

IMIGRAÇÃO E ACOLHIMENTO DO OUTRO: UMA PERSPECTIVA SOCIOCÍRICA DA GEOGRAFIA ESCOLAR

João Reis

(Centro de Estudos Geográficos da Universidade de Lisboa)

Luís Mendes

(Escola Secundária de São João da Talha, Loures)

Paulo Lopes

(Escola Básica 2,3 D. José I, Lisboa)

Introdução

A presente comunicação resultou da realização de um trabalho desenvolvido no âmbito da cadeira de Seminário de Didáctica da Geografia do último ano da Licenciatura em Ensino da Geografia do Departamento de Geografia da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa. Paralelamente, foi também desenvolvido no decurso do Estágio Pedagógico na Escola Básica 2,3 Padre Alberto Neto de Rio de Mouro (ano lectivo de 2002/2003). Pretende relatar, de forma resumida, as metodologias de trabalho escolar e as estratégias de aprendizagem especificamente aplicadas a uma turma do 9º ano desta escola, ao longo de uma unidade didáctica composta por dez tempos lectivos (cinco aulas).

A produção e aplicação deste conjunto de experiências educativas pretende-se inovadora no quadro de aprendizagens construtivistas, significativas e problematizadoras do real, no contexto da Didáctica da Geografia. Particularmente dirigidas à desconstrução de preconceitos racistas persistentes nos alunos relativamente à comunidade imigrante africana, estas experiências educativas visam, sobretudo, desenvolver naqueles, códigos de conduta conducentes com os valores da diversidade cultural e reforçar a acção docente no combate ao racismo e xenofobia. Por conseguinte, o objectivo principal aponta para a necessidade de divulgação de boas práticas e experiências da educação geográfica.

Numa primeira parte proceder-se-á a um breve e selectivo enquadramento teórico da Geografia Escolar para conceptualização e fundamentação científicas que justifique e legitime, em termos pedagógicos, a metodologia de trabalho adoptada com os alunos do 9º ano. Uma segunda parte deste artigo será exclusivamente dedicada à operacionalização do processo de ensino-aprendizagem, onde se inclui uma breve descrição das experiências

educativas desenvolvidas ao longo das cinco aulas (correspondentes a uma unidade didáctica), dos recursos e materiais de apoio e dos instrumentos de avaliação empregues.

1. Alguns elementos de organização da praxis da Geografia Escolar

A necessidade de se encontrar um paradigma alternativo que contrarie a geografia enciclopédica e descriptiva mais tradicional, obrigou à reconfiguração da organização da praxis da geografia escolar. É preciso uma pedagogia mais activa que possibilite a mobilização da experiência e interesse dos alunos.

Neste sentido, uma verdadeira educação geográfica exige recentrar a geografia nos conceitos-chave da disciplina e incentivar para a investigação escolar. Visa-se desenvolver 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. A geografia escolar procura, assim, romper com a escola transmissiva e alicerçar-se numa escola construtivista, que pressupõe um papel mais activo do aluno na construção do conhecimento.

Com efeito, preconiza-se que o ponto de partida sejam problemáticas sociais reais, onde exista uma forte preocupação em conferir utilidade social à geografia que se ensina e faz aprender com o intuito de desenvolver as competências necessárias para uma cidadania activa – uma geografia «capaz de mobilizar as representações e os saberes prévios dos alunos, de maneira a permitir a reflexão sobre os problemas que se colocam no mundo actual, pela forma como as sociedades e respectivos grupos estão a usar o seu espaço» (Cachinho e Reis, 1991). Partindo da sistematização de Hugonie (1989), recentemente recuperada por Cachinho (2002), definiu-se a acepção de geografia escolar que iria orientar as metodologias de trabalho escolar especificamente aplicadas à turma do 9º5^a da Escola Básica 2,3 Padre Alberto Neto de Rio de Mouro, no ano lectivo de 2002/2003, designadamente a partir das seguintes características: recentrada; problematizadora do real; social; dinâmica, actual e dramática; activa, aplicável e útil. Faremos, neste ponto, uma revisão teórica destes vários elementos da praxis da Geografia Escolar, apenas nos aspectos que se considerem pertinentes para a conceptualização científico-pedagógica do processo de ensino-aprendizagem que se operacionalizou.

Como refere Mérenne-Schouemaker (1985) a geografia deve ser recentrada, ou seja, não deve estimular a “gula temática e de conteúdos programáticos” que, na tentativa de abordar todos os saberes da disciplina, acaba por se revelar prejudicial e contrária a uma aprendizagem significativa; mas sim, os saberes fundamentais, verdadeiramente significativos da mesma. Pôr em prática uma geografia recentrada significa, antes de mais, desenvolver uma perspectiva macroscópica, polarizando o processo de ensino-aprendizagem nos conceitos fundamentais e nas questões-chave a partir das quais a disciplina constrói o seu raciocínio geográfico, o seu pensar específico e verdadeiramente autêntico, responsável por lhe conferir a sua científicidade (Mérenne-Schouemaker, 1994). A autora defende uma renovação conceptual e metodológica da geografia escolar, apelando para a necessidade de todos os fenómenos serem pensados a partir de questões-chave que permitam a identificação e descrição (o quê?, quem?, onde?), a explicação e a previsão (como?, porquê?, para quê?) e avaliação e solução (que fazer?). O objectivo é o de se organizar o ensino da geografia em torno destas questões-chave para que, associadas aos conceitos-chave, conduzam a investigações. As questões-chave mais importantes da unidade didáctica trabalhada foram: O que é a imigração? Porque existe imigração? O que é o subdesenvolvimento? Onde ocorre o subdesenvolvimento? Porque ocorre o subdesenvolvimento? Qual a relação entre países em desenvolvimento e áreas emissoras de imigrantes? Qual a relação entre subdesenvolvimento e imigração?

Os conceitos são considerados “produtos científicos” essenciais para o ensino. Enquanto as noções permanecem geralmente fluídas e bastante intuitivas e, como tal, mais dispersas e menos definidas, os conceitos são mais abstractos e melhor definidos. São representações gerais de natureza abstracta e claramente definida e, por conseguinte, susceptíveis de orientar a pesquisa e criar as suas hipóteses. Os conceitos permitem unir os saberes adquiridos mais dispersos, tornar coerentes as concepções dos alunos e fazê-las evoluir. São, igualmente, instrumentos de investigação, tornando-se o ponto de partida para novas pesquisas. Promovem o objectivo de focalizar o ensino num número limitado de aquisições fundamentais, com vista a articular as aprendizagens e evitar a acumulação de pormenores que são, geralmente, rapidamente esquecidos (Audigier, 1997). O aluno deve ser capaz de aplicar e mobilizar conceitos numa dada situação. Os conceitos adquiridos não são

coisas que se aprendam de maneira estática, se empilham e se acumulam. São, pelo contrário, ferramentas intelectuais que funcionam e são mobilizadas em situações reais.

Naish (1982) defende, de igual modo, uma aprendizagem centrada nos conceitos, sendo que para tal torna-se imperiosa a classificação e hierarquização segundo o seu grau de dificuldade. Procedeu-se, por conseguinte, à classificação dos conceitos-chave por níveis de dificuldade (fácil, difícil, muito difícil) e segundo critérios de dificuldade (distância da experiência ao aluno, distância das referências observáveis, alcance dos conceitos, certeza da presença dos atributos, etc.). Esta classificação ocupou-se dos conceitos estruturantes do núcleo conceptual e da unidade didáctica (migração e subdesenvolvimento), para os quais se pretendia que os alunos construíssem os mapas cognitivos. Ocupou-se, igualmente, dos conceitos adjacentes e secundários (imigração, região desenvolvida, região em desenvolvimento) que permitiam explicar as relações que se estabeleciam entre os primeiros. Todos os restantes conceitos inerentes à unidade didáctica não foram directamente construídos com os alunos (ex: migrações pendulares, permanentes, temporárias, sazonais, internas, externas, ilegais, legais, forçadas, voluntárias, intercontinentais, intracontinentais, saldo migratório, qualidade de vida, etc.).

A geografia deve ser, igualmente, problematizadora do real. Uma geografia deste tipo não deverá centrar-se num ensino e aprendizagem de conteúdos, mas no estudo de problemas, de questões reais e importantes que se colocam às sociedades em virtude das consequências da sua utilização do território (Pinchemel, 1982; Hugonie, 1989). Será importante proceder a uma selecção rigorosa dos problemas reais e significativos que se afiguram mais pertinentes e graves em termos de implicações sociais e que sejam comuns à maioria do grupo-turma (Audiger, 1997). Nesta primeira fase, elaborou-se a análise das ideias espontâneas dos alunos acerca do problema seleccionado para ser estudado – a imigração e o racismo. O estudo destas ideias deu lugar a uma definição deste problema escolar, sob a forma de núcleo conceptual, com os seus elementos fundamentais sendo que nesta fase se identificou e formulou a imigração enquanto problema real, actual e dramático, permitindo a articulação entre conteúdos temáticos e os interesses e motivações dos alunos. A percepção que os alunos possuem das consequências da imigração em Rio de Mouro para a sua vida quotidiana, o rastreio de preconceitos, informações e conhecimentos prévios, foram tarefas que integraram esta fase.

Desta forma, promover-se-á um espírito de grupo e um envolvimento dos alunos numa abordagem do tipo “problem-solving” que apenas considere o que for possível de classificar como problema real (David, 1986). Os problemas serão tanto mais reais e significativos quanto mais próximos estiverem dos alunos, mais afectarem o seu quotidiano e a sociedade em que vivem e permitirem estabelecer relações com o que se passa no espaço do outro (Hugonie, 1992, 1997; Cachinho, 2002). Uma geografia problematizadora do real implica saber pensar o espaço, significa colocar questões-chave de modo a não só conhecê-lo, mas também discuti-lo, pensá-lo, compreendê-lo de forma a poder actuar nele. A metodologia do “problem-solving” alimenta a curiosidade e o espírito de descoberta dos alunos pois centra-se em algo que afecta a sua vida real e quotidiana, algo para o qual pretende arranjar solução. É reflectindo sobre um problema que afecte os alunos, que estes aprendem a formular perguntas e a estabelecer conjecturas e hipóteses sobre os mesmos, bem como questionar de forma crítica informação que lhe é fornecida ou que recolhem por meio de pesquisa documental.

Assim, numa segunda fase, desenhou-se o processo de conceptualização, ou seja, de generalização de situações concretas e relação entre conceitos, com o objectivo de planear hipóteses acerca das possíveis soluções para o problema definido na primeira fase. Procedeu-se à elaboração dos mapas conceptuais que facilitavam a integração e inter-relação dos conceitos face ao problema em estudo, permitindo operar a passagem dos conteúdos aos conceitos que são realmente significativos para a educação geográfica. Os mapas conceptuais permitiram de forma simples e esquemática apresentar/percepcionar os conceitos fazendo a ligação a factos, experiências e exemplos concretos. O planear de soluções para o problema, implicou que os alunos se colocassem no papel do outro, do Imigrante, exigindo, por conseguinte, o recurso a práticas e estratégias de aprendizagem diversas. Estas foram sempre norteadas pela necessidade de resolução de um problema que vai de encontro ao pensamento criativo e aos exercícios de tomada de decisão e à recolha, tratamento e selecção de informação pelos alunos. Foi nesta etapa que a pesquisa, a fundamentação dos resultados e opções tomadas contrastam com as informações prévias que os alunos apresentavam. O trabalho foi realizado a partir da organização do grupo-turma em pequenos grupos de 3 a 4 elementos, no interior dos quais as tarefas a realizar deveriam dar origem ao desenvolvimento de trabalho independente. A pesquisa individual e a partilha/cooperação no

grupo e na turma permitiram estabelecer relações e confrontos entre conceitos, no sentido de desencadear novas atitudes e competências sociais e cívicas relativamente ao “problema” da imigração, que se queria que deixasse de ser um “problema”. Finalmente, numa terceira e última fase, sugeriu-se aos alunos a apresentação dos resultados, depois de verificar a validade das hipóteses planeadas, para além de dar conta das dificuldades com que se defrontaram ao longo do trabalho.

Uma geografia activa passa pela integração das representações dos alunos no processo de aprendizagem, pelo que é ilusão construir as aprendizagens sem ter em conta os pré-requisitos dos alunos e, principalmente, as representações ou concepções presentes nos seus espíritos (Mérenne-Schoumaker, 1994; Benejam, 1992). O benefício de partir das representações espaciais é duplo, na medida em que, se por um lado, permite que a geografia se transforme numa prática operatória, provando a sua utilidade, por outro, o ensino ganha eficácia pois o aluno só aprende, efectivamente, aquilo que manipula. Integrar as representações no processo de ensino-aprendizagem permite uma passagem flexível, gradual e natural (não artificial) para a conceptualização.

Sendo a percepção a base de trabalho em situações de ensino, as ideias prévias decorrentes desta, são extremamente importantes para a organização do trabalho do docente. Souto González (1998) define-as como um conjunto de conceitos pouco estruturados, pouco sistematizados e que apresentam contradições internas. São ideias cientificamente incorrectas, contudo, não são ideias irracionais, uma vez que estão simplesmente fundamentadas em premissas não científicas, isto é, baseadas no senso comum. Estas construções prévias servem para que o aluno actue, explique e se saiba adaptar ao meio.

2. Da definição do núcleo conceptual ao levantamento das ideias prévias

A primeira etapa da planificação consistiu na definição do núcleo conceptual, o qual deve organizar as ideias e os conceitos centrais da unidade didáctica. O núcleo conceptual refere-se aos postulados, princípios explicativos e conceitos estruturantes mediante os quais se constróem os saberes e os saberes-fazer da geografia que no processo de ensino-aprendizagem deve servir de estrutura base à educação geográfica. O núcleo conceptual é provisório até à recolha das ideias prévias que poderá conduzir ou não ao reajustamento do

primeiro. Baseados nos postulados teorizados por Capel e Urteaga (1986), definimos como núcleo conceptual orientador da unidade didáctica o seguinte:

Núcleo conceptual:

A migração é um fenómeno que ocorre de regiões mais desenvolvidas para regiões menos desenvolvidas, devido à desigual distribuição dos recursos pela população mundial.

Segundo a perspectiva construtivista, e tal como já foi referido anteriormente, o aluno dispõe de uma estrutura cognitiva que deve constituir o ponto de partida do professor aquando da planificação de qualquer unidade didáctica, pois só desta forma se estará a contribuir para tornar significativa a aprendizagem do aluno e dando sentido ao trabalho escolar. O professor deve organizar as condições de aprendizagem fundamentais para que o processo de ensino-aprendizagem se faça em conformidade com a estrutura cognitiva do aluno. Só assim se garante que o aluno possa realmente aprender.

A metodologia que regulou as estratégias de levantamento de ideias prévias baseou-se, primeiramente, em estratégias já adoptadas por Souto González noutros estudos científicos e, posteriormente, em estratégias de iniciativa própria que se tinham vindo a revelar pertinentes face ao grupo-turma ao longo da prática do ano lectivo de estágio pedagógico.

A linha metodológica orientadora do levantamento de ideias prévias assentou fundamentalmente no comentário escrito individual de várias imagens apresentadas em acetato, a citações dirigidas sobre o racismo e ainda na resposta a questões abertas que permitissem o potenciar da recolha das ideias sinceras dos alunos sobre a temática. Concretizando, para o levantamento das ideias prévias sobre a temática proposta, optamos por começar por registar no quadro da sala de aula as seguintes questões: Refere cinco palavras que associas à imigração; O que pensas da imigração em Rio de Mouro? Que consequências advêm da fixação de imigrantes em Rio de Mouro?

Após o registo das primeiras impressões, pediu-se aos alunos que realizassem um mapa mental onde indicassem, por meio de legenda, as áreas de partida, áreas de acolhimento

e direcção e intensidade dos principais fluxos migratórios a nível mundial. Esta estratégia procurou averiguar quer a capacidade de expressão gráfica em geral relacionada com o desenvolvimento das capacidades de conceptualização espacial que integram a habilidade de representar a imigração enquanto fenómeno espacial (que implica a deslocação de pessoas de um país para outro); quer também as áreas/regiões do Mundo que segundo os alunos são as mais representativas da partida de imigrantes e da sua chegada e acolhimento. Por outras palavras, procurou-se compreender qual era a expressão espacial da imigração no mundo para os alunos.

3. Os nossos alunos e as suas ideias prévias

Do ponto de vista metodológico, e precedendo a breve análise de conteúdo às ideias registadas pelos estudantes a realizar neste ponto, exige-se uma sucinta caracterização da turma. Este grupo-turma é constituído por 28 alunos, sendo a sua totalidade de nacionalidade portuguesa, com idades compreendidas entre os 13 e os 15 anos, com uma distribuição relativamente equitativa de género (15 rapazes e 13 raparigas).

De uma forma geral, os resultados produzidos pela aplicação das estratégias de levantamento de ideias prévias dos alunos não constituíram factos de grande surpresa. Os sentimentos de intolerância, que foram confirmados pela análise das ideias espontâneas dos alunos sobre a imigração em Rio de Mouro, tinham já sido identificados anteriormente ao longo da primeira unidade temática, por meio do processo de ensino-aprendizagem diário desenvolvido nas aulas do 9º^a.

Perante a tarefa de ter de associar à imigração cinco termos que lhes parecessem mais identificativos do fenómeno, a esmagadora maioria dos alunos referiu apenas aspectos negativos, tais como: criminalidade, pretos, bairros de lata, ladrões, sobrelocação da escola e de outros equipamentos sociais, multidão (no sentido de invasão), entre outros. Estes aspectos negativos associados à imigração encontram-se muito próximos dos estereótipos reproduzidos pelos meios de comunicação e pela população em geral e mesmo por alguns sectores políticos mais conservadores. A grande maioria dos alunos apresenta preconceitos graves relativamente aos grupos de minorias étnicas, isto é, a grupos étnicos ou rácicos, numericamente em minoria ou em maioria, a que é atribuído um estatuto menor ou inferior

em termos de poder e de direitos no contexto de uma sociedade alargada. Os alunos evidenciam opiniões pré-concebidas rígidas, grandemente desfavoráveis em relação aqueles grupos, formadas sobre lacunas de fundamentação, sem consideração pelos factos, pela experiência ou informação adequadas de base a um ajuizamento racional. O imigrante encontra-se automaticamente associado a graves problemas sociais como: a criminalidade, a insegurança urbana, o desemprego e o vandalismo.

Quando lhes é dirigida uma questão mais aberta sobre as consequências da imigração para a freguesia de Rio de Mouro, as respostas são tremendamente discriminatórias, apresentando um grau elevado de xenofobia e de intolerância perante o outro. Alguns excertos transcritos integralmente das folhas dos alunos, referidos no quadro 1, são exemplificativos dos sentimentos de intolerância na turma.

A análise de conteúdo às ideias registadas pelos alunos evidenciou sempre, sem exceção, o ideal de racismo (de superioridade da etnia da população portuguesa relativamente à etnia do imigrante) e fortes sentimentos de intolerância e de xenofobia. A demonstração deste tipo de sentimentos exige da nossa parte, enquanto professores de geografia, e como refere Cardoso (1996), o ter em conta e compreender a natureza e a diversidade dos preconceitos raciais na sociedade e no sistema educativo e os modos como se manifestam. Das várias manifestações referidas pelo autor como significativas, reconheceu-se, imediatamente, a correspondência de muitas delas à turma, designadamente: insultos de natureza racista; formular anedotas e piadas de cariz racista; comentários extremamente negativos acerca de pessoas pertencentes a minorias e a países pobres. O sentimento de xenofobia intervém quando esta tomada de consciência relativa à existência dos outros acarreta uma atitude marcada pela violência. Esta exprime-se como rejeição interna (por desprezo) ou externa (mediante atitude manifesta), como desejo de expulsão. A xenofobia do grupo-turma apresenta-se deste modo como a afirmação de uma identidade (a dos alunos, numa representação social mais alargada “nós portugueses”) oposta a uma diferença negada, rejeitada, expulsa. O que é rejeitado é precisamente a diferença que constitui a identidade dos outros.

Quadro 1. Consequências da fixação de imigrantes em Rio de Mouro, segundo os alunos

- 1- «*Muitos pretos, ou seja, muitos assaltos, muita desordem e racismo, porque vieram do país deles para cá e só roubam, arranjar sarilhos e causar muita insegurança.*»
- 2- «*Causam muita insegurança que faz com que os moradores de origem tenham receio de andar à vontade na sua própria terra.*»
- 3- «*Os habitantes que aqui já moravam antes dos imigrantes ficaram com má impressão dos que chegaram, provocaram conflitos entre vizinhos e outros, devido às más atitudes e outras coisas.*»
- 4- «*Há uns anos Rio de Mouro era um sítio calmo e pacífico. Com os imigrantes africanos e filhos destes a serem cada vez mais, Rio de Mouro tornou-se um antro de violência. As autoridades não fazem nada e assim os cidadãos portugueses que cá moram, vivem com medo.*»
- 5- «*Violência, medo, insegurança. Rio de Mouro mudou para pior a 100%. Aqui o crime é ser branco, é ser português. Foram os portugueses que construíram as bases desta terra e agora, ela já não nos pertence.*»

A partir dos mapas mentais recolhidos e sua justificação por via do diálogo, os alunos associaram às regiões pobres e às regiões ricas, pólos de partida e de chegada, respectivamente. Aliás, de acordo com a síntese das ideias prévias levantadas e, tendo em consideração o núcleo conceptual inicialmente proposto, uma primeira observação impõe-se: em nenhum momento alguma ideia foi contrária àquilo que se propunha com o núcleo. Ou seja, as ideias reveladas, embora incipientes, mostraram ser passíveis de enquadramento na proposta do núcleo, pelo que, não houve necessidade de o reformular, mas sim de o explorar melhor, dado que o conhecimento dos alunos mostrou-se em determinados aspectos bastante limitado. Em concreto, se por um lado, faz parte do seu conhecimento de que é nas áreas pobres que têm origem os fluxos de imigrantes, os alunos revelaram algumas ideias imprecisas quanto às reais causas da imigração.

Assim, a reafirmação do núcleo conceptual parte do pressuposto que a planificação da unidade didáctica tem como ponto de partida as ideias prévias dos alunos e daí o núcleo

apresentado se iniciar com o facto reconhecido por estes – a imigração ocorre das regiões pobres para a regiões mais ricas. A planificação da unidade visa, portanto, a clarificação e o aprofundamento do conhecimento prévio dos alunos e daí se pretender desmistificar as razões apontadas para que a imigração ocorresse (“a imigração tem como objectivo gerar distúrbios e outros conflitos sociais nas áreas de acolhimento”, ou como um aluno referiu “invadir as populações já instaladas”) e reformular o conhecimento das mesmas inserindo-as num contexto mais amplo e científico – a desigual distribuição dos recursos pela população do mundo.

4. Planificação do processo de ensino-aprendizagem

Quadro 2. Plano da 1^a aula

Bloco 1 - As nossas ideias sobre a imigração em Rio de Mouro e no Mundo...	
Objectivos e competências	Experiências educativas
<p>Elaborar um mapa mental dos principais fluxos migratórios, áreas de partida e áreas de acolhimento.</p> <p>Comunicar, discutir e defender ideias próprias sobre a imigração.</p> <p>Questionar a realidade espacial e social observada.</p> <p>Rentabilizar as questões emergentes do quotidiano e da vida do aluno.</p> <p>Identificar situações problemáticas no meio e que carecem de solução.</p> <p>Reflectir sobre a sua experiência individual e a sua percepção da realidade para compreender a relatividade do conhecimento geográfico do real.</p>	<p>Mobilização da motivação dos alunos para a temática das migrações: por meio do diálogo professor-aluno(s) e aluno(s)-aluno(s), faz-se uma ligeira auscultação ao grupo-turma sobre quem tem ou conhece família que tenha emigrado ou imigrado.</p> <p>Orientação da discussão entre o grupo-turma para a questão da presença de imigrantes em Rio de Mouro.</p> <p>Levantamento das ideias prévias dos alunos sobre a temática da imigração. Distribuição de folhas brancas A4. Registo no quadro das principais questões a serem alvo de resposta reflexiva por parte dos alunos. Os alunos registam, simultaneamente, na sua folha branca, o seu comentário individual. Início de resposta às questões colocadas.</p> <p>Registo de frase no quadro. Sugestão para elaboração por parte dos alunos de um comentário sincero à frase registada.</p> <p>Recurso do retroprojector para projecção das três figuras dos acetatos nº1, nº2 e nº3. O comentário das figuras é realizado única e exclusivamente pelos alunos, sem interferência dos professores e sem que se possa gerar diálogo entre os primeiros.</p> <p>Distribuição de base de mapa-mundo com político. Sugestão aos alunos que cartografem livremente no mapa as suas ideias quanto aos principais fluxos migratórios, áreas de partida e áreas de acolhimento, entre outros pormenores que acharem importantes – construção de um mapa mental individual onde o aluno dispõe de liberdade para expressar as suas representações espaciais.</p>

Recursos: Acetatos n.º 1, 2 e 3; Folha branca A4; Retroprojector; Base de mapa-mundo Político (anexo 1).

Avaliação: Observação directa e registo da participação, empenho e do comportamento dos alunos. Avaliação atenta ao trabalho desenvolvido na aula, observação dos alunos em situação de aprendizagem, olhar atento sobre os recursos e competências que os alunos estão a mobilizar e de que forma.

Quadro 3. Plano da 2^a aula

Bloco 2 - Jogo das cadeiras... ou a desigual distribuição dos recursos pela população mundial Partir... a qualquer custo!	
Objectivos e competências	Experiências educativas
Desenvolver a aptidão para pensar geograficamente, integrando em vários contextos espaciais o conceito de migração.	Mobilização da motivação dos alunos para o estudo da desigual distribuição dos recursos pela população, por meio da sugestão de realização de um jogo de simulação sobre o tema.
Comunicar, discutir e defender ideias próprias mobilizando adequadamente o vocabulário geográfico e outras linguagens.	Distribuição do guião de orientação do jogo das cadeiras no qual são explicitadas as regras do jogo, objectivos e etapas. Leitura individual e silenciosa do guião.
Desenvolver a competência da localização relativa.	Definição de regras e normas a cumprir durante a realização do jogo. Organização do grupo-turma em grupos de três a quatro elementos. Realização do jogo. Distribuição dos alunos pela sala de aula, em função de uma organização por grupos (distribuição espacial semelhante à dos continentes).
Desenvolver o sentido de pertença e compromisso social do aluno relativamente ao espaço onde vive, envolvendo-o directamente no agir sobre o meio.	O recurso a este tipo de estratégia justifica-se pelo facto de se acreditar que os alunos interiorizarão mais facilmente o raciocínio espacial inerente à necessidade de emigrar e de se tornar imigrante, experimentando, por via da simulação, a escassez de recursos (“cadeiras” no jogo).
Compreender o conceito de subdesenvolvimento, através do visionamento de diapositivos e da representação num jogo de simulação, para compreender o conceito, nomeadamente a motivação dos imigrantes, para abandonarem a sua região menos desenvolvida e se deslocarem para outra mais desenvolvida.	Promover intencionalmente, na sala de aula, actividades dirigidas à experimentação de situações pelo aluno e à expressão da sua criatividade espacial.
	Fomento de uma actividade cooperativa de aprendizagem com explicitação de papéis e responsabilidades. Apoio ao aluno na descoberta de outras formas de organização da sua aprendizagem geográfica em interacção com os outros, através da prática do jogo lúdico de representação.
	Promover-se-á intencionalmente na sala de aula uma actividade cooperativa de aprendizagem que se dirige a tarefas e projectos comuns, centrada no lado lúdico da Geografia. Organização de uma actividade cooperativa de aprendizagem, orientada para a integração e troca de saberes e experiências. O jogo das cadeiras afigura-se como uma estratégia pertinente para o envolver mais significativamente na aprendizagem das causas da imigração. Os termos e os conceitos inerentes às conclusões só serão estruturados e construídos depois da realização do jogo, com o recurso ao registo no quadro.

Objectivos e competências	Experiências educativas
Realizar actividades de forma autónoma, responsável e criativa.	A construção de um esquema-síntese sobre os tipos de causas inerentes à imigração, já facilitada pela realização do jogo, será realizada por via do diálogo professor-aluno(s), fazendo recurso do quadro onde se procurará elaborar um esquema-conceptual organizador das ideias deste tema, já por si, de cariz tão complexo e abstracto. A organização destas ideias quer-se que seja articulada com aquilo que os alunos já descobriram durante o jogo.
Responsabilizar-se por realizar integralmente uma tarefa.	Apresentação de diapositivos: “Partir... a qualquer custo!”
Rentabilizar o meio social e escolar do aluno.	
Criar na sala de aula um espaço e tempo para intervenção livre e lúdica do aluno.	Diálogo professor-aluno(s) e aluno(s)-aluno(s) ↔ registo no quadro de esquema-síntese construído pelos alunos (tipos de migrações) e “dirigido” pelo professor. Visionamento de um conjunto do diapositivos em “PowerPoint” composto por diversas figuras iniciadas por títulos apelativos ao espírito de atenção e descoberta do aluno. Os alunos vão continuar a construir, com a ajuda do professor, o esquema-síntese através da análise e interpretação dos vários diapositivos, por via do diálogo professor-aluno(s) e aluno(s)-aluno(s).
Cooperar com os outros em tarefas e projectos comuns.	Rentabilizar as questões emergentes do quotidiano e da experiência dos alunos (migrações pendulares, linha ferroviária de Sintra, Rio de Mouro);
Participar em actividades interpessoais e de grupo, respeitando normas, regras e critérios de actuação, de convivência e de trabalho.	
Desenvolver a capacidade de síntese e de organização de conhecimentos com recurso a esquemas-síntese.	Rentabilizar as técnicas do audiovisual, da informação e da comunicação como método de aprendizagem por descoberta; Promover na sala de aula uma actividade dirigida à observação e questionamento da realidade; Confronto dos conhecimentos produzidos pelas ideias prévias dos alunos com a perspectiva do Outro; Elaboração de uma pequena síntese nos últimos minutos da aula, onde os alunos registem aquilo que aprenderam.
Recursos: Guião de orientação do jogo das cadeiras; Folha branca A4; Retroprojector; Cartazes com os continentes do mundo; Apresentação “Partir... a qualquer custo”; Projector de diapositivos; Computador portátil; Tela branca para visionamento de diapositivos em “PowerPoint” (anexo 2).	
Avaliação: Observação directa e registo da participação, empenho e do comportamento dos alunos. Avaliação atenta do trabalho desenvolvido na aula, observação dos alunos em situação de aprendizagem, olhar atento sobre os recursos e competências que os alunos estão a mobilizar e de que forma.	

Quadro 4. Plano da 3^a aula

Bloco 3 – Vamos partir à descoberta dos movimentos migratórios em Rio de Mouro... Aprendendo a técnica do inquérito...	
Objectivos e competências	Experiências educativas
Distinguir PD de PED através da cartografia de vários indicadores sócio-económicos, de forma a perceber a distribuição espacial do subdesenvolvimento.	Organização da turma em grupos de 3 a 4 elementos para trabalho de grupo e de campo: “ <i>Vamos partir à descoberta dos movimentos migratórios em Rio de Mouro...</i> ”.
Compreender a necessidade do domínio das técnicas de recolha de informação das ciências sociais e humanas, através da construção de um inquérito, de forma a tomar consciência das causas da migração.	Construção de um guião de um inquérito dirigido a familiar, amigo, colega e/ou professor que tenha sido emigrante/imigrante, na preocupação de descobrir as causas de uma migração (método investigativo e resolução de problemas).
Seleccionar informação e organizar estratégias criativas face às questões colocadas por um problema.	Fomentar intencionalmente, em contexto fora de aula, trabalho de campo dirigido para trabalho cooperativo, desde a sua concepção à sua avaliação e comunicação aos outros;
Desenvolver as competências ligadas ao método investigativo (pesquisa, recolha, registo e tratamento de informação; levantamento de hipóteses; formulação de conclusões, apresentação dos resultados.	Rentabilizar as questões emergentes do quotidiano e da experiência dos alunos, contexto familiar – aprendizagem significativa;
Desenvolver pesquisas que envolvam o domínio de técnicas típicas das ciências sociais e humanas.	Desenvolvimento de um estudo de caso simples que envolveu trabalho de campo (Geografia activa, social e problematizadora do real) e a experimentação da técnica do inquérito (procedimentos, dimensão instrumental da Geografia);
	Distribui-se a ficha “Vamos investigar os movimentos migratórios em Rio de Mouro...”. Recomenda-se a leitura individual da ficha. Depois da leitura, os alunos vão, em grupo, procurar construir um esboço de inquérito de acordo com o tipo de indicadores/tópicos que se pretendem encontrar e que são estabelecidos pela ficha. Os alunos são livres de acrescentar mais indicadores que julguem ser pertinentes para inclusão no inquérito (privilegio da criatividade e espontaneidade do aluno).
	Pretende-se que os alunos, pela função da descoberta da história pessoal sua e da sua família, ponham à prova o papel da evidência no desenvolvimento e teste de ideias, bem como a necessidade de ser crítico em relação às suas ideias e forma de trabalhar uma técnica importante da Geografia enquanto ciência social.

Objectivos e competências	Experiências educativas
<p>Distinguir PD de PED através da cartografia de vários indicadores socio-económicos, de forma a perceber a distribuição espacial do subdesenvolvimento.</p>	<p>Para o desenvolvimento desta atitude científica torna-se fundamental o envolvimento dos alunos na planificação e execução de experiências e pesquisas, partindo do seu quotidiano social e familiar, do conceito de migração que lhes é prévio e da sua representação, na perspectiva de que esse conceito seja alargado, reformulado e/ou introduzido outro.</p>
<p>Compreender a necessidade do domínio das técnicas de recolha de informação das ciências sociais e humanas, através da construção de um inquérito, de forma a tomar consciência das causas da migração.</p>	<p>A elaboração e a análise do inquérito partirá do levantamento das vivências sociais e pessoais de cada aluno, por meio da utilização da descoberta por genealogia como dispositivo importante de (re)mobilização da motivação dos alunos para a problemática. Este método revela uma importância pedagógica elevada pois confere importância central à história pessoal do aluno e da sua família. Os alunos reflectirão sobre casos de emigração e imigração na família ou nos círculos restritos de sociabilidade, para compreenderem a relação da necessidade de migração com situações de subdesenvolvimento (utilização correcta do vocabulário geográfico para explicar os padrões de distribuição da migração com os do subdesenvolvimento – inter-relação entre fenómenos geográficos).</p>
<p>Selecionar informação e organizar estratégias criativas face às questões colocadas por um problema.</p>	<p>Sala do C.R.E. – pesquisa documental e recolha de informação (dados estatísticos escolhidos pelos alunos) para confronto de realidades entre P.D. e P.E.D. Comprovação ou refutação das hipóteses levantadas, registo no quadro das principais conclusões; Distribuição do Guião de orientação do jogo de simulação “Deverá Rio de Mouro aceitar mais imigrantes?” com os vários grupos de intervenção; Leitura individual e atenta do guião; atribuição de funções aos alunos (por sua livre iniciativa);</p>
<p>Desenvolver as competências ligadas ao método investigativo (pesquisa, recolha, registo e tratamento de informação; levantamento de hipóteses; formulação de conclusões, apresentação dos resultados.</p>	<p>Distribuição de artigos de imprensa e de vários textos – construção pelos alunos dos argumentos para jogo de simulação; Em relação à função que foi destinada a cada grupo, é sugerido aos alunos que formulem, se acharem necessário, um conjunto de argumentos que permitam defender o grupo de intervenção que representam.</p>
<p>Desenvolver pesquisas que envolvam o domínio de técnicas típicas das ciências sociais e humanas.</p>	
<p>Recursos: Guião de orientação “Vamos investigar os movimentos migratórios em Rio de Mouro...”; disponibilidade de sala do Centro de Recursos Educativos; Artigos de imprensa; Canetas de filtro e lápis de cor; Guião de orientação do jogo de simulação “Deverá Rio de Mouro aceitar mais imigrantes?” (anexo 3).</p>	
<p>Avaliação: Observação directa e registo da participação, empenho e do comportamento dos alunos. Avaliação atenta do trabalho desenvolvido na aula, observação dos alunos em situação de aprendizagem, olhar atento sobre os recursos e competências que os alunos estão a mobilizar e de que forma. Avaliação do comportamento e de participação no trabalho de grupo.</p>	

Quadro 5. Plano da 4ª aula

Bloco 4 – Na pista de melhores hipóteses explicativas da imigração... “Deverá Rio de Mouro aceitar mais imigrantes?”	
Objectivos e competências	Experiências educativas
<p>Selecionar informação e organizar estratégias criativas face às questões colocadas por um problema.</p> <p>Desenvolver as competências ligadas ao método investigativo (pesquisa, recolha, registo e tratamento de informação; levantamento de hipóteses; formulação de conclusões, apresentação dos resultados).</p> <p>Identificar e respeitar as causas de tomada de decisão dos imigrantes, por via da participação num jogo de simulação, de forma a tomar consciência da percepção de diferentes pontos de vista;</p> <p>Distinguir as condições de vida das áreas de partida com as das áreas de chegada, por via da participação num jogo de simulação, de forma a tomar consciência da percepção de diferentes pontos de vista.</p>	<p>Trabalho de grupo e de campo: “Vamos partir à descoberta dos movimentos migratórios em Rio de Mouro...”</p> <p>Confronto das ideias prévias dos alunos com os dados estatísticos recolhidos - tratamento de informação – exercício de cartografia dos dados estatísticos, interpretação dos mapas construídos, levantamento de hipóteses explicativas, discussão entre grupos na sala de aula, registo no quadro das principais conclusões (generalização com a ajuda do professor);</p> <p>Reorganização da estrutura física da sala de aula (sala em estrutura de aula expositiva → sala em estrutura U). Realização do jogo de simulação “Deverá Rio de Mouro aceitar mais imigrantes?” (comunidade ucraniana, africana, brasileira, grupo de portugueses contra a imigração, ONU, Emigrantes portugueses, alunos da nossa escola, moderadores);</p> <p>Fomentar uma actividade lúdica e cooperativa de simulação com explicitação de papéis e responsabilidades, que permita aos alunos comunicar, discutir e defender descobertas e ideias próprias, dando espaços de intervenção aos seus parceiros; mas também para que os alunos desenvolvam a capacidade de percepção de outros contextos de vida que não os deles;</p> <p>Promover uma actividade de simulação que permita a percepção de diferentes pontos de vista, no que toca às causas da tomada de decisão dos imigrantes, a partir das características das áreas de partida e de chegada. Desenvolvimento da capacidade de argumentação.</p> <p>Registo no caderno diário das principais conclusões retiradas do debate.</p>
<p>Recursos: Guião de orientação “Vamos investigar os movimentos migratórios em Rio de Mouro...”; Argumentos para o jogo de simulação preparados pelos alunos; Guião de orientação do jogo de simulação “Deverá Rio de Mouro aceitar mais imigrantes?” (anexo 4).</p> <p>Avaliação: Observação directa e registo da participação, empenho e do comportamento dos alunos. Avaliação atenta do trabalho desenvolvido na aula, observação dos alunos em situação de aprendizagem, olhar atento sobre os recursos e competências que os alunos estão a mobilizar e de que forma. Avaliação do desempenho no jogo de simulação.</p>	

Quadro 6. Plano da 5^a aula

Bloco 5 – Apresentando oralmente as conclusões dos nossos trabalhos de grupo...	
Objectivos e competências	Experiências educativas
<p>Expressar correctamente as suas ideias e o conhecimento adquirido num estudo de caso do meio social e familiar.</p> <p>Mobilizar informação recolhida no meio familiar e social, por via do recurso à técnica do inquérito, de forma a identificar factores responsáveis pela decisão de migrar.</p> <p>Reflectir sobre a sua experiência individual (família e amigos) e a sua percepção da realidade para compreender a relatividade do conhecimento geográfico do real.</p> <p>Desenvolver as competências ligadas ao método investigativo (pesquisa, recolha, registo e tratamento de informação; levantamento de hipóteses; formulação de conclusões, apresentação dos resultados).</p>	<p>Trabalho de grupo e de campo: “Vamos partir à descoberta dos movimentos migratórios em Rio de Mouro...”</p> <p>Organização do ensino-aprendizagem na sala de aula valorizando situações de interacção e de expressão oral que permita ao aluno, uma intervenção personalizada, autónoma e crítica. Apresentação oral ao grupo-turma das principais conclusões dos trabalhos de grupo e de campo realizados pelos alunos. Esta apresentação oral implicou que os alunos tivessem, previamente, seleccionado informação e organizado estratégias criativas face às questões colocadas pelo problema que detectaram como significativo. Não só se pretende que os alunos apliquem e mobilizem para a apresentação oral, princípios já objecto de aprendizagem na sala de aula, como também desenvolvam a sua expressão oral.</p> <p>Espaço para considerações sobre o trabalho dos alunos – diálogo professor-aluno-alunos.</p> <p>Avaliação por parte dos alunos que realizaram o trabalho, do seu desempenho – valorização da auto-avaliação. Sugestão aos alunos que auto-analisem a apresentação, confrontando o método para comunicação das suas ideias empregue, com a avaliação dos colegas.</p> <p>Avaliação por parte do grupo-turma aos colegas – valorização da hetero-avaliação.</p> <p>Avaliação das experiências educativas fomentadas ao longo da unidade didáctica – valorização dos efeitos reguladores da avaliação (componente formativa).</p> <p>Através da interacção professor-aluno(s) e aluno(s) e aluno(s), apurando o sentido e desenvolvendo atitudes de auto e hetero-avaliação, a avaliação assumirá toda a sua dimensão formativa, favorecendo a autoconfiança e a progressão na aprendizagem e estimulando o sucesso educativo.</p>
Recursos: Guião de orientação “Vamos investigar os movimentos migratórios em Rio de Mouro...”; Trabalhos e recursos dos alunos; Fichas de auto e hetero-avaliação do conjunto de aulas da unidade didáctica; Ficha de auto-avaliação do trabalho de campo (anexo 5).	
Avaliação: Observação directa e registo da participação, empenho e do comportamento dos alunos. Avaliação atenta do trabalho desenvolvido na aula, observação dos alunos em situação de aprendizagem, olhar atento sobre os recursos e competências que os alunos estão a mobilizar e de que forma. Avaliação do desempenho na apresentação oral do trabalho de grupo.	

Conclusão

Este trabalho inscreve-se numa perspectiva construtivista e experiencial do currículo e do ensino da geografia. Neste sentido, procurou-se valorizar o diálogo com o aluno, no contexto de experiências educativas conducentes a uma real aprendizagem, em que permanentemente os alunos procurem dar sentido, através de interpretações que têm sobre a sua realidade quotidiana um efeito transformador. A importância de desenvolver, à luz da educação geográfica, práticas escolares que considerem valores, atitudes, conhecimentos e comportamentos, concomitantes com a promoção de uma cidadania activa dos nossos alunos, exige ao professor o assumir de determinadas responsabilidades. Entre estas destacam-se as que dizem respeito à sua capacidade de organizar um ambiente de trabalho rico em vivências e experiências directas que permitam um desenvolvimento da responsabilidade social e moral dos alunos, assente na defesa dos valores do respeito, tolerância, justiça, solidariedade, que são primordiais na construção do aprender a conviver com o outro.

Entendida numa concepção sociocrítica e reconstrucionista, a educação geográfica promove experiências educativas que podem cruzar os procedimentos típicos da disciplina com as competências da educação para a cidadania. Deste modo, favorece a maturidade cívica e sócio-afectiva dos nossos alunos, criando neles atitudes e hábitos positivos de relação, tolerância e cooperação, sobretudo na intervenção consciente e responsável na realidade circundante. A apresentação das experiências educativas desenvolvidas neste trabalho demonstra o contributo decisivo que a geografia escolar pode e deve ter na construção da mudança positiva da sociedade, por meio do desenvolvimento de competências sociais e cívicas. A geografia escolar estará, desta forma, a cumprir uma das principais finalidades que, na actualidade, se reclama à escola: formar cidadãos capazes de julgar com espírito crítico o meio social em que se integram e de se empenhar na sua transformação progressiva.

Referências bibliográficas

- AUDIGIER, François (1997) – “Problèmes, Problématiques et Perspectives de la Didactique de la Géographie”; *Bulletin de l'Association de Geographes Français*, 74 (3). pp.226-233.
- BENEJAM, Pilar (1992) – “La didáctica de la geografía des de la perspectiva construtivista”; *Documents d'Anàlisi Geogràficà*, 21. pp.35-52.
- CACHINHO, Herculano; REIS, João (1991) – “Geografia Escolar – (Re)pensar e (Re)agir”; *Finisterra*, XXVI, 52. Centro de Estudos Geográficos. Lisboa. pp.429-443.

- CACHINHO, Herculano (2002) – “Geografia Escolar: Orientação Teórica e Praxis Didáctica”; *Inforgeo*, 15. Edições Colibri. Lisboa. pp.69-90.
- CAPEL, Horacio; URTEAGA, Luis (1986) – “La Geografia en el Curriculum de Ciencias Sociales”; *Geocrítica*, 61.
- CARDOSO, Carlos Manuel (1996) – *Educação Multicultural. Percursos para Práticas Reflexivas*. Colecção Educação Hoje. Texto Editora. Lisboa.
- DAVID, J. (1986) – “Les programmes de collège : une géographie sans problématique” ; *L’Espace Géographique*, 1. pp. 41-47.
- HUGONIE, Gérald (1989) – “Enseigner la Géographie Actuelle dans les Lycées” ; *L’Espace Géographique*, 18 (2). pp. 129-133.
- HUGONIE, Gérald (1992) – *Pratiquer la géographie au collège*. Armand Colin. Paris.
- HUGONIE, Gérald (1997) – “Les élèves de collège et de lycée et la notion de milieu”; *Bulletin de l’Association de Geographes Français*, 74 (3). pp.282-288.
- MÉRENNE-SCHOUMAKER, Bernadette (1985) – “Savoir Penser l’Espace. Pour un Renouveau Conceptuel et Méthodologique de l’Enseinement de la Géographie dans le Secondaire” ; *L’Information Géographique*, 49. pp. 151-160.
- MÉRENNE-SCHOUMAKER, Bernadette (1994) – *Didáctica da Geografia*. Colecção Horizontes da Didáctica. Edições Asa. Porto.
- NAISH, Michael (1982) – “Mental Development and the Learning of Geography”; GRAVES, Norman (ed.) – *New Unesco Source Book for Geography Teaching*. Longman. The Unesco Press. Paris.
- PINCHEMEL, Philippe (1982) – “The Aims and Values of Geographical Education”; GRAVES, Norman (ed.) – *New Unesco Source Book for Geography Teaching*. Longman. The Unesco Press. Paris.
- SOUTO GONZÁLEZ, Xosé (1998) – *Didáctica de la Geografía. Problemas Sociales y Conocimiento del Medio*. Ediciones del Serbal. Barcelona.