



E

# SECCIÓN: PROBLEMAS ESPACIALES CONTEMPORÁNEOS

---



### Palavras-chave

Didática da Geografia;  
Geografia da Europa;  
Raciocínio pluriescalar

### Palabras Clave

Didáctica de la Geografía;  
Geografía de Europa;  
Raciocinio pluriescalar



# Raciocínio pluriescalar e construção relacional do espaço europeu na educação geográfica

---

Sérgio Claudino<sup>1</sup>  
Luís Mendes<sup>2</sup>

## Resumo

Na cadeira de Geografia da Europa, do curso de Estudos Europeus da Universidade de Lisboa, desde 2012/13 tem sido solicitado aos alunos que, em pequenos grupos, identifiquem e caracterizem um espaço ou equipamento da cidade de Lisboa que nos remeta diretamente para a Europa (ex: Avenida Paris/cidade de Paris). Esta experiência, aqui brevemente relatada, é enquadrada na difícil tentativa de renovação do ensino superior associada ao “Processo de Bolonha” e, mais em particular, de inovação metodológica em Geografia. São desenvolvidas diversas reflexões em torno do meio urbano como potencializador do raciocínio pluriescalar e da construção relacional do espaço, através dos referenciais da glocalização ou da dialética local-global.

## Resumen

En la asignatura de Geografía de Europa del curso de Estudios Europeos de la Universidad de Lisboa, desde el año 2012/13 se viene pidiendo a los alumnos que, en pequeños grupos de trabajo, identifiquen y caractericen un espacio o una instalación de la ciudad de Lisboa que nos remita directamente a Europa (ej: Avenida París/ciudad de París). Esta experiencia, muy brevemente descrita con estas líneas, está encuadrada en el difícil intento de renovación de la enseñanza superior asociada al “Proceso de Bolonia” y, más concretamente, de innovación metodológica en Geografía. Con este objetivo como meta, son desarrolladas diversas reflexiones sobre el medio urbano como potenciador del raciocinio pluriescalar y de la construcción relacional del espacio a través de los referenciales de la glocalización o de la dialéctica local-global.

---

1 Universidade de Lisboa, Portugal

2 Universidade de Lisboa, Portugal

## Keywords

Geography Teaching;  
Geography of Europe;  
Plural-scalar reasoning

## Abstract

The subject of Geography of Europe of the European Studies' graduation, at the University of Lisbon, since 2012/13 has requested to students, in small groups, to identify and characterize a space or an equipment in Lisbon that remit us directly to Europe (eg Paris Avenue in Lisbon / city of Paris). This experience, here briefly reported, is in the hard attempt of renovation of higher education associated to "Bologna Process" and, particularly, of methodological innovation in Geography. Several reflections about urban environment as potentiating of plural-scalar reasoning and of relational construction of space are developed, through the reference of glocalization or of dialectic local-global.

## Introdução

O aprofundamento da União Europeia, enquanto projeto político, social e económico comum, constitui um desafio difícil num continente construído sobre pulverizadas e cristalizadas identidades nacionais (Berstein e Milza, 2007). A livre circulação de pessoas e bens surge como essencial à construção do espaço comunitário; contudo, a deslocação de pessoas para lá das suas fronteiras de origem revela-se bem mais difícil que a livre circulação de mercadorias. Já em 1968, numa Comunidade Económica Europeia ainda limitada aos países fundadores, se legislava no sentido de assegurar a livre circulação de trabalhadores<sup>3</sup>. Ao nível dos quadros superiores, esta circulação confronta-se, desde logo, pela dificuldade de reconhecimento das habilitações académicas conferidas por cada um dos sistemas de ensino superior nacional em cada um dos restantes estados-membros, dadas as vincadas diferença de estrutura e de funcionamento do ensino superior de cada país. Emerge a necessidade de um espaço europeu de ensino superior, que uniformize discursos e práticas e facilite a mobilidade efetiva dos diplomados - assim, em 19 de junho de 1999, é aprovada a Declaração de Bolonha (Declaração, 1999). Sem apostar diretamente na renovação do próprio ensino superior, ela abre horizontes para novas experiências e desafios inovadores no desenvolvimento curricular do próprio ensino superior.

3 Regulamento (CEE) n° 1612/68 do Conselho, de 15 de Outubro de 1968, Jornal Oficial das Comunidades, relativo à livre circulação dos trabalhadores na Comunidade N° L 257/2, de 19.10.68

Por outro lado, e já no âmbito específico da Geografia, assiste-se, em várias das suas escolas internacionais (como a anglo-saxónia ou a francófona), ao desenvolvimeto do raciocínio pluriescalar (e até mesmo transcalar, a partir do pensamento de Yves Lacoste (2003) na preparação e formação de “cidadãos geograficamente competentes”, para adotarmos a linguagem das “Orientações Curriculares” da disciplina de Geografia, para o ensino básico português (Câmara, Coelho, Silva, Alves, Brazão, 2001); esta preocupação pode ser alargada à formação de técnicos e geógrafos qualificados para a leitura, descrição e interpretação de problemas espaciais a partir de um enfoque sistémico e complexo. Sobressai também a preparação dos cidadãos, em geral, e dos jovens, em particular, para o diálogo intercultural, através de um conhecimento transcalar das culturas locais.

Os pressupostos concetuais da educação geográfica e da sua didática impulsionaram a criação de uma oferta formativa valorizadora de uma cidadania territorial ativa; preferimos este conceito ao de “cidadania espacial”, inspirado em David Harvey (1973) e Edward Soja (2010) e adotado no ensino de Geografia por González e Donert (2014), por o território estar diretamente relacionado com a apropriação, transformação e identificação das comunidades com o território habitado (Claudino, 2006). A cidadania territorial estimula o pensamento espacial crítico e promove competências cognitivas e atitudinais concomitantes com o espírito pluriescalar e o diálogo local-global. Estes referenciais reforçam o paradigma da valorização e validação das aprendizagens adquiridas em diversos contextos culturais, numa perspetiva de aprendizagem ao longo da vida, e garantem que qualquer aprendizagem, em contexto formal ou informal, possa ser validada e capitalizável, no respeito pela condução que cada formando faz do seu próprio percurso de educação e formação.

Ao nível da epistemológico, a partir da última década do século xx, o conceito de construção relacional do espaço, de Doreen Massey (2005), emerge no caledoscópio do que tem sido a evolução do pensamento da Geografia Humana. Para Massey, o espaço é 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 aparente dicotomia local-global, em favor da dialética local-global - sustentando a dinâmica da glocalização na interpretação das interações espaciais entre os fenómenos a diferentes escalas.

É neste contexto que surge a experiência de aprendizagem realizada na Universidade de Lisboa, no âmbito da cadeira de Geografia da Europa do curso de Estudos Europeus da Faculdade de Letras. Solicita-se aos alunos que, em grupos de dois elementos, identifiquem um espaço ou equipamento da cidade de Lisboa que nos remeta diretamente para o restante continente europeu (ex.: uma rua com o nome de um país ou cidade europeia, uma embaixada, etc), o caracterizem e, finalmente, caracterizem o espaço ou instituição da Europa para que nos remetiam.

## Reduzidas preocupações pedagógicas no ensino superior e Processo de Bolonha

Quando recuamos ao século xix, o “século da instrução”, podemos ser surpreendidos pelas preocupações pedagógico-didáticas manifestadas por muitos professores e figuras públicas (Carvalho, 1986). Contudo, estas centravam-se nas aprendizagens dos mais jovens e eram muito distantes em relação à universidade. Sendo a universidade uma instituição de difícil reforma, como conclui o geógrafo Orlando Ribeiro (1964), em Portugal há uma difícil relação entre o ensino superior e a inovação didática (Zabalza, 2013), o que se observa igualmente em Geografia (Claudino, 2011).

Se recuarmos ao Curso Superior de Letras, surgido em Lisboa em 1859, a primeira instituição universitária portuguesa com o objetivo assumido de contribuir para a formação de professores do ensino secundário, verificamos que este não possuía qualquer cadeira de reflexão sobre os processos de aprendizagem (Claudino, 2001). Temos de aguardar pela reforma de 1901<sup>4</sup>, por coincidência (ou não!) aquela que consagra o ensino de Geografia, para que seja criado um *curso de habilitação para o magistério*, com cadeiras pedagógico-didáticas. Contudo, foi sempre evidente a desvalorização das questões pedagógicas pelos professores universitários (Claudino, 2005).

Já após a revolução democrática de 1974 e em plena fase de expansão do ensino superior, o Estatuto da Carreira Docente, de 1979<sup>5</sup>, perdurou por três decénios - o que significa bem da inércia do próprio modelo universitário. Neste Estatuto, refere-se a «mais alta capacidade pedagógica e científica dos docentes»<sup>6</sup>, mas os critérios de recrutamento e de progressão na carreira docente baseiam-se no currículo científico, com desvalorização do desempenho pedagógico. Entretanto, o sucesso de algumas obras dirigidas ao ensino superior, em particular de Bordenave e Pereira (2005), saída em 1977 e alvo de sucessivas reedições e larga difusão em Portugal, significaram o despertar de uma renovada sensibilidade, num ensino superior que se alargava a públicos habitualmente afastados do mesmo e para os quais o esforço de motivação surgia como cada vez mais relevante.

Em 2009, é reformulado o Estatuto da Carreira Docente<sup>7</sup> e o primeiro dos deveres genéricos de todos os docentes é, agora, o de *Desenvolver permanentemente uma pedagogia dinâmica e atualizada*<sup>8</sup>. A alteração dos discursos também refletirá a implementação em Portugal do *Processo de Bolonha* (Decreto-Lei nº 74/2006). Esta reforma pretende, fundamental-

4 Decreto nº 5 de 24 de Dezembro.

5 Decreto-Lei nº 448/79, de 13 de Novembro.

6 Diário da República, Iª Série, nº 262, p. 2899.

7 Decreto-lei nº 205/2009, de 31 de agosto.

8 Alínea a) do Artigo 63º do Decreto-lei nº 205/2009, de 31 de agosto.

mente, a uniformização curricular no espaço europeu de ensino superior, promovendo a mobilidade dos estudantes. Em Portugal, associou-se estreitamente esta reforma a uma renovação dos métodos de ensino, muito embora a Declaração de Bolonha<sup>9</sup> não contenha uma única referência explícita à reforma dos métodos de ensino. Dois anos depois, em Praga, os ministros da Educação referem a importância da participação dos estudantes na gestão das próprias instituições do ensino superior – num envolvimento considerado relevante para o sucesso das reformas que devem envolver todos os participantes (Ministério da Educação e Ciência, 2003), não tanto pela valorização intrínseca do contributo dos alunos. Ainda na Declaração de Praga, reforça-se a atenção à qualidade do ensino superior, o que é reforçado em 2005, na reunião de Bergen.

A segunda revisão da Lei de Bases do Sistema Educativo (Lei nº 49/2005) tem claramente o objetivo de adequar às transformações decorrentes do Processo de Bolonha. A legislação publicada no ano seguinte tem um discurso pedagógico-didático inovador: pretende-se *A passagem de um ensino baseado na transmissão de conhecimentos para um ensino baseado no desenvolvimento de competências*<sup>10</sup> e refere-se a necessidade de desenvolver as metodologias adequadas, num novo modelo de ensino. No ano seguinte, é aprovado o regime jurídico de avaliação do ensino superior (Lei nº 38/2007) que, em consonância, menciona as metodologias de ensino e o desenvolvimento de competências dos alunos, que participam, agora, tanto da avaliação interna como externa das instituições. Este discurso penetra naturalmente nas regulamentações das universidades; na Universidade de Lisboa, em 2008 é aprovado o Regulamento Geral de Avaliação de Conhecimentos e Competências da Universidade de Lisboa<sup>11</sup>, cuja designação evidencia, por si só, o novo discurso.

Gil e Cachinho (2011), numa breve avaliação da forma como as instituições portuguesas de ensino superior com formação em Geografia reagem à mudança de paradigma subjacente ao Processo de Bolonha, registam inúmeros desafios, mas também, e sobretudo, incongruências e contradições na implementação das alterações previstas. Defendem que o centramento do *curricula* na aprendizagem do discente, em detrimento da transmissão de informação pelo professor, bem como o desenvolvimento de competências passíveis de serem mobilizados para a resolução de problemas reais, não passam do discurso. As instituições de ensino superior quase se limitaram à reorganização dos planos de estudos, sem adopção de novas metodologias de ensino-aprendizagem centradas nos alunos.

Em qualquer caso, a legislação portuguesa valoriza no ensino superior o protagonismo dos alunos na sua aprendizagem, mais do que o sugerido nos documentos europeus de referência. A que se deverá este facto? Aparentemente, assistimos a um efeito de contágio a partir do ensino básico e secundário: em 2001, o Decreto-Lei nº 6/2001, de 18 de janeiro, aprova a Reorganização Curricular do Ensino Básico, definindo um ensino por competências, num discurso que depois é alargado ao ensino secundário e que parece, afinal, influenciar o discurso do próprio ensino superior. Note-se que, tanto em 2001 como em 2006, Portugal tem governos do Partido Socialista, com a conseqüente continuidade de discursos.

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 do movimento de renovação das práticas escolares no ensino superior.

## 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 diversas 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, o que se traduziu 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).

Também à universidade se coloca o desafio do contributo da Geografia para a Educação para a Cidadania, através da rentabilização do meio inerente/envolvente ao ambiente de aprendizagem. Esta problemática entronca diretamente 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.

A universidade deve ser uma instituição *porosa*, isto é, influencia e integra o meio sociocultural em que insere, atenta aos espaços sociais dos seus estudantes. A construção de experiências educativas, típicas de contexto universitário, à semelhança do escolar, deve fazer-se “na” e “com” a comunidade, aqui entendida no contexto dos públicos universitários. Este racional obriga a um repensar das leituras da função e natureza da universidade enquanto instituição. Enquanto agente social, ela é insuficiente para desenvolver todo o conjunto de funções educativas necessárias para o progresso integral dos sujeitos. Entendemos que, como refere

9 DGES/Direção Geral do Ensino Superior – Ministério da Educação e Ciência, “O Processo de Bolonha”, <http://www.dges.mctes.pt/DGES/pt/Estudantes/Processo+de+Bolonha/Processo+de+Bolonha>, acedido em 7 de janeiro de 2013.

10 Diário da República I Série A, nº 60, de 24 de março de 2006, p. 2243.

11 Deliberação nº 28/2008

Miguel Zabalza (1992a) sobre a escola, a abertura da universidade ao meio não significa aceitação passiva das exigências e influências deste, ao contrário. Esta deve ser um agente formativo e cultural dentro de um contexto, uma unidade social inquieta, divergente, dinamizadora, crítica.

A valorização da dimensão social levou à adoção de uma postura científica e pedagógica próxima de um modelo construtivista, que abraça uma concepção sociocrítica e reconstrucionista da educação a partir dos interesses dos alunos. Nesta didática universitária, recusa-se o estudante asoberbado de tarefas e informação, em favor da exploração de alguma informação e reflexão sobre os seus significados, em detrimento da justaposição de factos (Nilsen, 2004). Por isso, em Geografia da Europa, foram desenvolvidas várias estratégias em que o professor surge como configurador do currículo, que estimula nos alunos competências, não só cognitivas mas também de desenvolvimento pessoal, relacional e social.

A necessidade de reforçar a relação das aulas de Geografia da Europa com o meio urbano da cidade Lisboa afigura-se relevante para proporcionar aos alunos experiências que favoreçam a sua maturidade cívica e sócio-afetiva, criando atitudes e hábitos positivos de relação e cooperação, de intervenção consciente na realidade circundante, mas igualmente na construção de uma identidade europeia pluriescalar. A cidadania europeia na educação visa, afinal, formar jovens conscientes, criativos e interessados na resolução dos problemas europeus a múltiplas escalas. Há que convocar as estratégias didáticas mais úteis para avançar no conhecimento geográfico crítico, com engajamento de âncoras temáticas dos conteúdos da Geografia da Europa em problemáticas sociais e urbanos reais, celebrando a utilidade de uma Geografia que se ensina e faz aprender com o intuito de desenvolver as competências necessárias para uma cidadania europeia ativa, capaz de mobilizar as representações e os saberes prévios dos alunos<sup>12</sup>, de maneira a permitir a reflexão sobre os problemas que se colocam no meio urbano e pela forma como as sociedades e respetivos grupos estão a usar o seu espaço (Cachinho e Reis, 1991; Hugonie, 1989; Cachinho, 2002). Uma abordagem concetual e temática do espaço Europa no âmbito da Geografia (apenas em termos de conteúdos temáticos) é importante, mas insuficiente no desenvolvimento do espírito de pensamento crítico de produção do espaço europeu<sup>13</sup>. Bento e Cavalcanti (2009: 1), numa reflexão sobre a constituição de saberes geográficos (espaciais) sobre a 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.

Ao encontro do que refere Souto González (1998), para tal 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 professor de Geografia exige-se que não se defina mais em função da manipulação dos itinerários formativos dos alunos, mas, antes, do interesse na criação das condições e experiências educativas que permitam aos alunos participar ativamente no processo de construção do conhecimento e aceder a desempenhos que, progressivamente, expressem níveis de desenvolvimento cognitivo e moral mais complexos e integrados.

O professor propicia e orienta a mudança concetual e atitudinal do aluno, proporcionando experiências de aprendizagem que revelem a necessidade de modificar as suas concepções e, até, valores perante as alterações que o espaço europeu tem evidenciado. Tal 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 os já desenvolvidos em meio urbano), podendo provocar conflitos cognitivos e atitudinais no aluno (A minha hipótese de explicação é suficiente? Devo aprofundar o meu conhecimento neste aspeto?...). A carência de resolução deve conduzir ao reconhecimento da necessidade de correção e reconfiguração das suas ideias e atitudes prévias. Pode-se melhorar a aprendizagem dos alunos quando se organizam atividades cujos conteúdos sejam potencialmente significativos ou quando se mobilizam materiais e recursos didáticos passíveis de serem manipulados e trabalhados pelos próprios alunos de forma ativa - como é o caso da experiência que apresentaremos adiante. Há que promover o estabelecimento de relações pertinentes entre novas informações e os conhecimentos prévios, a fim de conseguirem realizar uma representação pessoal dos conhecimentos. Quando se lhes demonstra como a clara insuficiência dos preconceitos que persistem no seu esquema de conhecimento não permite explicar e intervir adequadamente (n) a produção do espaço urbano atual e (n) a construção da cidadania europeia:

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

13 Consultar Souto González, 1994a, 1994b; Cavalcanti, 1998, 2008; Carlos, 1999; Oliveira, 2008; Bento e Cavalcanti, 2009; Bado, 2009; Esteves, 2010.



Para que os alunos entendam os espaços de sua vida cotidiana, que se tornaram extremamente complexos, é necessário que aprendam a olhar, ao mesmo tempo, para um contexto mais amplo e global, do qual todos fazem parte, e para os elementos que caracterizam e distinguem seu contexto local. Entendo que, para atingir os objectivos dessa educação, deve-se levar em consideração, portanto, o local, o lugar do aluno, mas visando propiciar a construção por esse aluno de um quadro de referências mais gerais que lhe permita fazer análises mais críticas desse lugar (Cavalcanti, 2008: 43).

Assim, uma gestão do currículo de Geografia 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). Os problemas serão tanto mais reais e significativos quanto mais próximos estiverem dos alunos, mais afetarem 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 atuar nele.

Estudar Geografia é entender os processos que engendram a vida humana no espaço e no tempo. É ter ideia da postura ideológica e política que se assume, pensando as relações que são estabelecidas com os outros, com o conhecimento, com os objetos. No que tange ao estudo da cidade e à vida na cidade, especialmente, trata-se de compreender os ideais implícitos ao modo de sua organização social e espacial e aprender sobre as maneiras possíveis de, nela, intervir e transformar (Bado, 2009: 28).

Este facto é fundamental para educar para a cidadania, para formar, a partir da realidade concreta da vida urbana, no âmbito dos valores permanentes na sociedade europeia em geral, e da sociedade urbana em particular; visando fomentar um espírito criativo e interessado na resolução dos problemas europeus e urbanos a múltiplas escalas, típico do que se pretende incrementar quando nos referimos à Geografia Escolar como instigadora de um raciocínio geográfico (multiescalar), que pode partir da organização da vida na cidade. Isto só é possível de desenvolver por meio da adopção de uma “pedagogia crítica do problema” que dê voz aos alunos, envolvendo-os em processos de reflexão e descoberta, que por serem significativos, em princípio, mais sucesso garantem no reconhecimento de verdadeira aprendizagem e necessidade de intervenção transformadora no meio envolvente, a múltiplas escalas:

A vida nas cidades é cada vez mais uma realidade mundial. Nos últimos séculos, praticamente toda a sociedade passou a ser organizada em função do espaço urbano, pois no espaço urbano

todas as decisões que interferem na vida do cidadão são tomadas. Neste contexto, a cidade torna-se um conceito importante a ser trabalhado na escola, com objetivo da formação de uma real cidadania. A cidade é para as crianças e jovens a sua morada o seu abrigo, é o lugar onde as pessoas produzem a sua vida cotidiana, essa relação pode ser entendida como uma relação com o lugar (Spolaor e Bolfe, 2011: 3 e 4).

Neste sentido, Cavalcanti (1998, 2008, 2012) afirma que a finalidade de se ensinar Geografia deve ser a de auxiliar a formar raciocínios e concepções mais amplos e críticos acerca da categoria *espaço*, dentro de uma didática crítico-social, em que o ensino-aprendizagem se torna um processo de conhecimento pelo aluno, mediado pelo professor e pelo conteúdo da matéria ensinada. Defende-se também que aprender é investigar. Adota-se o conceito de *investigação* para designar o processo de aprendizagem, fundamentado no desenvolvimento dos conhecimentos ordinários e nas estratégias investigativas dos alunos. A investigação surge como conceito-chave no processo de ensino-aprendizagem e na experiência que aqui trazemos procurámos estimulá-la pela consulta local, por parte dos estudantes, de obras, relatórios ou outros documentos de interesse para a história e geografia da cidade de Lisboa, no Centro de Estudos Olissiponenses, nos arquivos municipais e na pesquisa em dicionários vários da cidade de Lisboa. As abordagens relativas à investigação escolar assentam no princípio de que o conhecimento é operativo, ou seja, o aluno constrói o seu conhecimento a partir das suas experiências e dos conceitos que já possui, das chamadas *ideias prévias*.

De acordo com a perspectiva construtivista, a construção do significado, seja a partir de um texto, de um dado documento, de um diálogo, ou de qualquer outro tipo de experiência direta<sup>14</sup>; implica sempre um processo ativo de formulação interna de hipóteses e realização de ensaios de forma a contrastá-las. Caso a solução proposta seja rejeitada e a situação considerada *carente de sentido*, intenta-se avançar com novas hipóteses. Tendo em conta que os conhecimentos nunca se abordam de forma isolada mas, sim, formando sistemas coerentes entre si, a aprendizagem não supõe uma mera e simples modificação de um conceito isolado, mas, sim, a reestruturação do esquema concetual prévio por outro distinto. A aprendizagem deve-se centrar na resolução de problemas reais; o ensino tradicional de conceitos poderá não ser produtivo, uma vez que o aluno poderá reter protoconceitos ou preconceitos, dando origem a um conhecimento incompleto (Souto González, 1998). Neste último caso, os alunos preocupam-se, sobretudo, em memorizar as definições dos conceitos, mesmo que, muito frequentemente, não percebam o seu significado.

Assim, os conceitos devem ser aprendidos num processo contínuo de reconcetualização, reelaboração e aprofundamento do conhecido, sendo sujeitos a uma reconstrução permanente, num espírito de desco-

14 Muitos dos grupos de trabalho recorreram com frequência a entrevistas não estruturadas e observação não participante no espaço lisboeta estudado.



berta e investigação. Uma geografia problematizadora do real implica saber pensar o espaço (como antes referimos) e colocar questões-chave (Hugonie, 1989) de modo a não só o conhecer, mas também discuti-lo, pensá-lo, compreendê-lo, o que constitui pré-condição para uma intervenção cidadã esclarecida.

## A Europa em Lisboa: aprender ludicamente a cidade e a Europa

O curso de Estudos Europeus da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa surgiu em 1998<sup>15</sup>, respondendo diretamente aos desafios da integração de Portugal na Comunidade Europeia, em 1986. Em 2009, com a aplicação do Processo de Bolonha<sup>16</sup>, a licenciatura é reduzida de quatro para três anos. O 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.

O curso de Estudos Europeus é interdepartamental, reunindo o contributo de docentes de diferentes áreas, como Geografia. A cadeira de Geografia da Europa é obrigatória para todos os alunos do 1º ano e surge logo no 1º semestre, mas é igualmente escolhida por alunos de outros cursos, designadamente de Geografia. Nesta unidade curricular, têm sido desenvolvidas diversas experiências pedagógico-didáticas. Em 2012/13 e 2013/14, implementou-se a atividade *A Europa em Lisboa*.

Lisboa evoca, em muitos dos seus arruamentos e equipamentos, outros países, cidades ou instituições europeus. A maioria dos alunos de Geografia da Europa acabou de ingressar na Universidade de Lisboa e são poucos aqueles familiarizados com a cidade de Lisboa. No começo do ano, propôs-se aos alunos a realização desta atividade, que prosseguia dois objetivos:

1. Identificar os espaços e os equipamentos que em Lisboa concretizam a relação da capital portuguesa com os restantes países europeus
2. Promover o melhor conhecimento da capital portuguesa

Os estudantes, em grupos de dois elementos, identificam um dos espaços ou equipamentos da cidade de Lisboa que evocam uma cidade, país ou instituição da Europa. Procedem à respetiva localização e caracterização urbana, para o que se sugeriu a observação direta do local, a realização de entrevistas aos residentes ou trabalhadores nas instituições, bem como à pesquisa documental; por outro lado, os alunos localizam e caracterizam o espaço ou instituição da Europa para que nos remetam a

rua, a praça ou a entidade identificada em Lisboa. Assim, por exemplo, um grupo que se debruce sobre a Avenida de Paris, em Lisboa, faz uma localização e breve caracterização do mesmo arruamento e, por outro lado, caracteriza a própria cidade de Paris. Na perspetiva de uma aprendizagem significativa, os alunos têm liberdade de abordar diferentes aspetos que lhes pareçam mais significativos. O trabalho é apresentado e debatido nas aulas práticas e integrado no portefólio que cada aluno constrói ao longo da cadeira.

Este constitui um desafio académico exequível a alunos recém-ingressados na universidade, em que se valoriza a simplicidade e gradualidade dos processos de aprendizagem e a reflexão sobre a informação recolhida, ao encontro do que antes defendemos. Contribui para uma útil apropriação e leitura crítica da cidade de Lisboa, que os alunos passam a vivenciar quotidianamente – para além do espaço ou instituição que estudaram, partilha as apresentações dos colegas. O território local como recurso de aprendizagem, promotor do desenvolvimento de competências associadas ao processo de pesquisa, mas igualmente como objeto de estudo. Por outro lado, a elementar caracterização de um país, de uma cidade ou de uma instituição europeia adequa-se a uma cadeira introdutória do curso de Estudos Europeus.

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:

- *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 – Caracterização do local em Lisboa*
- *4º slide – Caracterização do local na Europa ou da instituição (Ex: British Council Lisboa)*
- *5º slide – Fontes de informação*
- *6º slide – “Fim”.*

15 Deliberação n.º 361/98 da Reitoria, Diária da República, II Série, n.º 152, de 4 de julho de 1998.

16 Deliberação n.º 744/2009, Diário da República, 2.ª série, n.º 53, de 17 de Março de 2009.

Na concretização dos seus projetos, vários grupos de alunos ultrapassaram o número limite de diapositivos, mas não excessivamente; pretendeu-se evitar apresentações longas, exaustivas, em favor de uma apresentação mais sumária e crítica – o que foi alcançado na generalidade dos casos. No entanto, muitas das reflexões pessoais, designadamente sobre problemas urbanos identificados, difícil acesso às instituições abordadas, situações de crise vividas nos países ou cidades europeias referidas, têm surgido quase exclusivamente no discurso oral e, não, no texto apresentado. Por outro lado, na apresentação multimédia têm surgido os recantos mais bonitos das ruas, com omissão ou desvalorização dos problemas – pelo que passaremos a solicitar, explicitamente, um diapositivo sobre problemas e propostas. Em relação a alguns grupos, acabaram por ser os próprios docentes a sugerirem espaços ou equipamentos que eles poderiam abordar – os estudantes revelaram um desconhecimento da cidade de Lisboa superior ao que se esperaria inicialmente ou, por vezes, nem sequer associavam aqueles que eram do seu conhecimento (ex: Praça de Espanha, Avenida de Berna...) à realidade geográfica europeia. Por outro lado, poucos alunos efetuaram pesquisa documental na Biblioteca da Faculdade de Letras e só alguns se deslocaram a centros de documentação da Câmara Municipal de Lisboa – como sucede, em geral, tendem a centrar-se, de forma quase exclusiva, na pesquisa na internet.

Dito isto, esta foi uma experiência bem sucedida: os alunos espalharam-se e mergulharam na cidade de Lisboa, *descobriram* ruas e bairros, nas entrevistas que realizaram, nas fotografias e nas observações que efetuaram. Mesmo em relação aos poucos alunos de Lisboa, sentiu-se o fascínio da descoberta do meio próximo (Egan, 1992), numa experiência de grande carácter lúdico. O enquadramento histórico e político do espaço urbano ou da instituição promoveu uma abordagem multi e interdisciplinar muito interessante, que inicialmente não prevíamos. Por outro lado, a pesquisa sobre o território europeu surgiu aos alunos como um complemento natural, mais do que uma tarefa imposta. Aos estudantes foi fornecida uma ficha simples, onde fizeram o registo das várias apresentações, de forma a organizar a respetiva informação. Alguns alunos de Geografia realizaram uma integração urbanística do espaço mais aprofundada que os seus colegas, o que se compreenderá pela especificidade da sua formação.

Apresentamos, agora, três exemplos de trabalhos realizados e que ajudam a ilustrar, de alguma forma, o conjunto dos mesmos.

Duas alunas estudaram uma das principais avenidas de Lisboa, a Avenida de Roma. Passearam-se pela mesma e entrevistaram duas pessoas que aí trabalham (Figura 1). Na pesquisa documental, limitaram-se à *Wikipedia* e ao *Google maps*. Contextualizaram a criação desta avenida com o projeto político do regime em vigor, o que suscitou uma natural curiosidade e deram conta da diversidade de funções desta artéria, mas sublinhando o seu movimento comercial. Valorizaram os depoimentos que recolheram, sobretudo o da proprietária de um antigo quiosque,

para além da sua própria vivência da rua – o que teve maior expressão no seu discurso oral que nos slides que apresentaram. A caracterização da cidade de Roma centrou-se em alguns apontamentos históricos e geográficos, tendo merecido na uma maior atenção a localização, singular, do Estado do Vaticano. Nos comentários, alguns alunos transmitiram, também, a sua própria vivência da Avenida de Roma, próxima da Cidade Universitária. Não foram efetuadas críticas ou sugestões relativamente a esta artéria, inserida no plano das Avenidas Novas, desenvolvido ao longo de alguns decénios com assinalável sucesso.

O segundo exemplo é o de uma instituição, o Palácio Palhavã, bem no centro de Lisboa e um edifício que se cruza de forma quase obrigatória (Figura 2). Depois de apresentar uma imagem do belo edifício e de o localizar, é efetuada uma breve história do edifício, atualmente residência oficial do embaixador de Espanha, a que não faltou o seu assalto e destruição do seu recheio, após a revolução de 1974 – no que constituiu um dos episódios mais delicados das relações de Portugal com o estrangeiro, neste período conturbado. Os autores referem-se, de forma breve, a Espanha, valorizando de seguida a presença da língua espanhola no mundo e a sua aprendizagem como língua global. Os alunos valorizaram a expansão atual da língua espanhola, no contexto da globalização, socorrendo-se de uma liberdade de abordagem de que disfrutavam, na perspetiva da valorização construtivista dos seus interesses. Sublinhe-se, igualmente, o jogo de escalas local-nacional-global que marca esta abordagem.

O terceiro exemplo é de novo o da abordagem de uma rua da cidade de Lisboa, a Rua Cidade de Manchester (Figura 3), que integra o Bairro de Inglaterra – ambos pouco conhecidos, por não serem atravessados por grandes vias da capital. Assim, a caracterização da rua foi enquadrada na do bairro, com uma descrição urbanística marcada pela observação crítica dos ambientes aí vivenciados pelas estudantes que realizaram este projeto. As alunas dialogaram com alguns dos residentes (o que não mencionam na apresentação escrita) e, uma vez mais, centraram-se na informação disponibilizada na internet.

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

Ao encontro de Hugonie (1989), pretendeu-se promover aqui uma aprendizagem da Europa centrada nas relações e nos processos espaciais, ou seja, deve procurar-se 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 interação. Importa não só representar em mapas as realidades refletidas, mas também desenvolver o raciocínio geográfico, nomeadamente, nas formas

e processos de organização do espaço, quer europeu, como urbano, neste caso. Os espaços não são estanques, estão relacionados uns com os outros e para compará-los é preciso haver uma linguagem e elementos comuns. O espaço é entendido como um sistema. A explicação de um fenómeno torna indispensável o estabelecimento de um quadro de referência global e holístico, pondo em evidência as suas interdependências a múltiplas escalas, como neste caso desenvolvemos entre Europa e Lisboa. Abordar os problemas de uma forma sistémica implica também confrontar as análises a diferentes escalas, pôr em prática o pensamento pluriescalar, típico do raciocínio geográfico (Cachinho (2002).

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. Pegar num mapa em escala maior do que aquele onde se começou a observação permite descobrir pormenores que podem ser muito importantes. Pegar depois num mapa em escala mais pequena permite colocar de novo o território em relação

com tudo o que o rodeia. 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.»

Lacoste (idem) desenvolve a ideia dos níveis de análise espacial através do conceito de “espaço folheado”. Sobrepõem-se diferentes níveis de análise espacial, podendo cada um daqueles ser representado por um plano onde se misturam conjuntos espaciais da mesma ordem de grandeza. Contudo, para Lacoste o raciocínio geográfico pluriescalar não se esgota na ideia de uma análise do espaço como se apenas folheado por diferentes planos. É preciso articulá-los uns com os outros, o que exige que se raciocine em termos de interações de múltiplos conjuntos espaciais considerados em diferentes ordens de grandeza. Só assim se permite verdadeiramente uma análise eficaz de inúmeras formas que pode assumir a complexidade do real, segundo os lugares, as regiões, os países e os continentes. O esforço de interação constitui uma operação difícil para a generalidade dos alunos (Moreno, 2013). A necessidade de uma abordagem a diferentes escalas sai reforçada quando se pensa nas formas de produção do espaço, quando no quadro de uma globalização, se aceleram e multiplicam os movimentos de pessoas, capitais, bens e informações.

Figura 1. Projeto “Avenida de Roma”

**EUROPA EM LISBOA:**  
AVENIDA DE ROMA  
Geografia da Europa  
Beatriz Padre 48226  
Sueity Almeida 48193

**AVENIDA DE ROMA: LOCALIZAÇÃO**  
Legenda:  
Avenida de Roma

**AVENIDA DE ROMA: HISTÓRIA**

- Anteriormente era designada como Avenida nº19 (1928);
- A 27 de Dezembro de 1930 passou a chamar-se Avenida de Roma. O seu nome actual é uma homenagem à capital de Itália e uma forma de mostrar a ideia de expansão Internacional do Estado Novo;
- Tem início na avenida de Londres e termina na avenida Brasil;

**AVENIDA DE ROMA: CARACTERIZAÇÃO**

- A Avenida de Roma é caracterizada por uma construção antiga, composta por edifícios clássicos (excepto a zona mais recente);
- É uma zona semi-comercial de muito movimento.

Fotografia da Avenida de Roma

**ROMA: CAPITAL ITALIANA**

- Foi fundada no ano 753 a.C. (data convencionada) por Rómulo e Remo;
- Cidade onde se encontra o Vaticano, sede da Igreja Católica Apostólica Romana e residência do Papa;
- Tem muitas ruínas e monumentos da parte antiga da cidade, principalmente da época do Império Romano e do Renascimento que nasceu na Itália;

Cidade do Vaticano  
Coliseu de Roma

**ROMA: GEOGRAFIA**

- A área metropolitana tinha cerca de 2 546 804 habitantes (em 2001);
- Estende-se por uma área de 1285 km<sup>2</sup>, tendo uma densidade populacional de 1981 hab/km<sup>2</sup>;
- Roma é atravessada por dois rios, o rio Tibre e o Aniene, que converge no Tibre ainda em território urbano. As margens do Aniene estão protegidas sob estatuto de parque natural.

Mapa de Itália

**FONTES DE INFORMAÇÃO:**

- Wikipédia;
- Entrevista a Maria Alberta (dona do mais antigo quiosque da Avenida de Roma);
- Entrevista ao rececionista, Duarte Santos, do Hotel Roma;
- Google mapas;

**FIM**

Figura 2. Projeto Palácio Palhavã



Figura 3. Projeto Rua Cidade de Manchester





Sendo dinâmica, atual e dramática, a Geografia escolar deve entender os fenômenos trabalhados num contexto de evolução e, não, num contexto histórico de descrição. Devem-se privilegiar as mudanças do espaço e o estudo das suas causas e consequências. É muito mais importante, em termos científicos e, de igual modo, mais interessante e motivante para os alunos, insistir nos mecanismos, processos e múltiplas relações, representadas a diferentes escalas que explicam a organização espacial, em detrimento da mera descrição tipológica e da aquisição de um vocabulário detalhado que, posteriormente, não será mais reutilizado fora da aula. As situações atuais, não necessariamente mediáticas, devem constituir o ponto de partida para as análises geográficas, na medida em que são mais fáceis de trabalhar por parte dos alunos, dado que estão mais próximas deles, cativando-os, por conseguinte, para a compreensão do mundo e espaço em que se inserem.

Os professores, muitas vezes, não possuem clareza para trabalhar com seus alunos uma compreensão de interdependência dialética entre o local e o global, acabam fazendo distinções entre as escalas, esquecendo o imprescindível entendimento dos fenômenos da relação parte/todo, o que, muitas vezes, impede ou dificulta o trabalho com a Geografia Urbana escolar. Afinal, dessa maneira, corre-se o risco de não estar se fazendo uma mediação para a formação de conceitos por parte dos alunos, conceitos que precisam ser estabelecidos a partir do confronto entre aqueles que estão dentro de uma dimensão cotidiana e aqueles provenientes dos saberes científicos.» (Bento e Cavalcanti, 2009: 12)

Paralelamente, o conceito de construção relacional do espaço de Doreen Massey 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 dialética local-global, sustentando a dinâmica da glocalização na interpretação das interações espaciais entre os fenômenos a diferentes escalas.

A autora tem procurado ultrapassar uma concepção de espaço que o reduz a uma dimensão de exposição/representação de diferentes momentos no tempo de forma linear num simples nível/plano de análise espacial. Massey (1993, 2005) defende que o desafio de compreender as verdadeiras lógicas do espaço social através de uma dialética de processos e múltiplas relações, representadas a diferentes escalas e que explicam uma determinada organização ou distribuição, implica considerar as diversas espacialidades produzidas por e envolvidas em práticas de diferentes níveis de análise espacial, desde o âmbito das negociações quotidianas às estratégias globais, bem como os engajamentos implícitos e explícitos no espaço pelos vários atores, engajamentos esses que retroalimentam e sustentam entendimentos mais amplos —pela visão pluriescalar— do mundo.

Massey (2005) argumenta uma abordagem alternativa do espaço construída a partir da discussão de três teses. A primeira, reconhece o espaço como um produto de inter-relações, com sendo constituído através de interações, «desde a imensidão do global até ao intimamente pequeno» (p.29). De acordo com a segunda tese, o espaço surge como esfera da possibilidade de existência da multiplicidade, no sentido de abarcar a pluralidade contemporânea, em que coexistem distintas trajetórias. A terceira e última tese reconhece o espaço sempre em construção; nesta acepção, é um produto de relações embutidas em práticas materiais que devem ser efetivadas. O espaço está sempre no processo de fazer-se, em constante devir, jamais acabado.

Fazendo a transposição destas teses de Massey para a experiência de Geografia da Europa, o espaço europeu surge como um produto de inter-relações em que emerge uma política do espaço que tenta comprometer-se com o antiessencialismo, procurando atenuar a vincada identidade nacional de cada país europeu, aspeto característico da construção do projeto 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.

Imaginar o espaço europeu como possibilidade da existência da multiplicidade, combina, evidentemente, a intenção de construção do projeto europeu, tendo presente e valorizando a premissa das diferenças e heterogeneidades dos povos e culturas europeus – o que reforça os desafios do alargamento (Cavaco, 2004) 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 trajetórias e estórias para contar. Em terceiro lugar, conceber o espaço como um processo, não um sistema fechado, implica insistência constante na componente sempre inacabada do projeto europeu e uma genuína abertura ao futuro.

A experiência educativa “A Europa em Lisboa” constitui um desafio formativo que está longe de se esgotar na associação entre espaços e equipamentos da cidade de Lisboa e os correspondentes elementos territoriais no continente europeu, dando um importante contributo para o desenvolvimento de competências geográficas de raciocínio pluriescalar e para uma efetiva cidadania europeia.

## Referências bibliográficas

- 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 didáctica de la geografía des de la perspectiva construtivista. *Documents d'Anàlisi Geogràfica* 21, pp.35-52.
- Benejam, P. (1996). La didáctica de la geografía en el contexto del pensamiento de finales del siglo xx. La influencia del postmodernismo. *IBER Didactica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia* 9, pp.7-14.
- Bento, I.; Cavalcanti, L. (2009). Saberes e práticas de professores de geografia referentes ao conteúdo cidade no cotidiano escolar. *10º Encontro Nacional de Prática de Ensino em Geografia*, Porto Alegre.
- Berstein, S.; Milza, P. (2007). *História da Europa. Do século XIX ao início do século XXI*. Lisboa: Plátano Editora.
- Bordenave, J. D.; Pereira, A. M. (2005). *Estratégias de Ensino-Aprendizagem*. Petrópolis: Vozes.
- Cachinho, H.; Reis, J. (1991). Geografia escolar: (re)pensar e (re)agir. *Finisterra*, 26(52), pp.429-443.
- Cachinho, H. (2002). Geografia escolar: orientação teórica e praxis didática. *Infogeo*, 15, pp.69-90.
- Câmara, A. C.; Ferreira, C. C.; Silva, L. U.; Alves, M. L.; Brazão, M. M. et al. (2001). *Geografia. Orientações Curriculares. 3º Ciclo*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Canário, R. (1992). *Inovação e Projecto Educativo de Escola*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.
- Carlos, A. F. (1999). Apresentando a metrópole na sala de aula. Em Carlos, A. F. (eds.). *A Geografia na Sala de Aula*. São Paulo: Contexto.
- Carvalho, R. (1986). *História do Ensino em Portugal, desde a fundação da nacionalidade até o fim do regime de Salazar-Caetano*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Cavaco, C. (2004). *Repensar Portugal na Europa. Perspetivas de um país periférico. Parte 1. Um Quadro Alargado e Global*. Lisboa: Centro de Estudos Geográficos.
- Cavalcanti, L. (1998). *Geografia, Escola e Construção de Conhecimentos*. São Paulo: Papyrus.
- Cavalcanti, L. (2008). *A Geografia Escolar e a Cidade: Ensaio sobre o Ensino de Geografia para a Vida Urbana Cotidiana*. São Paulo: Papyrus.
- Cavalcanti, L. (2012). *O Ensino de Geografia na Escola*. São Paulo: Papyrus.

- Claudino, S. (2001). Portugal através dos manuais escolares de Geografia. As imagens intencionais. Lisboa: Universidade de Lisboa. (mimeo)
- Claudino, S. (2005). La nueva formación inicial de profesores de geografía en Portugal: preocupaciones y desafíos. *Didáctica Geográfica* 7, pp.67-86.
- Claudino, S. (2011). Ensino superior e Educação Geográfica em Portugal. Em Sicca, N. et al.
- (org.). Ensino Superior: Estudos sobre Currículo e Formação. Florianópolis: Insular.
- Claudino, S. (2014). Escola, educação geográfica e cidadania territorial. XIII Coloquio Internacional de Geocrítica, El control del espacio y los espacios de control, Barcelona, 5-10 de mayo de 2014, <http://www.ub.edu/geocrit/coloquio2014/Sergio%20Claudino.pdf>
- Declaração conjunta dos Ministros da Educação europeus reunidos em Bolonha a 19 de Junho de 1999 (pol.)
- Egan, K. (1992). O Desenvolvimento Educacional. Lisboa: Dom Quixote.
- Esteves, H. (2010). Os Percursos da Cidadania na Geografia Escolar Portuguesa. Lisboa: Instituto de Geografia e Ordenamento do Território da Universidade de Lisboa.
- Gil, A.; Cachinho, H. (2011). O processo de Bolonha e as reformas curriculares da Geografia em Portugal. Em Santos, N.; Cunha, L. (coord.). *Trunfos de uma Geografia Activa: Desenvolvimento Local, Ambiente, Ordenamento e Tecnologia*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- González, R. M.; Donert, K (2014). Introduction. In R. M. González, K. Donert, *Innovative Learning Geography in Europe: New Challenges for the 21st Century*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing, pp. 1-5.
- Harvey, D. (1973). *Social Justice and the City*. Athens: University of Georgia Press.
- Hugonie, G. (1989). Enseigner la géographie actuelle dans les lycées. *L' Espace Géographique*, 18(2), pp.129-133.
- Hugonie, G. (1992). *Pratiquer la géographie au collège*. Paris: Armand Colin.
- Hugonie, G. (1997). Les élèves de collège et de lycée et la notion de milieu. *Bulletin de l'Association de Géographes Français*, 74(3), pp.282-288.
- Lacoste, Y. (2003). *Dicionário de Geografia. Da Geopolítica às Paisagens*. Lisboa: Teorema.
- Massey, D. (1993). Power-geometry and a progressive sense of place. Em Bird, J. et al. (eds.), *Mapping the Futures: Local Cultures, Global Change*. Londres: Routledge.
- Massey, D. (2005). *For Space*. Londres: Sage.
- Ministério da Educação e Ciência (2003). Conferência de Ministros responsáveis pelo Ensino Superior. Comunicado, Berlim. (mimeo)
- Moreno, O. M. (2013). *Educación Ambiental y Educación para la Ciudadanía desde una Perspectiva Planetária. Estudio de experiencias educativas en Andalucía*. Sevilla: Universidad Pablo de Olavide. (mimeo)
- Nilsen, R. (2004). Can the Love of Learning be Taught? *Journal of University Teaching and Learning Practice*, Vol I/1, pp.1-9. [Disponível em <http://ro.uow.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1001&context=jutlp> ]
- Oliveira, K. (2008). *Saberes Docentes e a Geografia Urbana Escolar*. Goiânia: Instituto de Estudos Sócio-Ambientais da Universidade Federal de Goiás.
- Pinchemel, P. (1982). The aims and values of geographical education. Em Graves, N. (eds.). *New Unesco Source Book for Geography Teaching*. Paris: Longman. The Unesco Press.
- Ribeiro, O. (1964). *Problemas da Universidade*. Lisboa: Livraria Sá da Costa.
- Santos, L.; 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.
- Soja, E. W. (2010). *Seeking Spatial Justice*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Souto González, X. M. (1998). *Didáctica de la Geografía. Problemas sociales y conocimiento del medio*. Barcelona, Ediciones del Serbal.
- Spolaor, S.; Bolfe, S. (2011). *Práticas pedagógicas para a construção dos conceitos de cidade, cidadania e meio ambiente no Bairro Perpetuo Socorro, Santa Maria – RS. II Encontro Estadual de Geografia e Ensino, Maringá*.
- Zabalza, M. (1992a). *Planificação e Desenvolvimento Curricular na Escola. Coleção Perspectivas Actuais*. Rio Tinto: Edições Asa.
- Zabalza, M. (1992b). *Do Currículo ao Projecto de Escola*. Em Canário, R. (org.). *Inovação e Projecto Educativo de Escola*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa.
- Zabalza, M. (2013). *A docência no ensino superior e metodologias de avaliação*. II Jornadas Pedagógicas da Escola Superior de Comunicação Social. Lisboa.