jun, 13-33.

–Claudino, S., Martinha, C., Santos, R. (2012). Projeto "Nós Propomos! Cidadania e Inovação na Educação Geográfica": a construção de uma ativa cidadania territorial, en D. Royé, J. A. Aldrey Vázquez, M. Valcárcel Diáz, M. Prazos Olón, M. J. Piñeira Mantiñán (coord.), XIII Colóquio Ibérico de Geografía, "Respuestas de la Geografia Ibérica a la crisis actual, Santiago de Compostela, Meubook, p. 1624-1633.

–Comissão das Comunidades Europeias (2001). Governança europeia. Um Livro Branco, Bruxelas, Comissão das Comunidades Europeias.

–Feio, P. Areosa e Chorincas, J. (2009). "Governação territorial e inovação das políticas públicas", Prospectiva e Planeamento, 16, 137-157.

–Ferrão, J. (2010). "Governança e Ordenamento do Território. Reflexões para uma Governança Territorial Eficiente, Justa e Democrática", Prospectiva e Planeamento, vol. 16, 129-139.

–Lestegás, F. R. (2012). "A construção do conhecimento Geográfico Escolar: do modelo transpositivo à consideração disciplinar da Geografia", en S. M. V. Castellar, G. B. Munhoz (org.) Conhecimentos escolares e caminhos metodológicos», São Paulo, EJR Xamã Editora, 13-27.

–Maddrel, A. M. C. (1996). "Empire, emigration and school geography: changing discourses of Imperial citizenship, 1880-1925", Journal of Historical Geography, 22 (4), 373-387.

–Martinha, C. (2011). A formação do cidadão geograficamente competente – aspectos da mudança de paradigma pedagógico em Geografia, Porto, Universidade do Porto, 424 p. (pol.)

–Pykett, J. (2011). "Teaching Ethical Citizens? A Geographical Approach". BUTT, G. (ed.), Geography, Education and the Future, London, Continuum, 225-239.

–Rio, J. R.; Chamusca, P. (2009): "Governância, Planeamento e Estratégias de Desenvolvimento Territorial: Reflexões a propósito da teoria e da prática". Inforgeo, 27-43.

UMA ATIVIDADE DIDÁTICA NA ABORDAGEM DO ESPAÇO-TEMPO DE HÄGERSTRAND

Carlos Moreira Cruz
Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal

Resumo

Nesta comunicação apresenta-se simplificadamente uma atividade feita desde há quatro anos na unidade curricular de Geografia da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Setúbal (ESE). Ela foi desenvolvida com o objetivo de interpelar os alunos sobre a sua relação com o território, de forma a evidenciar a natureza eminentemente geográfica do ser humano. Trata-se de uma atividade que, numa avaliação qualitativa, tem cumprido genericamente os resultados para que foi concebida e, neste momento, tem o lugar principal na primeira sessão de contacto presencial com os alunos.

Palavras-chave: Hägerstrand, espaço-tempo, ética, vivência espacial.

1. A unidade curricular de Geografia na ESE

Na ESE a "disciplina" de Geografia é obrigatória no curso de Educação Básica e opção para os restantes cursos de Desporto, Animação Sociocultural, Produção Artística e Património e Tradução e Interpretação da Língua Gestual Portuguesa. O que significa, na prática, que ela deve ser gerida de forma muito diferente tendo em conta os interesses, as necessidades e as motivações dos alunos de cursos tão diferentes.

A atividade (anexos 1 e 2), que tem como título *A natureza focal da atividade humana* insere-se na convicção de que, relativamente a esta disciplina em particular, as atitudes e os valores são por vezes muito mais importante do que os conteúdos. É muito difícil, de facto, transformar alunos habituados a usufruir muito pouco o espaço em apreciadores e amantes do território, no sentido topofílico do termo (Tuan, 1980).

Por outro lado pude verificar que grande parte dos alunos tem grande dificuldade em compreender a centralidade do espaço ou, dito de outra forma, para ter em conta a perspetiva que nos interessa, do território, quer nas suas vidas quotidianas, quer na compreensão dos fenómenos sociais, económicos e políticos.

É neste contexto que surge então a atividade, que tem como principal objetivo centrar a reflexão e a prática dos alunos na importância do espaço, enquanto categoria a ter em conta. No fundo trata-se de tentar encontrar um exercício intelectual, que dando a maior centralidade possível ao espaço, e à sua importância primordial enquanto

elemento de amarração da informação, estabeleça pontes com outras categorias fenomenológicas distintas, designadamente sociais, económicas e políticas.

Com igual importância destaco o objetivo de ajudar a induzir os alunos a uma maior vivência do espaço, levando-os a tomar consciência, através de um exercício reflexivo, de como, em geral, o usufruem tão pouco. Este objetivo é da maior importância e, durante a sua realização, faço constantemente apelo à descoberta de novos espaços, à não repetição de percursos, … de forma a aumentar as possibilidades de interação social.

Este exercício permite também estabelecer conexões com outros temas da disciplina, designadamente o da cidade fragmentada ou explodida, que é abordado nas sessões seguintes (3 horas no total), com base num texto de Margarida Pereira (2004) e na análise de imagens retiradas do sítio Google Earth, a vários bairros de Lisboa e da Península de Setúbal, numa primeira fase, bem como a vários tipos de espaços diferentes da Área Metropolitana de Lisboa, numa segunda: bairros clandestinos, urbanizações de luxo, condomínios fechados, espaços industriais, centros comerciais, áreas industriais, áreas agrícolas, … estes últimos numa escala menor.

Procura-se assim centrar as aprendizagens, ativas e significativas – espera-se –, com base numa tentativa de explicação das configurações do território, tal como ele se apresenta na atualidade, sem insistir em conceitos e aprendizagens desadequadas da realidade portuguesa. Tenta-se, pelo contrário, interpretar as paisagens e os territórios numa base regional e local que tenha em conta as estruturas de provisão nacionais e internacionais.

2. Hägerstrand na prática

Hägerstrand, recentemente falecido (2004), era um homem meão mas um gigante na Geografia. São unanimemente reconhecidos os seus contributos para a ciência, sobretudo na abordagem espaciotemporal. Na prática ele foi dos primeiros, em todo o mundo, a cruzar a informação estatística com a corológica, não apenas tendo em conta grupos sociais, mas em modelações de base individual (Morrill, 2005).

É por isso muito curioso que o seu modelo, o cubo de Hägerstrand (anexo 1, fig 1), revele tantas potencialidades didáticas, sobretudo na análise do comportamento espacial individual ao longo do tempo. De certa forma é como se a utilização deste método de modelação de Hägerstrand fosse uma espécie de retorno às origens – à pedagogia –, na medida em que se pode considerar que grande parte das suas ideias teve origem em conceções e métodos pedagógicos (Öberg, 2005).

De facto as suas conceções e intuições geográficas foram muito influenciadas pelas ideias e métodos didáticos de Pestalozzi, de quem o seu pai, professor primário, era um seguidor. Aliás, e curiosamente, o próprio Hägerstrand viveu por muito tempo na escola onde o seu pai lecionava. A ideia de compreender as paisagens ao longo do tempo, partindo do próximo (a casa, a escola, a quinta) depois a aldeia e, gradualmente, a região, o ensino integrado da geografia, da história e do folclore foram essenciais na sua educação (Predd, 2005).

Por outro lado, a sua abordagem encerra outras virtualidades, das quais destaco, para além da fenomenológica, as dimensões democrática, ética e estética (Thrift, 2005).

Assim, do ponto de vista teórico, Hägerstrand opôs-se à consideração do espaço como categoria social e como tal construído pela sociedade, pelo que se pode considerar como um opositor da corrente dominante do construcionismo social. Os seus diagramas abrem também uma perpetiva do mundo mais democrática e neutral, na medida em que permitem uma narrativa mundial como resultado da difusão de vários fenómenos, e não apenas de um ou outro. Do ponto de vista ético, provavelmente o que mais interessa neste caso, os seus diagramas têm a vantagem de problematizar os constrangimentos à utilização do espaço, o que evidencia a complexidade do seu usufruto, e a forma como somos influenciados por vários fatores de índole, pessoal, familiar, social, económico, político, físico, entre outros.

Podemos fazer aqui uma analogia com os célebres trabalhos – embora menos conhecidos na área da geografia – de Hillier e Hanson (1993, 1996), designadamente *The Social Logic of Space,* sobre a morfologia urbana e suas características fenotípicas e genotípicas. Estes autores, ao estudarem as sintaxes não distributivas – e como tal inibidoras de contactos sociais – evidenciam as limitações à possibilidade de concretização individual, dadas exatamente pelo menor número de interações sociais, desde sempre consideradas como um dos fatores determinantes da felicidade humana do ponto de vista espacial.

Desta abordagem ressalta claramente o caráter particularmente imbrincado do usufruto do território por parte dos indivíduos e de como é útil e necessário utilizar bastante *bom senso* na utilização do espaço, desde a escolha de um percurso, até à localização das atividades de lazer.

Assume-se por isso nesta comunicação uma prática comprometida ideologicamente. Como afirma Sérgio Claudino, *as desigualdades de acesso e mobilização de recursos, a várias escalas, contrariam o princípio de universalidade de vivência do nosso planeta e da concretização dos direitos de cada ser humano* (Claudino, 2006: 226). É útil que os nossos alunos tenham consciência dessa desigualdade!

3. A atividade *A natureza focal da atividade humana*

A atividade (anexo 1) é distribuída aos alunos e dura aproximadamente duas sessões de 1h30.

Para além do anexo 1 que contém a atividade propriamente dita são ainda entregues mais dois anexos, que correspondem a um excerto da carta topográfica em página inteira, e de dois textos adaptados de dois artigos sobre o cientista (anexo 2).

Normalmente os alunos conseguem realizá-la dentro do tempo previsto, cerca de uma hora para a construção dos cubos de Hägerstrand, uma hora para a discussão em grupo e outra hora para a discussão no grupo-turma.

No final, depois da discussão no grupo-turma, é feita uma breve exposição em torno do contributo de Torsten Hägerstrand para a Geografia através de um Power Point que se encontra na Moodle, da qual a fig. 1 (excerto) dá uma ideia aproximada.

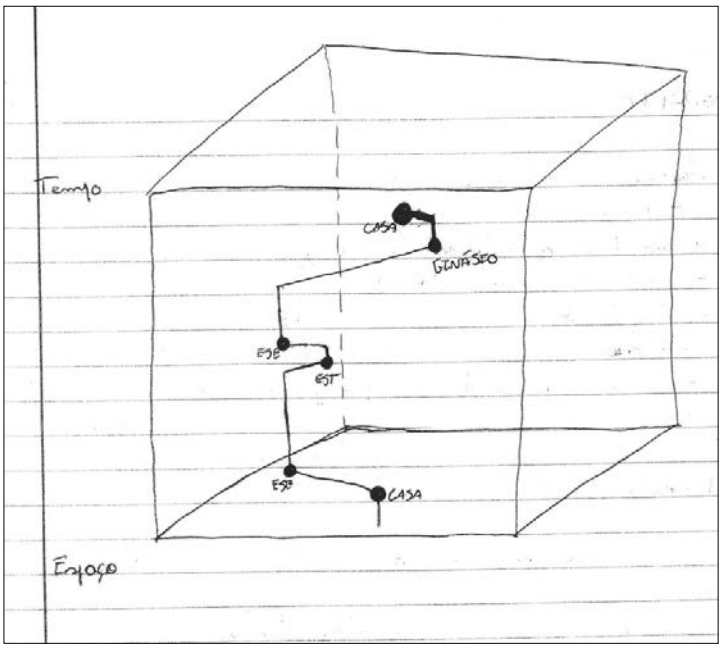
Normalmente não se tem um cuidado particular com a execução do cubo de Hägerstrand, na medida em que não se pretende um trabalho perfeito do ponto de vista gráfico. A fig. 2 exemplifica um trabalho aceitável, do ponto de vista da localização dos focos de atividade, neste caso da casa, da escola (ESE) e do ginásio. Porém é feita a crítica no sentido de chamar a atenção para o aluno que, de acordo com o desenho, ele não passa quase tempo nenhum em casa. Neste caso o trabalho é retomado de forma a que o aluno possa refazer o exercício com mais atenção ao eixo do tempo (ordenadas).

Fig. 1 – Excerto da exposição aos alunos

Espaço-tempo: Hägerstrand	Os constrangimentos aos projetos
• Tempo e espaço são indissociáveis das subtilezas do comportamento humano • Abordagem física do comportamento de cada indivíduo • As pessoas têm objetivos formulados como projetos que variam ao longo da sua vida • Os projetos têm que ultrapassar dificuldades ambientais • Ultrapassar dificuldades implica o uso de pessoas, recursos, espaço e tempo	**A ação e as consequências das escolhas dependem:** • Capacidades: necessidades de manutenção das pessoas e das tecnologias de transporte • Cooperação com outras pessoas: determinam em grande parte os prismas • Autoridade: leis, regulamentos, posição social e económca

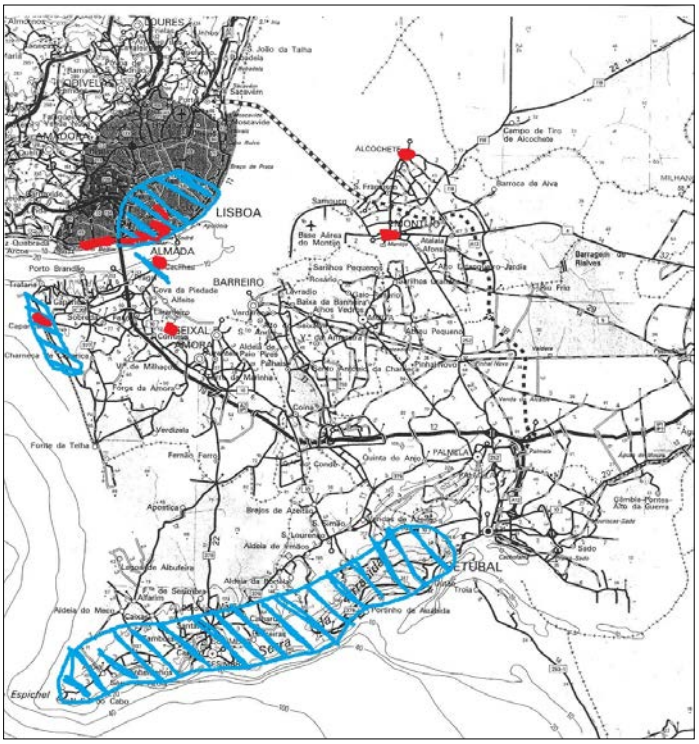
Outro erro comum é a ausência de inclinação da linha. Este erro, que aparece sempre, em todas as turmas, permite introduzir o conceito de ubiquidade, e problematizar a rapidez com que deslocam entre pontos. - Como é que consegue chegar tão rapidamente a casa? - Não me diga que tem uma máquina de teletransporte? São perguntas feitas para interpelar os alunos relativamente à inclinação que dão à linha.

Fig. 2 – O cubo de Hägerstrand de segunda a sexta-feira de um aluno de Desporto.



As projeções no espaço das suas atividades diárias é também um exercício de que os alunos gostam. Neste caso, para além de o exercício os obrigar a localizar os locais onde estudam, vivem,… permite também começar a identificar conceitos interessantes para a compreensão das nossas interações espaciais, como o conceito de espaço-canal, de não lugar (Marc Augé), definidos em termos de ausência, ou melhor, diminuição de possibilidade de interações sociais.

Figura 3 – O preenchimento de um mapa por um aluno do curso de Animação e Intervenção Sociocultural, trabalhador-estudante. A azul (riscado) os espaços de lazer de Verão e a encarnado (cheio) os espaços de lazer semanal.



A fig. 2 ilustra um exercício um pouco diferente do solicitado na atividade em anexo. Neste caso, para além dos pedidos feitos na atividade, solicitou-se também que diferenciassem os locais onde desenvolvem as suas atividades de lazer, usando duas cores diferentes, uma para o período de trabalho/aulas e outra para o período de férias. Neste caso é interessante notar como o aluno em questão vivencia um território muito maior no período de férias. Sendo morador em Almada é curioso como as suas escolhas de lazer durante o período de aulas se centram sobretudo em lugares com forte animação noturna, 24 de Julho, Bairro Alto, Docas, Corroios e Montijo, ao passo que busca um maior contacto com a natureza durante os períodos de férias (Costa de Caparica e Serra da Arrábida).

Quadro 1 – Fatores mais e menos identificados pelos alunos

Fatores mais identificados pelos alunos	Fatores menos identificados pelos alunos
Económicos e financeiros	Ciclo de vida
Saúde	Restrições legais e regulamentares de uso do espaço
Acessibilidades e transportes públicos	Gostos pessoais
Profissionais	Estilos de vida
Clima	
Sociais e familiares	

No final da atividade, em jeito de provocação, é distribuída uma folha com a tradução para português de um movimento do Requiem de Mozart, *Tuba Mirum*, que demonstra que a natureza focal da atividade humana persiste para além da morte. Neste caso trata-se da convocação perante o Trono de todas as criaturas mortas para responderem ao Juízo Final. A extrema beleza deste movimento termina de forma muito desafiadora a atividade.

4. Avaliação da atividade

A avaliação qualitativa realizada até agora é muito positiva. Quantitativamente a avaliação tem sido feita através da análise das respostas a questões colocadas em testes – todos –, porém, dada a diversidade de questões colocadas, e a diversidade de competências que mobilizam, o seu tratamento sistematizado é ainda incompleto e lacunar.

Destaco pela positiva o entusiasmo que os alunos demonstram na realização da atividade e o seu caráter interpelativo. O facto de esta abordagem dar ênfase à importância do espaço e, para a sua realização, ao uso de competências geográficas de localização espacial, valoriza-a enquanto momento indutor de novas aprendizagens.

Quanto aos dois principais objetivos, a ênfase na importância do espaço enquanto categoria autónoma e a crítica da vivência espacial, os resultados são contrastantes, uma vez que os últimos são bem menos animadores, mantendo-se em geral um nível pouco reflexivo.

5. Bibliografia

–Claudino, S. (2006). "Geografia e educação ou o optimismo possível" in GAITE, María Jesús, et. al (coords), Cultura Geográfica y Educación Ciudadana, Murcia, AGE/APG, 217-226.

–Hillier, B. (1996). Space is the machine – A configurational theory of architecture, Cambridge [etc.]: Cambridge University Press.

–Hillier, B. y Hanson, J. (1993). The social logic of space, Cambridge [etc.]: Cambridge University Press.

–Öberg, S. (2005). "Hägerstrand and the remaking of Sweden", in Progress in Human Geography, n. º 29, 341-349.

–Pereira, M. (2004). "As metamorfoses da cidade dispersa", GeoInova, n. º 10, 129-142.

–Pred, A. (2005). "Hägerstrand matters: life(-path) and death matters – some touching remarks", in Progress in Human Geography, n.º 29, 328-336.

–Thrift, N. (2005). "Torsten Hägerstrand and social theory", in Progress in Human Geography, n.º 29, 337-340.

–Tuan, Y-Fu (1980). Topofilia: Um estudo da perceção, atitudes e valores do meio ambiente, São Paulo [etc.], Difel.

Anexo 1 - Atividade entregue aos alunos (3 páginas)

IPS Instituto Politécnico de Setúbal
Escola Superior de Educação

GEOGRAFIA

A NATUREZA FOCAL DA ATIVIDADE HUMANA

Atividade prática

A atividade humana tem uma natureza focal. A nossa vida organiza-se em torno de determinados pontos ou focos no espaço: a nossa casa, o local de trabalho, de estudo, de divertimento, de lazer, . . .

Na prática dormimos num sítio, na nossa casa, mas estudamos noutro sítio diferente (embora também em casa), pelo menos para a maior parte daquelas atividades que implicam a realização de um ensino formal. Namora-se noutro local, vai-se ao cinema noutro, convivemos com a família – *alargada* – normalmente em muitos sítios. Se temos um problema de saúde temos que nos deslocar a outros locais diferentes dependendo do tipo de problemas que surgem, a um centro de saúde, a um hospital – poucos são os que se podem gabar de nunca ter ido a uma urgência, por exemplo.

O consumo também tem uma natureza focal, e quando queremos comprar produtos muito especializados os locais onde eles existem são tão poucos que podemos falar da existência de uma especialização espacial na localização de determinados bens e serviços.

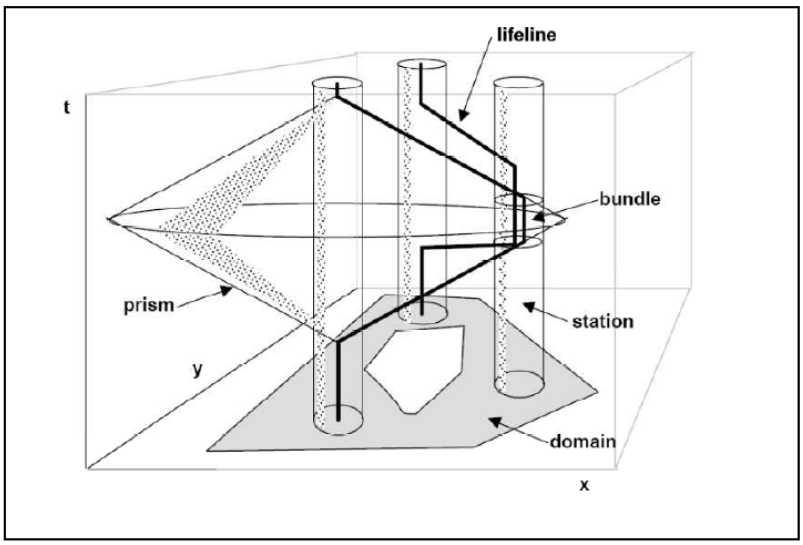
Enfim, não há dúvida que existe uma natureza focal das atividades humanas. A sua compreensão pode-se fazer no espaço, a várias escalas, e no tempo, para períodos curtos (dia) ou longos (semestres, anos, idade ativa, reforma,...).

Uma das correntes mais fecundas da Geografia Humana é a corrente do espaço-tempo, que procura compreender como é que se deslocam as pessoas, quais as suas limitações físicas, sociais, legais e outras, e quais os reflexos que estas relações podem ter na organização da vida social.

Um dos percursores desta teoria é o célebre geógrafo sueco Torsten Hägerstrand que apresentou na década de 50 uma teoria que demorou a ser aceite mas que continua a ser extremamente usada, sobretudo em planeamento regional e local.

O cubo de Hägerstrand

Hägerstrand propõe uma forma simples de analisar e problematizar a natureza focal da atividade humana no tempo (vide fig. 1)



O cubo representa no eixo das ordenadas o tempo e no das abcissas o espaço. Os focos da atividade humana são representados neste caso por tubos. A linha que representa o percurso diário oscila entre os focos espaciais. A inclinação da linha apresenta um declive maior ou menor em função do tempo da deslocação entre focos. O prisma apresenta uma síntese do espaço-tempo e o domínio representa a projeção espacial da atividade humana.

Fig. 1. – O cubo de Hägerstrand

Atividade:

1 – Desenhem um cubo que represente esquematicamente a variação da atividade focal da vossa atividade durante os dias de semana de aulas (de segunda a sexta-feira).

2 – Desenhem outro cubo que represente esquematicamente a variação da vossa atividade focal durante o fim-de-semana.

3 - Demarquem nos mapas anexos o espaço que corresponde à projeção do prisma de Hägerstrand. [utilizem duas cores, uma para o espaço vivido em cada período da semana]

4 – Em grupo procurem identificar:

- quais são os fatores que mais influenciam a natureza focal da vossa atividade humana em função dos vossos períodos diferentes de atividade;

- quais os fatores que, em geral, no mundo, condicionam a natureza focal da atividade humana.

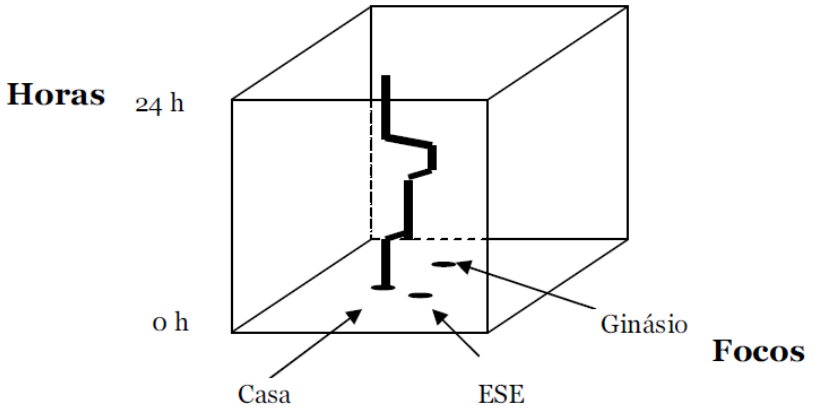


Fig. 2. – Exemplo para um aluno desportista

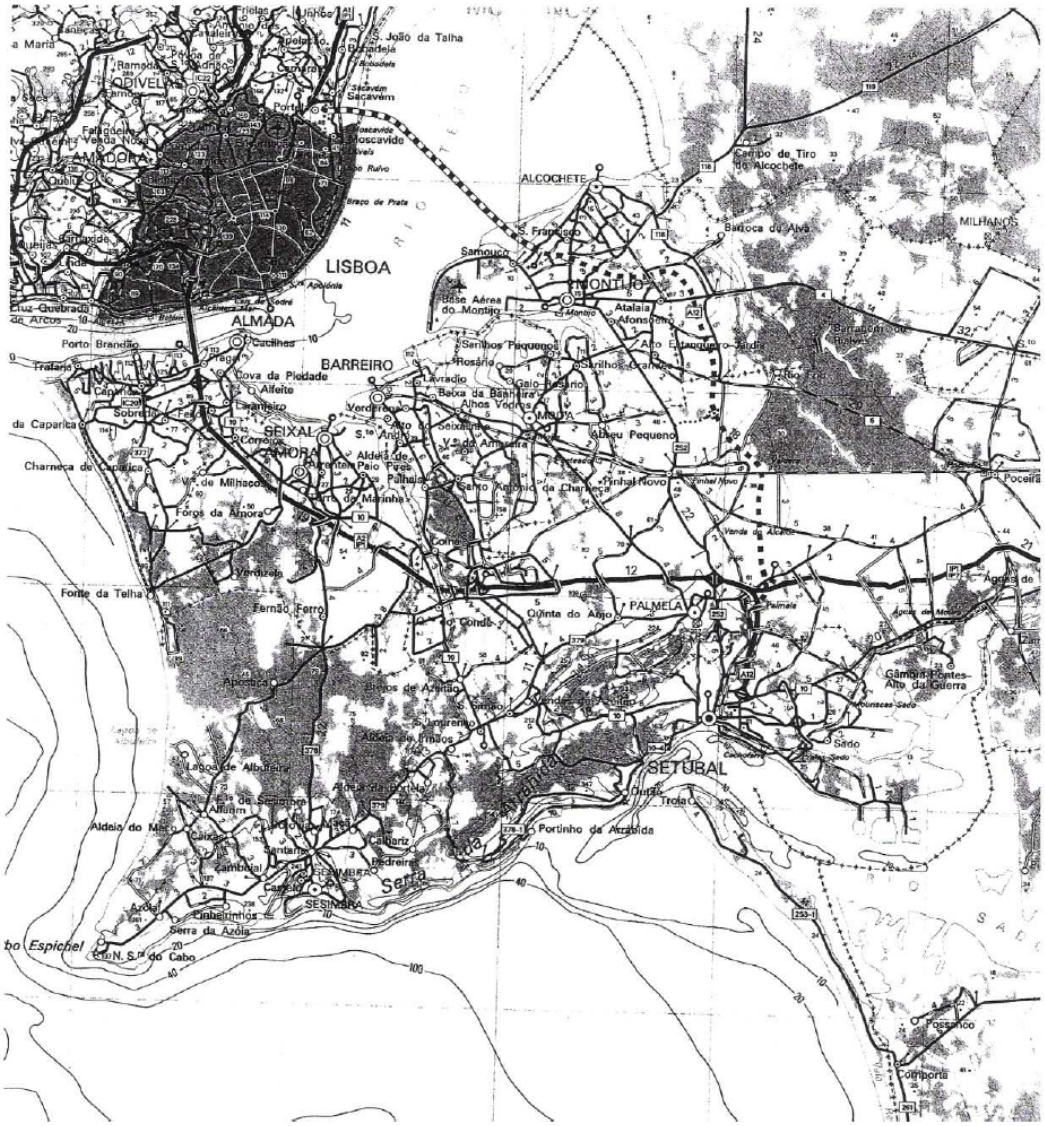


Fig. 3. – Extrato de carta topográfica da Área Metropolitana de Lisboa - AML

Anexo 2 – Texto de apoio sobre Hägerstrand (2 páginas)

IPS Instituto Politécnico de Setúbal
Escola Superior de Educação

GEOGRAFIA

Torsten Hägerstrand – Algumas notas

Hägerstrand e a Suécia

Torsten Hägerstrand nasceu no Sul da Suécia, na localidade de Moheda, no dia 11 de Outubro de 1916. O seu pai era professor do ensino primário e a família vivia num local remoto. Recebeu em casa o ensino da Geografia, da História e do Folclore, de acordo com a tendência que estava então em voga, devido à influência de Pestalozzi. A cartografia, a geologia, a botânica e a cartografia eram partes interrelacionadas de um ensino integrado que tinha como objetivo a compreensão dos processos que operam no espaço local. Para começar as crianças aprendiam sobre o seu ambiente próximo (a casa, a escola, a quinta) depois a aldeia e, gradualmente, sobre a região. Esta tradição de ensino da Geografia é aquilo a que hoje se chama a "perspectiva integrada" que teve uma influência preponderante no que viria a ser o estudo do meio local.

Hägerstrand começou a dar aulas na Universidade de Lünd, sempre muito interessado pelas escolhas locais, pela geografia cultural e pela vida quotidiana. As suas aulas eram iluminantes. Numa altura em que a Geografia Quantitativa, baseada em análises estatísticas, em indicadores, enfim no uso de métodos quantitativos, estava a dar os primeiros passos, Hägerstrand tornou-se uma referência nacional na área do planeamento regional, local e da política e internacional na área da Geografia e do planeamento.

Os seus discípulos espalhados no mundo conseguiram realizar as primeiras cartografias computorizadas, os primeiros modelos gravíticos de distribuição e de localização da população. Uma das suas inovações principais reside no tratamento de dados a nível do indivíduo, e não apenas de grandes grupos sociais, e na associação entre dados estatísticos e corológicos (locais onde eles ocorrem). Curiosamente, hoje em dia com a utilização do GPS é possível realizar análises extremamente interessantes georeferenciadas. E quase tudo começou com a publicação de um célebre artigo, em 1955, no qual chamava a atenção para a necessidade de trabalhar com dados referenciados espacialmente. A partir daqui a Geografia Quantitativa desenvolveu-se radicalmente com o desenvolvimento de modelos, softwares, modelos gravíticos e cartografias de previsão da difusão das inovações fundamentais para a escolha das localizações dos equipamentos.

Traduzido e adaptado de Öberg, Sture (2005) – ***Hägerstrand and the remaking of Sweden***. *Progress in Human Geography*. N.º 29. (Março). pp. 341-349

Diálogo (ficcionado) entre Walter Benjamin e Torsten Hägerstrand

Walter Benjamim:

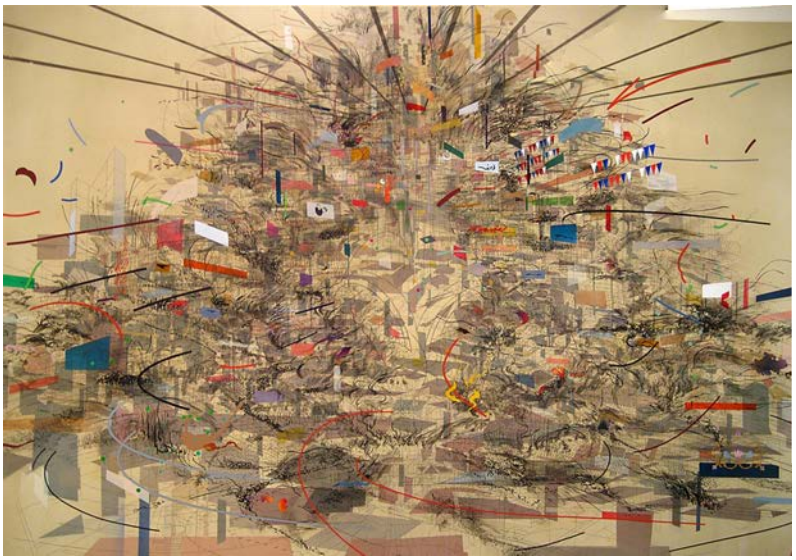
Então, fortemente interpelado, fui tocado pela ideia de um desenho, de um diagrama da minha vida, e soube exatamente como o devia fazer. Com uma simples questão interroguei a minha vida passada e as respostas apareceram inscritas, como que pela própria vida, numa folha de papel que desenhei e que tinha comigo. Um ou dois anos depois perdi esse papel. Fiquei inconsolável. Já não fui capaz de o reconstituir como dantes, naquela exuberância de árvores. Mas agora, cada vez que procuro reconstituir o desenho ele já não aparece como um conjunto de árvores mas sim como um labirinto.

Nas áreas do saber em que estamos interessados o conhecimento aparece como raios de trovoada. O texto é o trovão que se segue.

Torsten Hägerstrand

De forma simplificada, digo que tentei, pelo menos implicitamente, vender uma forma em quatro dimensões do mundo, uma visão que conceptualmente respeitasse a continuidade e a interdependência da matéria do espaço e do tempo.

Traduzido e adaptado de PRED, Alla (2005) – ***Hägerstrand matters: life(-path) and death matters – some touching remarks***. *Progress in Human Geography*. N.º 29. (Março). pp. 328-339



Empirical construction. Julie Mehretu

ESTUDO DE CASO: UMA OPORTUNIDADE DE FAZER GEOGRAFIA E ESQUECER OS EXAMES

Francisco Melo Ferreira
Maria do Carmo Naves
Escola Secundária Maria Amália Vaz de Carvalho

1. A comédia do rigor

Demasiadas vezes, a preocupação com o curriculum e os exames nacionais não nos deixa muito tempo para fazer Geografia… Filtrado por objectivos, interpretado por manuais, o interesse da Geografia esbate-se numa espécie de mundo orwelliano em que pouco espaço é deixado à criatividade do professor. Este é mesmo o principal suspeito, vigiado pelos diferentes órgãos, até chegar ao próprio Ministério da Educação. Como no poema de Brecht o que seria do ensino, da Geografia (e do resto) se não existisse Ministério? Assim como o trigo cresceria para baixo, os alunos aprenderiam tudo trocado…[1] Guerreiro (2012), a partir da leitura das "normas relativas aos professores vigilantes", caracteriza assim "a máquina implacável que, em todos os domínios, destituiu a autonomia dos professores e os fez entrar numa mecânica da subordinação": «Aí, em quatro páginas de normas, algumas delas insultuosas, fabrica-se o professor como um suspeito, um indivíduo propenso ao crime que é preciso vigiar (ficando assim no lugar do vigilante vigiado), de tal modo que justifica o uso de uma severa linguagem normativa, cheia de proibições (e até incitando, num determinado caso, a que seja policiado).»[2] E, perante isto, a melhor resposta é a capacidade da organização autónoma dos professores para trocarem ideias e partilharem recursos e estratégias. Só precisamos de a utilizar.

Servem estas reflexões iniciais para sugerir que um tema curricular como o "Estudo de caso" do programa do 11º ano de Geografia A possa ser utilizado exactamente como um espaço de liberdade em que professores proponham actividades relevantes que, de uma forma autónoma, permitam organizar as aprendizagens dos alunos.

2. A ideia

A freguesia de São Sebastião da Pedreira, onde se localiza a Escola Secundária Maria Amália Vaz de Carvalho, foi várias vezes notícia durante o ano de 2012. Primeiro, pelo anúncio do encerramento da Maternidade Alfredo da Costa, situada na freguesia. Inaugurada em 1932, foi local de nascimento de centenas de milhares de pessoas, muitas das quais se tornaram naturais da freguesia de São Sebastião da Pedreira, como o próprio autor desta comunicação… (a partir de 1967, os registos passaram a ter em conta a morada da mãe). Por outro lado, foi também definido em 2012 o novo mapa das freguesias de Lisboa, que consagra a fusão da freguesia de São Sebastião da Pedreira com a de Nossa Senhora de Fátima dando origem à nova freguesia das Avenidas Novas.

A tudo isto assistimos todos, mais ou menos impávidos e serenos. Por um lado porque o local de nascimento, sobretudo nas áreas urbanas/metropolitanas, é cada vez menos um factor de identidade. Por outro lado, porque a política do território se passou a considerar cada vez mais

[1] Referência ao poema de Brecht (1976) A dificuldade de governar. O primeiro verso inicia assim:

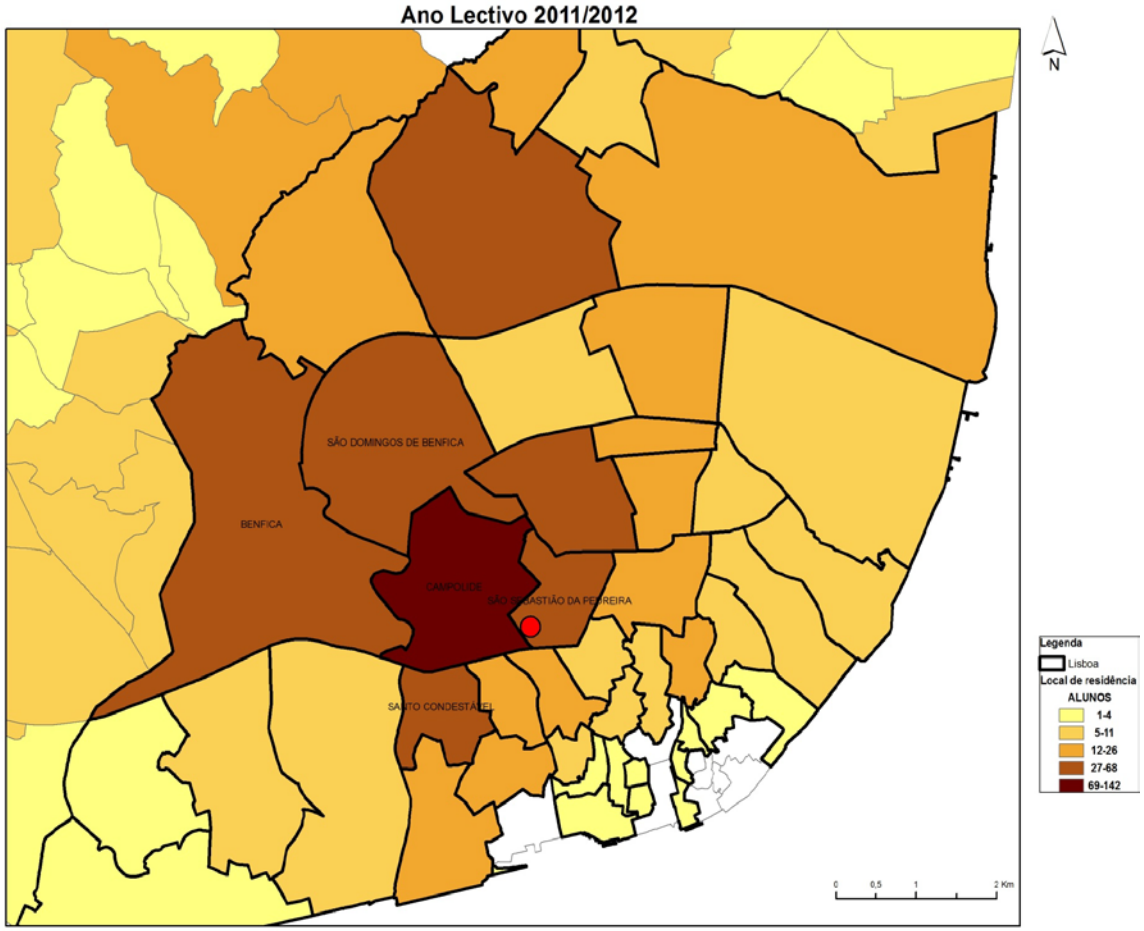
> Todos os dias os ministros dizem ao povo
> Como é difícil governar. Sem os ministros
> O trigo cresceria para baixo em vez de crescer para cima.
> Nem um pedaço de carvão sairia das minas […]

[2] Guerreiro (2012), p. 38.

como uma questão de especialistas a que não podem aceder os meros cidadãos, que se devem limitar a reconhecer a racionalidade das decisões baseadas… na redução do défice…

No caso da Escola Secundária Maria Amália Vaz de Carvalho, apesar de localizada na freguesia de São Sebastião da Pedreira, a área de residência dos alunos ultrapassa em muito a da freguesia. Com o despovoamento e a terciarização do centro tradicional, que levou ao encerramento de escolas secundárias dessa área, a escola passou a integrar a faixa de expansão do centro de Lisboa, que engloba outras, como as secundárias Passos Manuel (Agrupamento Baixa-Chiado), Pedro Nunes e Camões. Para o ano lectivo 2011/2012 o local de residência dos alunos da Escola Maria Amália é o representado no mapa da figura 1.

Figura 1. Local de residência dos alunos da Escola Secundária Maria Amália Vaz de Carvalho (assinalada a vermelho).



Os 68 alunos da escola residentes na freguesia de São Sebastião da Pedreira representam apenas 5,3% do total. Não é de estranhar que uma freguesia como Campolide, com características muito mais residenciais, tenha um número de alunos muito superior. Curiosa é a informação de que quase 30% dos alunos neste ano lectivo residiam fora do concelho de Lisboa. O que poderá ser explicado por um efeito colateral da terciarização: a escola pode ficar próximo do local de trabalho de um dos pais.

O estudo da freguesia parecia poder constituir um tema próximo e actual ainda que, à partida, pudéssemos excluir a hipótese de haver uma particular identificação dos alunos com a freguesia

da escola. Podemos mesmo supor que as formas de identificação e socialização dos jovens, mesmo quando têm uma componente espacial, passam por outras divisões que não as administrativas. Muitas vezes correspondem a um estereótipo de caracterizações sociais. Frequentemente a identificação é maior em situações com uma forte componente étnica e cultural, em que os jovens referem "o (meu) bairro", ou de identificação etária e de lazer em que referem "o Bairro (Alto)".

Desde que o programa de Geografia A do Ensino Secundário foi adoptado, em 2001, o Grupo de Geografia da Escola Secundária Maria Amália teve a preocupação de escolher temáticas próprias, com alguma originalidade, na aplicação do estudo de caso do 11º ano. Uma das experiências com melhores resultados foi a do estudo dos jardins de Lisboa, que se repetiu em vários anos lectivos. Sintomaticamente, a escola está este ano a participar no projecto "Nós propomos", dinamizado pelo Instituto de Geografia e do Ordenamento do Território (IGOT) e pela Associação de Professores de Geografia (APG) e centrado em actividades aplicáveis ao estudo de caso do 11º ano.

No ano lectivo de 2011/2012 eram os autores desta comunicação os responsáveis por leccionar as 5 turmas de Geografia A existentes na escola. Em Dezembro de 2011 começámos a pensar sobre o tema a desenvolver no âmbito do estudo de caso. Em Janeiro de 2012 decidimos que o tema seria o estudo da freguesia de São Sebastião da Pedreira. Identificado o tema, partimos para a formulação de questões de investigação. O ponto de partida do debate alargado com os alunos foi o seguinte:

- Quem vive numa cidade vive num lugar?
- Identificamo-nos com a freguesia em que moramos?
- É relevante para a escola situar-se na freguesia de São Sebastião da Pedreira?
- Será importante para os 5% de alunos da escola que aqui residem?

Por aproximações sucessivas foi possível concretizar perguntas mais precisas que resultaram no título do projecto. "Existe uma identidade de freguesia? O caso de São Sebastião da Pedreira".

3. O processo

A ideia de base era a de proporcionar aos alunos situações em que pudessem por em prática alguns conhecimentos adquiridos ao longo de um ano e meio de aprendizagens. Esses conhecimentos são geralmente aprendidos de forma separada não havendo nem motivo nem oportunidade para os integrar. Para além de conhecimentos há métodos e técnicas, desde a recolha de dados até ao seu tratamento e representação, que geralmente aparecem como dados adquiridos, como produtos de que se ignora o processo.

Estabelecido o tema pudemos avançar para a definição das diferentes componentes do trabalho, não muito diferentes das indispensáveis à organização de qualquer projecto. No entanto, tivemos a preocupação de as adaptar às características do tema e aos aspectos que pretendíamos desenvolver. Apresentamos os mais significativos e que permitem fazer um enquadramento do projecto.

Objectivos:

1. Utilizar métodos e técnicas geográficas para compreender diferentes temas num território limitado;
2. Realizar trabalho de grupo de uma forma colaborativa, contribuindo para um projecto de carácter global;

3. Contribuir para um trabalho de interesse comunitário.

Estratégia:

1. Envolver alunos, autarquia e professores na definição dos temas a incluir no estudo.
2. Organizar os alunos em grupos com um responsável eleito.
3. Definir claramente as etapas e o calendário do projecto.
4. Aferir semanalmente com os responsáveis o andamento do projecto.
5. Publicar os resultados do projecto divulgando-os à comunidade escolar e à comunidade autárquica. (Site na Internet)

Etapas

1. Informação do projecto.
2. Organização dos grupos.
3. Selecção dos temas.
4. Reunião com a Junta de Freguesia.
5. Definição final dos temas e variáveis.
6. Recolha de informação (fontes documentais, inquéritos, entrevistas)
7. Tratamento da informação.
8. Elaboração do relatório final

Produto final

1. Gráficos de distribuição e evolução das variáveis seleccionadas. (Excel)
2. Mapas de localização e distribuição das variáveis seleccionadas. (ArcView e Google Earth/Google Maps)
3. Relatório de interpretação das representações gráficas e cartográficas.

Estes elementos terão que ser incluídos nos seguintes suportes:

a. Trabalho escrito
b. Sítio internet
c. Apresentação PowerPoint a partir de *template*: máximo 6 diapositivos - objectivos; o processo; resultados

Duração

9 blocos (3 semanas)

Avaliação

- Participação no trabalho: 20%
- Trabalho escrito: 60%
- Apresentação: 20%

Professores

- Francisco Melo Ferreira
- Maria do Carmo Naves

Alunos

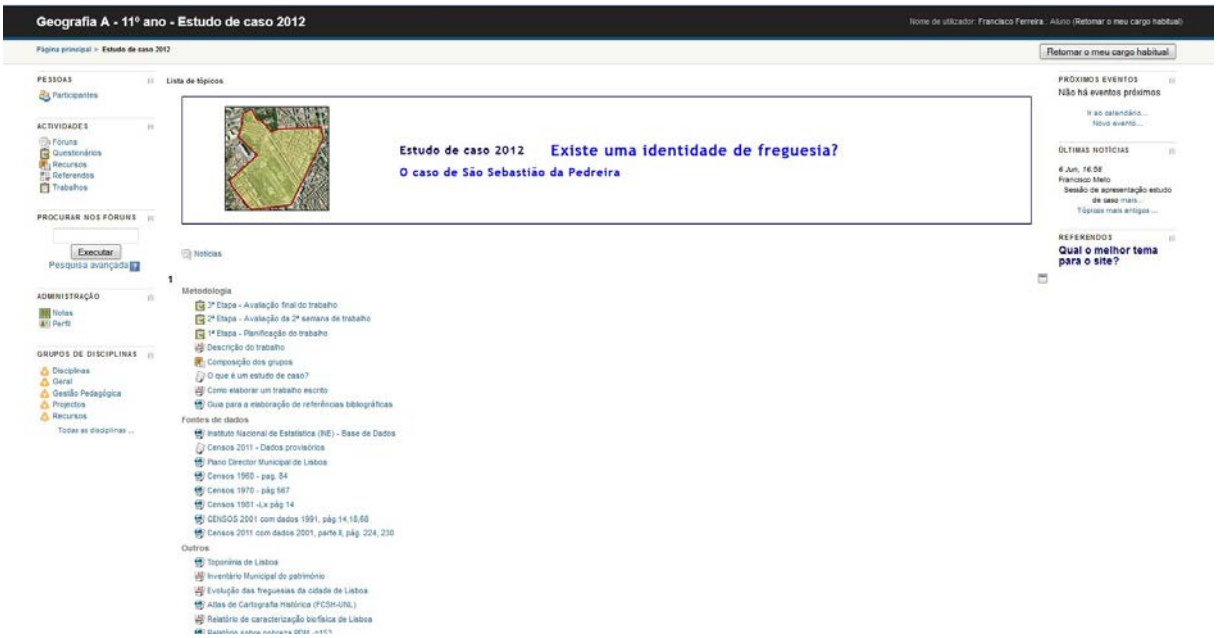
- Cerca de 110 alunos de 5 turmas do 11º ano (G, H, J, K, L)
- 20 a 25 grupos de 4 ou 5 alunos

Antes do projecto se iniciar foi indispensável realizar alguns trabalhos preparatórios. Em primeiro lugar, contactámos o Presidente da Junta de Freguesia de São Sebastião da Pedreira, Sr. Nélson

Antunes, a quem apresentámos o projecto e pedimos sugestões e colaboração no projecto. O Sr. Nélson Antunes colabora com a escola desde há longo tempo e é actualmente membro do Conselho Geral, o órgão de direcção estratégica responsável pela definição das linhas orientadoras da actividade da escola. Foi um importante contributo poder contar com a sua colaboração no projecto e, em particular, na realização duma conferência inicial em que apresentou aos alunos a história da freguesia. Dado o elevado número de alunos foi necessário organizar 2 sessões em que participaram todas as turmas.

Foi também de grande importância a organização de uma disciplina na plataforma Moodle da escola, onde colocámos toda a informação necessária para a realização do projecto. A plataforma Moodle Maria Amália teve início em 2005 e envolve actualmente um número significativo de professores e alunos que a utilizam habitualmente nas actividades de ensino e aprendizagem. Esta disciplina foi o ponto central para toda a actividade prática do projecto. Não foi necessário nenhum período de formação inicial já que, em todas as turmas, os alunos utilizavam disciplinas Moodle pelo menos desde o início do ano lectivo.

Figura 2. Disciplina Moodle do estudo de caso.



Todos os materiais necessários para as várias etapas foram previamente colocados nesta disciplina, facilitando quer o trabalho dos alunos quer a colaboração entre os professores. Aí se encontram ferramentas metodológicas, como informação sobre o que é um estudo de caso, como organizar referências bibliográficas e também formulários de apoio à planificação do trabalho. Estão igualmente identificadas as principais fontes de dados, de que destacamos os Censos e em especial os resultados provisórios dos Censos 2011, disponíveis na altura. Foram igualmente referenciadas outras fontes de dados, como os relatórios do PDM de Lisboa, o Inventário do Património Arquitectónico, a Toponímia de Lisboa e o Atlas de Cartografia Histórica (FCSH-UNL). A maior parte destes recursos foram propostos pelos professores, mas o trabalho de cada grupo era valorizado por poder identificar outras fontes de informação relevantes.

A disciplina Moodle foi também o local onde se encontravam as indicações para a publicação no *site* da Internet, o envio dos diferentes suportes resultado do trabalho, relatórios, apresentações

em PowerPoint. Foram igualmente elaborados questionários de avaliação das várias etapas do trabalho, que foram também preenchidos na plataforma. Foi ainda realizado um referendo para escolher o melhor tema (*template*) para o *site* final do trabalho.

4. Os resultados

4.1. O *site*

Na escolha do formato final de publicação do trabalho foram factores importantes a disponibilidade duma plataforma e a possibilidade de a utilizar de uma forma colaborativa. A utilização do estudo de caso como uma oportunidade de trabalho colaborativo era uma das nossas preocupações iniciais, já presente nos objectivos do projecto. Desde o início do ano lectivo a escola passou a disponibilizar a todos os alunos (e também a todos os professores e funcionários) contas de correio electrónico personalizadas através da aplicação Google Apps. Essas contas de correio incluem espaço de armazenamento até 5 Gb e também a possibilidade de criar *site*s através do Google Sites. O tempo de aprendizagem do Google Sites é baixo e os alunos de algumas turmas já o tinham utilizado em trabalhos de outros temas curriculares, por exemplo sobre a Agricultura em Portugal. A criação da estrutura do *site* foi feita pelos professores, tendo em atenção os temas tratados por cada grupo de trabalho. Nesta preparação foi particularmente importante a definição de permissões para cada grupo, evitando assim a interferência entre grupos ou o apagar inadvertido de informação. Os alunos participaram num referendo para escolher o melhor tema a aplicar ao *site*.

Uma das grandes vantagens da opção tomada é que, desde o início, os alunos puderam visualizar a estrutura final em que estavam a participar. Puderam ainda observar o crescimento da informação como avançar do projecto até identificar e avaliar o trabalho feito pelos outros grupos. Os professores chamaram particularmente a atenção para a responsabilidade de estar a executar um trabalho que ficaria público e poderia ser avaliado por todos, pelo que devia haver especial cuidado com a redacção e com a qualidade dos resultados apresentados. Os responsáveis pelo conteúdo foram identificados em cada página. Foi feito o registo do *site* sob uma licença Creative Commons, o que foi um motivo de sensibilização dos alunos para a importância do reconhecimento da autoria.

A plataforma revelou-se também adequada a uma pluralidade de suportes resultantes de trabalhos muito diversificados incluindo texto, imagens, gráficos, mapas, vídeos, etc. Simultaneamente permitia a partilha de ficheiros entre os elementos do grupo de trabalho através do Google Drive.

A estrutura final do trabalho foi evoluindo ao longo do processo aproveitando as possibilidades da estrutura modular do Google *site*s. Quando necessário, um bloco/capítulo do trabalho era deslocado para outro nível de organização. A figura 3 apresenta a página inicial com o menú correspondente ao nível principal de organização do trabalho.

Figura 3. O *site* do projecto (https://sites.google.com/a/esmavc.org/sao-sebastiao-da-pedreira-2012/)



Em cada um dos níveis havia subdivisões correspondendo, geralmente, cada uma delas a um grupo de trabalho. Houve especial preocupação com a distribuição pelos grupos de forma a que as diferentes tarefas envolvidas correspondessem a um trabalho relativamente equilibrado. Para o conseguir foi importante a construção dum quadro orientador que incluía o tipo de resultados previstos para cada tema e grupo.

Figura 4. A organização dos temas do trabalho

GRUPOS	TEMA
	1. O território da freguesia
1	a. Delimitação Evolução do território Caracterização física
	2. História da freguesia
2	a. História Personalidades e toponímia Episódios
3	b. Imóveis de interesse público
	3. Demografia
4	a. População (até 2011) P. presente/residente Por género h/m Densidade Populacional
5	b. Natalidade e mortalidade Naturalidade/imigração
6	c. Estrutura etária

GRUPOS	TEMA
	4. Condições de vida
7	a. Escolaridade
	b. Actividade/emprego
8	c. Habitação
9	d. Caracterização das famílias Dimensão Estado civil legal e o sexo
	5. Urbanismo
10	a. Distribuição funcional Serviços públicos Outros Espaços verdes
11	b. Caracterização dos edifícios Época Nº alojamentos Tipo utilização Tipo edifício
12	c. Caracterização dos alojamentos
13	d. Turismo
	6. Transportes
14	a. Transportes públicos
	b. Tráfego
	7. Ambiente
15	a. Separação de lixo
16	b. Ruído
17	c. Hábitos de consumo
18, 19	8. Problemas
20	9. Assistência / aspectos sociais

O resultado foi bastante exaustivo e permitiu abordar conhecimentos relativos a grande parte dos conteúdos do programa de Geografia A, exceptuando a Agricultura e as Pescas. Foi dada a indicação aos alunos que, sempre que possível, fizessem comparações a várias escalas: nacional, cidade de Lisboa, freguesia de São Sebastião da Pedreira. Esse exercício simples, só por si, contribuiu para uma melhor compreensão de um conceito fundamental da Geografia.

Para além do principal produto público que foi o *site* propriamente dito os alunos tiveram ainda que elaborar uma pequena apresentação. Deliberadamente a apresentação tinha que se limitar a 5 diapositivos de Power Point e seguir um modelo que permitisse sintetizar as principais conclusões resultantes do trabalho do grupo.

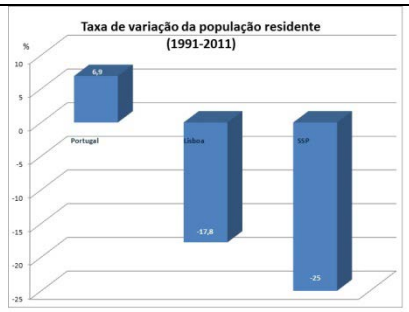
A apresentação dos trabalhos realizou-se na tarde dia 6 de Junho durante uma sessão em que, para além de todos os alunos que participaram no projecto, foram convidados os encarregados de educação, os professores de outras disciplinas da turma, o Presidente da Junta de Freguesia

de São Sebastião da Pedreira e a professora Alina Esteves do IGOT e antiga aluna da escola. A apresentação foi também um exercício de responsabilização pública e de comparação entre os diferentes grupos. Foi o momento de todos realizarem o trabalho em que tinham participado. Penso que todos os presentes se aperceberam que, no final, todos ficaram a saber mais sobre a freguesia da escola. O site que reuniu os resultados do trabalho, disponível em https://sites.google.com/a/esmavc.org/sao-sebastiao-da-pedreira-2012/ é certamente a fonte de informação mais actualizada sobre a freguesia disponível na Internet.

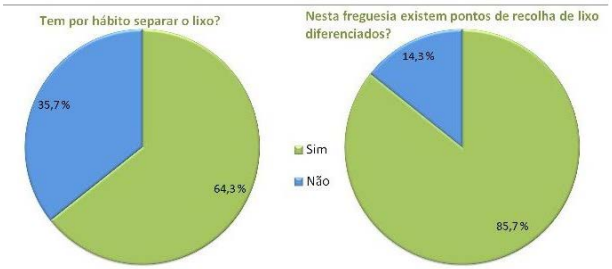
Figura 5. Alguns exemplos originais de tratamento de temas do estudo de caso.



Desnível entre o Alto do Parque e o Marquês de Pombal



Variação da população em Portugal, em Lisboa e n freguesia



Resultados de um inquérito feito pelos alunos sobre separaçã de lixo



Imóveis de interesse público no Google Maps

5. Conclusão

O estudo de caso previsto no programa de Geografia A do Ensino Secundário é muitas vezes encarado como mais uma tarefa que não sabemos bem como efectuar. Em algumas conversas de "Sala de Professores" há mesmo quem considere que "isso não serve para nada!" e que, provavelmente, seria preferível "dar mais conteúdos". Desde há alguns anos vivemos na sociedade portuguesa não uma cultura de avaliação mas sim uma cultura do exame. Aparentemente, aquilo que se faz de mais importante nas escolas ao longo do ano lectivo são…os exames nacionais! E, por serem nacionais, são necessariamente bons… Esta (in)cultura leva a que nem se entenda devidamente o papel que essas provas podem ter em termos de aferição de conhecimentos. E, muitas vezes, se esqueça as avaliações de todas as outras actividades realizadas ao longo do ano. António Guerreiro (2012) chama a esta falta de cultura "a comédia do rigor". «Os exames não são apenas sinónimo de rigor e exigência, são também um

convite à repetição, à ausência de pensamento crítico e a uma tarefa perversa que se chama ''preparação para os exames" e são ainda uma ferramenta de gestão das escolas e de domesticação dos professores.»[3] Ora, para não sermos verdadeiramente domesticados, devemos aproveitar as oportunidades para exercer a criatividade e utilizar o grau de liberdade que verdadeiramente caracteriza a profissão de professor…

Para quem se queira basear na letra do curriculum, está tudo lá: «O estudo de caso é uma oportunidade efectiva de introduzir o conhecimento da realidade no trabalho em Geografia, evitando abstracções e generalizações abusivas que muitas vezes ocorrem quando o estudo geográfico incide sobre temáticas muito diferenciadas, incidentes em áreas mais ou menos vastas.»[4] Uma saudação às autoras do programa que tiveram a sabedoria de incluir este tema!

O que fizemos neste trabalho foi por em prática os princípios enunciados no programa, escolhendo o tema mais adequado para o público em causa e aplicando-lhe a criatividade que consideramos indispensável para permitir a criação de situações de aprendizagem que possam ser significativas para os alunos. «Sugere-se a utilização da metodologia do trabalho de projecto, incluindo o trabalho de campo, a pesquisa bibliográfica e a recolha e o tratamento de informação recolhida em fontes diversificadas.»[5]

Estamos certos que os alunos experimentaram situações de aprendizagem únicas e que lhes deram a oportunidade de analisar espacialmente um problema. Por um lado, puderam seguir as etapas habituais em muitos projectos de investigação: definição de questões de investigação, pesquisa de informação, organização de resultados, interpretação e divulgação. Por outro lado, aprenderam e praticaram novas formas de trabalho colaborativo, que lhes poderão vir a ser muito úteis no futuro. Quanto a técnicas de tratamento e representação da informação foram múltiplas as utilizadas. Para além das propostas pelos professores, muitos alunos encontraram as suas próprias formas criativas de resolver questões concretas. São múltiplos os exemplos que se podem encontrar no *site* do projecto. O sabor geográfico esteve sempre presente através da produção de mapas utilizando ferramentas como Google Maps.

O estudo de caso é um desafio? É, e vale a pena tentar responder-lhe. Esta foi apenas uma das múltiplas respostas possíveis. Há um mundo aí fora à nossa espera!

Nota: Esta comunicação utiliza a grafia pré-acordo ortográfico.

Bibliografia

–Brecht, B. (1976). Poemas, Lisboa Editorial Presença.

–Guerreiro, A. (2012). “Os exames e a comédia do rigor” em Jornal Expresso, suplemento Atual, 14 de Julho de 2012, 36-38

–Sousa Martins, O. (Coordenadora); Alves, M. L. e Brazão, M. M. (2001). Programa de Geografia A 10º e 11º ou 11º e 12º anos. Lisboa, Ministério da Educação. Departamento do Ensino Secundário, disponível em http://www.dgidc.min-edu.pt/data/ensinosecundario/Programas/geografia_a_10_11.pdf [Acesso em 1 Fevereiro de 2013).

[3] Guerreiro (2012), p. 36.
[4] Sousa Martins (2001), p. 57
[5] Ibidem.

EL ESTUDIO DEL PAISAJE URBANO DENTRO DEL CURRÍCULO DE LA EDUCACIÓN OBLIGATORIA DE LA PROVINCIA DE CÓRDOBA (ARGENTINA)

Héctor Guillermo Bazán[1]
Universidad de Valladolid
hectorbazan75@gmail.com

RESUMEN

La comunicación presenta un análisis del desarrollo curricular del concepto "paisaje urbano" en el Área de Ciencias Sociales y en la asignatura Geografía en los diseños curriculares de los distintos niveles de Escolaridad (inicial, primaria y secundaria) que componen la Educación obligatoria del Sistema Educativo Provincial, de Córdoba (Argentina).

Aplicando técnicas de análisis de contenido, se identificó el concepto paisaje urbano que se explicita en los documentos, su complejización en los aprendizajes y contenidos curriculares. Para llevarlo a cabo se efectuó una investigación cualitativa, descriptiva, interpretativa y observacional.

PALABRAS CLAVE: Educación Obligatoria, Geografía escolar, Análisis del currículo, Paisaje urbano.

1. PAISAJE URBANO

El paisaje urbano, también denominado espacio urbano, es un término de compleja definición. En una primera aproximación se puede afirmar que es el relativo a las zonas urbanas o de las ciudades propiamente dichas.

Sorokin y Zimmerman (1928, en Villalvazo et al 2002, p. 20) definieron ocho grupos de variables que, a su modo de ver, distinguían las condiciones de vida rural y urbana: empleo, medio ambiente, tamaño de la comunidad, densidad de la población, homogeneidad de la población, diferenciación social, movilidad y sistemas de interacción social.

A su vez, Capel (1975) menciona que los rasgos más frecuentes para caracterizar el hecho urbano son, fundamentalmente, el tamaño y la densidad, el aspecto del núcleo, la actividad no agrícola y el modo de vida, así como ciertas características sociales, tales como la heterogeneidad, la "cultura urbana" y el grado de interacción social.

Cuantitativamente se encuentra definido por el número de sus habitantes. El mismo varía según los países, lo que torna dificultoso su comparación internacional (Cuadro 1).

[1] Becario EADIC II-Erasmus Mundus para realizar un doctorado en Geografía y Ordenación del Territorio y miembro investigador ordinario del Grupo de Investigación Reconocido Patrimonio Natural y Geografía Aplicada (GIR PANGEA) de la Universidad de Valladolid.

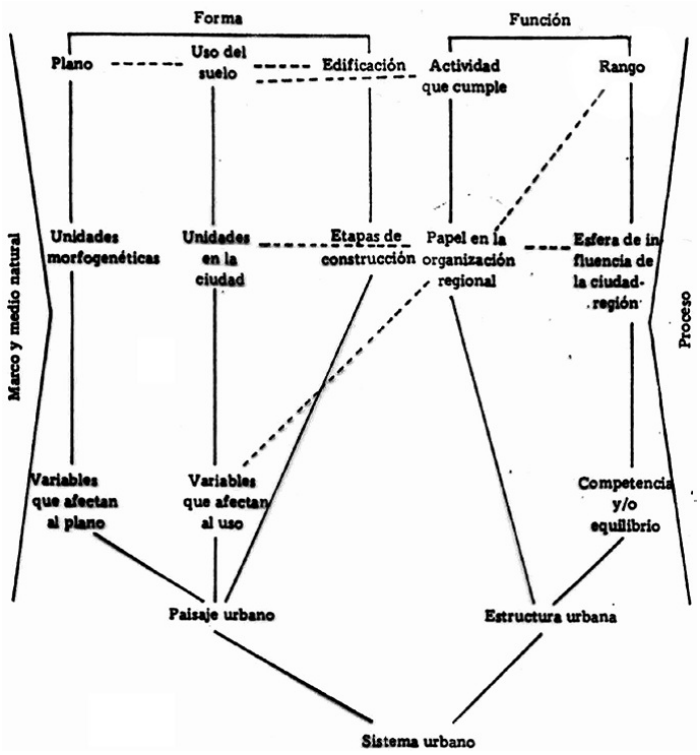
Cuadro 1: población mínima necesaria para ser considerada urbana según países

País	Población mínima
Suecia, Dinamarca	200
Albania	400
República Sudafricana	500
Australia, Canadá	1.000
Francia, Israel, Argentina	2.000
EE.UU., México	2.500
Bélgica, Pakistán, Corea, Ghana	5.000
Turquía, España, Grecia, Nepal	10.000
Japón	30.000
elaboración propia en base a Capel, 1975 y Villalvazo et al, 2002.	

Continuando con la aclaración conceptual, desde una clasificación numérica no toda población urbana puede ser considerada ciudad. Por ejemplo en Argentina se considera una población mínima de 2.000 habitantes para que la misma sea considerada urbana, pero sólo cuando la misma supera el número de 10.000 la misma es considerada ciudad.

Sintéticamente, el paisaje urbano tiene una serie de características que lo diferencian con otro tipo de espacios; destaca por la alta densidad de población que viven en el mismo, como así también por poseer una gran homogeneidad en cuanto a su extensión, un desarrollo en altura (edificios) que resulta inconfundible y la presencia de unas infraestructuras que no existen ni en el espacio rural ni el espacio periurbano. Además, como ya se ha citado, es necesario que el sector servicios sea el prioritario en la actividad económica.

Figura 1: Esquema de relaciones dentro de un sistema urbano de la ciudad



Fuente: Ostuni et al (1983) en Casas Matiz et al (2007, p. 75)

Casas Matiz et al (2007, p. 78) retoman ideas de Ostuni et al (1983) sobre la dinámica de la ciudad en un territorio natural analizando la forma y la función del sistema urbano:

> "De este esquema (fig. 1) se puede observar como la correspondencia entre la forma y la función permite la conformación del paisaje urbano, el cual se desarrolla por las relaciones que se presentan entre las unidades que se desprenden de los usos del suelo, que definen en parte la forma y el lenguaje de las construcciones y las funciones de la ciudad, y que se revelan al identificar las actividades principales de ella y su rango en relación con otras ciudades y regiones."

2. ESCOLARIDAD OBLIGATORIA EN CÓRDOBA (ARGENTINA)

La obligatoriedad escolar en la Provincia de Córdoba se extiende desde la edad de cuatro (4) años hasta la finalización del nivel de educación secundaria (artículo 26, Ley 9870), con lo cual abarca el último año de la Educación Inicial (sala de cuatro años), la totalidad de la Educación Primaria (compuesta por seis años) y de la Educación Secundaria (integrada por seis años, la que se extiende un (1) año más en la modalidad técnico profesional y artística, artículo 38, Ley 9870).

El criterio para el análisis es la presencia de las palabras "urbano/a" o "ciudad" en los aprendizajes y contenidos de los diseños curriculares de la Escolaridad Obligatoria de la Provincia de Córdoba (Argentina).

Cuadro 2: niveles de la escolaridad obligatoria del Sistema Educativo Provincial de Córdoba (Argentina)

<table>
<tr><td rowspan="3">Nivel</td><td colspan="2" rowspan="3">Educación Inicial</td><td colspan="6">Educación Primaria</td><td colspan="6">Educación Secundaria</td></tr>
<tr><td colspan="3">Primer Ciclo</td><td colspan="3">Segundo Ciclo</td><td colspan="3">Ciclo Básico</td><td colspan="3">Ciclo Orientado(a) (excepto Ciencias Sociales y Humanidades)</td></tr>
<tr><td rowspan="2">Div.</td><td colspan="2">Sala</td><td colspan="6">Grado</td><td colspan="6">Año</td></tr>
<tr><td>de 4</td><td>de 5</td><td>1º</td><td>2º</td><td>3º</td><td>4º</td><td>5º</td><td>6º</td><td>1º</td><td>2º</td><td>3º</td><td>4º</td><td>5º</td><td>6º</td></tr>
<tr><td>Áreas y/o asign.</td><td>N.P.</td><td>Cs. Soc., Cs. Nat. y Tecn</td><td colspan="3">Ciencias Sociales y Tecnología</td><td colspan="3">Ciencias Sociales</td><td>Cs. Soc.-Geo</td><td>N.P.</td><td colspan="3">Geografía</td><td>N.P.</td></tr>
<tr><td colspan="14">Fuente: elaboración propia
(a) en el Ciclo orientado Ciencias Sociales y Humanidades la asignatura Geografía está presente en 6º año.
Cs. Soc., Cs. Nat. y Tecn: Ciencias Sociales, Ciencias Naturales y Tecnología.
Cs. Soc.: Ciencias Sociales
Cs. Soc.-Geo: Ciencias Sociales-Geografía
N.P.: No presenta</td></tr>
</table>

3. EL PAISAJE URBANO EN LOS CURRÍCULOS DE LA ESCOLARIDAD OBLIGATORIA DEL SISTEMA EDUCATIVO DE CÓRDOBA

En una primera lectura de los diseños curriculares (Cuadros 2, 3.1, 3.2 y 3.3) se puede observar que los conceptos *Paisaje urbano* y/o *Ciudad* se encuentran presentes en los tres niveles de enseñanza que componen la Escolaridad Obligatoria de la Provincia de Córdoba y que los mismos se relacionan con distintos problemas que enfrentan las sociedades contemporáneas, en particular los vinculados con los procesos de reorganización territorial a distintas escalas (por ejemplo, deterioro ambiental, pobreza, exclusión social, etc.).

Los conceptos analizados, como el resto de los contenidos curriculares, son enunciados como aprendizaje y son enunciados dentro de la categoría *Aprendizajes y contenidos*. Los mismos son considerados en el Diseño Curricular del Ciclo Básico (p. 6) como

> "saberes fundamentales cuya apropiación la escuela debe garantizar a todos los estudiantes ya que, por su significatividad y relevancia, son centrales y necesarios para el pleno desarrollo de las potencialidades de adolescentes y jóvenes, su participación en la cultura y la inclusión social. En su condición de orientadores y organizadores de la enseñanza, actúan como referentes de la tarea docente pues son indicativos de las experiencias educativas que se han de propiciar para contribuir al desarrollo, fortalecimiento y ampliación de la posibilidades expresivas, cognitivas y sociales de los estudiantes. Los aprendizajes involucran contenidos – conceptos, formas culturales, lenguajes, valores, destrezas, actitudes, procedimientos y prácticas- que se revisten de

un sentido formativo específico, el cual colabora en el desarrollo de las diferentes capacidades previstas en las intencionalidades de la Educación Secundaria."

Como el resto de los aprendizajes y contenidos presentes en los diseños curriculares, los términos en cuestión forman parte de un eje. En el caso de la Escolaridad Primaria, el eje correspondiente es "Las sociedades y los Espacios Geográficos" del área de Ciencias Sociales; mientras que en la Escolaridad Secundaria la "Dimensión económica del espacio geográfico" de la asignatura Geografía es el eje que concentra los aprendizajes y contenidos referidos al paisaje urbano.

Esta decisión de agrupar en ejes los saberes geográficos coincide con la propuesta de varios trabajos sobre la enseñanza de la geografía (Fernández Caso y Gurevich, 2003 y 2007; Fernández Caso, 2008). Al respecto Fernández Caso (2007, pp. 28-29) menciona que la organización de los contenidos en torno a ejes favorece la articulación lógica y epistemológica de temas que comparten preocupaciones, conceptos y métodos de la disciplina, pudiendo ser utilizado como un hilo conductor o referente en la organización de contenidos en el tratamiento de temas particulares.

El concepto *paisaje urbano* a lo largo de los cursos presenta *una clara gradación de complejidad*, de esta manera se permite identificar los logros esperados en la apropiación del contenido por parte de los estudiantes según los objetivos que se plantearon en un principio. Tales niveles de complejidad se consideran indicadores de progreso de los alumnos, determinando las intervenciones docentes pertinentes. Por ejemplo, se parte de una sencilla *diferenciación* de espacios urbanos y rurales en la sala de cinco años (Escolaridad Inicial) continuando en los primeros años de la escuela primaria con la *observación y/o comparación* de paisajes urbanos, reconociendo las condiciones de vida en contextos urbanos hasta culminar con un *análisis* de los sistemas urbanos provincial, nacional y/o mundial (ciudades globales) en los últimos años de la Escolaridad Secundaria (Fig. 2). En el ejemplo presentado no sólo hubo un aumento en la complejidad de los procesos cognitivos por parte de los estudiantes, sino también un aumento en la escala espacial abordada en cada nivel educativo.

En muchas ocasiones el desarrollo del concepto paisaje urbano se presenta relacionado a la diferenciación de su opuesto, el paisaje rural. Esta particularidad de presentación del contenido a través de ejemplos de polarización (centro/periferia, ciudad/campo) coincide con algunas de las conclusiones arribadas por Audigier (1994).

En los diseños curriculares de la Escolaridad Inicial y en los tres primeros cursos de la Escolaridad Primaria se observa que las relaciones causales sencillas, las relaciones de diferenciación y comparación (paisajes rurales y urbanos, cercanos y lejanos), la distribución de servicios y elementos en el espacio se utilizan de manera habitual ampliando la escala espacial del análisis en los cursos siguientes. Con anterioridad, Piñeiro (1998) concluía en su investigación sobre la evolución de las ideas de los alumnos de 4 a 7 años que, aunque de

forma sencilla, los conceptos aparecen a edad temprana. A partir de 3º grado de la Escolaridad Primaria se amplía la escala local, incorporándose la escala nacional mediante la observación y comparación de paisajes urbanos y rurales; escala que irá extendiéndose en los cursos siguientes, siendo Latinoamérica el espacio referente en 6º grado. A la largo de la Escolaridad Primaria, no sólo aumenta la escala de trabajo sino también se incorporan variables de estudio (aspectos sociales o económicos, relación entre ciudades, funciones y jerarquías urbanas, entre otras) que complejizan el abordaje escolar.

Siguiendo a García Pérez (2002, p. 22) el desarrollo del concepto analizado en la Educación Secundaria se correspondería con el uso de modelos para analizar situaciones o fenómenos urbanos y con el uso de un cierto enfoque histórico, que permita encuadrar determinados fenómenos en otra perspectiva más rica de análisis que atienda a los procesos.

Cabe aclarar que los conceptos *paisaje urbano* y/o *ciudad* son abordados dentro de la asignatura Geografía, presente en cuatro de los seis años de la Escolaridad Secundaria (cinco si se considera el Ciclo Orientado en Ciencias Sociales y Humanidades). Similar progresión de aprendizajes y contenidos al observado en los niveles precedentes se registra en los Ciclos Básico y Orientado, es decir existe una complejización de los aprendizajes y contenidos referidos a lo urbano, variando la escala de trabajo a través de los años (primer y cuarto años presentan una escala global, con énfasis en América para el caso de primer año, mientras que en tercero y quinto años se abordan estos contenidos en un contexto nacional y provincial). En el caso del Ciclo Orientado de Ciencias Sociales y Humanidades (cuadro 5), los aprendizajes se amplían y profundizan al disponer de una mayor carga horaria que el resto de las orientaciones existentes.[2]

[2] En todas las orientaciones la carga horaria de geografía es 3 horas cátedras en 4º y 5º años y ninguna hora en 6º año, mientras que en el Ciclo Orientado de Ciencias Sociales y Humanidades la carga horaria es 5, 4 y 3 horas respectivamente.

Cuadro 3.1: aprendizajes y contenidos geográficos referidos al espacio geográfico presentes en los diseños curriculares de la Escolaridad Inicial y Primaria de la Provincia de Córdoba, Argentina (elaboración personal).				
Escolaridad		Área/ Asignatura	Ejes	Aprendizajes y contenidos
Inicial	Sala 4 años	Ciencias Sociales, Ciencias Naturales y Tecnología	No presenta	No presenta
	Sala 5 años			• Diferenciación de los **espacios urbanos y rurales**, distinguiendo los elementos naturales y construidos por el hombre, sus funciones y relaciones.
Primaria	Primer Grado	Ciencias Sociales y Tecnología	Las sociedades y los espacios geográficos	• Observación de **paisajes** cercanos y lejanos. • Conocimiento de los **productos y servicios** característicos de los espacios urbanos. • Conocimiento de las **condiciones de vida** de diferentes **grupos sociales** en espacios cercanos y lejanos.
	Segundo grado			• Observación y comparación de **paisajes** urbanos y rurales. • Conocimiento de las características propias del **espacio urbano**, analizando especialmente la forma en que se presta algún **servicio público**. • Reconocimiento de las **condiciones de vida** de diferentes grupos sociales en contextos **urbanos y rurales**.
	Tercer grado			• Observación y comparación de **paisajes** urbanos y rurales en la escala local y nacional. • Conocimiento de las principales características de un **sistema de transporte** como modo de relación entre **espacios urbanos y rurales**, a partir de las actividades que en ellos se desarrollan y las necesidades de traslado de las personas. • Comprensión de las diversas condiciones de vida de diferentes grupos sociales en contextos urbanos y rurales en el espacio local y nacional.
	Cuarto grado	Ciencias Sociales		• Observación, análisis y comparación de **paisajes** urbanos y rurales en la escala provincial y regional. • Conocimiento de espacios **urbanos de la provincia**, reconociendo los distintos **usos del suelo** en ciudades pequeñas y grandes.
	Quinto grado			• Observación, interpretación y comparación de **paisajes** urbanos y rurales en la escala nacional, privilegiando el aspecto socioeconómico. • Conocimiento, descripción y comparación de diferentes **espacios urbanos de la Argentina**, considerando las distintas **funciones**.
	Sexto grado			• Observación, interpretación y comparación de **paisajes** urbanos y rurales latinoamericanos privilegiando el aspecto socio-cultural. Conocimiento, descripción y comparación de diferentes **espacios urbanos** de la Argentina y de **Latinoamérica**, considerando las distintas funciones y **jerarquías**.

Cuadro 3.2: aprendizajes y contenidos geográficos referidos al espacio geográfico presentes en los diseños curriculares de la Escolaridad Secundaria de la Provincia de Córdoba, Argentina (elaboración personal)				
Escolaridad		Área/ Asignatura	Eje	Aprendizajes y contenidos
Secundaria (ciclo básico)	Primer año	Ciencias Sociales-Geografía	Dimensión económica del espacio geográfico	• Establecimiento de semejanzas y diferencias entre espacios urbanos y rurales a partir de la observación directa e indirecta de paisajes. • Conocimiento de la organización de los espacios urbanos y rurales a través del estudio de casos en América y otros continentes. • Conocimiento de los procesos de urbanización y principales problemáticas asociadas, reconociendo las grandes aglomeraciones urbanas: metrópolis y megalópolis de América y otros continentes. • Reconocimiento de la estructura urbana a partir de la observación de planos locales y de ciudades americanas.
	Segundo año	No presenta		
	Tercer año	Geografía	Dimensión económica del espacio geográfico.	• Análisis y explicación de la organización de los espacios urbanos en Argentina, caracterizando las actividades económicas urbanas (industria, servicios, comercio) en el marco de procesos de reestructuración productiva y modernización selectiva. • Interpretación de los procesos de urbanización y de conformación de la red urbana argentina, sus transformaciones recientes y principales problemáticas asociadas.
Secundaria (ciclo orientado, no Ciencias Sociales y Humanidades)	Cuarto año		Dimensión económica del espacio mundial	• Reconocimiento de los espacios periurbanos metropolitanos como zonas de transición en permanente transformación. • Comprensión del nuevo papel de las áreas urbanas en la economía y la cultura global y conocimiento del rol de las ciudades globales en el sistema económico mundial.
	Quinto año		Dimensión económica del territorio nacional y provincial	• Reconocimiento de espacios periurbanos como áreas de transición en permanente transformación. • Comprensión y valoración del sistema urbano con sus asimetrías en lo económico y social y las problemáticas derivadas.
	Sexto año	No presenta		

Cuadro 3.3: aprendizajes y contenidos geográficos referidos al espacio geográfico presentes en los diseños curriculares del Ciclo Orientado Ciencias Sociales y Humanidades, en la Escolaridad Secundaria de la Provincia de Córdoba, Argentina (elaboración personal)				
Escolaridad		Asignatura	Ejes	Aprendizajes y contenidos
Secundaria (Ciclo Orientado Ciencias Sociales y Humanidades)	Cuarto año	Geografía	Dimensión económica del espacio mundial	• Reconocimiento de los espacios periurbanos metropolitanos como zonas de transición en permanente transformación Comprensión del nuevo papel de las áreas urbanas en la economía y la cultura global y conocimiento del rol de las ciudades globales en el sistema económico mundial.
	Quinto año		Dimensión económica del territorio argentino	• Comprensión e interpretación del comportamiento demográfico argentino, (distribución, estructura y dinámica) y su relación con problemáticas derivadas: concentración urbana, movilidad espacial interna e internacional, entre otras. • Reconocimiento y análisis de espacios periurbanos como áreas de transición en constante transformación económica y social. • Comprensión y valoración del sistema urbano argentino con sus asimetrías en lo económico y social y sus problemáticas derivadas.
	Sexto año		Dimensión económica del territorio provincial	• Análisis de la distribución, estructura y dinámica de la población cordobesa y comprensión de problemáticas derivadas: concentración urbana, movilidad territorial interna, interprovincial e internacional, entre otras. • Interpretación, análisis y comparación de espacios periurbanos de las principales ciudades de la provincia y de la región centro como espacios en permanente transformación • Comprensión y valoración del sistema urbano cordobés con sus asimetrías en lo económico y social y sus problemáticas derivadas identificando nuevas formas espaciales: lugares y no lugares.

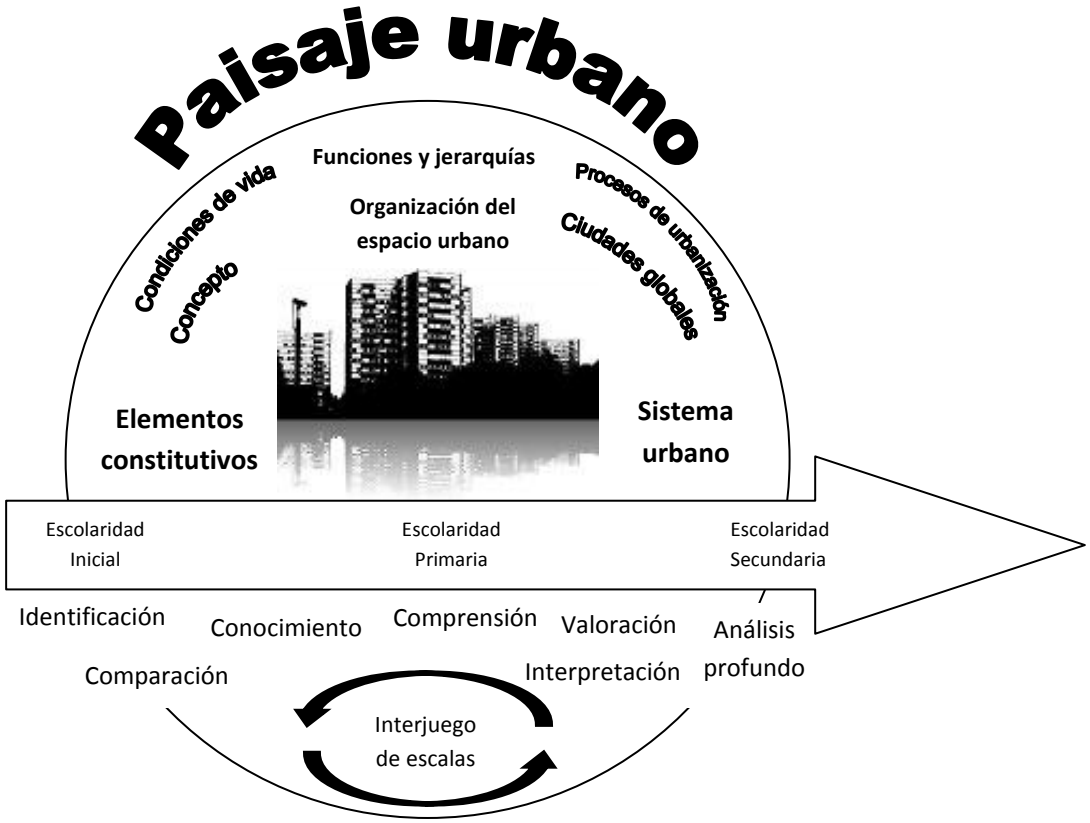
Respecto a la relación de contenidos geográficos y su aprendizaje, Vera y Cubillos (2010, p. 15) analizaron las ideas del alumnado sobre el grado de dificultad de comprensión de conceptos sobre el medio urbano en alumnos de 3º año de Enseñanza Secundaria concluyendo que tales conceptos eran considerados fáciles o difíciles según el grado de relación que tengan con las experiencias previas o vivenciales de los estudiantes y según el grado de complejidad que entrañan los mismos. Son considerados más difíciles cuanto más alejados estén de sus vivencias (teorías de Ausubel), y cuando exigen al alumnado la realización de operaciones previas de análisis y síntesis para llegar a su comprensión (teorías de Vygotsky), existiendo una tendencia a la desaparición del contexto familiar y vivencial (aprendizajes alcanzados en la Escolaridad Inicial) a medida que los conceptos son considerados difíciles, llegando a la total desaparición de estos contextos en el aprendizaje de los conceptos considerados muy difíciles (sobre todo en la Escolaridad Secundaria), en donde aparece reflejado, el contexto escolar y/o los medios de comunicación (González Puentes, 2011, p. 258).

Las propuestas curriculares analizadas presentan un *problema escolar* (Xouto, 1994, p. 111) donde el estudio del paisaje urbano y la ciudad son considerados como espacios geográficos donde tienen lugar problemas sociales, que afectan a las personas que viven, trabajan y se divierten en un contexto territorial determinado. El objetivo sería plantear al alumnado situaciones de conocimiento donde el alumnado sea consciente de la existencia de tales problemáticas. En esta misma línea de reflexión Fernández Caso (2007, p. 31 en Fernández Caso y Gurevich, 2007) menciona que enseñar temas y problemas atendiendo a la complejidad de los procesos socioterritoriales implica reconocer su carácter multidimensional, multiescalar y multijurisdiccional.

4. SUGERENCIAS METODOLÓGICAS PARA EL ABORDAJE DE LOS CONTENIDOS GEOGRÁFICOS

En el componente *Orientaciones para la Enseñanza* del Diseño Curricular de Geografía de los Ciclos Básico y Orientado de la Escolaridad Obligatoria se hace hincapié en que los docentes realicen un interjuego de escalas con los contenidos, vinculando los procesos locales y globales. El interjuego de escalas de análisis permite abordar la totalidad y la imbricación de las partes, superando el abordaje de espacios cerrados propios de la geografía escolar (Cordero y Svarzman, 2007, p. 83) En tal sentido Gurevich (2006, p. 79) menciona a Ianni (1996) al afirmar que las escalas territoriales se relativizan, operando como cajas de resonancia que cobran sentido en función de las demás, así por ejemplo, “lo nacional, en el nivel global, funciona como local” cambiando el significado de “lo local”, en tanto subsume múltiples escalas de análisis (local, regional, nacional, global).

Figura 2: Complejización de los aprendizajes y de los contenidos relativos al paisaje urbano en los Diseños Curriculares de la Escolaridad Obligatoria de la Provincia de Córdoba (Argentina).



Fuente: elaboración personal.

En otro texto, Gurevich (2008-2009, p. 22) se cuestiona:

"¿Cuántas escalas geográficas están presentes en el análisis de una región, de un lugar, de un ámbito urbano? Hemos visto cómo los flujos que marcan los lugares y las historias de los sujetos se expresan en las articulaciones entre lo global, lo nacional y lo local. Las escalas geográficas no se hallan escindidas entre sí, sino que se yuxtaponen y se mezclan frente a los incesantes movimientos de mercaderías, ideas, mensajes, capitales, informaciones y personas por todo el mundo. Por ello se trata de elaborar propuestas didácticas que hagan lazo entre lo público y lo privado, teniendo en cuenta que en las dimensiones más locales se incluyen también las esferas de lo privado, de lo pequeño, sin abandonar para nada una perspectiva social de análisis y no confundiendo el espacio privado con uno individual. "

Para finalizar, Souto (2010, pp. 56-57) presenta reflexiones sobre planteameninetos educativos y su correlación con contenidos urbanos:

"no es lo mismo exponer la evolución de un plano urbano y pretender explicar, al mismo tiempo, los problemas sociales, pues la evolución morfológica oculta muchas veces las tensiones que se han producido en el seno de esa población. E igual sucede si la organización de la unidad se asienta sobre los conceptos básicos de situación y emplazamiento, lo que relega a un segundo término a procesos explicativos que están relacionados con los conflictos por el uso y apropiación del espacio urbano"

5. CONCLUSIONES Y VALORACIONES FINALES

Sucintamente se puede afirmar que:

- Los tres niveles educativos que componen la Educación Obligatoria de la Provincia de Córdoba desarrollan el concepto paisaje urbano.
- En el caso de la Educación Inicial el mismo está presente en uno de los años de este nivel (sala de 4 años).
- El espacio urbano está presente en la totalidad de la extensión de la Educación Primaria (seis años).
- En Educación Secundaria está presente en todos los años en que la asignatura Geografía forma parte del Diseño Curricular (1º, 3º, 4º y 5º años).
- Los conceptos paisaje urbano y/o ciudad forman parte de uno de los ejes de trabajo en los que estructuran los Diseños Curriculares analizados, enunciados en la categroría *aprendizajes y contenidos.*
- El aprendizaje del contenido analizado se complejiza a medida que avanzan los niveles educativos en general, como así también dentro de cada nivel en particular.
- El abordaje del mismo es realizado considerando la escala espacial de cada curso, pero al mismo tiempo se sugiere que los docentes realicen un interjuego de escalas, vinculando procesos locales y globales.
- Los conceptos analizados se relacionan con distintos problemas que enfrentan las sociedades contemporáneas, en particular los vinculados con los procesos de reorganización territorial a distintas escalas (por ejemplo, deterioro ambiental, pobreza, exclusión social, etc.).
- Existe una proximidad a determinadas investigaciones sobre la idea de ciudad desarrolladas en el ámbito didáctico, como, por ejemplo, las de Souto (1994), Piñeiro (1996), Audigier (1994), García Pérez (2002) o González Puentes (2011).

6. BIBLIOGRAFÍA

–Capel, H. (1975). La Definición de lo Urbano, reproducido por Estudios Geográficos, nº 138 - 139 (número especial de "Homenaje al Profesor Manuel de Terán") [En línea. Acceso libre] Disponible en: www.ub.es/geocrit/sv-33.htm [Último acceso 1 diciembre 2012].

–Casas Matiz, E., García de Moncada, D., Villar Lozano, M., Molina Molina, D. y Bolaños Palacios, J. (2007). Función, Uso, Actividad y Vocación. Urbanización "La Merced" un caso de estudio. REVISTA DE ARQUITECTURA, Vol. 9, nº 1, 73-80.

–Cordero, S. y Svarzman, J. (2007). Hacer geografía en la escuela. Reflexiones y aportes para el trabajo en el aula. Buenos Aires, Novedades Educativas.

–Fernández Caso, M. V. (2007). Nuevos temas para pensar la enseñanza de la geografía en M. V. Fernández Caso (coord.): Geografía y territorios en transformación. Nuevos temas para pensar la enseñanza. Buenos Aires, Novedades educativas, 11-15.

–Fernández Caso, M.V. (2007). Discursos y prácticas en la construcción de un temario escolar en Geografía, en M.V. Fernández Caso y R. Gurevich (coord.): Geografía. Nuevos temas, nuevas preguntas. Un temario para su enseñanza. Buenos Aires, Biblos, 17-36.

–García Pérez, F. (2002). Concepciones de los alumnos y conocimiento escolar. Un estudio en el medio urbano. ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES, nº 1, 17-25.

–González Puentes, J. F. (2011). El medio urbano como ámbito de conocimiento escolar. Análisis y propuestas a partir de un estudio de concepciones de alumnado de Bogotá, Universidad de Sevilla, tesis doctoral.

–Gurevich, R. (2006). Territorios contemporáneos. Una decisión para la enseñanza de la geografía. PÁRRAFOS GEOGRÁFICOS, Vol. 5 (1), 74-84. Disponible en: http://www.igeopat.org/index.php?option=com_content&task=view&id=33&Itemid=43 (Último acceso 1 diciembre 2012).

–Gurevich, R. (2008-2009). Territorios y lugares del mundo contemporáneo: claves para su enseñanza. EL EDUCADOR, nº 3, 18-22. Disponible en: http://www.eleducador.com/images/stories/fotos_articulos_x_area/ciencias_sociales/1837_territorios.pdf (Último acceso 1 diciembre 2012).

–Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba (2011). Diseño Curricular de la Educación Primaria 2012-2015; Autor. Disponible en: http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/EducacionPrimaria/DCJ_PRIMARIO%2023%20de%20noviembre.pdf (Último acceso 15 diciembre 2012).

–Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba (2011). Diseño Curricular de la Educación Inicial 2011-2015; Autor. Disponible en: http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/EducacionInicial/DCJ%20EDUCACION%20INICIAL%20web%208-2-11.pdf (Último acceso 3 enero 2013).

–Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba (2012). Diseño Curricular del Ciclo Orientado de la Educación Secundaria; Autor. Disponible en: http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/EducacionSecundaria/LISTO%20PDF/ORIENTACION%20ECONOMIA%20Y%20ADMINISTRACION%2017-11-11.pdf (Último acceso 20 diciembre 2012).

–Piñeiro, M.R. (1996). Representación del concepto de pueblo y ciudad en niños asturianos de 4 a 7 años. IBER. DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS SOCIALES, GEOGRAFÍA E HISTORIA, nº 9, 27-36.

–Provincia de Córdoba (2010). Ley 9870. Ley de Educación; Autor. Disponible en: http://www.cba.gov.ar/imagenes/fotos/edu_Ley9870.pdf (Último acceso 15 diciembre 2012)

–Souto, X.M. (1994). Implicaciones didácticas del estudio geográfico de las ciudades. INVESTIGACIONES GEOGRÁFICAS, nº 12, 93-118.

–Souto, X.M. (2010). ¿Qué Geografías para qué educación? en N. Moreno y M. F. Hurtado, (comp.): Itinerarios geográficos en la escuela. Lecturas desde la virtualidad, Bogotá, Grupo Interinstitucional de Investigación Geopaideia, Universidad Pedagógica Nacional y Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 56-57

–Vera, M. I. y Cubillos, F. (2010). Concepciones del alumnado de secundaria sobre la comprensión y el aprendizaje de Geografía. ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS SOCIALES, nº 9, 3-16.

–Villalvazo Peña, P., Corona Medina, J.P. y García Mora, S. (2002). Urbano-rural, constante búsqueda de fronteras conceptuales. REVISTA DE INFORMACIÓN Y ANÁLISIS, nº 20, 17-24.

REVITALIZACIÓN DE BARRIOS Y ÁREAS URBANAS DEGRADADAS: EXPERIENCIAS DIDÁCTICAS DE APRENDIZAJE COOPERATIVO PARA LOS ESTUDIOS DE GEOGRAFÍA

Aaron Gutiérrez Palomero
Departamento de Geografía
Universitat Rovira i Virgili

Resumen

El análisis de los diversos retos sociales, económicos, medioambientales y urbanísticos que presentan los barrios y áreas urbanas degradadas y la realización de actividades enfocadas a la definición de propuestas de actuación para la revitalización de estas áreas son un escenario adecuado para desarrollar competencias clave en los estudios universitarios de Geografía. Permiten trabajar en habilidades clave para los geógrafos: en primer lugar, la aproximación holística a las dinámicas urbanas y, en segundo lugar, la capacidad de síntesis para definir propuestas ajustadas a las necesidades identificadas.

Las experiencias didácticas presentadas en esta comunicación se han centrado en el desarrollo de actividades basadas en el aprendizaje cooperativo. Éstas se han vehiculado a través de la creación de pequeños grupos de trabajo, el reparto de tareas entre sus componentes y la puesta en común de resultados para la contrastación y debate. Finalmente, la propuesta de plan de revitalización urbana elaborada por parte de cada grupo alumnos habrá conllevado el trabajo en habilidades como el trabajo de campo, el análisis estadístico, la consulta de diferentes fuentes bibliográficas, etc. Además, este método promueva y valoriza, a través de la contrastación de las diferentes propuestas, la búsqueda de prácticas innovadoras para afrontar las problemáticas urbanas emergentes.

Palabras clave: revitalización urbana, barrios degradados, didáctica geografía, aprendizaje cooperativo

Abstract

The analysis of the various challenges that face deprived neighbourhoods (social, economic, environmental and/or urban planning) and the activities in class focused on the definition of policy proposals for urban regeneration are activities that contribute to develop core competencies in the Geography Studies. This issues allowing us to work on key skills for geographers: the necessary holistic approach for analyse urban dynamics and to develop the ability for synthesize information oriented to define proposals focused on identified requirements.

The learning experiences presented in this communication have been focused on the development of activities based on cooperative learning. These activities have been oriented through the creation of small working groups, task sharing between its components and the pooling of results for contrasting and debate. Finally, each working

groups proposed an urban regeneration action plan. For arrive to the necessary results students need to use fieldwork, statistical analysis, consulting different literature sources, etc. Furthermore, this teaching method, focused on the contrasting of the different proposals, promotes and put in value innovative practices for address emerging urban problems.

Key words: urban regeneration, deprived neighbourhoods, teaching geography, cooperative learning

1. Introducción: Barrios con dificultades y multicausalidad de las dinámicas urbanas

Las ciudades actúan como motores estratégicos para la innovación, las nuevas dinámicas socioeconómicas, culturales y, en definitiva, son nodos clave para la competitividad económica de sus Estados. Pese a ello, es en las ciudades donde se concentran una buena parte de los problemas más graves a los que se enfrenta actualmente la sociedad europea: la pobreza expresada en sus múltiples formas; la exclusión económica y social; la degradación del medio ambiente y del entorno urbano; las zonas congestionadas y/o sobreocupadas; el crimen, la intolerancia y el racismo; y la pérdida del sentimiento de pertenencia a una colectividad, entre otros. De esta forma, conviven en un mismo espacio dos realidades aparentemente antagónicas; ya que las ciudades albergan las actividades con más capacidad de generar valor añadido y, al mismo tiempo, acogen, en espacios relativamente próximos, las personas con menos capacidad adquisitiva y, los que deberían ser algunos de los principales retos de la UE en materia de cohesión social:

"*Los procesos de exclusión social más profundos se manifiestan en una dualidad intrametropolitana (...), siendo así que en distintos espacios del mismo sistema metropolitano existen, sin articularse y a veces sin verse, las funciones más valorizadas y las más degradadas, los grupos sociales productores de información y detentadores de riqueza en contraste con los grupos sociales excluidos y las personas en condición de marginación. Dichos procesos existen en casi todas las grandes ciudades, porque su lógica está inscrita en el nuevo modelo de desarrollo tecno-económico*" (Borja y Castells, 1997: 60).

La segregación social han tendido a concentrar la población más vulnerable en determinadas áreas urbanas que sufren procesos de degradación y disponen de unas condiciones de habitabilidad y unas oportunidades económicas sensiblemente inferiores a la del conjunto urbano (Mangen, 2004). La intensificación de los procesos pobreza urbana y exclusión social ha sido uno de los efectos más notables de la reestructuración económica vivida en Europa durante las últimas décadas. Estos procesos han reforzado y agudizado las desigualdades sociales y la segregación espacial, consolidando una dinámica de ciudad dual (Musterd, Murie, Kesteloot, 2006). En el caso de España, esta dinámica se vio reforzada por la llegada, especialmente a partir del siglo XXI, de la nueva inmigración y su concentración, por razón de renta y capacidad de acceso al mercado de vivienda, en las áreas urbanas que presentan mayores déficits urbanísticos. La actual crisis económica se ha convertido en un

nuevo elemento de tensión para las áreas urbanas más débiles, por la mayor concentración de los efectos sociales derivados de la crisis económica.

Las ciudades europeas han sufrido, durante este mismo período, la aceleración de un proceso que, igualmente, siempre ha sido inherente a ellas: su creciente dualización social, que territorialmente se traduce en una marcada segregación espacial: "*Poor areas exist because the poor exist*" (Lupton, 2003: 7).

Para analizar la interacción entre degradación del entorno urbano y la calidad de vida de sus habitantes, Atkinson, Buck y Kintrea (2007) hacen referencia al concepto "efectos de área" o "efectos de barrio", entendiendo que las personas que viven en barrios con dificultades ven condicionadas sus oportunidades. Este concepto, en definitiva, se resumiría afirmando que vivir en una determinada área urbana puede llegar a afectar de forma determinante –en sentido negativo- las circunstancias vitales de sus habitantes.

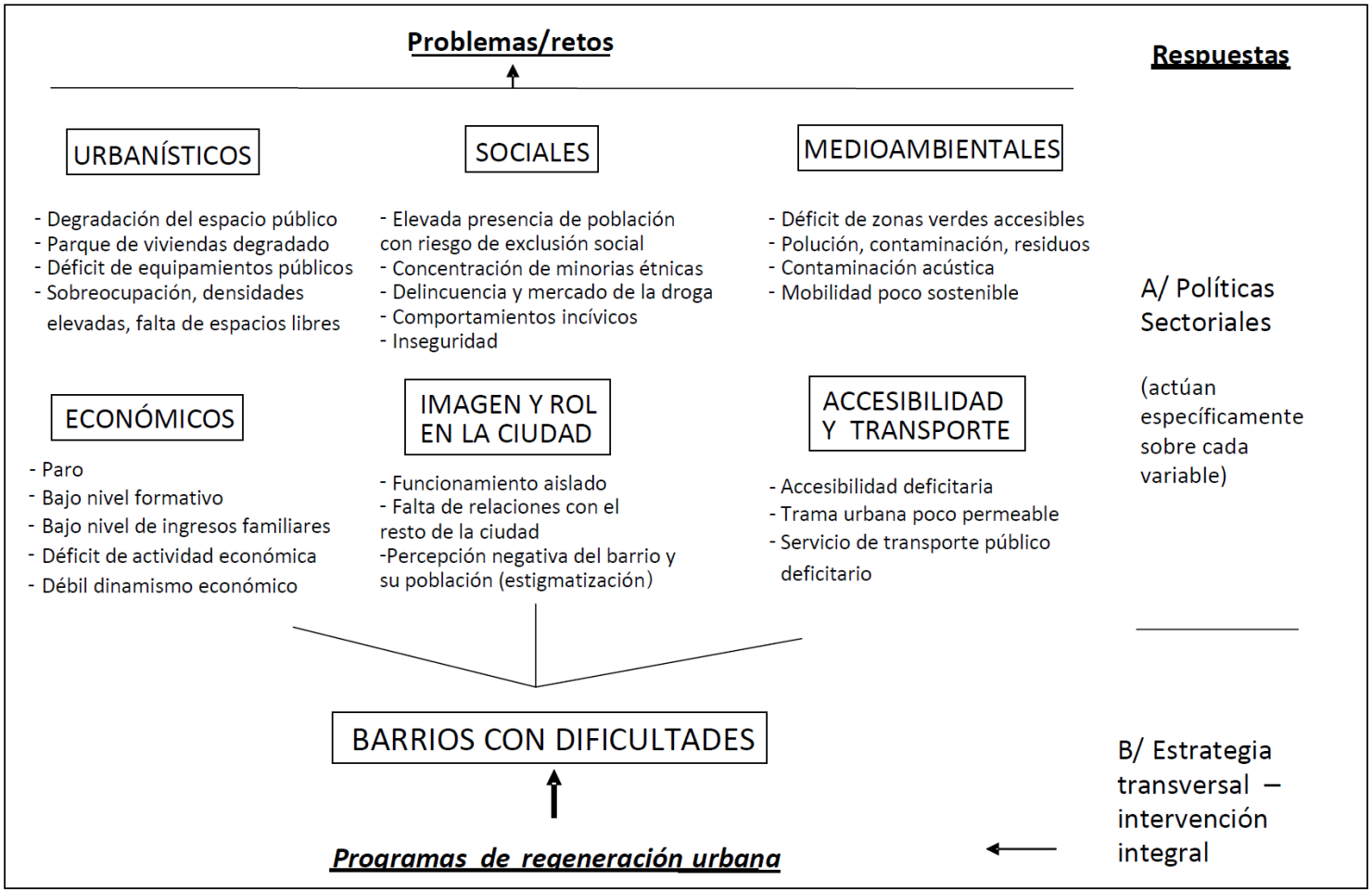
"*La vida en el barrio es para mucha gente restrictiva, repercute en su escala de valores y en su conducta, levanta una barrera que impide ampliar contactos con el mercado laboral y con el pálpito social de la ciudad. La pobreza en un área es, al menos en algunos contextos, una fuente de tremendas desventajas*" (Atkinson, Buck y Kintrea, 2007: 154).

Estas dinámicas negativas se pueden ver reforzadas y acentuadas por cuestiones como el racismo, la intolerancia y la estigmatización que sufren algunas de los residentes de estos barrios (Gordon y Turok, 2007). La estigmatización de determinados barrios y sus habitantes, la "*postcode discrimination*", puede resultar, a su vez, un freno importante en la posibilidad de revertir situaciones de marginalidad social.

En la figura 1 se muestra, de forma sintética, las múltiples variables que se pueden encontrar en la raíz de los problemas de determinadas áreas urbanas. En el gráfico se indican también las posibles respuestas que instrumentalizan los agentes públicos implicados: acciones sectoriales, que actúan sobre las diferentes variables, o programas de regeneración urbana que asumen una perspectiva transversal o integrada de la realidad urbana; cuestión que se desarrollará en las siguientes páginas.

En definitiva, y como muestra la figura 1, los barrios con dificultades pueden ser definidos como espacios donde confluyen los problemas urbanísticos -derivados de la falta de inversión y mantenimiento de determinados espacios, incluido el parque de viviendas- y los problemas socioeconómicos de su población.

Figura 1. Multicausalidad de los retos de los barrios con dificultades y la regeneración urbana con perspectiva integrada



Fuente: Elaboración propia.

2. Revitalización de barrios y áreas urbanas degradadas

Entendemos por revitalización o regeneración urbana el conjunto de actuaciones implementadas con el objetivo general de recuperar una determinada área urbana. Así, la regeneración urbana es una respuesta a los retos y oportunidades generados a partir de los procesos de cambio que comportan la degradación de determinadas áreas urbanas (Roberts, 2000). La regeneración urbana nace, por lo tanto, como una respuesta necesaria a una situación problemática en barrio o área urbana. Por ello, las acciones tienen siempre un carácter individualizado. Se tratan de operaciones diseñadas especialmente para una determinada área urbana, teniendo en cuenta las singularidades y necesidades particulares a las que la actuación planteada ha de ser capaz de dar respuesta (Robson, 1988). No obstante, a través de la lectura de las múltiples aproximaciones utilizadas en diferentes realidades se pueden extraer conclusiones globales y principios generales.

La revitalización de barrios y áreas urbanas degradadas es, por su propia naturaleza, una actividad intervencionista, reguladora de las disfuncionalidades del sistema y que requiere, por lo tanto, de un fuerte consenso para garantizar que todos los actores implicados puedan expresar sus inquietudes en el proyecto de mejora urbana. De ello se desprende la importancia de crear un marco de referencia a través del cual todos los actores implicados puedan llegar a un consenso sobre los objetivos centrales a alcanzar. La consolidación de una situación negativa en un barrio no tiene unas consecuencias estrictamente locales, sino que también afecta al conjunto urbano y regional. Por eso, la regeneración urbana ha de ser concebida como una acción estratégica, no solo por los ciudadanos y agentes políticos locales, sino también por los agentes económicos y los gobiernos regionales, estatales y supranacionales (Gutiérrez, 2009 y 2010).

Durante la década de los noventa se ha ido consolidando en los diferentes Estados Europeos la aplicación de esta perspectiva integrada (Van den Berg, Braun y Van der Meer, 2007). Los programas de regeneración urbana con una perspectiva integrada no pretenden llevar a cabo una acción focalizada en la transformación urbanística, sino que también centran su atención en las diferentes variables que interaccionen en la configuración social y económica del espacio urbano. Esta perspectiva integrada implica la superación del modelo clásico de compartimentación funcional para ámbitos temáticos o sectoriales. El elemento que canaliza la actuación pública no son las responsabilidades y fronteras de competencias de un determinado nivel o departamento de la administración, sino los déficits y las oportunidades de las que dispone un territorio concreto. De esta manera, las políticas integradas de desarrollo urbano sostenible se han previsto teniendo presente la incapacidad en que se encontraban las políticas urbanas tradicionales, centradas en el espacio físico, y las políticas sectoriales muy cerradas, para dominar una realidad urbana que se ha convertido en más heterogenia y compleja (Jacquier, 2004: 53).

La pobreza y las desigualdades socioeconómicas han sido factores sobre los que ya había trabajado la política urbana de diferentes Estados europeos en los años setenta y ochenta. La novedad de las prácticas introducidas, especialmente durante la segunda mitad de la década

de los noventa, radica en la aproximación a estos conceptos a través de la idea de exclusión social, un concepto más amplio que el de pobreza y que implica asumir una visión causal de los orígenes de ésta: el paro, las condiciones habitacionales, el nivel de renta familiar, los bajos niveles de educación, la falta de acceso a equipamientos y servicios básicos, el acceso a la información y hasta la estigmatización o discriminación social por razones de edad, sexo o raza. La asunción de la multicasualidad de los orígenes de la exclusión, debe implicar también una nueva aproximación global a sus respuestas. Como señalan Couch, Fraser y Percy (2003), las desigualdades sociales no son un fenómeno nuevo, lo que sí representó una novedad es la articulación de programas que explícitamente incorporan la perspectiva de inclusión social a través de una perspectiva holística.

3. Políticas de regeneración urbana y como experiencias didácticas para Geografía urbana

La regeneración urbana a partir de instrumentos de intervención que incorporen una perspectiva integral puede ser utilizada como un valioso caso de estudio, por su valor demostrativo para los estudios de Geografía Urbana. El estudio de los procesos de cambio y permanencia en las áreas urbanas Incide en una cuestión que es clave para nuestra disciplina: la necesidad de asumir la complejidad como una elemento intrínseco de los procesos sociales y espaciales, y realizando diagnósticos y conclusiones propositivas a partir de la capacidad de síntesis de las diferentes variables que interactúan en la producción de dinámicas urbanas:

"*La complejidad no es una realidad nueva, sino que es el principio constitutivo de toda realidad. De hecho, olvidada y hasta negada a lo largo del tiempo, principalmente en el periodo de extensión del capitalismo industrial y de la urbanización triunfante, la complejidad, a partir de ahora, se ha de reintegrar como un componente necesario de las estrategias de desarrollo. Ésta no es un obstáculo o una resistencia a los cambios y a las adaptaciones (no se trata de una complicación suplementaria): es una riqueza esencial de un sistema*. (…) *En una palabra, la complejidad es la condición para la sostenibilidad de todos los sistemas*" (Jacquier, 2004: 52).

De esta manera, los barrios y los proyectos de intervención en éstos pueden resultar unos recursos didácticos fundamentales (Pykett, 2009). La interacción con la ciudad nos permite descubrir procesos físicos, económicos y sociales que han influido en su dinámica y evolución, identificar retos, dificultades u oportunidades. En definitiva, el medio urbano tiene un potencial evidente como fuente o recurso didáctico. La ciudad es, un medio o contexto, un agente y una contenido de la educación (Ciudades educadoras, 1990, 2004).

4. Experiencias docentes centradas en estudios de caso y el aprendizaje cooperativo

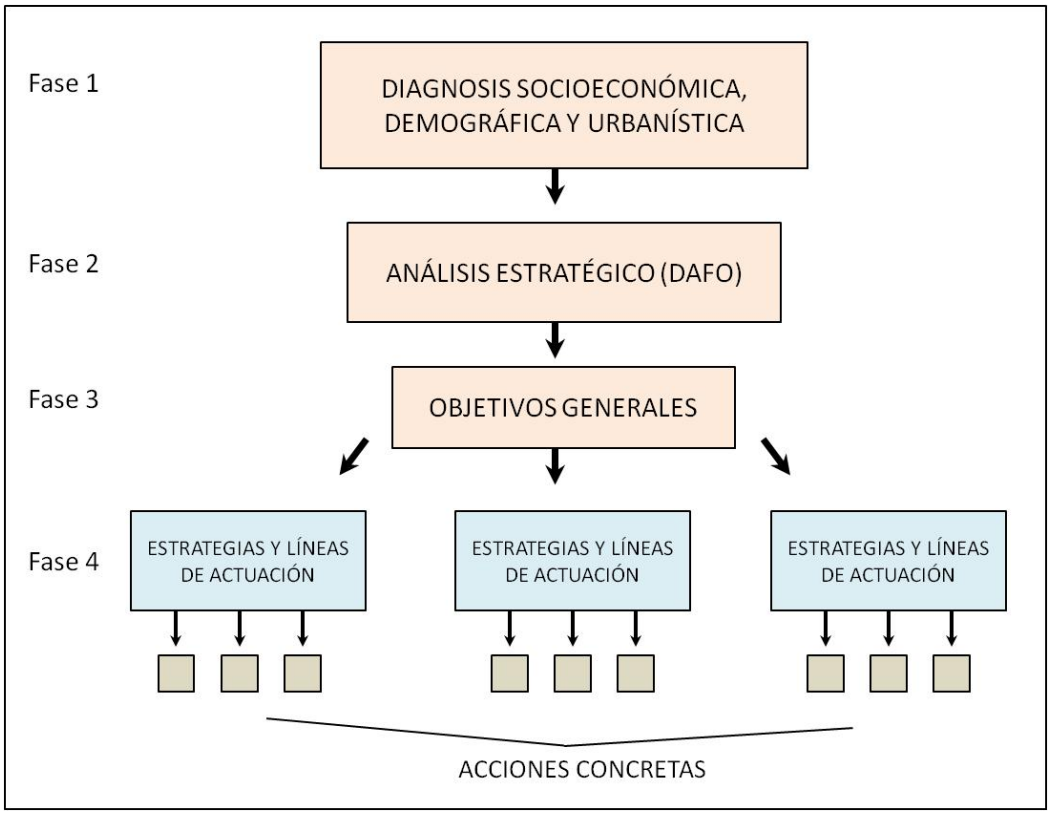
Podemos definir las metodologías de aprendizaje cooperativo como aquellas vehiculadas a partir de la utilización de grupos de alumnos de tamaño reducido, para guiar el trabajo en equipo, con el objetivo de optimizar el aprendizaje de cada uno de los componentes. Este

aprendizaje se genera a partir de las sinergias entre los componentes del grupo, confrontando y contrastando diferentes puntos de vista y participando de forma activa en el proceso de construcción del conocimiento. Estas sinergias actúan como efecto multiplicador, incrementando el aprendizaje que se alcanzaría de forma autónoma (Exley, Dennick, 2007; Sharan, 2004; Slavin, 1996). Entre las potencialidades del aprendizaje cooperativo cabe destacar en primer lugar el desarrollo de habilidades para el trabajo en equipo, valoriza la interdependencia positiva y la responsabilidad individual (el resultado final será la suma de los esfuerzos individuales que cooperarán de forma colegiada).

La Geografía es una disciplina idónea para la aplicación las metodologías de aprendizaje cooperativo. El estudio del territorio nos brinda grandes recursos que facilitan que el alumno pueda experimentar a partir de su propia vivencia, a través del contacto directo con la ciudad (Önal y Kizilçaoglu, 2011). Existen múltiples ejemplos y temáticas de actividades a desarrollar a partir del trabajo sobre la realidad urbana. En este punto de la comunicación se presentan actividades centradas en el análisis y reflexión crítica a partir del desarrollo de diferentes casos de estudio (barrios con dificultades). Estas actividades han sido realizadas en el marco de estudios universitarios de Geografía, a través de asignaturas de Geografía Urbana, Desarrollo Local y Planificación Urbana y Territorial.

El trabajo a desarrollar por parte de los alumnos (trabajo de curso, cuadrimestre completo) se centra en el planteamiento, a modo demostrativo, de un plan estratégico de actuación para la revitalización del barrio. El plan de actividades a desarrollar consta de cuatro fases: elaboración de una diagnosis socioeconómica, demográfica y urbanística del barrio, redacción de análisis DAFO a partir de los elementos clave anteriormente identificados, definición de objetivos generales para la revitalización del barrio (objetivos que deben ser transversales) y determinación de estrategias y líneas de actuación planteadas (necesariamente deben abarcar diferentes ámbitos). En la figura 2 se muestra el esquema general que siguen estas cuatro fases, así como su lógica secuenciación temporal.

Figura 2. Esquema básico de las fases a seguir en la elaboración de un plan de actuación



Fuente: Elaboración propia.

El trabajo de campo en una determinada área urbana o barrio que presente unas problemáticas sociales, económicas y urbanísticas es la base sobre la que se desarrolla la actividad. A través del trabajo de campo, la presentación del barrio por parte de agentes locales implicados en las políticas urbanas y el posterior análisis en el aula los alumnos reciben la información inicial sobre la que desarrollar la primera aproximación al barrio.

Las actividades necesarias para la elaboración de la primera fase del trabajo, la diagnosis socioeconómica, demográfica y urbanística del barrio, se han programado a partir del método cooperativo en puzle o "jigsaw method" (Aronson, 1978; Aronson y Patnoe 2011). Este método prevé la creación de varios grupos de trabajo formados por 3 o 4 componentes. Las actividades a realizar se distribuyen en diferentes tareas específicas para cada alumno. Todas ellas son complementarias y necesarias para el adecuado desarrollo de la diagnosis. De esta forma, que cada alumno se debe responsabilizar de su propia asignación, ya que se tratan de tareas razonablemente independientes. En resumen, deben profundizar un aspecto determinado, pero, a su vez, debe conocer superficialmente lo que están desarrollando los compañeros de equipo.

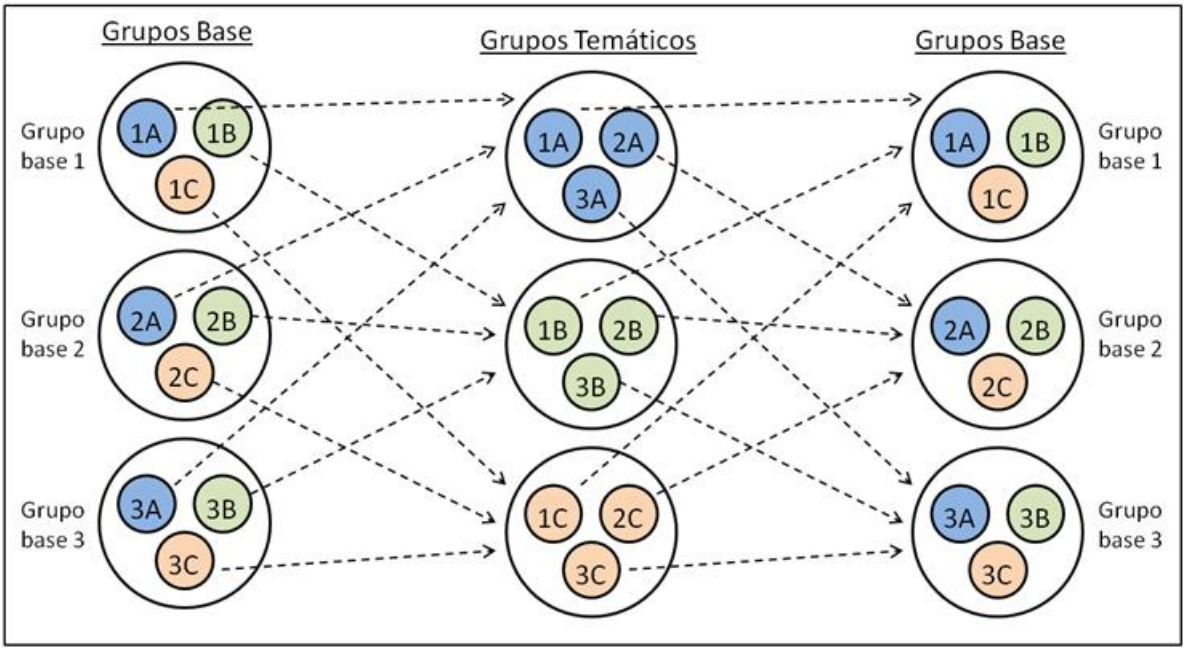
Para la realización de estas actividades el desarrollo de la diagnosis se divide en tres partes (una asignada a cada alumno que formará el subgrupo): aspectos socioeconómicos (con un

especial énfasis en los retos y déficits); aspectos urbanísticos (con un especial énfasis en los retos y déficits); y oportunidades y puntos fuertes (un alumno debe buscar específicamente potencialidades en el barrio).

La figura 3 muestra como los tres miembros del grupo base, en común, realizan una primera aproximación general al barrio (trabajo de campo, recopilación de datos estadísticos e indicadores, etc.). Posteriormente se definen nuevos grupos temporales o temáticos, ahora, centrados en los ámbitos temáticos. Es decir, se agrupan los alumnos que desarrollan una misma temática en los diferentes grupos de trabajo. De esta manera, cada alumno puede contrastar y/o confrontar sus primeras valoraciones con los mismos miembros de otros grupos de trabajo. Finalmente, se recuperan los grupos de trabajo originales (grupos base), y cada miembro debe aportar sus conclusiones a partir de los datos que ha podido contrastar con los grupos de trabajo temáticos. A partir de la suma de todas ellas se materializará la diagnosis del barrio (final fase 1).

El trabajo aquí presentado a partir de la metodología puzle conlleva que se requieran las tres partes para la adecuada comprensión global y desarrollo adecuado de la diagnosis; cuestión que refuerza la interdependencia positiva entre los componentes del grupo, la corresponsabilidad con las tareas desarrolladas por los compañeros y fomento una mayor motivación y seguimiento de las actividades (cada alumno es responsable de una actividad, de la que no solamente dependerá su trabajo y cualificación, sino también la de sus compañeros de grupo).

Figura 3. Modelo de grupos de trabajo cooperativo con el método puzle



Nota: A, B y C identifican las diferentes cuestiones sobre las que cada alumno centra el análisis. A: Aspectos socioeconómicos - retos y déficits / B: Aspectos urbanísticos - retos y déficits / C: Oportunidades y puntos fuertes

Fuente: Elaboración propia.

Finalmente, las fases 2 (análisis DAFO), 3 (objetivos generales planteados para el plan de barrio propuesto) y 4 (estrategias y líneas de actuación) se desarrollan con la participación íntegra del grupo base inicial (3-4 miembros). En este punto se recupera la aportación individual de cada miembro, los cuáles han contrastado, debatido y enriquecido con los grupos temáticos de forma previa. Así, a partir de este punto se trabaja especialmente la capacidad de síntesis, sumar aproximaciones diversas y generar nuevas propuestas a través de ellas.

La estratega de trabajo planteada se trata de un método clásico de aprendizaje cooperativo, en el cual las sinergias entre alumnos complementan el trabajo autónomo. Existe otra variable a tener en cuenta: desarrollar las actividades sobre un único barrio o que cada grupo estudie un barrio diferente. La primer opción, todos los grupos de trabajando sobre la misma área urbana, permite contrastar mejor las diferentes aproximaciones, comparar análisis con mayor o menor acento en determinadas variables y, finalmente, contraponer las diferentes propuesta planteadas. En cambio, la segunda opción, cada grupo un barrio diferente, enriquece los matices, especialmente de los grupos temáticos, donde los alumnos pueden comparar situaciones específicas en contextos diferentes, pero dificulta el análisis comparativo de las propuestas de intervención. Estas actividades, como se ha comentado anteriormente, han compuesto el trabajo de curso de asignaturas de Grado de Geografía y Ordenación del Territorio.

Finalmente, cabe destacar que la evaluación se realiza de forma grupal. Cada grupo debe presentar su plan de revitalización para el área urbana estudiada, que será analizado y evaluado a partir de su coherencia. La evaluación conjunta ha reforzado la corresponsabilización de los alumnos con las partes del trabajo que no desarrollan propiamente. Además, ha ayudado a alcanzar una mayor motivación con las tareas que ellos mismos desarrollan, ya que de ello depende todo el grupo.

5. Conclusiones

Las ciudades suponen un marco idóneo para la didáctica de cuestiones clave en los estudios de Geografía. Cuestiones como la desigual distribución de actividades y las lógicas económicas, sociales y espaciales que subyacen en estos contrastes; la segregación social y las desigualdades sociales en la ciudad; los conflictos entre usos y actividades; los procesos de cambio y permanencia: obsolescencia, degradación, renovación, transformación, redinamización, etc.; la superposición de procesos locales y globales, lógicas endógenas y exógenas; ofrecen innumerables recursos didácticos.

Los barrios o áreas urbanas que experimentan procesos de degradación física y funcional suponen un elemento de estudio y reflexión interesante, un ejemplo ilustrador de los procesos de cambio en la ciudad. A partir del estudio de casos se puede ejemplificar los procesos que subyacen y explican los ciclos de vida de los espacios urbanos. La multicausalidad de las dinámicas urbanas es también un ejemplo idóneo de la necesidad de

incorporar un análisis transversal que tenga presente las distintas variables (económica, social, demográfica, imagen y percepción, infraestructuras, urbanísticas, medioambientales, etc.) que explican los cambios urbanos. En segundo lugar, permite reflexionar sobre las posibilidades de intervención a desarrollar para hacer frente a estas dificultades.

En la comunicación se ha presentado una actividad que pretende aprovechar estas potencialidades didácticas. Además, el desarrollo de un plan de revitalización urbana ofrece un marco adecuado para definir actividades estructuradas en grupo que permitan aprendizaje cooperativo. Este tipo de actividades también permite trabajar con los alumnos en cuestiones como el desarrollo de habilidades para el trabajo en grupo, la asunción de responsabilidades individuales y la implicación con lo que desarrollan los compañeros de grupo.

Por su parte, el docente debe tener en cuenta que se trata de una metodología que, en el marco del aprendizaje centrado en competencias, tiene como objetivo que los alumnos puedan asumir habilidades y aptitudes claves para su desarrollo profesional. Por ello el docente debe actuar, más que como único transmisor de información, como facilitador o canalizador hacia el conocimiento, aportando herramientas y guiando el proceso.

6. Bibliografía

- Aronson, E. (1978). The jigsaw classroom. Oxford, Sage.

- Aronson, E. y Patnoe, S. (2011). Cooperation in the classroom: The jigsaw method (tercera edición). London, Pinter & Martin, Ltd.

- Atkinson, R.; Buck, N.; Kintrea, K. (2007). “Barrios y pobreza: Lugar vinculante y marginación social”. En Buck, N.; Gordon, I.; Harding, A.; Turok, I. (coords.) (2007): Ciudades en transformación: reconsideración de la competitividad, la cohesión y la gobernabilidad urbanas. Madrid, Comunidad de Madrid. Consejería de Medio Ambiente y Ordenación del Territorio. Dirección General de Urbanismo y Estrategia Territorial.

- Borja, J. y Castells, M. (1997). Local y global. La gestión de la ciudad en la era de la información. Madrid, Taurus.

- Ciudades Educadoras (1990). Carta de Ciudades Educadoras, I Congreso de Ciudades Educadoras, Barcelona.

- Ciudades Educadoras (2004). Carta de Ciudades Educadoras, VIII Congreso de Ciudades Educadoras, Génova.

- Couch, C.; Fraser, C.; Percy, S. (eds.) (2003). Urban regeneration in Europe. Oxford, RICS Foundation, Blackwell.

- Exley, K. y Dennick, R. (2007). Enseñanza en pequeños grupos de Educación Superior. Madrid, Narcea.

- Gordon, I. y Turok, I. (2007). "Importancia de los mercados laborales urbanos". En Buck, N.; Gordon, I.; Harding, A.; Turok, I. (coord.): Ciudades en transformación: reconsideración de la competitividad, la cohesión y la gobernabilidad urbanas. Madrid, Comunidad de Madrid. Consejería de Medio Ambiente y Ordenación del Territorio. Dirección General de Urbanismo y Estrategia Territorial.

- Gutiérrez, A. (2009). La Unió Europea i la regeneració de barris amb dificultats. L'acció de la Iniciativa Comunitària URBAN i la construcció d'una política urbana comunitària. Tesis Doctoral, Universitat de Lleida.

- _____ (2010). "La Iniciativa Comunitaria URBAN como ejemplo de intervención integral en barrios periféricos con dificultades. Una lectura a partir del caso de Clichy-sous-Bois/Montfermeil (Île-de-France)". Revista Ciudades, nº 13, 61-82.

- Jacquier, C. (2004). "Polítiques integrades de desenvolupament urbà sostenible per a la governança urbana: algunes lliçons tretes de les experiències europees". Dins AA.VV. Urbanisme i barris en dificultats. El cas de la Mina. Barcelona: Fundació Carles Pi i Sunyer d'estudis autonòmics i locals.

- Luque, A. M. y Navarro, E. (2011). "El aprendizaje cooperativo y la enseñanza de la Geografía en el marco del EEES". Didáctica Geográfica, nº 2, 49-72.

- Lupton, R. (2003). Poverty Street. Bristol, Policy Press.

- Mangen, S. P. (2004). Social exclusion and inner city Europe: regulating urban regeneration. Basingstoke, Palgrave Macmillan.

- Moulaert, F., Morlicchio, E. and Cavola, L. (2007). "Social exclusion and urban policy in European cities: combining "Northern" and "Southern" European perspectives". En Geyer, H. S. (ed.): International Handbook of Urban Policy, Volume I: Global Issues, 138-158. Cheltenham, Edward Elgar Publishing Co.

- Musterd, S.; Murie, A.; Kesteloot, C. (2006). Neigourhoods Of Poverty: Urban Social Exclusion And Integration In Comparison. Basingtoke, Palgrave Macmillan.

- Önal, H.; Kizilçaoglu, A. (2011). “The contribution of cooperative learning approach to awareness of environement in Geography”, Procedia – Social and Behavioral Sciences, vol. 19, 427-433.

- Pykett, J. (2009). “Making Citizens in the Classroom: An Urban Geography of Citizenship Education?”, Urban Studies, Vol. 46(4), 803-823.

- Roberts, P. (2000). “The evolution, definition and purpose of urban regeneration”. En ROBERTS, Peter i SYKES, Hugh (eds.): Urban regeneration. A handbook. Londres, British Urban Regeneration Association. SAG.

- Robson, B. (1988). Those inner cities. Oxford, Clarendon Press.

- Sharan, Y. (2004). El desarrollo del aprendizaje cooperativo a través de la investigación en grupo. Madrid, Ministerio de Educación y Cultura.

- Slavin, R. (1996). “Research for the Future. Research on Cooperative Learning and Achievement: What We Know, What We Need to Know”. Contemporany Educational Psychology, nº 21, 43-69.

- Van der Berg, L.; Braun, E.; Van der Meer, J. (eds.) (2007). Nacional policy responses to urban challenges in Europe. Aldershot, Ashgate, Euricur.

LOS DICCIONARIOS TEMÁTICOS DE GEOGRAFÍA. UNA REVISIÓN DESDE CONTRIBUCIONES ESPAÑOLAS RECIENTES DE GEOGRAFÍA URBANA

Lorenzo López Trigal
Universidad de León
Rubén C. Lois González
Universidad de Santiago de Compostela

1. Introducción

En los últimos años viene siendo cada vez más frecuente la edición de diccionarios de contenido temático, bien con la denominación de diccionario o con la de enciclopedia, vocabulario o léxico, en las ciencias en general y en particular en las ciencias sociales y la Geografía. Se presta así la atención debida al objetivo de un *diccionario temático* como instrumento de aprendizaje y de consulta (de entradas de la A a la Z) de conceptos e ideologías, problemas y conflictos, así como de autores, lugares y regiones. Para ello, se suele presentar un texto de redacción de doscientas a dos mil o más palabras por cada entrada, en donde se exponen los contenidos apropiados conceptuales, críticos y casuísticos, con una bibliografía de referencia.

Pero un diccionario estará siempre limitado y no puede agotar el conjunto de conocimientos de una disciplina y de una lengua, como ninguna definición recoge todo el sentido de un término. Todo diccionario es también testimonio de las debilidades y fortalezas de su(s) autor(es). Diríamos que es un desafío a la hora de redactar un cierto número de entradas, comprendiendo un repertorio de términos que no va a coincidir en ningún caso con los de otros diccionarios de su época y de su misma disciplina y temática.

En cualquier caso, el resultado de esta labor tiene como doble objetivo, de un lado, el análisis terminológico de conceptos y palabras clave (*key concepts*) en una determinada disciplina y, de otro, que sirva de utilidad al lector, docente o alumno. De ahí que con el paso del tiempo, junto al manual académico, esté ya presente entre los recursos de aprendizaje como obra de "compañía", que va más allá del "glosario sucinto" que se suele encontrar oportunamente al final de algunos manuales.

La virtud, entre otras muchas, de los diccionarios de Geografía, como no podía ser de otro modo, es que sus autores se preocupan por un lenguaje geográfico más riguroso a fin de contribuir al avance científico, a la vez que suelen ser conscientes de la propia dinámica de las palabras y por tanto de la provisionalidad y necesaria revisión con el tiempo de los contenidos de todo diccionario o visión enciclopédica del conocimiento disciplinar. Esto es especialmente importante en los términos referidos a la Geografía urbana y el Urbanismo, sometidos a una variación constante. Una variación directamente relacionada con la propia pujanza de las ciudades y sus periferias, y con la enorme complejidad espacial y social de su organización interna. Así, expresiones como aglomeración urbana, área metropolitana,

suburbanización, periurbanización, contraurbanización o región urbana, entre otras, no se han utilizado con la misma intención durante los últimos decenios, sino que se aprecian matices en su significado en función del momento. Esta tensión o pujanza subyacente a todo lo referido a la ciudad o a lo urbano, debe ser clarificada a partir de la edición de diccionarios especializados.

A este respecto, entre las publicaciones que sobresalen en el ámbito analizado se encuentran aquellas procedentes en su mayor parte de las escuelas angloamericana y francesa, de las cuales seleccionamos aquí seis obras de temática general y urbana, además de otras que se podrían considerar complementariamente (Bailly, 1995; Brunet, 2009; Goudie, 1999; Kitchin, 2009; Puyol, 1986; Thomas, 2000), demostrando en conjunto que "estos libros son la materialización de un sano ejercicio disciplinar, y son generalmente bien recibidos y útiles porque esto conviene para ayudar a navegar en una disciplina que es muy diversa, multifacética, y probablemente también más fragmentada que antes" (G. Setten, "Enciclopaedic vision: Speculating on The Dictionary of Human Geography", *Geoforum*, 39, 2008, p. 1097).

El elemento que une a todas estas obras es su carácter totalizador. Las mismas tratan de compendiar los conceptos y términos más significativos para definir el conocimiento geográfico. Entre las mismas caben tres posibilidades: una obra integradora a partir de una concepción determinada (generalmente originada en la teoría social del presente) de toda la disciplina; una aportación centrada sólo en la Geografía humana u, otra posibilidad, construida desde la especificidad de la Geografía física. En definitiva, trabajos enciclopédicos que reflejan tanto la coherencia interna como la contraposición entre dos enfoques fundamentales de concebir el análisis geográfico. A continuación nos centraremos en trabajos recientes en su concepción y preocupados en mayor medida por la ciudad y los efectos de la urbanización, repasando los conceptos esenciales que han animado a las obras de referencia en este campo y en el momento actual.

2. Valoración de diccionarios generales de Geografía humana y urbana

Se procede a analizar los seis que hemos considerado más representativos de los publicados en los últimos años, tanto en francés como en inglés o en italiano. Los mismos muestran una indudable vocación de convertirse en normativos en sus respectivos ámbitos de difusión e influyentes a nivel internacional. También tratan de presentar un amplio e importante elenco de autores, considerados autoridad en la materia que tratan. Por último, el formato suele ser el de un libro organizado por un volumen, aunque en ciertos casos se deba recurrir a un cuerpo de letra reducido o a un tipo de encuadernación especial. A este respecto, el objetivo de la distribución masiva constituye un objetivo claro de su elaboración.

2.1. The Dictionary of Human Geography (Gregory *et al.* eds., 2009). Es la obra más conocida y citada entre los diccionarios temáticos de Geografía, y a la vez un modelo de revisión continua, desde su primera edición en 1981 a cargo de los británicos R. J. Johnston,

D. Gregory, D. M. Smith, Peter Haggett y David Stoddart. De hecho, nos encontramos ante un trabajo clásico, de finales del siglo XX, con presencia de grandes maestros de la disciplina en el Reino Unido (Johnston como representante de la escuela de Bristol, P. Haggett de la de Cambridge o Smith de la de Londres), junto a autores tan influyentes como Gregory, ahora afincado en Canadá (en la Columbia Británica). Además, este libro se ha centrado en seleccionar un número no muy elevado de términos y expresiones que se desarrollan con cierta amplitud (aproximadamente un millar), y en el mismo colaboran un buen número de geógrafos procedentes de bastantes universidades británicas y de América del Norte (111 redactores en la edición más reciente). Por lo tanto, estamos ante la expresión de lo que una Geografía tan relevante como la anglófona entiende como conceptos e influencias básicas de la disciplina. En sus diferentes ediciones, los contenidos y estructura del Diccionario se mantienen, con lo que el análisis geográfico parece haber superado la época (finales de los 1960 a mediados de los 1980), en la que todas las bases teóricas y epistemológicas de la Geografía estaban sometidas a un debate permanente.

2.2. Le parole chiave della Geografia (de Vecchis, Palagiano, dirs., 2003). Un exponente de la forma en que la Geografía italiana aborda la cuestión terminológica. Se trata de una obra coordinada desde la Università de La Sapienza en Roma, que cuenta también con un amplio elenco de coautores y un número limitado de conceptos que son abordados en profundidad. Teniendo en cuenta la extensión otorgada a cada palabra, podría decirse que estamos ante una propuesta situada a medio camino entre un manual de teoría y método, y un diccionario en el sentido clásico del término. A este respecto, las partes desarrolladas en este trabajo son: epistemología, método, representación, unidades de investigación, movimiento, procesos y ámbitos problemáticos. Por último, sus contenidos responden a la concepción de la Geografía como ciencia social, sin apenas concesiones al enfoque físico de la disciplina (sólo se reservan algunos términos generales que tienen que ver con el mismo, como ambiente, ecosistema, desertificación, riesgos ambientales, etc.).

2.3. Dictionnaire de la Géographie et de l'espace des sociétés (Lévy, Lussault, dirs., 2003). Esta densa obra se ha elegido como exponente de los diccionarios franceses más actuales. El mismo es respaldado por la dirección de dos de los principales geógrafos (críticos) de este país fundamental en la historia de la disciplina. Su enfoque muestra la enorme vinculación de esta escuela geográfica con el pensamiento (*la pensée*) sociológico y filosófico elaborado en Francia a lo largo de los últimos decenios. Tampoco son menores las influencias del marxismo occidental (con D. Harvey como referente en la disciplina) y de una serie de estudiosos norteamericanos. Los autores en número de 110 son en su mayoría franceses y algunos procedentes de Estados Unidos, Suiza, Italia, Canadá, Alemania y Brasil, presentando un amplio número de entradas. Cabe precisar que como términos se han incluido algunos procedentes de otras ciencias sociales interesadas en el análisis espacial (sociología, economía, historia, etc.) y se incluye como novedad referencias a analistas espaciales (no vivos) de diversos orígenes. En todo caso, se ha optado por mostrar en mayor medida los enfoques más cualitativos, postmodernos o postestructurales, de la ciencia geográfica (los conceptos reservados a G. di Méo, J.-F. Staszak, A. Berque J.B. Racine, etc., así lo demuestran) frente a otras lecturas más cuantitativas todavía muy influyentes En fin, como dicen sus editores en el prólogo de la obra, este diccionario no es el soporte de la (vana) pretensión de una nueva ortodoxia, sino un instrumento de trabajo y de reflexión sólida,

esto es, una imagen de la geografía, un estado de conocimientos de "una" geografía de nuestro tiempo, interpretada a partir de una mirada francófona sobre el mundo.

2.4. Dictionnaire de l'urbanisme et de l'aménagement (Merlin, Choay, dirs., 1988). Un auténtico libro de referencia sobre el Urbanismo y la Ordenación del Territorio a nivel internacional. De hecho, se trata de una publicación originaria de 1980 que ha sido reeditada y/o actualizada hasta el presente. En sentido estricto no nos encontramos ante un diccionario de Geografía, ya que en el mismo colaboran urbanistas, sociólogos, arquitectos, historiadores y geógrafos, pero su enorme influencia en nuestra disciplina hace necesario incluirlo aquí. Entre sus fortalezas destaca su volumen, aproximadamente 1.000 páginas, aunque exista una edición de bolsillo del mismo muy popular. Los autores son 74 y los términos son abordados de forma extensa, entre una y tres páginas de extensión, con un cuerpo de letra muy reducido. Los coordinadores, procedentes del Institut d'Urbanisme, se han propuesto explicar en profundidad cada uno de ellos, con su origen, acepciones y usos, y posibilidades semánticas que ofrece cada entrada. Al final de cada una se indican términos del mismo diccionario con los que existe relación. Sin duda, una obra con voluntad enciclopédica que ha influido en su concepción en otros diccionarios franceses, españoles o anglosajones de temática similar.

2.5. Encyclopedia of the city (Caves, ed., 2005). Como indica su nombre, otra aportación con voluntad totalizadora sobre el urbanismo y los espacios ciudadanos. De nuevo, las ciencias sociales anglosajonas, en este caso a partir de la coordinación de un profesor de la Universidad estatal de San Diego, California, tratan de responder a las dudas disciplinares en este campo a partir de un proyecto con afán globalizador. El libro contabiliza 565 páginas, más de 1.600 entradas (a las que se suman otras aproximadamente mil palabras relevantes no consideradas voces independientes) y 208 autores. Los mismos son profesionales de muy diferentes países, que han colaborado en un trabajo que se pretende global, se edita en lengua inglesa y se coordina en Estados Unidos. En el contenido de este diccionario, junto a las expresiones y términos más repetidos sobre la ciudad y la urbanización, destacan las abundantes referencias a autores, desde filósofos o pensadores de la ciudad hasta urbanistas famosos o científicos sociales con cierta repercusión. Sin duda, la obra es un proyecto editorial menos coherente que el diccionario de P. Merlin y F. Choay comentado, pero a partir de su diversidad interna y su vocación internacional, se presenta como un producto comercial en principio muy atractivo. Quizás, nos encontremos ante dos formas de entender la conceptualización en los análisis urbanos, una más profunda y representativa de una gran escuela nacional de pensamiento sobre la ciudad, y otra más directa, amena, y regida por el principio de entrada en mercados de lectores muy diversos.

2.6. Dictionnaire. La ville et l'urbain (Pumain, Paquot, Kleinschmager, 2006). Estamos ante el resultado de la labor académica y profesional de tres urbanistas franceses (geógrafos o teóricos de la ciudad), quienes a lo largo de un texto que incluye unas 450 entradas terminológicas, nos sitúan en una posición híbrida de "diccionario enciclopédico", que asocia las cualidades de definición y etimológicas, de un lado, y la riqueza de las interpretaciones y comentarios, de otro. El resultado ha sido una obra de fácil consulta y de estructura ajustada al mundo universitario y profesional. Un trabajo que refleja las concepciones actuales de la

teoría social, con cierto componente de modelización de la escuela de París (La Sorbonne y el Institut d´Urbanisme), sobre estas cuestiones. “Un diccionario que propone pistas para construirse un camino en los laberintos, para reencontrar usos olvidados, señalar atascos fugaces o anunciar vías nuevas. A medio camino entre la estricta definición y la profusa enciclopedia”, según los autores. El esfuerzo ha sido exitoso, si bien cabría señalar la necesidad de acometer múltiples revisiones en el supuesto de una futura edición. Un conjunto de revisiones que ya están implícitas en los libros que sobre esta temática editan de modo regular tanto D. Pumain como T. Paquot, dos de los grandes referentes franceses en el estudio de la ciudad y la urbanización.

3. Contribuciones españolas

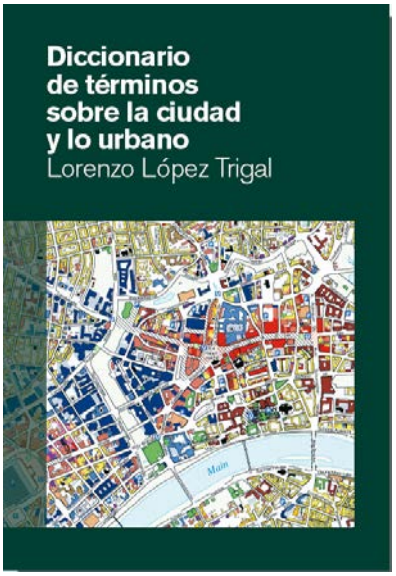
Siguiendo los ejemplos proporcionados por otras escuelas nacionales y ámbitos lingüísticos europeos e internacionales, el estudio básico de la ciudad y la urbanización en España ha sido abordado en los últimos tiempos a partir de la edición de tres diccionarios específicos, uno de los cuales ha sido reeditado, con incorporaciones significativas de nuevas palabras y la revisión en profundidad de los términos manejados, en el presente año. Nos referimos, entre algún otro volumen a parecido en España, a la obra de la historiadora María Jesús Fuente, al trabajo de uno de los coautores, L. López Trigal, y a la obra colectiva de F. Zoido, S. de la Vega, A. Piñeiro, G. Morales, R. Lois y J. M. González (en la primera edición solo cinco de éstos autores, bajo la referencia del grupo Aduar).

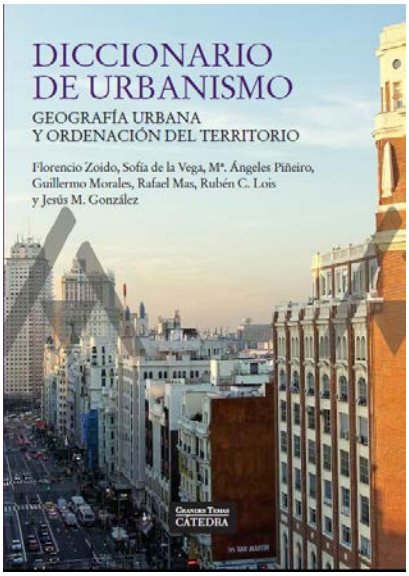
3.1. Diccionario de Historia urbana y Urbanismo (Fuente Pérez, 1999). La obra de esta medievalista fue pionera sobre esta temática en español. Léxico de carácter didáctico, se aborda la explicación de los términos más usuales de las disciplinas urbanas, desde un punto de vista preferentemente histórico. De hecho, el trabajo se organiza en cinco capítulos de extensión semejante que llevan por título: términos generales; la ciudad en el mundo antiguo; la ciudad de la Edad Media; la ciudad en la Edad Moderna, y la ciudad contemporánea. El número de conceptos abordados es elevado y su tratamiento coincide en dedicarle un número de líneas limitado (casi nunca superior a quince) a cada uno de ellos. De este modo, las personas que consultan la obra obtienen una idea concisa del significado en cuestión, aún cuando no se puedan precisar acepciones secundarias o elementos que han condicionado la evolución del término en cuestión. Se trata de un libro de algo más de 300 páginas, que por su importancia fue editado conjuntamente por la Universidad Carlos III y el Boletín Oficial del Estado.

3.2. Diccionario de términos sobre la ciudad y lo urbano (López Trigal, 2010). La elaboración de esta obra parte de un procedimiento sistematizado ya consolidado en la terminología en ciencias sociales, que adopta una metodología de valoración previa de términos utilizados habitualmente en la docencia universitaria de Geografía Urbana, Urbanismo y Ordenación del Territorio y, sobre todo, una consulta contrastada de diversos textos de referencia (diccionarios temáticos, vocabularios y enciclopedias), y completado con la observación y análisis de planos de ciudades y de consultas en la Web. La adopción y redacción de términos se ha basado en un análisis conceptual y crítico acompañado de la casuística en cada término seleccionado y apoyado en los propios conocimientos adquiridos en la materia

durante la actividad continuada como profesor, investigador y consultor. El Diccionario contiene unas cuatrocientas veinte entradas, la mayor parte de términos con un encabezamiento en idioma español, señalándose de forma diferenciada el español americano y a renglón seguido se sitúan, en la mayor parte de los vocablos, las traducciones correspondientes en inglés, diferenciando en ocasiones el usual del Reino Unido y de Estados Unidos, en francés, alemán, portugués e italiano, además de ciertos términos en latín y griego. En su redacción, cada término viene siempre acompañado de la referencia cruzada o recíproca de otros que complementan la explicación. Al Diccionario se ha acompañado también, intercalado entre los términos, un repertorio de geógrafos de escuelas europeas y americanas, destacados en la investigación urbana a lo largo del último siglo, fallecidos o vivos, desde una selección que es por supuesto personal, incorporando su biografía académica y contribuciones más notorias en este campo. En definitiva, un trabajo fruto del empeño y esfuerzo personal, basado en que "uno de los capítulos apasionantes de la constitución del saber geográfico es la historia del *vocabulario*, de la invención de términos, del *lenguaje* de la geografía" (Ph. Pinchemel, en Bailly, Ferras, Pumain, dirs. 1995, p. 10), esto es, desde una aproximación crítica aplicada al conocimiento de la ciudad y lo urbano donde se reflejen los avances de la investigación multidisciplinar y las mutaciones de las palabras así como de los fenómenos de estudio en este campo.

Figura 1 y 2. Portada del Diccionario de términos sobre la ciudad y lo urbano y Portada del Diccionario de Geografía urbana, urbanismo y ordenación del territorio.





3.3. Diccionario de Geografía urbana, urbanismo y ordenación del territorio (Grupo Aduar, 2000) **y Diccionario de Urbanismo, geografía urbana y ordenación del territorio** (Zoido, de la Vega, Piñeiro, Morales, Mas, Lois, González, 2013). Se trata del mismo proyecto terminológico, con un primer libro a comienzos de siglo y el segundo, corregido y con la incorporación de nuevas voces. En la primera obra se decidió poner un nombre colectivo al conjunto de cinco autores, que se habían comprometido con el Grupo de Geografía urbana de la Asociación de Geógrafos Españoles (AGE) en realizar un trabajo de clarificación semántica en el ámbito de los estudios sobre la ciudad, la urbanización y la planificación

territorial. Este esfuerzo se realizó entre 1995 y 2000, a partir de una serie de reuniones y debates programados en distintos lugares de España. Entre 2000 y 2013 este compromiso colectivo se transforma en una obra de siete autores (se incorporan a la edición geógrafos más jóvenes como J. M. González Pérez de la Universitat de les Illes Balears y A. Piñeiro Antelo, de la de Santiago de Compostela). Además de la revisión del conjunto de vocablos, se añaden otros nuevos en el campo del urbanismo (expresiones desarrolladas por la abundante normativa del suelo aprobada en estos años) y de la ordenación (otra disciplina y conjunto de políticas cambiantes a lo largo del tiempo). El modelo seguido por ambos diccionarios se basa en los ejemplos foráneos ya comentados y, en especial, en el diccionario coordinado por Merlin y Choay. Además se han consultado glosarios terminológicos de distintas Comunidades Autónomas referidas a expresiones de contenido legal. Desde el punto de vista de la aportación formulada, se reivindica la elaboración de significados a partir del consenso de todos los firmantes; cada palabra se propone en una definición original y luego es debatida con el resto de autores hasta llegar a su formulación final. Con este proceder, se establece un referente conceptual aceptable en español para las palabras y expresiones abordadas. Las mismas cuentan con sus equivalentes en las lenguas co-oficiales de España (catalán, vasco y gallego), y en la segunda edición están también traducidas al inglés y francés. En la publicación de 2013 se definen cerca de 700 voces o expresiones, con una mayoría de las que no alcanzan las 300 palabras de extensión. Al término de cada palabra se redactan un conjunto de expresiones consideradas afines, con cuya consulta se puede ampliar la información respecto al término que se acaba de leer. En definitiva, se trata de una obra con voluntad de generar opinión teórica y cierto consenso conceptual, que se concibe como un trabajo abierto y sometido a revisiones de cara al futuro.

En fin, desde la experiencia de haber contribuido a la terminología en nuestro campo geográfico (Ver repertorio, Tabla 1) y proseguir en el presente en esta tarea con nuevos proyectos, hemos tratado en la presente comunicación de prestar atención en la relevancia que tienen los diccionarios temáticos, léxicos y vocabularios para estar al tanto del conocimiento de la renovación de contenidos de nuestra disciplina y de disciplinas afines, de cara no solo a la docencia sino también a la investigación. En este sentido, cabe esperar que haya nuevas aportaciones en este campo por parte de los geógrafos españoles y portugueses en una labor de contribuir al avance de la terminología geográfica, tanto en su vertiente académica como en su vertiente aplicada y profesional.

Tabla 1. Repertorio de términos incluidos en diccionarios de Geografía urbana y Urbanismo (letra A).

Términos de la letra A	**1** Pumain *et al* 2006	**2** Fuente 1999	**3** Caves 2005	**4** Merlin, Choay 2000	**5** López Trigal 2010	**6** Aduar, 2000 Zoido *et al* 2013
Abandono de espacio entre municipios					*	
Abastecimiento de agua	*	*		*	*	*
Accesibilidad	*	*	*	*	*	*
Acceso urbano					*	*
Acera	*	*	*	*	*	*
Acontecimiento, Evento					*	
Acrópolis		*	*	*	*	*

	1	2	3	4	5	6
Actividades molestas, insalubres, nocivas y peligrosas						*
Actuación urbanística					*	*
ACTUR						*
Acueducto	*	*			*	*
Adaptación del planeamiento						*
Adarve		*				*
Administración autonómica						*
Administración local						*
Administración urbanística	*	*		*		*
Adosado		*	*		*	*
Advocacy planning	*		*			
Aeropuerto	*	*	*	*	*	*
Agente edificador						*
Agente rehabilitador						*
Agente urbano	*			*	*	*
Aglomeración	*	*	*	*	*	*
Ágora	*	*		*	*	*
Agregación de parcelas						*
Agricultura urbana, periurbana			*		*	*
Agrociudad, ciudad agraria					*	*
Aguas interiores						*
Aguas territoriales						*
Alcaicería		*				*
Alcázar		*				*
Aldea						*
Alegación urbanística						*
Alfoz, *Banlieue*	*	*		*	*	*
Alineación de fachada	*	*		*	*	*
Altura de edificación						*
Alumbrado público, Iluminación urbana		*			*	
Análisis urbano					*	
Análisis locacional, espacial	*					*
Ancho de calle						*
Anexión (de municipios)			*		*	*
Anillo urbano, Corona urbana o metropolitana					*	*
Anillo verde					*	
Antropología urbana	*				*	*
Aparcamiento, *parking*	*	*		*	*	*
Apartheid urbano					*	
Aprobación del planeamiento						*
Aprovechamiento medio						*
Aprovechamiento urbanístico						*
Arbolado urbano	*		*	*	*	
Área de construcción					*	
Área degradada			*		*	
Área de indiferencia						*
Área de influencia, *hinterland*	*	*	*	*	*	*
Área metropolitana	*	*	*	*	*	*
Area non aedificandi					*	
Área peatonal					*	*
Área pericentral						*
Área de prevención de riesgos						*
Área prioritaria de edificación y rehabilitación						*
Área de realojamiento					*	
Área de reparto						*

	1	2	3	4	5	6
Área residencial					*	
Área de servicio						*
Área de tanteo y retracto						*
Área urbana	*				*	
Arqueología industrial						*
Arqueología urbana					*	*
Arquitectura urbana	*			*		
Arrabal	*	*	*	*	*	*
Arsenal		*			*	
Arte urbano, *Public art*	*		*	*	*	
Arteria comercial		*			*	
Articulación territorial					*	*
Asentamiento			*			*
Asociación intermunicipal					*	
Asociación de vecinos					*	*
Atalaya		*			*	
Atarazana(s)		*			*	
Atlas urbano					*	
Atractividad					*	
Atrio, *Parvis*		*			*	
Autoconstrucción, asentamiento informal, ilegal					*	*
Autoridad de transporte público					*	
Autopista, autovía urbana	*	*			*	*
Avance del Plan						*
Avenida				*	*	*
Ayuntamiento		*	*		*	*

Fuente: Elaboración de L. López Trigal.

4. Bibliografía

–Bailly, A.; Ferras, R. y Pumain, D. dirs. (1995). Encyclopédie de la Géographie, París, Economica.

–Brunet, R.; Ferras, R. Y Théry, H. dirs. (2009). Les mots de la géographie, dictionnaire critique, Montpellier, Reclus-La Documentation Française, 3ª edición.

–Caves, R. W. ed. (2005). Encyclopedia of the city, Londres, Routledge.

–Fuente Pérez, M. J. (1999). Diccionario de Historia urbana y Urbanismo, Madrid, Universidad Carlos III-BOE.

–Goudie, A. (1999). The encyclopedic dictionary of physical geography, Oxford, Basil Blackwell, 1999.

–Gregory D et alt. eds. (2009). The Dictionary of Human Geography, Oxford, Wiley-Blackwell, 5ª edición.

–Grupo Aduar (2000). Diccionario de Geografía urbana, urbanismo y ordenación del territorio, Barcelona, Ariel.

–Kitchin, R., Thrift, N. eds. (2009). International encyclopedia of human geography, Oxford, Elsevier, 12 vols.

–Lévy, J., Lussault, M. dirs. (2003) Dictionnaire de la Géographie et de l'espace des sociétés (París Belin, 2003).

–López Trigal, L. (2010). Diccionario de términos sobre la ciudad y lo urbano, Madrid, Biblioteca Nueva.

–Merlin, P., Choay F. dirs. (1988). Dictionnaire de l'urbanisme et de l'aménagement, París, PUF.

–Pumain, D., Paquot, T., Kleinschmager, R. (2006). Dictionnaire. La ville et l'urbain, París, Economica.

–Puyol, R. coord. (1986). Diccionario de Geografía, Madrid, Anaya.

–Thomas, D. S. G., Goudie, A. eds. (2000). The dictionary of physical geography, Oxford, Blackwell, 3ª edición.

–Vecchis, G. de, Palagiano, C. dirs. (2003). Le parole chiave della Geografia, Roma, Carocci editore.

–Zoido, F., De la Vega, S., Piñeiro, A., Morales, G., Mas, R., Lois, R., González, J. (2013). Diccionario de Urbanismo, geografía urbana y ordenación del territorio, Madrid, Cátedra.

EL BARRIO COMO RECURSO DIDÁCTICO PARA LA ENSEÑANZA DE LA ACTIVIDAD COMERCIAL: EL BARRIO DEL CARMEN DE MURCIA

Ramón Martínez Medina
Universidad de Córdoba
Encarnación Gil Meseguer
Universidad de Murcia

1. Introducción

El tratamiento educativo de los contenidos del entorno próximo en Geografía es una necesidad obvia, no sólo porque así lo estipulen los diseños curriculares vigentes, sino por razones de mayor calado. El entorno es el espacio propio de los alumnos, en él desarrollan todas sus actividades diarias y se desenvuelven con total naturalidad. De ahí, que deban formar parte de los contenidos conceptuales que hay que tratar los rasgos geográficos propios del pueblo, región o nación (Hernández Cardona, F., 2002).

Los conocimientos particulares del ámbito estrictamente local: la ciudad, el pueblo o la comarca, pueden ser tomados en algunos casos como anecdóticos desde el punto de vista conceptual, pero generan unas enormes posibilidades para la enseñanza, pues a partir de esos conocimientos cercanos a los alumnos se pueden generar otros de mayor comprensibilidad y significatividad. De esta forma, es posible que el alumnado llegue a comprender contenidos conceptuales generalizables a otras escalas o espacios homogéneos, tomando como ejemplo el entorno próximo, para lo que será necesaria la utilización de métodos y procedimientos que garanticen un aprendizaje significativo.

El estudio del entorno, utilizado como sinónimo de espacio geográfico social-económico, se introduce en el sistema educativo español de forma generalizada coincidiendo con la transición política de los años setenta. Esta visión del aprendizaje del espacio estaba planteada tomando como base una escala ordenada de lo más cercano a lo más lejano en relación al aprendizaje de alumno. Aunque estas teorías de lo cercano y lo lejano, sostenidas por algunos pedagogos han sido fuertemente criticadas en los últimos años con la irrupción de las nuevas tecnologías y la revolución en el campo de las comunicaciones, siguen desde nuestro punto de vista totalmente vigentes a la hora de ejemplificar con realidades cercanas a la experiencia de los alumnos algunos conceptos generales del campo de la Geografía.

Las definiciones existentes sobre el entorno son diversas y variadas, pero la mayoría lo entienden como “el espacio vital donde se desenvuelven cotidianamente las personas. Es un espacio vivo, dinámico, complejo y global, donde se entrelazan diferentes y contrapuestos intereses, valores, ideales, usos sociales, prejuicios, expectativas, y donde se producen complejas y contradictorias interacciones entre los elementos que lo conforman” (Cañal de León, P., 2002). En la legislación educativa española se hace regencia al estudio del medio en el decreto de enseñanzas mínimas de Educación Primaria (RD 1513/2006), en el que aparece un área específica que engloba las ciencias naturales y las ciencias sociales, el área de

Conocimiento de Medio Natural, Social y Cultural. En ella, se entiende el medio "no solo como el conjunto de fenómenos que constituyen el escenario de la existencia humana, sino también la interacción de los seres humanos con ese conjunto de fenómenos. El medio se ha de entender como el conjunto de elementos, sucesos, factores y procesos diversos que tienen lugar en el entorno de las personas y donde, a su vez, su vida y actuación adquieren significado". Mientras que en dicha legislación se entiende como entorno "a aquello que el niño o la niña puede conocer mejor porque es fruto de sus experiencias sensoriales, directas o indirectas, porque le es familiar y porque está próximo en el tiempo o en el espacio…".

Para Debesse Arvisset (1974) "el estudio del medio introducido en la escuela (…), exige un esfuerzo de observación y de explicación que desarrolla la capacidad de comprensión. La posibilidad de imaginar distintas alternativas a partir de comparaciones e incluso a la inversa". El estudio del medio se puede considerar por tanto una concepción didáctica relacionada con la corriente metodológica de la didáctica del entorno, muy arraigada en el campo de las Ciencias Sociales en el ámbito educativo, y con larga tradición pedagógica. La observación directa del objeto de aprendizaje a través del estudio del entorno próximo del alumno, partiendo de lo más cercano (lo concreto) hasta lo mas lejano, permitirá al alumnado reconstruir la realidad a partir de "su realidad" cotidiana. Se pretende que los alumnos adquieran los conocimientos pertinentes a través de la observación directa y el estudio de su medio o entorno más inmediato, bajo los principios metodológicos ya conocidos de "lo cercano a lo lejano" propuestos por diversos autores, como Rosa Sensat, y utilizados desde antiguo en Alemania con la denominación de "heimatkundliches Prinzip" (Luis y Urteaga, 1982).

En esta propuesta, el alumnado de los diferentes niveles educativos se acercará al estudio de la actividad comercial en un espacio concreto, el barrio del Carmen de la ciudad de Murcia. En ella conocerán ciertos aspectos de la evolución del comercio a diferentes escalas, desde lo local a lo general, mediante la observación y el estudio de dicho barrio. De esta forma, se procura completar el aprendizaje de los contenidos sobre la actividad comercial que aparecen en la legislación, tratando de ampliarlos e intentado hacerlo más atractivo, interesante y motivador, a través del estudio de una realidad cercana, que en definitiva lo que persigue es conseguir un aprendizaje significativo por parte del alumnado, que sea capaz de formar ciudadanos críticos y responsables dentro de la actual sociedad de consumo.

2. La actividad comercial en los tres niveles de enseñanza obligatoria española

La enseñanza y el aprendizaje de la actividad comercial está presente en todos los niveles de la educación obligatoria española, aunque adaptados al desarrollo psico-evolutivo del alumnado en cada etapa, por lo que la profundización y amplitud de los contenidos se va ampliando conforme ascendemos en las etapas educativas.

En la educación primaria las referencias concretas a este contenido son bastante escasas. Dentro del área de Conocimiento del Medio Natural Social y Cultural aparecen algunas

cuestiones relacionadas con las actividades económicas dentro del bloque de contenidos 4 denominado *Personas, culturas y organización social*. En el primer ciclo es donde estos contenidos aparecen de forma indirecta, sin ningún tipo de alusión, aunque hay algunos relacionados como son el conocimiento de las diferentes profesiones o las forma de organización en el entorno próximo. En el segundo ciclo de Educación Primaria existen ya alusiones concretas a las actividades económicas, como son en concreto los contenidos *Observación, identificación y descripción de algunos rasgos demográficos y económicos de entornos rurales y urbanos* y, *Bienes y servicios para satisfacer las necesidades humanas. Descripción del origen, transformación y comercialización de algún producto básico*. En último lugar, en el tercer ciclo de educación primaria los temas relacionados con las actividades comerciales se incluyen en el contenido *Producción de bienes y servicios para satisfacer las necesidades humanas. La importancia del sector servicios. Las desigualdades del consumo*, para este contenido aparece específicamente un criterio de evolución en el que se establece que los alumnos "*deberán reconocer los cambios que sobre el entorno y la vida de las personas han introducido las nuevas actividades económicas*", y por lo tanto el comercio y las nuevas formas de organización comercial existentes.

La Educación Secundaria Obligatoria que abarca desde los 12 hasta los 16 años establece para la enseñanza de las Ciencias Sociales (Geografía, Historia y Arte) unos contenidos que se desarrollan a los largo de los cuatro cursos en los que está programada. Los contenidos relacionados con las actividades económicas, y más concretamente con el sector servicios y el comercio se desarrollan en el tercer curso, dedicado completamente a la enseñanza de algunos aspectos de la Geografía. En este curso se aborda el análisis del territorio en sus diferentes facetas y ámbitos espaciales partiendo del estudio de las actividades económicas y la configuración de espacios y paisajes que generan, mientras que los aspectos relacionados con el medio físico se abordan en primero, y los contenidos de población, migraciones y medio urbano en segundo curso. Concretamente en el bloque de contenidos número 2 de tercero denominado *Actividad Económica y Espacio Geográfico* se aborda el estudio general de la actividad económica y de todos los sectores productivos, estableciendo el conocimiento de la "diversidad e importancia de los servicios en la economía actual", que es evaluado mediante la "identificación del desarrollo y la transformación reciente de las actividades terciarias, para entender los cambios que se están produciendo, tanto en las relaciones económicas como sociales". En la mayoría de los libros de texto consultados, aparece algún capítulo dedicado al sector servicios, aunque el espacio ocupado por la actividad comercial es escaso, sólo aborda de soslayo el comercio exterior e interior, el mayorista y el de detalle, prestando mayor importancia a otro tipo de actividades terciaras como es el caso del turismo.

Y por último lugar, en la asignatura de Geografía de segundo de Bachillerato se vuelven a abordar algunos aspectos relacionados con las actividades económicas, pues entre los objetivos de esta asignatura se encuentra el análisis y la comprensión de las características del espacio organizado, reconociendo en las diversas escalas de análisis los recursos y las estructuras socioeconómicas. En el bloque cuarto de contenidos titulado Territorio y Actividades Económicas en España se aborda la problemática básica de las actividades económicas en España y las dinámicas a que están dando lugar, analizando los tres grandes

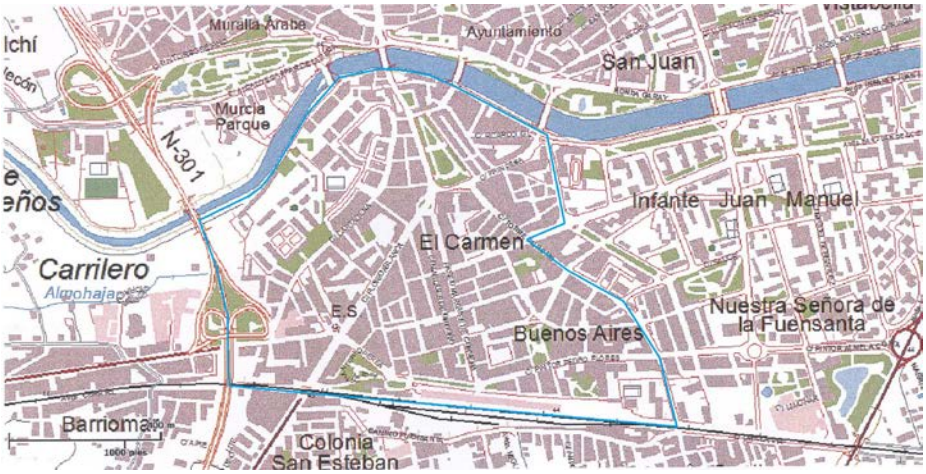
sectores productivos, agrario, industrial y de servicios, en el que se hace especial hincapié en la terciarización de la economía española.

Por todo lo expresado con anterioridad, se puede observar como la actividad comercial es un contenido que aparece en todos los niveles de la educación española, aunque dependiendo del ciclo aparece desarrollado como mayor o menor profundidad. En la etapa de la educación primaría y secundaria, en los decretos de enseñanzas mínimas aparece reflejado dicho contenido dentro de los temas relacionados con las actividades económicas o el sector servicios. Mientras en que el Bachillerato, aunque no aparece ninguna mención expresa a la actividad comercial, existe todo un bloque de contenidos en los que se abordan las actividades económicas, y por tanto dentro de ellas se incluye el comercio como una de las principales actividades de las sociedades postindustriales como es la española.

3. Justificación de la elección del Barrio de Carmen de Murcia

La elección de un espacio urbano para acercarnos a la actividad comercial, debe venir por la posibilidad de encontrar distintos tipos de comercio. Debe ser un barrio perfectamente conocido y con una evolución que lo individualice claramente en la ciudad. Esto nos permitirá explicar la actividad comercial y la evolución urbana íntimamente unida a los servicios que ofrece. En el caso del barrio del Carmen de la ciudad de Murcia (España), se dan estas circunstancias.

Figura 1. Localización del Barrio del Carmen en la Ciudad de Murcia.



Este barrio no sólo fue siempre un barrio extramuros a la ciudad, es también el único barrio que existió al otro lado del río (en la margen derecha del Segura) hasta el siglo XX. En el espacio huertano de San Benito, se va a formar un barrio urbano a favor de la localización de los molinos sobre el Segura en esta margen, los depósitos de carbón y paja, la ermita de San

Benito y el convento de PP. Capuchinos (autorizado en 1586 y reconstruido en 1634). Pero es muy importante que la comunicación de la ciudad con los pueblos cercanos de la margen derecha, con Cartagena, con Andalucía, se hacía y hace a través de este espacio. Esta circunstancia y el crecimiento que tiene, hace que desde los inicios del siglo XVIII se hable de la necesidad de construir un puente de piedra, que sustituya a las barcas y los eventuales puentes de madera que se llevaban las frecuentes avenidas de este río.

Este puente, el denominado de Los Peligros o Viejo, se abre al tránsito en 1742 y será el único hasta finales del siglo XIX en que se construye el de hierro. Todo esto no hace sino potenciar este barrio. También lo hace al construirse la plaza de Camachos como plaza de toros, que va a organizar un amplio espacio que continúa por la Alameda de Colón y el parque de Floridablanca y acaba en el convento e iglesia del Carmen. Desde aquí partían los caminos hacia Algezares (la actual calle de Torre de Romo), la Fuensanta (Paseo del Marqués de Corvera) y el Real Camino Nuevo de Cartagena (calle de Floridablanca hoy), además del antiguo (actual calle Cartagena), que son las grandes vías que siguen articulando este espacio y las arterias de circulación más significativas a las que llegan otras de diferente importancia.

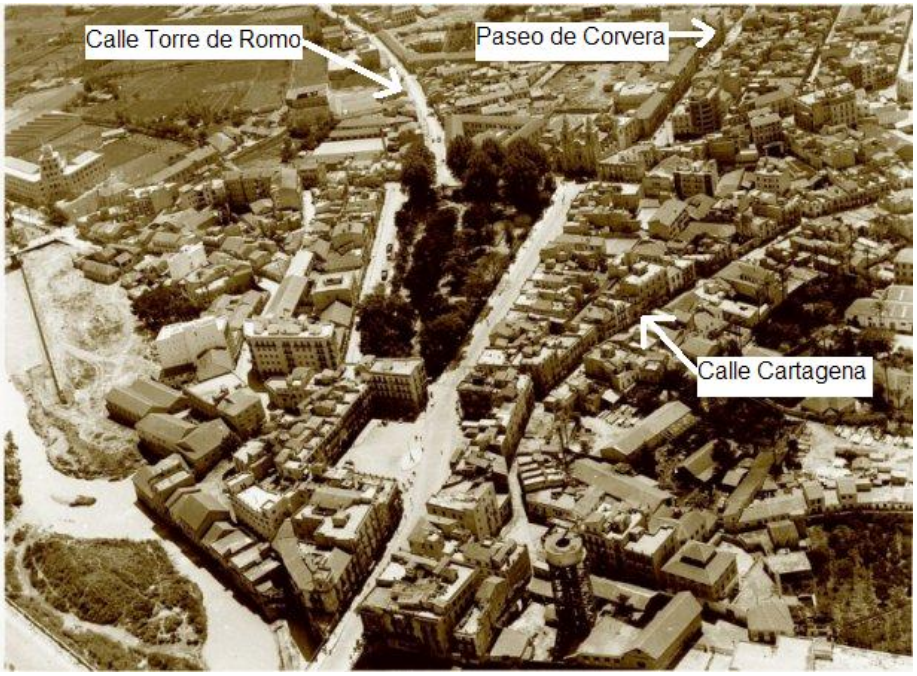
Figura 2. El Puente de los Peligros o Puente Viejo, que da acceso al Barrio del Carmen desde el casco histórico.



Durante el siglo XIX va a ser el barrio que más va crecer, tanto superficialmente como en población. Lo hará siguiendo las principales vías antes señaladas y, favorecido además por la instalación de la estación de ferrocarril al final de la centuria. Va a convertirse en el barrio industrial por excelencia, al concentrarse una actividad de tipo mecánico como la fundición (1896) del paseo Corvera y otra en la calle Cartagena. También una fábrica de aserrar madera cerca de la estación y otros talleres y fábricas atraídos por el ferrocarril y con espacio suficiente para crecer cerca de los que se asientan los obreros y las viviendas de la burguesía industrial. Así a finales del siglo XIX era el barrio más grande y poblado, como sigue siéndolo en la actualidad.

También la Universidad de Murcia tuvo su primera sede en este barrio, con la Facultad de Derecho, y posteriormente la de Ciencias. Era el edificio junto a la Iglesia del Carmen, hasta su traslado en 1935 al convento de la Merced. El barrio tenía una vida e identidad propias, hasta el punto de ser "El Barrio" simplemente. Su crecimiento poblacional permite y necesita de la existencia de un comercio para esa población, pero a la vez abastecía a los pobladores del entorno huertano inmediato y, a los que procedentes del sur de la Región llegaban a la ciudad por los distintos caminos que confluyen aquí. Cuando en 1957 se analizan las líneas de viajeros que parten de la ciudad de Murcia, por la salida hacia Madrid, hay cuatro, cinco hacia Alicante por la Puerta de Orihuela y, en El Barrio salen tres hacia la parte sur del municipio de Murcia, el campo y ciudad de Cartagena y, seis hacia la dirección de Andalucía. Son éstos aspectos que siguen dinamizando en la actualidad este espacio. Su tradición comercial es por el intenso tráfico que desde el sur llega a la ciudad, por la localización de la estación del ferrocarril y por su propia población.

Figura 3. El barrio del Carmen de Murcia a mediados del siglo XX.



Siempre se han localizado distintos tipos de comercio, desde el que abastecía la demanda diaria del barrio, al que ofrecía productos más especializados y de una demanda que rebasaba ampliamente el barrio y la ciudad. La evolución que ha registrado la actividad comercial, se ve hoy aquí. La localización de esos establecimientos está en relación con las grandes vías de circulación que han articulado, desde el inicio este espacio. Son aspectos que, se consideran positivos para conocer y reflexionar sobre el comercio en el espacio urbano.

4. El barrio en los tres niveles de enseñanza

4.1. Evolución del comercio del Barrio

En un principio en el Barrio existía un comercio de establecimientos de reducidas dimensiones y en manos de empresas familiares. A principios de los años 60 abastecía a la clientela del barrio, de ahí el peso del comercio de alimentación (35%) (Andrés Sarasa, J. L., 1982) y a los establecimientos industriales, de ahí los relacionados con equipamientos de vehículos y maquinaria. También servía para cubrir la demanda de los visitantes que llegaban a la ciudad, como por ejemplo de calzado. Pero también el intermediario, que compraba para vender en su lugar de origen productos de uso corriente no perecederos que en las pedanías cercanas no tenían. La equipación comercial en los años 60 se hace en torno a la Plaza de Camachos, donde paraban las líneas de autobús que llegaban de los pueblos cercanos y del sur de la Región. Seguía en la Alameda de Colón hacía las dos vías más pobladas de la calle Floridablanca y el Paseo Marqués de Corvera.

En los años 80 sigue creciendo hasta suponer el hacia 1986 el 16% del total comercial de la ciudad de Murcia. Sigue siendo el de alimentación, con lo que significa la existencia de la plaza de abastos situada en la Alameda de Capuchinos (calle trasversal que une Torre de Romo con el Paseo de Corvera) el más importante, pero aún continúan los de equipamientos de vehículos y maquinaria, a la vez que comienza la diversificación con establecimientos de perfumería, droguería, juguetes, equipamiento del hogar de todo tipo, textil y confección, comercios mixtos por la amplia oferta e incluso alguno especializado. La localización en las grandes arterias de circulación, las de siempre, calle Cartagena, Floridablanca, Paseo de Corvera, Torre de Romo, Alameda de Colón y plaza de Camachos, y las más recientes Alameda de Capuchinos y la calle Princesa que vehicula el tráfico hacia las pedanías del sureste de la ciudad y hacia el Puente Nuevo o de Hierro.

Figura 4. Plaza de Camachos, con la parada de autobuses en primer término.



En la actualidad el barrio del Carmen también se ha visto influido por las nuevas prácticas comerciales en la ciudad. Sigue teniendo el pequeño establecimiento minorista que abastece a su población en productos de alimentación y ropa, calzado y complementos, también los de accesorios del automóvil, electrónica y maquinaria, para un espectro mayor de población que tradicionalmente ha venido aquí. Pero han surgido los supermercados de grandes cadenas nacionales (Mercadona, Día) y los gestionados por orientales (chinos) que se caracterizan por su amplio horario de apertura y la variedad de la oferta de productos y, que van desde pequeños establecimientos a grandes con una oferta mayor y siempre a precios asequibles por proceder de fabricación china.

La concentración de una importante población inmigrante en este barrio, sobre todo en las inmediaciones de la Estación del Ferrocarril, ha hecho aparecer pequeños establecimientos que cubren una demanda interna, desde servicios como locutorios y alguna tetería, hasta abastecimiento de productos alimentarios relacionados con sus gustos y prácticas culturales.

La evolución ha pasado por la aparición de nuevos y especializados comercios y, a la decadencia de los más tradicionales por la competencia de las grandes superficies, que van rodeando la ciudad de Murcia. Éstas ofertan, junto a todo tipo de productos, una nueva forma de comportamiento comercial al disponer de grandes espacios para aparcar vehículos. Sin embargo, o por un envejecimiento de la población, o por la población inmigrante, con menor capacidad adquisitiva que la clase media española, o por la población obrera con dificultades, visitar hoy el barrio nos muestra un número de comercios superior al de cualquier otro barrio capitalino. Continúa el comercio que de siempre ha caracterizado este espacio. El pequeño, en manos de empresas familiares, para cubrir las necesidades diarias, como es el pan y productos frescos, además de la plaza de abastos. También el comercio de maquinaria, repuestos de automóvil y de otros equipamientos, electrónica, etc., que desborda la demanda de esta área. Es el que siempre se encontró aquí, desde el inicio del barrio en su dotación industrial. El barrio del Carmen ha sido el más industrial de la ciudad, con la localización en él de las cocheras y talleres del tranvía a principios del siglo XX, de la estación de ferrocarril y en su cercanía, gran número de talleres, fundición y construcción de maquinaria. Cuando el aumento de la población arrojó fuera de la ciudad estos establecimientos industriales, este barrio fue el último y nunca perdió totalmente su dotación, con talleres de reparación que aún funcionan.

Figura 5. Alameda de Colón, principal artería del Barrio del Carmen.



Junto a estos comercios de alimentación y bienes de equipo, toda una serie de establecimientos que van desde la especialización de una armería y tiendas de deportes, perfumerías, floristerías, etc., hasta el que tiene de “todo”, como los denominados “chinos”. Pero también hay que señalar que estos establecimientos se localizan en las grandes vías de acceso a la ciudad de Murcia a través del barrio, que siguen funcionando así y, que articulan y dan originalidad a este espacio. Ningún otro barrio de la ciudad tiene vías como estas; las grandes avenidas separan, sirven de límite a los barrios entre sí, no como aquí que lo atraviesan y confluyen hacía el jardín de Floridablanca y la plaza de Camachos y, desde aquí hacia la Murcia del otro lado del Segura o, por la calle Princesa, hacía las pedanías del Este y Alicante. Son la calle Floridablanca (primitivo Nuevo Real Camino de Cartagena), Paseo Marques de Corvera (camino viejo a la Fuensanta y después a la estación de ferrocarril), Torre de Romo (camino de Algezares, y hoy al Santuario de la Fuensanta también), las inmediaciones del jardín de Floridablanca (Alameda de Colón), y Plaza de Camachos, calle Princesa y Alameda de Capuchinos, donde se ubica la plaza de abastos.

Figura 6. Ejemplo de establecimientos comerciales especializados.





4.2. El barrio del Carmen y las actividades docentes

El aprovechamiento de este espacio urbano para los alumnos, en los tres niveles de enseñanza no universitaria, reúne varias ventajas, sobre todo si los centros están en ese mismo contexto urbano o inmediato a él. Así por ejemplo, se puede acceder andando, sin

ningún costo económico ni para el centro ni para el alumno, pues no se requiere vehículo alguno. Se puede visitar en un corto tiempo, alguna hora. Si el alumno tiene que realizar alguna tarea en grupo o individualmente, no necesita de la compañía de personas mayores o alguna medida especial por dificultades de acceso. Es una "realidad" más o menos conocida, cercana, lo que supone un aprendizaje encauzado y, que puede ser una motivación añadida para acercarse al conocimiento y desarrollo de las actividades propuestas.

4.2.1. Propuesta para educación primaria

Para los alumnos de primaria se propone una visita siguiendo las principales vías que articulan el barrio. Forman un abanico desde la Plaza de Camachos y Jardín de Floridablanca que se abre hacia el sur. Se les explicará como aparecen, que función tenían en su origen y se les pedirá que se fijen en qué tipo de establecimientos y locales se ubican en los bajos de los edificios, si los comercios son más o menos amplios, que productos ofrecen, si tienen más o menos personas atendiendo, etc. Deberán de fijarse en las calles que afluyen lateralmente a estas vías, si son estrechas o amplias, los edificios que hay en ellas, altura, fachadas, si ven carteles de comercios y cuáles. También el tráfico si hay transporte público y paradas de éste, si pasan vehículos de servicio, como reparto, o de talleres, y también los vehículos particulares. El tránsito de peatones y si ven particularidades en ellos que les llamen la atención.

Con toda la información, en el aula se trabajará con fotografías antiguas para ver como el barrio fue creciendo desde la orilla derecha del río Segura hacia el sur y se iba dotando de edificios y servicios, como por ejemplo las paradas de los trolebuses y autobuses que llegaban desde el área sur de la ciudad y la Región, incluso provincias limítrofes como Almería. Con el plano de la ciudad, se comprobará su ubicación extramuros de ella y rodeado de huerta que permitía su crecimiento. Sacar conclusiones de cómo ese relativo aislamiento favorecía un comercio para cubrir las necesidades de la gente del barrio, también para todas las personas que llegaban de fuera a realizar compras o cualquier otro servicio a la capital y, a los talleres industriales y de servicios que se instalan aquí.

Con estas reflexiones se pueden diferenciar los distintos tipos de comercio al por menor por los productos que ofrecen, a quien va dirigidos, el tamaño de los establecimientos está en relación con esto y, por supuesto si detectan diferencias en su localización en una calle u otra.

4.2.2. Propuesta para educación secundaria

Los alumnos de secundaría ofrecen otras posibilidades de trabajo con ellos. Su desarrollo ya permite un trabajo autónomo, con lo que se pueden hacer grupos, no mayores de cuatro o cinco alumnos dependiendo del total de la clase, para que realicen determinadas tareas autónomamente. También se realizará una visita para comprobar la evolución urbana del

barrio, pues está íntimamente relacionada con su dotación comercial. En este caso será más exhaustiva para preparar el camino a lo que se les pedirá que realicen por ellos solos.

La puesta en común en el aula será con el fin, similar al caso de los alumnos de primaria, de obtener una primera aproximación al comercio de este barrio. Se les encargará un trabajo a los grupos que se hagan, según el cual cada uno tendrá un sector que incluirá una de las vías que articulan el barrio. Así, las zonas de estudio serían las siguientes:

- Plaza Camachos y calle Cartagena sería el lado del triangulo que se cerraría con la calle Floridablanca (sin incluirla) y hasta la antigua carretera de Almería.

- Alameda de Colón-calle Floridablanca, calle de la Estación y Paseo de Corvera (sin incluir éste).

- Paseo Marqués de Corvera, la Alameda de Capuchinos hasta la calle Torre de Romo (sin incluirla) y hasta la vía del ferrocarril por el sur.

- Calles Torre de Romo y Princesa hasta el límite por el este con el barrio contiguo del Polígono Infante D. Juan Manuel.

- Y por último, las inmediaciones del Jardín de Floridablanca, calle Princesa y límite por el norte junto al cauce del río Segura.

Deberán visitar estos sectores para localizar los establecimientos comerciales y caracterizarlos, situándolos sobre un plano urbano del sector. Aportar fotografías que permitan conocer esos comercios tipo y deben de reflexionar tratando de explicar esa localización y características de los establecimientos comerciales.

4.2.3. Propuesta para Bachillerato

Los alumnos de bachiller pueden incluso estar realizando un bachiller de investigación, con lo que las posibilidades de trabajo se amplían aún más. Son más autónomos, deben de desarrollar su capacidad crítica y de observación, de forma que ellos construyan el tema. Se puede hacer la explicación en clase del comercio en España (no se ha de olvidar que la asignatura es Geografía de España), y cómo ha ido evolucionando con el desarrollo urbano, el de los transportes y las prácticas sociales derivadas de las nuevas formas de trabajo. A partir de aquí, el trabajo de campo lo harán ellos sobre el barrio.

Al alumnado se le suministrará bibliografía básica y se les indicarán posibilidades de obtener información, porque el trabajo será el compendio de varios trabajos de grupo. Unos deben estudiar el origen y evolución del barrio del Carmen. Otros realizarán un estudio estadístico de la dotación de este espacio, con el número de comercios según lo que venden, o por el tamaño, lo que les obligará a hacer una clasificación y justificarla, antes de realizar los gráficos derivados de esa estadística. Otros pueden realizar una encuesta a los habitantes y visitantes del barrio, diferenciándolos, sobre la dotación comercial de esta área, así como su

grado de satisfacción por los servicios que ofrece. Otros harán la investigación desde el comercio, encuestando a dueños y trabajadores de los establecimientos sobre la clientela, comportamiento, procedencia, etc. Y por supuesto, ese recorrido por el barrio deberían plasmarlo en una presentación en formato digital en el que además de acercarnos a la realidad que han descubierto, se pudiera relacionar con la evolución del comercio minorista en España a lo largo de las últimas décadas, o desde los inicios del siglo XX hasta la actualidad.

El profesor puede orientarles en las preguntas a realizar, o proporcionarles información sobre el número de encuestas para la fiabilidad de resultados, como orientarles en el enunciado de las preguntas, etc.

La exposición y puesta en común con la presentación digital es el punto final que demostrará las capacidades que a lo largo de ese año han ido adquiriendo en esta materia, pues la capacidad de análisis, comparación y generalización, debe de ser un objetico en estos niveles, además de la utilización de las nuevas técnicas a las que estas generaciones son proclives.

5. Conclusiones

La utilización del espacio inmediato, el entorno del alumno, no es nuevo en la práctica de la enseñanza de la Geografía. Hay muchos ejemplos y continuamente se trabaja en Geografía saliendo al medio. El conocimiento de la ciudad, los itinerarios didácticos para conocer los paisajes agrícolas, las actividades extractivas y paisajes industriales, las formas de modelado, paisajes y formas de modelado litoral y tantos otros ejemplos son un clásico en Geografía. Sin embargo, no se suele escribir sobre las posibilidades de ver la evolución del comercio minorista en la sociedad post-industrial y urbana actual, a través del entorno inmediato. La ciudad de Murcia tiene ya esos ejemplos de la evolución que ha seguido dicha actividad y que aparece conforme la evolución socioeconómica de las poblaciones se va desarrollando. La problemática que va asociada a esa evolución hasta que se adaptan las estructuras a las nuevas prácticas.

El barrio del Carmen, por su personalidad, dada desde su origen y evolución, ofrece ventajas para trabajar con alumnos en las diferentes edades que abarcan los niveles de enseñanza en España. Las vías y medios de transporte, desarrollo urbano y económico, se plasman en una dotación comercial influenciada por las prácticas que se van instalando en la ciudad en que se localiza este barrio. Unas prácticas dirigidas adecuadamente por el profesor deben de conducir a conocer esa realidad de la actividad comercial minoristas.

Algunas deducciones que obtendrían serian:

- Un comercio minorista que ha ido ampliando la gama de productos que ofrece, pero con permanencia de los tradicionales de alimentación y equipamiento.

- Aunque predomina el comercio pequeño y en manos de empresas familiares, han aparecido las pertenecientes a cadenas y unas grandes superficies (Mercadona, Día).

- Localización preferente en las principales vías de circulación, en la ubicación de los mayores establecimientos frente al callejero interno a los espacios que limitan estas grandes arterias, donde hay pocos comercios, o son de reducidas dimensiones. Sin embargo, si aparecen establecimientos de repuestos y talleres de arreglos y reposición de piezas.

- Cubre la demanda interna y de otras áreas más alejadas. Una parte de los compradores son personas de paso.

- Mantenimiento de la localización comercial por el número de habitantes, por los nuevos pobladores inmigrantes y por el transito desde otros lugares.

- Convivencia de comercio para el abastecimiento de las necesidades básicas y, especializado e incluso muy especializado.

6. Bibliografía

–Andrés Sarasa, J. L. (1987). Informe sobre la estructura del comercio en Murcia. Murcia. Cámara Oficial de Comercio, Industria y Navegación de Murcia D. L.

–Cañal de León, P., (2002). La innovación educativa. Madrid. Akal.

–Debesse Arviset, M. L. (1974). En entorno en la escuela: una revolución pedagógica (Didáctica de la Geografía). Barcelona. Fontanella.

–Hernández Cardona, F. (2002). Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia. Barcelona. Graó.

–Luis, A.; Urteaga, L (1982). “Estudio del medio y heimatkunde en la geografía escolar”. Geocrítica, Cuadernos de Geografía Humana, nº 38. Universidad de Barcelona.

–Martínez Medina, R.; Gil Meseguer, E.; Gómez Espín, J. M. (2007). "Distribución de la población extranjera en el municipio de Murcia". Papeles de Geografía nº 45-46, págs. 115-138.

–Martínez Medina, R.; Gil Meseguer, E.; Gómez Espín, J. M. (2008). La inmigración en el poblamiento de la Región de Murcia. Murcia. Editum Miradas.

–Moreno Jiménez, A.; Marrón Gaite, Mª. J. (1995). Enseñar geografía. De la teoría a la práctica. Madrid. Síntesis.

–Real Decreto 1513/2006, de 7 de septiembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de la Educación primaria.

–Real Decreto 1631/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas correspondientes a la Educación Secundaria.

–Real Decreto 1467/2007, de 2 de noviembre, por el que se establece la estructura del bachillerato y se fijan sus enseñanzas mínimas.

–Roselló Verger, V. M.; Cano García, G. (1975). Evolución urbana de la ciudad de Murcia, 1831-1973. Murcia. Ayuntamiento de Murcia.

–Souto González, X. M. (1989). "Utilización didáctica del entorno en Geografía". Enmare, nº 4. Centro de Profesorado de Melilla, págs. 93-118.

–Souto González, X. M. (1999). Didáctica de la geografía: problemas sociales y conocimiento del medio. Barcelona. Ediciones Serbal.

VISIONES GEOGRÁFICAS DEL MUNDO: LA CIUDAD Y EL TERRITORIO

Enric Mendizàbal
Anna Badia
Àngel Cebollada
Anna Ortiz
Miguel Solana y Ana Vera
Departament de Geografia de la Universitat Autònoma de Barcelona

1. Introducción

En el curso 2009-2010 se implantaron los nuevos grados universitarios en España siguiendo las normas y legislación del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) emanadas del Parlamento, de las comunidades autónomas y de las universidades. En esta situación de cambio y transformación, quienes impartíamos las asignaturas de introducción a la Geografía Humana[1] de primer año en la Universitat Autònoma de Barcelona (UAB), necesitamos compartir conocimientos, experiencias y materiales. Por esta razón pensamos en elaborar una serie de materiales que sirvieran, para alumnado y profesorado, para el aprendizaje de estas asignaturas. El resultado fue una obra colectiva (Ortiz et al., 2011) con vocación de utilidad. Era –y todavía es– un buen momento para trabajar en proyectos de este tipo, puesto que nos encontramos en el marco de la implantación de nuevas asignaturas en nuevos planes de estudios.

Por el carácter y la voluntad mencionados del libro, el resultado es un trabajo en equipo donde todas y todos hemos participado en las distintas partes, discutiendo intensamente qué cabía y qué no, debatiendo, sugiriendo y criticando aquello que no se veía claro por quienes participábamos. No hemos querido que cada especialista se responsabilizara de *su parte* y que el resultado fuera una compilación de textos agregados uno detrás el otro. Al contrario, hemos querido que todas nuestras percepciones, preocupaciones y maneras de entender la geografía humana se reflejaran en cada parte del libro. El resultado es, sobre todo, un proceso de trabajo colectivo, de bastantes horas de reunión, de avanzar sin prisas y sin pausas entre las primaveras de 2010 y 2011.

El libro no es un manual de geografía humana para seguir de inicio a final todo el programa de la asignatura. El libro contiene materiales de apoyo que aclaran dudas sobre conceptos, profundiza sobre determinados temas, da una idea de los métodos de trabajo y análisis en geografía humana. La intención es facilitar el trabajo del alumnado y del profesorado en el seguimiento de la asignatura haciendo el uso que se crea conveniente en cada caso.

El objetivo de esta comunicación es mostrar la parte dedicada a la ciudad de la obra colectiva a la que hemos hecho referencia (Ortiz et al., 2011, 93-108). Se estructura en los

[1] En la UAB se imparte en los grados de Antropología, Ciencias Ambientales, Ciencias de la Educación, Geografía e Historia.

siguientes apartados, además de esta introducción: la presentación general del libro, el ejemplo del capítulo "Ciudades y territorio" y unas reflexiones finales.

2. La estructura de *Visiones geográficas del mundo*

El libro se estructura en nueve bloques más una introducción titulada "¿Qué es la geografía?", que muestra la geografía humana como disciplina, los temas y los enfoques que conviven. La elección de los temas de los bloques responde a nuestros criterios personales, y somos conscientes que podrían ser otros temas, que se podrían agrupar de otra manera o que hubiéramos podido ordenar los bloques de otro modo. Los nueve bloques son los siguientes:

- El ojo, la Tierra y la cartografía
- Globalización y desarrollo
- Medio ambiente y sociedad
- Alimentación y desnutrición
- Población y migraciones
- Ciudades y territorio
- Espacios de producción, distribución y consumo
- Territorio y poder
- Lugar, identidades y culturas

Cada bloque se inicia con una presentación general que permite tener una visión general, cuáles son las variables relevantes y por qué ese tema es importante en geografía humana. En segundo lugar, se presentan diez conceptos básicos. Estos conceptos no se organizan en orden alfabético cómo si se tratara de un diccionario, sino que el orden se desprende de la argumentación de la presentación general del bloque. Como el libro no es un manual al uso, los conceptos se consultan en el orden que se considere adecuado.[2]

Después de la presentación general y de los diez conceptos, se recomiendan cinco lecturas para cada tema con un resumen pensado específicamente para este libro y a quién va dirigido. Los criterios de selección de estas cinco lecturas han sido: adecuación al alumnado del primer semestre del primer curso de universidad; la cobertura de los diferentes aspectos tratados en cada tema; la priorización de obras (o traducciones) en lengua catalana o castellana; la facilidad de acceso para el alumnado a ellas al encontrarse en las bibliotecas de las universidades públicas catalanas,[3] con especial atención a la biblioteca de la UAB.[4]

[2] El listado alfabético de los conceptos se puede consultar en Ortiz et al., 2011, 155-157.

[3] El catálogo se puede consultar en <http://www.cbuc.cat>.

En cuarto lugar hay una selección de cinco recursos digitales, que contienen alguna de las características siguientes: datos estadísticos de carácter global, información relevante de los temas tratados, webs de instituciones, organismos o asociaciones de referencia.

En quinto lugar se propone una o dos actividades docentes, relacionadas con la elaboración y comentario de mapas, tablas alfanuméricas, gráficos, fotografías, textos... En ellas se plantean cuestiones y se explica cómo resolverlas con la voluntad que sirvan de ejemplo.

En sexto lugar se presentan dos películas o documentales, siempre en relación con el tema tratado, con el objetivo, por un lado, de hacer una interpretación geográfica de las películas (en el caso de las de ficción) y, de la otra, de profundizar en el conocimiento del tema (en el caso de los documentales).

En séptimo lugar, y como conclusión de cada bloque, se plantean cuestiones para el debate; se trata de lanzar preguntas abiertas porque después de la lectura del bloque y de las actividades que se plantean, el estudiante continúe reflexionando entorno a los temas propuestos con un conocimiento más profundizado y crítico.

A lo largo del proceso de elaboración de este libro hemos discutido como denominar los países según su posición social y económica, puesto que la decisión es compleja y podría responder a posicionamientos ideológicos y a diferentes tipos de análisis. Hemos decidido emplear indiferentemente las diversas denominaciones que, entendemos, tienen la voluntad de reflejar las desigualdades entre los países del mundo. Algunas de las que se pueden encontrar son: países desarrollados – países subdesarrollados, norte – sur, países ricos – países pobres, países enriquecidos – países empobrecidos...

El libro se enmarca dentro de la geografía crítica: las personas que hemos escrito el libro hemos procurado la objetividad, pero no la neutralidad. Queremos explicar el mundo desde la geografía y, por lo tanto, criticar lo que no nos gusta de la sociedad capitalista y de su apropiación de la naturaleza y de las relaciones sociales. Finalmente, y siguiendo las recomendaciones de la UNESCO, hemos procurado emplear un lenguaje no discriminatorio por razones de sexo, raza, religión o cualquier otra a lo largo del texto.

[4] Se intentó mantener una equidad de género en cuanto a autores y autoras, lo que no ha sido posible: hay aproximadamente un 85 % de hombres y un 15 % de mujeres.

3. Ciudades y territorio

3.1. La presentación general del bloque

El objetivo de la presentación es mostrar la complejidad existente al describir y explicar el territorio, entendido como una parte de la superficie terrestre en la que se localizan unos puntos, las ciudades, que estructuran el territorio a partir de sus interrelaciones.

Además de la complejidad del análisis territorial, se añade la complejidad del análisis conceptual. ¿Qué es urbano y qué es rural? Es de sobra conocida la dificultad para definir estas dos realidades territoriales. Si hace muchos años tener un número determinado de habitantes y cumplir unas determinadas funciones (económicas, comerciales, sociales, culturales, etc.) ayudaban a clasificar lo que era urbano y rural, actualmente estos parámetros clásicos han quedado obsoletos y es necesario introducir nuevos elementos para caracterizar una realidad tan compleja como son las ciudades y el territorio.

Las ciudades pueden ser lugares para la creatividad y el cambio social, de inclusión y de participación, pero también de exclusión y marginación. Todas las ciudades tienen rasgos comunes (densidad, actividades, funciones, etc.), pero también intereses, problemas y expectativas muy diferentes. Así, mientras que unas ciudades centran esfuerzos y recursos en mejorar la imagen que proyectan al exterior de cara a aumentar su centralidad, la atracción turística y la económica, otras los centran en mejorar su calidad de vida (facilitando su movilidad cotidiana, mejorando los servicios educativos y sus políticas de bienestar social, etc.). Y mientras que unos espacios ven crecer áreas urbanas hiperdegradadas con proporciones elevadas de vivienda de autoconstrucción, con niveles mínimos de habitabilidad y ausencia de infraestructuras, otros aplican políticas de regeneración urbana que provocan la elitización del centro de la ciudad.

La complejidad, la heterogeneidad y el dinamismo de la vida urbana son algunas de las características que se analizan en los estudios recientes de geografía urbana. Los espacios públicos de las ciudades es donde mejor se observan estas características. Son, según Zukin (1995, 259), “el espejo del alma de la ciudad” y espacios potenciadores de la sociabilidad, el encuentro y la animación urbana, así como reflejo de su diversidad, de la amalgama de gente de procedencias y culturas diversas.

3.2. Los diez conceptos básicos

Los diez conceptos se han elegido con la siguiente lógica. El punto inicial es el concepto ciudad: a partir de él, se explican las etapas en el desarrollo de las ciudades para llegar a dos de los fenómenos más importantes en el urbanismo actual como son las áreas metropolitanas y la dispersión urbana. Seguidamente se presentan tres conceptos que muestran tres procesos de geografía social: la gentrificación o elitización, la nueva ruralidad

y la segregación urbana. Los tres últimos conceptos muestran los aspectos de geografía aplicada: las políticas urbanas, la jerarquía urbana y la morfología urbana.

3.2.1. Ciudad

No existe una definición de *ciudad* que sirva para cualquier escala territorial, sociedad y/o momento histórico. Tampoco hay ninguna variable que sirva para discernir qué es ciudad y qué no de manera clara e inequívoca. Para definir qué es una ciudad se deben tomar algunas decisiones cualitativas y/o cuantitativas: un núcleo compacto de poblamiento, más numeroso de población que otros núcleos (como las villas o aldeas), que ofrece más cantidad de servicios y equipamientos (a menudo ligados al comercio) que las villas, y que mercantilicen productos de consumo producidos en procesos industriales por la mano de obra que vive en el núcleo de población. Pero entre las metrópolis más cosmopolitas (Nueva York, Londres, Tokyo) y cualquier pequeño núcleo rural, ¿en qué punto ponemos el límite de lo qué es ciudad y lo qué es villa?

La ciudad, entendida como un núcleo de población diferenciado del territorio rural, es el lugar donde aparece la innovación y el conocimiento que hace cambiar la sociedad. Desde siempre, la principal función de las ciudades ha sido el intercambio: de bienes, de ideas, de personas. Sin la presencia de comerciantes en estos intercambios, las ciudades no existirían. Sólo por este hecho las ciudades son una de las creaciones humanas más interesantes de estudiar –como también de vivir. De hecho, se considera que el camino hacia el capitalismo sólo ha sido posible por la existencia de las ciudades, de las personas que viven en ellas y por las actividades que se realizan.

3.2.2. Etapas en el desarrollo de la ciudad

La ciudad es un medio construido: un conjunto de edificios que forman calles y plazas donde vive la población y hay relaciones sociales. La ciudad no aparece de la nada, como tampoco acostumbra a pararse su evolución, aunque puede haber catástrofes que hagan desaparecer la ciudad: hay bastantes restos arqueológicos de ciudades abandonadas o destruidas. El proceso geohistórico de construcción de las ciudades es único para cada una de ellas. Depende de qué región a escala mundial se trate, se pueden ver diferentes procesos temporales. En el texto original (Ortiz et al., 2011, 95-96) se explican cinco tipos de ciudades: la europea, las ciudades árabes, las ciudades asiáticas, las ciudades que han sido ocupadas por un poder colonial y las nuevas ciudades de origen colonial; se han utilizado, entre otros, los modelos de generalización que se pueden consultar en Carreras (2004, 212-213) y en Knox y Marston (2004, capítulo 11).

3.2.3. Área metropolitana

Se puede definir área metropolitana como aquella región que rodea una ciudad principal que da nombre al área, y que está formada por varias ciudades satélite que funcionan como ciudades dormitorio, industriales, comerciales, de servicios… debido a un proceso de conurbación. Aunque hay una ciudad central, cada una de las otras ciudades que forman el área metropolitana mantiene su propia dinámica e independencia funcional; eso sí, integradas en un sistema que suele estar jerarquizado. Estas áreas concentran las máximas intensidades urbanas y disponen de flujos intensos por razones de trabajo, compras, servicios y ocio. Los transportes urbanos y suburbanos y la presencia de una red viaria rápida y de gran capacidad, al tratarse del apoyo básico de las relaciones territoriales, es lo que facilita y da dinamismo a las relaciones funcionales, a la vez que supone el eje principal de estructuración de las áreas metropolitanas.

3.2.4. Dispersión urbana

Podemos definir la dispersión urbana o *urban sprawl* como el proceso de propagación urbana, al margen de la ciudad compacta, hacia el entorno rural, creando espacios de baja densidad de población. Es un proceso que varía en función del ámbito regional donde ocurre y por eso ha recibido diferentes denominaciones, como: *suburbanización* (aparición de periferias metropolitanas más o menos densas, a menudo sin continuidad); *periurbanización* (integración de las dinámicas metropolitanas a los antiguos núcleos rurales); *contraurbanización* (decrecimiento de las ciudades que contaban con una larga historia industrial y aumento de otras áreas exteriores a los anillos suburbanos); *ciudad difusa* (explosión urbana y dispersión en todo el territorio de asentamientos de población, actividades y servicios); *urbanalización* (ciudades que experimentan transformaciones muy similares y acaban produciendo un tipo de paisaje estandarizado); y *naturbanización* (atracción residencial que genera la proximidad a los espacios naturales protegidos, generando también poblamiento disperso).

Estos conceptos sirven para describir las diferentes realidades de los nuevos tipos de organización del territorio. La dispersión urbana se ha caracterizado por dibujar espacios, en muchos casos, poco planificados y con un elevado consumo de territorio, el impacto en el cual es negativo tanto por las consecuencias ambientales (pérdida de espacios verdes, de tierras agrícolas, de biodiversidad, de la calidad del agua y del aire, etc.) cómo por las consecuencias sociales que comportan (pérdida de espacios públicos de relación y socialización; incremento de la segregación urbana y social; aumento de los costes de provisión de servicios, como por ejemplo los transportes, el alcantarillado, los servicios de transporte escolar, etc.).

3.2.5. Gentrificación o elitización

La gentrificación –elitización, en su adaptación al castellano– designa los procesos de llegada de nuevos residentes a barrios deteriorados y los procesos de cambio social provocados.

Algunas explicaciones causales de este proceso focalizan el análisis en las dinámicas económicas urbanas de constante declive y rehabilitación que se producen en la ciudad, y el papel que tienen los agentes urbanos en el proceso de compra de viviendas y suelo a bajo precio. Su venta posterior, una vez rehabilitadas o construidas las viviendas, supone que se instale una población con más poder adquisitivo, lo que genera un importante beneficio para inmobiliarias y empresas financieras y modifica el tejido social del barrio. Otras explicaciones hacen hincapié en los aspectos sociales del proceso, es decir, la gentrificación como proceso desencadenado por la llegada de determinados grupos sociales (artistas, intelectuales, profesionales liberales, clases medias, gays y lesbianas, etc.) con un nuevo estilo de vida que regenera y revalora el barrio. No se debe olvidar la incidencia que tiene la administración pública: rehabilitando viviendas, invirtiendo en infraestructuras y creando equipamientos puede mejorar las condiciones de vida de la población que vive, pero también puede provocar la *fuga* de algunos habitantes por el encarecimiento del barrio.

El concepto de gentrificación tiene un matiz marcadamente urbano, puesto que la ciudad ha sido el objeto central de estudio. Recientemente se han empezado a estudiar procesos parecidos en áreas rurales: se trata de localidades que han experimentado un proceso de abandono pero que, debido a su calidad paisajística y ambiental así como a la relativa proximidad a centros urbanos, se han convertido en destino de clases medias urbanas que compran y rehabilitan las viviendas.

3.2.6. Nueva ruralidad

La nueva ruralidad explica las funciones que asumen los espacios rurales, en el contexto de difuminación entre lo rural y lo urbano. Algunas de las principales características de esta transformación socioterritorial son: a) gran parte de la población que habita al espacio rural ya no vive de las actividades agrícolas, sino de la industria y de los servicios, con una incidencia especial del turismo y de la construcción; b) un número significativo de pueblos y pequeñas ciudades han roto con la dinámica de pérdida constante de población; c) una parte importante de las viviendas en muchos lugares rurales se ha convertido en segundas residencias. Conceptos como rural postproductivo remarcan la posible pérdida de valor de los territorios rurales como espacios de producción y su especialización en espacios residenciales o espacios turísticos, de descanso, ocio y goce para los habitantes de la ciudad debido a los valores asociados a la calidad del paisaje, la tranquilidad y el bienestar, que se asocian con aquello que es rural. Hay una segunda acepción del concepto nueva ruralidad, que se utiliza en el análisis de las agriculturas y el territorio rural de los países pobres en relación con las transformaciones que experimentan con la globalización.

3.2.7. Segregación urbana

La heterogeneidad y diversidad de las ciudades se convierte en desigualdad cuando se dan fenómenos de segregación por clase social, cultura y/o etnia. La segregación es multicausal y a menudo se da cuando hay una interacción entre cuestiones de etnicidad, de formación o

de posición económica. Las ciudades están formadas por un mosaico de barrios y áreas residenciales donde ricos y pobres ocupan espacios antagónicos. La segregación residencial está íntimamente relacionada con la segregación ocupacional. Los grupos étnicos tienden a vivir en diferentes partes de la ciudad, y también a trabajar en lugares diferentes. La segregación residencial genera también diferencias en los grupos sociales en relación con su tiempo libre (a qué parques van, dónde compran, etc.), en su formación (en qué escuelas e institutos estudian), etc.

La ciudad dual define la cada vez mayor fragmentación social y urbana en el territorio y favorece la aparición de nuevos centros suburbanos en la periferia dónde, por un lado, se instalan empresas transnacionales y se crean barrios cerrados (*gated communities*) con máxima seguridad donde viven grupos de clase alta y, de la otra, surgen barrios de autoconstrucción, donde viven los grupos sociales más desfavorecidos. El miedo al crimen y al desorden hace que, desde las clases bajas hasta las altas, se desee proteger la propiedad con muros, caminos y jardines privados, con servicios de ocio restringidos; se compre en centros comerciales aislados en las afueras, y se trabaje en el *edge city* donde se concentran las oficinas situadas en las afueras, lejos de las áreas más viejas, inseguras y céntricas de la ciudad.

Se dan así formas de apropiación urbana donde grupos sociales opuestos conforman áreas excluyentes –guetos de riqueza y de pobreza. Estas formas de desarrollo urbano provocan que haya muy poca porosidad entre los nuevos enclaves y el resto de barrios, y la ciudad deja de ser un lugar de encuentro para convertirse en un lugar dividido en muros y enclaves.

3.2.8. Políticas urbanas

Las ciudades son entidades totalmente politizadas con intereses múltiples y diversos. El tipo de política urbana que se aplique influirá en el crecimiento, regeneración, rehabilitación, redistribución, imagen o sostenibilidad de la ciudad.

En el contexto actual de globalización, las políticas urbanas asumen el crecimiento económico y el afán de ser competitivas como objetivos centrales, dejando en segundo plano planteamientos redistributivos (provisión de espacios públicos, equipamientos sociales y culturales, etc.). Los gobiernos locales favorecen la presencia creciente de la iniciativa privada, especialmente en los megaproyectos pensados para proyectar una idea concreta de ciudad al exterior. Estas políticas urbanas tienen a menudo impactos en la estructura social de la población de las áreas afectadas (desplazamientos de la población, elitización, segregación urbana, etc.).

También hay numerosos ejemplos de administraciones locales que impulsan políticas de justicia social. Es el caso de Porto Alegre (Brasil) impulsando un proceso de presupuesto participativo, un mecanismo de democracia directa que permite a la ciudadanía decidir

directamente sobre los presupuestos públicos mediante la participación ciudadana. Otro ejemplo son las ciudades italianas, españolas y argentinas que participan en el proyecto *La città dei bambini*, que tiene como objetivo conseguir una planificación que tenga en cuenta las necesidades de los niños.

3.2.9. Jerarquía urbana

La geografía urbana se preocupa, entre otras cosas, de conocer el rol de las ciudades en el territorio. Estas, como nodos que organizan el territorio, tienen unas áreas de influencia que, a la vez, pueden estar incluidas dentro de áreas de influencia de otras ciudades. Esta preocupación implica que la geografía procura jerarquizar las ciudades de una región, de un país o, en el marco de la globalización, del conjunto del mundo según su importancia. El reto ha sido establecer los criterios para poder jerarquizarlas, que pueden variar de un lugar a otro y, sobre todo, según la escala territorial de análisis.

En las últimas décadas se han propuesto diversas jerarquías de ciudades globales a partir de la localización de determinados servicios y grandes empresas del capitalismo global (http://www.lboro.ac.uk/gawc, cuadro 2). Y es que en el marco de la pérdida de poder en el control y decisión sobre la economía por parte de los estados nación, las ciudades globales se convierten en los centros de organización, control y decisión de la economía global.

3.2.10. Morfología urbana

La morfología urbana hace referencia a la distribución de los elementos que forman la estructura interior de la ciudad. Esta estructura interior cambia en función del periodo histórico puesto que las necesidades de cada sociedad son diferentes en cuanto a la organización política, la composición social y cultural, la tipología de edificios, las características económicas (el precio del suelo), los usos del suelo (residencial, industrial y de equipamiento o servicios), y los aspectos territoriales (tipos de planes).

El estudio de la morfología urbana permite hacer una síntesis del pasado y del presente de la ciudad y nos ofrece la posibilidad de comprender y explicar el fenómeno urbano, valorar la herencia del patrimonio cultural de las ciudades y entender las ciudades del futuro. La morfología urbana está directamente relacionada con las etapas del desarrollo de la ciudad.

3.3. Las cinco lecturas recomendadas

Se recomiendan cinco textos donde se amplían los temas que aparecen la presentación del bloque (apartado 3.1.) y en los diez conceptos (apartado 3.2., cuadro 1).

Para tener una visión general de los elementos básicos de la geografía urbana, el texto de Fouberg et al. (2009) es muy útil: la claridad expositiva, el lenguaje adecuado y la gran cantidad de ilustraciones (ya sean mapas, fotografías o cuadros) facilitan la lectura y consiguen que haberlo publicado en inglés no suponga ningún problema para el alumnado. Así mismo, se trata de un texto que huye de una geografía urbana donde sólo se explican los procesos, las morfologías y las funciones de las ciudades de los países occidentales, y dedica espacio a diferentes realidades urbanas del mundo ya sean actuales o pretéritas.

Si se quiere tener una visión crítica sobre la dispersión urbana, el libro de Hayden (2001) es un ejemplo excelente. Utilizando 75 fotografías oblicuas hechas desde el aire por Jim Wark, asocia a cada una de ellas un concepto y una definición que explica, de manera muy original, distintos patrones de dispersión sobre el territorio, reflejo de una sociedad materialista con unas prioridades políticas concretas. Hayden cree que dar nombres a los fenómenos es esencial para identificar problemas y la identificación de los problemas es crucial para actuar: con palabras como *Boomburb, Clustered World, Edge Nodes, Duck, Car Glut, LULU, Pork Chop Lot, Privatopia*... la autora identifica, define y denuncia qué está pasando en los paisajes urbanos y suburbanos de los Estados Unidos.

Saskia Sassen (2003) analiza la arquitectura organizacional de las ciudades globales a partir de los grandes temas de la globalización: la dispersión espacial de las actividades económicas, la centralización de las funciones de gestión, los flujos transfronterizos del capital, los impactos de las tecnologías de la información y de la economía global digital en las ciudades, los flujos de las finanzas y los servicios, entre otros temas.

En contraposición a Sassen, Mike Davis (2007) presenta la realidad desoladora del origen, situación y retos de las ciudades del Tercer Mundo: autoconstrucción, mínima habitabilidad, pobreza, inseguridad, insalubridad, vulnerabilidad ambiental, explotación infantil... *Slums, bidonvilles*, *chabolas, favelas, barriadas, pueblos jóvenes, ranchos, villas miseria...* son algunos de los nombres que reciben en diferentes partes del mundo los espacios urbanos analizados en el libro.

Finalmente, Oriol Nel·lo (2001) presenta como una ciudad, Barcelona, y un territorio, Cataluña, se tendrían que articular como un conjunto de espacios de convivencia que sean económicamente eficientes, respetuosos con el medio ambiente, funcionalmente viables y, por último pero no menos importante, socialmente solidarios: una ciudad de ciudades.

Cuadro 1. Los conceptos que aparecen en los textos de *ciudad y territorio*

	Davis	Fouberg et al.	Hayden	Nel·lo	Sassen
1. Ciudad	▨	▨	▨	▨	▨
2. Etapas de desarrollo	▨	▨			
3. Área metropolitana	▨	▨	▨	▨	▨
4. Dispersión urbana		▨	▨	▨	
5. Gentrificación		▨		▨	
6. Nueva ruralidad			▨	▨	
7. Segregación urbana	▨			▨	
8. Políticas urbanas	▨	▨	▨	▨	▨
9. Jerarquía urbana		▨		▨	▨
10. Morfología urbana	▨	▨	▨		

3.4. Los cinco recursos digitales

La cantidad de recursos digitales existentes es inabarcable y, demasiado a menudo, con una vida relativamente corta. Se han buscado cinco webs (cuadro 2) de instituciones y proyectos que tienen un período amplio de existencia temporal, así como perspectivas de futuro. Hay diversas escalas (mundo, Europa, Cataluña), diversos objetivos (ofrecer información estadística de las ciudades y aglomeraciones urbanas, recoger datos e indicadores comparables, promover asentamientos sostenibles ambientalmente y socialmente, analizar las cuestiones económicas, sociales y políticas de las ciudades y del territorio) y diversos materiales (bases de datos, informes, proyectos, publicaciones).

Cuadro 2. Los cinco recursos digitales

UN-HABITAT (FOR A BETTER URBAN FUTURE) **http://www.unhabitat.org**	**último acceso 10 enero 2013**
URBAN AUDIT **http://www.urbanaudit.org**	**último acceso 10 enero 2013**
CITY POPULATION **http://www.citypopulation.de**	**último acceso 10 enero 2013**
GLOBALIZATION AND WORLD CITIES RESEARCH NETWORK **http://www.lboro.ac.uk/gawc**	**último acceso 10 enero 2013**
INSTITUT D'ESTUDIS REGIONALS I METROPOLITANS DE BARCELONA **http://www.iermb.uab.cat**	**último acceso 10 enero 2013**

3.6. Las películas

Se han elegido las películas *Cidade de Deus* i *Lost in translation* (cuadro 3). En *Cidade de Deus* se retratan fragmentos de vida y de violencia en las favelas brasileñas, mostrando la falta de trabajo y la pobreza generalizada. El film adapta la novela homónima de Paulo Lins, basada en hechos reales y filmada en escenarios reales, y permite obtener una visión del funcionamiento de las bandas criminales de los barrios de Vidigal y Cidade de Deus (Rio de Janeiro) y de la lucha por la supervivencia de las persones que viven en ellos.

Cuadro 3. Las películas

CIDADE DE DEUS	**LOST IN TRANSLATION**
Director: Fernando Meirelles i Kátia Lund	**Directora: Sofia Coppola**
Año: 2002	**Año: 2003**
Duración: 130 minutos	**Duración: 105 minutos**
País: Brasil	**País: Estados Unidos**

Si en *Cidade de Deus* tenemos una visión extrema de la pobreza y la marginación urbana, en *Lost in translation navegamos* por la megalópolis de Tokyo: 37 millones de habitantes, un centro director de la economía mundial y una ciudad global. Contemplar Tokyo desde la visión de dos norteamericanos que vagan por ella y que se van reuniendo con varios grupos de personas, asistiendo a fiestas, comiendo en restaurantes, etc., permite obtener una imagen caleidoscópica y fragmentada de Tokyo, de su paisaje urbano y de sus habitantes, mostrando la soledad y el vacío existencial que se puede experimentar en las ciudades contemporáneas así como la fragilidad de los seres humanos y de sus relaciones sociales.

3.7. La propuesta de actividad

A partir de dos imágenes aéreas de dos fragmentos de la Región Metropolitana de Barcelona (figura 1) se deben comentar las características de la morfología urbana y del tipo de ciudad que representan. Las fotografías elegidas permiten identificar las tramas y hacernos una idea aproximada de la densidad de viviendas e, indirectamente, de personas.

La primera fotografía es un modelo ejemplar de ciudad compacta, europea, con una ocupación intensiva del espacio por parte de viviendas y actividades comerciales, y seguramente en etapas precedentes también por actividades industriales. Los barrios más antiguos se visualizan en la trama de calles y callejones compactos, irregulares y estrechos. Se puede apreciar el contorno de la ciudad amurallada preindustrial frente la ciudad industrial. La ciudad crece durante esta etapa y se crean nuevos barrios desde una planificación organizada y ordenada: las islas de casas son homogéneas y las calles son ortogonales, rectas y anchas, adaptadas a la movilidad de la sociedad moderna. La mezcla de

usos y actividades y la heterogeneidad social conforman las características de este tipo de ciudad compacta. En la fotografía se puede apreciar la existencia de grandes equipamientos y de espacios públicos de encuentro y relación, como es la plaza pública. En la fotografía se ven las etapas en el desarrollo de la ciudad y la morfología urbana.

Figura 1. Imagen aérea del centro de Barcelona y de una urbanización localizada en el área de Montnegre-Corredor (comarca del Maresme)

<table>
<tr>
<td> 
</td>
<td>  </td>
</tr>
<tr>
<td>Imagen proporcionada por el Institut Cartogràfic de Catalunya</td>
<td>Imagen proporcionada por Francesc Muñoz Ramírez (Departament de Geografia, UAB)</td>
</tr>
</table>

La segunda fotografía muestra nuevas formas de ocupación del territorio de la ciudad dispersa y de baja densidad con una urbanización de casas aisladas rodeada por bosques y campos de cultivo. Hay una homogeneidad en el tipo de parcelas y casas con unas mismas dimensiones y, por lo tanto, podemos suponer una cierta homogeneidad social de las personas que habitan en este lugar. Es difícil de apreciar en una fotografía de esta escala y desde esta perspectiva, pero parecería que la función residencial es única o prácticamente única en este lugar. No se detectan ni equipamientos ni tampoco espacios públicos de convivencia y de relación. Por ejemplo, no se observa la existencia de plazas o que alguna parte de la urbanización muestre algún tipo de centralidad. Y podemos suponer que la existencia de otro tipo de actividades, comerciales o de ocio, no están presentes. En este caso, el uso de la calle no sería tanto de calle propiamente dicha sino de carretera, que une las casas y permite el acceso con vehículo privado a las diferentes parcelas. En esta fotografía se puede observar la dispersión urbana y la nueva ruralidad.

3.8. Las cuestiones para el debate

Es evidente que cuestiones para el debate sobre temas de ciudad y territorio hay muchísimas, y que proponer algunas puede ser motivo de debate *inútil*: ¿por qué estas y no otras? Las que proponemos son las siguientes:

- ¿Cuáles son las actuaciones y políticas que se tendrían que emprender para enderezar la dispersión de la ciudad sobre el territorio y las problemáticas que genera?

- ¿Cuáles tendrían que ser las prioridades de la actuación pública en las ciudades del sur caracterizadas por los altos niveles de pobreza, de desigualdad social y de segregación?

- ¿Cuál es la función que tienen y pueden tener los espacios rurales y los pueblos y las pequeñas ciudades en el mundo contemporáneo?

4. Reflexiones finales

El libro del cual se ha explicado el bloque dedicado a la ciudad y el territorio se ha mostrado útil para nuestra docencia. Tal como se ha podido leer en la comunicación, la presentación, los conceptos, los textos, las webs y la actividad nos han permitido trabajar la ciudad y el territorio con los alumnos a partir de la discusión y la reflexión, tanto teórica como la que se desprende de la experiencia vital del alumnado, ya que ve reflejada su vida cotidiana en el campo de estudio de la geografía urbana.

Al tratarse de un equipo pluritemático (nuestros intereses personales, entre otros muchos, pasan por la geografía económica, histórica y social, por la movilidad y las migraciones, por la geografía del género, por el SIG, por las técnicas cualitativas y cuantitativas), la realización del proyecto ha supuesto un auténtico enriquecimiento personal y colectivo que nos ha ayudado a estrechar los canales de conexión y complementariedad. Un ejercicio del todo recomendable en estos tiempos de excesiva especialización.

5. Bibliografía

- Carreras, C. (dir.) (2004). Atles de la diversitat. Barcelona, Enciclopèdia Catalana.

- Davis, M. (2007). Planeta de ciudades miseria. Madrid, Foca.

- Fouberg, E. H., Murphy, A. B. y H. J. De Blij (2009). “Urban Geography”, en De Blij, H.J., Murphy, A.B. y Fouberg, E.H.: Human Geography. People, Place and Culture. Hoboken, John Wiley & Sons, 274-318.

- Hayden, D. (2001). A field guide to urban sprawl. Nueva York y Londres, W. W. Norton & Company.

- Knox, P. L. y Marston, S. (2003). Places and regions in global context. Human geography. Upper Saddle River, Prentice Hall, 3a ed.

- Nello, O. (2001). Ciutat de Ciutats. Reflexions sobre el procés d'urbanització a Catalunya. Barcelona, Empúries. (Existe traducción al castellano: (2002). Cataluña, ciudad de ciudades. Lérida, Milenio).

- Ortiz, A. (coord.), Badia, A., Cebollada, À., Mendizàbal, E., Solana, M. y Vera, A. (2011). Visions geogràfiques del món. Bellaterra (Cerdanyola del Vallès), Universitat Autònoma de Barcelona – Servei de Publicacions.

- Sassen, S. (2003). "Localizando ciudades en circuitos globales", in EURE Revista Latinoamericana de Estudios Urbano Regionales, 29 (88), 5-27.

- Zukin, S. (1995). The cultures of cities. Oxford, Blackwell.

A GEOGRAFIA NOS ESPAÇOS COTIDIANOS PROBLEMATIZANO A ROTINA

Sandra Mendonça
CA/UFSC e PPGGeo/UFSC
sandra.mendonca@ufsc.br

Resumo

Discutir conteúdos que atinjam objetivos de formação da cidadania crítica, consciente capaz de compreender e participar do processo político-social, aliando a esta preocupação um método de trabalho que aproxime teoria-prática-teoria, propiciando aos estudantes um exercício dialético, tem sido tema de discussão entre os educadores comprometidos com seu fazer pedagógico para uma formação significativa. Mesmo considerando as limitações e problemas relacionados à docência, sua condição de trabalho e valorização profissional os professores espelham esta preocupação e quando a realizam notam mudanças significativas no amadurecimento intelectual de seus estudantes. Discute-se aqui a escola como possibilidade de promover mudança na formação escolar, dentre as contradições que a constituem. Este artigo apresenta uma metodologia aplicada à cidade, espaço local permeado dos complexos movimentos do capital, com estudantes do Ensino Médio.

Palavras chave: autonomia – geografia e ensino – cidade.

1. Introdução

Alguns conceitos têm sido utilizados entre os professores de geografia, buscando formas de fazer avançar a prática pedagógica de um discurso teórico crítico que vem sendo produzido desde a década de 70. Autonomia e construção do conhecimento refletem parte destas preocupações. Discutir conteúdos críticos que atinjam objetivos de formação de cidadãos conscientes, capazes de compreender e participar ativamente do processo político-social, aliando a esta preocupação a busca de métodos de trabalho que possibilitem atingir estes objetivos, tem sido a prática de um número cada vez maior de professores. Mesmo considerando as limitações e problemas relacionados à docência, sua condição de trabalho e valorização profissional os professores espelham esta preocupação como diretriz de trabalho.



Fonte: Fazenda Marinha, 2012

Estimular autonomia e construção do conhecimento implica em uma postura de transformação do professor em um estudioso, pesquisador, atividade inerente a profissão. Desta forma estimular o mesmo comportamento por onde passar, envolvendo os estudantes em atividades que relacionem as discussões em sala de aula com a realidade cotidiana, numa relação que projete as escalas de análise: do local ao global.

O exemplo de atividade para reflexão neste texto reflete uma atividade desenvolvida na cidade de Florianópolis, com estudantes de 2º e 3º anos do ensino médio, com temas que envolvem problemáticas locais que certamente refletem temas globais: infra-estrutura urbana, desigualdades sociais, organização da cidade, transporte, tendências urbanas, modelo de desenvolvimento, espaços públicos, lazer, juventude e a cidade, e outros. Durante o ano os estudantes definem e estudam seu tema, apresentam gradativamente seu desenvolvimento, preparam-se para ir às ruas para observar e buscar sua aproximação com a área a ser estudada. O trabalho envolve pesquisa, entrevistas, contato com órgãos públicos, moradores, transeuntes, levantamento fotográfico histórico, mapeamento, produção fotográfica e análise da área escolhida. Gradativamente amadurecem sua problemática e percebem que o lugar reflete questões da realidade mais ampla da sociedade.

A atividade é desafiadora e estimulante e cria situações inesperadas, porque indeterminadas, promovendo a discussão, motivando os alunos a se envolverem na temática proposta e a assumirem posições, tomando decisões, sustentadas nos dados e nos fatos observados e analisados.

Esta metodologia tem possibilitado aos estudantes relacionarem as discussões teóricas com a formação socio-espacial (FES)., a partir das transformações de sua cidade. Aprendem que o espaço é construído e sua história é o registro das ações humanas. Desperta a sensibilidade, trabalha os conceitos, exercita o olhar critico e fundamentalmente a responsabilidade social sobre o espaço público e o planejamento. Somente pelo mundo é que podemos pensar o mundo e trazer a rua para a sala de aula , é uma das possibilidades de tornar o espaço escolar comprometido com este objetivo.

2. ESCOLA, a permanente contradição: reprodução / mediação. Como sair das amarras institucionais?

A escola tem sido um espaço de muita reflexão e contradição, principalmente nas últimas décadas. Vlach lembra que

uma certa concepção de mundo, predominante há cerca de um século, privilegiou, seguramente, a educação, no sentido de que a modernidade da formação social capitalista não pode prescindir do esforço de propiciar aos “herdeiros” da burguesia (em especial) os instrumentos indispensáveis à reprodução daquela; o que tornou, todavia, necessário estender a educação a todos os seus membros, de sorte que redes de escolas públicas começaram a disseminar-se nos territórios de cada Estado-nação, notadamente na Europa e, a partir dela, por todo o espaço geográfico envolvido e dominado pela teia do capital (1988, p. 1).

A instituição escolar, na sua origem, buscou atender ao ideal burguês que pretendia, através deste instrumento, buscar efetivar a sua hegemonia. Mesmo construída e pensada como reprodutora de poder, a escola, por não estar isolada do contexto social, desenvolveu em seu interior, lutas e contradições, conjugando o exercício de reprodução de saber e de poder, bem como o exercício de antipoder. Isto tem sentido de movimento e ruptura histórica, considerando que sua função de reprodutora da ideologia dominante foi se diversificando historicamente, em decorrência dos movimentos sociais (SILVA, 1988, p.21). A medida em que vão se instalando, as instituições vão se defrontando com fendas provocadas pelas práticas de resistências sociais.

É esta prática de antipoder que tem permitido, e estimulado, um movimento permanente de repensar e reconstruir as possibilidades de avançar, tanto na teoria quanto na metodologia de trabalho, no sentido de se desenvolver as potencialidades dos educandos e dos educadores em seu contínuo processo de formação. Este processo permanente do se fazer traz consigo a idéia de buscar uma autonomia, construída muito mais pela responsabilidade individual do cidadão-educador, do que por estímulo institucional. Assim,

a autonomia não é a clausura, mas a abertura: abertura ontológica, possibilidade de ultrapassar o enclausuramento informacional, cognitivo e organizacional que caracteriza os seres autoconstituinte, porém heterônomos (Castoriadis, 1987, p.420).

Só se pode estimular a autonomia quando se tem este valor e este sentimento para si mesmo. Autonomia não é o abandono das responsabilidades. Um educador é um orientador e não um condutor, um aprendiz. É um provocador de estímulos, no sentido de desencadear um processo de descobertas e, portanto, de construção. Esta prática reflexiva faz surgir um fato *"*novo na história do ser, que se dá a si mesmo, suas leis de ser*"* (Castoriadis, 1992a, p. 140). Esta autonomia tem um significado de questionamento das regras e dos seus fundamentos. *"*A autonomia é o agir reflexivo de uma razão, que se cria num movimento sem fim, como ao mesmo tempo individual e social".

É este ato reflexivo que pode colocar questões que não deixam as instituições sociais se configurarem como estruturas fixas e acabadas. Esta é uma forma de exercer uma prática de fazer e instituir, permanentemente; de colocar o poder em questão.

Mas o que é praticar o poder e o antipoder? Esta idéia me foi estimulada, também, por Foucault, quando diz que o exercício do poder se dá tanto por uma estrutura arquitetônica quanto por mecanismos de controle subjetivos. Mas o poder não é unilateral. Esta reflexão, somada a idéia de que a instituição é, no seu dia a dia, um processo permanentemente instituinte, reforça o desejo de se continuar buscando um trabalho comprometido com a idéia de estimular a construção do conhecimento e da cidadania. Isto pode possibilitar a crença de que o espaço Escola pode nos permitir ir além. A valorização do cotidiano da sala de aula, a contemplação dos imprevistos e do indeterminado, enriquece as reflexões conceituais e as aproxima das questões problematizadas no instante da discussão. Essas são

“rupturas“ que devem ser consideradas e valorizadas para que haja engajamento e interesse dos educandos em verem sua vida presente nas discussões trazidas à sala de aula: não mais uma abstração, um faz de conta, a diminuição da distância entre o que se analisa e o que estes educandos vivem, percebem, acompanham e valorizam.

As instituições representam a forma como a sociedade se organiza, sua cultura, sua relação social, sua prática de poder. Elas dominam os indivíduos porque os produzem e os formam. Mas, uma vez estabelecida, sua finalidade não necessariamente consegue ser cumprida, com a eficiência inicialmente pensada. Ao se instalar vai perdendo o controle sobre o instituído, entrando em processo de autonomia, passando a funcionar num movimento permanente, envolvendo pessoas com propostas diferentes daquelas que geraram a instituição. Portando, mesmo um espaço permanentemente instituinte, acaba “ultrapassando sua razão de ser” (Castoriadis, 1981, p. 133).

Partindo desta reflexão pode-se ver presente no dia a dia da escola, um movimento contínuo se estabelecendo, um permanente confronto de idéias e de objetivos a serem alcançados com o trabalho nela realizado.

Castoriadis, refletindo sobre o caráter da instituição, considera o social instituído como o social instituinte. Desta forma, a instituição não é meramente um objeto acabado, mas ao se estabelecer torna-se viva e contraditória, compondo forças de resistência e criatividade. De acordo com este autor

haverá sempre uma distância entre a sociedade instituinte e o que é a cada instante instituído e isto é a expressão da criatividade da história, o que a impede de condensar-se para sempre na ‘forma por fim encontrada’ das relações sociais (...) o que faz com que a sociedade encontre sempre mais (Castoriadis, 1981, p. 137).

Desta forma, a Escola como instituição do Estado passa a ser muito mais o resultado das práticas pedagógicas exercidas por seus profissionais que, também, exercem um papel de contestação ao ideário proposto na sua origem.

Considerar a instituição de ensino sobre este ponto de vista valoriza e amplia as possibilidades de trabalho, numa perspectiva comprometida com a formação de um cidadão autônomo, crítico e participante da vida social.

Junto com estas reflexões quero pensar, também sobre as relações teoria-prática, no sentido que Foucault coloca, quando discute os intelectuais e o poder e analisa esta questão sob a perspectiva de que a prática é um conjunto de revezamentos de teorias e estas, um revezamento das práticas. Deleuze, num diálogo com Foucault (1982, p.70), em Microfísica do Poder, utiliza um exemplo simples que tenta explicar esta idéia, quando diz que *Nenhuma*

teoria pode se desenvolver sem encontrar uma espécie de muro e é preciso a prática para atravessar o muro.

Para Michel Foucault, o intelectual já percebeu que não precisa falar em nome de alguém, porque sabe que as pessoas só se representam bem por si mesmas. Mas esta fala não é aceita, ao contrário, são discursos e saberes invalidados, por um poder que se encontra disseminado pela sociedade, muitas vezes pelos próprios intelectuais.

Os próprios intelectuais fazem parte deste sistema de poder. A idéia de que eles são agentes da "consciência" e do discurso também faz parte desse sistema (Foucault, 1982, p. 71).

Estas considerações são levantadas pois entendo que os professores devem assumir seu papel intelectual, produtores de conhecimento que assumem o papel de estimuladores, orientadores, promotores da autonomia entre os educandos. Não se colocando nem um pouco à frente, nem um pouco de lado,

se colocam é na luta, contra as formas de poder exatamente onde ele é, ao mesmo tempo, o objeto e o instrumento: na ordem do saber, da verdade, da consciência, do discurso (idem, p. 71).

Para Castoriadis, o intelectual deve se pensar como cidadão como os outros, que seu papel é tentar se fazer entender por sua opinião e não através de alguma verdade, uma ciência.

Pensar, então, na possibilidade de atuar na criação de instituições que facilitem o acesso à construção da autonomia individual e conseqüente participação na sociedade, encarando a escola como este espaço possível, torna o trabalho na escola um projeto mais esperançoso.

3. Uma educação instituinte como possibilidade emancipadora.

Há séculos, autores que trabalham com Educação apontam para a necessidade de compreender a formação da cidadania como um processo lento e permanente "de maturação do indivíduo (...)", com a necessária paciência para a "formação de si" (Nietzsche). Ao mesmo tempo, delatam uma grotesca realidade no sistema educacional tanto no nível do ideário do estabelecimento de ensino, quanto no do ideário da maioria dos professores que, harmonicamente, se enquadraram nele.

Pensadores e educadores que se fizeram, e fazem, presentes na história, através de sua resistência em aceitar a normalidade instituída como a única possibilidade de compreensão da realidade em que viviam, levam-nos a refletir como é difícil e lento o caminho a ser

construído, no sentido de buscar a autonomia do pensar e do saber estimular o livre pensar daqueles que passam pelas salas de aula. Nas palavras de Nietzsche:

Essa geração deverá educar-se a si mesma e contra si mesma – isto é, terá de formar novos hábitos e uma nova natureza, desfazer-se de sua primeira natureza, abandonar seus primeiros hábitos, de tal modo que diga: Que Deus me defenda de mim, da natureza que me foi inculcada (apud: Dias, 1991, p. 66).

Ou, ainda, em outra passagem, quando diz que :

(...) para desprender-se e defender-se das virtudes do rebanho é necessário que os homens engulam a seguinte verdade, como um remédio amargo: a primeira virtude do homem é ousar ser ele mesmo. É preciso triunfar sobre si mesmo, isto é, sobre a natureza que lhe foi inculcada e o tornou inepto para a vida (idem, p. 67).

Para Nietzsche,

não há espetáculo mais hediondo do que ver um homem que se despojou do seu gênio, do seu ser criador e inventivo. Falta-lhe medula. Só tem fachada. Assemelha-se a um fantasma de opinião pública (ibidem, p.67).

Em Educação, revolucionar é possibilitar o exercício de deixar entrar o novo, sem ter que assumir a criatividade como mercadoria de consumo; exercitar, conhecer e ampliar os horizontes a serem trabalhados; saber ouvir para poder trocar informações, não em cima de dados acabados mas a partir da própria reflexão que leva a novos conhecimentos. O trabalho em sala de aula deve considerar o aluno como sujeito que tem opinião, referência, experiência, nunca como objeto ou receptáculo de informação. Neste sentido o conhecimento só pode ter caráter dialógico. Conhecimento dialógico é acontecimento, é encontro. O educador só pode estimular a vontade de aprender quando tem esta compreensão e prática para si.

Kramer considera Educação como prática social, não como ciência. A Educação envolve múltiplas dimensões: econômica, política, cultural, estética, ética. Para Dias ((1993, p.25).

A neutralidade, a racionalidade científica, a "verdade" da "Ciência" são miragens e, como tal, hipnotizam e nebulizam o olhar crítico que voltamos ao real; cristalizam e emudecem o nosso falar esse real. Penso que é preciso desembaçar esse olhar, descristalizar ou despertar o nosso falar, tentando enxergar o real e expressá-lo, nas suas contradições, na sua

ambigüidade, na sua descontinuidade, rompendo com a postura de velar métodos e técnicas como quem vela os mortos.

4. Trabalho de campo, estudo de caso: da particularidade à análise da totalidade.

Mais do que uma teoria, a construção do conhecimento e da autonomia deve se constituir em um método de trabalho. Muitos autores contribuem para a discussão de como o conhecimento se forma, exigindo que a sala de aula se transforme em palco de discussão das experiências, vivências, imaginário, fazendo interagir com a vida do educando através de trocas de informações e gerando tomadas de decisões. E mais que isso, trazer a Rua para dentro da sala de aula e ir à campo observar, entrevistar, analisar enfim, olhar seu lugar de forma crítica.

Estimular autonomia e construção do conhecimento implica em uma postura de professor como pesquisador. Postura inerente a profissão.[1]

Segundo Collares,

(...)somente a partir da seleção de contextos complexos que oportunizem o desenvolvimento de habilidades, de valores, de autonomia (...) e da organização e seleção de estratégias que promovam o confronto de idéias, de diferentes pontos de vista, é que se estará aproximando a teoria construtivista da prática efetiva (*apud* Castrogiovanni, 1992, p. 6).

Com certa frequência, na tentativa de estimular um trabalho com este espírito, muitas confusões e contradições se manifestam. O que, num certo sentido, é bastante interessante, pois não existe um só caminho para se atingir a autonomia e construir conhecimento, em sala de aula. É preciso estar atento aos princípios de uma educação emancipatória, que, ao dar instrumentos para conhecer e refletir o mundo possibilite sua transformação.

A complexa relação entre estimular o desenvolvimento dos educandos para ampliar sua capacidade de ação e reflexão sobre o mundo em que vivem para, ao mesmo tempo, preservá-lo e promover as transformações necessárias para atingir uma sociedade mais justa, é um esforço cotidiano do educador. Exercício possível para o profissional inserido de corpo e alma na vida profissional e social, consciente do seu papel na sociedade.

[1] Na prática, no entanto, o "status" de intelectual é conferido apenas aos professores universitários. É preciso superar esta hierarquia na educação e buscar as condições para esta compreensão do que é ser educador.

Compreendendo a organização do espaço como processo histórico fruto das relações objetivas de um contexto histórico, o educador está apto para compreender, analisar e orientar os trabalhos em sala de aula. Nesta perspectiva, a emancipação humana aparece nestas reflexões como o objetivo dos que lutam contra uma sociedade marcada pela alienação e a intolerância. A educação transgressora pode, na perspectiva instituinte, inverter sua função reprodutora e promover, num esforço mais coletivo, o desvendamento de como se produz e reproduz a sociedade capitalista. Para Mészarós,

a educação significa o processo de interiorização das condições de legitimidade do sistema que explora o trabalho como mercadoria, para induzi-los à sua aceitação passiva. Para ser outra coisa, para produzir insubordinação, rebeldia, precisa redescobrir suas relações com trabalho e com o mundo do trabalho, com o qual compartilha, entre tantas coisas, a alienação. (2005, p. 17).

Para E. Sader,

A diferença entre explicar e entender pode dar conta da diferença entre acumulação de conhecimentos e compreensão do mundo. Explicar é reproduzir o discurso midiático, entender é desalienar-se, é decifrar, antes de tudo, o mistério da mercadoria, é ir pra além do capital (*apud* Mészarós, 2005, p.18)

5. Da normalidade cotidiana ao olhar revelador

"Não tem nome nem lugar. Repito a razão pela qual quis descrevê-la: das inúmeras cidades imagináveis, devem-se excluir aquelas em que os elementos se juntam sem um fio condutor; sem um código interno, uma perspectiva, um discurso. É uma cidade igual a um sonho: tudo o que pode ser imaginado pode ser sonhado, mas mesmo o mais inesperado dos sonhos é um quebra-cabeça que esconde um desejo, ou então o seu oposto, um medo. As cidades, como os sonhos, são construídas por desejos e medos, ainda que o fio condutor de seu discurso seja secreto, que suas regras sejam absurdas, as suas perspectivas enganosas, e que todas as coisas escondam uma outra coisa"(Calvino, 2005).

"A cidade não pára, a cidade só cresce: o de cima sobe e o de baixo desce" (A cidade, música de Chico Science, Grupo Nação Zumbi).

A geografia nos possibilita um amplo campo de atividades e considerando que cada parte é uma totalidade, mas que a soma das partes não constitui um todo (M. Santos, 1977), podemos ter na cidade um espaço pedagógico privilegiado. Considerando as reflexões que desenvolvi anteriormente, os princípios que norteiam as atividades e práticas educativas, destaquei um dos trabalhos desenvolvidos ao longo dos anos, no ensino médio de uma

escola pública, em Florianópolis, SC. A cidade apresenta características típicas dos avanços significativos da especulação imobiliária, e tem sido administrada, planejada e divulgada para um público de alto poder aquisitivo, com os escândalos ambientais (moeda verde, por exemplo)[2], favorecendo construção de Shopping Centers sobre mangues, assoreamento de rios, construções em áreas de preservação, ocupação privada de áreas públicas, enfim, nada muito diferente do que acontece no país ou mesmo em outros países da América Latina, mas que nas últimas décadas toma de assalto a pequena *Ilha da Magia*, como é chamada amorosamente por seus habitantes e visitantes. A divulgação dos índices de qualidade de vida, bem estar com a natureza, beleza natural, tranqüilidade, em revistas de circulação nacional, bem como a divulgação entre os Alfa Villes, dos loteamentos na Ilha foram transformando este território. Uma série de conseqüências já aparece neste modelo urbano à base de consumo e asfalto. Enchentes, desmoronamentos, falta d´água, apagão, transporte urbano, e valores imobiliários fora dos padrões do mercado nacional, índices de violência proporcionalmente altos em relação às grandes metrópoles, enfim. A cidade está mudando rapidamente (Fig. 1) e, no ritmo de cidade grande, sem a infraestrutura necessária para acompanhar seu crescimento urbano. Mas ao mesmo tempo, no cotidiano, no ritmo de vida e aceleração das coisas, a desigualdade, o avanço imobiliário sobre a natureza, a opção ou modelo de equipamentos urbanos, o aumento do número de moradores de ruas, desempregados, subempregados, tornam-se parte da paisagem: uma normalidade instituída.

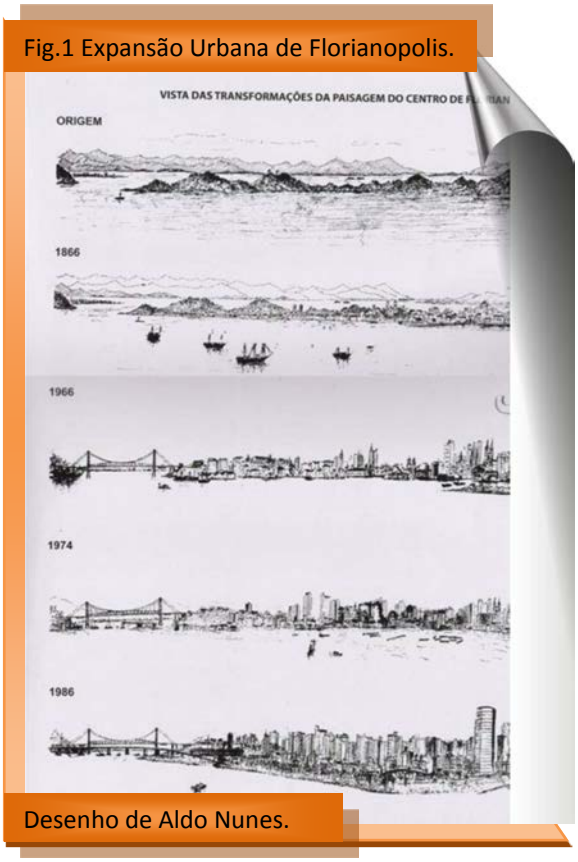


Fig.1 Expansão Urbana de Florianopolis.
Desenho de Aldo Nunes.

A ideia do trabalho desenvolvido no ensino médio é tornar visível temas que os grupos elegem como importantes e de interesse para observar / pesquisar mais profundamente a sua cidade. Desta forma, trazem pra sala de aula os temas, que escolhidos por grupos de interesse. Em seguida os grupos buscam informações sobre seu tema (desigualdades sociais, infraestrutura urbana, transporte urbano, emprego/subemprego e desemprego, trabalho infantil, crianças na rua, espaços públicos de lazer, moradia...), na bibliografia específica. Os temas variam de acordo com as turmas e os interesses dos estudantes, mas perpassam o

[2] A operação Moeda Verde investiga crimes de ordem tributária, formação de quadrilha, corrupção, falsificação de documento, uso de documento falso e tráfico de influência. Efetuou prisões temporárias contra políticos, empresários e funcionários públicos que são acusados de negociar licenças ambientais (mudar uma lei ambiental permitindo a construção de um empreendimento em lugar que até então era Área de Preservação Permanente (APP).

conteúdo da geografia urbana. Feito o levantamento bibliográfico e sua discussão, os grupos apresentam suas primeiras considerações (oral e escrita). Discutimos e selecionamos qual o enfoque que o grupo pretende dar ao tema (considerando que todos os temas são muito abrangentes é necessário fazer um recorte). Feito isso, já estão observando a cidade com outros olhos: olhos curiosos, observadores, questionadores, olhos que *enxergam o que vêem* e não mais um cotidiano embaçado ou desinteressado. Vão selecionando uma área de estudo e visitam órgãos públicos ligados à sua temática. Começam a perceber as contradições nas informações, ou a falta de informação ou mesmo a informação incorreta. Comparam (e argumentam com os responsáveis) os dados que estão recebendo, com as observações e entrevistas que fazem concomitantemente, nas áreas de estudo e com a população envolvida na temática.

A breve descrição de um trabalho que se desenvolve ao longo do ano, por etapas aprofundadas bimestralmente, paralelo às atividades mas presente nas discussões dos conteúdos de todas as aulas, não revela o processo de sensibilização dos jovens estudantes. Em contato com sua cidade, observando e entrevistando pessoas envolvidas no tema de sua escolha, passam a revelar suas "descobertas" e experiências. E mais que isso, que por si só já é um encanto profissional, percebem como os temas trabalhados por outros grupos se entrelaçam, numa complexa rede de informações que se justapõe num sistema articulado, planejado ou não, mas que resulta em semelhantes conseqüências em diversas partes do país ou do mundo. Percebem que espaços em que circulam não são os mesmos que jovens da mesma idade "podem" circular. Ou, numa situação em que se colocam como questionadores, vou dar o exemplo da instalação de um Shopping Center (Fig. 2) em cima de um mangue: passam a ser *personas non gratas*, num ambiente que normalmente são freqüentadores. Seguidos por seguranças, impedidos de fazerem entrevistas, de circularem com pranchetas e tirarem fotografias, por exemplo. Percebem que jovens de classe social pobre sofrem o mesmo tratamento quando circulam por "território de classe média ou alta".

Fig. 2 Shopping Center construído sobre o mangue



Foto da autora

Ao socializarem seus trabalhos, nas apresentações em sala de aula, começam a ver revelada a cidade que não enxergavam: territórios segregados, espaços de exceção – não excludentes, pois fazem parte da necessária desigualdade -, áreas de lazer públicas praticamente inexistentes enquanto as áreas privadas, excludentes. Como os órgãos públicos e os homens públicos tratam a questão pública e fundamentalmente passam a tomar consciência de que conhecer e se interessar mais profundamente pelas coisas pode mudar significativamente a relação das pessoas entre si e com sua cidade. Conhecer e

circular com espírito observador, curioso, enxergando ao seu redor, percebendo seus movimentos e relações, possibilita uma experiência rica e comprometida com as questões do seu lugar. E as relações do seu lugar com outros espaços.

Poderia aqui retomar a questão da emancipação humana, mas talvez tenha refletido esta questão nas partes anteriores deste texto. A idéia que gostaria de deixar é que a atividade em sala passa por uma reflexão profunda do que se faz, para que se faz e para quem se faz, com objetivos de estimular a busca de instrumentos que possibilitem contribuir para que o caos, a desigualdade, a fome, a miséria humana, os desastres ambientais, a ocupação desordenada do território, a exarcebada concentração de renda, não seja encarada como mais uma normalidade da vida cotidiana, mas uma realidade produzida historicamente pelos homens. E por ser assim, uma construção humana, poderá ser, então, transformada.

Bibliografia

–Calvino I. (2005). As cidades invisíveis. São Paulo, Cia das Letras.

–Castrogiovanni, A. C. (1992). A teoria construtivista: o construir a Geografia.
Boletim Gaúcho de Geografia , AGB, Porto Alegre nº. 19.

–Callai, Helena. O estudo do lugar e a pesquisa como princípio da aprendizagem. Disponível http://observatoriogeograficoamericalatina.org.mx/egal9/Ensenanzadelageografia/Investigacionydesarrolloeducativo/03.pdf. [Acesso em 22 de Novembro de 2011].

–_____.(1986). A Geografia e a escola: muda a geografia? Muda o ensino? Terra Livre, ano 1, n.1, São Paulo.

–Castoriadis, C. (1991). Reflexões sobre o desenvolvimento e a racionalidade. In:
Volker, Paulo (coord.). Belo Horizonte, COPEC.

–_____. (1987). As encruzilhadas do Labirinto I. Rio de Janeiro, Paz e Terra.

–_____. (1987). As encruzilhadas do Labirinto II. Rio de Janeiro, Paz e Terra.

–_____. 1992a). As encruzilhadas do Labirinto III. Rio de Janeiro, Paz e Terra.

–Castrogiovanni, A. C. (2011). Espaço Geográfico, escola e os seus arredores. Educação Geográfica: reflexão e prática. Ijuí, Ed. Unijuí, 61-74.

–Cavalcanti, L. (2008). A geografia escolar e a cidade. São Paulo, Papirus.

–Deleuze, G. (1982). Foucault, Lisboa, Veja, Coleção Perfis.

–Dias, R. M. (1991). Nietzsche educador. São Paulo, Scipione.

–Foucault, M. (1982). Microfísica do Poder. Rio de Janeiro, Edições Graal.

–Kramer, S. (1993). Por entre as pedras: arma e sonho na escola. São Paulo, Ática.

–Mendonça, S. (2007). Contribuição do ensino de geografia para a construção da autonomia e do Conhecimento, Florianópolis.

–Mészaros, I. (2005). A educação para além do capital. São Paulo, Boitempo.

–Santos, M. (1997). Sociedade e Espaço: a Formação Social como teoria e como método. Boletim Paulista de Geografia. São Paulo, AGB.

–Vlach, V. (1988). A propósito do ensino de Geografia: em questão o nacionalismo Patriótico, Programa de Pós Graduação em Geografia / Universidade de São Paulo.

TENDÊNCIAS DA GEOGRAFIA: UM ESTUDO SOBRE AS CONCEPÇÕES TRATADAS PELA REVISTA NOVA ESCOLA ACERCA DO CONCEITO DE CIDADE

Jerusa Vilhena de Moraes[1]
Universidade Federal de São Paulo
jevilhena@yahoo.com.br
Nathânia Nogueira de Paula [2]
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
nathybass@gmail.com

Resumo

A bibliografia existente e consultada a respeito do conceito de cidade e suas inter-relações (urbanização e campo, por exemplo), revela que este conceito, a cidade, pode e deve ser compreendido não mais como um conteúdo isolado, mas articulado à vivência pessoal e a todo processo educativo.

Sabemos que algumas dissertações e teses identificam que muitos alunos não conseguem compreender os conteúdos da Geografia Física integrados aos da Geografia Humana e os professores têm dificuldade de pensar atividades que proporcionem a aprendizagem das inter-relações entre sociedade e natureza (Castellar, 2010; Callai 2005) contribuindo para uma aprendizagem do conceito de cidade como um conteúdo desvinculado das relações existentes entre este conceito e mesmo da realidade. É exatamente no entendimento dessa constatação que se insere a pesquisa que será aqui apresentada. A pesquisa que apresentaremos neste artigo é base de um projeto maior, ainda em construção, voltado para elaboração e discussão de novas propostas didáticas para o ensino de Geografia. Nosso objetivo para a primeira etapa do trabalho era analisar as metodologias para o ensino de Geografia, a partir do estudo das tendências investigativas de propostas didáticas presentes em uma revista de ampla divulgação e acesso pelos professores da rede pública brasileira, chamada Revista Nova Escola. Trata-se de uma revista mensal, de grande circulação no território brasileiro, presente nas escolas públicas desde o ano de 2000 e que aborda temas ligados à educação. Selecionamos artigos e reportagens que tratavam direta ou indiretamente sobre o ensino de Geografia nos períodos de janeiro de 2000 a dezembro de 2011 e, neste trabalho, apresentaremos a percepção acerca de alguns conceitos, como o de cidade.

Palavras chave: ensino de cidade, ensino e aprendizagem de Geografia; propostas didáticas para Geografia e revista Nova Escola.

[1] Professora Adjunta na Universidade Federal de São Paulo. Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. e-mail: jevilhena@yahoo.com.br

[2] Estudante do 5º período do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Instituto de Educação. Bolsista PROIC. e-mail: nathybass@gmail.com

INTRODUÇÃO E OBJETIVOS

A partir de algumas leituras que se baseiam em experiências no campo da metodologia, que são reais e muito próximas do cotidiano dos professores, verificamos que algumas ações podem ser tomadas para tornar a aprendizagem muito mais estimulante, e o ensino, coerente com a proposta de ajudar na formação de indivíduos que contribuam com a sociedade, questionando valores, levantando hipóteses sobre o que lhes acontece e argumentando cientificamente. Em se tratando da Geografia, é papel do professor explicar e contextualizar questões relacionadas à cidade, urbanização, delimitação de fronteiras, conflitos mundiais, apenas para citar alguns exemplos. Em se tratando da Geografia escolar, todas essas questões adquirem um peso enorme, pois então os professores tornam-se um elo entre o pensamento científico, o cotidiano e o pensamento escolar[3].

A primeira parte do projeto de pesquisa consistiu em investigar e analisar as propostas já produzidas (como as sequências didáticas sugeridas nas matérias da Revista Nova Escola) apresentadas como possíveis caminhos a serem percorridos na área de produção do conhecimento científico escolar e avaliar sua contribuição na melhoria da prática pedagógica (no que diz respeito aos professores) e da aprendizagem de conceitos científicos (no que diz respeito a professores e alunos) ligados à Geografia. Assim, o objetivo específico deste trabalho foi analisar a potencialidade dos modelos explicativos presentes nos materiais didáticos por meio da verificação da construção de argumentos científicos.

A escolha da revista Nova Escola se deu por sua abrangência nacional, fácil acessibilidade no meio escolar e uso efetivo pelos professores na leitura e embasamento teórico e prático das aulas no Brasil, especialmente nos estados de São Paulo e Rio de Janeiro. A revista possui uma parceria com o Ministério da Educação, que permite que os exemplares cheguem às escolas públicas com mais de 50 alunos. Desde outubro de 2001 a revista passou a estar em todas as escolas públicas brasileiras, ou seja, também nas instituições com menos de 50 estudantes.

METODOLOGIA

Para a pesquisa foram selecionadas reportagens da revista Nova Escola com conteúdos direcionados direta e indiretamente ao ensino de Geografia. O material selecionado está compreendido entre janeiro de 2000 a dezembro de 2011. As matérias escolhidas foram selecionadas com base em seus conteúdos, portanto também foram analisadas as reportagens que a revista não indicava que seus conteúdos pertenciam ao ensino de Geografia, mas que podiam ser trabalhadas devido aos conteúdos estarem com ela relacionados direta ou indiretamente.

Nos artigos analisados, foram encontrados alguns que não se encaixavam nos enfoques adotados para a pesquisa (preponderantemente Geografia Física, Humana ou com ambos enfoques). Foi entendido que em alguns destes a concepção teórica adotada pela revista

[3] Ler sobre isso Moraes (2010).

entendia os temas como pertencentes aos vários campos de conhecimento; outros, a apenas um, mas que foi possível verificar a aplicabilidade ao ensino da Geografia.

Os casos anteriormente apresentados foram classificados nos enfoques a seguir:

- Ciências: com matérias que versavam sobre astronomia, estrutura e formação do planeta Terra;
- Historia e Língua Portuguesa correlacionadas com Geografia;
- Interdisciplinaridade (temas globais avulsos, sem indicação de matéria específica ou com sugestões para muitas matérias);
- Meio Ambiente: com matérias que versavam sobre fenômenos naturais, preservação, interação e impacto do homem na natureza.

Por conta das matérias encontradas, optamos por agrupá-las a partir de dois grupos:

- Natureza da Geografia tratada na matéria. Relaciona-se à concepção teórica da ciência geográfica por parte do autor da reportagem ou da Revista. Neste sentido são de três tipos: Humana, Física e Humana e Física;
- Conhecimentos e propostas de atividades que poderiam ser trabalhadas na Geografia.

Algumas destas reportagens apresentavam de forma explícita a área de conhecimento da Geografia, como uma sugestão de uma atividade que poderia ser trabalhada em sala de aula pelo professor. Em outras, a matéria não dizia respeito à Geografia, mas era possível estabelecer uma correlação.

Foram analisadas aproximadamente 110 Revistas Nova Escola. Aproximadamente, pois a revista também contém um encarte especial em seu interior disponibilizado pelo Unibanco e um caderno especial de planejamento também em seu interior, perfazendo um total de 130. Sessenta dessas revistas encontram-se disponíveis on-line no próprio site da revista. O acesso às outras 70 revistas foi feito a partir da biblioteca da UERJ (Universidade do Estado do Rio de Janeiro). Das 130 revistas, houve um total de 136 reportagens selecionadas, com 88 matérias que apresentam conteúdos explícitos para Geografia e 48 com conteúdos que podem ser relacionados a ela, mas que a revista não elucida essa possibilidade. Nem todas as revistas continham conteúdos de Geografia e algumas revistas apresentaram mais de um conteúdo geográfico. Todo o material foi fichado.

De maneira geral, cabe ressaltar que muitas reportagens realizadas a partir de 2006 não apresentavam a dicotomia entre Geografia Humana e Física. Acreditamos que isso se deva ao fato do crescimento, no campo acadêmico e escolar, de discussões acerca do tema. Isso não significa que as reportagens eram entrelaçadas com embasamento conceitual do que se referia como aspectos do meio físico e social, e sim que, de maneira geral, apresentavam ambos enfoques no discurso presente, enfatizando que poderiam ser trabalhados os enfoques da

geografia física e humana porém, sem sugestão que concretizasse essa relação. Isso reforça nosso entendimento de que a aparente dualidade (Geografia Física e Humana) é uma das características da ciência geográfica e que muito tem que ser discutido para que haja de fato um trabalho conjunto e uma compreensão de que meio físico e social, do ponto de vista da ciência geográfica, devem caminhar juntos.

Neste sentido, de maneira geral, foi considerado que a Geografia Humana e a Geografia Física estão fortemente relacionadas nos títulos das matérias e na apresentação inicial das reportagens, uma vez que as características naturais influenciam as humanas e vice-versa. Portanto, a fusão desses dois enfoques corresponde à análise da organização do espaço geográfico, que é o principal objeto de estudo da Geografia (VALCÁRCEL, 2000).

Obviamente não foi ignorado o peso e a preponderância de um enfoque sobre outro no espaço geográfico. É necessário que o aluno aprenda conceitos de meio físico, como por exemplo, as formas de relevo e feições da terra, os processos que auxiliam na erosão do solo, a associação entre rede hidrográfica e formas de relevo. Apenas foi ressaltado que ignorar a inter-relação é promover a construção de um aprendizado estanque, em que uma área não dialoga com a outra, em que os elementos humanos não sofrem interferência do meio que ocupam e vice-versa. A aparente dicotomia é considerada como um grande ganho e ignorá-la é reforçar concepções de conhecimento que entendem que ora o aluno deve ter uma compreensão do que se chama agentes da natureza e, mais tarde, a compreensão de como vivem, por exemplo, os habitantes de determinada localidade.

No que se refere ao conceito de cidade, apresentado por esta revista, analisamos as reportagens que tratavam sobre este conceito de forma pura (tratando apenas como conceito de cidade) e com o que chamamos de inter-relações, como o conceito de cidade e campo, desenvolvimento urbano, centro e periferia, entre outros.

TENDÊNCIAS

Com um quadro geral dos dados analisados, ou seja, todo o material selecionado a partir da Revista Nova Escola com conteúdos de Geografia ou relacionados a ela, foi possível fazer muitas observações e obter uma gama de informações importantes. É preterido expor e apresentar exemplos a fim de elucidar os conteúdos e características que as reportagens apresentam que foram considerados importantes e cruciais para o entendimento e percepção das tendências.

Para o período analisado, há uma ênfase nas matérias relacionadas aos conteúdos e conceitos da Geografia Física, como pode ser verificada nesse período de 11 anos. As reportagens apresentam informações interessantes no sentido de propiciar atividades em sala que poderiam levar a uma maior participação dos alunos. São trabalhados, neste enfoque,

conceitos como de localização, espaço, território, para o reconhecimento e conhecimento do espaço em que os alunos vivem. Tais reportagens variam em todas as séries de ensino, porém constatamos que a Educação Infantil e as séries iniciais não são, de maneira geral, priorizadas nas matérias.

Podemos identificar que algumas reportagens enfatizam tomadas de ações por parte dos professores de forma a que o aluno consiga perceber a dinâmica do lugar onde vive. Nas reportagens que versavam acerca do conceito de cidade, é possível perceber esta preocupação, embora a relação entre conceitos ficasse de certa forma negligenciada. Neste sentido, é possível perceber apenas o conceito de cidade, esta se justificando por ela mesma, sem muita articulação com questões territoriais, materialização dos fluxos urbanos e redes de comunicação.

O gráfico a seguir evidencia a incidência com que os enfoques acerca da Geografia são tratados pela revista. O gráfico não contabiliza as reportagens que também podem ser trabalhadas em Geografia, mas que a revista as classifica como sendo de outras áreas. O gráfico só contabiliza as reportagens que a Revista Nova Escola classifica seu conteúdo como de Geografia.

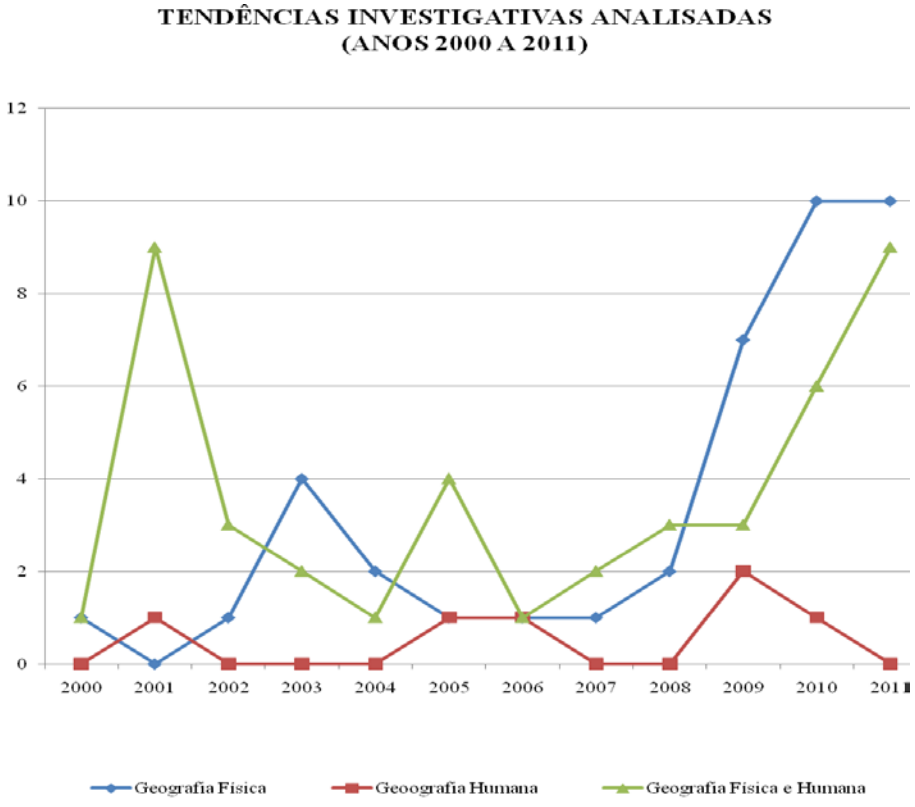


Gráfico 1: Tendências Investigativas Analisadas (Anos 2000 a 2011).
Nathânia Nogueira de Paula.
Relatório de iniciação científica (PROIC, UFRRJ, 2012).

Pode-se observar no gráfico a seguir, a incidência das reportagens que não são denominadas pela Revista Nova Escola como sendo de conteúdos para serem trabalhados em Geografia, mas

que podem ter uma sequência didática com esta ciência. Esta pode ser relacionada com muitas áreas, como mostra o gráfico abaixo

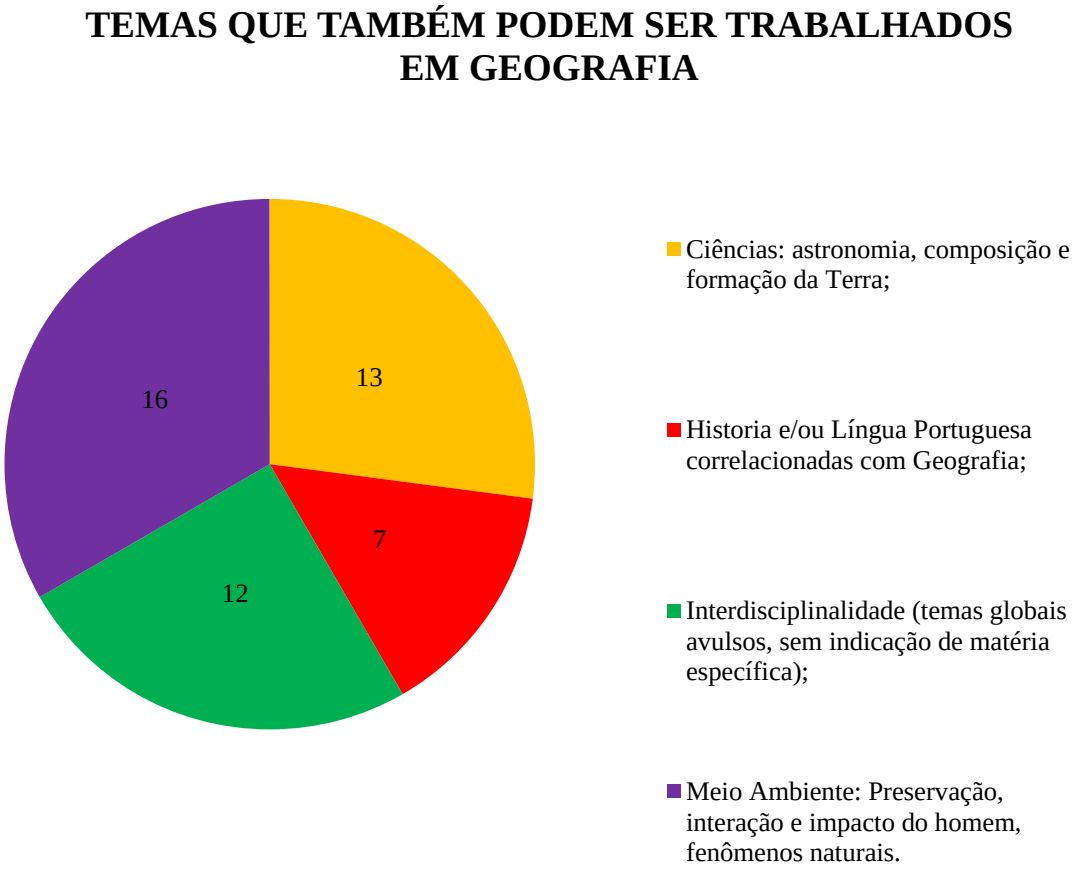


Gráfico 2: Temas que também podem ser trabalhados em Geografia.
Nathânia Nogueira de Paula.
Relatório de iniciação científica (PROIC, UFRRJ, 2012).

Verificamos que alguns conceitos apresentados pela Geografia escolar como necessários para uma educação geográfica (como paisagem, região, natureza, sociedade, território e lugar, tal como Cavalcanti, 1998, propõe) são pouco discutidos.

O conceito de cidade tanto em sua forma pura quanto as reportagens que apresentavam uma articulação com ele são, em sua grande maioria, restritos ao lugar de vivência do aluno. Por um lado, as reportagens apresentam a necessidade do professor trabalhar com aluno os valores atribuídos pelos alunos aos lugares ou mesmo a observação do entorno. Por outro, constatamos que grande parte das reportagens não abordava as relações, por exemplo, das áreas comerciais, centro histórico e a exclusão social, por exemplo. Tal fato pode indicar uma compreensão restrita da dinâmica e mesmo contradição espacial, que pode ser estimulada com práticas que vão muito além da mera observação da paisagem, da observação pela observação.

Assim, a aprendizagem conceitual e mesmo as propostas ligadas à melhoria da educação correm o risco de tornarem-se significantes vazios, tal como ressalta Lopes (2008).

Entendemos significantes vazios como ações decorrentes de palavras de significados vazios, podendo ser o entendimento superficial das questões relacionadas ao uso que se faz dos conceitos geográficos, à incapacidade de resolver problemas associados a esses conceitos e também as práticas docentes decorrente desse entendimento.

Comparando com matérias designadas como de Geografia, é possível observar que o número de conteúdos não designados a esta, embora não sendo maior, é grande e muitas são suas vertentes.

Em um gráfico geral tem-se uma visão melhor do que a revista apresenta nesse período de 11 anos:

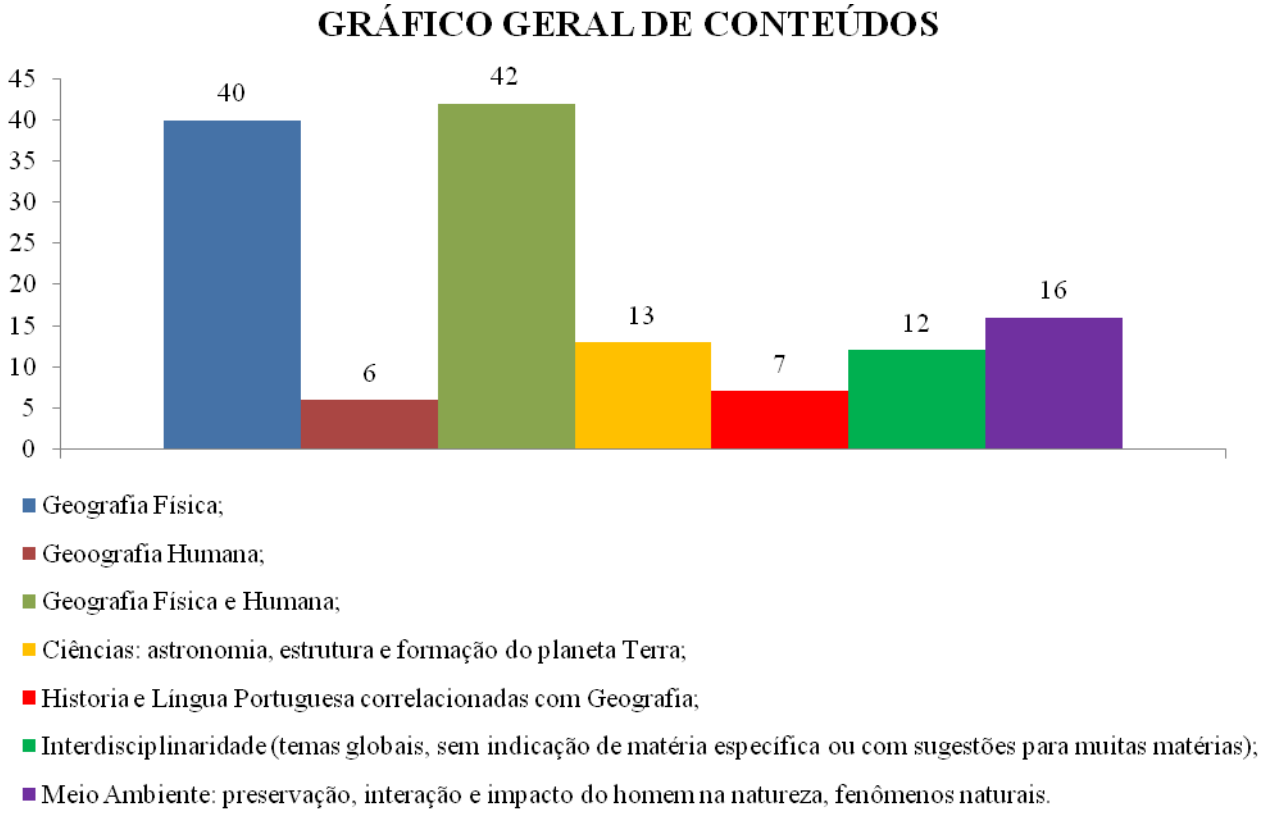


Gráfico 3: Grafico geral de conteúdos Revista Nova Escola.
Nathânia Nogueira de Paula.
Relatório de iniciação científica (PROIC, UFRRJ, 2012).

A partir do gráfico é possível inferir a carência de matérias designadas como Geografia Humana, e a quantidade considerável de conteúdos Físico-Humanos. O entendimento e análise da

organização do espaço geográfico necessitam das duas áreas, portanto, não é um fato estranho a frequência desses conteúdos juntos. A própria revista não separa os temas, simplesmente os designa como Geografia e, de maneira geral, apresenta propostas vinculadas aos conteúdos de Geografia Humana e Física. O reconhecimento da não desvinculação do meio físico ao social é crucial para a melhor compreensão entre a sociedade e o meio. É crucial também para a compreensão que o lugar de vivência, tema que a revista enfoca ao propor o trabalho com o conceito de cidade, deve abranger várias escalas de análise e permitir associações de diferentes experiências.

Nessa sessão temos estudos demográficos realizados com alunos, projetos, alguns destes contemplados pelo Prêmio Victor Civita (muitas são as experiências relatadas aqui). Observa-se uma preocupação dos educadores em trazer os conteúdos de forma que ao final do projeto o entendimento seja por inteiro.

Os conteúdos das matérias muitas vezes são relatados das seguintes formas:

- Relato de experiência de professores em contextos locais distintos, ou seja, com a apresentação de experiências em escolas da periferia, carentes, escolas de ponta e escolas mais equipadas e com maior recurso;
- Relato de experiência de professores em contextos locais distintos, mas cujo enfoque da matéria é o conteúdo do que trabalham no que se configura como educação formal e não formal em seus múltiplos contextos. Assim, são relatadas experiências de professores que utilizaram proposta de trabalho de campo, entrevistas, organizações diferenciadas do espaço da sala de aula, etc.;
- Proposta de sequência didática, apresentada como um plano de aula para se trabalhar os conteúdos. Às vezes a sequência didática é proposta por uma consultora, às vezes pelo professor apresentado na reportagem. Na grande maioria dos casos, as sequências didáticas são destinadas a alunos do 6º ao 9º ano.

Pode haver também pequenas matérias que são respostas a perguntas de leitores da revista, enviados por carta ou e-mail. Porém esse tipo de conteúdo só é encontrado a partir de 2008 e 100% dele pode ser entendido como pertencente ao enfoque da Geografia Física.

As atividades realizadas nas matérias propiciam um ambiente investigador para os alunos, porém muitas vezes essas situações propostas só podem ser trabalhadas em um ambiente especifico e, a grande maioria das reportagens são pouco aprofundadas nos aspectos da ciência geográfica e mesmo pedagógica.

Muitas matérias com conteúdos de Geografia Física são encontradas, com números expressivos de mapas, construção de mapas, mapeamentos, escalas e um forte contato e busca do reconhecimento do meio que cerca o educando. São experiências de professores na introdução

e desenvolvimento da cartografia, ou seja, a alfabetização geográfica e como esta deve ser iniciada a partir do reconhecimento do meio em que a criança está inserida. Sobre esta questão, Cavalcanti (1998) amplia esta ideia ao afirmar que:

"(...) o ensino de Geografia tem a função de lidar com a espacialidade e com o conhecimento geográfico de cada um para provocar neles alterações no sentido de uma ampliação. Isso é possível pela reflexão e pelo exercício da abstração propiciado com o tratamento de conhecimentos científicos" (CAVALCANTI, 1998. p. 135).

As experiências na reportagem são apresentadas, de início, como uma proposta que sai de uma descrição e reconhecimento do bairro onde a criança mora, o trajeto que ela faz até chegar a escola, e, depois, a história do lugar, como ele se formou. É uma (re) construção gradativa e conjunta de alunos e professores até interação total do macro, o estado, o país as relações com os outros países, até a formação e constituição da terra. Em termos conceituais, a reportagem obedece a classificação do local para o global, sem apresentar a possibilidade do caminho inverso (Straforini, 2008).

É na iniciação ao reconhecimento dos elementos do mapa e como este se constitui que os estudantes têm a possibilidade de conhecer os elementos utilizados para descrever o meio que os cercam. Ou seja, esse tipo de trabalho permite que a criança leia o meio a sua volta, reforçando a ideia trabalhada por CASTELLAR & MORAES (2010 p.23):

"Ensinar a ler em Geografia significa criar condições para que a criança leia o espaço vivido, utilizando a cartografia como linguagem para que haja o letramento geográfico."

A alfabetização geográfica implica em um trabalho com os conhecimentos ligados ao uso de mapas (como a orientação e localização) e fatores que estão relacionados à compreensão do conceito científico, como aspectos da cultura, economia e política.

A preocupação por criar condições para que o processo de letramento geográfico se efetive a partir das noções cartográficas estimula o raciocínio espacial do aluno. A cartografia passa a ter um novo valor, ela torna-se um meio de comunicação e linguagem possibilitando aos alunos maior compreensão dos conceitos passados e dos que serão apresentados. Mas para que tudo isso aconteça é preciso dar condições para a criança no processo de ensino e aprendizagem. As matérias são bem claras quanto a isso, a importância do reconhecimento do espaço em que o aluno está inserido, da valorização aos conhecimentos que os alunos trazem para dentro de sala, exaltação da cultura e história local. Porém, no que se refere ao conceito de cidade, é possível observar algumas reportagens que ainda apresentam uma visão dicotômica da ciência geográfica, em que elementos naturais e humanos estão apresentados de forma ou superficial (na ideia de trabalho conjunto) ou ainda distantes, como se não dialogassem

Bibliografia

–Callai, H. C. (2005). "Aprender a ler o mundo: a Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental", in Cadernos Cedes, Campinas, v. 25, n. 66, 227-247, maio/ago.

–Castellar, S. & Moraes, J. V. (2010). Ensino de Geografia. Coleção Ideias em Ação. Ana Maria de Carvalho (coord.) CENGANGE Learning, São Paulo.

–Castellar, S. M. V. (2010). Didática da Geografia: aprendizagem significativa. Tese de Livre-Docência. Faculdade de Educação- USP.

–_____ (2000). Alfabetização em Geografia. Espaços da Escola, Ijuí, v. 10, n. 37, 29-46, jul./set.

–_____ (2006). "A cidade e a cultura urbana na geografia escolar", in Boletim Paulista de Geografia,São Paulo, n. 85, p. 95-111, dez.

–Castellar, S. M. V. e Vilhena, J. V. (2010). Ensino de Geografia. São Paulo: Cengege Learning.

–Cavalcanti, L. S. (1998). Geografia, escola e construção de conhecimento. São Paulo: Papirus.

–Lopes, A. C. (2008). Políticas de integração curricular. Rio de Janeiro: Eduerj.

–Moraes, J. V. de.(2010). A alfabetização científica, a resolução de problemas e a cidadania: uma proposta para o ensino de Geografia. Tese de Doutoramento. Faculdade de Educação-USP.

–Straforini, R. (2008). Ensinar Geografia – o desafio da totalidade-mundo nas séries iniciais. 2 ed. São Paulo: Annablume.

–Valcárcel, J. O. (2000). Los horizontes de la geografía. 1 ed. Barcelona: Ariel.

Sites consultados:

–Mudanças Climáticas. Críticas e Contra Pontos. Visões Discrepantes. Evidências e Divergências. Publicado em: http://www.mudancasclimaticas.andi.org.br/node/715. [Acesso em 15 de Janeiro de 2012].

–Revista Nova Escola 2006 à 2011. Disponível em: http://revistaescola.abril.com.br/edicoes-impressas/. [Acesso de Agosto de 2011 a Janeiro de 2012].

–_____.Disponível em: http://revistaescola.abril.com.br/avulsas/assina-secretarias.shtml .[Acesso em 11 de Abril de 2012].

–http://www.grupoabril.com.br/institucional/perfil.shtml. [Acesso em 11 de Abril de 2012].

AS TEMÁTICAS FÍSICO-NATURAIS DA CIDADE NA GEOGRAFIA ESCOLAR

Eliana Marta Barbosa de Morais
Universidade Federal de Goiás – Goiás/Brasil

Considerações iniciais

Nas análises que realizamos de artigos produzidos sobre a Geografia escolar notamos a presença de indicações comuns para orientar o ensino dessa disciplina, desde uma perspectiva crítica. Como elementos centrais, nestes materiais, destacam-se a importância de selecionar temáticas que sejam significativas e relevantes para os alunos; de problematizar o tema que será tratado em sala; de utilizar o cotidiano do aluno e seu conhecimento prévio como referências para conduzir o ensino; de ter clareza acerca do papel do aluno e do professor e de suas referências como sujeitos no processo de ensino e aprendizagem; de assentar o ensino na indissociabilidade teoria/prática e tempo/espaço; de abordar as diferentes escalas e sua articulação, bem como encaminhar o ensino considerando a relação entre objetivos, conteúdos e método. São a partir desses apontamentos que diversos autores dão sustentação às propostas de ensino que apresentam.

É utilizando essas orientações que questionamos, em que medida elas tem sido utilizadas para encaminhar o ensino das temáticas físico-naturais[1] na Geografia Escolar, e se na abordagem dessas temáticas têm-se levado em consideração o lugar onde alunos e professores residem. Com essas reflexões pretendemos responder se as temáticas físico-naturais da cidade, abordadas a partir dos conteúdos relevo, rochas e solos têm se configurado como conteúdo da Geografia escolar.

De maneira ainda incipiente, começa a aparecer na literatura artigos, monografias, teses e dissertações cuja reflexão trata do ensino das temáticas físico-naturais na educação básica. A abordagem dada a esse tema tem levado em consideração os conhecimentos pedagógicos do conteúdo, trazendo para o centro de sua análise a importância dos conteúdos, apresentados de forma integrada, indissociada, mesclada com a didática e, em especial, com a didática da Geografia. É nessa direção que apresentamos as temáticas físico-naturais como um conteúdo que contribui para a análise do espaço geográfico e, portanto para a formação do aluno, como um cidadão crítico autônomo e consciente.

No período de 2007 a 2009, com o intuito de subsidiar o desenvolvimento da pesquisa de doutorado intitulada *O ensino das temáticas físico-naturais na Geografia Escolar* (MORAIS, 2011) realizamos entrevistas semiestruturadas, um ciclo de oficinas e entrevistas focais com professores da Rede Municipal de Educação (RME) e da Rede Estadual de Educação (REE) de Goiânia. As entrevistas semiestruturadas foram realizadas com 60 professores de Geografia, constando de questões fechadas e abertas, nas quais o foco foi além de verificar os aspectos

[1] A terminologia físico-natural é entendida como as temáticas do ambiente físico cuja origem não se filia à atuação humana.

socioeconômicos e a concepção de Geografia dos docentes, a de compreender como eles trabalham as temáticas físico-naturais considerando o cotidiano do aluno. O ciclo de oficinas foi realizado com 14 professores, selecionados desse grupo inicial, a partir de concepções diferenciadas de Geografia. Foram realizadas um total de seis oficinas, abordando conteúdos específicos a partir do uso de diferentes procedimentos de ensino. Como exemplo, podemos citar o trabalho com a cartografia escolar, utilizando a maquete como procedimento e a cidade de Goiânia como escala de análise, e a oficina de elaboração de sistemas conceituais a partir das categorias natureza e ambiente. Quanto às entrevistas focais, o objetivo foi o de aprofundar temáticas discutidas ou apresentadas em momentos anteriores. São as análises parciais obtidas com esses dados, em especial aqueles que tratam da cidade de Goiânia, que subsidiam o presente artigo.

Assim, objetivamos nesse texto retratar a importância que o ensino das temáticas físico-naturais possui para a análise da cidade, utilizando como referência a cidade de Goiânia/Goiás/Brasil. Para isso destacaremos que, a maneira como os docentes encaminham o ensino dessas temáticas na Geografia escolar não tem ajudado os alunos a compreenderem a cidade onde residem, visto que o ensino desse conteúdo tem sido negligenciado. Ressaltaremos, ainda, as dificuldades sentidas pelos professores para encaminhar o ensino a cerca dessa temática, tendo a cidade de Goiânia como referência. Para concluir, indicamos os conceitos de natureza e ambiente como eixos estruturantes para o ensino dessa temática na Geografia escolar e apresentamos algumas considerações para o trabalho com os conteúdos relevo, rochas e solos no ensino de Geografia, na perspectiva de favorecer a aprendizagem significativa.

A cidade de Goiânia no ensino das temáticas físico-naturais

Goiânia é considerada uma cidade jovem. Planejada na década de 1930 para uma população de 50.000 habitantes, hoje ultrapassa um milhão e meio. Essa cidade é objeto de diversos artigos que tratam desde as perspectivas históricas e políticas (Palacín e Moraes, 1994; Teixeira Neto, 2004) às perspectivas físico-naturais (Nascimento e PODESTÁ FILHO, 1993; Nascimento, 1994; Romão, 2006 e Casseti, 1992) que a caracterizam ou que se constituíram em referências para que a capital de Goiás fosse transferida da Cidade de Goiás para Goiânia nessa década. É assentada nos referenciais físico-naturais, que objetivamos compreender como é encaminhado o ensino dessa temática na Geografia escolar.

A partir da análise dos questionários, entrevistas e atividades desenvolvidas pelos docentes constatamos que, a maneira como eles encaminham o processo de ensino e aprendizagem dos temas físico-naturais não evidencia a importância que esses conhecimentos têm para os alunos. Os docentes não indicaram, a partir de atividades realizadas, em que medida esses aspectos se relacionam com a prática social dos alunos e como podem favorecer sua formação como cidadãos, numa perspectiva de inserção social que os auxilie, por exemplo, a compreender os processos erosivos existentes em diferentes pontos da cidade de Goiânia. Em momento anterior (Morais, 2012, p.197) já havíamos destacado que:

Diariamente constituem manchetes de revistas, jornais e páginas da internet problemas que envolvem a abordagem desta temática. Todavia, predominam informações que os apresentam como oriundos de fatores naturais ou divinos, a-históricos, abstratos e sem ligação concreta com a realidade vivenciada pelos estudantes.

Portanto, apresentar, discutir, problematizar com os alunos as questões em torno dos temas físico-naturais englobando as relações sociedade-natureza são ações que contribuem para ampliar as discussões sobre cidadania, incorporando, além das questões de cunho econômico e legal, aquelas relativas à justiça social.

Vemos dessa forma que, o cotidiano do aluno é repleto de imagens, informações, vivências referentes às temáticas físico-naturais. Portanto, se queremos auxiliá-los na sua formação devemos ensinar esses conteúdos, pois caso contrário, a sua cidadania não será efetivada em sua totalidade.

Foi com o intuito de compreender os motivos pelos quais o ensino dessa temática e sua correlação com a cidade de Goiânia está, em grande parte, ausente das aulas de Geografia que questionamos aos docentes se eles sentiam ou não dificuldades em trabalhar com as temáticas físico-naturais, em especial com os temas relevo, rochas e solos na Geografia escolar. Obtivemos resposta afirmativa da maioria dos professores. O professor RME/REE60[2] explicitou essa dificuldade, assim como a importância do ensino desses conteúdos, da seguinte forma:

Tenho ainda alguma dificuldade. Mas hoje eu acredito que é de fundamental importância trabalhar esse conteúdo com os alunos. Não tem como trabalhar o meio ambiente sem os elementos naturais [...].

Indagamos aos professores por que eles não aprofundaram as análises sobre esses conteúdos nas atividades que realizaram durante as oficinas.

O professor RME 10 apresentou, por exemplo, a falta de domínio de alguns termos, outros professores admitiram o desconhecimento de alguns conteúdos. Segundo eles, isso se deve às carências da formação obtida durante a graduação, quanto à inexistência de trabalhos de campo e à falta de estudo sobre Goiânia. Soma-se a isso a dificuldade pessoal no aprendizado. São aspectos como esses que legitima a vinculação tão próxima entre o professor e o livro didático, a não abordagem de alguns conteúdos ou a desconsideração do cotidiano do aluno para encaminhar o processo de ensino e aprendizagem, conforme pode ser observado nas falas a seguir:

Por falta de domínio de alguns termos e por esquecimento. Eu muitas vezes fico insegura devido à falta de domínio. [...]. Durante a formação a gente não teve trabalho de campo de

[2] As siglas RME e/ou REE foram utilizadas para referir-se à esfera de atuação do docente.

Goiânia que permitisse conhecer Goiânia. Eu tenho material do Valter [Casseti] e da Maria Amélia [Nascimento], mas quando a gente vai a campo fica mais fácil entender o conteúdo. [...]. O único local que conheço é onde a minha tia mora, próximo ao Ribeirão Anicuns [referindo-se às áreas de risco]. (Prof. RME10).

[...]. Eu não sei. Eu não estudei rochas. Sabe como eu estudei rochas? Com o livro didático. Para te falar a verdade eu não ensino solos porque eu não sei. [...]. (RME5).

São trabalhados porque o livro traz, mas não aprofundado. (Prof. REE34).

Carências da formação. A minha própria dificuldade de aprendizagem. Não consigo aprofundar essa parte física da Geografia. Tento fazer um vínculo do que eu domino mais um pouco: social, econômico. Ao longo do curso você cria afinidades com algumas áreas. [...]. (Prof. REE36).

A forma de encaminhar o ensino sobre as temáticas físico-naturais adotada pelo professor REE36 ao longo das oficinas ficou bastante evidente neste relato. Tanto nos sistemas conceituais quanto nos textos elaborados por esse professor, foram estabelecidas relações importantes entre o processo de uso e ocupação do solo e as questões de ordem econômica e social, todavia os temas físico-naturais foram apenas mencionados e não desenvolvidos.

Nas atividades realizadas pelos professores durante as oficinas, indiferente ao local ou ao tema tratado, eles comumente se referiram à ocupação de áreas de risco. Por isso, perguntamos-lhes o que compreendiam como áreas de risco e quais eram os aspectos físico-naturais que lhes permitiam caracterizar essas áreas como tais. De maneira geral, poucos professores trataram do assunto em suas falas e os que o fizeram apontaram como principais características serem áreas baixas e localizadas próximas aos rios. Quanto ao solo e às rochas, a maioria dos professores não fez qualquer referência. Neste caso, apenas o professor RME10 explicitou esses elementos de forma mais estruturada:

Local em que suas características podem colocar em risco a vida das pessoas que ali residem, trabalham ou exercem qualquer atividade naquele local. Configuração do relevo (acidentado ou não, próximo à planície, se é uma vertente ou não, se é um fundo de vale); o tipo de solo dependendo da característica do solo; algumas alterações humanas no solo com a compactação diminuindo a porosidade dos solos que impediria a infiltração que poderia ocasionar alguns problemas. Acho que se trabalhasse mais esses elementos eles estariam mais frescos.

Este professor, formado em 2007, traz referências importantes sobre a sua formação inicial, todavia expressa em sua fala um distanciamento dessa formação no que se refere à abordagem das temáticas físico-naturais no ensino de Geografia.

Na caracterização das áreas de risco, os professores não expuseram conhecimento mais específico que explicasse até que ponto a retirada da cobertura vegetal, a pluviosidade, o contato rocha-solo, as vertentes ou outros elementos relacionados tanto ao relevo quanto aos demais elementos físico-naturais presentes em determinada área podiam tipificar uma área como de risco ambiental.

É a associação entre a formação docente e a cultura escolar que possibilita que os alunos tenham uma formação que os ajudem a compreender o seu próprio cotidiano, podendo, por exemplo, analisar o espaço urbano considerando o ambiente no qual está inserido, conforme atestam Cavalcanti e Morais (2011, p.23-24):

A esta altura, cabe perguntar: será que ao percorrerem a cidade as pessoas de uma forma geral observam o relevo? Se o observam, o que elas podem constatar em sua paisagem? O que elas devem constatar? Em primeiro lugar, e fazendo referência a esse elemento no meio urbano, deve-se perceber sua paisagem e partes constituintes. Ao fazer isso, identifica-se o divisor d´água, a vertente, a planície de inundação, como componentes de um mesmo conjunto de relevo da cidade, que está em completa interdependência, em interação e em movimento. A possibilidade dessa observação pelas pessoas depende, entre outras coisas, da qualidade da formação escolar em Geografia que elas receberam (ainda que se saiba que se aprende Geografia no cotidiano e não exclusivamente na escola). Quando as pessoas conseguem reconhecer na cidade uma unidade de relevo, e as partes dessa unidade que foram aprendidas na escola, percebem que esse conhecimento não serve apenas para uma referência formal de conceitos escolares, mas também e efetivamente para compreender a dinâmica da sua própria vida cotidiana, pois é possível compreender, com isso e a partir disso, que os elementos físicos-naturais conjuntamente analisados levam à qualificação dos locais da cidade como favoráveis ou não à ocupação urbana. Ao se fazer essa consideração, pode surgir reações de dúvidas, confusões, ambigüidades, pois sabe-se que grande contingente de habitantes das cidades vivem em áreas inadequadas, não indicadas para a ocupação.

Para que a Geografia escolar auxilie de fato os estudantes a analisarem o seu cotidiano, tenho indicado que o seu ensino esteja assentado nos conhecimentos didáticos do conteúdo, conforme proposição de Shulman (2001) e nos conceitos de natureza e ambiente como eixo estruturante para o ensino das temáticas físico-naturais na Geografia Escolar (Morais, 2011).

Durante as entrevistas semiestruturadas, ao falarem sobre relevo os professores predominantemente se referiram à sua classificação em planícies, planaltos, depressões e montanhas. Como nas classificações do relevo não foram utilizadas como referência escalas grandes, perguntamos aos professores, durante a entrevista focal, como eles estruturavam o ensino do relevo de Goiânia. De forma geral os professores admitiram suas dificuldades quanto à abordagem desse conteúdo tendo Goiânia como referência. O professor REE34

afirmou que o contato que tivera com a rede hidrográfica de Goiânia foi mediante o material apresentado durante as oficinas que realizamos:

Eu vi naquele material que você passou que Goiânia é recortada por vários córregos. (Prof. REE34).

E o professor RME5 explicitou que tem alguns conhecimentos sobre Goiânia e que as maiores dificuldades se referem aos temas rochas e solos. O professor RME/REE60 apresentou, em sua análise, alguns conteúdos que, segundo ele, foram aprendidos durante a realização das oficinas e por meio de fascículos didáticos resultantes da parceria da RME com a UFG, também recentemente. Assim, embora este professor tenha 20 anos de experiência docente, somente nos últimos anos teve contato com o conhecimento mais sistematizado que o ajudasse a refletir sobre o ensino dessa temática na Geografia escolar.

Esses dados permitiram-nos verificar a dificuldade enfrentada pelos professores para, juntamente com os alunos, construírem conhecimentos significativos em torno das temáticas físico-naturais, pois a própria realidade vivida por alunos e professores não tem se configurado como elemento problematizador da aula. Esta constatação revela uma realidade diferente daquela majoritariamente por eles indicada durante a realização da entrevista quando afirmaram utilizar o cotidiano do aluno como referência para o ensino dessa temática na Geografia escolar. Consequentemente, torna-se maior a dificuldade de utilizar o cotidiano e os conhecimentos prévios dos alunos para encaminhar o processo de ensino e aprendizagem. É nesse sentido que questionamos: como o aluno pode se constituir como sujeito no processo de ensino e aprendizagem durante o ensino dessa temática? Em que medida o ensino, encaminhado dessa forma, é significativo para o aluno?

Com o fim de esclarecer os motivos pelos quais eles não trabalham com dados da cidade onde vivem, questionamos aos professores se eles perceberam ou não deficiências na abordagem desses temas, tendo Goiânia como referência para o ensino, durante a realização do seu curso superior. Os professores relataram a percepção de deficiências, pois os docentes que ministravam esse conteúdo no ensino superior trabalhavam mais os aspectos gerais e Goiânia era pouco referida, sendo reputada apenas como exemplo e não como eixo para o desenvolvimento do tema. Como uma das justificativas para essa prática, eles afirmaram que parte dos professores que ministravam a disciplina não era da área. Seus professores haviam sido mediadores entre eles (como alunos) e o conhecimento, mas de forma passiva, sem muitas provocações. Como consequência dessa forma de aprendizagem, alguns professores afirmaram que tiveram dificuldade em ministrar este conteúdo na escola:

Sim e muita. Eu percebia dentro das abordagens que os professores trabalhavam mais o geral. A inserção de Goiânia é muito pouca, principalmente quanto ao relevo, rochas [...]. (Prof. RME10).

Eu não lembro de nenhum texto durante a graduação sobre rochas e solos em específico. Eu lembro dos meus colegas que tiveram acesso. Mas os meus professores eu não tenho essa lembrança. (Prof. REE36).

Sim [tive dificuldade]. Quando eu me deparei que tinha que ensinar aquilo para os alunos, estava na proposta curricular e eu não sabia o que era aquilo. (Prof. RME/REE60).

Se os professores que ministravam aulas no ensino superior trabalharam ou não essa temática no momento da formação inicial desses professores, o importante, nesta análise, é dizer que, se o fizeram, a forma como trabalharam não foi significativo. Isso fica evidenciado no fato de que seus alunos, hoje professores, manifestam dificuldades em trabalhar com esse conteúdo em relação tanto ao próprio domínio do conteúdo quanto aos conhecimentos pedagógicos da matéria, uma habilidade imprescindível para o trabalho na sala de aula, conforme ressalta Shulman (2001).

Essas observações demonstram que o ensino na universidade apresenta clara deficiência na formação do professor quanto à abordagem desse conteúdo e, em especial, quando Goiânia é a referência. O resultado disso se vê nas dificuldades em trabalhar com diferentes escalas espaciais e temporais na educação básica e na pouca expressividade do papel do professor como mediador entre o aluno, o conhecimento (geográfico e pedagógico) e a realidade escolar.

O professor RME/REE51, durante a realização da última oficina frisou que não tem dificuldade em trabalhar com esse conteúdo desde que ele faça uma pesquisa antecipadamente. Essa afirmação leva ao seguinte questionamento: Se esses conteúdos são considerados importantes para a formação dos alunos, por que os professores até então não haviam feito a sua pesquisa para ensiná-los? A resposta é clara: esta temática não havia tido ou ainda não tem significado para grande parte dos professores. O significado depende, dentre outros fatores, da formação que eles obtiveram na sua formação inicial ou dos novos conhecimentos obtidos ao longo de sua formação continuada mediante a realização de cursos de pós-graduação, participação em eventos, etc. E, conforme constatamos na análise das entrevistas, além de os professores realizarem poucos cursos de formação continuada, têm ocorrido de maneira insuficiente e insatisfatória as discussões na área do ensino de Geografia, especialmente sobre o ensino das temáticas físico-naturais do espaço geográfico.

Mesmo quando os professores da RME e da REE de Goiânia relacionaram o ensino desse tema com as análises da sociedade atual, notamos que os conteúdos relevo, rochas e solos foram apresentados de forma generalizante e superficial, o que foi recorrente em diversas atividades realizadas por eles. Isso ficou em evidência, por exemplo, nos textos que redigiram sobre as possibilidades de utilização da maquete de Goiânia em sala de aula. Os professores apresentaram o potencial deste recurso metodológico para a análise da ocupação das áreas de risco e até mesmo indicaram alguns dos conceitos importantes relacionados a essa temática, como o de bacia hidrográfica. Contudo, a maioria deles não analisou de que maneira as características desta forma de relevo justificariam essa área ser considerada de risco.

Observamos também professores que não ultrapassaram as análises feitas pela mídia, desconsiderando os conhecimentos das temáticas físico-naturais e dos aspectos políticos, econômicos e sociais que possibilitam analisar os fenômenos desta natureza. Assim, as aulas

ficam embasadas no senso comum, em informações televisivas permeadas de generalizações e sensacionalismos.

Quando constatamos que ainda há dificuldades para a concretização de uma aprendizagem significativa das temáticas físico-naturais, fica clara a necessidade de compreender um pouco melhor o que as origina. Ressaltamos o papel que desempenham, na Geografia escolar para o ensino dessas temáticas, o conhecimento geográfico (formação inicial e continuada), o conhecimento didático do conteúdo e a cultura escolar, esta última na perspectiva de compreender os sujeitos que a constituem e o contexto nos quais a educação se desenvolve.

Acreditamos que essa carência manifestada pelos professores se alicerça na dificuldade em relacionar os conhecimentos obtidos no ensino superior, em especial os conhecimentos específicos da Geografia e da didática da Geografia, com a formação de alunos na escola básica, no sentido de que esses conteúdos sejam significativos para a sua vida. Assim, expressam dificuldades em articular os conhecimentos didáticos do conteúdo. Portanto, fica deficiente a relação entre conteúdo, método e objetivos que se materializa na forma como o professor encaminha a aula sobre determinada temática, elementos centrais para encaminhar o processo de ensino e aprendizagem, conforme atesta Castelar (2010).

Para superar em parte essas deficiências, apontamos algumas sugestões para repensarmos a atuação docente no ensino superior com o fim de favorecer a "formação de formadores": aproximar universidade e escola, ampliar a integração entre teoria e prática, realizar uma prática de ensino que seja motivadora, ampliar o trabalho sobre o ensino das temáticas físico-naturais e favorecer o estudo das relações entre aspectos físicos e sociais no interior de cada disciplina acadêmica.

Considerações finais

Tradicionalmente tem-se considerado que o estudo dos aspectos físico-naturais da paisagem é o que define a Geografia Física e o conjunto de disciplinas que a compõem. Todavia, vale lembrar que várias outras áreas do conhecimento, como a Biologia, a Física, a Geologia, têm na paisagem físico-natural o seu objeto de estudo. Para que os estudos desses aspectos façam parte da Geografia Física, eles devem ser analisados desde uma perspectiva geográfica.

Embasados numa formação inicial e continuada eficiente, os professores poderão ser sujeitos mediadores do processo de ensino e aprendizagem com seus alunos na Geografia escolar, auxiliando-os a compreender e analisar o espaço geográfico. Até o presente momento, em grande parte das escolas, os livros didáticos têm sido um dos principais protagonistas do ensino, deixando os verdadeiros sujeitos desse processo em segundo plano.

Partindo das reflexões apresentadas ao longo desse texto, ratificamos a necessidade da reconsideração do ensino das temáticas físico-naturais na Geografia escolar, de forma que contemple a construção do conhecimento apoiado nos conhecimentos didáticos do conteúdo. Essa análise torna-se qualitativamente melhor quando entendemos que a intervenção das ações sociais no ambiente ocorre em níveis diferenciados, dependendo da maneira como a sociedade está estruturada e do nível de participação e poder que cada sujeito ou instituição tem em cada classe social. Todavia, para que essa análise seja profícua, devemos também evidenciar a importância que o conhecimento dos processos relacionados à origem e à evolução das temáticas físico-naturais tem para a compreensão do espaço geográfico.

No decorrer das atividades desenvolvidas pelos professores notamos que, a maneira como eles tem encaminhado o ensino acerca das temáticas físico-naturais do espaço na Geografia escolar não tem se fundamentado numa visão que integre natureza e sociedade. Mesmo quando leva em conta a apropriação desigual do espaço geográfico, tem negligenciado a importância da análise das temáticas físico-naturais para o redirecionamento do processo de uso e ocupação.

Apesar da existência de algumas concepções que não atribuem importância ao estudo desses conteúdos na Geografia escolar, o que ficou em evidência foi mesmo a deficiência na formação docente para o ensino desta temática. Assim, além dos problemas relacionados ao conhecimento do conteúdo, verificamos deficiências no seu tratamento didático, na perspectiva dos conhecimentos pedagógicos do conteúdo. Ao analisarmos o ensino realizado pelos docentes sobre as temáticas físico-naturais do espaço geográfico no Ensino Fundamental da RME e da REE de Goiânia-GO, verificamos que a Geografia ainda é apresentada, no estudo desses temas, numa perspectiva que ratifica a separação entre os aspectos físico e social. Ora por trabalhar de forma isolada, ora por não trabalhar um desses aspectos que, neste caso, é o físico-natural.

Quando concebemos a Geografia como a ciência que estuda a relação entre os diferentes sujeitos que compõem a sociedade e destes com a natureza, sob o ponto de vista da espacialidade, reiteramos a necessidade do estudo das temáticas físico-naturais na Geografia escolar para o desenvolvimento dos educandos como cidadãos críticos, autônomos e conscientes.

Reforçamos a ideia de que as temáticas físico-naturais do espaço geográfico são conteúdos importantes para a formação dos alunos. No entanto, mais do que entenderem a classificação do relevo, saberem identificar rochas e caracterizar os diferentes tipos de solo, conhecer o perfil de um solo, embora tudo isso seja importante, é necessário que os alunos saibam o que esses conhecimentos auxiliam na sua formação e atuação cotidiana. Para isso, a aprendizagem meramente de memorização deve se “converter” em uma aprendizagem significativa.

Para que a aprendizagem significativa se efetive junto ao tratamento dessas temáticas sugerimos que o relevo seja trabalhado considerando as diferentes escalas de abordagem, ou seja, existe forma dentro de forma. Assim, é possível inserir no seu ensino o trabalho com a vertente ou com as bacias hidrográficas como escala de análise. Quanto ao solo, verificamos que há no espaço urbano uma infinidade de materiais que têm sido denominados dessa maneira, nós compreendemos que o termo materiais inconsolidados designem melhor os materiais que têm sido generalizados sob a classificação de solos, a exemplo daqueles destinados à realização de aterros para a construção civil. No que se refere às rochas a nossa indicação tem sido a de trabalhar com os afloramentos rochosos, assim passamos a ter a possibilidade de analisar questões relacionadas às temáticas físico-naturais que fazem parte diretamente do nosso cotidiano. Soma-se a essas indicações a apresentação dos conceitos de natureza e ambiente, concebidos desde uma perspectiva crítica, como eixos estruturantes para o ensino das temáticas físico-naturais na Geografia Escolar. Assim, podemos tanto analisar quanto contribuir para que os alunos consigam realizar a análise do espaço geográfico tendo as temáticas físico-naturais como um de seus referenciais.

Bibliografia

–Casseti, V. (1992). Geomorfologia do município de Goiânia-Go. Boletim Goiano de Geografia, Goiânia, v.12, n.1, jan./dez. p.65-85.

–Castellar, S. (2010). Didática da geografia (escolar): possibilidades para o ensino e a aprendizagem no ensino fundamental. 2010. *Tese* (Livre-Docente). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

–Morais, E. M. B. de (2011). O ensino das temáticas físico-naturais na Geografia escolar. 2011. Tese (Doutorado). Departamento de Geografia, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo.

–_____ (2011). "As temáticas físico-naturais no ensino de Geografia e a formação para a cidadania", in Anekumene: Geografia, Cultura e Educação, v.2, n.1, 194-204.

–Morais, E. M. B. de; Cavalcanti, L. de S. (2011). "A cidade, os sujeitos e suas práticas espaciais cotidianas", in: Morais, E. M. B. de y Cavalcanti, L. de S. (orgs.). A cidade e seus sujeitos. Goiânia: editora Vieira.

–Nascimento, M. A. L. S. (1994). "Erosões urbanas em Goiânia", Boletim Goiano de Geografia (Goiânia), v.14, n.1, 77-101.

–Nascimento, M. A. L. S. y Podestá Filho, A. de. (1993). "Carta de Risco de Goiânia", in Boletim Goiano de Geografia (Goiânia), v.13, n.1, 95-105.

–Palacín, L. (1994). História de Goiás. 6ed. Goiânia, Editora da UCG.

–Romão, P. de A. (2006). Modelagem de terreno com base na morfometria e em sondagens geotécnicas - região de Goiânia – GO. Tese (Doutorado). Departamento de Engenharia Civil e Ambiental, Universidade de Brasília, Brasília.

–Shulman, L. S. (2001). “Conocimiento y enseñanza”, in Revista Estudios Públicos, Chile, vol. 83.

–Teixeira Neto, A. (2004). Evolução histórica e geográfica das fronteiras do estado de Goiás. In: O espaço goiano: abordagens geográficas, Teixeira Neto et all (orgs). Goiânia: Associação dos Geógrafos Brasileiros, 9-59.

ALGUMAS REFLEXÕES SOBRE CONCEITO DE PATRIMÔNIO CULTURAL ENQUANTO FERRAMENTA PARA A EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA

Luciana Rachel Coutinho Parente
Doutoranda do Curso de Geografia, do Instituto de Geografia e Ordenamento do Território, da Universidade de Lisboa, Professora Assistente da Universidade de Pernambuco. Bolsista Capes

1. Reflexões iniciais sobre a abordagem territorial

O presente ensaio, estruturado em três partes, tem como objetivo realizar uma discussão teórica sobre o conceito de patrimônio e verificar como a presente categoria de análise pode contribuir para a educação geográfica[1].

Desta forma faz-se necessário, perceber que as áreas definidas como patrimônio cultural se assentam em um dado território, daí a necessidade de iniciarmos nossas reflexões considerando a abordagem territorial. Assim, partimos do pressuposto que o território se apresenta como uma "parte" de determinado espaço, onde se estabelecem usos a partir de relações de poder, que podem ser conflituosas ou não. Afirma-se então que dentro dos espaços das cidades coexistem diversos territórios em interação, resultantes das dinâmicas sociais, econômicas e culturais.

Segundo Raffestin (1993:144) a diferença no entendimento de espaço e território consiste em perceber que: "O espaço anterior é preexistente a qualquer ação. O espaço é, de certa forma, "dado" como se fosse uma matéria-prima. Preexiste a qualquer ação. 'Local' de possibilidades, é a realidade material preexistente a qualquer conhecimento e a qualquer prática dos quais será o objeto a partir do momento em que um ator manifeste a intenção dele se apoderar. Evidentemente, o território se apoia no espaço, mas não é espaço. É uma produção, a partir do espaço. Ora, a produção, por causa de todas as relações que envolve, se inscreve num campo de poder."

Harvey (1992:7), por sua vez, considera que o processo de dinâmica e transformação sócio-espacial é extremante complexo de modo que: "quando confrontadas com as regras básicas de acumulação capitalista, mostram-se mais como transformações de aparência superficial, do que como sinais do surgimento de alguma sociedade pós-capitalista ou mesmo pós-industrial inteiramente nova".

Assim, torna-se urgente refletir sobre a espacialidade frente às transformações na dinâmica urbana do mundo na atualidade. É preciso pensar nas questões apontadas por Moraes (2005: 35) quando diz que: "Numa abordagem geográfica, a história humana pode ser vista como uma progressiva apropriação da superfície terrestre pelos diferentes grupos sociais. Neste movimento, tais grupos imprimem nos espaços que acolhem características das relações que ordenam seu modo de vida. [...] Tratam-se de riquezas naturais transformadas em objetos de consumo e de formas construídas que se agregam ao solo sobre o qual estão erguidas. [...] Em outras palavras, trabalho materializado na paisagem, valor depositado nos

[1] Ensaio baseado a partir das formulações teóricas da produção de Tese de Doutoramento (em andamento), sob a orientação da Professora Doutora Isabel Margarida de Almeida André, do Instituto de Geografia e Ordenamento do Território da Universidade de Lisboa.

lugares – é em função disto que os espaços passam a se diferenciar por características humanas e não apenas por condições naturais variáveis."

Deve-se enfatizar que a abordagem territorial, ora proposta, permite entender o processo de construção do espaço a partir das relações de poder e que a mesma se apresenta enquanto uma possibilidade para a avaliação das condições existentes em cada território ou rede de territórios, visando incentivar o desenvolvimento com mais justiça social e equilíbrio no processo de múltiplas interações entre a humanidade e a natureza.

2. Enquadramento teórico: o conceito de patrimônio, cultura e identidade

Assim, de acordo com as perspectivas apontadas acima, é que adentramos no universo do conceito de patrimônio, fazendo-se necessário inicialmente perceber o significado etimológico da palavra, que se deriva do latim *patrimonium,* e tem como significados: herança paterna; bens de família; bens necessários à ordenação e sustentação de um eclesiástico; quaisquer bens materiais ou morais, pertencentes a uma pessoa, instituição ou coletividade (Dicionário Michaelis, 2012).

Deve-se ressaltar que, no processo de construção e evolução do conceito de patrimônio Gonçalves (2002) chama a atenção para o fato da concepção e valorização das heranças remontarem as civilizações antigas. "Muitos são os estudos que afirmam constituir-se essa categoria em fins do século XVIII, juntamente com os processos de formação dos Estados nacionais, o que é correto. Omite-se, no entanto, o seu caráter milenar. Ela não é simplesmente uma invenção moderna [...] estamos diante de uma categoria de pensamento extremamente importante para a vida social e mental de qualquer coletividade humana [...]." (Gonçalves, 2002:21)

De acordo com a UNESCO (2012) o "patrimônio é o legado que recebemos do passado, vivemos no presente e transmitimos às futuras gerações. Nosso patrimônio cultural e natural é fonte insubstituível de vida e inspiração, nossa pedra de toque, nosso ponto de referência, nossa identidade."

É preciso enfatizar que a preocupação, de modo mais "estruturada", com o patrimônio remonta ao século XVIII. Segundo Zanirato e Ribeiro (2006:252) "A preocupação com a definição de políticas para a salvaguarda dos bens que conformam o patrimônio cultural de um povo remonta ao final do século XVIII, mais particularmente à Revolução Francesa, quando se desenvolveu uma outra sensibilidade em relação aos monumentos destinados a invocar a memória e a impedir o esquecimento dos feitos do passado."

Contudo, somente no século XX é que são tomadas medidas em âmbito de repercussão mundial. De acordo com o ICOMOS (2012) o processo de valorização mais efetiva do patrimônio se dissemina "principalmente como resposta à descaracterização das cidades devida à urbanização e, também, em decorrência do choque cultural resultante da imensa devastação ocorrida na Europa em virtude da segunda grande guerra. A última circunstância desencadeou um movimento que, sob tutela da Organização das Nações Unidas, deu origem a uma série de normas e iniciativas internacionais para salvaguarda de bens culturais."

Assim, no ano de 1972, na 17ª sessão da conferência geral da UNESCO é aprovada, a Convenção relativa à proteção do patrimônio mundial e, em 1977 a UNESCO, defini os critérios para o estabelecimento de espaços com significados e interesse mundial, sendo em 1978, divulgada uma lista com os primeiros sítios definidos como patrimônio da

humanidade. Segundo a UNESCO (2012), na atualidade a Lista do Patrimônio Mundial é de 962 sítios, sendo 745 culturais, 188 naturais e 29 mistos, localizados em 190 Estados partes.

No que se refere aos critérios adotados pela UNESCO (2012), para a inscrição de bens na lista do patrimônio, deve-se ressaltar que define seis critérios que servem de base para a inscrição de bens culturais:

(i) Representar uma obra-prima do gênio criador humano.

(ii) Testemunhar uma troca de influências considerável durante um dado período ou numa área cultural determinada, sobre o desenvolvimento da arquitetura, ou da tecnologia das artes monumentais, da planificação das cidades ou da criação de paisagens.

(iii) Fornecer um testemunho único ou excepcional sobre uma tradição cultural ou uma civilização viva ou desaparecida.

(iv) Oferecer um exemplo eminente de um tipo de construção ou de conjunto arquitetônico ou tecnológico ou de paisagem ilustrando um ou vários períodos significativos da história humana.

(v) Constituir um exemplo eminente de fixação humana ou de ocupação do território tradicional, representativo de uma cultura (ou de várias culturas), sobretudo quando o mesmo se torna vulnerável sob o efeito de mutações irreversíveis.

(vi) Estar direta ou materialmente associado a acontecimentos ou a tradições vivas, a ideias, a crenças, ou a obras artísticas e literárias com um significado universal excepcional.

É necessário observar que, os requisitos focam essencialmente a criação, a troca de influências, os testemunhos da história e da cultura e o significado universal, conjugando assim a originalidade e a especificidade com o significado e reconhecimento globais.

Chama-nos a atenção também as observações de Scifoni (2011:1) quando afirma que a definição dos lugares patrimônio mundial pela UNESCO, inicialmente, se apresentou pautado em critérios que: “Fundamentavam-se, principalmente, em experiências ocidentais de preservação, tendo em vista que a gênese da proteção institucional do patrimônio deu-se na França. Baseavam-se em valores como a monumentalidade e a excepcionalidade para os bens naturais e a autenticidade para os bens culturais.”

Na atualidade, o patrimônio, é foco da abordagem dos mais diversos ramos do conhecimento científico, sendo visto como um recorte de análise de extrema relevância para a gestão e o ordenamento dos espaços, além de servir para ilustrar a dinâmica das cidades no ensino da Geografia. Assim de acordo com Martins (2004) “O Patrimônio assim, não é algo sem importância, fruto de convenções sociais. É dinâmico, serve para proporcionar um aprofundamento nos contextos sociais, históricos, econômicos etc”.

Deve-se enfatizar que, a construção da noção de patrimônio é resultante do processo de evolução dos seres humanos no sentido de perceber que os elementos concretos e até mesmo os não concretos construídos ao longo da história dos povos, se configuram enquanto um retrato de suas próprias histórias, com valor único e responsável pela diferenciação entre os grupos humanos. Neste sentido Martins (2004) afirma que “o conceito de Patrimônio Cultural então, envolve em grande escala o feito humano atrelado a um contexto. Uma vez que todo o espaço ocupado pelo homem, pressupõe uma atuação que significa a busca de sobrevivência e bem-estar, o espaço geográfico natural está impresso pelo resultado da ação do homem, o que nos leva a inferir que tudo que

representa a impressão seja no nível material, ou simbólico, representa uma interferência humana que significa cultura, que por sua vez também é patrimônio cultural."

Deve-se ressaltar que, a categoria de análise patrimônio, pode se apresentar para a educação geográfica enquanto importante aliada para a compreensão da dinâmica das cidades na contemporaneidade, permite ainda ilustrar o processo de acumulação de tempo, as diversas temporalidades, bem como a pluralidade dos modos de existir. Deve-se perceber que o entendimento e uso conceito de patrimônio cultural nas aulas de Geografia pode se apresentar como um estimulador para formação de cidadãos onde a visão de mundo seja assentada no respeito à diversidade e preservação do legado humano produzido ao longo da História.

De acordo com a UNESCO (1998:19) "a educação deve, pois, adaptar-se constantemente a estas transformações da sociedade, sem deixar de transmitir as aquisições, os saberes básicos frutos da experiência humana".

Enfatiza-se que os espaços, recebem o título de patrimônio da humanidade em função de expressarem, materializarem modos de existir e relações identitárias únicas que simbolizam fases da própria história da Humanidade, ou ainda são definidos a partir de especificidades naturais singulares, que mesmo não sendo obra humana são "valorizados" ou não, conforme os valores inerentes aos grupos humanos, ou seja, mesmo as áreas definidas como patrimônio natural, assim são, a partir de critérios culturalmente criados.

A origem e evolução da palavra cultura, que surge do latim *colere* e, apresenta como significado a ação de cultivar a terra e criar o gado. Segundo Crespi (1997:14-15) os gregos designavam cultura a partir do conceito de *paideia,* termo este usado para se referir ao processo de formação da personalidade humana através da aprendizagem, sendo considerado culto o individuo que assimilasse os conhecimentos e valores socialmente construídos,transformando-os em qualidades pessoais. O referido autor aponta ainda para o fato de somente no século XVIII, o termo cultura ter tido seu significado ampliado, passando então a ser visto como "patrimônio universal dos conhecimentos e valores formativos ao longo da história da humanidade, e que, como tal, é aberto a todos, constituindo, enquanto depósito da memória coletiva, uma fonte constante de enriquecimento da experiência." (1997:15)

Deve-se observar ainda que, o conceito científico de cultura remonta ao século XIX quando o etnólogo americano Edward Tylor teoriza acerca do referido conceito. Segundo Crespi (1997:13) "Tylor definia a cultura como aquele conjunto de elementos que inclui conhecimentos, crenças, arte, mora, leis, usos e quaisquer outras capacidades e costumes adquiridos pelo homem enquanto membro de uma sociedade."

Faz-se necessário notar que a cultura se apresenta enquanto um produto da ação humana. De acordo com Almeida (2005:8) "constitui-se como uma forma de expressão da mente humana exteriorizada através do seu sentido material (ex. monumentos), ou imaterial (ex. literatura, música), fornecendo um contexto e prazer de fruição, assumindo-se como estrutura do presente, do passado e do futuro".

Já Cuche (1999:21-22) defini que "a noção de cultura é inerente à reflexão das ciências sociais. É-lhes como que necessária para pensarem a unidade na diversidade da humanidade de outro modo que não em termos biológicos. [...] O homem é essencialmente um ser de cultura. [...] A cultura permite ao homem adaptar-se ao meio, mas também adaptar este a si

próprio, às suas necessidades, e aos seus projetos, ou seja e por outras palavras, a cultura torna possível a transformação da natureza".

Na atualidade, segundo Kashimoto, Marinho e Russeff (2002: 35), a Unesco em suas publicações define que "a cultura, ao constituir-se em conjunto distintivo de atributos espirituais e materiais, intelectuais e afetivos que caracterizam uma sociedade ou grupo social, engloba não somente as artes e a literatura, mas também modos de vida, os sistemas de valores, as tradições e as crenças e os direitos fundamentais do ser humano".

É nesta perspectiva, nesse processo de adaptação, de transformação da natureza que ao longo da história da humanidade, alguns elementos materiais e imateriais foram sendo deixados pelos grupos humanos como marcas, heranças, sendo a estes elementos atribuído valor diferenciado, a medida que são culturalmente, definidos como patrimônio da humanidade. Cuche (1999:103) esclarece que "se a cultura não é um dado, uma herança que se transita de geração em geração, é porque é uma produção histórica, quer dizer, uma construção que se inscreve na história e mais precisamente nas relações dos grupos sociais uns com os outros".

Outra questão interessante a se considerar é que no mesmo período em que se define a concepção de cultura nasce o conceito de civilidade ou civilização, como forma de rejeição ao domínio da barbárie, de povos tidos como não civilizados. "A ideia de civilidade é produto da profunda transformação ocorrida no pensamento ocidental relativamente a dimensão histórica; de fato, com o Iluminismo, e contrariando os conceitos teológicos, vai-se confirmando a perspectiva evolutiva da história da humanidade como um contínuo progresso determinado pelos seres humanos." (Crespi, 1997: 15)

A noção de civilização e de cultura que, hoje são vistas como formas de "integração", de valorização do especifico, do único; sendo o estatuto do patrimônio da UNESCO a prova cabal de nossa afirmação, haja vista que é aceito e reconhecido por parte majoritária dos países do mundo; surgiu como meio para impor aos povos tidos como selvagens, o pensamento ocidental no que se refere aos modos de existir. Vale lembrar que, ao longo da história, o homem apesar da tendência expansionista e etnocêntrica, ao mudar de concepção sobre os seres humanos, tem na atualidade muitos dos sítios declarados patrimônio mundial, justamente, em função expressar, o contato, as lutas, as disputas territoriais entre os grupos humanos. Isto é, em síntese a criação, da década de 1970, de meios de controle e proteção dos lugares patrimônio são o símbolo do "amadurecimento e evolução" dos conceitos de cultura e civilização.

Por outro lado não podemos negar que, mesmo havendo uma evolução teórica e em alguns casos, prática no entendimento, do que vem a ser cultura, que constantemente, somos questionados sobre o que é intrínseco e o que é exterior. Aí perguntamos, até que ponto os lugares patrimônio se mantém com as características de sua gênese? Será que os elementos únicos de suas culturas ou paisagens, se mantêm "isentos" às pressões, do que por hora chamamos de forças globais? Já que, teoricamente, é o valor local, que faz com que um espaço receba o título de patrimônio da humanidade, o contato e a exploração econômica podem favorecer a uma perda das características originais? Neste sentido Featherstone (2001:89), ao realizar discussão sobre culturas globais e culturas locais, afirma que [...] "não significa que a intensificação dos fluxos culturais origine um maior cosmopolitismo e tolerância. Uma maior familiarização com "o outro", quer em termos de modos de relacionamento interpessoal, quer de imagens e perspectivas, que os outros têm do mundo

ou das diferentes ideologias, pode sempre dar origem ao sentimento perturbador de se estar a ser absorvido, ou vir a sê-lo. Face a ameaça de desordem cultural, este sentimento pode levar a que os indivíduos se refugiem na segurança de sua etnicidade, tradicionalismo ou fundamentalismo, ou assumam, de forma ativa, a integridade da cultura nacional em contextos de prestigio relacionados com a cultura global [...].” Assim, diante do exposto, pode-se perceber a importância da adoção/intensificação de estratégias de ação ligadas a educação no intuito de buscar equalizar os referidos conflitos.

Já no que se refere ao conceito de identidade Castells (2003: 2) afirma que: “entende-se por identidade a fonte de significado e experiência de um povo. No que diz respeito aos atores sociais, entendo por identidade o processo de construção do significado com base num atributo cultural, ou ainda um conjunto de atributos culturais inter-relacionados, o(s) qual (ais) prevalece(m) sobre outras formas de significado”.

Hall (2006:2) esclarece que “a identidade é formada na "interação" entre o eu e a sociedade. O sujeito ainda tem um núcleo ou essência interior que é o "eu real", mas este é formado e modificado num diálogo contínuo com os mundos culturais "exteriores" e as identidades que esses mundos oferecem”.

Deste modo deve-se perceber que, os valores culturalmente construídos dão origem às relações de identidade dos grupos sociais e vice-versa, as relações de identidade influenciam na criação de valores culturais, que se materializam no espaço das cidades e devem ser constantemente objeto de análise da ciência geográfica. Ressalta-se, por fim, que os espaços definidos como patrimônio são extremamente ricos para este tipo de reflexão na medida em que coexistem múltiplos interesses e fatores que, na maioria das vezes, possibilita remontar o processo de construção da diversidade cultural. Neste sentido a UNESCO (1998:44) afirma que “Para podermos compreender a crescente complexidade dos fenômenos mundiais, e dominar o sentimento de incerteza que suscita, precisamos, antes, adquirir um conjunto de conhecimentos e, em seguida, aprender a relativizar os fatos e a revelar sentido crítico perante o fluxo de informações. A educação manifesta aqui, mais do que nunca, o seu caráter insubstituível na formação da capacidade de julgar. Facilita uma compreensão verdadeira dos acontecimentos [...] e o ideal seria que ajudasse cada um a tornar-se cidadão deste mundo turbulento e em mudança, que nasce cada dia perante nossos olhos”.

3. Reflexões finais: as possibilidades e os limites que a categoria de análise patrimônio pode apresentar a educação geográfica

Pode-se então concluir, diante dos elementos apontados, que o patrimônio muitas vezes é alvo da exploração, percebe-se ainda que é necessário haver um maior estimulo ao uso do conceito de patrimônio na formação geográfica dos indivíduos. Warnier (2000:63) chama a atenção para o fato do patrimônio se apresentar como meio a ser explorado pelas políticas culturais, na medida em que “o patrimônio cultural, sob a forma de museus, monumentos, locais históricos, paisagens, é certamente uma dimensão da identidade, mas é, também, um recurso turístico, por vezes importante.” Assim, podemos afirmar então, que são os valores culturalmente construídos, de forma diversificada, que permitem a definição de alguns lugares como patrimônio da humanidade, em detrimento de diversas outras áreas da superfície da Terra, num constante jogo entre as forças e os interesses locais frente aos globais e, vice-versa, quando na verdade o critério primeiro a ser considerado deveria ser a

importância do legado deixado por outros modos de existir, por outras temporalidades, que deveria servir para o norteamento da formação dos cidadãos.

No que se refere às dificuldades a serem enfrentadas temos ainda as questões ligadas a identidade. Silvano (2000) ressalta, os desafios de se pensar o conceito de identidade nos dias atuais, já que "a questão das *identidades* culturais não pode ser abordada no exterior de uma reflexão sobre as novas formas de organização do território. Sobretudo porque assistimos a uma coexistência de formas diversas: as lógicas tradicionais permanecem, coexistem e, mais do que isso, articulam-se, com as lógicas modernas. É por isso importante não só identificar as formas espaciais mas também compreender as articulações e os desajustes produtores de movimento" (Silvano, 2000: 172).

Deste modo, podemos enfatizar que as áreas definidas como patrimônio da humanidade transcendem, mesmo que de forma impositiva, já que é instituído por uma organização mundial, o valor atribuído por um dado povo. Deve-se pensar que o título de patrimônio da humanidade conferido há alguns lugares, é uma criação da cultura ocidental que na tentativa de preservar, ou mesmo de fazer com que essas áreas ganhem maior visibilidade e valor econômico, a partir da preservação de sua "identidade". Acredita-se que a definição de lugares patrimônio, apesar do jogo de poder que envolve a questão, é uma importante estratégia para a preservação do acervo produzido pela humanidade, contudo não devemos entender que não será a visibilidade ou a preponderância do caráter econômico que garantirá a preservação da identidade, mas sim a partir do estímulo ao uso desta categoria de abordagem nas aulas de geografia e das ciências afins é que encontraremos meios de convivência entre o "velho" e o "novo" no espaço das cidades, de forma eficaz e consciente.

Segundo Marluci Menezes (2000: 163) "as especificidades e os respectivos significados locais veem-se constantemente confrontados com a emergência de novas/outras formas arquitetônicas, novos espaços de comunicação, informação e redes de interação, novas propostas de intervenção, renovação, salvaguarda e requalificação, etc. – construindo "nova(s) urbanidade(s)" ou ainda "novas formas de habitar". As relações de contiguidade e complementaridade entre as lógicas locais e as lógicas globais - entre os espaços degradados/abandonados e os espaços de valor patrimonial, os espaços tradicionais e modernos, espaços rurais e urbanos, etc".

Deve-se deixar claro ainda que, a gestão e o ordenamento de lugares patrimônio se apresentam enquanto mais um desafio, onde é preciso buscar políticas públicas, pautadas em estratégias de educação, em que as heranças materiais e imateriais não sejam perdidas, isto é, trata-se de uma questão em que é preciso ter em conta às especificidades e necessidades locais em contraponto com a pressão e dinâmica global. Neste sentido junta-se a nossa reflexão, enquanto uma possibilidade de intervenção, o conceito de desenvolvimento territorial, considerando a perspectiva da valorização dos lugares e das comunidades locais, enquanto ferramenta de transformação.

Neves (2012) afirma que "historicamente o conceito de desenvolvimento têm dois sentidos. O primeiro está relacionado à evolução do sistema de produção, ao processo de acumulação e progresso técnico, com o objetivo de elevar a produtividade da força de trabalho. O segundo diz respeito à relação entre desenvolvimento e o grau de satisfação das necessidades humanas. Os dois sentidos de desenvolvimento implicam na compreensão dos seus desdobramentos, que estão relacionados à eficácia do sistema social de produção, à

satisfação das necessidades elementares da população e ao interesse dos grupos dominantes na economia na utilização dos recursos naturais".

Pires, Müller e Verdi (2006:447) ilustram que "o conceito de desenvolvimento, tem uma história, fatores explicativos, conteúdos e objetivos. Nos anos noventa, as teorias do desenvolvimento convergiram para uma concepção mais institucionalizada e sistêmica, antípoda das abordagens economicistas, tradicionalmente centrada nas tecnologias, na demografia e nos mercados. A mesma palavra "desenvolvimento" hoje é carregada de controvérsias, de diversidade de experiências nacionais [...] Hoje o conceito de desenvolvimento territorial local é frequentemente interpretado como paradigma mais recente do desenvolvimento. [...] É também conhecido sob a designação de desenvolvimento endógeno, comunitário e sustentável. As principais tendências e a literatura sobre o tema ou contrapõem-se frequentemente o local e o global ou analisa-se o território sob a forma de uma rede-arquipelágo na mundialização da economia".

Assim pode-se concluir que esta perspectiva de desenvolvimento, seja o mesmo entendido a partir da oposição entre o local e o global, ou mesmo pelo viés da formação de redes, o fato é que deve ser pensado, considerando as características e necessidades da população local, a fim de garantir a permanência dos espaços patrimônio enquanto referência para a humanidade. Neste sentido Costa (2008: 71) afirma que "faz-se mister que agentes públicos e sociedade civil organizada trabalhem em conjunto na busca e na conquista de melhores soluções na organização sócio-espacial de seus núcleos urbanos, numa gestão participativa, tendo a população local, o patrimônio cultural e os turistas, nesta ordem, como principais referenciais, pois se o conjunto adquire valor de troca em detrimento ao seu valor de uso, onde a forma sobressaia ao seu conteúdo significativo acarretando na intensa cenarização do núcleo, perde a população local, perdem os turistas e vemos apagada a função primeira do próprio patrimônio, degradado e deixando de ser destinado à coletividade, experimentado e vivenciado por todos enquanto um referencial de identidade, tradição e cultura".

Almeida (2005:2-3) alerta para o papel dos gestores no processo de construção do efetivo desenvolvimento e ordenamento dos lugares patrimônio. "A administração pública detém um papel preponderante no domínio do patrimônio cultural e do ordenamento do território. Com efeito, se por um lado a justificação da intervenção dos agentes públicos é baseada no princípio de potenciador de melhorias nas condições de vida das populações, por outro lado, vários são os desafios que se colocam na definição das suas políticas de desenvolvimento e na formulação dos planos. A contratualização de posições, a valorização dos planos de ordenamento como um processo, a integração das visões setoriais, o envolvimento dos cidadãos são algumas das orientações há muito emanadas pelos teóricos e pelos técnicos, que poderão contribuir para uma gestão integrada do território, valorização dos seus recursos e do plano como uma boa ferramenta de gestão".

Diante do exposto, pode-se concluir que o patrimônio cultural das cidades se apresenta enquanto uma possibilidade para o efetivo desenvolvimento territorial, através da educação geográfica, e do contributo das ciências afins, contudo é necessário ficar atento para os mecanismos e estratégias de ação a serem adotados no processo de formação dos indivíduos, a fim de garantir a aquisição de aptidões que favoreçam o entendimento acerca da pluralidade, diversidade e valorização das heranças deixadas por outros tempos, visando assim, colaborar para construção de uma sociedade mais tolerante e justa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Almeida, Fernando Pau-Preto Morgado de. (2005). O património cultural no planeamento e no desenvolvimento do território: Os planos de ordenamento de parques arqueológicos. Dissertação de mestrado. Faculdade de Arquitectura. Universidade do Porto.

Castells, Manuel (2003). O Poder da Identidade. Volume II Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Castells, Manuel (1983). A Questão Urbana. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Costa, Everaldo Batista. Refuncionalização de Patrimônio Cultural e a Nova Racionalidade da Organização Sócio-espacial. Disponível em: http://cecemca.rc.unesp.br/ojs/index.php/estgeo. (Último acesso em, 30/04/12).

Crespi, Francisco. (1997). Manual de Sociologia da Cultura. Lisboa: Editorial Estampa Lda.

Cuche, Denys (1999). A Noção de Cultura nas Ciências Sociais. Lisboa: Fim de Século Edições LDA.

DicionárioMichaelis. Disponível em: http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php?lingua=portugues-portugues&palavra=patrim%F4nio. (Último acesso em, 30/12/12).

Featherstone, Mike. (2001). Culturas locais e culturas locais. In: Cidade, cultura e globalização. Fortuna, Carlos. (org.) Oeiras: Celta editora.

Gonçalves, José Reginaldo Santos. O patrimônio como categoria de pensamento 2002. Disponível em: http://www.proppi.uff.br/turismo/sites/default/files/mp_21_29.pdf (Último acesso em, 03/01/13).

Hall, Stuart. (2006). A identidade cultural na pós-modernidade. Rio de janeiro: DP&A Editora Disponível em: http://scholar.googleusercontent.com/scholar?q=cache:-e9C1oDARSEJ:scholar.google.com/+o+conceito+de+identidade&hl=pt-BR&as_sdt=0,5 (Último acesso em, 04/01/2013).

Harvey, David (1992). A condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural. São Paulo: Edições Loyola.

ICOMOS BRASIL http://www.icomos.org.br/001_001.html. [Acedido em: 19/09/2012.].

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. (2008).

Martins, José Clerton de O. Patrimônio cultural e identidade: significado e sentido do lugar turístico. Disponível em: http://www.etur.com.br/conteudocompleto.asp?idconteudo=2696 (Último acesso em, 28/12/12).

Menezes, Marluci (2000). Do espaço ao lugar. Do lugar às remodelações Sócio-espaciais. Horizontes Antropológicos, Porto Alegre, ano 6, n. 13, p. 155-175. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/ha/v6n13/v6n13a08.pdf. (Último acesso em, 29/12/2012).

Moraes, Antonio Carlos Robert (2005). Meio Ambiente e Ciências Humanas. São Paulo: Annablume.

Kashimoto, Emília; Marinho, Marcelo; Russeff, Ivan. Cultura, Identidade e Desenvolvimento Local: Conceitos e Perspectivas para Regiões em Desenvolvimento. Disponível em: http://anagrama.art.br/textos/livros/culturadesenvKASHIM.pdf. (Último acesso em, 20/11/12).

Raffestin, Claude (1980). Por Uma Geografia do Poder. São Paulo: Ática.

Silvano, Filomena (2000). In: MENEZES, Marluci. Do espaço ao lugar. Do lugar às remodelações Sócio-espaciais. Horizontes Antropológicos, Porto Alegre, ano 6, n. 13, p. 155-175. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/ha/v6n13/v6n13a08.pdf. (Último acesso em, 02/01/2013).

Scifoni, Simone (2011). A Unesco e os patrimônios da humanidade: valoração no contexto das relações internacionais. Disponível em: http://www.anppas.org.br/encontro_anual/encontro2/GT/GT13/simone_scifoni.pdf. (Último acesso em, 30/09/2012).

Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura. Disponível em: http://www.unesco.org/new/pt/brasilia/. (Último acesso em, 14/01/2013).

Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. Disponível em:

http://ftp.infoeuropa.eurocid.pt/database/000046001-000047000/000046258.pdf. (Último acesso em, 13/01/2013).

Zanirato, Silvia Helena e Ribeiro, Wagner Costa. Patrimônio cultural: a percepção da natureza como um bem não renovável. Revista Brasileira de História. São Paulo, v. 26, nº 51, p. 251-262. - 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102 01882006000100012&script=sci_arttext. (Último acesso em, 20/08/2012).

DE ONDE EU VEJO O MUNDO: A CIDADE COMO LABORATÓRIO PARA A CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO GEOGRÁFICO E DE APRENDIZAGENS SIGNIFICATIVAS

Lucineide Mendes Pires
Universidade Estadual de Goiás (UEG)/UnU Morrinhos – Brasil
Doutoranda em Geografia – IESA/Universidade Federal de Goiás (UFG) – Brasil
Bolsita FAPEG - lucineide@ueg.br

Muitas pesquisas que tratam do ensino de Geografia indicam que as situações de aprendizagem, geralmente, são mecânicas e repetitivas, não levam em conta a experiência pessoal e os conhecimentos prévios dos alunos em relação ao assunto estudado, assim como não estão centradas na construção/aquisição de conhecimentos e de aprendizagens significativas. Tais pesquisas têm defendido, portanto, a ideia de que a disciplina de Geografia seja trabalhada de forma a superar a prática tradicional, caracterizada, na maioria dos casos, pela simples reprodução de um conhecimento conteudista, dissociado da realidade social; pela utilização excessiva e descontextualizada do livro didático; pela transmissão dos conteúdos e pelo caráter descritivo voltado para a recepção-memorização-reprodução de informações/conhecimentos (CAVALCANTI, 1998, 2001, 2012; CALLAI, 1999; CARVALHO, 2004; SIMIELLI, 2007; PIRES, 2009).

Tudo isso, evidentemente, implica na necessidade de se pensar o ensino de Geografia de forma que possibilite aos alunos a construção/aquisição de conhecimentos geográficos úteis para a vida cotidiana. Nesse "caminho", são explicitados nesse texto, em termos gerais, como os conceitos de cidade e urbano podem ser tomados como referência para a estruturação dos conteúdos geográficos fundamentais para o raciocínio espacial, proposto por Cavalcanti (2001), de forma que contribua para que o aprender possa ser significativo para os alunos.

Cumpre ressaltar que, ao discutir os conceitos de cidade e urbano ao longo do texto, estão implícitos os temas/conteúdos correspondentes a tais conceitos, uma vez que é impossível tratá-los separadamente.

Assim, o texto encontra-se organizado em duas partes. A primeira apresenta uma discussão sobre os conceitos de cidade e urbano, com o intuito de apresentar contribuições para o ensino de Geografia. A segunda parte busca discutir em que medida a cidade – dimensionada entre o local e o global – e o urbano, ao serem tratados nas aulas de Geografia, podem contribuir não só para que os alunos possam compreender a produção do espaço na sua concretude e fazer uma leitura de mundo a partir do espaço em que vivem, como também possibilitar a formação de valores, atitudes e convicções para a vida prática desses sujeitos ante a vida na cidade.

1. O conceito de cidade e de urbano: implicações para o ensino de Geografia

O estudo sobre a cidade e o urbano não é novidade. Nas últimas décadas, muito se tem debatido e escrito sobre esses conceitos que expressam dialeticamente o movimento de produção da vida social e material, principalmente por geógrafos, sociólogos, arquitetos e urbanistas, que se preocupam com os processos de produção do espaço. Todavia, ainda há muito por refletir e discutir sobre a complexidade que envolve a cidade e o urbano e seus respectivos conceitos.

Mas o que é, afinal, 'cidade' e 'urbano'? Em princípio, pode-se dizer que as características objetivas e subjetivas indicativas do que seja cidade e urbano são tão variáveis, que é quase impossível especificá-las sem se esquecer de apontar algumas delas.

O significado de cidade e de urbano remete ao entendimento de que ambos são formas sociais em interação dialética, portanto, uma construção humana. São dimensões parecidas, uma vez que envolve uma dinâmica social, uma ligação com o espaço e a sociedade, e a identidade dos indivíduos.

No Brasil, administrativamente e legalmente, a cidade é constituída/definida/delimitada pelo perímetro urbano da sede municipal, independentemente de suas características estruturais e funcionais. Essa sede pode, no entanto, abranger distritos (vilas), os quais possuem concentração populacional e extensão de serviços públicos.

No que tange à classificação das cidades brasileiras, elas podem ser pequenas, médias, grandes, globais. Cada qual, com suas especificidades, assumiram diferentes papeis na rede urbana, assim como uma posição na hierarquia urbana e na organização do território brasileiro.

Na busca de classificar as cidades brasileiras, não se pode negar que existem discrepâncias e dificuldades metodológicas apresentadas por diversos estudiosos e pesquisadores, com relação à tipologia do espaço urbano segundo a forma e o conteúdo. Logo, essa classificação não é consensual ente eles e, mesmo para aqueles que concordam com alguns critérios norteadores do recorte analítico, não existe unanimidade quanto aos elementos caracterizadores/representativos, os quais podem ser de natureza funcional, socioeconômica, político-administrativa e cultural.

É preciso destacar que a definição de cidade vai muito além do marco legal, da sua tipologia, da sua participação na rede e na hierarquia urbana, como se pode verificar nas discussões a seguir.

Segundo o Dicionário Aurélio, a cidade nada mais é do que “um complexo demográfico formado por importante concentração populacional não agrícola e dada a atividades de caráter mercantil, industrial, financeiro e cultural”. O urbano, por sua vez, é algo da/relativo à cidade ou que possui característica de cidade. (FERREIRA, 2001, p. 153)

Ao considerar os aspectos sociais e culturais na produção e reprodução do espaço urbano, logo, a cidade não pode ser pensada, analisada ou compreendida como uma simples forma física, concreta, separada do tempo histórico e dos conteúdos sociais. Seu conceito vai além de recorte específico do espaço geográfico, da noção de espaço urbano, uma vez que a cidade se constitui de diversas espacialidades, temporalidades e sociabilidades sobrepostas.

De uma maneira geral, autores como Santos (1998), Souza (1999), Lefebvre (2001, 2008), Carlos (2004) e Cavalcanti (2007, 2008), compreendem que a cidade não é apenas um arranjo de objetos tecnicamente orientado, mas é a forma, é um espaço geográfico, um local onde as contradições da sociedade se manifestam. Enfim, é a materialização de determinadas relações sociais, ou seja, do urbano, é um conjunto de objetos, de ações e de redes, que se expressa como lugar de existência e de encontro das pessoas.

Também pode se pensar e compreender a cidade como sendo um conjunto de espaços abertos e em processo, heterogêneos, em que os habitantes, as atividades econômicas, a divisão social e espacial do trabalho, estão intimamente relacionados com os modos de produção e integrados no funcionamento cotidiano dessa obra concreta, que contém elementos da prática social, pautada no valor de uso e nos costumes de diferentes grupos que lutam entre si na apropriação do espaço.

A cidade é, portanto, uma construção coletiva, o *lócus* da reprodução social, dos processos produtivos, de construções intricadas de múltiplas rotinas e ritmos, da ordem/desordem, do excedente coletivo, da festa, da acumulação das tramas, de implicações sociocientíficas, do pluralismo e da diversidade, da inclusão e da exclusão, lugar dos encontros e não-encontros, das conexões/desconexões... É, também, um espaço privilegiado da vida social, do poder político e ideológico, e do provimento de bens e serviços.

Para Lefebvre (2001), a cidade é uma forma material (prático-sensível) e não-material, porém concreta, uma realidade presente, imediata. Ela pode ser entendida como um objeto espacial que ocupa um lugar e uma situação, uma projeção da sociedade sobre um local, uma transição entre a ordem próxima e a ordem distante.

Na concepção de Carlos (2004), a cidade pode ser considerada como obra e produto histórico-social cumulativo, fruto do trabalho materializado, acumulado ao longo do processo histórico e desenvolvido por diferentes gerações. Araújo (2012), por sua vez, alerta que não se pode pensar a cidade apenas como produto, uma vez que deixamos de considerar seus conteúdos e a maneira de apreendê-los dialeticamente.

Nesse raciocínio, Carlos (2004, p. 17) enfatiza que “não raro, a cidade, vem sendo pensada ora como quadro físico, ora como meio ambiente urbano (e, nesta dimensão, “naturalizada”), em ambos os casos, ocultando o conteúdo da prática sócio-espacial que lhe dá forma e conteúdo”.

Para a autora, “as relações sociais se realizam, concretamente, na forma de relações espaciais – constituindo-se, ao mesmo tempo prática. Nesta direção, a reflexão sobre a cidade é, fundamentalmente, uma reflexão sobre a prática sócio-espacial que diz respeito ao modo pelo qual se realiza a vida na cidade, enquanto formas e momentos de apropriação [...]”. (2004, p. 7)

A cidade, por ser condição, meio e produto da ação humana, logo é expressão e significação da vida humana. Este sentido revela a cidade como lugar “onde a prática sócio-espacial se desenrola dando conteúdo à vida cotidiana, enquanto nível determinante que esclarece o vivido, na medida em que a sociedade produz o espaço, apropriando-se dele, dominando-o”. Isso, evidentemente, “[...] nos coloca diante da impossibilidade de pensar a cidade separada da sociedade e do momento histórico em que vivemos”. (CARLOS, 2004, p. 8)

É, contudo, inegável que existe uma compreensão/representação mais ampla de cidade, que vai além de uma correspondência entre as definições ora apresentadas. A cidade representa e sintetiza a sociedade que a gerou, define as formas de organização da população e localização das atividades econômicas, referenciam identidades sociais, envolvem movimentos regulares de bens e pessoas... É o lugar do coletivo, da variedade, de muitos signos, da excitação, do consumo, do acaso e da necessidade, da tradição e da inovação, da construção de relações de sociabilidade, assim como o local privilegiado do lazer.

Todas essas coisas são, necessariamente, constituídas por e através de uma sucessão de contatos/encontros, de (inter)conexões... É toda uma correspondência de atividades e relações humanas, com diferentes alcances espaciais e distintas temporalidades, resultado de trajetórias múltiplas, entrelaçadas e imprevisíveis, as quais são complexas e estruturadas, empreendidas ou vividas por diferentes grupos sociais.

Tudo isso, evidentemente, leva à compreensão de que as cidades apresentam uma estrutura/lógica mais ou menos padrão. Por outro lado, elas possuem singularidades e peculiaridades que as diferenciam entre si, que vão desde a sua localização geográfica, a sua morfologia, o clima, sua dimensão sócio-territorial, seu traçado, a densidade demográfica, o desenvolvimento social, a amplitude e diversidade das suas bases econômicas, as funções regionais que desempenham e os fluxos entre elas, a qualidade de vida que proporciona aos habitantes, entre outros fatores.

Enquanto a cidade é vista como forma concreta, particular, um conjunto de objetos que se materializa e compõem as paisagens produzidas pelo homem, o urbano, ao contrário da

cidade, não pode ser mensurado ou delimitado, pois é geral, abstrato... É concebido a partir de hábitos, costumes e se manifesta por meio de ações, de construções simbólicas e representações sociais provenientes da visão de mundo e do convívio social de diferentes sujeitos. É, portanto, a forma como os indivíduos percebem e agem no e sobre o espaço.

Para Lefebvre (1991), enquanto a cidade pode ser lida como uma morfologia material, o urbano corresponde à morfologia social, "[...] uma realidade social composta de relações a serem concebidas, construídas ou reconstruída pelo pensamento". Nesse sentido, segundo o autor, não há como separar a cidade do urbano e vice-versa, uma vez que "é impossível para a vida urbana dispensar uma base prático-sensível, que se constitui em produto e condição da dinâmica social" (p. 49).

Nesse raciocínio, o urbano se constitui como o modo de vida, a sociedade urbana, e a cidade é seu *lócus* privilegiado de ação, de sustentação. Posto dessa forma, a cidade não existe, não se distingue e nem pode ser pensada em si mesma sem considerar o urbano.

O urbano consiste na projeção da sociedade no espaço (LEFEBVRE, 1991) e se expressa por meio das ações/manifestações, das práticas sócio-espaciais, das identidades constituídas dos/pelos diferentes grupos sociais e pela maneira como estão inseridos no modo de produção vigente. Isso significa dizer que, ao reconhecer o urbano em toda a sua amplitude e complexidade, é possível compreender os fenômenos advindos da produção do espaço urbano na sua concretude.

Há que considerar ainda, que a cidade faz circular um modo de vida (o urbano) no seu cotidiano, uma vez que diferentes grupos sociais significam, produzem, transformam e habitam o espaço. Assim, da mesma forma que a cidade, com sua materialidade, significa os diferentes grupos sociais, o urbano se significa na cidade. Ambos interagem entre si e se cruzam numa relação dialética, por meio da produção/apropriação do espaço.

Para finalizar essa discussão, nunca é demais lembrar que o exposto acima não encerra em si uma definição do que seja cidade e urbano, uma vez que tais conceitos são complexos e comportam uma série de desafios, sobretudo nos desdobramentos interpretativos que estão assentados numa perspectiva dialética.

Tais conceitos, no entanto, têm sido considerados importantes para a Geografia, porque implicam a consideração de diversos fenômenos que se inter-relacionam na produção/reprodução do espaço e que, por sua vez, são apropriados à leitura e análise geográfica, à medida que carregam em si elementos da subjetividade/objetividade de diferentes grupos sociais, que podem orientar o olhar, o pensar e o intervir nas cidades.

Segundo Cavalcanti (1998, 2001, 2008) e Souza (2009), na Geografia, as discussões sobre a cidade e o urbano têm reforçado a utilização de conceitos/categorias da ciência geográfica –

responsáveis pela estruturação de um pensamento espacial e que tem orientado um determinado olhar para a cidade –, a saber: espaço, lugar, paisagem, território, região, natureza, sociedade e escala.

A importância de se estudar a cidade e o urbano é amparada não somente pelo significado que apresentam no processo de organização geográfica da sociedade, pela possibilidade de compreensão do local/global, mas também pelo reconhecimento mais substantivo do espaço vivido, lugar esse preenchido de sentidos e significados sociais e individuais por diferentes sujeitos.

Nesse raciocínio, Cavalcanti (2008) ressalta a importância de se pensar a cidade e o urbano, por meio da Geografia, no âmbito da escola, como conteúdos educativos que propiciam possibilidades de encontro/confronto entre as diferentes imagens da cidade, as cotidianas e as científicas, tal como se manifestam nas experiências imediatas e nos conhecimentos que os alunos trazem para a sala de aula, de forma a orientar esses sujeitos na formação de uma cidadania crítica e participativa.

E é com esse intuito, que se busca, na sequência, apresentar elementos para se pensar a cidade e o urbano como objeto de problematização nas aulas de Geografia da Educação Básica, de forma a contribuir para que a aprendizagem dos conteúdos geográficos possa ser significativa para os alunos.

2. Os conceitos em prática: a cidade e o urbano na construção do conhecimento geográfico e de aprendizagens significativas

Ensinar Geografia implica levar os alunos a compreenderem o processo de produção do espaço e a realidade que o cerca, assim como formar cidadãos ativos, críticos, participativos, responsáveis e que sejam capazes de construir sua cidadania. Nesse esforço, os professores têm sido chamados a estabelecer múltiplas mediações didáticas no planejamento/organização/execução do trabalho docente e na produção do conhecimento geográfico.

Para promover tais mediações, cabe, portanto, ao professor algumas tarefas fundamentais, a saber: 1) considerar o aluno como sujeito ativo do processo de ensino/aprendizagem; 2) trabalhar com os conhecimentos prévios do aluno sobre os conteúdos geográficos a serem ensinados; 3) mobilizar os alunos para o processo de aprendizagem, de forma que possam se envolver e compreender a importância do conhecimento geográfico para a vida cotidiana; 4) contextualizar/historicizar/problematizar os conteúdos a serem tratados em sala de aula; 5) relacionar os conteúdos/conceitos da disciplina de Geografia a outras disciplinas do currículo escolar, propondo uma abordagem interdisciplinar do conhecimento geográfico; 6) utilizar diferentes estratégias de ensino e outras linguagens/tecnologias para transformar as rotinas escolares e facilitar a aprendizagem.

Em síntese, tais ações no contexto escolar objetivam, na verdade, mobilizar o aluno para o desejo de aprender Geografia, bem como aproximar o conteúdo científico do conhecimento cotidiano, para que os conteúdos geográficos tornem-se interessantes e significativos para ele, para as atividades reais do seu dia a dia.

Sabe-se que a Geografia faz parte da vida cotidiana dos alunos e que, por meio das suas experiências imediatas no plano do vivido, se aprende vários conteúdos geográficos, mas não de forma sistematizada, científica, como são trabalhados na escola. Esses conhecimentos, por sua vez, são trazidos pelos alunos para a sala de aula e cabe ao professor de Geografia criar situações que oportunizem esses sujeitos interagirem com os conceitos/categorias da ciência geográfica em diferentes momentos e diferentes situações.

Tal situação, mediada pelo professor de forma intencional e consciente, pode desencadear novas reflexões nos alunos, que implicam na possibilidade deles aprenderem significativamente os conceitos científicos necessários para a compreensão do espaço geográfico, de tal forma que possam utilizar esses conhecimentos na sua vida cotidiana, como "ferramenta" de percepção e intervenção no mundo em que está inserido.

Coerente com essas ideias, Cavalcanti (1998, p. 129) afirma que a Geografia trabalha com conceitos que fazem parte da vida cotidiana dos alunos e, em grande parte, eles possuem representações sobre tais conceitos. Assim, "a geografia na escola deve estar, então, voltada para o estudo de conhecimentos cotidianos trazidos pelos alunos e para seu confronto com o saber sistematizado que estrutura o raciocínio geográfico".

Com isso, cumpre destacar que "[...] o conhecimento prévio é o fator que mais influencia na aquisição significativa de novos conhecimentos e tende a facilitar e promover aprendizagem significativa" (MASINI; MOREIRA, 2008, p. 10). Logo, o ensino de Geografia não pode ser orientado/conduzido sem considerar os conhecimentos prévios especificamente relevantes dos alunos, sobre os conteúdos a serem trabalhados em sala de aula, em confronto com os conceitos científicos.

Tal compreensão, leva ao entendimento de que a aprendizagem significativa do conhecimento geográfico é construída numa relação dialética entre os conhecimentos novos e os conhecimentos prévios dos alunos. Segundo Moreira (2008, p. 16), "[...] ambos os conhecimentos se modificam: o novo passa a ter significados para o indivíduo e o prévio adquire novos significados, fica mais diferenciado, mais elaborado".

Há que se ressaltar, todavia, que a aprendizagem significativa, concebida como processo de compreensão, reflexão e atribuição de significados, não se resume apenas na aquisição do conhecimento novo, mas também na capacidade que o aluno tem de utilizá-lo no seu cotidiano.

Eis que aqui surgem alguns questionamentos: como levar os alunos a compreenderam o significado do conhecimento geográfico para a sua vida cotidiana? Como encaminhar o ensino dos conceitos/conteúdos geográficos, de forma que os alunos possam construir seu próprio conhecimento e que a aprendizagem possa ser significativa?

Essas são algumas das inúmeras questões que devem ser enfrentadas no ensino/aprendizagem de Geografia. De início, pode-se dizer que só haverá construção do conhecimento se houver a compreensão e apreensão do conteúdo pelo aluno. Logo, a construção do conhecimento geográfico não se consolida a partir de conteúdos prontos para serem memorizados mecanicamente e, posteriormente, serem reproduzidos literalmente, mas por continuidades e rupturas dos conteúdos geográficos ensinados em meio a uma cadeia de significações, mediados por conceitos, ideias, reflexões, proposições e representações.

Daí a importância da escolha das estratégias de ensino que, efetivamente, contribuam para que o aluno possa integrar positiva e construtivamente pensamentos, sentimentos e ações, assim como encontrar sentido nas situações de aprendizagem e atribuir significado a elas (MASINI; MOREIRA, 2008), no processo de construção do conhecimento geográfico.

Tal afirmação torna-se relevante, uma vez que, conforme consta na literatura que trata do tema, o processo de ensino/aprendizagem de Geografia nas escolas está, em grande parte, centrado em conteúdos muito formais e distantes do mundo vivido pelos alunos, sem qualquer preocupação com os contextos que são mais próximos e significativos para eles e sem fazer a ponte entre a Geografia ensinada na escola e a “geografia do cotidiano”.

Em se tratando da “geografia do cotidiano”, uma forma de captá-la, apontada por Cavalcanti (2001, p. 19), pode ser por meio das representações sociais dos alunos, as quais têm “se revelado um bom caminho com bons resultados para permitir o diálogo entre o racional e o emocional, o verbalizado e o não-verbalizado, entre a ciência e o senso comum, entre o concebido e o vivido”.

É neste âmbito que o ensino de cidade toma forma e relevância no ensino de Geografia, já que se propõe a situar e relacionar os conteúdos geográficos a diferentes contextos da produção/apropriação/reprodução do espaço urbano. Ou seja, a cidade se revela potencialmente significativa à aprendizagem dos conteúdos geográficos uma vez que seu ensino pode se dar através dos canais verbal e visual. Ao mesmo tempo, o aluno possui uma relação direta com o objeto de conhecimento, uma vez que ele vive/circula na cidade.

Cavalcanti (2008, p. 58) afirma que, para a Geografia contribuir para que o aluno construa seu conceito de cidade, na busca de realizar uma análise geográfica do mundo, “não se pode estruturar o conteúdo escolar por meio de um conjunto de conceitos com definição pronta,

como, por exemplo: o que é cidade, o que é processo de urbanização, o que é conurbação, o que é valorização/segregação urbana, o que é metrópole, o que é rede urbana etc." É preciso abordar a cidade não apenas como uma forma física, mas como materialização dos modos de vida, como um espaço simbólico, que propicie o aluno a construção de conceitos a partir do encontro/confronto da experiência imediata e cotidiana dos alunos com sua realidade e os conceitos científicos pertinentes.

Com isso, a cidade é um conteúdo escolar propício para que os alunos aprendam a assimilar as inúmeras informações através de fatos e fenômenos que lidam cotidianamente e que, ao ser abordada para além da sua forma física, pode trazer para a discussão assuntos diversos e essenciais para a vida e formação desses sujeitos, eu seu sentido mais amplo, bem como contribuir para "[...] o desenvolvimento de habilidades necessárias para o deslocamento dos alunos, cotidianos ou não, habilidades que são fundamentais, mesmo que não suficientes, para o usufruto pleno do direito à cidade". (CAVALCANTI, 2007, p. 26)

Concebe-se, portanto, que o ensino de Geografia alicerçado na aprendizagem significativa de conceitos – no caso aqui tratado o de cidade e o de urbano –, permite que o aluno compreenda melhor os conteúdos geográficos e construa significados sobre o mundo real em que está inserido. Esse movimento de pensar o espaço geográfico, por sua vez, contribui para que o aluno tenha uma relação autônoma com o seu ambiente imediato e vivencial, uma vez que relaciona os conceitos/conteúdos à realidade global/local, à cidadania, ao mundo do trabalho e às suas experiências pessoais, sociais e culturais.

Ao organizar atividades de ensino por meio do conceito de cidade, considerando-se tanto as mediações do conteúdo teórico promovidas pelo professor para que o pensamento do aluno se organize e adquira maior complexidade, quanto o movimento de reflexão individual e coletiva do mesmo, a intenção pedagógica desse momento é o de promover situações que possibilitam esse sujeito superar as sistematizações empíricas constituídas/adquiridas a partir dos conteúdos objetivos e subjetivos da experiência imediata, ou seja, de representações do que ele faz, vive e observa no dia a dia.

Nesse processo, é necessário que o professor prepare e dirija as respectivas atividades, objetivando criar situações que possibilitam os alunos atingirem níveis complexos de abstrações e generalizações, bem como desenvolver processos de mobilização, construção e elaboração da síntese do conhecimento. Com isso, irá ocorrer a sistematização, em que o conceito de cidade é (re)elaborado pelo aluno – superando as condições iniciais –, adquire maior aprofundamento/amplitude e atinge níveis conceituais mais elaborados.

Tal movimento de superação é dado pelo modo dialético de pensar a cidade, dimensionada entre o local e o global, em que os alunos são chamados a sair do mundo de experiência imediata, da vida em suas múltiplas dimensões, para o plano das abstrações, da produção de um espaço mundial, e desta para a reorganização da experiência imediata, do plano do vivido.

Alarga-se, dessa forma, o entendimento de que a cidade como conteúdo/conceito exerce um papel importante no ensino de Geografia, uma vez que ela é espaço de vivência dos alunos e que, ao ser problematizada, numa dialética que obriga compreender as diferentes escalas de análise geográfica, o tempo e o espaço, o concreto e o abstrato, possibilita o desenvolvimento do pensamento dos alunos.

A ideia de buscar no ensino de cidade a compreensão dos temas/conteúdos geográficos, relacionando o conhecimento prévio dos alunos com o conhecimento científico, a vivência cotidiana desses sujeitos, numa correlação do local/global, pode levar a um maior envolvimento deles no processo de ensino/aprendizagem, a uma mudança conceitual e a uma aprendizagem significativa.

Diante do exposto, a cidade é compreendida/tomada como uma escola, um espaço educador, um laboratório permanente para a análise e a educação geográfica, uma vez que ela integra uma espacialidade, a oferta de atividades sociais e culturais que podem potencializar a formação de valores/atitudes para a vida cotidiana e a construção de uma cidadania plena, ativa, participativa e responsável. Além disso, a problematização da cidade nas aulas de Geografia permite uma aproximação entre o que é vivido-percebido-concebido e o que é ensinado/aprendido pelos alunos.

Para Cavalcanti (2001, p. 23), a cidade é por si mesma um espaço educativo, "[...] ela educa, ela forma valores, comportamentos, ela informa com sua espacialidade, com seus sinais, com suas imagens, com sua escrita. Ela também é um conteúdo a ser apreendido por seus habitantes".

Segundo a autora, o conceito de cidade é de extrema importância para a Educação Geográfica, "por ser de fundamental relevância para a compreensão da espacialidade contemporânea e por ser uma possibilidade de trabalhar concretamente com conceitos geográficos básicos, como os de paisagem, lugar e território". (2008, p. 55)

Concomitantemente, Bado (2009, p. 33) afirma que há uma relação intrínseca entre o tema cidade e todos os conteúdos básicos da Geografia. Além disso, a discussão desse conteúdo contribui diretamente para a formação de cidadãos. Segundo a autora, "pelo estudo da cidade, os modos de organização do espaço e as relações sociais que nele atuam e o influenciam, podem ser trabalhados em toda a sua complexidade, e o mais importante: possibilitando o estudo da dialética entre local e global, tendo como referência o lugar vivido".

Para além das categorias geográficas – espaço, lugar, território, paisagem, sociedade – possíveis de serem abordadas por meio do ensino de cidade, é possível o professor organizar atividades pedagógicas em que os alunos possam estudar diferentes temas/conteúdos que

fazem parte do cotidiano dos mesmos, a saber: paisagens urbanas; relações entre classes diferenciadas, que se traduzem em movimentos, construções e transformações da morfologia urbana; planejamento urbano; plano de gestão do espaço da cidade; mobilidade e acessibilidade; segregação; conurbação; relação entre o social e o cultural; rede e hierarquia urbana; processo de industrialização; espaço intra-urbano; modos de vida urbano; clima; poluição; qualidade de vida urbana; entre outros.

Esses conteúdos, uma vez explicitados pelo professor de Geografia, de maneira que possa estimular nos alunos o desenvolvimento de habilidades cognitivas – observação, compreensão, comparação, dedução, abstração, reflexão, interpretação, síntese, classificação, generalização –, fomentarão a relação que se pretende estabelecer com o mundo vivido por eles, como forma de balizar o agir e o pensar na e sobre a cidade.

Tudo isso, evidentemente, reforça a importância da abordagem da cidade e do urbano – já que é impossível tratar de um sem falar do outro – nas aulas de Geografia. Para Cavalcanti (2008), o tratamento desses conceitos permite o professor explorar concepções, valores, comportamentos dos alunos em relação ao espaço vivido, além de permitir analisar a gestão da cidade a partir da experiência dos alunos; permite ainda trabalhar com o objetivo de se garantir o *direito à cidade.*

O *direito à cidade* manifesta-se como forma de ter direitos a outros direitos reconhecidos e que são fundamentais na construção e no exercício da cidadania, a saber: civis, econômicos, sociais, políticos, culturais e ambientais. Todavia, para se garantir o *direito à cidade* é necessário que os diferentes grupos sociais usufruam da cidade. Nesse raciocínio, pode-se dizer que esse direito só se dará a partir do momento que os grupos sociais entrarem em contato com os espaços da cidade e com os equipamentos urbanos que compõem a vida nas cidades.

Ao falar de *direito à cidade* na escola, torna-se importante compreender quem são os alunos com quem o professor de Geografia dialoga na sala de aula. Mesmo que eles morem na cidade, sejam sujeitos historicamente situados no espaço e sujeitos de direitos, há limitações no que se refere ao fato de terem *direito à cidade*. Muitos alunos não circulam ou circulam muito pouco pela cidade, por outros lugares para além do trajeto casa-escola-casa, seja por que são menores de idade e os pais não os deixam sair sozinhos, seja porque os pais não os levam, por dificuldades de deslocamento e/ou por questões econômicas. Logo, muitos desses alunos não conhecem a cidade onde vivem.

O simples fato de estar/viver na cidade não garante aos alunos o *direito à cidade*. Para se efetivar o *direito à cidade*, é necessário, primeiramente, ter o direito de poder circular por ela, direito esse que é concedido/possibilitado pelos pais, pelos meios de transporte e/ou pela questão econômica. Em razão disso, pode-se dizer que é por meio da circulação, pelas práticas espaciais exercidas no espaço, que os alunos poderão ter a possibilidade de usufruir e de se apropriar da cidade.

Por isso, a importância da escola e, no caso em específico, dos professores de Geografia proporcionar atividades práticas para além dos muros da escola, que levem os alunos a experiência de circular pelos diversos lugares da cidade, a saírem do bairro onde está inserida a escola em que estudam e do bairro onde moram, para conhecerem outros lugares, de forma que possam visualizar/compreender outras formas de ser/agir na e com a cidade.

Ademais, ao propor/realizar atividades que levem os alunos a circularem pela cidade, os professores criam oportunidades para que eles possam colocar os "conceitos em prática", o que significa dizer que esses sujeitos poderão, por meio de ações individuais e coletivas vinculadas a momentos de observação, de análise e de síntese, compreender que os conceitos de cidade e urbano – e seus temas/conteúdos correspondentes – fazem parte da sua vida cotidiana.

Não obstante, os alunos terão a possibilidade de acessar e se beneficiar das oportunidades sociais, econômicas, culturais e de lazer que ela oferece. Para, além disso, é possível que os alunos percebam as possibilidades de diálogo e de encontro com os diferentes lugares da cidade, que se sintam protagonistas da (re)produção/apropriação do espaço urbano, que possam reivindicá-la como espaço de moradia, de circulação, de lazer e de vivências individuais/coletivas, que passem a estabelecer sentido na cidade, a significá-la e se significar, e a refletir sobre o seu *direito à cidade*.

Por fim, resta dizer que é a partir das problematizações realizadas em sala de aula pelo professor em torno dos conceitos de cidade e urbano – e dos temas/conteúdos correspondentes –, das atividades práticas promovidas pela escola no espaço urbano e das práticas espaciais exercidas pelos alunos na cidade, que esses sujeitos vão construir sua cidadania e, concomitantemente, aprender a ter *direito à cidade*. Assume-se, com isso, que tais ações poderão promover manifestações de aprendizagem significativa por conceitos.

REFERÊNCIAS

Araújo, James Amorim. (2012). Sobre a cidade e o urbano em Henri Léfèbvre. "GEOUSP – Espaço e tempo", São Paulo, n. 31, p. 133-142, 2012, disponível em: http://citrus.uspnet.usp.br/geousp/, (último acesso em: 18 dezembro 2012).

Bado, S. R. de L. (2009). "Desafios da Geografia: a cidade como conteúdo escolar no Ensino Médio". 164 f. Tese (Doutorado em Geografia). Instituto de Geociências da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre – RS.

Callai, H. C. (1999). O ensino de Geografia: recortes espaciais para análise. In: Castrogiovani, A. C. (Org.). "Geografia em sala de aula: práticas e reflexões". 2. ed. Porto Alegre: UFRGS.

Carlos, A. F. A. (2004). “O espaço urbano: novos escritos sobre a cidade”. São Paulo: Contexto.

Carvalho, M. I. (2004). “Fim de século: a escola e a Geografia”. 2. ed. Ijuí: Unijuí.

Cavalcanti, L. de S. (1998). “Geografia, escola e construção de conhecimentos”. Campinas-SP: Papirus.

Cavalcanti, L. de S. (2002). “Geografia e práticas de ensino”. Goiânia: Alternativa.

Cavalcanti, L. de S. (2007). Cidade e vida urbana: a dinâmica do/no espaço intra-urbano e a formação para a participação em sua gestão. In: Paula, F. M. de A.; Cavalcanti, L. de S. “A cidade e seus lugares”. Goiânia: Viera.

Cavalcanti, L. de S. (2008). “A Geografia Escolar e a Cidade: ensaios sobre o ensino de Geografia para a vida urbana cotidiana”. Campinas-SP: Papirus.

Ferreira, A. B. de H. (2001). “Mini Aurélio século XXI escolar: o minidicionário da Língua Portuguesa”. 4. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2008). “Regiões de influência das cidades 2007”, disponível em: http://www.ibge.gov.br/home/geociencias/geografia/regic.shtm. Rio de Janeiro: IBGE. (último acesso em: 02 julho 2012).

Lefebvre, H. (2008). “Espaço e política”. Belo Horizonte, MG: Editora UFMG.

Lefebvre, H. (2001). “O direito à cidade”. 3. ed. São Paulo: Centauro.

Masini, E. F. S.; Moreira, M. A. (Orgs.). (2008). “Aprendizagem significativa: condições para ocorrência e lacunas que levam a comprometimentos”. 1. ed. São Paulo: Vetor.

Moreira, M. A. (2008). A teoria da aprendizagem significativa segundo Ausubel. In: Masini, E. F. S.; Moreira, M. A. (Orgs.). “Aprendizagem significativa: condições para ocorrência e lacunas que levam a comprometimentos”. 1. ed. São Paulo: Vetor.

Pires, L. M. (2009). “A prática pedagógica do professor de Geografia do Ensino Fundamental”. 164 f. Dissertação (Mestrado em Geografia). Instituto de Estudos Sócio-ambientais da Universidade Federal de Goiás, Goiânia – GO.

Santos, M. (1999). “A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção”. São Paulo: Hucitec, 1999.

Simielli, M. E. R. (2007). Cartografia no ensino fundamental e médio. In: Carlos, A. F. A. (Org.). “A geografia na sala de aula”. 8. ed. São Paulo: Contexto.

Souza, M. A. A. de. (1999). Cidade: lugar e geografia da existência. In: Vasconcelos, P. de A.; Mello e Silva, S. B. (Orgs.). “Novos estudos de Geografia urbana brasileira”. Salvador: UFBA.

Souza, V. C. de. (2009). “O processo de construção do conhecimento geográfico na formação inicial de professores”. Tese (Doutorado em Geografia). Instituto de Estudos Sócio-ambientais da Universidade Federal de Goiás, Goiânia – GO.

A RUA É NOSSA… DE TODOS NÓS!

João Reis
Instituto de Geografia e Ordenamento do Território
Universidade de Lisboa
jreis2@campus.ul.pt

Resumo
Este artigo ao apropriar-se do título de uma exposição sobre 'a rua' pretende sublinhar a importância deste tema no estudo das áreas urbanas e por conseguinte no desenvolvimento de competências de cidadania através da educação geográfica. Num primeiro momento, apresenta-se uma reflexão sobre a importância da rua na cidade e as transformações recentes desta realidade urbana. Num segundo momento, sublinha-se em traços gerais o potencial pedagógico da investigação escolar sobre 'a rua' no contexto do tema 'áreas urbanas' que integra o plano de estudo de geografia no ensino secundário. Finalmente, apresenta-se um exemplo de 'estudo de caso' com alunos do 11º ano desenvolvido no âmbito do projeto 'Nós propomos!'. Este projeto, cuja 2ª edição decorre no ano de 2012-13, é uma iniciativa do IGOT-CEG em parceria com a empresa de sistemas de informação geográfica – 'esri Portugal' – e as câmaras municipais dos concelhos das 8 escolas participantes.

Palavras-chave: cidade, cidadania territorial, espaço urbano, rua, urbanidade

1. Para chegar à rua... (nota Introdutória)

"A viagem da descoberta consiste não em achar novas paisagens,

mas em ver com novos olhos"

Marcel Proust (1871-1922), escritor francês

Nas cidades do nosso tempo permanecem válidas exclamações como 'a rua é nossa!' ou 'a rua é e todos!' que alertam para a partilha que está subjacente à ideia da rua como espaço matricial da urbanidade. O título deste artigo – "A rua é nossa… de todos nós!" – apropria-se do nome de uma exposição[1] e, deste modo, sublinha a importância da investigação sobre 'a rua' no estudo das 'áreas urbanas' e, por conseguinte, no desenvolvimento de competências de cidadania através da educação geográfica.

Em boa hora o MUDE trouxe a Lisboa uma exposição sobre um tema de hoje e de sempre, cuja natureza transversal nos permite enquadrá-lo na geografia urbana e na cidadania. Desde que visitei a exposição, há cerca de dois anos, que fiz perdurar a ideia de investigar 'a rua', com alunos de geografia do ensino secundário. A oportunidade afigurou-se exequível no corrente ano escolar quando os docentes de geografia da Escola Secundária Maria Amália

[1] Trata-se da exposição internacional concebida pelo *Institut pour la Ville en Mouvement* (PSA Peugeot Citroen), que esteve patente em Lisboa no MUDE (Museu do Design e da Moda), entre Novembro de 2010 e Fevereiro de 2011.

Vaz de Carvalho (ESMAVC) candidataram as suas turmas do 11º ano ao projeto 'Nós propomos!'[2].

Destinando-se a dinamizar o 'estudo de caso' previsto no currículo, o projeto visa promover a inovação na educação geográfica. Pretende-se mobilizar alunos e professores para a realização de pequenos projetos de pesquisa e intervenção territorial, enquadrados pelas principais orientações do Plano Diretor Municipal do concelho onde se localiza a escola. Com a identificação de problemas locais significativos e a apresentação de propostas de intervenção, com vista à sua resolução, a iniciativa procura desenvolver competências de cidadania territorial, cujo défice parece amplamente reconhecido. A seleção da ESMAVC para participar no projeto 'Nós propomos!' criou as condições e o enquadramento para aplicar no 'estudo de caso' a investigação sobre 'a rua é nossa...' que simultaneamente serve de âncora a grande parte dos conceitos previstos no tema curricular 'áreas urbanas'.

Neste contexto, em primeiro lugar apresenta-se uma breve reflexão sobre a importância da rua na cidade como espaço de dupla partilha, no sentido que se usa em conjunto e se divide (Ascher, 2010). Nessa sequência são também abordadas algumas transformações recentes desta realidade e seu impacto na urbanidade. Em segundo lugar, realçam-se traços gerais do potencial pedagógico da investigação escolar sobre 'a rua' aplicada ao 'estudo de caso' e à mobilização de conceitos do tema 'áreas urbanas: dinâmicas internas'. Finalmente, apresenta-se um exemplo de 'estudo de caso' desta temática com professores e alunos do 11º ano da ESMAVC. Os dispositivos pedagógicos foram desenvolvidos no âmbito do projeto 'Nós propomos!' e a sua aplicação suscita, desde logo, reflexão. Algumas das questões evidenciadas pela investigação deste tema, rematam o artigo e sugerem o seu aprofundamento.

2. A rua faz a cidade

'O que é uma rua?' É uma via no interior de um aglomerado urbano que serve específica ou simultaneamente, para atravessar uma parte desse aglomerado, para chegar a lugares situados ao longo ou imediatamente próximos a essa via e para gerar espaço público para diversos tipos de atividades.

François Ascher, 2007

Quantos de nós gostaríamos de ter um passeio mais largo na nossa rua, ou árvores frondosas, ou lugar para estacionar, ou um bom café e mercearia ao virar da esquina? Quantos de nós gostaríamos que o cão do 45 não deixasse os seus dejetos justamente na frente do 47, por sinal a nossa porta? Quantos de nós já acordámos com o barulho do trânsito por cima daquela tampa de saneamento que persiste em estar desnivelada do

[2] O projeto 'Nós propomos!' cuja 2ª edição decorre no ano de 2012-13 é uma iniciativa do IGOT (Instituto de Geografia e Ordenamento do Território) da Universidade de Lisboa e da respetiva unidade de investigação – CEG (Centro de Estudos Geográficos) – em parceria com a empresa de sistemas de informação geográfica – 'esri Portugal' – e as câmaras municipais dos concelhos das 8 escolas participantes. Nesta edição o projeto é financiado pelo programa 'Ciência Viva'.

pavimento? Quantos de nós já pressionámos as autoridades locais para impedirem o trânsito de atravessamento nas ruas do bairro. A lista de questões não se esgota aqui e é sintomática da complexidade da vida urbana que se projeta nas ruas. Nas suas múltiplas dimensões, especificidades e regularidades as ruas convocam a reflexão acerca da importância do espaço público na qualidade de vida das cidades. Essa reflexão permite equacionar soluções que em muitos casos devem articular os interesses locais (em cada rua), com o funcionamento do sistema metropolitano.

No último século 'a rua' viu as suas funções alteradas de forma substancial pelo aumento da mobilidade. É uma situação indissociável do aumento da velocidade de deslocação das diferentes modalidades de transporte, nas quais ganhou especial relevo o incremento do uso do automóvel. Num processo que se acentuou a partir dos anos 60, as ruas nas cidades (e mais tarde também nas povoações rurbanizadas), foram esvaziadas deixando de ser espaço de passeio, encontro e lazer. Este facto levou alguns autores a realçar que cada vez mais as ruas se convertem em espaços de indiferença (Cabral, 2005). Ao observador atento das 'nossas ruas' não escapará a evidência de que estas traduzem uma ideia de partilha e de confronto entre o espaço público e a mobilidade. Qualquer ação que procure melhorar a qualidade das nossas ruas não pode ignorar esse confronto.

Com o sucesso do automóvel, a partilha do espaço da rua tornou-se não apenas conflitual, como se converteu num elemento duma rede organizada para e pelo consumo, deixando assim, como salientou Lefebvre (1999/1970), de funcionar como lugar de encontro que dá sentido à vida urbana. Na mesma linha, o incremento da mobilidade permitiu a extroversão da cidade, resultando daí uma expansão urbana que simultaneamente se desqualifica nos seus limites longínquos e envelhece no seu núcleo mais central (Brandão, 2010). Esta expansão urbana responsável pelos processos a suburbanização e periurbanização teve naturalmente efeitos na diversificação do tipo de ruas e nos mecanismos de apropriação das mesmas. O aparecimento da 'rua da estrada' celebrado no livro homónimo de Álvaro Domingues (2009), é provavelmente o fenómeno de maior visibilidade nas novas realidades de urbanismo difuso.

"A estrada-rua mistura tudo num conflito permanente, camiões e peões, carros e autocarros, motorizadas e patins em linha, cruzamentos com outras estradas. Há quem simplesmente passe e há quem queira sair e entrar, estacionar ou atravessar a estrada. Rápida demais para quem lá vive, lenta e congestionada para quem lá passa. Um desassossego que não se resolve com passadeiras, semáforos, multas, rotundas e outros truques de acalmia de tráfego." (Domingues, 2009:16)

Aqui entendida no seu sentido amplo, 'a rua' inclui espaços correlativos como 'o largo' ou 'a praça' mas também 'a avenida' ou 'a alameda' e mesmo novos fenómenos como a 'rua da estrada'. Do ponto de vista das atividades e usos que encerram podemos ter ruas monofuncionais, multifuncionais, pedonais ou abertas à circulação motorizada. Depois, há também as ruas em centros comerciais, esse espaço público feito à medida do consumo, verdadeiro simulacro da cidade ideal, não a cidade ideal da modernidade — bela, justa e democrática — mas a cidade ideal para o consumo: asséptica, segura e climatizada. É esta pluralidade de ruas que traduzem diferentes épocas e lógicas de crescimento e/ou planeamento urbano, que faz a cidade. As alterações na concepção e desenho da rua e do

espaço urbano em geral, colocam em evidência tendências que se podem sintetizar em dois pares de opostos: especialização vs. diversidade e/ou segregação vs. integração.

As cidades modernas são marcadas por um zonamento que torna o uso do espaço especializado por oposição à cidade tradicional ou pré-industrial, onde a diversidade de usos podia coexistir. A cidade pré-moderna, cuja reminiscência se pode experienciar nos chamados centros históricos, integrava uma miscelânea de gentes e atividades, que ainda adivinhamos nos becos, travessas, escadinhas e ruas mais ou menos estreitas, mais ou menos inclinadas, concebidas para a circulação pedonal e/ou tração animal. A cidade moderna tende para a segregação funcional com reflexos que se naturalizam em ruas monofuncionais, frequentemente inóspitas e exclusivas do automóvel e outros veículos motorizados. Em áreas de urbanização recente a integração tem sido tentada nalguns casos fazendo coexistir no mesmo bairro habitação social e habitação para classes médias. Nas áreas antigas, a integração resiste mais ou menos à custa do seu envelhecimento, uma vez que o processo de nobilitação (gentrificação) desses bairros conduz em muito casos à expulsão dos grupos sociais tradicionais, substituídos por quem pode pagar a renda locativa das áreas centrais. As ruas tornam-se também aí menos diversas embora dissimuladas pelo cosmopolitismo dos centros históricos.

Entre o espaço de fluxos e a urbanidade as cidades de hoje vivem numa espécie de ambivalência entre o ‘fast’ e o ‘slow’. O desafio é conciliar a fluidez do tráfego com a urbanidade, entendida aqui como espaço de acolhimento, de diversidade e interação entre as pessoas, e de usufruto das funções instaladas (Aguiar, 2010). Esse desafio está hoje na agenda dos poderes que gerem as cidades e tem desencadeado várias ações no sentido de devolver à rua alguma urbanidade. É significativo dessa tendência o conceito de evaporação de tráfego em várias cidades europeias ilustrado num conjunto de estudos de caso apresentados num relatório da Comissão Europeia (European Comission, 2004). Nessas cidades, a experiência demonstrou que após a implementação de regimes de transito mais restritivos em várias ruas e áreas centrais os problemas de tráfego tornam-se, em geral, muito menos graves do que o previsto. Após um período inicial de adaptação, uma parte do tráfego que era anteriormente encontrado nas imediações dessas áreas 'desaparece' ou 'evapora', devido à mudança de comportamento dos condutores. Em resultado, o ambiente urbano torna-se mais habitável em muitos aspectos.

3. Investigar ‘a rua’ em geografia

“A rua de uma grande cidade é uma rua ativa, completamente urbanizada e sem outras relações com o campo e a natureza a não será sua lembrança através das árvores ou de algumas flores, do céu ou das nuvens que cobrem a cidade. Intermediária privilegiada entre os vários sectores do quotidiano — os locais de trabalho, de residência de distração — a rua representa na nossa sociedade, a vida quotidiana: é apenas um local de passagem, de interferências, de circulação e comunicação, englobando assim quase tudo: o microcosmos da modernidade.”

Henry Lefebvre (1970)

A observação da rua é um elemento essencial para compreensão das contradições do quotidiano, perceptíveis através de diferentes formas de apropriação e organização espacial. A temática da rua é, em geral, estudada pela geografia enquanto manifestação da espacialidade das relações sociais em cada momento histórico. No entanto, encontramos

nas abordagens das diferentes ciências sociais (do urbanismo, à sociologia e à geografia urbana) aspetos complementares. A investigação sobre 'a rua' oferece uma enorme diversidade de contextos para ajudar a compreender melhor a sociedade em que vivemos e indagar formas de melhorar a qualidade dos nossos espaços públicos.

De algum modo, a geografia urbana pode caber toda na análise e compreensão das ruas da cidade. As decisões locativas que comandam as dinâmicas da urbanização e do urbanismo podem ser descodificadas no estudo das ruas das nossas cidades e áreas urbanas. Durante séculos a cidade teve o monopólio da infraestrutura necessária à edificação e organização urbana mas atualmente as infraestruturas percorrem territórios muito vastos e facilitam um processo de colonização urbana onde o edificado se conecta diretamente com a estrada (Domingues, 2009). Esta mancha extensiva e diversa constitui o território de pertença de grande parte da população urbana do nosso tempo. Também aí, fora da cidade central em áreas de grande mistura em densidade e diversidade formal e funcional, surgem ruas que não podem escapar ao interesse da geografia e dos geógrafos.

O interesse da geografia pela rua pode também ser associado ao estudo dos mapas mentais e da formação da imagem da cidade. Essa imagem depende em grande medida das localizações conhecidas diretamente em resultado das atividades de cada pessoa. Em consequência, a imagem que cada um de nós constrói das diferentes ruas de uma cidade influencia o comportamento designadamente as suas decisões de mobilidade. A construção de uma memória que permita elaborar o mapa mental exige uma observação atenta capaz de mobilizar aspetos racionais e emocionais para compreender a diversidade de signos presente no espaço urbano. Da relação entre o observador, com o respetivo quadro de referências racional e emocional e o ambiente, resulta que a imagem da mesma realidade pode apresentar uma significativa variação interpessoal (Lynch, 1999/1960). A descodificação de qualquer rua que exige a combinação do sentido de orientação, de equilíbrio e de bem-estar, não pode deixar de considerar os mecanismos de formação da imagem mental. Esse é um campo de estudo que também tem vindo a interessar sucessivas gerações de geógrafos.

Na linha do pensamento legado por Lefebvre, merece ser sublinhado que a cidade não é apenas a expressão física do conjunto dos seus edifícios mas é muito mais a vida social, sensorial e emotiva que tem lugar entre eles, ou seja, que se experimenta nos espaços abertos, nas ruas, nas praças e nos encontros que se podem desenrolar nestes espaços de permeio (Fortuna, 2012). As pessoas e as suas atividades são mais do que observadores da rua enquanto suporte físico, fazem parte do espetáculo urbano que a rua e a cidade oferecem. Frequentemente é esse espetáculo que determina o grau de atração por esta ou aquela rua duma qualquer cidade e no qual baseamos a experiência intersubjetiva do espaço urbano.

A investigação escolar sobre a rua pode explorar a capacidade de observação e descodificação das contradições e processos em curso, em ruas selecionadas por alunos e

professores. Essas ruas podem ser o suporte de uma 'geografia escolar'[3] apostada na investigação de aspetos que vão da identidade à toponímia, da arquitetura e das suas estéticas aos dos diferentes usos e apropriações. A rua pode converter-se num excelente lugar para o trabalho de campo indispensável ao sentido de uma educação geográfica comprometida com a cidadania ativa.

4. Nós propomos!...

PARA UMA CIDADANIA ATIVA

Deitar lixo e sujar as ruas, fazer barulho em locais e horas desadequados, vandalizar o espaço público, provocar danos na propriedade... são exemplos de comportamentos que deterioram a qualidade de vida dos habitantes das cidades.

Cuidar do bairro ou da rua, ajudar os outros e participar nas iniciativas da comunidade local pode melhorar a vida das pessoas.

Edifícios que permanecem abandonados, espaços degradados, passeio ocupados com automóveis, insegurança...são exemplos de situações que ameaçam a qualidade e vida das cidades.

Para além das ações individuais concretas, todos podemos pressionar e mesmo ajudar os responsáveis do poder local e central a encontrar soluções para os problemas das nossas cidades.

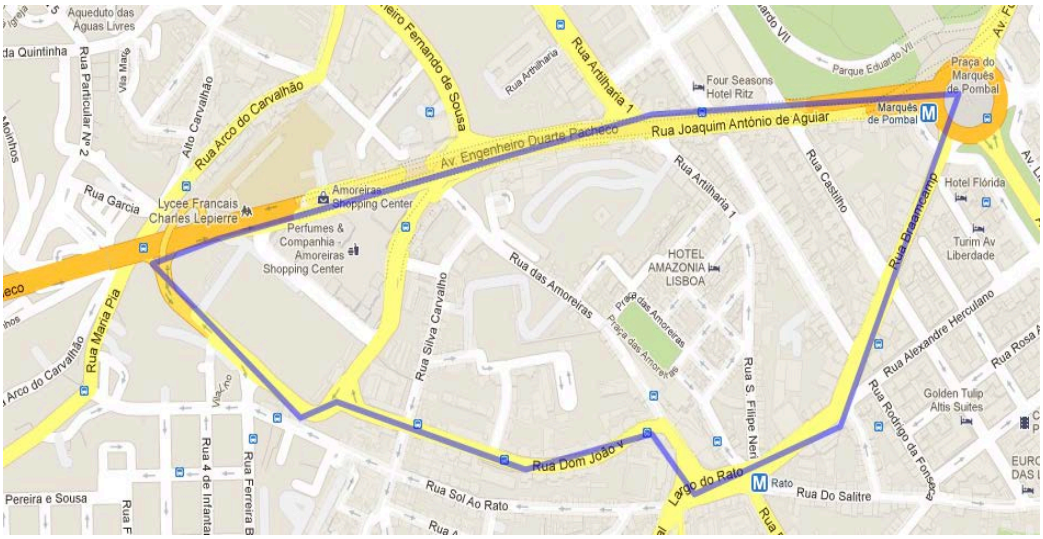
in Guião de apresentação do projeto 'Nós propomos!' aos alunos do 11º ano da ESMAVC

Após um exercício inicial de *brainstorming* sobre o que 'gosto' e 'não gosto' na cidade de Lisboa e o que é uma 'boa rua', a apresentação aos alunos do projeto incluiu o confronto com um conjunto de questões que constituem a sinopse do 'Nós propomos!': Como poderemos melhorar a qualidade de vida dos territórios que habitamos? Que problemas encontramos nas ruas e bairros em que vivemos, trabalhamos ou estudamos? Em que pode consistir uma cidadania territorial ativa? Como cidadãos como podemos exercer os nossos direitos e responsabilidades a nível local?

No momento seguinte são discutidas com os alunos, das várias turmas, propostas de possíveis áreas de estudo. A figura 1 apresenta a planta da área que constitui o caso de estudo em duas turmas. O aprofundamento e a contextualização do projeto implica retirar conclusões do exercício motivacional e segue em linhas gerais que em seguida se expõem.

[3] A expressão 'geografia escolar' é aqui utilizada no sentido da distinguir a geografia que se faz e ensina no ensino básico e secundário que se deve naturalmente distinguir da investigação geográfica das universidades, na linha de autores como Fraçois Audigier, Herculano Cachinho e B. Mérene- Schoumaker.

Figura 1 – Planta da área estudo: E se as Amoreiras fosse um bairro?



Fonte: Google Maps

Aquilo que gostamos e não gostamos na cidade em que vivemos, pode ser expressão de aspetos positivos e negativos que podemos identificar nas nossas ruas e bairros. Em geral, os aspetos positivos são pontos fortes que devem ser mantidos enquanto os aspetos negativos são problemas que ameaçam a qualidade de vida da cidade. Os problemas urbanos constituem uma oportunidade, que não devemos desperdiçar, de participação na vida da cidade. A qualidade de vida urbana é indissociável de uma cidadania ativa, concretizada em atitudes e comportamentos do quotidiano, como os que se exemplificam no quadro que introduz este ponto, exemplificados no guião de apresentação do projeto aos alunos.

Através da identificação e investigação dos problemas urbanos é possível propor soluções e apresentá-las às autoridades responsáveis pela gestão do território. O encontro de soluções para os problemas do espaço urbano, em colaboração com os órgãos do poder local, faz parte das responsabilidades de uma cidadania ativa. O 'estudo de caso' integrado no projeto 'Nós propomos!' procura identificar e investigar problemas urbanos e propor ações que as pessoas, os grupos e as instituições podem fazer para melhorar a nossa rua, o nosso bairro, a nossa cidade. O roteiro de investigação (Quadro 1) identifica as principais questões da investigação e inventaria os tópicos a investigar em cada uma.

O estudo das dinâmicas internas das áreas urbanas no plano de estudos do ensino secundário integra um conjunto de conceitos aos quais a investigação sobre as nossas ruas, as ruas de todos nós, oferece uma experiência de aprendizagem real. No âmbito dos conteúdos previstos está o conhecimento dos instrumentos legais de gestão do território urbano a nível local: Plano Diretor Municipal (PDM), Planos de Urbanização (PU) e Planos de Pormenor (PP). Encontramos aqui um contexto favorável ao desenvolvimento de competências de cidadania na sua dimensão territorial, designadamente ensaiando propostas de intervenção no âmbito dos objetivos do PDM.

Quadro 1 - ROTEIRO DO TRABALHO DE CAMPO

DIMENSÕES DA INVESTIGAÇÃO
Qual é a 'nossa rua' e o que nela existe?
- Localizar a rua e descodificar o topónimo - Descrever em termos gerais a rua em estudo: dimensão e aspeto, pavimentos, passeios, ocupação, trânsito... - Identificar usos diferenciados: espaços de peões, árvores, jardins, espaços expectantes, estacionamento, circulação, outros... - Inventariar o mobiliário urbano e outros elementos presentes (bancos, floreiras, sinalética, iluminação, painéis publicitários,..) - Reportar as situações encontradas: o que está bem e deve manter-se o que está mal e deve alterar-se...
Quais os usos dominantes da rua?
- Apresentar esboços e fotos dos edifícios, espaços e usos mais significativos - Identificar os espaços afetos à mobilidade: circulação automóvel, estacionamento, transportes públicos, ciclovias, peões. - Descrever os principais conjuntos edificados, interesse patrimonial. - Formas de apropriação: espaços de encontro, manifestações artísticas, - Aspetos influentes: redes subterrâneas, orientação, conforto climático...
Qual a ocupação funcional dos edifícios?
- Fazer a planta funcional da rua em estudo - Identificar o tipo de fachadas, número de pisos, materiais utilizados, época de construção, elementos/estilos decorativos, conservação (novo/antigo)... - Justificar as funções dominantes - Reconhecer processos de: renovação/recuperação/reconversão - Identificar os problemas decorrentes do levantamento funcional (unidades comerciais encerradas, prédios/andares devolutos, edifícios degradados, ...)
Face aos problemas da 'nossa rua' que propostas para melhorar a situação?
- Indicar propostas de alteração das situações problemáticas detetadas - Fundamentar as propostas apresentadas: com base no PDM, estudos e experiências, desejo dos habitantes/utentes, … - Pensar sobre a sustentabilidade... (ver Agenda 21 local)
Se as Amoreiras fosse um bairro quais seriam os seus limites? As suas ruas? E os seus problemas?
- Integrar a área em estudo na cidade de Lisboa - Discutir o conceito de 'bairro'... - Identificar as principais marcas da área em estudo (esboços, fotos, …) - Apresentar os principais elementos da morfologia urbana (plantas, imagens) - Referir alguns elementos histórico-geográficos da área - Inventariar os principais problemas urbanos e as suas evidências nas ruas em estudo

Tratando-se do concelho de Lisboa, o novo PDM[4] prevê um conjunto de prioridades e objetivos (Quadro 2) que podem ser explorados em sessões com técnicos da CML responsáveis pela sua elaboração. Essas sessões são complementadas na sala de aula explorando materiais de divulgação do PDM disponíveis em vários formatos.

Quadro 2 - ESTRATÉGIAS E OBJETIVOS DO PDM DE LISBOA

PDM de Lisboa 2012
4 grandes prioridades estratégicas
Afirmar Lisboa nas redes globais e nacionais
Regenerar a cidade consolidada
Promover a qualificação urbana
Estimular a participação e melhorar o modelo de governação
7 objetivos principais
Atrair famílias para residirem em Lisboa, mais empresas e mais empregos
Incentivar a reabilitação do edificado, o seu aproveitamento e das infraestruturas existentes
Melhorar o espaço público e aumentar as áreas pedonais
Integrar a frente-rio existente
Diminuir o número de carros a circular e melhorar os transportes públicos
Aumentar os espaços verdes e a eficiência energética

Fonte: http://pdm.cm-lisboa.pt/index.html (acedido em 20/01/2013)

O projeto culmina com a apresentação pública dos resultados numa sessão no IGOT com a participação de todas as escolas que integram o projeto. O tratamento cartográfico da informação pode recorrer à ferramenta *ArcGIS online* e a apresentação pode apoiar-se em diversos suportes (ppt, vídeo, website, …). A investigação desenvolvida por cada grupo é plasmada numa memória descritiva cuja elaboração obedece a uma listagem de requisitos (Quadro 3).

[4] Depois de um longo processo de revisão iniciado em 2001 (o anterior PDM era de 1994), o concelho de Lisboa tem um novo PDM entrou em vigor em 2012 (Publicação e entrada em vigor – Diário da República, 2ª série, nº 168, de 30 de agosto – Aviso nº 11622/2012).

Quadro 3 - REQUISITOS DA MEMÓRIA DESCRITIVA

Organização da Memória descritiva (10 - 12 páginas)
Folha de rosto: Identificação dos autores, projeto, escola e data de conclusão Introdução: âmbito do trabalho e sua justificação (o que foi feito? como? e para quê?) Breve caraterização da área e da rua em estudo (morfologia e aspetos históricos) Identificação e caracterização do problema: descrição do problema e da forma como foi abordado (metodologia) Orientações do PDM (e eventuais Planos de Urbanização e Planos de Pormenor) na área estudada (importância do planeamento na organização da vida urbana) Apresentação de propostas de solução para o problema e ideias para melhorar a rua Conclusão: balanço do que sabíamos e do que ficámos a saber com a investigação, indicar questões que ficam por responder e que podem servir para outros estudos Fontes de informação: bibliografia e webgrafia consultada

Os resultados das turmas da ESMAVC serão também divulgados na escola numa sessão aberta à escola e alguns documentos síntese publicados no respetivo *website*. A avaliação resultará da aplicação dos seguintes critérios de avaliação: i) empenho e responsabilidade no cumprimento das tarefas; ii) pertinência da informação recolhida e selecionada (identificação, abordagem e fundamentação do problema); iii) cumprimento dos requisitos da memória descritiva; iv) qualidade da apresentação e comunicação dos produtos realizados.

5. Remate

As ruas, nas suas diferentes configurações (rua, largo, praça, avenida...) constituem o espaço público entendido como espaço de uso coletivo. Este espaço é o quadro em que tecem solidariedades e conflitos onde se manifestam as procuras e emergem aspirações. O espaço público tem oferecido o palco onde se expressam os avanços e retrocessos da democracia nos domínios político, social e cultural (Borja, 2012). A qualidade do espaço público é assim, um critério essencial para avaliar a cidadania democrática. As recentes manifestações nas ruas de Lisboa ou de Atenas de Nova Iorque ou Londres, nas praças de Madrid ou do Cairo são um exemplo da importância que 'a rua' ainda mantem nos mais diversos processos sociais.

Se por um lado, crescem as virtudes das ruas multifuncionais que são lugares de encontro ou mesmo de confrontação com o outro (Ascher, 2010). Por outro lado, cada vez mais o espaço público é diverso e, no nosso tempo, é provavelmente fora da rua que o exercício da cidadania é mais intenso. A importância crescente do espaço virtual no debate público coloca-nos perante a questão de saber "se o espaço público como espaço de experiência humana intersubjetiva essencial à democracia necessita de um tipo de espaço com as tipologias convencionais" (Domingues, 2009:123). As nossas ruas como as nossas cidades e as nossas vidas vivem processos de mudança que é preciso investigar.

Há ruas onde apenas se circula, noutras apetece parar e usufruir do seu espetáculo. Há ruas onde é bom viver e outras em que estamos apenas de passagem, algumas parecem estar

sempre à espera de uma maior dignidade noutras sente-se a nostalgia de uma dignidade perdida. É simultaneamente nessa quantidade (escala) e nessa diversidade (diferença) que se tecem as nossas cidades. Entre a lógica de especialização funcional e do urbanismo difuso e a lógica multifuncional e de compactação, parece estar o futuro das ruas que fazem a cidade. Quais as possibilidades de intervenção nesse futuro, que é já hoje? Como podemos melhorar a qualidade de vida urbana a partir das nossas ruas? Estas questões desencadearam este texto e animam uma linha de investigação cujo potencial está longe de se esgotar.

Bibliografia

–Aguiar, D. (2010). Urbanidade e segregação espacial, derivas pelo centro da cidade do Rio de Janeiro', I Encontro Nacional da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Arquitetura e Urbanismo, Rio de Janeiro 29 de novembro a 3 de Dezembro de 2010.

–Ascher, F. (2010). "As duas formas de compartilhar a rua", in A. Borthagaray (org.) Conquistar a rua! Compartilhar sem dividir, São Paulo, R G Editora, 18-23.

–Borja, J. (2012). "Espacio público e conquista del derecho a la ciudad'in carajillo de la ciudad", in Revista Digital del Programa en Gestion de la Ciudad, nº 14, ano 4 http://cafedelasciudades.com.ar/carajillo/14_art1.htm

–Brandão, P. (2010). "Uma exposição sobre a partilha da rua ... e Lisboa", in Catálogo da Exposição "A rua é nossa... de todos nós!", Lisboa, MUDE.

–Cabral, L. (2005). "A rua no imaginário social", in Scripta Nova, Revista electrónica de geografía y ciencias sociales. Barcelona: Universidad de Barcelona, vol. IX, núm. 194 (60), http://www.ub.es/geocrit/sn/sn-194-60.htm

–Domingues, A. (2009). A rua da Estrada. Porto, Dafne Editora.

–European Commission (2004). Reclaiming city streets for people — Chaos or quality of life?. Luxembourg, Office for Official Publications of the European Communities.

–Fortuna, C. (2012). "Henri Lefebvre e o direito à cidade: uma apresentação", in Henri Lefebvre, O direito à cidade. Lisboa, Estúdio e Letra Livre (original, 1968).

–Lefebvre, H. (1970). "La vie sociale dans la ville", in Du Rural à l'Urbain, Paris, Anthropos, 145-152.

–_____ (1999). A revolução urbana. Belo Horizonte, Editora UFMG (original, 1970).

–Lynch, K. (2006). A imagem da cidade. São Paulo, Martins Fontes, (original, 1960).

Eixo 2
O ensino da(s) Cidade(s) e as TIG

EL WIKI COMO EXPERIENCIA PARA LA ELABORACIÓN DE LES BASES DE UN PLAN TERRITORIAL DE LA ISLA DE FORMENTERA. EL CASO DEL MÁSTER EN ESTUDIOS TERRITORIALES Y DE LA POBLACIÓN (METIP) DEL DEPARTAMENT DE GEOGRAFIA, UAB, 2012.

Àngel Cebollada
Albert Pèlachs
Anna Badia
Oriol Nel·lo
Esteve Dot
Carles Donat
Departament de Geografia
Universitat Autònoma de Barcelona

Resumen

En el marco del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) se ha definido la importancia del diseño curricular basado en las competencias. Este hecho, unido a la necesidad de reformar metodológicamente el Master de Estudios Territoriales y de la Población de la Universidad Autónoma de Barcelona para conseguir la máxima categoría de calidad, ha supuesto un gran trabajo de coordinación del profesorado con el fin de encontrar métodos, actividades y recursos de aprendizaje que sirvieran para el logro de estas competencias. Para afrontar la combinación de conocimientos y habilidades que promueve este tipo de enseñanza se ha experimentado con un trabajo en grupo basado en la elaboración, a efectos didácticos, de un Plan Territorial. En esta propuesta, la necesidad de conseguir el trabajo autónomo, en grupo, semi-presencial y de forma asincrónica, requería herramientas de innovación docente que facilitaran el trabajo colaborativo. En este sentido, el Wiki permite a los alumnos trabajar en grupo e interactuar con los compañeros. En esta comunicación se presentan los retos de esta experiencia, señalando los aspectos positivos y las debilidades encontradas de una metodología docente basada en el trabajo colaborativo de todo el grupo (alumnos-profesorado).

Palabras clave: TIC, Máster, Geografía, Ordenación y Gestión del Territorio

1. Introducción

1.1. El EEES y las competencias

Con la entrada en vigor del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES) y con el objetivo de alcanzar la eficacia y competitividad de los estudiantes universitarios, se optó por orientar el diseño curricular en base a las competencias. La noción de competencia es un término que recoge distintas acciones (captar, pensar, explorar, moverse, atender, percibir, formular, manipular e introducir cambios), que permitan realizar una interacción competente en un medio dado (Bruner, 1979). La importancia de las competencias se ha

reflejado en los Proyectos Tunning Europa (González, J. y Wagenaar, R., 2006) y América Latina (Beneitone et al., 2007). Según el Proyecto Tunning, "las competencias representan una combinación de atributos con respecto al conocer y al comprender (conocimiento teórico de un campo académico); el saber cómo actuar (la aplicación práctica y operativa a base del conocimiento); y al saber cómo ser (valores como parte integrante de la forma de percibir a los otros y vivir en un contexto). Este nuevo enfoque, además de no centrarse exclusivamente en los contenidos teóricos de un área de conocimiento, tiene una ventaja adicional que consiste en determinar las metas a lograrse en la formación de un profesional, es decir "el qué" y dejar en libertad el "cómo", primordial en el ambiente universitario de autonomías académicas" (Beneitone et al., 2007: 25).

Así según Rué y Martínez (2005) una competencia abarca tres grandes dimensiones: el saber (conocimientos), saber hacer (habilidades) y ser (actitudes). Por lo tanto, la formación en una competencia es un proceso que exige acción y conocimiento de forma inseparable, ya que a pesar que la competencia se desarrolla siempre con la acción, ésta exige dominar determinados conocimientos (Cristóbal et al., 2010). Además, según el Documento marco presentado por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte del gobierno español el 10 de febrero de 2003, Rué y Martínez (2005) establecen tres tipos de competencias: las competencias genéricas básicas, competencias transversales relacionadas con la formación integral de las personas y competencias más específicas que posibilitan una orientación profesional que permita a los titulados una integración en el mercado laboral.

1.2. Las competencias en los estudios de Máster de Ordenación del Territorio

El Máster en Estudios Territoriales y de la Población del Departamento de Geografía de la Universitat Autònoma de Barcelona tiene una larga tradición en la docencia de la gestión territorial. Se programó por primera vez el curso 2006-07, pero ya contaba con el precedente –desde el curso 1986-87- de los estudios de doctorado, donde los cursos sobre análisis territorial ya tenían una notable presencia. La tradición del Departamento en los estudios territoriales se ha alimentado del conocimiento que docentes e investigadores aportan desde distintas especialidades, dando a la formación en estudios territoriales el carácter teórico y práctico necesario para afrontar profesionalmente el reto de la planificación territorial. A pesar de esta tradición, en creciente actualidad de la Ordenación del Territorio (Dühr et al., 2010; Rodríguez, 2010; Castañer, 2012; Nel·lo, 2012), los retos obligaban a prestar una mayor atención al Planeamiento Territorial. Esta, junto con el hecho que el Master pretendía conseguir la categoría de excelencia, obligó a una revisión de contenidos acorde con unas competencias adecuadas para el Planeamiento Territorial. Por esta razón, el objetivo principal del Master ha quedado definido por la voluntad de formar expertos dotados con una doble capacidad: por un lado, la comprensión de las dinámicas territoriales, sus motivaciones y sus efectos sociales, económicos y ambientales; y por otro, la habilidad conceptual y práctica de diseñar y aplicar instrumentos de ordenación y gestión del territorio.

Por esta razón, en el curso 2012-2013 el Master en Estudios Territoriales y de la Población para la especialización en Ordenación del Territorio, desarrollo local y planificación territorial ha aumentado su troncalidad, su especificidad y su carácter aplicado. Para ello, se decidió basar el aprendizaje en un proceso *hands on* o *learning by doing*, consistente en la elaboración, a lo largo del curso por parte de los alumnos de un documento de planeamiento que reuniera todas las características formales y de contenido como para una tramitación administrativa. En concreto, el ejercicio práctico propuesto ha consistido en la elaboración de un proyecto de plan para la gestión del territorio en la isla de Formentera. La estructura del Master tiene una primera parte de carácter obligatorio y una segunda parte de carácter optativo. Para ello, los módulos de esta especialidad se organizarán en dos ciclos de docencia integrados, correspondientes a cada uno de los semestres del curso (Tabla 1).

Tabla 1. Estructura del METyP, especialidad Ordenación del territorio.

Módulo	**Créditos**	**Semestre**
Obligatorio del Master		
Temas avanzados	9	1º
Metodología	9	2º
Trabajo Fin de Master	9	2º
Obligatorio de Especialidad		
Planeamiento territorial	9	1º
Ciudad y espacios metropolitanos	6	1º
Optativo		
Prácticas externas	6	2º
Sistemas de Información Geográfica, planeamiento y paisaje	6	1º
Desarrollo local y territorial	6	2º
Evaluación ambiental, territorio y recursos naturales	6	2º
Movilidad, transporte y territorio	6	2º
Turismo y territorio	6	1º

Fuente: http://geografia.uab.cat/metip/ [23-1-2013]

Por todo ello, el Master (http://geografia.uab.cat/metip/index.php) [25-1-2013] se ha estructurado en un conjunto de competencias obligatorias o básicas para todos los estudiantes, y otras que vienen determinadas por los módulos que éstos deciden cursar, es decir específicas.

Las **competencias básicas**:

1. Poseer y comprender conocimientos que aporten una base u oportunidad de ser originales en el desarrollo y/o aplicación de ideas, a menudo en un contexto de investigación.

2. Que los estudiantes sepan aplicar los conocimientos adquiridos y su capacidad de resolución de problemas en entornos nuevos o poco conocidos dentro de contextos más amplios (o multidisciplinares) relacionados con su área de estudio.

3. Que los estudiantes sean capaces de integrar conocimientos y enfrentarse a la complejidad de formular juicios a partir de una información que, siendo incompleta o limitada, incluya reflexiones sobre las responsabilidades sociales y éticas vinculadas a la aplicación de sus conocimientos y juicios.

4. Que los estudiantes sepan comunicar sus conclusiones y los conocimientos y razones últimas que las sustentan a públicos especializados y no especializados de un modo claro y sin ambigüedades.

5. Que los estudiantes posean las habilidades de aprendizaje que les permitan continuar estudiando de un modo que habrá de ser en gran medida autodirigido o autónomo.

Las **competencias específicas**:

1. Valorar la incidencia del marco legislativo, económico, político y social en las dinámicas demográficas y territoriales.

2. Aplicar críticamente los conceptos y planteamientos teóricos más avanzados al estudio de la ordenación del territorio y la población.

3. Aplicar las diferentes metodologías de análisis geográfico y demográfico a diferentes escalas territoriales y tamaños de población.

4. Analizar e interpretar la interrelación entre las dinámicas demográficas y transformaciones territoriales históricas y recientes.

5. Utilizar las técnicas de proyección y de representación cartográfica para el diseño de escenarios futuros.

6. Diseñar proyectos de planeamiento urbanístico y territorial utilizando las figuras y metodologías adecuadas a escalas territoriales.

7. Detectar la complejidad de las dinámicas territoriales y demográficas y reconocer los mecanismos de gestión más eficientes, en particular en situaciones de conflicto.

Asimismo, el Master en el que han participado 34 estudiantes procedentes de 6 países y de disciplinas diversas permite también la consecución de dos **competencias transversales**:

1. Empleo de la lengua inglesa en diferentes formatos y contextos.

2. Promover la aplicación y el avance de los principios de la sostenibilidad ecológica, social y económica.

1.3. El uso de las TIC: El Wiki

Como característica principal de los nuevos planteamientos del Espacio Europeo de Educación Superior, está el hecho de que se ha favorecido el trabajo del alumno como centro del aprendizaje. Por ello, se ha reclamado a las TIC herramientas para favorecer la semi-presencialidad (cuando no la enseñanza a distancia) y el auto-aprendizaje. En esta línea, una de las principales características de la Geografía, la pluridisciplinariedad y la transdisciplinariedad, retoma una importancia que nunca debió perder. Para ello, el trabajo en equipo y colaborativo se ha considerado imprescindible en el Master. Y se ha decidido atender esta demanda, aprovechando un programa pensado para el trabajo en grupo y dando una herramienta que permitiera el trabajo autónomo, en grupo y de forma asincrónica: el Wiki o web de trabajo colaborativo, una herramienta que se viene desarrollando en la Universidad Autónoma con éxito en distintos espacios de aprendizaje (Robles et al., 2009).

El conjunto de trabajos que se pueden realizar en un Wiki se basan en un conjunto de evidencias prácticas que son evaluadas por el profesor (Villalonga et al., 2006; Cristobal et al., 2010). Existen dos tipos de evidencias: las concebidas para el trabajo autónomo y las pensadas en equipo. Estas últimas sirven para estimular el trabajo de forma colaborativa y la cooperación entre los miembros del grupo a partir del reparto de responsabilidades y por esta razón han sido elegidas para trabajar en este Master.

Esta opción se deriva del hecho que la carga de trabajo en los grupos de un Master requiere de herramientas de innovación docente que faciliten el proceso de aprendizaje, a la vez que cultivar nuevas formas de enseñanza por parte de los docentes. En este sentido, el Wiki permite a los alumnos trabajar en grupo e interactuar con los compañeros, una tarea difícil de realizar en una enseñanza exclusivamente basada en la relación profesor-alumno. Además, el Wiki permite hacer una evaluación continuada de los ejercicios y un seguimiento personalizado tanto por parte del grupo de trabajo como por parte del profesorado (Robles et al., 2009; Cristobal et al., 2010).

En esta comunicación se presenta una experiencia de Master de Geografía basada en la aplicación del wiki como herramienta pensada para la redacción completa de un Plan Territorial el cual consta de distintas fases: la diagnosis, su correspondiente estudio DAFO y su aplicación a través de la redacción de propuestas y objetivos de actuación.

2. Metodología del Trabajo troncal

2.1. Contenidos troncales, materiales y aspectos logísticos del trabajo troncal

El contenido de la docencia troncal correspondiente al primer semestre, se organiza a partir de la coordinación de tres módulos (Tabla 1):

a) Planeamiento territorial (9 créditos).

b) Ciudad y espacios metropolitanos (6 créditos).

c) Sistemas de información geográfica, planeamiento y paisaje (6 créditos).

Además, el módulo de "*Temas avanzados*" contribuye en paralelo a proporcionar el suficiente cuerpo teórico, por otro lado, absolutamente necesario para el carácter práctico y de aplicabilidad que se pretende proporcionar con los otros tres módulos. Cada módulo tiene dos profesores: un tutor que imparte la mayor parte de su contenido y un profesor, con menor dedicación, experto en algún tema concreto del módulo. Además, un profesor sin carga docente se ocupa de la coordinación entre el profesorado y los estudiantes.

El conjunto del cuerpo docente (8 profesores, 4 tutores + 4 expertos), se programan conjuntamente el contenido y la temática de las materias impartidas, de tal manera que, la dedicación de los créditos se distribuye en tercios:

a) Una tercera parte de cada módulo se dedica a los contenidos básicos instrumentales necesarios para unificar el nivel de conocimiento de los estudiantes y dar las bases teóricas y técnicas para que puedan afrontar las tareas necesarias.

b) Otra tercera parte a contenidos específicos relativos al trabajo troncal desarrollado.

c) Y la última parte a un taller asistido para el desarrollo y redacción del trabajo.

El objetivo de los contenidos troncales a lo largo del proyecto ha consistido en dotar a los estudiantes de las habilidades conceptuales y prácticas para el diseño y la redacción de instrumentos de planeamiento territorial. Para ello, como se ha dicho se ha realizado un ejercicio práctico de planeamiento consistente en la elaboración, con finalidades didácticas, de unos instrumentos de planeamiento territorial. Cada uno de los módulos se programará de tal manera que, además de los contenidos de carácter conceptual e instrumental, se disponga de suficiente tiempo para que los estudiantes puedan elaborar conjuntamente un plan, con todos sus atributos formales:

a) Memoria descriptiva, es decir diagnosis.

b) Análisis de las ventajas a partir de un análisis DAFO.

c) Criterios

d) Propuestas de Desarrollo, para dar cumplimiento a distintos objetivos que se deben traducir en acciones concretas. Un apartado que, en cierto modo y por motivos docentes, sustituye la *Normativa* que debería tener cualquier planeamiento.

A estos efectos se escogió un ámbito territorial representativo de una cierta dimensión y complejidad y se ensayó un ejercicio de planificación con el objetivo de ordenar el espacio y

regular los usos del suelo. El territorio propuesto fue, como se ha dicho, la isla de Formentera.

De este modo, los estudiantes se dividieron en grupos de trabajo cada uno de los cuales trabajó en todas las partes del proyecto completo. Para hacerlo factible, se ha trabajado, a efectos analíticos y proyectuales, sobre tres sistemas o "capas" territoriales:

a) Los **espacios abiertos**, es decir, el suelo que independientemente de su clasificación jurídica, no ha sido urbanizado. Y que ha incluido tanto los espacios litorales como los de interior, los suelos agrícolas y los yermos, los ámbitos de mayor interés natural y los de menor relevancia en este aspecto, los mejores preservados y los más degradados.

b) Las **infraestructuras**, que incluyen las de movilidad terrestre (carreteras, caminos, carriles bici, ...), las ambientales (depuradoras, desaladoras, plantas de residuos, ...), energéticas (electricidad, ...) y marítimas (puerto).

c) Los **asentamientos**, es decir todos los usos residenciales estables, hoteles, equipamientos, cámpings, chiringuitos de playa, etc.

Tabla 2. Materiales, herramientas y aspectos logísticos

Módulo	**Descripción**
Materiales	
Cartografía	ortofotomapas con secuenciación temporal para el análisis de las dinámicas habidas, topográficos, hábitats, planeamiento, mapas de usos y cubiertas del suelo, etc
Estadística	población, actividad económica, movilidad, vivienda y construcción, suelo, consumo energético, consumo de agua, saneamiento, residuos, ...
Logística	
Espacio de trabajo	aula estable y permanente donde guardar materiales y poder trabajar sin interrupción alguna durante del curso.
Coordinación	una persona que vela por la coordinación entre profesorado y estudiantes.
Apoyo institucional	contactos con la administración local, autonómica y universitaria, que tienen que dar apoyo a la iniciativa, tanto en lo que se refiere a la organización del trabajo de campo como a la disponibilidad de datos y otras informaciones necesarias.
Trabajo de campo	
Trabajo de campo	habrá que reservar dos o tres días de trabajo de campo sobre el terreno una vez iniciado el semestre
Herramientas	
Wiki	plataforma informática de uso académico que proporciona un entorno virtual colaborativo. Herramienta de soporte imprescindible para un trabajo en grupo como el que se plantea.
Campus virtual	plataforma informàtica de uso docente, que proporciona un entorno virtual de Aprendizaje para dar soporte a la docencia.

El proceso se ha estructurado en cuatro etapas:

a) Diagnosis de la situación actual y de las tendencias en curso. Contenido: Memoria explicativa sobre las dinámicas territoriales, los tres planos de sistema, el plano que resulte de la "lectura territorial" y la comparación de éste último con el régimen jurídico del suelo.

b) Identificación de potencialidades y riesgos. Contenido: elaboración de las tablas DAFO.

c) Establecimiento de criterios y objetivos. Contenido: conceptos, criterios y propuesta de objetivos específicos a alcanzar en el ejercicio de planeamiento (se sugerirán objetivos contrastados a los diversos grupos para así hacer evidentes las diversas posibilidades de utilización del planeamiento).

d) Elaboración de las propuestas y los proyectos destinados a concretarlas.

Para el desarrollo y efectividad del trabajo troncal la Tabla 2 muestra un conjunto de materiales y herramientas imprescindibles para el buen funcionamiento del trabajo.

2.2. El Wiki como herramienta

2.2.1. El wiki basado en las evidencias para el trabajo en equipo

Para potenciar las habilidades que se han previsto en las competencias específicas del Master, mostradas en la introducción, las prácticas se desarrollan a partir de distintos métodos de enseñanza-aprendizaje:

a) El aprendizaje basado en problemas. Según Branda et al. (2009: 11-12): "el aprendizaje basado en problemas es una metodología el punto de partida de la cual es un problema o una situación problemática. Esta situación permite al estudiante desarrollar hipótesis explicativas, e identificar necesidades de aprendizaje que le permitan comprender mejor el problema y cumplir con los objetivos de aprendizaje pre-establecidos. Un paso adicional es identificar los principios que se relacionan con el conocimiento adquirido y que se pueden aplicar a otras situaciones o problemas." Por ello, algunas de las prácticas propuestas se basan en la resolución de situaciones problemáticas fundamentadas en conflictos territoriales reales y de actualidad.

b) Todo el trabajo propuesto está basado en el aprendizaje cooperativo y colaborativo, es decir, todas las prácticas propuestas se deben resolver en grupo. Tan importante como la transdisciplinariedad lo es la multidisciplinariedad y el trabajo en equipo. Por esta razón el trabajo de la asignatura se hace en grupo y por esta razón, si bien las partes del trabajo tienen fases de trabajo individual, su resolución final siempre es responsabilidad del grupo de trabajo. Por ello se ha organizado el trabajo en ocho subgrupos de entre cuatro y cinco miembros, que se encargaban de un epígrafe de cada capítulo para evitar que cada uno de ellos se responsabilizara exclusivamente de "su" capítulo y el trabajo quedara compartimentado. De esta forma, el conjunto del trabajo era responsabilidad de la totalidad del grupo.

c) Buena parte de las prácticas implican cierto trabajo de cartografía digital. El hecho de ser una asignatura de Master permite que los alumnos lleguen con un nivel adecuado en el tratamiento de los Sistemas de Información Geográfica (SIG). Así pues la cartografía elaborada para el documento se ha realizado con programario específico de SIG (MiraMon y ArcGis). Ello ha obligado a tener un dominio de las principales herramientas de captura y edición de datos espaciales, así como de las principales funciones de manipulación y análisis.

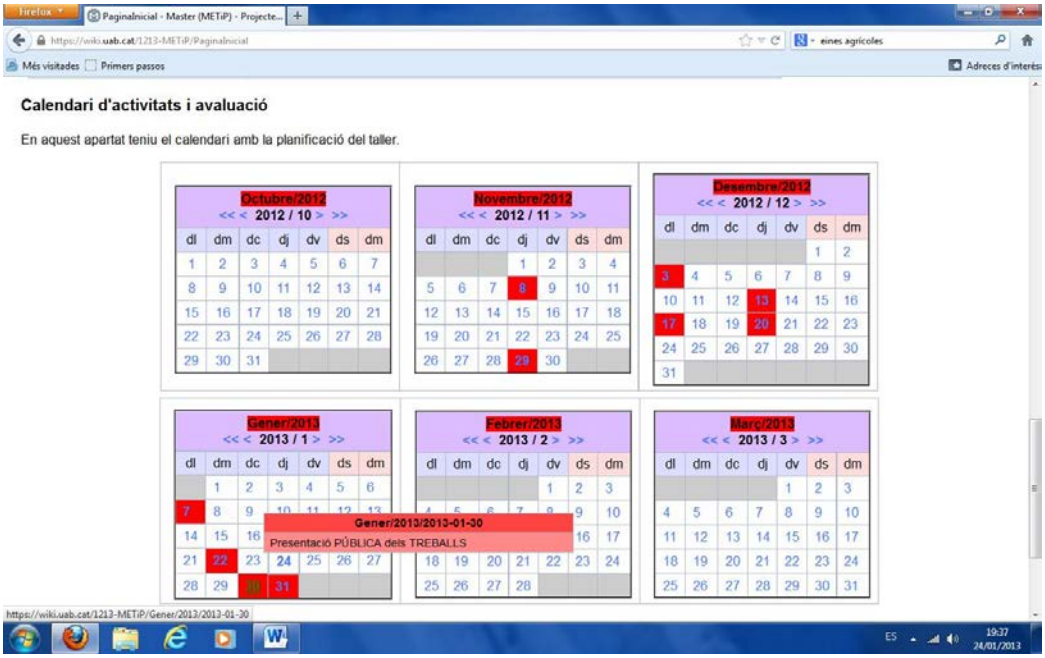
d) El trabajo de campo forma parte de los procesos de enseñanza-aprendizaje de forma supervisada que tradicionalmente se han impartido desde todas la ramas de la Geografía. Y es que las salidas de campo permiten a los alumnos experimentar y comprender el mundo real, si se consigue cierta continuidad entre la teoría-práctica y campo. Esta retroalimentación positiva alimenta el conocimiento de los alumnos que, si son capaces de comprender la realidad que observan, tendrán una adquisición de conocimientos más profundos y duraderos. Por ello se realizó un viaje a Formentera de 4 días en el que se realizó trabajo de campo, observando los elementos de interés previamente definidos así como entrevistas con representantes de la administración isleña y miembros de las organizaciones sociales de Formentera.

2.2.2. El wiki para la redacción conjunta

Para completar los objetivos planteados en el apartado anterior, hemos organizado una página wiki como la mejor opción para el trabajo colaborativo en la que todos los miembros pudieran ver y colaborar en todo momento en la elaboración del Plan territorial de Formentera. En total se ha organizado un espacio de trabajo para 43 personas: 34 estudiantes y 9 docentes. La página web se ha organizado en dos bloques: uno puramente informativo (véase figura 1), con el calendario de actividades y avaluación. El número de personas implicadas en el proyecto requieren una gran claridad de calendario y rigor en su cumplimiento.

Pero sin duda, el elemento más interesante e innovador es el otro bloque donde se organiza el espacio de trabajo colaborativo. Este bloque se organiza en tres “ventanas”. La primera (véase la figura 2) es el espacio de trabajo común de todas las personas participantes (estudiantes y docentes). En esta ventana, todos los espacios son accesibles para toda la “comunidad” (estudiantes y profesorado). En primer lugar, el espacio *WikiGroup0* es el lugar de trabajo de redacción del Plan, allí donde todos los subgrupos alojan el documento, que es único. De esta forma, se pretendía que en todo momento todos estos subgrupos vieran la totalidad del trabajo, como avanzaba su elaboración y, de esta forma, este estuviera bien coordinado y se evitasen las reiteraciones; debemos recordar que trabajaban en paralelo ocho subgrupos de trabajo encargados de redactar un epígrafe de cada uno de los ocho capítulos de manera que, ya desde el inicio, fuera un trabajo único y compartido.

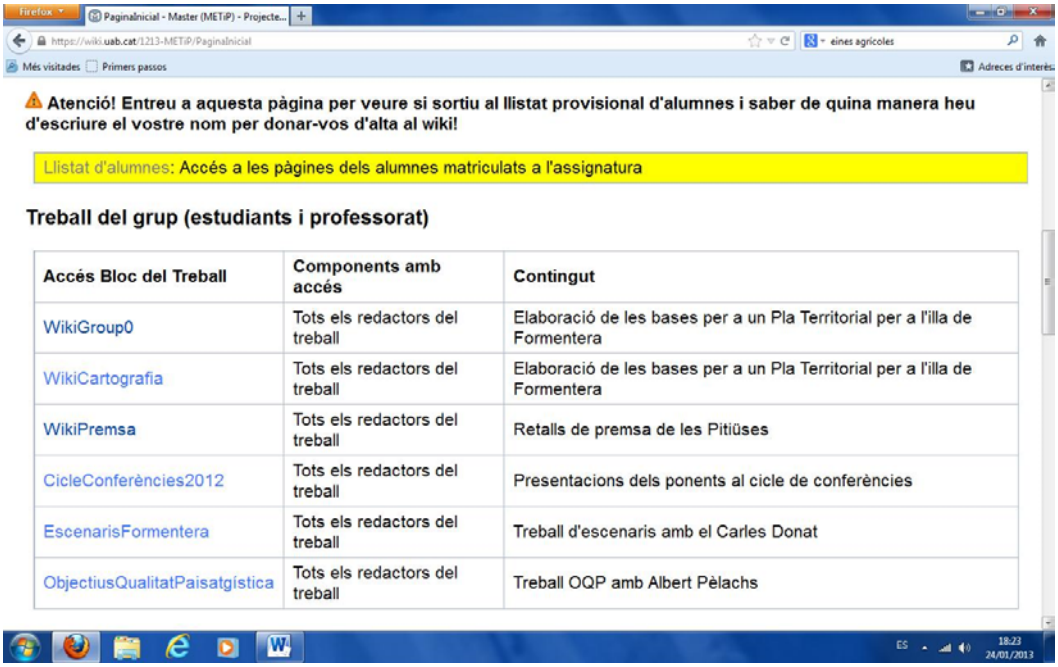
Figura 1. Calendario de actividades y avaluación del wiki



Fuente. https://wiki.uab.cat/1213-METiP/ [consulta 28-1-13]

Por este motivo, se procedió a realizar subenlaces para cada capítulo aunque preservando el acceso para el conjunto de la comunidad con el objetivo comentado anteriormente: el conocimiento del estado de trabajo compartido y evitar las reiteraciones de los temas en los distintos capítulos y epígrafes. El resto de "enlaces" de esta ventana tienen un carácter de almacén de materiales necesarios para la realización del trabajo común. Estos enlaces són: *WikiCartografía* donde se encuentra el listado de la cartografía disponible (y necesaria) para el trabajo; *WikiPremsa* que (como su nombre ya indica) aloja el dossier de prensa entorno a las problemáticas territoriales de Formentera; *CicleConferències2012* desde dónde pueden descargarse las presentaciones de los ponentes que participaron en el ciclo de conferencias complementarias, especialmente organizadas para el proyecto de elaboración del Plan territorial de Formentera (enmarcadas en el módulo de Temas avanzados); *EscenarisFormentera* donde los estudiantes cuelgan los escenarios de población, vivienda y puestos de trabajos necesarios para la realización del documento de diagnosis del Plan territorial; por último, *ObjectiusQualitatPaisatgística* donde se encuentran materiales docentes de las sesiones de Master y los trabajos preliminares para la realización de la parte de paisaje del Plan Territorial.

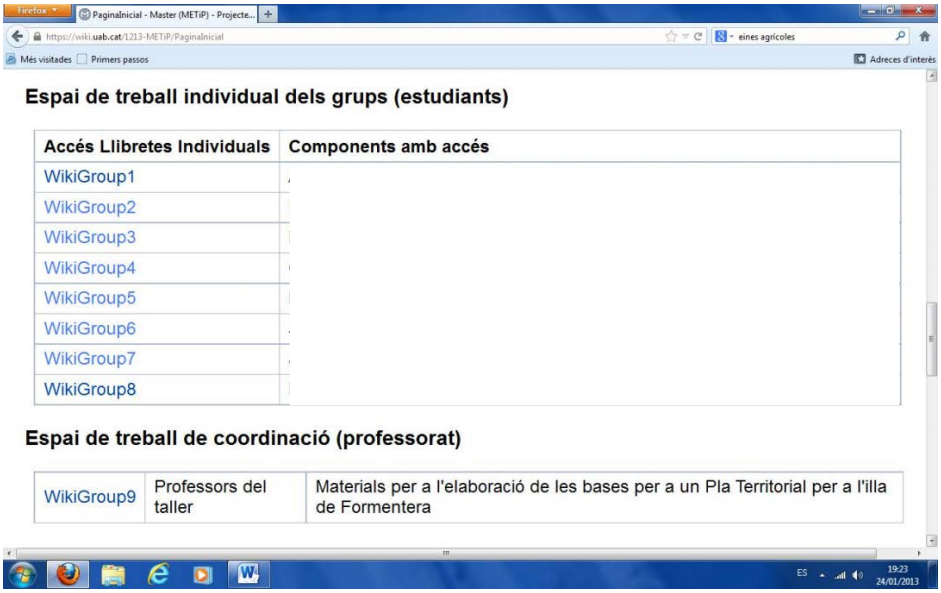
Figura 2. Espacio de trabajo común del wiki



Fuente. https://wiki.uab.cat/1213-METiP/ [consulta 28-1-13]

La segunda ventana (véase figura 3), es un espacio de trabajo restringido y organizado en ocho enlaces, uno para cada subgrupo de trabajo y al que no pueden acceder el resto de estudiantes. El grupo docente sí tienen acceso a estos enlaces. En ellos, cada subgrupo tiene su "taller digital", el espacio de trabajo privado como antesala a la ventana descrita anteriormente y que accesible al conjunto de la comunidad. Finalmente, la tercera ventana (véase figura 3) es la de acceso más restringido, solamente para el equipo docente. Es el espacio de trabajo de coordinación donde se albergan materiales docentes restringidos para los profesores y el espacio de trabajo para la elaboración de esta comunicación sobre la experiencia del wiki.

Figura 3. Espacio de trabajo individual y espacio de trabajo de coordinación para el equipo docente



Fuente. https://wiki.uab.cat/1213-METiP/ [consulta 28-1-13]

3. Resultados

El documento de trabajo para la redacción del Plan Territorial se ha desarrollado tal y como se había previsto. Ha resultado un documento de plan integrado por 9 capítulos de 8 epígrafes cada uno, que se cierra con 8 propuestas y 36 proyectos para la gestión del territorio en Formentera. El documento del plan tiene una extensión de 700 páginas y consta de todos los atributos que permitirían, si fuera el caso, una tramitación administrativa. Por lo que respecta al uso del Wiki y el funcionamiento del grupo, destacan tres tipos de resultados:

3.1. Resultados metodológicos

a) Wiki se ha mostrado como una buena herramienta de trabajo. No ha supuesto problemas técnicos para los estudiantes más allá de aprender su funcionamiento en la fase inicial.

b) Los grupos de trabajo han funcionado bien, a pesar, de algunos desajustes en algún grupo.

c) El principal problema metodológico ha sido gestionar una página web que convertida a tamaño de papel DINA4 ha ocupado, como se ha dicho, aproximadamente unas 700 páginas. En una página web se pueden hacer anclajes para llegar con facilidad a cada parte de la página. Pero esta herramienta desaparece cuando se edita la página, justamente lo que hace el Wiki para modificar su contenido. Por ello, los desplazamientos no son nada fáciles y han generado dudas a los estudiantes y sensación de esfuerzo.

d) El segundo problema ha venido del hecho que el Wiki está diseñado para el trabajo asincrónico. Cuando dos personas editan y graban la página a la vez se genera un conflicto

de edición. Wiki no borra la información sino que almacena todas las versiones en una. A pesar de nombrar a un responsable de subgrupo para subir el material, las fechas de entrega de partes del trabajo generó una gran cantidad de vistas a la página y han supuesto una gran cantidad de problemas de edición porqué los estudiantes han hecho caso omiso de las advertencias que la misma página envía. A pesar de ello, no se ha perdido información. Y se ha podido recuperar todas las versiones anteriores grabadas.

La forma de solventar estas dos situaciones tremendamente incómodas (c y d) ha consistido en separar el documento en varios apartados de tal manera que el acceso fuera más ágil y rápido. Y además, se nombró un responsable de subir a la plataforma cada uno de los capítulos.

3.2. Valoración de la Herramienta

La herramienta estaba especialmente pensada para que todos los grupos de trabajo tuvieran acceso a todas las partes del documento con la finalidad de evitar solapamientos y cruces de información. Además, en el wiki siempre había la última versión del documento por lo que se podía ver cómo iba creciendo a partir de las distintas aportaciones. No obstante, el trabajo de los equipos ha sido excesivamente individual. Sí que ha habido coordinación de cada sub-grupo, es decir, de cada uno de los 8 equipos de trabajo. Pero ha faltado coordinación colectiva entre grupos. Por otro lado, la voluntad que cada grupo participara en una parte de cada capítulo ha favorecido la transdisciplinariedad y la participación completa en todo el documento. Pero ha faltado interacción, seguimiento y lectura conjunta. Por ello al final se han escogido coordinadores de capítulo responsables de la edición y revisión de contenidos de cada parte.

Por lo que hace referencia al profesorado, la herramienta ha servido para seguir el trabajo en grupo y se ha utilizado para corregir conjuntamente la memoria del proyecto. En este sentido, han sido muy útiles las puestas en común y corrección conjunta en forma de seminario de todos los profesores. Aunque a su vez, ha supuesto un esfuerzo importante de coordinación y trabajo con reuniones periódicas a lo largo de todo el curso, si bien con mayor frecuencia durante el inicio (preparación salida de campo) y al final (criterios, objetivos y propuestas).

Aunque disponer de toda la información en una misma página es muy útil para detectar solapamientos y desajustes, el volumen de información que contiene el wiki ha hecho muy difícil un seguimiento completo de todo y ha dificultado la lectura global del documento. Por ello, en la fase final del trabajo, (criterios, objetivos y propuestas), se ha cerrado el trabajo separándolo por grandes apartados donde coordinadores y tutores se han sentido más cómodos.

3.3. Cumplimiento de las Competencias

El trabajo ha permitido adquirir todas las competencias previstas en este sentido la siguiente tabla cruza las distintas partes del trabajo con cada una de las competencias para destacar en que lugar del proceso se ha adquirido dicha competencia (tabla 3):

Tabla 3. Competencias básicas y específicas del METyP

Competencias básicas	**Diagnosis**	**DAFO**	**Criterios, objetivos y propuestas**
Poseer y comprender conocimientos que aporten una base u oportunidad de ser originales en el desarrollo y/o aplicación de ideas, a menudo en un contexto de investigación		X	X
Que los estudiantes sepan aplicar los conocimientos adquiridos y su capacidad de resolución de problemas en entornos nuevos o poco conocidos dentro de contextos más amplios (o multidisciplinares) relacionados con su área de estudio.		X	X
Que los estudiantes sean capaces de integrar conocimientos y enfrentarse a la complejidad de formular juicios a partir de una información que, siendo incompleta o limitada, incluya reflexiones sobre las responsabilidades sociales y éticas vinculadas a la aplicación de sus conocimientos y juicios.	X	X	X
Que los estudiantes sepan comunicar sus conclusiones y los conocimientos y razones últimas que las sustentan a públicos especializados y no especializados de un modo claro y sin ambigüedades.		X	X
Que los estudiantes posean las habilidades de aprendizaje que les permitan continuar estudiando de un modo que habrá de ser en gran medida autodirigido o autónomo.			X
Competencias específicas	**Diagnosis**	**DAFO**	**Criterios, objetivos y propuestas**
Valorar la incidencia del marco legislativo, económico, político y social en las dinámicas demográficas y territoriales.			X
Aplicar críticamente los conceptos y planteamientos teóricos más avanzados al estudio de la ordenación del territorio y la población.	X	X	X
Aplicar las diferentes metodologías de análisis geográfico y demográfico a diferentes escalas territoriales y tamaños de población	X		
Analizar e interpretar la interrelación entre las dinámicas demográficas y transformaciones territoriales históricas y recientes.	X	X	X
Utilizar las técnicas de proyección y de representación cartográfica para el diseño de escenarios futuros.	X		
Diseñar proyectos de planeamiento urbanístico y territorial utilizando las figuras y metodologías adecuadas a escalas territoriales.	X		
Detectar la complejidad de las dinámicas territoriales y demográficas y reconocer los mecanismos de gestión más eficientes, en particular en situaciones de conflicto.	X		

En lo que se refiere a les competencias transversales, la primera (1. Empleo de la lengua inglesa en diferentes formatos y contextos), se ha enriquecido porqué las tareas se han

desarrollado en el entorno de un grupo de trabajo multilingüe. Mientras que la segunda (2. Promover la aplicación y el avance de los principios de la sostenibilidad ecológica, social y económica), se ha acentuado por el hecho de apostar por la integración en equipos multidisciplinares.

4. Valoración final de la experiencia

- Se han adquirido las competencias previstas.

- En la fase de diagnosis del trabajo se han trabajado más las competencias específicas.

- El análisis DAFO y las Propuestas han servido para demostrar la adquisición de las competencias básicas.

- El wiki ha sido una herramienta, que a pesar de algunos desajustes técnicos provocados por el volumen de la información y la gestión de un grupo grande, ha facilitado el trabajo de las competencias y el seguimiento y tutorización del trabajo.

- La coordinación del profesorado ha permitido tener una visión global del conjunto, conociendo los contenidos de todos los módulos y del estado del proyecto.

5. Bibliografía

- Bruner, J. (1979). Essays from the Left hand, Harvard, Cambridge.

- Beneitone, P.; Esquetini, C.; González, J.; Maletá, M.M.; Siufi, G.; Wagenaar, R. (2007). Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América, Bilbao, Universidad de Deusto y Universidad de Groningen.

- Castañer, M. (ed) (2012). El planejament territorial a Catalunya a inicis del segle XXI. Una nova interpretació i projecció del país, Barcelona, Societat Catalana d'Ordenació del Territori.

- Cristobal, J.; Badia, A.; Pèlachs, A. (2010). "La enseñanza virtual y el wiki como herramientas para favorecer el trabajo autónomo y colaborativo de los alumnos de geografía en red en la Universitat Autònoma de Barcelona". En VI Congrés Internacional de Docència Universitària i Innovació. CIDUI 2010, Barcelona, Julio 2010. CD Proceedings.

- Dühr, S.; Colomb, C.; Nadin, V. (2010). European Spatial PLanning and Territorial Cooperation, Abingdon, Routledge.

- González, J. y Wagenaar, R. (2006). Tunning Educational Structures in Europe. Una introducción a la contribución de las universidades al proceso de Bolonia, Bilbao, Universidad de Deusto.

- Nel·lo, O. (2012). Ordenar el Territorio. La experiencia de Barcelona y Cataluña, València. Tirant lo Blanch.

- Robles, S.; Borrell, J.; Fernández, C.; Freixas, M.; Pèlachs, A.; Pons, J.; Sebastián, R. (2009). "Wiki en la Universitat Autónoma de Barcelona." Red U Revista de Docencia Universitaria. Número monográfico IV. Número especial dedicado a Wiki y educación superior en España (en coedición con Revista de Educación a Distancia –RED). 15 de diciembre.

- Rodríguez, F. (2010). "El estado de la ordenación del territorio en España", Cuadernos Geográficos, nº 47, 9-15.

- Rué, J. y Martínez, M. (2005). Les titulacions UAB en l'Espai Europeu de Transferencia Superior. Sistema Europeu de Transferencia de Crèdits (ECTS). Eines d'Innovació Docent en Educació Superior, Bellaterra, Servei de Publicaciones de la Universitat Autònoma de Barcelona – Unitat Innovació Docent en Educació Superior.

- Villalonga, A.; Vié, A.; Pèlachs, A.; Freixas, M.; Badia, M. (2006). El Uso del Wiki para el Trabajo Colaborativo Semipresencial en Asignaturas de Historia del Arte, Congreso Internacional Virtual de Educación. CIVE 2006. CD.

COMPETENCIAS DIGITALES GEOGRÁFICAS Y TRABAJO DE CAMPO EN UN ÁMBITO URBANO: EL PROYECTO OUTDOOR ICT

José Jesús Delgado Peña
Josefa García Mestanza
Universidad de Málaga

1. Introducción

Este trabajo es resultado de la asociación Grundtvig OUTDOOR ICT (ref. 2011-1-HU1-GRU06-03650-2) subvencionado dentro del Programa de Aprendizaje Permanente de la Unión Europea. Y en él convergen dos aspectos que consideramos fundamentales para la población de adultos mayores de 50 años de la actual sociedad como son el estímulo de las competencias digitales (en lucha contra la consabida brecha digital) y el fomento de metodologías activas de aprendizaje activas, como es el caso del trabajo de campo (favoreciendo de este modo la propia filosofía del aprendizaje a lo largo de toda la vida mediante la sensibilización patrimonial o medioambiental, así como un estilo de vida más activo y saludable). Para ello, hemos desarrollado una experiencia de aprendizaje en el ámbito del geocaching mediante el uso de dispositivos gps móviles de uso frecuente (móviles o tablets) con software de uso libre (como Google Maps o Goggles), utilizando como terreno de actuación el casco histórico de la ciudad de Málaga. También hemos desarrollado una evaluación de los resultados de la actividad mediante cuestionarios a los participantes. Esto lo desarrollaremos en los siguientes epígrafes.

En general, la importancia de las competencias digitales es enorme, pues la actual sociedad de la información en un mundo globalizado representa un verdadero reto que afrontar para las personas mayores. Esta sociedad es producto de la informatización generalizada de la información y de la revolución digital, y brinda un enorme abanico de posibilidades en lo que respecta a la información, la comunicación y la gestión de actividades en el día a día. Las personas mayores valoran el aprendizaje de aspectos relacionados con la informática desde una triple perspectiva: como un medio de comunicación con sus familiares y amigos, reduciendo así los efectos del aislamiento; como una vía de relación social, permitiéndoles mantenerse informados en un entorno en continuo cambio, y como un recurso de ejercicio mental (Delgado Peña et al., 2009, 133-136). La presente experiencia parte de todas estas premisas.

Es necesario, desde la perspectiva socioconstructivista de las competencias, desarrollar su aplicación en los programas educativos para mayores en general (Bermejo García, 2005). Una cosa sí que es cierta, y es que los mayores disfrutan de una mayor disponibilidad de tiempo libre, lo que requiere de un cambio interno personal y de un cierto entrenamiento en tal sentido (Fernández Lópiz, 1998, 239). Por tanto, es importante crear actividades y elaborar materiales en esta línea.

Por otro lado, el trabajo de campo, metodología clásica en el ámbito de la Geografía, puede ofrecernos múltiples oportunidades de desarrollo en este ámbito, siendo muchos los especialistas que consideran el trabajo de campo un método muy adecuado a la hora de hacer al alumno el aprendizaje de la Geografía más atractivo y cercano (AA.VV., 2004, 121; Bailey, 1981, 161; Friera, 1995, 209; Hernández, 2007, 108; Liceras, 1997, 297; Meyer, 2009, 134; Souto, 1998, 370). En definitiva, en el ámbito del proyecto OUTDOOR ICT, y teniendo en cuenta todos estos aspectos, desarrollamos la experiencia que a continuación explicamos.

2. Objetivos

Esta asociación está conformada por 6 instituciones procedentes de España (Aula de Mayores de la Universidad de Málaga), Portugal, Francia, Italia, Austria y Turquía). En general, el objetivo principal de OUTDOOR ICT es proporcionar oportunidades para explorar vías de aplicación de los conocimientos adquiridos en el campo de las TIC para la promoción de un estilo de vida activo mediante la obtención y el intercambio de conocimientos y experiencias de los socios y participantes y capacitar a los mayores de 50 años (aunque en el caso de Málaga, debido a la naturaleza de su alumnado, la media de edad es sensiblemente superior a la de otras instituciones participantes).

Los objetivos generales de la asociación son:

- Investigar las necesidades de los grupos objeto del proyecto.

- Ofrecer a los mayores de 45 oportunidades de explorar nuevas formas de adquirir conocimientos sobre las TIC

- Establecer vías para aplicar los conocimientos adquiridos a través de las TIC en el ámbito de un estilo de vida activa

- Luchar contra las brechas intergeneracionales

- Compartir las experiencias de los socios y participantes

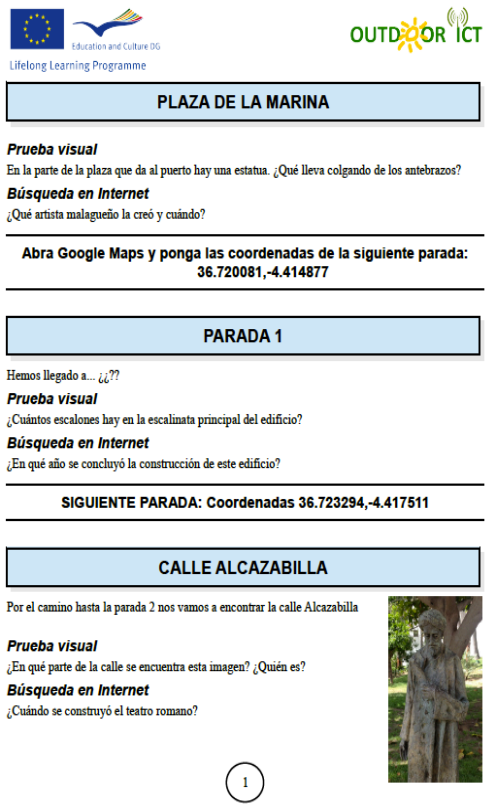
Las principales preguntas a las que el proyecto busca respuestas son las siguientes: 1, ¿Cuáles son las barreras que las personas mayores de 45 años encuentran para usar las herramientas y aplicaciones TIC de forma generalizada?. 2. ¿Puede una metodología de enseñanza de las TIC informal y divertida aumentar la motivación de los mayores? 3. ¿Pueden los sistemas de redes sociales en línea conseguir la integración social del grupo objetivo? 4. ¿Pueden disminuir las brechas intergeneracionales mediante la aplicación de nuevos enfoques? Mediante el presente trabajo nos hemos centrado en las dos primeras preguntas, tal como veremos en la evaluación efectuada tras el desarrollo de la experiencia concreta.

3. Metodología

3.1. Salida de campo: Actividad de geocaching en el centro histórico de Málaga

Era necesario llevar a cabo una dinámica donde los participantes vieran reforzado su interés por la Geografía, además de desarrollar diversas competencias y destrezas útiles para su vida cotidiana: uso de dispositivos digitales, geolocalización, orientación espacial, apreciación de la riqueza patrimonial del medio cercano, estímulo de un estilo de vida saludable, etc. Así, decidimos elegir una actividad que aglutinara todos estos aspectos, ofreciendo el geocaching múltiples posibilidades para conseguir dichos objetivos. Es una actividad integradora de ejercicio físico, mental y dominio de la tecnología (aplicaciones web, telefonía móvil, etc.) en la que la edad no es un impedimento para su realización, ya que puede ser adaptada a todas las edades y niveles (Tejedor Lorenzo, 2006). Dicha actividad consiste, generalmente, en esconder objetos en el campo o en la ciudad, apuntar sus coordenadas y hacerlas públicas para que otras personas puedan efectuar su búsqueda mediante un dispositivo de localización GPS. En este sentido, elegimos algunos monumentos clave y establecimos un itinerario de uno a otro siguiendo una lista de coordenadas que introducíamos en dichos dispositivos, mostrándonos en la pantalla el camino para llegar al lugar de las coordinadas dadas de antemano.

Figura 1. Hoja de actividad con coordenadas y pruebas (Aula de Mayores de la Universidad de Málaga)



Education and Culture DG
Lifelong Learning Programme

OUTDOOR ICT

PLAZA DE LA MARINA

Prueba visual
En la parte de la plaza que da al puerto hay una estatua. ¿Qué lleva colgando de los antebrazos?
Búsqueda en Internet
¿Qué artista malagueño la creó y cuándo?

Abra Google Maps y ponga las coordenadas de la siguiente parada: 36.720081,-4.414877

PARADA 1

Hemos llegado a... ¿¿??
Prueba visual
¿Cuántos escalones hay en la escalinata principal del edificio?
Búsqueda en Internet
¿En qué año se concluyó la construcción de este edificio?

SIGUIENTE PARADA: Coordenadas 36.723294,-4.417511

CALLE ALCAZABILLA

Por el camino hasta la parada 2 nos vamos a encontrar la calle Alcazabilla

Prueba visual
¿En qué parte de la calle se encuentra esta imagen? ¿Quién es?
Búsqueda en Internet
¿Cuándo se construyó el teatro romano?

1

Fuente. José Sánchez y Ángel Diego Pacheco

En lugar de encontrar un "tesoro", algo físico concreto, el tesoro lo conformaba el propio monumento, estableciendo en cada una de las paradas dos pruebas: una de observación y otra de búsqueda de información en internet (figura 1). De esta forma, se estimulaba simultáneamente el desarrollo de competencias geográficas de vital importancia como son la orientación, la interpretación de cartografía (plano de la ciudad) y la observación del entorno, junto a las competencias digitales al hacer uso de un software de geolocalización (Google Maps y Google Street View) en dispositivos cotidianos como son los smartphones o las tablets. Como la actividad se llevaba a cabo en equipos, también se estimulaba de esta forma la socialización y el desarrollo de competencias sociales. Además, también hicimos uso de Google Goggles, una aplicación informática que nos permite identificar, mediante una imagen hecha desde nuestro propio dispositivo, dicho objeto o monumento, aportando información acerca del mismo. Hay que destacar que la base de datos de imágenes e información relativa a los diferentes lugares es subida de manera colaborativa y desinteresada por los propios usuarios (como ocurre con la wikipedia), siendo un ejemplo significativo de lo que conocemos como web 2.0 o web social. La enseñanza de dicha aplicación puede tener una doble perspectiva: 1) desarrollo de competencias digitales, al tratar y subir imágenes y textos, búsquedas de información, etc., y 2) fomento de la sensibilización patrimonial o medioambiental, tanto en cuanto esta aplicación puede ayudar a la puesta en valor de monumentos o lugares naturales de especial relevancia, incluso poco conocidos.

Hay que reseñar, no obstante, que de manera previa a la salida de campo, se desarrolló una sesión en el aula de informática con el fin de introducir al alumnado en todas estas aplicaciones informáticas, bastante desconocidas, en general, habría que añadir, para el grupo objetivo de dicha experiencia.

Figura 2. Hoja de actividad con coordenadas y pruebas (participantes europeos)



Fuente. José Sánchez, Ángel Diego Pachec y José Carlos Fernández

Desarrollamos dicha actividad en dos ocasiones, con un itinerario muy similar, pero con dos grupos de participantes muy diferentes. En junio de 2012 la llevamos a cabo con un grupo de estudiantes del Aula de Mayores de la Universidad de Málaga, mientras que en noviembre de 2012 con un grupo de participantes europeos procedentes de las demás instituciones implicadas en el proyecto (figuras 2 y 3).

Figura 3. Grupo de participantes en la salida de noviembre de 2012



Fuente. Autores

3.2. Evaluación de la experiencia a través de cuestionarios

A fin de evaluar la experiencia se efectuó un estudio exploratorio, desarrollando una metodología cuantitativa basada en cuestionarios de satisfacción a completar por los participantes una vez acabada la actividad. De este modo, se obtuvieron, tras las dos actividades llevadas a cabo en junio y noviembre de 2012, 27 encuestas válidas de alumnos del Aula de Mayores de la Universidad de Málaga y de participantes del proyecto provenientes de otras instituciones europeas, por lo que la muestra aunque no es representativa de la población total si nos sirve como estudio exploratorio previo (Tabla 1). La elección de este colectivo se fundamenta en los siguientes criterios: a) se dirige al sector de edad objeto de atención del presente proyecto –entre los 55 y los 84 años–; b) no sesga a la población analizada –género, nivel socio-económico…–; y c) los propios integrantes del equipo conocen y trabajan con este alumnado –docencia y proyectos de investigación nacionales e internacionales–.

Tabla 1. Ficha técnica de la investigación cuantitativa

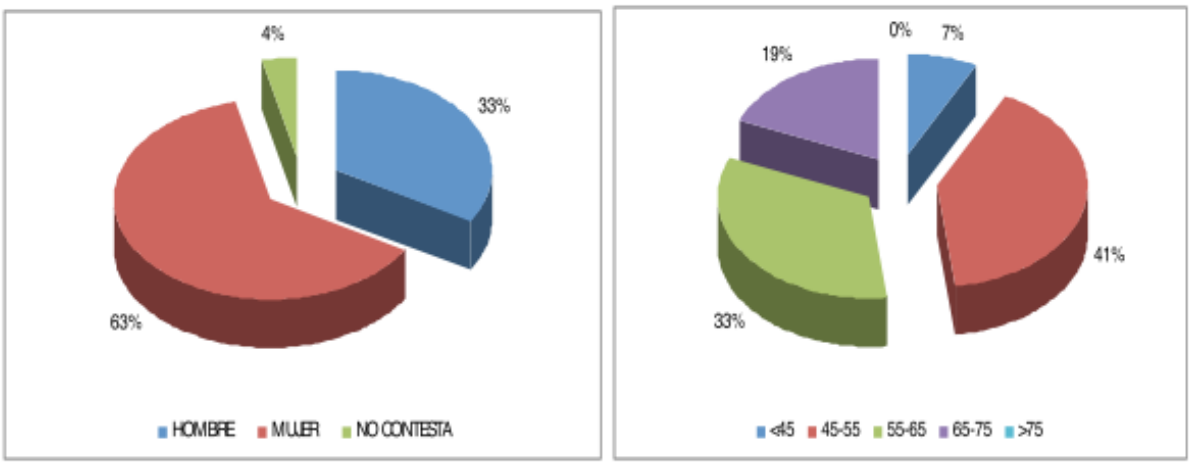
Ámbito de estudio	**Aula de Mayores de la UMA**
Metodología	Cuestionario anónimo a cumplimentar en papel
Población objeto de estudio	Más de 100.000 habitantes
Tamaño de la respuesta	25 participantes
Error muestral	20%
Nivel de confianza	95%; Z = 1,96; p = q = 0,50
Período de trabajo de campo	El 5 de junio? y 28 de noviembre de 2012

Fuente. Elaboración propia

Los datos generales del trabajo de campo dieron como resultado la siguiente información:

Respecto al sexo de los/as encuestados/as, las mujeres constituyen casi dos tercios del total.

Figura 4. Distribución de la población encuestada por sexo y edad



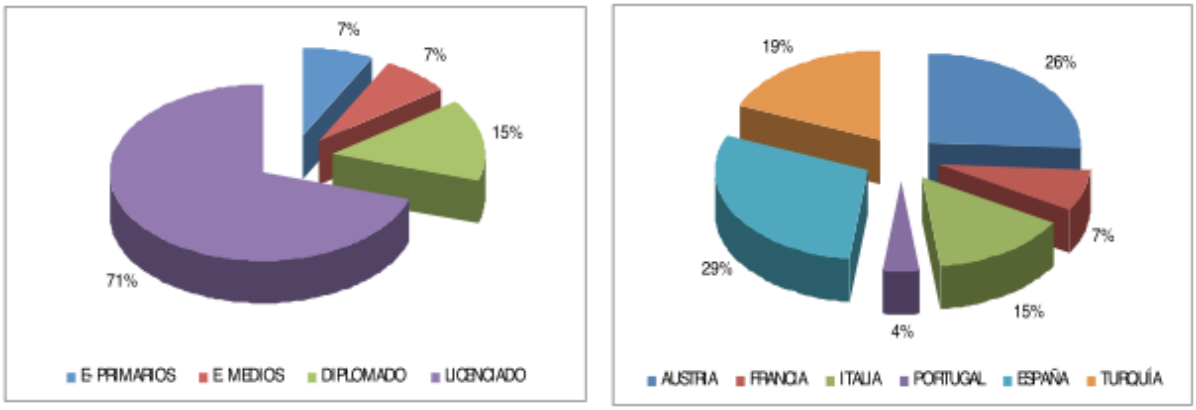
Fuente. Elaboración propia

Las edades de los informantes oscilan fundamentalmente entre los 45 y los 75 años, aunque la mayor parte se ubica entre los 45 y los 55 años, con un 41 por 100 del total, seguida de la población de rango de edad entre los 55 y los 65 años, con un 33 por 100 del total.

En relación con los estudios realizados, predominan las personas licenciadas, con un 71 por 100 del total, seguidos, aunque a bastante distancia, de los diplomados, con un 15 por 100

del total. Igualmente hemos de destacar la existencia de un 7 por 100 del total con estudios primarios y otro 7 por 100 de personas con estudios medios.

Figura 5. Distribución de la población encuestada por estudios realizados y país de origen



Fuente. Elaboración propia

Respecto a los países de origen de los encuestados, tenemos una mayor proporción de españoles y austriacos, seguidos de turcos e italianos y, por último, franceses y portugueses.

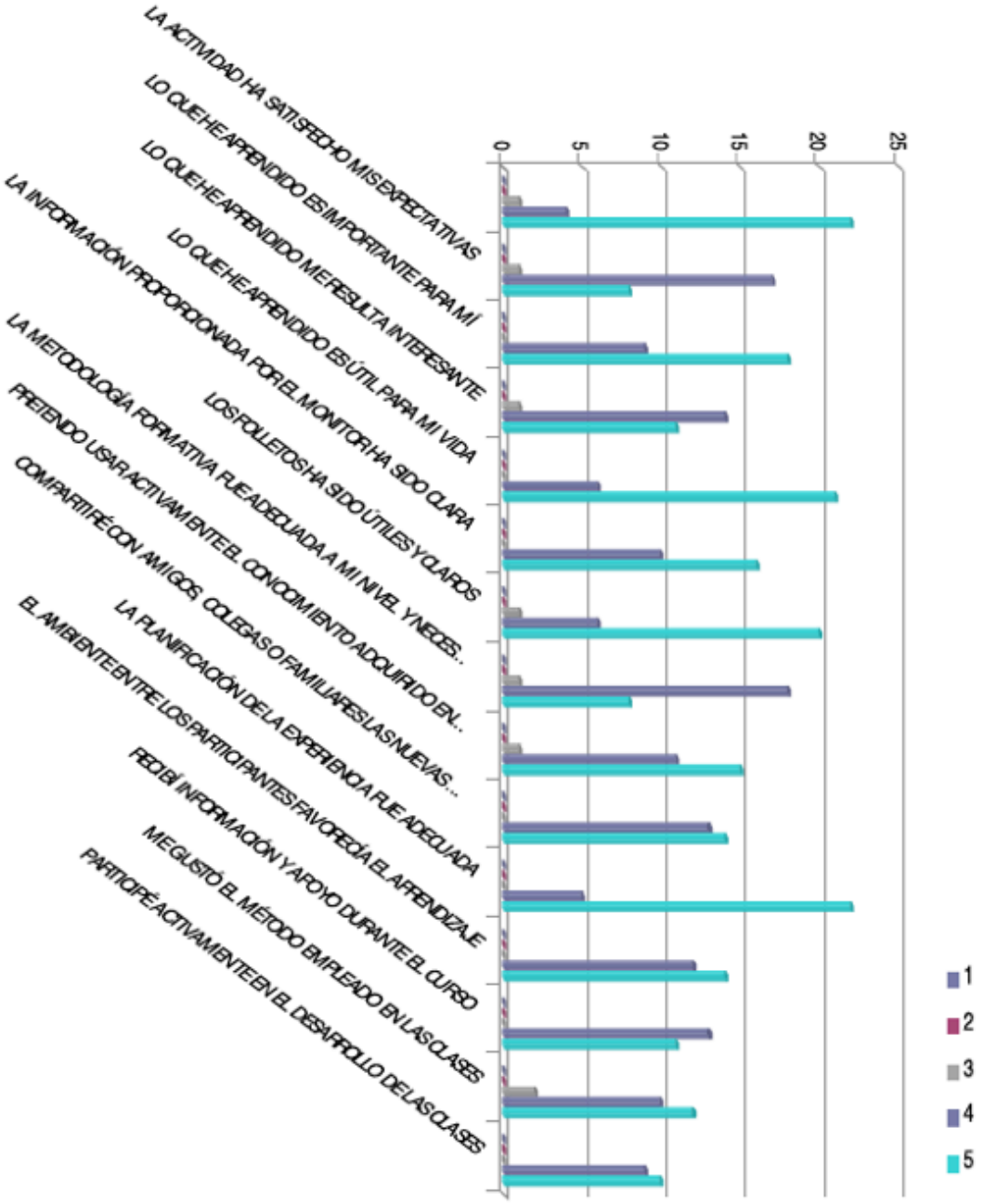
En la pregunta valorativa que se efectuó a todos los participantes de la sesión formativa realizada, se evaluaron una amplia gama de aspectos, marcando uno de los cinco resultados posibles para las afirmaciones propuestas (1 = completamente en desacuerdo; 2 = desacuerdo; 3 = ni de acuerdo ni en desacuerdo; 4 = de acuerdo; 5 = totalmente de acuerdo). Los resultados de las cuestiones planteadas se reflejan en las figura 6. Cómo se aprecia en esta gráfica resumen sobre los diferentes aspectos planteados en la cuarta pregunta referentes a la sesión formativa realizada, prácticamente la totalidad de los ítems analizados están calificados con las máximas puntuaciones, por lo que los participantes están de acuerdo o totalmente de acuerdo con las afirmaciones positivas planteadas. Esto muestra la satisfacción general de los participantes tanto por los aspectos aprendidos como por la metodología y recursos utilizados.

No obstante, del conjunto de afirmaciones atendidas, habría que hacer una especial reflexión sobre aquellas que han tenido una valoración inferior a las demás, que aunque mínima, puede apuntar ciertos aspectos a mejorar para posibles futuras actuaciones en esta línea.

De este modo, todo lo referente al desarrollo de la actividad, a su satisfacción pesonal y a la metodología práctica utilizada ha obtenido los mejores resultados. Algo inferior fueron los resultados referentes a la posibilidad de uso y utilidad de lo aprendido de manera posterior al curso, lo que indica la necesidad de hacer un mayor hincapié en las potencialidades de lo

aprendido una vez terminada la sesión formativa. Ello podría ir en la línea de ejemplificar de un modo más patente como pueden utilizar los dispositivos de geolocalización para encontrar alguna dirección necesaria, o como pueden participar más activamente en aplicaciones web 2.0 de desarrollo colaborativo, como es el caso de Goggles, puesto que por los resultados, vemos que valoran muy positivamente el trabajo en equipo y la posibilidad de compartir lo aprendido con otros. Finalmente, y como cabía de esperar, el trabajo de campo es mejor valorado que la sesión teórica en el aula.

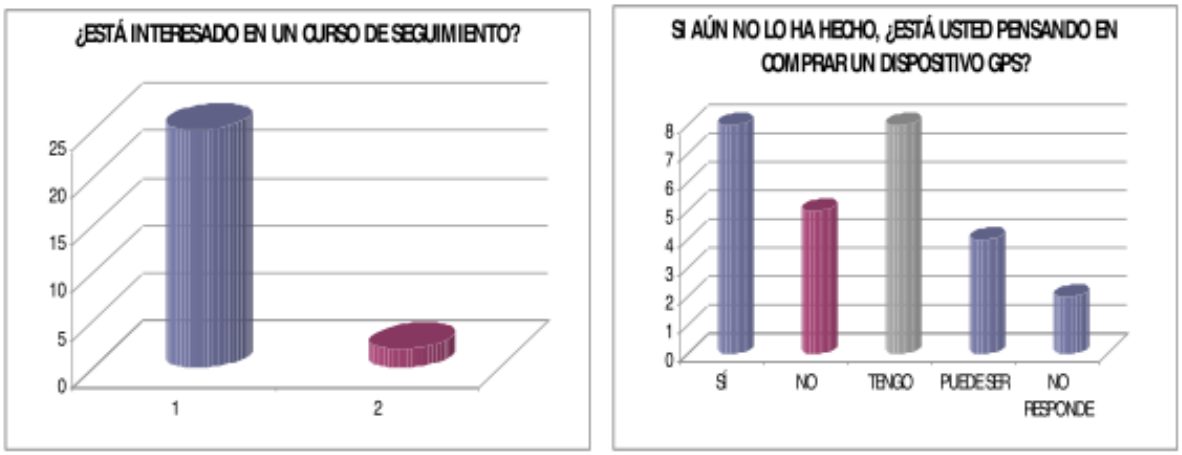
Figura 6. Valoración de la población encuestada sobre las afirmaciones de la pregunta 4 del cuestionario (ver anexo)



Fuente. Elaboración propia

En consonancia con lo anterior, a la pregunta abierta que se efectuó sobre el interés por la realización de un curso de seguimiento, 25 de los 27 encuestados estarían interesados. Estos datos ponen de manifiesto el interés por el tema.

Figura 7. Distribución de la población encuestada en relación al interés por un curso de seguimiento y por

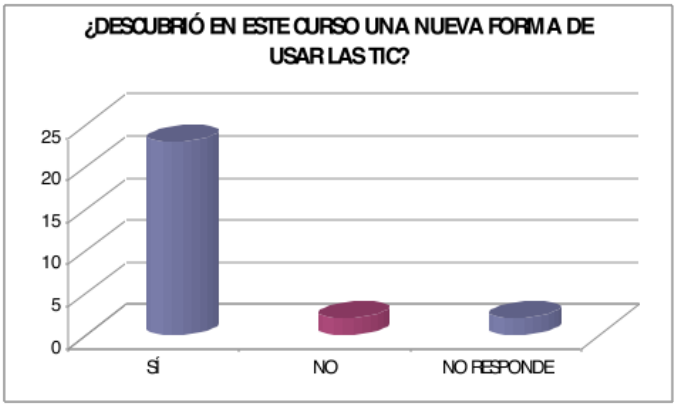


adquirir un dispositivo GPS

Fuente. Elaboración propia

En relación a la pregunta sobre si se estaba pensando comprar un dispositivo GPS, la gran mayoría de los encuestados lo poseen (8 personas) o están planteando adquirirlo (8 personas), casi un 60 por ciento de los muestra total. Estos datos ponen de manifiesto el gran interés por este tipo de tecnologías, donde un 30 por ciento de la población ya ha empezado a adquirir, aunque no se conocían todas sus prestaciones.

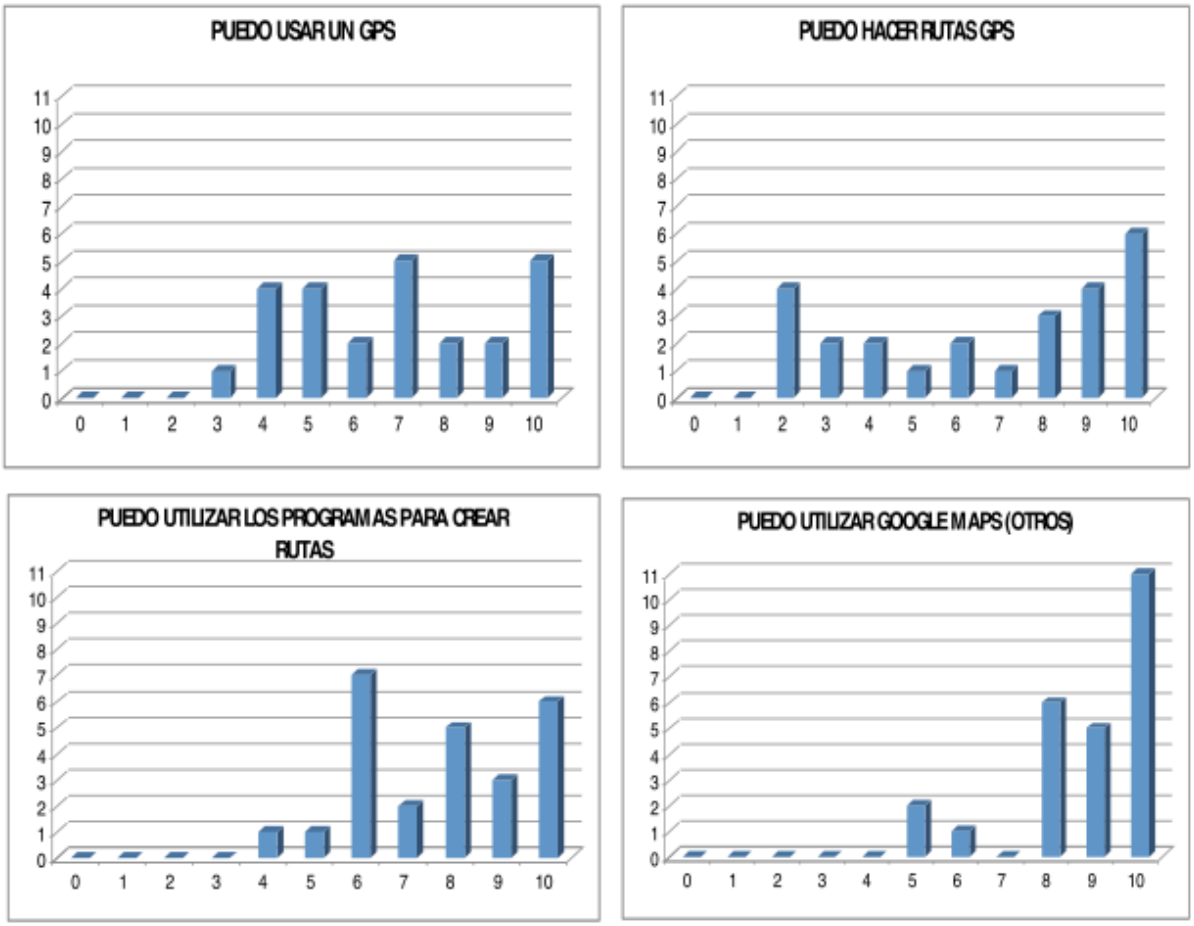
Figura 8. Distribución de la población encuestada en relación al descubrimiento de nuevas formas de usar las TICs



Fuente. Elaboración propia

A la pregunta sobre el descubrimiento de nuevas formas de usar las TIC a través de este curso, 23 personas responden afirmativamente, lo que representa más del 85 por ciento del total de la muestra analizada. De hecho, sólo dos personas no responden a esta cuestión, el mismo número de personas que no han descubierto una nueva forma de usar las TIC. Estos datos ponen de manifiesto lo novedoso del tema para la población objeto de este trabajo.

Figura 8. Distribución de la población encuestada en relación al uso del GPS, a la posibilidad de hacer rutas GPS, a la posibilidad de utilizar programas para crear rutas y al uso de Google Maps



Fuente. Elaboración propia

La última cuestión está integrada por cuatro valoraciones que van desde el 0 (nada) al 10 (absolutamente) a las siguientes cuestiones: uso del GPS, realización de rutas GPS, utilización de programas para crear rutas y utilización de Google Maps u otros programas similares. Aunque los resultados son bastante positivos, muestran la necesidad de seguir trabajando en estos temas y profundizando en actividades y metodologías que puedan ayudar al colectivo objeto de este estudio a conocer más y mejor las potencialidades del uso de las tecnologías referentes a la geolocalización.

4. Conclusiones

Una vez analizados los resultados de los distintos apartados de la encuesta, podríamos llegar a las siguientes conclusiones generales:

– La mayoría de las personas encuestadas muestran gran interés en los temas referentes a la utilización de nuevas tecnologías aplicadas a aspectos geográficos como la orientación o la sensibilización hacia el entorno más cercano.

– En general, una inmensa mayoría de los encuestados están motivados para llevar a cabo actividades de aprendizaje en esta línea, preferiblemente a través de metodologías de enseñanza activa, como las salidas de campo, en nuestro caso. Por tanto, metodologías meramente expositivas podrían significar una barrera para una buena adquisición de las competencias descritas en este trabajo.

– Por último, en relación a la metodología de enseñanza, ha quedado patente la necesidad de vincular los conocimientos adquiridos a la experiencias y vivencias del adulto mayor, de transmitirles las potencialidades de aplicación de lo aprendido en su vida cotidiana y para el fomento de una mejora de su calidad de vida a diferentes niveles.

La investigación realizada aporta información acerca de un tema de mucha actualidad y relevancia como son las necesidades de los adultos mayores en relación a la adquisición de competencias geográficas mediante la utilización de las TIC, habiendo quedado claro que la población analizada es consciente de que las TIC pueden favorecer el aprendizaje de competencias útiles e interesantes para su día a día. Prácticamente la totalidad afirman tener previsto continuar realizando actividades en esta línea. Una idea general que emana de todo es ello es que se necesitaría mayor número de programas, cursos o actividades en esta línea.

Habida cuenta de esto, es por tanto fundamental, desarrollar los servicios adecuados que exige esta demanda, cuyo porcentaje de población es cada vez más alto, tanto mediante la creación de cursos específicos y de las infraestructuras y equipamientos necesarios, como de la formación de personal especializado para esta población.

En síntesis, la investigación efectuada, aún siendo un estudio exploratorio, no sólo detecta las necesidades del tipo de alumno objeto de estudio, sino que señala la importancia de diseñar una oferta que satisfaga a las mismas, incidiendo directamente en la creación de iniciativas, tanto desde lo público como desde lo privado, en esta línea.

Por último, sus limitaciones abren nuevas líneas de investigación, entre las que caben señalar. En el ámbito de lo económico, la constatación de forma empírica de los resultados obtenidos, tanto a nivel nacional como internacional; el diseño de un modelo que relacione las necesidades detectadas con la oferta precisa para cubrirla; la realización de análisis longitudinales que detecten demandas estables que justifiquen su inversión correspondiente; o el estudio de elementos que pudieran favorecer la creación y desarrollo de nichos de mercado no cubiertos, así como el análisis de la influencia moderadora de la iniciativa pública a este respecto. En el ámbito de lo educacional, y de la mano de lo anterior, la creación de recursos, actividades y metodologías que faciliten en el marco del aprendizaje permanente a las personas adultas, en general, y a los adultos mayores, en particular, el

aprendizaje de competencias digitales geográficas que les ayuden a vencer los obstáculos que la brecha digital pueda ocasionar en su camino de integración en la actual sociedad de la información y el conocimiento.

5. Referencias

- AA.VV. (2004). Libro Blanco del Título de Grado de Geografía y Ordenación del Territorio, Madrid, Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación.

- Bailey, P. (1981). Didáctica de la Geografía, Madrid, Editorial Cincel.

- Bermejo García, L. (2005). Gerontología educativa. Cómo diseñar programas educativos con mayores, Madrid, Editorial Panamericana, nº 5 de la Coleccion Gerontología Social de la SEGG.

- Delgado Peña, J. J. (coord.). (2009). Competencias sociales y digitales en los Programas Universitarios para Mayores de la Universidad española (2008/0276). , disponible en: Base de datos del Programa de Estudios y Análisis de Ministerio de Educación de España. http://138.4.83.162/mec/ayudas/CasaVer.asp?P=29~~359. (último acceso el 20 de enero de 2013).

- Fernández Lópiz, E. (1998). Psicogerontología: Perspectivas teóricas y cambios en la vejez, Granada, Adhara Ediciones.

- Friera, F. (1995). Didáctica de las Ciencias Sociales. Geografía e Historia, Madrid, Ediciones de la Torre.

- Hernández, F. X. (2007). Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia, Barcelona, Graó.

- Liceras, A. (1997). “La observación y el estudio del paisaje”, en A. L. García (coord.): Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia en la Enseñanza Secundaria, Granada, Grupo Editorial Universitario, 297-325.

- Meyer, CH., 2009. “Vielfältige Unterrrichtsmethoden sachgerecht anwenden”, en H. Haubrich (ed.): Geographie unterrichten lernen. Die neue Didaktik der Geographie konkret, Munich, Oldenbourg, 107-172.

- Souto, X. M. (1998). Didáctica de la Geografía. Problemas sociales y conocimiento del medio, Barcelona, Ediciones del Serbal.

- Tejedor Lorenzo, J. C. (2006). "El GPS y sus aplicaciones en las actividades físicas en el medio natural en el ámbito escolar". efdeportes.com Revista Digital, 97, disponible en: http://www.efdeportes.com/efd97/gps.htm (último acceso el 15 de enero de 2013)

Anexo: Cuestionario de los participantes del Aula de Mayores de la Universidad de Málaga

OUTDOOR ICT

Cuestionario a completar por los participantes al final de la experiencia

---

Su opinión es importante para nosotros!

1. Sexo: □ hombre □ mujer

2. Edad:
□ 45 – 55
□ 55-65
□ 65-75
□ mayor de 75

3. Máximo nivel de formación
□ Enseñanza Primaria (EGB, Bachillerato elemental, Oficial Industrial, Técnico Auxiliar).
□ Enseñanza Media (BUP, Bachillerato superior, Maestría Industrial, Técnico Superior, Ciclos Formativos Grado Medio)
□ Ciclos formativos grado superior.
□ Ingeniero técnico, Diplomado Universitario
□ Licenciado, Ingeniero Superior, Arquitecto

4.

	1 En completo desacuerdo	2 Desacuerdo	3 Ni de acuerdo ni en desacuerdo	4 De acuerdo	5 Absolutamente de acuerdo
El curso ha cumplido mis expectativas					
Lo que he aprendido es importante para mí					
Lo que he aprendido me parece interesante					
Lo que he aprendido es útil para mi vida					
La información proporcionada por el monitor ha sido clara					
Los folletos han sido útiles y claros					

1

La metodología formativa fue adecuada a mi nivel y necesidades					
Pretendo usar activamente el conocimiento adquirido en los próximos tres meses					
Compartiré con amigos, colegas o familiares. las nuevas herramientas que he aprendido					
La planificación de la experiencia fue adecuada					
El ambiente entre los participantes favorecía el aprendizaje					
Recibí información y apoyo durante el curso					
Me gusto el método empleado en las clases					
Participé activamente en el desarrollo de las clases					

5. ¿Está interesado en un curso de seguimiento?

6. Si aún no lo ha hecho, ¿está usted pensando en comprar un dispositivo GPS?

7. ¿Descubrió en este curso una nueva forma de usar las TIC?

8. Puntúa desde 0 a 10:
- □ Sé usar un GPS ___
- □ Sé hacer rutas GPS ___
- □ Sé utilizar los programas para crear rutas ___
- □ Sé utilizar Google Maps (otros) ___

Gracias por su cooperación!

2

O QUE HÁ PARA ALÉM DO RIO DA MINHA ALDEIA… [1]

Francisco Melo Ferreira*
franciscomf@netcabo.pt
Helena Magro**
mhmagro@netcabo.pt
Jorge Rocha***
jrocha@fl.ul.pt
Nuno Maques da Costa***
nunomcosta@netcabo.pt
Paulo Morgado***
paulo@campus.ul.pt
Ricardo Garcia***
rgarcia@campus.ul.pt
Sérgio Oliveira***
cruzdeoliveira@campus.ul.pt
** Escola Secundária Maria Amália Vaz de Carvalho*
*** APG - Associação de Professores de Geografia; Escola Secundária de Ferreira Dias*
**** CEG - Centro de Estudos Geográficos, Instituto de Geografia e Ordenamento do Território, Universidade de Lisboa*

Resumo

As Tecnologias de Informação e Comunicação criaram um conjunto de novas ferramentas de localização e de representação espacial que tornaram acessíveis a qualquer pessoa possibilidades antes reservadas a especialistas. Expressões como *Cartografia na web*, *Mapas digitais* ou mesmo *Neogeografia*, são cada vez mais frequentes para caracterizar essas alterações. Por outro lado, o volume de informação com referência geográfica disponibilizada na Internet não pára de aumentar.

A escola não pode passar ao lado destas mudanças devendo, pelo contrário, integrar estas novas ferramentas nas práticas educativas.

Apresenta-se um novo sítio *web* de recursos educativos digitais para Geografia que utiliza este tipo de ferramentas e propõe uma visão integrada da sua utilização.

Palavras-chave: Cartografia na *web*, mapas digitais, Neogeografia,

Abstract

Information and Communication Technology has developed a set of new tools for tracking and spatial representation that have given everyone opportunities which were previously available only to experts. Expressions such as web mapping, digital maps or even Neogeography are becoming more and more common when characterising these changes. Moreover, the volume of geo-referenced information available on the Internet is constantly increasing.

[1] Comunicação já apresentada no Iº Encontro Internacional TIC e Educação (TICEduca 2010),organizado pelo Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

Schools cannot ignore these changes and they should integrate these new tools into their educational practices.

A new website containing digital learning resources for geography teaching is presented. It uses these kinds of tools and offers an integrated view of their use.

Keywords: Web mapping, digital maps, Neogeography

1. Novas tecnologias e informação geográfica

Tecnologias como o GPS (*Global Positioning System*) simplificaram grandemente o processo de localização e o registo de percursos. Anteriormente, o mesmo processo exigia, entre outros, conhecimentos relativos à leitura de coordenadas geográficas, interpretação de mapas, determinação de rumos. O facto de um receptor de GPS com o respectivo *software*, nos apresentar a localização em que nos encontramos com uma grande aproximação não impede que os mesmos conhecimentos sejam necessários para uma verdadeira integração dessa informação, para lá dos conhecimentos técnicos sobre o funcionamento do dispositivo.

Por outro lado, os SIG (Sistemas de Informação Geográfica) tornaram-se ferramentas indispensáveis na georreferenciação, tratamento e análise espacial da informação geográfica.

Mas é com a disseminação de ferramentas de *software* livre e de código aberto, e a vulgarização de sistemas de visualização e consulta na *web*, incluindo também ferramentas de pesquisa, manipulação e a possibilidade de adicionar novos dados, que o acesso à informação geográfica sofre uma verdadeira revolução.

2. Uma revolução geoespacial

O *Geospatial Revolution Project* (http://geospatialrevolution.psu.edu/) é um projecto do Penn State Public Broadcasting, canal público de televisão dos Estados Unidos, que tem como objectivo a produção de materiais educativos sobre "o mundo dos mapas digitais e a forma como está a mudar a maneira como pensamos, nos comportamos e interagimos". O subtítulo do projecto – "*The location of anything is becoming everything*" revela, curiosamente, uma nova importância da localização, após um período em que, com a pressão do conceito de globalização e uma leitura apressada do impacto espacial das tecnologias de informação, alguns autores anunciaram o fim da Geografia. (Graham, 1998).

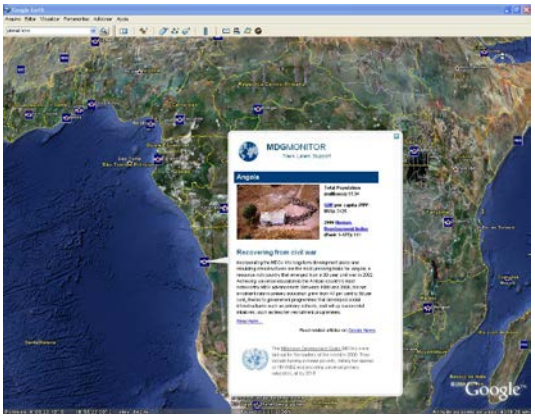
Para Jeremy Crampton (Crampton, 2010), não há ainda unanimidade quanto ao nome a atribuir ao conjunto de ferramentas e serviços *online* actualmente existente, precisamente pelo facto de serem muito recentes. O mesmo autor propõe uma sequência de acontecimentos que nos ajuda a compreender melhor essa mudança. O Google Maps foi colocado *online* em Fevereiro de 2005. Quase de imediato surgiram os primeiros desvios feitos por programadores de forma a permitirem acrescentar informação pessoal sobre as bases cartográficas do Google Maps. É a partir daqui que se começa a divulgar a expressão *map mashups*[2]. Importada da música pop, a expressão designa a processo de junção/sobreposição de duas músicas que se tornou prática habitual dos DJ. Aplicado à cartografia *online* o conceito refere a possibilidade de adicionar informação a um serviço de mapas na *web*.

[2] Para uma boa síntese consultar EDUCAUSE Learning Initiative, 2006.

Em Junho de 2005 é a vez do Google Earth ser disponibilizado utilizando um conjunto de dados semelhante mas sobre um interface que inclui um globo com uma série de funcionalidades interactivas de navegação e que corre a partir de um programa instalado localmente. No mesmo mês o Google disponibiliza o código da interface de programação (API) e posteriormente passa a incluir no seu serviço as próprias funcionalidades que permitem acrescentar informação criando *mashups*.

Desde então o Google tornou-se um dos sites de mapas mais consultados em todo o mundo, por um lado por ter vindo a lançar novos serviços e funcionalidades, mas também pela possibilidade dos utilizadores adicionarem informação muito diversificada mas com uma base espacial. Apenas como exemplo de que estas funcionalidades podem ultrapassar o simples uso pessoal sugere-se a consulta do *website* do *Millennium Development Goals (MDGs) Monitor*, iniciativa das Nações Unidas para acompanhar os resultados da campanha Objectivos de Desenvolvimento do Milénio. Para além de um visualizador disponível no site do projecto (http://www.mdgmonitor.org) basta transferir um ficheiro no formato kmz para poder visualizar no Google Earth uma nova camada com informação relativa à situação dos Objectivos do Milénio em cada país. Uma das razões do sucesso do Google Earth/maps reside precisamente na facilidade e interoperabilidade deste tipo de ficheiros. Baseados numa variante da linguagem XML, o KML e os ficheiros KMZ são ficheiros comprimidos que contêm informação que está a tornar-se um *standard* em termos de *browsers* geográficos.

Figura 1. Monitor dos Objectivos do Milénio – *mashup* no Google Earth



Ainda segundo Jeremy Crampton, "a verdadeira democratização da cartografia só chegaria com o advento de novos avanços na tecnologia Web, muitas vezes designados por funcionalidades Web 2.0, como as grandes bases de dados distribuídas e hiperligadas, *mashups*, e ferramentas personalizadas de código aberto. Estas ferramentas são profundamente diferentes, das suas precursoras porque permitem cartografias colaborativas". (Crampton, 2010 – tradução dos autores).

É nas alterações provocadas por estas ferramentas no próprio processo de recolha, produção e disponibilização de informação geográfica que se baseiam conceitos como o de Neogeografia. [3]

Não sendo este o local para uma análise detalhada das vantagens e inconvenientes duma cartografia distribuída, chama-se apenas a atenção para a abundante bibliografia actualmente existente sobre o tema.

[3] Para um cronologia sintética da utilização do termo ver RANA e JOLIVEAU, 2009.

3. Porque é que a escola não pode ignorar

A escola não pode passar ao lado destas mudanças devendo, pelo contrário, integrar estas novas ferramentas nas práticas educativas. Essencialmente por duas ordens de razões:

a) A informação geográfica disponível na Internet é cada vez mais abundante e diversificada. Para além da diversidade de temas há também uma cada vez maior diversidade de escalas. Apenas como exemplo para reflexão, refiram-se sites como o do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento[4], onde se encontram dados socioeconómicos à escala mundial, do Eurostat[5], com informação muito diversificada sobre a União Europeia, ou do Instituto Nacional de Estatística[6], com informação às escalas nacional e regional. É também cada vez mais frequente encontrar informação geográfica nos *websites* de Câmaras Municipais

Uma parte significativa desta informação é disponibilizada por instituições públicas que utilizam este meio para manterem a informação actualizada. Há também uma dimensão de cidadania na utilização da informação disponível nesses *websites* num contexto educativo. Não há outro contexto em que se possa dar alguma orientação sobre a sua utilização e um enquadramento sobre como a usar para compreender fenómenos espaciais.

b) As ferramentas de software disponíveis na *Web*, em particular na Web 2.0, são cada vez mais dinâmicas e interactivas adequando-se particularmente a situações de pesquisa e aprendizagem. Mesmo quando não concebidas especificamente para uma utilização educativa o seu potencial educativo é enorme.

Algumas dessas ferramentas passaram a fazer parte do que podemos designar por práticas geográficas de muitos jovens, relacionadas, por exemplo com a pesquisa de locais ou a georreferenciação de fotografias. As possibilidades abertas pela sua integração em actividades pedagógicas significativas podem constituir um factor de aproximação com experiências espaciais que ultrapassam frequentemente a experiência directa do "rio da minha aldeia".

4. O exemplo do GEORED

O GEORED, Recursos Educativos Digitais no ensino da Geografia resultou dum protocolo entre a Direcção Geral da Inovação e Desenvolvimento Curricular (DGIDC) do Ministério da Educação e a Secretaria de Estado do Ordenamento do Território e das Cidades, do Ministério do Ambiente e do Ordenamento do Território, por iniciativa do então Secretário de Estado, o geógrafo João Ferrão. A parceria envolveu o Instituto de Geografia e Ordenamento do Território da Universidade de Lisboa (IGOT), a Associação de Professores de Geografia (APG) e o Instituto Geográfico Português (IGP) e iniciou-se em 2008 com a realização de acções de formação para professores com o título "Mapas digitais e ordenamento do território – a utilização de ferramentas interactivas no desenvolvimento de competências geográficas". As acções de formação tiveram um sucesso significativo tendo envolvido cerca de 80 professores oriundos de vários locais no país. A colaboração entre professores dos Ensinos Básico, Secundário e Superior e técnicos de uma instituição como o IGP, garantiu o equilíbrio entre rigor pedagógico e científico e inovação tecnológica, que contribuiu decisivamente para esse sucesso.

[4] http://www.undp.org
[5] http://epp.eurostat.ec.europa.eu
[6] http://www.ine.pt

Como resultado dessas acções os professores em formação produziram um conjunto muito interessante de materiais baseados na utilização educativa de *websites* com informação geográfica. Foram esses materiais iniciais que vieram a resultar no projecto de criação de um *website* de recursos educativos para o ensino da Geografia.

O GEORED, disponível no endereço http://geored.dgidc.min-edu.pt contém já um número significativo de recursos, muitos dos quais testados em sala de aula, elaborados por uma equipa de professores que inclui muitos dos que frequentaram inicialmente as acções de formação sobre este tema. No centro do *website* está uma base de dados que pode ser aumentada com os contributos dos utilizadores.

Pretende-se que seja um site dinâmico pelo que inclui algumas funcionalidades especialmente adequadas a uma forte interacção com os professores. Os utilizadores registados podem adicionar comentários pessoais e propor novos recursos. A partilha de experiências, a possibilidade de desenvolver novas ideias e de colocar perguntas a especialistas são oportunidades a explorar através de um fórum. Um módulo de novidades divulgará iniciativas nesta área a nível nacional e internacional.

O GEORED pode assim vir a constituir um ponto de encontro indispensável para todos os professores de Geografia que pretendam enriquecer as suas estratégias de ensino com as potencialidades de novas ferramentas tecnológicas.

5. Um conceito integrado de recursos educativos

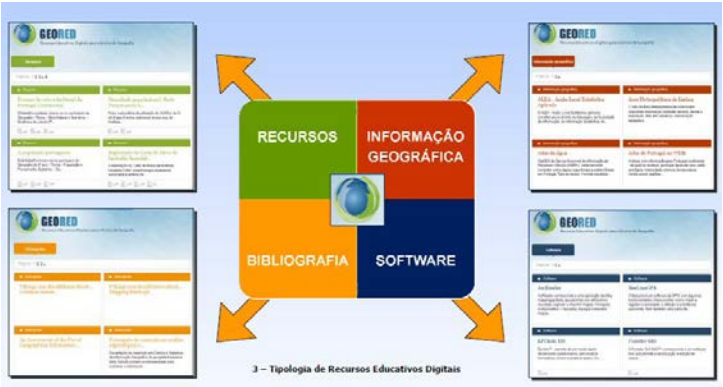
Nos últimos anos tem-se assistido a um interesse crescente sobre a utilização de Recursos Educativos Abertos (REA - *Open Educational Resources*/OER), não apenas no sentido de recursos gratuitos sobre os quais não recaem direitos, mas também no sentido de serem reutilizáveis em contextos concretos e proporcionando a utilização de práticas abertas.

No caso específico da informação geográfica também autores como Jeremy Crampton salientam a importância do movimento Free and Open Source Software (FOSS – Software Livre e de Código Aberto) na expansão de novos serviços. "Um conceito chave do movimento de *software* livre é que ele pode criar e compartilhar informações mais facilmente do que uma fonte fechada, como os SIG tradicionais." (Crampton, 2010 – tradução dos autores)

A opção do GEORED foi a de dar a conhecer a informação pública, privilegiar SIG na *web* de acesso livre ou SIG *desktop open source*, assim como outras ferramentas de cartografia na *web*.

Uma das ideias de base da concepção do site, talvez a mais original, é a da articulação entre 4 áreas: informação geográfica, *software*, guiões pedagógicos (recursos) e bibliografia.

Figura 2. Tipologia de Recursos Educativos Digitais no GEORED



Estes 4 elementos, apesar de poderem ser consultados separadamente, constituem uma teia de ligações que permanentemente aponta para a sua possível interacção.

A informação geográfica constitui uma espécie de matéria-prima para a elaboração de recursos. O *software* é aqui entendido como a ferramenta que permite tratar essa informação. A bibliografia, por seu lado, deve constituir um horizonte permanente de procura de inovação, de novos sentidos pedagógicos e de partilha de investigação e conhecimento. Por último (mas não menos importante…), a abordagem pedagógica presente nos guiões de recursos deve demonstrar que, neste contexto, o primado é das ideias educativas, que se pretendem eficazes na aprendizagem de conteúdos geográficos.

Numa analogia mais artesanal, este conceito de recurso educativo aberto e reutilizável inclui as matérias-primas, os teares, o processo de tecelagem e o próprio pano enquanto resultado final …

6. Novas formas de aprender

Numa fase inicial da utilização educativa das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) o debate entre "aprender com as TIC" e "aprender TIC" parecia fazer sentido. O mesmo se passou com as TIG, Tecnologias de Informação Geográfica… Na fase actual a resposta pode ser… que ambas as preocupações são importantes. Num contexto de aprendizagem profissional faz sentido, por exemplo, aprender SIG ou outras ferramentas TIG. Pelo contrário, num contexto de aprendizagem de Geografia como forma de compreensão de fenómenos espaciais é claramente de valorizar a perspectiva de aprender com as TIC/TIG.

Num artigo com o sugestivo título "Aprender com a geoinformação nas escolas alemãs", Schubert & Uphues partem duma análise conhecida nas escolas portuguesas…: os resultados das escolas alemãs no estudo PISA (*Programme for International Student Assessment*) não é positivo, quando comparado com o dos outros países da OCDE. Os autores partem desta constatação para concluírem da necessidade de instituir um modelo que combine o controle curricular com padrões de competências. (Schubert & Uphues, 2009)

No referido artigo os autores apresentam o seguinte modelo de etapas, proposto por Y. Schleicher relativamente ao uso de Geoinformação e SIG nas aulas.

1. Ensino sobre SIG (centrado no professor). O professor apresenta explicações sobre o que é um SIG, como funciona e em que é usado (a partir do 5º ano).

2. Ensino com SIG (centrado no professor). Aulas centradas no professor em que os SIG, por exemplo com o uso de um projector, são usados como ferramentas para discutir um conteúdo geográfico (a partir do 6º/7º anos).

3. Aprendizagem com SIG (centrada no aluno). Os SIG são usados pelos alunos que exploram um conteúdo geográfico com a ajuda do professor, utilizando conjuntos de dados pré-definidos (a partir do 8º/9º anos).

4. Investigação com SIG (centrada no aluno). Os alunos criam os seus próprios conjuntos de dados e trabalham com eles (a partir do 10º/11º anos). (Schubert & Uphues, 2009 – tradução dos autores).

Este modelo pode ser claramente transposto para outras situações de ensino/aprendizagem utilizando ferramentas de cartografia na Web e outras TIG.

Numa tentativa de síntese das competências geográficas os autores afirmam: "É fundamental que os estudantes aprendam a usar a tecnologia e a raciocinar espacialmente, para que estejam preparados para compreender e enfrentar questões económicas, políticas e ambientais à escala local, nacional e global." (Schubert & Uphues, 2009 – tradução dos autores).

Em termos de aprendizagem geográfica o conceito chave das competências a desenvolver é bem traduzido pelo título do relatório da National Academy of Sciences dos Estados Unidos: *Learning to Think Spatially*. Apesar das muitas dúvidas que por vezes são colocadas quanto à imprecisão do conceito de competência, esse parece ser um programa a propor a todos os alunos e professores de Geografia…

Aprender a pensar sobre o rio da minha aldeia… e sobre o que há para além dele.

Bibliografia

–Bednarz, S. W. (2004). "Geographic information systems: A tool to support geography and environmental education?", In GeoJournal, 60 (October 2005), 191-199.

–Caeiro, A. /PESSOA, F. (1925-1ªed.). "O Tejo é mais belo" in O guardador de Rebanhos. Lisboa, Contexto, 1997.

–CERI, OCDE (2007). Giving Knowledge for Free: the emergence of open educational resources. Paris: OECD. [Online]; disponível em http://www.oecd.org/dataoecd/35/7/38654317.pdf

–Crampton, J. W. (2009). "Cartography: maps 2.0" in *Progress in Human Geography* 33(1), 91–100.

–_____ (2010). Mapping, A Critical Introduction to Cartography and GIS. Singapore: Wiley-Blackwell.

–Dodge, M.; Kitchin, R. & Perkins, C. (2009). Rethinking Maps. New York: Routledege.

–EDUCAUSE Learning Initiative (2006). 7 things you should know about... Mapping Mashups. [Online]; disponível em http://net.educause.edu/ir/library/pdf/ELI7016.pdf [Acesso em 15 de Julho de 2012].

–Field, K. (2008). Editorial "Maps, mashups and smash-ups", in The Cartographic Journal, Vol. 45, No. 4, Novembro 2008, 241–245.

–Gartner, G. (2009). "Web mapping 2.0" in Dodge, M.; Kitchin, R. & Perkins, C. (ed.); Rethinking Maps. New York: Routledge.

–Graham, S. (1998). " The end of geography or the explosion of place? Conceptualizing space, place and information technology", in Progress in Human Geography, 22,2 (1998), 165-185.

–Mcclurg, P. A.; BUSS, A. (2007). "Professional Development: Teachers Use of GIS to Enhance Student Learning", in Journal of Geography, 76:2, 79-85.

–National Academy of Sciences (2006). Learning to Think Spatially : GIS as a Support System in the K-12 Curriculum. Washington: The National Academies Press.

–OLCOS (2007). Open Educational Practices and Resources - OLCOS Roadmap 2012. European Commission. [Online]; disponível em http://www.olcos.org/english/roadmap/. [Acesso em 15de Julho de 2010].

–Rana, S. e Joliveau, T. (2009). “NeoGeography: an extension of mainstream geography for everyone made by everyone?”, in Journal of Location Based Services, 3: 2, 75-81.

–Schubert, J. C. and Uphues, R. (2009). “Learning with geoinformation in German schools: systematic integration with a GIS competency model”, in International Research in Geographical and Environmental Education, 18: 4, 275 - 286.

REDES SOCIAIS E O ESTUDO DA CIDADE: *LINCKS* POSSÍVEIS?

Ana Claudia Giordani
Débora Schardosin Ferreira
Élida Pasini Tonetto
Ivaine Maria Tonini
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Resumo

As redes sociais apresentam implicações no cotidiano contemporâneo, os sujeitos estão cada vez mais conectados e subjetivados por novos modos de viver. Assim, buscamos como objetivo deste estudo refletir sobre como produzem e são produzidos no ciberespaço discussões sobre temas relacionados a cidade, mais especificamente sobre os grupos que discutem a cidade, tendo como foco Porto Alegre/RS/Brasil. Os procedimentos metodológicos foram sustentados pela netnografia. Exploramos o *Facebook*, como lócus virtual para compreender como as discussões referentes a esta temática geram e são geradas por implicações das redes sociais das comunidades. Observamos que há grandes possibilidades de interação e colaboração para subsidiar as trocas de experiências/ideias/manifestações nestes espaços virtuais através das postagens ali inscritas. Diante disso, professores de Geografia podem estar atentos a estas discussões no ciberespaço como formas de sensibilizar e dinamizar os estudos e a vivência da cidade em suas aulas, salientando a importância da informação, da comunicação, da reciprocidade, da conectividade nesta era de tecnologias avançadas e, suas consequências, nas relações sociais e da sociedade com seu espaço.

1. Redes Sociais e direito à cidade: articulações ao ensino de geografia

A difusão acelerada de tecnologias de interação, comunicação e informação é algo que marca profundamente o cenário contemporâneo. O elevado número de aparelhos tecnológicos disponíveis vem sendo aderido rapidamente pelas pessoas, especialmente pelas novas gerações. Podemos até mesmo considerar que a utilização de determinados equipamentos altera o modo como nos comportamos diante das situações cotidianas. Pode se pensar, além disso, que "o uso de determinada tecnologia impõem-se à cultura existente e transformam não apenas o comportamento individual, mas o de todo o grupo social" (KENSKI, 2007, P. 21).

Além disso, percebe-se que os jovens como vorazes utilizadores do aparato tecnológico existente, apresentam diferentes formas de pensar, agir e se comportar, cada vez mais ligadas a estes mecanismos tecnológicos. Neste sentido, entendemos que a área da educação não deve ficar alheia a estas novas formas de interação, podendo se valer de seus instrumentos para dinamizar o processo de ensino aprendizagem.

Ponderando sobre estas questões buscamos pensar em práticas educativas que incorporem instrumentos interativos que possam contribuir para o ensino aprendizagem de

conhecimentos de Geografia. Para isso, pensamos em um instrumento disponível de forma gratuita na Internet, as redes sociais e em seu interior os espaços de discussão e trocas, que são denominados de grupos ou comunidades.

Neste contexto, refletimos sobre a discussão em torno estudos sobre a cidade, e mais densamente sobre os movimentos que lutam pelo direito a ela, que vem sendo largamente difundidos através das redes sociais, tendo como foco Porto Alegre/RS/Brasil. Entendendo que estas redes fazem cada vez mais parte do cotidiano dos jovens, demarcamos as mesmas enquanto oferecedoras de potencialidades e possibilidades didáticas digitais para ensinar e aprender.

A reflexão das redes sociais na Internet de grande relevância no contexto contemporâneo, pois são espaços de socialização de conteúdos, informações e valores, largamente utilizados por grupos diversos, nas mais diferentes partes do globo. Além disso, seu acesso vem se tornando mais facilitado através de inúmeros dispositivos em que estas plataformas são disponibilizadas. A proposição é analisar nas redes sociais, mais especificamente no *Facebook* a existência de grupos e comunidades que discutam a questão do direito à cidade. Nestas, serão verificadas como se efetivam as discussões, que temas relevantes são veiculados e como podem fornecer ideias para as aulas de Geografia.

Deste modo, como professoras e pesquisadoras do ensino de Geografia em interface com as Tecnologias da Informação e Comunicação, ponderamos que esse ensaio foi pensado a partir das possibilidades ainda não desvendadas ou subutilizadas das discussões, colaborações e interações que as redes sociais fornecem aos sujeitos da educação. Nestas redes as trocas de experiências e discussões foram analisadas através da abordagem da cidade de Porto Alegre, no intuito de caracterizar o cenário tecnológico e pedagógico que se revela ao estudo da cidade, oferecendo aos professores de geografia subsídios e diferentes formas de pensar a didática desta disciplina escolar.

2. Redes sociais: um clique veloz

A ideia de rede vem sendo amplamente difundida, o que faz necessário uma avaliação criteriosa em cada contexto em que é utilizada. “A formação de redes de interação vem atingindo as mais diversas esferas e campos de conhecimento, desde o plano econômico, científico, cultural, etc.” (MACHADO, 2005, p 02). Esta integração através de redes vem sendo possível em grande parte pelo avanço tecnológico dos sistemas de comunicação.

Neste contexto, se difundem rapidamente na Internet os sites de redes sociais, que “são canais de grande fluxo na circulação de informação, vínculos, valores e discursos sociais, que vem ampliando, delimitando e mesclando territórios” (MACHADO, 2005, p 02), sendo parte integrante do cotidiano de pessoas de diferentes lugares em todo mundo.

As redes sociais na Internet aceleram e facilitam as trocas de informações entre as pessoas sendo sistemas que "funcionam com o primado fundamental da interação social, ou seja, buscando conectar pessoas e proporcionar sua comunicação e, portanto, podem ser utilizados para forjar laços sociais" (RECUERO, 2005, p. 09). Estes laços podem se estabelecer de diferentes formas e com os mais variados objetivos, amizade, namoro, estudo, trabalho, diversão e outros.

As trocas e laços em discussão ocorrem em ambientes na Internet, e são amparados por um aparato tecnológico, computadores, dispositivos móveis, conexão à Internet e especialmente softwares, que são os programas que efetivam a existência das redes sociais. Para exemplificar podemos citar os softwares sociais: *Facebook*, *Orkut*, *Sonico* e *Twitter*, entre outros.

No entanto, existem pessoas que possivelmente não fazem parte destas redes, por opção pessoal ou por não possuírem os equipamentos necessários a sua conexão. Mas paralelamente se verifica que o acesso a esta tecnologia vem sendo cada vez mais facilitado no Brasil, seja através da aquisição dos aparelhos, do aluguel em ambientes chamados de *Lan Houses*, além do uso de dispositivos móveis que também passaram a executar estas tarefas com grande eficiência. Somente entre os anos de 2009 e 2011 o Brasil teve mais de 9,9 milhões de pessoas a mais acessando a Internet no país[1].

Com a exposição destas questões percebe-se o quanto é complexo o tema das redes sociais na Internet e das relações nelas estabelecidas, o que aparentemente serve apenas para promover a comunicação e a diversão pode ser um intrincado instrumento cultural para se pensar sobre o modo de ser do sujeito contemporâneo e suas formas de agir/aprender/ensinar.

Dessa forma, "as redes sociais podem contribuir para a mobilização dos saberes, o reconhecimento das diferentes identidades e a articulação dos pensamentos que compõem a coletividade" (MACHADO, 2005, p. 08). Pois nestes espaços se manifestam diferentes grupos, que sem convenções podem expor de maneira livre pontos de vista, ideias e interesses.

3. Conectando direito a cidade e Redes Sociais

Considerando que a Geografia objetiva compreender as práticas sociais em sua dimensão espacial, a cidade torna-se fundamental para a ciência geográfica e seu ensino e aprendizagem. Com a compreensão espaço- tempo houve maior expressividade das cidades, sendo evidenciadas relações entre cidades e não apenas na escala entre países, como era

[1] Dados referentes à Pnad -Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios/ IBGE- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. 2009/2011.

demarcado certo tempo atrás. Vivenciamos outros tempos, outras relações e outros espaços, que como colabora Massey (2012) evidenciam coetaneidade e múltiplas trajetórias.

Nesse contexto, questionamos não o que é cidade no sentido tradicional, em suas oposições e comparações campo-cidade, rural-urbano, mas sim como espaço social contemporâneo. Na obra Redes e Cidades (2008) há a discussão sobre O que é uma cidade no mundo contemporâneo. Por excelência lugar de concentração e efervescência da vida social, econômica, política e cultural. (SPOSITO, 2008, p.12).

Assim, denota-se que a cidade se faz fazendo o emaranhando da teia da vida social contemporânea. A cidade revela os interesses e as ações da sociedade e, ao mesmo tempo, oferecem condições para que esses interesses e ações se realizem, contribuindo para determinar o próprio movimento oriundo desse conjunto de ações. (SPOSITO, 2008, p. 14).

Nesses tempos de tecnologias avançadas que possibilitam a interação entre as pessoas e que traz significativas mudanças no comunicar humano, a luta pela cidade, pelo direito à cidade ganha potencias através de novos meios de comunicação sustentados por interação, autonomia e cooperação entre os sujeitos.

No livro Lugar e Mídia (2008), Angelo Serpa desenvolve a apropriação sócio-espacial dos meios de comunicação, colocando o conceito de lugar no contexto de materialidade da virtualização, ou seja, a espacialização do virtual. O espaço urbano também se produz a partir do discurso, dos conteúdos veiculados na mais variadas linguagens, expressando, a um só tempo, diferenças e similaridades, que diferenciam lugares, mas que também os relacionam com o mundo, através do radio, do vídeo ou da Internet. (SERPA, 2011, p.16).

Para o autor o discurso fabrica o lugar: o lugar da vida cotidiana, da repetição, do trabalho (ou da ausência dele), mas também da criatividade e da subversão. Sim, subversão, pois se trata de grupos ou iniciativa que produzem espaço na cidade contemporânea para afirmar ideias de alternativas de cultura, para fabricar lugar a partir de táticas cotidianas de enunciação. (SERPA, 2011, p.16).

O direito à cidade acompanha as fissuras contemporâneas no tempo e espaço sendo “lutado com novas armas” de encontro. Abrir novos horizontes para o urbano e a sociedade urbana, dando novos conteúdos a temática do direito à cidade e explicitando as necessidades da cidade e da vida urbana. Citando Lefebvre: lugares de simultaneidade e encontro. Coloca que as palavras chaves para entender as relações existentes entre cidade e formas de apropriação popular dos meios de comunicação são articulação e encontro. Direito à cidade pressupõe, portanto, articulação, simultaneidade, encontro e, sobretudo, ação criadora abrindo possibilidades novas de interpretação da cidade e do urbano a partir dos processos apropriativos dos meios de comunicação por grupos populares/alternativos na cidade contemporânea. (SERPA, 2011, p. 31).

Sposito (2008) e Serpa (2011) apresentam preocupações com a cidade contemporânea, enquanto primeiro dedica-se a cidade e redes e o segundo a cidade, mídia e lugar. Os autores convergem no tempo espaço permeados pela Internet, com indicações que de que a cidade contemporânea ocorre de forma virtual também e que há espacialização do virtual. Desse modo, podemos inferir que as redes sociais, enquanto novo comunicar humano, interativo, rápido, convidativo, com opções de manifestações instantâneas e mundiais articulam escalas geográficas fazendo borrões entre o local-global, entre hierarquia de cidades. Desvendando novos desafios para a Geografia através do ciberespaço e da cibercultura.

O direito à cidade contemporânea, na qual discursos fabricam lugares e os centralizam para a vida cotidiana, as redes potencializam relações e entendimentos sobre as cidades vislumbra-se uma agenda de pesquisa à Geografia, na qual a dimensão espacial da cidade contemporânea tornou-se ainda mais complexa.

Sublinhamos que os alunos de Geografia são cidadãos dessas cidades contemporâneas, os nativos digitais de nossas salas de aulas, atuam nos debates e discussões das redes sociais pela cidade. São temáticas agendadas para a pesquisa em ensino de Geografia.

4. Vivências e experiências na cidade contemporânea real e virtual

Ao circular pela cidade o sujeito constrói e reconstrói sua espacialidade através do uso dos diversos elementos que a compõe. Podemos considerar, assim, a cidade com potencial de uma dimensão educadora. O estudo da cidade faz com que o aluno possa situar-se onde vive compreendendo que é formado tanto pelas ações da sociedade como também pelas suas ações.

A compreensão da cidade através do ensino de Geografia justifica-se por ser este um recorte do espaço geográfico, bem como, elemento de formação de uma espacialidade do sujeito. A cidade pode ser compreendida pela categoria de análise lugar, pois é onde convivemos e temos experiências ao circular por esta. Todavia, temos que considerar também que é formada por múltiplas territorialidades de sujeitos e grupos com diferentes identificações. É nesta complexidade que se produz um modo de vida que se torna modelo, visto o processo intenso de urbanização das últimas décadas.

O espaço urbano apresenta-se como um conteúdo da cidade, materializada como forma em um conjunto inseparável para sua compreensão (CAVALCANTI, 2008). Neste sentido, as relações e manifestações dos sujeitos que circulam nestes espaços configuram sua forma, influenciando na compreensão da espacialidade por estes. É este o ponto que o ensino de Geografia necessita considerar, as dimensões de tais relações. Dentre estas dimensões de manifestações dos sujeitos em relação a cidade, destacamos as crescentes formas estabelecidas e potencializadas através dos espaços virtuais, especialmente através das redes sociais onde inúmeros grupos expressam suas diversas manifestações/identificações.

Percebemos que muitas das relações estabelecidas na cidade e suas dinâmicas podem ser vivenciadas e discutidas através dos espaços virtuais. As redes sociais, como *Facebook,* por exemplo*,* possuem manifestações de diferentes grupos que utilizam a rede para expressar suas identificações. A facilidade de veicular conteúdo promove a formação de grupos virtuais com interesses semelhantes, assim pessoas interessadas de alguma forma nas temáticas que dizem respeito a sua cidade utilizam estes grupos como um local de trocas e discussões. Deste modo, as manifestações sobre a cidade a partir dos sujeitos que nela vivem, poderiam ser incentivadas e apropriadas pelo ensino de Geografia.

Podemos considerar a cidade com potencialmente educadora, pois ao circular pela cidade o sujeito constrói e reconstrói sua espacialidade através do uso dos diversos elementos que a compõe. Pensando nas diversas maneiras do sujeito vivenciar a cidade, nos propomos lançar olhares atentos nos espaços virtuais das redes sociais, e percebemos que nestes locais os sujeitos também têm possibilidades de articular formas de circular e vivenciar a cidade, através das ferramentas nelas disponibilizadas.

5. Porto Alegre no Facebook: direito à cidade! Potencialidade educativa?

A busca por espaços de discussão sobre a cidade de Porto Alegre se efetivou em uma rede social atualmente disponível na Internet, o *Facebook.* Cada pesquisadora participante do trabalho utilizou seu Perfil de usuário pessoal no site[2] para a realização da pesquisa, sendo que todas as pesquisadoras já faziam uso da referida rede social anteriormente ao início da pesquisa.

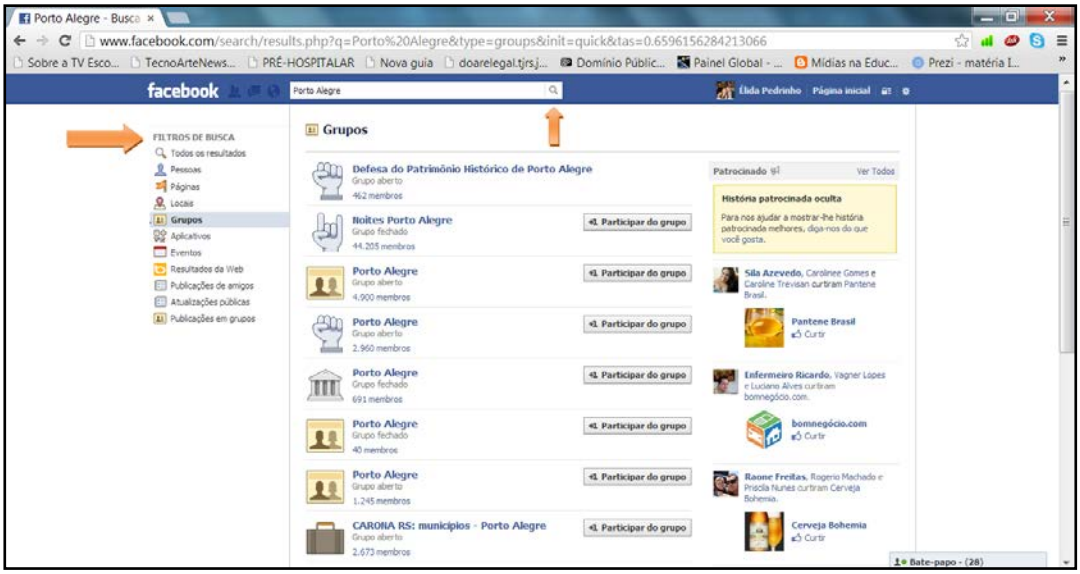
Como procedimento metodológico destacamos a netnografia, a qual objetiva compreender as conexões e os fluxos produzidos no ciberespaço (HINE, 2004). A referida autora coloca também que para pesquisar a cibercultura em termos metodológicos, é necessário um processo de intensa imersão no ciberespaço. De acordo com a fundamentação da netnografia, para a realização do estudo foi utilizada a ferramenta de busca disponível no site da rede social *Facebook*, quando encontrados materiais relacionados a cidade de Porto Alegre estes eram criteriosamente avaliados em relação a suas formas de apresentação, produção do conteúdo e recursos utilizados para interação. Foram analisadas as chamadas "comunidades", independente do nome que recebem em cada site, estas são entendidas nesta pesquisa, embasada em Recuero (2009), como locais onde são realizadas discussões públicas e as pessoas se encontram, reencontram e mantém contatos pela Internet para levar a diante as referidas discussões.

Na investigação de tais comunidades no *Facebook* foram utilizadas diferentes chaves e filtros de busca, na chave identifica-se o conteúdo relacionado a palavra, já o filtro seleciona os

[2] www.facebook.com

tipos de páginas a serem exibidas. O *Facebook* oferece diferentes filtros, intitulados como pessoas, páginas, grupos, locais, aplicativos e outros. Como chave de busca se utilizou a palavra "Porto Alegre" e como filtro o termo Grupo, nesta classificação foram localizados em torno de duzentos grupos relacionados a Porto Alegre (Figura 01). A partir da verificação da existência destes grupos teve início um trabalho de seleção, pois aproximadamente quarenta apresentavam conteúdos comerciais e noventa possuíam caráter de privacidade fechado, ou seja, as pessoas podem ver o grupo e também quem está nele, mas somente os membros podem ver as publicações.

Figura 1: Filtros e chaves de busca



Fonte: *Facebook*; Org. : TONETTO, Élida, 2013.

Deste modo, buscamos selecionar grupos abertos, os quais as pessoas podem ver o grupo, quem está nele e o que membros publicam, mesmo sem fazer parte dele. Dentre os duzentos grupos que encontramos com a chave de Busca Porto Alegre, em torno de cento e dez possuíam caráter aberto. Assim, após uma análise dos títulos dos grupos abertos foi possível distinguir alguns propósitos diferenciados, aos quais denominamos de grupos anunciantes, que procuram anunciar produtos e serviços (aproximadamente quarenta); grupos informativos/colaborativos, que procuram informar sobre a ocorrência de algum evento em Porto Alegre ou colaborar com informações sobre a existência de serviços gratuitos; grupos de materiais para a troca (aproximadamente dez), como livros, por exemplo; grupos escolares , que buscam reunir pessoas de uma mesma instituição de ensino (quinze); e grupos contestadores reivindicatórios, que objetivam buscar melhorias na cidade de Porto Alegre (quarenta e cinco). Optamos em analisar o conteúdo deste último conjunto de grupos, por ser uma forma interessante de apropriação da cidade através das redes sociais e que pode levar a mudanças na própria produção do espaço urbano de Porto Alegre.

Estabelecidos estes critérios de seleção da amostra de grupos a ser analisada, chegamos à definição dos seguintes grupos: “Defesa do Patrimônio Histórico de Porto Alegre”, com 464 membros, “Porto Alegre contra o aumento da passagem!”, com 138, “Porto Alegre quer!!!”, com 1.437, “Porto Alegre Como Vamos”, com 249, “Largo Vivo: uma Porto Alegre para as pessoas”, com 1.165 e “Massa Crítica - Porto Alegre”, com 496 membros. De modo geral, a maioria destes grupos apresenta alguns conteúdos em comum, postados por usuários também em comum entre eles. Nestes locais foi possível perceber um caráter mais imagético e menos escrito, bem como, uma preocupação em caracterizar o grupo de discussão e expor seus objetivos de forma clara e na maioria das vezes sucinta.

Os conteúdos encontrados se apresentam em diferentes formatos, dentre eles podem ser citados vídeos, mapas, fotos, pequenos textos, *links* para outros sites relacionados ao tema, bem como *links* para reportagens sobre o assunto. Com relação aos conteúdos é importante frisar também a presença de algumas linhas de semelhança. Assim, percebemos alguns conteúdos que se colocam como um protesto ou uma alerta (Figura 02), outros que convocam ou convidam para reuniões/debates/manifestações (Figura 03), e ainda aqueles que convidam para uma reflexão sobre algum tema relacionado a cidade de Porto Alegre (Figura 04), estes materiais tem a possibilidade de ser rapidamente visualizados e compartilhados entre seus membros.

Figura 2: representa protesto



Fonte: Massa Crítica – Porto Alegre

Org. : TONETTO, Élida, 2013.

Figura 3: convite aos membros do grupo



Fonte: Porto Alegre Como Vamos

Org. : TONETTO, Élida, 2013.

Figura 4: representa reflexão



Fonte: Porto Alegre quer!!!

Org. : TONETTO, Élida, 2013.

É possível perceber que a proposta do modo de apresentação do *Facebook* sugere agilidade, tanto na participação dos usuários em seus grupos, quanto no compartilhamento das informações, a maior veiculação de imagens do que de textos escritos é um bom indicador para compreender sua proposta de velocidade. Neste sentido, a mobilização através destas comunidades auxilia na organização destes movimentos, bem como, também contribui para a divulgação de suas ações.

As ferramentas “curtir” e “compartilhar” disponibilizadas no *Facebook* conseguem fornecer ao usuário/participante do grupo, através dos números disponibilizados, uma dimensão que o assunto posto em discussão pode alcançar. Além disso, a ferramenta “comentar” juntamente com as duas citadas anteriormente permitem ao usuário/participante da comunidade uma interação com os demais, sendo além de participante um autor que tem a possibilidade de contribuir, interferir, questionar e até mesmo mudar a trajetória das discussões em andamento.

Percebemos uma dinâmica ou mobilidade muito grande nestes grupos, já que é possível circular por diferentes conteúdos através da navegação em inúmeros sites disponibilizados e/ou sugeridos pelos participantes do grupo. Com estas discussões, verificamos dois aspectos principais: primeiro o cidadão do século XXI utiliza novas maneiras de comunicar

para fazer política, nesse contexto, as redes sociais potencializam a luta pelo direito à cidade. Segundo um potencial para o estudo da cidade a partir da apropriação pelo professor de Geografia das implicações e lógicas de se relacionar com as informações contidas no ciberespaço, mas especificamente nas redes sociais.

6. Considerações finais

O ciberespaço produz e é produzido por sujeitos virtualmente, no entanto suas características e potenciais são espacializados gerando implicações nos modos de viver. O cenário contemporâneo é permeado pelas redes sociais, não somente com a finalidade de entretenimento, mas também como dispositivo que faz parte do cotidiano de inúmeros profissionais, movimentos sociais e instituições. Professores e pesquisadores ao se sensibilizar para a cibercultura podem se apropriar de suas potencialidades para seu aprimoramento na educação *online.*

Neste sentido as redes sociais mostram potencias que possibilitam compartilhar diferentes conteúdos/ideias relacionados ao direito à cidade e difundir suas ações. Logo, podemos pensar seus grupos ou comunidades como plataformas colaborativas entre usuários, a fim de dinamizar as discussões e as trocas de experiências sobre diferentes maneiras de mobilização. Assim, compreendemos que o uso das redes sociais como uma potencialidade de aprimoramento da divulgação e das discussões em relação ao estudo da cidade, através da troca de experiências entre usuários de maneira ágil. Assim, os exemplos encontrados são um indício de que é um caminho possível e algumas tentativas estão sendo executadas.

7. Bibliografia

Cavalcanti Souza, L.. (2008). A geografia escolar e a cidade: ensaio sobre o ensino de geografia para a vida urbana cotidiana. Campinas, SP: Papirus.

Hine, C. (2004). Etnografia virtual. Barcelona: Editorial UOC.

Machado Ribeiro, J., Tijiboy, A. V. (2012). Redes Sociais Virtuais: um espaço para efetivação da aprendizagem cooperativa. In: *Revista Novas Tecnologias na Educação*. UFRGS, Porto Alegre, v. 3, n. 1 (2005). Disponível em: <seer.ufrgs.br/renote/article/view/13798>, (último acesso em 03 janeiro 2012).

Massey, D. B. (2012). Pelo espaço: uma nova política da espacialidade. Tradução Hilda Pareto Maciel, Rogério Haesbaert. – 3ª Ed. – Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.

Recuero, R. (2012). Redes Sociais na Internet: Considerações Iniciais. In: E Compós, v. 2, 2005. Disponível em:<http://www.compos.org.br/seer/index.php/

e-compos/article/view/28/29>, [Último acesso, 14 janeiro 2012].

Kenski Moreira, V. (2007). Educação e tecnologias: o novo ritmo da informação. Campinas, SP: Papirus.

Serpa, A. (2011). Lugar e mídia. São Paulo: Contexto.

Sposito Savério, Eliseu (2008). Redes e Cidades. São Paulo: Ed. UNESP.

DESENVOLVER O PENSAMENTO E A CIDADANIA ESPACIAL DOS FUTUROS GEÓGRAFOS – RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA PRÁTICA NO ENSINO DA GEOGRAFIA ECONÓMICA E SOCIAL

Teresa Sá Marques
Cristiana Martinha
Carlos Delgado
Faculdade de Letras da Universidade do Porto/CEGOT

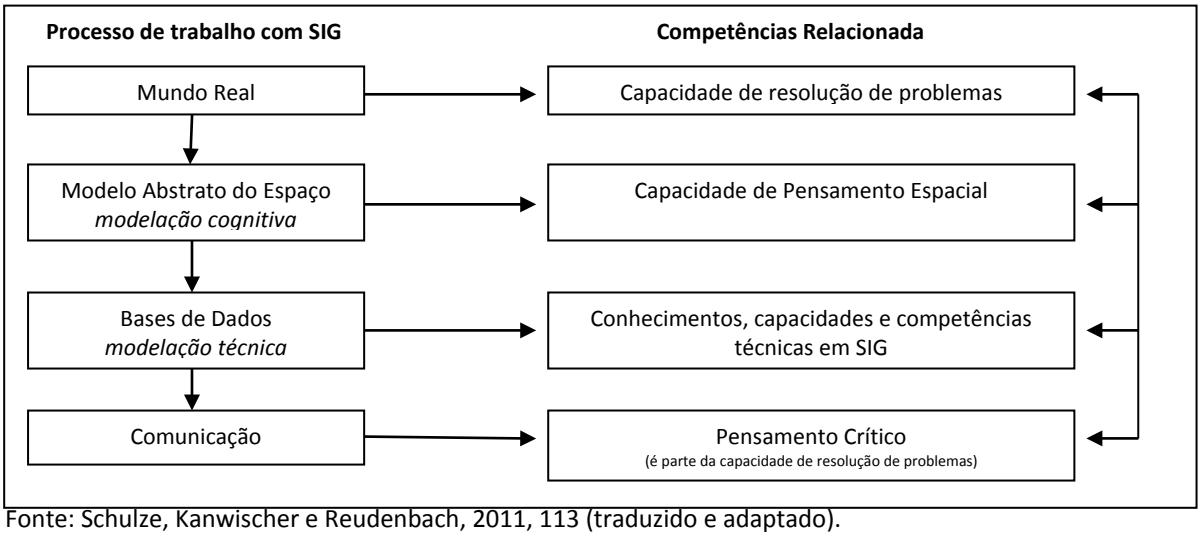
1. Enquadramento conceptual

No contexto da investigação e da análise de práticas há atualmente uma temática completamente central em Educação Geográfica: a introdução dos SIG nesse ensino (Kerski, 2011, Bednarz e Kemp, 2011, Milson, Kerski e Demirci, 2012, Baker et al., 2012, Lee e Bednarz, 2012).

Contudo, apesar da investigação sobre o uso dos SIG no contexto da educação básica e secundária ser intensa nos últimos anos, a investigação sobre a sua aplicação e lecionação no contexto do ensino superior é ainda pouco desenvolvida em termos de investigação educacional e reflexão (Sinton, 2009, Hespanha, Goodchild e Janelle, 2009, Schulze, Kanwischer e Reudenbach, 2011).

Precisamente Schulze, Kanwischer e Reudenbach (2011) desenvolveram uma investigação específica sobre esta realidade na Alemanha onde destacaram que "*as part of the Bologna Reform, competence-oriented restructuring of the curricular content within the field of Geographic Information Science and Technology in higher education in Germany is becoming an essential educational enterprise"* (Schulze, Kanwischer e Reudenbach, 2011, 108). Neste âmbito, explicam que *"the current debate about the development of a competence-based GIS curriculum in higher education in Germany is mainly influenced by the competency-based design of educational processes in the course of the Bologna Reform. Within this process the major goal is to connect subject-related knowledge and generic competences among students in order to activate basic action competences to foster multiple problem- and application-oriented solutions using GIS"* (Schulze, Kanwischer e Reudenbach, 2011, 108). Para melhor elucidarem o leitor sobre este processo, apresentam a seguinte figura (figura 1) que mostra o processo de trabalho com SIG e as dimensões de competências SIG requeridas.

Figura 1 - Processo de trabalho com SIG e dimensões de competências requeridas

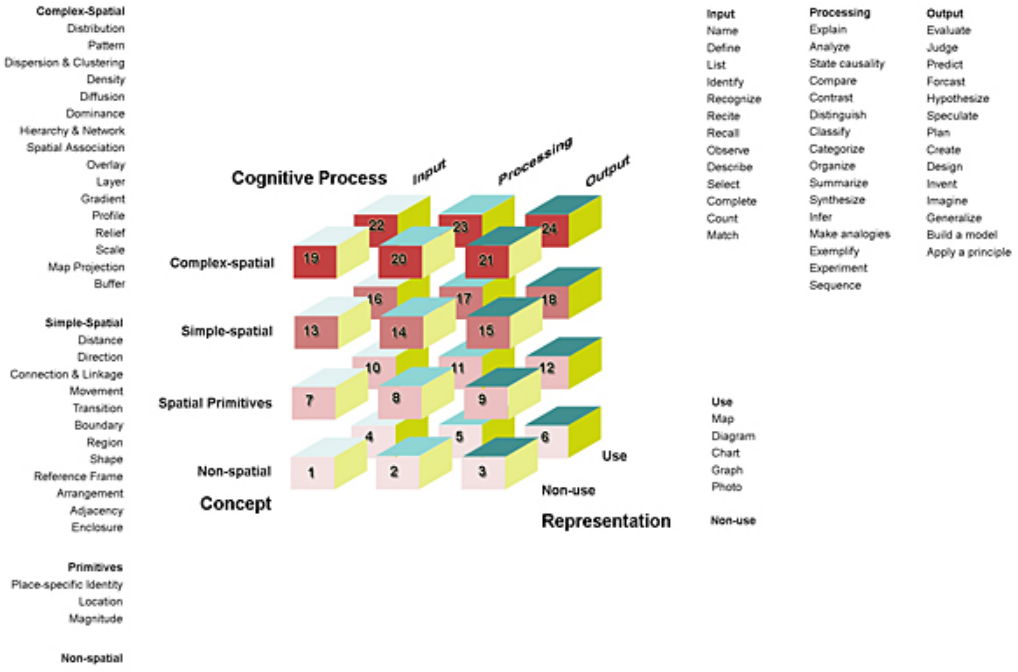


Fonte: Schulze, Kanwischer e Reudenbach, 2011, 113 (traduzido e adaptado).

O trabalho com os SIG no ensino superior (figura 1) deve começar com uma problemática do mundo real que deve levar à formulação de modelos de modelação espacial e à análise de dados que permitirão a chegada a resultados que deverão ser comunicados pelos estudantes. Ao longo deste processo são várias as competências mobilizadas: pensamento espacial; aquisição e domínio de conhecimentos teóricos e técnicos de SIG; pensamento crítico; resolução de problemas.

No entanto, a linha de investigação dos SIG no ensino deve ligar-se em particular a dois conceitos teóricos estruturantes: "spatial thinking" (NRC, 2006, GERSMEHL, 2008) e "spatial citizenship" (Gryl, Jekel e Donert, 2010, Gryl e Jekel, 2012). Relativamente ao "spatial thinking", este conceito torna-se facilmente compreensível se atentarmos, por exemplo, à taxonomia criada por Jo e Bednarz (Jo e Bednarz, 2010) baseada nas orientações do NRC – National Research Council (2006) (figura 2). Para a sua compreensão, importa reter a ideia de que este pensamento se estrutura em torno de três eixos: conceitos (mais ou menos espaciais), formas de representação (uso ou não uso) e processo cognitivo (do mais simples ao mais elaborado). Esta classificação permite determinar o nível de pensamento espacial de qualquer atividade didática. Importa referir neste contexto que em Portugal Vânia Carlos tem-se dedicado particularmente ao estudo do denominado "pensamento espacial crítico" que deriva desta noção de "spatial thinking" (Carlos e Santos, 2011).

Figura 2 - Taxonomia do *Spatial Thinking* de Jo e Bednarz de 2009

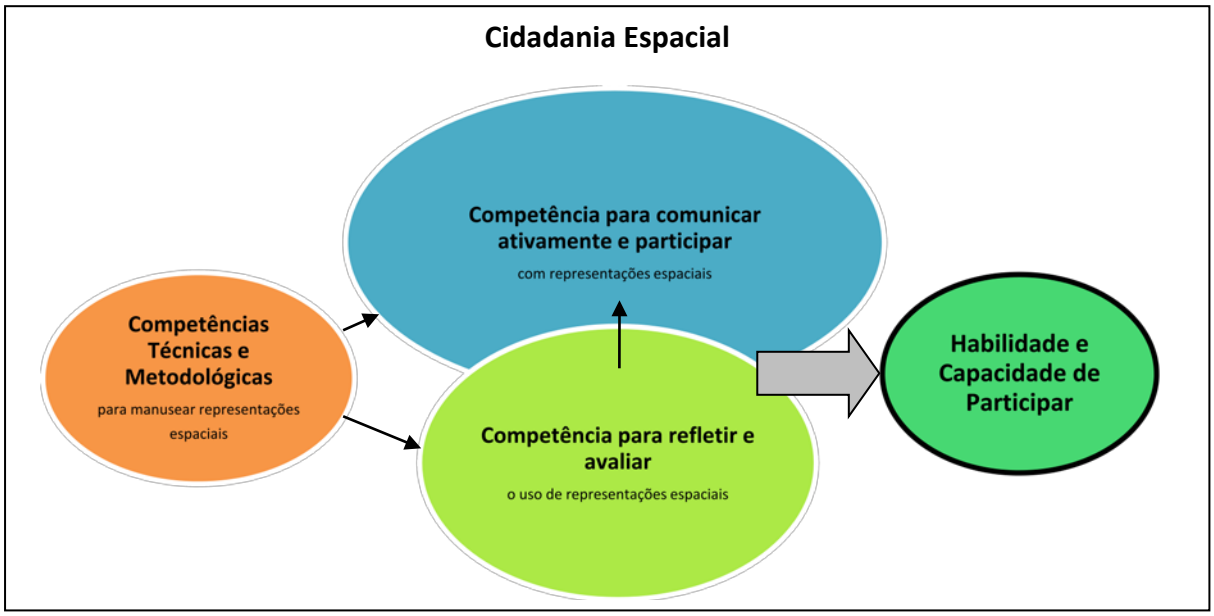


Fonte: Jo e Bednarz, 2010, 52.

Quanto ao conceito de "spacial citizenship", *"it originates from the individual and collective appropriation of social space and supports learners to acquire competences that will enable them to more actively participate in society. Spatial citizenship adds a spatial domain to citizenship education through a mixture of absolute, cognitive and relational concepts of space. (…) When defining spatial citizenship, we deliberately identify three main contributing*

areas of research. These areas are 1) citizenship education, 2) appropriation of space and 3) links between spatial representations, and therefore, GI and society" (Gryl, Jekel e Donert, 2010, 2). A figura seguinte mostra as competências envolvidas no conceito de "spatial citizenship" (figura 3).

Figura 3 – Competências envolvidas no conceito de "cidadania espacial"



Fonte: Gryl, Jekel e Donert, 2010, 8 (traduzido e adaptado).

Ainda no contexto da investigação sobre SIG no ensino, importa destacar a nível europeu a rede Comenius digital-earth (Miguel González, Lázaro y Torres e Marrón Gaite, 2012) que tem desenvolvido um trabalho específico em torno de quatro eixos: disponibilização de dados geográficos digitais para o ensino; processo de ensino-aprendizagem com SIG e geomedia; formação de professores para ensino dos SIG e geomedia e introdução dos SIG e geomedia nos currículos. Para mais informações sobre a rede ver: http://www.digital-earth.eu/.

Quanto ao ensino da Cidade, esta é uma temática particularmente estudada por colegas brasileiros (Cavalcanti, 2008), com enfoques variados. Contudo, em Portugal destacamos o estudo pioneiro de M.ª Helena Esteves (2006, 2010). Uma experiência didática sobre o ensino da Cidade do Porto de forma digital foi desenvolvida no contexto da Universidade Júnior do Porto no projeto "digital-earth.Porto" (Martinha, 2012, Pacheco et al., no prelo). De referir ainda neste contexto, nomeadamente o estudo desenvolvido por Herculano Cachinho (2009) sobre o ensino da geografia do comércio através da metodologia de PBL (Problem-Based Learning) (Cachinho, 2009).

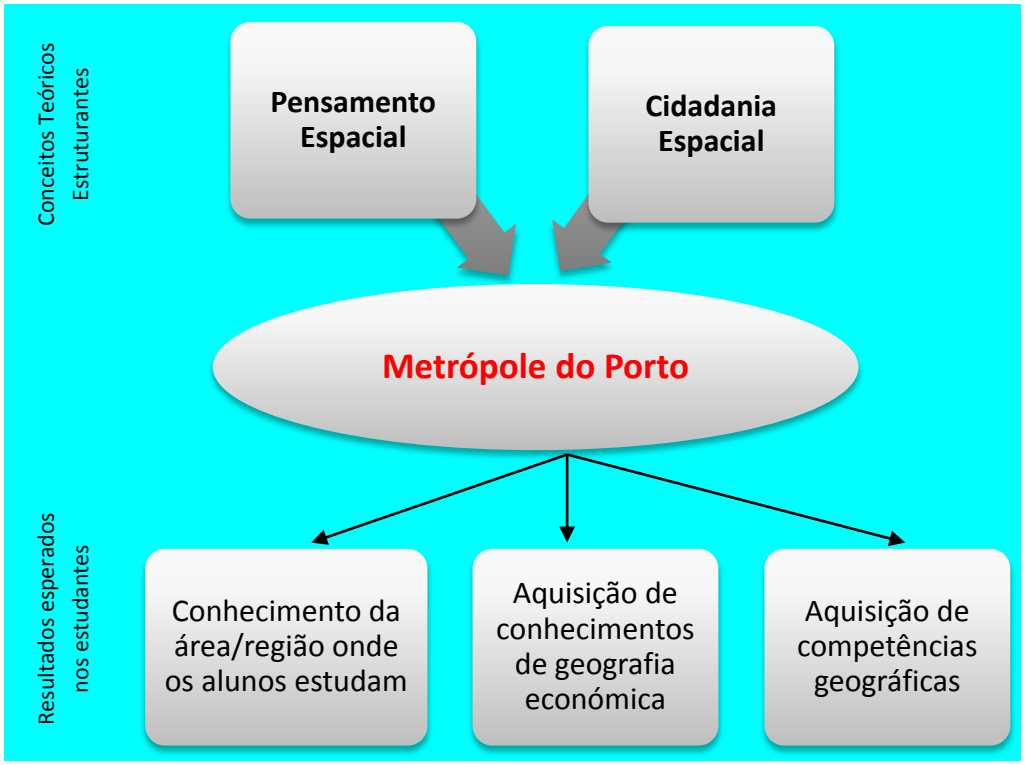
Dado isto, pretendemos apresentar uma reflexão didática a partir de dois vetores básicos: spatial thinking e spatial citizenship. (figura 4). Assim, as unidades curriculares da licenciatura em geografia devem claramente contribuir para reforçar o conhecimento e a reflexão espacial (spatial thinking) e para aprofundar a cidadania espacial, onde os indivíduos têm direitos e responsabilidades relativamente ao território. A aplicação em

contextos de aprendizagem de técnicas tradicionais juntamente com novas ferramentas da *Web* e do *SIG* acelera e aprofunda o pensamento e possivelmente a cidadania espacial.

Partindo destes pontos teóricos, pretendemos apresentar e discutir uma experiência didática de ensino realizada na Região Metropolitana do Porto (área entre Viana do Castelo – Porto – Aveiro) no âmbito de uma unidade curricular da licenciatura em Geografia da FLUP. Pretendemos questionar e problematizar a pertinência desta experiência didática para:

- a aquisição de conhecimentos em torno da Geografia Económica;
- o conhecimento do área/região onde os alunos estudam e residem;
- o aprofundamento e a aquisição de competências geográficas, cruzando técnicas tradicionais na geografia (observação) com outras emergentes (uso de ferramentas básicas a partir da *Google Earth* ou construção de cartografia em ambiente SIG).

Figura 4 – Esquema-síntese do nosso estudo



Fonte: elaboração própria.

2. Abordagem didática

No seguimento do atrás exposto, passamos a descrever a aplicação de algumas práticas pedagógicas nas aulas práticas da Unidade de Crédito (U.C.) de Geografia Económica e Social (GES), integrada no 2.º ano da licenciatura em Geografia, na Faculdade de Letras da Universidade do Porto, durante o ano letivo de 2012/2013[1].

[1] Algumas destas metodologias foram igualmente desenvolvidas na U.C. de Métodos e Técnicas em Geografia (MTG), do 1.º ano da licenciatura. As tarefas aqui realizadas foram em menor número, e mais orientadas para a aquisição de competências técnicas (ex. elaboração de levantamentos

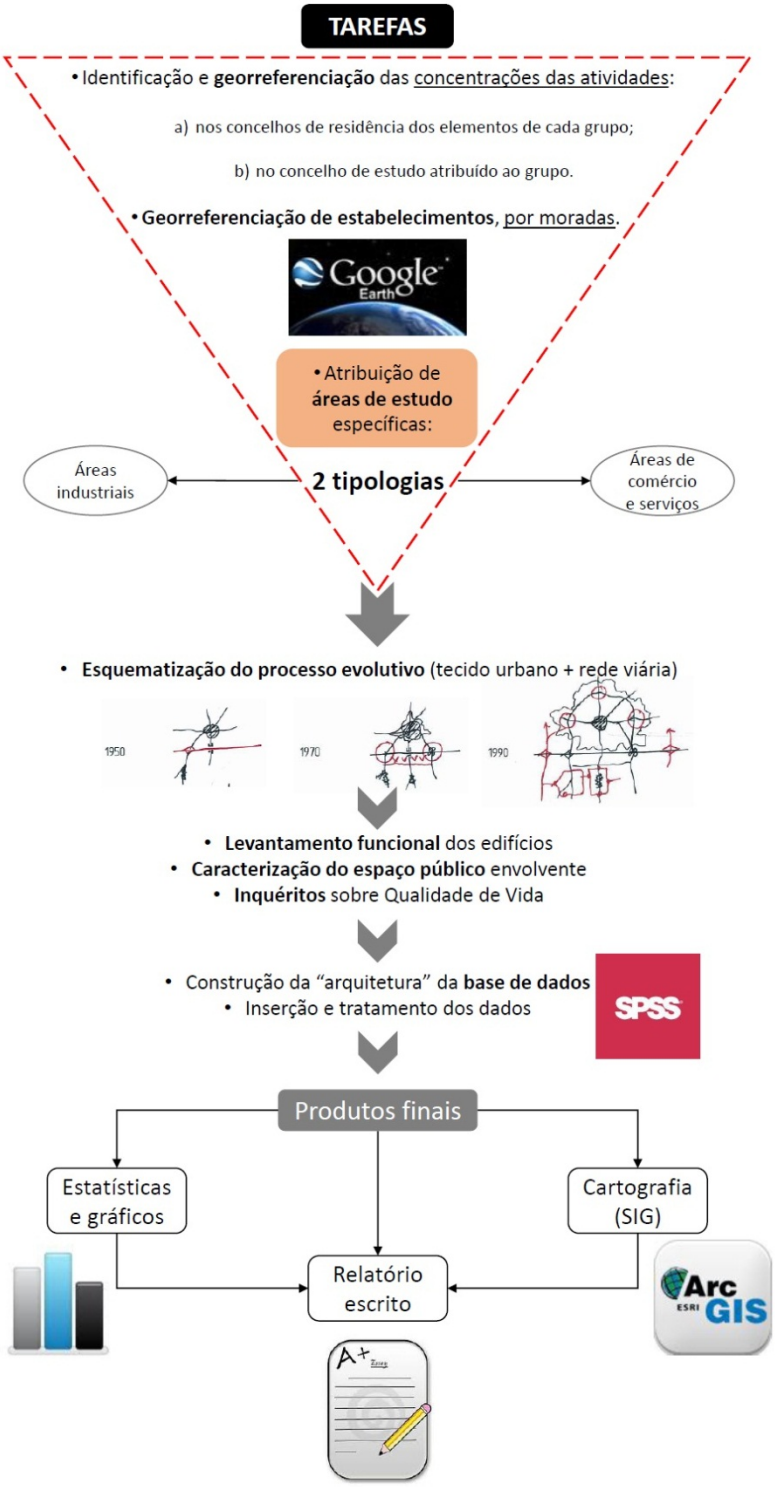
O esquema de trabalho (Fig. 5), consistiu na execução de uma sequência de tarefas semanais, realizadas nas aulas e/ou ao longo da semana. O trabalho desenvolve-se no concelho de residência dos estudantes e pretende reforçar o pensamento espacial em torno da localização das atividades económicas. Os estudantes desenvolvem um conjunto de tarefas que lhes permitem a aquisição e/ou o aprofundamento de conhecimentos técnicos cruzando metodologias tradicionais (observação, levantamentos, fotografias), com novas aplicações a partir dos SIG (georreferenciação, bases de dados, cartografia automática). Os estudantes devem simultaneamente analisar no Plano Diretor Municipal as orientações de política de ordenamento do território, nomeadamente as relativas à localização das atividades económicas e à classificação do uso do solo.
Este exercício procura desenvolver um pensamento reflexivo em matéria de localização das atividades económicas e políticas de ordenamento do território a nível municipal. Os estudantes são motivados a desenvolver reflexões críticas e construir propostas tendo em vista a resolução de alguns problemas detetados.

Procura-se ao longo das aulas práticas desenvolver e aplicar conceitos (mais ou menos espaciais) tratados nas aulas teóricas, por exemplo, a classificação as atividades em função do tipo de conhecimento em causa, os fatores de localização em função das atividades económicas, etc. Além disso, tratando diferentes formas de levantamentos (fotografias, levantamento funcionais, georreferiação) e de representação (mapas, esquissos), os estudantes vão adquirindo competências técnicas e simultaneamente vão construindo pensamentos espaciais. Concebe-se uma sequência de tarefas que desencadeia um processo cognitivo que parte de conhecimentos mais simples e que já fazem parte do conhecimento espacial dos estudantes (por exemplo, a identificação das principais aglomerações de atividades do concelho de residência) para processos mais elaborados (analisar criticamente a localização das atividades tendo em consideração o Plano Diretor Municipal). O grau de dificuldade técnica também vai complexificando, desde a identificação e georreferenciação *de atividades* até à cartografia automática, em ambiente SIG.

A sequência de atividades didáticas vai permitir uma apropriação individual (o estudante) e coletiva (o grupo de trabalho e a turma) do espaço do noroeste português (municípios de residência dos estudantes). Apoia os estudantes na aquisição de competências que lhes permitam participar mais ativamente na sociedade e ter eventualmente uma reflexão critica relativamente ao ordenamento das atividades económicas. A apropriação espacial relativamente ao município em estudo aumenta claramente e as representações espaciais sustentam-se em levantamentos nos locais, em pesquisas no *Google Earth* ou em cartografia elaborada em ambiente SIG.

funcionais, estruturação de bases de dados, articulação com as competências cognitivas e tecno-metodológicas da U.C. de Cartografia, também do 1.º ano).

Figura 5 – Sequência de atividades didáticas realizadas nas aulas práticas



Fonte: elaboração própria[2].

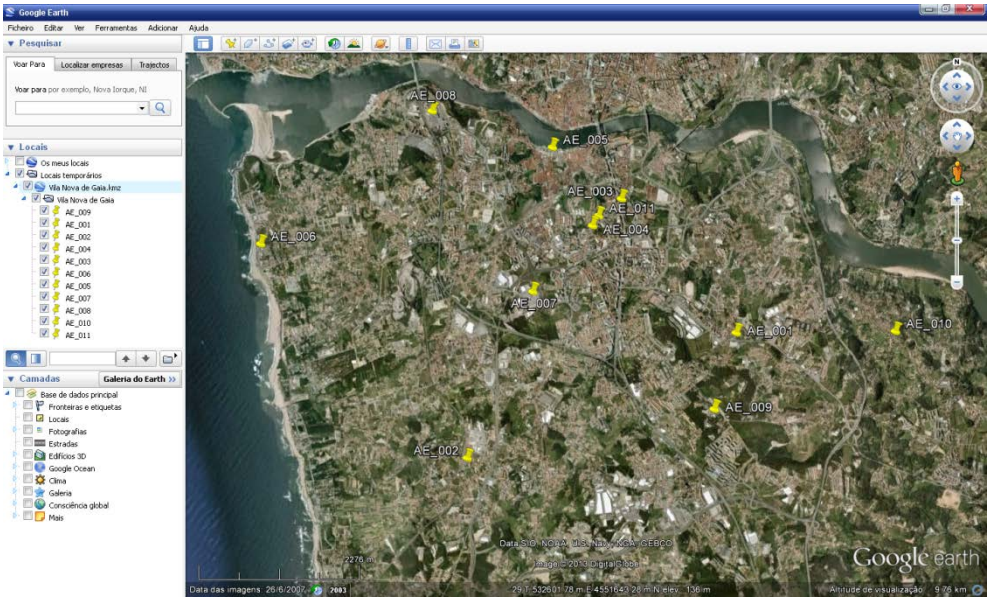
[2] Este esquema reflete o processo de aprendizagem aplicado na unidade curricular Geografia Económica e Social (GES), FLUP, 2012/13. A esquematização que retrata o processo evolutivo da mancha urbana e da rede viária é de David Mangin (2004: 82).

Uma vez formados os grupos de trabalho (constituídos por 3 a 5 elementos), os alunos realizaram um primeiro lote de tarefas que visaram a *identificação* e *georreferenciação* de aglomerados de atividades económicas. Trata-se de um dos passos imprescindíveis a dar no estudo da localização dessas atividades e funções, previamente à sua caracterização e análise espacial.

A georreferenciação foi realizada no programa *Google Earth*[3]. Num primeiro momento, cada um dos alunos, em cada grupo, tentou identificar o máximo de aglomerados económicos existentes no seu concelho de residência. Após a atribuição do concelho de estudo (escolhido a partir dos concelhos de residência dos elementos do grupo, e da sua representatividade no contexto da região metropolitana do Porto), esta tarefa foi repetida a uma escala intra-municipal, desta feita com mais pormenor[4], e devidamente identificada com códigos/campos-chave (passo fundamental para uma correta estruturação de uma base de dados) (Fig. 6).

Um segundo momento consistiu na georreferenciação, o mais pormenorizada possível, de um número específico de estabelecimentos, através da morada, código postal (7 algarismos) ou, no máximo, lugar, constantes numa base de dados atribuída a cada aluno.

Figura 6 – Georreferenciação de aglomerados económicos e estabelecimentos no *Google Earth* (exemplo).



Fonte: Trabalhos de grupo (GES, ano lectivo 2012/2013): aglomerados económicos principais em V. N de Gaia.

Continuando neste "jogo" de escalas de análise, as tarefas subsequentes incidiram em áreas de estudo ainda mais específicas, consoante a tipologia genérica de cada aglomerado. Assim,

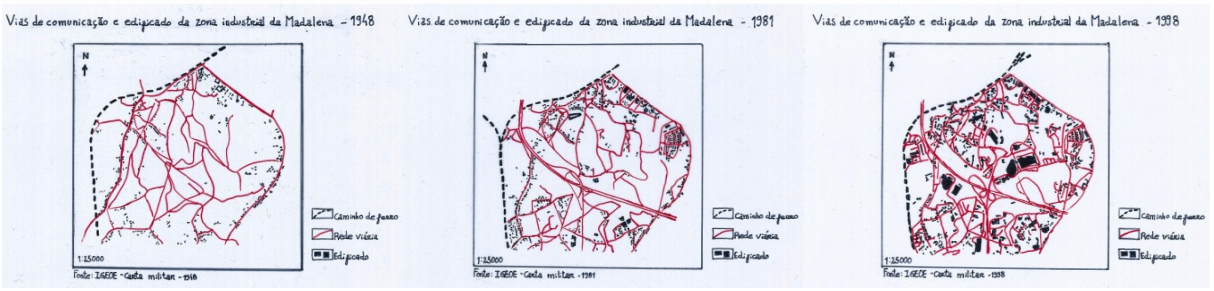
[3] Com a criação de ficheiros *kml*/*kmz*, de geometria pontual.

[4] Recorrendo a páginas da Internet que pudessem auxiliar nessa mesma georreferenciação, onde constassem as respetivas moradas das empresas.

em cada concelho, cada grupo escolheu duas áreas de estudo representativas do seu contexto funcional predominante: uma *área industrial* ou uma *área comercial/de serviços*. Neste seguimento, foi proposto a cada grupo que elaborasse uma sequência de *mapas esquemáticos* que sintetizassem a evolução histórica daqueles aglomerados e da sua envolvente, preferencialmente em torno das décadas de 1950, 1970 e 2000. Tratou-se de uma abordagem tradicional, utilizando cartografia topográfica à escala 1:25.000 (*Carta Militar de Portugal*), a partir da qual se transpôs, em acetato, as manchas de *tecido urbano* (edificado) e a *rede viária principal* naqueles três momentos temporais (Fig. 7).

Esta tarefa teve como objetivo essencial a compreensão do processo evolutivo da urbanização dos territórios em análise na 2.ª metade do século XX e início do XXI, e da íntima relação existente entre a *morfologia urbana*, as *redes de transportes* (em especial, as viárias), e a dinamização dos *processos de aglomeração* (económica ou outra)[5].

Figura 7 – Mapas esquemáticos do processo evolutivo da mancha edificada e da rede viária (exemplo).



Fonte: Trabalhos de grupo (GES, ano lectivo 2012/2013): zona industrial da Madalena (V. Nova de Gaia – 1948, 1981 e 1998).

A análise mais detalhada das áreas de estudo passou pela realização de um *levantamento funcional* e fotográfico das atividades e funções aí existentes, assim como pela caracterização do *espaço público* envolvente[6]. Os principais objetivos desta metodologia consistem na identificação detalhada das várias funções e atividades económicas (e outras) presentes numa dada área de estudo, no estabelecimento de tipologias gerais de aglomerados, bem como na análise dos grandes padrões ou tendências locativas dessas mesmas funções ou atividades a uma escala mais alargada, de nível metropolitano ou regional, e relacioná-los com o *sistema urbano*, a *rede de infra-estruturas de transportes e comunicações*, e com a própria *estrutura ambiental* de uma região. Complementarmente, foi levado a cabo pelos alunos de GES, nessas mesmas áreas de estudo, um pequeno *inquérito* sobre qualidade de vida.

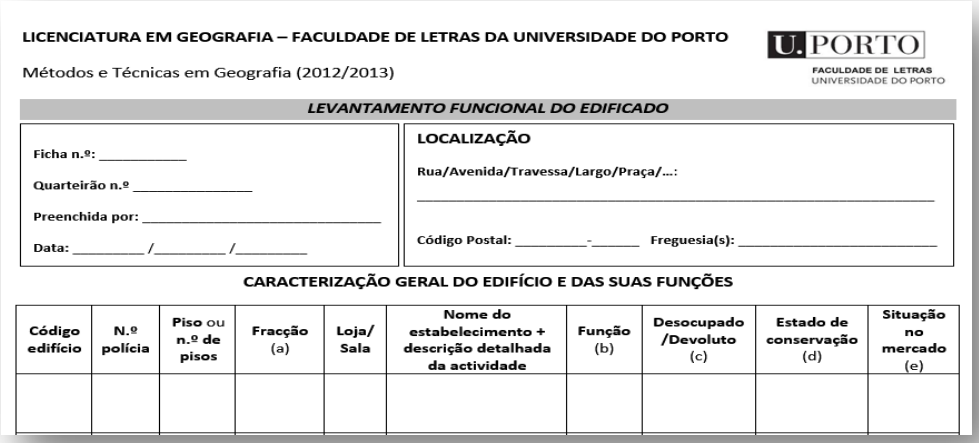
Esta tarefa desenrolou-se em duas partes essenciais: uma compreendeu o *trabalho de campo* por parte dos alunos, devidamente munidos de fichas de levantamento (Fig. 8) e caracterização do espaço público, inquéritos, tutoriais de apoio e códigos de preenchimento; outra, assentou na estruturação e montagem de uma *base de dados* (*IBM SPSS Statistics*) (Fig. 9), com os dados resultantes do levantamento, e no preenchimento dos inquéritos

[5] À semelhança dos esquemas apresentados na obra de David Mangin (2004).

[6] Seguindo de perto a metodologia adotada por Font *et al*. (2012).

realizados numa plataforma *web* criada para esse efeito (*LimeSurvey*[7]) (Fig. 10). O processo de definição das variáveis, de codificação dos campos/atributos, de inserção e tratamento estatístico e gráfico dos dados, e de preenchimento *online* dos inquéritos, foi acompanhado de perto pelos docentes, com permanente interação dos estudantes.

Figura 8 – Folha de rosto de uma *ficha de levantamento funcional* (excerto).



LICENCIATURA EM GEOGRAFIA – FACULDADE DE LETRAS DA UNIVERSIDADE DO PORTO

U.PORTO FACULDADE DE LETRAS UNIVERSIDADE DO PORTO

Métodos e Técnicas em Geografia (2012/2013)

LEVANTAMENTO FUNCIONAL DO EDIFICADO

Ficha n.º: _____

Quarteirão n.º _____

Preenchida por: _____

Data: _____ /_____ /_____

LOCALIZAÇÃO

Rua/Avenida/Travessa/Largo/Praça/...:

_____

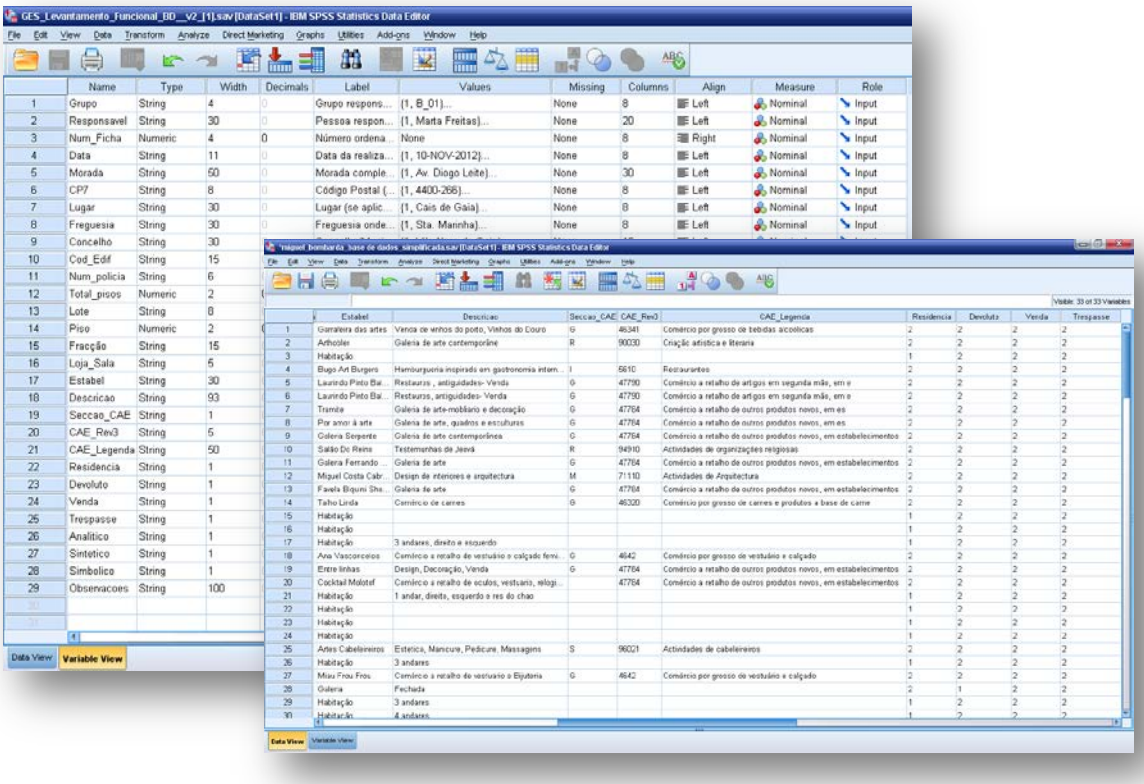
Código Postal: _____-_____ Freguesia(s): _____

CARACTERIZAÇÃO GERAL DO EDIFÍCIO E DAS SUAS FUNÇÕES

Código edifício	N.º polícia	Piso ou n.º de pisos	Fracção (a)	Loja/ Sala	Nome do estabelecimento + descrição detalhada da actividade	Função (b)	Desocupado /Devoluto (c)	Estado de conservação (d)	Situação no mercado (e)

Fonte: GES, ano lectivo 2012/2013

Figura 9 – Estruturação de uma base de dados em *SPSS* (exemplo).



GES_Levantamento_Funcional_BD__v2_[1].sav [DataSet1] - IBM SPSS Statistics Data Editor

	Name	Type	Width	Decimals	Label	Values	Missing	Columns	Align	Measure	Role
1	Grupo	String	4	0	Grupo respons...	{1, B_01}...	None	8	Left	Nominal	Input
2	Responsavel	String	30	0	Pessoa respon...	{1, Marta Freitas}...	None	20	Left	Nominal	Input
3	Num_Ficha	Numeric	4	0	Número ordena...	None	None	8	Right	Nominal	Input
4	Data	String	11	0	Data da realiza...	{1, 10-NOV-2012}...	None	8	Left	Nominal	Input
5	Morada	String	50	0	Morada comple...	{1, Av. Diogo Leite}...	None	30	Left	Nominal	Input
6	CP7	String	8	0	Código Postal (...	{1, 4400-266}...	None	8	Left	Nominal	Input
7	Lugar	String	30	0	Lugar (se aplic...	{1, Cais de Gaia}...	None	8	Left	Nominal	Input
8	Freguesia	String	30	0	Freguesia onde...	{1, Sta. Marinha}...	None	8	Left	Nominal	Input
9	Concelho	String	30								
10	Cod_Edif	String	15								
11	Num_policia	String	6								
12	Total_pisos	Numeric	2								
13	Lote	String	8								
14	Piso	Numeric	2								
15	Fracção	String	15								
16	Loja_Sala	String	5								
17	Estabel	String	30								
18	Descricao	String	93								
19	Seccao_CAE	String	1								
20	CAE_Rev3	String	5								
21	CAE_Legenda	String	50								
22	Residencia	String	1								
23	Devoluto	String	1								
24	Venda	String	1								
25	Trespasse	String	1								
26	Analitico	String	1								
27	Sintetico	String	1								
28	Simbolico	String	1								
29	Observacoes	String	100								

Data View | Variable View

miguel_bombarda_base de dados_simplificada.sav [DataSet1] - IBM SPSS Statistics Data Editor

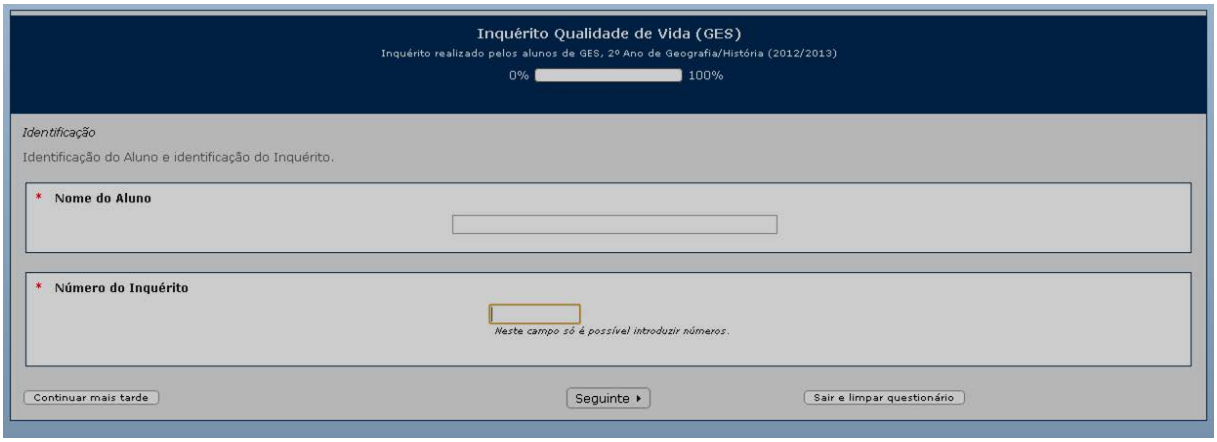
	Estabel	Descricao	Seccao_CAE	CAE_Rev3	CAE_Legenda	Residencia	Devoluto	Venda	Trespasse
1	Garrafeira das artes	Venda de vinhos do porto, Vinhos do Douro	G	46341	Comércio por grosso de bebidas alcoólicas	2	2	2	2
2	Artvistes	Galeria de arte contemporânea	R	90030	Criação artística e literária	2	2	2	2
3	Habitação					1	2	2	2
4	Bugo Art Burgers	Hamburgueria inspirado em gastronomia intern...	I	5610	Restaurantes	2	2	2	2
5	Laurindo Pinto Bal...	Restauros , antiguidades- Venda	G	47790	Comércio a retalho de artigos em segunda mão, em e	2	2	2	2
6	Laurindo Pinto Bal...	Restauros, antiguidades- Venda	G	47790	Comércio a retalho de artigos em segunda mão, em e	2	2	2	2
7	Tramite	Galeria de arte-mobiário e decoração	G	47764	Comércio a retalho de outros produtos novos, em es	2	2	2	2
8	Por amor à arte	Galeria de arte, quadros e esculturas	G	47764	Comércio a retalho de outros produtos novos, em es	2	2	2	2
9	Galeria Serpente	Galeria de arte contemporânea	G	47764	Comércio a retalho de outros produtos novos, em estabelecimentos	2	2	2	2
10	Salão De Reins	Testemunhas de Jeová	R	94910	Actividades de organizações religiosas	2	2	2	2
11	Galeria Ferrando ...	Galeria de arte	G	47764	Comércio a retalho de outros produtos novos, em estabelecimentos	2	2	2	2
12	Miguel Costa Cabr...	Design de interiores e arquitectura	M	71110	Actividades de Arquitectura	2	2	2	2
13	Favela Biguni Sha...	Galeria de arte	G	47764	Comércio a retalho de outros produtos novos, em estabelecimentos	2	2	2	2
14	Talho Linda	Comércio de carnes	G	46320	Comércio por grosso de carnes e produtos a base de carne	2	2	2	2
15	Habitação					1	2	2	2
16	Habitação					1	2	2	2
17	Habitação	3 andares, direito e esquerdo				1	2	2	2
18	Ana Vasconcelos	Comércio a retalho de vestuário e calçado femi...	G	4642	Comércio por grosso de vestuário e calçado	2	2	2	2
19	Entre linhas	Design, Decoração, Venda	G	47764	Comércio a retalho de outros produtos novos, em estabelecimentos	2	2	2	2
20	Cocktail Molotof	Comércio a retalho de oculos, vestuário, relogi...		47764	Comércio a retalho de outros produtos novos, em estabelecimentos	2	2	2	2
21	Habitação	1 andar, direito, esquerdo e res do chao				1	2	2	2
22	Habitação					1	2	2	2
23	Habitação					1	2	2	2
24	Habitação					1	2	2	2
25	Artes Cabeleireiros	Estetica, Manicure, Pedicure, Massagens	S	96021	Actividades de cabeleireiros	2	2	2	2
26	Habitação	3 andares				1	2	2	2
27	Miau Frou Frou	Comércio a retalho de vestuário e Bijutaria	G	4642	Comércio por grosso de vestuário e calçado	2	2	2	2
28	Galeria	Fechada				2	1	2	2
29	Habitação	3 andares				1	2	2	2
30	Habitação	4 andares				1	2	2	2

Data View | Variable View

Fonte: Trabalhos de grupo (GES, ano lectivo 2012/2013).

[7] Disponível em http://www.limesurvey.org/.

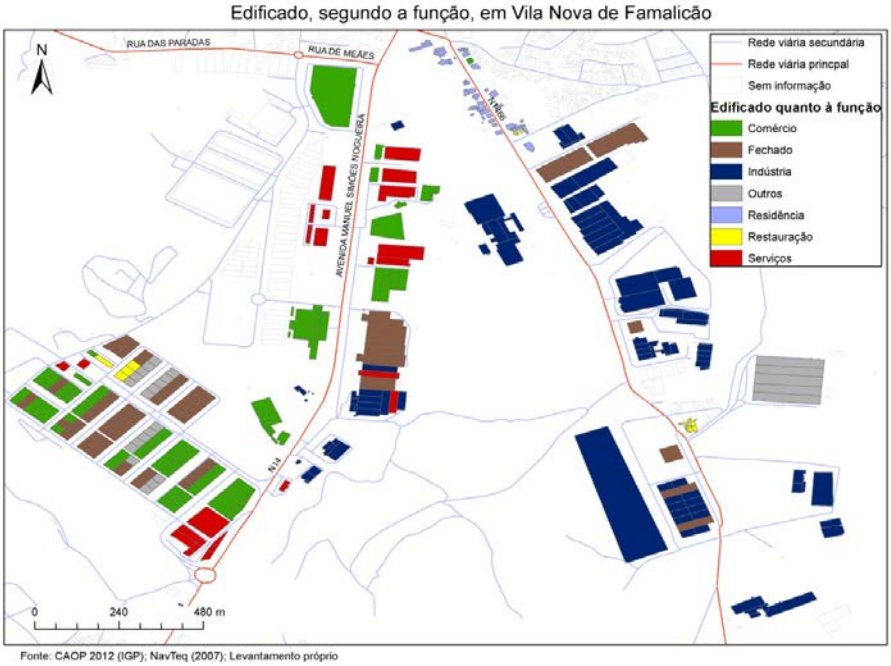
Figura 10 – Primeira parte do inquérito *online* sobre qualidade de vida.



Fonte: GES, ano lectivo 2012/2013.

Após o tratamento integral dos dados disponíveis, os alunos procederam ao cálculo de estatísticas descritivas, à elaboração de gráficos representativos[8], e à produção de cartografia automática, em ambiente SIG (*ESRI ArcMap*), dos principais resultados obtidos no levantamento funcional, por edifício, nas áreas de estudo (Fig. 11)[9].

Figura 11 – Exemplo de um dos mapas finais elaborados pelos alunos.



Fonte: Trabalhos de grupo (GES, ano lectivo 2012/2013).

[8] De acordo com as competências adquiridas na disciplina de Métodos e Técnicas em Geografia, no que respeita à *representação gráfica de variáveis* (cf. Silva, 2006).

[9] Esta tarefa específica não foi realizada do mesmo modo pelos alunos do 1.º ano (cujas áreas de estudo se localizaram na denominada "baixa" do Porto), uma vez que ainda não possuíam, à altura, conhecimentos de SIG. Assim, a cartografia resultante foi efectuada manualmente, sobre uma base em suporte de papel, disponibilizada pelos docentes.

Os estudantes devem consultar e analisar o Plano Diretor Municipal e problematizar as lógicas de localização e aglomeração das atividades económicas. Face a este exercício devem procurar desenvolver um pensamento espacial crítico.

Na última aula os alunos fizeram uma apresentação dos seus trabalhos. Estas apresentações permitem comparar comportamentos espaciais diferenciados, perceber os factores de localização relativamente às diferentes atividades, identificar as principais aglomerações económicas da Região Metropolitana do Porto, constatar diferentes modelos de ocupação das atividades e da mancha urbana e refletir as práticas e as políticas de ordenamento territorial.

Finalmente, toda a informação foi compilada num pequeno relatório escrito que, juntamente com todas as tarefas anteriormente descritas, serviu de elemento de avaliação para a nota final da componente prática desta Unidade de Crédito.

3. Conclusões

Partindo deste exemplo prático, desenvolvido no contexto de uma UC da Licenciatura em Geografia, chegamos à conclusão de que o trabalho didático desenvolvido em torno do ensino da Geografia Económica da Metrópole do Porto e o ensino das ferramentas geográficas – nomeadamente a partir dos SIG - partiu de problemáticas do mundo real, levou os estudantes a desenvolverem o seu pensamento espacial (aprofundando o seus conhecimentos e domínio de conceitos espaciais, de formas de representação gráfica e cartográfica e de processos de pensamento cognitivo cada vez mais elaborados) e levou-os a questionar problemas, indo de encontro com as ideias defendidas por Schulze et. al. (2011) e Jo et. al. (2010).

Do ponto de vista do desenvolvimento da cidadania espacial, esta experiência levou-os a estudar e "pensar" o território onde vivem (o seu concelho), pedindo-lhes que apresentassem e refletissem os diversos problemas identificados. Deste modo, há aqui uma orientação no sentido de colocar a formação em Geografia ao serviço do desenvolvimento da sua capacidade de análise e reflexão espacial sobre o meio onde vivem.

A Licenciatura em Geografia da FLUP definiu por unidade de curricular as competências a atingir, dando continuidade ao trabalho desenvolvido pelo Projecto Tuning, que fixa as 33 competências genéricas instrumentais, interpessoais e sistémicas (Tuning, 2003) e da Rede HERODOT, que define e avalia as 12 competências específicas da Geografia no espaço europeu *(Donert, 2007)"* (Gil e Cachinho, 2011, 26)[10]. As competências metodológicas adquiridas nesta U.C. (2012/2013) são sinteticamente as seguintes:

- Observar os padrões de localização das atividades económicas numa dada área de estudo, atendendo ao seu enquadramento face à rede viária e à estrutura urbana;

[10] Neste âmbito, relembramos a reflexão apresentada por Anabela Gil e Herculano Cachinho (2011) onde referem que "sendo um dos desafios do Processo de Bolonha, o desenvolvimento de programas de formação centrados na aquisição de competências (Dec.-Lei 42/2005), em 2005, a APG associou-se à Rede HERODOT para avaliar em Portugal as competências genéricas, comuns às diferentes áreas disciplinares, e específicas da Geografia.

- Identificar as principais aglomerações de atividades económicas;
- Tipificar as aglomerações em função das atividades económicas dominantes;
- Sintetizar esquematicamente a evolução dos aglomerados em função do desenvolvimento da mancha urbana e da complexificação da rede viária;
- Georreferenciar a localização de empresas a partir de suportes informáticos (ex. *Google Earth*) e recorrendo a bases de dados estruturadas;
- Realizar um levantamento exaustivo do edificado e do espaço público (atividades, funções, estados de conservação, sinalética, mobilidade), devidamente registado (através de fichas de levantamento e fotografias);
- Estruturar a arquitetura de uma base de dados tendo em consideração a informação recolhida;
- Gerir e tratar estatisticamente uma base de dados;
- Selecionar e cartografar em ambiente SIG a informação mais pertinente;
- Refletir a organização territorial das atividades económicas das áreas estudadas.

A reflexão espacial foi realizada em termos regionais (Região Metropolitana do Porto) e em termos locais (os municípios de residência) e os estudantes constataram nomeadamente o seguinte:

- O modelo de povoamento é difuso e as atividades económicas seguem a estrutura da rede viária e da mancha urbana.
- As aglomerações económicas contribuem para a construção de um sistema polinucleado claramente estruturado pela rede viária regional.
- Algumas atividades têm tendência para seguir um modelo de localização disperso (mobiliário, têxtil, calçado, etc) enquanto outras preferem as principais concentrações urbanas da região (indústrias criativas, comércio a retalho, etc)
- Algumas atividades optam por localizações na proximidade de infra-estruturas tradicionais (rede viária principal, aeroporto e porto) outras pela proximidade a centros de investigação, universidades, centros tecnológicos, centros profissionais, etc.
- Alguns Planos Diretores Municipais desenvolvem as políticas de ordenamento do território relativamente às atividade económicas de uma forma explicita e profunda, mas outros dedicam muito pouca importância e atenção a esta matéria.

Concluindo, o trabalho desenvolvido vai de encontro das 12 competências específicas da Geografia no ensino superior definidas pela Rede HERODOT (Gil e Cachinho, 2011, 28)[11].

Bibliografia

[11] As 12 competências são: 1 – Compreender relações de interdependência entre ambiente físico e humano; 2 – Compreender o significado de relações espaciais a várias escalas; 3 – Compreender e explicar a diversidade e inter-relações entre regiões, lugares e locais; 4 – Mobilizar o conhecimento de outras disciplinas na geografia; 5 – Compreender e aplicar conceitos geográficos; 6 – Interpretar paisagens; 7 – Recolher, comparar, analisar e apresentar informações geográficas; 8 – Empregar a terminologia geográfica de forma adequada; 9 – Comunicar ideias, princípios e teorias de forma eficaz; 10 – Usar a diversidade de perspetivas e técnicas geográficas; 11 – Compreender os processos e mecanismos de mudança; 12 – Avaliar criticamente diferentes representações do espaço.

–Baker, T., Kerski, J., Huynh, N., Viehrig, K., Bednarz, S. (2012) – "Call for an Agenda and Center of GIS Education Research" in RIGEO – Review of International Geographical Education Online. vol. 2, nr. 3, 254-288.

–Bednarz, S., Kemp, K. (2011) - "Understand and nurturing spatial literacy" in Procedia Social and Behaviorial Sciences. 21, 18.23.

–Cachinho, H. (2009) – "Using Problem-Based Learning to teach retailing and consumption geographies" in Donert, K. et. al. (ed.) – Celebrating Geographical Diversity – Proceedings of the HERODOT Conference in Ayvalik, Turkey. Ayvalik, The Herodot Thematic Network, 42-50.

–Carlos, V., Santos, N. (2011) - "Contributo da valorização da dimensão espacial da Educação Geográfica para a EDS, no processo de ensino/aprendizagem no 3.º CEB: exercícios de transdisciplinaridade com recurso a TIG" in Actas do XII Colóquio Ibérico de Geografia. Porto, FLUP.

–Cavalcanti, L. (2008) – A Geografia Escolar e a Cidade – ensaios sobre o Ensino da Geografia para a vida urbana cotidiana. Campinas, Papirus Editora.

–Digital-Earth Network (2013) - http://www.digital-earth.eu/ [Acesso em 02.02.2013].

–Esteves, M. (2006) – "Ensinar a "Cidade" no Ensino Básico" in Finisterra. XLI (81), 205-213.

–Esteves, M. (2010) – Os percursos da cidadania na geografia escolar portuguesa. [Tese de Doutoramento em Ensino da Geografia]. Lisboa, IGOT-UL.

–Font, A., Vecslir, L., Maristany, L., Mas, S., Solé, J., van Mieghem, J. (2012) – Patrons Urbanístics de les Activitats Econòmiques. Regió Metropolitana de Barcelona. Barcelona, Intitut d'Estudis Territorials, 200 p.

–GES (2012) – *Geografia Económica e Social* (Página da Unidade de Crédito). Porto, Faculdade de Letras da Universidade do Porto – Licenciatura em Geografia ("Plano Oficial (2012/2013) "). Disponível em http://sigarra.up.pt/flup/pt/ucurr_geral.ficha_uc_view?pv_ocorrencia_id=139490.

–Gersmehl, Ph. (2008) - "Spatial Thinking: Geographical Skills" in Teaching Geography. New York, Guilford Press, 97-122.

–Gil, A., Cachinho, H. (2011) – "O Processo de Bolonha e as Reformas Curriculares da Geografia em Portugal" in Santos, N., Cunha, L. (coord.) – Trunfos de uma Geografia Activa – Desenvolvimento Local, Ambiente, Ordenamento e Tecnologia. Coimbra, Imprensa da Universidade de Coimbra, 23-31.

–*Google Earth* (2012) – Disponível em http://www.google.com/intl/pt-PT/earth/index.html [Separador "Aprender": http://www.google.com/intl/pt-PT/earth/learn/].

–Gryl, I., Jekel, T. (2012) - "Re-centring Geoinformation in Secondary Education: Toward a Spatial Citizenship Approach" in Cartographica: The International Journal of Geographic Information and Geovisualization. 47(1), 18-28.

–Gryl, I., Jekel, T., Donert, K. (2010) – "GI and Spatial Citizenship" in http://www.oeaw-giscience.org/download/SPACIT/SPACIT_2010.pdf [Acesso em 02.02.2013].

–Hespanha, S., Goodchild, F., Janelle, D. (2009) – "Spatial Thinking and Technologies in the Undergraduate Social Science Classroom" in Journal of Geography in Higher Education. 33(S1), S17-S27.

–Jo, I., Bednarz, S., Metoyer, S. (2010) - "Selecting and Designing Questions to Facilitate Spatial Thinking" in The Geography Teacher, 7(2), 49-55.

–Kerski, J. (2011) – "Sleepwalking into the Future – The Case for Spatial Analysis Throughout Education" in Jekel, T., Donert, K., Vogler, A. (ed.) – Learning with GI 2011 – Implementing Digital Earth in Education. Berlin, Wichmann, 2-11.

–Lee, J., Bednarz, R. (2012) - "Components of Spatial Thinking: Evidence from a Spatial Thinking Ability Test" in Journal of Geography, 111(1), 15-26.

–Mangin, David (2004) – La Ville Franchisée. Formes et Structures de la Ville Contemporaine. Paris, Éditions de la Villette.

–Martinha, C. (2012) - "GIS teaching in a "junior university - a report of an experience" in 32nd International Geographical Congress - Book of Abstracts - IGC Cologne 2012 - Down to the Earth. Cologne, IGU, 550-551.

–Miguel González, R., Lázaro y Torres, M., Marrón Gaite, M. (ed.) (2012) – La educación geográfica digital. Zaragoza, AGE e Universidad Zaragoza.

–Milson, A., Kerski, J., Demirci, A. (2012) – "The World at Their Fingertips: A New Age for Spatial Thinking" in International Perspectives on Teaching and Learning with GIS in Secondary Schools. New York, Springer, 1-11.

–NRC – National Research Council (2006) – Learning to think spatially: GIS as a support system in the K-12 curriculum. Washington DC, National Academies Press.

–Olaya, Víctor (2011) – Sistemas de Información Geográfica. Versión 1.0, 877 pág. Disponível em http://volaya.es/cursosig.htm.

–Pacheco, E., Martinha, C., Ferreira, C., Fernandes, R., Silva, P. (no prelo) – "digital-earth.Porto – Let's discover a city in a digital way!" in Digital-Earth Network (ed.) – Learning with geo-media. New York, Springer.

–Schulze, U., Kanwischer, D., Reudenbach, C. (2011) – "Competence Dimensions in a Bologna-oriented GIS Education" in Jekel, T., Donert, K., Vogler, A. (ed.) – Learning with GI 2011 – Implementing Digital Earth in Education. Berlin, Wichmann, 108-117.

–Silva, Ana A. da (2006) – Gráficos e Mapas. Representação de Informação Estatística. Lisboa, Lidel – Edições Técnicas. 284 p. [Versão resumida on-line: Silva, Ana A. – Representações Gráficas. Notas sobre a criação e apresentação de alguns tipos de gráficos. Dossiê didáctico IX. ALEA – Acção Local de Estatística Aplicada. 33 p. Disponível em: http://www.alea.pt/html/statofic/html/dossier/doc/dossier9.pdf].

–Sinton, D. (2009) – "Roles for GIS within Higher Education" in Journal of Geography in Higher Education. 33(1), S7-S16.

CIDADE *ONLINE* - PROPOSTA DIDÁTICA COM OBJETOS DE APRENDIZAGENS

Fernando De Oliveira
Ivaine Maria Tonini
Programa de Pós-graduação em Geografia
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Resumo

Este artigo teve como intenção central mostrar Objetos de Aprendizagens com temáticas direcionadas para o estudo da cidade para possibilitar atividades didáticas em uma sala de aula online no ensino de geografia da educação básica. O referencial teórico permitiu o entendimento deste recurso como uma ferramenta interativa entre aluno e conhecimento, no qual torna-se produtor de seu saber. Os resultados indicam a relevância do uso dos Objetos de aprendizagens em sala de aula, não somente por ser uma ferramenta de ampla operacionalidade nas práticas cotidianas dos alunos, mas como aumento do interesse dos alunos em buscar e construir conhecimento do seu cotidiano.

1. Das primeiras conectadas

As aulas de Geografia conectadas à internet são mais simples do que os professores imaginam. Políticas publica há tempos vem ofertando novas ferramentas de informáticas com tecnologias de imagem e localização e apóiam iniciativas nas quais a computação é utilizada na escola. E porque o professor resiste, não utiliza ou não se interessa por saber a usar estas ferramentas? Soa estranha esta atitude já que na sua vida fora da escola utiliza, a maioria dos professores usa celulares, email, câmaras digitais e, muitos, até são usuários de redes sociais. No entanto, inserir estas ferramentas em sala de aula é uma atitude pouco presente.

Hoje, o acesso à internet no Brasil é de 40,56%[1], porém nas escolas esse índice é inferior. Embora 81% das escolas públicas do Brasil possuam laboratórios de informática, apenas 4% delas disponibilizam acesso à ferramenta em sala de aula[2]. De certa forma, o investimento das escolas na infraestrutura de informática não tem tido resultados esperados. No entanto, para os alunos, a escolha entre a aula tradicional e a aula com internet é clara: ganha aquela que mais se atualiza e que é mais atrativo. Quanto aos professores, é necessária uma formação direcionada para cursos práticos para ensiná-los a usar a internet em sala de aula.

[1] Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (FIBGE), 2010.

[2] Centro de Estudos sobre das Tecnologias da Informação e da Comunicação (CETIC), 2011. Criado em 2005, é um departamento do Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR (NIC.br) responsável pela coordenação e publicação de pesquisas sobre a disponibilidade e uso da Internet no Brasil.

A prática do uso da internet como ferramenta de auxílio na educação é pouco explorada na escola. Assim como um mapa do livro didático, cuja leitura é ensinado pelo professor aos alunos, o uso da internet em sala de aula também precisa ainda ser ensinado ao professor.

Uma prática constante nas escolas é bloquear o acesso a sites de relacionamento pessoal, quando a escola deveria seguir rumo alternativo: instruir o uso de tais ferramentas para construção do conhecimento. A mudança do ponto de vista em relação às tecnologias digitais precisa ser (re)construída em direção a um futuro de aliança com o ensino, não como uma concorrente como tem sido entendida pela maioria das escolas.

Neste sentido, fazemos algumas indagações: Como a internet é utilizada pelo professor na sala de aula atualmente? Que ferramenta de ensino pode ser construída para auxiliar no processo de ensino sem roubar espaço da figura do professor? Como utilizar a rede mundial de computadores de forma colaborativa na educação? É possível tornar a educação mais dinâmica com a utilização de objetos de aprendizagens (OAs)[3]? Qual o ganho de qualidade que se tem ao construir um OA em conjunto com professores, pesquisadores e programadores?

Com estas perguntas pensamos que um dos encaminhamentos para inserção das tecnologias digitais seria proporcionar uma ferramenta digital interativa, mas que não seja apenas uma plataforma em que o conteúdo a ser trabalhado seja para se assistir, mas planejado para arquitetar percursos que supõem autoria e colaboração dos alunos para construção do conhecimento.

Esta arquitetura de sala de aula permite maior participação dos alunos através das suas intervenções tornando uma sala de aula interativa, onde conforme Silva (2012, 72) “a participação do aluno se inscreve nos estados potenciais do conhecimento arquitetados pelo professor de modo que evoluam em torno do núcleo planejado com coerência e continuidade”. Logo, a importância do professor é sobressaltada, sendo essa uma das metas de um processo onde a educação não compete com a tecnologia, mas sim, alia-se a ela.

A partir dessas reflexões, elaboramos alguns OAs que permita o aluno deixar de ser um usuário-consumidor daquilo que é disponibilizado *online* para ser um usuário-produtor e participante ativo na construção das informações e conteúdos disponibilizados na rede. Para tanto a proposta metodológica teve como objetivos: estudar o entendimento de sala de aula interativa através do uso de tecnologias digitais com a finalidade de compreender a educação *online* como elemento estruturante pra construção do conhecimento; refletir sobre o uso das tecnologias como elemento estruturante para construção do conhecimento

[3] Para Handa e Silva (2003, 5) objeto de aprendizagem (OA) pode ser ”um arquivo digital (imagem, filme, etc.) que pretende ser utilizado para fins pedagógicos e que possui, internamente ou através de associação, sugestões sobre o contexto apropriado para sua utilização”.

em sala de aula e elaborar OAs com a intenção de contribuir para a criação de sala de aula *online*.

2. Dos Objetos de Aprendizagens e práticas didáticas

A informática como ferramenta auxiliar na educação no Brasil vem se inserindo desde a década de 1980 através de jogos e ferramentas educativa. Na década de 1990, o advento da internet trás a digitalização dos conteúdos impressos disponibilizada na rede mundial de computadores, amedrontando professores e criando uma grande expectativa frente a essas tecnologias. De lá para cá, pouca coisa mudou no discurso pedagógico, ao passo que muito se cumpriu diante da expectativa às tecnologias.

Entramos no século XXI e as possibilidades do meio digital se ampliaram a partir das redes formadas pela internet nos diversos meios onde ela é utilizada. A economia, a política e os interesses sociais são compartilhados intensamente na rede mundial de computadores. Já na segunda década deste novo século, a utilização das redes sociais para a divulgação e compartilhamento de informações expande seus horizontes vertiginosamente. Contudo, quando pensamos a internet e o uso das redes sociais para e a partir da educação, especialmente no Brasil, não temos presenciado grandes movimentos entre as escolas, alunos e professores. Conforme Behar (2009, 78), “à medida que vão aparecendo no mercado novas tecnologias, elas vão sendo incorporadas ao sistema educacional, fazendo com que as questões de Ensino a Distância (EAD) sejam olhadas mais do ponto de vista tecnológico do que pedagógico”, trazendo resultados negativos ao ensino por uma confusão de foco: a tecnologia, ao invés dos paradigmas.

As ferramentas digitais merecem estar presentes na escola, pois contribuem, conforme Sampaio (2011) para: a) diversificar as formas de atingir o conhecimento; b) ser estudadas, como objeto e como meio de se chegar ao conhecimento, já que trazem embutidas em si mensagens e um papel social importante; c) permitir ao aluno, através da utilização da diversidade de meios, familiarizar-se com a gama de tecnologias existente na sociedade; d) serem desmistificadas e democratizadas. Logo, sabemos que a tarefa de arquitetar e construir uma ferramenta digital vai muito além de uma simples digitalização de conteúdo. De tal modo que “a tecnologia é uma parceira para promoção de uma educação como forma de liberação e de libertação do homem” e, nestes novos processos educativos, “não há possibilidade para práticas tradicionais de transmissão de informação pronta e de verdades absolutas” (ASSMANN, 2005, 125).

3. Dos links da cidade com objetos de aprendizagens

A vivência do lugar é, primeiramente, o espaço onde o aluno estabelece suas práticas sociais, as noções espaciais, os laços afetivos. Castrogiovanni e Costella (2006, 174) trazem o espaço vivido como aquele que o aluno “vivencia através do domínio concreto, onde se movimenta, onde ele atua intuitivamente”. A busca por um OA que propiciasse um conhecimento global a partir do local foi em direção ao estudo do lugar.

Assim foi pensado em construir as OAs tendo a cidade como local empírico para realizar as atividades desenvolvidas em sala de aula. Tais OAs podem ser usadas em diversos anos do ensino por serem construídas tendo um mapa como tela de fundo, onde a interatividade para o georreferenciamento torna-se possível.

A escolha por um mapa de tela esta por pensarmos que a "a interpretação de *um mapa* é baseada nas experiências do sujeito que a interpreta, referenciadas, por sua vez, na sociedade em que vive e na sua habilidade cognitiva" (BEHAR, 2009, 25). A autora comenta ainda a utilização da imagem, neste estudo é o mapa, como potencial atrativo dos OAs, porém com valor didático nulo quando a imagem recebe caráter meramente ilustrativa. Assim, o uso do mapa como palco da interatividade coloca o aluno em uma posição de destaque na criação e utilização do OA.

Uma das primeiras etapas a ser realizada para se escolher a temática de um OA é colocar-se no lugar do aluno e imaginar qual o interesse do mesmo nos diversos assuntos abordados em Geografia. A utilização de exemplos práticos e reais também é fundamental, uma vez que o aluno precisa de modelos de realidade para relacionar a um determinado conteúdo. Seguinte a isso, deve haver variadas possibilidades de interação do aluno com o OA, tendo em vista a capacidade de interação fornecida ao aluno por um computador.

Uma paisagem seja de uma rua, de um bairro ou de uma cidade, além de representar uma dimensão concreta e material do mundo, está impregnada de significados que são construídos pela percepção de forma imediata com essas representações sociais. Quando um aluno muda de rua, de escola, de bairro ou de cidade, ele não sente apenas as diferenças das condições materiais nos novos lugares, mas também as mudanças de símbolos, códigos e significados com os lugares.

Com isto, evidencia-se a importância do lugar no ensino da Geografia. Cavalcanti (2008) comenta que ao refletir o ensino da Geografia como forma de "ajudar as pessoas, os cidadãos, a formarem um pensamento espacial, a perceberem a espacialidade das coisas e dos fenômenos que elas vivenciam, a compreenderem que a espacialidade é uma dimensão importante no processo de compreensão dos fenômenos" este torna-se mais significativo para suas práticas sociais.

Isto mostra tamanha importância que tem a escala de estudo para o cotidiano do aluno, por ser no estudo do lugar que ele se amplia a partir do estudo do seus horizontes mais amplos, chegando ao global, pois "o lugar é, portanto, o habitual da vida cotidiana mas, por outro lado, também é por onde se concretizam relações e processos globais. O lugar produz-se na relação do mundial com o local, que é ao mesmo tempo a possibilidade de manifestação do global e de realização de resistências à globalização" (CAVALCANTI, 2008, 65).

Também Santos (1998, 112) sobre estas reflexões ao afirmar que:

cada localização é, pois, um momento de imenso movimento do mundo, apreendido em um ponto geográfico, um lugar que está sempre mudando de significação em função do movimento social, onde a cada instante as frações da sociedade que lhe cabem são as mesmas. Nesse sentido o lugar é concebido como um espaço em que ocorrem confluências das relações verticais relacionadas às influências externas, ao poder constituído de relações econômicas e culturais em conexão com as relações horizontais que são representadas pela função desempenhada pelos indivíduos e os grupos de interesses às contradições, à resistência.

Por lugar também podemos entender a cidade. O estudo da cidade fundamenta essa proposta didatica deste estudo, por acharmos importante e necessário para o aluno, na medida em que ele está vivendo o espaço e o tempo da sua cidade. Isto permite que se reflita e busque a compreender todos os elementos da complexidade do lugar. É trabalhar com uma escala geográfica que permite que tenhamos próximos de nós todos aqueles elementos que expressam as condições sociais, econômicas, políticas do nosso mundo.

Com o mapa de tela nos OAs permite ter uma função de amortecedor das reflexões, pois é a partir dele que o aluno vai reconhecer ruas, rios e arroios, a sua escola e demais pontos de referência, e em cima desses inserir/construir o seu conhecimento, mediado pelo professor.

Foram construídos dois OAs[4] denominados de **Quebra-cabeça: Bairros de Lajeado/RS** e **Lajeado/RS - Cidade de Virtual** sem a intecionalidade de fixá-los em algum dos anos da educação básico. Isto deixamos para osprofessres escolhores. Tal atitude deve-se a possibilidade da adquacao destes OAs em diversos temas relcaondas ao estudo da cidade. Com isto o professor pode selecionar a temática que interessa e operar com os OAs propostos.

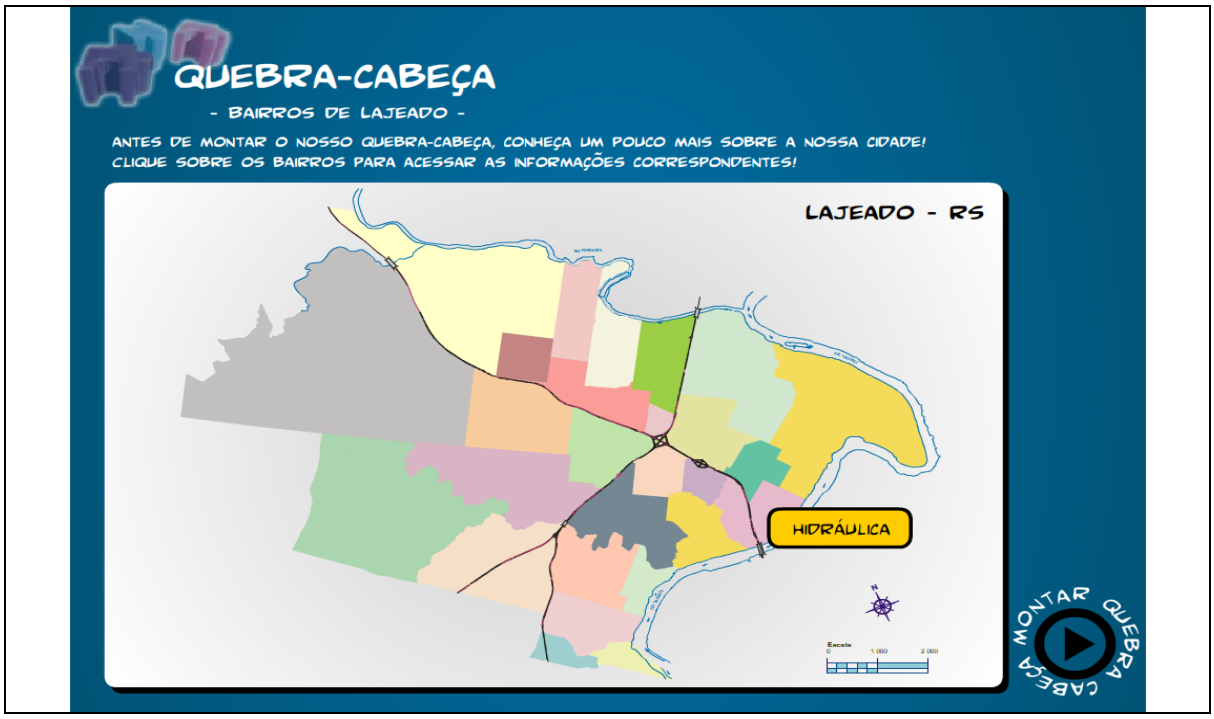
No OA **Quebra-cabeça: Bairros de Lajeado/RS**, Figura 1, foi construído com a intenção de se trabalhar com um conteúdo que abordasse mais diretamente o local de vivência do aluno, seu bairro. São infinitas as atividades que podem ser propostas em sala de aula e todas elas lincadas com o cotidiano dos alunos, podem ser mais inicialmente de apenas de localização das ruas, dos elementos físicos da natureza e para, posteriormente, estabelecer conexões com as outras escalas geográficas.

O tema para construção deste OA Bairros de Lajeado/RS foi escolhido seguindo sugestão, entre outros, pelos professores da cidade. Pensando em prática didática com interatividade criamos um quebra-cabeças onde as peças eram o contorno de cada bairro e cada uma tinha informações e imagens referentes ao lugar. A ideia evoluiu também com a criação de uma

[4] Para a construções dos OAs foram buscada ajudas de programador de informática. Todas foram realizadas por Rafael Monteiro, da *LiquidWorks* - soluções em TI/Lageado/RS. Devido ao formato deste arquivo não é possível demosntrar a interatividade dos OAs, mas eles estão disponíveis em: <http:www.lajeadovirtual.com.br>.

wiki que traria a contribuição dos alunos sobre seu bairro. Na prática, a *wiki* tinha certas limitações em algumas escolas, pois era preciso um espaço no servidor da prefeitura ou outro particular. Estando pronto, o OA foi distribuído entre as escolas da rede municipal e aplicado pelos professores de informática e Geografia.

Figura 1– Tela do OA Quebra-cabeça: Bairros de Lajeado/RS.



Fonte: Oliveira, Fernando de.

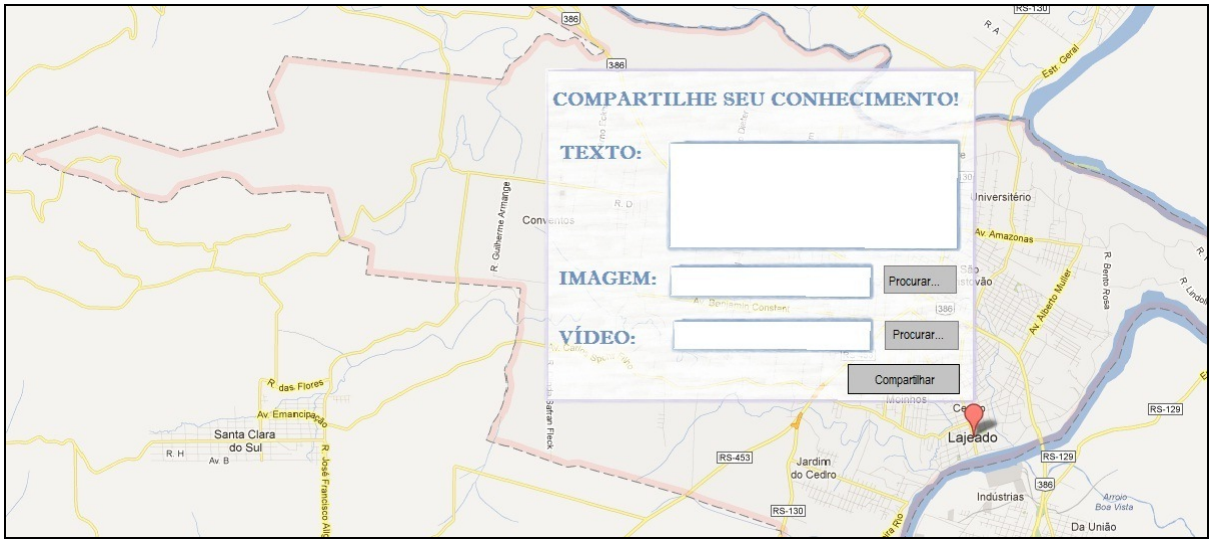
Para a arquitetura do objeto de aprendizagem **Lajeado/RS - cidade virtual** a maior dificuldade era o mapa de fundo: estava lá, mas não era dinâmico como se pretendia. Os alunos não podiam interagir nem clicar – navegar pelo mapa, apenas inserir informações textuais, de imagem e vídeo, mas sem georreferenciá-las, como exemplifica a Figura 2, nesta etapa chamamos o OA de Lajeado/RS - cidade virtual 1.0[5].

O sistema de busca de informações era bastante atrativo, mas para efetivamente dar boas respostas necessitaria de um banco de dados recheado de informações. Quem inseriria essas informações? Os alunos, que seriam atraídos pelo OA para darem sua opinião sobre

[5] Denominamos de Lajeado Virtual 1.0 somente no sentido de ordenamento das versões que vão sendo refeitas, atualizadas, incrementadas, apenas com a finalidade de diferenciar uma da outra. Em cada etapa da arquitetura, design e interface do OA, as adaptações necessárias oferecem possivelmente um novo conceito em OA, semelhante à estrutura das redes sociais hoje presentes na internet: uma página única (intercalada por uma página de registro e outra de controle de postagens) onde ocorre a maior parte das interações. Como fazer, a partir de então, para programar o OA, utilizar mapas *online* confiáveis e completos, aliados a um baixo custo de instalação?

seu bairro. Conforme os professores que entrevistei na aplicação do primeiro projeto piloto, a atratividade do OA Lajeado/Rs – cidade virtual 1.0 era baixa, tornando a tarefa do professor maior ao passo que eles fariam a linha de frente na sala de aula.

Figura 2 – Esboço do objeto de aprendizagem Lajeado Virtual.



Fonte: Oliveira, Fernando de.

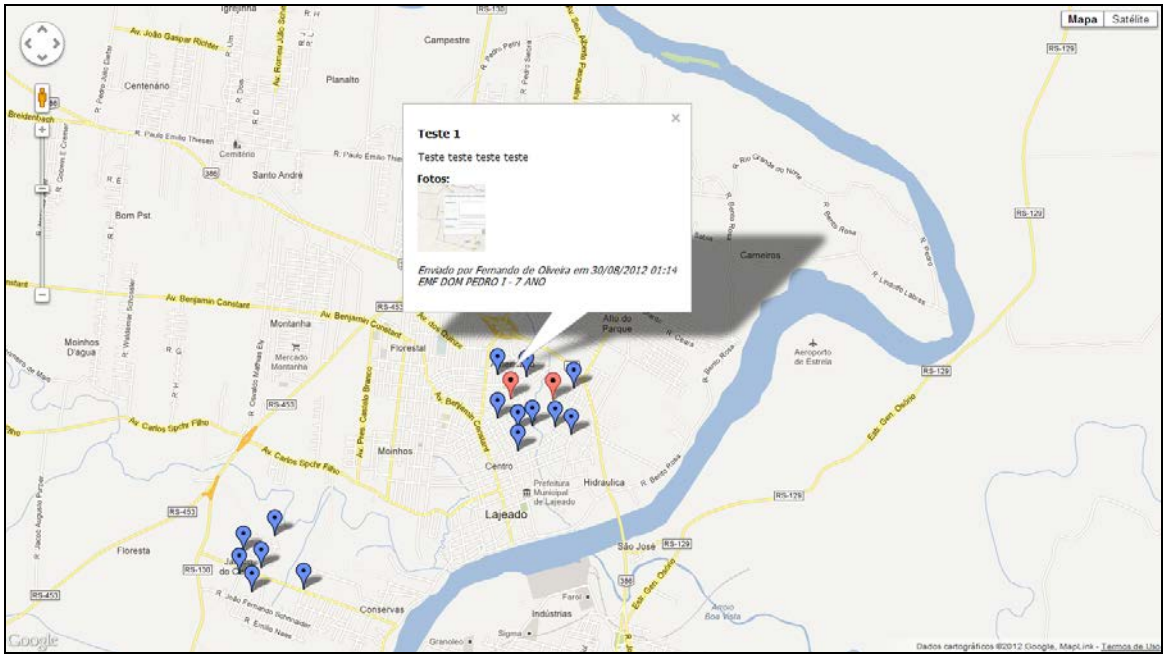
Outras dificuldades foram percebidas, como ausência de botões que facilitariam a navegação, gráficos pequenos dificultando a visualização/ação do professor e do aluno, informações da escola aberta para todos com login, entre outras necessidades de correção.

Percebemos neste momento dois problemas definitivos: se mantivéssemos experimentos com o Lajeado/RS - cidade vrtual 1.0, não estaria utilizando um OA arquitetado de acordo com uma pesquisa teórica sobre OAs, perdendo tempo com questões supérfluas. A Geografia seria pouco ou nada abordada, o que descartava a imagem do mapa e as possibilidades de uso dos mapas do Google**.**

Na etapa denominada de Lajeado/RS – cidade virtual 2.0, usamos como imagem de fundo o mapa centralizado a partir do município de Lajeado[6]. O mapa, já bastante difundido e conhecido na internet, é do servidor Google, como mostra a Figura 3. Nele encontramos ferramentas que vão além das nossas necessidades. Um exemplo é a imagem de satélite, onde o aluno pode reconhecer a partir da visão vertical e oblíqua o lugar onde mora; e o outro exemplo é o Street View, lançado no mês de agosto de 2012 para cidade de Lajeado/RS, no qual imagens em 360 graus mostram a cidade a partir do ângulo da rua. Com essas inovações, tecnologias que surgem no século XXI, o aluno tem a atratividade convidando-o a dar um passeio pelos lugares que conhece no cotidiano, e outros que ouve falar na escola, a partir da tela do computador.

[6] O mapa centralizado e outras ações não comuns do Google Maps e do Google Earth são efeitos da programação.

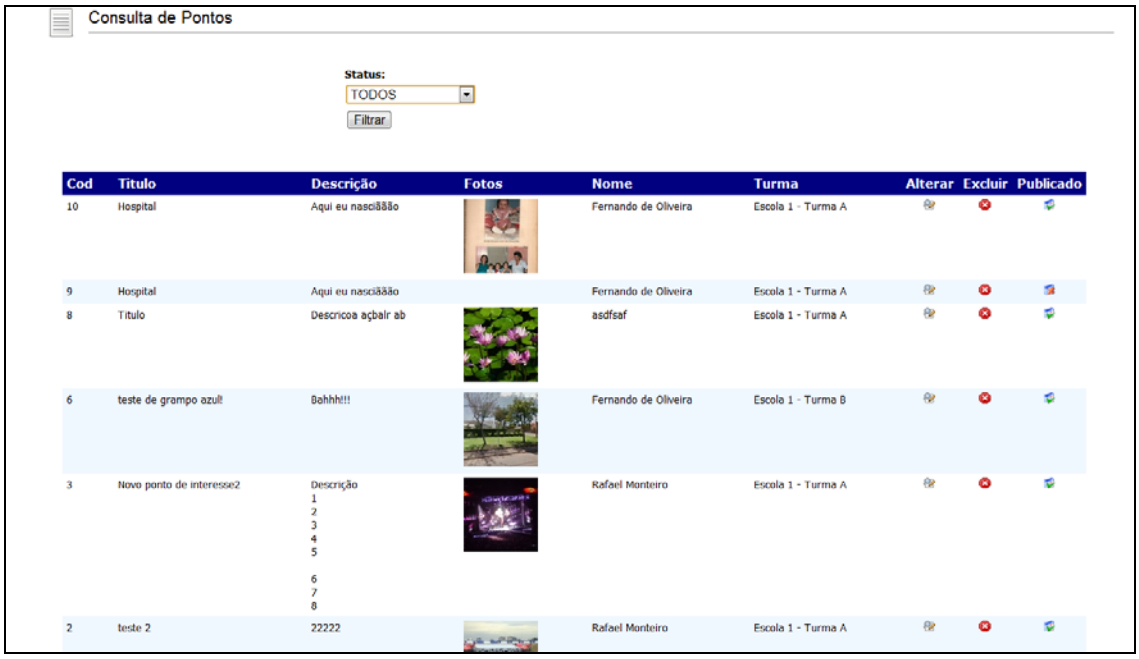
Figura 3 – Ambiente de compartilhamento do Lajeado Virtual 2.0.



Fonte: <http://www.lajeadovirtual.com.br/mapa.php>.

Os professores, como na versão 1.0 do Lajeado/RS – cidade virtual, terão um espaço onde podem aprovar, editar ou excluir as postagens dos alunos, como pode ser visto na Imagem 4. É nesse espaço que o professor terá o controle sobre as publicações, catalisando as mesmas e controlando a veracidade e os termos usados nessas.

Figura 4 – Tela de consulta de pontos do espaço do professor no Lajeado/Rs – cidade virtual 2.0.



Fonte: <http://www.lajeadovirtual.com.br/painel.php>.

Das considerações finais

As intenções da construção destes OAs são apenas de contribuição para inovação de práticas didáticas de Geografia, a fim de alcançar uma sala de aula interativa, conectada as praticas cotidianas de nossos alunos do século XXI. A partir disso pensamos na construção de OAS que tivesse forte apelo de aquisição entre professores da cidade de Lajeado/RS, para isto buscamos junto a eles os conteúdos trabalhados em sala de aula, as vontades diante das possibilidades do meio digital, e as necessidades da digitalização de conteúdos pouco abordados em sala de aula. Assim a proposta é de uma interação entre o aluno e a máquina, num conteúdo virtual, que permite ao primeiro a escolha do destino da sua construção de conhecimento e condizente com as linguagens de programação.

Os OAs são poderosas ferramentas para auxiliar o processo de apreensão de conteúdos sobre a cidade pelos alunos. Com elas, é possível criar um ambiente virtual no processo ensino/aprendizagem, tornando-os ferramentas que aceleram esse processo e que facilitam ao professor na mediação do processo de ensinar. Do mesmo modo, os OAs podem ser considerados uma ferramenta cognitiva para buscar uma qualificação do processo ensino/aprendizagem.

Outras vantagens deste recurso didático esta por ser altamente dinâmico e interativo; de evidenciar ao aluno seu potencial como construtor de seu próprio conhecimento; desenvolver-se nas modalidades presenciais, a distancia ou hibrida; durabilidade, facilidade para atualização, flexibilidade, interoperabilidade, modularidade, portabilidade, entre outras; passiveis de combinação com outros objetos educacionais ou qualquer outra mídia digital (vídeos, imagens, áudios, textos, gráficos, tabelas, tutoriais, aplicações, mapas, jogos educacionais, animações, infográficos, páginas web) por meio da hiperligação.

Estes OAs propostos já estão sendo usados em algumas escolas da cidade de Lajeado/RS, com atividades nem imaginadas por nós, apenas para exemplificar relatamos dois modos de usos diferentes. Numa sala de aula de geografia foi solicitado aos alunos um roteiro pelo mapa apontando pontos que já visitariam no município, como a Prefeitura, Biblioteca Municipal, a Casa De Cultura, o Jardim Botânico, entre outros pontos. Outro exemplo é de mostrar que estes OAs tornou-se interdisciplinar ao ser utilizado por outras disciplinas, como a Bilologia, a professora solicitou aos alunos pesquisarem no bairro Conservas pontos onde o lixo é depositado incorretamente, compartilhando as fotos no mapa. As duas atividades já denotam um tom multidisciplinar as OAs, tornando-se provavelmente uma ferramenta de uso abrangente e socialmente inclusiva.

Bibliografia

- Assmann, H. (2005). Redes digitais e metamorfose do aprender. Petrópolis,Vozes.

- Behar, P. A. (2009). Modelos pedagógicos de educação à distância. Porto Alegre, Artmed.

- Brasil. Ministério da Educação (2005). Secretaria de Educação a Distância RIVED. http://rived.mec.gov.br. [Acesso em 15 de julho de 2012].

- Handa, J. K.; Silva, J. B. G. (2003). Objetos de Aprendizagem (Learning Objects). Boletim EAD, Campinas, n. 43, jan.

- Cavalcanti, L. (2008). Geografia Escolar e acidade: ensaios sobre o ensino de geografia para vida urbana cotidiana. Campinas, Papirus.

- Castrogiovanni, A. C.; Costella, R. Z. (2006). Brincar e Cartografar com os diferentes mundos geográficos: alfabetização espacial. Porto Alegre, PUC/RS.

- Sampaio, M. N. (2011). Alfabetização Tecnológica Do Professor**.** Petrópolis: Vozes.

- Santos, E. (2012). "Introdução", in Salto para o Futuro. Ano XXI, Boletim 03, 5-10. http://tvescola.mec.gov.br. [Acesso em 10 de agosto de 2012].

- Silva, M. (Org.). (2012). Formação de professores para docência online. São Paulo, Loyola.

- _____ (2012).. Entrevista a Revista Paidéi@. http://revistapaideia.unimesvirtual.com.br. [Acesso em 10 de agosto de 2012].

- Tavares, R. (2005). "Animações interativas e mapas conceituais", in: XVI Simpósio Nacional de Ensino de Física. Anais. Rio de Janeiro, UFRJ.

- _____ (2007). Aprendizagem significativa, codificação dual e objetos de aprendizagem. http:www.fisica.ufpb.br/~romero>. [Acesso em 15 de julho de 2007].

- Valente, J. A. (1999). O computador na sociedade do conhecimento. Brasília, MEC, SEED.

Eixo 3

Trabalho de Campo e Formação de Professores

O MAPA CONCEPTUAL COMO RECURSO DIDÁTICO NA PROMOÇÃO DE APRENDIZAGENS SIGNIFICATIVAS NO ENSINO DE GEOGRAFIA

Fátima Beça
Paulo Santos
Felisbela Martins
Faculdade de Letras da Universidade do Porto

Resumo

O presente estudo procurou investigar a utilização do mapa conceptual como recurso didático no processo de ensino-aprendizagem de Geografia, nomeadamente na sistematização dos novos conhecimentos e na promoção de aprendizagens significativas. Atualmente emerge a necessidade de novos modelos de ensino que potenciem a aprendizagem, surgindo, entre outras, a teoria da aprendizagem significativa de David Ausubel que tem despertado grande interesse científico. Tendo como base esta teoria, Joseph Novak propõe como técnica a construção de mapas conceptuais, que permitem aceder à forma como os alunos organizam e estruturam o seu conhecimento no processo de aprendizagem. A metodologia adotada neste estudo foi do tipo investigação-ação, onde se testou o uso de mapas conceptuais durante as aulas lecionadas. A amostra foi constituída por 64 indivíduos, de ambos os sexos, de 3 turmas de anos de escolaridade diferentes, com idades compreendidas entre 11 e 17 anos. Os resultados da análise dos mapas conceptuais evidenciam que um número significativo de alunos foi capaz de identificar os conceitos fundamentais lecionados, mas não os relacionaram correctamente. Contudo, indicaram diferentes exemplos, levando-nos a inferir a possibilidade de terem desenvolvido aprendizagens significativas. Na minha opinião, pode concluir-se que a utilização do mapa conceptual como recurso didático é uma mais-valia para a sistematização dos novos conteúdos e, potencialmente, para desenvolvimento de aprendizagens significativas.

Palavras-chave: Ensino; Aprendizagem Significativa; Mapa Conceptual; Geografia

1. Introdução Teórica

1.1. O papel do professor no ato de ensinar

"Ensinar é (...) acionar e organizar um conjunto variado de dispositivos que promovem ativamente a aprendizagem do outro" (Roldão, 2009, 11). Esta afirmação levou-me a refletir sobre a minha própria necessidade de reformular ideias e conceitos do que é saber ensinar. Isto tornou-se uma referência para mim enquanto professora, influenciando a minha ação de ensinar, proporcionando a construção de uma aprendizagem significativa.

Tendo em consideração o referido e atendendo aos tempos de mudança que se fazem sentir na educação, penso ser necessário que neste contexto se assuma um novo modelo de

ensino-aprendizagem potenciador do conhecimento, tendo em linha de conta a especificidade da disciplina e do ambiente em que ocorre a aprendizagem. Isso implica uma nova mentalidade profissional, em que o professor reflete sobre a sua própria prática (Alarcão, 1996) orientando o trabalho em sala de aula na perspetiva de uma metodologia ativa e participativa, contrariando o modelo de um professor concebido como um mero transmissor de conhecimentos, ainda hoje tão prevalecente entre nós.

Hoje é exigido muito mais do que saber ensinar a quem está profissionalizado para o fazer, como afirma Roldão (2009, 42): "Ensina quem sabe ensinar porque sabe o que ensina, e sabe como ensinar, a quem e para quê". De acordo com a autora, esta deveria ser uma preocupação sempre presente no dia-a-dia de qualquer professor como agente na educação atual. Podemos concluir que enquanto professores devemos ter em linha de conta a importância da articulação entre teoria e prática, não bastando apenas o domínio de conhecimentos teórico-científicos; é necessário ter competências metodológicas de ensino, destacando-se a utilização de técnicas didáticas. Não obstante nunca podemos descurar para quem estamos a ensinar, nomeadamente em função das características sociodemográficas dos nossos alunos e/ou dos objetivos que se pretendem alcançar.

Tendo em consideração o papel do professor, numa tentativa da evolução do processo ensino-aprendizagem, é desejável que o professor construa um modelo que converta a sua ação e a dos alunos num autêntico processo de investigação. Por outras palavras, o professor tem que ensinar a pensar, construir e partilhar os conhecimentos. Esta conceção de ensino pode ter como suporte conceptual a teoria construtivista de Lev Vygotsky (1998), que sustenta que a construção do conhecimento resulta da interação do indivíduo com o meio, em particular com indivíduos mais desenvolvidos, um ponto de partida que reflete a perceção social do desenvolvimento e da aprendizagem. Por isso, durante o meu estágio, optei por uma metodologia orientada pelas ideias construtivistas e pela pedagogia que visa o desenvolvimento de competências (Zabala & Arnau, 2007). Assim, o meu objetivo procurou o desenvolvimento de aprendizagens que fossem realmente significativas para os alunos. Isso implicou, enquanto professora, planificar as aulas, usar recursos e estratégias, de forma que os alunos desempenhassem um papel ativo no processo de aprendizagem.

Neste contexto, acredito que a teoria da aprendizagem significativa aliada à técnica da construção de mapas conceptuais permite aos alunos uma modificação dos seus conhecimentos anteriores vinculando-os aos novos, já que é o próprio aluno que faz a relação dos conhecimentos anteriores com os que adquiriu. A frase, de David Ausubel (citado por Roldão, 2009, 66) "comece onde o aluno está", remete-nos para uma consciencialização do papel fundamental que tem o professor no ato de ensinar. Neste campo de ação, cabe ao professor ter em consideração as conceções prévias de cada aluno e organizar uma série de oportunidades para a aprendizagem, acionando estratégias de ensino que promovam a motivação, recorrendo a desafios pertinentes e criando estratégias de aprendizagem inovadoras de acordo com os objetivos que se pretendem alcançar. Todo este processo desencadeia e desperta o interesse, mobilizando a atividade dos alunos. Ter em mente estas considerações e transpô-las para dentro sala de aula, implica combater a desmotivação, fonte de indisciplina e insucesso dos alunos, que é atualmente um dos maiores desafios dos professores (Estanqueiro, 2010).

Neste sentido, defende-se que a comunicação é fundamental no estabelecimento de uma boa relação entre professor e aluno, pois é a partir dela que o professor orienta a aprendizagem dos conhecimentos dos seus alunos (Morgado, 1999). Contudo, para que a comunicação no processo ensino-aprendizagem se estabeleça é necessário que o aluno entenda a mensagem do professor e vice-versa. Tal afirmação implica que o professor tenha que ser um bom comunicador e que a comunicação se faça nos dois sentidos; só assim os objetivos do processo de ensino-aprendizagem poderão atingidos.

1.2. A teoria da aprendizagem significativa

O recurso à noção de "aprendizagem significativa" em ciências da educação tem suscitado interesse dos grupos de investigação quer a nível internacional e nacional (Moreira, Valadares, Caballero & Teodoro, 2000). Este facto tem contribuído para que, quando se abordam questões ligadas à aprendizagem, ressalte logo o conceito de aprendizagem significativa, elemento central da teoria apresentada por David Ausubel em 1963, no seu livro *The Psychology of Meaning Verbal Learning.*

A teoria da aprendizagem significativa é uma teoria cognitiva-construtivista que procura explicar os mecanismos internos que ocorrem na mente humana em relação à aprendizagem e à estruturação do conhecimento (Valadares, 2011). Assim, a aprendizagem processa-se por intermédio de uma estrutura cognitiva que vai sendo construída e complexificada pela incorporação de novos conhecimentos que têm significado para o indivíduo.

No contexto educacional, o conceito de aprendizagem é mais específico. Reporta-se à aprendizagem de conhecimentos ou ao desenvolvimento de competências em decorrência de experiências educativas, tais como aulas, debates, pesquisas, leituras, etc. (Estanqueiro, 2010). É através da aprendizagem que acontecem alterações ao nível interno de um aluno referente a uma dada situação tendo ou não significado para ele, podendo dar origem a uma aprendizagem mecânica ou uma aprendizagem significativa (Valadares & Moreira, 2009).

De facto, seja qual for a estratégia de ensino, o processo da aprendizagem pode variar desde a aprendizagem mecânica, de natureza memorística, até à aprendizagem significativa (Novak & Gowin, 1999). Mas existe uma segunda dimensão que deve ser considerada. A aprendizagem pode ocorrer por receção ou por descoberta autónoma. Na aprendizagem por receção, a informação é dada diretamente ao aluno onde a aquisição dos conhecimentos procedesse através da repetição. No caso da aprendizagem por descoberta, o aluno adquire os conhecimentos por si mesmo, identificando e selecionando a informação a aprender, ou seja, redescobre-os (Novak & Gowin, 1999; Valadares & Moreira, 2009).

De acordo com Valadares e Moreira (2009), na aprendizagem mecânica um aluno não associa o novo conhecimento aos conceitos que já possui na sua estrutura cognitiva, apenas se sucede uma memorização desses mesmos conceitos. Em oposição, a aprendizagem

significativa dá-se quando o aluno constrói o seu próprio conhecimento atuando e recorrendo a ideias, sentimentos e ações das suas vivências. É o que Joseph Novak designa de construtivismo humano (Valadares & Moreira, 2009), demonstrando que a aprendizagem significativa é nitidamente construtivista, porque nela se defende que o "sujeito é o elemento estruturante do seu próprio conhecimento" (Valadares, 2011, 40). Contudo, a aprendizagem significativa e a aprendizagem mecânica não devem ser vistas como dois processos dicotómicos, mas antes como extremos de um contínuo (Valadares, 2011).

Segundo Valadares e Moreira (2009) a teoria da aprendizagem significativa é, assim, uma teoria marcadamente construtivista porque sustenta que o conhecimento é um processo objeto de uma construção tendo como base a estrutura cognitiva prévia de quem aprende. Ainda que muito influenciado por fatores sociais e pelo ensino da sala de aula, a aprendizagem é um processo muito pessoal.

De forma a tornar a teoria da aprendizagem significativa mais prática, Joseph Novak propõe a técnica da construção de mapas conceptuais (Valadares & Moreira, 2009). Trata-se de um recurso didático de natureza visual que estabelece os conceitos, a estrutura hierárquica dos mesmos e as relações entre eles, implícitos nos elos de ligação ou palavras de enlace. Assim, ao construir um mapa conceptual, cada aluno está a revelar o modo como as ideias estão organizadas na sua estrutura cognitiva, permitindo uma maior facilidade da aprendizagem do que se pretende ensinar (Valadares & Moreira, 2009).

1.3. Os mapas conceptuais: um recurso didático

A técnica de construção de mapas conceptuais foi proposta por Joseph Novak em 1972 numa tentativa de aperfeiçoar a teoria de aprendizagem significativa de David Ausubel. Chegando à conclusão de que esquemas e diagramas são úteis para ilustrar esta teoria, Joseph Novak cria, então, o mapa conceptual, uma ferramenta para organizar e representar o conhecimento no processo de aprendizagem (Novak & Gowin, 1999).

Partindo desta conceção, um mapa conceptual pode ser utilizado como instrumento ou meio que temos ao nosso dispor dependendo da meta que se pretende alcançar, sendo que no caso da educação, pode ser utilizado para tornar claro, tanto para os professores como para os alunos, um pequeno número de conceitos-chave sobre os quais devem focar uma tarefa de aprendizagem específica (Ontoria et *al*., 1999).

Até agora falámos de algumas finalidades dos mapas conceptuais e de aspetos teóricos que lhes subjazem. Contudo, há elementos essenciais que o compõem. No entender de Ontoria *et al*. (1999) o mapa conceptual é composto por três elementos essenciais: o conceito, a proposição e as palavras de enlace. Em face destes elementos, o conceito é uma regularidade nos acontecimentos ou objetos designados. Ou seja, os conceitos fazem referência a acontecimentos e a objetos. A proposição consta de dois ou mais termos conceptuais (conceitos) unidos por palavras (elos de ligação ou palavras de enlace) para formar uma unidade semântica. As palavras de enlace servem para unir os conceitos e

assinalar o tipo de relação existente entre ambos. A partir da proposição Novak e Gowin (1999) distinguem entre termos conceptuais (ou conceitos), palavras que provocam imagens mentais e exprimem regularidades, e palavras de enlace, que servem para unir dois termos conceptuais e não provocam imagens mentais. Quando um mapa conceptual se complexifica aparecem diferentes ramais ou linhas conceptuais e podem aparecer relações cruzadas, ou seja, linhas de união entre conceitos que não ocupam lugares contíguos mas que, pelo contrário, se encontram em ramais ou linhas conceptuais diferentes.

Conforme Ontoria *et al*. (1999) afirmam, os mapas conceptuais podem contribuir para desenvolver atitudes positivas em relação à aprendizagem, podendo ser um instrumento útil para os alunos, no sentido de o poderem utilizar de várias formas: uma estratégia de estudo, um registo de anotações, uma planificação do estudo, uma organização dos conteúdos, o planeamento do estudo, a planificação da construção de um trabalho ou exposição ou a organização de uma síntese final dos conteúdos trabalhados na aula. Podem ser ainda usados pelo aluno para, por exemplo, expressar o seu conhecimento a respeito de um determinado conhecimento ou assunto (Valadares & Moreira, 2009).

Enquanto professora em formação inicial no ensino de Geografia, várias foram as experiências em contexto de sala de aula que me fizeram refletir acerca do que referi anteriormente. De facto, considero que o processo de ensino-aprendizagem está a passar por uma mudança de paradigma, exigindo aos professores uma maior reflexão sobre os métodos, estratégias e recursos necessários para que ocorra uma aprendizagem mais significativa, neste caso específico na disciplina de Geografia. Neste contexto, acredito que a construção de mapas conceptuais, estratégia metodológica que sempre me despertou curiosidade, se constitua como uma ferramenta poderosa que pode ser usada em contexto de sala de aula como recurso didático na aprendizagem, permitindo-nos, enquanto professores, verificar de que forma os alunos organizam e estruturam a sua aprendizagem e conhecimentos. Neste sentido, o tema desta dissertação de mestrado será estudar a utilização do mapa conceptual como recurso didático na promoção de aprendizagens significativas no ensino de Geografia.

2. Parte empírica: o caminho percorrido na investigação

No presente capítulo apresenta-se o caminho que eu percorri no âmbito da investigação, descrevendo quais os objetivos que delineei para este estudo, assim como a metodologia desenvolvida, a caracterização das turmas que leccionei e os instrumentos utilizados.

2.1. Objetivos de estudo

No decorrer do enquadramento teórico, verifiquei que a construção de mapas conceptuais é um recurso didático que revela a forma como os alunos organizam as suas ideias, contribuindo para que neste processo de ensino-aprendizagem estes desenvolvam uma

aprendizagem significativa (Valadares & Moreira, 2009). Por conseguinte, defini como objeto de estudo a análise da utilização e do processo de construção de mapas conceptuais pelos alunos da disciplina de Geografia em três anos escolares distintos, designadamente o 7.º, 9.º e 11.º anos de escolaridade, orientado para o desenvolvimento de aprendizagens significativas. Neste sentido, propus para este estudo os seguintes objetivos específicos:

1. Descrever os mapas conceptuais desenvolvidos em contexto de sala de aula em três momentos distintos, a três turmas de anos escolares diferentes;

2. Comparar a construção dos mapas conceptuais em cada turma nas três aulas dedicadas a este recurso didático.

2.2. Metodologia

O presente estudo adotou um desenho de investigação do tipo investigação-ação, onde através de uma metodologia quantitativa, procuro descrever e analisar os mapas conceptuais dos alunos, assim como descrever a utilização dos conceitos na realização dos mesmos. Importa ainda referir que este estudo assume um carácter longitudinal, pois irei analisar os mapas conceptuais ao longo de três momentos distintos. Para proceder à análise e interpretação dos resultados, irei criar uma base de dados no programa estatístico *Statistical Package for the Social Science* (SPSS) versão 17.0, recorrendo a estatísticas descritivas para análise dos dados.

2.3. Amostra

A presente investigação foi realizada durante a iniciação à prática profissional, que decorreu no ano letivo 2010/2011 na Escola Secundária de Paredes, sito na freguesia de Castelões de Cepeda, Paredes. A intervenção e a recolha dos dados foram efetuadas nas turmas do 7.º e 9.º, do ensino básico, e numa turma do ensino secundário, o 11.º. A ordem utilizada para este estudo foi, primeiramente a turma do 11.º, seguidamente a turma do 7.º, e, por fim, a turma do 9.º, facto que se deveu à calendarização da Prática de Ensino Supervisionada.

A minha amostra integrou um total de 64 alunos divididos pelas três turmas atrás referenciadas, respetivamente 16 alunos (25,0%) do 11.º, 27 alunos (42,2%) do 7.º e 21 alunos (32,8%) do 9.º. O estudo envolveu, 31 alunos (48,4%) do sexo masculino e 33 (51,6%) do sexo feminino. Relativamente à idade, os alunos tinham idades compreendidas entre os 11 e os 17 anos, sendo a média das idades de 13,53 anos.

2.4. Os instrumentos: aplicação dos mapas conceptuais

Os materiais de trabalho que utilizei para fundamentar o meu estudo foram os mapas conceptuais construídos pelos alunos. Após ter decidido focar o meu estudo numa

investigação sobre os mapas conceptuais construídos pelos alunos, optei por colocá-los a construir os mapas conceptuais no final da aula, de forma a verificar se os novos conteúdos foram aprendidos durante o processo de ensino-aprendizagem orientado para a aprendizagem significativa do ensino da Geografia.

A metodologia seguida neste estudo consistiu na aplicação de mapas conceptuais vinte minutos antes do final da aula, lecionada por mim, durante três aulas consecutivas, em turmas do 7.º, 9.º e 11.º anos na disciplina de Geografia.

Neste contexto julgo ser importante referir que durante a minha formação inicial todas as aulas foram planificadas por mim, tendo o cuidado de selecionar os conteúdos científicos adequados de acordo com as Orientações Curriculares de Geografia, refletindo sobre os objetivos da aula, concentrando a atenção nos interesses dos alunos enquanto aprendentes.

Assim, a aplicação dos mapas conceptuais na sala de aula, nas três turmas, decorreu da mesma forma: na primeira aula expliquei algumas considerações sobre: O que são mapas conceptuais? Para que servem? Como se constroem? Também apresentei uma imagem dum mapa conceptual a título de exemplo para os alunos o visualizarem. Este momento de explicação, sobre mapas conceptuais permitiu distingui-lo de outros instrumentos ou recursos didáticos como sugere Ontoria et. al. (1999). Depois informei a turma do processo que iria ser utilizado durante as três aulas. Isto é, na primeira aula seria distribuído a cada aluno uma folha de papel só com o desenho gráfico do mapa conceptual. Na segunda aula seria distribuída uma folha de papel só com os conceitos. Por fim, na terceira aula, disponibilizava somente uma folha de papel por aluno com uma tarefa que era “Constrói o mapa conceptual da aula”.

3. Análise e Interpretação dos Resultados

No presente capítulo apresento os resultados obtidos no meu estudo, assim como a sua interpretação. Esta apresentação inicia-se pela caracterização global do desempenho dos alunos nos três mapas conceptuais desenvolvidos nas aulas de geografia em três turmas de diferentes anos de escolaridade.

Inicio a apresentação dos resultados pela turma do 11.º ano de escolaridade. No quadro 1, apresento uma caracterização global dos três mapas conceptuais. Paralelamente, comparo o desempenho dos alunos nos 3 mapas conceptuais com base na utilização dos conceitos fundamentais para a aula. No total participaram neste exercício 16 alunos.

Quadro 1: Análise global e comparativa dos 3 mapas conceptuais do 11.º ano de escolaridade

	Estatística descritiva da utilização dos conceitos por parte dos alunos				Associação conhecimentos prévios
	N	Média utilização	Totalidade conceitos	Elos de ligação	
Mapa Conceptual 1	**16**	**96,5%**	**62,5%**	**93,7%**	**6,3%**
Mapa Conceptual 2	**16**	**87,5%**	**50,0%**	**6,3%**	**25,0%**
Mapa Conceptual 3	**16**	**55,4%**	**0,0%**	**6,3%**	**87,5%**

Ao analisar o quadro 1, constatei que o valor médio de utilização dos conceitos fundamentais para os três mapas foi de 96,5% para o 1.º mapa; 87,5% para o 2.º mapa; e 55,4% no 3.º mapa conceptual. Analisando estes resultados, o desempenho dos alunos nos mapas conceptuais foi diminuindo com o aumento da dificuldade da realização dos mesmos e consequentemente com a diminuição da minha ajuda, o que nos leva a inferir que estes alunos estarão ainda presos ao que a literatura define por aprendizagem por receção (Novak & Gowin, 1999; Valadares & Moreira, 2009).

Como se observa no quadro acima, um dado relevante que sobressai foi o facto de no 3º mapa nenhum aluno conseguiu identificar a totalidade dos conceitos chave da aula. Vários podem ser os motivos que podem ter levado a este resultado. Por exemplo, indo de encontro com a perspetiva de Morgado (1999), pode ter havido uma falha de comunicação entre professor-aluno, em que este último poderá não ter compreendido os conceitos abordados na aula neste contexto. Outro possível motivo, pode também ser a falta de predisposição dos alunos para o processo de aprendizagem (Valadares & Moreira, 2009).

Relativamente à análise estrutural dos mapas conceptuais, nos mapas 2 e 3 apenas 1 aluno (6,3%) colocou palavras de enlace (elos de ligação) no seu mapa, ou seja, neste caso tal como também no 2.º mapa conceptual, os alunos na sua maioria não elucidaram pormenorizadamente a ligação entre os conceitos (Ontoria et al, 1999).

Tendo em conta os resultados obtidos no 3.º mapa verificou-se uma percentagem elevada (87,5%) de alunos a associaram conhecimentos prévios ao nível dos exemplos o que parece significar que estes alunos já foram capazes de estabelecer relações entre os novos conhecimentos e os conhecimentos prévios já existentes na sua estrutura cognitiva (Valadares & Moreira, 2009). Desta forma, atendendo a Novak e Gowin (1999), parece ser possível afirmar que apesar de haver alunos que não identificaram os conceitos-chave e não indicaram os elos de ligação há alunos do 11.º ano que desenvolveram, provavelmente, aprendizagens significativas.

Posteriormente à apresentação dos resultados relativamente à turma do 11.º ano de escolaridade, irei caracterizar seguidamente os mapas conceptuais do 7.º ano de escolaridade. Assim no quadro 2, apresento a síntese global dos 3 mapas conceptuais desta turma. No 1º mapa participaram 21 alunos enquanto no 2º e 3º mapa participaram 27.

Quadro 2: Análise global e comparativa dos 3 mapas conceptuais do 7.º ano de escolaridade

	Estatística descritiva da utilização dos conceitos por parte dos alunos				Associação conhecimentos prévios
	N	Média utilização	Totalidade conceitos	Elos de ligação	
Mapa Conceptual 1	**21**	**91,2%**	**76,2%**	**52,4%**	**0,0%**
Mapa Conceptual 2	**27**	**98,5%**	**92,6%**	**44,4%**	**11,1%**
Mapa Conceptual 3	**27**	**89,7%**	**66,7%**	**25,9%**	**51,9%**

A partir da observação do quadro 2, verifiquei que a média da utilização dos principais conceitos para o 1.º, 2.º e 3.º mapa conceptual foi respetivamente 91,2%, 98,5% e 89,7%, sobressaindo logo aqui as altas taxas de utilização dos conceitos, significando desde logo que os alunos foram em grande parte capazes de identificar no final os conteúdos trabalhados na aula (Ontoria et al, 1999). A partir destes resultados, verificamos que o desempenho no que diz respeito à identificação dos conceitos aumentou do 1.º para o 2.º mapa, onde os únicos elementos que os alunos dispunham eram os conceitos dispersos numa folha. Já no 3.º mapa, o desempenho dos alunos diminuiu.

Contudo, apesar de no 3.º mapa o desempenho dos alunos ter diminuído, verifiquei que mais de metade dos alunos (51,9%) foram capazes de estabelecer relações entre os novos conhecimentos e os conhecimentos prévios já existentes na estrutura cognitiva (Valadares & Moreira, 2009), o que me permite dizer que esta parte dos alunos do 7.º ano provavelmente desenvolveu aprendizagens significativas.

Finda a apresentação dos resultados dos alunos do 7.º ano de escolaridade, resta-me caracterizar os mapas conceptuais do 9.º ano de escolaridade. No quadro 3 apresento resultados globais relativamente aos mapas conceptuais desta turma. No 1º mapa participaram 21 alunos, contudo por motivos alheios à investigação este número foi diminuído sendo que no 3º mapa apenas participaram 13 alunos.

Quadro 3: Análise global e comparativa dos 3 mapas conceptuais do 9.º ano de escolaridade

	Estatística descritiva da utilização dos conceitos por parte dos alunos				Associação conhecimentos prévios
	N	Média utilização	Totalidade conceitos	Elos de ligação	
Mapa Conceptual 1	**21**	**98,3%**	**81,0%**	**76,2%**	**4,8%**
Mapa Conceptual 2	**16**	**55,1%**	**0,0%**	**0,0%**	**87,5%**
Mapa Conceptual 3	**13**	**66,2%**	**0,0%**	**100,0%**	**84,6%**

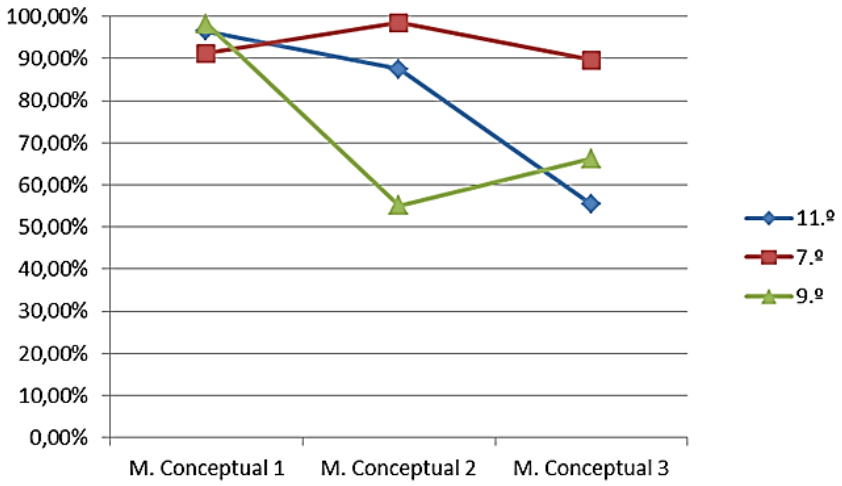
Como constatei através do quadro 3, a percentagem média de utilização dos conceitos foi de 98,3% para o 1.º mapa conceptual, 55,1% para o 2.º mapa e 66,2% para o 3.º mapa conceptual, sendo que no 2.º e no 3.º mapa conceptual nenhum aluno representou todos os conceitos considerados importantes para esta aula, revelando aqui também que possa ter havido alguma falha de comunicação entre professor-aluno (Morgado, 1999) ou falta de predisposição dos alunos para o processo de aprendizagem (Valadares & Moreira, 2009). Esta constatação é reforçada pelo facto de no 2º mapa, apesar da grande ênfase dada aos elos de ligação, nenhum dos alunos colocou palavras de enlace visando clarificar a ligação entre conceitos (Ontoria et al, 1999).

Como referido o desempenho dos alunos variou ao longo dos 3 mapas, sendo que diminuiu no 2.º mapa e aumentou no 3.º mapa, contudo este continuou a ser inferior ao desempenho do 1.º mapa conceptual. Podemos assim concluir que tal como no 11.º ano esta turma de alunos está habituada à aprendizagem por receção (Novak & Gowin, 1999; Valadares & Moreira, 2009) na medida em que a aprendizagem dos alunos é caracterizada pela exposição dos conceitos, como os organizar e ligar.

No entanto, torna-se relevante realçar que apesar deste método de aprendizagem tanto no 2.º mapa como no 3.º mapa grande parte dos alunos terá provavelmente desenvolvido aprendizagens significativas, pois foram capazes de associarem conhecimentos prévios aos novos conhecimentos adquiridos em contexto de sala de aula (Valadares & Moreira, 2009).

Por último, e com o intuito de obter uma melhor compreensão das conclusões deste estudo, exponho na figura 1, um gráfico integrativo dos principais resultados deste estudo, onde podemos ver o desempenho médio na utilização dos conceitos chave pelas três turmas nos 3 mapas conceptuais.

Figura 1: Gráfico Integrativo da utilização de conceitos nos 3 mapas conceptuais



Ao analisar este gráfico (figura 1), constatei que no 1.º mapa conceptual, a média de identificação dos conceitos foi elevada e relativamente semelhante entre as turmas 11.º e o 9.º com uma ligeiro diminuição para a turma do 7.º. De facto, a utilização dos conceitos definidos como chave neste 1.º mapa conceptual foi elevado para as 3 turmas, devendo-se ter em linha de conta, que neste mapa, os alunos tiveram como ajuda os conceitos, e o meu apoio na explicação sobre como construírem os seus mapas conceptuais. Por sua vez, com o aumento do grau de dificuldade do 2.º mapa conceptual, ou seja, os alunos apenas tinham acesso aos conceitos, tendo que estabelecer relações entre eles, a turma do 7.º contrariamente às outras duas turmas teve um aumento significativo neste mapa conceptual. Já a identificação média dos conceitos neste mapa por parte do 11.º diminui ligeiramente, enquanto a turma do 9.º diminui significativamente. Quanto ao 3.º mapa conceptual, mapa estes em que não tiveram qualquer tipo de ajuda, ou seja, desempenharam esta tarefa sozinhos, a turma do 7.º, apesar de ter uma ligeira diminuição continuou a ter uma identificação média dos conceitos bastante elevada. A turma do 11.º diminui ainda mais a sua identificação média de conceitos. Por outro lado, a turma do 9.º aumentou relativamente a utilização de conceitos.

4. Considerações finais

A presente investigação pretendeu aprofundar e analisar a implementação dos mapas conceptuais como recurso didático no ensino da Geografia, quer na sistematização dos conceitos lecionados, quer no desenvolvimento de aprendizagens significativas. Ainda com este estudo quis contribuir para aumentar os conhecimentos teórico-científicos para a Educação e outras áreas interessadas no desenvolvimento de aprendizagens. Assim, este estudo procurou descrever a realização dos mapas conceptuais nas turmas do 7.º, 9.º e 11.º anos, a identificação dos conceitos fundamentais lecionados na aula, a utilização dos elos de ligação entre os conceitos, os exemplos apresentados e a mobilização de conhecimentos previamente adquiridos.

Neste estudo constatei que a identificação dos conceitos fundamentais por parte dos alunos ao longo dos 3 mapas conceptuais foi diminuindo com a maior exigência na sua construção. De um modo geral, os alunos fazem referência aos conceitos abordados nas aulas, mas não os relacionam, porque um número significativo de alunos não foram capazes de utilizar elos de ligação. Como aspeto positivo, os alunos conseguiram identificar os diferentes exemplos solicitados, associando-os a outros que foram abordados em aulas anteriores ou decorrentes da sua experiência. Este facto pode-nos levar a inferir que o processo de ensino desenvolvido possa ter desencadeado nesta situação aprendizagens significativas.

A partir destas constatações posso concluir que os mapas conceptuais podem ser recursos didáticos muito úteis no ensino da Geografia na medida em que permitem aos professores verificarem se os conteúdos temáticos lecionados foram aprendidos pelos alunos e se estes os conseguiram sistematizar, se foram capazes de associar os conhecimentos novos aos anteriormente apreendidos, desenvolvendo, assim, aprendizagens significativas. Esta conclusão também se extrapola para os alunos, na medida em que estes podem utilizar os

mapas conceptuais para avaliarem as suas próprias aprendizagens, assim como para desenvolverem um esquema síntese da aula para posterior estudo.

Este estudo apresenta algumas limitações que podem, de alguma forma, ter enviesado os resultados obtidos. Considero que o tamanho da minha amostra e o facto de esta ser de conveniência é uma delas, pois apenas solicitei a construção de mapas a 64 alunos, o que não me permite generalizar os resultados obtidos. A concentração e a motivação por parte de alguns alunos na construção dos mapas conceptuais também pode ser vista como uma limitação na medida em que foi necessário incentivá-los várias vezes para a realização da tarefa e, mesmo assim, alguns destes alunos mostraram-se pouco colaborantes. O facto de também ser uma professora estagiária condicionou o meu trabalho, pois não acompanhei todo o processo de ensino-aprendizagem. Por exemplo, na turma do 9.º ano apenas lecionei as aulas onde pedi para construírem o mapa conceptual. Outra limitação percecionada por mim após a presente análise e o estudo dos resultados, refere-se aos elos de ligação. Penso que pode ter havido alguma falha de comunicação entre mim e os alunos, levando estes últimos a não compreenderem a importância da utilização deste elemento na construção dos seus mapas conceptuais. O facto dos alunos inicialmente não perceberem que os mapas conceptuais deveriam ser as suas construções esquemáticas dos conhecimentos lecionados e que podiam, se quisessem, associar outros conhecimentos, pode ser visto como uma limitação, porque a maior parte dos alunos no primeiro mapa conceptual referiu somente os conceitos lecionados. No entanto esta situação foi corrigida nos mapas subsequentes.

Atendendo aos resultados obtidos e às limitações referidas, apresento algumas sugestões para estudos futuros, dada a escassez de investigação sobre o tema que desenvolvi, ou seja, sobre a importância dos mapas conceptuais como recurso didático no desenvolvimento de aprendizagens. Proponho, assim, a replicação deste estudo com um maior número de alunos, de diversos anos de escolaridade e de diferentes disciplinas, de forma a podermos tirar conclusões mais consistentes sobre a utilidade deste recurso para aplicação nas aulas, quer de Geografia quer de outras disciplinas. Considero ainda que seria pertinente estudar a influência de variáveis como a motivação ou a presença de dificuldades de aprendizagem no desempenho dos alunos nos mapas conceptuais. Além disto, seria importante estudar quais as repercussões da utilização deste recurso didático no processo de ensino-aprendizagem dos alunos e consequente desempenho escolar.

Para finalizar o presente estudo, e tendo em linha de conta tudo o que foi exposto, posso afirmar que a utilização dos mapas conceptuais deve ser vista como um recurso didático muito útil no ato de ensinar, seja como instrumento de síntese e sistematização dos novos conhecimentos, assim como na associação com conhecimentos prévios, promovendo a aquisição de aprendizagens significativas.

Referências Bibliográficas

Alarcão, I. (1996). Formação reflexiva de professores – Estratégias de supervisão, Porto, Porto Editora.

Estanqueiro, A. (2010). Boas práticas na educação: O papel dos professores, Lisboa, Editorial Presença.

Moreira, J., Valadares, C., Caballero & V., Teodoro (2000). "Introdução". In M. Moreira, J. Valadares, C. Caballero & V. Teodoro (Coords.). Teoria da Aprendizagem Significativa: Contributos do III Encontro Internacional sobre Aprendizagem Significativa, 3-21, Peniche, disponível em:

https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/1320/1/Livro%20Peniche.pdf [Último acesso, 28 de Setembro de 2012]

Moreira, M. (2000). "Aprendizagem significativa critica (critical meaningful learning)". Em M. Moreira, J. Valadares, C. Caballero & V. Teodoro (Coords.). Teoria da aprendizagem significativa: Contributos do III encontro Internacional sobre a Aprendizagem Significativa, 47-64, Peniche, disponível em:

https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/1320/1/Livro%20Peniche.pdf [Último acesso, 28 de Setembro de 2012]

Morgado, J. (1999). A relação pedagógica: Diferenciação e inclusão, Lisboa, Editorial Presença.

Novak, J. & Gowin, D. (1999). Aprender a aprender, 2ª ed., Lisboa, Plátano Edições Técnicas.

Ontoria, A., Ballesteros, A., Cuevas, A., Giraldo, L., Gómez, J., Martín, I., Molina, A., Rodrígues & U., Vélez (1999). Mapas conceptuais: Uma técnica para aprender, Porto, Edições Asa.

Roldão, M. (2009). Estratégias de ensino: O saber e o agir do professor, Vila Nova de Gaia, Fundação Manuel Leão.

Valadares, J. & Moreira, M. (2009). A teoria da aprendizagem significativa: Sua fundamentação e implementação, Coimbra, Almedina.

Valadares, J. (2011). "A teoria da aprendizagem significativa como teoria construtivista", Aprendizagem significativa em Revista/Meaningful Learning Review, vol. 1, 36-57, disponível em: http://www.if.ufrgs.br/asr/artigos/Artigo_ID4/v1_n1_a2011.pdf . [Último acesso, 28 de Setembro de 2012].

Vygotsky, L. (1998). A formação social da mente: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores (6ª Ed.), São Paulo, Martins Fontes.

Zabala, A. & Arnau, L. (2007). 11 Ideas clave: Cómo aprender y enseñar competências, Barcelona, Editorial Graó.

A CIDADANIA NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE GEOGRAFIA – LEIS E PRÁTICAS NO BRASIL E EM PORTUGAL

Flávia Spinelli Braga

Universidade de lisboa

No Brasil, a maioria das instituições que formam os licenciados e pedagogos, sejam elas as Universidades ou Institutos de Ensino Superior, continuam vinculadas ao modelo da *racionalidade técnica*, com formação fragmentada (3+1): concentram-se num ano as disciplinas pedagógicas, enquanto as disciplinas específicas ou de conteúdo ocupam os três, geralmente os cursos de licenciaturas plenas são de quatro ou quatro anos e meio de duração. Compostos na sua maioria pela tríade: disciplinas teóricas de conteúdo, pedagógicas gerais e estágios supervisionados na Educação Básica. No caso das Licenciaturas Plenas em Geografia, o Ministério da Educação, através da plataforma E-MEC (*e-mec.mec.gov.br)*, apresenta em atividade e avaliados pelo ENADE (exame nacional de desempenho de estudantes), 401 cursos na modalidade presencial e à distância, sendo 212 sediados em instituições públicas, mantidas pelas esferas municipal, estadual e federal. São cursos com competências e habilidades, perfil profissional, orientações de projetos políticos pedagógicos e estágios supervisionados e atividades complementares preconizados pelas *Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Geografia* presentes na Resolução (CNE-CES 14-2002, D.O.U. sessão1,p.33 de 9 de abril de 2002 e Parecer 492-2001). É importante citar que nenhum dos termos citados nesta lei indicam uma formação profissional voltada para intervenção cidadã, somente diz numa das habilidades específicas a relação interdisciplinar e multicultural com outros profissionais na aprendizagem da geografia.

Num contexto mais nacional, as últimas políticas governamentais garantem mais autonomia as Universidades Públicas, Privadas e IES, e possibilitam que algumas mudanças pontuais como as citadas acima, voltadas para uma formação mais cidadã, aparecem como possibilidades de mudança do perfil do licenciado e pedagogo que se forma. A própria Politica Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, instituída e publicada em D.O.U[1]. nº 21 de 30 de janeiro de 2009, dispõe como finalidade: *de organizar em regime de colaboração entre União, os Estados e Municípios, a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério para as redes públicas de educação básica.* Entre os princípios que evocam uma postura cidadã, está o Artigo 2º, do parágrafo II, que diz respeito a formação dos profissionais da Educação com *um projeto social, político e ético que contribua para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva e que promova a emancipação dos indivíduos e grupos sociais.* É neste sentido que alguns cursos de formação de professores, através de projetos de pesquisa, núcleos de extensão e práticas didáticas dos próprios professores estão provocando ou tentando evocar a chamada *racionalidade prática.* Isto é percebido nas mudanças casuais em projetos políticos pedagógicos, pois esta forma de racionalização talvez seja o caminho ou meio que possibilite uma formação mais social e cidadã do professor.

Os maiores documentos em termos de lei nacional preconizados pelo Ministério de Estado da Educação/MEC, que regem a Educação Brasileira, são a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, lei 9.394 de 20,12,1996) – legisla sobre a formação inicial e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's 1997) – documento nacional que define desde a organização

[1] Diário Oficial da União – 30 de janeiro de 2009.

curricular às competências das disciplinas escolares; a formação da cidadania está presente em diversos momentos, seja nos preceitos filosóficos e pedagógicos da formação de professores, seja na organização curricular da Educação Básica. Vale lembra o Título II da LDB, Dos Princípios e fins da Educação, onde se define a finalidade da educação em seu artigo 2º - *Dever da Família e do Estado, inspirado nos princípios da liberdade e nas ideias de solidariedade humana, o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o mercado de trabalho.* E também do seu artigo 22, onde cita como Objetivo da Educação Básica: *…desenvolver o educando, assegurando-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania.* Além disso, os PCN's 1997:13 destaca nas considerações preliminares a necessidade de referenciais a partir dos quais o sistema educacional brasileiro se organize para garantir que: (…) *a educação possa atuar, decisivamente no processo de formação e construção da cidadania.*

Em Portugal, os principais documentos que regem esta adequação ao processo de Bolonha estão presentes na Lei nº 49/2005, que revê a LBSE e no Decreto-Lei nº 74/2006, como já se referiu. Estes documentos oficiais apresentam os objetivos e metas do ensino superior português e em partes da sua redação evocam a melhoria da qualidade das formações oferecidas, bem como fomenta a mobilidade dos estudantes a internacionalização. A Lei 74/2006 inicia com a criação de condições de acesso, do modelo de organização em três ciclos, num sistema de ensino baseado no desenvolvimento de competências, e adoção do sistema de créditos europeus (ECTS). Quando trata da Licenciatura no Capítulo II, Art. 5º fala da competência para ter grau de licenciado- "*d) Capacidade de recolher, selecionar e interpretar a informação relevante, particularmente na sua área de formação, que os habilite a fundamentarem as soluções que preconizam e os juízos que emitem, incluindo na análise os aspectos sociais, científicos e éticos relevantes";* e suscita um licenciado com postura cidadã.

A formação inicial de professores segue as diretrizes do Decreto-Lei nº 43/2007, de 22 de fevereiro – muito contestado, desde logo pelas universidades e associações sócio-profissionais de docentes de História e de Geografia, por ter obrigado a unificar a formação inicial de docentes destas duas disciplinas e por se considerar que aligeira a respectiva formação (Claudino, 2012). Esta legislação mereceu contestação pública prévia de outras áreas de docência. Talvez porque empenhado em explicar as virtualidades do modelo de formação preconizado, o legislador não fez, ou sentiu necessidade de efetuar, qualquer referência à formação para a cidadania na formação inicial de docentes. Todavia o único espaço que dá um indício à cidadania diz respeito aos Componentes de formação previsto no Art. 14º, mais especificamente na formação cultural, social e ética presente no ponto 5c – "*a preparação para as áreas curriculares não disciplinares e a reflexão sobre as dimensões ética e cívica da atividade docente".* Portanto este Decreto-lei que poderia ser o grande respaldo legal para uma proposta de formação inicial para docência voltada para educação cidadã não o é, contrariando vários profissionais formadores de professores que acreditam numa participação mais cidadã do professor no seu território.

A Direção Geral de Ensino Superior (DGES), através da página (*www.dges.mctes.pt/DGES/pt/OfertaFormativa/CursosConferentesDeGrauciclosAutorizados)* , apresenta cinco cursos de Mestrado em Ensino de História e Geografia, situados nas Universidades do Porto, do Minho, de Coimbra, Nova de Lisboa, Lisboa e a única de vínculo privado Universidade Lusófona que em 2012 se enquadra na categoria não creditado. E ainda há o curso de Mestrado em Ensino de História e Geografia da Universidade

Portucalense que, mesmo não estando presente na página da DGES, oferece esta profissionalização.

Neste sentido a cidadania não surge, pelo menos no plano legislativo, como uma prioridade na legislação portuguesa e nas normas da Universidade de Lisboa e da Universidade Nova de Lisboa sobre formação de professores de Geografia e História. Porem é comentada e apresentada em documentos oficiais que regem e Educação Básica. Isto não quer dizer que não tenha projetos e grupos de pesquisa ou mesmo o debate sobre a formação cidadã nos mestrados. Um exemplo atual é o do projeto de investigação internacional "*Estratégias de Formacíon del professorado para educar en la participacíon ciudadana*", da qual o Instituto de Geografia e Ordenamento do Território da Universidade de Lisboa é integrante junto a universidades espanholas, italianas, brasileiras e colombianas. Bem como projetos que integram as escolas de Educação básica e Secundário ao Instituto de Geografia e Ordenamento do Território, como o projeto "*Nós Propomos! Cidadania e Inovação na Educação Geográfica*" também do IGOT, voltados prioritariamente para formação e intervenção cidadã no âmbito da ciência geográfica. O que confirma que mesmo não estando presente no contexto das leis, as instituições de formação de professores de história e geografia desenvolvem alguns projetos dentro do tema da educação cidadã.

Nas Orientações Curriculares do 3º ciclo, elaboradas pelo Ministério da Educação (Departamento da Educação Básica) está bem explicito na Introdução que *a educação geográfica utiliza as dimensões conceitual e instrumental do conhecimento geográfico para proporcionar aos alunos oportunidades de desenvolverem competências geográficas e, nessa medida, a geografia desempenha um papel formativo no desenvolvimento e formação para cidadania.* (ME, 2002 p.5,6). E em muitas partes deste documento dignifica o papel dos conhecimentos geográficos como princípio de competências essenciais de cidadãos ativos e intervenientes, como por exemplo: *o cidadão geograficamente competente é aquele que possui o domínio das destrezas espaciais…é também aquele capaz de interpretar e analisar criticamente a informação geográfica e entender a relação entre identidade territorial, cultural, património e individualidade regional.*

Nesse debate luso-brasileiro da formação de professores e ensino de geografia percebe-se uma preocupação pela formação cidadã maior nos documentos que determinam a Educação básica portuguesa e brasileira do que na formação de profissionais do ensino geográfico.

Formar professores no mundo globalizado e complexo que se vive é um desafio diário e difícil. Compreender bem o papel que os cursos de formação inicial possibilita aos futuros profissionais é fundamentalmente um exercício quotidiano de auto avaliação enquanto formador de professores e cidadão. Neste sentido é imprescindível entender que a função da formação inicial é fornecer as bases para se construir um conhecimento pedagógico e escolar especializado, onde estes futuros docentes entrarão em contato com situações concretas e problematizadoras da realidade, indutoras de uma atitude reflexiva e valorizada dos contextos sociais. Neste processo, X. M. Souto González em artigo à (INFOGEO nº 15, p.21-42,2000) defende *uma atitude reflexiva, teórica e por conseguinte profissional do docente em relação a aprendizagem do aluno.*

Num debate mais amplo de formação inicial de professores, tem-se que considerar que todo académico que quer se profissionalizar na docência apresenta uma larga experiencia enquanto aluno, o que Furió (1994) denomina de *pensamento docente espontâneo;* este pensamento representa determinado nível de concreção e articulação do conhecimento

profissional que, como qualquer outra forma de conhecimento, é um sistema de ideias submetidos a um processo constante de reorganização e evolução. Neste sentido, o formador deste futuro profissional do ensino deve estar atento e preparado para lidar com toda esta complexidade. Ou seja, ter projetos didáticos voltados para a superação e rompimentos de todas estas construções representativas da figura do docente da Educação básica teve na sua vida; pois se analisarmos mais a fundo a imagem, o perfil e a prática referenciada por este académico, nada mais é do que o seu professor da educação básica e secundária. E infelizmente não existem muitos professores que utilizam práticas construtivistas, ou propostas metodológicas inovadoras e problematizadoras nas escolas, Cachinho (2000) aprofundando o tema à didática da geografia acredita que o necessário para mudar esta regra seria uma "*efetiva alteração da praxis didática"*. Ou seja, pensar "*no uso da investigação como método de ensino-aprendizagem"* (Cachinho, 2000 p.80), possibilita ao professor obter um resultado surpreendente neste processo, já que parte de questionamentos relativos as experiencia quotidiana. No método construtivista se considera somente conhecimentos e conceitos realmente significantes para a aprendizagem, pois são problematizados e contextualizados às necessidades significativas da aprendizagem e, não, soltos e numerosos sem enquadramento comumente visto em praxis tradicionais de ensino.

Este discurso apresentado está no debate a cerca do ensino significativo e construtivista como caminho ou perspectiva para uma mudança de paradigma. Porém, esta mudança também deve estar presente no momento de formação de professores, pois acredito que o papel do professor formador é de incitar seu aluno a esta mudança, e isto parte inclusive da sua própria prática na universidade. No caso do curso de formação de professores a primeira e fundamental alternativa numa perspectiva mais construtivista e significativa do professor-formador de professores é juntamente com seu aluno em formação profissional desenvolver um "*grau de tomada de consciência, controle e superação relativa",* definido assim por Pozo e Porlán (1996) necessário para modificar progressivamente este pensamento pré estabelecido pelo aluno nos seus primeiros passos num curso de formação inicial. Porque o aluno (futuro professor) tem em sua bagagem uma imagem representada e evidências de didáticas tradicionais que teve enquanto aluno da educação básica e secundária, portanto este é o primeiro grande rompimento. Entretanto tem que se ter claro que a intenção primordial dos cursos de formação inicial é criar estratégias para uma formação de professores para investigação de problemas e da prática, ampliando o seu conhecimento profissional em território democrático e crítico.

(POZO; PORLÁN; RIVERO, 2005) apresentam uma proposta apoiada neste modelo de conhecimento profissional com alguns princípios estruturantes que são: a) *a coerência entre o modelo de formação que se pratica nas aulas dos cursos de formação inicial de professores e o modelo de ensino aprendizagem das ciências que se propõe para a educação básica; b) a articulação da teoria com a prática, que tratamos de melhorar a qualidade prática das teorias dos futuros mestres e de tornar cada vez mais complexa a relação entre o que pensam e o que pretendem fazer na prática; c) levar em consideração as concepções dos futuros mestres ao longo de todo processo formativo inicial, ou seja a matéria-prima que quer se trabalhar para evoluir; d) a adoção do princípio de investigação como um princípio formativo de síntese, ou seja criar para os futuros mestres situações em que levem a cabo processos investigativos isomorfos os quais consideramos adequados para os alunos da educação básica (6 a 12 anos).*

Seguindo esta ideia de formação inicial percebe a intencionalidade subliminar de uma formação mais integrada com a educação cidadã, tanto por parte de quem forma o futuro mestre quanto da sua prática enquanto professor em atuação. Neste sentido enfatiza-se a necessidade de desenvolver planos de aula voltados para o desenvolvimento da resolução de problemas, pois este é o princípio da aprendizagem significativa; o sentido investigativo e interventivo se constrói neste âmbito. Acredito que estes são alguns indícios de possibilidades de enraizar e concretizar mais este pensamento na formação, são os momentos de maiores reflexões que guardamos de nossos mestres, são os espaços de construção conjunta que ficam como preceitos e perfis que adotamos na prática em sala de aula. Os melhores professores não são os que sabem mais, mas os que nos fazem pensar mais, problematizar mais, experimentar mais e que nos envolvem na construção dos saberes para aplicarmos nas competências que devemos desenvolver.

Num sentido mais ideológico e político o que seria uma educação voltada para cidadania? Segundo Nilson José Machado (1997) em "Ensaios transversais: Cidadania e Educação", educar para cidadania significa "*prover aos indivíduos de instrumentos para a plena realização desta participação motivada e competente, desta simbiose entre interesses individuais e coletivos, desta disposição de sentir em si as dores do mundo*, e complementa dizendo que *deveria-se ultrapassar o discurso da ética de convicção, onde a integridade pessoal encontra-se garantida, mas que não conduz as ações efetivas, aportando-se em uma ética de responsabilidade, onde cresce-se juntos, sendo atores dos nosso espaços*."

Nesta perspectiva, pensar numa formação de professores de Geografia voltada para uma cidadania ativa, requer acima de tudo optar por uma postura ideológica mais democrática e solidária, da qual o professor se sinta seguro e consciente de seu papel e trabalho numa comunidade escolar, X. M. Souto Gonzalez (Inforgeo, 15, 2000, p.30) defende uma "*atitude reflexiva, teórica e por conseguinte, profissional do docente em relação a aprendizagem do aluno"*; e afirma que "*uma educação geográfica construtivista defende que o conhecimento escolar é sempre uma aprendizagem social, ou seja, significa construir explicações sobre fatos da realidade social com a qual se interatua*". Portanto, o futuro professor de geografia se disperte, associe e interatue numa finalidade maior que é formar estes jovens para um projeto social seja na escala local ou mundial, que o conhecimento todo da geografia se consolide como instrumento ou recurso de sustentabilidade espacial destes atores sociais. É fundamental que o professor de geografia desenvolva um aluno cidadão geograficamente competente, ou seja que utilize dos conhecimentos espaciais uma arma para consolidar projetos voltados para qualidade de vida do seu território. A geografia que se ensina tem que ser a geografia que se pratica.

Talvez este debate seja muito ideológico. Porém, não se constrói práticas sem convicções de ideais, o professor de geografia bem como o formador do futuro professor tem que ter uma relação de total afinidade com a ciência que defende; não se evoca aqui um missionário, mas um profissional competente e ativo nas problemáticas que envolve o território e a vida da sociedade. Assim, com finalidades afinadas às necessidades do espaço do aluno, este ator social se sentirá necessário para melhorar sua comunidade, ou bairro, ou concelho, se sentindo competente, e estas competências estão também nos conhecimentos geográficos e suas variadas possibilidades de análise e olhares sobre o espaço.

Para isto, o futuro professor em seu processo formativo tem como etapa importante compreender as tendências pedagógicas da educação e suas implicações na formação de professores. Paul Singer (1995), em artigo intitulado *Poder, política e Educação*, caracteriza

duas visões ideológicas presentes no contexto social da atualidade: a civil democrática e a produtivista. Nestas concepções, embora antagônicas, a escola é vista como necessária, dado que ambas consideram a educação como meio de melhorar a sociedade. Porem, as tendências por trás das duas visões excitam princípios fundamentais das políticas de formação de professores. Na perspectiva produtivista e unidimensional os conceitos de formação, qualificação e competência vêm subordinados à lógica restrita de produção, ou seja, esta perspectiva acompanha as orientações políticas expressa em diferentes documentos do Banco Mundial, como " *El financiamiento de la educación en los países en desarrollo: opciones de política* (1986); *Educación primaria* (1992"; pois concebe a educação como preparação dos indivíduos para o ingresso na divisão social do trabalho, enfatiza a acumulação do capital humano, a formação da mão-de-obra necessária ao mercado e prevê que o bem-estar de todos é o resultado da soma dos ganhos individuais que, num mercado livre e concorrencial, são proporcionais ao capital humano acumulado em cada um dos indivíduos. Já na visão civil democrática, a formação, qualificação e profissionalização humana do educador e do educando centra-se em uma concepção holística, onde se encara educação e escola como processo de educação cidadã, tendo como propósito proporcionar consciência à classe desprivilegiada, motivando-lhe ao engajamento em movimentos coletivos, na luta por uma sociedade mais livre e solidária, e prevê a formação de um profissional que alem do domínio técnico e cientifico seja um sujeito dirigente numa perspectiva de projeto social democrático e solidário.

A segunda etapa para o futuro professor de geografia formar o cidadão geograficamente competente seria encarar a instituição escolar como espaço de educação democrática. É a partir deste princípio que formar para cidadania é um tema tão complexo e desafiante.

Na obra de Philippe Perrenoud (2002) " *A Escola e aprendizagem para a democracia*" este desafio citado acima é bem problematizado quando o autor chama a atenção para o fato de vivermos numa sociedade pluralista, que não sabe bem quais são suas crenças nem o que transmitir, não pela falta de convicções, mas por falta de convicções partilhadas em larga escala. Não existe a possibilidade de refletir sobre a cidadania numa perspectiva asseptizada, ou seja, pura como a lei, pois ela não se sustenta pelas próprias contradições e dilemas da sociedade que vive-se, e da mesma forma a perspectiva da cidadania mais comprometida, onde a possibilidade de se impor a partir de doutrinamentos já foi vivenciado por diversas nações em sua histórias políticas, como os próprios Estados português e brasileiro em períodos ditatoriais. Por isto, o grande desafio da escola democrática, enquanto espaço de construção cidadã, é de ser compreendida como meio de despertar posturas e representações contrabalançadas das que se tem no senso comum e televisão. O primeiro grande recurso da escola seria o próprio grau de cidadania de seus professores, bem como suas competências específicas: sujeito ativo do saber e da razão crítica; detentor de um mínimo de instrumentos das ciências sociais; uma prática democrática e de responsabilidade perante a sociedade e a escola, ou seja, Perrenoud convoca os professores a organizar a *socialização democrática* na escola. E para que tal aconteça é preciso ampliar a relação entre o saber e a cidadania, participando verdadeiramente na vida da turma e da escola, ou seja, ir além da sala de aula; contar como horas também os momentos e espaços de construção cidadã; contextualiza o conhecimento sobre a cidadania nos programas disciplinares, ou seja incorporar intrinsecamente a educação cívica ao campo da didáticas das disciplinas, e neste caso, a disciplina de geografia e seu professor sairiam como vanguarda, já que tem todo um

arcabouço teórico metodológico de conhecimentos espaciais específicos voltados tanto para as escalas locais, territoriais e globais.

Este princípio está claro na tese de Maria Helena Esteves (2010, p.76) "*…se por, um lado a Geografia ajuda a conhecer e compreender o mundo, possibilita igualmente a reflexão sobre como atuar no sentido de modificar algumas situações*." E AsKins (in: tese-ESTEVES, 2010) diz que "*a cidadania é geográfica ou pode a geografia trabalhar o conceito de cidadania a diferentes escalas.".*

Entretanto, Phillipe Perrenoud, traz como proposta conceitual a transformação da escola em *cidade democrática,* onde professores não só venham dar suas aulas, mas participem da vida escolar, com novas competências e nova identidade profissional, que se transformem em gestores desta escola (cidade) democrática. Isto pode soar até utópico, mas depende do projeto que este professor tem para com a escola, ele não atua sozinho, não se carrega os problemas da escola, ou de indisciplina, ou de aprendizagem num só indivíduo, esta proposta tem que ser dividida e elaborada como uma unidade, ela é compartilhada, confrontada e construída em conjunto com professores, gestores escolares, alunos e pais. Atuar sobre o território requer acima de tudo uma relação de afetividade, poder e atitude sobre ele. O papel deste professor numa proposta de *escola/cidade democrática* que Phillipe Perrenoud propõe, se adequa a um propósito de formar o chamado cidadão competente, e no caso do professor de geografia do cidadão geograficamente competente, que Aníbal Barreira e Mendes Moreira (2004) defendem como sendo competência a "*mobilização integradora de saberes, saberes-fazer, saberes-estar, saberes-tornar-se, com vista à resolução de um problema em contexto. No Currículo Nacional do Ensino Básico*[2] *(…), a concepção de competência é uma noção ampla que integra conhecimentos, capacidades e atitudes e que pode ser entendida como saber em ação ou em uso em várias situações, nomeadamente em situações problema*". Esta ideia esta ligada a toda proposta metodológica socioconstrutivista defendida por vários professores geógrafos que pesquisam sobre o ensino da geografia como H. Cachinho, S. Claudino, S. Gonzalez, J. Vesentini; pois parte da pedagogia das competências com situações-problema numa articulação entre o saber ao saber-fazer e saber-ser, onde o processo de aprendizagem é evolutivo e construído de forma significativa para o aluno.

O papel do professor de geografia na formação do cidadão geograficamente competente passa também pela discussão do seu curso de formação inicial, pois esta mudança de paradigma da geografia escolar também é pauta na formação inicial deste professor. Acredito que paralelo a esta questão, o professor na sua formação inicial necessitaria de uma reflexão profunda sobre as competências, sobretudo pelo papel político social do seu curso de formação profissional. É fundamental que estes se enraizassem numa reflexão coletiva com projetos e debates a longo prazo sobre cidadania, acompanhados por uma análise de situações regulares das práticas e das competências escolares, das culturas, valores e funcionamentos institucionais. Pois assim, a tomada de consciência da relação intrínseca entre educação geográfica e cidadania será encarada como uma prática mais real e possível.

A partir da questão da formação do cidadão geograficamente competente avança-se num aspeto mais epistêmico e conceptual sobre como a geografia e a cidadania estão ligadas.

[2] Currículo Nacional do Ensino Básico do Estado Português assim citado em Barreira e Moreira (2004)

Nesta perspectiva, a Carta Internacional da Educação Geográfica (Comissão da Educação Geográfica da União Geográfica Internacional, 1992) sublinha a educação geográfica como indispensável para o desenvolvimento de cidadãos responsáveis e ativos no mundo atual e futuro. A Carta trás a novidade de associar diretamente a educação geográfica ao cumprimentos dos direitos humanos, conferindo particular atenção às situações de pobreza e exclusão social. Mas que tipo de cidadania é esta que o professor de geografia em sua formação busca alcançar, uma cidadania mais ativa, participante, de ética de responsabilidade, que efetiva ações e transformações em seu espaço de vivencia, ou uma cidadania mais representativa, de ética de convicção e contempladora das mudanças sociais?

Para tentar iniciar uma análise sobre esta questão tem-se que discutir como estas visões de cidadania se desenvolveram e qual a ligação da formação de professores de geografia. É neste sentido que independente do país, da religião, da cultura que se tem, em todos espaços sociais do mundo uma concepção do que seja a cidadania e sua representatividade se estabelece dinamicamente; e esta dinâmica se tem pelo próprio avanço do sistema capitalista e sua filosofia neoliberal, claro que esta manifestação se transforma com a própria história dos territórios, *"(…) não há uma essência única e emanente ao conceito de cidadania, seu conteúdo e seu significado não são universais, não estão definidos e delimitados previamente, mas respondem à dinâmica dos conflitos reais, tais como vividos pela sociedade num determinado momento histórico*" (Dagnino, 1994:107)

Todavia sabe-se que o que se lê e interpreta na lei não se vê na prática de facto. Os postulados democráticos franceses de igualdade, fraternidade e laicidade são hoje muito mais complexos de serem adaptados, pois depara-se com situações que ultrapassam a esfera das famílias e adentram outros espaços de formação de cidadania, o exemplo do debate sobre a aceitação do véu em meninas muçulmanas na escola, não se referem somente ao debate da laicidade, evocam debates sobre religião, direitos humanos, questão de género, etc… ou seja participam do quotidiano dos cidadãos.

A Educação para Cidadania, segundo (Miranda, 2009,p. 34), tem como finalidade "*desenvolver competências sociais, afetivas e éticas, que possibilitem a coexistência pacífica de cidadãos com perspectivas diferentes…com a Educação para cidadania pretende-se armar o cidadão de competências necessárias para se exigir diretos e viver em harmonia com os outros."* Esta é a principal função social da escola, sendo o espaço-territorio que acolhe cidadãos de todos as origens culturais e sociais, acredita-se que se prontifica e estabelecer estas competências sociais, afetivas e éticas, pois a escola só sobrevive porque vive do convívio pacífico entre os cidadãos. Portanto ela respira a vida social e transpira a sociedade socializada.

E aprofundando mais ainda no sujeito professor, colocam-se questões relativas a sua formação e prática, tais como: poderia este cidadão em sua prática conscientizar seus alunos? Como poderia construir junto aso seus alunos a capacidade de reproduzir atitudes cidadãs? Como estes professores foram preparados pra exercer e construir cidadania em seus espaços?

Com o contato teórico introduzido, em algumas leituras percebe-se que a distância entre o que se gostaria enquanto prática cidadã contradiz muitas vezes o próprio discurso e teoria do que é ou representa a cidadania. E isto está muito enraizado, pois a própria escola que se propõe enquanto espaço democrático de construção da cidadania é um espaço por si

próprio repleto de relações hierárquicas, burocráticas, de poder e ideologias. Isto devido a toda uma herança histórica adquira pelos moldes da igreja em séculos passados. Contudo, ciências e ou disciplinas escolares como Geografia, História e Sociologia acabam se organizando no sentido de promover mais este debate. A primeira, primordialmente tem uma relação muito próxima com a cidadania, pois, o ensino de geografia se propõe como práxis transformadora pelo próprio processo pedagógico, principalmente por toda sua carga histórica e militante influenciada pela Escola Crítica (no Brasil com início nos anos 1970). Lembro aqui que o geógrafo tem como principal categoria de análise o espaço geográfico, que nada mais é que, este espaço em que se vive, em que se é ator e onde a sociedade se desenvolve; para (Cavalcante 2002, p.19), "…*o espaço é uma categoria justamente porque é algo vivido por nós e resultante de nossas ações*" e ainda reitera dizendo, (2003, p.194) " *um projeto de ensino de Geografia tem o compromisso de efetivar as reais possibilidades de ela contribuir para a formação de cidadãos voltados para uma vida participativa em seu espaço, em sua cidade*". Entretanto, deve-se entender que existe um comprometimento da ciência geográfica com a formação da cidadania participativa, que implica em intervenções socias e culturais em cada espaço deste sujeito cidadão.

As contribuições da geografia escolar à formação de uma consciência espacial cidadã estão relacionadas ao significado político cultural do trabalho pedagógico, comprometidas com a realidade sócio espacial, desde suas dimensões locais às mais globais. Isto é inclusive reconhecido em documentação pública quando se lê nos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997, p.26) "…*que a Geografia é uma área do conhecimento comprometida em tornar o mundo compreensível para os alunos, explicável e passível de transformações, sendo a cidadania uma meta também a ser alcançada pelo ensino desta ciência*." Este documento foi desenvolvido em meio a um conturbado período político social, da qual o Brasil vivia uma crise económica e política muito intensa. Dirige suas diretrizes do ensino de geografia a um papel muito além do conhecimento técnico, e isto, vale ressaltar, está muito presente nos debates académicos, onde a discussão sobre as funções e o papel do professor de geografia na escola está em questão. (Callai 2003), em sua obra "*A Formação do Profissional de Geografia*", discerne claramente a necessidade de uma formação de mão dupla (função social e técnica), seja ela licenciatura ou bacharelado, quando apresenta estas funções deste profissional, independente do nível de formação se inicial ou continuada. Assim considera a *função técnica* as habilidades e competências, sobre os conhecimentos e saberes referentes aos instrumentos de análise do profissional da geografia (a análise cartográfica, compreensão dos estudos ambientais e espaciais dos territórios, planeamentos rural e urbano, etc…); e salienta que a função *social* diz respeito aos saberes didáticos, dialéticos e sociais, ou seja, como se desenvolver determinadas formas e metodologias para que o conhecimento técnico do geógrafo enverede para o desenvolvimento social, ou seja, para a formação com uma postura mais ativa e responsável de cidadania.

Para intensificar mais o debate, é agregado ao conceito de cidadania a espacialidade, ou territorialidade, da qual se insere particularidades adotadas pelos professores de geografia. Já que este profissional se prontifica técnico e socialmente (competentemente) a compreender as dinâmicas socio ambientais dos territórios. E é neste sentido que (Carneiro, 2009, p. 3) chama atenção para o papel da educação geográfica: "…*apoiará os sujeitos alunos a formarem uma consciência da espacialização dos fenómenos vivenciados como parte da sua história sócio-cultural: consciência da possibilidade de intervenção no mundo, do agenciamento da condição de sujeitos neste mundo. Assim, os atos de ler o mundo,*

indagar-se sobre ele, questiona-lo, explica-lo implicam – ao educador – entender a educação geográfica como processo que entende o sujeito aluno enquanto agenciador, alguém que, ao ler o mundo, projeto um mundo, e a Geografia escolar assume capital relevância na formação da consciência espacial-cidadã."

É nesta perspectiva da relevância da formação de consciência espacial-cidadã que a Geografia escolar deveria desenvolver seus objetivos de: "*Aumentar o conhecimento e a compreensão dos espaços nos contextos locais, regionais, nacionais, internacionais e mundiais e, em particular: conhecimento do espaço territorial; compreensão dos traços característicos que dão a um lugar a sua identidade; compreensão das diferenças e semelhanças entre os lugares; compreensão das relações entre diferentes temas e problemas de localizações particulares; compreensão dos domínios que caracterizam o meio físico e a maneira como os lugares foram sendo organizados socialmente; compreensão da utilização e mau uso dos recursos naturais" (*CASTELLAR,2005,p.211)

A Geografia ajuda-nos a procurar o mundo, a compreendê-lo – mas, mais do que a sua interpretação, a educação geográfica deve significar a intervenção ativa na resolução dos problemas territoriais, a diferentes escalas. Esta consciência espacial-cidadã só poderá ser desenvolvida em projetos na e com a escola.

BIBLIOGRAFIA

BARREIRA, Aníbal, MOREIRA, Mendes. (2004). "Pedagogia das Competências – da teoria à prática". Porto, Edições Asa

BERNARDO, H.; CLAUDINO, S. (2010). "A relação escola – município e o desenvolvimento sustentável em Portugal. O caso dos municípios de Almada e Seixal**".** *Multiárea – revista de didáctica*, nº 5. Universidad de Castilla-La Mancha, Ciudad Real, p. 391-421.

BRASIL.(1997)." Parâmetros Curriculares Nacionais. Volume I – Introdução". MEC.

BRASIL.(1996)." Lei de Diretrizes e Bases", lei 9.394 de 20 de dezembro.

BRASIL, Ministério da Educação.(2001). "Diretrizes Nacionais dos cursos de Geografia". Conselho Nacional de Educação e Camara Superior de Educação. Parecer 492.

CACHINHO, Herculano (2000) - "Geografia Escolar: Orientação Teórica e Praxis Didáctica" in *Inforgeo - Educação Geográfica, 15.* Lisboa, Edições Colibri e Associação Portuguesa de Geógrafos, p. 69-90.

CACHINHO, Herculano (2007) – "Competências Geográficas: Desafios e Oportunidades**"** in *VI Congresso da Geografia Portuguesa – Pensar e Intervir no Território. Uma Geografia para o Desenvolvimento.* Lisboa, APG e UNL. [Comunicação].

CALLAI, Helena C. (2003). "A formação do profissional da geografia". 2.ed. Ijuí: Editora Unijui.

CARNEIRO, S. M. M. & NOGUEIRA, V. (2009).”Educação geográfica e formação da consciência espacial cidadã no ensino fundamental: sujeitos, saberes e práticas”. Trabalho completo apresentado no 10º ENPEG. Porto Alegre.

CASTELLAR, Sônia. M. V.(2005).”Educação Geográfica: psicogenética e conhecimento escolar”. Cad. Cedes, Campinas, vol. 25, n.º 66, p. 209-225, maio/ago.

CAVALCANTI, Lana de Souza.(2002). “Geografia e Prática de Ensino”. Goiânia: editora Alternativa.

CLAUDINO, S, (1990). Norman Graves: "La Grande Patrie est la Communauté Européenne - Un entretien avec Norman Graves" . *The European Geographer*, nº 2, December, p. 51-54

CLAUDINO, S., (2007).”Derechos humanos y educación geográfica: un desafío europeu. *Didáctica Geográfica”*, 3.ª época, nº 9, pp. 85-104

CLAUDINO, S. & OLIVEIRA, A. R. (2007). “Formar professores de geografia nos dois lados do Atlântico – os desafios de Brasil e Portugal”. Boletim Gaúcho de Geografia. N.º 33. Porto Alegre. Ps.277-290.

COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPEIAS (2001) – “Governança Europeia. Um Livro Branco”**.** Comissão das Comunidades Europeias, Bruxelas.

DAGNINO, Evelina.(1994). “Os movimentos sociais e a emergência de uma nova noção de cidadania”. In. Dagnino Evelina (Org.) *Anos 90. Política e Sociedade no Brasil*. São Paulo: Brasiliense, p.103-115.

FERNANDES, J. R.; CHAMUSCA, P. (2009) – “Governância, planeamento e estratégias de desenvolvimemto territorial: Reflexões a propósito da teoria e da prática”**.** Inforgeo, XIV, p. 27-43

MACHADO, Nilson, J.(1997). “Ensaios transversais: cidadania e educação”. V1. Ed. Escrituras.São Paulo.

MARTÍN POZO, R. PORLÁN, R. RIBERO (2005). “As Secuencias formativas para facilitar el aprendizaje profesional”. In**:** CONGRESO DE FORMACÍON DEL PROFESSORADO, 11, 17-19 de fev. 2005. Segovia. Atas…Segovia.

NÓVOA. António.(1992) “Os professores e sua formação”. Lisboa. Dom Quixote.

_____.(2008) “Profissão Professor”. Org. Porto. Porto Editora.

PERRENOUD, Fhilippe. (1999). **“**Saber refletir sobre a própria prática, objetivo central da formação de professores?” Local: Genebra.

PORLÁN, R. (1993) “Constructivismo y escuela**:** hacia un modelo de enseñanza-aprendizaje basado en la investigación”. Sevilha: Diada.

PORTUGAL,(2002)“Orientações Curriculares do 3º ciclo”, Ministério da Educação (Departamento da Educação Básica).Lisboa.

SOUTO, X. M.; CLAUDINO, S.,(2009). “Exames de Geografia, programas e inovação didáctica”. Associação de Professores de Geografia, Instituto de Geografia e Ordenamento do Território da Universidade de Lisboa, Grupo de didáctica de la Geografia de la Associación de Geógrafos Españoles, “A Inteligência Geográfica na Educação do Século XXI”, Associação de Professores de Geografia, Lisboa, p. 21-30

VIAGENS PELO RIO DOURO: UMA EXPERIÊNCIA EDUCATIVA

Ana Luísa da Silva Brito
Faculdade de Letras da Universidade do Porto

A presente comunicação é levada a cabo no contexto da unidade curricular de Iniciação à Prática Profissional (IPP), uma componente do Mestrado em Ensino de História e Geografia que se define como um segundo ciclo profissionalizante que visa conferir habilitação profissional para a docência nos ensinos básico e secundário, na área da História e da Geografia. Partindo assim desta dimensão prática, elemento integrante da formação inicial de professores, foi desenvolvido um estágio curricular na Escola Secundária Dr. Joaquim Gomes Ferreira Alves, durante o ano letivo 2011/2012, que configurou um momento marcante na minha estreia enquanto docente.

Mergulhando assim, no âmago deste universo tão complexo, procurei percorrer, ao longo de todo o meu estágio curricular, um ensino que preconizasse a realização de aprendizagens significativas, resultante de um processo de construção pessoal dos conceitos, criando, assim, condições para que o aluno não reproduza apenas esses mesmos conceitos, mas, ao invés, seja capaz de relacionar e aplicar essas aprendizagens nas mais diversificadas situações da sua vida. Claro está que, para que tal aconteça, torna-se fulcral que o currículo deixe "(…) de ser entendido apenas como o conjunto dos conteúdos e objetivos prescritos e emanados pela Administração Central, de modo a ser executado de modo igual em todo o país, para passar a ser um currículo concretizado de modo adequado a cada contexto local." (Martins e Leite, 2011, p.83). Assim, se faz necessário que o professor adote uma verdadeira gestão do currículo flexível, levando os seus alunos a pensar de forma crítica e a construir o seu saber. Trata-se, portanto, "de entender o currículo como um espaço decisional em que, a partir do programa e pela programação, a comunidade escolar, a nível da escola, e o professor, a nível da aula, articulam os seus respectivos marcos de intervenção". (Zabalza, 1992, p. 147). Assim sendo, o professor, enquanto gestor do currículo, consciente da reflexão que faz sobre o desenvolvimento curricular deve ter em consideração que, a conceção pedagógica e filosófica seguida pelos autores dos programas e dos manuais escolares, devem ser encaradas como sugestões e nunca como limitadoras da ação do professor, pelo que, há que ter em consideração o contexto escolar em que nos inserimos. Destarte, importa combater uma lógica educativa exarcebadamente centralizada para passarmos a compreender a indispensabilidade de se implementarem processos de aprendizagem ajustados à heterogeneidade da realidade escolar, contribuindo assim, para que a sala de aula possa ser encarada como um espaço de reflexões. Não basta, no entanto, asfixiar o desempenho docente de tantas expectativas, exigências, práticas e conteúdos, definindo o que deve ser feito no ambiente escolar, sem fomentar as reais oportunidades para que a educação se traduza, aconteça e permaneça segundo estes princípios.

Enquanto marinheira de primeira viagem no que toca à docência e não querendo, de forma alguma, desvirtuar a essência desta linha educacional, pugnei para que todo o meu desempenho profissional durante este estágio curricular honrasse todos estes princípios anteriormente descritos, numa lógica que priorizasse uma praxis pedagógica interpolada de ação e reflexão. Posto isto, é chegado o momento de sistematizar, mas também enlevar o

que mais se acentuou desta minha experiência decorrente do supramencionado estágio curricular. De facto, muito me apraz relatar uma das minhas experiências educativas que desenvolvi na Escola Secundária de Valadares, uma vez que desta me assaltam boas recordações, não só pelas caraterísticas humanas da turma que me caiu em sorte, como também da própria experiência enquanto profissional desta área.

Desta feita, a referida experiência educativa (a lecionaçãode uma aula) foi desenvolvida no dia 24 de abril de 2012, numa turma de 10º ano, pertencente a um Curso profissional de nível secundário, nomeadamento no Curso Profissional de Técnico de Turismo. Além disso, no que se refere à caraterização da turma, importa clarificar que, de uma forma geral, os 22 discentes que compõem esta turma são comunicativos, participativos e mais ou menos empenhados na realização das tarefas que lhes são atribuídas. Contribuem para um bom ambiente de sala de aula, sendo respeitadores e cooperantes para com o professor e colegas, embora, em alguns momentos, demonstrem alguma indisciplina no que toca ao seu comportamento.

Assim sendo, tratando-se de uma turma que não se enquadra no ensino dito regular, há que tomar em consideração a formação científica destes Cursos Profissionais, dado que sob este ponto de vista a disciplina visa um conjunto de objetivos e propósitos a que qualquer professor não deve ser alheio. Neste âmbito, o Programa de Geografia dos Cursos Profissionais (2007) emanado pelo Ministério da Educação visa que o mesmo se deve direcionar a favor de saídas profissionais nas áreas do turismo e dos sistemas de informação geográfica, e destina-se a proporcionar aos jovens aprendizagens científicas de base que correspondam às exigências de uma formação de nível secundário e de uma qualificação profissional de nível 3. Como tal, os temas que constam deste programa devem ser trabalhados numa linha que promova a análise da importância dos recursos, tanto do ponto de vista da sua valorização económica como da qualidade de vida das populações e, numa análise dos contrastes regionais enquanto assimetrias a combater e de diferenças a preservar e a valorizar. Mais ainda acrescento que, o dito programa se organiza em elencos modulares distintos, a que correspondem cargas horárias totais de 200 ou de 300 horas.

Ora, deste manancial de módulos cadastrados no Programa, o módulo B3 - O Quadro Natural de Portugal – A Água – constituiu o ponto central da minha experiência educativa, do qual foi tabalhado o subponto temático: B3.1 – As grandes bacias hidrográficas. Neste ponto, o programa visa claramente que deve ser feito um “estudo das características das diferentes bacias hidrográficas, o que implica, por um lado a comparação da sua dimensão, das fontes de abastecimento e das características físicas das bacias distinguindo, o caso das bacias exclusivamente nacionais e o das bacias internacionais e, por outro lado, o estudo das características das respectivas redes.” (Ministério da Educação, 2007).

À luz destes enquadramentos legais e, sobretudo, conciente de que em qualquer professor “(…) o processo de compreensão e de melhoria de seu próprio ensino deve começar da reflexão sobre sua própria experiência.” (Zeichner, 2008, p.5), todo o percurso de idealização da aula é principiado com as seguintes questões: O que ensinar? Como devo ensinar? Quais

as metas a atingir? Para além do mais, não nos podemos esquecer que "(…) os professores devem desenvolver experiências e criar situações em que os alunos aprendam a observar, registar, tratar informação, levantar hipóteses, formular conclusões e apresentar resultados. Ao mesmo tempo, as destrezas geográficas deverão ser desenvolvidas quer ao nível do trabalho de campo, como do trabalho de grupo, o que favorece a promoção de ideias e a produção de conclusões." (Martins e Leite, 2011, p.6). Assim, ciente de todas estas questões e pretendendo perseguir de forma mais profícua esta linha educativa, procedeu-se à conceção de uma aula que incidisse sobre o estudo de caso do Rio Douro. Consequentemente, a planificação desta aula visou, sobretudo, o tratamento das grandes problemáticas associadas a este rio, por forma a despertar nos alunos a sua consciência cívica e crítica. Para além disso, e não menos importante, procurou-se que através de uma "viagem virtual" pelo dito rio, fosse implementada uma aprendizagem pela descoberta, na qual se destaca o papel ativo dos próprios alunos na construção do seu próprio saber. Compreende-se a pertinência deste caso de estudo se tivermos em linha de conta que a bacia hidrográfica do Rio Douro consituiu uma das mais importantes bacias hidrográficas luso-espanholas e o Rio Douro um dos maiores e mais importantes do nosso país. É, de facto, indubitável o valor patrimonial, económico, turístico e social que o rio Douro possui. Não obstante, para além do interesse nacional que lhe é conferido, o Rio Douro aufere ainda de um interesse acrescido da turma em particular (10ºL), uma vez que sendo a maioria dos alunos oriundos de Vila Nova de Gaia, um concelho do distrito do Porto, a familiaridade com este Rio é evidente. Este último aspeto foi, efetivamente, proeminente, já que "Sempre que qualquer dos temas a abordar revelar maior interesse para a comunidade local e/ou regional, tendo em conta a eventual importância económica ou social que aí assumem os recursos e actividades económicas em causa, sugere-se um estudo mais exaustivo, reforçando a articulação das diferentes escalas de análise dos problemas e o recurso a estratégias que preconizem uma maior interacção Escola-Meio, valorizando assim, a dimensão regional do ensino da disciplina." (Ministério da Educação, 2007, p. 8). Deste modo, há implícito a esta opção, a tentiva de suprimir nos alunos qualquer sentimento de inutilidade da aprendizagem da Geografia, fomentado pelo contrário, o desejo contínuo de aprender mais e mais.

Em torno da questão "O que ensinar?", foi definido um conjunto de conteúdos tematicos a almejar no desenvolvimento da aula, a saber: Caraterizar a rede hidrográfica do Rio Douro; Compreender a importância da Região Demarcada do Douro; Reconhecer as atividades desportivas e turísticas desenvolvidas no Rio Douro; Reconhecer a importância do Parque Natural do Douro Internacional; Problematizar as vantagens e inconvenientes da construção de barragens no Rio Douro. Foram ainda estipulados conteúdos atitudinais, como: o respeito, empenho, rigor, comunicabilidade e o espírito crítico; assim como conteúdos procedimentais, tais como: expressão oral e escrita, utilização do vocabulário geográfico; leitura e interpretação de textos; leitura e interpretação de mapas e leitura e interpretaçao de imagens. Por forma, a desenvolver estes conteúdos tornou-se imprescindível delinear um conjunto de estratégias que possibilitem "(…) o aluno perceber e transpor aquele conhecimento apreendido para seu cotidiano. Os instrumentos geográficos permitem ao aluno ler os códigos geográficos, seus fenômenos e suas linguagens, com o intuito de "saber pensar geograficamente o espaço dialético em que vive". (Sacramento, 2010,p. 5).

Sucede-se, por consequência, o momento em que nos questionamos sobre "Como devemos ensinar?". Neste sentido, a estratégia central desta aula prendeu-se com a realização de uma viagem virtual pelo Rio Douro desde a nascente até à foz, sendo que ao longo desse percurso foram efetuadas algumas "paragens", a fim de que alguns aspetos geográficos fossem alvo de um maior enfoque e aprofundamento. Por outras palavras, a partir de uma apresentação em PowerPoint (constituída por várias fontes iconográficas e cartográficas representativas do percurso do Rio Douro desde a sua nascente até à foz), os discentes vivenciaram uma experiência significativa, pois que, ainda que não tendo sido real, visou-se proporcionar aos alunos, um conjunto de sensações reais nesta navegação pelos vales encaixados do rio Douro. Neste domínio, convém explicitar que tal como se pode ver na figura 1, cada diapositivo do referido PowerPoint exibia uma imagem representativa de uma parte específica do percurso do Douro, como se estivessemos a vê-lo aereamente, a par de fotografias da mesma área. Esta estratégia procurou que os alunos tivessem uma perceção mais próxima da realidade, ao mesmo tempo que compreendessem com maior profundidade as problemáticas e particularidades inerentes ao dito rio.

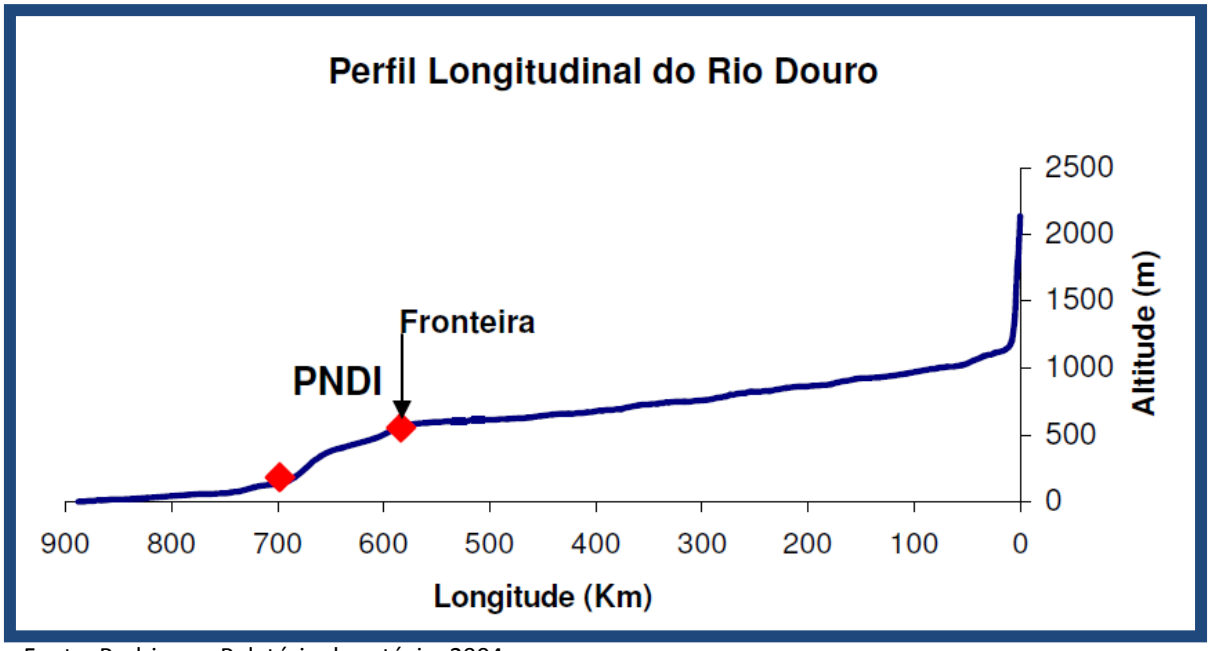
Figura 1 – Exemplo do tipo de imagens que figuram no PowerPoint



Outrossim, à medida que "viajavam" pelo Douro, os alunos foram desenvolvendo algumas atividades previstas no plano de aula, respeitantes às especificidades mais relevantes do rio Douro, designadamente a importância dos afluentes do rio Douro, o perfil longitudinal do Rio, a Região Demarcada do Douro, o Parque Natural do Douro Internacional, a ETA de Lever e o aproveitamento hidroelétrico das barragens da rede hidrográfica em questão. A abordagem realizada à exploração destes conteúdos assentou, para além da apresentação em PowerPoint, em fichas formativas (que no seu conjunto formam uma ficha biográfica do Rio Douro) baseadas numa diversidade de fontes geográficas, particularmente, análise de textos, mapas, imagens, gráficos e quadros. Assim, com a seleção deste tipo de estratégias pretendi que as aprendizagens fossem, não só adaptadas aos alunos com quem estava a trabalhar, mas também aos propósitos que me propus a favorecer. Desta forma, julgo ser oportuno escalpelar a forma como foram produzidas, bem como estruturadas estas mesmas fichas formativas, a fim de explanar quais as intenções específicas das mesmas e, deste modo, responder de forma clara a outra questão fundamental que o professor não deve descurar aquando da planificação, "Que metas pretendo atingir?". Aliás, na mesma linha de pensamento Zabalza (1992) refere que, aquando da opção de escolha dos instrumentos didácticos, o professor deverá ter em conta, a qualidade técnica do recurso, o contexto da sua utilização e, também, a funcionalidade curricular, ou seja, um recurso adaptado ao contexto educativo e às necessidades dos alunos.

No que concerne à primeira parte da ficha biográfica, destinada a ser trabalhada individualmente, consignavam alguns elementos geográficos alvo de análise, tais como: um mapa referente ao enquadramento geral da bacia hidrográfica do Douro, assim como um perfil longitudinal do mesmo (ver figura 2). A partir dos mesmos, seria desejável que os alunos compreendessem alguns aspetos básicos do Rio Douro relativamente à sua nascente, aos quilómetros que percorre em territórios espanhol e português e, principalmente, fizessem uma analise do Perfil longitudinal do rio em estudo, através da qual poderiam inferir conclusões sobre a capacidade do rio em erodir, transportar e depositar sedimentos, além de se poderem relacionar questões relacionadas com a composição litológica e variação de caudal. Para o efeito, este primeiro elemento assumia-se como fundamental para, posteriormente, os alunos conseguirem fazer uma apropriação mais fiel da realidade e das problemáticas que lhe são intrínsecas.

Figura 2 – Perfil longitudinal do Rio Douro



Fonte: Rodrigues, Relatório de estágio, 2004

Quanto à segunda "paragem" desta viagem, foi pertinente fazê-la no momento em que nos deparamos com o Parque Natural do Douro Internacional, onde foram esclarecidosalguns aspetos ligados ao valor ecológico e social da área. Sucede-se também a distribuição de outra ficha na qual constava um mapa com os afluentes e o percurso do Rio Douro, ficha essa que deveria ser trabalhada individualmente e ao longo da aula, uma vez que nela teriam de ser assinaladas as barragens e os afluentes do rio Douro à medida que a viagem virtual decorria e esses aspetos iam sendo descobertos e referenciados. Desta feita, ambicionava-se que o encargo desta tarefa exigisse aos alunos uma obrigatoriedade no seu empenho e rigor (dois conteúdos atitudianais que pretendia que os alunos desenvolvessem nesta aula), ao mesmo tempo que estes alunos se assumiam como os agentes principais na construção do seu saber.

O prosseguimento desta longa encruzilhada pelos vales encaixados do Douro fez-se interromper com o primeiro romper das barragens. Aí foi distribuída a terceira parte da ficha biográfica que reportava à importância das barragens existentes no Rio Douro. Em trabalho de pares, cada elemento teria de trabalhar pontos de vista diferentes relativo aos efeitos das barragens. Depois da leitura e análise dos textos, os pares teriam 5 minutos para discutirem entre si as ideias tratadas nos textos. Posteriormente, tinham como tarefa a elaboração de um quadro que contemplasse as vantagens e inconvenientes das barragens. Com a planificação desta atividade pretendia, por um lado fomentar a troca de ideias entre os discente e, por consequência o seu espírito crítico (um conteúdo atitudinal previsto para ser desenvolvido nesta aula), e por outro aprofundar as problemáticas associadas à construção de barragens, particularizando os seus aspetos positivos e negativos.

Rumo à foz, eis que nos confrontamos com uma das regiões mais importantes do Douro, a Região Demarcada do Douro. Particularizando este conteúdo, procurou-se que os alunos fossem capazes de compreender a importância da mesma enquanto Património Mundial da Humanidade, mas também à relevância da produção do vinho do Porto, sendo este um produto exclusivo a nível mundial. Como tal, a ficha formativa pertencente a este assunto comportava uma análise de textos por parte dos alunos e subsequente construção de um quadro com as informações mais valiosas sobre a temática. No decurso desta viagem foram explorados alguns assuntos ligados à ETA de Lever, especialmente as suas funções e importância, um aspeto merecedor de ressalva, na medida em que os discentes puderam saber mais sobre o local onde é tratada a água que consomem em suas acasas através da rede de abastecimento.

Nesta incursão pelo Douro distribui-se a última parte da ficha biográfica, referente às atividades desportivas praticadas no Rio Douro, na qual se promoveu a análise de imagens e troca de ideias, pelo que esta tarefa foi realizada em grupo. Claro está que, o término deste moroso percurso findou com a chegada à foz do rio.

Em síntese, ficou evidente que as estratégias delineadas granjearam uma harmoniosa articulação entre os diversos conteúdos tematicos, procedimentais e atitudianais, numa perspetiva de prover aos alunos uma experiência significativa por meio da qual um conjunto de sensações e emoções reais se despoletou neles. Assim sendo, todas as atividades promovidas, ora em trabalho individual, ora em trabalho de pares, estiveram em conformidade com o desenolvimento de conteúdos procedimentais, como a leitura de textos, mapas, imagens; a construção de quadros, que são imprescindíveis no estudo da Geografia, pois só, deste modo, podem ser desenvolvidas as competências específicas da Geografia, tornando os nossos alunos geograficamente competentes. A para desta abordagem construtivista do saber, em que os alunos aprendem a pensar o espaço, os alunos sentiram-se motivados para a temática em questão, assim como, consciencializados das grandes problemáticas que estão associadas ao Rio Douro. Desta feita, ficou evidente o valor vital que este rio detém para nós portugueses, ou seja, das suas potencialidades, mas também das suas fragilidades.

Em jeito de conclusão, é à luz de um acervo de análises e reflexões de quem pensa a educação que todo o trabalho foi desenvolvido, acreditando numa escola que recusa discursos destrutivos e derrotistas que, não raras vezes ouvimos proferir, mas pelo contrário, respira e emana felicidade e grande vontade de continuar a ser professor. Logo, faço votos de que, muito modestamente, as reflexões aqui apresentadas sejam úteis aos professores que desejam ensinar geografia.

Bibliografia:

- Zabalza, M. (1992). Planificação e Desenvolvimento curricular na escola. Colecção Perspectivas Actuais, Lisboa: Edições Asa.

- Ministério da Educação (2007). Programa de Geografia dos Cursos Profissionais. Direção Geral de Formação Vocacional, disponível em:

http://esvinfgst.com.sapo.pt/geografia.pdf, (último acesso em 21 janeiro 2013).

- Rodrigues, Amadeu (2004). Parque Natural do Douro Internacional – Conservação dos recursos piscícolas do Parque Natural do Douro Internacional. Relatório de Estagio, disponível em:

http://www.icnf.pt/NR/rdonlyres/0ADA800B-751F-435E-AA4E-26A8CCE05E7A/0/PNDIRecursosPiscicolas_Conservacao_2004.pdf, (último acesso em 21 janeiro 2013).

- Martins, F. e Leite, C. (2011). O Currículo Nacional do Ensino Básico e as Orientações Curriculares de Geografia: representações dos autores e (re)interpretações dos professores. Indagatio Didactica, vol. 3(1), disponível em:

https://docs.google.com/viewer?a=v&q=cache:SBrf6NHSA3MJ:revistas.ua.pt/index.php/ID/article/download/923/857+felisbela+-+curr%C3%ADculo+nacional&hl=pt, (último acesso em 21 janeiro 2013).

- Sacramento, Ana (2010). Didática e Educação Geográfica: algumas notas. Vol.10 No.3, – Versión Digital – Faculdade de Educação- Universidade de Antioquia. Medellín, Col, disponível em:

http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/unip/article/viewFile/9581/8821, (último acesso em 21 janeiro 2013).

- Zeichner, Kenneth (2008). Uma análise crítica sobre a "reflexão" como conceito estruturante na formação docente. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 29, n. 103, p. 535-554, disponível em:

http://www.scielo.br/pdf/es/v29n103/12.pdf, (último acesso em 21 janeiro 2013).

LA UNIDAD CONCEPTUAL DE PAISAJE EN LA APLICACIÓN DIDÁCTICA DEL ITINERARIO GEOGRÁFICO

Alfonso García de la Vega
Universidad Autónoma de Madrid (España)

Resumen
El itinerario geográfico representa un recurso didáctico procedimental para conocer el paisaje. La preparación del itinerario entre profesor y estudiantes genera un campo de aprendizaje, donde se adquieren y asimilan diversas habilidades vinculadas a la Geografía en un proceso de aprendizaje paulatino. También se desarrollan un tipo de destrezas cognitivas, como la observación, la identificación, el análisis, la inferencia, la síntesis en estrecha relación con los elementos geográficos que configuran el paisaje. Asimismo, hay otro tipo de complejas interacciones cognitivas, que originan la "unidad conceptual de paisaje". Estas interacciones se encaminan a través de dos tipos de contexto paisajístico: el escenario geográfico y la secuencia geográfica. Ambos contextos geográficos enmarcan los elementos y los hechos geográficos susceptibles del análisis didáctico del paisaje.

Palabras-clave: unidad conceptual de paisaje, escenario geográfico, secuencia geográfica, itinerario geográfico

1. Introducción

Paraos entrambos y preguntad a las ruinas donde

Están sus antiguos moradores

Todo está borrado, abandonado, desnudo.

Diríase que las moradas han desaparecido y

Se han tornado conceptos

Ibn Hazn de Córdoba

El itinerario didáctico sobre los contenidos referentes al paisaje está bien consolidado como práctica docente en el área de Geografía. Del mismo modo, las habilidades geográficas adquiridas mediante dicho recurso didáctico están bien consolidadas en las experiencias docentes y contrastadas en la bibliografía. En este sentido, por un lado, las destrezas kinestésicas relacionadas con la orientación y la localización espacial constituyen la base de las competencias relacionadas con el conocimiento del entorno natural y social. Por otro lado, hay un tipo de destrezas cognitivas propias del trabajo de campo, que constituyen la médula geográfica para reconocer elementos y hechos geográficos del paisaje. Y, por último, hay unas habilidades sociales adquiridas por medio de la interrelación entre profesor y estudiantes y entre éstos.

Tradicionalmente, el itinerario geográfico ha ofrecido una perspectiva metodológica dirigida por el profesor. En este trabajo, el profesor deriva a los estudiantes el estímulo por el método empírico así como el compromiso social, mediante la formación del pensamiento crítico. El plano de la interrelación didáctica se modifica sustancialmente, pues la labor del docente debe generar situaciones de aprendizaje. El itinerario geográfico genera un campo conceptual, que puede ser objeto de estudio del paisaje y de aplicación docente.

Dicho contexto está constituido por la unidad conceptual de paisaje, donde el escenario y la secuencia geográfica forman los recursos didácticos. Estos contextos geográficos se elaboran en el aula para alcanzar en el itinerario didáctico una vivencia de los conceptos científicos. En el trabajo de campo, este tipo de conceptos reelabora la definición de conceptos y reestructura los conceptos espontáneos de los estudiantes.

2. El itinerario didáctico en el diseño curricular de la geografía

En España, a principios del siglo XX, Giner de los Ríos fomentó el conocimiento de la naturaleza realizando excursiones por la sierra madrileña. El trabajo de campo constituyó una base empírica con rasgos humanistas para conocer el paisaje, pues también se contemplaba el respeto, la valoración y la conservación de la naturaleza. La influencia de la Institución Libre de Enseñanza generó numerosas aportaciones didácticas sobre el trabajo de campo en la escuela. Así, Carandell llevó a cabo una intensa labor para el conocimiento del campo cordobés, esencialmente, en el ámbito de la educación secundaria en Cabra (Córdoba). Y, también Vidal Box (1979) sugirió numerosos itinerarios en la provincia de Madrid, ofreciendo lugares y recursos didácticos de los mismos. En su trabajo, Boyle et al. (2003) confirmaron que los estudiantes prefieren aprender determinados contenidos fuera del aula. El planteamiento mejor valorado apunta al itinerario geográfico.

En 1971, la UNESCO se pronunciaba sobre el acceso al denominado “conocimiento del mundo” mediante el desarrollo de procesos cognitivos como la observación, la asociación y la expresión. En esta misma línea, Liceras Ruiz (2003) muestra que los procesos de percepción, observación, identificación e interpretación de los elementos del paisaje conforman los procesos cognitivos en el trabajo de campo. Dichos procesos canalizan la adquisición de los aprendizajes referidos al paisaje. Este conocimiento proporciona las bases de la formación del pensamiento crítico, según define Boisvert (2004). Por tanto, las excursiones, itinerarios y trabajos de campo confluyen en reforzar valores, así como en establecer, de forma indirecta, las normas sociales y cívicas mediante el estudio del paisaje (Melcón Beltrán, 1991; Gómez Ortiz, 1993; García de la Vega, 2004, 2008a y 2012c).

Si, como afirma Vygotsky (1995, 209), “el análisis de la realidad con la ayuda de los conceptos precede al análisis de los conceptos mismos”, el itinerario geográfico compondría una estrategia idónea para la asimilación de los conceptos del paisaje. Esto supone que frente al enfoque expositivo llevado a cabo en los itinerarios existen alternativas para

movilizar distintos tipos de aprendizaje (García de la Vega, 2011a). En definitiva, el modelo didáctico de investigación en la escuela proporciona al currículum una construcción del conocimiento complejo y crítico (García Pérez, 2000).

Un tipo de estrategia atañe a un proyecto de investigación, promoviendo los aprendizajes de descubrimiento, significativo y cooperativo (García de la Vega, 2008). Otro tipo de estrategia didáctica corresponde al planteamiento de sesiones donde el aprendizaje significativo y colaborativo resultan claves en la lectura de los paisajes, propuesta y desarrollado por Castiglioni (2012). En trabajos anteriores (García de la Vega, 2010a, 2012a, 2012b y 2012c) se ha considerado que las estrategias docentes donde se incluyan documentos fotográficos (imágenes panorámicas, oblicuas y aéreas) así como topográficos proporcionan dos enfoques de análisis del paisaje, diacrónico y sincrónico, que se acompañan respectivamente con dos recursos didácticos diferentes, el escenario geográfico y la secuencia geográfica (García de la Vega, 2012d).

Una de las perspectivas metodológicas vinculadas al trabajo de campo corresponde al aprendizaje basado en problemas. Bradbeer (1996) incide en la necesidad de realizar una preparación del trabajo de campo basado en esta metodología mediante un conjunto de sesiones previas. García de la Vega (2012c) propone una secuencia didáctica de las fases de trabajo en el desarrollo del itinerario, así como en la sesión final. La secuencia consta de seis fases de trabajo a desarrollar durante el tiempo de duración del trabajo de campo.

3. Procesos cognitivos y destrezas geográficas en el itinerario didáctico del paisaje

Si el decurso académico de la Geografía ha aportado una visión interdisciplinar sobre el paisaje, la Didáctica de la Geografía ofrece una perspectiva propia y global, aunque todavía perviva la presión académica. De hecho, todavía se registran aportaciones bibliográficas, donde prevalece la idea de la transferencia del conocimiento científico a la escuela. Ahora bien, el carácter interdisciplinar de la Geografía como rasgo dominante está bien definido por Partounne (1999):

- -Estar en contacto con realidades concretas para comprender una situación
- -Comprender la estructura espacial del entorno.
- -Identificar las relaciones y dinámicas espaciales
- -Analizar una realidad en referencia a un cierto número de modelos espaciales
- -Construir esquemas, cartogramas, croquis y modelos espaciales

En el itinerario didáctico, la atención, la observación, la memoria, el juicio y el razonamiento constituyen las distintas capacidades cognitivas a estimular, desarrollar y adquirir. Ausubel (2002), Vygotsky (1995 y 2003) y Bruner (1978 y 2008), destacaron el papel del lenguaje en el desarrollo de las capacidades cognitivas. En este sentido, el lenguaje aporta representaciones semánticas, que intervienen en el progreso de los procesos de transformación implicados en el pensamiento. Bruner (2008) destaca que la representación

simbólica de la realidad constituyen los estadios finales de codificación y procesamiento propios del lenguaje.

También resultan eficaces en el proceso de aprendizaje, la elaboración de las verbalizaciones provenientes de los procesos de pensamiento, puesto que tamizan y fortalecen los significados conceptuales. Por último, la adquisición del lenguaje amplía el repertorio de conceptos y principios mediante el aprendizaje basado en la percepción y el descubrimiento. Precisamente, en la medida que la percepción cognoscitiva adquirida resulta más compleja se origina un proceso instrumental y sintetizador del lenguaje refinado (Vygotsky, 2003).

Si Vygotsky (2003) y Bruner (2008) plantean que las personas realizamos una percepción jerarquizada de la realidad, pues resulta ser un proceso de aproximación a la misma, queda por formular la siguiente pregunta ¿En qué medida el proceso de enseñanza y aprendizaje propuesto desde el marco normativo facilita el desarrollo de este tipo de percepción? Es más, descomponer la realidad para jerarquizar sus componentes y, así, abordar el conocimiento del paisaje, sería un tipo de proceso cognitivo… pero, posiblemente, se puedan presentar otros procesos de aproximación al conocimiento.

Por consiguiente, el enfoque metodológico que requiere el itinerario didáctico resulta ser esencial en el planteamiento docente. Durante tiempo, el enfoque expositivo ha dominado la práctica empírica docente en los itinerarios ofrecidos desde distintas disciplinas. Anteriormente, se hizo referencia a distintos planteamientos sobre el estudio del paisaje (García de la Vega, 2011b). De la misma manera, el itinerario se puede abordar desde distintas perspectivas metodológicas, promoviendo el conocimiento en su entorno (García de la Vega, 2004, 2008, 2012d).

Así se encuentran referencias para ofrecer una perspectiva educativa diferente sobre los trabajos de campo. En unos casos, se incluyen las actividades básicas en todo tipo de itinerarios, como son las entrevistas y encuestas, los gráficos y bosquejos. Y, en otros casos, se plantean tareas dentro del aula que proporcionan habilidades y destrezas para desarrollar el trabajo de campo.

4. La elaboración de los conceptos en torno al paisaje

Durante décadas, la organización curricular de la geografía ha ofrecido una disparidad de perspectivas sobre la secuenciación de contenidos. Los paradigmas geográficos han conducido buena parte del recorrido curricular como proyección de la sucesión de perspectivas académicas en esta disciplina. En otras ocasiones, las claves del planteamiento curricular han sido los contenidos y los conceptos. La estructura conceptual de la geografía en el currículo ha ofrecido una perspectiva cuyo modelo abstracto acogiera formulaciones concretas y experimentales (Biddle, 1982).

En el paisaje, el relieve constituye el principal condicionante y articulador de los elementos y, consecuentemente, de sus interrelaciones y definición de los hechos geográficos. Tanto los elementos del paisaje, como valle, sierra, costa y los hechos, o bien, términos como perfil de equilibrio, urbanización y sostenibilidad, definen unos conceptos geográficos. La escasa definición curricular de los elementos geográficos proporciona una incierta libertad del docente a seleccionar y secuenciar los contenidos.

De hecho, el docente sigue unos libros de texto que muestran con simpleza, complejos términos conceptuales y escalares (García de la Vega y Morais, 2011). Así, por ejemplo, se muestran elementos tan distintos en cuanto a escala y superficie que resultan ser tan contradictorios como muela, mesa y meseta. O bien, como únicos elementos de costa: la playa y el acantilado, como si fueran formas opuestas.

De este modo se reduce el conjunto de posibles elementos que configuran el perfil de los paisajes marinos. Incluso, cabría ofrecer otra discusión sobre la equivalencia de los términos geográficos en paisajes diferentes, aunque queda al margen del presente trabajo. A modo de ejemplo, las formas graníticas, tipo pan de azúcar, que caracterizan el litoral brasileño, también se encuentran en el litoral uruguayo, en la Península de Eyre del Sur de Australia y en algunas sierras del centro y borde de la meseta de la Península Ibérica. En todos los casos, los relieves se han configurado sobre materiales graníticos y bajo un proceso morfoclimático. La diferencia alude a la localización geográfica a escala mundial y continental y a la evolución paleoclimática.

Bruner (1978) distingue entre los conceptos definitorios, procedentes del consenso social, científico o legal, y los conceptos de criterio, donde interviene la perspectiva individual. Dicho de otra manera, la percepción humana, pues de ahí provienen las designaciones geográficas, aparece condicionada por el paisaje donde se encuentra. De esta manera, se pueden contrastar paisajes montañosos, pues su dominante es la montaña, de otros donde el dominante son las colinas y los cerros. Mas incluso, donde hay montañas, hay sierras y cordilleras de grandes magnitudes y altitudes y, por el contrario, hay paisajes donde también dominan otro tipo de montaña, de altitudes medias y donde los climas son menos severos. En uno y otro caso, los elementos del paisaje de montaña originan confusión, pues siempre es montaña.

Ahora bien, ¿qué ocurre con las personas que no poseen ningún vínculo con el paisaje montañoso?, ¿ni tan siquiera durante la época de ocio?, esto es, ¿qué sucede cuando se carece de una vivencia de la montaña? En suma, se habla de una misma montaña para toda persona aunque no haya tenido ningún tipo de experiencia en ella? En este sentido, los criterios que permiten jerarquizar las formas de relieve resultan ser la clave para el desarrollo de los saberes didácticos de contenido, definidos por Shulman (1986 y 1987). Por tanto, los procesos de elaboración y adquisición de los conceptos espontáneos y no espontáneos se interrelacionan (Vygotsky, 1995).

Posiblemente, ofrecer una jerarquía de los elementos que configuran el paisaje, mediante la observación, identificación y clasificación de los mismos, tal como demuestra Liceras Ruiz (2003) represente una estrategia didáctica relacionada con una aproximación descriptiva del paisaje. Las categorías referidas al espacio, según García Ruiz y Jiménez López (2006: 109), proporcionan una perspectiva globalizadora e interdisciplinar del paisaje. Pues, la orientación en el espacio, la ubicación espacial del objeto de estudio y la posición que guarda el objeto/sujeto mediante distancia, medidas y proporciones apunta a otras materias de estudio que no solamente es la perspectiva geográfica del paisaje.

Por consiguiente, la dimensión vivencial resulta clave en la construcción de los conceptos, tal como afirma Cavalcanti (1998). García Ruiz y Liceras Ruiz (1993) justifican que las percepciones y vivencias del espacio intervienen de manera decisiva en la concepción y categorización del paisaje. De este modo, en vez de incidir en los términos que designan los elementos descriptores del paisaje, se debiera reforzar la construcción de los pseudoconceptos desde las vivencias que origina el itinerario geográfico. En consecuencia, los conceptos científicos, definitorios, si están bien jerarquizados y se asimilan en su categorización lógica en el razonamiento individual posibilitan la reorganización de los conceptos de espontáneos, surgidos del criterio individual.

En definitiva, este proceso de aprendizaje consistiría en partir de los conceptos espontáneos, a que llegan los estudiantes por sí mismos, según afirma Vygotsky (2010) y transformarlos desde las experiencias sensoriales generadas en el itinerario. En consecuencia, el alumno incorpora nuevos rasgos semánticos desde la aproximación vivencial a los conceptos espontáneos, confirmando los conceptos científicos, objeto de estudio. La actividad sostenida por el alumno a lo largo del itinerario, siempre bajo la atenta observación del docente, conduce a la elaboración de propuestas, soluciones y valoraciones realizadas por los propios alumnos.

En resumen, el itinerario didáctico presenta una perspectiva metodológica distinta al trabajo en el aula. Por un lado, los itinerarios pueden articular los contenidos prescriptivos del currículo y, cabe la posibilidad, de abrir nuevas expectativas y miradas distintas hacia nuevos horizontes y aprendizajes de interés para el estudiante. Por otro lado, el paisaje constituye el escenario geográfico y/o la secuencia geográfica natural, donde se encuentra la vida del estudiante.

5. La unidad conceptual del paisaje

Vygotsky (2003) argumenta que el lenguaje constituye la forma de síntesis instrumental de la percepción cognoscitiva. Bruner (2008), por su parte, afirma que el lenguaje configura la representación simbólica de la realidad. Ambos autores coinciden en afirmar que existe una tendencia a categorizar la realidad. Vygotsky afirma que “la percepción humana consiste en una percepción categorizada, más que en percepciones aisladas”.

Así, parece demostrado que ante conceptos genéricos como "paisaje" los alumnos de la etapa de primaria ofrecen visiones sesgadas por alguno de sus rasgos. Cavalcanti (2010) considera que dichos alumnos se sitúan en la fase de pseudoconceptos o pensamientos por complejos, según Vygotsky. Bien es verdad que, el currículo oficial omite la definición de elementos o de los hechos geográficos constitutivos del paisaje. Por ello, los docentes han de realizar un esfuerzo en la concreción de los contenidos, unos contenidos que pierden su perspectiva global al centrar su interés en el análisis del entorno más próximo.

En concreto, Gómez Ortiz (2002) menciona la relevancia de los componentes físicos y sus interrelaciones, así como las intervenciones humanas, la diversidad y la preservación de los paisajes. Si bien, la imprecisión curricular prevalece en la definición de los contenidos relacionados con el paisaje. Unos contenidos que, como sugiere Gómez Ortiz (2002), pudieran plantearse desde una perspectiva transversal. De esta manera son numerosas las propuestas didácticas para abordar el conocimiento del paisaje.

En unos casos, la identificación de los elementos del paisaje proporciona las primeras líneas de aproximación para el análisis. En este sentido, cabe resaltar las distintas fases de aproximación a los distintos elementos del paisaje rural de Garcia Ruiz y Liceras Ruiz (1993) y a la observación y al análisis en detalle y con una aplicación didáctica de Liceras Ruiz (2003). Liceras Ruiz (2003) considera que el proceso de conceptualización del paisaje requiere la observación planificada y orientada, proporcionando suficientes recursos didácticos. De ahí, la insistencia en este trabajo de la labor del profesor durante el desarrollo del trabajo de campo para dinamizar al grupo de estudiantes.

Es, por tanto, clave el planteamiento didáctico de abordar el itinerario geográfico para conocer los paisajes. Éste podría consistir en un proyecto de trabajo, o bien, constituir un proyecto de trabajo desde una perspectiva interdisciplinar, tanto más cuanto el paisaje se configura nuclear en el desarrollo del itinerario (García de la Vega, 2004, 2008, 2010a y 2012c).

También resultan relevantes para el éxito del itinerario la planificación de sesiones previas orientadas a la identificación y descripción de los elementos del paisaje, así como al análisis e interrelación de los hechos que configuran el mismo. Esta labor sistemática del aprendizaje de los rasgos del paisaje interviene en el proceso de jerarquización de los conceptos, tal como establece Vygotsky (2010, 238). Este autor lo expresa así: "El razonamiento sistemático, que se adquiere inicialmente en la esfera de los conceptos científicos, traslada después su organización estructural a los conceptos espontáneos, remodelándolos desde arriba".

La elaboración de pequeños documentos, más formales y técnicos, o bien, de rasgos más narrativos, dependiendo de la edad de los estudiantes proporciona un ejercicio sobre las observaciones realizadas e identificando las posibles interrelaciones existentes en el paisaje (García de la Vega, 2010b). En este sentido, la búsqueda de información, el razonamiento

crítico, la organización y la transmisión de la información son las bases de desarrollar el pensamiento crítico en los estudiantes (Boisvert, 2004).

La propuesta didáctica, emprendida por Castiglioni (2010), sobre la "lectura del paisaje" proporciona una aproximación al conocimiento educativo del paisaje. Esta autora considera que el paisaje deja de ser un objeto de estudio en sí mismo para convertirse en instrumento de investigación, planificación, educación y formación (Castiglioni, 2012). En definitiva, se trata de convertir el paisaje en un instrumento educativo, s. l., aprovechar sus posibilidades formativas intrapersonales e interpersonales, pues éstas conducen a un pensamiento crítico de la realidad, esto es, de ese paisaje real donde todos vivimos.

Por consiguiente, la unidad conceptual de significado en el paisaje viene configurada por un conjunto integrado de los elementos del mismo. Esto es, en sí mismo, la montaña, el valle, la costa y la playa carecen de significado geográfico, si éstos no van relacionados con otros elementos contextuales. Estos elementos geográficos contextuales, que pudieran ser hechos y georreferencias, se enmarcan en dos tipos: el escenario geográfico y la secuencia geográfica. En un trabajo anterior se ha expuesto que escenario y secuencia geográficos son dos recursos didácticos en el estudio del paisaje.

En primer lugar, una de sus principales características consiste en que deben mostrar paisajes reales. Si cabe, en ambos contextos, los paisajes presentados deben suscitar problemas, cuyo planteamiento origine su resolución y sugerencia de posibles soluciones viables (García de la Vega, 2012d). La propuesta del escenario y de la secuencia surge de la metodología del aprendizaje basado en problemas aplicado al estudio del paisaje (Spronken-Smith, 2005; Spronken-Smith y Harland, 2009; García de la Vega, 2009, 2010a, 2010b, 2010c, 2012a, 2012b y 2012d).

Las diferencias entre estos dos recursos didácticos estriban en la presentación en el aula y a la temporalización. Además, el escenario y la secuencia geográficos originan diferentes procesos cognitivos. Así, el escenario está vinculado con la observación de los elementos geográficos, la identificación de dichos elementos y su interrelación dentro del hecho geográfico, que lleva a la formulación del problema, a su análisis y a su posterior resolución.

Si en el escenario pudiera darse un posible ensayo-error como modo de reconocer los elementos, por el contrario, la secuencia geográfica requiere un recorrido heurístico del problema. Esto quiere decir que el estudiante debe valorar si analizar elementos geográficos, si reconocer los hechos y así aislarlos para su posterior análisis e interpretación. En definitiva, la secuencia requiere mayor autonomía en las decisiones de del proceso de resolución del problema.

6. El enfoque interdisciplinar del paisaje

Posiblemente, siguiendo la precisión terminológica en torno a interdisciplinariedad realizada por (Torres Santomé, 2006), el paisaje obtendría rasgos ligados a este enfoque. Así, dependiendo de la etapa educativa, el paisaje compondría el mosaico globalizado de contenido en la etapa infantil e incluso en los dos primeros ciclos de primaria. En tanto, que en secundaria y bachillerato guardaría un enfoque propiamente interdisciplinar. Y, posiblemente, en los estudios universitarios alcanzaran peculiaridades transdisciplinares.

El contenido del paisaje precisa de unas herramientas con otras áreas, para así impulsar su significado y su valor. Por ello, la lectura y la escritura conforman la construcción espacial mediante la percepción del espacio, la memoria, la inferencia y las prácticas sociales y espaciales estimulan e impulsan el pensamiento espacial (Souza, 2011). Por tanto, el análisis de los elementos del paisaje exige el desarrollo de las capacidades cognoscitivas generales, como la observación, la atención, la memoria y el juicio. Mas las habilidades lingüísticas, comprensión y expresión oral y escrita, fomentan esas capacidades espaciales necesarias para conocer los paisajes. En este sentido, Vygotsky (2003:59) razona que "el lenguaje alcanza formas sintetizadoras e instrumentales al lograr formas complejas de la percepción cognoscitiva".

Entre los principios científico-didácticos en Geografía e Historia en el estudio del paisaje, estudiados por García Ruiz y Jiménez López (2006), cabe destacar la temporalidad, la evolución y la causalidad. Para ello, se podría considerar el trabajo de las disciplinas de lengua y matemáticas, que incorporarían un matiz interdisciplinar al estudio. Esencialmente, en la aplicación de nociones instrumentales para la implementación de las técnicas de observación, análisis e interpretación del paisaje. Por ello, resulta necesario realizar un conjunto de actividades previas al itinerario mismo, a fin de preparar al alumnado a dichos procesos cognitivos.

Antes de llevar a cabo un itinerario, se pueden elaborar textos descriptivos sobre paisajes, sean fotografías o postales, que permitan agilizar algunas destrezas geográficas, como la atención y la observación. Ahora bien, en la medida de lo posible se sugiere que los paisajes sean bien conocidos, o al menos, hayan sido visitados. Esta iniciativa permitiría decidir si el siguiente paso consiste en analizar y categorizar los elementos, o bien, si por el contrario, consiste en captar la esencia de la imagen y así narrar los hechos geográficos.

Seguramente, otro recurso educativo bien conocido y primordial en los itinerarios geográficos está representado por el cuaderno de campo. Éste constituye una herramienta eficaz para desarrollar las capacidades cognitivas, señaladas más arriba. De hecho, seguramente, escribir y dibujar sean formas de aprendizaje para abordar el conocimiento del paisaje. No obstante, este recurso pudiera ser sustituido por una herramienta digital, siempre que en uno y otro caso exista un objetivo evidente y un uso bien definido.

Al igual que sucede con las habilidades lingüísticas, el itinerario geográfico posibilita el desarrollo de determinadas destrezas matemáticas, especialmente relacionadas con las capacidades espaciales del estudiante. El itinerario proporciona situaciones de aprendizaje relativas a la adquisición de las destrezas relativas al cálculo estimativo y de medidas lineales y geométricas (García de la Vega, 2012c). En este sentido, tanto las medidas métricas (m, m^2, ha, km…) como las medidas naturales procedentes de distintas partes del cuerpo humano (pulgada, palmo, pie, paso…), o bien, el conocimiento de medidas históricas (la vara, la milla, el celemín) proporcionan un desarrollo espacial con referencias matemáticas.

Cabe resaltar que el itinerario geográfico tiene lugar en espacios ignotos, donde es preciso establecer unas referencias para empezar a medir. Por tanto, además de la medida, el itinerario fomenta el aprendizaje de los conceptos topológicos de la geometría. Bruner (2008:153) considera que ciertos conceptos como la conexión, la separación y la inclusión preceden a los conceptos de la geometría euclídea y proyectiva.

Posiblemente, a estos conceptos se pudieran añadir otros como la densidad, la compactación y la distancia. En el itinerario se pueden realizar mediciones estimativas sobre la extensión de una parcela, el conjunto de un rebaño de ovejas y la densidad de un bosque de pinos o encinas. Todo ello proporciona información sobre las actividades económicas y la forma de vida de los habitantes de un paisaje. En suma, todos estos conceptos de geometría intervienen en el proceso del desarrollo espacial del estudiante.

Si el itinerario geográfico se plantea desde el aprendizaje basado en problemas, éstos se convierten en un medio privilegiado para promover la interdisciplinariedad, según sostiene Le Roux (2004). La necesaria convergencia disciplinar para la resolución del problema se convierte en el eje articulador del itinerario. Incluso, si los problemas compusieran el currículo, éste no aparecería enfrentado a la propuesta disciplinar planteada por Chervel, tal como argumenta Le Roux (2004). De hecho, Chervel (1988, 11) afirmó que “el conocimiento escolar se sustenta sobre el entramado de las disciplinas, proporcionando una cultura específica al alumnado”

En resumen, el itinerario geográfico proporciona una mirada interdisciplinar por cuanto no sólo persigue aspectos estrictamente geográficos, sino también cuestiones históricas y artísticas, así como ecológicas que completan el estudio de un paisaje. Las interacciones del entorno natural y las intervenciones humanas, reflejadas en el poblamiento, actividades económicas y culturales definen el paisaje. Las áreas instrumentales, lengua y matemáticas, proporcionan habilidades para realizar todos los procesos cognitivos mencionados anteriormente.

7. Consideraciones finales

Ahora bien, en este trabajo se apuesta por una sistematización de los procesos cognitivos, mencionados anteriormente, a fin de potenciar la observación, la memoria… Y, además,

promover determinados procedimientos propios del itinerario (entrevista, encuestas…) y, desde luego, otras habilidades geográficas (lectura de gráficos y mapas, elaboración de figuras…) con el fin de ejercitar determinadas destrezas que han de ponerse en práctica en el trabajo de campo. Antes que nada, se debieran revisar determinados postulados que intervienen en el planteamiento de una determinada estrategia didáctica, donde el itinerario geográfico resulta ser el recurso didáctico para la aproximación al conocimiento, sensibilización y valoración del paisaje.

Por ello, el profesor puede dirigir la atención del estudiante hacia la observación y el análisis de las transformaciones históricas y actuales del paisaje. El estrecho conocimiento y doble vínculo, desde la valoración de su entorno y de su patrimonio, así como desde la perspectiva científica de la interpretación, evaluación y valoración se llega al compromiso. Este compromiso requiere fortalecer los lazos interpersonales que generan el paisaje, como el dominio cultural transformado por la intervención humana. Por ello, el itinerario presenta un firme propósito de formar el pensamiento crítico y personal en los estudiantes, siempre desde el conocimiento de la realidad.

Agradecimientos

A los revisores anónimos por sus sugerencias para la definitiva redacción del texto.

Bibliografía

– Ausubel, D. P. (2002). Adquisición y retención de conocimiento. Una perspectiva cognitiva. Barcelona. Paidós.

–Biddle, D. S. (1982). “Course planning in Geography”, In: Graves, N. J.: New Unesco Source Book for Geography Teaching, Paris. Logman/The Unesco Press, 272-312.

–Bradbeer, J. (1996). “Problem-based learning and fieldwork: a better method of preparation”, Journal of Geography in Higher Education, vol. 20 (1), 11-18.

–Boisvert, J. (2004). La formación del pensamiento crítico. Teoría y práctica. México. Fondo de Cultura Económica.

–Bruner, J. S. (1978). El proceso mental en el aprendizaje, Madrid. Narcea.

–Bruner, J. (1999). La educación, puerta de la cultura, 2ª ed., Madrid. Visor.

–Bruner, J. S. (2008). Desarrollo cognitivo y educación, 6ª ed., Madrid. Morata.

–Castiglioni, B. (2010). Educare al paessaggio. Treviso. Museo di Storia Naturale e Archeologia di Montebelluna.

–Castiglioni, B. (2012). "Il paesaggio come strumento educativo", Educación y Futuro, nº 27, 51-65.

–Cavalcanti, L. de S. (1998). Geografia, escola e construção de conhecimentos, São Paolo. Papirus.

–Cavalcanti, L. de S. (2008). A Geografia escolar e a cidade. Ensaios sobre o ensino de Geografia para a vida urbana. São Paolo. Papirus.

–Cavalcanti, L. de S. (2011). "Ensinar geografia para a autonomia do pensamento: o desafio de superar dualismos pelo pensamento teórico crítico", Revista de ANPEGE, 7 (1), 193-203.

–Cavalcanti, L. De S. (2012). O ensino de Geografia na Escola, Campinas, SP/Brasil. Papirus.

–Chervel, A. (1988). L'histoire des disciplines scolaires. Réflexions sur un domaine de recherche, Histoire de l'Éducation, (38), 59-119. Trad. Cast.: Historia de las disciplinas escolares. Reflexiones sobre un campo de investigación, Revista de Educación, (295), 59-111.

–García de la Vega, A. (2004). El itinerario geográfico como recurso didáctico para la valoración del paisaje, Didáctica Geográfica, nº 6, 2ª época, 79-95.

–García de la Vega, A. (2008). "Las claves metodológicas de un proyecto aplicado al proceso de enseñanza-aprendizaje de la geografía", Boletim Goiano de Geografia, v. 28, nº 1, 13-28.

–García de la Vega, A. (2010ª). "Aplicación didáctica del Aprendizaje basado en Problemas al análisis geográfico", Revista Electrónica de Didácticas Específicas, nº 2, 43-60.Disponible en: http://www.didacticasespecificas.com/files/download/4/articulos/35.pdf

–García de la Vega, A. (2010b). "Acquisition of Key Competences in Geography through Problem-based Learning", Proceedings International Scientific Conference 'Applied Geography in Theory and Practice', Fac. Science, University of Zagreb.

–García de la Vega, A. (2011a). “El paisaje: un desafío curricular y didáctico”, Revista de Didácticas Específicas, nº 4, 1-19. Disponible en: http://www.didacticasespecificas.com/files/download/4/articulos/35.pdf

–García de la Vega, A. (2011b). “Revisión epistemológica en la didáctica de la Geografía. Contribución curricular y metodológica”, Anekumene, nº 1 (2), 22-36.Disponible en: http://www.anekumene.com/index.php/revista/article/view/25/24

–García de la Vega, A. (2012ª). “Aproximación al aprendizaje desde escenarios geográficos reales: una estrategia didáctica”. In: Bento, I. P. y Oliveira, K. A. T. de (Orgs.): Formação de profesores: pesquisa e prática pedagógica em geografía, Goiânia (GO) Brasil. Editora PUC/Goiás, 13-34.

–García de la Vega, A. (2012b). “El escenario geográfico: recurso metodológico del aprendizaje basado en problemas para el estudio del paisaje”. En: Beltrán et al. (eds.): Nuevos estándares en la innovación docente en Historia Natural. Sevilla. Universidad de Sevilla, 148-156.

–García de la Vega, A. (2012c). “El aprendizaje basado en problemas en el itinerario geográfico”, Educación y Futuro, nº 27, 155-175.

–García de la Vega, A. (2012d). “Un enfoque innovador en la didáctica del paisaje: escenario y secuencia geográfica”. En: Actas del I Congreso Europeo de Didáctica de la Geografía, Universidad de Zaragoza.

–García de la Vega, A. (2012e). “A aprendizagem baseada em problemas na sequência de ensino de geografia”, In: Castellar, S. M. V.; Cavalcanti, L. de S. Y Callai, H. C. (eds.): Didática da Geografia. Aportes Teóricos y metodológicos, São Paulo. Xamã, 243-255.

–García de la Vega, A. y Morais, E. M. B. de. (2011). “Desafios e possibilidades para trabalhar relevo na educação geográfica”, Revista Geográfica de América Central, vol. 2, nº 47E, 1-9

–García Pérez, F. F. (2000). “Un modelo didáctico alternativo para transformar la educación. El modelo de investigación en la escuela”, Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales, nº 64, 15 de mayo de 2000.

–García Ruiz, A. L. y Liceras Ruiz, Á. (1993). Aproximación didáctica al estudio del medio rural, Granada. Impredisur.

–García Ruíz, A. L. y Jiménez López, J. A. (2006). Los principios científico-didácticos (PCD). Nuevo modelo para la enseñanza de la Geografía y de la Historia. Granada. Universidad de Granada.

–Kent, M.; Gilbertson, D. D. y Hunt, Ch. O. (1997). "Fieldwork in geography teaching: A critical review of the literature and approaches", Journal of Geography in Higher Education, nº 21 (3), 313-332.

–Le Roux, A. (2004). Enseigner l'Histoire-Géographie par le Problème. Paris. L'Harmattan.

–Liceras Ruiz, Á. (2003). Observar e interpretar el paisaje. Estrategias didácticas. Granada. Grupo Editorial Universitario.

–Melcón Beltrán, J. (1991). "Las excursiones escolares y la educación integral", Estudios Geográficos, vol. LII, nº 203, 229-261.

–Partounne, Ch. (2006). « Un modèle pédagogique global pour une approche du paysage fondée sur les nouvelles technologies de l'information et de la communication (NTIC) ». L'Information Géographique, vol. 70 (3), 117-122.

–Shulman, L. (1986). "Those who understand: Knowledge growth in teaching". Educational Researcher, vol. 15, nº 2, 4-14.

–Shulman, L. (1987). "Knowledge and teaching: Foundations of the new reform". Harvard Educational Review, vol. 57, nº 1, 1-22.

–Souza**,** V. C. de. (2011). "Construção do pensamento espacial crítico: o papel da leitura e da escrita no ensino da Geografia", Anekúmene, nº 1 (2), 68-78.

–Spronken-Smith, R. (2005). "Implementing a Problem-Based Learning Approach to Teaching Research Methods in Geography", Journal of Geography in Higher Education, vol. 29, nº 2, 203-221.

–Spronken-Smith, R. y Harland, T. (2009). "Learning to teach with problem-based learning", Active Learning in Higher Education, nº 10, 138-153.

–Vidal Box, C. (1976). Guía de recursos pedagógicos de Madrid y sus alrededores. Madrid. Consejo Superior de Investigaciones Científicas.

–Vygotsky, L. (1995). Pensamiento y lenguaje, Paidós, Barcelona: Paidós.

–Vygotsky, L. S. (2003). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores, 2ª ed. Barcelona. Crítica.

LOS TRABAJOS DE CAMPO EN LA FORMACIÓN DOCENTE: LOS ESTUDIOS DE CASO.[1]

Antonio J. Morales Hernández
M. Xosé Souto González
Carlos Caurín Alonso
Departament de Didàctica de les Ciències Experimentals i Socials
Universitat de València

Introducción

Los trabajos de campo, entendidos en este ámbito los itinerarios, las visitas a lugares de especial interés o las entrevistas y encuestas realizadas con los agentes sociales, son las actividades más genuinas del proceso de explicación de la Geografía. Sin embargo, estos recursos son menos utilizados en el caso de la docencia, pues surgen una serie de dificultades de tipo práctico y teórico que les aleja de las posibilidades del profesorado.

En este trabajo queremos mostrar que, en efecto, los trabajos de campo se realizan en el campo de la investigación geográfica, pero que su traslación al aula muestra que los caminos de la transposición didáctica no son lineales, sino que están llenos de curvas y dificultades. En segundo lugar queremos superar el estudio exhaustivo de las descripciones de los trabajos de campo, para centrarnos en el análisis de casos concretos, pues entendemos que es más coherente con una metodología de resolución de problemas, que se corresponde con nuestra opción curricular, cuestión que argumentaremos a través de las opiniones de los alumnos. Por último exponemos como ejemplo de lo que decimos una propuesta de trabajo de campo en la ribera del río Turia (Riba-roja de Túria, Valencia) en el que queremos plasmar con hechos y datos concretos lo que hemos expuesto.

Salir, ¿Por qué? ¿Qué sentido tiene la salida de campo en el ámbito educativo? ¿Cómo se puede incidir desde un itinerario en la formación del profesorado? ¿Hasta qué punto los itinerarios son actividades lúdicas o también son formativas? ¿Pierde valor formativo el trabajo de campo tras la irrupción de las TIC en la enseñanza? Las respuestas a estos interrogantes constituyen el principal objetivo de esta investigación.

Si la salida de campo se plantea con un sentido turístico a partir de un análisis descriptivo del medio no deja de ser una actividad de esparcimiento sin más. No obstante, si se plantea desde una metodología interdisciplinar activa para fomentar el aprendizaje significativo a partir de la resolución de problemas de índole socioambiental la actividad muestra un carácter didáctico al poner en competencia los saberes adquiridos en el aula. Por ello frente a quiénes muestran su reticencia hacia este tipo de iniciativas como apropiadas para el aprendizaje del alumnado, defendemos su utilidad práctica por

[1] El presente trabajo es resultado parcial del Proyecto I+D, con referencia EDU2011-23213, financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación del Gobierno de España y por Fondos FEDER, titulado “Estrategias de formación del profesorado para educar en la participación ciudadana”.

fomentar el conocimiento reconstructivo, porque tal y como demostraremos en nuestra propuesta didáctica, la escuela tiene que ir a aprender al entorno real, espacio donde se pone en competencia todo lo aprendido.

Las "*Observaciones...*" del medio de autores como Cavanilles (1795-197), los "*Diccionarios...*" descriptivos como el de Madoz (1846-50), los inventarios como los de Villanueva (1781-82), y otras guías de carácter descriptivo (Laborde, 1826; Boix, 1849 y Martí, librero-editor, 1864), constituyen unos valiosos recursos para realizar un análisis comparativo del medio entre diferentes épocas. Pero por sí solos nunca podrían ser interpretados como guías didácticas, sino tan sólo itinerarios descriptivos. Este mismo carácter se evidencia en prospectos y guías turísticas actuales, tal y como se desprende del estudio del tratamiento de la flora valenciana en los mismos (Morales, 2003)

Desde los Centros de Interpretación de la Naturaleza de los distintos Parques Naturales, se propone una gran variedad de actividades interdisciplinares- activas de índole medioambiental. Lo mismo sucede con la oferta de este tipo de actividades por parte de empresas relacionadas con las actividades extraescolares. Entonces, ¿qué papel tiene el profesor en este tipo de actividad? ¿Tan sólo disciplinario? Parece preciso que la formación inicial y en ejercicio facilite la integración de las actividades escolares con las complementarias y extraescolares. Por eso es necesario que en la formación docente analicemos este tipo de actividades, pues es imprescindible que el/la docente tenga claros los objetivos de este tipo de tareas.

En los talleres de Paisaje y Estudios Locales planteados como actividades complementarias de las semanas flexibles de la Facultat de Magisteri (Universitat de València)[2] se pretende que los futuros docentes reflexionen sobre estas cuestiones para que sepan preparar una guía didáctica, su propia guía didáctica. Porque nadie duda del meritorio trabajo que realizan todos los profesionales medioambientales para aportar conocimientos sobre el medio que investigan, pero asimismo tampoco nadie duda de que el último nivel de concreción del conocimiento escolar se proyecta desde el aula y por lo tanto el profesor/a es el profesional mejor preparado para dar el tratamiento didáctico adecuado a la información recibida en atención a la diversidad de su alumnado y por lo tanto a partir de la confección, en colaboración con sus alumnos/as, de su propia guía didáctica.

En la actualidad se ha pasado de ver el paisaje como el marco estético de la actividad humana, a considerarlo como un recurso. El paisaje es patrimonio cultural de la humanidad y adquiere una enorme consideración como consecuencia de la actual preocupación ambiental. Además, el paisaje conserva huellas tanto de su origen como de las fuerzas naturales que a lo largo del tiempo geológico concentraron su actividad en él, las acciones

[2] Las semanas flexibles corresponde a una organización del horario cuatrimestral en las cuales se suprimen algunos espacios lectivos reglados y se sustituyen por actividades complementarias.

de los grupos humanos. Asimismo, a través de él conocemos en parte la identidad de un pueblo, sus costumbres, su economía, etc.; por ello es también un recurso humanístico.

Así en el lenguaje corriente la palabra paisaje viene asociada a una serie de recuerdos y sensaciones de algo agradable y bonito. Etimológicamente, el origen de la palabra paisaje procede de dos términos *pagus* (pedazo de tierra) y *pagensis* (campesinos). Por otra parte, es un término utilizado tanto por profesionales de las artes (poetas, pintores, etc.) como de las ciencias (geógrafos, geólogos, arquitectos, biólogos). En consecuencia, parece oportuno relacionar las salidas al campo y los itinerarios con un análisis interdisciplinar del concepto de paisaje.

Así parece que se ha visto desde la investigación de didáctica de la geografía, pues los estudios realizados sobre los artículos publicados en la revista *Didáctica Geográfica* evidencian que el 10,45% de los artículos hacen referencia a Itinerarios, que es el contenido más representado junto a valores, cartografía y paisaje. *"La categoría que sigue en interés está ubicada en el bloque de Recursos y Materiales didácticos, y corresponde a Itinerarios didácticos (10,45%) que estadísticamente se halla al mismo nivel que el Paisaje. Los itinerarios didácticos constituyen un referente igualmente tradicional en la formación geográfica…" (*Tonda&Sebastiá, 201; 37).

Una preocupación que se repite en el caso del estudio realizado sobre las comunicaciones presentadas a los Congresos, donde los contenidos conceptuales relacionados con el paisaje ocupan más de tres cuartas partes del total en los años finales del siglo XX. "*En los contenidos... El interés por la Geografía medioambiental está relacionado con la transformación de la sociedad y la presencia de noticias relacionadas con este contenido en los medios de comunicación*" (Tonda&Sebastià, 2012b: 103**). Sin embargo** esta situación cambia cuando analizan los primeros años del siglo XXI, pues *los "itinerarios didácticos, sustentados por una amplia tradición pedagógica, así como los juegos, se han visto reducidas las aportaciones a porcentajes testimoniales, al contrario de lo que ha sucedido con las TICs".* (Sebastià&Tonda, 2012 c: 70).

Constatamos, pues, los cambios que surgen en el cambio de siglo, lo que repercute en la preocupación coyuntural y mediática de las publicaciones relacionadas con la educación geográfica en España y la organización de itinerarios didácticos. La irrupción de las TIC parece haber desplazado el centro de interés a los trabajos en el aula.

Nuestra posición al respecto indica que lejos de modas coyunturales, la formación docente, apoyada en las salidas al campo, favorece el desarrollo de las competencias y es una actividad relevante para una educación crítica y ciudadana. Destacaremos cuatro enfoques para conceptuar el paisaje:

-**El estético**: hace referencia a la combinación de formas y colores del territorio y a la representación artística del mismo.

-**El ecológico o geográfico**: se centra en el estudio de los sistemas naturales que lo configuran, es decir, en las interrelaciones que se derivan de la interacción entre las rocas, el agua, el aire, los animales y las plantas.

-**El cultural**: considera el paisaje como un medio natural condicionado y por tanto susceptible de modificación por las actividades socioeconómicas que, además, es el escenario de la actividad humana .

- **El globalizador**: el paisaje es considerado como el conjunto del fenosistema (formado por los componentes perceptibles) y del criptosistema (formado por los componentes del sistema no perceptibles o de difícil observación).

Pero estas tradiciones lejos de buscar un estudio exhaustivo, enciclopédico y narrativo, lo que nos debe facilitar es el diseño de actividades educativas organizadas sobre alguno de estos cuatro ejes. Y eso es lo que pusimos en marcha en nuestras experiencias de educación informal.

1.-Los experiencias de la educación no formal

Como venimos defendiendo, los trabajos de campo se insertan en la metodología de la Escuela Nueva, Pestalozzi, e Institución Libre de Enseñanza y como tal han entrado en la educación de la mano de las propuestas que centraban el enfoque de la enseñanza en la observación activa del medio con un método inductivo. Algo que como recordaba en su Tesis doctoral Julio Mateos (2011) procede al menos del siglo XVI y de Comenius.

Los viajes, itinerarios y excursiones han sido recursos frecuentemente utilizados por grupos de personas ilustradas para dar a conocer el patrimonio cultural de un país o para descubrir recursos que pudieran ser explotados por una potencia imperialista. Estas dos caras de una misma actividad se presentan también en la actualidad: en ciertas ocasiones los viajes a los lugares exóticos por desgracia van acompañados de una destrucción del medio natural e incluso, a veces, de una explotación sexual de las personas más débiles.

En el ámbito de la formación profesional ciudadana (informal y continua), las relaciones entre recursos (itinerarios, trabajos de campo) y la metodología didáctica nos ha interesado la vertiente cultural y patrimonial de los viajes y excursiones, tal como han sido analizadas por personas como Horacio Capel (1985), Jordi Martí (1996) o Nicolás Ortega (2004, 2005), según se refleja en las referencias bibliográficas. Y también, por supuesto, nos ha interesado la vertiente educativa y didáctica, que recupera una tradición histórica, como fue el caso de la ILE (N. Ortega, 2001), que es todavía visible en los momentos actuales (García Ruiz, 1994).

El análisis de los paisajes y problemas ambientales nos ha permitido trabajar unos procesos básicos de razonamiento y unas informaciones elementales:

* una *distribución espacial y geográfica* de paisajes en los cuales ha sido fácil observar las agresiones al patrimonio en diferentes lugares y ambientes, dentro de sus escalas.

* un análisis de *la percepción ambiental de los elementos (naturales, artísticos y culturales) del patrimonio*, evaluando el impacto de la acción humana en su destrucción o reconstrucción. Recordemos aquí que la Conferencia de Tibilisi (1977) expresa que: "el hombre también es obra y artífice del medio que le rodea".

* un estudio *del contexto histórico*, que permite analizar las sociedades de las diferentes épocas y los acontecimientos históricos que las condicionaron

Es decir, nos hemos centrado en el estudio de los problemas ambientales y sociales, en coherencia con el eje educativo desarrollado por el proyecto Gea-Clío (Pérez, Ramírez y Souto, 1997). Este planteamiento cultural educativo, que trasciende los límites de las aulas escolares, coincide con las experiencias que se han desarrollado en los sindicatos del primer tercio del siglo XX, en especial en las Casas del Pueblo y en los Ateneos Libertarios (Navarro Navarro, 2002), donde las excursiones entraban dentro de los objetivos más genéricos de amor a la naturaleza y que incidió en la traducción y difusión de obras de insignes geógrafos como Eliseo Reclus (Vicente Mosquete, 1983).

En coherencia con esta formulación ideológica, así como los nuevos planteamientos derivados de la formación continua y en ejercicio, desarrollamos las salidas programadas, que no contemplan la naturaleza sólo como un medio estético, sino también como un territorio en el cual surgen proyectos políticos públicos y privados. Unos proyectos que buscan preservar la biodiversidad ecológica y garantizar el patrimonio cultural y unas empresas privadas que buscan obtener recursos, materiales o no, de dicho medio. Por eso las salidas nos acercaron a medios ecogeográficos que se habían transformado en territorios condicionados por las estrategias del poder; pero al mismo tiempo, este medio sirvió de referencia para la creación de imágenes y sentimientos que configuraron una parte de nuestra identidad personal. Sólo si somos capaces de reconocer esta dimensión espacial en nuestra vida personal, para convertirla en proyecto colectivo a través de la comunicación sincera, será posible desarrollar un modelo de ciudadanía activa.

En el cuadro 1 hemos querido sintetizar los problemas ambientales y culturales que quisimos estudiar en las diferentes visitas estudiadas en las seis ediciones de los cursos mencionados. Las evaluaciones resultantes de dichos cursos nos confirmaron la validez del trabajo, pero sobre todo fue la utilización que se hizo de estos materiales en futuras visitas

para analizar críticamente el paisaje. Hemos de recordar que la preparación de la visita se realizaba en una sesión previa y después se efectuaba la visita durante otro día[3]

Cuadro 1. Esquema de visitas y problemas analizados

VISITA	PROBLEMA AMBIENTAL	PROBLEMA CULTURAL
Vilallonga-Tren de los ingleses-Bolomor-Valldigna	Impacto de cantera en el circo calizo de La Safor PAI de Vilallonga	Riesgo destrucción Bolomor Identidad e historia en Valldigna
Chelva-Aras de los Olmos Comarcas de Los Serranos	Conservación del ambiente y riesgos (parque forestal)	Chelva: relaciones interculturales en un pueblo histórico Aras: Los fondos europeos y el desarrollo endógeno
Sierra Calderona-Sagunto	Contaminación manto freático por urbanización espontánea	Protección de yacimientos en Sagunto. La reconversión industrial de Puerto Sagunto
L'Espadà-Segorbe	Destrucción del bosque autóctono	Identidad cultural y desarrollo turístico en Segorbe
Puertos de Valencia y Castelló y la marjal	Infraestructuras y dinámicas del ecosistema litoral	Conservación de las acequias tradicionales y la marjal
Parque de Benifassà, Parque del Río Turia, Font Roja de Alcoi	Conservación de los ecosistemas ambientales y medio cultural	Organización histórica del territorio: Maestrat y refugios guerra civil
Valltorta, Cova de la Araña	Los condicionantes del medio en los asentamientos	Educación ambiental desde las transformaciones ecológicas
Altea, Millares, Ares del Maestre	Las posibilidades de energías alternativas	Valorar el potencial energético del medio

Lo que hemos logrado alcanzar con estas visitas ha sido la creación de una opinión pública sobre el ambiente ecológico y cultural que se ha difundido desde libros, charlas y las propias conversaciones que manteníamos con las personas del entorno[4]. Esta sensibilización que se ha obtenido en las actividades no formales queremos saber si es posible desarrollarla desde la educación escolar reglada y por eso hemos buscado en el alumnado de Grado de Magisterio, los futuros docentes de Primaria, qué actitudes han desarrollado o qué expectativas poseen en relación con la problemática ambiental.

[3] Generalmente las sesiones previas se preparaban los martes o jueves por la tarde y la visita se efectuaba el sábado todo el día. Los resultados de las evaluaciones se encuentran en los registros públicos de las actividades de FOREM-CCOO-PV en las seis ediciones desde 2007 a 2012.

[4] Cada visita siempre implicaba el debate "in situ", con personas del entorno; de su particular visión del problema que nosotros habíamos seleccionado desde una posición diferente. Una mayor información sobre estas experiencias se puede consultar en la publicación de X.M. Souto (coord.., 2007).

2.- La percepción de los futuros docentes.

En el *I Simposium Internacional de Enseñanza de las Ciencias*, presentamos el trabajo titulado "Valoración de las actividades complementarias en la formación universitaria. Análisis de los resultados del aprendizaje mediante talleres" (Morales & Caurín, 2012c), donde se valoraba de forma muy positiva este tipo de experiencias en la formación integral del alumnado universitario (Facultat de Magisteri, Universitat de València). En las reseñas que el propio alumnado ha realizado sobre estos talleres demandan más formación y aprendizaje en el entorno real de una forma interdiscisplinar que les procure recursos estimulantes para favorecer aprendizajes significativos en su futura docencia. Hecho que justifica el pasar un cuestionario para recabar si lo apreciado aquí se constata de forma más generalizada en el resto del alumnado.

Este test pretendía evidenciar si estas primeras estimaciones eran realmente recurrentes y constituían una preocupación formativa del alumnado, o si por el contrario era preciso incidir de forma previa en la importancia del trabajo de campo como metodología didáctica para provocar la reflexión de los futuros docentes a partir de las concepciones previas de los mismos sobre este asunto. Su limitado campo muestral implica que los datos obtenidos sean interpretados con cautela, desde un punto de vista cuantitativo. Si bien, su análisis cualitativo plantea una serie de consideraciones relevantes para esta investigación, tal como veremos en el apartado de discusión de los resultados.

Las cuestiones planteadas en las clases de Grado de Magisterio dieron lugar a considerar como válidos un total de 103 cuestionarios, de los más de 160 repartidos en los grupos seleccionados[5]. Por eso las respuestas obtenidas nos permiten más un estudio cualitativo que cuantitativo y, al mismo tiempo, ha dado lugar a que revisemos el formato de las preguntas para posteriores trabajos. En el cuadro 2 recogemos los resultados principales.

[5] La selección fue realizada aleatoriamente entre los alumnos de Grado de 3º y 4º de Magisterio. Se entregaron más de 160 cuestionarios y se validaron tan sólo 103, pues del análisis realizado en las clases hemos advertido que algunos alumnos y alumnas no recordaban sus experiencias docentes en la enseñanza básica. Es decir, buscamos triangular los recuerdos subjetivos con el debate de qué representaba este hecho en la experiencia que proyectaban los alumnos como futuros docentes.

Cuadro 2. Resultado de las encuestas realizadas con el alumnado de Grado en diciembre de 2012.

Resultados numéricos			
¿Recuerdas haber realizado salidas de campo durante tu formación escolar?	SI 84	NO 19	Periodicidad Esporádicamente
¿El profesorado te facilitó material del alumnado?	35	62	A veces
¿Investigaste algo en concreto?	34	66	La mayoría de las veces el medio natural
¿Lo aprendido te resultó útil? ¿Qué recuerdas?	49	38	En ocasiones
¿Consideras tu formación académica adecuada para guiar una salida de campo?	42	38	Depende
¿Sabes qué es una guía didáctica? ¿Puedes citar alguna?	49	 47	Siempre Nunca o casi nunca

Indica los aspectos que más te preocupan en un itinerario o visita con los alumnos/alumnas:

CONTENIDOS Y CONCEPTOS que debes saber para responder	METODOLOGÍA para aplicar bien unas técnicas de trabajo del alumnado	ACTITUDES a desarrollar para que se interesen por lo que les enseñas	COMPORTAMIENTO del alumnado en el momento de estar con otras personas
50	58	61	36

Como vamos a comentar en el siguiente epígrafe estos resultados encierran una compleja diversidad de respuestas individuales, que son las que poseen más relevancia para nuestra propuesta de educación ambiental.

3.-Discusión sobre los resultados

El análisis cualitativo a partir del cuestionario sobre las concepciones previas y las salidas de campo permite apreciar una serie de tendencias, entre las que cabe destacar:

–Las salidas de campo se muestran significativas para el alumnado (ya que las recuerdan), pese a que su realización, en su formación escolar obligatoria, haya sido esporádica (anual, semestral, trimestral...).

–En la mayoría de las veces el profesorado no ha facilitado el material didáctico necesario para ser trabajado en estas salidas. En el caso de aportarse, este material solía ser un folleto explicativo.

–En multitud de ocasiones la actividad tan sólo pretendía visualizar la realidad sin llegar realmente a investigarla, a comprenderla. Incidiendo de forma evidente en el medio natural (plantas, fauna, minerales...) en detrimento del patrimonio cultural, para tan sólo en contadas ocasiones reflexionar sobre la antropización del medio entendido de forma interdisciplinar.

–Lo aprendido no ha llegado a ser todo lo útil que debiera, "*útil para la asignatura pero no para la vida*", comenta alguna persona. Sin embargo resulta curioso que, pese a lo esporádico de estas actividades y la precaria preparación didáctica que no logística de las mismas, hayan propiciado tantos recuerdos significativos. Los recuerdos se conservan en relación a las emociones sugeridas en el momento de su desarrollo.

–No todos consideran que su formación académica sea la más adecuada para guiar una salida de campo. Y los que se consideran aptos para este cometido, en la mayoría de los casos, no lo achacan a su formación universitaria.

–Demandan mayor preparación: "*investigar y ampliar conocimientos y más actitud y práctica universitaria que doten a las salidas de campo de la importancia didáctica que realmente tienen"*.

–Afirman, de forma unánime, saber que es una guía didáctica, pero no saben citar ninguna en concreto. Su percepción de guía didáctica se confunde con la guía docente, con el material que preparan las editoriales o que facilitan los centros de interpretación de los lugares visitados. En ningún caso se plantea como un proyecto del trabajo de aula.

–Por último cabe destacar su preocupación por aprender actitudes para motivar a su futuro alumnado, así como la metodología y conocimientos necesarios para realizar estos itinerarios, siendo su función disciplinar, aunque evidente, la que menos les preocupa.

Estas consideraciones nos permiten justificar una propuesta didáctica alternativa a las salidas de campo tal como las entienden los alumnos que han rellenado el cuestionario y han debatido en clase sobre su contenido.

4.- Nuestra propuesta didáctica en las riberas del Túria.

La propuesta didáctica que queremos mostrar no es sólo un proyecto para el futuro, sino una revisión de las experiencias realizadas en el pasado. Además trata de relacionar los principios teóricos expuestos en páginas precedentes con las expectativas que hemos detectado tanto en los cursos de formación no reglada (ver cuadro 1) como los resultados que hemos obtenido con los alumnos de formación inicial de Magisterio (ver cuadro 2). Centramos esta propuesta en un caso concreto (riberas del Túria) por ser un territorio muy trabajado y que nos permite concretar las tareas educativas.

Nuestra experiencia en educación ambiental (más de dos décadas) en el ámbito de estudio de las riberas del Túria, se ha visto refrendada en la investigación de cuestiones relacionadas con: el patrimonio hidráulico (Esteve *et al*., 1993), toponímico (Ferrer *et al.*, 1996), arbolado de interés (Morales *et al*., 1996), guías didácticas (Morales, 2002), itinerarios locales (Morales *et al.* 2008), contribución del medio al desarrollo de las competencias básicas (Morales *et al.*, 2010), percepción florística ((Morales *et al.* 2011a), agenda 21 escolar (Morales *et al.* 2011b), patrimonio paisajístico (Morales & Caurín, 2012a) y geografías literarias (Morales & Caurín, 2012b).

La puesta en práctica de los conocimientos recogidos en estas actividades con alumnado de Primaria en el caso de la realización de talleres para concienciar sobre la importancia del "*Plátano del mas de Traver*" como arbolado de interés local, o la aproximación al concepto de la biodiversidad en el caso del alumnado de Secundaria, a partir de la utilización de fichas de percepción florística y el uso de las TIC, nos lleva a la reflexión sobre ¿qué formación debe tener el profesorado que realiza las salidas de campo? ¿y qué tipo de material debe saber elaborar para que estas actividades sean significativas para su alumnado?

Es decir, en las riberas del Túria tenemos las experiencias educativas precisas de formación reglada y no reglada que nos ha permitido plantear algunos *problemas escolares* que son relevantes para la educación ambiental. A modo de ejemplo señalamos:

a.- cuestiones relacionadas con orientación, topónimos, vegetación, geoformas y suelos fluviales, avistamiento y rastro de animales, edificación reciente, patrimonio arquitectónico, aprovechamiento agrícola, arbolado de interés... las cuales pueden orientar proyectos de investigación relacionados con el uso y calidad del agua, biodiversidad del medio local, patrimonio cultural y natural o gestión sostenible del espacio,

b.- análisis del paisaje y de actitudes ambientales: ahorro de agua y energía, utilización sostenible de recursos y supervivencia, estudio de los recursos medicinales y etnológicos del pasado en la zona, actitudes de respeto por la biodiversidad, o de respeto por el medio ambiente con argumentos fundamentados y contrastados....

c.- análisis del paisaje como laboratorio social y científico donde verificar problemas globales y ecológicos, así como aspectos locales derivados de las identidades y comportamientos individuales.

La selección de los problemas se hace acompañar de una metodología interdisciplinar-activa conectando el espacio subjetivo del alumnado con el espacio absoluto para potenciar la reflexión sobre la práctica social evidenciada. Las actividades propuestas, recopiladas en una *guía didáctica*, deben suponer la última concreción del currículum tanto visible como oculto, basado en el conocimiento científico para potenciar un aprendizaje significativo, tanto por descubrimiento (descubrirán cosas nuevas) como por exposición (el profesorado ofrecerá más perspectivas para que puedan crear su propio criterio) con la finalidad de fomentar la participación social en el uso y gestión solidaria y sostenible del medio local y global.

Por lo tanto el profesorado debe poseer los conocimientos científicos adecuados para concretar una guía que potencie el aprendizaje de su alumnado en atención a la diversidad del mismo. Porque aunque el conocimiento del medio se muestre de forma compleja, su didáctica debe ser sencilla, útil e innovadora.

Conclusiones

Las aportaciones de este trabajo a la investigación relacionada con la formación del profesorado y las salidas de campo se especifican en los siguientes aspectos:

–**Se contribuye a corroborar la importancia didáctica de las salidas de campo en la comprensión interdisciplinar del medio**, cuestión que puede y debe ser completada con otras tareas. El aprender en un ambiente más distendido o el uso en el aula de las TIC no debe entenderse como aspectos metodológicos contrapuestos o antagónicos, sino más bien como técnicas de trabajo para obtener información, relacionar variables con los SIC, etc., o sea complementarios y facilitadores de un clima de aprendizaje más ameno y

potenciador de las capacidades propias de los alumnos/as. *El medio real se muestra como el recurso más fidedigno, por su resolución práctica, para promover proyectos interdisciplinares de investigación, no sólo científica, sino también escolar.* Las experiencias positivas de la educación no formal confirman la importancia educativa de estas tareas.

–**El alumnado universitario demanda una formación académica específica en este sentido** para extraer el máximo potencial educativo de estas salidas de campo, relegando la función disciplinar que tradicionalmente ha desempeñado el profesorado en este cometido a un segundo plano para mostrar su preocupación por las actitudes, metodología y conocimientos más idóneos para llevar a cabo su práctica docente. Los alumnos son conscientes del valor de la enseñanza ambiental más allá de una moda pasajera, como se revelaba en el análisis de las revistas académicas.

–**El rol del profesorado y del propio alumnado es esencial en la concreción curricular de la comprensión interdisciplinar activa del medio.** Se tiene en consideración la atención a la diversidad y las concepciones previas del propio alumnado para potenciar el aprendizaje significativo, mediante método de casos y centros de interés del niño/a.

–**Las guías didácticas escolares, y por tanto concretadas en la propia aula, deben ser entendidas como las herramientas didácticas más idóneas para acometer estos aprendizajes**, utilizando como material complementario el facilitado por el resto de organismos y centros de interpretación, lo que puede facilitar un mejor aprendizaje en los debates mantenidos "in situ". El proyecto e investigación *surge desde el aula y se resuelve en el campo*. Ya que si el problema expuesto no se interioriza, no se considera significativo, no se recuerda, y por lo tanto no se le da utilidad a este conocimiento ni se proyecta como conducta social.

–**En su formación docente el futuro profesorado no sólo debe saber elaborar su propia guía didáctica e interiorizar las actitudes que posibiliten este aprendizaje, sino que además debe mostrar su capacidad para llevarla a la práctica,** en este caso en concreto planteamos las riberas del Túria, para que esta experiencia puede ser transferible a cualquier espacio geográfico y contexto educativo.

Bibliográfia

–Capel, H. (1985). "Geografía y arte apodémica en el siglo de los viajes", in Geocrítica, número 56, Universidad de Barcelona.

–Caurín, C. (1999)**.** Análisis, evaluación y modificación de actitudes en Educación Ambiental. Tesis Doctoral, Universidad de valencia, Facultad de Biológicas, Departamento de Didáctica de las Ciencias Experimentales

–Boix, V. (1849). Manual del viagero y guia de los forasteros en Valencia. Edición facsímil. París Valencia. Valencia

–Cavanilles, A. J. (1795-97). Observaciones sobre la Historia Natural,Agricultura, Población y Frutos del Reyno de Valencia. Ed. Facsímil. Artes Gráficas Soler. Valencia.

–Esteve, V.; Ferrer, A. J.; Morales, A. J. & Serrano, J. (1993). "L´aigua i els sistemes de reg a Vilamarxant, Riba-roja i Loriguilla". IDECO & M.I. Ayto. De Lliria . Lauro. Quaderns d´història i societat. Nº. 7. 79 -116. Fecha: Valencia.

–Ferrer, A. J.; Morales, A. J. & Serrano, J. (1996). Recopilació de topònims al terme de Riba-roja de Túria. II Congrés d' Estudis Comarcals del Camp de Túria. IDECO. Valencia, 150-161

–García Ruiz, A. L. (1994). "Los itinerarios didácticos: una de las claves para la enseñanza y comprensión de la geografía", Iber, revista de Didáctica de las ciencias sociales, geografía e historia, número 1, 117-125.

–Laborde, A. (1826). Itinerario descriptivo de las provincias de España. Traducción libre del que publicó en francés Alexandre Laborde. 2ª edición corregida y ampliada. Valencia. Edición facsímil. París Valencia. Valencia.

–Madoz, P. (1846-50). Diccionario.Geográfico-Estadístico-Histórico de Alicante, Castellón y Valencia. Edición fasímil. Institució "Alfons el Magnànim" Diputació de Valencia. Valencia

–Martí Casanova, J. (librero-editor, 1864). Guia del forastero de Alcoy. Edición facsímil. París Valencia. Valencia.

–Marti Henneberg, J. (1994). L'excursionisme científic i la seva contribució a les ciències naturals i a la geografía, Barcelona: Alta-Fulla.

–_____ (1996). "El excursionismo: entre la ciencia y la estética", Mundo científico, número 173, 962-969.

–Mateos, J. (2011). Genealogía de un saber escolar: El código pedagógico del entorno, Barcelona, Octaedro.

–Morales, A. J.; Serrano, J. & Ferrer, A. J. (1996) Catàleg d'arbres singulars de Riba-roja de Túria. Primeres Jornades de Geografia del Camp de Túria. IDECO. Valencia, 47-55.

–Morales, A. J. (2002).Guía didàctica per a realitzar un itinerari ecològic pel Parc Municipal Maldonado de Riba-roja de Túria. Lauro. Quaderns d´història i societat. Nº. 10. IDECO & M.I. Ayto. De Lliria. Valencia, 149-160.

–_____(2003). Biogeografía y aprovechamiento de la flora autóctona valenciana. Tesis doctorals. Universitat de València, 590.

– Morales, A. J.; Ferrer, A. J.; Silvestre, C. & Abellán, J. M. (2008). Itinerarios paisajísticos y culturales del término de Riba-roja del Túria (Guía de senderos). M.I. Ayto. De Ribarroja del Turia. Valencia, 80.

– Morales, A. J.; Caurín, C.; Abellán, J. M.; García, F.; Marco, Mª. D. & Marco, N. (2010). El Turia: un río de aprendizaje significativo (su contribución al desarrollo de las competencias básicas). V Ofrenda al río Turia. M.I. Ayto. De Riba-roja del Túria & Diputación de Valencia. Valencia, 47-55.

– Morales, A. J.; Caurín, C.; Abellán, J. M.; García, F.; Marco, Mª. D. & Marco, N. (2011a). Claves para la elaboración de un catálogo de percepción florística. 7º Congreso Internacional sobre Educación, Cultura y Desarrollo. Eumed.net (Universidad de Málaga). Málaga, 15.

– Morales, A. J.; Caurín, C.; García, F. & Abellán, J. M. (2011b). La Agenda 21 escolar: participación y compromiso del ámbito escolar con la sostenibilidad del entorno. 8º Congreso Internacional sobre Desarrollo Local en un Mundo Global. Eumed.net (Universidad de Málaga). Málaga, 15.

– Morales, A. J. & Caurín, C. (2012a). El patrimoni paisatgístic. L'arbratge monumental singular i d'interés. La Universitat de València i els seus entorns naturals. L'Albufera, El Túria, La Serra Calderona. Universitat de València. Valencia, 170-174.

– Morales, A. J. & Caurín, C. (2012b). Itinerari per les Rodanes mitjançant l'obra "Els papers àrabs". I Congrés de Geografies Literaries. Facultat de Magisteri. Universitat de València (pendiente publicación).

– Morales, A. J. & Caurín, C. (2012c). Valoración de las actividades complementarias en la formación universitaria. Análisis de los resultados del aprendizaje mediante talleres.

Experiencias de Investigación e innovación en la enseñanza de las ciencias. ISIEC. Educación Editora. Vigo.

–Melcón Beltrán, J. (1991). Las excursiones escolares y la educación integral. Estudios Geográficos, Vol. 52, Nº 203, 239-262.

–Navarro Navarro, F. J. (2002). Ateneos y grupos ácratas. Vida y actividad de las asociaciones anarquistas valencianas durante la Segunda República y la guerra civil, Valencia: Generalitat Valenciana.

–Ortega Cantero, N. (2001) Paisaje y excursiones. Francisco Giner, la Institución Libre de Enseñanza y la Sierra de Guadarrama Madrid: Caja Madrid y Raíces.

– Ortega Cantero, N. (ed.)(2004). Naturaleza y cultura del paisaje, Madrid: Universidad Autónoma de Madrid y Fundación Duques de Soria.

– Ortega Cantero, N. (ed.)(2005). Paisaje, memoria histórica e identidad nacional, Madrid: Universidad Autónoma de Madrid y Fundación Duques de Soria.

–Pérez, P.; Ramírez, S.; Souto X. M.(coord.)(1997) ¿Cómo abordar los problemas ambientales y sociales desde el aula?. Proyecto GEA-CLÍO, Valencia: Nau Llibres.

–Sebastià Alcaraz, R. y Tonda Monllor, E. (2012 a) "Características y evolución de la Revista Didáctica Geográfica", Didáctica Geográfica, núm. 12, 19-48.

– Sebastià Alcaraz, R. y Tonda Monllor, E. (2012 b). Diez años de didáctica de la Geografía a través de los Congresos Nacionales del Grupo de Didáctica de la Geografía (2000-2010), en De Miguel González, Rafael, De Lázaro Torres, Mª Luisa y Marron Gaité, Mª Jesús (editores). La educación geográfica digital, Zaragoza: Grupo de Didáctica de la AGE, 59-72.

–Souto González, X. M. (coordinador). (2007). Itinerarios educativos y actividades escolares, Valencia. L'Ullal y Federació d'ensenyament de CCOO-PV.

–Tonda Monllor, E. y Sebastià Alcaraz, R. (2012, c) Diez años de didáctica de la Geografía a través de los Congresos Nacionales del Grupo de Didáctica de la Geografía (1988-1998), en De Miguel González, Rafael, De Lázaro Torres, Mª Luisa y Marron Gaité, Mª Jesús (editores). La educación geográfica digital, Zaragoza: Grupo de Didáctica de la AGE, páginas 93-106

–Vicente Mosquete, M. T. (1983). Eliseo Reclus. La Geografía de un anarquista. Barcelona: Los libros de la frontera (Realidad Geográfica/5).

–Villanueva, P. (1781-82). Estado que manifiesta el número de árboles que quedaron exîstentes en esta Gobernación por resultas de la visita general de Montes. Junta Pública de las Real Sociedad Económica de Amigos del País de Valencia celebrada el 9 de diciembre de 1800. Valencia 1881, 4.

O LEVANTAMENTO DA CIDADE DE AVEIRO PELO CLUBE DE CARTOGRAFIA

Cristina Raposo Oliveira
Agrupamento de Escolas de Esgueira, Aveiro
Jorge Gustavo Rocha
Departamento de Informática, Universidade do Minho

1. Resumo

No ano letivo de 2011/12 e, no âmbito do projeto educativo da Escola Aires Barbosa, foi criado o Clube de Cartografia que enquadra a área de intervenção "Atividades livres de enriquecimento curricular" no seu domínio científico e tecnológico. Vamos apresentar o Clube de Cartografia, desde a sua conceção e aprovação, passando pela dinamização e atividades realizadas ao longo do ano letivo.

Os clubes permitem que se desenvolva um trabalho diferenciado daquele que é feito nas áreas curriculares disciplinares. Um trabalho que visa o desenvolvimento dos conhecimentos, mas que o faça de uma forma que vá ao encontro das preferências dos alunos, tornando assim atrativa a participação no clube. Além disso, o facto de estar aberto à frequência de alunos do 7º ao 9º ano obriga a identificar alternativas e complementaridades às áreas curriculares destes 3 anos.

Neste artigo, para além da apresentação do clube, pretende-se fazer uma reflexão e uma avaliação do seu funcionamento ao longo de um ano letivo. Destacamos o facto de estas atividades tornarem os alunos mais sensíveis às questões do espaço, da organização do território e, em particular, da sua cidade, no sentido mais estrito e mais lato. Faz-se também uma reflexão sobre o uso das Tecnologias de Informação Geográfica (TIG) que foram utilizadas nas atividades do clube.

Para além do impacto dentro da escola, o clube gerou uma dimensão social e de interação com a comunidade, que teve como consequência a participação do clube em outras ações de levantamento de campo na cidade e, acima de tudo, a realização de um evento aberto à comunidade que envolveu cerca de 40 pessoas, e que contou com o apoio logístico de uma empresa de Aveiro.

2. Motivação

Em anos anteriores e, no contexto do Mestrado em Gestão Curricular da Universidade de Aveiro (Oliveira, M. Cristina: 2010), houve a oportunidade de introduzir e refletir a utilização das TIG no ensino da Geografia no 3º ciclo. Desse trabalho registaram-se resultados positivos ao nível da motivação e interesse dos alunos. Do ponto de vista pedagógico, as alterações

foram só, a utilização das TIG como ferramenta, na lecionação dos conteúdos previstos para o 7º ano.

Embora o ensino formal da Geografia possibilite alguma adaptação por parte dos professores, no trabalho que aqui descrevemos, tivemos toda a liberdade para pensar um clube e para escolher as metodologias a adotar, para além da simples utilização das TIG.

Este trabalho surge motivado pela proliferação de dispositivos Global Position Sistem (GPS) a muito baixo custo. Os modernos *smartphones* incluem um GPS e só com isso, é possível obter-se a latitude e longitude de um lugar, sem qualquer complicação. Estes dispositivos tornaram-se de tal forma vulgares que passaram a ser utilizados por não especialistas na construção de mapas. Este acesso fácil a uma posição com alguma precisão fez nascer uma *nova geografia*, em que os atores são cidadãos comuns, sem formação superior em geografia ou engenharia geográfica (Goodchild, 2007)

Se estas tecnologias de localização estão acessíveis a uma boa parte dos cidadãos, o desafio é dar-lhes uso efetivo, contribuindo para terem uma maior capacidade de reflexão sobre o território e sobre a ocupação deste. Interessa-nos que tirem partido das Tecnologias de Informação Geográfica (TIG) e não serem apenas uns meros consumidores de tecnologias, que aumentam as receitas dos grandes fabricantes.

Há que acrescentar também uma motivação pessoal de auto aprendizagem destas tecnologias, para acompanhar a evolução tecnológica e compreender melhor as possibilidades que estas introduzem no ensino da geografia.

3. Introdução

Começamos por revisitar uma ideia chave de Souto Gonzaléz (González,1999), que nos diz que o conteúdo programático não é a informação geográfica a ser veiculada, mas o conjunto de conceitos e de atividades que possibilitam a reflexão e resolução de um problema. No contexto de um clube de cartografia, fora dos espaços tradicionais de transmissão de informação e, com um conjunto de alunos mais diversificado, tivemos a oportunidade de ensaiar outras metodologias didáticas, baseadas em atividades práticas e mais adequadas às preferências dos alunos.

Através de um clube escolar não se pretende desenvolver um determinado conjunto de competências alinhadas com um currículo específico. Acima de tudo, num momento em que se assiste a grandes transformações ao nível global, nacional e ao nível local, o ensino dos conteúdos geográficos deve ser forçosamente crítico, para garantir a formação dos cidadãos no quadro de uma autonomia intelectual (González, 2000).

A escola de hoje vê-se confrontada com a necessidade de acompanhar a evolução resultante da introdução das tecnologias na sociedade. Caso contrário, em vez de interagir com o

mundo em que vivemos, a escola tenderá a distanciar-se dele e poderá mesmo constituir um travão ao progresso exigido por um meio em permanente evolução (Oliveira, 2010).

4. Objetivos do artigo

No contexto do clube de cartografia, pretendemos discutir a metodologia e a importância desta, para desenvolver a autoaprendizagem e o espírito crítico em relação ao mundo local que nos rodeia. São apresentadas algumas das lições aprendidas com esta atividade ao longo de um ano letivo.

Esta discussão pretende ser também uma inspiração para que outros colegas possam desenvolver atividades similares nas suas escolas.

5. Estrutura do artigo

Começaremos por apresentar os trâmites para a aprovação do funcionamento do clube. De seguida passamos à divulgação do clube à comunidade escolar. O funcionamento do clube será apresentado de uma forma mais minuciosa bem como a dinamização/participação em vários eventos relacionados com cartografia. Por fim faremos uma avaliação empírica do funcionamento do clube.

6. Apresentação do Clube de Cartografia

6.1. Processo de aprovação

No final do ano letivo, anterior ao início do funcionamento do clube, foi elaborado o projeto do clube, de acordo com o Projeto Educativo da escola. Posteriormente, este projeto foi apresentado em Conselho Pedagógico que após a sua análise o aprovou.

Face a esta decisão, a Diretora do agrupamento decidiu atribuir à docente dinamizadora do clube, noventa minutos, da componente não letiva, para poder desenvolver as atividades do clube junto dos alunos.

Assim, no início do ano letivo seguinte, o clube foi apresentado a todos os alunos de terceiro ciclo, que se podiam inscrever voluntariamente no mesmo e, passariam a frequenta-lo 90 minutos semanalmente.

6.2. Objetivos do clube

Com as atividades desenvolvidas no clube, pretendemos motivar os estudantes através da utilização dos SIG, mudando de um paradigma dito mais convencional, em que o professor era mero transmissor de conhecimentos, para outro encarado como mais ativo, sendo os alunos os "construtores" da sua própria aprendizagem.

A utilização do *OpenStreetMap* pareceu-nos ser uma boa aposta na mudança, visando a motivação dos alunos e ajudando a tornarem-se mais sensíveis às questões do espaço e da organização do território.

Não nos podemos esquecer que o uso dos SIG começa a entrar no quotidiano de muitas empresas (especialmente relacionados com questões logísticas de pessoas e bens) e é cada vez mais provável que um aluno venha a utilizar um SIG no seu local de trabalho.

Pretendemos principalmente, elaborar um mapa o mais completo possível, para que possa ser utilizado pela comunidade. Pretendemos também que a atualização seja permanente e que os erros sejam corrigidos o mais rapidamente possível, para que a qualidade dos dados seja boa.

6.2. Atividades

Ao longo do ano letivo fomos alternando dois tipos de atividades: saídas de campo, para recolha de dados e, edição dos dados recolhidos, em sala de aula.

Dinamizamos, em colaboração com a empresa XLM, Innovation and Technology, uma *party* (encontro de voluntários, para o mapeamento de uma dada área) em Aveiro, onde foi cartografado no *OpenStreetMap* vários aspetos do centro da cidade (toponímia das ruas, sentidos de transito, atividades comerciais, etc.).

Participamos numa outra *party* organizada pela mesma empresa em colaboração com a Universidade de Aveiro onde fomos completando a mapeação iniciada na *party* anterior e acrescentando novas áreas que ainda se encontravam por mapear.

Participamos num concurso lançado pela Porto editora " Orientação e GPS", com um pequeno filme chamado "Vamos mapear Portugal".

7. O OpenStreetMap

O projeto *OpenStreetMap* pretende construir um mapa livre, que possa ser utilizado por todos, de forma gratuita.

Já começa a ser utilizado nas escolas um pouco por todo o mundo e é, para as áreas da geografia, ecologia, planeamento e tecnologia, uma ferramenta muito útil. O princípio deste projeto é muito simples: se cada um fizer o mapa da sua rua, rapidamente chegaremos ao melhor mapa do mundo.

Este projeto aposta no conhecimento que cada um tem da sua área de residência ou trabalho, o que permite não só construir o mapa como também alterá-lo de acordo com as mudanças que se vão verificando (exemplos: encerramento do café, abertura de uma farmácia, etc.)

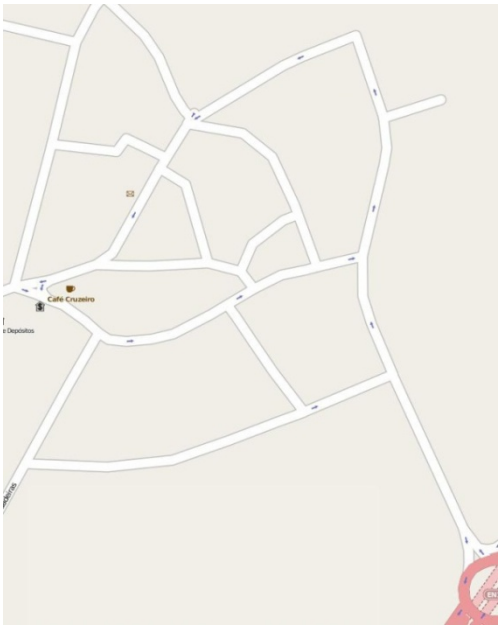
8. O levantamento da cidade

8.1. Preparação

Os trabalhos iniciam-se com a delimitação da zona a cartografar, que no caso, foi o centro de Esgueira, local onde se encontra a escola e onde a maioria dos alunos reside (figura 1). Seguidamente procedeu-se à impressão de um *Walking Paper* desta mesma zona.

Posteriormente escolhemos o aspeto a cartografar, como por exemplo: toponímia de ruas, parques de estacionamento, sentido de circulação nas ruas, farmácias, cafés, etc.

Figura 1. Walking Paper do centro de Esgueira (no inicio do ano lectivo de 2011/2012)



Walking papers.org

8.2. Saídas de campo

Os alunos que frequentavam o clube trabalhavam em pares e, cada par ia assinalar no seu mapa o tema por si escolhido. Assim, a título de exemplo, um grupo iria assinalar o sentido do trânsito nas ruas, outro grupo iria assinalar a localização das caixas de multibanco, etc.

Durante as saídas os membros do clube foram-se apercebendo de algumas questões relacionadas com o ordenamento do território, como por exemplo: a ausência de placas toponímicas, a inexistência de passadeiras em algumas ruas (figura 3), falta de alinhamento das construções face à rua (figura 2), inexistência de passeios ou passeios demasiado estreitos, etc.

Figura 2. Alinhamento das construções face à rua



Figura 3. Ausência de passadeiras



Na semana seguinte à saída, os alunos, em sala de aula, vão editar no *OpenStreetMap* o que marcaram no seu mapa.

Semana a semana o mapa foi sendo preenchido, contendo hoje muito mais informação do que no início das atividades do clube (figura 4).

Figura 4. Walking Paper do centro de Esgueira (no final do ano lectivo de 2011/2012)



Walking papers.org

8.3. Interação com a comunidade

8.3.1. Participação num *workshop* na XLM, Innovation and Technology

A empresa XLM, Innovation and Technologhy, que desenvolve a sua atividade na área das SIG, mostrou-se disponível para colaborar com o clube. Assim sendo, dinamizou um *workshop*, sobre o *OpenStreetMap* e GPS, onde os elementos do clube participaram (figura 5).

Figura 5. Elementos do clube no *workshop* na XLM, Innovation and Technology



8.3.2. Organização de uma *party* em colaboração com XLM

O clube, em colaboração com essa mesma empresa, organizou uma *party* na cidade de Aveiro, destinada a mapear o centro da cidade. Estiveram presentes nessa *party* os elementos do clube e convidados da empresa XLM (figura 6). Esta *party* mostrou-se muito motivadora, pois os elementos do clube apoiaram quer na saída de campo quer na edição de dados, alguns dos adultos participantes e que ainda não tinham conhecimentos sobre o *OpenStreetMap*.

Figura 6. Participantes na *party*



8.3.3. Participação no concurso da Porto Editora

A Porto Editora lançou um concurso subordinado ao tema "Orientação e GPS". Tratando-se de um tema que tudo tinha a ver com as atividades desenvolvidas no clube, tomamos a decisão de participar no desafio.

Os alunos do clube elaboraram o guião de um filme que posteriormente foi filmado, em colaboração com o Prof. Jorge Rocha, onde é exemplificado o funcionamento do clube, desde a saída de campo até à edição dos dados recolhidos, no *OpenStreetMap*. O vídeo, que se encontra publicado no *You Tube*, chama-se: Vamos Mapear Portugal (figura 7).

Figura 7. Vamos mapear Portugal



(www.youtube.com)

O filme ganhou o primeiro prémio, na zona em que nos encontrávamos a concorrer.

9. Conclusões

O clube iniciou as suas atividades com a participação de 7 alunos do 7º e 9º anos e, no entanto, passado um mês já tínhamos os 10 membros previstos inicialmente. Todos os alunos que frequentaram o clube fizeram-no com assiduidade e empenho. Sempre estiveram motivados nas atividades desenvolvidas, quer na parte fora do recinto escolar (observação e registo nos *Walking Paper*), quer na parte que funcionava na escola (edição dos dados no *OpenStreetMap*).

Os alunos compareceram e participaram ativamente nas *parties*, embora estas atividades se realizassem ao fim-de-semana.

As atividades tiveram um impacto muito positivo na comunidade local, inclusivamente, alguns elementos do clube foram felicitados, por pessoas estranhas à escola, pela sua participação no clube e pelo interesse desta atividade na sua formação.

10. Bibliografia

– Goodchild, M.F. (2007). Citizens as sensors: the world of volunteered geography. GeoJournal 69(4): 211-221. Reprinted in M. Dodge, R. Kitchin, and C. Perkins, editors, The Map Reader: Theories of Mapping Practice and Cartographic Representation, 370–378. Hoboken, NJ: Wiley. [441].

–Oliveira, M. C. (2010). Os globos virtuais no ensino da geografia: a noção de espaço em alunos do 3º ciclo do ensino básico, Universidade de Aveiro. Disponível em: http://hdl.handle.net/10773/3541 [Último acesso, 25 de Janeiro de 2013].

–Souto González, X. M. (1999). Didáctica de la Geografía - Problemas sociales y conocimiento del medio. Barcelona, Ediciones del Serbal.

–Souto González, X. M. (2000) "A Didáctica da Geografia: Dúvidas, Certezas e Compromisso Social dos Professores", in Inforgeo, 15, Lisboa, Edições Colibri, 21-42. Disponível em:

http://www.apgeo.pt/files/section44/1227091762_Inforgeo_15_p021a043.pdf [Último acesso, 25 de Janeiro de 2013].

A CIDADE NO ENSINO DE GEOGRAFIA: PRÁTICAS E CONCEPÇÕES DOCENTES

Karla Annyelly Teixeira de Oliveira
Universidade Estadual de Goiás – Unidade Universitária de Goiás

Este trabalho apresenta a abordagem atribuída ao conteúdo cidade no ensino de Geografia desenvolvido por cinco professores de Geografia na cidade de Goiânia-GO/Brasil, com foco na seleção de conteúdos, nos procedimentos metodológicos utilizados e nas concepções desses professores sobre o ensino de cidade. Trata-se de uma parte dos resultados da pesquisa de mestrado (Oliveira, 2008) que teve dentre seus objetivos a intenção de compreender como a cidade era ensinada na escola e o que os professores pensavam sobre o ensino dessa temática. Nesse sentido realizaram-se observações de aula ao longo de um semestre letivo para identificar em que momento e como a cidade era tratada no ensino de Geografia, bem como entrevistas com os professores para conhecer suas concepções sobre o assunto.

A referida pesquisa analisou como a cidade é ensinada de fato na escola. Teve-se como pressuposto o fato de que o modo como os professores planejam, desenvolvem e pensam sobre o ensino que realiza em geral, e sobre a cidade em particular, expressa o momento da construção do conhecimento do professor sobre a Geografia Escolar, o momento em que o professor opera com a síntese de seus conhecimentos sobre a Geografia urbana acadêmica, a Geografia dos livros didáticos, as concepções de aluno, os fundamentos pedagógico-didáticos, a experiência e as condições de trabalho.

O texto está estruturado em três partes a primeira identifica que a cidade é tratada na escola como mais um conteúdo da Geografia Escolar. A segunda destaca como a cidade é ensinada mediante a descrição dos conteúdos e metodologias utilizados pelos professores nas aulas mesmo nos casos em que a cidade não é o conteúdo da aula - a prática metodológica docente não tende a mudar muito em função do conteúdo abordado; a partir dessa descrição fazem-se indicações das possibilidades de se pensar a cidade nos diferentes conteúdos ensinados. Por fim, são apresentadas as concepções dos professores sobre o ensino de cidade com a intenção de explicitar o conhecimento do professor sobre o ensino que realiza, ou seja, seu conhecimento docente sobre a Geografia Escolar.

1. A cidade como um conteúdo da Geografia Escolar

Ao longo do segundo semestre do ano de 2007 realizaram-se observações de aulas e entrevistas com cinco professores de Geografia, que trabalhavam em diferentes escolas da cidade de Goiânia-GO/Brasil. Na exposição das informações utilizam-se nomes fictícios para os professores, que foram convidados a participar da pesquisa pelo fato de terem cursado a licenciatura em Geografia em Universidades do Estado de Goiás/Brasil: Universidade Estadual de Goiás-UEG (uma professora, Dalva); Universidade Federal de Goiás-UFG (duas professoras, Angélica e Elicia) e Pontifícia Universidade Católica de Goiás-PUC-GO (dois professores, Raimundo e Valdomiro). As observações das aulas foram feitas em todas as séries da segunda fase do Ensino Fundamental (6º ao 9º Ano, que compreende os alunos de

11 a 14 anos) e em todas as séries do Ensino Médio (1º ao 3º Ano, que compreende os alunos de 15 a 17 anos) – veja os quadros 1 e 2, ao término do período de observações realizaram-se entrevistas com os professores sobre sua formação e prática de ensino com o conteúdo cidade.

Nesse período de observação, o conteúdo cidade foi tratado, exclusivamente, no 6ª Ano do Ensino Fundamental pela professora Elicia (UFG); paralelamente, nessa mesma série em outra escola, o professor Raimundo (PUC-GO) ensinava os conteúdos equinócio/solstício, tipos de clima, tipos de vegetação e hidrografia. No 8º Ano não houve diversidade nos conteúdos ensinados: o conteúdo Ásia foi tratado pelos três professores que trabalhavam nessa série – veja o quadro 1.

A diversidade de conteúdos ensinados no 6º Ano, bem como a simultaneidade no 8º Ano em diferentes escolas e por professores diferentes, no caso observado, se deu pelo fato de o livro didático ser uma das principais fontes utilizadas para selecionar os conteúdos. Os professores, em entrevista, argumentaram que selecionavam os conteúdos tendo o livro didático como fonte e os seguintes critérios: consideração da realidade dos alunos, o planejamento anual, a observação da proposta do vestibular, a relação local-global e a consideração dos professores de Didática.

A professora Elicia (UFG) usa o livro didático como fonte para a seleção dos conteúdos e tem o interesse e a motivação do aluno como critérios. A intensidade na abordagem do conteúdo é feita a partir da motivação dos alunos. A professora argumenta que o livro didático adotado, por explicitar conceitos e autores acadêmicos/científicos, é mais indicado para o professor do que para o aluno, se refere aos conceitos básicos da Geografia, como lugar, região e paisagem.

"Eu sigo o livro, tenho o livro como o orientador. Lógico que eu não vou pela ordem cronológica do livro, mas eu vou por ali. *Então dentro desse livro que a gente trabalha tem uns conceitos muito pesados: tem o conceito de lugar, de paisagem, de região, conceitos pesados mesmo. Eles trabalham com textos do Milton Santos. Eu falo que esse livro e livro para o professor, e não para o aluno*. Então, eu fui jogando, dando uma atividade sobre paisagem, por exemplo, e essa eles pegaram bem. Aí eu fiz várias, trabalhando paisagens de várias formas diferentes, com desenhos, com recortes. Eles adoraram. Aí foi fácil. Agora, teve um conteúdo que eu gosto muito, mas que eles não gostaram muito sobre problemas na cidade. Mas eu acho que os textos que a gente trabalhou dentro do livro são muito técnicos. Então acho que eles não gostaram por aí. Eu tentei que eles trouxessem experiências, mas não deu muito certo. Então, às vezes, eu pego e começo uma coisa e vejo que não está andando, então eu passo uma atividadezinha só para encerrar e a gente continua com o próximo, e assim vai." (Elicia – UFG).

A professora Angélica (UFG), em seu plano de ensino, usa o livro didático para a seleção dos conteúdos e tem o vestibular como critério dessa seleção:

"Tenho um planejamento anual [...]. Dentro desse planejamento, tenho o livro didático. [...]. Eu procuro ver o que cai em vestibular, o que eu sei que sempre está mais sendo cobrado é globalização, fordismo,

keynesianismo, índices de desenvolvimento humano, análise de gráfico, leitura de um mapa. Então procuro me voltar mais para isso." (Angélica - UFG)

O professor Raimundo (PUC-GO) usa o livro didático para a seleção dos conteúdos e leva em conta os bimestres do ano letivo como critério para essa seleção, bem como a estrutura conceitual dos conteúdos a serem ensinados.

QUADRO 1. Conteúdos da Geografia escolar ensinada na 2ª fase do Ensino Fundamental pelos professores de Geografia de Goiânia pesquisados, no segundo semestre de 2007.

Professor	Conteúdo ensinado			
	6º Ano	7º Ano	8º Ano	9º Ano
Angélica (UFG)	----	----	----	- Ásia. - Islamismo. - Oriente Médio.
Elicia (UFG)	- Cidade/campo - Modo de vida no campo e na cidade. - Município: zonas urbana e rural. - Produção. industrial no dia-a-dia.	----	----	----
Raimundo (PUC-GO)	- Equinócio e solstício. - Tipos de clima. - Tipos de vegetação. - Hidrografia.	- Formação do povo brasileiro: índio, branco e negro. - Regionalização. - Sub-regiões do Nordeste. - Nordeste aspectos socioeconômicos.	----	- Fundamentalismo islâmico. - Japão e tigres asiáticos. - China.
Valdomiro (PUC-GO)	----	----	- Países subdesenvolvidos e desenvolvidos. - Reciclagem. - Hidrelétricas: Itaipu.	- China: economia bipolar. - Reciclagem. - Hidrelétricas: Itaipu.

Fonte**:** Observação de aulas de professores de Geografia egressos da UFG e PUC-GO (Goiânia-GO). Organizado por Karla Annyelly Teixeira de Oliveira.

QUADRO 2. Conteúdos da Geografia escolar ensinada no Ensino Médio pelos professores de Geografia de Goiânia, no segundo semestre de 2007.

Professor	Conteúdo ensinado		
	1º Ano	2º Ano	3º Ano
Angélica (UFG)	- Estrutura fundiária/ estatuto da terra. - Lei de terras de 1950. - Relação de trabalho no campo.	- Fordismo/ keynesianismo - Toyotismo.	- Estado sistema tributário e fiscal. - Estado, globalização e cidadania.
Dalva (UEG)	---	- Mídia: globalização, cultura, família. - Meios de comunicação: fluxo de informação no mundo. - Leitura e técnicas de estudo. - Globalização.	- Política externa dos EUA.

Fonte: Observação de aulas de professoras de Geografia egressas da UFG (Goiânia-GO) e UEG (Anápolis-GO). Organizado por Karla Annyelly Teixeira de Oliveira.

"Eu separo por capítulos a cada bimestre. É claro que eu parto do princípio de que um assunto deve acompanhar o outro e nem sempre os livros didáticos nos fornecem isso com certa precisão. Então, às vezes, a gente acaba tendo que iniciar com um capítulo que está mais à frente, para que os outros capítulos nos sejam esclarecidos." (Raimundo, PUC-GO).

O professor Valdomiro (PUC-GO) argumenta que faz um plano de ensino anual. Em sua exposição sobre os conteúdos a serem ensinados pode-se identificar que o livro didático é a fonte básica para seleção desses conteúdos.

"Primeiramente faço um planejamento anual, faço de maneiras diferentes. Por exemplo, no 7º ano, você tem que trabalhar o continente americano em si, você divide em aspectos sociais, políticos e ambientais. O que seria esse político é você tentar trabalhar a questão da interpretação de mapas. O mapa é um fator político e você está trabalhando esses aspectos regionais de continentes e de países. Posteriormente vêm os aspectos ambientais como relevo, clima, hidrografia, vegetação; aí você trabalha a questão dos aspectos sociais saúde, educação, segurança." (Valdomiro, PUC-GO).

A professora Dalva (UEG) argumenta que elabora seu próprio currículo no formato de apostilas com conteúdos selecionados em vários livros didáticos tendo como critérios a realidade e a maturidade dos alunos, pois o Ensino Médio não possui uma orientação

curricular específica. Destaca também que considera a relação local–global e a consultoria de seus professores de Didática do curso de Geografia para selecionar os conteúdos.

"Vou seguindo tipo uma sequência [...] naquelas apostilas. Antigamente vinha para as escolas um cronograma de Geografia, História, o que o professor tinha que trabalhar em cada bimestre. Agora, o professor que tem que decidir o que vai aplicar para os alunos. Eu não copio, não pego o currículo de outra escola, vejo a realidade e a maturidade dos alunos. Acho importante observar o local, questões que são da vida deles e depois você partir para o global. *Vou seguindo essa lógica é quase como se fosse uma lógica criada por mim mesma* (...). *Às vezes, me sinto perdida*, porque não sei se aquilo está correto, pois quando eu fui montar as minhas apostilas, quando eu ainda estava fazendo faculdade, mostrei para o professor de Didática e perguntei o que ele achava. Eu sinto que está faltando alguma coisa, eu sei disso. Vou [...] dar um exemplo: no terceiro ano eu trabalho mais geopolítica e não trabalho questões ambientais e parece que eu fico sentindo que é importante, mas aquilo eu trabalhei no primeiro ano. De certa forma, o vestibular cobra muito esse tipo de conteúdo. [...] Então às vezes isso me pega muito. Será que estou errada? Será que esse material que eu montei aqui está bom? Preciso de alguma orientação, porque eu não tenho. [...] *Então porque eu não tenho uma orientação firme falando que tenho que seguir, eu mesmo que vou seguindo uma lógica*. Esse professor da universidade falou: "assim não, sua apostila está ok, está seguindo uma linha de raciocínio". (Dalva, UEG).

Desse contexto, surge a afirmação de que na escola a cidade é ensinada como um conteúdo a mais da Geografia escolar caso esteja presente no livro didático adotado pelo professor.

Contudo, nos argumentos dos professores, verifica-se que cada um constrói à sua maneira uma justificativa para a seleção dos conteúdos que ensinam, explicitando a sua "autonomia" nessa tarefa. Assim, caso a vida urbana torne-se um problema relevante para o professor de Geografia, esse assunto teria grandes chances de ser incorporado ao ensino não como mais um conteúdo, mas sim como um conteúdo significativo para o desenvolvimento dos alunos.

2. A cidade na aula de Geografia

As metodologias de ensino utilizadas pelos professores, isto é, as suas ações para efetivar o ensino também explicitam o seu papel na elaboração do conhecimento escolar, da Geografia Escolar. Apresenta-se uma descrição das aulas observadas com destaque para os conteúdos e metodologias utilizadas. Parte-se da compreensão de que essas aulas expressam o modo segundo o qual a cidade é ensinada na escola. Nesses termos, associaram-se à descrição das aulas alguns conceitos geográficos que potencializam o ensino de cidade, dado o caráter transversal desse conteúdo.

A temática cidade foi objeto de ensino da professora Elicia (UFG) no 6º Ano do Ensino Fundamental. A relação cidade–campo, a diversidade entre o modo de vida na cidade e no campo, o município e a produção industrial foram os conteúdos abordados. A metodologia é baseada essencialmente no livro didático, na maior parte das aulas, os alunos foram solicitados a responder às tarefas propostas pelo livro didático. Contudo, houve uma aula, "diferente", em que os alunos tiveram a oportunidade de discutir a temática de modo mais participativo e conhecimento foi tratado em perspectiva mais construtiva. O conceito de município foi tratado em dois momentos essenciais. No primeiro, o mapa do estado de Goiás

foi exposto no quadro no qual os alunos deveriam escolher uma cidade. A maioria dos alunos escolheu uma cidade que possuía um significado especial para ele. O papel afetivo é tão importante para esses alunos, que um deles exclamou preocupado: “professora, nesse mapa não tem Piauí!”, a professora afirmou que “não, pois Piauí é outro estado como Goiás”. Após a euforia na escolha da cidade, a professora explicou que na realidade o que eles tinham identificado no mapa não era uma cidade, e sim um município. A partir de então, se iniciou o segundo momento da aula. Nessa segunda etapa, a professora questionou os alunos sobre o seu local de moradia, se nesse local havia zonas urbana e rural e solicitou que enumerassem oralmente as atividades e as coisas que existem nas zonas rural e urbana e as expôs no quadro. Dos elementos elencados para a zona urbana, inseriram-se *shopping,* carros, metrô, poluição, rodovias, aeroportos e casas; para a zona rural, os alunos citaram matas, fazendas, animais e rios. Diante dessa situação, Elicia (UFG) questionou os alunos sobre a grande diferença entre as zonas urbana e rural. Em sua conclusão, a professora destacou três pontos: quantidade de população; a sofisticação existente na zona urbana; a existência de algumas fazendas com alta tecnologia, a exemplo das localizadas na cidade de Rio Verde, GO. O reparo que pode ser feito a essa etapa é o seguinte: apesar de esses pontos serem verídicos, eles não explicam o princípio gerador das diferenças espaciais entre cidade e campo, pois não abordam as causas e motivos propiciadores do processo de urbanização tampouco as transformações no modo de produção.

Os conteúdos: equinócio/solstício, tipos de clima, tipos de vegetação e hidrografia no 6º Ano; e a formação do povo brasileiro, regionalização do Brasil, sub-regiões do Nordeste, bem como os aspectos econômicos do Nordeste no 7ª Ano (quadro 1) foram ensinados pelo professor Raimundo (PUC-GO) em uma perspectiva baseada no livro didático. A aula é iniciada com a leitura do livro didático em conjunto com alunos, na sequencia faz uma explicação e sistematização no quadro do texto lido, por fim solicita a realização das atividades propostas pelo livro didático. Contudo, no 6º Ano, o professor utilizou outros procedimentos de ensino como seminário e uso do mapa em duas aulas. Os conteúdos ensinados por esse professor também estão relacionados à temática da cidade. A discussão sobre clima, vegetação e hidrografia, por exemplo, poderia ser feita de modo contextualizado com o processo de urbanização da sociedade, de instituição do modo de vida urbano e suas consequências na valoração, bem como na transformação do clima, da vegetação e da hidrografia.

A metodologia utilizada pelo professor Valdomiro (UCG) consiste na redação dos tópicos de conteúdos sugeridos pelo livro didático no quadro-negro, seguida por uma breve explicação e finalizada pela realização da atividade sugerida pelo livro. Em momentos esporádicos, como às vésperas das férias escolares, o professor argumentou que gosta de fazer uma aula diferente e mais leve. Em uma dessas aulas, no 8º e 9º Anos, ele exibiu dois documentários sobre os temas reciclagem e a construção da hidrelétrica de Itaipu. Esses conteúdos também estão intrinsecamente relacionados à temática da cidade, pois a sociedade urbana, em especial a brasileira, é ao mesmo tempo altamente consumidora de energia elétrica e produtora de lixo, o que traz como consequência a produção do desenvolvimento econômico e da instituição de graves “problemas” como a poluição dos recursos hídricos, do

solo e do ar, além da expropriação do modo de vida tradicional da comunidade ribeirinha em detrimento do modelo energético hidrelétrico.

No Ensino Médio, nas três séries 1º, 2º e 3º Anos, a professora Angélica (UFG) utilizou como metodologia a redação do resumo do conteúdo do livro didático no quadro-negro, seguida por uma explicação desse conteúdo, continuada pela redação das atividades propostas pelo livro didático no quadro-negro e finalizada pela correção dessas atividades com base em aula dialogada. Na falta do livro os alunos tem que fazer a transcrição do conteúdo a partir do quadro-negro para o seu caderno. Com base nessa proposta, a professora ensinou os conteúdos: estrutura fundiária, legislação agrária e relações de trabalho no campo brasileiro; fordismo, keynesianismo e toyotismo; Estado, globalização e cidadania (quadro 2). Todos esses conteúdos também contribuem para a compreensão da cidade contemporânea. Um dos elementos que levam a entender o processo de formação dessas cidades é o processo de industrialização baseado em diversos sistemas de produção, dentre eles o fordismo, o keynesianismo e o toyotismo; bem como a migração campo– cidade, impulsionada tanto pelo processo de industrialização quanto pelo processo de concentração fundiária, subsidiado por uma legislação que não facilita o acesso a terra para os desprovidos financeiramente. Nessas condições, a globalização surge como uma das consequências da produção industrial em larga escala, e a concentração da população na cidade faz com que as diferenças socioeconômicas, antes mascaradas pelas condições de vida no campo, sejam explicitadas no espaço urbano, e a luta pela garantia da cidadania passa a ser mais acirrada.

Práticas metodológicas estruturadas para além dos limites do livro didático também ocorrem na escola pública em Goiânia. No ensino médio, para que os alunos construíssem noções sistematizadas sobre mídia, globalização e outros conteúdos a professora Dalva (UEG) utilizou uma metodologia fundamentada em textos de diversas fontes, músicas, leitura em tom teatral e considerou o conhecimento espontâneo dos alunos com a intenção de ampliá-lo e acrescentar novos significados. Esse tipo de prática confirma o enunciado de Saviani (1998), segundo o qual o saber escolar é constituído a partir das demais formas de saber que compõem a cultura global da sociedade. Nesse sentido, ao usar a linguagem do aluno (como, por exemplo, as gírias “fera”, “louco demais”), e ao ler os textos em tom teatral a professora prende a atenção dos alunos a um conteúdo sistematizado. Assim, ao invés de propiciar um choque de culturas – científica e cotidiana, do embate entre o conhecimento escolar e espontâneo, como bem destacou Lopes (1997) –, há um diálogo em que alguns alunos podem mudar suas concepções, sem que isso lhes provoque transtornos. Em seguida à aula, puderam ser ouvidas expressões como as seguintes, ditas pelos alunos, a respeito do conteúdo mídia: “gosto do assunto, porque é do dia-a-dia”, “gosto de fofoca”, “prefiro ver filme a ler livro”.

Ao tratar o tema globalização, a professora Dalva (UEG) expôs no quadro-giz três princípios que fazem parte do processo de globalização: moeda universal (o dólar); mercadorias distribuídas em todo o mundo; e pessoas que circulam com maior facilidade pelo mundo. Também, através de leitura do texto do livro didático em tom teatral expôs a temática para os alunos em uma explicação rápida, na qual analisou o mapa do livro, identificando a localização dos principais fluxos de informação do mundo. Os alunos foram chamados a ler a

legenda e a responder oralmente às seguintes questões: onde estão os maiores fluxos? Quais são as escalas mais importantes de linhas aéreas? Alguns alunos responderam aos questionamentos, de modo concentrado e consciente. A professora continuou a leitura do texto, com destaque para os pontos contraditórios da globalização como o desemprego, a exclusão digital, o tráfico de drogas etc. Todos os temas abordados por essa professora, no segundo ano do Ensino Médio, perpassam a temática conceitual da cidade, embora a temática urbana não tenha sido abordada explicitamente. O conteúdo sobre mídia, por exemplo, é estreitamente interligado com o conceito de modo de vida urbano; paralelamente, o conteúdo globalização, em especial o destaque para a concentração dos fluxos de informação, é um importante ponto de partida para se discutir a temática conceitual da cidade global. Dos professores da pesquisa, a professora Dalva (UEG) foi a que apresentou maior autonomia no processo de proposição e abordagem dos conteúdos ensinados.

O ensino empreendido pelo professor na sala de aula assume características próprias em decorrência do ordenamento que o professor dá ao conteúdo, das condições espaciais da sala de aula e da escola, bem como da condição espacial dos alunos e dos professores. Em todas as escolas da pesquisa, situadas nas regiões norte, central e sudoeste de Goiânia, os alunos se mostraram apáticos e alheios às aulas. Os raros momentos de participação efetiva foram obtidos pelos professores ao usarem instrumentos como mapas e música de *rap*, além dos momentos em que professores realizavam leituras em tom teatral e/ou faziam questionamentos aos alunos. Parece que os alunos carecem de animação, de motivação, de envolvimento pelos objetos culturais (conteúdo) abordados em sala de aula, o que não é uma tarefa fácil de ser realizada, posto que o professor lida/equilibra-se no encontro/confronto de culturas na escola.

Conforme Forquin (1993) a escola é um lugar de culturas, especialmente de três tipos: a cultura escolar, que diz respeito aos conteúdos de ensino; a cultura da escola, isto é, das normas e ritos do espaço escolar; e a cultura dos alunos e professores, que ilustra a origem e o lugar socioespacial de alunos e professores. Conforme observado na pesquisa e em outros estudos de caso, nos primeiros anos de carreira o foco dos professores volta-se, predominantemente, para dois tipos de cultura existentes na escola traduzidos na relação com os alunos e com a organização burocrática da instituição, de modo que o conteúdo de ensino é relegado ao segundo plano às indicações do livro didático, a discussão sobre a didatização e a dimensão pedagógica do conteúdo não emerge com frequência nos debates realizados pelos professores. A supervalorização de algumas culturas em detrimento de outras resulta no “insucesso” do ensino escolar, pois se acredita que o “sucesso” desse ensino só é passível de ser alcançado via equilíbrio entre essas três esferas da cultura existente na escola. Isto é, o ensino será satisfatório ao ser realizado em uma escola com boas condições e relações de trabalho, a partir de uma abordagem critica dos conteúdos, bem como de metodologia de ensino que vise à formação de conceitos pelos alunos sem desconsiderar as condições objetivas de vida, os conhecimentos cotidianos, os interesses e motivações desses alunos em relação ao ensino e à instituição escolar. Nesse conjunto, as condições objetivas de vida dos professores, assim como suas motivações pessoais e profissionais em relação ao ensino também devem ser consideradas.

3. A cidade como um conhecimento do professor

Os professores elaboram suas aulas a partir de seus conhecimentos, de suas convicções sobre o ensino e a Geografia Escolar. Compreende-se que a Geografia Escolar de fato é a ensinada na escola, conforme proposição de Cavalcanti:

"A Geografia escolar é o conhecimento geográfico efetivamente ensinado, efetivamente veiculado, trabalhado em sala de aula. Para sua composição, como já foi dito, concorrem a Geografia acadêmica, a Geografia "didatizada", a Geografia da Tradição prática. Essa composição é feita pelos professores no coletivo, a partir do conhecimento que constroem sobre a Geografia escolar." (CAVALCANTI, 2006, p. 119).

Nesse sentido, os professores foram arguidos sobre suas convicções em relação ao ensino de cidade, as quais foram classificadas em dois grupos. No primeiro os professores explicitam alguns conceitos para analisar a cidade, como cidade na história, urbanização, hierarquia urbana, expansão urbana, relação cidade campo, centro e periferia (Angélica, UFG; Valdomiro, PUC-GO; e Dalva, UEG); o segundo associa a cidade principalmente ao mundo vivido, à paisagem, à relevância de tratar esse conteúdo de modo articulado com as experiências dos alunos (Raimundo, PUC-GO; Dalva (UEG).

A professora Angélica (UFG) compreende a cidade tendo como referência as características que ela assume ao longo da história. Essa concepção remonta à sua formação na universidade. No entanto, para essa professora, na escola o conceito de cidade assume outras proporções, em que o tema é abordado conforme a proposta curricular de cada série escolar.

"O que eu trabalhei com o pessoal do primeiro ano foi o conteúdo de urbanização, a questão da migração, um pouco dos problemas da cidade, da metrópole, mas, assim, trabalhar o tema a cidade não. Não da forma como eu estudei na universidade, saber desses problemas desde o início da concepção do que é uma cidade até os dias atuais a seus conceitos básicos desde o início. Para a segunda fase do Ensino Fundamental, na 7ª série [8º Ano], trabalhei aqueles conceitos de industrialização. Aí entra um pouco nos temas da cidade, porque os problemas ambientais que as indústrias vão trazer para a cidade." (Angélica, UFG).

O professor Valdomiro (PUC-GO), argumenta que sua formação na universidade se centrou no desenvolvimento histórico da cidade, mas que prefere estudar a cidade atual em especial Goiânia. A temática de que mais gosta de ensinar é a relação homem–natureza e o faz tendo a cidade como ponto de partida. Sua concepção de cidade é vislumbrada na análise que faz de Goiânia. Nessa análise, o professor elucida alguns conceitos para pensar a cidade como: hierarquia urbana (apesar de ter usado termos inadequados quando se referiu a Goiânia como um centro expandido e posteriormente como uma megalópole); a expansão urbana; imbricação de atividades rurais e urbanas no interior da cidade.

"Eu gosto muito de trabalhar esse tema. Quando você vai trabalhar a relação homem–natureza, utilizo a cidade como fator principal, principalmente, *Goiânia. Essa cidade, de um tempo para cá, perdeu a sua característica, deixou de ser um centro expandido e passou a ser uma megalópole*, isso porque ela atende a uma necessidade

não só da população de Goiânia, mas sim da população do entorno. *Ela perdeu sua característica, deixou de crescer para dentro e passou a crescer para fora*, o que significa na horizontalização da cidade, na perda de sua característica de atividade rural, em detrimento da atividade urbana. A atividade urbana fica dentro do rural e atividade rural dentro do urbano." (Valdomiro, PUC-GO).

A professora Dalva (UEG) associou a cidade à realidade e ao lugar dos alunos. Destacou os conceitos de periferia, segregação e centro. Defendeu uma proposta em que o ensino desse conteúdo passa pela vivência, pela prática de cidade. Para tanto, exemplificou essa associação quando ensinou os conteúdos população e renda.

"Na sala eu tenho alunos que moram em bons setores, eu tenho alunos que moram em periferia, eu tenho alunos que moram em setores que são considerados, aqui em Goiânia, os mais violentos, os mais perigosos para estar andando. E os alunos trazem isso para a sala. *Eu não preciso disso na faculdade*. Aqui os alunos contam para mim, quando estou trabalhando, por exemplo*, quando eu trabalhei economia e sociedade, que eu trabalhei a questão de população e renda, que eu trabalhei muito essa questão de localidade*. Por exemplo, até nessa questão do falar as pessoas que moram mais na periferia têm um dialogo diferente. Você vai conversar com ele é gíria. É diferente de uma pessoa que mora mais para o centro. E essas aulas eram enriquecidas com a própria experiência do aluno, porque na sala eles falavam: "olha onde eu moro, é assim: não tem água encanada, falta água, não tem infra-estrutura adequada." (Dalva, UEG).

O professor Raimundo (PUC-GO), relaciona o ensino de cidade com sua formação na universidade e elucida a relevância dessa formação para sua prática, associando o conceito de cidade à realidade vivida pelos alunos. Nota-se, portanto, que se esse professor não possui uma concepção mais elaborada para a cidade, além daquela relacionada com o vivido, essa concepção não foi explicitada na sua fala, tampouco em sua prática observada.

"O que estudei na universidade ajuda bastante. Ajuda porque existem alguns elementos discutidos por alguns autores, que discutem a questão urbana na Geografia, que são muito próximos da realidade dos nossos alunos. A gente acaba sempre parafraseando alguns autores quando vamos tratar de certos assuntos. Às vezes, você pode pensar que os textos [...] trabalhados na universidade, que são tão herméticos em suas palavras, será que vão acrescentar alguma coisa para os nossos alunos? Acrescenta sim, sem dúvida alguma, porque estão muito próximos da realidade. Querendo ou não, os textos não estão distantes da realidade do próprio ser humano." (Raimundo, PUC-GO).

Ao explicarem sobre a sua concepção de ensino de cidade, os professores destacaram as especificidades da Geografia acadêmica e escolar, apontaram a necessidade de considerar a realidade do aluno para empreender o ensino e fizeram uma leitura baseados em conceitos geográficos sobre essa realidade. Esses pontos de destacam a relevância da formação inicial na universidade para a prática desses professores. Contudo, parece que os professores não têm ciência de uma estrutura conceitual para pensar o urbano, uma vez que se notou que eles abordam o urbano a partir de apenas um conceito, como o fez a professora Angélica (UFG), por exemplo, que tratou o conceito de cidade. Já o docente Raimundo (PUC-GO) não explicitou nenhum conceito. O professor Valdomiro (PUC-GO), por sua vez, abordou de modo impreciso o conceito de megalópole, mas referiu-se também à expansão urbana. A professora Dalva (UEG) desenvolveu o conceito de periferia.

Em suas práticas de ensino, com exceção da professora Dalva (UEG), os professores não conseguiram se desvencilhar da estrutura proposta pelos livros didáticos, não propuseram um plano de curso estruturado com base em sua concepção de ensino de Geografia, de ensino de cidade. Nesse sentido, a relação desses professores com o conhecimento que ensina tem disso mediada majoritariamente pelo livro didático, o qual tem se constituído um meio para que as teorias da Geografia e do Ensino de Geografia cheguem às aulas de Geografia na escola.

No entanto, essas práticas possuem também elementos prenhes de inovação e de possibilidade de superação da cultura instituída, expressos na leitura que os professores fazem da realidade do aluno, na busca de associação entre o ensinado e o vivido, no interesse de tomar o lugar de vivência como objeto de estudo e de ensino na escola, e, principalmente, na identificação das especificidades da Geografia acadêmica e da Geografia Escolar.

Desse modo, a questão a ser colocada não é o fato de o professor utilizar o livro didático ou outras fontes de conhecimento, mas sim o fato de muitos não conseguirem estruturar os conhecimentos que ensinam a partir de uma estrutura lógico-conceitual.

Em parte essa situação pode ser explicada por Chevallard (1995), quando o autor argumenta que a ação do professor na construção do saber escolar ocorre no nível Stricto Sensu e se circunscreve a organização da aula a partir da seleção de algum conteúdo que foi indicado para o ensino no nível Lato Sensu. Os sujeitos que atuam nesse último nível são os elaboradores de currículos oficiais e de livros didáticos e são os responsáveis pela proposição dos conteúdos a serem ensinados.

Contudo, crê-se que há outros elementos que tem dificultado o processo de formação do conhecimento do professor sobre os fundamentos da estruturação do conhecimento escolar, a saber:

1. Em função de sua posição social, boa parte dos alunos dos cursos de licenciatura em Geografia tem que conciliar trabalho e estudo, o que dificulta o investimento em uma formação inicial sólida. Esse fato é agravado também pelas dificuldades dos alunos com a leitura e a escrita em função das precariedades da formação escolar básica.

2. As condições materiais, bem como a identidade social, da profissão docente na atualidade estão precárias e tem levado à desvalorização da profissão.

3. Embora a formação inicial seja o lugar privilegiado e a responsável por formar o pensamento conceitual do professor, tem encontrado dificuldades para efetivar essa tarefa.

4. Por outro lado, a formação continuada tem sido custeada pelo próprio professor e sido organizada a partir da lógica de cursos seja de curta duração seja de pós-graduação: lato e/ou stricto sensu. Ao se tornar dispendiosa, cara e articulada às possibilidades de ascensão na carreira, a formação continuada estruturada nessa lógica também tem contribuído pouco para a formação do pensamento conceitual do professor.

Nesses termos, defende-se que esses obstáculos tem que ser superados, pois o professor de Geografia precisa compreender a lógica de estruturação da Geografia Escolar, para inclusive ser capaz de abordar fenômenos sociais que considerar relevante do ponto de vista da Geografia e estruturá-lo como conteúdo de ensino. No trabalho com a Geografia Escolar, segundo Cavalcanti (2006), o professor pode contar com as seguintes referências: a Geografia Acadêmica; as diretrizes curriculares e os livros didáticos; as concepções de Geografia e de Ensino de Geografia que fundamentam a sua prática escolar; e a realidade social cotidiana.

Referências

CAVALCANTI, Lana de Souza. (2006) Geografia escolar na formação e prática docentes: o professor e seu conhecimento geográfico. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 13., 2006, Recife. *Anais...* Recife, p. 109-126.

CHEVALLARD, Yves. (1995). *La transposición didáctica:* del saber sabio al saber enseñado. Buenos Aires: Aique.

FORQUIN, J. C. (1993) *Escola e cultura:* as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar. Porto Alegre: Artes Médicas.

LOPES, Alice Casimiro. (1997). Conhecimento escolar: inter-relações com conhecimentos científicos e cotidianos. *Contexto e Educação,* Ijuí, Ano 11, n. 45.

OLIVEIRA, Karla Annyelly T. de. (2008). *Saberes docentes e a Geografia urbana escolar.* Goiânia: IESA/UFG. Dissertação de Mestrado. Programa de Pesquisa e Pós-Graduação em Geografia. Universidade Federal de Goiás.

SAVIANI, Nereide. (1998). *Saber escolar, currículo e didática*: problemas da unidade conteúdo método no processo pedagógico. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados.

LA HORMA GEOGRÁFICA EN LA HECHURA DEL CAMINO DE SANTIAGO EN EDUCACIÓN SECUNDARIA (DE PAISAJES, COMPETENCIAS EDUCATIVAS Y CONVIVENCIA). LA FUNCIÓN *ESPIRITUAL* DE UNA CIUDAD MILENARIA E INTERNACIONAL: COMPOSTELA[1].

José R. Pedraza Serrano
IES La Escribana (Villaviciosa, Córdoba)

Hace algo más de 8 meses que hicimos el Camino de Santiago, y mi amigo y compañero José Ramón Pedraza anotaba por última vez en la Crónica del Camino: "La señal en el libro de la vida de cada cual dejará marcada esta página para siempre". Y qué razón tenía al escribir esas palabras. Ocho meses después siento la magia del Camino recorrer mi cuerpo; no hay gaita que suene que me provoque una sensación tan grande que aún no existen palabras que puedan definirla. Esta actividad educativa se ha convertido en una experiencia inolvidable de mi vida, la confluencia de sentimientos y sensaciones, tanto al realizarla como al recordarla. Se ha convertido en un acontecimiento merecedor de ser vivido y recordado para siempre.

Desde que finalizó esta experiencia he querido recoger en papel ese camino vivido. Me resisto a que el paso del tiempo, el cúmulo de experiencias resten protagonismo a ese Camino que compartí con mi alumnado y mis compañeros y compañeras de trabajo. Y aún viviendo, o aprendiendo a vivir en el mundo de las nuevas tecnologías, quiero que sea el papel el que recoja esta experiencia, y que amarillee con el paso de los años. Quiero volver a leer esas magnificas crónicas que recogió José Ramón, adornadas con fotografías, con los apuntes de ruta realizados por Sonia, los comentarios realizados por las familias a través del blog, que tanto ánimo y orgullo de ser profesores y profesoras nos aportó. Quiero que todo lo recogido en ese maravilloso blog elaborado por Antonio Estrada no desaparezca por cuestiones técnicas, y es por ello, que mi experiencia, la experiencia de todos los peregrinos y peregrinas, quede recogida en papel, para que el tiempo simplemente aporte solera al pergamino. Y quien lo desee y cuando lo desee, pueda tener la oportunidad de leer todo lo que vivimos durante esos seis días de abril de 2011. Porque leer es soñar, y soñar es vivir, porque al recordar con la lectura volveremos a vivir de nuevo cada paso de ese Camino, pero enriqueciéndolo con las otras experiencias que nos ha dado la vida con el paso de los años.

El tiempo, la vida en general nos moverá de destino, alumnado y profesorado peregrino difícilmente volveremos a coincidir, pero siempre quedará esa señal en el libro de nuestra vida que hará esbozar en todos y todas una sonrisa de satisfacción, porque una vez fuimos peregrinos.

---

[1] El presente trabajo es la materialización de la comunicación presentada en las "IV Jornadas de Intercambio de Experiencias Didácticas en Ciencias Sociales" (Centro de Profesores de Córdoba, 2-3.5.2012) junto a la profesora Sonia Moncalvillo Coracho (Departamento de CC.SS., IES La Escribana, Villaviciosa) bajo el título "El Camino de Santiago: andando competencias para la vida" (que tendrá su edición articulística homónima próximamente en la revista digital *e-CO*); asimismo, la anterior comunicación tuvo una adaptación geográfica para ser presentada (sin publicación) en el "V Seminario para la enseñanza de la Geografía en Secundaria" (AGE y Ministerio de Educación. Universidad Carlos III, Getafe, Madrid, 3-5.7.2012) bajo el título "Un Camino de Santiago *competente*: la espacialidad como base de conocimientos y vivencias", en <joserramonps.blogspot.com> (Último acceso, 2 enero 2013).

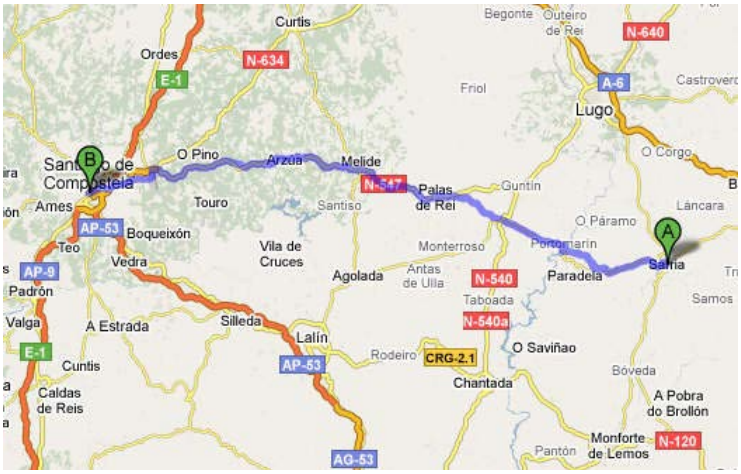
"El Camino Vivido" simplemente quiere recopilar lo recogido en el blog, pero en el fondo sabemos que este libro servirá para seguir viviendo el Camino de Santiago toda nuestra vida. ¡Ultreya!"

Paco García Rueda[2]

Introducción

La realización de una empresa de dimensiones inusuales supone una manifestación profesional y vivencial (personal, por tanto) de hasta dónde se puede llegar en cualquier faceta. La verdadera vocación educativa se evidencia cuando, con reducidos medios y con desbordante ilusión, un centro escolar (IES La Escribana, Villaviciosa, Córdoba) se pone en marcha para dar de sí su mejor versión, una inusitada confluencia de energías, conocimientos y optimismo para alcanzar los complejos y ambiciosos objetivos que una actividad extraescolar como el Camino Jacobeo plantea: antes, especialmente durante, y después de la andanza. A continuación, recogemos parte (no puede ser de otro modo) de lo que hicimos en torno a esta experiencia compartida por el milenario tránsito compostelano: pura convivencia (*espiritual*) en el paisaje.

1. El Camino realizado por el IES La Escribana (Sarria-Santiago)



Google Maps

El hecho de tener este *Congresso* dedicación a la ciudad como laboratorio de aprendizaje geográfico pensamos que nos permite compendiar el proceso de diseño y realización del Camino de Santiago en el que una urbe medieval ha brillado con luz propia en el horizonte europeo atrayendo a millones de personas más allá de cualquier frontera, por encima de idearios y credos, independientemente a la condición o circunstancia cultural o personal. La función espiritual de la que hablan los manuales de texto había que experimentarla y no meramente saberla.

Por último, y en el orden formal, el hecho de decimalizar los diferentes epígrafes lo entendemos como una necesidad para enunciar un complejo diseño y proyecto, difícilmente articulable y encajable en una acotada comunicación. A su vez, es intención que la misma quede como reflejo general de cuanto se hizo y deparó esta actividad, primero con el propósito de dejar memoria, segundo de servir de guión orientativo para otras comunidades educativas que deseen calzarse las botas, y, en tercer lugar, abriendo la posibilidad de ser enriquecida por otros andantes en todos y cada uno de sus pasajes.

[2] García Rueda, Francisco J.: "Prólogo" de *El Libro del Camino.* <http://www.myebook.com/ebook_viewer.php?ebookId=122770> (Último acceso, 4 enero 2013).

1. Marco didáctico y preliminar[3]

1.1 El intercambio de experiencias didácticas es una de las vías o herramientas más potentes para avanzar en el conocimiento mutuo y contrastado de lo que la teoría pedagógica y la ciencia específica (en nuestro caso las llamadas o adscritas curricularmente a las Sociales) señalan como propias para la enseñanza en la etapa Secundaria.

1.2 Siguiendo las introducciones de las Jornadas de intercambio de experiencias didácticas en Ciencias Sociales, las respuestas metodológicas que innovadoramente se dan a conocer se convierten para algunos/as docentes en una necesidad ya que son el incentivo para la reflexión, la colaboración (redes) y el conocimiento personal y profesional, en este caso desde la perspectiva geográfica.

1.3 Convencidos estamos de que nuestro ámbito de conocimiento precisa de la renovación conceptual y metodológica de manera profunda, y las experiencias permiten *entrar* en aulas diferentes, experimentales, más inquietas en su intelectualidad, y el conocimiento de nuevos diseños educativos procuran, de sólito, alumnados comprometidos, creativos, librepensantes, activos.

1.4 Tras las aportaciones que hicimos en los IV y V Congresos Ibéricos de Didáctica de la Geografía[4], el trabajo interdepartamental al que, con óptica espacial, venimos dándole continuidad, creemos que merecía la pena divulgarlo, aún más cuando este VI Congreso se celebra en Oporto/Vila Nova de Gaia, y nuestra comunicación tiene como objeto de atención a

2. Detalle de las capturas cartográficas (Santiago de Compostela)



IGN

[3] Los apartados 3.1, 3.2, 3.9, 3.10, 3.12, 4.2.2, 4.2.3.7, 4.2.3.8, ha sido posible redactarlos gracias a las informaciones directas de la profesora Sonia Moncalvillo Coracho.

[4] Respectivamente son:

- (2009) "El conocimiento geográfico del entorno escolar: actividades experimentales de observación y análisis del paisaje vivido", (72-85) en *A Inteligencia Geográfica na Educação Século XXI.* APG. IV Congreso Ibérico de Didáctica de la Geografía ("La inteligencia geográfica en la educación del siglo XXI"). Lisboa. Asociación de Profesores de Geografía de Portugal y Asociación de Geógrafos de España.
- (2011) "La percepción geográfica del medio parte del sector familiar: clave educativa en Secundaria para la protección, ordenación y gestión del paisaje" (573-594), en Delgado Peña, J.J.; De Lázaro y Torres, Mª.L.; Marrón Gaite, Mª.J.: *Aportaciones de la Geografía en el aprendizaje a lo largo de la vida.* Edit. AGE, APG, Universidad de Málaga. V Congreso Ibérico de Didáctica de la Geografía. ("Aportaciones de la Geografía a lo largo de la vida: Medio Ambiente y desarrollo territorial como nuevos retos en la era digital"). Málaga y Archidona. Universidad de Málaga, AGE, APG.

Santiago, ciudad transitada tanto desde Francia como desde Portugal, y desde luego con inconfundibles y palpables reminiscencias atlánticas.

1.5 Como hemos hecho en 2009 y 2011 oralmente en todas las introducciones, por escrito dejamos constancia de nuestro reconocimiento, valoración y gratitud por la organización, desarrollo y mantenimiento de este Congreso, sólido, deslumbrante y original formación en el difícil y recortado panorama educativo.

2. Fundamentación y prolegómenos

2.1 La hechura del Camino de Santiago por parte del aventurero IES Séneca (Córdoba)[5] en marzo de 2010, el conocimiento y la comunicación de tal actividad entre parte del Claustro escribano desde comienzos de ese curso, y su posible trasposición a nuestro ámbito escolar, condujeron a trazar un primer esbozo de ideación en noviembre de 2009, públicamente dicho en la Gala de entrega de premios de "Paisaje. II Concurso educativo de fotografía paisajística" en junio de 2010[6].

2.2 El comienzo de curso arrancó con el intercambio informal de propuestas y la creación de un Grupo de Trabajo que hiciera de banderín de enganche para:

[5] <http://www.juntadeandalucia.es/averroes/~14002972/spip/spip.php?rubrique157> (Último acceso, 26 septiembre 2012).

[6] Pedraza Serrano, José R.: "*No sé si es pronto, si es una osadía, o si es una excusa, pero quisiera deciros que La Escribana sueña con hacer el Camino de Santiago, peregrinar milenario hacia un santo lugar, búsqueda de las profundidades de uno mismo, un sondeo por las insondables entrañas de la mente y del corazón, del ser. Mi hijo acaba de hacerlo con su instituto en un proyecto titulado "Séneca-Xacobeo". Cada cual buscó su leiv-motive, el disfrute como tal, un alarde físico, conocer compañeros, el espíritu apostólico, la cultura y la escultura,…Pero a todos, sin excepción, les envolvió el paisaje; y los marcó. En el diario que se colgaba en Internet, leído con avidez por toda la Comunidad Educativa, para compartir en la distancia las sensaciones, la profesora Mª Dolores Ansio Aguilera, gozosamente, brindaba estas líneas que os traigo (…).*
Ésta es la marca del paisaje, la demostración de lo que supone la educación paisajística en sus justos términos. Un instituto respirando un mismo aire, remando en una misma dirección, luchando por ser los mejores. Ese es mi sueño de excelencia por el que merece la pena seguir bregando. Como un río continuo, año tras año, promoción a promoción, esa corriente limpia y fuerte que debemos proteger cual tesoro; el paisaje del mañana sólo se entenderá si queremos el paisaje del presente" (Cf. <paisajeducativo.wordpress.com> [Último acceso, 4 enero 2013]).

2.2.1 Concretar una reunión con los directivos/organizadores de la Ruta Séneca/Xacobeo (a saber, José Luna, Antonio Bravo y Eva Redondo) y un primer grupo escribano (Francisco García, Carolina Lozano, Sonia Moncalvillo y José R. Pedraza), que se celebró en el IES Séneca el 30 de septiembre de 2010.

2.2.2 Redactar un proyecto[7] que permitiera trasladar las intenciones al resto de la Comunidad Educativa y los potenciales patrocinadores. La coordinación y redacción, con aportes colaborativos del que suscribe esta comunicación, corrió a cargo de Francisco J. García Rueda.

3. Detalle de una captura de ortoimagen (Sarria)



IGN

2.3 Los objetivos que se trazaron a comienzo del curso 2010/11 con respecto a nuestro proyecto fueron:

2.3.1 Desarrollar la autonomía personal.

2.3.2 Desarrollar el compañerismo y la cooperación.

2.3.3 Afianzar los vínculos afectivos entre el alumnado y el profesorado.

2.3.4 Enriquecer el repertorio vivencial de nuestro alumnado.

2.3.5 Compartir dificultades y soluciones que una nueva vivencia tiene como tal.

2.3.6 Fomentar el valor del esfuerzo, del sacrificio, de la resistencia a la adversidad, entendiéndola como crecimiento personal propio de la madurez.

2.3.7 Inculcar el amor a la belleza y a la singularidad de paisajes culturales milenarios y de una ciudad medieval.

2.3.8 Inculcar el disfrute por la aventura, por la creación de nuevos conocimientos y sentimientos.

2.3.9 Defender los valores compartidos en una experiencia personal interior y, a la par, comunal.

[7] Entresacamos el somero epígrafe "Justificación", que por su clarividencia no merece más extensión: "*Toda actividad que enriquezca la oferta educativa de un centro está por si justificada, pero si además partimos de que ésta contribuye enormemente al principal objetivo de la educación, que no es otro que el desarrollo personal íntegro del alumnado, pocos argumentos más debería tener este apartado. No obstante, consideramos que realizar con el alumnado de nuestro centro el Camino de Santiago, consistirá en una experiencia que va a desarrollar la autonomía de cada uno de ellos y de ellas, así como estrechar los vínculos afectivos de todos sus integrantes, la capacidad de descubrir nuevos paisajes, nuevas situaciones, que, con su afrontamiento y deleite, enriquecerá para siempre sus vidas al estar hablando de una experiencia, si no única, sí difícilmente repetible; y, sobre todo, indeleble para sus memorias vitales. Convencidos estamos que esa huella, seguro, será imborrable*".

3. Antes de

3.1 La creación de una ambientación apropiada en el Instituto que permitiese elevar el grado de implicación, gracias a una motivación general e individual, supuso uno de los primeros objetivos y actuaciones, concretadas en elaboraciones de listados, diseño del logo del camino *escribano*, colocación de un panel mural informativo con apuntes geográficos (rutas, imágenes,…), calendario decreciente,…

3.2 El alumnado de la asignatura Alternativa de 4º profundizó en el conocimiento de la historia jacobea, que sirvió para ser difundido al resto de la Comunidad Educativa (en el panel antedicho), así como para rastrear informaciones logísticas (teléfonos útiles de las poblaciones de paso, etc.).

3.3 Lectura dialógica. El Ámbito Sociolingüístico propuso la lectura de la novela juvenil *Finis Mundi*, de Laura Gallego[8].

3.4 La Semana Cultural, que como acción formal propia de nuestro instituto ha tomado cuerpo desde el curso 2008/2009, en su tercera edición –como no podía ser de otro modo- fue dedicada a la presentación y preparación del proyecto caminero, motivar al alumnado a fin de seducirlo a la hora de la inscripción y participación. Rasgos a destacar de dicha Semana:

4. Semana Cultural 2011. Claustro



Esfera Escribana

3.4.1 Todo el Claustro se revistió con ropas alusivas al ambiente medieval que se quería recrear (monjes, campesinos, caballeros, señores feudales, doncellas, alquimistas,…).

3.4.2 Inauguración de la Semana Cultural con una jornada gastronómica en la que compiten los diferentes cursos, en la que se pudo degustar, entre otras viandas, el menú del peregrino, uvas, pan, queso y vino (entiéndase este último exclusivo para los docentes).

3.4.3 Talleres departamentales:

3.4.3.1 Ciencias Sociales (CCSS), Educación Plástica y Visual (EPV) y Tecnología [“Camino del ser”]. Recreación de una calle-mercado medieval y de una Iglesia románica, espacios en los que se desarrollaban talleres de elaboración de vidrieras, el oficioso escudo de La Escribana,

[8] Murillo Infante, Rafael, coordinador del Ámbito Sociolingüístico (ASL): “*En reunión de Equipo Técnico de Coordinación Pedagógica se valora la propuesta de efectuar una actividad interdisciplinar tomando como eje central la lectura de un libro. Se opta por elegir una sola lectura que se trabajará desde las diferentes áreas con actividades adaptadas a cada uno de los niveles. Ya que en este curso se está trabajando con el proyecto de hacer “El Camino de Santiago” como actividad extraescolar en la que participará todo el centro, se estima idónea la lectura de la novela de literatura juvenil de la autora Laura Gallego que se ambienta en torno al Camino.*
Desde las diferentes materias se deberá efectuar el diseño de actividades para cada nivel relacionadas con esta lectura”. Añadir que la Guía de Lectura de este libro, de alto nivel didáctico, sirvió de ejemplo para realizar la siguiente guía didáctica de *20000 leguas de viaje submarino* (Julio Verne) –acta del ASL, 23.9.2011-

cartografías camineras, construcción de vidrieras, pinturas murales (calendario agrícola de San Isidoro y Pantocrátor de San Clemente de Tahull, telar medieval)[9].

3.4.3.2 Lengua: Elaboración de manuscritos y leyendas del Camino.

3.4.3.3 Matemáticas y Ciencias Naturales (CCNN): Elaboración de jabón, cálculos matemáticos con el *botafumeiro*, taller de constelaciones, fabricación de calidoscopios.

3.4.3.4 Orientación ["Camino de los sentidos"]: Identificar diferentes sabores, olores, texturas, sonidos...

3.4.3.5 Música: Instrumentos que aparecen en el Pórtico de la Gloria de la catedral compostelana.

3.4.3.6 Francés e Inglés: el Camino de las lenguas europeas.

5. Pantocrátor (Semana Cultural 2011)



Esfera Escribana

3.4.3.7 E. Física ["Camino de la Salud"]: preparación física del alumnado para afrontar el Camino.

3.5 Charla-coloquio informativa. En horario vespertino y dentro del programa de la Semana Cultural, acto estrella y complementario fue la

6. Cartel de la charla informativa



Esfera Escribana

[9] Memoria del Departamento CCSS, 2010-2011: "*Sem*
organización y en la oferta educativa a través del III Ral
(José Larios Martón, "Cambio climático y el programa Kio
medieval: la sociedad y el arte en el Camino de Santiago".
Para la web del centro, redactamos la siguiente crónica
Sociales: El burgo medieval. José R. Pedraza. Siguiendo la
ocasión sobre el Paleolítico en Andalucía y en ésta sobre
la segunda semana de Abril-, el Departamento de Ciencias Sociales ha diseñado en esta III Semana Cultural 2011 una calle medieval (cual burgo jacobeo) en la que se han integrado varios talleres manuales, así como algún que otro departamento.
Con una decoración exquisita, en la que han contribuido todos los sectores de la Comunidad Escolar, se ha representado en la Galería de Paisaje una calle, que ha servido, además del trajín correspondiente, para compartir espacio y labor con los departamentos de Ciencias Naturales, Tecnología y Educación Plástica y Visual.
Entrando bajo un arco de medio punto ("muy románico"), se ofrecía la posibilidad de buscar información, a través de Internet, de las distintas etapas que se realizarán del Camino (desde Sarria a Compostela), pueblos, gentes, monumentos, paisajes,…A continuación, tenían que pintar –por niveles- una vieira con la cruz jacobea; la hechura de un escudo heráldico (del apellido Escribano) sirvió también para recobrar aires de linajes, genealogías,…Un taller de vidrieras, con papel de celofán y cartulinas, el calendario de San Isidoro de León, y entrando en el Aula de Convivencia, transformada en improvisada Iglesia románica, un majestuoso Pantocrátor –que pasará a decorar el vestíbulo del centro- han servido para darle un aire peregrino y medieval a este discurrir compostelano.
La ambientación de la rúa *ha superado a la del año anterior. El listón sigue subiendo*".

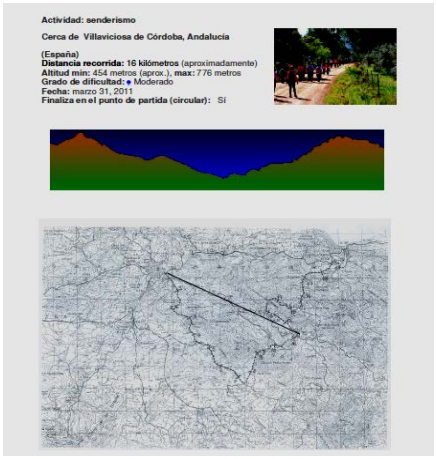
conferencia que impartieron nuestros próceres e inspiradores, los compañeros del IES Séneca (los referidos anteriormente y Rafael Molina) en la Casa de la Cultura de Villaviciosa de Córdoba (24.2.2011). El objetivo era dar a conocer su experiencia excursionista a fin de convencer a una Comunidad algo desconfiada y desmotivada. La presentación corrió a cargo de Francisco J. García.

3.6 Reunión con la Asociación jacobea cordobesa[10] en la Casa de Galicia de Córdoba (17.2.2011) a fin de intercambiar impresiones y conocer algunas cuestiones básicas de organización y logística.

3.7 Ruta preparatoria. El día 31 de marzo de 2011, con objeto de *ponernos a prueba*, todo el instituto realizó una ruta, en horario lectivo, de 17 km por el entorno villaviciosano, con un perfil orográfico que asemejara el relieve que nos encontraríamos en el Macizo Galaico. El ritmo de avance, las paradas intermedias, las pautas de comportamiento (respeto natural, hidratación, tráfico, cautelas,…) fueron practicadas. El diseño y dirección corrió a cargo del profesor José R. Pedraza.

3.8 Cuaderno cartográfico de ruta. Aprovechando el conocimiento obtenido en los Seminarios sobre la enseñanza de la Geografía en Secundaria (AGE y Ministerio de Educación) celebrados anualmente en la Universidad Carlos III (Getafe, Madrid) sobre la disponibilidad de una aplicación informática de "El Camino francés" que el Instituto Geográfico Nacional (IGN) ofrece y enlaza en su página principal[11], se procedió a la confección de una compilación cartográfica a partir de capturas de pantallas, trufadamente, del Mapa Topográfico Nacional (MTN) y de las correspondientes imágenes de satélite en una escala menor a fin de obtener un grado de detalle que permitiese visualizar abundantes topónimos, el parcelario, la red caminera, núcleos intercalares,…

7. Perfil y plano (ruta preparatoria)



JRPS

3.8.1 Objetivos:
3.8.1.1 Conocimiento geográfico por parte de la expedición.
3.8.1.2 Conocer de antemano la ruta y prever incidencias.
3.8.1.3 Coordinar los avituallamientos o rescates.
3.8.2 La impresión se hizo a color por parte de la profesora Carolina Lozano.
3.8.3 La escala numérica era aproximadamente de 1:10000 (21 km de media diaria, 7 folios apaisados por etapa -29 cm/folio-, 3 km/folio (300000:29 = 10344 cm).
3.8.4 Informaciones adicionales de las parroquias, textuales y fotográficas, también fueron compiladas e impresas (vinculadas todas ellas a los diferentes topónimos señalados en la referida web); mapas en 3D panorámicos de las etapas servían de imagen de síntesis para perfilar el recorrido diario en su conjunto y en su altimetría.
3.8.5 El total de mapas que compusieron fueron nuestro atlas caminero fue de 96.

[10] Vid. <http://www.caminosantiago.org> (Último acceso, 4 enero 2013).
[11] <http://www.ign.es/ign/layoutIn/csantiagoportada.do> (Último acceso, 4 enero 2013).

3.9 Compilación de contenidos geográficos, históricos y artísticos con afán de aprender el paisaje con carácter apriorístico a fin de disfrutarlo tanto descriptiva como analíticamente.

8. Perfil panorámico (captura pantalla)



IGN

3.10 El esfuerzo logístico en una actividad tal conlleva desde la delimitación de etapas, horarios y paradas, contactos con instituciones locales, contratación de autobuses y coche de apoyo, a la asistencia médica y el material consiguiente, la reserva de pabellones o albergues, o la contratación de un catering al efecto, pasando por elaboraciones de listas y organización de grupos de alumnado para tareas diarias o realización de tarjetas identificadoras, normas y consejos, así como ropa identificativa del proyecto.

3.11 Significar las informaciones hacia las familias a través de presentaciones de:
3.11.1 Los materiales y pautas a tener en cuenta por parte de las familias de los expedicionarios (realizado por la profesora Carolina Lozano). Se hizo hincapié en los gastos presupuestados, en indumentaria y calzado, comidas, alojamiento, aseo y cuidados personales, colaboración y resolución de dudas.
3.11.2 El procedimiento para informar de cómo seguir el Camino diariamente a través del blog creado *ad hoc* y en directo a través de los *tweets* remitidos (realizado por el profesor Antonio F. Estrada). Paso a paso se dieron las instrucciones para llegar desde un navegador (Google) con las palabras claves “camino Santiago escribano”, eligiendo la opción (dirección) “caminodesantiagoescribano.wordpress.com”; a partir de ahí, se destripó las distintas pestañas y estructura del blog (actividades, enlaces, La Escribana en la red, ruta, Flickr fotos,…).
En ambos casos se pretendía hacer partícipes a las familias en todo el desarrollo, ora los preparativos, ora el seguimiento puntual, ora la acción.

3.12 La difícil y compleja financiación supuso que el grupo organizador tuviese que *peregrinar* por delegaciones provinciales de las Consejerías autonómicas y por diferentes empresas privadas a fin de sufragar el mayor porcentaje posible de los fondos precisos para echar a andar. Negativa tras negativa hizo que la obtención de algún que otro premio escolar (Segundo Premio andaluz de convivencia, Primer Premio de fotografía medioambiental FACUA), la venta de lotería y algunas aportaciones *indispensables* (obligadas) condujesen a un *puerto de claridad* todas las incertidumbres, a lo que hubo que sumar una simbólica aportación personal (60 €).

4. Durante

4.1 Etapas[12]

Traslado y primera jornada: Villaviciosa (Córdoba) – Sarria (Lugo)

4.1.1.1 Día: 8 de abril de 2011 (viernes), salida 22 h.

4.1.1.2 Viaje nocturno con paradas en Villafranca de los Barros (Badajoz), Ambroz (Cáceres), Ponferrada (León).

4.1.1.3 Llegada a Sarria (Lugo), 10 h.

4.1.1.4 Primera jornada: Sarria (Lugo)-Portomarín (Lugo)

4.1.1.5 Día: 9 de abril de 2011 (sábado).

4.1.1.6 Distancia. 22 km.

4.1.1.7 Alojamiento: Polideportivo Municipal de Portomarín.

9. Pabellón de Portomarín



JRPS

4.1.2 Segunda jornada: Portomarín (Lugo)-Palas de Rei (Lugo)

4.1.1.1 Día: 10 de abril de 2011 (domingo).

4.1.1.2 Distancia: 23’9 km.

4.1.1.3 Alojamiento: Polideportivo Municipal de Palas de Rei

4.1.2 Tercera jornada: Palas de Rei (Lugo)-Melide (A Coruña)

4.1.2.1 Día: 11 de abril de 2011 (lunes).

4.1.2.2 Distancia: 17’9 km.

4.1.2.3 Alojamiento: Centro multiusos de Melide.

4.1.3 Cuarta jornada: Melide (A Coruña)-Salceda (A Coruña)

4.1.3.1 Día: 12 de abril de 2011 (martes).

4.1.3.2 Distancia: 24’6 km.

4.1.3.3 Alojamiento: Centro multiusos de Melide.

10. Profesorado acompañante



Esfera Escribana

4.1.4 Quinta jornada: Salceda (A Coruña)-Monte de Gozo (A Coruña)

4.1.4.1 Día: 13 de abril de 2011 (miércoles).

4.1.4.2 Distancia: 23’5 km.

4.1.4.3 Alojamiento: Albergue Monte de Gozo.

[12] Los detalles de cada etapa están recogidos tanto en el blog como en el *Libro del Camino*, a los que hacemos mención a lo largo de este artículo. Además, interesante y recomendable, es leer: Juanjo y Piedad (2011): “Camino de Santiago” (*El Escribano*, 58); s. p. (marzo-abril). En este número aparece una amplísima crónica sobre cada una de las etapas de la ruta: <http://ieslaescribana.wordpress.com/el-escribano-digital-2/> (Último acceso, 4 enero 2013).

4.1.5 Sexta jornada y regreso: Monte de Gozo (A Coruña)-Santiago de Compostela (A Coruña).
4.1.5.1 Día: 14 de abril de 2011 (jueves).
4.1.5.2 Distancia: 4 km.
4.1.5.3 Regreso a Villaviciosa, salida: 21 h.
4.1.5.4 Llegada a Villaviciosa: 15 de abril de 2011, 10 h.

4.2 Aspectos comunes
4.2.1 Componentes
4.2.1.1 Dos autobuses.
4.2.1.2 Doce profesores y profesoras.
4.2.1.3 Setenta y cinco alumnos/as.
4.2.2 En cuanto a la comida, con la excepción del primer día en el que el alumnado se autoabasteció con lo que portaba, la contratación de un servicio de catering permitió agilizar la ardua tarea de alimentar una expedición en camino, una itinerancia. Desayuno y cena servidos en puntos de salida y llegada, respectivamente (a excepción del albergue de Monto de Gozo), almuerzo frío en un picnic transportado en el coche de apoyo, y merienda comprada a diario en hipermercados próximos.
4.2.3 TIC
4.2.3.1 Como se ha apuntado, el vuelco de lo acontecido se previó que se hiciese a través de un blog creado al efecto, y aún hoy vigente[13].
4.2.3.2 El *equipo tecnológico* subía en horario nocturno a la red tanto la galería de imágenes más representativas y bellas como las notas de campo (datos relevantes y logísticos, anécdotas, emociones,…).
4.2.3.3 El trabajo se hizo ejemplarmente colaborativo. Las funciones estaban meridianamente trazadas y el cumplimiento de las labores encomendadas fue siempre harto profesional (puntual, generoso, continuado, respetuoso).
4.2.3.4 El carácter abierto que presidió las redacciones y tertulias editoriales permitió abrir a buena parte del profesorado las reuniones, así como al alumnado solicitado –siempre solícito-, dando como resultado una interacción que testimonia el hecho de que los diferentes ámbitos de conocimiento tuviesen presencia en el blog (oda literaria, notas en otros idiomas,…y, por supuesto, la Geografía).
4.2.3.5 El trabajo TIC tuvo una vertiente directa/aplicada respecto al trabajo que los responsables del coche *escoba* (de apoyo) en relación a la detallada revisión diaria de *"su"* ruta y la coordinación geolocalizada con el grupo de andantes.
4.2.3.6 Improvisadamente, el equipo TIC trabajó a destajo proyectando, cual cine de verano, imágenes evocadoras de lo vivido a lo largo de cada jornada. Servía, digámoslo así, de *nana de cuna*.
4.2.3.7 El tiempo libre, a pesar de la dureza de la caminata, se gestionó a partir de salidas controladas en tiempo por los entornos, cenas, duchas, juegos deportivos, bailes improvisados,…más el trabajo TIC en improvisadas aulas noctámbulas y prolíficas (véase el blog).

11. Aula itinerante TIC



Esfera Escribana

[13] <http://caminodesantiagoescribano.wordpress.com/> (Último acceso, 4 enero 2013).

4.2.3.8 La asistencia médica de Paco Montávez, amigo y colega, fue decisiva para que no se detuviese la comitiva peregrina. Todo tipo de lesiones fueron aliviadas, a veces en el hospital de campaña que apagaba sus luces a la par que los equipos informáticos de la redacción bloguera.

4.3 El *espíritu escribano.* El gran patrimonio que hay que poner en valor y defender es el cúmulo de vivencias compartidas en las que el compañerismo profesional muta en amistad personal. Los pequeños detalles imperceptibles para el conjunto, o el gran grupo (la *tribu*) pendiente en un momento dado, forjan una manera de mirar distinta, sentimientos nuevos e indelebles. Detalles: compartir una barrita energética, achuchadas fotos abrazados y sonrientes, palabras de ánimo ante la adversidad, sellar compostelanas ajenas, aliviar mochilas, chascarrillos oportunos, escuchar mucho, observar silenciando coincidencias, vestir uniformados, ayuda en la salva de obstáculos, dormitar sigilosamente en cualquier pradería, disposición contributiva, carantoñas, coser un descosido sin parar, agradecerlo todo, la evitación de la desobediencia y la interiorización de la prevención, el enmarcado y regalo de alguna fotografía emotiva *a posteriori*, la admiración del sacrificio del otro/a, la aceptación de la uvita de esa bebida *espirituosa*. Los objetivos proyectados se cubrían y se desbordaban.

5. Después de

5.1 Un video sobre la III Semana Cultural (realizado por Francisco J. García) ha servido para rememorar los preparativos, pudiendo ser visto en la web del centro (subido en Youtube[14]), como lo fue en la III Gala de entrega de premios de "Paisaje" (junio de 2011) (enlace *El taller de Ciencias Sociales en la III Semana Cultural*).

5.2 La prensa escolar especializada y algunos medios comarcales recogieron con minucia nuestra actividad santiaguesa. El rastreo, recopilación y comunicación pública de tales notas periodísticas y crónicas lo consideramos como importante por su papel memorial y valorativo.

5.3 Referencias al Camino se han sucedido en todos y cada uno de los actos, órganos, encuentros, tertulias,…y de esa presencia viva destacar las menciones hechas en las Galas de entrega de premios de la X edición del Certamen andaluz de videos para la prevención de las drogodependencias (mayo de 2011) y en la III edición de Paisaje, Concurso educativo de fotografía paisajística (junio de 2011)[15].

[14] <http://www.youtube.com/watch?v=SJA2sEDfkYY> (Último acceso, 4 enero 2013).

[15] Pedraza Serrano, José R.: "*Ambiental es respetar el entorno, físico y humano, ambiental es compartir esfuerzos, luchar por unos objetivos comunes que no agredan al territorio innecesariamente, ambiental es conocer lo de fuera para valorar lo de dentro. Aquí es donde aparece el gran proyecto de este curso, por encima de todos, y ese proyecto se llama "Camino de Santiago", la acción docente más ambiciosa hasta ahora acometida –y mirad que se ambiciona- en la historia de nuestra casa escribana, para desde aquellas palabras ensoñadas y desde aquel sueño, echar pie a tierra y andar haciendo camino*".

5.4 Aparte del blog caminante, es en el periódico escolar mensual *El Escribano* en el que mayor difusión tuvo todo el proceso educativo: avisos, estado de la cuestión, crónica[16], recuerdos, balances,…

5.5 Con un carácter específico –a diferencia de este trabajo articulístico que traduce, como es propio de la Geografía, el carácter holístico-, Antonio F. Estrada publicó un artículo (ver bibliografía) en el que ha venido a contar las intenciones que se tuvieron en el diseño de la aplicación, su desarrollo, carácter y estructura, así como los logros que se desprenden del uso de esta herramienta digital (actualidad, emocionalidad, visualidad, interactividad). Este artículo también se publicó en *e-CO*, 9, revista digital del Centro de Profesorado Luisa Revuelta (Córdoba)[17].

5.6 El blog propiamente dicho sigue estando activo, lo que supone un recurso de consulta, recordatorio, enseñanza, carta de presentación del centro educativo,…Es el reflejo fiel de lo vivido al alcance de la mano de todos/as.

5.7 *El Libro del Camino* (en papel y en formato e-book[18]) es la labor encomiable, no demasiado frecuente en otras muchas actuaciones fuera del aula, de juntar y dar forma atractiva a todo el material generado a lo largo de la gestación y ejecución del viaje.

5.8 El Camino en la Formación en Centros (FC). Al tener tres líneas de trabajo la FC del curso 2010/2011, a saber, TIC, Convivencia y Educación Ambiental, sugerimos como hilo mensual de abril de 2011 una *discusión* competencial, lo cual sirvió para reflexionar abiertamente sobre las virtudes de una experiencia de esta dimensión[19]. Por falta de espacio

---

[16] Vrbgr.

- Herminio y José (2010): "Camino de Santiago: la verdadera competencia educativa" (*El Escribano*, 53); s. p. (octubre).
- Juanjo y Piedad (2011): "Camino de Santiago" (*El Escribano*, 58); s. p. (marzo-abril). En este número aparece una amplísima crónica sobre cada una de las etapas de la ruta.
- García, Juanjo (2011): "Entrevista a Manuel Adame Palacios sobre el Camino de Santiago" (*El Escribano*, 59); 2 (junio).

[17] En éste, el resumen que incluía el autor del mismo era: "*Una experiencia educativa como hacer el Camino de Santiago con nuestro alumnado ha servido para allegar a toda la población de Villaviciosa la importancia y beneficios que puede aportar a la vida cotidiana el conocimiento, uso y manejo de las Nuevas Tecnologías. Un objetivo educativo es llevado, a través del blog, Twiter, Flickr y demás recursos de la información y la comunicación, a todos los hogares de la Comunidad Educativa de nuestro instituto*".

[18] <http://www.myebook.com/ebook_viewer.php?ebookId=122770> (Último acceso, 4 enero 2013).

[19] Hilo de discusión: "El Camino de Santiago: TIC, Convivencia y Educación Ambiental. 20/04/11 12:50. *José R. Pedraza Serrano*. *En este hilo del mes de Abril casi no quedaba más remedio que situar esta actividad extraescolar, el Camino de Santiago, en el centro del debate de este Foro. Las tres líneas de trabajo que en este curso se diseñaron para la Formación (ambiental, TIC y convivencia) han tenido clara presencia en una actuación de estas dimensiones. Creemos que puede ser oportuno desarrollar, por ejemplo, qué aspectos se han hecho presentes de manera destacada, qué cuestiones se podían haber reforzado más, qué ha sido lo mejor y qué aspectos habrá que cuidar en un futuro,...En definitiva, todo lo que se quiera expresar. Nos gustaría manifestar en este hilo alguna valoración personal, pero no es oportuno aunque quisiéramos. Lo que sí queremos es pedir a todos los integrantes de la Formación en Centros que opinen, los que viajaron y los que no, ya que*

no podemos reproducir algunas de las respuestas, las cuales, todas sin excepción, vinieron a subrayar el extraordinario valor que tuvo una actividad incomparable.

6. Conclusiones

6.1 La evaluación de los objetivos trazados nos permite considerar, de manera general –en todos los sentidos, esto es, de manera grupal, en la totalidad de aspectos a tener en cuenta-, que la consecución de los mismos ha sido muy favorable.

6.2 La convivencia antes, durante y después[20] se ha visto mejorada en las relaciones humanas a diferentes niveles (mayores con menores, Comunidad Educativa en general, relación profesional, acercamiento a instituciones, percepción familiar…)[21].

6.3 El trabajo en equipo parte de la fe de un grupo de profesorado que, con ahínco, motivan a buena parte del Claustro (quizá sea imposible todos y todas) a dar un plus más de trabajo y esfuerzo, más allá de las clases ordinarias, lo cual se trasluce en el abordaje de otros proyectos *descomunales* para un centro diminuto y rural (Comenius, Sophia, FC, *skecht* de 'El Club de las Ideas'[22],…) en los que el paisaje siempre está presente.

---

precisamente 'las Tics han permitido compartir la convivencia de todos y todas en aquellos ambientes únicos' (ahí están las tres dimensiones de nuestra Formación)".

[20] En la Programación de Actividades Complementarias y Extraescolares del curso 2011-2012 podemos leer a propósito en palabras de la Jefa del Departamento de Actividades Extraescolares y Complementarias (DACE), Sonia Moncalvillo Coracho (6.11.2011): "*Las actividades del médico del Equipo de Orientación Educativa (EOE) para este curso escolar, van a girar especialmente a ofrecer asesoramiento y apoyo al alumnado que sea derivado por parte del orientador. El motivo de incorporar esta actividad como central en la programación del médico radica especialmente en alto nivel de confianza y proximidad que ha establecido con el alumnado, fruto de los años que lleva trabajado con ellos y ellas y sobre todo la convivencia que tuvo durante el Camino de Santiago. Por lo cual consideramos mucho más productivo girar su actuación de carácter grupal mediante talleres, a una más individual y de atención más concreta a los problemas relacionados con los hábitos de vida saludable. Lo cual servirá para enriquecer la asesoría contemplada en el Programa a Forma Joven. No obstante se continuará realizando (en menor medida) aquellos talleres que consideramos fundamentales para la formación de nuestro alumnado (Drogas, tatuajes, piercing, alimentación)*".

[21] Justificando la conclusión, recordar algunos de los asertos de la justificación del proyecto: "*Es por ello que consideramos que hacer el Camino de Santiago se convertirá en una de las acciones más ricas y significativas en torno al desarrollo convivencial de nuestro centro, y que redundará en la verdadera educación competencial al ser una experiencia extraescolar que aglutina un sin fin de objetivos, contenidos, actividades, que desde la transversalidad de todos los elementos puestos en juego, viene a elevar sin duda alguna el nivel educacional de nuestra Comunidad escolar.*

(…) El proyecto educativo del IES La Escribana va estrechamente ligado a su evolución en el fomento de la cultura de paz y convivencia, entendiendo por convivencia todas aquellas interacciones que se producen en el marco educativo de nuestro centro y de la localidad que lo acoge. Así podemos hablar de las relaciones que se producen entre el alumnado-profesorado-P.A.S.-familia-pueblo. Todas y cada una de ellas son fundamentales para el buen funcionamiento del centro, cuidándose todas con esmero, porque consideramos que constituye la piedra angular del desarrollo y evolución hacia un centro educativo de calidad personal".

[22] Pedraza Serrano, José R. (2012): "El sketch televisivo como elemento motivador y difusor del proceso de enseñanza-aprendizaje del paisaje geográfico: ideación, preparación, realización y

6.4 El Departamento de Ciencias Sociales. Geografía e Historia consideramos que forma parte inevitable y prioritaria en un proyecto de estas dimensiones al permitir la simbiosis de contenidos, procedimientos y actitudes sin los cuales el entendimiento de los paisajes naturales y culturales se hace difícil[23], y sin el cual es imposible comprender el laboratorio geográfico que supone una ciudad milenaria y de idiosincrasia transnacional.

6.5 Un proyecto como el presentado pensamos que se ajusta a una educación por competencias, inclusiva, colaborativa y cooperativa, integral, estando presentes todas ellas en su globalidad, por lo que hace de esta acción educativa el que llamaríamos "un todo competencial"[24].

6.6 El conocimiento previo del territorio a través de los materiales cartográficos y fotográficos está directamente relacionado con el buen manejo físico en el medio (respeto, valores de superación, entrega, compañerismo y comparticiones, autoestima, confianza, solidaridad y cooperación,…).

6.7 La Geografía, a través de las cartografías, la interpretación de paisajes naturales y culturales, de la lectura de descripciones,…ha estado presente en todo el proyecto caminero. Es la base de conocimientos y vivencias, y por ello el cimiento y soporte indispensable para dar coherencia y sentido a un proyecto educativo de esta índole.

12. Plaza del Obradoiro



Esfera Escribana

7. Epílogo

El sentido memorístico (hacer memoria de) que tiene el *Libro del Camino* y el mismo blog, es el que esperamos tenga para el futuro esta comunicación decimalizada, y que sirva como guión

conclusión" (507-528), en De Miguel González, R.; De Lázaro y Torres, Mª. L.; Marrón Gaite, Mª.J. (eds.): *La educación geográfica digital***.** Actas del I Congreso europeo de didáctica de la Geografía ("Innovación en la enseñanza de la Geografía ante los desafíos sociales y territoriales. Recursos didácticos y Geomedia"). Zaragoza. Grupo de Didáctica de la AGE, Universidad de Zaragoza y Red Europea Digital-Earth.

[23] Memoria del Departamento de CCSS (José R. Pedraza Serrano, Jefe Dpto.): "*Camino de Santiago: Desde la ideación de este Proyecto, este Departamento ha estado actuando para que el mismo se llevara a cabo. Antes, durante y después de la realización del mismo, el Camino forma parte del carácter de este Seminario, seminario caminante y peregrino*".

[24] Pedraza Serrano, José R. (2012): "La competencia paisajística. Fundamentos y estrategias socioeducativas para la sostenibilidad ambiental", en Morales, J. A. y Barroso, J. (coord.): *Redes educativas: la educación en la sociedad del conocimiento.* Sevilla: GID, Universidad de Sevilla –Actas publicadas en CD-R- . 11 págs.

para que otros colectivos escolares puedan hacer también el Camino, o que sirva para completarlo en aquello que se nos haya podido olvidar. En cualquier caso, esperamos haberle dado orden racional a tanto esfuerzo, a tanto ahínco y fe en el buen trabajo[25], a tanta emoción.

La elección del Camino francés vino determinada por ser la primera vez que afrontábamos una empresa así. Empero soñamos con seguir los pasos que nos inspiraron, esto es, los hermanos cordobeses del IES Séneca, y lo mismo que ellos (2010), repetir ese tránsito a Santiago desde las también hermanas tierras portuguesas, desde el Sur, cumpliendo el espíritu universal e intemporal trazado por Feliciano Novoa Portela[26]:

El Camino de Santiago es mucho más que un simple camino. Desde Polonia, Finlandia, Eslovaquia y Escocia, desde los confines europeos de Rusia, Irlanda o Islandia, cientos de rutas profundamente enraizadas en el subconsciente de los europeos durante once siglos han guiado el caminar de millones de personas hacia el lugar de encuentro, físico y espiritual, por antonomasia: Santiago de Compostela. Hoy, en pleno siglo XXI, las razones para recorrer cualquiera de esas rutas se han trivializado en muchos casos, pero Compostela continúa siendo el gran foco de atracción de las conciencias europeas. La 'calle mayor de Europa', como la denominó Goethe, el 'camino de las mil sendas', (…) La peregrinación jacobea rompe los moldes de cualquier otra manifestación religiosa de sentido parecido. Mientras Jerusalén, Roma o La Meca, por poner un ejemplo, son lugares a los que los hombres acuden en busca de algo que ya conocen, los peregrinos que caminan hacia Santiago van al encuentro de algo que no saben muy bien lo que es. Se hace el camino por mil razones y cualquiera es válida pero todos los peregrinos esperan, a su llegada, la respuesta a las mil y una preguntas que se han hecho en el transcurso del viaje. (…) No hay discriminaciones, no existen clases sociales ni distingos en los comportamientos. La senda se abre, libre y diáfana, para que todas las miradas y todas las ideas discurran sin problemas.(…) La unidad en la diversidad o la diversidad en la unidad.(…) .

Bibliografía

–Ávila Granados, J. (2006). Rutas de España. El Camino de Santiago. Barcelona. Planeta. Vol. I Estrada Parra, A.F.

– (2012). "El blog del camino: una experiencia 2.0". Cuadernos de pedagogía, nº. 422, 48-50.

– (2012). "El blog del camino: una experiencia 2.0". Aula de Innovación Educativa, nº. 215, 51-55.

[25] Loring, Jaime: "Teología e historia de Jesús" (*Diario Córdoba,* 29.7.2012); 6: "*La fe en su sentido más original y auténtico significa confianza en alguien, fiarse de alguien. (…) Tenemos fe en la medida que tenemos confianza en una persona y nos fiamos de ella*".

[26] Novoa Portela, Feliciano: "Presentación", en Ávila Granados, J. (2006). *Rutas de España. El Camino de Santiago***.** Barcelona. Planeta. Vol. I, 9-12

–García Rueda, F. J. (2010). “Evaluaciones de diagnóstico y mejora en un IES de la Sierra Cordobesa”, in Monográficos Escuela. [Monográfico del periódico *Escuela* titulado “Evaluaciones de diagnóstico: su contribución a la mejora”]. Madrid. Wolters Kluwer, 18-20.

–Pedraza Serrano, J. R. (2003). “Nuestro pueblo palmo a palmo. Ciencias Sociales en Villaviciosa de Córdoba”, in Cuadernos de Pedagogía, nº. 329, 29-31. Barcelona. Praxis.

– (2009). “El conocimiento geográfico del entorno escolar: actividades experimentales de observación y análisis del paisaje vivido”, en VV. AA. A Inteligencia Geográfica na Educação Século XXI. Lisboa. APG. Asociación de Profesores de Geografía de Portugal y Asociación de Geógrafos de España, 72-85.

– (2012) “Un Camino de Santiago *competente:* la espacialidad como base de conocimientos y vivencias”, disponible en joserramonps.blogspot.com (Último acceso, 11 noviembre 2012) [documento en formato ppt] –pendiente de publicación en < http://www.age-geografia.es/v2/index.php?m=seminarios_sec>

A DIMENSÃO TEMPORAL NO DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO ESPACIAL: UMA PROPOSTA DE PRÁTICAS ESPACIAIS NA BAIXA POMBALINA, EM LISBOA

Miguel Angel Silva

Introdução

Refletir sobre novas possibilidades de entender e interpretar o espaço geográfico a partir dos efeitos da dimensão temporal sobre a espacialidade constitui o foco da presente comunicação.

Pretende-se assim, aprofundar o debate teórico na constituição de uma matriz crítica da Geografia, orientando-a teórica e metodologicamente na compreensão da realidade espacial, a partir dos efeitos da temporalidade no espaço e na definição de modelos de leitura interpretativos e explicativos de leitura da gramática espacial, que ao se apresentar complexa requer análises multidisciplinares, nesta linha de investigação, a partir do contributo da História ciência no devir do seu tempo histórico.

Deste quadro exploratório e problematizador pretende-se alargar o prisma de abordagem da espacialidade, estabelecendo-se a temporalidade como uma das variáveis a considerar no estabelecimento de uma teoria crítica do espaço e simultaneamente como uma variável a reter na conceção epistemológica do espaço.

Saliente-se neste sentido, que o propósito deste debate teórico sobre o espaço e a sua natureza não tem a pretensão de negar e contra-argumentar a noção de espaço geográfico e as suas significações discorridas pelas várias correntes do pensamento geográfico, mas investigar sobre novas oportunidades de entender e interpretar o espaço geográfico, complementando-as, a partir dos efeitos da dimensão temporal sobre a espacialidade, ampliando a vertente formativa da educação geográfica. O espaço é entendido assim, na dinâmica do seu movimento de transformação ao longo do tempo, nos estratos sucessivos das várias temporalidades territorializadas, portanto, como um produto histórico e social.

Como refere Paulo Godoy, "o estudo da paisagem pode ser assimilado a uma escavação arqueológica. Em qualquer ponto do tempo, a paisagem consiste em camadas de formas provenientes de seus tempos progressos, embora estes podem ter sofrido mudanças drásticas (...) Assim, se a forma é propriamente um resultado, ela é também fator social" (GODOY, 2004: p. 35).

Ressalva-se assim que o conceito paisagem aqui implícito afigura um enfoque predominantemente histórico-social advindo da problematização ensaística do espaço como produto histórico, na sua relação dialética com o espaço geográfico. Neste sentido, considerar-se-á importante relevar as duas tendências associadas ao conceito de paisagem de Dematteis:1995 que constituem um referencial de inteligibilidade na compreensão do espaço como unidade histórico-geográfica – a paisagem como símbolo, isto é, como conjunto de sinais a interpretar; a paisagem como modelo, isto é, como construção explicativa da realidade externa.

Assim, privilegiar-se-á o prisma de análise da paisagem como produto histórico-social, estando todavia consciente que a paisagem afigura igualmente os enfoques: paisagem como construção mental do sujeito (relações internas); paisagem como resultado das relações entre representações e coisas; paisagem como geosistema (relações causais entre as coisas), (Adaptado, GASPAR: 2001, p. 86-87).

O desafio aqui proposto centra-se no estabelecimento de novas possibilidades de análise geográfica, no ensino da Geografia, da qual o tempo substancia uma categoria de análise a considerar na compreensão da dinâmica geográfico-espacial. Deste modo, pretende-se superar dualismos teóricos entre a ciência geográfica e a ciência histórica, perfilhando-se deste diálogo cientificamente profícuo a ampliação do pensamento geográfico e simultaneamente o desenvolvimento do pensamento espacial dos jovens.

Como refere Lana Cavalcanti, "na Geografia não se admitem mais excluir as diferentes compreensões, explicações, determinações da configuração do real, sejam elas simbólicas, económicas ou naturais. Na medida em que compreende-se que o real é complexo, composto por elementos subjetivos e objetivos, naturais e sociais, materiais e imateriais, o caminho do discurso geográfico é no sentido de aprender as inter-relações entre esses elementos, sem dicotomia" (CAVALCANTI: 2011, p.196).

Procura-se assim, perspetivar o espaço, na sua relação dialéctica presente-passado, inteligível das dinâmicas territoriais que o espaço expressa. Se o espaço possui uma matriz geográfica materializada nas relações estabelecidas entre o Homem e o meio físico, enquanto entidade dinâmica e mutável, quer por fatores naturais e/ou humanos, e, portanto, reveladora de marcas de temporalidade, pressupõe, igualmente, uma matriz histórica, consubstanciada nas ações e processos dos agentes históricos que o foi (des/re)construindo num espaço temporal contínuo.

Neste sentido, o trabalho de campo/visita de estudo figura como uma importante metodologia de trabalho enquanto experiência espacial e consequentemente como um meio formativo de desenvolvimento de práticas espaciais e do pensamento espacial dos alunos. O desafio destas experiências espaciais, a que esta linha investigativa se reporta, constitui-se na assunção da unidade dialética entre espaço e tempo, considerando que "as paisagens são o resultado de um processo histórico e cultural num quadro geográfico preciso" (FADIGAS apud ALMEIDA, 1998: p. 127).

A Baixa pombalina, em Lisboa constitui, neste trabalho um espaço nuclear e central de desenvolvimento das aceções anteriormente referidas, nomeadamente da perceção e apreensão da sua gramática espacial contrastante num contexto ante-terramoto de 1755 – a cidade orgânica – e pós-terramoto – a cidade racional. Pretende-se assim, desenvolver linhas interpretativas e contextualizadoras da sua morfologia e estrutura urbana com o objetivo de se elaborarem eixos de compreensão dos sentidos da sua espacialidade.

A Baixa pombalina poderá ser assim definida, adaptando as palavras de Zygmunt Bauman, como "una ciudad similar a un palimpsesto, erigida sobre las capas de los sucessivos acidentes de la historia; una ciudad que há surgido y sigue surgiendo de una asimilación selectiva de tradiciones divergentes, asi como de la absorción igualmente

selectiva de innovaciones culturales, com ambas selecciones sujetas a reglas cambiantes, casi nunca explícitas y, menos aún, presentes en el pensamento de la época en que tiene lugar la acción, y susceptibles a una codificación cuasi lógica sólo com ayuda de la visión retrospectiva" (BAUMAN, 2001: p.56).

1. Educar o olhar geográfico na leitura de um espaço histórico: a Baixa pombalina, em Lisboa

Espaço e tempo apresentam-se simultaneamente como uma marca identitária do lugar e uma expressão da sua singularidade. A singularidade do lugar expressar-se-á na sua materialidade. Materialidade, esta, entendida como um produto decorrente de um processo de construção configurado temporal e espacialmente em função da ação do Homem sobre o território. O território é assim usado, reorganizado, configurado, modelado e racionalizado pelo devir humano: "O espaço é construção, é resultante do acontecer humano e ser resultante não é ser 'teatro da história' mas, sim a própria história territorializada" (PEREZ, 1996: p. 28).

A materialidade surge como a expressão de um território construído historicamente, apresentando simultaneamente sentidos históricos e geográficos circunscritos no espaço: "Espaço é o "território usado", natureza socialmente definida pelo movimento do viver-fazer humano: o acontecer humano se reflete no território do espaço geográfico, o que nos possibilita definir metaforicamente a Geografia como uma escrita existencial do ser humano no seu território" (*Idem*, 1996: p.24-25).

O espaço surge como um organismo circunscrito numa dada realidade territorial. A sua expressão vital decorre da relação retroalimentadora entre acção humana e materialidade a que Milton Santos, geógrafo e pensador do espaço, se refere quando afirma que "a configuração territorial é dada pelo conjunto formado pelos sistemas naturais existentes em um dado país ou numa dada área e pelos acréscimos que os homens superimpuseram a esses sistemas naturais. A configuração territorial não é o espaço, já que sua realidade vem de sua materialidade, enquanto o espaço reúne a materialidade e a vida que a anima" (SANTOS, 1996: p.51).

O espaço configura assim uma realidade metamorfizada por um homem-agente, interventivo e criativo, que o modela num processo dinâmico de (des)construção circunstanciado numa dimensão temporal, já que o seu modo de produção reflete, ao longo do tempo histórico, características sócio-culturais específicas que o dotam de conteúdo e significado. "O espaço, portanto, é um testemunho; ele testemunha um momento de um modo de produção pela memória do espaço construído, das coisas fixadas na paisagem criada" (GODOY, 2004: p. 34).

Decorrente desta metamorfização, o espaço surge como uma unidade histórico-geográfica. Captar os sentidos de determinado espaço geográfico subentende interpretar e compreender o espaço mediante um prisma de análise inter-temporal pelas relações passado-presente-futuro, decorrentes desta metamorfização da sua materialidade, expressa na mutabilidade estrutural e funcional em que incorre. O espaço geográfico é assim

entendido "como unidade das práticas espaciais, é a base material, física modificada pela ação humana. É o tempo materializado. O espaço geográfico é resultado da produção humana" (BRAGA, 2007: p. 70).

Esta opção metodológica permite o estabelecimento de pontos de referência e de identidade dos territórios, fundamentais para um desenho crítico e reflexivo, na produção científica de ensaios de geografia humana, geografia económico-social, geografia urbana, geografia rural, geografia cultural, geografia do turismo, ordenamento e planeamento do território.

Resultante deste processo estrutural e funcional evolutivo, e por conseguinte de um tempo territorializado no espaço, já que "o espaço é uma forma, uma forma durável, que não se desfaz paralelamente à mudança de processos; ao contrário, alguns processos se adaptam às formas preexistentes enquanto outros criam novas formas para se inserir dentro delas" (GODOY, 2004: p. 34), o estabelecimento de linhas compreensivas e explicativas dos padrões de distribuição dos fenómenos geográficos pressupõe a aceção de uma visão inter-temporal sobre uma materialidade de caráter metamorfizante que nos permite conhecer o território e simultaneamente actuar sobre o mesmo de uma forma sustentada pelo entendimento integrado das suas dinâmicas espaciais, decorrente dos processos históricos a que foi sendo sujeito.

Pensar geograficamente num espaço como a Baixa pombalina, nos seus aspectos estruturais e funcionais, implica perceber que, se numa primeira instância a teorização afeta a determinado fenómeno geográfico pressupõe uma explicação do fenómeno no seu imediato, traduzida num determinado padrão espacial, o seu conteúdo discursivo-geográfico só será inteligível quando integrado numa linha histórico-temporal que o dote de referenciais, passíveis de descortinar sentidos, na compreensão da sua génese processual, advinda esta das ruturas e/ou continuidades de uma sociedade em movimento e evolução.

Uma análise funcional do tecido urbano da Baixa pombalina permite-nos estabelecer padrões espaciais evolutivos das funções urbanas deste espaço. Neste sentido, se os prédios de rendimento da Baixa pombalina num primeiro momento afiguravam uma função primordialmente comercial, sobretudo no rés-do-chão e habitacional nos pisos superiores, verificámos que, actualmente, enquanto segmentos da materialidade deste espaço, estes, personificam novas funções urbanas, ligadas sobretudo aos serviços e aos sectores político-administrativos, decorrentes do processo histórico de terciarização da sociedade, ao mesmo tempo que a função residencial possui uma expressividade muito reduzida, justificada por outras variáveis, (renda locativa, movimentos migratórios, processo de suburbanização, novas redes de transporte/ mobilidade) e elementos processuais que afiguram um sentido multidisciplinar, mas decorrentes de eventos e processos históricos. Por outro lado, tem-se assistido a uma apropriação funcional turístico-cultural do seu património histórico inicialmente contemplados por funções comerciais, administrativas, industriais, que apresentam novos dados de investigação, por exemplo, no campo de uma geografia do turismo, geografia urbana, e que não prescindem deste enquadramento histórico-geográfico na ótica de interpretação/explicação do processo-produto que estas novas materialidades afiguram.

Estruturalmente, se pensarmos numa baixa da cidade de Lisboa, antes e após o terramoto de 1755, verificamos que a sua morfologia foi-se modificando num processo temporal contínuo. Se até ao dia 1 de Novembro de 1755 decorrente de sucessivas ocupações humanas a cidade incorria de uma mofologia específica, crescendo e multiplicando-se organicamente, após o terramoto o seu espaço apresenta uma morfogénese radical configurando um novo plano urbanístico, não obstante a presença de elementos de outras épocas como por exemplo as galerias romanas subterrâneas à Rua da Prata e Rua Augusta.
Os estudos de Geografia do planeamento e ordenamento do território incidindo sobre o território deverão circunscrever a máxima 'conhecer o território para poder actuar'. Ora, a este procedimento metodológico subjaz inevitavelmente um conhecimento histórico-geográfico do território inevitável para a elaboração de planos de intervenção territorial e de gestão sustentados. Porque o espaço apresenta uma historicidade materializada, qualquer que seja o âmbito de ação urbanística sobre o mesmo pressupõe a assunção de quadros históricos referenciais, enquanto vetores de discussão orientadores de práticas mais adequadas. Veja-se neste sentido, a importância dos princípios e processos técnicos associados ao conjunto edificado da Baixa pombalina como elementos normativos e de aperfeiçoamento nos processos de conservação e reedificação dos edifícios da baixa, atendendo à sismicidade do território em que assenta este espaço.

Se bem que, enquanto espaço de valor histórico e patrimonial se encontra integrado numa área de intervenção condicionada, e, portanto, estruturalmente, apresenta uma fisionomia relativamente estável, verificamos que outros espaços se vão (re)construindo, apagando ou transformando as marcas materiais do seu passado, reflexo do modo como "as sociedades veem o seu território, o tipo de relações afectivas que com ele estabelecem e, em consequência, o valor simbólico que lhe atribuem, o qual, por sua vez, também influencia o grau de transformações efetuadas." (SALGUEIRO, 2005: p. 89-90).

Por conseguinte, o espaço configura-se igualmente como uma unidade histórica. O Homem enquanto ser social produz e reproduz materialmente o espaço, num processo de continuidades, mudanças e ritmos de desenvolvimento condicionados por uma multiplicidade de fatores – económicos, sociais, políticos, culturais e de mentalidades.

Resultante deste movimento histórico a paisagem vai-se modificando e metamorfizando numa relação dialética entre o homem e o seu ambiente (re)produzindo-se dinamicamente em novas materialidades.

Reiterando as palavras de SANTOS: 1988, o espaço assume um caráter mutável e circunstancial cujo dinamismo advém das realizações humanas que vão imprimindo na paisagem uma historicidade sempre renovada e portanto de espessura sedimentar e de significado antropológico, reflexo das sucessivas mudanças estruturais e funcionais que o Homem como agente histórico vai produtivamente (des/re)construindo em novas materialidades num movimento permanente e por esse processo infinito a paisagem vai agregando "pedaços de tempos históricos representativos das diversas maneiras de produzir as coisas, de construir o espaço".

Estes apontamentos de Milton Santos relevam o espaço como entidade histórica e identitária advinda da simbiose da paisagem com a sociedade circunstanciada no devir

histórico dos seus valores. O espaço surge assim como uma criação circunscrita a um território físico e animado pelos homens que o usam e transformam ao longo dos tempos, dotando-o de uma unidade geográfica expressa numa espacialidade presente mas cuja morfogénese vai incorrendo num processo temporal, como se de um palimpsesto se tratasse. Daí a sua unidade histórica e por conseguinte a sua dimensão histórico-geográfica inter-relacional e causal.

"As urbes fazem-se e refazem-se no tempo através de ruturas, mais ou menos bruscas, e de continuidades que lentamente vão transformando os espaços. A cidade que temos é o legado material desses processos que cada geração aplica ao que recebe para adaptar às suas condições de produção, à luz dos valores que possui. O território torna-se assim como que um palimpsesto escrito e reescrito em inúmeras camadas." (SALGUEIRO, 2005: p. 89).

Segmento espacial da cidade de Lisboa, a Baixa pombalina circunscreve na actualidade um espaço histórico e identitário animado por novas apropriações e espacialidades que circunscrevem novas geografias e simultaneamente novas significações decorrentes de processos e eventos históricos que traduzem novos quadros valorativos e ideológicos da sociedade que personifica.

Figura 1 – Rua Augusta, Baixa pombalina, Lisboa – pormenor. (Foto do autor em 1/02/2012)



2. Apre(e)nder a gramática espacial da Baixa pombalina, em Lisboa

Enquanto experiência espacial o trabalho de campo e/ou visita de estudo (tomando como referência espacial a Baixa pombalina) vai proporcionar ao aluno mediante a orientação e as ferramentas intelectuais que o professor lhe forneceu, a perceção das diferenças qualitativas entre o passado e o presente, levando-o a aprender a olhar, a analisar e a mobilizar saberes num espaço construído e vivido, não como um espaço museológico ao ar

livre mas como um espaço histórico-cultural passível de ser traduzido no universo do seu sistema simbólico.
Tal processo subentende estas experiências espaciais, não apenas como um dado realizado, mas realizável, em função das especificidades dos alunos, dos seus interesses, de novas ideias que surjam no decurso da sua formação geográfica, conciliando-se, no equilíbrio, a vertente formativa e a emotiva na construção de sentidos espaciais.

A génese da Baixa pombalina figura um modelo paradigmático da vontade de uma sociedade em evolução, que desconstrói o seu espaço e o recria enquanto símbolo e metáfora de uma nova mentalidade e ordem económica e social dotando o seu espaço de conteúdo passível de interpretação e compreensão histórico-geográfica. "Tal conteúdo - a essência - pode ser comparado a uma sociedade em andamento, em evolução, em movimento… O conteúdo corporificado, o ser já transformado em existência, é a sociedade já embutida nas formas geográficas, a sociedade transformada em espaço. A fenomenologia do espírito de Hegel seria a transformação da sociedade total em espaço total. A sociedade seria o ser, e o espaço seria a existência. O ser é metamorfoseado em existência por intermédio dos processos impostos por suas próprias determinações, as quais fazem aparecer cada forma como uma forma-conteúdo" (SANTOS, 1988: p. 43-46).

O Homem ao surgir como agente modelador e interventivo no espaço da sua vida (des/re)construindo-o num processo sempre inacabado dota-o de sentido identitário, pelo que o lugar se torna no espaço vivido da experiência e das aspirações humanas.

Face ao exposto urge problematizar o espaço à luz da educação geográfica de modo a se estabelecerem linhas norteadoras da definição de metodologias na operacionalização de práticas espaciais, que efetivem o espaço, na sua concepção epistemológica, aqui defendida, como unidade geográfica e histórica, no desenvolvimento do pensamento espacial dos alunos.

Como refere Lana Cavalcanti, "toda a discussão sobre o ensino deve ter como base a discussão epistemológica, porque o ato didático é um ato epistemológico. Quando se negligência essa discussão, corre-se o risco de se trabalhar com o superficial, com os desdobramentos aparentes dos fenômenos, com as decorrências, sem compreender os nexos internos e externos da realidade que se estuda" (CAVALCANTI, 2011: p. 197).

"Os jovens escolares, em sua experiência de lugar, participam de práticas espaciais formadoras de territórios, que tem sua lógica na multiterritorialidade e múltiplas escalas, eles próprios são sujeitos formadores de múltiplos territórios. Portanto, a compreensão desse conceito veiculado às relações de poder, à estratégia de um grupo social que se materializa num lugar, em contextos históricos e geográficos determinados, na produção de identidades e de lugares, no controle do espaço, os ajuda a compreender melhor suas próprias práticas espaciais" (*Idem*, 2011: p.199). Neste sentido, "o aluno poderá, em um ensino orientado pela meta formação de conceitos, adquirir ferramentas intelectuais que permitem a ele compreender a realidade espacial que o cerca na sua complexidade, nas suas contradições, a partir da análise de sua forma/conteúdo e de sua historicidade" (*Idem*, 2011: p.201).

De seguida, descortinam-se algumas ideias sobre as concepções de desenvolvimento do raciocínio espacial orientadores de práticas espaciais e do desenvolvimento do pensamento espacial dos alunos.

Permitir aos alunos o contacto directo com a paisagem possibilita o despertar de todos os seus sentidos e a estruturação e desenvolvimento de um pensamento histórico-reflexivo através das mediações com o real empírico, constituindo-se esse real como um meio de experiência espacial.

Assim, essas mediações traduzem-se na compreensão das mutabilidades e dinâmicas espaciais, decorrentes da concepção do espaço como território-palimpsesto, cabendo ao professor estimular e orientar os processos mentais dos alunos na progressiva compreensão da espacialidade. Decorrente deste processo, o aluno passa a ter a convicção de que ao aprender a dinâmica histórico espacial e ao conceber o espaço como um elemento de identidade e pertença, estará mais motivado para estabelecer com os conteúdos apresentados uma relação de elevado nível cognitivo, colocando-se como sujeito ativo de conhecimento e poder assim estabelecer sentidos espaciais que o ajudem a compreender e interpretar o espaço geográfico de uma forma mais sustentada.

Os mapas surgem como uma importante ferramenta intelectual e um instrumento cognitivo de desenvolvimento do pensamento espacial. Assim, além de meios de representação espacial da realidade, os mapas podem ser simultaneamente concebidos como "meios de visualização de processos do pensamento humano e indicadores de uma realidade subjacente que não é diretamente acessível ao olhar" (SEEMANN, 2003: p.51). Assim, a realidade espacial cartografada pode apresentar, além da geográfica, uma significação histórica, na medida em que o espaço representado geograficamente pode apresentar uma matriz mental, cultural, político-ideológica, etc. Veja-se neste sentido o exemplo paradigmático da projeção urbanística da Baixa de Lisboa de Eugénio dos Santos. Por outro lado, cartografar determinado espaço nos instantes dos sucessivos presentes, permite em cada um desses tempos captar uma organização espacial específica e singular, que discursa várias dimensões, económicas, sociais, demográficas, culturais, urbanas, de mobilidade… e assim permitem pela sobreposição desses testemunhos de representação espacial traçar linhas evolutivas de entendimento histórico-espacial.

Por outro lado, a partir dos mapas mentais podemos avaliar o nível de consciência espacial dos alunos, nomeadamente conhecer os valores previamente desenvolvidos pelos alunos e avaliar a imagem que eles têm do seu lugar, já que estes se constituem como representações do vivido e do saber percebido a partir da experiência com os lugares. "Ao representarem o real, os mapas mentais são elaborados por um processo que relaciona perceções próprias visuais, audiovisuais, olfativas, lembranças, coisas conscientes ou inconscientes, apresentando-se nas evidências da representação mental do lugar, elementos e indicadores interpretativos de como o aluno viveu e compreendeu o lugar resultante da sua experiência espacial proporcionada" (ARCHELA, 2004: p.p.127-128).

3. Práticas espaciais na Baixa pombalina, em Lisboa: alguns contributos metodológicos no desenvolvimento do pensamento espacial dos alunos

As propostas que a seguir se apresentam circunscrevem o objetivo inicialmente proposto de se efetuarem em termos educativos, outras leituras sobre o espaço a partir dos efeitos da dimensão temporal sobre a espacialidade, convocando-se a uma outra abordagem epistemológica e metodológica de pensar e compreender o espaço, abrindo novas perspetivas na relação e construção com o saber geográfico, na ampliação do pensamento geográfico e na definição de novos caminhos no desenvolvimento da educação geográfica.

Se bem que tais propostas foram aplicadas no processo de ensino-aprendizagem de História no 3º Ciclo do Ensino Básico, com alunos do Bairro Padre Cruz da cidade de Lisboa, aquando da minha formação em ensino de História, tal particularidade substancia o âmago da problemática central aqui apresentada pela causalidade e complementaridade entre as dimensões espacial e temporal. De facto pretende-se demonstrar empiricamente as possibilidades de construção do saber geográfico e histórico a partir do diálogo e (re)aplicação/formulação de conteúdos, procedimentos e metodologias específicas de cada uma destas áreas científicas ao se conceber o espaço como objecto de estudo científico transdisciplinar ao se considerarem as relações causais entre a temporalidade e a espacialidade.

Assim, mediante uma abordagem educativa interdisciplinar procurou-se a partir de um acontecimento específico da história da cidade de Lisboa – o Terramoto de 1 de Novembro de 1755, desenvolver o pensamento espacial dos alunos a partir das seguintes ideias-chave, estruturadoras da apreensão da gramática espacial da Baixa pombalina:

- Num primeiro momento tomar uma consciência histórico-espacial da morfologia urbana da baixa nas vésperas do grande terramoto, com caracterização dos principais elementos morfológicos, como, traçado das ruas, disposição dos aglomerados habitacionais e toponímia de sentido morfológico (Beco das Mudas) – cidade orgânica (planta irregular) – Figura 2.
- Posteriormente e após leitura do relato da fuga de Mr. Fowke traçar o percurso da fuga na planta fornecida – Documento 1.
- Seguidamente sobrepor sobre a planta de Lisboa nas vésperas do terramoto, a planta de Eugénio dos Santos, decalcada pelos alunos em papel vegetal, levando-os a compreender a morfogénese que subentendeu a edificação da nova Baixa pombalina – cidade racional (planta ortogonal) – Figura 3.
- Estabelecer o contraponto dos locais de fuga com a Baixa pombalina, na atualidade, rentabilizando-se o olhar pensante, na apreensão espacial da cidade, nomeadamente as principais características da planta ortogonal, e, rentabilizando-se no percurso[1] a orientação espacial a partir da toponímia da Baixa, a partir da sua divisão em bairros (ocidental, oriental, sul e norte) – Figura 4.

[1] Poder-se-á neste percurso, a título de exemplo, efetivar a cidade como um verdadeiro laboratório de desenvolvimento da educação geográfica como: abordar a geo-etimologia da expressão *Baixa* pombalina e efetuar-se um estudo/apreensão da topografia da cidade de Lisboa; realizar desenhos/esboços da paisagem e ou de alguns dos seus elementos morfológicos; realização de inquéritos/ entrevistas para compreender a mobilidade da população; reflexão sobre a diversidade cultural; avaliar a acessibilidade da Baixa pombalina identificando-se zonas de interfaces; apreender a zona ribeirinha como elemento de desenvolvimento turístico-cultural da cidade, entre outros.

Figura 2 - Planta da cidade de Lisboa nas vésperas do Terramoto de 1755.
Adaptado de TAVARES, 2005: p.41 e 43

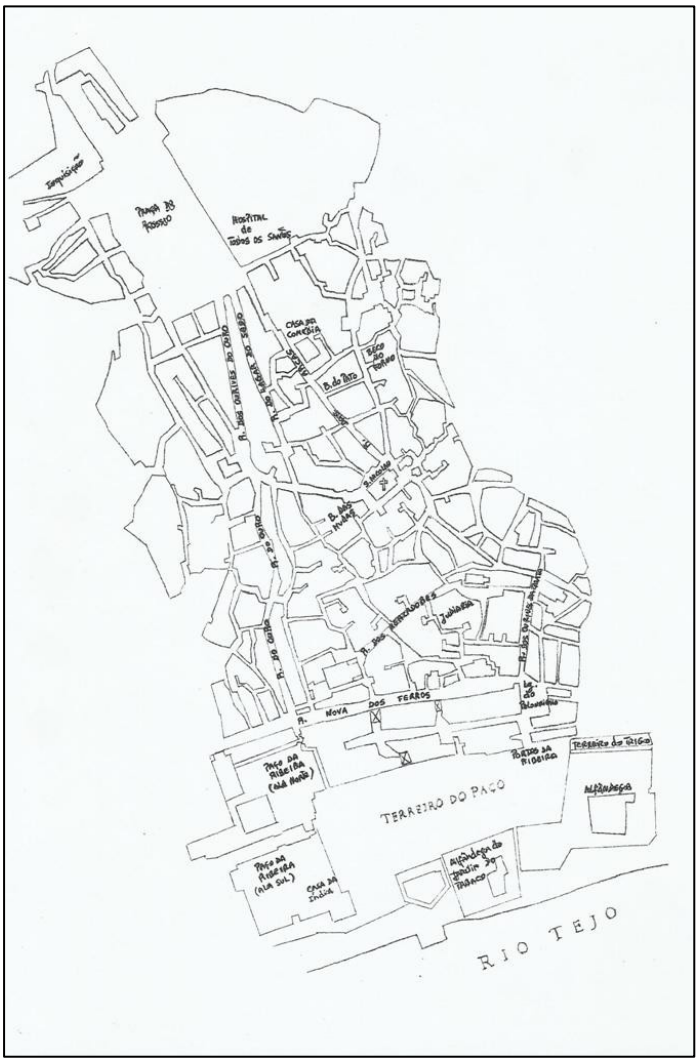
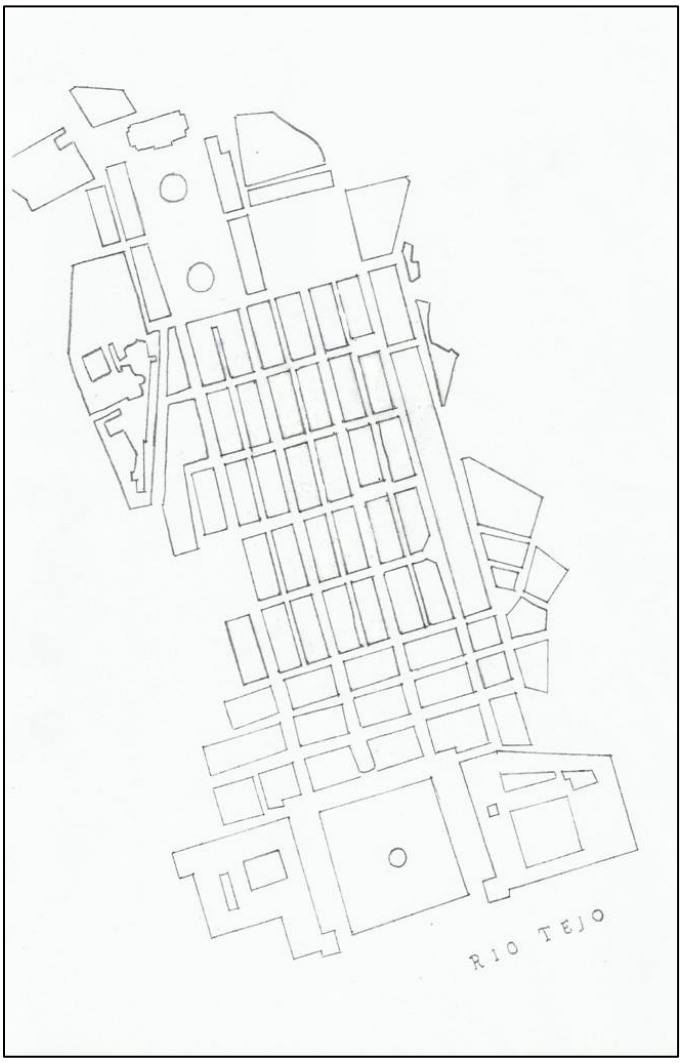


Figura 3 - Planta da cidade de Lisboa – Projeção Urbanística de Eugénio dos Santos.
Adaptado de TAVARES, 2005: p.41 e 43



Documento 1 - A fuga da família Fowke – do Beco das Mudas ao Rossio - 1 de Novembro de 1755

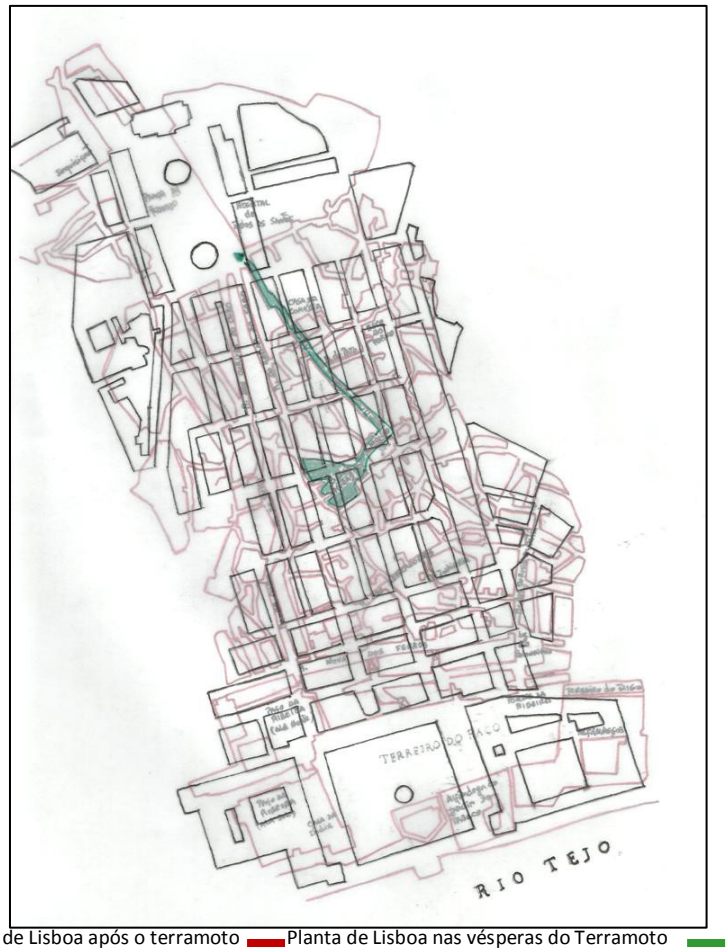
O dia, que amanheceu límpido, estava morno e agradável. (…) No beco das Mudas, um inglês, mercador de vinhos, está ainda de camisa de dormir, cavaqueando amenamente com dois amigos portugueses, os irmãos José e Francisco Alves. (…) Pouco depois das nove e meia da manhã o barómetro marca 27 polegadas e sete linhas; o termómetro de Rémaur assinala 14 graus acima do gelo. O vento chega fraco, de nordeste. (…)

Ouviu-se um ruído cavo e grave – «rugido tão medonho como o de Hum espantoso Trovão» – e em simultâneo a terra tremeu. (…) Os próprios edifícios começavam já a balançar para trás e para diante. (…) O mercador inglês, Mr Fowke que vivia em Lisboa com a sua extensa família há já vários anos, conversava com dois amigos portugueses na sua casa do Beco das Mudas, bem perto da Igreja de São Nicolau. (…) As famílias de Mr. Fowke e do seu irmão Joseph sobreviveram ao primeiro abalo sísmico (…) A terra voltou a tremer. A primeira reação foi caminharem até ao Largo de São Nicolau, que por assim dizer estruturava a vida do bairro. Para lá chegar tiveram de escalar um monte de entulho e então viram que a igreja da paróquia estava totalmente destruída e ardia ainda. (…)

O grupo de sobreviventes contornou a arruinada igreja de São Nicolau e avançou pela Rua das Arcas acima, em direção ao Rossio… Os Fowke perderam-se uns dos outros no meio da confusão. (…)

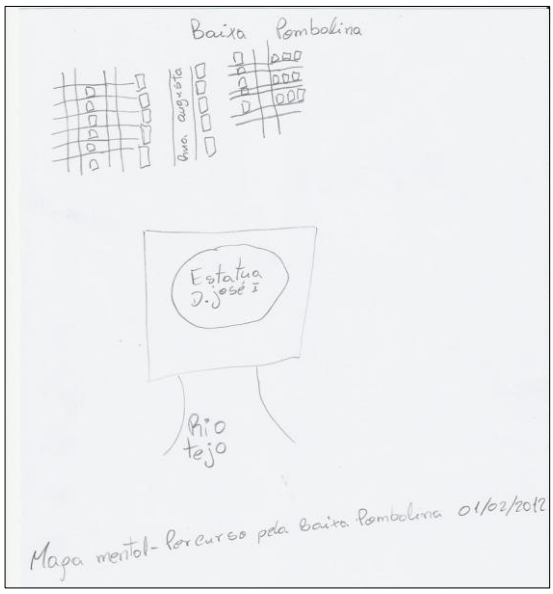
In, Tavares, Rui, *O Pequeno Livro do Grande Terramoto*, 2005, pp. 72-89 (Adaptado)

Figura 4 - Percurso da fuga de Mr. Fowke em 1/11/1755 e contraponto dos locais de fuga com a Baixa pombalina, na atualidade.



Projeção Urbanística de Lisboa após o terramoto — Planta de Lisboa nas vésperas do Terramoto — Percurso da fuga de Mr. Fowke

Figura 5 – Mapa mental da Baixa Pombalina, exemplo



Os mapas mentais – Figura 5, constituem um importante procedimento/instrumento na formação do pensamento espacial dos alunos a aplicar, antes ou após a experiência espacial e/ou antes e após com efeitos comparativos do grau/ evolução da apreensão espacial por parte dos alunos. Por outro lado permitem avaliar os aspectos e segmentos espaciais que ficaram retidos na estrutura cognitiva dos alunos podendo constituir-se como núcleos de significação e referenciais espácio-mentais que lhes permitem estruturarem com sentido o seu pensamento espacial. Além de que poderão constituir-se como referenciais de análise para os professores aplicarem outras situações educativas (levantamentos funcionais/ construção de plantas funcionais, medições de trânsito para hierarquizar vias de comunicação) em função dos segmentos espaciais representados, mais significativos para os alunos.

Referências bibliográficas

- **ALMEIDA**, António, (1998); *Visitas de estudo: concepções e eficácia na aprendizagem*, Lisboa: Livros Horizonte, (Biblioteca do Educador n.º13).

- **ARCHELA**, Rosely Sampaio e outros, (2004); "O Lugar dos mapas Mentais na Representação do Lugar", *Geografia-Londrina*, Vol. 13, n.º 1, pp. 127-141.

- **BAUMAN**, Zygmunt, (2001); *La globalización, consequências humanas*, Cap. II, "Del mapa del espácio a la espacialización del mapa", 2ª Ed., México: FCE, pp. 49-62.

- **BRAGA**, Rhalf Magalhães, (2007); "O Espaço Geográfico: um esforço de definição", *Espaço e Tempo*, n.º 22, pp. 65-72 (São Paulo).

- **CAVALCANTI**, Lana de Souza, (2011); "Ensinar Geografia para a autonomia do pensamento: o desafio de superar dualismos pelo pensamento teórico crítico", *Revista da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Geografia* (ANPEGE), vol.7, n.º1, pp.193-203.

- **GASPAR**, Jorge, (2001); "O Retorno da Paisagem à Geografia, apontamentos místicos", *Finisterra*, XXXVI, n.º 72, pp. 83-99.

- **GODOY**, Paulo, (2004); "Uma Reflexão sobre a Produção do Espaço", *Estudos Geográficos*, n.º2, pp. 29-42.

- **PEREZ**, Carmen Lúcia Vidal, (2005); "Ler o Espaço para Compreender o Mundo: algumas notas sobre a função alfabetizadora da Geografia", *Revista Tamoios*, Ano II, nº2, pp. 23-30.

- **SALGUEIRO**, Teresa Barata, (2005); "Rupturas e continuidades: a cidade herdada", in, BUESCU, Helena Carvalho; *O Grande Terramoto de Lisboa: ficar diferente*, Lisboa, 1ª Edição, Editora Gradiva, Fundação Cidade de Lisboa, pp. 89-107.

- **SANTOS**, Milton, (1988); *Metamorfoses do Espaço Habitado*, São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo.

- **----------**, (1996); *A Natureza do Espaço – Técnica e tempo. Razão e emoção*, 1ª Edição, São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo. (Colecção Milton Santos; 1).

- **SEEMANN**, JORN, (2003); "Mapas, Mapeamentos e a Cartografia da Realidade", Revista *Geografares*, n.º4, p.p.49-60.

- **TAVARES**, Rui, (2005); *O Pequeno Livro do Grande Terramoto*, Lisboa, 2ª Edição, Tinta-da-China.

A GEOGRAFIA E A LEI 10.639/03 NA DESCONSTRUÇÃO DO PRECONCEITO E DISCRIMINAÇÃO RACIAL.

Brena Camila Lobato Pontes
Mestranda da Universidade do Minho, Braga

Vera Lúcia Martins Figueiredo
Docente e ex-coordenadora do curso de Geografia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará(IFPA).

Resumo

O trabalho atenta sobre a aplicação satisfatória da lei 10.639/03 dentre um cenário de órgão público de ensino. A Lei brasileira torna obrigatório o ensino sobre História da África e dos Africanos, a luta do povo negro, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando o papel do povo negro para a formação social do Brasil, incluindo ainda no calendário escolar o dia 20 de Novembro como "Dia Nacional da Consciência Negra". A pesquisa objetiva conjuntamente identificar os conflitos sociais decorrentes do desconhecimento sobre a temática afro e listar de que forma a Geografia, ministrada no 6º ano do ensino fundamental, pode contribuir na luta contra o preconceito e discriminação racial.

Palavras-chave: Geografia; Lei 10.639/03; planejamento escolar.

Introdução

O presente estudo propõe analisar a aplicação satisfatória da Lei 10.639/03 dentro de um cenário de órgão público de ensino. Propondo uma nova estruturação do plano pedagógico e o papel fundamental da Geografia na luta contra discriminação principalmente de cunho racial atentando ao atual programa . O Programa Nacional de Direitos Humanos (BRASIL, 1998) define discriminação como o nome que se dá para a conduta (ação ou omissão) que viola direitos das pessoas com base em critérios injustificados e injustos tais como raça, sexo, idade, opção religiosa e outros. A discriminação seria a exteriorização do preconceito e do estereótipo. Já a discriminação racial estaria relacionada a preferências por raça, cor e etnia. A Convenção da ONU, de 1996, estabeleceu o seguinte conceito para a discriminação racial.

Qualquer distinção, exclusão, restrição ou preferências baseadas em raça, cor, descendência ou origem nacional ou étnica, que tenha como objeto ou efeito anular ou restringir o reconhecimento, o gozo ou exercício, em condições de igualdade, dos direitos humanos e liberdades fundamentais no domínio político, social ou cultural, ou em qualquer outro domínio da vida pública. (PROGRAMA NACIONAL DE DIREITOS HUMANOS, 1998, p.12)

Primeiramente será focada apresentada a referida Lei e a posteiori a contribuição da Geografia dentro deste contexto, sendo que este tema está dividido em dois momentos: no primeiro far-se-á uma análise da África Real x África Contada, onde se percebe uma enorme

disparidade da imagem de um gigantesco continente extremamente rico culturalmente e a que insiste em perpetuar-se no fantasioso social. Para demonstrar com isto, como as teorias ideológicas eurocêntricas criaram falsificações históricas e até mitos que serviram como fonte das várias imagens estereotipadas sobre a África e os africanos. Por conseguinte discoreremos sobre A Geografia como Arma na Desconstrução do Preconceito onde será abordada a disposição da Lei quanto à sua aplicação "no âmbito de todo o currículo escolar". Neste subtópico são citados alguns estudos atuais da Geografia no âmbito Afrobrasileiro e sugeridas propostas pedagógicas para 6º ano para uma abordagem prática sobre a temática.

1. Histórico da Lei

Em 9 de Janeiro de 2003, foi sancionada a Lei nº 10.639/03 pelo então presidente Luiz Inácio Lula da Silva, alterando a Lei nº 9394/96 sobre Diretrizes e Bases da Educação, dando obrigatoriedade aos estabelecimentos de ensino oficiais e particulares brasileiro, de Ensino Fundamental e Médio, incluírem no seu conteúdo programático o ensino da História e Cultura Afrobrasileira, englobando a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, com o intuito de resgatar a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil (BRASIL, 2003), além de incluir no calendário escolar o dia 20 de Novembro como "Dia Nacional da Consciência Negra".

A Lei 10.639/03 é o resultado, a conseqüência de um projeto de autoria dos Deputados Estaduais Ester Grossi (educadora) e Ben-Hur Ferreria (ativista do movimento negro, apresentado em 1999, e que por sua vez altera a LDB 9394/96 em seu artigo 26, foi sancionada pelo Presidente Luiz Inácio Lula da Silva em 9 de Janeiro de 2003, quatro anos depois de muita luta de educadores e ativistas do Movimento Negro, surgindo como resposta do governo Luiz Inácio Lula da Silva ao compromisso assumido em campanha de apoio as lutas da população negra. (ROCHA, 2008, p.99)

A criação da Lei 9.394/96 iniciou uma nova política educacional no Brasil, prevendo a unificação do currículo e avaliações brasileiras. Foi sancionada pelo presidente Fernando Henrique Cardoso e pelo ministro da Educação Paulo Renato, esta baseia-se no princípio do direito universal à educação. Dentre algumas de suas principais características pode-se citar: Gestão democrática do ensino público e progressiva autonomia pedagógica e administrativa das unidades escolares, ensino fundamental obrigatório e gratuito e inclusão da educação infantil como primeira etapa da educação básica. Em 1997, o governo publicou os Parâmetros Curriculares Nacionais para nortear novas práticas educacionais brasileiras, e algumas dessas novas práticas atenderam propostas do movimento negro, inclusive retirando de circulação alguns livros didáticos que traziam ideologia imagética negativa do negro.

Essas exigências apontam a relevância de discussões sobre a dignidade do ser humano, a igualdade de direitos, a recusa categórica de formas de discriminação, a importância da

solidariedade e do respeito. Cabe ao campo educacional propiciar aos alunos as capacidades de vivenciar as diferentes formas de inserção sociopolítica e cultural. Apresenta-se para a escola, hoje mais do que nunca, a necessidade de assumir-se como espaço social de construção dos significados éticos necessários e constitutivos de toda e qualquer ação de cidadania. (BRASIL, 1997, p.27)

A concretização da Lei foi fruto de incansáveis esforços dos Movimentos Negros, Intelectuais e segmentos sociais, todos estes mobilizados pela reivindicação de igualdades de oportunidade e tratamento. O Brasil, ao longo de sua história, estabeleceu um modelo de desenvolvimento excludente, impedindo que milhões de brasileiros tivessem acesso à escola ou nela permanecessem (BRASIL, 2005), mas tudo isso foi silenciado pelo mito da democracia racial, que pode ser compreendido como uma corrente ideológica que pretende negar a desigualdade racial entre brancos e negros no Brasil (GOMES, 2005). A Lei trouxe consigo medidas governamentais que pretendem corrigir tais injustiças históricas, erradicar discriminações e promover a inclusão social de todos no sistema educacional brasileiro.

2. A Contribuição da Geografia

Este tópico apresenta algumas formas de contribuição do ensino da Geografia à Educação para as Relações Etnicorraciais. Os conceitos e preconceitos que circundam o continente africano, fruto do imaginário social, serão confrontados com a África e sua rica realidade sócio-espacial. A Geografia surge nesse sentido como importante aliada da lei 10.639/03 para a desconstrução e superação dos preconceitos sociais e da discriminação racial, respaldada pelos atuais estudos da Geografia Afrobrasileira. Apresentaremos ainda, planos pedagógicos que evidenciam a possibilidade de adequação do conteúdo programático de geografia, de modo a abordar as essências histórico-geográficas africanas.

2.1 A África contada e a África real

No momento em que a população negra sofreu o processo de desterritorialização buscou-se criar em seu novo lugar de fixação uma identidade própria. Para isso, recorreu a um ponto em comum: sua cultura ancestral advinda de seu continente de origem, criando uma conscientização étnica e reconhecimento de herança cultural africana. Na perspectiva de Paul Gilroy (2001), a experiência em comum negra da escravidão e da emancipação representa a raiz das identidades negras diaspóricas. São nas memórias dessas experiências e na luta contra o racismo, que se legitima uma identidade cultural e política dos negros no ocidente. As lembranças desse período são contadas e recontadas pela historiografia oficial enquanto que as memórias das minorias são silenciadas, tornando-se subterrâneas, parte integrante das culturas minoritárias que se opõem à “memória oficial” e afloram em momentos de crise, onde hajam conflitos entre memórias concorrentes. (POLLACK, 1989)

E quando seu lugar de origem é tratado de maneira negativa? E sua história é vista de uma maneira restrita e subalterna? Que tipo de referência se cria sobre suas raízes? A sala de

aula tem se caracterizado como um espaço de conflito no qual as crianças e adolescentes, negras e negros, sentem dificuldade de consolidar, positivamente, sua identidade e sua auto-estima. Isso se da principalmente pela costumeira vinculação do negro com situações ou coisas pejorativas, ou com sua completa omissão do ambiente escolar.

Atualmente o professor pela falta de sua qualificação e desconhecimento acerca do assunto, repassa uma África através de uma abordagem errônea. Abordagem essa corroborada pelo livro didático, em ambos os casos reportando-se à história africana e do negro apenas no contexto Brasil Colônia, não evidenciando a realidade histórico-geográfica que antecede e sucede este período, bem como as essências e práticas sócio-culturais herdadas por seus descendentes e fortemente presentes em nosso território. Estes fatos resultam em uma visão distorcida do continente, resumido a um território exportador de mão-de-obra escrava, economicamente miserável, e populacionalmente homogêneo. O aluno, desse modo, sustenta e fomenta conceitos sobre a África puramente equivocados, o que acaba por desencadear embates sócio-culturais, seqüenciando em uma visão etnocêntrica racial e em tensões sociais que vão além do ambiente escolar. Segundo Berger & Luckmann (1997) só é possivel o individuo manter sua auto-identificação e sua auto-afirmação em um meio que confirme essa identidade. Dessa maneira, compreendemos a construção da identidade como fruto da interação social, portanto, produto social e histórico, uma vez que a sociedade e suas relações variam no tempo e no espaço. A construção da identidade não é algo estático, permanente ou definitivo. Nesse sentido, a reconstrução histórico-geográfica da população negra brasileira, a partir de parâmetros mais positivos é segundo Nascimento Souza (2005), ponto chave para traduzir a auto-estima do aluno negro em um conceito positivo e de auto-afirmação social, quebrando conceitos e “pré-conceitos” que vem sendo perpetuados e transpassados ao longo dos séculos.

A África que nós conhecemos é a do Tarzan, Simba Safári, Aids, fome, guerras, das tribos. Será que a África é só isso? Já viu algum livro didático mostrar que a África é o berço da humanidade, que as maiores civilizações se desenvolveram lá, que a civilização egípcia era negra? Nunca se viu na historiografia oficial, nos livros didáticos, os impérios e reinos africanos. A África é simplesmente tida como tribo. É isso o que a lei 10.639 pretende corrigir. (MUNANGA, 2008, p. 109)

Com a proposta de uma educação multicultural não podemos trabalhar a temática de modo isolado, sem buscar a contextualização norteadora. O problema não é afirmar um pólo e negar o outro, mas sim termos uma visão dialética da relação entre igualdade e diferença (CANDAU, 2001). O docente se encontra marcado por sua realidade social, envolvido por questões para além do ambiente escolar, temas estes que são chave para o entendimento das reais razões que provocam a ausência de uma abordagem ampla e realista do tema afro na escola. Esse profissional deve propor-se a estabelecer troca de compromissos coletivos, mais intrinsecamente a troca de saberes, que fortalece o processo de construção e apropriação do conhecimento, distante de uma visão etnocêntrica, observar o mundo particularmente e então estabelecer as relações existentes em seu meio. Só pode-se respeitar verdadeiramente a alteridade do outro se reconhecer essa alteridade como outra modalidade possível do ser humano. Enxergar que a “verdade” está mais no olhar do que no

objeto observado, lançando uma visão relativizada sobre o assunto estudado. Relativizar é não transformar a diferença em hierarquia, em superiores e inferiores ou em bem e mal, mas vê-la na sua dimensão de riqueza por ser diferença (ROCHA, 1999).

2.2 A Geografia como arma na desconstrução de preconceitos

No Brasil, a partir da década de 70, houve uma renovação do objeto de estudo da Geografia passando a tratar as relações do homem x território e todas as implicações trazidas por esta relação. Isto demarcou a renovação de discussões trazidas pela Geografia, porém essa mudança só começou a fazer parte da realidade acadêmica com o fim da ditadura militar brasileira. Essas mudanças tornaram a Geografia que conhecemos hoje bem mais ampla e composta de outros campos de conhecimento, porém ainda deixou lacunas aos assuntos inerentes à Educação Para as Relações Étnico-Racias, como o estudo do continente Africano, a identidade negra na construção do espaço e a importância cultural do negro na conformação brasileira. Existe uma dissimetria, não somente dentro da disciplina Geografia, da relevância dada ao conteúdo europeu e das demais minorias étnicas existentes no Brasil.

A Geografia deve cumprir, também, um serviço muito mais importante. Ela deve nos ensinar, desde nossa mais tenra infância, que todos somos irmãos, independentemente da nossa nacionalidade. Nestes tempos de guerras, de ufanismos nacionais, de ódios e rivalidades entre nações, que são habilmente alimentados por pessoas que perseguem seus próprios e egoísticos interesses, pessoais ou de classe, a Geografia deve ser – na medida em que a escola deve fazer alguma coisa para contrabalançar as influências hostis – um meio para anular esses ódios ou estereótipos e construir outros sentimentos mais dignos e humanos. Deve mostrar que cada nacionalidade contribui com sua própria e indispensável pedra para o desenvolvimento geral da humanidade, e que somente pequenas frações de cada nação estão interessadas em manter os ódios e rivalidades nacionais. Deve reconhecer que, além de outras causas que nutrem as rivalidades nacionais, as diferentes nações não se conhecem suficientemente bem entre si; (…). As pequenas diferenças de características nacionais, que aparecem especialmente entre as classes médias, tendem a ocultar a imensa semelhança que existe entre as classes trabalhadoras de todas as nacionalidades, semelhança que se converte no fato mais significativo à medida que se obtém um maior conhecimento. É tarefa da Geografia esclarecer essa realidade, e com grande ênfase devido ao contexto de mentiras acumuladas pela ignorância, presunção e egoísmo. Deve reforçar nas mentes das crianças que todas as nacionalidades são valiosas umas para as outras; que quaisquer que sejam as guerras que tenham ocorrido, subjaz sempre no fundo destas o mais míope dos egoísmos. (...) Esta segunda tarefa é suficientemente importante. Porém, existe uma terceira, que talvez o seja ainda mais: a de combater os preconceitos que nos foram inculcados em relação às chamadas “raças inferiores” – e isto numa época que tudo nos leva a crer que os contatos que vamos ter com elas vão ser cada vez mais intensos. (…)Porém, é chegado o m mento em que nos devemos considerar obrigados a oferecer-lhes algo melhor – isto é, o conhecimento das forças da natureza, a ciência moderna, a forma de utilizar o conhecimento científico para construir um mundo melhor. Assim, o ensino da Geografia deve perseguir três objetivos principais: despertar nas crianças a afeição pela ciência natural em seu conjunto; ensinar-lhes que todos os homens são irmãos, quaisquer que sejam as suas nacionalidades; e deve ensinar-lhes a respeitar as chamadas “raças inferiores”. Desde

que se admita isso, a reforma da educação geográfica é imensa: consiste nada menos que na completa renovação da totalidade do sistema de ensino de nossas escolas. (...) (KROPOTKIN, 1976, p.13)

Este fragmento faz parte de um texto lançado originalmente em 1885, fim do século XIX, escrito pelo geógrafo russo libertário Piotr Kropotkin. O mundo vivia o período histórico do colonialismo onde a Ásia e a África estavam sendo "esquadrejadas" pelas então potencias mundiais européias e estas ignoravam a identidade do povo de seus novos territórios conquistados, supervalorizando cultura dos exploradores. A maioria dos geógrafos da época, como Kropotkin, eram viajantes, enfrentavam pessoalmente a realidade que escreviam.

Desde este momento já podemos destacar a importância da disciplina Geografia para "combater os preconceitos que foram dogmatizados em relação às chamadas raças inferiores", porém, mais uma vez o grito foi calado pelos interesses da elite dominante. Outro ponto de destaque deste escrito é a sua visão, atemporal, quanto a necessidade de repensar o ensino da disciplina Geografia além da "completa renovação da totalidade do sistema de ensino de nossas escolas". O ensino reflexivo da Geografia pode desconstruir estereotipagens negativas que são comumente atribuídas ao povo negro e o seu continente de origem. O Brasil deve ter seu processo de ensino-aprendizagem livre de formas hierarquizantes e preconceituosas de encarar a realidade.

O processo educativo defendido por nós é através da conflitualidade, embate de conhecimentos, havendo um projeto educativo conflitual e emancipatório, onde o objetivo primeiro deste seja vulnerabilizar os "modelos epistemológicos dominantes", e ainda segundo ele a classe dominante intelectualmente sente que sua vitória histórica esta consumada e ao vencedor consumado não interessa senão a repetição do presente. (SANTOS, 1996) E o ensino de uma Geografia contida de temas afros é uma via de mão dupla, pois o resgate da memória coletiva e da história da comunidade negra não interessa apenas aos alunos de ascendência negra. Interessa também aos alunos de outras ascendências étnicas, principalmente branca, pois ao receber uma educação envenenada pelos preconceitos, eles também tiveram suas estruturas psíquicas afetadas. Além disso, essa memória não pertence somente aos negros. (MUNANGA, 2005)

Propostas para reutilização do Plano Pedagógico do 6º ano

O conteúdo programático abaixo relacionado, é real e utilizado numa escola brasileira de ensino fundamental e médio nele propomos incluir os seguintes eixos-temáticos para ilustrar e comprovar a plena acessibilidade da temática afro, no conteúdo programático da Geografia previamente estabelecidos pelos parâmetros curriculares.

1. O Universo e a Terra

1.1 O Universo, sua formação e os astros

1.2 O sistema solar,

1.3 A Terra, A localização na superfície terrestre

1.4 Representação da Terra

2. Terra: o planeta em que vivemos

2.1 A Terra por dentro e por fora

2.2 A vida na Terra

2.3 Como se formaram os continentes da Terra

2.4 A Terra em movimento: placas tectônicas, vulcões e terremotos

3. Os continentes, as ilhas e os oceanos

3.1 Os continentes

3.2 As ilhas oceânicas e continentais

3.3 Os continentes da Terra e seus aspectos gerais

3.4 Os oceanos e mares

4. Relevo e hidrografia

4.1 As formas de relevo

4.2 O relevo brasileiro

4.3 A água nos continentes

4.4 As bacias hidrográficas do Brasil

5. Clima e vegetação

5.1 Os climas da Terra e do Brasil

5.2 As vegetações da Terra

5.3 A vegetação brasileira

6. Paisagens terrestres

6.1 A paisagem

6.2 As paisagens rurais

6.3 As paisagens urbanas

6.4 As paisagens transformadas e as preservadas

7. Extrativismo e agropecuária

7.1 Os recursos naturais no mundo e no Brasil

7.2 As atividades econômicas e o extrativismo

7.3 A agricultura A pecuária e a pesca

8. **Indústria, comércio e prestação de serviços**

8.1 A indústria

8.2 A indústria mundial

8.3 A prestação de serviços

8.4 O comércio e o turismo

1. O Universo e a Terra

1.4. Representação da Terra

Eixo Temático: "As mudanças das representações da Terra"

O homem, desde os tempos mais remotos, buscou registrar sua passagem pelos lugares e delimitar seus territórios, os mapas aparecem junto a desenhos registrados pelos povos primitivos nas cavernas. O mapa-múndi conhecido hoje, não é o mesmo representado a séculos atrás ele sofreu modificações, devido o conhecimento do homem pelo espaço e o uso de novas tecnologias.

Justificativa: Mostrando a evolução da ciência cartográfica, defrontar a idéia de África como continente irrelevante, atrasado e desconhecido, através das representações da Terra, pois muito antes do descobrimento do Brasil, os mapas já contam com a África na sua

representação, destacando a presença deste continente e seu papel no contexto. Apresentando também o atual mapa-múndi, a maneira que está construído e qual o papel do continente africano na atualidade.

Figura 1 - Orbis Terrarum – "O círculo da Terra"



Este primeiro mapa foi desenvolvido por Marcus Vipsanius Agripa, no século 20 a.C, foi feito à pedido do então imperador, Octavio Augusto, e mostrava em detalhes todas as Rotas do Império Romano, o continente africano tinha como função fonte de mão-de-obra e uma grande fornecedora de produtos "exóticos" que alimentavam o mercado europeu.

Fonte: IBGE, 2009

Figura 2 - Globe de Mella, Globe de Posidonios,Globe de Ptolomee – Raphael Savaranova, séc XVIII

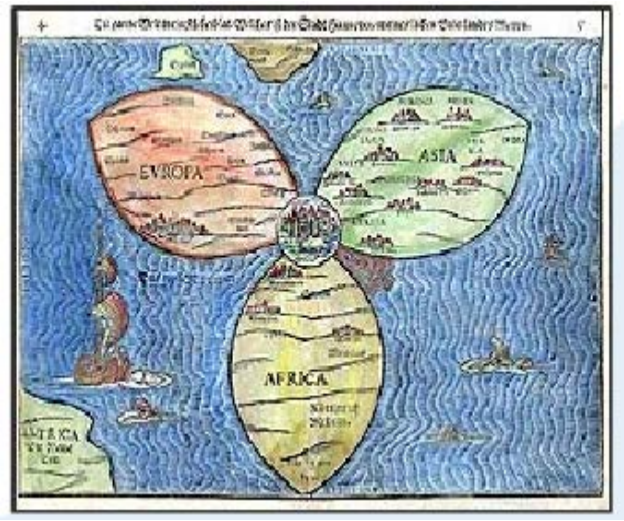


Nesse período o avanço das expedições militares e navegações, impulsionaram igualmente o avanço dos trabalhos de cosmógrafos, astrônomos e matemáticos, e estes buscaram métodos científicos capazes de representar a superfície terrestre. Observa-se nesse mapa que o continente africano é representado apenas por sua parte setentrional, pois essa era a região onde haviam relações comerciais mais intensas com a Europa.

Fonte: IBGE, 2009

Figura 3 - "Die Ganze Welt in EinemKleberbart" – "O mundo inteiro numa folha de trevo"

Heinrich Bünting, 1581



Durante o reinado de um pensamento teocêntrico, a Cartografia experimentou uma fase de estagnação, onde as conquistas científicas foram substituídas pelo simbolismo religioso. Este mapa, representando desse período, tinha o seguinte significado: o "T" representava os três cursos d'água que dividem o ecúmero, o Mediterrâneo que separa a Europa da África; o Nilo separando a África da Ásia; e o Don entre a Ásia e a Europa. O ecúmero teria sido dividido por Noé aos seus três filhos após o dilúvio. E o círculo ao centro é a representação de Jerusalém. Para a religião dominante a América estava à parte desse mundo.

Figura 4 - Paniglobium Terrestre

Weigel, 1730



Esse mapa demonstra um amadurecimento da Ciência Cartográfica, mas existe uma divisão clara, entre o velho e o novo mundo (ao qual fazem parte as Américas), o importante de se demonstrar nesse mapa é a África que nosso imaginário é tido como um continente desconhecido e atrasado, faz parte do velho mundo europeu.

Fonte: IBGE, 2009

2. Terra: o planeta em que vivemos

2.2. A vida na Terra

Eixo temático: "A origem do homem"

Através de estudos arqueológicos, o professor de anatomia Raymond Dart, década de 1920, encontrou uma ossada datada com 2,5 milhões de anos. Quando pesquisava com seus alunos na região de Taung, África do Sul. Era o *Australopithecus africanus*, com 4 anos de idade. O achado ajudou a comunidade científica a aceitar a teoria da evolução: Darwin havia postulado a origem do homem na África. Também na África foi achada a ligação entre o *Australopithecus africanus* e o *Homo erectus.* O fóssil foi descoberto pelo casal de pesquisadores Louis e Mary Leakey, na Tanzânia. Era parecido como o *Homo erectus*, mas andava curvado, como o *Australopithecus*. Ainda em 2000, a velha Lucy perdeu seu trono de mais velha do mundo, ao ser encontrada no Quênia uma ossada de 6 milhões de anos. Dois anos depois, outra grande descoberta. Michel Brunet descobriu no Chade um crânio de 7 milhões de anos. A espécie foi chamada de *Sahelanthropus tchadensis.* (Revista Super Interessante, Ed. 79)

Justificativa: Apontar as descobertas atuais da arqueologia que evidenciam os registros mais antigos da espécie humana no continente Africano, demonstrando também a descoberta de seus moldes de vida social e divisão do social do trabalho.

3. Os continentes, as ilhas e os oceanos

3.3. Os continentes da Terra e aspectos gerais

Eixo temático: "Conhecendo o continente Africano"

A África é privilegiada quanto à extensão territorial, tal fato favorece a abrangência de grandes ambientes naturais, tais como a floresta da bacia do Congo e o deserto do Saara, esse continente abriga uma grandiosa biodiversidade, proveniente fundamentalmente da localização geográfica que favorece uma enorme insolação e elevadas temperaturas, e tão diversa quanto seus aspectos naturais são a diversidade e riqueza cultural e de seu povo e sua história. Destacando, no contexto cultural a população egípcia, que influenciou religião, arte e arquitetura da "cultura ocidental".

Justificativa: Grande parte dos estudantes acredita ser a África um país, e não um continente. Essa imagem reducionista contribui para a manutenção do ideário homogêneo do espaço Africano, que necessita ser desconstruído, para que possa haver o real entendimento do que vem a ser a África, e qual sua importância cultural para a humanidade.

Demonstrar, através de afrescos de tumbas e templos egípcios, que a cor do povo representado é negro, diferente dos estereotipos de filmes e desenhos onde o egípcio é retratado por indivíduos de cor branca.

Figura 5 – Pintura Egípcia



Fonte: BEPELI, 2009

4. Relevo e hidrografia

Eixo Temático: "A África: sua hidrografia e relevo"

A África possui um dos maiores rios do mundo, além de importantes lagos e o maior profundidade. A formação geológica, mais precisamente do relevo, é a mais antiga que se tem conhecimento, e passou por grandes processos erosivos ao longo do tempo. Em geral, o relevo predominante na África é o planalto de forma aplainada devido os processos erosivos.

Justificativa: A riqueza hidrográfica e a formação do relevo africano são peças fundamentais que necessitam ser evidenciadas ao aluno, para que as diferenciações sócio-espaciais do continente possam ser compreendidas derrubado o esteriótipo de continente africano homogênio.

Conclusão

A Lei significa grandes avanços na luta por igualdades sociais no Brasil, pois a obrigatoriedade da inclusão da temática afro nos conteúdos programáticos, trouxe questões sociais importantes a tona, que durante séculos foram mascaradas pela ideologia da democracia racial. Sabemos que a escola deve ter o papel de educar para a diversidade, diversidade que deve ser reconhecida, compreendida e valorizada pelos docentes como um recurso importante para a formação crítica do aluno. Dez anos após a aprovação da lei, as escolas têm se mostrado omissas ante o dever de respeitar a diversidade racial. Essas pautando-se na dificuldade de se trabalhar o tema devido sua "delicadeza", a carência de referências específicas e recurso didático apropriado além da falta de carga horária, pois a disciplina Geografia conta com duas horas-aula semanais na 5ª série do Ensino Fundamental. Vamos nos reportar a Lei 10.639, mais especificamente ao inciso II: "§ 2º Os conteúdos

referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras" (BRASIL, 2003).

Ressalta-se aqui que a Lei não propõe a criação de uma segunda disciplina, interferindo como disseram as professoras na "pequena" carga horária da disciplina no Brasil de 100 minutos semanais, a temática tem que ser incluída "no âmbito de todo o currículo escolar", portanto deve ser trabalhada obrigatoriamente durante as duas horas-aula semanais. Entretanto, os docentes não estão preparados para exercer uma educação pautada na valorização e difusão da cultura e da pluralidade de nossa formação étnica.

Enquanto não se fizer valer a Lei dentro da educação básica, a visão de mundo eurocêntrica continua sendo perpetuada. Segundo Milton Santos (2000) aos atores mais poderosos reservam-se os melhores pedaços do território, inclusive do território do pensar, e paralelamente o aluno afrodescendente é privado de conhecer suas reais essências histórico-sociais, levando ao esquecimento de sua identidade, ao abalo de sua auto-estima e a criação de conceitos e relações equivocadas sobre a África, pois ainda segundo o autor as minorias permaneceram historicamente na base da pirâmide social. (SANTOS, 2000)

O educador poderá ser um mediador dos estereótipos caso sua formação se paute em uma visão acrítica das instituições com viés tecnicista e positivista, que não contempla outras formas de ação e reflexão. Por outro lado, a questão ligada à pluralidade cultural e étnica pode despertar neste educador uma postura crítica acerca dos instrumentos pedagógicos em voga no interior das escolas possibilitando-lhes a desconstrução de mitos, paradigmas e preconceitos historicamente veiculados na cultura escolar. Nesse sentido, o papel do educador é determinante no processo de reapropriação e reinvenção do conhecimento. Educadores(as) reflexivos, são atores que buscam modificar o ambiente escolar a fim de torná-lo menos opressor e mais democrático sem esquecer que o próprio educador faz parte desse processo como alerta Gonçalves & Silva (1996) pois apoiar e valorizar a criança negra não constitui em mero gesto de bondade, mas preocupação com a nossa própria identidade de brasileiros que têm raiz africana. Se insistirmos em desconhecê-la, se não a assumimos, nos mantemos alienados dentro de nossa própria cultura, tentando ser o que nossos antepassados poderão ter sido, mas nós já não somos. Temos que lutar contra os preconceitos que nos levam a desprezar as raízes negras e também as indígenas da cultura brasileira, pois, ao desprezar qualquer uma delas, desprezamos a nós mesmos.

Sua não efetivação é um problema que exige nossa atenção pois por ser Lei necessita ser cumprida. A escola tem um papel fundamental na formação intelectual do cidadão. Muitas vezes, através de professores mal preparados, livros desatualizados e um corpo técnico não atento as questões étnicas, a escola pode estar contribuindo para o desserviço de continuidade e propagação de uma educação eurocêntrica onde racismos, preconceitos e ensinamentos etnocêntricos continuam sendo repassados gerando graves problemas sociais.

Os efeitos de um discurso negativo sobre as gerações afro-brasileiras são fortemente vivenciados pelo aluno negro, implicando, em muitas ocasiões, na negação da ancestralidade

africana (como o evidenciado na pesquisa) ou na assimilação de uma suposta inferioridade construída pelas teorias racialistas do século XIX, que formularam e perpetuam preconceitos e discriminações raciais até o presente momento. Segundo Bispo (2009), os discursos preconceituosos e estereotipados de hoje são constituídos de vozes do passado que dialogam com os enunciados do presente.

A Geografia, por trabalhar com noções de tempo e espaço, com a história das sociedades e da natureza, têm um importante papel na formação crítica do aluno, não havendo, portanto, melhor disciplina para evidenciar uma atual realidade de cunho social e de necessária, e urgente, retratação histórica. Os debates do assunto das relações étnico-raciais, da discriminação racial, e dos preconceitos sociais vem sendo amplamente debatidos na Geografia Atual. Estudiosos de diversos ramos geográficos vêm contribuindo para a formação dos professores da disciplina ao contemplarem a temática em seus estudos e pesquisas, e proporcionando a criação de condições para que a comunidade escolar afro-brasileira conheça os valores africanos e possa construir novos laços de identidade e alteridade, e também desconstruir pensamentos preconceituosos e discriminatórios.

São inúmeras as possibilidades de inserção do afrodescendente dentro da Geografia, como se pode visualizar nos Planos Pedagógicos. Possibilidades que vão desde aspectos espaciais à abordagens essencialmente sociais, nos evidenciando a plena e real capacidade que o professor tem de fazer caminhar, lado a lado, a Lei 10.639/03 e o ensino da Geografia.

Consideramos, portanto, que um longo caminho ainda precisa ser percorrido para que a escola seja, de fato, um instrumento de afirmação de uma identidade pluricultural. Segundo Fernandes (2005), precisamos, propiciar, por meio do ensino, o conhecimento de nossa diversidade cultural e pluralidade étnica, bem como a informação sobre os bens culturais de nosso rico e multifacetado patrimônio histórico. Só assim estaremos contribuindo para a construção de uma escola plural e cidadã e formando cidadãos brasileiros conscientes de seu papel como sujeitos históricos e como agentes de transformação social. E desse modo, aliando a Geografia e a obrigatoriedade da Lei 10.639/03 estaremos criando um importante mecanismo de superação de preconceitos e da discriminação racial.

Bibliografia

–Anjos, R.S. (2005). “A Geografia, a África e os Negros Brasileiros”, in: MUNANGA, K. (org.) Superando o Racismo na Escola. Brasília: MEC – Ministério da Educação, v. 1, 173-184

–_____ (2005). “A África, A Educação Brasileira e a Geografia”, in: SECAD-MEC. (Org.). Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Brasília-DF: MEC/BID/UNESCO, v. 1, 167-184.

–Berger, P. & Luckmann, T. (1997). A construção social da realidade. Petrópolis, Vozes.

–Bispo, C. P. A África Antiga e os novos parâmetros curriculares: discursos, representações e formação de professores. Programa de Auxílio à Pesquisa da Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (FAPERJ).

–Brasil (2009).Diretrizes Curriculares nacionais para a Educação das relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, Brasília.

–_____ (2003). Lei nº. 10.639 de 09 de janeiro de 2003. Inclui a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira" no currículo oficial da rede de ensino. Diário Oficial da União, Brasília.

–Candau, V. M. (2000). "O currículo entre o relativismo e o universalismo: Dialogando com Jean-Claude Forquin", in Educação & Sociedade, ano XXI, nº 73, Dezembro/00. Disponível em: www.scielo.com.br. [Acesso em: 22 de Dezembro 2009 as 21h16min].

–Costa, R. S. L. (2009). A lei 10.639/2003 e o ensino da Geografia: representação dos negros e áfrica nos livros didáticos. ENPEG – 10º Encontro Nacional de Prática de ensino da Geografia. Porto Alegre.

–Demo, P. (2007). Educação e Conhecimento: Relação necessária, insuficiente e controversa. São Paulo, Vozes.

–Gilroy, P. (2001). O Atlântico Negro: modernidade e dupla consciência. São Paulo, Ed. 34, Rio de Janeiro, Editora da Universidade Cândido Mendes.

–GOMES, N. N. (2005). "Alguns Termos e conceitos Presentes no Debate sobre relações Étnico-Raciais no Brasil: uma breve discussão", in: Educação Anti-racista: caminhos abertos para a Lei Federal nº 10.639/03. Brasília: MEC/SECAD.

–_____. (2001). "Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade", nn: Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola. CAVALLEIRO, Eliane, São Paulo, Summus.

–Gonçalves, L. R. D. (2008). Educação das relações étnico-raciais: formação docente. Secretaria Municipal de Educação – Ituiutaba. UNIPAC – Tupaciguara.

–Gonçalves & Silva, P. B. (1996). "Prática do racismo e formação de professores", in: DAYRELL, Juarez. Múltiplos olhares sobre educação e cultura. Belo Horizonte, Ed. UFMG.

–Hall, S. (1996). “Identidades Culturais e Diáspora”, in Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional. N. 24, 68-75.

–Kropotkin, P. (1976). Antipode: a Radical Journal of Geography, vol.10/11, n° 1/3, Originalmente publicado in *The Nineeenth Contury*, XXI, Londres, dezembro de 1885. [tradução do geógrafo José William Vesentini].

–Menezes, L. C. (2008). “O preconceito está em nós”, in Revista Nova Escola, Ed. 216, São Paulo.

–Munanga, K. (2005). (org.) Superando o racismo na escola. Ministério da educação. Brasil.

–_____ (2008). “África e Imagens de África”. Entrevista cedida à revista SANKOFA: Revista de História da África e de Estudos da Diáspora Africana. Nº 1 jun./2008.

–Oliveira, L. F. (2010). Concepções Docentes sobre as Relações Étnico-Raciais em Educação e a Lei 10.639. Rio de Janeiro. PUC. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT04-3068--Int.pdf> [Acesso em 13 de Janeiro de 2010].

–Pollack, M. (1989). “Memória, Esquecimento, Silêncio”, in Estudos Históricos, Rio de Janeiro, vol. 2, n. 3, 3-15.

–Pontuschka, N. (1996).”O perfil do professor e o ensino/aprendizagem da Geografia”, in Cadernos CEDES, São Paulo, n. 39, dez/1996.

–Rocha, E. G .R. (1999) O que é etnocentrismo, São Paulo, Brasiliense, Col. Primeiros Passos, 7-22.

–Santos, M. (2000). Por uma outra globalização - do pensamento único à consciência universal. São Paulo, Record.

–Sousa, F. M. N. (2005). “Linguagens Escolares e Reprodução do Preconceito”, in Educação Anti-Racista: caminhos abertos pela lei Federal 10.639/03. Brasília, SECAD, MEC.

–Vazzoler, L. S. (2006). A Questão Racial no Ensino de Geografia. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação), Universidade Federal Fluminense, Niterói.

OS MAPAS NO ENSINO DA HISTÓRIA: DAS ORIENTAÇÕES CURRICULARES ÀS PRÁTICAS DOCENTES

Luís Sousa Silva

1. Introdução

O trabalho que agora apresentamos e que intitulámos *Os mapas no ensino da História: das orientações curriculares às práticas docentes*, foi desenvolvido no âmbito da iniciação à prática profissional do Curso do Mestrado em Ensino de História e Geografia no 3.º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário da Faculdade de Letras da Universidade do Porto e encontrou o seu fundamento no nosso interesse em compreender a importância da utilização dos mapas no ensino.

O tema genérico dos mapas no ensino decorreu da leitura de um trabalho realizado por Garcia, *O muro de Berlim: uma história (i)moral da geografia mental* (Garcia, 1990), acerca das imagens mentais de alunos universitários em torno da queda do Muro de Berlim. Os resultados divulgados neste artigo fizeram nascer em nós a pergunta acerca da utilidade dos mapas no ensino, em geral, e nas disciplinas de História e Geografia, em particular, no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário. A resposta a esta questão encontrou espaço de concretização na frequência do Mestrado acima referido.

Se a riqueza deste tema em relação ao ensino da Geografia era inquestionável, eram aí também mais numerosos os estudos. Nesse sentido, decidimos circunscrever esta investigação à disciplina de História, sendo, neste caso, maiores as interrogações e mais escassos os estudos. Junte-se a esse facto a nossa formação em História que também pesou na hora de tomar uma decisão. Face ao volume de dados recolhidos e à escassez de tempo, optámos ainda por circunscrever a recolha de dados e a análise empírica a uma turma do Ensino Secundário.

Com efeito, no presente estudo procuramos avaliar a proficuidade da utilização dos mapas no ensino da História. Para tanto, definimos um conjunto de questões de investigação às quais tentamos dar resposta: Qual o lugar dos mapas nas orientações curriculares e nos manuais escolares de História? Em que medida a exploração de mapas nas aulas de História contribui para a construção de quadros espácio-temporais adequados ao(s) tema(s) em estudo? Que conhecimento histórico constroem os alunos a partir da utilização de mapas? Qual a utilidade que os alunos conferem aos mapas na disciplina de História?

2. O lugar dos mapas nas orientações curriculares de História

O quadro normativo-legal e curricular do Ensino Básico e do Ensino Secundário poderá configurar as percepções e práticas docentes e, por conseguinte, determinar a maior ou

menor utilização dos mapas enquanto recurso didáctico nas aulas de História. Para o assunto que nos convoca, são particularmente relevantes:

(i) o *Currículo Nacional do Ensino Básico* , que apresenta o conjunto de competências essenciais de carácter geral e as competências específicas de cada área disciplinar ou disciplina, a desenvolver ao longo do ensino básico através de diversos tipos de experiências de aprendizagem explicitadas para cada ciclo;

(ii) o *Programa de História* para o 3.º Ciclo do Ensino Básico , que apresenta domínios temáticos, conceitos básicos e observações/sugestões metodológicas;

(iii) o *Programa de História A* (10.º, 11.º e 12.º anos) , homologado em 2001 (10.º ano) e em 2002 (11.º e 12.º anos), que define o conjunto de aprendizagens a desenvolver pelos alunos na disciplina de História, no curso Científico-Humanístico de Ciências Sociais e Humanas.

Após analisarmos as orientações referidas, procurando a interpretação das mesmas relativamente à utilidade dos mapas enquanto recurso didáctico no ensino da História, constatámos que os documentos em apreço fazem várias referências explícitas e implícitas ao uso dos mapas na disciplina de História.

No *Currículo Nacional do Ensino Básico*, a utilização de mapas cabe dentro do enunciado de alguns *princípios e valores orientadores do currículo*, bem como de algumas *competências gerais*. Contudo, quando olhámos para as *competências específicas* de História (3.º Ciclo), o cenário é bem mais esclarecedor no que se refere à utilização dos mapas enquanto recurso didáctico. Com efeito, a utilização dos mapas parece absolutamente fundamental para o desenvolvimento da competência *Compreensão Histórica*, especialmente do vector *espacialidade*. Sugere-se, por isso, um conjunto vasto de *experiências de aprendizagem* que passam pela elaboração e/ou análise de mapas, assumindo-se, inclusive, no *Programa de História* para o 3.º Ciclo do Ensino Básico, a opção explícita pela «referência sistemática, em todos os subtemas, aos mapas […] cuja exploração se considera essencial para a concretização da proposta de conteúdos contida no subtema» (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, DEPARTAMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA, 1999, p.7).

No *Programa de História A* percebemos que a utilização de mapas cabe, com legitimidade, dentro do enunciado de algumas das *finalidades* e dos *objectivos* enunciados e concorre, de forma decisiva, para o desenvolvimento de algumas das *competências* consideradas desejáveis. Relativamente *às sugestões metodológicas gerais*, aos *recursos*, às *situações de aprendizagem* e às *sugestões bibliográficas*, todos apontam para a indispensabilidade deste recurso no ensino da História.

Pensamos, todavia, que, tanto o *Programa de História* do 3.º ciclo do Ensino Básico como o *Programa de História A* se encontram desadequadamente extensos, no que diz respeito aos conteúdos, deixando pouco espaço à realização sistemática de actividades mais prolongadas, como sejam a elaboração de mapas e/ou a sua análise cuidada e aprofundada. A compreensão significativa de saberes/conteúdos tão vastos é notoriamente incongruente com a preocupação de desenvolvimento de competências, enunciadas no *Currículo Nacional do Ensino Básico* e no *Programa de História A*. Neste contexto, poderá existir a tendência para reforçar o ensino de carácter expositivo (pouco dinâmico, nada construtivo, desmotivante), pondo em risco a concretização das inúmeras situações de aprendizagem relacionadas com a exploração e construção de mapas.

3. O lugar dos mapas nos manuais escolares de História

O manual escolar é uma ferramenta pedagógica com uma longa tradição e uma presença importante na vida escolar, assumindo uma função central no processo educativo. Ao veicular conteúdos científicos específicos, este instrumento de trabalho não só concretiza funções pedagógicas, culturais, ideológicas e de produto de consumo, como ocupa uma posição destacada no ambiente da sala de aula e constitui um elemento fundamental na relação entre o universo escolar e o universo familiar. Assim sendo, o manual escolar pode influenciar o trabalho de professores e alunos e condicionar os seus pensamentos, decisões e práticas (Pires, 2008).

Consideramos, por isso, ser de grande relevância averiguar qual o lugar que os mapas ocupam nos manuais escolares de História. No entanto, tornar-se-ia complexo fazer uma análise de conteúdo ao mesmo tempo profunda e rigorosa, tendo por objecto todos os manuais escolares de História, pelo que seleccionámos os dois manuais com que trabalhámos ao longo do nosso ano de estágio, são eles:

- DINIZ, Maria Emília, TAVARES, Adérito e CLADEIRA, Arlindo M. – *História Nove. 9.º Ano/3.º Ciclo do Ensino Básico*. Lisboa: Lisboa Editora, 2010.

- COUTO, Célia Pinto do e ROSAS, Maria Antónia Monterroso – *O Tempo da História – História A – 10.º Ano*. Porto: Porto Editora, 2010.

3.1. Manual *História Nove*, por Maria Diniz, Adérito Tavares e Arlindo Caldeira

O manual *História Nove* é composto por mais de meia centena de mapas (55), que se distribuem pelos três temas e dez unidades que dividem os conteúdos.

Em média existe um mapa em cada seis páginas do manual *História Nove*. No entanto, o número de mapas por unidade não varia na proporção relativa ao número de páginas por

unidade. O valor mais alto de frequência de mapas por número de páginas em cada unidade é atingido na unidade K1, *O mundo saído da guerra*, com um mapa em cada página e meia (valor médio) e o valor mais baixo é atingido na unidade J2, *Regimes ditatoriais na Europa*, onde existe, em média, um mapa em cada trinta e seis páginas.

A área total da mancha gráfica do manual *História Nove* é de 187 188 cm^2. Por sua vez, os mapas que compõem este manual ocupam, no seu conjunto, uma área total de 10 327 cm^2. Significa então que os mapas preenchem 5,5% do espaço disponível, apresentando-se, regra geral, com uma dimensão reduzida.

Se analisarmos a distribuição dos mapas segundo a estrutura organizativa do manual, verificamos, por exemplo, que os mapas representam 6,8% dos documentos de apoio ao texto informativo, sendo o quarto recurso mais utilizado, atrás dos gráficos (10,5%), documentos escritos (28,3) e documentos iconográficos (49,5%).

Uma outra dimensão que importa considerar tem a ver com o rigor e a correcção dos mapas que compõem o manual *História Nove*. Para tanto, analisámos todos os elementos do mapa que são imprescindíveis para uma boa leitura, nomeadamente, o título, a legenda, a escala e a orientação.

O título aparece na totalidade dos mapas, no entanto, nem sempre identificam o local, nem o período cronológico, nem mesmo o conteúdo, ou então, identificam um e não identificam outro. Embora o título não apresente toda a informação necessária, não significa que ela não exista, pois, frequentemente, está subentendida na legenda ou no texto informativo. Todavia, o facto não promove uma leitura e uma compreensão livre de ambiguidades.

Todos os mapas que compõem o manual *História Nove* apresentam legenda[1]. De um modo geral, essas legendas encontram-se correctamente elaboradas: os autores fizeram corresponder a cada símbolo presente no mapa um determinado significado; procuraram simplificar as legendas, libertando-as de todos os excessos e ambiguidades; hierarquizaram as legendas, encontrando-lhes uma ordem e uma coerência interna.

Do conjunto de mapas presentes no manual *História Nove* nem todos apresentam escala: dos 55 mapas, 2 não apresentam este elemento. Os 53 mapas possuem escala gráfica.

O quadro 1 apresenta de uma forma sucinta e genérica os valores de escala mais utilizados. Podemos verificar que a classe com valores de escala <1/7 500 000 domina percentualmente o conjunto. Segue-se a classe com valores de escala entre <1/500 000 a 1/7 500 000. As restantes classes não têm qualquer representatividade. De facto, os autores privilegiaram

[1] Excepto três mapas que se destinam à realização de exercícios que consistem na elaboração/completamento da legenda.

apenas dois níveis de focagem do espaço: o continental e o transcontinental. As escalas local, regional e até mesmo nacional não constam no manual.

Quadro 1) Classes de escala nos mapas do manual *História Nove*

Classe 1	Classe 2	Classe 3	Classe 4	Classe 5
>1/10 000	<1/10 000 a 1/50 000	<1/50 000 a 1/500 000	<1/500 000 a 1/7 500 000	<1/7 500 000
0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	3 (5,7%)	50 (94,3%)

Necessária para se posicionar o mapa, a orientação é explicitada em 48 mapas (87,3%) por uma seta com a indicação da direcção do Norte.

3.2. Manual *O Tempo da História – História A – 10.º ano*, por Célia Couto e Maria Rosas

O manual *O Tempo da História* conta com um total de 83 mapas, que se distribuem por todos os módulos e unidades que dividem os conteúdos[2].

Em média existe um mapa em cada seis páginas do manual *O Tempo da História*. No entanto, o número de mapas por unidade não varia na proporção relativa ao número de páginas por unidade. O valor mais alto de frequência de mapas por número de páginas em cada unidade é atingido na unidade 2, *O alargamento do conhecimento do mundo,* do módulo 3, *A abertura europeia ao mundo – mutações nos conhecimentos, sensibilidades e valores nos séculos XV e XVI*, com um mapa em cada duas páginas (valor médio) e o valor mais baixo é atingido na unidade 3, *A produção cultural*, do módulo 3, onde existe, em média, um mapa em cada quarenta e quatro páginas.

A área total da mancha gráfica do manual *O Tempo da História* é de 261 092 cm^2. Por sua vez, os mapas que o compõem ocupam, no seu conjunto, uma área total de 6 915 cm^2. Significa então que os mapas preenchem 2,6% do espaço disponível. Na sua maioria, os mapas são de dimensão bastante reduzida.

Se tivermos em conta os vários documentos de apoio ao texto informativo presentes no manual *O Tempo da História*, constatamos que os mapas representam 8,3% desses documentos, sendo o 3.º recurso mais utilizado pelas autoras. Os documentos iconográficos, por sua vez, equivalem a 56% do total, logo seguidos dos documentos escritos (32,2%).

[2] Entre os oitenta e três mapas identificados contam-se doze mapas originais que, naturalmente, não tivemos em linha de conta quando verificámos o rigor e a correcção dos mapas que compõem este manual.

O título aparece em 69 mapas (97,2%). No entanto, os títulos apresentados, geralmente, não se encontram correctamente formulados: não identificam o conteúdo, o local e/ou o período cronológico. Nalguns casos, o título surge dividido em duas partes: a primeira parte refere-se ao conjunto de documentos (mapas incluídos); a segunda parte refere-se exclusivamente ao mapa e complementa a primeira parte do título. Tal facto poderá dificultar a percepção e compreensão do mapa.

Do universo considerado, apenas 56 mapas (78,9%) apresentam legenda. Quando existem, as legendas encontram-se correctamente formuladas.

Do conjunto de mapas analisados nem todos apresentam escala: dos 71, apenas 57 (80,3%). Os autores utilizaram sempre escalas gráficas.

O quadro 2 apresenta de uma forma sucinta e genérica os valores de escala mais utilizados. Podemos verificar que a classe com valores de escala <1/7 500 000 domina percentualmente o conjunto. Pelo contrário, a classe com valores de escala entre <1/50 000 a 1/500 000 não tem qualquer representação. Concluímos, então, que no manual predominam os mapas de escala muito pequena (70,9%), logo seguidos dos mapas de escala pequena (20%). Os mapas de escala grande (3,6%) e as plantas (5,5%) estão claramente em minoria. Por outro lado, não existe qualquer mapa de escala média.

Quadro 2) Classes de escala nos mapas do manual *O Tempo da História*

Classe 1	Classe 2	Classe 3	Classe 4	Classe 5
>1/10 000	<1/10 000 a 1/50 000	<1/50 000 a 1/500 000	<1/500 000 a 1/7 500 000	<1/7 500 000
3 (5,5%)	2 (3,6%)	0 (0%)	11 (20%)	39 (70,9%)

(*) Na elaboração deste quadro não tivemos em conta dois mapas cuja escala se encontra fortemente distorcida.

A indicação da direcção do Norte consta em 57 mapas (80,3%).

4. A cartografia nas práticas docentes

Como referimos na introdução, o escopo do presente trabalho consiste em avaliar a proficuidade da utilização dos mapas no ensino da História. Para esse efeito, optámos pela aplicação de quatro instrumentos: um mapa mental elaborado pelos alunos; um mapa mudo, para a localização e identificação de factos/acontecimentos históricos; uma prova escrita; um documento cartográfico, no qual constam alguns erros relacionados com os elementos do mapa.

O estudo envolveu uma turma do 10.º ano de escolaridade, na qual o investigador, como professor estagiário, foi responsável por cinco aulas na disciplina de História, o que permitiu desenvolver os exercícios em contexto de sala de aula. A turma era composta por 29 alunos, 10 do sexo masculino, 19 do sexo feminino. A média de idades era de 15,2 anos (D.P.: 0,7), oscilando entre os 14 e os 17 anos.

A recolha de dados efectuou-se ao longo do ano lectivo 2010-2011, concretamente, entre o dia 25 de Outubro de 2010 e o dia 14 de Março de 2011.

4.1. Mapa mental: *Grécia e Roma no Mediterrâneo (séculos V a.C. –IV)*

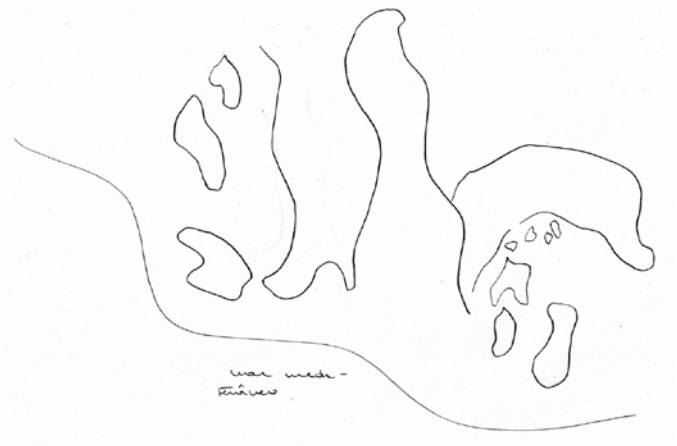
No dia 25 de Outubro de 2010, leccionamos a nossa primeira aula na turma de 10.º ano. A lição foi dedicada ao tema o urbanismo no Império Romano, tendo sido explorados vários mapas. No final da aula, foi entregue a cada aluno uma folha de papel A4 em branco, na qual deveriam construir um mapa mental inspirado no tema: *Grécia e Roma no Mediterrâneo (séculos V a.C. – IV)*. Nenhumas outras indicações foram dadas para a elaboração do exercício a não ser a indicação do título e o material a utilizar – papel e lápis. Importa reter que no momento em que a turma construiu os seus mapas mentais, tinha já completado a unidade didáctica 1, *O modelo ateniense*, e encontrava-se numa fase adiantada da unidade didáctica 2, *O modelo Romano*.

A leitura dos mapas mentais permite verificar que, de um modo geral, os alunos parecem orientar-se sem grande esforço através do espaço familiar do Mediterrâneo, isto é, aquele espaço que chega até eles não só em função do que as outras disciplinas ensinam, especialmente a Geografia, mas também em função dos dados que obtêm, por exemplo, através dos meios de comunicação. Contudo, revelam grandes dificuldades em orientarem-se através do Mediterrâneo dos séculos V a.C. ao IV.

Tomemos como exemplo os mapas mentais representados nas figuras 1, 2 e 3.

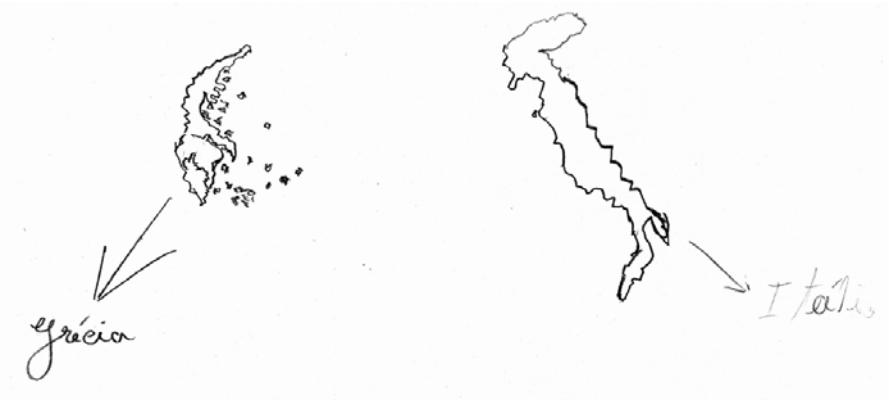
Através do mapa mental da figura 1, percebemos que a imagem que o aluno tem da Grécia, em termos espaciais, é a de um território que ocupa toda a Península Balcânica, a qual apresenta uma linha de costa bastante recrutada e uma cortina de ilhas à sua volta. No entanto, não vemos a Ásia Menor. Ora, como sabemos, a Grécia Antiga compreendia uma parte da Península Balcânica (Grécia Continental), as numerosas ilhas que pontuam o mar Egeu (Grécia Insular), mas também as costas da Ásia Menor (Grécia Asiática).

Figura 1) Mapa mental n.º 26



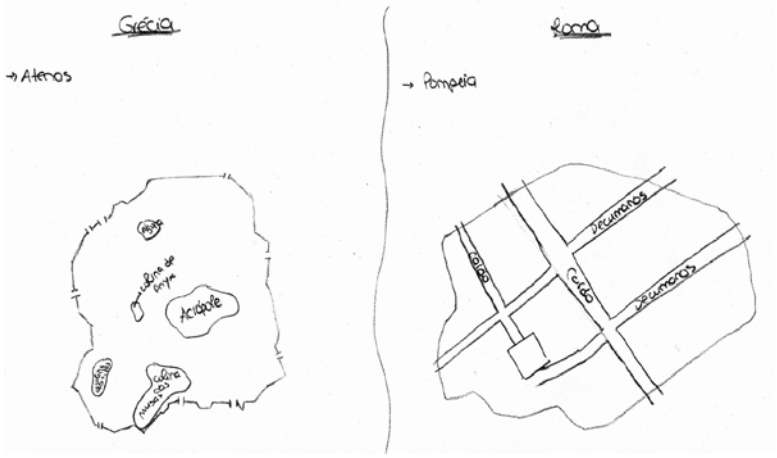
No mapa mental da figura 2, verificámos que o aluno utilizou como referência, exclusivamente, o território actualmente ocupado pela Itália, chegando mesmo a traçar a linha de fronteira desse país.

Figura 2) Mapa mental n.º 10



Animados pelo tema da aula, alguns alunos decidiram representar nos seus mapas mentais a planta da cidade-estado de Atenas e da cidade de Pompeia (figura 3). Em ambos os casos os alunos revelaram bastante precisão: em Atenas foram identificadas as principais áreas desta cidade, designadamente, a *Ágora* e a *Acrópole*; em Pompeia os alunos não se esqueceram do traçado regular desta cidade, nem das suas duas ruas principais, o *cardo* e o *decumanos*.

Figura 3) Mapa mental n.º 5



4.2. Mapa mudo: *A Península Ibérica após as invasões bárbaras (século VI)*

No dia 11 de Novembro de 2010, tivemos a nossa segunda aula com a turma do 10.º ano de escolaridade. Desta vez, a lição foi consagrada à queda do Império Romano (crise interna e invasões bárbaras). Ao longo da aula, os alunos, em diálogo com o professor, exploraram diversos mapas sobre as transformações geopolíticas da Europa, entre os séculos IV e VI. No final da aula, foi pedido aos alunos que, num mapa mudo, localizassem e identificassem factos/acontecimentos históricos inspirados no seguinte tema: *A Península Ibérica após as invasões bárbaras (século VI)*. O mapa mudo continha os limites naturais do Norte de África, do Médio Oriente e do Centro e Sul da Europa.

O quadro 3 mostra quantos alunos desenharam e identificaram os vários factos/ acontecimentos históricos estudados ao longo da aula.

Quadro 3) Alunos que localizaram e identificaram os vários factos/acontecimentos históricos estudados ao longo da aula

Tetrarquia Imperial	Confins do Império Romano (395)	Divisão definitiva do Império Romano (395)	Migrações dos séculos IV e V								Império Romano do Oriente
			Povos da Ásia		Povos Germânicos						
			Hunos	Ala-nos	Anglos e Saxões	Francos	Borgui-nhões	Godos (Visigodos e Ostrogodos)	Suevos	Vând-alos	
0 (0%)	6 (20,7%)	0 (0%)	25 (86,2%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	0 (0%)	3 (89,7%)	23 (79,3%)	0 (0%)	2 (6,9%)

Reinos Germânicos (cerca de 525)							Outros							
Reino dos Suevos	Reino dos Visigodos	Reino dos Francos	Reino dos Borguinhões	Reino dos Ostrogodos	Reino dos Gépidas	Reino dos Vândalos	Bascos	Anglo-Saxões	Saxões	Bretões	Turíngia	Mar Mediterrâneo	Mar Negro	Pirenéus
20 (69 %)	19 (65,5 %)	6 (20,7 %)	5 (17,2 %)	4 (13,8 %)	4 (13,8 %)	6 (20,7 %)	16 (55,2 %)	6 (20,7 %)	4 (13,8 %)	7 (24,1 %)	2 (6,9 %)	2 (6,9 %)	2 (6,9 %)	1 (3,4 %)

Apesar de solicitarmos, apenas, as modificações geopolíticas que ocorreram na Península Ibérica, no século VI, cerca de 21% dos alunos assinalaram, nos seus mapas, os confins do Império Romano, em 395, e 6,9% indicaram os limites territoriais do Império Romano do Oriente. No entanto, nenhum aluno representou o sistema de governo definido por Diocleciano, em 293, em que se previa o desdobramento da autoridade imperial entre quatro dirigentes (Tetrarquia Imperial), nem a divisão do Império Romano em duas partes, a ocidental e a oriental, ocorrida à morte do imperador Teodósio, em 395 (Divisão definitiva do Império Romano).

Mais de 79% dos alunos indicaram, nos seus mapas, os movimentos dos Suevos e dos Visigodos até à sua fixação na Península Ibérica, devendo-se salientar que cerca de 85% dos discentes consideraram indispensável figurar a rota de migração dos Hunos. Os movimentos dos Anglos, Saxões, Francos, Borguinhões, Vândalos e Alanos não estão presentes em qualquer mapa, apesar destes dois últimos povos terem também cruzado os colos pirenaicos ocidentais, entre os séculos IV e V, animando o jogo político na Península Ibérica.

Mais de metade da turma foi capaz de desenhar e identificar as novas unidades políticas que, no século VI, se constituíram na Península Ibérica, designadamente, o reino dos Suevos e o reino dos Visigodos, assim como o território ocupado pelo povo Basco. Cerca de 1/5 dos alunos assinalaram também os limites territoriais do reino dos Francos, do reino dos Borguinhões e do reino dos Vândalos e aproximadamente 14% desenharam e identificaram o reino dos Ostrogodos e o reino dos Gépidas.

No conjunto dos mapas podemos ainda encontrar referências aos Pirenéus (3,4%), Mar Negro (6,9%), Mar Mediterrâneo (6,9%), Turíngia (6,9%), Bretões (24,1%), Saxões (13,8%) e Anglo-Saxões (20,7%). Mas será que os alunos, nos seus mapas, desenharam e identificaram os vários factos/acontecimentos históricos com rigor e clareza?

A análise das figuras 4 e 5 que reúnem, respectivamente, as representações de todos os alunos sobre as migrações dos Hunos e sobre os limites territoriais do reino dos Visigodos, permite responder afirmativamente à pergunta há pouco formulada. Os alunos, de um modo geral, foram capazes de representar os movimentos dos povos bárbaros de forma bastante rigorosa. Também foram capazes de delimitar com bastante precisão a área ocupada pelos vários povos que se instalaram na Península Ibérica.

Figura 4) Representações dos alunos sobre as migrações dos séculos IV e V (Hunos)

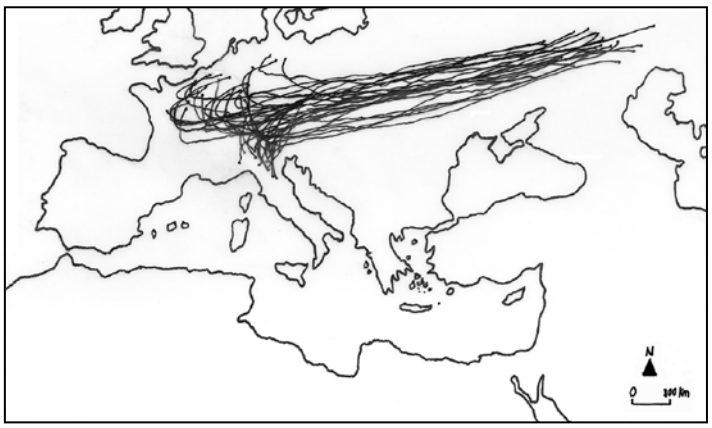
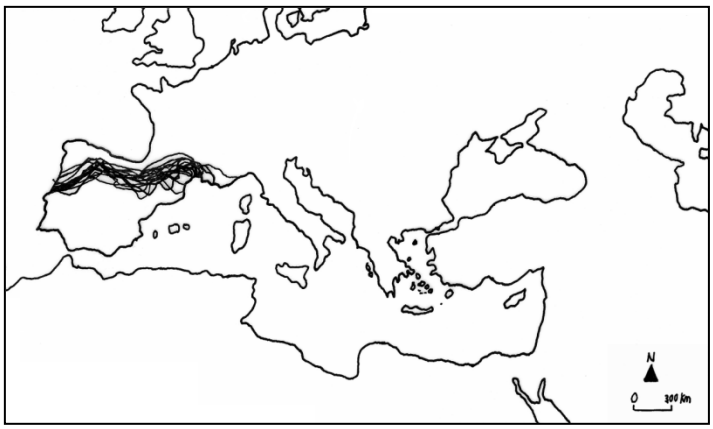


Figura 5) Representações dos alunos sobre os limites territoriais do reino dos Visigodos (cerca de 525)



Outro aspecto que merece destaque é a ausência de legenda em 52% dos mapas, mesmo quando é notória a necessidade desta. Alguns mapas ficaram sobrecarregados de informação por extenso no seu interior, o que dificultou a leitura e compreensão do mapa.

4.3. Prova escrita de História A

No dia 22 de Fevereiro de 2011, os alunos da turma de 10.º ano realizaram uma prova escrita de História A, que apresentou três grupos de itens: 2 questões no primeiro grupo, 2 questões no segundo grupo e 1 questão de desenvolvimento no terceiro grupo. Cada grupo baseava-se na análise de diferentes documentos, entre os quais se contavam 5 mapas.

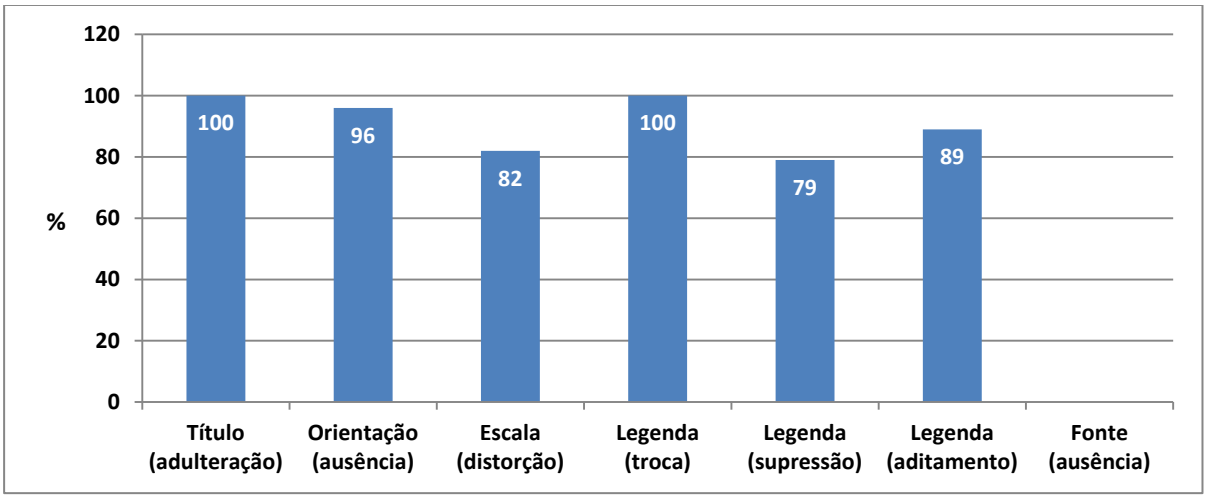
Ao analisarmos as várias respostas percebemos que mais de 50% dos alunos ignoraram os documentos cartográficos, porque não integraram nas suas respostas qualquer informação presente nos mapas e/ou porque privilegiaram a informação presente no manual escolar. Com efeito, os resultados obtidos demonstraram que não basta apenas garantir a exploração de mapas na sala de aula, é preciso também assegurar, através da interacção com os discentes, que estes estão sensibilizados para a importância da análise de mapas na construção do saber histórico e detêm capacidade para utilizar este recurso.

4.4. Mapa com erros

No início da aula de História do dia 14 de Março de 2011, cada aluno da turma de 10.º ano recebeu um documento cartográfico, no qual constavam sete erros relacionados com os elementos do mapa, que os alunos deveriam identificar: título adulterado; ausência de orientação; escala distorcida; troca, supressão e aditamento de símbolos na legenda desfasando-a do mapa; ausência de fonte.

Como podemos verificar através do gráfico 1, com excepção da ausência da fonte[3], todos os erros foram identificados por uma larga percentagem de alunos, que revelaram ser capazes de identificar cuidadosamente os vários elementos do mapa que permitem interpretar a sua linguagem (título, legenda, orientação e escala).

Gráfico 1) Percentagem dos alunos que identificaram os vários erros



[3] O que não surpreende se tivermos em conta que no manual de História adoptado nesta turma, raramente encontramos a fonte dos dados ou da base cartográfica dos diversos mapas que o compõem.

5. Conclusões

As conclusões deste trabalho apontam para o reconhecimento de que os mapas constituem, de facto, um importante e útil instrumento de estudo na disciplina de História, ainda que, nalguns casos, sejam claramente desvalorizados.

Os documentos curriculares de que os professores dispõem para a disciplina de História no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário são bastante precisos quanto ao lugar que os mapas devem ocupar no ensino desta disciplina e sugerem a sua utilização sistemática. Todavia, os conteúdos desadequadamente extensos dificultam a realização sistemática de actividades mais prolongadas, como por exemplo a elaboração de mapas ou a sua análise cuidada e aprofundada. Também não sobra muito tempo para a diversificação de metodologias, onde o trabalho de investigação predomine e os mapas constituam um instrumento de pesquisa imprescindível.

A partir da análise de dois manuais escolares de História – um do 9.º ano e outro do 10.º ano de escolaridade –, verificamos que os mapas não só escasseiam em ambos, como são de pequena dimensão. No entanto, apresentam-se, de um modo geral, bem elaborados e contam com algumas questões destinadas à sua exploração e/ou construção.

Os mapas constituem um recurso imprescindível no ensino da História, na medida em que permitem a construção de quadros espácio-temporais adequados ao(s) tema(s) em estudo. A sua presença assídua nas aulas desta disciplina, ajuda a evitar e a desfazer equívocos, como confundir o espaço histórico de uma determinada sociedade com as suas fronteiras políticas e/ou culturais actuais.

A utilização de mapas nas nossas aulas de História contribuiu substancialmente para que os alunos expandissem o seu conhecimento do passado, mas também a sua capacidade de examinar criticamente esse conhecimento. A partir da exploração dos mapas, os alunos envolveram-se nos conteúdos, analisaram, discutiram e questionaram, o que os beneficiou certamente mais do que decorar (e depois esquecer) uma longa lista de conteúdos históricos.

Na realização de uma prova escrita de História, a maior parte dos alunos que participaram neste estudo ignorou o potencial dos mapas enquanto fonte de informação. Com efeito, advogamos que não basta apenas garantir a exploração de mapas na sala de aula, devemos também assegurar, através da interacção com os alunos, que estes estão sensibilizados para a importância da análise de mapas na construção do saber histórico e possuem as capacidades necessárias para utilizar este recurso.

Os alunos revelaram ser capazes de identificar cuidadosamente os elementos do mapa que permitem interpretar a sua linguagem (título, legenda, orientação e escala).

Em História, o espaço e o tempo não podem separar-se, pois, são os dois eixos sobre os quais se alicerça o estudo do passado. Assim, ao apresentarem uma dupla localização, no espaço e no tempo, os mapas podem e devem assumir-se como um dos meios privilegiados de comunicação em História.

6. Bibliografia

- Alegria, M. (2010). "Geografias do mundo imaginado", Finisterra, XLV, 89, 27-46.

- Barreira, A. (2001). "O ensino da História no 3.º ciclo de escolaridade obrigatória – os interesses dos alunos e a prática docente", Revista da Faculdade de Letras – História, Porto, III Série, vol. 2, 41-50.

- Couto, C. P. do e Rosas, M. A. M. (2010). "O Tempo da História – História A – 10.º Ano", Porto, Porto Editora.

- Daveau, S. (1991). "História e Geografia", Ler História, 21, 162-169.

- Daveau, S. e Sirgado, C. (1983). "Como se situam no mundo os alunos, ao saírem do ensino secundário", Finisterra, XVIII, 36, 411-418.

- Departamento da Educação Básica (2001). "Currículo Nacional do Ensino Básico Competências Essenciais", Lisboa, Departamento da Educação Básica.

- Dias, M. H. (2007). "Cartografia temática. Programa", Lisboa, Centro de Estudos Geográficos, Área de Investigação de Geo-Ecologia, Relatório n.º 6.

- Dias, M. H. (coord.). (1995). "Os mapas em Portugal: da tradição aos novos rumos da cartografia", Lisboa, Edições Cosmos.

- Diniz, M. E., Tavares, A. e Caldeira, A. M. (2010). "História Nove. 9.º Ano/3.º Ciclo do Ensino Básico", Lisboa, Lisboa Editora.

- Garcia, J. C. (1990). "O muro de Berlim: uma história (i)moral da geografia mental", Revista da Faculdade de Letras – Geografia, Porto, FLUP, I série, Vol. VI, 281-289.

- Garcia, J. C., Alegria, M. e Galego, J. (1985). “Inventário de interpretações cartográficas de fontes medievais portuguesas”, Lisboa, Centro de Estudos Geográficos/INIC.

- Garcia, J. C., Alegria, Maria e Galego, J. (1985). “Leitura crítica de interpretações cartográficas de fontes medievais portuguesas”, em Actas – Jornadas de História Medieval, 1383/1385 e a crise geral dos séculos XIV-XV, Lisboa, História e Crítica, 347-355.

- Gould, P. e White, R. (1974). “Mental maps”, New York, Penguin Books.

- Magro, M. (2002). “Mapas mentais e aprendizagem geográfica: duas turmas no final da educação básica”, Lisboa, Universidade Nova de Lisboa, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas.

- Ministério da Educação, Departamento da Educação Básica (1999). “Programa de História: Plano de organização do ensino-aprendizagem, 3.º ciclo”, Lisboa, Imprensa Nacional-casa da Moeda.

- Ministério da Educação, Departamento do Ensino Secundário (2001-2002). “Programa de História A: 10.º, 11.º e 12.º anos, Curso Científico-Humanístico de Ciências Sociais e Humanas, Formação Específica”, Lisboa, Ministério da Educação, Departamento do Ensino Secundário.

- Pereira, P. e Caetano, D. (2009). “O potencial dos mapas mentais como instrumento de ensino na Geografia em diferentes níveis de aprendizagem”, em Anais XI Eregeo – Simpósio Regional de Geografia, Jataí.

- Pires, M. V. (2008). “Que desafios para o manual escolar?”, em Programa do ProfMat2008, Elvas, Associação de Professores de Matemática.

- Vidal-Naquet, P. e Bertin, J. (1992). “Atlas histórico: da pré-história aos nossos dias”, Lisboa, Intercultura, LDA.

ÁREA DE RISCO SOCIOAMBIENTAL NAS CIDADES: PRÁTICA EDUCATIVA NA FORMAÇÃO DOCENTE E NA GEOGRAFIA ESCOLAR

Carla Juscélia de Oliveira Souza
Departamento de Geociências – DEGEO - Curso de Geografia
Universidade Federal de São João Del-Rei – UFSJ/MG – Brasil.
carlaju@uol.com.br

Resumo

A temática "Área de risco socioambiental no espaço da cidade", na disciplina Prática de Ensino, é considerada neste texto um meio para construção de conceitos na Geografia, reflexões a respeito de ensino/aprendizagem e vivências pedagógicas teórico-práticas, na formação de professor e na geografia escolar. A temática adquire maior importância e significado à medida que possibilita o diálogo entre disciplinas específicas como geomorfologia e urbana e as disciplinas pedagógicas, como didática, metodologia de ensino e outras. No processo de construção dos conceitos risco, vulnerabilidade, urbano, cidade e relevo, durante a representação do tema em maquetes, outros assuntos como direito à cidade, forma de ocupação e apropriação do espaço por diferentes agentes foram "descobertos". O exercício acadêmico de aprender fazendo e de refletir a partir da experiência teórico-prática e de fatos cotidianos no urbano propiciou aprendizagem contextualizada e significativa durante a disciplina. A compreensão dessa aprendizagem pelos graduandos foi tomada como objeto de discussão sobre ensino, métodos, procedimentos e sobre a importância da geografia na educação escolar. A discussão de experiência realizada em uma universidade brasileira mostrou o quanto é possível e positivo a interlocução entre conteúdos distintos na Prática de Ensino, via temáticas referentes ao cotidiano das cidades.

Palavras-chave: área de risco, relevo, cidade, prática de ensino e formação.

1. Introdução

Este texto apresenta reflexões referentes à temática "área de risco socioambiental no espaço da cidade", discutida no âmbito da Prática de Ensino de Geografia, como meio para auxiliar a construção de conceitos, pensar a relação ensino e aprendizagem significativa, vivenciar uma prática educativa com oficina de maquetes e, principalmente, pensar a respeito dos problemas socioambientais presentes em cidades, no nível escolar e acadêmico.

Embora o trabalho tenha ocorrido no nível acadêmico, discussões sobre ensino se voltaram para a importância da geografia na escola básica, a sua função social, as possibilidades e práticas viáveis com o objeto de estudo chamado cidade, na interpretação geográfica.

A Geografia escolar tem como função social contribuir com o desenvolvimento da criticidade, autonomia e criatividade do educando, com a cidadania. Esta resulta de cidadãos criativos, participativos e que questionam a realidade e (re) constroem os direitos democráticos, os quais passam pelos direitos dos homens, das mulheres e dos não humanos (Vesentini, 2004). Para isso, é fundamental saber ler e compreender o mundo e o contexto em que se vive. Esse saber depende da interação de vários fatores, entre eles o conhecimento prévio que se tem sobre a realidade, o conhecimento científico sistematizado construído na escola, a vivência participativa e significativa na/da dinâmica escolar e a oportunidade de socialização dos saberes coletivo e individual, entre outros.

Em várias cidades brasileiras vêm ocorrendo o aumento de desastres favorecidos pelo crescente aumento populacional urbano, pela vulnerabilidade de parte dessa população e pela intervenção humana no meio físico. Desastres acontecem quando a "capacidade material de determinada organização social para absorver, amortizar ou evitar os efeitos negativos de um evento é superada" (Gonçalves, 2003, apud Nunes, 2008, 180). O desastre é o ápice de um processo contínuo e revela o desequilíbrio significativo entre forças em choque oriundas do sistema natural contrariamente às forças do sistema social (Nunes, 2008). Essas forças em choque podem ser compreendidas quando se conhece e reflete a respeitos dos diversos processos naturais (como precipitação, escoamentos, dinâmica de vertente e fundo de vale) e sociais (ocupação do solo como usos diversos, apropriação de parcelas do relevo pelos diferentes agentes construtores do espaço urbano entre outros). Essa perspectiva de análise e interpretação encontra-se inserida na concepção da Sociedade-Natureza nos estudos geográficos.

As intervenções antrópicas sobre os elementos físicos que compõem também o espaço urbano têm favorecido, de forma substancial, o aumento do risco de locais ocupados indevidamente. Essas áreas de riscos são, predominantemente, ocupações de fundo de vales sujeitos a inundações e encostas passíveis de movimentos de massa.

Geralmente, quando se discute áreas de riscos e os combates e prevenção, verifica-se a participação de profissionais da defesa civil, da área das geotécnicas, assim como corpo de bombeiro e outros profissionais envolvidos em ações diretas, de curto prazo de combate, socorro e prevenções. E a escola? E a geografia escolar? Entre os temas ligados às questões sociais urbanas não seria áreas de risco um deles? Como trabalhá-la de maneira que pudesse ajudar o educando a entender que essas áreas resultam do modo de produção do espaço, do modo como as pessoas relacionam entre si e como os processos naturais e sociais se interagem?

Essas questões ajudaram a pensar a introdução dessa temática no âmbito acadêmico não somente como um conteúdo específico da geomorfologia, mas como conhecimento científico, teórico e prático que pudesse ser um conteúdo/processo de formação científica e pedagógica para graduandos em geografia, em licenciatura de uma universidade brasileira, situada na cidade de Belo Horizonte.

2. Direito à cidade e à visibilidade do relevo invisível

A cidade como ambiente da vida coletiva pode contribuir para a formação cidadã de sua população (Cavalcanti, 2008) através da observação e problematização do seu arranjo espacial, dos problemas cotidianos, dos contrastes e contradições expressos na paisagem urbana. Esses aspectos devem ser discutidos na escola, principalmente, pela geografia que se volta, também, para a formação da cidadania, podendo ter como foco o desenvolvimento da consciência da necessidade de luta pelo direito à cidade. Este direito é definido

[...] como o usufruto equitativo das cidades dentro dos princípios de sustentabilidade, democracia e justiça social; é um direito que confere legitimidade à ação e organização, baseado em seus usos e costumes, com o objetivo de alcançar o pleno exercício do direito a um padrão de vida adequado. (Carta mundial pelo direito à cidade, 2005, 3).

O direito à cidade foi discutido e apresentado na "Carta Mundial do Direito à Cidade", durante o Fórum Social Mundial de 2001, em Porto Alegre (Cavalcanti, 2008) e retomado no Fórum Mundial Urbano, em Barcelona (2004), em Porto Alegre (2005) e em outros fóruns. A carta mundial do direito à cidade é um instrumento dirigido a contribuir com as lutas urbanas e com o processo de reconhecimento no sistema internacional dos direitos humanos do direito à cidade.

Reconhece-se, hoje, que "as cidades são territórios ricos e diversos, com um modo de vida que influencia todo o mundo" (Cavalcanti, 2008, 9). Dentro desses territórios diversos é possível considerar áreas de riscos socioambiental território dos excluídos ao direito à cidade efetivamente, ou seja, excluídos do direito à moradia decente, ao saneamento básico e à segurança e proteção contra os adventos dos fenômenos naturais e sociais.

Essa discussão seja na formação inicial e seja na escola básica não pode constituir somente um assunto a mais a ser apresentado, mas um conteúdo significativo para os alunos, que possibilite construir conceitos, habilidades e valores que os ajudem a compreender e interpretar a realidade exposta no seu dia a dia, na mídia e assim apreender a cidade, os seus direitos e o seu papel como cidadão.

Essa apreensão da cidade, pela perspectiva da existência das áreas de risco, deve se dá com uma aprendizagem significativa. Esta equivale evidenciar a construção de significados como elemento central do processo de ensino/aprendizagem. Neste processo, o aluno aprende

efetivamente o conteúdo quando é capaz de atribuir-lhe significado, não repetindo ou o utilizando mecanicamente quando apenas o memoriza (Salvador, 1997). Aprendizagem mnemónica impede o sujeito de ser reflexivo, ser criativo e autônomo, quando a situação em que se encontra demanda desse uma ação cidadã.

No ensino de geografia a construção de conceitos, habilidades e valores que contribuam com a formação cidadã, demandam escolhas, procedimentos didáticos e clareza de objetivos por parte do professor, o qual deve ser um orientador para a aprendizagem. Entre essas escolhas encontram-se conceitos e a perspectiva que se deseja considerar na geografia, dentro das abordagens relação sociedade/natureza e prática educativa. Essas escolhas não são neutras e são frutos da concepção que se tem sobre papel da geografia na sociedade, de ensino-aprendizagem, de docência e de educação.

Entre os conceitos escolhidos para a discussão de áreas de risco socioambiental na cidade, durante prática educativa realizada com alunos de geografia em 2011, estão: relevo, processos geomorfológicos, cidade/urbano e agentes sociais.

A escolha dos conceitos relevo e processo geomorfológico se deveram ao fato de os mesmos serem, geralmente, subtraídos dos estudos sobre a cidade, principalmente na perspectiva marxista, quando se leva em consideração apenas a relação de produção do espaço e as relações sociais. Esse fato fica evidente quando se observar os livros e outros materiais didáticos que abordam o tema cidade/urbano. Nesses materiais, quando o relevo é abordado, é tratado por meio de sua descrição, localização e identificação de macro formas, em escala espacial regional. O relevo quando contemplado na escala do vivido a abordagem recai sobre o solo, os usos, indiferentes às formas locais e aos processos geomorfológicos que os constituem.

É fundamental destacar que os conceitos presentes tanto no ramo da geografia física, quanto no da geografia humana devem favorecer o raciocínio sobre o espaço da cidade e o urbano como geográfico, de maneira integrada, como um sistema complexo e aberto. Nesse raciocínio, o sujeito deve considerar o espaço geográfico como um todo, mas reconhecendo que o mesmo é constituído por partes que se inter-relacionam através de diferentes processos sociais e naturais. Esses processos dinamizam a cidade, no tempo e no espaço.

Pensar o objeto espaço geográfico (cidade/urbano) pela dimensão socioambiental significa a retomada e o fortalecimento de se conceber o espaço à luz da interação sociedade/natureza. Esse espaço e a temática área de risco podem ser analisados por meio das categorias paisagem, território e lugar.

A paisagem, que compreende o domínio visível de um espaço, o domínio do aparente e de tudo que nossa visão alcança (Cavalcanti, 2006), é vivida e percebida pelos habitantes das cidades no seu cotidiano. Portanto, pode ser uma imagem positiva ou negativa captada

pelos sentidos humanos, pela objetividade dos elementos fixos e fluxos aparentes e pela subjetiva humana que lê o arranjo dos elementos e a estética da sociedade. As áreas de risco devem ser consideradas como um elemento físico e social que compõe a paisagem e pode ser entendida conceitualmente a partir da forma (aparência, aspectos objetivos e subjetivos) e do conteúdo (dinâmica social, contradições, movimento espacial, conteúdo espacial), (Cavalcanti, 2006) que constituem a paisagem.

O território, como campo de forças de múltiplas escalas, produzido a partir de ocupação do espaço por diferentes agentes (Estado, empresas, excluídos, entre outros), expressa "relações sociais projetadas no espaço" (Cavalcanti, 2006,39). Nesse sentido, a vulnerabilidade dos sujeitos em áreas de risco expressa a falta de outros espaços para moradia para a classe economicamente menos favorecida, o baixo valor venal de parcela do relevo, visto como lote, terreno. E, ainda, expressa território de comunidade de excluídos dos benefícios existentes na cidade, como transporte e moradia de qualidade, acesso e segurança.

O lugar como espaço que remete ao sujeito o sentimento de identidade, de pertencimento, de afetividade, de familiaridade é diferente da ideia de local e localização. A área de risco como sendo um local e tendo uma localização na cidade e no relevo pode ser analisada por meio da categoria lugar. Nessa análise devem-se considerar não os processos naturais e sociais, mas os sentimentos e a compreensão dos sujeitos sobre o lugar em que vivem, sobre os diversos processos presentes e refletidos nesse lugar.

Essas categorias possibilitam fazer uma leitura e a interpretação das questões sociais e ambientais dentro da perspectiva da "Interação e Entendimento" dos desastres no urbano. Possibilita, ainda, o verificar a presença da espacialidade de elementos naturais e sociais, mas, também, e, principalmente, explicar a construção e reorganização do espaço geográfico como expressão materializada da interação de forças, processos, agentes e trabalho (Souza, 2010).

De acordo com Souza (2010), a perspectiva de "Interação e Entendimento" no estudo de áreas de risco pauta-se na leitura dos desastres como sendo resultado da interação de diferentes aspectos sociais, econômicos, políticos (sociais) e físicos (naturais). Nesta interação revelam-se as formas de ocupação do território, o empobrecimento de parcelas da população, a falta de infraestrutura adequada e a ineficiência dos sistemas organizacionais e políticos perante as necessidades da sociedade (Nunes, 2009) e às condições dos demais componentes do espaço, como o relevo, geralmente invisível à população da cidade.

2.1 O relevo invisível

No cotidiano da cidade, a dinâmica dos fluxos de pessoas, carros, capital, comunicação, a presença e construção de fixos como edificações, espaços públicos, comércio e o ritmo do

trabalho e da vida interagem entre si no espaço, dando a ele um caráter urbano. Nessa perspectiva do espaço da cidade, o relevo, como componente do espaço geográfico, "desaparece" e o que se observa na paisagem urbana são o arranjo e a superfície fragmentada, dividida em territórios privado ou público (Souza, 2010). Os aspectos do relevo (encosta, fundo de vale) são percebidos quando situações de riscos e danos sociais são anunciadas na mídia, durante as estações chuvosas nos verões tropicais, como no caso do Brasil.

De acordo com Nunes (2009), risco é entendido como a "probabilidade de consequências danosas a partir da interação entre um evento deflagrador, natural ou não, e condições de vulnerabilidade da população". Essas condições de vulnerabilidade revelam

[...] o quanto um sistema social é (in) capaz de enfrentar/superar os efeitos adversos à exposição dos indivíduos/ grupos sociais a mudanças inesperadas, com rupturas nos seus modos de vida a partir de impactos socioambientais. O risco é histórica e geograficamente mutável e pode ser assumido, recusado, estimado, avaliado, calculado (Veyret, 2007 apud Nunes, 2009, 180).

O grau do risco pode ser reduzido se houver o combate da vulnerabilidade da população, por meio de ações que viabilizem preparo e respostas efetivas quando os riscos são eminentes. Essa questão pode e deve ser discutida na escola, com a participação da educação geográfica, que levam em consideração discussões referentes às políticas públicas e o espaço da cidade, os planejamentos participativos da população nos projetos de ordenamento do espaço, os agentes e fatores construtores da cidade, do urbano, os interesses econômicos, políticos e culturais que elegem um lugar em detrimentos de outros e, principalmente, a dinâmica da natureza, os processos nas vertentes e no fundo de vales. As possibilidades de estudo da cidade, do urbano na perspectiva geográfica são múltiplas e interdisciplinares.

A dinâmica dos processos geomorfológicos, visível durante problemas ou desastres urbanos como movimentos de massa, enchentes, acúmulo de material em ruas e residências, ainda está invisível aos olhos da população que percebe a chuva, a ineficácia do saneamento e da infraestrutura urbana, mas não percebe a dinâmica do relevo e seus processos (Souza, 2010).

As cidades reconhecidas por seus habitantes através dos seus fixos, fluxos, arranjos e espaços são obras do homem que se apropria da natureza e a transforma de tal maneira que faz com que os elementos dessa natureza simbolicamente desapareçam com tal (Rodrigues, 1998). Dessa maneira, o relevo "invisível", componente do espaço geográfico, quando considerado no estudo da cidade deve ser de tal maneira que se torne visível para a população que o observa e/ou o ocupa. Portanto, considera-se o entendimento e estudo dos processos geomorfológicos urbanos importantes e necessários na apreensão das áreas de riscos urbano, contextualizado com outras questões como valor de mercado do espaço urbano, as especulações imobiliárias, os agentes formadores do espaço urbano entre outros, no estudo do espaço urbano, como proposto por Corrêa (1993).

Souza (2010) e Souza e Oliveira (2011) discutem a possibilidade dessa visibilidade do relevo através de práticas educativas, no nível acadêmico e escolar, como caminho para conhecimento do relevo dentro de uma Geografia crítica e social. Uma prática educativa que construa mais do que conceitos, mas auxilie na formação científica e pedagógica dos sujeitos em processo de formação profissional e possibilite aprendizagem significativa para os sujeitos da escola básica, em processo de formação para a cidadania.

3. Práticas educativas: visibilidade do relevo e direito à cidade

Fundamentadas nas ideias e discussões presentes nos itens anteriores, algumas práticas educativas, com alunos no curso de geografia, modalidade licenciatura e alunos da escola básica, vem sendo realizadas desde 2005. Algumas práticas estavam inseridas no interior das disciplinas intituladas "Prática de Ensino" e "Ensino de geografia" e outras foram desenvolvidas em projetos de Extensão, em parceria com escolas do Ensino Fundamental II - 6º ao 9º ano de escolaridade, antiga 5ª a 8ª séries.

Nessas práticas educativas e também formativas buscou-se promover uma experiência que contemplasse os saberes acadêmico e cotidiano dos sujeitos para a resolução de problemas investigados no âmbito da formação inicial. E, também, como esses saberes eram aplicados no desenvolvimento da prática enquanto essa se constituía a própria prática educativa em formação inicial. Entre as atividades trabalharam-se temas como "Dinâmica fluvial e áreas de riscos", "Relação entre condições do clima local e uso ocupação de microbacias", "Ocupação de encosta e áreas de risco" e outros.

Neste texto, a prática educativa discutida refere-se à ocupação do relevo, no espaço urbano, que passa a constituir área de risco e por quê. O problema investigado foi os condicionantes e desencadeadores dos movimentos de massa em área urbana. Para isso, os alunos tiveram que buscar notícias sobre o assunto na mídia, pesquisar na literatura científica sobre movimento de massa, relacionar as áreas de riscos de movimentos de massa e os espaços da cidade de ocorrência e, ainda, pensar nas seguintes questões: a) Como e por que as casas foram atingidas pelo material da encosta? b) Toda encosta é uma área de risco para a população? c) Como e por que as pessoas ocupam as encostas? d) Desde quando o material começou a descer pela encosta? e) Como e por que ocorrem os movimentos de massa?

Para a representação dos efeitos dos processos naturais e sociais na encosta e fundo de vale, os alunos tiveram que pensar em outras questões, a saber: o que desejamos representar e por quê? Quais elementos (naturais e sociais) da realidade representada ou imaginada serão selecionados para a representação? Qual história será construída e contada a partir da representação na maquete?

Essas questões auxiliaram os graduandos na condução do raciocínio geográfico que aplicasse conceitos, fenômenos e a interação entre eles. E, ainda, tiveram que pensar a ocupação do espaço urbano, no caso das encostas, em função de fatores políticos, econômicos e sociais e seus efeitos sobre os seus moradores. Para esse pensamento e raciocínio era necessário operacionalizar conceitos diversos na análise e interpretação da realidade, como sociedade, riscos, vulnerabilidade, políticas públicas, espaços excluídos, vertente, movimentos de massa, sistema, processos, entre outros.

Portanto, a prática educativa compreendeu leituras, discussões, diálogos e pesquisa em grupo e, principalmente, aprendizagem e produção de maquete (foto 1), fundamentada em cinco princípios: i) situação cotidiana problematizada; ii) saberes e conhecimentos integrados; ii) relação prática-teoria; iv) raciocínio complexo e v) técnica de construção de maquete, conforme proposto por Souza e Oliveira (2011).

Figura 1 – Estudos, diálogos e representação do relevo na oficina de maquete



Fonte: Acervo da autora 2009.

De acordo com essas autoras,

A Situação cotidiana problematizada compreende o que vivemos ou vemos no cotidiano, em relação à vida, ao ambiente e aos elementos da natureza. As áreas de riscos, por exemplo, como fazendo parte do espaço geográfico. [...] Os Saberes e conhecimentos integrados compreendem a valorização dos diferentes conhecimentos e experiências pessoais e científicas. A representação na maquete de um objeto de discussão, demanda do sujeito representador pensar na escolha dos elementos a serem representados, o porquê daqueles elementos, a relação entre eles, a escolha da distribuição espacial de cada elemento e as consequências de determinadas escolhas no tempo e no espaço. [...] Na relação prática-teoria, o exercício da representação demanda do sujeito, também, um exercício teórico, fundamentado tanto nos conhecimentos empíricos, quanto no científico que podem ser buscados sempre que necessário em estudos, discussões e diálogos. Durante o processo de problematização e representação, dúvidas de natureza conceitual podem aparecer, uma vez que a representação constitui um símbolo (significante) de algo (significado), que precisa ser compreendido para ser sintetizado em uma representação, geralmente simplificada e reduzida. [...] O Raciocínio

complexo trabalha no âmbito da cognição com diferentes variáveis de conhecimento, do vivido, percebido e concebido sobre o objeto em estudo, em discussão e representação. O objeto mobiliza nos sujeitos saberes, habilidades e procedimentos distintos, de maneira simultânea, enquanto é pensado, problematizado e representado. Ocorre, então, a interação de diferentes conhecimentos e habilidades para entender e representar o objeto estudado. A Técnica de construção de maquete consiste na compilação das curvas de nível da área de interesse e sua representação na folha de isopor ou papelão, sua montagem e acabamento com representação de elementos sociais e naturais na superfície. (Souza e Oliveira, 2011, 177-178 - Grifos das autoras).

Os princípios i) Situação cotidiana problematizada e ii) Saberes e conhecimentos integrados possibilitaram o confronto das várias concepções que os graduandos apresentavam sobre o tema, assim como o confronto entre o saberes cotidianos e os científicos. Além disso, os demais princípios propiciaram a oportunidade para se trabalhar a criatividade, a criticidade, os conhecimentos científicos e os saberes específicos.

Pereira (1999) ao chamar a atenção para os princípios da formação em licenciatura aponta para a necessidade de desenvolvimento para a autonomia intelectual do profissional professor. Acredita-se que esses cinco princípios presentes na prática educativa possibilitam esse desenvolvimento, uma vez que ações de aprendizagem, escolhas e decisões são feitas por cada individuo consigo mesmo e com o coletivo. E, ainda, essa prática constitui espaço para criação e reflexão.

Na escola os cinco princípios podem ser aplicados em atividades práticas de geografia ou em projetos interdisciplinares os quais possibilitarão atender o que Cavalcante (2008,82) propõe para um trabalho efetivo escolar “o entender como as diferentes experiências e os diversificados conhecimentos de crianças e jovens da/na cidade se cruzam ou se encontram com os conteúdos sistematizados [...]”.

Nesses cinco princípios percebe-se a ideia de ensino e aprendizagem pautada no sócio construtivismo, no foco no aluno, no coletivo, na valorização da aprendizagem e na participação ativa e efetiva dos sujeitos em processo de formação. Essa experiência individual e coletiva, ainda durante a formação inicial, possibilitou ao sujeito a oportunidade para superar possíveis obstáculos conceituais durante o próprio processo de aprendizagem, bem como vivenciar o papel do aluno ativo, criativo e crítico. Essa vivência de aprendizagem significativa em formação profissional pode ser percebida em trechos da fala dos alunos que participaram da experiência, a saber:

A criação da maquete funcionou como mais uma descoberta de uma forma de aprendizado, mostrando que é possível explicar além das escritas descobrindo uma nova maneira de aprender e ensinar. A visualização dos movimentos de massa e a forma como seriam apresentados na maquete fez com que a nossa criatividade fosse aguçada. Aprender a representar através de maquetes parecia algo impraticável, que ao final foi surpreendente em termo de aprendizado acadêmico assegurando uma absorção mais completa do conteúdo que estava sendo passado. [...] Também possibilitou além dos nossos conhecimentos pudéssemos, através dos outros grupos, entender outras formas de

transposição e representação de maquetes, baseados por diferentes pessoas e leituras (Vaneusa Rodrigues, 2009 apud Souza e Oliveira, 2011,179).

Não sabia que era possível, no caso da nossa maquete, por exemplo, reproduzir em pequena escala os processos erosivos que as empresas mineradoras causam onde se instalam e o que elas deixam na paisagem, quando vão embora. Graças à elaboração de uma 'simples maquete', a ideia do que ocorre pôde ser mais clara (Frederico Brugnara, 2009, apud Souza e Oliveira, 2011, 179).

Em ambos os relatos, os graduandos em geografia se mostram surpresos com uma experiência aparentemente simples, oficina de maquete. Essa surpresa resulta da sensação de prazer de ter aprendido diversos conteúdos de dimensão conceitual, procedimental e de atitudes, como proposto por Zabala (1998), enquanto se envolviam com uma prática de natureza lúdica, mas séria e responsável e com conteúdos significativos para a sua vida e para a sua formação acadêmica e profissional futura.

Além disso, nota-se que os processos que ocorrem na escala do vivido, ou seja, na escala espacial local, assim como formas resultantes da interação entre condição natural e intervenção antrópica, ganharam visibilidade e puderam ser representados (Fotos 2 e 3).

Figura 2 - Representação em maquete (início)



Fonte: Acervo da autora (2009)

Figura 3 - Representação finalizada em maquete



Fonte: acervo da autora (2009)

Em outra experiência, com a discussão e representação dos efeitos da dinâmica fluvial e a população ribeirinha, alguns alunos chamaram atenção para a questão escalar da forma e processo que faz parte do cotidiano, mas que passa despercebida pelos moradores da cidade, inclusive por eles mesmos, conforme mostrado nas palavras da aluna Vanessa (2011): "Representar tais elementos da geomorfologia fluvial no urbano contribuiu significativamente para tornar visível o que muitas vezes é despercebido no cotidiano".

Quando essa visibilidade acontece, significa que o sujeito é capaz agora de perceber e identificar no espaço características físicas e sociais e de entender como elas se dão através

de processos específicos e integrados na paisagem que constitui também um território. Essa habilidade construída possibilita ao sujeito analisar a interação dessas características e interpretar possíveis situações futuras diante a dinâmica e condições locais. A clareza dessa interação sociedade/natureza dá ao sujeito o instrumental teórico e prático para ações políticas e sociais em sua comunidade, seja ela a escola, o bairro ou a cidade onde vive. Essas possíveis ações são identificadas no ensino como conteúdos atitudinais, que compreende ações, valores, atitudes e normas (Salvador, 1997).

Entre essas ações políticas e sociais, por exemplo, está a luta pelos princípios e fundamentos estratégicos do direito à cidade, expressos no Art. 2, item 4, subitens 4.1 e 4.2, a saber:

4. Proteção especial de grupos e pessoas vulneráveis:
4.1. Os grupos e pessoas mais vulneráveis devem ter o direito a medidas especiais de proteção e integração, evitando os reagrupamentos discriminatórios.

4.2. Para efeitos desta carta consideram-se grupos mais vulneráveis as pessoas e grupos em situação de pobreza, de risco ambiental (ameaçados por desastres naturais ou vitimas de desastres ambientais gerados pelo homem), vítimas de violência, os incapazes, imigrantes e refugiados e todo grupo que segundo a realidade de cada cidade esteja em situação de desvantagem a respeito dos demais habitantes. Nestes grupos serão objeto de maior atenção os idosos ou pessoas da terceira idade, mulheres, em especial os chefes de família e as crianças (Carta mundial pelo direito à cidade, 2005).

Nota-se que na Carta Mundial se prevê a proteção para os grupos vulneráveis, em situações de risco socioambiental, entre outros. Portanto, entender o significado de riscos, vulnerabilidade, entender a dinâmica da natureza em escala espacial local e escala temporal de curto tempo é importante para se pensar as condições, contextos do fato geográfico urbano considerado.

Conhecimentos diversos como o de documentos como a Carta Mundial pelo direito à cidade, das condições e características sociais, políticas, culturais e naturais de uma determinada porção do espaço geográfico, a compreensão da construção do espaço com resultado espacial e temporal da relação sociedade/natureza e a compreensão da participação de cada pessoa na sociedade e na construção, direta ou indireta, do espaço da cidade, possibilitam o sujeito sentir-se instrumentalizado teoricamente para ler e interpretar a realidade, assim como efetivar ações sociais. Quando isso acontece, verifica-se que a Escola e a Geografia escolar estão cumprindo seu papel social na sociedade do século XXI.

4. Considerações finais

Os exemplos escolhidos sobre práticas educativas foram vivenciados na academia por jovens em processo de formação inicial, para a profissão de professor de geografia. Essa escolha foi proposital e teve a intenção de mostrar, também, a possibilidade e a necessidade da interlocução entre disciplinas pedagógicas e conteúdos específicos de geografia e como

esses podem chegar à escola, de maneira significativa para os alunos e contextualizados em realidades contemporâneas.

Geralmente, o que ocorre nessas disciplinas são discussões importantes sobre procedimentos didáticos, tipos de ensino e aprendizagem, relação interpessoal professor/aluno, mas desvinculadas de vivências onde teoria, prática e conteúdo específico acontecem simultaneamente e integradas. Esse exercício implica um diálogo entre as disciplinas específicas e as pedagógicas ainda na formação acadêmica, para que se possa formar professor capaz de (re) contextualizar esse diálogo no ensino de geografia na escola básica. No presente caso, na condução da aprendizagem dos alunos sobre o relevo, os riscos e o direito à cidade.

Esse assunto e essa experiência abrem espaços para se discutir formação profissional e currículo acadêmico e escolar na demanda das escolas básicas no mundo do século XXI, onde a cidade é cada vez mais o espaço que atrai e concentração pessoas.

Para dar conta dessa e de outras temáticas contemporâneas, a formação inicial dever formar professores capazes: de compreender de forma crítica a sociedade, a educação e a cultura; de realizar pesquisas e conceber a mesma como meio de produção de conhecimento e intervenção na prática social; ter compromisso social e político com a docência; demonstrar autonomia intelectual e profissional e de participar em trabalhos interdisciplinares.

Essas concepções e capacidades, esperadas na formação docente, há tempos constituem reflexões entre os movimentos de educadores brasileiros. Hoje são apresentadas como princípios orientadores da política brasileira de formação de professores, presentes nas Leis de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996 e nas Diretrizes Curriculares Nacionais.

Bibliografia

Carta mundial pelo direito à cidade (2005). Fórum nacional de reforma urbana

http://www.forumreformaurbana.org.br/index.php/documentos-do-fnru/41-cartas-e-manifestos/133-carta-mundial-pelo-direito-a-cidade.pdf (Último acesso 08 janeiro 2013).

Cavalcanti, L. de S. (2006). Bases teórico-metodológicas da Geografia: uma referência para a formação e a prática de ensino. In: Cavalcanti, L. de S. (org.). "Formação de professores: concepções e Práticas em geografia". Goiânia: Editora Vieira, p.27 – 49.

Cavalcanti, L. de S. (2008). "A geografia escolar e a cidade. Ensaios sobre o ensino de geografia para a vida urbana cotidiana". Campinas - SP: Papirus.

Corrêa, R. L. (1993). "O espaço urbano". 2ª edição. São Paulo: Editora Ática.

Nunes, L. H. (2009). Compreensões e Ações frente aos padrões espaciais e temporais de riscos e desastres. "Territorium". Coimbra, n.16.

Pereira, J. E. D. (1999). As licenciaturas e as novas políticas educacionais para formação docente. "Educação & Sociedade", nº68, ano XX, dez. p. 109 – 125.

Rodrigues, A. M. (1998). "Produção e consumo do e no espaço: problemática ambiental urbana". São Paulo: Hucitec.

Salvador, C. C. (1997). "Aprendizagem escolar e a construção do conhecimento". Porto Alegre: Artmed.

Souza, C. J. O. (2010). Dinâmica do relevo no estudo geográfico urbano: discussão teórica e prática. “V Simpósio Ibero Latino Americano de Geografia Física”. Coimbra, Portugal.

Souza, C. J. O.; Oliveira, J. R. (2011). Representação de áreas de risco socioambiental: geomorfologia e ensino. “Territorium”. Coimbra, n.18; p. 175 – 184.

Vesentini, J. W. (2004). Realidade e perspectiva do ensino de geografia. In: VESENTINI, José W. “Ensino de geografia no século XXI”. Campinas – SP: Papirus, p. 97 – 144.

Zabala, A. (1998). “A prática Educativa”. Porto Alegre: Artmed.