U.PORTO

FLUP FACULDADE DE LETRAS
UNIVERSIDADE DO PORTO

MESTRADO EM ENSINO DE GEOGRAFIA NO 3º CICLO DO ENSINO BÁSICO E SECUNDÁRIO

O impacto das viagens no conhecimento geográfico

Bruno Gonçalves Caldas

M

2025/26

Bruno Gonçalves Caldas

O impacto das viagens no conhecimento geográfico

Dissertação realizada no âmbito do Mestrado em Ensino de Geografia no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, orientada pela Professora Doutora Helena Madureira

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

2025/26



Este trabalho está licenciado ao abrigo de uma licença CC BY 4.0

À minha família

Sumário

Declaração de honra / *Declaration of Honour* 6
Agradecimentos 7
Resumo 8
Abstract 9
Índice de Figuras 10
Índice de Tabelas 11
Índice de Gráficos 12
Introdução 14
1.Enquadramento conceptual 16
1.1. A viagem como fonte de conhecimento geográfico 16
1.2. A viagem e a aprendizagem formal de geografia 19
2.Contexto educativo 26
2.1. A escola 27
2.1.1 Caracterização das turmas 28
2.2 Objetivos e processos metodológicos 28
3.Resultados e discussão 31
3.1 Análise às atividades iniciais 31
3.1.1 O Conceito de Viagem 31
3.1.2 Hábitos e Experiências 39
3.1.3 A Geografia Escolar e o Mundo Real 53
3.2 Análise às atividades de módulo 61
3.2.1 Questionário de módulo- 10º ano (Relevo e Geologia) 61
3.2.2 Questionário de módulo- 11º ano (Áreas Urbanas) 66
3.2.3 Questionário de módulo 9º ano (Transportes e Telecomunicações)- Análise conjunta 72
4.Considerações finais 79
Referências Bibliográficas 84
Anexos 85
Anexo 1-Refere 3 palavras/expressões que surgem quando pensas na palavra "Viajar" 85
Anexo 2-Classifica cada situação como “Viagem” ou apenas “Deslocação” (n.º que disse “Viagem”) 85

Anexo 3-Qual é o fator principal que te faz sentir que estás “em viagem”? 85
Anexo 4-"Só se viaja verdadeiramente quando saímos de Portugal" (escala 0–5) 86
Anexo 5- Quando viajas, costumas reparar mais em quê? 86
Anexo 6-Alguma viagem te ajudou a perceber melhor algo que aprendeste em Geografia? ... 86
Anexo 7-Quando visitas um lugar diferente, comparas com o sítio onde vives? 87
Anexo 8-Grau de concordância com as afirmações (0–5): média por turma 87
Anexo 9-Antes de visitares um lugar novo, tentas “conhecê-lo “antes (imagens, mapas, redes)? 87
Anexo 10-Depois de uma viagem, o que costumas fazer? 88
Anexo 11-Alguma vez procuraste um professor de Geografia para esclarecer dúvidas ou curiosidades relacionadas com um lugar que visitaste ou queres visitar? 88
Anexo 12-Consideras que as aulas de Geografia mudaram a forma como olhas para as paisagens quando sais da tua área de residência? 88
Anexo 13-Associa a um tema da Geografia um exemplo que tenhas visto “ao vivo” 89
Anexo 14-Já identificaste algum “problema geográfico” durante as tuas saídas? 89
Anexo 15-Em que medida a Geografia te ajuda a ser um "viajante mais consciente"? 89
Anexo 16-Consegues identificar algum aspeto dos transportes que, depois das aulas, passou a fazer sentido? 90
Anexo 17-Durante as viagens já reparaste em: estradas, aeroportos, portos, redes de metro? (escolha múltipla) 90
Anexo 18-Já fizeste uma viagem em que usaste mais do que um meio de transporte? (intermodalidade) 90
Anexo 19-Depois do módulo, achas que passarás a reparar mais nos transportes? (escala 0–5) 91
Anexo 20-Já viajaste para um país com transportes muito melhores ou piores que Portugal? 91
Anexo 21-Quando viajas para outro país, o que reparas nos transportes? 91

Declaração de honra / *Declaration of Honour*

Declaro que a/o presente tese/dissertação/relatório é de minha autoria e não foi utilizada/o previamente noutro curso ou unidade curricular, desta ou de outra instituição. As referências a outros autores (textos, trabalhos, ideias) respeitam escrupulosamente as regras de atribuição de autoria e encontram-se devidamente indicadas no texto e nas referências bibliográficas, de acordo com as normas de referenciação. Tenho consciência de que a prática de plágio e auto-plágio constitui um ilícito académico.

I hereby declare that this thesis/dissertation/report is of my authorship and has not been used previously in another course, degree, curricular unit or subject, at this or any other institution. References to other authors (statements, ideas, thoughts) scrupulously respect the rules of attribution and are duly indicated in the text and bibliographical references, in accordance with the rules of referencing. I am aware that the practice of plagiarism and self-plagiarism is an academic offence.

Declaro, ainda, que utilizei ferramentas de inteligência artificial generativa (chatbots baseados em grandes modelos de linguagem) para auxílio na construção e análise pontual de tabelas e gráficos bem como na reformulação pontual das frases. A análise e a interpretação dos dados são da minha total responsabilidade.

I further declare that I used generative artificial intelligence tools (chatbots based on large language models) to assist in building and occasionally analysing tables and charts, as well as in the occasional rephrasing of sentences, with the analysis and interpretation of the data being entirely my own responsibility.

Porto, 2026

Bruno Gonçalves Caldas

Agradecimentos

Terminada esta etapa da minha vida não podia deixar de agradecer a todos os que tornaram esta caminhada possível ao longo dos últimos cinco anos.

O meu profundo obrigado aos meus pais, Miguel e Sara, e à minha irmã Beatriz por serem sempre o meu maior apoio todos os dias e por acreditarem e me apoiarem em todos os momentos da minha vida. Sem vocês nada disto seria possível.

Aos meus avós maternos e paternos por todo o carinho e aos meus tios, tia e madrinha por estarem sempre a torcer por mim.

Ao meu padrinho José Carlos e à minha madrinha de coração Célia Cunha que sempre me ajudaram, sobretudo em momentos de mudança e indecisão.

Ao meu orientador de estágio, Professor Pedro Rego, por toda a disponibilidade, paciência e acima de tudo por ser uma excelente pessoa e orientador de estágio que tanto contribuiu para a minha evolução profissional e pessoal.

À Professora Doutora Helena Madureira por toda a humanidade, ajuda, disponibilidade e compreensão durante a elaboração deste relatório.

A todos os meus amigos, sobretudo geógrafos, que me acompanharam ao longo deste trajeto e tornaram tudo mais especial.

A todo o pessoal docente e não docente do Colégio do Minho por todo o acolhimento prestado ao longo do meu ano de estágio.

A todos os meus alunos das turmas do 7ºA, 7ºB, 9ºA, 9ºB, 10º, 11º, e 12º que sempre tiveram empatia pelo meu papel de professor estagiário e ajudaram-me a crescer enquanto profissional e ser humano.

Resumo

Num mundo cada vez mais globalizado, em que a acessibilidade às viagens aumentou de forma significativa, os alunos chegam hoje à sala de aula com uma experiência de mobilidade mais ampla do que a das gerações anteriores. Trazem consigo uma bagagem de lugares visitados e de realidades observadas que, no entanto, raramente associam de forma consciente aos conteúdos da disciplina de Geografia. O presente relatório de estágio, desenvolvido no âmbito da Prática de Ensino Supervisionada, procura perceber de que forma as experiências de viagem dos alunos podem contribuir para a compreensão dos conteúdos geográficos, e de que modo o professor pode reconhecer e despertar esse conhecimento que, na maioria das vezes, permanece implícito.

Palavras-chave: Viagem, conhecimento geográfico, experiência direta, observação

Abstract

In an increasingly globalised world, in which access to travel has significantly increased, students today arrive in the classroom with a broader experience of mobility than that of previous generations. They bring with them a background of visited places and observed realities which, however, they rarely connect consciously to the contents of the school subject of Geography. This teaching practice report, developed within the scope of the Supervised Teaching Practice, seeks to understand how students' travel experiences can contribute to the understanding of geographical contents, and how the teacher can recognise and awaken this knowledge that, in most cases, remains implicit.

Key-words: Travel, geographical knowledge, direct experience, observation

Índice de Figuras

FIGURA 1-SPACES OF GEOGRAPHICAL THOUGHT (HAMMOND 2022) 22
FIGURA 2- LOCALIZAÇÃO GEOGRÁFICA COLÉGIO DO MINHO (FONTE: ROSA BRITO 2025) 27

Índice de Tabelas

Tabela 1-Durante as tuas viagens pelo país, conseguiste associar o tipo de pedra dos monumentos ou das casas (ex: granito escuro vs. calcário claro) às unidades morfoestruturais estudadas? 62

Tabela 2-Se já visitaste os Açores, que vivência é que mais te ajudou a associar a geotermia e a alta entalpia à matéria que estudámos? 63

Tabela 3-Nas tuas viagens pelo país (por exemplo, de Viana para o Algarve ou para o Interior), conseguiste notar as diferenças nas formas do relevo? 63

Tabela 4-Ao visitares as ilhas, o que te fez "clique" imediato para as associares às cordilheiras vulcânicas mencionadas no manual? 64

Tabela 5-Quem já provou águas de nascente ou foi a termas: essa experiência de "sentir/provar" a água facilitou a compreensão de que o subsolo tem recursos que dependem da rocha onde circulam? 64

Tabela 6-O manual fala na necessidade de valorizar os recursos do subsolo para reduzir a dependência externa e promover o desenvolvimento. Recordas-te de algum produto ou atividade que tenhas visto numa viagem? 65

Tabela 7- Refere uma cidade que já visitaste e utiliza três palavras para a descrever 66

Tabela 8-Já visitaste uma cidade onde o centro era claramente diferente das zonas periféricas? Descreve o que notaste 67

Tabela 9- Quando visitas uma cidade diferente, costumas reparar em quê? 68

Tabela 10- Alguma cidade que visitaste te ajudou a perceber melhor algo que aprendeste neste módulo? Se sim, dá um exemplo concreto 68

Tabela 11-Em que medida as cidades que visitaste te ajudaram a perceber melhor o que aprendeste sobre áreas urbanas? (escala 0–5) 70

Tabela 12-Já visitaste uma cidade muito diferente das portuguesas em organização, dimensão ou forma? O que te surpreendeu? 70

Tabela 13-Depois de estudares este módulo, achas que passarás a olhar para as cidades de forma diferente quando viajares? (escala 0–5) 71

Índice de Gráficos

Gráfico 1- Refere 3 palavras/expressões que surgem quando pensas na palavra "Viajar" 31

Gráfico 2-Classifica cada situação como "Viagem" ou apenas "Deslocação" (n.º que disse "Viagem")..... 33

Gráfico 3- Qual é o fator principal que te faz sentir que estás "em viagem"? 35

Gráfico 4- Só se viaja verdadeiramente quando saímos de Portugal (escala 0–5) 37

Gráfico 5-Quando viajas, costumas reparar mais em quê? 40

Gráfico 6-Alguma viagem te ajudou a perceber melhor algo que aprendeste em Geografia? 42

Gráfico 7-Quando visitas um lugar diferente, comparas com o sítio onde vives? 44

Gráfico 8-Grau de concordância com as afirmações (0–5): média por turma..... 46

Gráfico 9-Antes de visitares um lugar novo, tentas conhecê-lo antes (imagens, mapas, redes)? . 48

Gráfico 10- Depois de uma viagem ou passeio, costumas querer saber mais sobre o lugar onde estiveste? 50

Gráfico 11-Alguma vez procuraste um professor de Geografia para esclarecer dúvidas ou curiosidades relacionadas com um lugar que visitaste ou queres visitar?..... 52

Gráfico 12- Consideras que as aulas de Geografia mudaram a forma como olhas para as paisagens quando sais da tua área de residência?..... 53

Gráfico 13-Associa a um tema da Geografia um exemplo que tenhas visto "ao vivo"..... 56

Gráfico 14-Já identificaste algum "problema geográfico" durante as tuas saídas? 58

Gráfico 15-Em que medida a Geografia te ajuda a ser um "viajante mais consciente"? 60

Gráfico 16-Que meios de transporte já utilizaste durante uma viagem? (escolha múltipla)..... 72

Gráfico 17-Consegues identificar algum aspeto dos transportes que, depois das aulas, passou a fazer sentido? 73

Gráfico 18-Durante as viagens já reparaste em: estradas, aeroportos, portos, redes de metro? (escolha múltipla)..... 74

Gráfico 19-Já fizeste uma viagem em que usaste mais do que um meio de transporte? (intermodalidade)..... 75

Gráfico 20-Depois do módulo, achas que passarás a reparar mais nos transportes? (escala 0–5) 76

Gráfico 21-Já viajaste para um país com transportes muito melhores ou piores que Portugal?.. 77

Gráfico 22-Quando viajas para outro país, o que reparas nos transportes? 78

Introdução

Cada vez mais vivemos numa aldeia global. A globalização, ao longo dos anos, tem vindo a ser cada vez mais presente na vida de cada um de nós, até ao ponto onde atualmente o nosso quotidiano não funcionaria sem este fenómeno. À medida que este se intensificou, os transportes também se desenvolveram, culminando numa maior capacidade de locomoção da população global. Assim, a acessibilidade das viagens mudou completamente, e consigo mudou, em certa medida, o mundo em que vivemos.

Deste modo, os alunos que chegam hoje a uma sala de aula trazem consigo uma bagagem de viagens mais diversificada e ampla do que o aluno de há cinquenta anos atrás. Estes possuem mais experiências de lugares que visitaram, de paisagens que percorreram e de realidades diferentes da sua.

Assim, o presente relatório de estágio procura perceber de que forma as viagens realizadas pelos alunos os podem ajudar na compreensão dos conteúdos da disciplina de Geografia, e de que forma pode o professor reconhecer e despertar esse conhecimento que, na maioria das vezes, permanece implícito. O geógrafo é sobretudo um viajante (Ribeiro 2012; p.169) mas será que os alunos conseguem articular a experiência vivida da viagem com os conteúdos lecionados? Se sim, de que forma é que as viagens são capazes de impactar o conhecimento geográfico dos mesmos?

É a esta pergunta que o presente relatório de estágio procura responder, ao investigar de que forma as viagens realizadas pelos alunos os podem ajudar na compreensão dos conteúdos da disciplina de Geografia, e de que forma pode o professor reconhecer e despertar esse conhecimento que, na maioria das vezes, permanece implícito.

Para responder a estas questões, recorreu-se a atividades de sala de aula, uma antes (numa fase de diagnóstico) e outra depois da lecionação de um módulo. O objetivo das mesmas não passou por um cariz avaliativo, mas sim algo que permitisse perceber realmente a visão de cada aluno.

1. Enquadramento conceptual

1.1. A viagem como fonte de conhecimento geográfico

"O geógrafo é sobretudo um viajante". Esta foi uma expressão proferida por Orlando Ribeiro (2012 p.169) na sua obra "O ensino da Geografia" e demonstra a intimidade que a viagem tem e teve com a Geografia ao longo da história. O autor utiliza o exemplo de Alexander de Humboldt, um dos fundadores da Geografia Moderna, que viajou boa parte do mundo com o intuito de observar climas, paisagens e civilizações. Após tantos anos de pesquisa, Humboldt trouxe uma enorme documentação analítica dos vários ramos das ciências naturais. É notório que a experiência direta, neste caso através da viagem (e sobretudo através da observação), foi um dos pilares para o desenvolvimento da Geografia. Esta ideia é reforçada novamente por Orlando Ribeiro (2012; p.170-171) quando refere que "Já não se concebe um geógrafo cuja experiência não seja baseada em viagens, ou pelo menos em estudos de campo aprofundados". Assim, a observação e o contacto direto com o meio são imprescindíveis para qualquer geógrafo e, da mesma forma que são imprescindíveis para os geógrafos, são de igual modo fulcrais para quem está a aprender a disciplina no ensino formal.

Deste modo, é possível afirmar que ato de viajar significa contactar e experienciar o mundo de forma direta. Este contacto direto pode ser realizado e interiorizado através dos 5 sentidos que o ser humano possui, contudo, e sem desvalorizar os restantes sentidos, é a observação que é capaz de transformar realmente a este contacto em conhecimento geográfico. Orlando Ribeiro (2012) dá ênfase a isto mesmo quando refere que "Durante o curso secundário, toda a geografia deve ser ensinada com base na observação". O mesmo conclui que não é possível organizar excursões à China ou Estados Unidos, mas que o estudo dos fenómenos geográficos deve ser realizado no campo, sendo este estudo guiado pelo professor.

Assim sendo, se o contacto com saídas de campo que muitas vezes fazem parte do quotidiano dos alunos, pode ser considerado uma das melhores formas de adquirir conhecimento, o ato de viajar pode ser igualmente considerado um contacto direto com o mundo real capaz de produzir conhecimento, e embora este esteja intimamente

ligado ao lazer, é possível aprender e adquirir conhecimento através da viagem em si. Se o quotidiano tem potencial para construir conhecimento, o contacto com o distinto tem a mesma ou até mais capacidade de o fazer. Tal como Orlando Ribeiro (2012 p.179) afirmava, "Nada é mais rico em ensinamentos do que a própria experiência"

O facto de o aluno viajar enriquece-lhe as suas bases para construir conhecimento científico sobre elas e quanto mais sólidas estas forem, mais coeso será o conhecimento. O contacto com o diferente obriga a que existam comparações entre o espaço, algo que o aluno não conhece com profundidade, com o lugar, algo que é mais próximo de cada um de nós. Esta dinâmica remete para a distinção que Tuan (1983) estabeleceu entre espaço e lugar. O destino da viagem apresenta-se inicialmente como o espaço, algo novo, diferenciado, distinto do normal e sem valor pessoal atribuído enquanto o lugar de origem funciona como a referência a partir da qual serão feitas comparações. Este lugar de referência, contrariamente ao espaço, tem um cariz mais afetivo com o aluno. Deste modo, toda a experiência de viagem obriga a que exista uma tensão entre o familiar e o desconhecido e que existam comparações e questões entre as duas realidades.

Deste modo, a viagem não é um ato geograficamente neutro, é um momento de contacto com o distinto que o mundo nos oferece e, muitas vezes, produz de forma implícita conhecimentos geográficos na mente dos alunos. Catling e Martin (2011) mostraram que as crianças e jovens constroem as suas "ethno-geographies" através do contacto com o quotidiano e com o ambiente e, neste caso das viagens, é uma interação que tem elevado potencial para esta construção das "ethno-geographies". O contacto com o quotidiano por si só já ajuda nesta construção e é algo que é mais próximo do aluno, no caso de uma viagem, existe a necessidade do contacto com novas culturas, línguas, gastronomia e modos de vida que por si só obriga a que este realize comparações e esteja mais ciente do mundo ao seu redor. Assim, podemos afirmar que a viagem coloca o aluno em contacto simultâneo com uma realidade física, humana e cultural que, na maioria das vezes, difere da sua. É no entanto importante reiterar que embora a comparação seja a alma da Geografia, como afirmava Blanchard citado em Ribeiro (2012 p.175), "é preciso evitar as seduções das viagens muito

rápidas, fáceis e confortáveis e guardar as virtudes essenciais do viajante científico: andar a pé, parar, observar demoradamente, refletir" (Ribeiro 2012; p175).

Do ponto de vista físico, a viagem expõe o aluno a elementos geográficos que dificilmente seriam aprendidos de outra forma. O facto de um aluno possuir uma bagagem onde já visitou o norte, sul, litoral e interior de Portugal ajuda-o a construir uma experiência sensorial, sobretudo ao nível do clima e do relevo, que não pode ser replicada por um simples ecrã. O aluno pode imaginar as sensações de estar num determinado lugar mas nunca sentir, cheirar e ter um contacto tão próximo com a realidade como a experiência sensorial o permite. Por outro lado, do ponto de vista humano e cultural, a viagem coloca o aluno perante modos de vida e linguagens (no caso das internacionais) distintas da sua, bem como gastronomias e organização do espaço.

É, no entanto, fulcral distinguir esta experiência vivida de uma outra forma de contacto com o mundo, hoje muito mais comum entre os jovens, o ecrã. Para os jovens que frequentam hoje o ensino, o mundo da comunicação instantânea é algo que já nasceu com eles e, por isso, assumem como adquirido. Estes cresceram com acesso a imagens dos mais variados cantos, países e continentes do mundo, transmitidos através dos media, dos filmes e sobretudo das redes sociais. Podemos referir que o perfil do aluno atual traz consigo uma bagagem diferente da do aluno de há cinquenta anos também muito devido a estas viagens digitais.

Contudo, é importante sublinhar que um aluno pode ter uma elevada exposição visual, ou seja ter visto imensas realidades através de um ecrã e ter adquirido conhecimento, mas isto não pode ser considerado uma experiência geográfica direta. Ver um documentário relativo ao Alasca ou percorrer Sidney através do GoogleMaps não é a mesma coisa que visitar fisicamente estes lugares. O ecrã pode transmitir uma panóplia de elementos visuais, mas não consegue transmitir o cheiro, o vento, a temperatura de um local. Claro está que é possível imaginá-lo, mas a experiência física traz consigo estas sensações que só a própria presença no local nos transmite.

Deste modo, a exposição do mundo que hoje temos ao nosso dispor não substitui, de forma alguma, a experiência vivida como fonte de conhecimento geográfico. Usufruir da experiência direta com o espaço implica utilizar os vários sentidos do ser humano, existe uma relação sensorial, afetiva e comparativa. Este conhecimento que a viagem gera é, porém, um conhecimento vivido e não nomeado, que na maioria das vezes permanece implícito para o próprio aluno. Cabe ao professor, em sala de aula, despertá-lo e ligá-lo aos conteúdos, e é esse encontro entre a experiência de quem viaja e a aprendizagem formal da Geografia que o próximo subcapítulo procura desenvolver.

1.2. A viagem e a aprendizagem formal de geografia

Orlando Ribeiro (2012; p.150) afirma que "Durante o curso secundário, toda a Geografia deve ser ensinada com base na observação (…) mas o estudo dos fenómenos geográficos deve ser feito, tanto quanto possível, no campo, devendo o professor guiar os alunos no conhecimento onde se ministra o ensino". Não sendo a saída de campo e a viagem atos geograficamente neutros, a presença de um mediador, neste caso um professor, é essencial para uma maior transparência da aprendizagem.

Desta forma, o subcapítulo anterior procurou demonstrar de que forma é que a viagem em si é capaz de produzir conhecimento geográfico. É possível afirmar que esta por si só não é um ato geográfico neutro. O que ocorre por muitas vezes é a existência de uma absorção/produção de um conhecimento que permanece "adormecido" na mente humana. Assim, se esta transmissão de conhecimento é passível de ocorrer mas fica implícita na mente do aluno, de que forma é que este conhecimento vivido através da experiência direta se transforma em algo útil para o conhecimento formal da geografia? E se é um conhecimento implícito, de que forma pode ser despertado?

De modo a responder a estas perguntas, é necessário recorrer ao modo como Vygotsky descreveu a relação entre o conhecimento que nasce da experiência e o conhecimento que a escola procura ensinar. Vygotsky (2001) mostrou que estes dois tipos de conhecimento não se substituem um ao outro. Para o autor, se os conceitos

científicos são simplesmente impostos e incutidos nas crianças, então a aprendizagem escolar não teria qualquer ligação com o desenvolvimento mental real. Vygotsky (2001, cap. VI) vai mais longe e defende que os conceitos espontâneos e os conceitos científicos possuem uma relação de interdependência, fazendo parte de "um único processo" de desenvolvimento do conceito, essencialmente unitário e não um conflito entre formas de pensamento antagónicas e mutuamente exclusivas.

Deste modo, o autor apresenta a sua própria teoria. Os conceitos espontâneos e científicos não se comportam como duas linhas paralelas que nunca se intercetam, eles possuem uma relação de interdependência onde ambos se desenvolvem em direções opostas acabando por se complementar no cérebro da criança/aluno, influenciando-se mútua e permanentemente. Os conceitos espontâneos nascem sempre de algo concreto, de um confronto com a realidade, com as experiências. Por exemplo o conceito de "irmão" é um conceito espontâneo. É algo que a criança reconhece porque o experiencia, não porque é incutido por um adulto ou algum mediador de aprendizagem.

Por outro lado, se analisarmos o conceito científico, é possível verificar que parte precisamente do ponto mais débil do conceito espontâneo: a definição verbal. Um começa pela experiência vivida enquanto o outro começa por uma definição abstrata. Quando um aluno aprende conceitos como “amplitude térmica” ou “gradiente térmico vertical” começa por ter acesso primeiramente a uma definição verbal dos mesmos e, mais tarde, eventualmente poderá ter uma experiência concreta relativa a estes conceitos. Para Vygotsky (2001 cap VI) "Os conceitos científicos desenvolvem-se para baixo, através dos conceitos espontâneos; os conceitos espontâneos desenvolvem-se para cima, através dos conceitos científicos" Assim, os conceitos espontâneos vão-se desenvolvendo à medida que a criança/aluno ganha consciência e à medida que a escola ou outros adultos fornecem uma estrutura que alicerce o pensamento enquanto que os conceitos científicos "descem" e tornam-se em algo que vai ganhando conteúdo concreto à medida que se ligam às experiências vividas dos alunos/crianças. Ambos complementam-se e não é possível existir um sem o outro. Vygotsky (2001 cap. VI) reforça que os conceitos quotidianos "abrem caminho para os

conceitos científicos e o seu desenvolvimento descendente". Por sua vez, os conceitos científicos "fornecem estruturas para o desenvolvimento ascendente dos conceitos espontâneos das crianças rumo à consciência e à utilização deliberada". Ou seja, não existe a substituição de conceitos ou de conhecimento, existe um encontro entre o espontâneo e o científico.

Curiosamente, o autor enuncia um exemplo adaptado à geografia com um esquema simples entre os conceitos de "cá e lá". Vygotsky refere que os conceitos geográficos e sociológicos "crescerão necessariamente sobre o terreno do esquema simples de “lá e cá”". Por outras palavras, o que o autor quis referir foi que um determinado conceito geográfico só pode atingir a plenitude do seu desenvolvimento quando este encontrar na mente do aluno um esquema formado pelas suas experiências diretas. Por exemplo, um aluno que nunca tenha saído da sua cidade natal possui um esquema de "lá e cá" muito mais limitado do que um aluno que já viajou imenso. Numa disciplina como a geografia, os conceitos científicos poderão ter mais efeito num aluno que tenha mais experiências concretas ligadas aos mesmos.

Se o argumento de Vygotsky mostra como estes dois conhecimentos se encontram na mente do aluno, importa agora olhar para o lugar onde esse encontro acontece. A escola é também na sua essência um lugar, sobretudo dedicado à transferência de conhecimento, mas também um lugar social com as suas próprias regras e relações de poder. Esta coexiste com outros lugares que o aluno já habita fora dela.

Hammond (2022, p.64) descreve esta ideia ao referir que o portão da escola funciona simultaneamente como uma fronteira social, espacial e emocional, uma linha que diferencia a escola da rua e do mundo mais amplo e que marca o início de um espaço com regras e expectativas próprias onde a criança passa da responsabilidade dos pais para a responsabilidade dos professores. Esta fronteira não é simplesmente física, é também simbólica uma vez que atravessá-la implica entrar num espaço com relações de poder distintas entre professores e alunos com expectativas específicas relativas ao comportamento e aprendizagem (Hammond 2022, p.64). Para a autora, existe uma questão relevante nesta medida, que questiona o que acontece ao conhecimento das crianças quando entram numa sala de aula. Segundo Hammond (2022, p.65) citando

Freire (1970) as crianças não entram nas salas de aula como "vasos vazios" mas sim com experiências e diversas visões do mundo. Por outras palavras, os alunos não chegam a uma sala de aula como tábuas rasas, trazem consigo conhecimento e, no caso das idades mais jovens, este conhecimento é essencialmente alicerçado no conhecimento quotidiano, que possui um valor muito importante para a compreensão do conhecimento científico.

Esta ideia articula-se diretamente com aquilo que Vygotsky (2001) referiu anteriormente. Os conceitos científicos que a escola procura transmitir só se desenvolvem quando encontram na essência do aluno esquemas espontâneos construídos pela experiência direta. Para Hammond o portão da escola simboliza precisamente a fronteira onde estes dois mundos, estes dois tipos de conhecimento se podem encontrar. A qualidade da articulação entre estes dois conhecimentos determina, em grande parte, se a aprendizagem formal é mais ou menos significativa.

Deste modo, Hammond (2022, p.66) evidencia que o pensamento geográfico não existe num só espaço, mas sim em três, sendo eles a geografia como parte da vida quotidiana, a geografia como disciplina académica e a geografia como disciplina escolar (Figura 1)

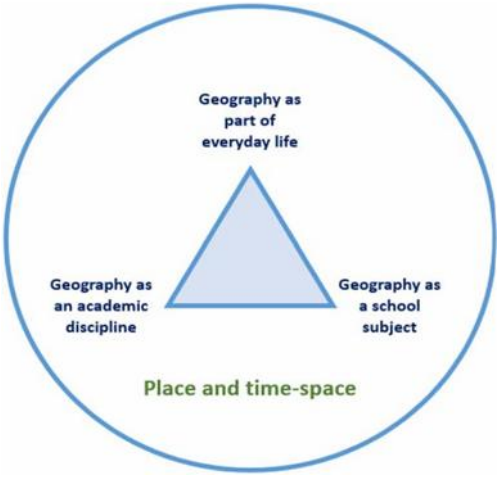


Figura 1-Spaces of geographical thought (Hammond 2022)

Para esta investigação-ação, é fulcral a geografia como parte da vida quotidiana visto que é aqui onde a experiência geográfica vivida se vai acumulando na vivência dos

alunos através essencialmente das viagens, visitas de estudo, o contacto com outros climas, culturas, gastronomias… Contudo, como sublinha Hammond (2022, p.67-68), a partir de Catling e Martin (2011, p.319) a educação geográfica tende a falhar no reconhecimento das "ethno-geographies" que as crianças trazem consigo para a escola, ou seja, as geografias que fazem parte da vida de cada criança e as constituem como pessoas moldadas pelo mundo onde vivem. Roberts (2014; 2017) citado em Hammond (2022, p.68) explica que ao não considerar as ligações entre aquilo que as crianças já sabem e o conhecimento especializado, estamos a correr o risco de criar uma educação bancária, conceito designado por Freire (1970) onde o professor trata os alunos como "vasos vazios", depositando conhecimento sem dar qualquer espaço para diálogo ou reconhecimento das vivências e experiências dos alunos.

No contexto do currículo da Geografia isto pode ser eventualmente agravado. Sendo esta uma disciplina onde se requer uma perceção do aluno relativa ao espaço, um professor não pode simplesmente depositar conceitos e imagens nos alunos. Vejamos um exemplo prático de um aluno que é deslocado. Este aluno tem vivências, tem conhecimento que traz na sua bagagem, e isto pode ser bastante enriquecedor para as aulas, sobretudo para mostrar diferentes escalas de fenómenos como a periurbanização e a suburbanização por exemplo. Estes conceitos não ocorrem na mesma escala em Lisboa e em Viana do Castelo. Se no caso deste aluno que viveu em Lisboa for possível dar-lhe o poder de participar e de demonstrar outro ponto de vista sobre um determinado assunto, todos beneficiam, desde os alunos locais até ao professor que consegue dinamizar a aula. Ignorar o contexto e as vivências dos alunos significa desperdiçar momentos importantes e dinâmicos das aulas onde o conhecimento geográfico pode assentar.

É, efetivamente, neste sentido que é cada vez mais importante compreender de que forma o conhecimento geográfico que os alunos acumulam fora da escola, em particular através das viagens, se relaciona com a aprendizagem formal da Geografia.

Se a viagem produz conhecimento geográfico, é a escola que dispõe de um instrumento próprio para trazer a observação direta para dentro da aprendizagem formal, e este instrumento passa essencialmente pela visita de estudo. Orlando Ribeiro

(2012, p. 150) afirma que “durante o curso secundário, toda a Geografia deve ser ensinada com base na observação”. O autor enfatiza que, como é evidente, não se podem organizar excursões à China ou aos Estados Unidos, “mas o estudo dos fenómenos geográficos deve ser feito, tanto quanto possível, no campo, devendo o professor guiar os alunos no conhecimento do lugar onde se ministra o ensino”. Não sendo a saída de campo e a viagem atos geograficamente neutros, a presença de um mediador, neste caso o professor, é essencial para tornar consciente aquilo que de outro modo permaneceria implícito. Como sublinha o mesmo autor, “não basta apenas sair para o campo: é necessário saber ver” (Ribeiro, 2012, p. 68).

A valorização da observação direta como base do saber geográfico é, no ensino português, uma herança muito associada a Orlando Ribeiro. Claudino (2008) recorda que o geógrafo mandou colocar na sala de aula um grande olho desenhado, o "olho da Geografia", que ali estava para lembrar aos futuros professores a importância que a observação tem para quem estuda o espaço. E, mais do que um símbolo, era uma prática: os testemunhos dos seus antigos alunos, reunidos por Claudino, coincidem em que não era nas aulas, mas nas visitas de estudo, no campo, que verdadeiramente aprendiam a observar, a interpretar a paisagem e a relacionar os fenómenos.

Se a visita de estudo é a observação direta organizada pela escola, a viagem pessoal do aluno funciona como uma espécie de visita de estudo informal, feita sem professor, sem guião e sem intenção pedagógica, mas que o coloca perante o mesmo tipo de experiência, a de observar, comparar e estranhar um território. A diferença está em que a visita de estudo é depois trabalhada em aula, ao passo que a viagem do aluno fica, na maioria das vezes, por aproveitar.

Toda esta construção de conhecimento geográfico implícito através de uma viagem ganha outra dimensão quando revisitamos o argumento de Vygotsky (2001). Os conceitos espontâneos nascem da experiência direta e concreta do mundo, e o facto de a viagem colocar o aluno em contacto com o distinto é o que a torna tão diferenciada na construção destes conceitos. O aluno pode não saber necessariamente o que experienciou, mas carrega consigo o esquema sensorial e mental que toda essa experiência produziu.

Se, por exemplo, utilizarmos o conceito da continentalidade, o aluno que já tenha visitado o interior de Portugal no verão ou no inverno poderá ter já, ainda que não o saiba, o conceito de amplitude térmica e de continentalidade. Quando estes conceitos são apresentados em aula, este aluno não parte do zero porque já tem em si a experiência sensorial concreta onde o conceito científico vai ter bases para crescer. É neste momento que para Vygotsky existe a aprendizagem genuína, quando os conceitos espontâneos e científicos se interligam. É ainda importante referir que um aluno que não tenha experienciado sensorialmente o interior e o litoral português consegue também aprender estes conceitos, mas para este o conceito chega sem experiência concreta que permita ligar o espontâneo ao científico, existe um maior abstracionismo à partida. Esta lógica é aplicável a uma série de conteúdos geográficos e, embora a experiência sensorial não substitua de forma alguma o ensino, complementa-o fornecendo bases sobre as quais o conhecimento científico pode crescer com maior solidez.

Contudo, é importante reconhecer que a viagem nem sempre é algo acessível a todos os alunos. Embora a globalização tenha tornado as viagens mais acessíveis, viajar continua a ser uma prática muito delimitada por fatores socioeconómicos que determinam, em grande medida, quem viaja e quem não viaja. Assim, nem todos os alunos que chegam a uma sala de Geografia trazem consigo as mesmas viagens e as mesmas experiências sensoriais. Esta realidade não invalida o argumento que tem vindo a ser desenvolvido. Se as viagens ajudam a enriquecer os esquemas espontâneos sobre os quais os conceitos científicos podem crescer, então os alunos que viajaram mais possuem, à partida, uma vantagem experiencial face aos que viajaram menos. Contudo, um professor não pode ignorar estas diferenças em sala de aula, uma vez que se o fizer está a partir do princípio que todos os alunos têm o mesmo ponto de partida, algo que na maioria das vezes não se verifica e em certa medida a ignorar as "ethno-geographies" dos alunos.

Neste contexto específico das viagens, a "educação bancária" surge quando o professor apresenta conceitos ou exemplos geográficos sem procurar perceber se os alunos já tiveram alguma experiência direta com os mesmos e sem lhes dar a hipótese

de partilharem as suas experiências. Essa partilha pode ser benéfica para toda a turma. Um aluno que tenha já um currículo de viagens elaborado, ao partilhar a sua experiência numa grande metrópole ou num país em desenvolvimento, está não só a reconhecer a geografia das suas viagens como, ao mesmo tempo, a gerar conhecimento indireto para os colegas que nunca saíram das suas cidades natais. Naturalmente, não é um conhecimento tão profundo como o que se adquire numa viagem, mas é sem dúvida mais interessante para a aula do que um exemplo do manual. Estes momentos dinamizam a aula e ajudam a que todos tenham um melhor entendimento de cada temática.

Em jeito de conclusão, o cruzamento entre a experiência de viagem de cada aluno e a prática pedagógica de um professor de Geografia é o ponto central desta investigação-ação. Ao longo deste capítulo procurou-se mostrar que a viagem não é apenas um momento de lazer, é também ela experiência geográfica direta que produz, de forma implícita, um conjunto de conhecimentos e esquemas espontâneos que os alunos transportam consigo para a sala de aula. Por ser implícito, este conhecimento requer que haja um mediador, neste caso um professor, que o faça despertar, mostrando a cada aluno que viajar também é fazer geografia. Quando mobilizados corretamente, estes conhecimentos têm um enorme potencial para tornar a aprendizagem dos conceitos geográficos muito mais significativa. É ainda necessário reiterar que a viagem não é uma experiência universal, uma vez que depende de vários fatores, nomeadamente socioeconómicos, o que torna a experiência vivida de cada aluno inevitavelmente diferente da de outro. Contudo, um professor deve ser capaz de valorizar cada experiência vivida, até porque é sobre ela que surgem os conceitos espontâneos que vão alicerçar o conhecimento científico que a escola tenta transmitir.

2. Contexto educativo

A presente investigação-ação decorreu no contexto da Prática Supervisionada realizada no Colégio do Minho em Viana do Castelo. A intervenção pedagógica foi

desenvolvida na disciplina de Geografia no 7º e 9º ano (duas turmas de 7º ano e duas de 9º) e na disciplina de Geografia A, com uma turma de 10º e outra de 11º

2.1. A escola

A Prática de Ensino Supervisionada foi realizada no Colégio do Minho, situado em Viana do Castelo (Figura 2).

Fundado a 3 de outubro de 1942, o Colégio do Minho é propriedade do Seminário Diocesano de Viana do Castelo, em que o diretor é nomeado pelo Bispo da Diocese e aprovado pelo Ministério da Educação. Atualmente o diretor é o Doutor Ricardo Sousa e esta é uma instituição privada e católica articulada em três polos. Dois destes polos situam-se na União de Freguesias de Viana do Castelo (um dedicado ao Ensino Básico e outro ao Ensino Secundário), onde a Prática de Ensino Supervisionada decorreu, e outro localizado em Monção.

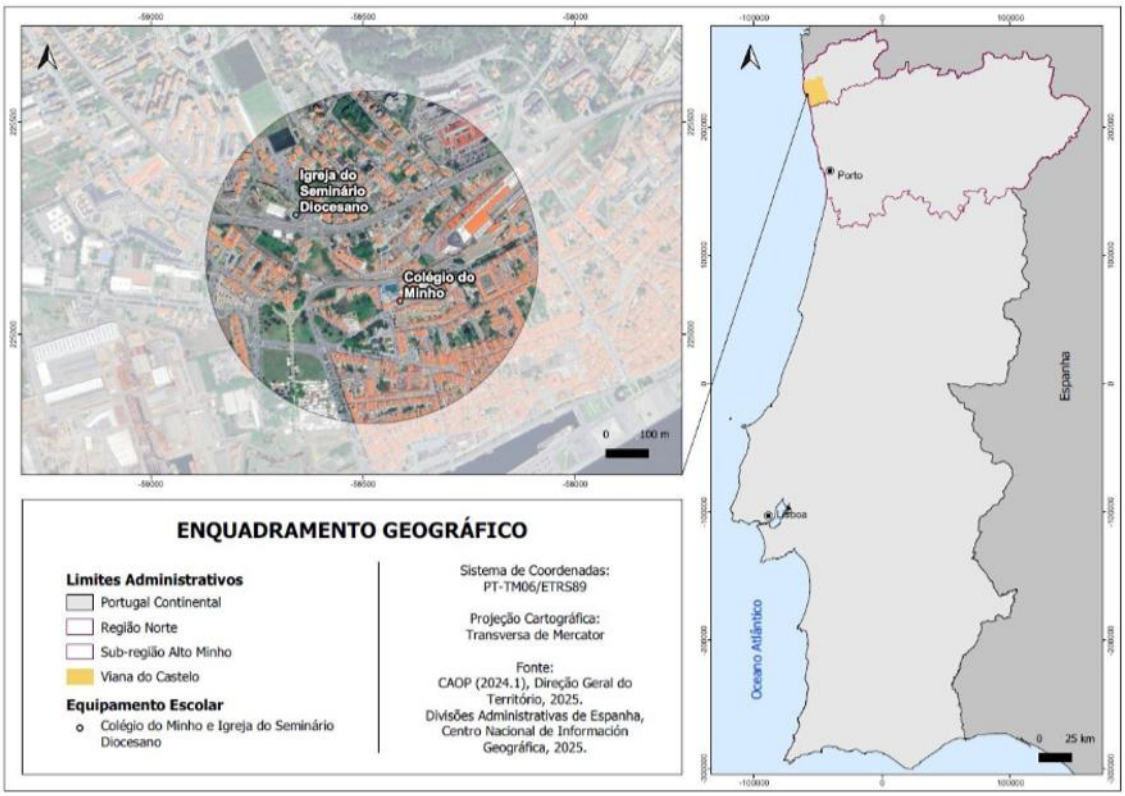


Figura 2- Localização geográfica Colégio do Minho (Fonte: Rosa Brito 2025)

2.1.1 Caracterização das turmas

A introdução da Prática de Ensino Supervisionada decorreu sob orientação do Professor Pedro Rego, professor de Geografia do 3º ciclo e secundário do Colégio do Minho. Ao longo do ano letivo foram 5 os níveis de escolaridade a quais foram lecionadas aulas, englobando assim todas as turmas de geografia do Professor Pedro Rego.

A nível de 3º ciclo, existiam duas turmas de sétimo ano que constituíam um universo de 51 alunos e duas turmas de 9º ano que constituíam um total de 50 alunos. Já a nível do ensino secundário, existia uma turma de Geografia por cada ano letivo. No 10º ano a turma era composta por 12 alunos, no 11º por 17 e no 12º por 28 alunos. Naturalmente que existiam diferenças a nível de participação, interesse e de relação com a viagem. Ainda assim, a generalidade das turmas não tinha ocorrência de casos de indisciplina, pelo que o aproveitamento destas foi bastante positivo ao longo do ano.

É, no entanto, importante sublinhar que a investigação-ação abrangeu 3 dos 5 níveis das turmas lecionadas, tendo o 12º ano e as duas turmas de 7º ano ficado excluídas da investigação-ação.

Deste modo, as turmas envolvidas caracterizavam-se da seguinte forma: O 9ºA num total de 25 alunos coexistiam 8 rapazes e 17 raparigas e o 9º B, com um total de 25 alunos, continha 10 rapazes e 15 raparigas. Nas turmas de secundário, o 10º ano era composto por 12 alunos sendo que 7 rapazes e 5 raparigas e o 11º por 17 alunos sendo que 9 eram raparigas e 8 eram rapazes.

2.2 Objetivos e processos metodológicos

Esta investigação-ação procurou perceber em que medida as experiências de viagem dos alunos têm impacto no seu conhecimento geográfico, mais concretamente, se os alunos revisitam essas experiências quando estão a aprender um determinado módulo ou conteúdo em sala de aula. Esta organizou-se em torno de uma questão central: de que forma as experiências de viagem dos alunos se relacionam com o conhecimento

geográfico que constroem na escola, e em que medida a intervenção em sala de aula favorece essa ligação? Desta questão decorreram três objetivos específicos. Primeiro, caracterizar a ideia de viagem dos alunos e os seus hábitos de mobilidade, distinguindo a deslocação rotineira da experiência de viagem propriamente dita. Segundo, perceber se, antes de qualquer intervenção, os alunos convocam espontaneamente as suas viagens quando pensam em conteúdos de Geografia. Terceiro, avaliar se, depois de o módulo ter sido trabalhado com esse propósito, essa ligação se torna mais consciente e mais frequente. O primeiro e o segundo objetivos foram respondidos sobretudo pela atividade de diagnóstico, e o terceiro pela atividade de final de módulo.

A nível de metodologia, para tornar esta análise possível, recorreu-se à plataforma Nearpod, uma ferramenta que permite criar apresentações interativas em tempo real, onde os alunos participam diretamente através dos seus dispositivos durante a aula, respondendo a questões à medida que os conteúdos vão sendo apresentados. Foi através desta plataforma que foram aplicadas as duas atividades que estruturam esta investigação, às quatro turmas envolvidas no estágio: 9º A, 9º B, 10º e 11º ano.

A investigação organizou-se em dois momentos distintos. O primeiro foi uma atividade de diagnóstico, aplicada no início do ano letivo a todas as turmas. O seu objetivo passou por um lado, perceber o que cada aluno entende por viagem distinguindo a deslocação rotineira da experiência de viagem propriamente dita e, por outro, mapear os hábitos e experiências de viagem de cada turma. Numa fase final, a atividade abordava mais diretamente a relação entre a viagem e a Geografia escolar, procurando perceber se os alunos convocam espontaneamente memórias das suas viagens quando estudam determinados conteúdos, ou se a viagem e a escola funcionam para eles como dois mundos paralelos e desligados. Tratando-se de uma instituição privada, partiu-se do pressuposto de que as turmas teriam, à partida, um capital de mobilidade considerável, o que tornava este contexto particularmente propício para a investigação.

O segundo momento consistiu numa atividade aplicada no final de cada módulo, mais curta e com perguntas mais objetivas do que a atividade inicial. O módulo variou consoante a turma: Relevo e Geologia no 10º ano, Áreas Urbanas no 11º ano, e

Transportes e Telecomunicações no 9º A e no 9º B. Algumas das questões colocadas nestas atividades foram previamente trabalhadas em aula, quer pelo professor cooperante quer pelo professor estagiário, de forma a criar pontes entre os conteúdos lecionados e as experiências dos alunos. O objetivo era perceber se, depois de o módulo ter sido trabalhado, os alunos conseguiam ir buscar memórias e experiências das suas viagens para iluminar o que tinham estudado ou se, pelo contrário, a viagem continuava desligada do saber escolar mesmo após a intervenção pedagógica.

Os dados recolhidos foram de duas naturezas e trataram-se de formas distintas mas articuladas. As perguntas de escolha e de escala deram origem a um tratamento estatístico descritivo. Para cada pergunta, apuraram-se as frequências de cada opção por turma e converteram-se em percentagens, de modo a tornar comparáveis turmas de dimensões diferentes, calcularam-se médias no caso das escalas, e os resultados foram representados em gráficos de barras que colocam as turmas lado a lado. A leitura fez-se pergunta a pergunta, comparando as turmas entre si, por ser essa comparação, e não a turma isolada, que melhor demonstra o que distingue cada grupo na sua relação com a viagem. No caso das duas turmas de 9º ano, sujeitas ao mesmo módulo, os dados foram ainda tratados em conjunto, para permitir a comparação direta entre elas.

No que concerne às perguntas abertas, cada pergunta foi lida e organizada em categorias, umas definidas a partir dos objetivos do estudo e outras emergentes da própria leitura das respostas, tendo-se depois contado o número de alunos por categoria. Ao longo de todo o tratamento, quantitativo e qualitativo, procurou-se que a interpretação decorresse dos dados e não os antecipasse.

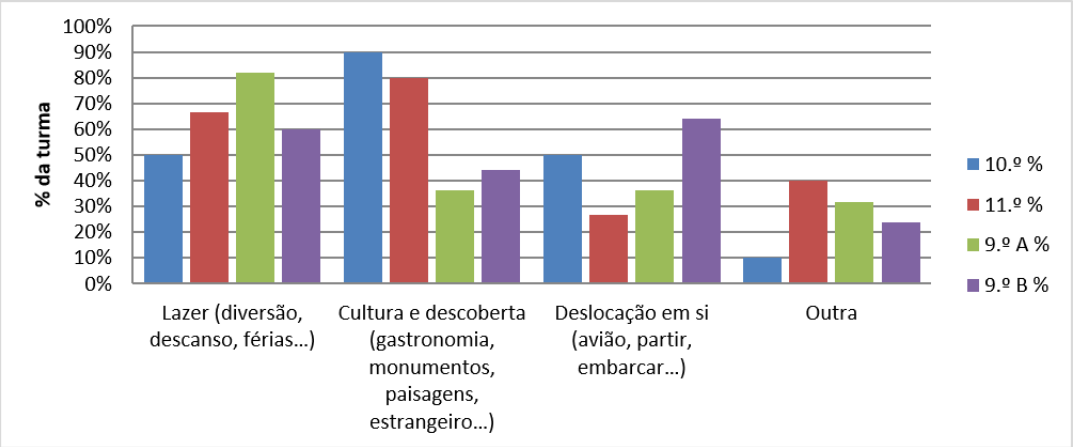
Importa sublinhar que nenhuma das duas atividades teve carácter avaliativo. Não se procurou medir a aprendizagem dos alunos de forma quantitativa ou qualitativa uma vez que essa função coube aos instrumentos de avaliação formais de cada turma. As atividades foram antes concebidas como exercícios de associação retrospetiva, um convite a olhar para trás, para o que cada aluno viveu, à luz daquilo que tinha acabado de estudar.

3. Resultados e discussão

3.1 Análise às atividades iniciais

3.1.1 O Conceito de Viagem

Gráfico 1- Refere 3 palavras/expressões que surgem quando pensas na palavra "Viajar"



Fonte: Elaboração própria

Nesta primeira questão pediu-se aos alunos que associassem três palavras a "viajar", procurando perceber se a reduzem ao lazer ou se já lhe reconhecem outras dimensões, como a quebra de rotina ou o contacto com o diferente. Lidas em conjunto, as respostas das quatro turmas distribuem-se por três registos, o do lazer, o da descoberta e o da deslocação em si, contudo, o peso de cada um muda de turma para turma.

O lazer é o único registo presente em todas as turmas, ainda que só numa se imponha sem rival. É no 9º A que aparece na forma mais pura e mais concreta, com "diversão", "férias" e "alegria" a surgirem ao lado de "praia", "piscina" e "bronzear", que ancoram a viagem num descanso mais relacionado ao verão. Nas restantes turmas o lazer continua a marcar presença, com "divertido", "descanso" ou "relaxar", mas raramente aparece sozinho, e no 10º e 11º ano é mesmo ultrapassado.

No caso específico do 10º ano, o registo que o ultrapassa é o da descoberta, contrariando a expectativa de uma primeira reação centrada no descanso, com "gastronomia", "monumentos", "paisagens", "cultura" e "conhecer" a aparecerem na maioria das respostas e o lazer a ficar um passo atrás. Já no 11º o campo da cultura e descoberta é mais elaborado, com respostas que deixam de isolar uma dimensão para juntar várias na mesma linha, como "comida, paisagens e população local", atentas ao mesmo tempo ao que se come, ao que se vê e a quem lá vive. No 9º B ganha uma inflexão diferente, mais virada para a exploração do que para a cultura, com "explorar", "curiosidades", "descobrir" e "ver novos sítios" a ligarem a viagem à abertura ao desconhecido. Já no 9º A este registo existe mas é reduzido a "cultura", "conhecer" ou "descobrir" em poucas respostas, sem o trabalho de composição que se via nas turmas mais velhas.

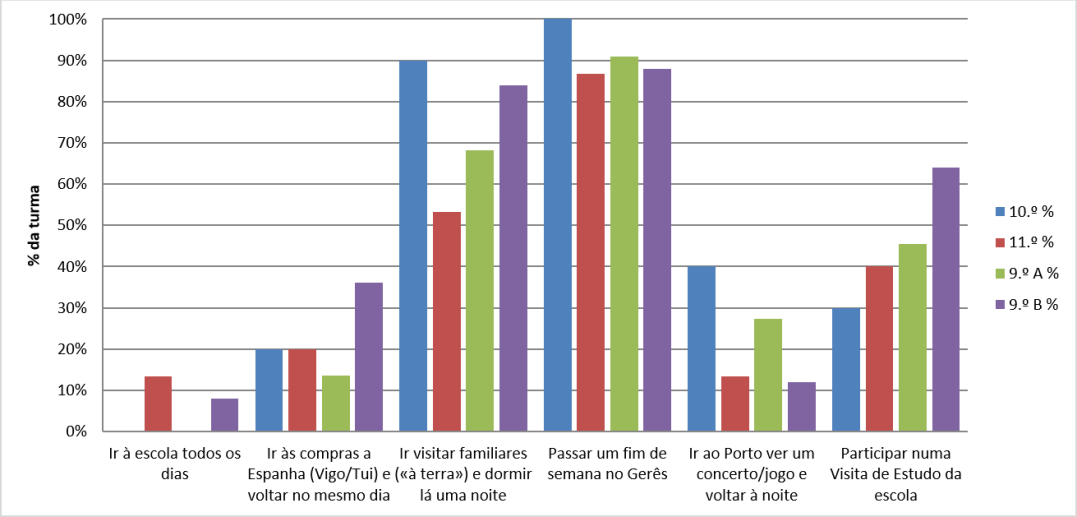
O terceiro registo, o da deslocação em si, atravessa todas as turmas num tom mais logístico, preso a "avião", "partir", "embarcar", "malas" e "hotel", que situam a viagem no ato de sair e não naquilo que se encontra à chegada. É um registo quase sempre residual em todas as turmas à exceção do 9ºB. No 9º A, um aluno associa viajar a "visitar, regata e treinar" e isto pode demonstrar que enquanto para a generalidade da turma, viajar é descansar, para ele, é deslocar-se para competir.

A este quadro o 11º ano acrescenta uma camada familiar e afetiva que mais nenhuma turma apresenta com a mesma frequência. Surgem "família" e "pais" em várias respostas e, num caso, "memórias", palavra que desloca a viagem do momento vivido para aquilo que dela fica depois.

O contraste que mais dá que pensar está, contudo, entre as duas turmas de 9º ano, que partilham idade e ano de escolaridade mas olham para a viagem de maneiras distintas. No 9º A o lazer fixa-se no verão físico da praia e da piscina. No 9º B esse registo balnear está praticamente ausente e o seu lugar é tomado por um vocabulário de curiosidade e exploração. A diferença é demasiado grande para se explicar pela idade, e obriga a procurar noutro lado, na composição de cada grupo e no seu percurso, aquilo que as distingue, hipótese que as perguntas seguintes vão ajudando a fundamentar.

Em suma, estas associações mostram que os alunos não chegam vazios a esta matéria. Trazem um repertório de experiências que já existe, desigual entre turmas e por vezes concentrado numa só palavra, mas suficiente para que a aula não tenha de partir do zero. A atenção espontânea à cultura, à paisagem e aos outros campos, mais viva em algumas turmas do que noutras é importante visto que, deste modo, o professor não parte, à partida, de uma folha em branco, parte daquilo que os alunos já observaram e viveram nas suas viagens, cabendo à aula organizar, nomear e aprofundar esse conhecimento ainda disperso.

Gráfico 2-Classifica cada situação como "Viagem" ou apenas "Deslocação" (n.º que disse "Viagem")



Fonte: Elaboração própria

A segunda questão apresentava seis cenários do quotidiano e pedia que os alunos os classificassem como viagem ou deslocação. Neste ponto era importante ver onde cada turma traça a fronteira entre os dois conceitos e que critério usa para o fazer, porque é nos casos que geram dúvida que se revela a ideia de viagem que cada aluno traz.

Os dois extremos foram consensuais nas quatro turmas. Ir à escola todos os dias foi deslocação para praticamente todos, e passar um fim de semana no Gerês foi viagem quase por unanimidade, com o 10º a classificá-lo assim na totalidade. É, portanto, nos casos intermédios que as turmas se separam, e cada um deles põe à prova um critério diferente.

O primeiro é a pernoita, e é o que mais pesa. Ir visitar familiares e dormir lá uma noite foi lido como viagem pela maioria dos alunos do 10º, do 9º A e do 9º B, o que confirma que dormir fora de casa basta, para a maior parte, para transformar uma saída em viagem. A exceção é o 11º ano, onde este cenário divide a turma quase ao meio. Aqui a dormida não chega, e a explicação parece estar no facto de a visita a familiares ser sentida mais como obrigação afetiva do que como escolha de lazer. Liga-se ao peso que a dimensão familiar já mostrara neste grupo na pergunta anterior, só que agora a revelar uma fronteira mais subtil, a de que estar com a família não é, para eles, exatamente viajar.

O segundo critério é a travessia da fronteira, e quase nunca conta. Ir às compras a Espanha e voltar no mesmo dia foi deslocação para a maioria em todas as turmas, com os alunos a ignorarem por completo o facto de saírem do país. A única que se afasta um pouco é o 9º B, onde mais de um terço o considera viagem, sinal de que aqui o cruzar da fronteira pesa mais do que nos restantes grupos, ainda que continue a ser uma leitura minoritária.

O terceiro caso, ir ao Porto a um concerto e voltar à noite, mostra o reverso da pernoita. Sem dormida, a saída perde para a maioria o estatuto de viagem e é classificada sobretudo como deslocação nas quatro turmas. A turma que mais resiste a essa leitura é, curiosamente, o 10º ano, onde perto de metade ainda lhe chama viagem. Nos dois 9º e no 11º a inclinação para a deslocação é bem mais firme, o que reforça a ideia de que, faltando a dormida, dificilmente há viagem.

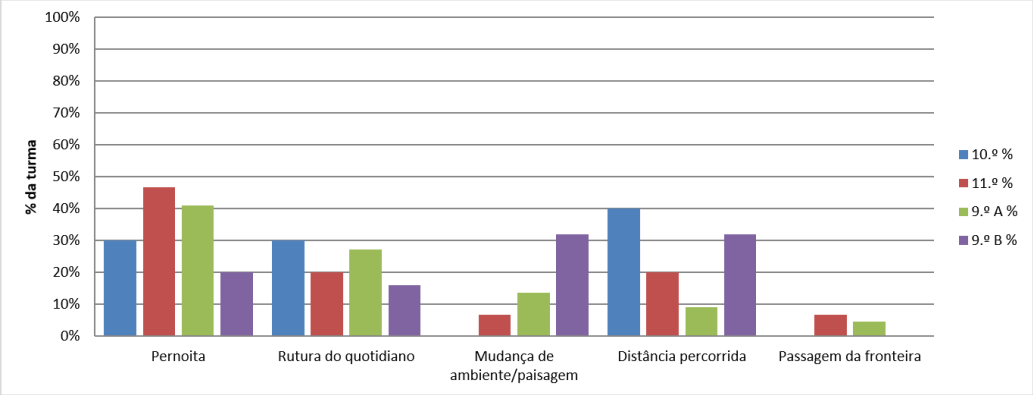
Por fim, o último cenário, participar numa visita de estudo, separa as turmas mais novas das mais velhas. As duas turmas de 9º ano mostram-se bastante mais disponíveis para lhe chamar viagem do que o 10º e o 11º, e é no 9º B que essa leitura chega mesmo a ser maioritária. Nos mais velhos a visita de estudo é desvalorizada provavelmente por duas razões, nomeadamente o facto de não ter pernoita e não ser escolhida pelo aluno, é imposta pela escola. Nos mais novos parece bastar a quebra da rotina escolar para a saída merecer o nome de viagem, mesmo sem escolha nem dormida. O 9º B chega a apresentar mesmo uma indecisão nesta questão com vários

alunos a marcarem viagem e deslocação ao mesmo tempo, como se reconhecessem no cenário algo que não é bem uma coisa nem outra.

Há ainda um detalhe que atravessa duas turmas e antecipa a pergunta seguinte. Tanto no 11º como no 9º B alguns alunos classificaram ir à escola como viagem, e são, muito provavelmente, os que fazem diariamente distâncias longas até ao colégio, de Monção, Valença ou Ponte de Lima. Para eles, o tempo e a distância do trajeto pesam mais do que o carácter rotineiro da saída, ao ponto de a transformarem em algo sentido como viagem. É um critério, o da distância percorrida, que aqui surge de forma espontânea e que a pergunta seguinte viria a explorar diretamente.

Deste modo, a fronteira entre viagem e deslocação assenta, para a maior parte destes alunos, na pernoita e no lazer como motivo, com a distância e a travessia da fronteira a funcionarem como critérios secundários que só pesam para alguns. Os casos intermédios mostram que essa fronteira não é fixa e muda de turma para turma. As diferenças que aqui aparecem como a divisão do 11º perante a família ou a leitura da visita de estudo pelos mais novos, voltarão a fazer-se sentir ao longo do questionário.

Gráfico 3- Qual é o fator principal que te faz sentir que estás "em viagem"?



Fonte: Elaboração própria

Nesta terceira questão pediu-se uma escolha única entre cinco fatores, a pernoita, a rutura do quotidiano, a mudança de ambiente ou paisagem, a distância percorrida e a passagem da fronteira. Ao obrigar a escolher só um, a pergunta forçou os alunos a hierarquizar, verificando desta forma o que cada turma considera fulcral na viagem.

A passagem da fronteira ficou sem um único voto no 10º e no 9º B, e recolheu apenas um aluno no 11º e outro no 9º A. Em nenhuma turma o cruzar de uma fronteira é sentido como aquilo que define a viagem, o que confirma o que já se vira na pergunta anterior, quando ir a Espanha e voltar no mesmo dia fora lido como simples deslocação. Para estes alunos, sair do país não é, por si só, viajar.

Já a pernoita muda de peso consoante a turma e, sobretudo, porque recua face ao que prometia na pergunta anterior. No 11º e no 9º A é o fator mais escolhido, sinal de que, para estes grupos, dormir fora de casa é a fronteira mais clara e prática entre o dia a dia e o que está fora dele, um marcador concreto de que se saiu da rotina. Contudo, no 10º ano, onde a dormida tinha sido decisiva a classificar cenários como viagem, só três alunos a apontam agora como o critério essencial. A leitura mais plausível, apoiada no que alguns disseram durante a atividade, é a de que a pernoita funciona como um sinal convencional de viagem e não como a sua essência. Dorme-se fora porque se foi viajar, mas não é o dormir fora que faz a viagem.

Foi a distância percorrida que dominou no 10º, e é o fator que melhor revela uma ideia quantitativa da viagem, aquela em que viajar é, no essencial, ir longe. Essa leitura reaparece no 9º B, onde a distância é dos critérios mais votados, mas recua no 11º e quase desaparece no 9º A, que a trocam pela pernoita. A rutura do quotidiano, por seu lado, atravessa todas as turmas num registo intermédio, nunca a liderar, mas quase sempre entre os mais escolhidos, e aproxima-se de uma ideia mais experiencial da viagem, em que o que conta não é a quantidade de quilómetros, mas o confronto com algo que quebra a rotina e obriga a estar mais atento ao que rodeia.

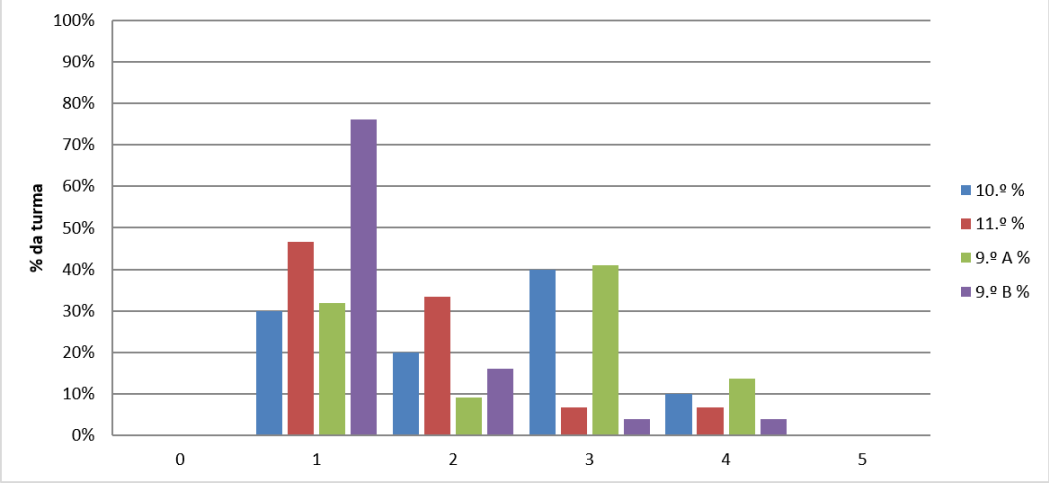
A mudança de ambiente ou de paisagem separa as turmas mais novas das mais velhas, ainda que de forma desigual. No 10º e no 11º quase não foi escolhida. No 9º A recolhe já alguns alunos, mais do que em qualquer das turmas mais velhas, embora o grupo continue a ter a pernoita como critério principal. É no 9º B que este fator se afirma mesmo, ao ficar entre os mais votados. É visível que quanto mais novos os alunos, mais a viagem passa por aquilo que veem e sentem à volta e menos por critérios abstratos como a distância ou a fronteira. Faz sentido à luz do que a primeira pergunta já mostrara, com o 9º A a ligar a viagem à praia e ao sol e o 9º B a um vocabulário de

exploração e de sítios novos. Para estes alunos, sente-se que se está em viagem quando a paisagem em redor deixa de ser a habitual.

O 9º B é, também aqui, a turma mais difícil de resumir a um único critério. Enquanto nas outras havia sempre um fator a destacar-se, no 9º B os votos repartem-se sem que nenhum se imponha, com a mudança de paisagem e a distância à frente mas empatadas entre si, e a pernoita e a rutura logo atrás. Essa dispersão é, ela própria, um resultado, mostra uma turma internamente diversa nas suas conceções de viagem, sem um modo único de a entender, tal como já se notara na variedade de palavras da primeira pergunta.

Os fatores organizam-se em duas famílias. De um lado, os critérios mais externos, a distância e a fronteira, esta praticamente rejeitada por todos e aquela forte apenas onde a viagem é pensada como ir longe. Do outro, os critérios mais ligados à experiência, a pernoita, a rutura da rotina e a mudança de paisagem. As turmas mais velhas ancoram a viagem sobretudo na dormida fora, no caso do 11º, e na distância, no caso do 10º. Nas mais novas ganha terreno o que se vê e se sente, de forma ainda tímida no 9º A, que mantém a pernoita à frente, e já claramente no 9º B.

Gráfico 4- Só se viaja verdadeiramente quando saímos de Portugal (escala 0–5)



Fonte: Elaboração própria

Esta pergunta procurava testar se a fronteira nacional funcionava, para os alunos, como critério de viagem a sério. Convém registar desde já uma limitação da escala, o

valor 0 não ficou disponível na aplicação, pelo que o 1 foi o valor mais baixo possível, e alguns dos alunos que o escolheram poderão ter querido discordar por completo. É também nesta pergunta que as duas turmas de 9º ano mais se afastam uma da outra.

A hipótese de partida não se confirmou. Longe de a fronteira se afirmar como marca da viagem, a afirmação foi rejeitada com clareza por duas turmas e recebida com divisão pelas outras duas, sem que em nenhuma reunisse uma adesão franca. Em turma alguma houve um único aluno a escolher o valor máximo.

A rejeição mais nítida veio do 11º ano e do 9º B. No 11º quase toda a turma ficou nos dois valores mais baixos, com o grosso no 1, apenas um aluno no 3 e outro no 4. No 9º B a concentração é ainda mais extrema, com a esmagadora maioria a assinalar o 1, o valor mais próximo da discordância total, e só uns poucos acima disso. Estas duas turmas afastam de forma inequívoca a ideia de que é preciso sair do país para viajar a sério.

O 10º e o 9º A respondem de outra maneira, não com adesão, mas com divisão interna. No 10º as respostas repartem-se quase ao meio, entre a metade que discorda, nos valores 1 e 2, e a metade que se acomoda no meio da escala, sendo o valor 3 até o mais escolhido da turma. Não se pode dizer que o 10º rejeite a afirmação como o 11º o faz. O que se vê é uma turma sem posição comum, em que a experiência de viagens ao estrangeiro não gerou nem uma visão fronteiriça da viagem nem uma recusa clara dela. Se alguma leitura se impõe, é a de que estes alunos não reduzem a viagem a sair do país, mas também não descartam de todo esse peso.

No 9ºA, o valor 3 é o mais escolhido e há ainda um grupo no 4, o que puxa a turma para cima, mas ao mesmo tempo quase um terço dos alunos assinala o 1. É uma turma dividida que, no conjunto, se inclina mais do que qualquer outra para dar peso à fronteira nacional. Para uma parte considerável destes alunos, sair do país conta mesmo na ideia de viagem, não como critério absoluto, mas como algo que ainda pesa no que consideram uma viagem a valer.

É deste contraste que nasce um dos desencontros mais fortes de toda a atividade inicial. Duas turmas do mesmo ano, da mesma escola e com o mesmo questionário

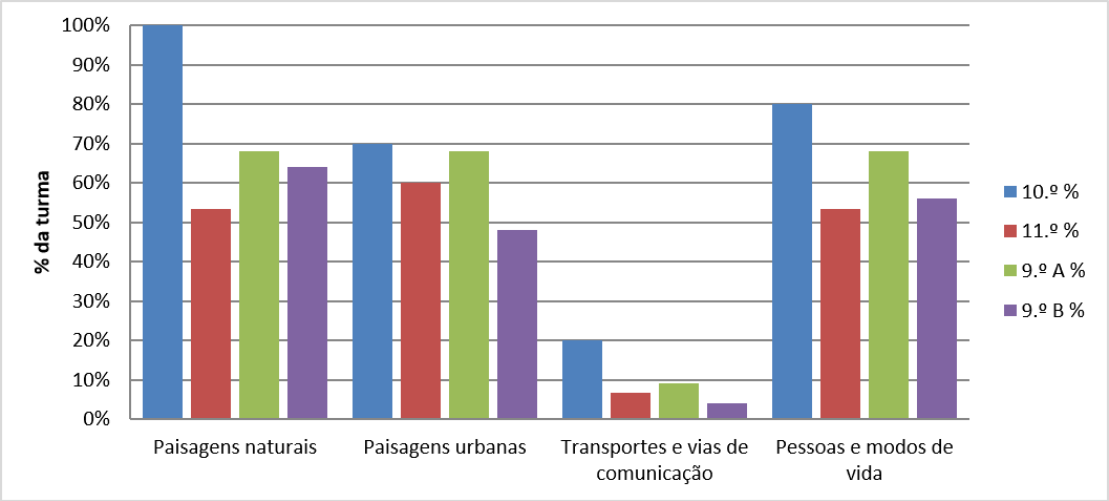
respondem quase ao contrário uma da outra. Onde o 9º A se inclina para os valores altos e dá algum crédito à ideia da fronteira, o 9º B rejeita-a de forma quase unânime. A explicação, do lado do 9º B, parece estar na conceção de viagem que esta turma já revelara, ligada à mudança de ambiente e à exploração, uma ideia que não depende de fronteiras. Para eles, o próprio país aparentemente é território de descoberta bastante para ser palco de viagem. Já o 9º A, que pensa a viagem mais pelos sentidos e pelo destino, parece associá-la de forma mais imediata a ir a um país diferente, associação que as redes sociais reforçam ao mostrarem a viagem quase sempre como um fenómeno internacional.

Vale ainda a pena referir o único aluno do 11º que escolheu o valor 4. Pelo que se percebe das suas respostas ao longo da atividade, é o mesmo que vem valorizando a distância e a dimensão internacional como critérios centrais da viagem. Tem uma conceção coerente, minoritária no grupo mas firme, em que viajar é sair, ir para longe e para fora.

Deste modo, a fronteira nacional não é, para a generalidade destes alunos, aquilo que define a viagem, o que fecha em coerência com o que já se vira antes, quando ir a Espanha e voltar no mesmo dia fora lido como deslocação e a passagem da fronteira quase não recolhera escolhas. Ainda assim, a ideia de que viajar a sério é viajar para fora não está esgotada, mantém força real entre os mais novos de uma das turmas, e é quanto basta para abrir, logo neste ano de escolaridade, duas maneiras opostas de entender a viagem.

3.1.2 Hábitos e Experiências

Gráfico 5-Quando viajas, costumas reparar mais em quê?



Fonte: Elaboração própria

Esta pergunta, já da segunda parte da atividade inicial, pedia aos alunos que assinalassem aquilo em que costumam reparar quando viajam, podendo escolher mais do que uma opção entre paisagens naturais, paisagens urbanas, transportes e vias de comunicação, e pessoas e modos de vida. Interessava perceber para onde vai o olhar espontâneo destes alunos em viagem, e se ele recai sobre uma só dimensão ou sobre várias ao mesmo tempo.

As paisagens naturais são o elemento de atenção mais comum em todas as turmas, e no 10º chegam mesmo a ser assinaladas pela totalidade dos alunos. Mais interessante do que essa preferência é porém a forma como cada turma combina as dimensões. No 10º a maioria juntou o natural ao urbano e às pessoas na mesma resposta, sinal de que, para grande parte do grupo, a viagem não se reduz a um único plano, mistura o natural, o construído e o humano. O 11º mostra o mesmo equilíbrio, mas com um ligeiro desvio. As paisagens urbanas surgem aqui com tanto ou mais peso do que as naturais, ao contrário do 10º, onde o natural liderava com folga. É plausível que isto reflita um perfil de viagem distinto, de quem passa férias em cidades como Berlim, Londres ou Paris e habitua o olhar ao ambiente construído, às ruas, aos edifícios e ao movimento das pessoas. A forte presença das pessoas e modos de vida confirma esse olhar atento não só à cidade mas a quem a habita e a como vive.

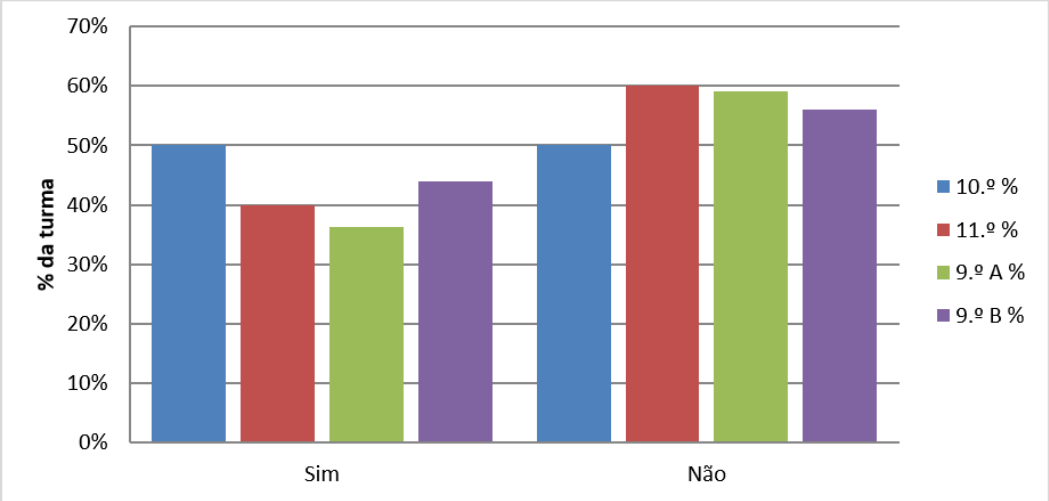
O 9º A é a turma mais equilibrada de todas nesta questão. As paisagens naturais e as urbanas surgem com peso semelhante e elevado, muitas vezes na mesma resposta, e as pessoas e modos de vida aparecem também com frequência, sem a preferência marcada que o 10º tinha pelo natural ou o 11º pelo urbano. O que verdadeiramente a distingue é a presença dos transportes e vias de comunicação, que dois alunos incluíram, um deles a assinalar todas as opções, quando este item estivera praticamente ausente nas turmas mais velhas. A explicação mais provável está na proximidade temporal com o módulo dos transportes, que estava a ser lecionado no momento da atividade. Aquilo que se acabara de trabalhar na aula tornou visível, na viagem, algo que antes passava despercebido. Os transportes sempre estiveram presentes nas deslocações destes alunos, o que mudou foi passarem a dispor de uma grelha que lhes permite reconhecê-los como geograficamente relevantes. A confirmar-se, é um dado que joga a favor desta investigação-ação, porque mostra a aula a alterar o olhar sobre a experiência.

O 9º B reparte-se, mais uma vez, de forma bem diferente do 9º A. Aqui há uma predominância clara das paisagens naturais, escolhidas pela maioria e não raro como única opção, o que aproxima esta turma do 10º e a afasta do 11º e do 9º A. As pessoas e modos de vida surgem como segunda dimensão, e as paisagens urbanas aparecem, curiosamente, menos do que em qualquer outra turma. Esta preferência pelo natural encaixa no critério que o 9º B elegera na pergunta anterior, a mudança de ambiente e de paisagem. E há uma particularidade que reforça o retrato, a combinação de várias opções, frequente nas outras turmas, é aqui menos comum, com um número significativo de alunos a escolher uma só dimensão.

Há, por fim, um traço que atravessa as quatro turmas, a quase ausência dos transportes e vias de comunicação, assinalados por pouquíssimos alunos em todo o estudo. Esta ausência admite duas explicações uma é curricular, as redes de transporte não são conteúdo do 10º ano, ao contrário do 11º, e a sua presença mínima acompanha grosseiramente essa ordem, com o 9º A a destacar-se justamente por estar a dar a matéria. A outra é mais de fundo, aquilo que se aprende na escola sobre redes e sistemas de transporte não se traduz, por si só, num olhar atento às

infraestruturas durante a viagem. Para muitos alunos, o conhecimento escolar e o olhar sobre a viagem funcionam como compartimentos separados, e foi algo que se repetiu ao longo da atividade, aqui e noutras turmas.

Gráfico 6-Alguma viagem te ajudou a perceber melhor algo que aprendeste em Geografia?



Fonte: Elaboração própria

Esta pergunta incide diretamente na questão central do estudo. Pergunta, de forma direta, se alguma viagem já alguma vez se cruzou com o que se aprende na aula. O primeiro dado desmente a expectativa mais imediata, a de que seriam os grupos que mais viajam para fora a fazer esta ligação com naturalidade. Em três das quatro turmas foi o não que ganhou. No 11º a maioria nunca tinha feito a ligação, no 9º A também, e no 9º B do mesmo modo, ainda que por margens diferentes. Só o 10º ano se divide exatamente ao meio, metade a dizer que sim, metade que não. E não há aqui qualquer gradação por idade. Se ordenarmos as turmas pela fatia de sim, o 10º vem à frente, logo seguido do 9º B, depois o 11º e por fim o 9º A, o que mistura por completo os anos de escolaridade. A turma mais nova a responder sim com mais frequência do que a mais velha basta para afastar a ideia de que é a idade a influenciar a capacidade de ligar a viagem à matéria lecionada.

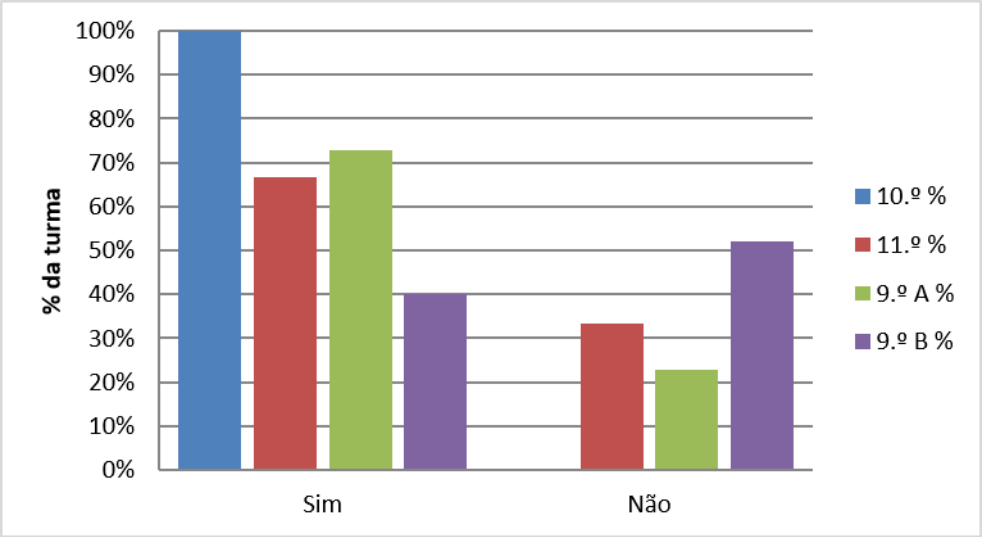
Que metade ou mais dos alunos, em turmas que viajam bastante, nunca tenha ligado espontaneamente uma viagem a um conteúdo de Geografia confirma que a viagem, só por si, não gera aprendizagem geográfica. A experiência fica como memória solta, sem

se converter em conhecimento, a não ser que alguém a ajude a cruzar com os conceitos. A frase de um aluno do 10º, quando questionado sobre o porquê do seu não, resume o problema melhor do que qualquer análise. Para ele, "a viagem é viagem e a escola é escola" e trata ambas como duas dimensões que não se intercetam.

Ainda assim, alguns dos alunos conseguem exemplificar e demonstrar exemplos concretos. No 10º os exemplos vão da geotermia sentida nos Açores às diferenças de clima entre Viana, o Algarve e Barcelona, das rochas das ilhas gregas ao termalismo em Londres, até aos contrastes de desenvolvimento entre Nova Iorque e Marrocos. No 11º há quem tenha reconhecido a variação do relevo ao atravessar França, entre zonas planas e zonas acidentadas, quem tenha percebido melhor a agricultura das ilhas numa viagem aos Açores, quem tenha observado os rios luso-espanhóis a caminho de Espanha ou as diferenças entre áreas rurais e tipos de cultura agrícola. O 9º A traz um dos exemplos mais curiosos de todo o estudo, o aluno que, nas regatas em que participa, precisa de ler o vento, as marés e as nuvens porque influenciam o desempenho na prova. O programa de 9º ano não trabalha estes elementos ao ponto de lhe dar vantagem na competição, mas é notável que o aluno associe um desporto náutico à Geografia. A par disso, a mesma turma refere o Aqueduto das Águas Livres numa visita a Lisboa, o relevo e o clima notados em viagem, a arquitetura e a história da Sagrada Família, ou a curiosidade pela localização relativa da Alemanha e de Portugal. O que estes exemplos têm em comum, atravessando as três turmas, é a abrangência. Tocam o clima, o relevo, a geologia, a agricultura, a hidrografia, o urbanismo, o desenvolvimento, ou seja, quase todo o leque temático da disciplina, o que mostra que o material geográfico está lá, na experiência, à espera de ser nomeado.

No conjunto, esta segunda pergunta deixa um retrato mais claro do ponto de partida de toda esta investigação. De um lado, alunos que viajam e acumulam experiências sendo capazes de as ligar à Geografia escolar, do outro, uma maioria que na maior parte das turmas, nunca ligou essas experiências ao que estuda.

Gráfico 7-Quando visitas um lugar diferente, comparas com o sítio onde vives?



Fonte: Elaboração própria

Esta pergunta testa a operação comparativa e funciona como reverso da anterior. Enquanto a segunda pergunta deste grupo perguntava se a viagem já se cruzara com a matéria, esta pergunta se, em viagem, o aluno olha para o lugar novo à luz daquele de onde vem. Comparar é, em si, um gesto geográfico, ainda que feito sem se dar por isso e, também a alma da Geografia tal como Blanchard citado em Ribeiro (2012 p.175) referiu.

No 10º foi unânime, a turma inteira diz que compara. No 9º A e no 11º a maioria é clara, com o 9º A até ligeiramente à frente do 11º. Só o 9º B foge ao padrão, e mesmo esse, como se verá, mais na aparência do que na realidade. A predisposição para comparar lugares está, portanto, quase toda instalada antes de qualquer aula, e é um bom ponto de partida, porque a aula pode alicerçar-se nela.

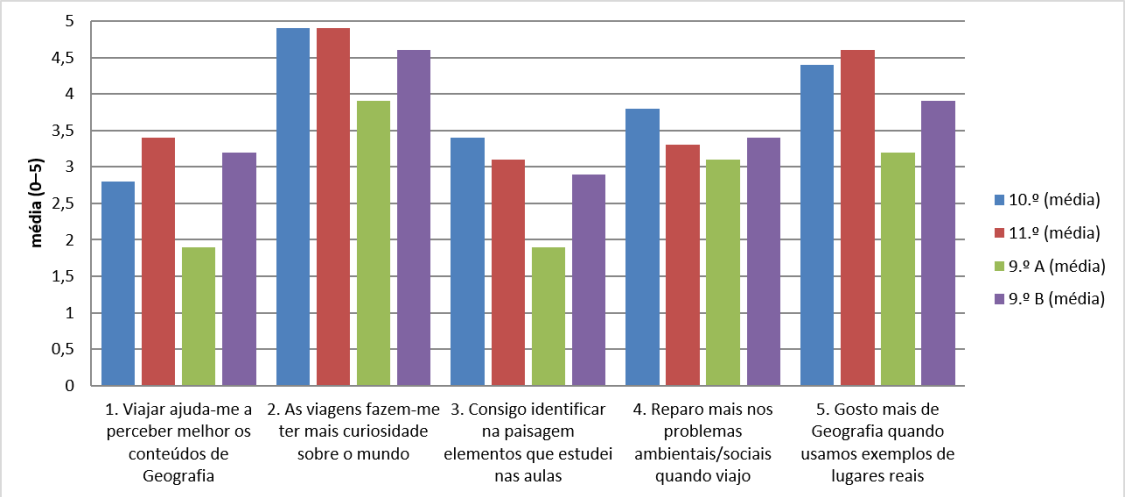
O 9º B é a única turma onde o "não" ganha, mas seria apressado concluir que estes alunos não comparam. Os exemplos dados pelos mesmos alunos, estão cheios de comparações, o tamanho das cidades e dos países, o relevo, as formas de viver, a cultura, as paisagens, os monumentos, a comida. Aqui é provável que os alunos não reconheçam a comparação como um hábito de viagem, acabando por comparar sem ter bem a noção que o fazem. Neste caso, é provável que a comparação tenha também presença no 9ºB tal como nas restantes turmas.

Os exemplos, em todas as turmas, organizam-se por três planos. O urbano e demográfico é o mais frequente, com a escala das cidades, o trânsito, a arquitetura e os contrastes entre zonas mais e menos desenvolvidas. Segue-se o cultural e humano, com os estilos de vida, a gastronomia, a língua e os costumes. E aparece ainda o ambiental, sobretudo o clima e a poluição. Alguns alunos cruzam planos na mesma resposta, como o do 9º A que liga a altura dos prédios à proximidade do mar, de um rio ou da montanha, ou o do 11º que pôs Oslo ao lado de Viana reparando ao mesmo tempo nos edifícios, nos campos e nas infraestruturas urbanas. Um aluno do 10º trouxe mesmo a desigualdade de desenvolvimento, ao comparar Cabo Verde e a República Dominicana com Portugal.

Duas respostas destacam-se por irem além da comparação simples. No 11º, um aluno diz comparar não o que vê, mas "o que os outros lugares têm que o seu não tem", e com isso inverte o gesto habitual. Em vez de ler o lugar novo a partir de casa, lê casa a partir do lugar novo, usando os outros sítios como espelho para ver o que falta ao seu. No 10º, uma aluna contou que em Nova Iorque, apesar de toda a diferença na arquitetura, sentiu uma familiaridade com Viana por causa do clima, da chuva e do vento. É um exemplo claro de como o lugar de origem não se apaga no contacto com o desconhecido, antes regressa como referência a partir da qual o novo é lido e interpretado. O que ela conhece, o tempo cinzento e ventoso da sua cidade, serviu-lhe de chave para se orientar numa metrópole do outro lado do mundo.

Assim, a comparação é a operação geográfica mais partilhada por estes alunos, presente em quase todos e, no caso do 10º, a funcionar sem que dela tenham consciência. Muitos comparam lugares com naturalidade, mas só metade reconhece que alguma viagem os ajudou a perceber Geografia.

Gráfico 8-Grau de concordância com as afirmações (0–5): média por turma



Fonte: Elaboração própria

A presente questão apresentava cinco afirmações sobre a relação entre viajar e aprender Geografia, e pedia que os alunos indicassem, de 0 a 5, o grau de concordância com cada uma. Sendo um gráfico de barras, o que interessa não é tanto cada número isolado mas sim o panorama de cada turma, que afirmações reúnem acordo, quais dividem, e como esse desenho se altera de turma para turma.

O primeiro traço é comum às quatro turmas. A afirmação que reúne mais concordância, e junto ao topo da escala, é a de que as viagens despertam mais curiosidade sobre o mundo. Logo atrás, na maioria das turmas, vem o gosto pela Geografia quando se usam exemplos de lugares reais. Ou seja, a ligação afetiva e motivacional à viagem, e a vontade por ancorar a matéria em sítios concretos, é comum a todas as turmas. Seja o que for que separe estes alunos, todos concordam que viajar abre a curiosidade e que os exemplos reais tornam a disciplina mais próxima.

O contraste aparece nas duas afirmações que perguntam pela transferência propriamente dita, se viajar ajuda a perceber melhor os conteúdos da escola e se conseguem identificar na paisagem aquilo que estudaram nas aulas. São, em todas as turmas, as duas mais baixas das cinco, e no 9ºA descem mesmo para o fundo da escala. Assim, os alunos deixam-se mover pela viagem e querem o mundo real dentro

da aula, mas não sentem que viajar os ajuda de facto a compreender a matéria ou que reconhecem no terreno os conceitos que estudaram. A motivação existe mas a passagem espontânea da experiência ao conhecimento não.

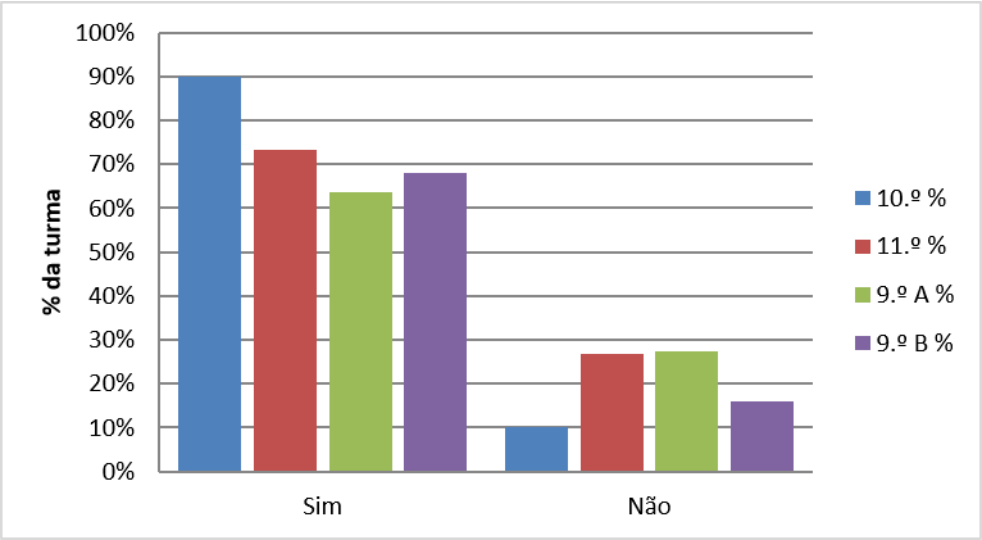
O nível global das respostas ordena as turmas numa ordem clara. O 10º e o 11º respondem de forma quase idêntica e ficam no topo, com o mesmo perfil de curiosidade alta e gosto por exemplos reais a sobrepor-se a valores mais elevados. O 9ºB vem a seguir, a concordar com clareza mas um degrau abaixo das duas turmas mais velhas. E o 9ºA fica por baixo de todas em todas as afirmações e não por pouco. Nas duas afirmações sobre a transferência de conteúdos geográficos cai para o fundo da escala, o que é coerente com ter sido, na segunda questão deste grupo, uma das turmas que menos vezes reconheceu que alguma viagem a tivesse ajudado a perceber Geografia. Lidas em conjunto, a segunda e a quarta questão deste grupo contam a mesma história sobre o 9ºA, a ligação entre o mundo viajado e a Geografia da escola é, por agora, a mais frágil aqui. Convém, ainda assim, ler esta média baixa com a nota de que, no interior da turma, as respostas se dispersam bastante, com alunos de relações muito diferentes com a disciplina e com a viagem.

Uma afirmação comporta-se de modo distinto das restantes, a de reparar mais nos problemas ambientais e sociais quando se viaja. No 10º mantém-se em valores moderados a altos em toda a turma, incluindo nos alunos mais céticos quanto às outras frases, ficando acima dos 3,8 valores. Parece que a dimensão crítica da Geografia, a leitura dos problemas de um território, se ativa mais facilmente pela experiência direta do que os conteúdos mais conceptuais e abstratos. Ver um rio poluído ou uma costa cheia de betão desperta a atenção mesmo em quem nunca ligou a viagem à matéria. O território, quando confronta o aluno com um problema é mais expressivo do que o manual. É também a afirmação que menos separa as turmas, e uma das poucas em que o 9ºA sobe, o que ganha sentido quando, na terceira parte, for justamente esta turma a dar o resultado mais expressivo de todas na identificação de problemas geográficos.

Deste modo, os alunos que pontuam mais baixo são, de forma coerente, os mesmos que na pergunta anterior tinham dito nunca ter ligado uma viagem à matéria, o que dá

solidez interna ao diagnóstico. O retrato que a quarta pergunta do segundo grupo deixa é o de alunos fortemente dispostos à viagem e a uma Geografia enraizada em lugares reais, mas só moderadamente, e de forma desigual, conscientes de que as suas próprias viagens já transportam os conteúdos da disciplina.

Gráfico 9-Antes de visitares um lugar novo, tentas conhecê-lo antes (imagens, mapas, redes)?



Fonte: Elaboração própria

Esta pergunta desloca o olhar do momento da viagem para o que a antecede, e pergunta se estes alunos preparam o lugar antes de lá chegar, através de imagens, mapas ou redes sociais. A resposta diz muito sobre a forma como hoje se constrói uma ideia de lugar, quase sempre por via digital e à distância, muito antes de haver contacto real.

O hábito está instalado nas quatro turmas. Em todas a maioria respondeu que sim, o que confirma que estes alunos chegam aos lugares com uma familiaridade visual já construída, com uma ideia prévia do que vão encontrar antes sequer de partir. Por detrás disto está a globalização, não apenas na aproximação física que os transportes trouxeram, mas na aproximação pelos ecrãs, que colocam qualquer destino ao alcance de uma pesquisa. Esse contacto prévio tem dois efeitos possíveis. Pode orientar a atenção e ajudar a reconhecer no terreno aquilo que já se tinha visto, mas pode

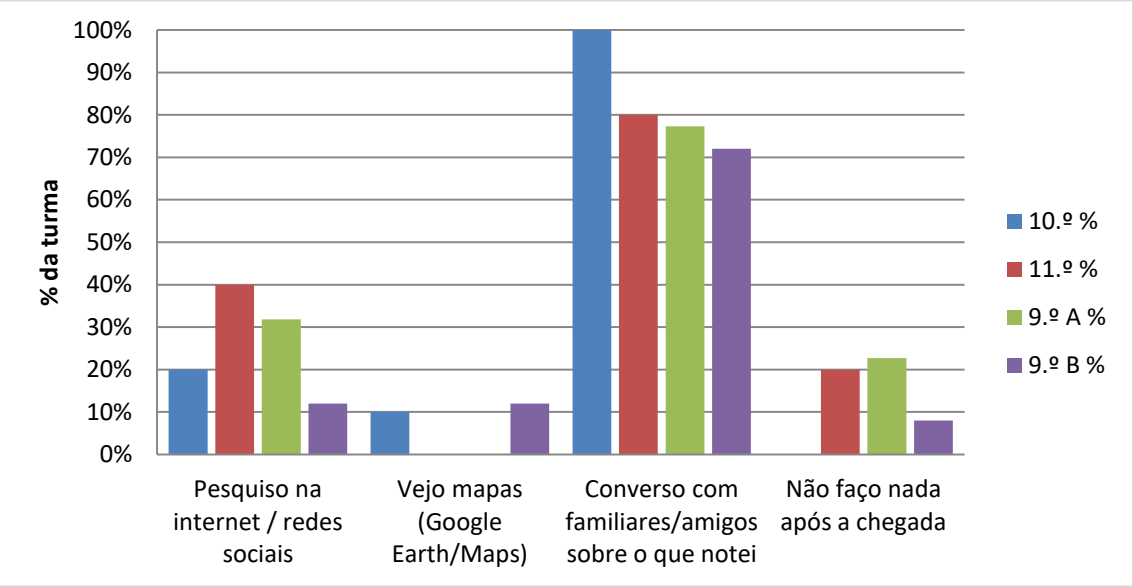
também filtrar o olhar à partida, fazendo o aluno procurar só a imagem que já trazia e passar ao lado do resto.

O 10º é a mais unânime, com toda a turma a preparar a visita à exceção de um aluno. O 9º B vem logo a seguir, também com clara maioria no sim, mais perto do 10º do que das outras duas. O 11º e o 9º A dividem-se um pouco mais, mantendo a maioria no "sim" mas com uma minoria apreciável a preferir chegar sem ideias feitas, a valorizar a descoberta no momento, ou simplesmente sem esse hábito de preparação. Note-se que são justamente o 11º e o 9º A a partilhar este perfil mais dividido, uma turma das mais velhas e uma das mais novas, o que indica que preparar ou não a viagem depende mais dos hábitos de cada um do que da idade ou da experiência acumulada. Se a idade mandasse, o 10º e o 11º não estariam em campos opostos nesta pergunta.

O 9º B é a única turma em que alguns alunos mencionam explicitamente os mapas como ferramenta de preparação, e não apenas imagens ou redes sociais. Num grupo que já vinha a mostrar um olhar mais voltado para a exploração e para o território, o recurso ao mapa encaixa, e sugere uma preparação um pouco mais geográfica, e menos só turística, do que a das restantes turmas.

No conjunto, a preparação prévia da viagem é um hábito quase geral, o que faz dela um dado importante para o ponto de partida. Estes alunos não chegam aos lugares em branco, chegam com uma imagem já formada, construída ao ecrã. Assim, por um lado existe um conhecimento prévio que funciona como um ponto de partida, por outro, o mesmo conhecimento prévio pode ser algo reduzido, baseado em imagens que viram em postais ou em redes sociais

Gráfico 10- Depois de uma viagem ou passeio, costumas querer saber mais sobre o lugar onde estiveste?



Fonte: Elaboração própria

Esta pergunta olha para o após viagem. Interessava saber se o interesse pelo lugar sobrevive ao regresso e de que forma, ou seja, o que acontece ao conhecimento ganho na viagem quando a viagem acaba. As opções iam da conversa com família e amigos à pesquisa na internet, à consulta de mapas e à hipótese de não fazer nada.

Em todas as turmas a reposta foi clara com o domínio, de forma esmagadora, de conversar com família e amigos sobre o que se notou. No 10º é mesmo a totalidade da turma, e nas restantes anda perto disso. O interesse pelos lugares, portanto, não se apaga no momento em que se chega a casa. Acontece na conversa, à mesa ou entre amigos, e não no estudo nem na pesquisa organizada. O conhecimento geográfico que a viagem gera circula entre família e amigos, mas raramente vai mais longe, raramente é aprofundado. É um dado importante para o diagnóstico, porque mostra que a matéria-prima existe e é partilhada, mas fica presa no registo da conversa, sem se converter em pesquisa nem em estudo.

A pesquisa na internet aparece como segunda via, embora bem atrás e de forma desigual. É mais frequente no 11º, onde perto de metade a combina com a conversa, e existe nas restantes de forma mais residual. O 11º acrescenta ainda um traço coerente

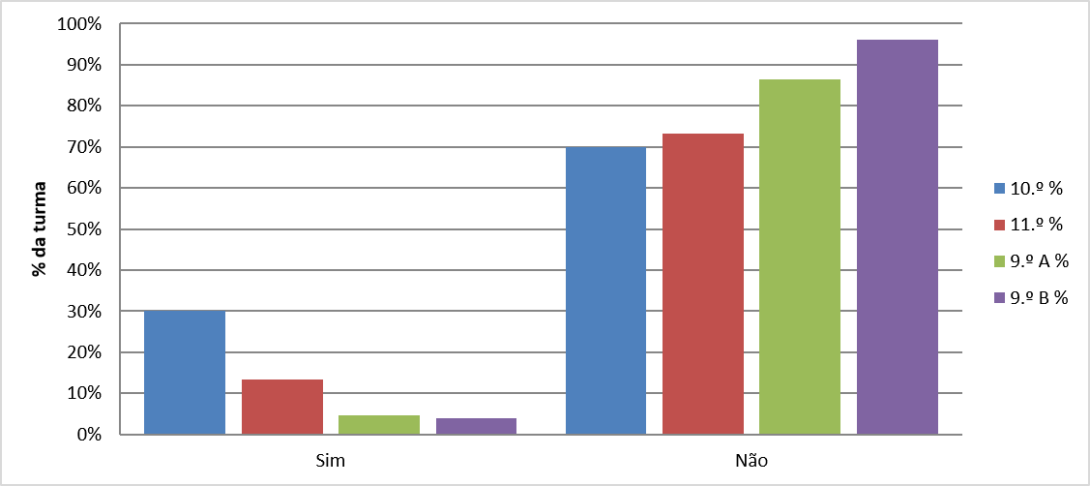
com o seu perfil, sendo o grupo em que a dimensão familiar mais tinha pesado nas perguntas anteriores, é natural que a conversa em família surja aqui tão reforçada.

É nas duas turmas de 9º ano que se nota o contraste mais revelador desta pergunta, e ele repete o afastamento que já as vinha separando. De um lado, a opção de não fazer nada após a chegada tem no 9º A um peso maior, com vários alunos a assinalá-la, por vezes até ao lado da própria conversa. Para uma parte considerável deste grupo, o interesse pelo lugar apaga-se depressa, mal termina a viagem, o que combina com uma relação com a viagem virada para o lazer imediato, para o aqui e agora do passeio, e não para o que dele se pode retirar depois. Do outro lado, no 9º B essa opção de nada fazer é bem mais rara, e a turma prolonga a viagem por mais vias do que qualquer outra.

E é o 9º B que traz, novamente, o recurso a mapas. Alguns dos seus alunos usam o Google Earth ou o Google Maps para situar o que visitaram depois de regressar, coisa que estava praticamente ausente dos hábitos de regresso em todas as outras turmas, sem exceção. Foram poucos alunos que o fizeram, mas enquanto o resto revisita a viagem só pela conversa, há no 9º B um pequeno núcleo que integra o instrumento cartográfico no seu modo espontâneo de revisitar o que viu. Some-se isto a terem sido, na pergunta anterior, os únicos a mencionar mapas na preparação da viagem, e desenha-se uma turma que, sozinha, já traz um olhar mais geográfico sobre o antes e o depois do viajar. É possível afirmar que o 9ºA acaba por deixar a viagem no ato de viajar e o 9ºB acaba por “estender” a viagem através de conversas e até mesmo pelo próprio mapa em alguns casos

No conjunto, a sexta questão do segundo grupo da atividade inicial confirma que a experiência de viagem gera um conhecimento que os alunos querem partilhar, mas que, salvo exceções, não sabem ou não procuram aprofundar. Fica na conversa e esgota-se nela. As poucas exceções, a pesquisa de alguns no 11º, os mapas no 9º B, são precisamente o tipo de gesto que a aula pode generalizar, transformando o hábito espontâneo de falar sobre os lugares num hábito deliberado de os investigar.

Gráfico 11-Alguma vez procuraste um professor de Geografia para esclarecer dúvidas ou curiosidades relacionadas com um lugar que visitaste ou queres visitar?



Fonte: Elaboração própria

Esta é a última pergunta da segunda parte, e é a que fecha o raciocínio das anteriores. Depois de se ver que os alunos viajam, comparam lugares e conversam sobre o que viram, pergunta-se agora se alguma vez levaram essa curiosidade ao professor de Geografia. A resposta mede até que ponto a figura que poderia mediar a passagem da experiência ao conhecimento é de facto procurada.

Esta é, de longe, a pergunta com um dos "não" mais unânime de toda a atividade. Em todas as turmas a esmagadora maioria nunca procurou um professor de Geografia por causa de um lugar visitado, e a recusa aperta-se à medida que se desce na idade, do 10º, onde ainda há três alunos a dizer que sim, até ao 9º B, onde há apenas um. Os pouquíssimos "sins" descrevem, quando explicados, conversas pontuais e informais, algo bastante vago. Um aluno fala vagamente de enriquecer o que já sabia, outro, no 9º A, conta ter perguntado sobre o vento por causa da vela, curiosidade nascida outra vez do desporto e não da vontade de aprofundar a matéria.

Deste modo, os alunos revisitam as viagens em casa e entre amigos, mas quase nunca as trazem para a aula por iniciativa própria, e o professor de Geografia não é visto, de forma espontânea, como o recurso a que se recorre para esclarecer essas curiosidades. Vários acrescentaram, aliás, aquilo que já se ouvira noutras respostas,

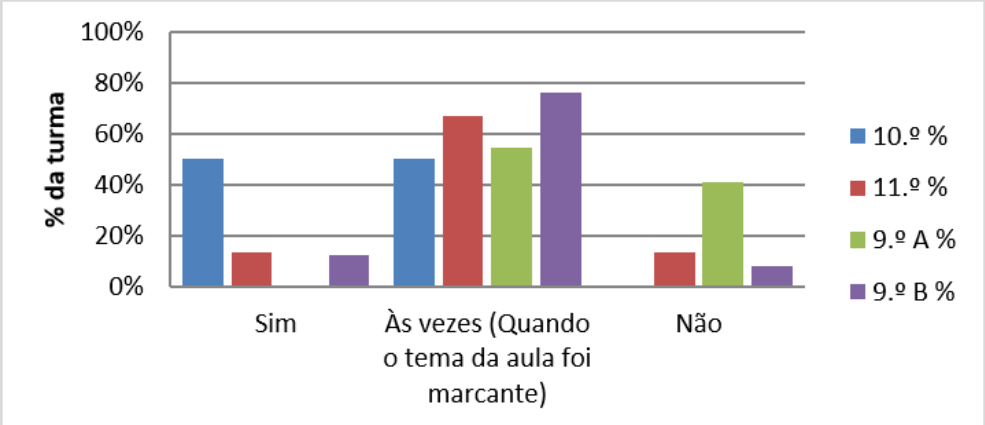
associam a viagem ao lazer e não a ligam sequer ao contexto escolar. Para eles, a viagem e a escola são mundos que não se tocam.

Esta ausência é transversal e não distingue idades, mas no caso das turmas mais novas pode ter uma explicação adicional. É provável que, no 9º ano, a relação com o professor passe ainda muito pela dinâmica da aula e pouco pela iniciativa do próprio aluno. Não é natural, nesta fase, que um aluno procure o professor de Geografia por sua conta para esclarecer uma curiosidade de viagem. Isso não significa que o interesse não exista, significa que ainda não se traduz em iniciativa. E vale a pena sublinhá-lo com o caso do 9º B, porque é o mais eloquente de todos. É a turma que mais concordou com a utilidade das viagens, a que recorre a mapas, a que deu exemplos mais concretos, e mesmo essa, quando se trata de procurar o professor, comporta-se exatamente como as outras.

Em suma, existe experiência de viagem, existe curiosidade, existe conversa, existe até comparação e uso de mapas em alguns casos. O que não existe é a ponte para o meio escolar.

3.1.3 A Geografia Escolar e o Mundo Real

Gráfico 12- Consideras que as aulas de Geografia mudaram a forma como olhas para as paisagens quando sais da tua área de residência?



Fonte: Elaboração própria

Com esta pergunta abre-se a terceira parte, a que já não olha para a viagem em si mas para o efeito da escola sobre o olhar. Pergunta-se, de forma direta, se as aulas de

Geografia mudaram a maneira como os alunos veem as paisagens fora da sua área de residência, com três respostas possíveis, uma mudança permanente, uma mudança ocasional dependente do tema, ou nenhuma mudança.

A resposta intermédia, a de que o olhar muda às vezes quando o tema da aula foi marcante, é a mais escolhida em três das quatro turmas, e domina com clareza no 11º e no 9º B. A exceção é o 10º ano. Ali a turma reparte-se exatamente ao meio entre a mudança permanente e a ocasional, sem um único aluno a dizer que nada mudou. É a turma que mais longe vai no reconhecimento de uma transferência estável, com metade dos alunos a afirmar que o que aprenderam passou a fazer parte do olhar do dia a dia, de forma duradoura.

A mudança permanente, aliás, é o critério que melhor separa os grupos. É no 10º que ela mais aparece, de longe, seguido pelo 11º e pelo 9º B, com um pequeno número cada, e é no 9º A que desaparece por completo, sem um único aluno a reconhecê-la. No extremo oposto está a resposta negativa. Praticamente ausente no 10º e residual no 11º e no 9º B, concentra-se toda no 9º A, onde dois em cada cinco alunos dizem continuar a ver as paisagens exatamente como viam antes. É a fatia de "não" mais alta da questão , e faz do 9º A a turma em que a Geografia escolar menos migrou para o olhar sobre o território.

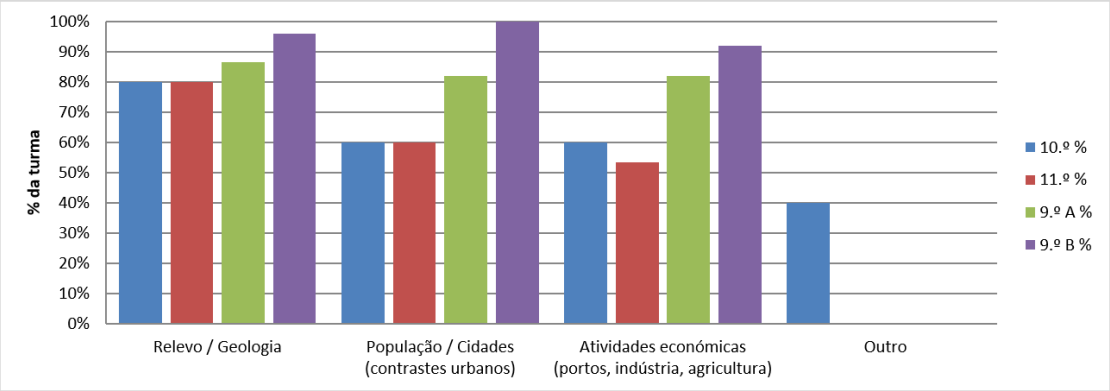
O contraste entre as duas turmas de 9º volta assim a impor-se. No 9º A ninguém reconhece mudança permanente e a recusa pesa muito, contudo, no 9º B quase toda a turma reconhece pelo menos uma mudança ocasional, a resposta negativa quase desaparece, e há ainda alguns alunos a falar de mudança permanente. Dito de outro modo, praticamente todos os alunos do 9º B admitem que a Geografia lhes alterou de alguma forma o olhar, ao passo que uma boa parte do 9º A o nega. São, mais uma vez, dois grupos do mesmo ano a responder de maneiras praticamente opostas.

Os exemplos que os alunos deram, quando reconheceram alguma mudança, mostram que essa transferência existe. No 11º vão da litoralização notada numa ida ao Porto à agricultura de uma aldeia do Alentejo, do relevo observado a caminho de Espanha a uma conversa em família, num mercado de peixe, sobre as quotas e a proteção da

sardinha. No 9º A surgem as grutas e os vulcões reconhecidos nos Açores, a atividade piscatória observada em Cabo Verde, o mar e as planícies, e um aluno de rara honestidade que admite que a mudança acontece "mais ou menos", porque nem sempre as aulas são interessantes o suficiente para a provocar, revelando a honestidade que se pedira no início da atividade. O 9º B traz formas de relevo como as montanhas, as planícies e os planaltos, a erosão das rochas e também a agricultura extensiva e intensiva, o clima, e um caso singular de um aluno que passou a reparar nos mapas e nas formas de representar as cidades, uma transferência do conhecimento cartográfico para o olhar sobre o espaço urbano que não tem paralelo em mais nenhuma turma, e que encaixa no perfil já traçado desta turma nas perguntas sobre mapas.

Desta forma, é possível realizar duas leituras do conjunto. A primeira é que a transferência do conhecimento para fora da aula, quando acontece, depende sobretudo de a aprendizagem ter sido marcante. O olhar muda com os temas que prenderam o aluno, o que é dos argumentos mais fortes desta fase, porque leva diretamente à ideia de que partir de uma experiência vivida, como a viagem, é a via mais provável de tornar uma matéria memorável e, por isso, transferível. A segunda é que estas respostas devem ler-se com a cautela de que, no 9º ano, muitos dos temas referidos estavam ainda frescos, acabados de dar, o que pode inflacionar a facilidade com que são invocados. Feita essa ressalva, o 9º B fica confirmado como a turma em que a aprendizagem geográfica mais parece ter migrado para o olhar quotidiano, e o 9º A como aquela em que menos o fez.

Gráfico 13-Associa a um tema da Geografia um exemplo que tenhas visto "ao vivo"



Fonte: Elaboração própria

Esta pergunta pedia aos alunos que ligassem três temas da disciplina, Relevo e Geologia, População e Cidades, e Atividades Económicas, a exemplos concretos que tivessem observado ao vivo. É, de toda a atividade, a que melhor mostra o conhecimento geográfico implícito em ação, porque não pergunta se os alunos ligam a viagem à matéria, obriga-os a fazê-lo ali, dando o exemplos. A taxa de resposta foi alta em todas as turmas e chegou aos cem por cento no 9º B, a única em que todos os alunos responderam.

O Relevo e Geologia foi, em todas as turmas com a exceção do 9ºB (por um voto), o tema mais fácil de associar, e o mais escolhido. É também o tema que produz alguns dos exemplos mais precisos. No 11º surge o relevo vulcânico dos Açores e o contraste entre zonas planas e acidentadas em França, no 9º A as Grutas de Mira de Aire com estalactites e estalagmites, as dunas de Leiria, o Monte de Santa Luzia e a Serra da Estrela, no 9º B as arribas do Algarve, as montanhas do Gerês e o estuário da Península de Troia e a queda de rochas na Madeira. Este último caso vai mais longe do que os outros, porque já não identifica apenas uma forma de relevo, repara num processo geomorfológico em curso, na transformação ativa do relevo e, no limite, no risco associado.

O contraste maior está nas Atividades Económicas, e organiza as turmas de uma forma que vale a pena ler com atenção, porque inverte a hierarquia habitual. Nas turmas mais velhas este é o tema mais fraco. No 11º gera as associações menos seguras, a par

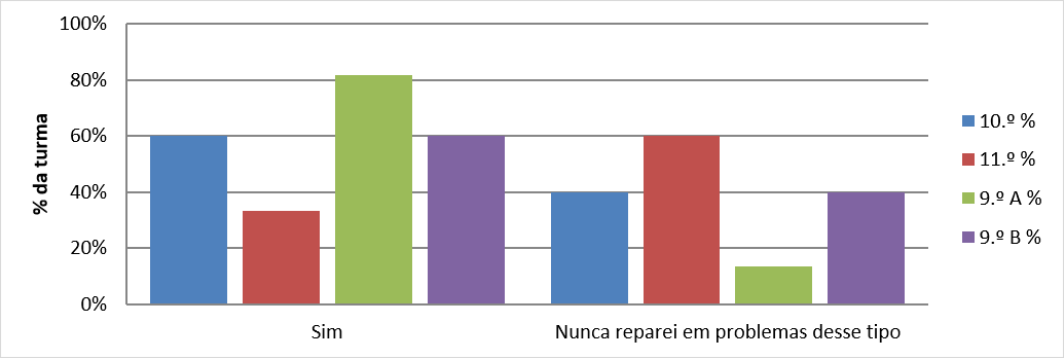
de casos bem identificados como a Compal em Santarém ou uma fábrica de roupa na China, e no 10º dá também as respostas menos precisas das três, num domínio que a experiência de viagem parece ativar menos, talvez por ser menos visual. Mas nas duas turmas de 9º ano acontece o inverso. O 9º A dá nas Atividades Económicas as suas melhores respostas, justamente o tema mais frágil noutros grupos, com o Porto de Leixões, a fábrica de papel de Deocriste referida por vários alunos, estufas agrícolas, o espigueiro da avó de um aluno como estrutura agrícola tradicional. O 9º B acompanha, com o Porto de Leixões, uma zona industrial em Darque, a agricultura do Alentejo e até a observação de uma vacaria. O que estes exemplos têm em comum, e que os separa dos das turmas mais velhas, é a proximidade a casa. São atividades económicas do território próprio e não de destinos distantes.

Em População e Cidades o padrão é intermédio e semelhante entre turmas, com um traço comum, o dos contrastes urbanos. Aparecem os prédios modernos ao lado de bairros degradados um pouco por todo o lado, a comparação de Oslo com Viana no 11º, e duas leituras de grande precisão nas turmas de 9º ano, a do aluno do 9º A que observou na capital do Senegal prédios de luxo colados a bairros de lata, e a do aluno do 9º B que descreveu em Madrid um quarteirão de luxo seguido de imediato por edifícios velhos e destruídos, ou que comparou Nova Iorque com Salvador da Baía. Estes exemplos cruzam a observação direta com categorias de desigualdade e desenvolvimento, que são conteúdos fortes não identifica do 9º ano, o que ajuda a explicar por que surgem aqui com mais nitidez.

Ainda assim, de um modo geral as turmas mais velhas demonstram uma tendência para o estrangeiro, com os Alpes, as ilhas gregas, Bruxelas, Nova Iorque, Marrocos, e confirmam o muito que viajam para fora. As turmas de 9º ano, viajando também, trazem além disso o território de perto, a fábrica de papel de Deocriste, a zona industrial de Darque, o espigueiro da avó, a vacaria. É uma capacidade de ler a economia do lugar próprio que as turmas mais velhas, provavelmente mais voltadas para o exterior, não revelaram da mesma forma, e que faz das duas turmas de 9º, aqui, as observadoras mais atentas do território que têm à porta.

Resumindo, esta segunda questão é a prova mais direta de que o conhecimento geográfico implícito existe. Basta pedir o exemplo para ele aparecer, do relevo que salta à vista aos contrastes urbanos e às atividades económicas do sítio onde se vive.

Gráfico 14-Já identificaste algum "problema geográfico" durante as tuas saídas?



Fonte: Elaboração própria

Nesta questão da atividade procurou-se perceber se aquilo que os alunos aprendem sobre a poluição, falta de transportes e pressão urbana ausência de espaços verdes e eventualmente sobre outro tipo de problemas geográficos, é transmissível para a forma como observam o território. Enquanto nas outras questões era pedido que reconhecessem tipos de relevo ou espaços urbanos, esta já requer que exista uma leitura ligeiramente mais exigente do território.

O primeiro dado é que as turmas se ordenam ao contrário do que o resto da atividade faria prever. A que mais diz ter identificado problemas geográficos é o 9º A, de forma quase unânime, seguida do 10º e do 9º B, ambos com maioria de "sins", ficando o 11º isolado no extremo oposto, como a única turma onde vence o "nunca reparei". Ou seja, a turma que ao longo de toda a atividade mostrara a relação menos consciente entre viagem e Geografia é justamente a que mais problemas diz ter visto, e uma das turmas que tinha revelado um olhar mais atento é a que menos os assume.

A explicação mais plausível para este facto poderá estar na amplitude com que cada turma lê a expressão "problema geográfico". No 9º A, tudo indica que a expressão foi tomada de forma ampla e intuitiva, a acolher qualquer coisa negativa que se tivesse visto, o lixo numa praia, o trânsito intenso, um bairro degradado, sem passar por uma

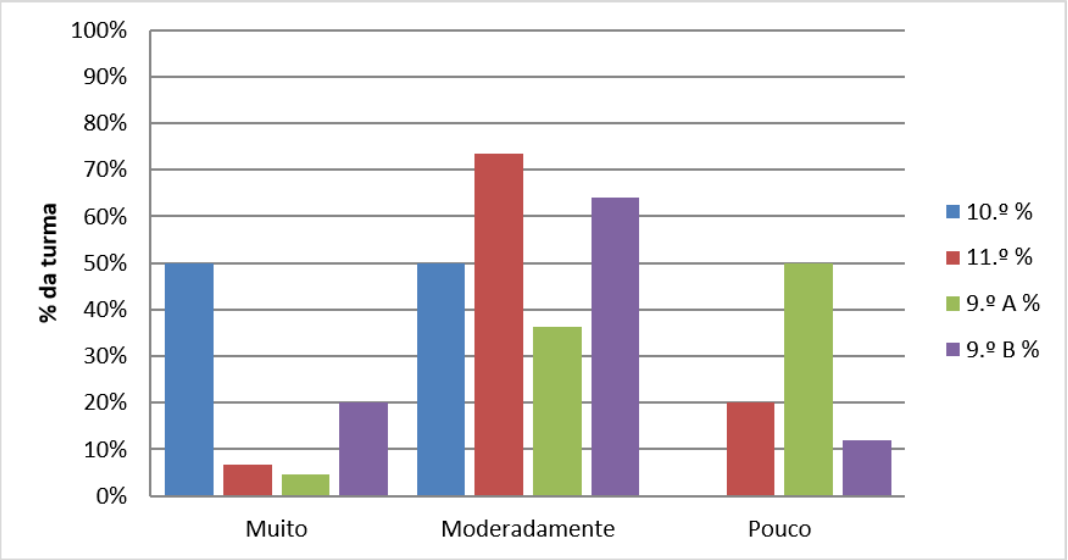
leitura estruturada nem pelos critérios da disciplina. Nas turmas mais velhas, sobretudo no 11º, a maior familiaridade com esses critérios pode ter tido o efeito inverso, tornando os alunos mais exigentes, ao ponto de responderem que não por considerarem que o que viram não chegava a ser, em rigor, um problema geográfico no sentido escolar do termo. Dito de outro modo, a aparente menor capacidade dos mais velhos pode ser, afinal, mais critério. O mesmo raciocínio separa as duas turmas de 9º ano. O 9º A responde que sim de forma quase geral e intuitiva, o 9º B, de relação mais exigente com os conceitos, é mais contido e provavelmente mais seletivo naquilo a que chama problema.

Se visualizarmos o caso específico do 11º, os mesmos alunos que comparam Oslo com Viana ou que leem contrastes em Sevilha dizem, na sua maioria, não identifica problemas geográficos nas suas saídas, e os poucos que dizem que sim não desenvolvem, ficando por uma referência genérica ao ambiental e ao urbano.

Nas turmas onde o “sim” domina, os exemplos, ainda que nem sempre desenvolvidos, mostram que existe um olhar crítico do território. No 10º surgem a poluição de um rio, o excesso de trânsito e, do aluno da sessão individual que já se destacara noutras respostas, a pobreza vista em Cabo Verde e na República Dominicana. São problemas reais, identificados no terreno, ainda que descritos sem o vocabulário técnico que a disciplina forneceria.

No conjunto, esta terceira questão do último grupo da atividade inicial confirma aquilo que a atividade vinha a mostrar. A matéria-prima crítica existe, os alunos veem lixo, trânsito, contrastes, pobreza, mas o que decide a resposta não é tanto o que viram, é o que cada turma entende por "problema geográfico". Onde a expressão é lida de forma intuitiva, os sins abundam, quando é lida de forma mais criteriosa tornam-se seletivos.

Gráfico 15-Em que medida a Geografia te ajuda a ser um "viajante mais consciente"?



Fonte: Elaboração própria

Esta é a última pergunta da atividade, e já não pergunta pelo que os alunos observam nem pelo que comparam, pergunta pela sua própria avaliação do papel da Geografia no modo como viajam, com três posições possíveis, uma influência grande, uma influência moderada, ou uma influência escassa.

A posição intermédia domina nas turmas mais velhas e no 9º B, e o seu sentido é sempre o mesmo, o de quem reconhece o valor da Geografia mas admite que nem sempre se lembra de aplicar os conceitos durante a viagem. No 10º, a turma parte-se entre essa posição moderada e a mais alta, sem um único aluno a escolher a mais baixa, o que faz dela a mais confiante no valor da disciplina. No 11º a concentração no meio é ainda maior, com quase toda a turma na posição intermédia, só um aluno no topo e três no fundo. O que estas turmas dizem de si, no essencial, é que não negam o valor da Geografia, mas reconhecem uma distância entre o que sabem e o que conseguem mobilizar na prática.

O 9º A destaca-se de todas, e no sentido inverso. É a única turma em que a posição mais baixa é a mais escolhida, com metade dos alunos a dizer que a Geografia ajuda pouco a serem viajantes mais conscientes, que a viagem é sobretudo lazer e que não pensam nessas questões enquanto viajam. Só um aluno escolheu a opção mais alta. E

é precisamente aqui que esta última pergunta acaba por descrever a turma inteira, porque o resultado choca com tudo o que o 9º A mostrara antes. Ao longo da atividade, esta foi a turma com exemplos económicos concretos e com uma leitura atenta aos problemas do território. No entanto, quando confrontada de frente com a utilidade da Geografia enquanto viaja, a maioria não a reconhece. O problema do 9º A não é à partida falta de experiência nem incapacidade de ligar o vivido ao aprendido. É falta de consciência de que essa ligação existe e de que a Geografia escolar tem um papel nela. Estes alunos fazem geografia quando viajam, comparam lugares, observam contrastes, reparam em problemas, mas não têm noção de que a estão a fazer.

O 9º B é o espelho ao contrário do 9º A, e o contraste entre as duas turmas de 9º ano, que atravessou toda a atividade, fecha aqui da forma mais nítida. A posição intermédia lidera, mas o que distingue o 9º B é ter o maior número de alunos na posição mais alta, os que dizem que a Geografia os ajuda muito a compreender a importância de preservar a identidade dos lugares. A opção mais baixa recolhe poucos, e ninguém manifesta discordância total. Boa parte destes alunos já tem a capacidade de reconhecer o valor da Geografia nas suas viagens.

No conjunto, a última questão da fase diagnóstica ajuda a descrever o perfil de cada turma. Do lado das turmas mais velhas, alunos que reconhecem o valor da disciplina mas confessam não o mobilizar sempre. Do lado das duas turmas de 9º, o par mais expressivo do estudo, uma que faz geografia sem dar por isso e outra que já começa a dar. O que todas partilham, com a exceção parcial do 9º B, é a mesma interrupção, entre uma experiência de viagem rica e um uso consciente dessa experiência à luz da Geografia.

3.2 Análise às atividades de módulo

3.2.1 Questionário de módulo- 10º ano (Relevo e Geologia)

A atividade do 10º ano foi construída em torno do módulo de Relevo e Geologia, com particular atenção às unidades morfoestruturais, à geotermia e ao termalismo, ao relevo vulcânico das ilhas e à valorização dos recursos do subsolo. As questões colocadas na atividade foram feitas de modo a que a viagem se pudesse convocar mais

facilmente. O relevo e a geologia foram ao longo das atividades iniciais um tema onde os alunos conseguiram associar com relativa facilidade visto que é algo que se destaca numa paisagem e que varia de região para região (Norte de Portugal com um relevo mais acidentado; Sul com um relevo mais aplanado) e de país para país.

Tabela 1-Durante as tuas viagens pelo país, conseguiste associar o tipo de pedra dos monumentos ou das casas (ex: granito escuro vs. calcário claro) às unidades morfoestruturais estudadas?

Resposta	N.º de alunos	%
A. Sim, a associação foi espontânea (cor/aspeto da rocha)	3	38%
B. Sim, mas a associação foi despertada pela aula	2	25%
C. Vi os monumentos e as pedras, mas não fiz nenhuma relação com as unidades morfoestruturais	3	38%

Fonte: Elaboração própria

Na primeira questão foi solicitado aos alunos que associassem o tipo de rocha dos monumentos ou das casas que tinham visto às unidades morfoestruturais estudadas. As respostas repartiram-se por três grupos. Uns disseram ter feito essa associação espontaneamente, outros reconheceram que só ligaram as coisas já na aula, ao verem os mapas e os exemplos dados. E um terceiro grupo admitiu ter visto os monumentos e os tipos de rocha sem nunca ter feito qualquer relação com a matéria. Aqui, é importante realçar os alunos que ligaram as viagens à matéria durante a aula, à partida significa que o papel mediador do professor resultou. Desta forma o conteúdo escolar permitiu-lhes reinterpretar uma experiência anterior que, sem essa mediação, teria ficado como memória solta. Já os que não fizeram ligação nenhuma confirmam o que o diagnóstico já tinha mostrado. A viagem, por si só, não gera aprendizagem geográfica, mesmo quando o conteúdo é depois trabalhado em aula. Não basta ter visto, é preciso ser ajudado a ver de outra maneira e, este grupo confirma que nem sempre é possível associar a geografia com as viagens, mesmo com a mediação de um professor. Para estes alunos as viagens e a geografia são coisas distintas, e segue a ideia da “viagem é viagem, escola é escola”

Tabela 2-Se já visitaste os Açores, que vivência é que mais te ajudou a associar a geotermia e a alta entalpia à matéria que estudámos?

Resposta	N.º de alunos	%
A. A memória física do calor, vapor (furnas) ou cheiro do enxofre	2	25%
B. Ver como os habitantes usam o calor da terra (cozido, centrais)	1	13%
D. Visitei os Açores, mas não relacionei com o conceito de energia geotérmica	6	75%

Fonte: Elaboração própria

A segunda pergunta foi apenas dirigida aos alunos que viajaram para os Açores. Aqui era pretendido perceber se a memória física da geotermia, o vapor a sair do chão das furnas, o cheiro do enxofre, o cozido feito com o calor da terra, tinha sido convocada durante o estudo da alta entalpia que se faz sentir na ilha. A maioria dos alunos, porém, admitiu não ter relacionado a experiência da visita com o conceito, o que mostra que mesmo um tema vivido no local nem sempre é associado de forma espontânea, sobretudo quando é mais abstrato como a geotermia. Ainda assim, alguns alunos fizeram-no. Um deu uma resposta mais completa, cruzando a memória sensorial direta, o calor, o vapor, o enxofre, com a observação dos usos sociais dessa energia, o cozido das Furnas e as centrais geotérmicas. Outro ficou-se pela dimensão sensorial.

Tabela 3-Nas tuas viagens pelo país (por exemplo, de Viana para o Algarve ou para o Interior), conseguiste notar as diferenças nas formas do relevo?

Resposta	N.º de alunos	%
A. Sim, notei a diferença e consegui associar com a matéria durante a viagem	6	75%
B. Notei que a paisagem mudava, mas só associei com a matéria após exemplos em aula	1	13%
C. Durante as minhas viagens não costumo reparar na forma do relevo ou nas diferenças da paisagem	1	13%

Fonte: Elaboração própria

Contudo, na terceira questão, a grande maioria afirmou ter reparado nas diferenças durante a viagem e tê-las conseguido associar à matéria que estava a ser dada. Só um aluno disse que a associação só foi possível depois de serem dados exemplos práticos na aula, e outro admitiu não costumar reparar nas formas do relevo quando viaja. Enquanto a alta entalpia, mais complexa e concentrada num só arquipélago, mobilizou

pouca memória, a variação do relevo entre o litoral e o interior, ou entre o norte e o sul, é algo que qualquer aluno que tenha feito a viagem de Viana ao Algarve ou ao interior viu sem esforço. Assim, há temas em que a experiência de viagem se convoca mais facilmente do que noutros, e essa diferença depende menos da vontade do aluno e mais da própria natureza do conteúdo.

Tabela 4-Ao visitares as ilhas, o que te fez "clique" imediato para as associares às cordilheiras vulcânicas mencionadas no manual?

Resposta	N.º de alunos	%
A. As areias e rochas pretas das praias e piscinas naturais	4	50%
B. A forma das crateras e das lagoas que visitei	1	13%
D. Ainda não tive oportunidade de visitar os Açores ou a Madeira	4	50%

Fonte: Elaboração própria

Relativamente à associação entre as cordilheiras vulcânicas do manual e a visita às ilhas, ficou claro que, para quem esteve nos Açores ou na Madeira, o elemento mais evocado foi o das areias e rochas de tonalidade preta das praias e piscinas naturais. Um aluno acrescentou a forma das crateras e das lagoas. A entrada na ligação entre viagem e conteúdo faz-se aqui sobretudo pelo registo sensorial (cor da rocha, a textura da areia, a forma da paisagem) e não pelo registo conceptual. É esta a lógica que Vygotsky (2001) descreveu ao mostrar que os conceitos espontâneos nascem da experiência concreta e sobem progressivamente até à consciência quando encontram o conceito científico que os organiza e nomeia. A areia preta de uma praia da Madeira é, primeiro, uma sensação e só depois, na aula, é que se torna algo associado ao relevo vulcânico.

Tabela 5-Quem já provou águas de nascente ou foi a termas: essa experiência de "sentir/provar" a água facilitou a compreensão de que o subsolo tem recursos que dependem da rocha onde circulam?

Tipo de resposta	N.º de alunos	%
Sim — relacionou a experiência com os conteúdos (com exemplo)	2	29%
Nunca tive experiência termal / não tive oportunidade	5	71%

Fonte: Elaboração própria

Tabela 6-O manual fala na necessidade de valorizar os recursos do subsolo para reduzir a dependência externa e promover o desenvolvimento. Recordas-te de algum produto ou atividade que tenhas visto numa viagem?

Tipo de resposta	N.º de alunos	%
Exemplo concreto e relacionado com a matéria	5	71%
Resposta vaga ou sem ligação clara aos conteúdos	2	29%

Fonte: Elaboração própria

Para finalizar a atividade, seguem-se duas perguntas, uma sobre o termalismo e outra sobre a valorização dos recursos do subsolo. Sobre o termalismo, a maioria admitiu nunca ter experimentado águas termais, porém, uma aluna dá uma resposta que sobressai. Esta referiu que já experimentou, e disse que as águas sabem a sangue, provavelmente por causa do ferro. É uma associação direta entre o sabor da água e a composição mineral do subsolo que ela atravessa, e é, em rigor, exatamente o tipo de raciocínio geográfico que o módulo procurava desenvolver, partir de uma sensação concreta, o gosto metálico na boca, para chegar a uma explicação sobre o território. Já relativamente à valorização dos recursos um aluno referiu o calcário e o mármore nos monumentos e edifícios de Lisboa. Uma aluna cruzou uma viagem a Itália e a França, onde notou o sabor diferente da água, com a observação, na Madeira, das rochas vulcânicas e das pedras-pomes. Outro fez a ponte entre as calçadas e os monumentos de Lisboa e de Fátima, ambos em calcário. Outro percebeu, depois de visitar as termas, que estas servem não só para relaxar mas também para atrair turismo e dinâmica económica à região. E houve um aluno que, de forma inesperada, articulou a sua visita à Madeira com a compra de uma camisola de uma equipa local, identificando-a como produto endógeno. Embora não se trate de um recurso do subsolo, aparentemente o termo “recurso endógeno” acabou por transformar uma experiência de um recurso de uma região em algo maior com um cariz geográfico.

Concluindo, no conjunto, a atividade do 10º ano deixa ver três padrões. Há, primeiro, um núcleo de alunos que articulam claramente as suas viagens com o conteúdo do módulo, e dentro dele um pequeno grupo que se distingue pela consistência e pela

profundidade ao longo de todas as perguntas. Há, depois, um grupo intermédio em que foi a mediação da aula a tornar possível a associação, que é precisamente o efeito que a intervenção procurava produzir. Há, por fim, um pequeno núcleo que continua sem reconhecer ligações entre as suas viagens e o conteúdo, mesmo depois de este ter sido dado e mesmo quando perguntado diretamente. Curiosamente, estes alunos que não reconhecem a ligação entre as viagens e a geografia são os mesmos que tratam estas duas dimensões como algo completamente distinto, como se fossem duas linhas paralelas que nunca se intercetam.

3.2.2 Questionário de módulo- 11º ano (Áreas Urbanas)

A atividade do 11º ano foi construída em torno do módulo das áreas urbanas, e tocava na perceção das cidades visitadas, nos contrastes entre o centro e a periferia, no reconhecimento de padrões urbanos como a suburbanização ou o sistema policêntrico, e na forma como o olhar sobre as cidades muda depois de se estudar o módulo. De sublinhar que a dimensão urbana tinha sido uma das mais mencionadas pelos alunos no questionário inicial, ou seja, à partida este módulo seria bastante natural que esta turma realizasse esta associação com alguma facilidade.

Tabela 7- Refere uma cidade que já visitaste e utiliza três palavras para a descrever

Destino referido	Localização	N.º de alunos	%
Europa (excl. Portugal)	Berlim, Milão, Oslo, Londres, Paris, Madrid, Barcelona, Toledo	8	47%
Portugal	Lisboa, Porto/Coimbra	3	18%
Outros continentes / fora da Europa	Tailândia, Noruega, Canadá (Toronto), Vietname (Hanoi)	4	24%
Não especificou localização clara	—	2	12%

Categoria temática	Ocorrências	% respostas*
Cultura / História / Património	13	25%
Beleza / Estética / Agrado	11	22%
Organização / Modernidade / Cosmopolitismo	8	16%
Movimento / Densidade / Trânsito / População	7	14%
Curiosidade / Descoberta / Marcante	7	14%
Outros (pequena, tranquila, paradisíaca)	5	10%

Fonte: Elaboração própria

A primeira pergunta pedia aos alunos que pensassem numa cidade marcante e a descrevessem em três palavras. Aqui o objetivo era perceber se o vocabulário que tinham aprendido no módulo tinha passado para a forma como veem as cidades e para perceber se existia algum conceito que tivesse ganho um cariz mais científico com a investigação-ação. A variedade dos lugares mencionados é, por si só, um retrato do grupo, com Berlim, Milão, Oslo, Londres, Lisboa, Paris, Toronto, Madrid, Tromsø, Hanói, Toledo, Barcelona, e até cidades chinesas como Pequim e Xangai. Existiram de facto alunos que utilizaram conceitos da disciplina para descrever as cidades, o que é um bom indicador. Um aluno descreveu Londres como dinâmica, terciarizada e cosmopolita. Outra descreveu Londres pela organização e pela cultura. Outra ainda usou para Berlim a palavra histórica, mas também confusa, o que introduz uma nota crítica, uma cidade que impressiona mas desorienta. Nem todas as respostas chegam a este nível, e houve quem se ficasse pelo nome da cidade, sem um único adjetivo. Esta variabilidade é, ela própria, informativa, porque confirma que dentro da mesma turma convivem alunos que já mobilizam vocabulário geográfico para descrever as cidades e outros que ainda ficam pela simples referência ao lugar.

Tabela 8-Já visitaste uma cidade onde o centro era claramente diferente das zonas periféricas? Descreve o que notaste

Tipo de resposta	N.º de alunos	%
Sim — descreveu diferenças concretas observadas	11	65%
Não / nunca visitei uma cidade com essa diferença evidente	6	35%

Fonte: Elaboração própria

Quando questionados sobre as diferenças entre o centro e a periferia das cidades visitadas, uma aluna descreveu a oposição entre edifícios industriais no centro e casas e campos agrícolas na periferia, uma inversão em relação ao que seria de esperar. Outra referiu Lisboa e Porto, com a periferia mais industrial. Outro descreveu Lisboa em termos de discrepância económica e social entre o centro e a periferia. Outra usou Roma para falar de pobreza, desorganização e edifícios degradados nas zonas periféricas. E houve uma resposta das mais sistematicamente geográficas de toda a turma, a articular densidade, serviços, equipamentos e congestionamento no centro

com periferias mais calmas, mais baratas e mais bem servidas por vias de transporte. Um aluno, que tinha morado em Lisboa, descreveu a cidade como meio vazia fora das horas de ponta, uma cidade que só se movimenta durante o dia. Sem o nomear, este aluno está a tocar no conceito de população flutuante e movimentos pendulares que o módulo aborda, no movimento diário que enche a cidade de manhã e a esvazia à noite

Tabela 9- Quando visitas uma cidade diferente, costumas reparar em quê?

Opção	N.º de alunos	%
A. Na arquitetura e no tipo de edifícios	12	75%
B. No movimento e na densidade de pessoas	11	69%
C. Nas lojas, restaurantes e serviços do centro	10	63%
D. Nos bairros mais degradados ou mais luxuosos	3	19%
E. Nos transportes e nas vias de acesso	4	25%
F. Nas zonas industriais ou comerciais nas periferias	2	13%
G. Nunca reparei nestes aspetos de forma consciente	1	6%

Fonte: Elaboração própria

Quando questionados acerca do que reparam ao visitar uma cidade diferente, as opções mais escolhidas foram a arquitetura e o tipo de edifícios, o movimento e a densidade de pessoas, e as lojas, restaurantes e serviços do centro. As menos escolhidas foram as zonas industriais ou comerciais das periferias, embora vários alunos as tenham incluído. Este padrão é coerente com a forma como o próprio módulo organiza a cidade, do centro para fora, e mostra que os alunos estão atentos sobretudo ao centro urbano, que é, afinal, o destino habitual das suas viagens de turismo. Vai-se a Londres ver o centro de Londres, não os subúrbios industriais, e o olhar acomoda-se a isso.

Tabela 10- Alguma cidade que visitaste te ajudou a perceber melhor algo que aprendeste neste módulo? Se sim, dá um exemplo concreto

Tipo de resposta	N.º de alunos	%
Sim — com exemplo concreto relacionado com os conteúdos	4	29%
Não / não se recorda	10	71%

Fonte: Elaboração própria

Perante a pergunta que questionava se alguma cidade visitada tinha ajudado a perceber melhor algo aprendido no módulo, deu resultados menos favoráveis do que o esperado. Seria de esperar que uma turma com um olhar mais centrado no urbano tivesse respostas mais favoráveis, mas de facto isso não aconteceu na generalidade da turma. Ainda assim, alguns alunos conseguem dar bons exemplos. Um aluno referiu Paris e o ter observado diretamente coisas semelhantes às que estudara. Outra apontou as diferenças entre o CBD e a periferia. Outro descreveu que, durante uma viagem da escola a Londres, foi ele próprio que reparou na forte afluência ao centro da cidade, e fê-lo porque tinha o seu orientador de grupo a chamar-lhe a atenção para esses aspetos no momento. Ou seja, foi a mediação do professor, em tempo real, durante a própria viagem, que produziu a leitura geográfica. Aqui fica evidenciado que a mediação de um professor faz de facto efeito, e se esta for em tempo real, como numa visita de estudo, esta pode ser mais objetiva e concisa na mente do aluno. Hammond (2022) defendeu que reconhecer e explorar as geografias quotidianas dos alunos tem o potencial de transformar a educação geográfica, tornando o professor mais informado sobre quem ensina e permitindo ao aluno situar e explorar as suas próprias experiências através do pensamento disciplinar. O que este aluno descreve é exatamente esse processo, com a diferença de ser em tempo real, durante a própria viagem, com o professor a criar o espaço de encontro entre o que se via e o que se sabia.

Os restantes, que não responderam ou responderam pela negativa, confirmam mais uma vez que o reconhecimento consciente da ligação entre viagem e conteúdo é seletivo, mesmo numa turma que viaja tanto.

Tabela 11-Em que medida as cidades que visitaste te ajudaram a perceber melhor o que aprendeste sobre áreas urbanas? (escala 0–5)

Valor	N.º de alunos	%
1	1	6,7%
2	1	6,7%
3	4	26,7%
4	8	53,3%
5	1	6,7%
Média (0–5)	**3,5**	

Fonte: Elaboração própria

Na seguinte questão, foi pedido para que se situassem numa escala sobre o quanto as cidades visitadas os ajudaram a perceber a matéria, a maioria escolheu valores moderados a altos, e só dois ficaram nos valores mais baixos. Ou seja, na questão anterior esta turma não conseguiu, na generalidade, dar um exemplo de uma cidade que os tenha ajudado a perceber melhor a matéria, mas quando a pergunta já é menos objetiva e mais abstrata, estes posicionam-se em valores mais elevados. Isto pode revelar que para a maioria, a utilidade da viagem para a aprendizagem é ainda uma intuição vaga.

Tabela 12-Já visitaste uma cidade muito diferente das portuguesas em organização, dimensão ou forma? O que te surpreendeu?

Tipo de resposta	N.º de alunos	%
Sim — descreveu diferença concreta face às cidades portuguesas	11	73%
Não / nunca se sentiu surpreendido	4	27%

Fonte: Elaboração própria

As duas últimas perguntas ganham em ser lidas juntas. Sobre as cidades que lhes pareceram muito diferentes das portuguesas, na organização, na dimensão ou na forma, as respostas foram relativamente elaboradas. Falaram da organização das ruas e da disposição do comércio, da dimensão das cidades europeias, de Londres, de São Paulo pela desorganização e pelo tamanho, de Madrid comparada com Portugal em população, do pouco congestionamento no centro de algumas cidades estrangeiras, e de Barcelona pela dimensão e pelos contrastes entre bairros pobres e luxuosos. E um aluno produziu, mais uma vez, uma resposta bastante elaborada, ao descrever as

cidades chinesas, Pequim e Xangai, e destacar a organização dos transportes em Xangai como invejável para Portugal, apesar de a cidade ser muito maior do que Lisboa.

Tabela 13-Depois de estudares este módulo, achas que passarás a olhar para as cidades de forma diferente quando viajares? (escala 0–5)

Valor	N.º de alunos	%
1	0	0,0%
2	1	7,1%
3	0	0,0%
4	10	71,4%
5	3	21,4%
Média (0–5)	**4,1**	

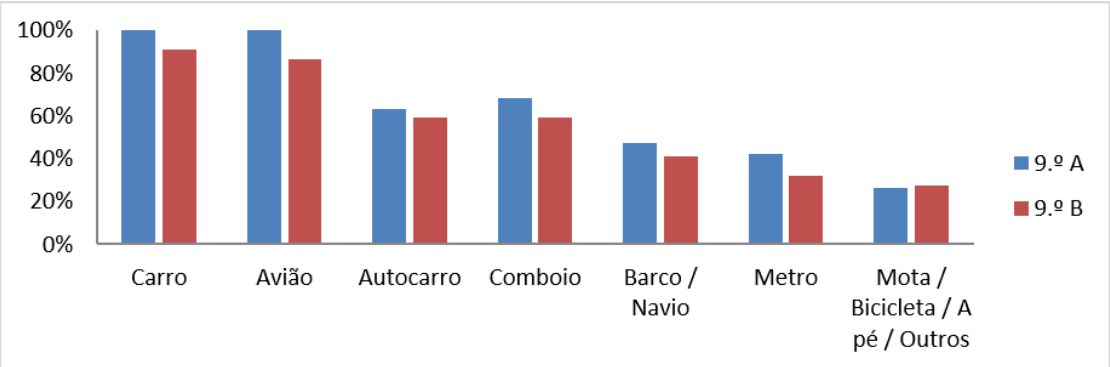
Fonte: Elaboração própria

Por fim, quando questionados se, depois de estudar o módulo, passariam a olhar para as cidades de forma diferente, a esmagadora maioria escolheu valores próximos do máximo da escala. É um dos resultados mais positivos da atividade, e sugere que, mesmo quando ainda não conseguem dar exemplos concretos da ligação entre viagem e conteúdo, os alunos reconhecem que o módulo mudou, ou vai mudar, a forma como olharão para as cidades que visitarem daqui para a frente

Em suma, o 11º possui uma boa capacidade de leitura geográfica relativamente ao espaço urbano, sobretudo alguns alunos em particular. Claro está que existem também alguns alunos em que a relação consciente entre viagem e conteúdo continua por desenvolver. É ainda destaque o facto de alguns alunos conseguirem utilizar de forma espontânea vocabulário da disciplina em algumas respostas, a referência a categorias do módulo como o CBD, a periferia, população flutuante, movimentos pendulares e a capacidade de descrever as cidades visitadas com termos geográficos. Estes pontos não apareciam na atividade inicial e este dado pode significar que de facto existiam já alguns conceitos na mente dos alunos que não tinham um vocabulário atribuído, mas que com o decorrer das aulas foi ganhando forma até ser associado de forma instantânea.

3.2.3 Questionário de módulo 9º ano (Transportes e Telecomunicações)- Análise conjunta

Gráfico 16-Que meios de transporte já utilizaste durante uma viagem? (escolha múltipla)

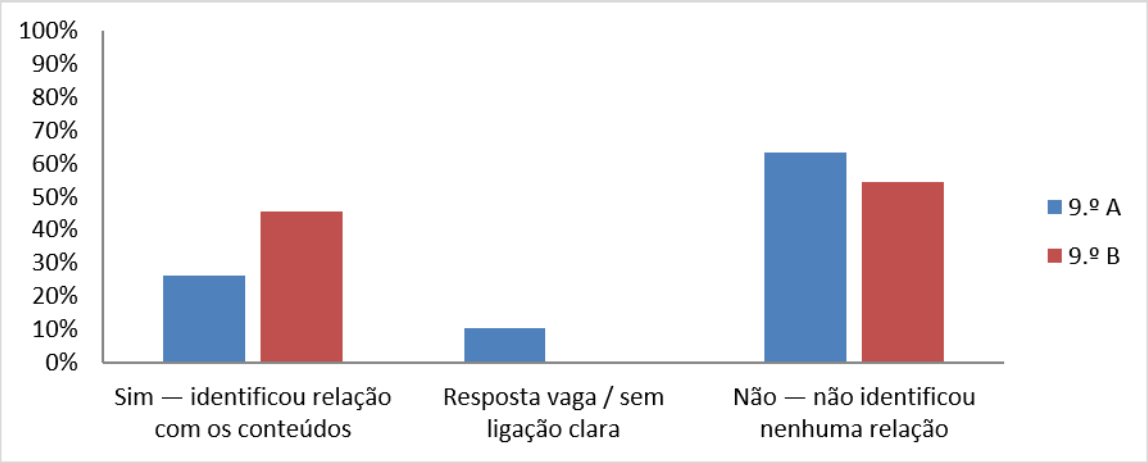


Fonte: Elaboração própria

Chegamos às duas turmas mais novas do estudo, e a comparação entre elas é justa de se fazer em conjunto, visto que partilham a idade, a escola e as mesmas aulas.

Nesta primeira pergunta, porém, não há distinção a fazer. No capital de mobilidade as duas turmas igualam-se. De um lado e do outro, praticamente todos os alunos já usaram carro, avião, autocarro e comboio, e muitos acrescentam barco, metro, bicicleta e mota. A partir daí a lista alonga-se com meios menos óbvios, o jet ski, o ferry, o elétrico e a autocaravana no 9º A, a trotinete, a carruagem, o triciclo e até o cavalo no 9º B, com vários alunos a enumerarem entre oito e doze meios diferentes. Assim, é visível que estes alunos viajam, deslocam-se de muitas formas e conhecem de perto a diversidade dos meios de transporte, o que faz desta pergunta um ponto de partida comum e sólido para as duas.

Gráfico 17-Consegues identificar algum aspeto dos transportes que, depois das aulas, passou a fazer sentido?



Fonte: Elaboração própria

É nesta pergunta que aparece a primeira diferença entre as turmas. Pedia-se aos alunos que dissessem se algum aspeto dos transportes tinha passado a fazer sentido depois das aulas, e as respostas separam claramente os dois grupos.

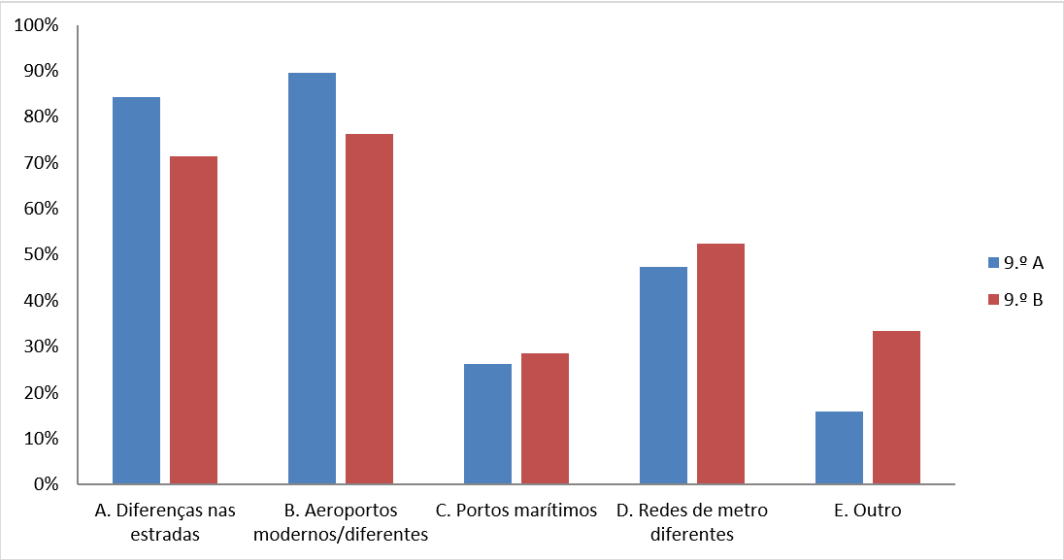
No 9º A, a esmagadora maioria respondeu apenas que não. Entre as poucas respostas afirmativas, várias ficam aquém de uma verdadeira ligação à matéria. Duas referiam só o carro para ir para casa, o que não articula nada em específico do que foi lecionado, e outras duas alunas dizem vagamente que já fazia sentido ou que continua tudo igual, respostas que, não sendo negativas à letra, também não revelam qualquer transferência consciente entre o que foi dado e o que foi vivido. No meio deste cenário sobressaem, ainda assim, dois alunos. Um deles articula explicitamente a distância-tempo, a distância-custo e as vantagens de cada meio de transporte, três conceitos que estão no centro do módulo e que, no caso dele, foram claramente apropriados. Outro refere a distância-tempo e os custos, numa formulação mais curta.

No 9º B o quadro inverte-se, e é aqui que as duas turmas verdadeiramente se afastam. O grupo que articula os conceitos do módulo é bem mais numeroso, quase metade da turma. Um aluno explica por que se usam uns transportes mais do que outros, dando o exemplo dos barcos como transporte mais barato por levarem mais carga de cada vez, o que mobiliza, ainda que de forma intuitiva, a relação entre o tipo de transporte e a

sua função económica. Outro refere a variação da distância-custo e da distância-tempo, as duas relações centrais do módulo. Outro diz compreender agora por que alguns transportes são mais usados, outro destaca o que aprendeu sobre a segurança comparada entre o avião e o carro, e outro afirma simplesmente que agora consegue identificá-los.

Deste modo, as duas turmas trazem a mesma experiência de viagem, mas retiram dela consciências muito diferentes depois das aulas. Onde o 9º A, na sua maioria, continua a viver os transportes sem lhes dar nome, com apenas dois alunos a fazer a ponte de forma explícita, o 9º B tem já um núcleo considerável a nomear os conceitos e a reconhecê-los na própria experiência. É a mesma assimetria que as atividades iniciais tinham desenhado, entre uma turma que faz geografia sem saber e outra que começa a fazê-la com consciência, agora a reaparecer logo na segunda pergunta do módulo.

Gráfico 18-Durante as viagens já reparaste em: estradas, aeroportos, portos, redes de metro? (escolha múltipla)



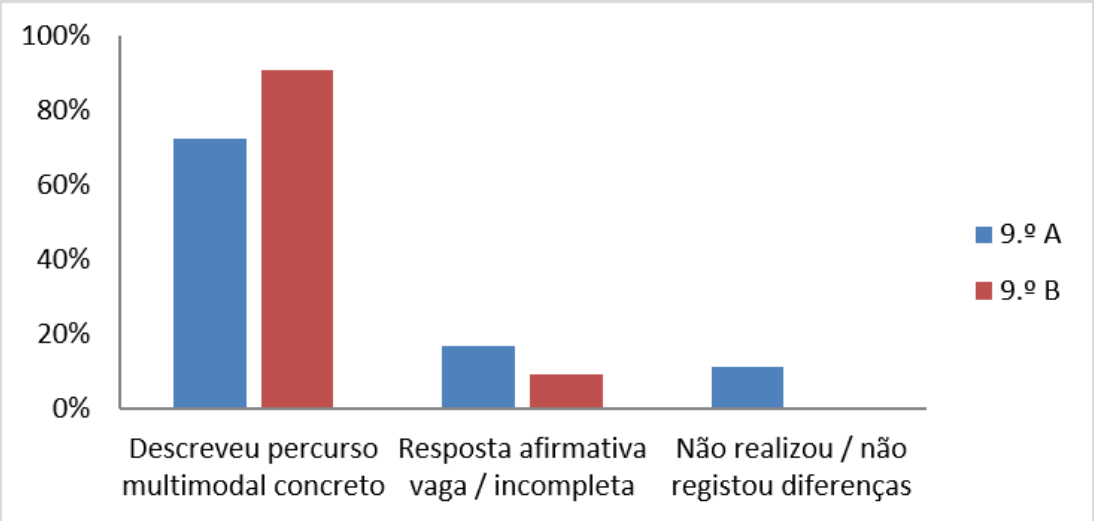
Fonte: Elaboração própria

Depois da diferença acentuada da pergunta anterior, esta faz as duas turmas voltar a aproximar-se. Perguntava-se em que reparavam durante as viagens, das estradas aos aeroportos, aos portos e às redes de metro, e a resposta é praticamente a mesma dos dois lados. As estradas e os aeroportos aparecem à cabeça, as redes de metro surgem

logo a seguir, referidas por um grupo significativo, e os portos marítimos ficam-se por uma minoria. O padrão coincide, o que sugere que a atenção às infraestruturas em viagem é um traço comum a estas turmas.

Há apenas duas nuances a registar, e nenhuma delas quebra a semelhança. No 9º A, uma aluna selecionou todas as opções, um caso isolado de olhar particularmente abrangente. Já o 9º B reparte um pouco mais as escolhas, dando às redes de metro e à categoria "outro" um peso ligeiramente superior ao do 9º A, sinal de um olhar talvez um pouco mais disperso pelos vários elementos. No essencial, é a pergunta em que as duas turmas mais se assemelham, o que ajuda, por contraste, a perceber que aquilo que verdadeiramente as distingue não é o que observam, mas o que fazem depois com o que observaram.

Gráfico 19-Já fizeste uma viagem em que usaste mais do que um meio de transporte? (intermodalidade)



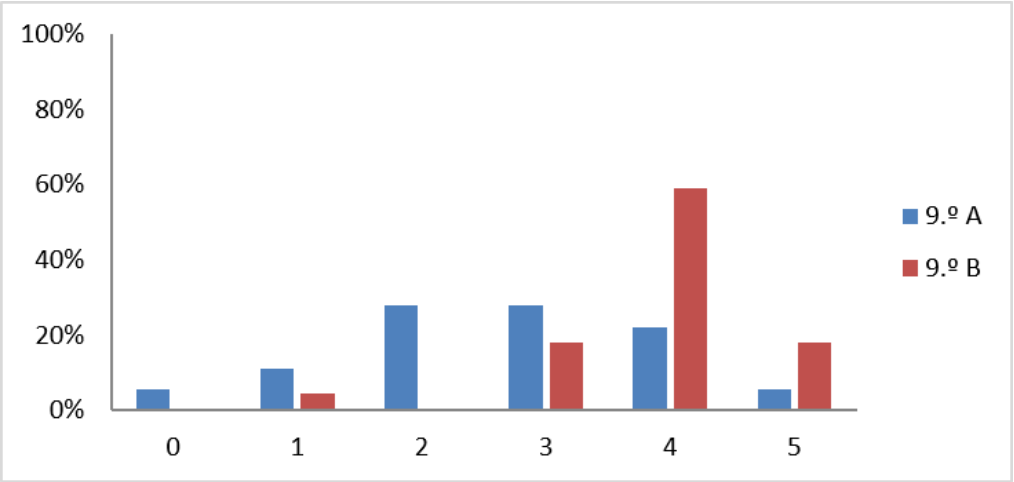
Fonte: Elaboração própria

Quando questionados sobre viagens em que usaram mais do que um meio de transporte, os alunos responderam com percursos concretos das suas viagens. No 9º A surgem combinações como avião e depois autocarro, carro mais avião mais autocarro, ou sequências mais longas de avião, carro, metro, carro e avião. No 9º B, os exemplos ganham um pouco mais detalhe com um aluno que descreve o trajeto de Viana até

Paris, de carro até à Póvoa de Varzim, de metro até ao aeroporto e depois de avião; outro reconstitui o caminho para Cabo Verde como uma sucessão de carro, avião, autocarro, avião e carro, outra narra um percurso longo e cansativo de carro, avião e autocarro.

Estas descrições mostram que a intermodalidade não é, para nenhuma das turmas, um conceito abstrato. É algo que já viveram e que sabem reconstituir com precisão, o que faz desta uma das perguntas em que a experiência de base é claramente sólida dos dois lados. O 9º B produz uma proporção ainda maior de descrições concretas e articuladas, mas a competência de reconhecer o encadeamento de meios numa viagem está bem presente em ambas.

Gráfico 20-Depois do módulo, achas que passarás a reparar mais nos transportes? (escala 0–5)



Fonte: Elaboração própria

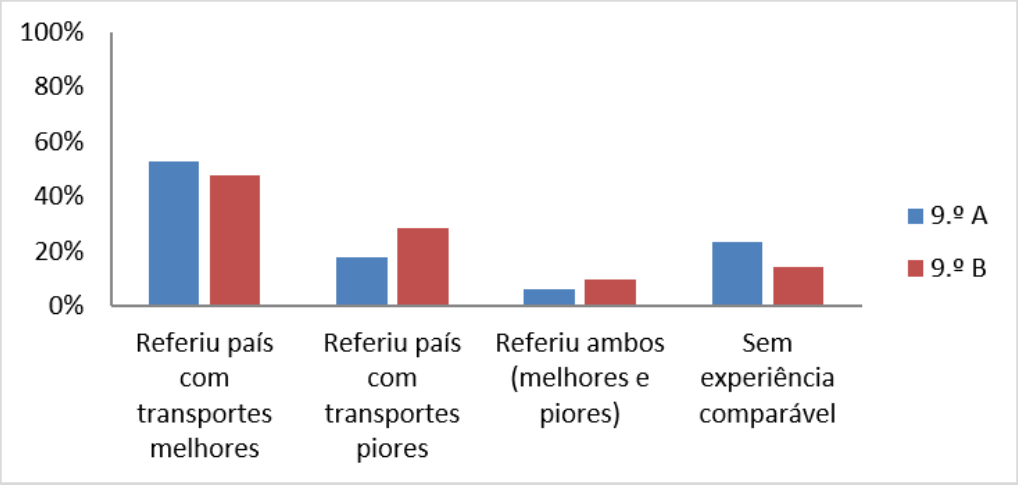
Se há uma pergunta que separa as duas turmas sem margem para dúvida, é esta. Pedia-se que se posicionassem numa escala de 0 a 5 sobre se, depois do módulo, passariam a reparar mais nos transportes e nas infraestruturas nas viagens futuras, e as respostas dividem os dois grupos de forma praticamente simétrica. No 9º A, os alunos concentram-se em valores intermédios e baixos. Várias alunas ficaram no 1 e no 2, um número significativo escolheu o 3, e só uns poucos optaram por valores altos, com um único aluno no máximo. A média fica-se pelo 2,7. No 9º B passa-se o

contrário. A esmagadora maioria escolheu valores próximos do topo, a maior parte no 4, e só uma aluna se posicionou nos valores baixos, o que puxa a média para perto do 3,9.

Ao contrário das perguntas anteriores, que mediam experiência ou reconhecimento retrospetivo, esta mede diretamente a predisposição para levar o olhar da aula para a viagem que ainda está para vir. E aqui as duas turmas respondem de maneiras opostas. No 9º A, mesmo depois do módulo, a maioria não sente que a sua forma de olhar os transportes tenha mudado. No 9º B, a maioria reconhece explicitamente esse impacto. Dito de outro modo, a mesma atividade, dada da mesma forma e à mesma idade, deixou marca no olhar de uma turma e muito menos na outra.

É a confirmação, no ponto mais sensível, daquilo que as perguntas anteriores vinham a insinuar. As duas turmas partem do mesmo capital de experiência, mas saem da intervenção com disposições diferentes, e o 9º B, que já reconhecia mais os conceitos na sua vivência, é também o que mais admite ter passado a olhar os transportes de outra maneira.

Gráfico 21-Já viajaste para um país com transportes muito melhores ou piores que Portugal?



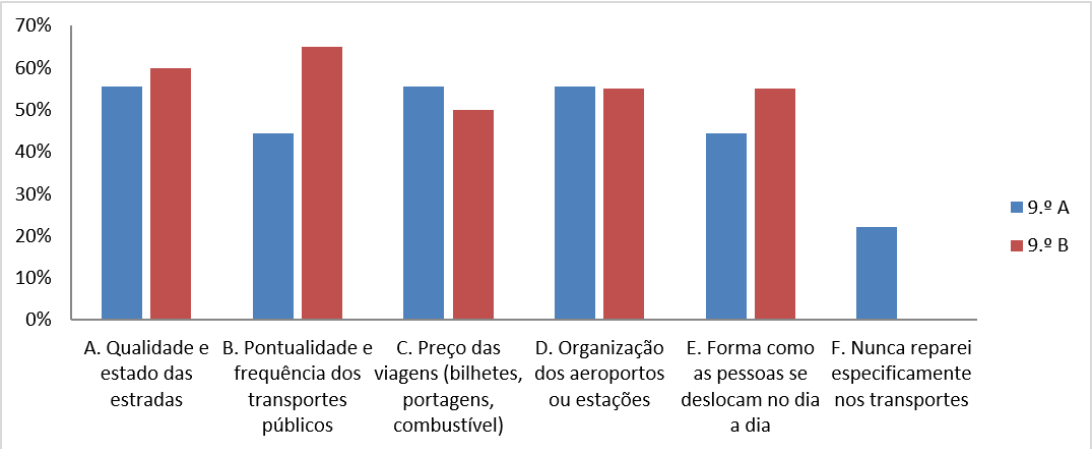
Fonte: Elaboração própria

Nas comparações internacionais, as duas turmas voltam a estar muito próximas, tanto no quanto como no como. A maioria, de um lado e do outro, já viajou para países que classifica como tendo transportes melhores ou piores que os de Portugal. No 9º A fala-

se do México com autocarros sem portas, dos comboios mais modernos da Suíça, de Marrocos e dos Emirados Árabes Unidos como polos opostos, da Itália como superior a Portugal pelos transportes mais limpos, da China com metros rápidos, da Alemanha com comboios modernos, da Irlanda como exemplo positivo e de Paris com os metros cheios. No 9º B repete-se a mesma variedade, com a França elogiada pelas melhores condições, Marrocos e Londres como polos opostos, o Brasil como pouco desenvolvido e com piores meios, Paris pelo uso intensivo do metro, a Inglaterra pelo metro mais desenvolvido, a China pelo metro mais rápido, e até os táxis Tesla vistos em França e em Madrid.

Mais do que a lista de países, o que interessa é a operação que estas respostas revelam, a de ler um território a partir dos seus transportes. Alguns alunos vão mesmo além da impressão geral e cruzam critérios. Um do 9º A produz uma observação particularmente articulada sobre o Senegal, dizendo que os transportes públicos eram muito piores pela desorganização e pela qualidade dos autocarros, mobilizando dois critérios que estão no programa.

Gráfico 22-Quando viajas para outro país, o que reparas nos transportes?



Fonte: Elaboração própria

A última pergunta confirma a proximidade da anterior e acrescenta-lhe o pormenor que melhor resume toda a secção. Perguntava-se em que reparam nos transportes quando viajam para outro país, e as respostas distribuem-se de forma parecida nas duas turmas. A qualidade das estradas, a pontualidade dos transportes públicos, o

preço das viagens e a organização dos aeroportos são as opções mais escolhidas dos dois lados, e a forma como as pessoas se deslocam no dia a dia é também muito assinalada, havendo mesmo alunos a selecionar todas as opções.

A diferença está toda numa opção. No 9º A, várias respostas assinalam "nunca reparei especificamente nos transportes", sozinha ou em combinação com outras. No 9º B, essa opção está ausente. Do lado do 9º A há sempre uma parte que fica de fora do olhar atento, ao passo que no 9º B esse olhar é mais generalizado.

Em suma, as sete perguntas contam a mesma história por dois planos. No plano da experiência, as duas turmas são quase indistinguíveis. Ambas trazem um capital de mobilidade rico, identificam percursos multimodais sem dificuldade e produzem comparações internacionais pertinentes. É no plano da consciência que se afastam, e sempre no mesmo sentido. O 9º A falha em reconhecer que essas observações têm valor geográfico, que os conceitos centrais do módulo, a distância-tempo e a distância-custo, foram trabalhados e estão, em rigor, presentes na sua própria experiência. Só dois alunos os articulam de forma explícita. Os restantes vivem-nos, observam-nos, comparam-nos, mas não lhes dão nome. O 9º B, esse, corresponde ao perfil que já se lhe conhecia do diagnóstico inicial. É uma turma capaz de alicerçar os conteúdos na sua experiência, e o ganho mais claro face ao ponto de partida está precisamente aí, em passar a nomear a distância-tempo, a distância-custo e a intermodalidade que antes já vivia sem vocabulário. Os resultados não são universais, mas muitos destes alunos saíram do módulo a estabelecer uma ligação entre as suas viagens e os conteúdos dos transportes, ligação que ao 9º A, na sua maioria, continua a escapar.

4. Considerações finais

Em jeito de conclusão, a leitura conjunta das quatro atividades finais permite tirar conclusões que se ligam diretamente com o que ficou estabelecido no diagnóstico. De recordar que a conclusão central das atividades iniciais era a de que os alunos viajam, observam e comparam, mas fazem-no sem se aperceberem de que estão, na prática, a pensar geograficamente. Os dados finais permitem agora afinar essa conclusão.

Primeiramente, é possível afirmar que a intervenção produziu efeitos visíveis, mas seletivos. Em todas as turmas há um núcleo de alunos cujas respostas mostram que o módulo lhes permitiu reler as viagens passadas com outros olhos, e cuja experiência de viagem e conteúdo escolar se entrelaçam de forma natural, sem que se note esforço em forçar a ligação. Para estes alunos, a mediação do professor em sala de aula surtiu efeito e transformou a viagem em recurso de leitura para os módulos lecionados. Por outro lado, no entanto, há sempre um núcleo, mais pequeno mas sempre presente, que mesmo depois do módulo não consegue verbalizar ligação nenhuma entre o que viu nas viagens e o que estudou. Não há nenhuma intervenção perfeita e nem todos os alunos possuem a mesma capacidade de interligar os conceitos com a sua vida quotidiana ou viagens e volta a surgir a ideia que para alguns alunos "viagem é viagem e escola é escola" tal como referiram durante a atividade.

Contudo, a comparação entre os dois 9º anos permite tirar boas conclusões desta investigação-ação. O que distingue as duas turmas é o perfil identificado logo no diagnóstico. O 9º A, mais virado para o lazer e menos reflexivo, continua, depois do módulo, a não reconhecer conscientemente as ligações entre a experiência e o conteúdo, e a maioria responde apenas que não quando perguntada se algum aspeto dos transportes passou a fazer mais sentido. O 9º B, mais autoconsciente, mostra o padrão inverso, com um grupo expressivo a articular os conceitos do módulo e uma clara concentração nos valores altos quanto ao impacto futuro. E, no entanto, as duas turmas mostram capacidades equivalentes nas comparações internacionais sobre transportes, com exemplos igualmente ricos sobre a Suíça, a Itália, o México, o Senegal, o Dubai, a China, a Alemanha, Marrocos, o Brasil e a França. A leitura comparativa do mundo é, para estes alunos, uma competência já adquirida. Assim, o que falta ao 9º A não é a capacidade, mas sim o reconhecimento de que essa capacidade é geograficamente relevante e de que a Geografia escolar tem um papel em a organizar.

Efetivamente existe uma assimetria sistemática entre o reconhecimento abstrato e a verbalização concreta. Quando se pergunta aos alunos, numa escala, se as viagens os ajudaram a perceber a matéria, ou se passarão a olhar para o território de outra

forma, a resposta é maioritariamente positiva. Mas quando se lhes pede um exemplo concreto, uma vivência específica, muitos não respondem ou respondem de forma extremamente curta. Durante as atividades quando era referido que quem respondesse afirmativamente teria de justificar, muitos dos alunos preferiam responder de forma negativa para evitar uma justificação. Isto pode demonstrar por um lado esta incapacidade de justificar/articular o conhecimento das viagens com a geografia ou então, por outro lado, uma menor predisposição para a extensão na resposta escrita.

É possível ainda perceber que a natureza do conteúdo influencia muito a facilidade com que os alunos ligam viagem e aula. No 10º ano, as diferenças do relevo entre regiões do país foram associadas com muito mais facilidade do que a geotermia, o que se percebe, porque o relevo vê-se em qualquer viagem e a geotermia exige uma ida específica a um arquipélago. Já no 11º, os contrastes entre centro e periferia foram dos temas mais fáceis de mobilizar. Nas turmas de 9º, a comparação internacional dos transportes, que é uma operação visual e quotidiana, correu muito melhor do que a articulação dos conceitos de distância custo e distância tempo, que só alguns alunos mobilizaram. Há, portanto, conteúdos que se prestam mais naturalmente à ligação com a viagem do que outros.

Há ainda uma observação que vale a pena explicitar, e que parte de um caso do 11º ano. A resposta em que um aluno conta ter prestado mais atenção à organização da cidade durante uma viagem da escola a Londres, precisamente porque tinha o seu orientador de grupo a apontar-lhe esses aspetos, é talvez o testemunho mais direto que estas atividades produzem sobre o valor da mediação feita em tempo real, durante a própria viagem. O que esta resposta sugere é que, para além da mediação em sala de aula, a que este trabalho se dedicou, há outra possibilidade promissora, a mediação durante a viagem, em contexto de visita de estudo ou de saída de campo. Não foi essa a dimensão estudada aqui, mas o testemunho deixa em aberto a hipótese de que, ao trabalho de reler as viagens passadas, se possa juntar no futuro o de ajudar os alunos a viver as viagens, à medida que acontecem, com um olhar já geograficamente informado. Em certa medida era aquilo que Orlando Ribeiro referiu

quando afirmou que o estudo dos fenómenos geográficos deve ser realizado no campo, sendo este estudo guiado pelo professor.

Em suma, regressando à pergunta que orientou todo o trabalho, a de saber em que medida as experiências de viagem ajudam os alunos a compreender melhor os conteúdos de Geografia, os dados das atividades finais permitem uma resposta com nuances. As viagens ajudam, sim, mas a ajuda não é automática nem universal. Depende da natureza do conteúdo, do perfil do aluno, do perfil da turma, da qualidade da mediação que se faz em aula, e da capacidade de reflexão que cada aluno foi desenvolvendo para olhar para a sua própria experiência. Esta resposta não invalida a hipótese inicial do trabalho. Deste modo, tal como o caso das turmas de 9º ano mostrou, nem sempre as turmas perante condições escolares iguais possuem os mesmos resultados e por vezes é necessário adaptar estratégias perante o perfil de cada aluno e de cada turma. As viagens constituem um recurso pedagógico interessante, mas precisam de trabalho para se tornarem conhecimento geográfico operacional. Vygotsky (2001) descreveu este processo ao demonstrar que os conceitos espontâneos nascem da experiência concreta, mas não "sobem" sozinhos até à consciência. Estes precisam de encontrar o conceito científico que os organiza e nomeia. Sem essa mediação, as experiências de viagem ficam como memória dispersa sem ligação à disciplina. Com a mediação certa, podem transformar-se em ferramentas para ler o mundo.

Referências Bibliográficas

CATLING, Simon; MARTIN, Fran – Contesting powerful knowledge: the primary geography curriculum as an articulation between academic and children's (ethno-)geographies. The Curriculum Journal. Vol. 22, n.º 3 (2011), p. 317-335.

CLAUDINO, Sérgio – A influência de Orlando Ribeiro no ensino secundário de Geografia e História. Finisterra. Vol. 43, n.º 85 (2008), p. 35-44.

FREIRE, Paulo – Pedagogia do oprimido, 17ª. Ed. Rio de Janeiro, Paz Terra (1970)

HAMMOND, Lauren – Recognising and exploring children's geographies in school geography. Children's Geographies. Vol. 20, n.º 1 (2022), p. 64-78. DOI: 10.1080/14733285.2021.1913482.

RIBEIRO, Orlando – O Ensino da Geografia. Porto, Porto Editora, 2012. ISBN 978-972-0-32011-7.

TUAN, Yi-Fu – Espaço e lugar: a perspectiva da experiência. São Paulo: Difel, 1983.

VYGOTSKY, Lev Semenovich – Pensamento e linguagem. Ed Ridendo Castigat Mores, 2001.

Anexos

Anexo 1-Refere 3 palavras/expressões que surgem quando pensas na palavra "Viajar"

Opção	10.º (n.º)	11.º (n.º)	9.º A (n.º)	9.º B (n.º)	10.º %	11.º %	9.º A %	9.º B %
Lazer	5	10	18	15	50,0%	66,7%	81,8%	60,0%
Cultura e descoberta	9	12	8	11	90,0%	80,0%	36,4%	44,0%
Deslocação em si	5	4	8	16	50,0%	26,7%	36,4%	64,0%
Outra	1	6	7	6	10,0%	40,0%	31,8%	24,0%
Σ contagens	**20**	**32**	**41**	**48**				

Fonte: Elaboração própria

Anexo 2-Classifica cada situação como "Viagem" ou apenas "Deslocação" (n.º que disse "Viagem")

Opção	10.º (n.º)	11.º (n.º)	9.º A (n.º)	9.º B (n.º)	10.º %	11.º %	9.º A %	9.º B %
Ir à escola todos os dias	0	2	0	2	0,0%	13,3%	0,0%	8,0%
Ir às compras a Espanha e voltar no mesmo dia	2	3	3	9	20,0%	20,0%	13,6%	36,0%
Ir visitar familiares e dormir lá uma noite	9	8	15	21	90,0%	53,3%	68,2%	84,0%
Passar um fim de semana no Gerês	10	13	20	22	100,0%	86,7%	90,9%	88,0%
Ir ao Porto ver um concerto/jogo e voltar à noite	4	2	6	3	40,0%	13,3%	27,3%	12,0%
Participar numa Visita de Estudo da escola	3	6	10	16	30,0%	40,0%	45,5%	64,0%
Σ contagens	**28**	**34**	**54**	**73**				

Fonte: Elaboração própria

Anexo 3-Qual é o fator principal que te faz sentir que estás "em viagem"?

Opção	10.º (n.º)	11.º (n.º)	9.º A (n.º)	9.º B (n.º)	10.º %	11.º %	9.º A %	9.º B %
Pernoita	3	7	9	5	30,0%	46,7%	40,9%	20,0%
Rutura do quotidiano	3	3	6	4	30,0%	20,0%	27,3%	16,0%
Mudança de ambiente/paisagem	0	1	3	8	0,0%	6,7%	13,6%	32,0%
Distância percorrida	4	3	2	8	40,0%	20,0%	9,1%	32,0%
Passagem da fronteira	0	1	1	0	0,0%	6,7%	4,5%	0,0%
Σ contagens	**10**	**15**	**21**	**25**				

Fonte: Elaboração própria

Anexo 4-"Só se viaja verdadeiramente quando saímos de Portugal" (escala 0–5)

Opção	10.º (n.º)	11.º (n.º)	9.º A (n.º)	9.º B (n.º)	10.º %	11.º %	9.º A %	9.º B %
0	0	0	0	0	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
1	3	7	7	19	30,0%	46,7%	31,8%	76,0%
2	2	5	2	4	20,0%	33,3%	9,1%	16,0%
3	4	1	9	1	40,0%	6,7%	40,9%	4,0%
4	1	1	3	1	10,0%	6,7%	13,6%	4,0%
5	0	0	0	0	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%
Σ contagens	**10**	**14**	**21**	**25**				

Fonte: Elaboração própria

Anexo 5- Quando viajas, costumas reparar mais em quê?

Opção	10.º (n.º)	11.º (n.º)	9.º A (n.º)	9.º B (n.º)	10.º %	11.º %	9.º A %	9.º B %
Paisagens naturais	10	8	15	16	100,0%	53,3%	68,2%	64,0%
Paisagens urbanas	7	9	15	12	70,0%	60,0%	68,2%	48,0%
Transportes e vias de comunicação	2	1	2	1	20,0%	6,7%	9,1%	4,0%
Pessoas e modos de vida	8	8	15	14	80,0%	53,3%	68,2%	56,0%
Σ contagens	**27**	**26**	**47**	**43**				

Fonte: Elaboração própria

Anexo 6-Alguma viagem te ajudou a perceber melhor algo que aprendeste em Geografia?

Opção	10.º (n.º)	11.º (n.º)	9.º A (n.º)	9.º B (n.º)	10.º %	11.º %	9.º A %	9.º B %
Sim	5	6	8	11	50,0%	40,0%	36,4%	44,0%
Não	5	9	13	14	50,0%	60,0%	59,1%	56,0%
Σ contagens	**10**	**15**	**21**	**25**				

Fonte: Elaboração própria

Anexo 7-Quando visitas um lugar diferente, comparas com o sítio onde vives?

Opção	10.º (n.º)	11.º (n.º)	9.º A (n.º)	9.º B (n.º)	10.º %	11.º %	9.º A %	9.º B %
Sim	10	10	16	10	100,0%	66,7%	72,7%	40,0%
Não	0	5	5	13	0,0%	33,3%	22,7%	52,0%
Σ contagens	**10**	**15**	**21**	**23**				

Fonte: Elaboração própria

Anexo 8-Grau de concordância com as afirmações (0–5): média por turma

Afirmação	10.º	11.º	9.º A	9.º B
1. Viajar ajuda-me a perceber melhor os conteúdos que aprendo	2,8	3,4	1,9	3,2
2. As viagens fazem-me ter mais curiosidade sobre o mundo	4,9	4,9	3,9	4,6
3. Consigo identificar na paisagem elementos que estudei nas aulas	3,4	3,1	1,9	2,9
4. Reparo mais nos problemas ambientais/sociais quando viajo	3,8	3,3	3,1	3,4
5. Gosto mais de Geografia quando usamos exemplos de lugares reais	4,4	4,6	3,2	3,9

Fonte: Elaboração própria

Anexo 9-Antes de visitares um lugar novo, tentas “conhecê-lo “antes (imagens, mapas, redes)?

Opção	10.º (n.º)	11.º (n.º)	9.º A (n.º)	9.º B (n.º)	10.º %	11.º %	9.º A %	9.º B %
Sim	9	11	14	17	90,0%	73,3%	63,6%	68,0%
Não	1	4	6	4	10,0%	26,7%	27,3%	16,0%
Σ contagens	**10**	**15**	**20**	**21**				

Fonte: Elaboração própria

Anexo 10-Depois de uma viagem, o que costumas fazer?

Opção	10.º (n.º)	11.º (n.º)	9.º A (n.º)	9.º B (n.º)	10.º %	11.º %	9.º A %	9.º B %
Pesquiso na internet / redes sociais	2	6	7	3	20,0%	40,0%	31,8%	12,0%
Vejo mapas (Google Earth/Maps)	1	0	0	3	10,0%	0,0%	0,0%	12,0%
Converso com familiares/amigos sobre o que notei	10	12	17	18	100,0%	80,0%	77,3%	72,0%
Não faço nada após a chegada	0	3	5	2	0,0%	20,0%	22,7%	8,0%
Σ contagens	**13**	**21**	**29**	**26**				

Fonte: Elaboração própria

Anexo 11-Alguma vez procuraste um professor de Geografia para esclarecer dúvidas ou curiosidades relacionadas com um lugar que visitaste ou queres visitar?

Opção	10.º (n.º)	11.º (n.º)	9.º A (n.º)	9.º B (n.º)	10.º %	11.º %	9.º A %	9.º B %
Sim	3	2	1	1	30,0%	13,3%	4,5%	4,0%
Não	7	11	19	24	70,0%	73,3%	86,4%	96,0%
Σ contagens	**10**	**13**	**20**	**25**				

Fonte: Elaboração própria

Anexo 12-Consideras que as aulas de Geografia mudaram a forma como olhas para as paisagens quando sais da tua área de residência?

Opção	10.º (n.º)	11.º (n.º)	9.º A (n.º)	9.º B (n.º)	10.º %	11.º %	9.º A %	9.º B %
Sim	5	2	0	3	50,0%	13,3%	0,0%	12,0%
Às vezes	5	10	12	19	50,0%	66,7%	54,5%	76,0%
Não	0	2	9	2	0,0%	13,3%	40,9%	8,0%
Σ contagens	**10**	**14**	**21**	**24**				

Fonte: Elaboração própria

Anexo 13-Associa a um tema da Geografia um exemplo que tenhas visto "ao vivo"

Opção	10.º (n.º)	11.º (n.º)	9.º A (n.º)	9.º B (n.º)	10.º %	11.º %	9.º A %	9.º B %
Relevo / Geologia	8	12	19	24	80,0%	80,0%	86,4%	96,0%
População / Cidades (contrastes urbanos)	6	9	18	25	60,0%	60,0%	81,8%	100,0%
Atividades económicas (portos, indústria, agricultura)	6	8	18	23	60,0%	53,3%	81,8%	92,0%
Outro	4	0	0	0	40,0%	0,0%	0,0%	0,0%
Σ contagens	**24**	**29**	**55**	**72**				

Fonte: Elaboração própria

Anexo 14-Já identificaste algum "problema geográfico" durante as tuas saídas?

Opção	10.º (n.º)	11.º (n.º)	9.º A (n.º)	9.º B (n.º)	10.º %	11.º %	9.º A %	9.º B %
Sim	6	5	18	15	60,0%	33,3%	81,8%	60,0%
Nunca reparei em problemas desse tipo	4	9	3	10	40,0%	60,0%	13,6%	40,0%
Σ contagens	**10**	**14**	**21**	**25**				

Fonte: Elaboração própria

Anexo 15-Em que medida a Geografia te ajuda a ser um "viajante mais consciente"?

Opção	10.º (n.º)	11.º (n.º)	9.º A (n.º)	9.º B (n.º)	10.º %	11.º %	9.º A %	9.º B %
Muito	5	1	1	5	50,0%	6,7%	4,5%	20,0%
Moderadamente	5	11	8	16	50,0%	73,3%	36,4%	64,0%
Pouco	0	3	11	3	0,0%	20,0%	50,0%	12,0%
Σ contagens	**10**	**15**	**20**	**24**				

Fonte: Elaboração própria

Anexo 16-Consegues identificar algum aspeto dos transportes que, depois das aulas, passou a fazer sentido?

Opção	9.º A (n.º)	9.º B (n.º)	9.º A %	9.º B %
Sim — identificou relação com os conteúdos	5	10	26,3%	45,5%
Resposta vaga / sem ligação clara	2	0	10,5%	0,0%
Não — não identificou nenhuma relação	12	12	63,2%	54,5%
Σ contagens	**19**	**22**		

Fonte: Elaboração própria

Anexo 17-Durante as viagens já reparaste em: estradas, aeroportos, portos, redes de metro? (escolha múltipla)

Opção	9.º A (n.º)	9.º B (n.º)	9.º A %	9.º B %
A. Diferenças nas estradas	16	15	84,2%	71,4%
B. Aeroportos modernos/diferentes	17	16	89,5%	76,2%
C. Portos marítimos	5	6	26,3%	28,6%
D. Redes de metro diferentes	9	11	47,4%	52,4%
E. Outro	3	7	15,8%	33,3%
Σ contagens	**50**	**55**		

Fonte: Elaboração própria

Anexo 18-Já fizeste uma viagem em que usaste mais do que um meio de transporte? (intermodalidade)

Opção	9.º A (n.º)	9.º B (n.º)	9.º A %	9.º B %
Descreveu percurso multimodal concreto	13	20	72,2%	90,9%
Resposta afirmativa vaga / incompleta	3	2	16,7%	9,1%
Não realizou / não registou diferenças	2	0	11,1%	0,0%
Σ contagens	**18**	**22**		

Fonte: Elaboração própria

Anexo 19-Depois do módulo, achas que passarás a reparar mais nos transportes? (escala 0–5)

Valor	9.º A (n.º)	9.º B (n.º)	9.º A %	9.º B %
0	1	0	5,6%	0,0%
1	2	1	11,1%	4,5%
2	5	0	27,8%	0,0%
3	5	4	27,8%	18,2%
4	4	13	22,2%	59,1%
5	1	4	5,6%	18,2%
Média (0–5)	**2,7**	**3,9**		

Fonte: Elaboração própria

Anexo 20-Já viajaste para um país com transportes muito melhores ou piores que Portugal?

Opção	9.º A (n.º)	9.º B (n.º)	9.º A %	9.º B %
Referiu país com transportes melhores	9	10	52,9%	47,6%
Referiu país com transportes piores	3	6	17,6%	28,6%
Referiu ambos (melhores e piores)	1	2	5,9%	9,5%
Sem experiência comparável	4	3	23,5%	14,3%
Σ contagens	**17**	**21**		

Fonte: Elaboração própria

Anexo 21-Quando viajas para outro país, o que reparas nos transportes?

Opção	9.º A (n.º)	9.º B (n.º)	9.º A %	9.º B %
A. Qualidade e estado das estradas	10	12	55,6%	60,0%
B. Pontualidade e frequência dos transportes públicos	8	13	44,4%	65,0%
C. Preço das viagens (bilhetes, portagens, combustível)	10	10	55,6%	50,0%
D. Organização dos aeroportos ou estações	10	11	55,6%	55,0%
E. Forma como as pessoas se deslocam no dia a dia	8	11	44,4%	55,0%
F. Nunca reparei especificamente nos transportes	4	0	22,2%	0,0%
Σ contagens	**50**	**57**		

Fonte: Elaboração própria