

geTup

NÚMERO 1

Abril 2017

EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA - UNIVERSIDADE DO PORTO



GEOGRAPHICAL EDUCATION - PORTO UNIVERSITY

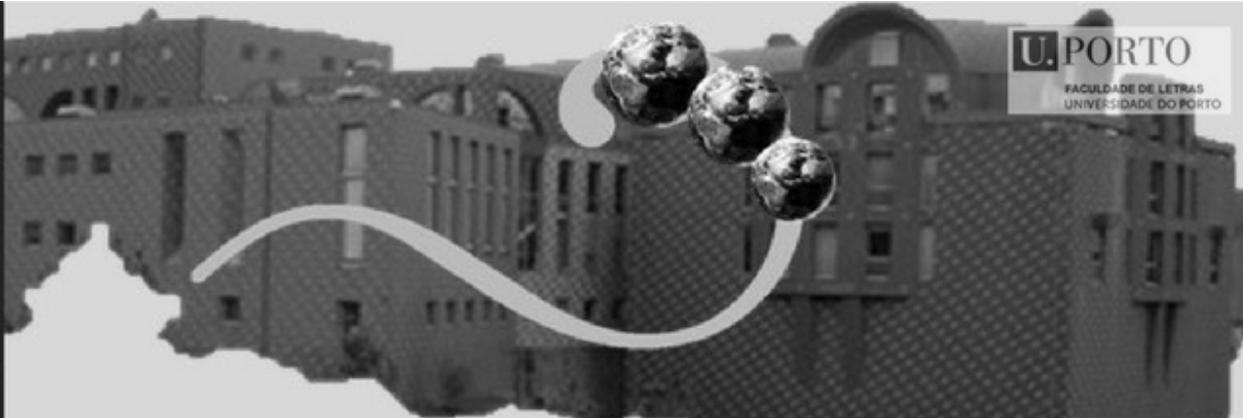
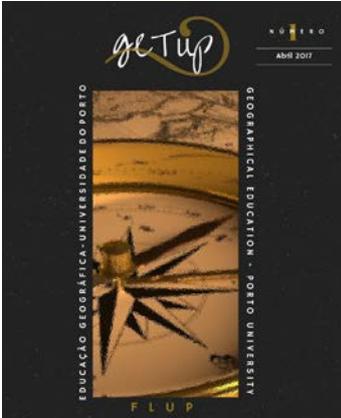
FLUP

# Revista de Educação Geográfica da UP

Universidade do Porto

ISSN - 2184-0091

DOI - <https://doi.org/10.21747/GeTup/1>



## **FICHA TÉCNICA**

**REVISTA DE EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA DA UP - Nº1**

ABRIL 2017

ISSN - 2184-0091

**DOI da Revista:** <https://doi.org/10.21747/GeTup>

**DOI do Presente Número:** <https://doi.org/10.21747/GeTup/1>

## **PERIODICIDADE**

Semestral

## **EDIÇÃO**

FACULDADE DE LETRAS DA UNIVERSIDADE DO PORTO

Via Panorâmica, s/n - 4150-564 Porto - Portugal

+351 226 077 100

## **CORPO EDITORIAL**

ELSA PACHECO

LAURA SOARES

## **ASSISTENTE EDITORIAL**

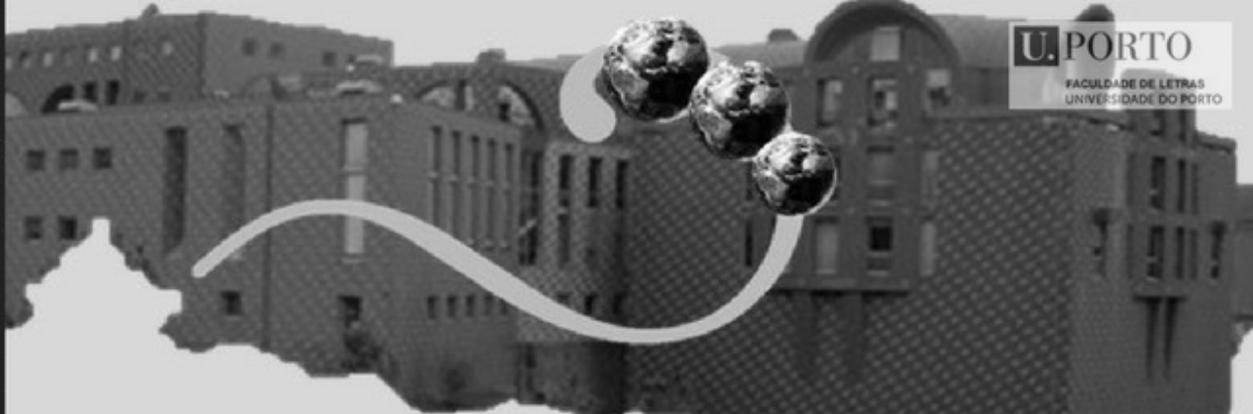
ANTÓNIO COSTA

## **CONSELHO CIENTÍFICO**

Adélia Nobre Nunes (U. COIMBRA - FLUC), António Alberto Teixeira Gomes (U. PORTO - FLUP), Carmen do Céu Gonçalves Ferreira (U.PORTO – FLUP, Carlos Valdir Meneses Bateira (U.PORTO - FLUP), Cristiana Martinha Costa Abay (u. MINHO), Fátima Loureiro Matos (U.PORTO - FLUP), Fernando Ribeiro Martins (u.n. LISBOA - FCSH), Helena Ferreira Madureira (U.PORTO - FLUP), João Carlos Garcia (U.PORTO - FLUP), José Alves Teixeira (U.PORTO - FLUP), Mário Gonçalves Fernandes (U.PORTO - FLUP), Paulo Jorge Santos (U.PORTO - FLUP), Sérgio Claudino Nunes (U.LISBOA - IGOT).

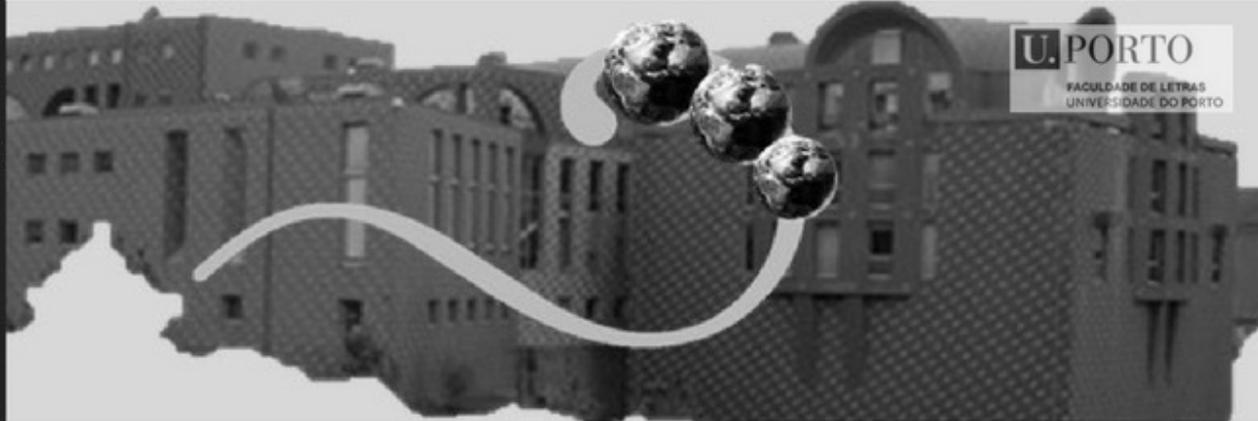
## **PUBLICAÇÃO ELETRÓNICA DISPONÍVEL EM:**

<http://ojs.letras.up.pt/index.php/GETUP/>



## Índice

Elsa Pacheco, Laura Soares	
Editorial.....	5-8
<b>Refletir</b>	
Herculano Cachinho	
<i>Criar asas: dos desafios da formação de professores de geografia na pós-modernidade.....</i>	9-19
Marcio Berbat	
<i>Formação de professores de geografia no Brasil a partir do contexto da educação superior à distância.....</i>	21-34
Paulo Lemos, Salomé Ribeiro, Júlio Rocha	
<i>“Mas, esta prova não avalia conhecimentos!” – O (des)interesse pelos Exames Nacionais.....</i>	35-47
<b>Intervir</b>	
Ana Moreira	
<i>Potencialidades da Pordata no ensino (da Geografia).....</i>	49-61
Andreia Lemos	
<i>Meio local e educação geográfica. Uma experiência de aprendizagem.....</i>	63-77
Filipa Fontinha	
<i>Saídas de Campo no Ensino da Geografia: Uma Metodologia Ainda Atual?.....</i>	79-91
Teresa Pinhal	
<i>O OUTRO LADO DA IMAGEM: contributos para uma abordagem pedagógica.....</i>	93-104
<b>Perspetivar</b>	
José Costa	
<i>O ensino da Geografia em França nos meados do século XX. Testemunho da Professora Suzanne Daveau.....</i>	105-112



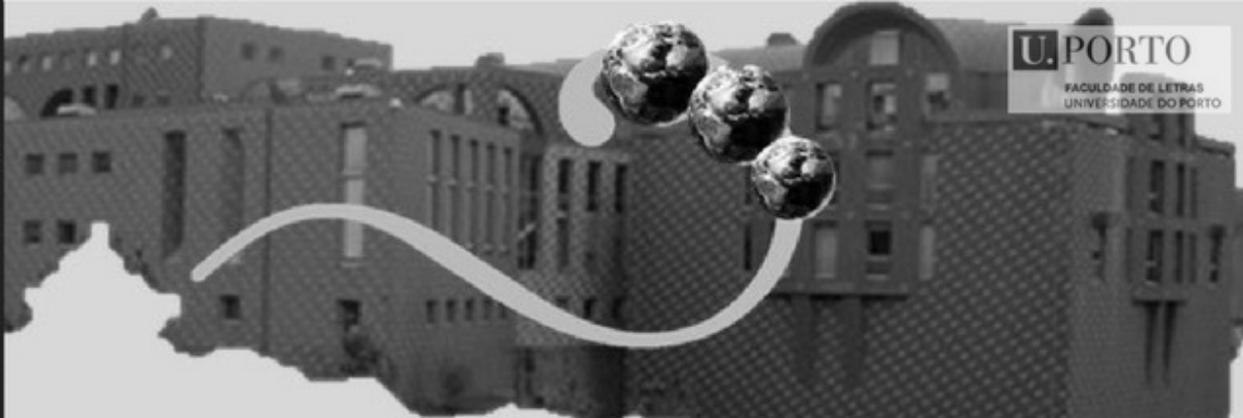
## Acontecer

Elsa Pacheco, Laura Soares, António Costa, Ana Ferreira  
*GEOMOVE...porque todos somos migrantes.....* 113-120

## Sair

Pedro Henriques  
*O Blog de Viagens "Espírito Viajante" <http://www.espiritoviajante.com/>.....* 121-123

João Carlos Garcia  
*Viagem aos sertões de Tibagi sem sair do Solar de Mateus.....* 125-127



## NOTA DE APRESENTAÇÃO

ISSN

2184-0091

DOI

<https://doi.org/10.21747/GeTup/1ed>

Cerca de 30 anos depois de iniciada a formação integrada de professores de Geografia da Universidade do Porto, o Decreto-Lei 79/2014, de 14 de maio, consagrou um novo processo de profissionalização em que se enquadra a formação docente do *Curso de Mestrado em Ensino da Geografia no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário* (MEG), cuja primeira edição teve início na Faculdade de Letras da Universidade do Porto, no ano letivo de 2015/2016.

O Curso visa promover o *desenvolvimento de competências científicas e pedagógicas necessárias ao exercício da função docente, articulando o processo de ensino e aprendizagem com as atuais exigências de qualificação do corpo docente decorrentes das transformações da sociedade, da educação e da evolução científica e tecnológica*, como se pode ler no seu website oficial. Assim, de acordo com o referido Decreto-Lei, atribui-se importância decisiva ao aprofundamento do *conhecimento das matérias da área de docência e nas didáticas respetivas* para garantir ao futuro docente um *efeito expressivo na sua autonomia e segurança em sala de aula* que se vai traduzir numa *mais elevada qualidade da aprendizagem dos alunos*.

Nestas circunstâncias, o atual ciclo de estudos cruza objetivos múltiplos, desde o aprofundamento de conhecimentos nas diversas linhas de formação, ao desenvolvimento de capacidades na compreensão e resolução de problemas em situações novas ou em contextos multidisciplinares, passando pela resolução de situações complexas ou de informação limitada,

não esquecendo a capacidade de comunicar ou a promoção da aprendizagem ao longo da vida.

Como se sublinha no *Perfil dos alunos para o século XXI* (Ministério da Educação, 2017), a diversidade e a complexidade são os dois fatores referenciais para definir os sentidos da aprendizagem dos alunos à saída dos 12 anos da escolaridade obrigatória, sendo por isso elementos centrais na construção dos quadros de referência para os sistemas educativos e para a formação dos docentes de cada área, de forma a responder aos novos desafios.

Na verdade, a entrada no século XXI só veio confirmar o que já se anunciava nos anos 90 do século passado: atravessamos tempos de rápida mudança dos meios e modos de ensinar e aprender, ritmos que procuram aproximar-se da vertigem tecnológica com que os nossos jovens vivem a imprevisibilidade do seu quotidiano. A resposta, do lado do sistema educativo, traduz-se na emergência de saberes inter e transdisciplinares, implicando a necessidade de preparar os professores de todas as áreas para uma cultura de partilha e de colaboração, ao mesmo tempo que se configura como inadiável um esforço de simplificação dos conteúdos disciplinares para que ganhem mais significado e fiquem mais acessíveis a todos.

Em pequenos passos, desenha-se a mudança necessária. Os novos modelos educativos terão de incorporar espaços e tempos de ensino-aprendizagem mediados tecnologicamente, nos quais se privilegiem estratégias pedagógicas e didáticas consentâneas com as novas formas de pesquisa, de diálogo e de produção de

conhecimento, com canais de comunicação que ora se impõem pela presença física, ora se desenvolvem à distância, propiciando o tão desejado ensino com maior respeito pelo indivíduo. Num pressuposto profundamente relacional:

A educação permite fazer conexões entre o passado e o futuro, entre o indivíduo e a sociedade, entre o desenvolvimento de competências e a formação de identidades. A escola é, assim, um lugar privilegiado para os jovens adquirirem as aprendizagens essenciais, equacionadas em função da evolução do conhecimento e dos contextos histórico-sociais

*Perfil dos alunos para o século XXI*  
(Ministério da Educação, 2017)

A Universidade tem de chamar a si uma larga quota de responsabilidade nesta mudança, não só porque a ela compete o acompanhamento dos primeiros passos dos professores em formação, mas também porque faz parte da sua missão contribuir para a transformação da sociedade numa perspectiva de aumento da qualidade de vida da população.

*O Curso de Mestrado em Ensino da Geografia no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário* surge, neste quadro, como uma plataforma de ampla interação, dada a profunda ligação que estabelece entre a Universidade e as Escolas dos outros graus de ensino, dada a estimulante relação que promove entre diversos atores educativos, configurando-se como um espaço de trocas simbólicas, onde se dá e se recebe conhecimento, desenvolvendo investigação e experiência, promovendo a reflexão e a crítica.

É aqui que se posiciona a **geTup** - revista *online* de Educação Geográfica da Universidade do Porto, que pretende ser um espaço aberto à participação, discussão e inovação nesta área de conhecimento, procurando favorecer a interação e a comunicação entre Escolas de todos os níveis de ensino, a sociedade em geral e seus diversos agentes, com um particular apelo aos estudantes e formadores que desenvolvem investigação e reflexão na área do ensino da Geografia. Constituindo uma publicação periódica da iniciativa do MEG, assegurada pelo *Open Journal*

*Systems* (OJS) da Faculdade de Letras, a **geTup** surge no pressuposto de conferir mais ampla visibilidade aos trabalhos desenvolvidos pelos estudantes e docentes envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, mas alargado à captação externa do manancial de informação e/ou reflexão sobre atividades e perspetivas dos variados quadrantes da sociedade que sobre esta área se debruçam ou com ela se relacionam e que se disponibilizem a ter expressão nas páginas da revista, de forma a conferir novos contributos à educação geográfica.

Assim, a **geTup** organiza-se em cinco secções, cujos títulos procuram enunciar cinco ações axiais do ensino da Geografia:

- **REFLETIR** sobre questões de ensino-aprendizagem, incorporando artigos científicos de todas as áreas do saber, em particular da Geografia;
- **INTERVIR** no sentido de divulgar a investigação académica de jovens professores em formação, revelando bases científicas e tecnológicas passíveis de nos ajudarem a construir uma Escola mais motivadora porque adaptada aos jovens de hoje;
- **PERSPETIVAR** a realidade actual e passada do 'mundo escolar', através de entrevistas, resenhas de livros e filmes, leituras de exposições, entre outras situações cuja visibilidade merece ser promovida;
- **ACONTECER**, dando espaço ao relato de projetos e/ou múltiplas atividades escolares;
- **SAIR**, da sala de aula para ensinar e aprender, secção que pretendemos sobretudo animada por imagens e sons de viagens, saídas e/ou visitas de estudo, podendo incorporar posters ou recursos multimédia originais.

Pretendendo reunir contributos diversificados sobre ensino e educação, de uma forma atractiva, que alcance mais do que o tradicional mundo académico, a **geTup** abre-se em permanência à publicação de trabalhos de investigadores, docentes e estudantes, no ativo ou não, que pretendam partilhar e divulgar investigação, experiências e reflexões sobre educação geográfica e áreas afins.

Este primeiro número da **geTup** reúne o contributo de vários autores, distribuídos pelas cinco secções descritas.

Na secção **REFLETIR**, dois investigadores e docentes universitários abordam temas ligados à formação de professores de Geografia, expressando realidades vividas em Portugal e no Brasil. **Herculano Cachinho** (Instituto de Geografia e Ordenamento do Território da Universidade de Lisboa) discute os *Desafios da formação de professores de Geografia na pós-modernidade*, salientando que a *falta de sincronia* [em Portugal] *entre a formação que é dada aos professores e os papéis que se espera que estes sejam capazes de desempenhar na escola*, constitui uma *fonte de desorientação dos professores, mas também num importante fator de bloqueio para a inovação e a mudança das práticas na educação geográfica*. **Márcio Berbat** (Escola de Educação da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro), ajuda-nos a perceber a *Formação de professores de Geografia no Brasil a partir do contexto da educação superior a distância*, referindo que a sua actual configuração, *influenciada por políticas de organismos internacionais, está na base do processo de privatização da educação brasileira*. Desta secção faz ainda parte uma reflexão sobre *O (des)interesse pelos Exames Nacionais*, da autoria de dois Estagiários do MEG - **Paulo Lemos e Júlio Rocha** - e da respectiva Orientadora Cooperante - **Salomé Ribeiro** -, discutindo *as realidades multifacetadas que têm caracterizado estes instrumentos de avaliação externa*.

A secção **INTERVIR** assume o colorido de sínteses sobre relatórios de estágio, produzidos por quatro jovens Mestres em Ensino, com temas centrados em experiências didáticas. **Ana Salvador** apresenta as *Potencialidades da Pordata no ensino (da Geografia)*, considerando que o projeto desenvolvido permite ao *docente adotar a posição de mediador das aprendizagens responsabilizando os alunos pela construção do seu próprio conhecimento, incentivando a sua autonomia e interação entre pares, numa perspetiva orientada segundo os princípios da Educação para a Cidadania*. **Andreia Lemos** relata *Uma experiência de aprendizagem*, em que acentua a importância do *Meio Local [na] Educação Geográfica* enquanto *ponto de partida para o estudo de realidades a outras escalas, envolvendo atividades interativas e inovadoras, que despertem a curiosidade, interesse e o envolvimento dos alunos e que, ao mesmo tempo, conduzam à aprendizagem*. **Filipa Fontinha** discute as *Saídas de Campo no Ensino da*

*Geografia* [questionando se permanecem] *uma metodologia ainda atual*. Constituindo *uma forma privilegiada de aprender Geografia*, a autora considera que as saídas de campo *têm de ser encaradas como uma oportunidade para os alunos desenvolverem um processo de aprendizagem integrado, aliando o desenvolvimento de competências analítico-conceituais, técnico-instrumentais e atitudinais, contribuindo para a educação geográfica e para a formação integral dos discentes* [pelo que] *tem de ser reconhecido o seu valor educativo*. Finalmente, **Teresa Pinhal** apresenta o *outro lado da imagem: contributos para uma abordagem pedagógica*, defendendo ser possível *envolver os alunos na subjetividade inerente à imagem e na capacidade que esta tem para despertar emoções e estimular a imaginação, ao mesmo tempo que os conhecimentos prévios são valorizados como ponto de partida para a narrativa da aula de geografia*.

Na secção **PERSPETIVAR**, encontramos muito oportunamente, uma entrevista com a Professora **Suzanne Daveau**, realizada por **José Braga Costa**, geógrafo, doutorando em História e Filosofia das Ciências, na Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, (FCUL), que nos conduz ao ensino da Geografia em França nos meados do século XX. O testemunho sobre *a sua experiência como aluna de Geografia em França, nos vários níveis de ensino, básico, secundário e superior, contextualizando esse ensino, quer na História política francesa, quer na evolução do pensamento geográfico da primeira metade do século XX*, é uma cativante ‘viagem’ pelo percurso de vida da geógrafa. Uma partilha de memórias que nos transportam ao mundo dos mais importantes nomes da Geografia francesa.

Em **ACONTECER**, a **geTup** dá conta de um projeto que o Departamento de Geografia da Universidade do Porto tem desenvolvido com sucesso, tendo como parceiros a Escola Secundária de Alexandre Herculano e a Câmara Municipal do Porto. Sob a designação *GEOMOVE...porque todos somos migrantes*, relata-se uma experiência centrada na ‘história de vida’ dos estudantes, alertando-os e sensibilizando-os para um problema atual - as migrações – ajudando-os a compreender a injustiça dos preconceitos e promovendo o desenvolvimento de uma postura ativa que vai ao

encontro dos princípios da Educação para a Cidadania.

Na última secção, o leitor é convidado a **SAIR** e embarcar no *Espírito Viajante* de **Pedro Costa**, um Arqueólogo com formação e sensibilidade geográfica, cujo *blog* pretende *assumir um papel educativo e pedagógico, sobretudo porque, através dos seus roteiros, incita a promoção e a valorização do território através da atividade turística e orienta a leitura da paisagem através da visita ao património cultural e natural*, neste caso centrado nas Aldeias Históricas de Portugal. **João Garcia** convida-nos a viajar no espaço e no tempo aos sertões de Tibagi (Mato Grosso do Sul), através de uma das *cartas trocadas entre D. Leonor Ana Luísa de Portugal Sousa Coutinho (1722-1806) e seu marido, D. Luís António de Sousa Botelho Mourão (1722-1798)*, transportando-nos aos *espaços brasileiros através das narrativas epistolares e, sobretudo, dos mapas...“pinturas” que descrevem e enaltecem os*

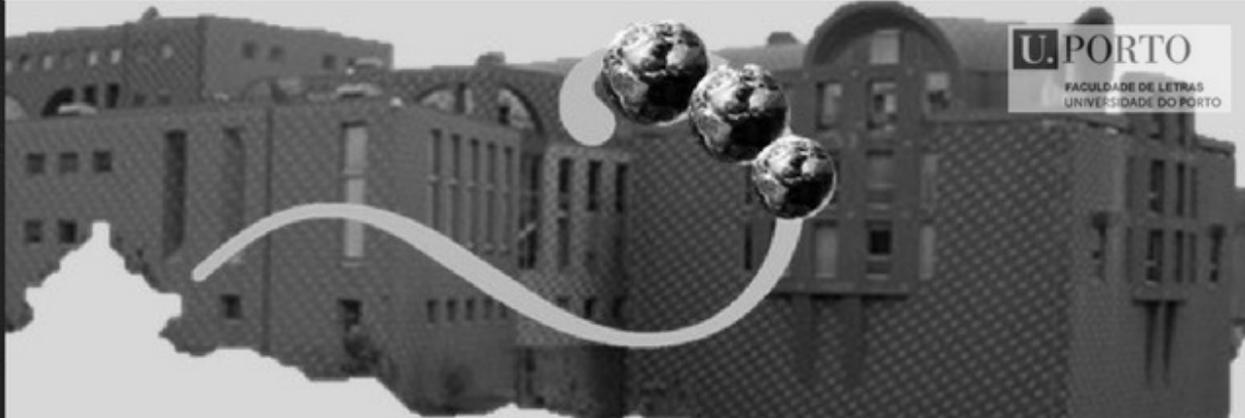
*“descobrimientos” dos inóspitos territórios de São Paulo, do Paraná e do Mato Grosso.*

O lançamento da **geTup** é um desafio que assumimos com entusiasmo. Esta revista aposta no estímulo e na promoção de atividades associadas com a Geografia e nos resultados de investigação, ancorando a organização de cada número na necessidade de **refletir** sobre as questões do ensino, de forma a **intervir** em contextos escolares, segundo múltiplas **perspetivas** científicas, culturais ou artísticas. O que **acontece** nas Escolas merece igualmente destaque na **geTup**, tal como aqueles momentos em que se ensina e aprende **saindo** da sala de aula.

Esperamos, com este espaço, divulgar e despertar a curiosidade pelos temas da educação, questionando e incrementando a partilha entre todos os níveis de formação geográfica e áreas afins.

Desejamos a todos uma boa leitura!





## Criar asas: dos desafios da formação de professores de geografia na pós-modernidade

Herculano Cachinho

Instituto de Geografia e Ordenamento do Território, Universidade de Lisboa  
hc@campus.ul.pt

Como citar este artigo:

Cachinho, H. (2017). Criar asas: dos desafios da formação de professores de geografia na pós-modernidade. *Revista de Educação Geográfica | UP*, nº.1, p.9-19. Universidade do Porto

ISSN

2184-0091

DOI

<https://doi.org/10.21747/GeTup/1a1>

Secção: Refletir

**Resumo:** Este artigo aborda os problemas da formação de professores e da inovação na educação geográfica. Na atualidade, a sociedade portuguesa vive uma profunda falta de sincronia entre a formação que é dada aos professores e os papéis que se espera que estes sejam capazes de desempenhar na escola. Este mal-entendido, com os seus paradoxos, ambiguidades e contradições, torna-se não só uma fonte de desorientação dos professores, mas também num importante fator de bloqueio para a inovação e a mudança das práticas na educação geográfica. Na nossa perspetiva, isto acontece porque as universidades formam os professores simplesmente para ensinarem geografia, mas a sociedade espera que estes na escola eduquem os jovens geograficamente através do desenvolvimento de um conjunto de experiências de aprendizagem significativas. Considerados frequentemente como sinónimos, esquecemo-nos que ensinar e educar raramente coincidem, tal como acontece com a relação entre o ensino e a aprendizagem. A tese que aqui se defende é ilustrada através de uma experiência de aprendizagem desenvolvida pelos professores estagiários no ano letivo de 2004/2005.

**Palavras-Chave:** formação de professores, inovação, ambiente de aprendizagem, pensamento crítico, comunidades de aprendizagem

**Abstract:** This paper deals with teacher training and innovation in geographic education. Nowadays, Portuguese society is experiencing a serious lack of synchrony between the kind of training given to teachers and the roles that they are called to play in schools. This mismatch, with its many paradoxes, ambiguities and contradictions, is not only a source of disorientation for teachers, but is also a blocking factor for innovation and changing practices in geography education. From our perspective, this happens because universities educate students to teach geography, but in schools they are expected to educate the young geographically through the development of significant learning experiences. Considered frequently as synonyms, we forget that teaching and educating are not alike just as the connection between teaching and learning is not linear either. Our thesis is illustrated through a learning experience developed by pre-service teachers in the academic year 2004/2005.

**Keywords:** Teacher training, innovation, learning environment, critical thinking, learning communities

## 1. Introdução

Este artigo constitui uma reflexão sobre a formação de professores de Geografia e a inovação na educação geográfica. Na atualidade, vive-se na sociedade portuguesa uma profunda dessincronia entre a natureza da formação oferecida aos professores e o papel que se espera que os mesmos desempenhem na escola. Este mal-entendido, repleto de paradoxos, ambiguidades e contradições constitui, na nossa perspetiva, uma fonte de desorientação dos professores, assim como um fator de bloqueio à inovação e à mudança das práticas pedagógicas na educação geográfica.

De acordo com os objetivos do Currículo Nacional, publicados no Decreto-Lei 6/2001<sup>1</sup>, o perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória (GT/despacho nº 9311/2016)<sup>2</sup>, de fevereiro de

2017, e o documento da OCDE, “*Education 2030*”<sup>3</sup>, não restam quaisquer dúvidas que o papel que se quer que a escola desempenhe é a educação. Os professores devem formar os jovens de forma a tornarem-se competentes, enquanto os alunos devem viver experiências de aprendizagem significativas que possibilitem aos mesmos serem futuros cidadãos responsáveis. No entanto, é importante perguntar:

- Será que a formação de professores de geografia está verdadeiramente preocupada com a educação dos alunos; isto é, em orientar o ensino para o desenvolvimento de competências relevantes para a vida quotidiana?
- Será que os professores de geografia estão a ser formados nas universidades para inovarem nas escolas, se adaptarem à mudança e promoverem o desenvolvimento de aprendizagens significativas e transformadoras?
- Será que a escola e os professores de geografia estão a envolver os jovens em experiências de aprendizagem significativas

<sup>1</sup> Refere-se aqui o Decreto Lei 6/2001 por representar, na altura, uma verdadeira reforma na educação. Este introduz mudanças tanto nos propósitos da escola como na organização curricular, ao preconizar que as aprendizagens devem deixar de estar centradas nos conteúdos disciplinares e focarem-se no desenvolvimento de competências genéricas e específicas, de natureza instrumental, interpessoal e sistémica

<sup>2</sup> O documento “*Perfil dos alunos à saída da Escolaridade Obrigatória*”, com data de fevereiro de 2017, foi elaborado pelo Grupo de Trabalho coordenado por Guilherme d’Oliveira Martins, criado pelo Despacho n.º 9311/2016, de 21 de julho.

<sup>3</sup> Directorate for Education and Skills/Education Policy Committee (2016) *Education 2030: Draft Discussion Paper on the Progress of the OECD Learning Framework 2030*, EDU/EDPC (2016)23.

que lhes permita tornarem-se cidadãos geograficamente competentes e responsáveis?

A nossa opinião é negativa para qualquer uma das questões. De facto, uma coisa são os objetivos ou as intenções do Currículo Nacional e de outros documentos orientadores emanados pelas mais distintas instituições com responsabilidades na educação, outra coisa completamente diferente são as práticas reais adotadas pelos professores nas escolas (Alexandre, 2005). É verdade que ambas se defrontam e partilham os mesmos problemas, mas nada nos diz que ambas estão a trabalhar em conjunto ou a remar na mesma direção (Sebarroja, 2001). Se os esforços de ambas estivessem sincronizados para ultrapassar os problemas, como é que se justifica a crise em que hoje vive mergulhada a escola (Postman, 1995; Alves & Canário, 2004), ao ponto de se questionar a sua verdadeira relevância social, bem documentada por Graves (1975), Vandenbosch (1982) ou Mérenne-Schoumaker (1985).

Para abordar este problema optámos por organizar este artigo em três partes. Na primeira parte iremos descrever, de forma breve, o paradoxo e as questões que constituem a principal fonte de mal-estar e as contradições de que está envolta a geografia escolar. Na segunda parte, analisamos alguns desafios com que se defronta a formação de professores na sociedade pós-moderna e, concomitantemente, as mudanças que devem ocorrer no sentido de promover a inovação e a alteração das práticas pedagógicas. Por último, apresentamos a nossa experiência desenvolvida no âmbito da formação de professores na Universidade de Lisboa, na qual procuramos passar da teoria à prática.

## **2. O paradoxo da geografia escolar: do elevado potencial formativo da geografia à impotência da educação geográfica**

Em teoria, a geografia tem um elevado potencial formativo (National Research Council, 1997; Geographical Association, 2000; Cachinho, 2000), mas na prática os geógrafos, tanto no ensino como na investigação, têm manifestado uma grande dificuldade em mobilizar esse potencial tanto na educação dos jovens como na imagem da geografia na sociedade, quase sempre conotada como uma ciência menor e uma disciplina aborrecida e sem

grande utilidade prática (Mérenne-Schoumaker, 1985), ligada quase invariavelmente à memorização de factos, como os nomes dos rios, das montanhas e das cidades.

Este paradoxo resulta, em boa parte, das práticas decorrentes de um conjunto de equívocos que povoam o discurso escolar. Encontram-se presentes nas prioridades da política educativa, particularmente nas sucessivas reorganizações dos programas e orientações para a sua gestão, fazem parte da formação de professores e, como seria de esperar, porque moldadas para a reprodução, são uma marca da vida quotidiana das escolas.

São essencialmente três os equívocos que alimentam a impotência da educação geográfica:

(i) o primeiro consiste na ideia recorrente que o desinteresse pela disciplina se deve à falta de pertinência dos conteúdos abordados (Cachinho, 2005). Esta ideia presente nas reformas curriculares, que se limitam quase sempre à mera renovação dos conteúdos programáticos, com o objetivo de os tornar mais adequados, impregna também as práticas de ensino e prolonga-se pela formação inicial de professores, como veremos mais adiante;

(ii) o segundo mal-entendido diz respeito à confusão entre os atos de ensinar e educar, tal como são descritos por Souto-Gonzalez e Ramirez Martinez (1996) ou Postman (1996)<sup>4</sup>. Acredita-se que para se educar geograficamente os jovens basta ensinar geografia e que a qualidade da educação é uma consequência da qualidade do

---

4 A distinção entre os atos de ensino e de educação foi brilhantemente retratada por Neil Postman na seguinte passagem do seu livro "O Fim da Educação": "Estou consciente que educação não é o mesmo que ensino, e que, na verdade, pouca da nossa educação acontece na escola. O ensino pode ser uma atividade subversiva ou conservadora, mas não deixa de ser uma atividade circunscrita. Começa demasiado tarde, acaba demasiado cedo e pelo meio pausa para férias de Verão e feriados e permite-nos generosamente que fiquemos em casa quando estamos doentes. Para os jovens, o ensino parece ser inexorável, mas todos sabemos que não é assim. Verdadeiramente inexorável é a nossa educação que, feliz ou infelizmente, não nos dá descanso. É por isso que a pobreza é uma grande educadora. Sem conhecer fronteiras e recusando-se a ser ignorada, ensina essencialmente o desespero. Mas nem sempre. A política é igualmente uma grande educadora. Ensina particularmente, parece-me, o cinismo. Mas nem sempre. A televisão é também uma grande educadora. Ensina principalmente o consumismo. Mas nem sempre." (Postman, 1996: 12).

ensino. Bons professores produzirão, necessariamente, bons alunos, neste caso sinónimo de geograficamente bem educados. No entanto, hoje dificilmente se pode estabelecer esta relação, tamanha é a desafinação da engrenagem que move a escola, os desencontros entre o ensino e a educação, a formação de professores e as competências exigidas aos professores se quiserem ir além do mero ensino dos conteúdos da geografia;

(iii) por último, o terceiro equívoco reside na relação linear que frequentemente se estabelece entre os atos de ensinar e de aprender (Saint-Onge, 1996; Perrenoud, 1999), por um lado, e os espaços de ensino e de aprendizagem por outro (Cachinho, 2005). O problema é simples e poderia ser colocado da seguinte forma: é certo que os professores ensinam, mas será que os alunos aprendem? E as salas de aulas nas escolas, são espaços de ensino ou lugares de aprendizagem? Estas questões têm ocupado muito pouco a nossa atenção, talvez por nos parecerem óbvias. Não há dúvidas que os professores ensinam, mas dizer que os alunos aprendem é bem mais problemático. Se considerarmos as elevadas taxas de insucesso, no início do atual milénio<sup>5</sup>, 25% dos alunos não completavam a escolaridade obrigatória e 45% não concluíam o ensino secundário (Ministério da Educação, 2003), a conclusão que se pode tirar é simples: no dia-a-dia, professores e alunos até estão presentes na mesma sala de aula, mas raramente se encontram ou partilham o mesmo mundo e, por conseguinte, a aprendizagem dificilmente acontece. Além disso, esta ideia é também suportada pelas baixas performances ao nível da literacia científica evidenciada pelos alunos portugueses no contexto dos países da OCDE.

---

5 Neste contexto, o insucesso escolar é avaliado, nomeadamente, pelos seguintes indicadores: (i) taxa de indivíduos com idades compreendidas entre os 18 e os 24 anos que não concluíram, com êxito, a escolaridade obrigatória ou o ensino secundário e que abandonaram definitivamente a escola, por 100 indivíduos no mesmo grupo de idade; (ii) o baixo nível de desempenho dos estudantes portugueses nos domínios da literacia científica e da resolução de problemas no contexto dos países da OCDE. Outros indicadores, como a taxa anual de abandono escolar (12,5%), mostravam um quadro semelhante.

### 3. Os desafios da formação de professores na atualidade

Que responsabilidade tem a formação de professores na existência de tais paradoxos? Que desafios esta tem de enfrentar se quiser promover a inovação nas escolas e, por essa via, ajudar os professores a responder às expectativas sociais? Para analisar estes problemas precisamos, através dos textos visíveis do currículo da formação de professores e da observação da prática pedagógica, avaliar os modelos e as práticas de formação, questioná-los em relação às competências que promovem e aos compromissos que assumiram em relação à educação geográfica.

Sobre esta matéria a nossa hipótese é que a formação dos professores reproduz, na sua essência, os mal-entendidos descritos anteriormente e, por conseguinte, tem constituído uma importante fonte de bloqueio à inovação e à mudança das práticas na educação geográfica. Naturalmente, dada a complexidade desta questão, inúmeros argumentos poderiam ser mobilizados para o debate. No entanto, nesta breve abordagem, a nossa opção recaiu sobre os conteúdos e os métodos de ensino por nos parecerem incontornáveis.

#### 3.1. Da primazia dos conteúdos ao desenvolvimento de competências essenciais

Se os conteúdos são as âncoras por excelência dos programas do ensino secundário, ao ponto da sua pretensa inadequação justificar, só por si, reformas curriculares e a garantia da sua lecionação legitimar práticas de ensino conservadoras, nos cursos de formação inicial de professores não há dúvidas que estes são mesmo sagrados. Nestes programas, os conteúdos não só constituem o único elemento de referência, como as sucessivas reformas que tiveram lugar, em pouco mais se refletiram do que na renovação do elenco disciplinar e dos conteúdos programáticos. Renovar a estrutura curricular para adequar os conteúdos às exigências do mercado de trabalho ou simplesmente para se introduzirem as últimas novidades da investigação científica, parece ser os únicos objetivos capazes de justificar a mudança (Barata-Salgueiro, 2003).

Tal sacralização dos conteúdos deve-se, no nosso ponto de vista, essencialmente a dois fatores. Em primeiro lugar, ao facto, das universidades portuguesas nunca terem assinado um verdadeiro

compromisso com a formação de professores. Envolveram-se na formação porque o ensino constitui ainda hoje o principal mercado de trabalho para os geógrafos. Em segundo lugar, as universidades nunca conseguiram ultrapassar o paradigma da racionalidade técnica da formação (Alegria, 2005). Sempre se acreditou que a formação reside na aprendizagem dos conteúdos científicos. «Uma sólida formação científica disciplinar seria o bastante para se ser um bom professor. Ou seja, além de se sobrevalorizar a formação académica, admite-se que basta saber muito para se ensinar bem, partindo-se do princípio de que a transferência de informação se faz sem quaisquer problemas» (Alegria, 2005: 532).

Neste contexto, não será difícil relacionar a importância que os conteúdos assumem nas práticas pedagógicas do ensino secundário com a formação inicial de professores. Como podemos pedir aos professores que relativizem a importância dos mesmos quando a formação que tiveram os preparou precisamente para a situação inversa? É certo que tal facto não pode servir de panaceia para todas as incongruências da geografia escolar, mas ajuda a explicar porque mesmo em situações em que os programas rompem claramente com esta visão, a prática pedagógica e a vida da aula se mantenham inalteradas. As reformas com os seus novos programas efetivamente nunca chegam às escolas, porque nestas não há quem as queira receber, ou pelo menos, no momento, as saiba acolher.

Se algum ensinamento se pode retirar da experiência de formação inicial de professores de geografia das universidades portuguesas e do mal-estar em que vive mergulhada a educação geográfica nas escolas, é que para se educar geograficamente os jovens não basta que os professores derramem sobre os mesmos as informações (conteúdos) que eles próprios (ou os programas) consideram pertinentes. Por mais interessantes que sejam, estas só serão assimiladas se os alunos estiverem disponíveis para as acolher. Da experiência portuguesa pode-se também aprender que para o ensino da geografia se refletir verdadeiramente na educação dos jovens, os professores necessitam de ser profissionais competentes, tanto do ponto de vista científico como pedagógico. Os professores necessitam de ser não só bons *peritos* na geografia, mas também que *saibam ensinar* e sobretudo que *saibam*

*ensinar o aluno a aprender*. Apenas os profissionais que aliem estas competências poderão, além de dar espetáculo com a sua forma brilhante de *explicar*, favorecer as aprendizagens dos alunos, *revelar* o caminho que os alunos devem percorrer na sua autodescoberta do mundo e da vida. Infelizmente, a promoção destas e outras competências, de importância vital para o sucesso da educação geográfica, continuam a estar ausentes dos programas de formação inicial de professores das nossas universidades. Ainda não faz muito tempo que a equipa do Tunning Project (2003) concluía que apesar das competências pedagógicas serem de grande relevância na formação dos indivíduos, estas ainda não faziam parte da maioria dos modelos de educação na Europa.

### 3.2. Do professor-ator ao professor encenador

Se a ditadura dos conteúdos científicos constitui nas escolas um obstáculo à inovação pedagógica, os métodos de ensino privilegiados nos cursos de formação inicial de professores inviabilizam a mudança das práticas e a predisposição para a aprendizagem ao longo da vida.

Em relação a este assunto a questão é simples. Como se pode pedir aos professores que deixem de olhar para a sala de aula como um espaço de ensino, organizada em torno da sua atuação, e passem a conceber a mesma como lugar de aprendizagem, centrada no aluno, se a sua experiência de formação foi para todos os dias subirem ao palco e desempenharem o papel de professor-ator? Alguns formadores dirão: então para que serviram as aulas e conferências consagradas ao “construtivismo”, à *Escola Nova* ou à *Escola reflexiva*, onde se tratavam por tu as ideias de Dewey, Montessori, Decroly, Freinet, Piaget, Freire, Meirieu, e tantos outros? De facto, precisamos consciencializar-nos que a mudança de paradigma está fora do alcance das reformas, das leis ou do poder do discurso. O que permite mudar as nossas práticas são as experiências de vida e, naturalmente, ninguém vive a sua vida através do outro. As nossas universidades proporcionam aos formandos a vivência de muitas experiências através do outro, mas raramente permitem que estes vivam a sua própria vida. Quem é que, por sugestão dos formadores, ainda não teve a oportunidade de visionar, em casa ou na sala de aula, filmes como *O Clube dos Poetas Mortos* ou os

*Coristas*, de conhecer a história da *Escola da Ponte* ou de *Summerhill*, de ler Ivan Illich ou Paulo Freire? Mas sejamos realistas. Que importância tem a possibilidade de ter assistido a estes filmes, conhecer a história de escolas construtivistas, ou ouvir falar em pedagogias libertárias e emancipadoras, se a prática quotidiana continua a moldar e a doutrinar na direção oposta? Paradoxo dos paradoxos, bem retratado pelo poeta mexicano Mariano Moreno: “Qualquer déspota pode obrigar os seus escravos a cantarem hinos à Liberdade!”.

De facto, recorrendo à eloquente metáfora de Rubem Alves (2004) da escola criadora de asas ou gaiolas, da sociedade chega-nos o grito que se formem professores capazes de criar asas, professores que sejam capazes de ensinar os alunos a voar. Mas na prática o que conseguimos? Apenas forma[ta]r professores para fazer gaiolas. O que fazemos é ensinar os professores a engaiolar pássaros. Somos sobretudo domesticadores de pássaros que, quando soltos, não conseguem mais voar, porque durante o seu cativeiro, desaprenderam a arte do voo. Quando soltos, mas não livres, porque demasiado formatados, rapidamente viram passarolas desajeitadas, porque demasiado confusos e inexperientes, e depois, alguns anos mais tarde, já seguros de si, tornam-se meros autómatos, prontos para cumprirem fielmente os programas oficiais através do manual escolar. Voar dificilmente o voltarão a fazer. Isso implicaria reeducação e não há nem disponibilidade nem recursos para o fazer.

Isto acontece, em parte, porque os cursos de formação preparam os professores para a representação, a atuação em palco (Cachinho, 2005; 2006). Há quem mesmo defenda que os cursos de formação deveriam incluir disciplinas orientadas para o desenvolvimento de competências de atuação (Lefèvre, 1978). Estas permitiriam formar de verdade o professor-ator. O professor que através dos seus dotes teatrais e de declamação é capaz de captar a atenção dos alunos e, em consequência, motivá-los para a aprendizagem, aqui entendida como sinónimo de ouvir o discurso. Não temos dúvidas que num espetáculo a qualidade de representação é fundamental. No entanto, independentemente dos níveis de desempenho dos atores, do interesse da peça ou da grandiosidade dos cenários, não podemos esquecer que o espetáculo só existe se houver espectadores. De facto, nas escolas o professor-

ator até tem espectadores, sobretudo porque o espetáculo além de ser gratuito para a grande maioria é obrigatório. O que cada vez há menos é público interessado, que seria capaz de pagar bilhete para assistir ao espetáculo.

Para recentrar o processo de ensino-aprendizagem no aluno precisamos de inverter a situação. Precisamos de fazer dos alunos mais atores e dos professores profissionais competentes. Mas estes só o serão se forem excelentes *observadores* e exímios *criadores* e *gestores* de experiências de aprendizagem que sejam significativas para os alunos. Experiências de aprendizagem significativas são aquelas que fazem a diferença pela positiva. Estas necessitam não de reformas e de novos programas, com conteúdos mais atrativos ou que estão na moda, mas acima de tudo uma renovação da *praxis escolar*, de ambientes e ambiências promotoras da aprendizagem, de professores coreógrafos e encenadores; professores que como os airbags não se veem mas sabemos que estão lá. Ou melhor, estes tornam-se visíveis na conceção das experiências de aprendizagem, na encenação e representação dos alunos, na gestão do espaço educativo, na observação e mediação dos inúmeros conflitos que fazem parte da vida da aula. Só não se veem verdadeiramente na atuação, porque este papel foi em grande parte transferido para os alunos. Libertos da atuação, os professores podem agora observar e usar a observação como investigação. Esta permitir-lhes-á conhecer as “representações” dos alunos e trabalhar a partir dos erros e dos obstáculos à aprendizagem (Souto Gonzalez, 2000). Só depois de terem realizado este trabalho podem conceber as experiências de aprendizagem e envolver os alunos nas mesmas.

Quanto às instituições envolvidas na formação de professores, o grande desafio está em conceber cursos e programas promotores do desenvolvimento de competências necessárias aos professores coreógrafos e encenadores. Muitos caminhos são possíveis, mas não seguramente através dos oferecidos pelo paradigma da racionalidade técnica. Estes apenas nos conduzirão ao professor-artesão, oleiro ou escultor, para quem os alunos (os aprendizes) são uma espécie de lenho, argila ou barro, aos quais se pode dar uma forma previamente definida (Gomes, 2004: 41). Nós sabemos bem quais são as limitações de que hoje padecem tais artes e ofícios, conhecemos bem as dificuldades que estas têm em sobreviver, mesmo

quando *tecnologizadas*. Depois, se tivermos em conta os problemas que envolve a reconversão destes profissionais, facilmente nos apercebemos da necessidade de formar comunidades de professores que sejam capazes não só de ensinar mas também de aprender, de saber gerir e administrar a sua própria formação contínua. Na realidade, como observa Perrenoud (2000: 155), estas competências condicionam a atualização e desenvolvimento de todas as outras, incluindo nestas, naturalmente, a capacidade de se adaptar à mudança e envolver-se na conceção, desenvolvimento e implementação de projetos de inovação pedagógica.

#### 4. Colocando em prática a formação de professores para a inovação e a mudança

Nesta secção expõe-se brevemente a nossa experiência na formação de professores de geografia na Universidade de Lisboa, na qual se procura pôr em prática a teoria da inovação educativa, ancorada na aprendizagem baseada na resolução de problemas (ABP) e no desenvolvimento de pequenos projetos de investigação escolar com recurso a trabalho de campo. Embora todos os anos cerca de vinte alunos tenham a oportunidade de viver esta experiência formativa, e a mesma constitua uma rotina e imagem de marca da forma como concebemos a formação de professores de geografia, optámos aqui por apresentar a metodologia recorrendo à experiência vivida no ano letivo de 2004/2005, pelas dinâmicas geradas e o impacto da mesma na formação dos alunos-estagiários.

No ano letivo de 2004/2005, vinte professores-estagiários tiveram a oportunidade de desenhar os seus projetos educativos e implementar os mesmos em sala de aula com alunos da escolaridade básica (7<sup>o</sup>, 8<sup>o</sup> e 9<sup>o</sup> anos), no terceiro período do ano letivo. Os projetos desenvolvidos envolveram a análise de problemas sociais e ambientais na região de Lisboa e suas imediações, cobrindo a rede de escolas cooperantes. Destes fizeram parte, entre outros: (i) o estudo do papel do rio Tejo na organização das atividades económicas no eixo de Vila Franca de Xira; (ii) os impactos das atividades turísticas na albufeira de Castelo de Bode; (iii) o desenvolvimento sustentável do Parque Nacional das serras de Aires e Candeeiros; (iv) os efeitos da pressão urbanística e o do turismo balnear nas alterações do uso do solo na Costa de Caparica; (v)

a localização de um centro comercial de influência regional numa área de grande vulnerabilidade ecológica, na margem sul da Área Metropolitana de Lisboa; (vi) os impactos da intervenção humana no tómbolo do baleal, em Peniche.

A conceção e implementação da experiência de aprendizagem pelos professores-estagiários decorreu ao longo de todo o ano letivo e na mesma podem distinguir-se três momentos. O primeiro, que ocupou os três primeiros meses do ano letivo, foi inteiramente ocupado com a conceção do projeto, envolvendo a identificação das questões de partida e dos conceitos chave, a definição dos objetivos de aprendizagem, a revisão da literatura sobre o problema e a seleção da metodologia a adotar na operacionalização do projeto no contexto escolar. O segundo momento prolongou-se pelo segundo período e consistiu na recolha das ideias prévias dos alunos e, a partir destas, na planificação da experiência de aprendizagem e na produção dos recursos pedagógicos de suporte à implementação da experiência. Por último, o terceiro momento decorreu ao longo do terceiro período e consistiu na implementação em sala de aula da experiência e na reflexão sobre os resultados alcançados. Estas três fases do projeto de formação encontram-se esquematizadas no Quadro I e já discutidas em outras publicações (Cachinho, 2005a; 2006).

Embora não fazendo parte dos programas e das orientações curriculares de geografia, a abordagem destes problemas foi concebida no contexto da operacionalização do Currículo Nacional, aproveitando, para o efeito, a flexibilidade da gestão do currículo permitida pelo Ministério da Educação. Tendo em vista o desenvolvimento de um vasto leque de competências geográficas dos domínios do conhecimento, do saber-fazer e do saber-ser, os projetos combinam um leque diversificado de atividades realizadas na sala de aula e extramuros, que vão da realização da investigação em primeira mão sobre os lugares, o ambiente e as pessoas através da realização de trabalho de campo, o uso das tecnologias de informação e comunicação para a realização de pesquisa bibliográfica na Internet, a construção de base de dados, o desenho e interpretação de mapas e gráficos, o uso de câmaras fotográficas digitais, a apresentação de evidências, a construção de argumentos cientificamente válidos, a realização de inquéritos e entrevistas, a exploração do manual escolar, de

artigos de opinião jornais e outras fontes escritas, ou ainda o jogo de papéis para ilustrar os diferentes pontos de vista sobre os problemas que são objeto de pesquisa. Na Figura 1 apresentam-se imagens da participação dos alunos em algumas atividades, em sala de aula e extramuros, ligadas à experiência de aprendizagem sobre o problema dos impactos ambientais da exploração das pedreiras nas serras de Aires e Candeeiros, concebida e implementada pelos professores estagiários da Escola Secundária Madeira Torres, do concelho de Torres Vedras.

No desenvolvimento destas experiências de formação de professores, bem como da implementação dos projetos de educação geográfica em sala de aula pelos professores estagiários, é privilegiada a metodologia da Aprendizagem Baseada em

Problemas (ABP). A mobilização desta metodologia justifica-se pelo seu elevado potencial na promoção da inovação educacional e das aprendizagens significativas e transformadoras (Wood, 2003; Fink, 2003; Cachinho & Esteves, 2014). Este potencial prende-se essencialmente com o facto da ABP preconizar uma quadrupla mudança de paradigma na forma de entender o processo de ensino-aprendizagem, a saber: (i) a recentragem do processo de ensino-aprendizagem no aluno; (ii) a passagem da transmissão do conhecimento para a sua construção; (iii) a utilização do trabalho de equipa como alicerce na progressão das aprendizagens; e (iv) a passagem dos conteúdos para a resolução de problemas (Bligh, 1995; Beringer, 2007).

Quadro I – Fases do projeto de geografia escolar vivido pelos professores-estagiários

Fases do projeto	Papel do professor	Competências e destrezas
<p><b>1ª Fase</b> Conceção e desenho do projeto de investigação</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Investigador</li> <li>▪ Perito</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Pesquisa, seleção e organização da informação acerca dos problemas sociais e ambientais</li> <li>▪ Conceção e desenho do projeto de investigação</li> <li>▪ Capacidade de aplicar o conhecimento na prática</li> <li>▪ Trabalhar em equipa</li> </ul>
<p><b>2ª Fase</b> Conceção e desenho das experiências de aprendizagem representativas dos códigos linguísticos da geografia</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Coreógrafo</li> <li>▪ Pedagogo</li> <li>▪ Educador</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Transformação do conhecimento científico em conhecimento escolar (a usar pelos alunos)</li> <li>▪ Resolução de problemas e gestão de tarefas</li> <li>▪ Organização e condução de experiências de aprendizagem</li> <li>▪ Recolha das ideias prévias dos alunos e sua mobilização na planificação do processo de ensino-aprendizagem</li> <li>▪ Capacidade de aprender a aprender</li> </ul>
<p><b>3ª Fase</b> Implementação do projeto de investigação escolar em sala de aula</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Mediador</li> <li>▪ Animador-coordenador</li> <li>▪ Ator-observador</li> <li>▪ Educador</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Envolver os alunos na aprendizagem e no trabalho da escola</li> <li>▪ Gerir a progressão das aprendizagens dos alunos</li> <li>▪ Observar as dinâmicas da turma e atuar em conformidade</li> <li>▪ Avaliar as aprendizagens dos alunos (processos e produtos)</li> <li>▪ Aprender a aprender</li> <li>▪ Aplicar a teoria a contextos reais</li> </ul>



Figura 1 – Atividades da experiência de aprendizagem “Desenvolvimento sustentável do Parque Nacional das serras de Aires e Candeeiros”, desenvolvida pelo grupo de professores estagiários da Escola Secundária Madeira Torres, no ano letivo de 2004/2005.

O principal objetivo da mobilização desta metodologia na formação de professores consiste, por um lado, em entender o processo de ensino-aprendizagem como uma prática investigativa, onde os professores são chamados a desempenhar outros papéis que não o de simples reprodutor do conhecimento desenvolvido nas universidades, e por outro lado, que em sala de aula os professores responsabilizem mais os alunos pelas suas aprendizagens, conferindo-lhes mais protagonismo no processo subjacente ao ato de aprender. Em última análise, com a vivência destas experiências de formação espera-se que os professores subalternizem o seu papel de atores, vistam a roupagem de coreógrafos e encenadores e reflitam mais sobre a sua ação pedagógica. Com esta mudança espera-se também que as salas de aulas, porque mais centradas em quem aprende, sejam menos espaços de ensino e mais lugares de aprendizagem.

## 5. Nota conclusiva

Neste artigo discutimos alguns mal-entendidos que moldam práticas no ensino da geografia e procurámos relacionar a difusão desses desvios com os modelos de formação de professores. Hoje em dia, estamos a viver na sociedade portuguesa uma profunda falta de sincronia entre a formação dada aos professores e os papéis que os mesmos são chamados a desempenhar nas escolas. As universidades preparam os professores para ensinarem geografia, mas nas escolas espera-se que eles sejam capazes de formar jovens geograficamente competentes e, por esta via, transformem o ensino em educação.

Este desencontro entre a formação ministrada nas universidades, essencialmente focalizada no ensino dos conteúdos da disciplina, e a prática pedagógica que se pretende implementar nas escolas, orientada para a aprendizagem do aluno, levanta hoje um grande desafio às instituições superiores de formação. Espera-se que estas saibam reinventar o ensino da geografia pela via da conceção de experiências de formação inovadoras, que impliquem mais ativamente os futuros professores na sua formação, lhes ensinem a gerir a mesma ao longo da vida, e os transformem em sujeitos reflexivos, continuamente empenhados na construção de experiências de aprendizagem inovadoras e significativas para os alunos. Para que tal desafio seja vencido é fundamental que, além

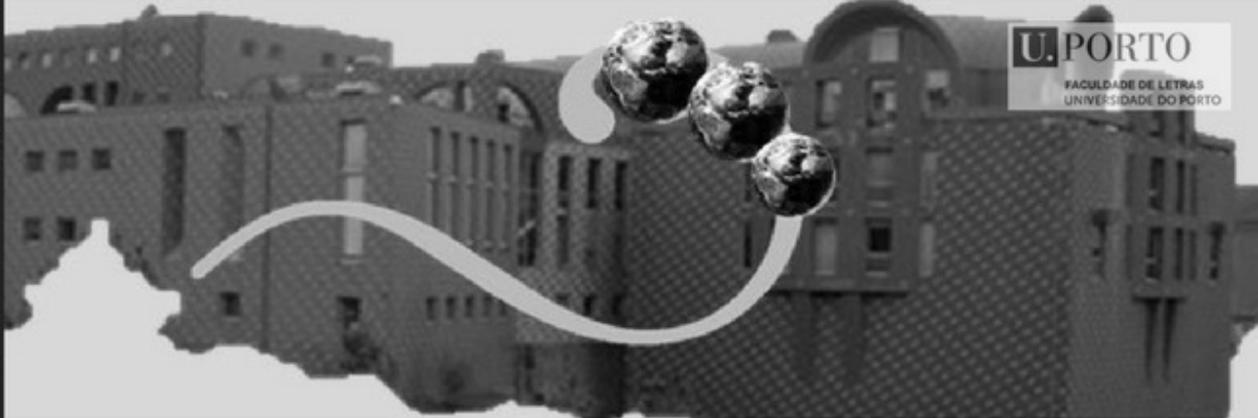
dos conhecimentos de base da ciência geográfica, em que se ancorou o paradigma de formação da racionalidade técnica, se proporcione aos professores a vivência de experiências em primeira mão que promovam o desenvolvimento de competências ligadas à resolução de problemas e à gestão do trabalho em equipa, sem as quais dificilmente conseguirão transformar o ensino em educação.

## Referências bibliográficas

- Alegria, M. F. (2005). Os estágios na formação inicial de professores de Geografia em Portugal. In *Ensinar Geografia na Sociedade do Conhecimento* (pp. 527-538). Lisboa: APG/AGE.
- Alexandre, F. (2005). Perfis de competências na formação inicial de professores de Geografia: um conflito entre racionalidade técnica e processos reflexivos. In *Ensinar Geografia na Sociedade do Conhecimento* (pp. 515-526). Lisboa: APG/AGE.
- Alves, N., Canário, R. (2004). Escola e exclusão social: das promessas às incertezas. *Análise Social*, 169, 981-1010.
- Alves, R. (2004): *Asas ou Gaiolas. A Arte do Voo ou a Busca da Alegria de Aprender, Asa*, Porto.
- Barata Salgueiro, Teresa (2003). L'enseignement de la Géographie au Portugal. *Géographes Associés*, 27, 37-43.
- Beringer, J. (2007). Application of Problem Based learning through Research Investigation. *Journal of Geography in Higher Education*, 31 (3), 445-457.
- Bligh, J. (1995). Problem based, small group learning. *British Medical Journal*, 311, 342-343.
- Cachinho, H. (2000). Geografia Escolar: orientação teórica e praxis didática. *Inforgeo*, 15, 69-90.
- Cachinho, H. (2005). Formação e inovação na educação geográfica: os desafios da pós-modernidade. In *Ensinar Geografia na Sociedade do Conhecimento* (pp. 453-472). Lisboa: APG/AGE.
- Cachinho, H. (2005a): "How to design and implement exciting geographical learning experiences in the classroom", in K. Donert and P. Charzynski (eds.) *Changing Horizons in Geography Education*, Herodot Network & Association of Polish Adult Educators, Torúm, Polónia, pp. 17-21.
- Cachinho, H. (2006). Creating Wings: the challenges of teacher training in post-modernity. In K. Purnell,

- J. Lidstone & S. Hodgson (Ed.), *Changes in Geography Education: Past, Present and Future. Proceedings of the IGU-Commission for Geography Education 2006 Symposium* (pp. 96-102). Brisbane, Austrália: IGU.
- Cachinho, H., Esteves, M. H. (2014). *Creating Texts and Contexts for Deeper Understanding: the CHISE Experience*. Paper presented at PBL2014 *International Conference: from text to context*. Concepción, Chile: s.n.
- Fink, L. D. (2003). *Creating significant learning experiences: an integrate approach to designing college courses*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Gave (2004). *Resultados do Estudo Internacional PISA 2003*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Geographical Association (2000). *This is Geography*. Sheffield. <http://www.geography.org.uk>
- Gomes, A. (2004). *A Escola*. Porto: Porto Editora.
- Graves, N. (1975). *Geography in Education*. London: Heinemann Educational Books.
- Lefèvre, L. (1978). *O Professor, Observador e Actor: condução da classe e orientação escolar*. Coimbra: Livraria Almedina.
- Mérenne-Schoumaker, B. (1985). *Savoir penser l'espace. Pour un renouveau conceptuel et méthodologique de l'enseignement de la géographie dans le secondaire*. *L'Information Géographique*, 49, 151-160.
- Mérenne-Schoumaker, B. (1994). *Didactique de la Géographie. Organiser les apprentissages*. Paris : Nathan.
- Ministério da Educação (2003). *Cartografia do insucesso e abandono escolares em Portugal*. [www.min-educ.pt/scripts/ASP/destaque/estudo01/docs/sintese.pdf](http://www.min-educ.pt/scripts/ASP/destaque/estudo01/docs/sintese.pdf)
- National Research Council (1997). *Rediscovering Geography: new relevance for science and society*. Washington D.C.: National Academy Press.
- OCDE (2016). *Education 2030: Draft Discussion Paper on the Progress of the OECD Learning Framework 2030*, EDU/EDPC (2016)23. Beijing, China: s.n.
- Perrenoud, Ph. (1999). *10 Nouvelles compétences pour enseigner*. Paris : ESF éditeur.
- Postman, N. (1995). *The End of Education – Redefining the Value of School*. New York: Vintage Books, Random House.
- Saint-Onge, M. (1996). *Moi j'enseigne, mais eux, apprennent-ils?* Laval (Quebec)/Lyon : Chronique Social/Beauchemin.
- Sebarroja, J. (2001). *A Aventura de Inovar. A mudança na escola*. Porto: Porto Editora.
- Souto-González, X. (2000). *A Didática da Geografia. Dúvidas, Certezas e Compromisso Social dos Professores*. *Inforgeo*, 15, 21-42.
- Souto-González, X. , Ramírez Martínez, S. (1996). *Enseñar Geografía o educar geográficamente a las personas*. *IBER Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 9, 15-26.
- Tuning Project (2003). *Tuning Education Structures in Europe. Final Report, Pilot Project Phase 1*. [www.relint.deusto.es/TuningProject/index.htm](http://www.relint.deusto.es/TuningProject/index.htm)
- Vandenbosch, J. (1982). *Le pari géographique*. *Bulletin des Amis de l'A. R. J. Bordet*, 52, 3-15.
- Wood, D. (2003). *ABC of learning and teaching in medicine: Problem based learning*. *British Medical Journal*, 326, 328-330.





## Formação de professores de geografia no Brasil a partir do contexto da educação superior à distância

Marcio Berbat

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro  
marcioberbat@yahoo.com.br

### Como citar este artigo:

Berbat, M. (2017). Formação de professores de geografia no Brasil a partir do contexto da educação superior à distância. *Revista de Educação Geográfica | UP*, nº.1, p.21-34. Universidade do Porto

ISSN

2184-0091

DOI

<https://doi.org/10.21747/GeTup/1a2>

Secção: Refletir

**Resumo:** O presente artigo tem como objetivo investigar de forma crítica e qualitativa o discurso da política educacional de formação de professores à distância, que se insere no quadro da maioria dos projetos de educação superior a distância em andamento no país, procurando para isso trabalhar duas questões: 1) Compreender a criação e funcionamento do Programa de Formação Inicial para Professores do Ensino Fundamental e Médio (Pró-Licenciatura) e da Universidade Aberta do Brasil (UAB), tendo como objeto os cursos de licenciatura em geografia; 2) Entender como essa configuração influenciada por políticas de organismos internacionais, sob a aparência de ampliação do acesso à educação, se apresenta atualmente na base do processo de privatização da educação brasileira, configurando-se pela ausência de institucionalização da educação a distância no sistema público de ensino superior

**Palavras-Chave:** Universidade aberta do Brasil; Educação a distância; Pró-Licenciatura; Institucionalização

**Abstract:** This article aims to investigate in a critical and qualitative way the discourse of educational policy of distance teacher training, which is part of the majority of distance education projects in progress in the country, seeking to address two questions: 1) To understand the creation and operation of the Initial Training Program for Primary and Secondary School Teachers (Pro-Licenciatura) and the Open University of Brazil (UAB), with the purpose of undergraduate courses in geography; 2) To understand how this configuration influenced by policies of international organizations, under the appearance of broadening access to education, is currently the basis of the privatization process of Brazilian education, being configured by the absence of institutionalization of distance education in the public system of higher education.

**Keywords:** Open University of Brazil; distance education, Pro-Degree; Institutionalization.

## 1. Introdução

No Brasil contemporâneo, a educação superior a distância vem-se configurando como um dos principais mecanismos de políticas e serviços dos organismos internacionais junto aos países em desenvolvimento, principalmente pela Organização Mundial do Comércio (OMC), pelo Banco Mundial (BM) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), utilizando-se do discurso de melhoria da educação e ampliação do acesso (inclusão) à educação superior, principalmente nos programas produzidos para a população desses países.

De acordo com Barreto (2010), em se tratando de formação de professores a distância nos países em desenvolvimento, a recontextualização das tecnologias de informação e comunicação (TIC) pode ser dimensionada pelas formulações das organizações “globais” endereçadas aos Estados nacionais, especialmente quando periféricos.

Dentro desse processo de ampliação do uso das diversas mídias tecnológicas na área educacional, tanto pela característica técnica como pela sua forma de funcionamento em rede, podemos dizer que vem diretamente acompanhada de estratégias de privatização da educação no país, historicamente carente de investimentos públicos em grande parte do território nacional, como também ampliação do mercado para as grandes empresas estrangeiras (principalmente as americanas e europeias) da área de ciência e tecnologia, criando dessa forma um enorme potencial de vendas, no chamado “mercado educacional” emergente.

No caso específico da educação superior, existem contradições nos discursos sobre a utilização das TIC, principalmente quanto à prática político-pedagógica utilizada, fortemente ligada aos interesses do capital e centrando-se, de acordo com Lima (2006), em três eixos centrais (Berbat, 2012):

1) A promessa integradora da educação. Os organismos internacionais criticam os países periféricos por seus baixos níveis de escolaridade. Para que esses países periféricos possam reverter sua condição subordinada na “nova ordem mundial” competitiva e globalizada, é necessário o investimento na educação. Nesse sentido, os

organismos internacionais oferecem como política de integração uma educação mais pragmática, voltada para os interesses dos setores privados nacionais e internacionais. Essa crítica fundamenta as reformulações da política educacional desde a década de 1990, com vistas à inserção de cada país na economia-mundo.

2) As reformulações na política educacional da periferia do capitalismo, segundo esses organismos internacionais, devem seguir três pressupostos básicos: a ampliação do acesso à educação, concebida como uma política de “inclusão social”, focalizada nos segmentos populacionais mais pobres; a diversificação das instituições e dos cursos de ensino superior; a diversificação das fontes de financiamento da educação superior.

3) A utilização das TIC, por meio da educação a distância, é apresentada como passaporte da educação para a “sociedade da informação”. O projeto hegemônico parte da concepção de que vivenciamos um mundo em profunda transformação, caracterizado pela “globalização econômica” e pela “internacionalização da informação”, esta última consubstanciada na existência da “sociedade da informação”. A inevitabilidade, a inexorabilidade e a irreversibilidade no uso das tecnologias apresentam a utilização das TIC na educação escolar como oportunidade para que a educação não se torne obsoleta. No mesmo sentido, a capacitação tecnológica será o passaporte de cada indivíduo, a partir de suas habilidades e competências para a superação do “desemprego tecnológico”, do “analfabetismo tecnológico” e, conseqüentemente, para alcançar a “empregabilidade”.

As TIC podem ser consideradas como elementos impulsionadores das principais mudanças implantadas na sociedade nas últimas décadas e seu impacto a partir das transformações ocorridas e em constante dinamização sobre o espaço vem potencializando uma cidadania sem fronteiras e de intensa transformação cultural (Be, 2006).

A submissão frente à concepção de democratização do ensino e do aumento do número de alunos pela massificação das matrículas, visando justificar as modificações na legislação educacional, privilegia as instituições privadas, com crescentes modelos

neoliberais de expansão para o ensino superior, ignorando a função social das instituições públicas de ensino superior como possibilidade de superar o processo de escolarização para a inclusão, ignorando a instalação de programas com viés de formação para a transformação social.

Gomes e Moraes (2012), aplicando a teoria de Trow (1973, 2005) para entender o processo histórico da educação superior no país, que trata sobre a transição de “sistema de elite” para o “sistema de massa” e deste para “sistema de acesso universal”, referem que durante o governo de FHC, o Brasil adotou políticas de intensificação da matrícula, sobretudo via setor privado, dando início ao processo de transição para o sistema de massa, processo que teve continuidade no governo Lula e Dilma.

Acreditamos que a ofensiva emancipatória e internacional do capital, junto com a tentativa de ampliação do mercado pelas empresas estrangeiras da ciência e tecnologia, têm sufocado o uso crítico-emancipatório das TIC e da educação a distância, que, na nossa opinião, deveriam ser usadas como alternativas integradas no sistema educacional, de forma a complementar o processo ensino-aprendizagem e, ampliando as possibilidades de inclusão de novos alunos ao sistema educacional, definindo-se assim, um sistema híbrido (b-learning), que permitiria integrar as instituições de ensino superior públicas já existentes no país.

Essa conjuntura desempenha um papel determinante no processo de redefinição da educação superior, em especial na universidade pública. Essa minimização do papel do Estado, no que se refere às políticas públicas educacionais, resultantes desses arranjos macroeconômicos, vem redimensionando as políticas públicas, especialmente no campo educativo (Catani; Dourado; Oliveira, 2003).

Apesar dos mais de 10 anos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 1996), ainda não foi possível atingir a meta de ter todos os professores da educação básica com formação de nível superior. O déficit de professores, de acordo com o Ministério da Educação, era de 246 mil (em fevereiro de 2009) nas redes públicas de educação básica, conforme divulgado pela Coordenação de

Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Lapa; Pretto, 2010).

De acordo com Alonso (2010), no mote da expansão da educação a distância (EaD), dois temas são recorrentes: a democratização do acesso ao ensino superior e a necessidade da formação dos profissionais de educação, como fator para melhoria da qualidade do ensino fundamental e médio. Importante frisar que a tônica das propostas, no âmbito da formação dos profissionais da educação, abarca as duas dimensões que são consensuais em se tratando da formação do professor: a inicial e a continuada.

Chamamos a atenção para o discurso do Ministério da Educação no governo Lula e Dilma, com continuidade em Michel Temer, que defenderam (e ainda defendem) a adoção da educação superior a distância de forma indiscriminada, como o caminho mais viável para a ampliação de vagas neste nível de ensino.

Primeiramente, cabe destacar, por exemplo, que o relatório do grupo interministerial do governo Lula (nos dois mandatos), afirmava ter como meta, até o final do segundo mandato, a ampliação de 600 mil vagas na educação superior, referindo-se a educação superior a distância, indica que 500 mil alunos serão por ela atendidos, deixando a ideia de que apenas 100 mil estudantes frequentarão os cursos presenciais.

O avanço dos cursos de formação de professores na modalidade a distância é algo que precisa ser avaliado pela sociedade brasileira. Nota-se que somente no Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), que tem a maior quantidade de cursos para a formação docente, existiam 403 cursos de licenciatura em 2014 (INEP, 2015). Conforme Sommer (2010), concordamos com o imperativo de discutir os problemas, perspectivas e possibilidades deste tipo de formação.

Com relação ao profissional que vem trabalhando com a educação superior a distância atualmente no País, no atendimento dos polos presenciais e nos ambientes de tutoria a distância, a situação é preocupante. Segundo Pires (2001), as relações de trabalho se alteraram, observando-se que o profissional de educação, outrora chamado de professor, passou a ser chamado de tutor e, enquanto tutor com todas as implicações que tal

designação impõe. Com efeito, enquanto tutor, não goza de direitos tradicionais como férias, carteira assinada e direitos previdenciários, os contratos ou bolsas são de curta duração, sendo terceirizados por fundação, empresa ou instituição privada de administração indireta.

Parece-nos que tais princípios pós-fordistas, que buscam trabalhadores “flexíveis” e com as chamadas “múltiplas competências para o mundo trabalho”, deverá fazer parte dessa nova tentativa de legitimação “liberalista” que se inicia no século XXI. Uma tendência que parece indiciar grandes choques institucionais para os próximos anos, principalmente no Brasil, onde o desenvolvimento de um modelo de instituição mista ou integrada parece caminhar para sua efetivação como paradigma de operacionalidade das instituições de ensino superior no país.

O mercado de EaD, enquadrado no âmbito dos “mercados emergentes de serviços”, cresce de forma a fazer com que a Organização Mundial do Comércio (OMC), faça pressão para que as regras comerciais no campo educacional seja cada vez mais integrada ao setor de serviços internacionais. Atrelada ao setor de serviços, a educação passa a ser vista como mercadoria, ampliando as possibilidades de negócios no mercado brasileiro, representando lucro para o governo, através dos impostos e principalmente para as empresas que oferecem serviços tecno-educacionais.

A trajetória da EaD no país, mais especificamente na UAB, tem sido construída à margem da estrutura interna das universidades, pelo que os critérios pedagógicos e sociais para a transformação das práticas pedagógicas é relegado para segundo plano, engolidos pelo fator financeiro, conforme expressa a afirmação de Pimentel (2010, p. 279):

A avaliação dos critérios de financiamento é realizada pela equipe interna da diretoria de EaD (Ministério da Educação - MEC). Esse processo de avaliação dos projetos pedagógicos e das planilhas orçamentárias, no nosso entendimento, tem a ver com o modelo de cursos a distância ofertados pelas instituições pertencentes a UAB e também com a consolidação da EaD. Ao mesmo tempo em que as instituições de ensino têm a oportunidade de

ofertar cursos a distância com apoio financeiro do MEC, também há uma indução do modelo pedagógico, haja vista as condições de financiamento. Os dados empíricos possibilitam visualizar que os projetos pedagógicos buscam se adequar aos parâmetros de financiamento, o que de certa forma determina como o curso será executado. Deve-se a isso a média do financiamento do custo-aluno praticada pela UAB.

## 2. Programa pró-licenciatura e a licenciatura em Geografia

O Programa de Formação Inicial para Professores do Ensino Fundamental e Médio (Pró-Licenciatura), iniciado em 2004, se insere no discurso da tentativa conjunta de diversos projetos em busca da melhoria da qualidade do ensino na Educação Básica no País, que deveria abranger todos os níveis da educação básica (FRANCO, 2006) e foi elaborado para funcionar na modalidade de EaD.

Tem a liderança do MEC, com a coordenação das Secretarias de Educação Básica (SEB) e de Educação a Distância (SEED), já extinta e com o apoio e participação das Secretarias de Educação Especial (SEESP) e Educação Superior (SESU).

Trata-se de um Programa de Formação Inicial voltado para professores dos sistemas públicos de ensino, lecionam nos anos/séries finais do Ensino Fundamental e/ou no Ensino Médio e que não tem habilitação legal para o exercício da função Licenciatura.

Segundo as Propostas Conceituais e Metodológicas do Programa (2005), o mesmo deverá ter a característica de referência, na sua estrutura e concepção, apresentando flexibilidade a fim de possibilitar a sua aplicação tanto em outras regiões geográficas como em outras áreas do conhecimento.

Durante o desenvolvimento dos cursos estão previstas atividades presenciais, como avaliação, práticas em laboratórios de ensino e estágio docente. Caso seja computado o exercício na docência como estágio, a duração mínima do curso será de três anos e meio.

Segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2003) para justificar tal programa, observa-se que cerca

de 184 mil docentes dos anos/séries finais do Ensino Fundamental e 56 mil do Ensino Médio da rede pública não tinha habilitação legal, equivalendo a 26,21 % e a 14,74 %, respectivamente, do total das funções docentes no Brasil.

O Programa Pró-Licenciatura foi desenvolvido pelo MEC para funcionar em parceria com Instituições de Ensino Superior (IES), mas apenas com as Instituições públicas na fase I (em 2004). Já na fase II (que comentaremos mais à frente), com o primeiro edital disponível em 2005, foi aberto também para as IES comunitárias e/ou confessionais, que tenham a habilitação legal exigida pela legislação brasileira.

O governo de Luiz Inácio Lula da Silva fez alterações no programa para a chamada fase II, com uma abertura para as instituições comunitárias e/ou confessionais, que também podemos chamar de instituições “empresariais”, pois pressiona o governo para projetos como o programa Pró-Licenciatura, que envolve grande quantia de dinheiro público e passa a oferecer novas oportunidades de expansão para essas instituições, atualizando indiretamente a sua infraestrutura tecnológica e administrativa e ajudando diretamente a “resolver” problemas financeiros na qual a maioria das instituições de ensino superior privado se diz enfrentar atualmente.

Esse tipo de pressão exercida pelas instituições chamadas comunitárias e/ou confessionais está oficialmente amparado pela legislação brasileira. Na Constituição Brasileira de 1988, o artigo 213 cita:

Os recursos públicos serão destinados às escolas públicas, poderão ser dirigidos a escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas definidas em lei. (BRASIL, 1988)

Na LDB de 1996, o artigo 20, inciso II, define as instituições de ensino comunitárias como:

As que são constituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas, inclusive cooperativas de professores e alunos que incluam na sua entidade mantenedora representantes da comunidade. (LEI Nº 9.394/1996)

No inciso III, do mesmo artigo, supõe-se, que as instituições confessionais sejam necessariamente comunitárias, pois também são obrigadas aos requisitos do inciso II.

Como o programa Pró-Licenciatura, já nasce com a previsão de início e fim, pois a meta era formar os cerca de 240 mil docentes sem a qualificação mínima exigida pela LDB. Ao final desse processo, que pode variar de acordo as carências encontradas em cada município do país, as instituições terão realizado uma modernização em sua infraestrutura geral, o que de certa forma estará privilegiando as instituições privadas em relação às instituições públicas, que vêm recebendo a cada ano menos investimento por parte do governo.

Esse tipo de direcionamento, com os recursos públicos na educação superior brasileira (principalmente pelo governo federal), vem apenas demonstrar a falta de compromisso dos governantes no Brasil com a manutenção e expansão das instituições públicas de ensino superior, que apesar de toda essa situação, ainda mantém a sua excelência nos cursos oferecidos em todo país (Berbat, 2006).

O Programa Pró-Licenciatura Fase II teve como previsão a participação das Secretarias de Estado e de Município na operacionalização dos cursos e também sobre aspectos administrativos do programa.

A ação do programa visava à melhoria da qualidade de ensino nessas áreas, a partir do empenho das secretarias de Educação Básica (SEB/MEC) e Educação a Distância (SEED/MEC). Com a participação da Secretaria de Educação Básica, os recursos destinados ao programa foram ampliados, principalmente a partir da fase II.

O Ministério da Educação liberou no dia 31 de Janeiro de 2006 a Portaria nº 3, informando sobre os novos projetos de cursos de Licenciatura que foram aprovados pelas comissões de seleção e julgamento constituídas por vários especialistas contratados pelo MEC. Dentro dos projetos de Licenciatura aprovados nessa Portaria, encontra-se a liberação para abertura de novas turmas em cursos já autorizados anteriormente, como os cursos de Química, Física, Matemática e Ciências

Biológicas, entre diversas instituições Públicas pelo país.

Já para a abertura de novos cursos, o número foi maior e incluiu várias áreas do conhecimento, como: Artes (artes visuais; música e teatro), Geografia, História, Letras (Língua Portuguesa; Espanhola e Inglesa) e Educação Física. A distribuição atingiu todas as regiões do país, sendo desta vez dividida entre instituições públicas e privada.

Mais especificamente na área de Geografia foram autorizados quatro projetos de Licenciatura na modalidade de EaD. A iniciar a partir de 2007, designadamente na Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG); a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM); a Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) e para a Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC - Minas).

As IES autorizadas a iniciar o curso de Licenciatura em Geografia buscaram parcerias diversas e formações em rede, para que pudessem concretizar um projeto de atuação bastante abrangente territorialmente.

Estas parcerias não se limitaram às IES públicas, estendendo-se a acordos de IES Públicas para Privadas (caso do UEPG e UFSM) e também de IES Privadas para Públicas (PUC - Minas). Isso pode ser entendido de várias maneiras, sendo o montante financeiro do Programa, a possível experiência a ser adquirida visando projetos futuros e a liberdade para parcerias disponível no programa Pró-Licenciatura, pontos marcantes para a efetivação dessas parcerias.

Um aspecto ainda não divulgado para a sociedade e muito importante para a credibilidade do programa, pois trata do uso do dinheiro público, foi o valor autorizado para cada projeto iniciar suas atividades e também o valor gasto com os cursos até o término. Uma característica do programa é a atribuição de valores diferenciados entre as instituições, inclusive no que refere as bolsas temporárias que serão pagas aos diversos profissionais envolvidos. Em oposição a esse

caminho de intransigência ética, reafirmamos o princípio defendido por Florestan Fernandes ao longo do seu percurso como deputado federal e sociólogo: verba pública exclusivamente para a educação pública.

Para os cursos de Licenciatura em Geografia, a previsão de início em 2006 foi prejudicada pela falta de estrutura e experiência das instituições, incluindo dos respectivos departamentos em oferecer cursos na modalidade de EaD e também por ser um ano eleitoral, fazendo com que a liberação de verbas para os respectivos projetos só ocorresse no final de julho.

Dessa forma, a maior parte dos cursos autorizados na fase II do Pró-Licenciatura, só teve início efetivo a partir de agosto de 2007, com finalização em 2014. De certa maneira, o prolongamento dos prazos permitiria melhorar a preparação da estrutura física dos polos, de pessoal qualificado e o projeto político-pedagógico, já que a maioria das instituições não tinha experiência com EaD, salvo algumas experiências isoladas.

Das 30.399 vagas ofertadas em 15 licenciaturas diferentes, 24.488 foram efetivamente preenchidas, englobando as fases 1 e 2 do Pró-Licenciatura. De acordo com a nota técnica nº 008 de 30 de dezembro de 2013 da Diretoria de Educação a Distância da Capes, registraram-se 39,4% de desistências, tendo concluído o programa (2013), cerca de 60% dos inscritos.

Para o Ministério da Educação, com citação na mesma nota técnica, a taxa de evasão média (de todos os cursos) de 39,4%, não indica insucesso nos objetivos do Programa Pró-Licenciatura, afirmando que a sua condução contribuiu muito para a experiência de expansão da UAB, no âmbito da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que o Pró-Licenciatura passou a integrar em 2011.

**Tabela 1** - Licenciatura em Geografia a Distância – Pró-Licenciatura  
Balanco de vagas Fase 2

Instituição	Vagas Ofertadas	Alunos Formados	Percentual de Formados (%)
UFSM + UFPEL + UCS + IFSUL	210	88	41,9
UEPG	350	189	54,0
UFRN + UEPB	300	147	49,0
Total	860	424	49,31

Fonte: INEP/CAPES – Organização pelo autor - 2015.

Ao analisar os números de vagas ofertadas e alunos formados nos 3 projetos de licenciatura em geografia desenvolvidos durante a fase 2 do Pró-licenciatura, (Tabela 1) observa-se uma taxa média de conclusão de 49,31%, valor abaixo da média geral do Pró-Licenciatura (Tabela 1).

No entanto, de acordo com o Censo da Educação Superior (2015), a taxa de conclusão de licenciaturas a distância (instituições públicas + privadas) corresponde a 36,5%, pelo que a média dos três projetos da licenciatura em geografia no Pró-Licenciatura pode ser considerada relevante, refletindo o sucesso de quase metade de formandos. Enquadrando-se no contexto da média nacional das licenciaturas a distância, este resultado foi considerado positivo pelo próprio MEC.

Tomando os objetivos do Pró-Licenciatura e os objetivos de cada projeto, percebemos que os cursos optaram por estratégias parecidas para as tutorias, organização curricular e produção de material didático. Fica evidente que precisamos melhorar na concepção de formação a distância, discutindo a participação presencial dos alunos, em atividades de estágios curriculares, práticas de laboratórios, trabalhos de campo, entre outros, aqui neste programa, difíceis de operacionalizar na EaD, seja por não participação no projeto original, seja na falta de estrutura dos polos enquanto braços da universidade e mesmo na mudança de postura dos professores formadores, que de certa forma já fazem isso no curso presencial mas estão longe do cotidiano da escola básica.

A arquitetura curricular, o modelo de gestão adotado (entre polos e universidades), o

monitoramento/controlado do processo de formação aprovados pelo MEC e os resultados obtidos, indicam um percurso de transformação com avanços na perspectiva de oferecer formação inicial para docentes na escola. No entanto, no caso do Pró-licenciatura, este mostrou-se como uma extensão da estrutura presencial das respectivas instituições de ensino superior envolvidas no programa.

Acreditamos que a mudança passa por pensar um novo projeto de formação de professores, tanto a distância como presencial. Neste contexto, defendemos um modelo híbrido, no qual as instituições de ensino superior e os próprios estudantes possam “configurar” o caminho de formação, respeitando cada sujeito com a sua própria singularidade de tempo e espaço, que o faz diferente por si só.

É relevante destacar que o Pró-Licenciatura teve uma especificidade que ainda estamos trabalhando para sanar no sistema educacional a formação na área de atuação na escola básica. São inúmeras as possibilidades de construir um projeto de formação inicial de professores, que não pode deixar de levar em consideração o diálogo com a escola e os saberes desses sujeitos (de alguma forma, já professores).

Refletindo sobre a nossa própria prática docente, consideramos a importância de validar a construção de conhecimento nas escolas básicas como etapa paralela e de mesmo peso em qualquer curso de formação de professores, seja presencial ou a distância, começando pela postura proativa e de troca nas instituições de ensino superior, formada por uma rede que reorganiza e

disponibiliza as informações, na perspectiva da inteligência coletiva (LEVY, 2000).

Após a nossa análise, percebemos que o Pró-licenciatura apresentou problemas em questões já conhecidas da área de geografia, pelo menos desde que a formação de professores em nível superior teve início no Brasil, na década de 1930 do século passado. Estamos falando de uma estrutura de bacharel predominando nas licenciaturas, que perpassa várias áreas, mesmo após as diretrizes nacionais para os cursos de licenciatura, com mais de anos de existência.

Apesar de o contexto ser outro, a base dos problemas é a mesma, um projeto com pouca ou quase nenhuma integração com a escola, escola onde estão as crianças e professores, no cotidiano de produção de saberes, e que deveria ser contemplada no processo, em todos os sentidos. Lembrando que o Pró-Licenciatura teve um objetivo nuclear, o de oferecer formação em nível de licenciatura para professores que atuavam e não tinham a formação na área.

É claro que do ponto de vista da política educacional conseguimos formar um bom número de professores de geografia em torno de 49% somando todos os projetos, mas ainda é pouco, acreditando que a mudança leva anos e gerações para concretizar nos sistemas de ensino.

E neste domínio, para onde vai o ensino de geografia? Esta pergunta, expressa na capa de um livro famoso e organizado pelo professor Ariovaldo Umbelino de Oliveira no final da década de 1990, ainda é muito atual. No caso concreto da formação de professores a distância, podemos dizer que se trata de uma estrutura temporária, tem penetrado na organicidade das universidades de alguma forma, entretanto, como política educacional para ajudar a mudar a aprendizagem nas escolas, a realidade ainda é incipiente para qualquer determinação. Sabemos apenas que avançamos, mas para onde? Vamos acompanhar esses professores formados pelo Pró-licenciatura e mais a frente discutir coletivamente a trajetória de concepções e práticas de formação de professores para a educação básica.

De maneira geral, a investigação confirma as influências das políticas educacionais sobre a operacionalização da formação de professores a

distância em geografia no Pró-licenciatura (BERBAT, 2008), políticas essas provenientes das reformas educacionais que ocorreram a partir da década de 1990 e com desdobramentos evidentes na expansão da EaD no Brasil.

É importante observar que, apesar das diferenças regionais e das próprias propostas de licenciatura em geografia, todas demonstram seguir modelos de concepção de formação docente amarrada a dicotomia fragmentária entre geografia humana e física, que tem origem na própria maneira como as bases epistemológicas da geografia foram construídas no país, fortemente influenciada pela escola francesa.

Somado a isso, para Dalben (2014), os currículos sejam eles da geografia ou da pedagogia ou de qualquer outra área, estão com a “cara” de nossa carreira, colada na pós-graduação, fragmentados, com a síndrome da produtividade acadêmica, que se reflete na quantidade de artigos e textos a serem lidos e pouco foco nas necessidades evidentes dos estudantes de aprenderem a refletir, criar, estudar visando a realidade prática.

A valorização da docência e da atividade de “ensino” nas IES brasileiras deve ser um projeto em longo prazo, pois ela dependerá de mudanças nas “leis intrínsecas” e necessárias para a consolidação de um novo processo de formação de professores, resultado de lutas políticas e ideológicas no sistema de ensino superior, retratando a metamorfose que hoje encontramos na educação superior a nível mundial.

### **3. Programa UAB e a formação de professores para a educação básica**

O Programa UAB foi criado pelo Ministério da Educação, em 2005 no âmbito do Fórum das Estatais pela Educação, para a articulação e integração de um sistema nacional de educação superior a distância, em “caráter experimental”, visando sistematizar as ações, programas, projetos, atividades pertencentes às políticas públicas voltadas para a ampliação e interiorização da oferta do ensino superior gratuito e de qualidade no Brasil (PPP-UFVJM, 2009). A UAB é uma parceria entre consórcios públicos nos três níveis governamentais (federal, estadual e municipal), com a participação das universidades públicas e demais organizações interessadas.

Uma ou mais instituições públicas de ensino superior oferecerão cursos superiores na modalidade de EaD, para atendimento dos estudantes nos polos municipais de apoio presencial. Por exemplo, um município brasileiro pode não ter oferta de cursos superiores presenciais em sua região, no entanto, a prefeitura desse município pode definir um polo de apoio presencial, o qual servirá de polo de atendimento de estudantes.

A UAB já oferece, desde junho de 2006, cursos a distância de graduação, inicialmente em parceria com o Banco do Brasil (curso de administração), integrante do Fórum das Estatais pela Educação e as instituições federais e estaduais de ensino superior. Foram dez mil estudantes de administração em um projeto-piloto desenvolvido em 87 polos de 17 estados e do Distrito Federal.

Para iniciar em 2007, estavam previstos 61.575 novas vagas em cerca de 1,3 mil cursos a distância, a grande maioria de graduação, em diversas áreas do conhecimento. Elas foram ofertadas em 297 polos da UAB. Do total de novos cursos, 690 são de licenciatura, 357 lato sensu (especialização), 186 de bacharelado, 54 tecnológicos, 12 sequenciais e sete de mestrado (Berbat, 2012). A maioria dos cursos aprovados e em andamento está ligada a licenciatura, voltados para a educação básica, direcionados para a formação inicial e continuada dos professores.

Na gestão Lula e com continuidade em Dilma, o governo federal lançou o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), em parceria com a UAB, oferecendo cursos de formação inicial de professores em efetivo exercício da educação básica pública que ainda não têm graduação, o que significa atender a demanda de milhares de professores, visando certificar e propiciar formação continuada a quase dois milhões de profissionais.

O Ministério das Comunicações, em parceria com o Ministério da Educação, vem instalando equipamentos GESAC (Governo Eletrônico e Serviço de Atendimento ao Cidadão) para que todos os polos da UAB possam acessar a Internet em banda larga. Ao mesmo tempo, o Ministério da Educação promoveu ações junto ao Ministério de Ciência, Tecnologia e Inovação, especialmente através da Rede Nacional de Pesquisa (RNP), para conexão nacional das universidades e municípios integrados

à UAB, criando novas infovias de comunicação para o sistema.

As IES públicas estão articuladas em vários municípios, constituindo uma pequena amostra do universo que deverá fazer parte da EaD nessas instituições. Além de atuarem nos seus respectivos Estados de origem, algumas IES também estão com atuação em outros Estados, o que mostra um desalinhamento em relação à atuação compartilhada das IES públicas.

Essa forma exploratória de expansão do ensino tem provocado muitas críticas dos profissionais da educação, já que não é gastando pouco com recursos humanos e infraestruturas, que o governo irá resolver o problema da qualidade do ensino. Pelo contrário, deve valorizar esses profissionais, pagando salários dignos e realizando concursos públicos para sua efetivação nas IES públicas.

Pimentel (2010), ao analisar a expansão da educação superior a distância no Brasil, afirma que o processo de mudança é em geral lento e gradual. Acrescenta que apesar das políticas educacionais atuais e dos notáveis esforços de investimento econômico, essas medidas dificilmente resultarão em melhoria do ensino sem renovarem a metodologia e prática docente.

Portanto, é preciso que nos debruçemos sobre a forma como as TIC estão sendo implementadas nos cursos a distância e seus reflexos nas práticas docentes e, conseqüentemente, nas salas de aula. A expansão da educação superior representa preocupação crescente, quer no nível das ações, quer nas políticas emanadas pelos organismos internacionais (Sousa; Maciel, 2016).

#### **4. Cursos de licenciatura em geografia a distância no Brasil (2005-2015)**

A formação de professores de geografia a distância teve o seu primeiro curso em 2005 na Faculdade de Tecnologia e Ciências (FTC) da Bahia, com vários polos pelo nordeste.

Mas em termos gerais, o primeiro curso de formação de professores a distância no Brasil teve início em 1995 na Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT), com o curso normal superior, em outro contexto, sem legislação específica, fruto de projeto a nível estadual, mesmo que interinstitucional. Nessa altura (1995), iniciava-se a utilização da internet (comercialmente) no Brasil,

pelo que os primeiros cursos na graduação a distância implicavam o uso de material impresso e encontros presenciais.

A trajetória de cursos de licenciatura em geografia ganha força a partir do decreto de regulamentação da EaD (2005) e o impulso de programas de formação como o Pró-Licenciatura, o Plano de Ações Articuladas (PAR), em paralelo ao avanço da UAB, que representando conjuntamente as vagas nas instituições públicas de ensino superior na atualidade.

Paralelamente, as instituições privadas foram crescendo de forma muito rápida, ajudando a organizar e repensar os custos de funcionamento da educação superior a distância, oferecendo uma escala de vagas nunca sonhada com a formação presencial.

O cenário que estamos vivenciando é de transição, com o aumento de oferta de cursos dos setores público e privado, mas sem sabermos ao certo o rumo que vai tomar. As instituições privadas dominam a oferta de vagas para a formação de professores a distância em Geografia, com 22 instituições de ensino (cursos em andamento e fechados) e as públicas com 17.

Apesar da proximidade em relação ao número de instituições, o que as diferencia é o quantitativo de vagas e polos presenciais das instituições privadas. Por exemplo a Universidade do Norte do Paraná (UNOPAR) tem autorização para abrir até 37.000 vagas em licenciaturas a distância.

Instituições de ensino como a Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUÍ), não resistiu, mesmo após ficar apenas com a licenciatura em geografia a distância, pelo que fechou o curso em 2013. Neste caso, uma instituição privado-filantrópica, argumentou não ter o número suficiente de alunos, tanto presencial como a distância, não sobrando alternativa que não o encerramento.

Na tabela dois (2), podem observa-se as instituições de ensino superior com o curso de

Licenciatura em Geografia a Distância em funcionamento e encerrados, referente ao período 2005-2015. Os dados foram obtidos nos documentos do MEC, do INEP (20009-2015), nos registros das instituições que participam do projeto da UAB, no Plano de Ações Articuladas (PAR) e nos endereços eletrônicos na rede mundial de computadores (internet) das instituições de ensino superior pesquisadas.

A tomarmos esse levantamento como possibilidade de compreender a licenciatura em geografia a distância no país, pode perceber-se que as instituições de ensino superior privada são a maioria (em números de vagas provavelmente, somados os milhares de polos presenciais), espalhando-se em quase todas as regiões (tomando a sede das instituições).

Interessa identificar que a primeira instituição (FTC) a oferecer a licenciatura em geografia a distância foi fechada por irregularidades, enquanto outras optaram por oferecer a licenciatura apenas a distância, como no caso da UNIVERSO/RJ.

No caso das instituições públicas, todas estão ofertando vagas em algum fomento específico, hoje pontuados pela UAB e PAR. Apesar desses cursos estarem voltados para uma demanda de falta de professores para a educação básica, a evidência de não organicidade na estrutura das instituições de ensino superior vem preocupando os pesquisadores da área.

Em 2015, ano em que se completou 10 anos do início do primeiro curso de licenciatura em Geografia a distância (FTC, já fechado), somado ao amplo crescimento de cursos por editais de fomento “temporários” como a UAB e PAR, chama preocupação do ponto de vista acadêmico, enquanto área curricular presente na educação básica brasileira, a necessidade de intensificar as pesquisas nos cursos de Geografia.

**Tabela 2** - Cursos de Licenciatura em Geografia a Distância no Brasil

Instituição	Duração	Organização Acadêmica <sup>1</sup>	Início / Término
<b>CEUCLAR (SP)</b>	Seis Semestres	Privada / Filantrópica	1º Sem de 2008 / em funcionamento
<b>FINOM (MG)</b>	Seis Semestres	Privada / Particular em Sentido Estrito	2º Sem de 2006 / em funcionamento
<b>FTC (BA)</b>	Seis Semestres	Privada / Particular em Sentido Estrito	1º Sem de 2005 / 1º Sem de 2013
<b>IFPA (PA) Sistema UAB</b>	Seis Semestres	Pública Federal	2º Sem de 2007 / em funcionamento
<b>IFPE (PE) Sistema UAB/PAR</b>	Oito Semestres	Pública Federal	2º Sem de 2010/ em funcionamento
<b>UCS (RS)</b>	Oito Semestres	Privada / Particular em Sentido Estrito	2º Sem de 2008 / em funcionamento
<b>UECE (CE) Sistema UAB/PAR</b>	Oito Semestres	Pública Estadual	1º Sem de 2014/ em funcionamento
<b>UEMG (MG) Sistema UAB/PAR</b>	Oito Semestres	Pública Estadual	Curso sendo organizado
<b>UEPB (PB) Sistema UAB</b>	Oito Semestres	Pública Estadual	2º Sem de 2007 / em funcionamento
<b>UEPG (PR) Sistema UAB</b>	Oito Semestres	Pública Estadual	1º Sem de 2008 / em funcionamento
<b>UERJ (RJ) Sistema UAB Consórcio CEDERJ</b>	Oito Semestres	Pública Estadual	1º Sem de 2013/ em funcionamento
<b>UFAL (AL) Sistema UAB</b>	Oito Semestres	Pública Federal	2º Sem de 2013 / em funcionamento
<b>UFMS (MS) Sistema UAB/PAR</b>	Oito Semestres	Pública Federal	2º Sem de 2013/ em funcionamento
<b>UFOP (MG) Sistema UAB/PAR</b>	Oito Semestres	Pública Federal	1º Sem de 2013 / em funcionamento
<b>UFPI (PI) Sistema UAB</b>	Oito Semestres	Pública Federal	1º Sem de 2014 / em funcionamento
<b>UFRN (RN) Sistema UAB</b>	Oito Semestres	Pública Federal	2º Sem de 2007 / em funcionamento
<b>UFS (SE) Sistema UAB</b>	Oito Semestres	Pública Federal	2º Sem de 2007 / em funcionamento
<b>UFSM (RS) Sistema UAB</b>	Oito Semestres	Pública Federal	2º Sem de 2008 / em funcionamento
<b>ULBRA (RS)</b>	Sete Semestres	Privada / Particular em Sentido Estrito	2º Sem de 2013 / em funcionamento

<sup>1</sup> Sobre a organização acadêmica das instituições, na Constituição Brasileira de 1988, o artigo 213º afirma que: “Os recursos públicos serão destinados às escolas públicas, podendo ser dirigidos a escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas definidas em lei”. Na LDBEN de 1996, o artigo 20º, inciso II, define as instituições de ensino comunitárias como: “...as que são instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas, inclusive cooperativas de pais, professores e alunos que incluam na sua entidade mantenedora representantes da comunidade”. No inciso III, do mesmo artigo, supõe-se, que as instituições confessionais sejam necessariamente comunitárias, pois também são obrigadas aos requisitos do inciso II. O artigo 8º, inciso II do projeto de lei nº 7.200 (em tramitação no Congresso Nacional e estabelecendo normas gerais da educação superior – Reforma Universitária) muda essas definições, estabelecendo que sejam comunitárias “...as instituições cujas mantenedoras sejam constituídas sob a forma de fundações ou associações instituídas por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado, sem fins lucrativos, com ou sem orientação confessional ou filantrópica, e que incluam majoritária participação da comunidade e do Poder Público local ou regional em suas instâncias deliberativas”.

Instituição	Duração	Organização Acadêmica <sup>1</sup>	Início / Término
<b>UNAR (SP)</b>	Seis Semestres	Privada / Particular em Sentido Estrito	2º Sem de 2010 / em funcionamento
<b>UNB (DF) Sistema UAB</b>	Oito Semestres	Pública Federal	1º Sem de 2014 / em funcionamento
<b>UNEB (BA) Sistema UAB/PAR</b>	Oito Semestres	Pública Estadual	1º Sem de 2013 / em funcionamento
<b>UNIASSELVI (SC)</b>	Seis Semestres	Privada / Particular em Sentido Estrito	2º Sem de 2005 / em funcionamento
<b>UNICID (SP)</b>	Seis Semestres	Privada / Particular em Sentido Estrito	1º Sem de 2014 / em funcionamento
<b>UNICSUL (SP)</b>	Seis Semestres	Privada / Particular em Sentido Estrito	1º Sem de 2014 / em funcionamento
<b>UNIDERP (SP)</b>	Seis Semestres	Privada / Particular em Sentido Estrito	1º Sem de 2014 / em funcionamento
<b>UNIFRAN (SP)</b>	Seis Semestres	Privada / Particular em Sentido Estrito	2º Sem de 2007 / em funcionamento
<b>UNIJUÍ (RS)</b>	Oito Semestres	Privada / Comunitária / Filantrópica	1º Sem de 2006 / 1º Sem de 2013
<b>UNIMES (SP)</b>	Seis Semestres	Privada / Particular em Sentido Estrito	2º Sem de 2007 / em funcionamento
<b>UNIMONTES (MG) Sistema UAB</b>	Oito Semestres	Pública Estadual	2º Sem de 2008 / em funcionamento
<b>UNIP (SP)</b>	Seis Semestres	Privada / Particular em Sentido Estrito	1º Sem de 2014 / em funcionamento
<b>UNISA (SP)</b>	Seis Semestres	Privada / Filantrópica	1º Sem de 2008 / em funcionamento
<b>UNIT (SE)</b>	Seis Semestres	Privada / Particular em Sentido Estrito	1º Sem de 2006 / 1º sem de 2012
<b>UNITAU (SP)</b>	Seis Semestres	Privada / Particular em Sentido Estrito	1º Sem de 2010 / em funcionamento
<b>UNIUBE (MG)</b>	Seis Semestres	Privada / Filantrópica	1º Sem de 2007 / em funcionamento
<b>UNIVALI (SC)</b>	Seis Semestres	Privada / Particular em Sentido Estrito	1º Sem de 2008 / 1º Sem de 2013
<b>UNIVERSO (RJ)</b>	Seis Semestres	Privada / Filantrópica	2º Sem de 2007 / em funcionamento
<b>UNOPAR (PR)</b>	Sete Semestres	Privada / Particular em Sentido Estrito	1º Sem de 2013 / em funcionamento
<b>UCB (RJ)</b>	Seis Semestres	Privada / Particular em Sentido Estrito	1º Sem de 2009 / 1º Sem de 2010

Fonte: <http://portal.inep.gov.br/web/censo-da-educacao-superior> - Acesso em 20/11/16.

<http://emec.mec.gov.br/> - Acesso em 20/11/16.

O pró-licenciatura chegou a contribuir com esse crescimento da licenciatura, posteriormente, passando para a UAB, verificando-se que a UEPG, UFSM, UFRN e UEPG continuam a ofertar a licenciatura em geografia a distância e com uma estrutura praticamente igual ao projeto anterior (Pró-Licenciatura), que tinha outro objetivo, aproximações com escola, formação inicial para docentes em atividade, etc.

Diante de toda a discussão sobre novas propostas de funcionamento da educação básica, seja por

grandes áreas ou mesmo disciplinar, a geografia enquanto área de conhecimento precisa de um posicionamento para essa mudança (que não afeta apenas a geografia), ressignificando toda a estrutura de formação de professores (inclusive a presencial), no movimento contrário ao que deveria ser realizado, ou seja, fechando cursos pela simples comparação de gasto (que para alguns é custo), predominantemente nas instituições privadas.

## 5. Conclusão

Mesmo na adversidade de tentativas de ampliação do acesso à rede pública de ensino superior que estão sendo desenvolvidos pelos últimos governos (Fernando Henrique Cardoso, Luiz Inácio Lula da Silva, Dilma Rousseff e Michel Temer), devemos continuar investigando e refletindo sobre o papel da educação superior e das universidades, dentro de um contexto tecnológico de mudanças aceleradas, evitando está ligado a um padrão unitário de formação docente.

Segundo dados do Censo da Educação Superior (INEP), em 2015 registavam-se 8.033.574 matrículas e o número de alunos na modalidade a distância atingia quase 1,4 milhão, o que já representa uma participação em torno de 17% do total de matrículas da educação superior no Brasil, prioritariamente no ensino superior privado.

Como resultado das políticas seguidas, observa-se que está em curso a intensificação de um processo de diversificação e diferenciação, que vem ocasionando distinções na função social da educação superior, particularmente na indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. Além disso, começa a desenvolver-se, uma verdadeira corrida por verbas a partir de projetos sem continuidade previstos nas estruturas das IES, fazendo com que as instituições públicas estejam trabalhando cada vez mais para atender ao mercado.

Diniz-Perreira (2007, p. 263), ao apresentar os diferentes paradigmas da formação de professores, defende que o desafio continua sendo, neste momento, o de “romper com propostas conservadoras e simplistas baseadas nos modelos de racionalidade técnica, devemos levar em conta a transformação da sociedade e a luta incessante dos educadores por justiça social.” Como formadores, acrescentaríamos a possibilidade de considerarmos as subjetividades e histórias culturais, sociais e políticas no campo de um modelo híbrido com momentos presenciais e a distância, com as quais criamos e recriamos formas de exercício da docência na diversidade de escolas, crianças e professores de nosso país, contemplando a essência de um projeto de educação libertário.

Os cursos de licenciatura em Geografia não fogem a essa regra. Sabemos que a luta pela expansão da educação superior é legítima no país, mas

precisamos ampliar o diálogo entre os departamentos/institutos das IES, visando buscar um avanço compartilhado e democrático das TIC na educação superior.

Com esse panorama, fica evidente que o desafio deve ser ampliar a investigação sobre o tema formação de professores a distância, concordando com preocupação de Lapa e Pretto (2010, p. 93), quando afirmam que estão associados a mudanças culturais e não apenas metodológicas.

## Referências bibliográficas

- Alonso, K. M. (2010) A Expansão do Ensino Superior no Brasil e a EaD: Dinâmicas e Lugares. *Revista Educação & Sociedade*. Campinas, v. 31, n. 113, p. 1319-1335, out-dez.
- ALONSO, K. M. (2013) O PNE e as Tecnologias da Informação e Comunicação: mal-entendidos e reducionismo. In: *Plano Nacional de Educação (PNE): Questões Desafiadoras e Embates Emblemáticos*. PINO, I. R.; ZAN, D. D. P. (Orgs.) Brasília: INEP.
- BALL, S. J. (2012) Reforma educacional como barbárie social: economismo e o fim da autenticidade. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 7, n. 1, p. 33-52, jan./jun.
- BARRETO, R. G. (2010) Configuração da Política Nacional de Formação de Professores a Distância. *Em Aberto*, Brasília, v. 23, n. 84, p. 17-30, nov.
- BERBAT, M. C. (2006) Educação Superior a Distância: Políticas Públicas e Formação de Professores. In: *I Encontro Internacional de Políticas Educacionais e Formação de Professores da América Latina e do Caribe*, Juiz de Fora.
- BERBAT, M. C. (2008) *Formação de Professores de Geografia na Educação Superior a Distância: Contextos Institucionais em Questão*. Dissertação de Mestrado em Geografia. Instituto de Geografia, Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro.
- BERBAT, M. C. (2012). Reflexões sobre a Institucionalização dos Cursos de Formação de Professores a Distância no Brasil. In: *I Simpósio Internacional de Educação a Distância / I Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância*. São Carlos: UFSCAR, v. 01. p. 01-12.
- BRASIL. (1988) *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal.

- BRASIL. (1996) Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União* (23/12/1996). Brasília.
- BRASIL. (1996) *Decreto nº 5.622, de 19/12/2005. Regulamenta o art. 80 e 87 da Lei nº 9.394, de 20/12/1996.*
- BRASIL. (2006) *Decreto nº 5.800, de 08/06/2006.* Dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB.
- BRASIL. (2009) *Resumo Técnico: Censo da Educação Superior - 2008.* INEP.
- BRASIL. (2015) *Censo da Educação Superior – 2015.* INEP.
- BRASIL. *Decreto nº 6.755, de 29/01/2009.* Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada.
- CATANI, A. M.; DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F. (2003) Transformações recentes e debates atuais no campo da educação superior no Brasil. In: CATANI, A. M.; DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F. (Orgs.) *Políticas e Gestão da Educação Superior.* SP: Xamã.
- DALBEN, A. I. L. F. (2014) *Políticas e Práticas de Formação de Professores a Distância: A Qualidade dentro dos Limites.* In: CUNHA, C.; SOUSA, J. V.; SILVA, M. A. *Faculdades de Educação e Políticas de Formação Docente.* Campinas – SP: Autores Associados.
- DINIZ-PERREIRA, J. E. (org.) (2007) *Formação de professores para a educação básica.* Belo Horizonte; Autêntica.
- GOMES, A. M; MORAES, K. N. (2012) *Educação Superior no Brasil Contemporâneo: Transição para um Sistema de Massa.* Educação & Sociedade, Campinas, v. 33, n. 118, p. 171-190, jan.-mar.
- SOUZA, D. D. L.; JUNIOR, J. R. S.; F, M. G. S. (Orgs.) (2010) *Educação a Distância: Diferentes Abordagens Críticas.* São Paulo: Xamã.
- FRANCO, S. R. K. O (2006) Programa Pró-Licenciatura: gênese, construção e perspectivas. In: *Desafios da Educação a Distância na Formação de Professores.* SEED. Brasília.
- INEP. (2003) *Estatísticas dos Professores no Brasil.* Brasília.
- LAPA, A.; PRETTO, N. L. (2010) *Educação a Distância e Precarização do Trabalho Docente.* Em Aberto, Brasília, v. 23, n. 84, p. 17-30, nov.
- LÉVY, P. (2000) *A inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço.* São Paulo: Edições Loyola.
- LIMA, K. R. S. (2006) Educação a Distância na Reformulação da Educação Superior Brasileira. In: SIQUEIRA, A. C.; NEVES, L. M. W. (Orgs.) *Educação Superior: uma reforma em processo.* SP: Xamã.
- MEC. (2005) *Propostas Conceituais e Metodológicas – Pró-Licenciatura.* SEED. Brasília.
- PIMENTEL, N. M. (2010) A Educação Superior a Distância nas Universidades Públicas no Brasil: Reflexões e Práticas. In: MILL, D. R. S.; PIMENTEL, N. M. (Orgs.) *Educação a Distância: Desafios Contemporâneos.* São Paulo: EdUFSCar.
- PIRES, H. F. (2001) Universidade, Políticas Públicas e Novas Tecnologias Aplicadas à Educação a Distância. *Revista ADVIR.* Nº 14, pp. 22-30, Rio de Janeiro.
- PPP-UFVJM. (2009). *Projeto Pedagógico do Curso Bacharelado em Administração Pública Modalidade a Distância.* Ministério da Educação, Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri.
- SOUSA, A. S. Q.; MACIEL, C. E. (2016) Expansão da Educação Superior: Permanência e Evasão em Cursos da Universidade Aberta do Brasil. *Educação em Revista.* Belo Horizonte, v. 32, n.04, p. 175-204, out.-nov.
- SOMMER, L. H. (2010) Formação Inicial de Professores a Distância: questões para debate. *Em Aberto,* Brasília, v.23, n.84, p.17-30, nov.
- Alegria, M. F. (2005). Os estágios na formação inicial de professores de Geografia em Portugal. In *Ensinar Geografia na Sociedade do Conhecimento* (pp. 527-538). Lisboa: APG/AGE.



## “Mas, esta prova não avalia conhecimentos!” – O (des)interesse pelos Exames Nacionais

Paulo Lemos

Faculdade de Letras da Universidade do Porto  
pmlemos@letras.up.pt

Salomé Ribeiro

Escola Secundária António Nobre.  
msribeiro@ae-anobre.pt

Júlio Rocha

Faculdade de Letras da Universidade do Porto  
up200806273@letras.up.pt

Como citar este artigo:

Lemos, P; Ribeiro, S., Rocha, J. (2017)  
“Mas, esta prova não avalia conhecimentos!” – O (des)interesse pelos Exames Nacionais. *Revista de Educação Geográfica |UP*, nº.1, p.35-47. Universidade do Porto

ISSN:

2184-0091

DOI:

<https://doi.org/10.21747/GeTup/1a3>

Secção: Refletir

**Resumo:** Por muito que se possa argumentar sobre a importância dos Exames Nacionais para avaliar o sucesso/insucesso dos alunos e aferir a qualidade do ensino (português), todos temos consciência que não há sistemas de avaliação perfeitos e os que possuímos dividem a comunidade escolar, sendo perspetivados como mais (in)justos e (in)verosímeis.

Partindo de duas questões problemáticas - “Em que medida é que os Exames Nacionais refletem uma conceção problematizadora para os nossos alunos?” e “Preparam-se as aulas e o ano letivo em função dos Exames Nacionais ou das prioridades e das dificuldades das nossas turmas?” - os alunos do 11º ano de escolaridade da Escola Secundária António Nobre (Porto) e os docentes de Geografia da mesma instituição manifestaram as suas posições relativamente ao tema em causa, os primeiros através de um inquérito por questionário e os segundos através de uma breve análise SWOT.

Embora com reações, opiniões e perspetivas muito diferentes, uma coisa é certa: a avaliação assume-se como um elemento integrante e regularizador da prática educativa. Nesta medida, o melhor que poderemos fazer é encarar os Exames Nacionais dos Ensinos Básico e Secundário numa perspetiva de sucesso, de progressão e de prossecução dos objetivos individuais de cada aluno e não julgados como meros agentes de seleção, de exclusão e de insucesso.

**Palavras-Chave:** Geografia; Exames Nacionais; Currículo; Ensino Secundário

**Abstract:** As much as we can argue about the importance of the National Examinations to evaluate the success / failure of the students and to assess the quality of the teaching (Portuguese), we are all aware that there are no perfect evaluation systems and the ones that we have divide the school community, being perceived as more (un) fair , more (un) truthful. Starting from problematic questions such as "To what extent do the National Exams reflect a problematizing conception for our students?" Or "Are the classes and the school year prepared based on the National Exams or the priorities and difficulties of our classes? ", both the students of the 11th year of education at the António Nobre Secondary School (Porto), through the application of a questionnaire survey, and the teachers of the Geography discipline of the same institution, through a brief SWOT analysis, expressed their positions on the subject in cause.

It should be emphasized that, although with very different reactions, opinions and perspectives, one thing is certain: evaluation is an integral and regularizing element of educational practice.

To this extent, the best we can do is to look at the National Examinations of Basic and Secondary Education in a perspective of success, progression and pursuit of the individual goals of each student and not judged as mere agents of selection, exclusion and failure.

**Keywords:** Geography; National Exams; Curriculum; High School;

### **1. Nota Introdutória - Exames Nacionais: Endeusados ou Diabolizados?**

Há quem valorize os Exames Nacionais, os leve a sério e os considere fundamentais, considerando "(...) que o sistema educativo se [torna] com eles mais rigoroso, mais transparente e mais ligado à comunidade" (Fiolhais, 2012, p.10). Mas há também quem os desacredite, encarando-os como um (grave) empecilho ao processo de ensino-aprendizagem, já que condicionam e, em grande parte, controlam e limitam a prática docente. Independentemente da postura adotada, a verdade é que se foi desenvolvendo

(...) na sociedade, nos decisores políticos e no meio educativo em geral, a crença de que os exames e os testes escritos proporcionam uma

avaliação mais rigorosa, mais justa e mais equitativa, porque medem resultados de aprendizagem e hierarquizam os alunos em função do seu mérito (Ferreira, 2015, p.158).

Neste artigo, discutem-se as realidades multifacetadas que têm caracterizado os Exames Nacionais em Portugal, não só a partir de uma breve contextualização teórica sobre o tema, como também apresentando a ótica de duas turmas de 11º ano de escolaridade da Escola Secundária António Nobre (que no presente ano letivo se enfrentam com estas provas nacionais a, pelo menos, duas disciplinas) e a opinião crítica e reflexiva dos docentes de Geografia da mesma escola.

## 2. Objetivo(s) e Metodologia(s)

Foi a partir da frase proferida por um aluno nosso – “Mas, esta prova não avalia conhecimentos!” – após a receção da 1ª Prova de Avaliação (elaborada com base em questões dos Exames Nacionais de Geografia A disponíveis no I.A.V.E. – Instituto de Avaliação Educativa. I.P.), que decidimos refletir sobre um tema que todos os anos é alvo de discussão na comunidade escolar, nos mass media e na sociedade em geral. Neste contexto, pretende-se: relacionar a perspetiva tanto dos alunos do Ensino Secundário, como dos docentes de Geografia sobre os Exames Nacionais com a real utilidade e objetivo destes; refletir sobre os Exames Nacionais enquanto instrumento de igualdade ou desigualdade de oportunidades e, ainda, (re)pensar a utilidade destes instrumentos de avaliação externa para as escolas, alunos e professores, assim como para as Universidades.

Na concretização destes objetivos, e após leitura e interpretação de bibliografia diversa sobre a temática em causa, foi aplicado um inquérito por questionário constituído por cinco questões fechadas (três dicotómicas e duas de múltipla escolha), para recolha de dados junto das duas turmas que constituíram a nossa amostra (em anexo). Este foi alvo de tratamento estatístico e representação gráfica, sendo os resultados apresentados subsequentemente, na secção “Resultados e Discussão”. Como a realidade dos Exames Nacionais afeta de igual modo os professores que lecionam as disciplinas sujeitas a prestação destas provas, solicitámos aos docentes de Geografia A o preenchimento de uma grelha contemplando os quatro itens fundamentais de uma análise S.W.O.T. (Strengths - Forças, Weaknesses - Fraquezas, Opportunities - Oportunidades e Threats - Ameaças/Constrangimentos). Esta metodologia possibilitou-nos: aferir ou, pelo menos, clarificar, o seu grau de (des)conformidade com a realização destas provas no Ensino Secundário; visualizar e compreender estrategicamente a simbiose de fatores internos e externos na influência que possuem na vida e na vivência escolar da comunidade estudantil. No reforço destes dois procedimentos iniciais, encontra-se um terceiro, no qual se dá a conhecer, através da informação disponibilizada no site do Ministério da Educação e

Ciência (M.E.C.), a posição que a escola ocupa no ranking dos resultados dos Exames Nacionais a nível nacional e regional.

## 3. (Breve) Revisão da Literatura

Nos últimos anos tem-se agudizado e reiterado o debate sobre a problemática dos Exames Nacionais na vida e no percurso escolar dos nossos estudantes. Como que subjugados a um destino fatídico que baloiça sempre entre o sucesso e o fracasso, estas provas dotam-nos inexoravelmente de uma enorme carga emocional, de nervosismo, receio e de especulação, já que representam simultaneamente o culminar de um percurso de, pelo menos, doze anos de aprendizagem e escolaridade (obrigatória) e o início de uma nova etapa a que muitos aspiram: o ingresso na Universidade. Como refere Pacheco (2012, p. 07), “(...) a avaliação inscreve-se de forma autoritária nas expectativas dos sujeitos, estabelecendo mecanismos próprios que conduzem ao sucesso/insucesso [pelo que] contribui de forma decisiva para as culturas da ansiedade, frustração e decepção”.

Na verdade, esta ‘política’ dos Exames Nacionais é um facto em larga maioria dos países europeus (Rosenkvist, 2010), o que traduz a tendência de globalização também no domínio da Educação Escolar (Dale, 2004), sendo os exames perspetivados como um importante instrumento para se obter informação sobre o desempenho escolar dos alunos, proceder à avaliação das escolas – e os resultados, no caso português, definidores dos tão injustos ‘rankings’ – e do sistema educativo, já que são provas estandardizadas e se baseiam em metas curriculares pré-estabelecidas (Afonso, 2009; Sousa, H., 2012).

No entanto, é importante compreender que para os alunos esta tarefa não é fácil, principalmente porque lhes é exigido um empenho, audácia e cuidado acrescidos aquando da revisão, sistematização e organização de conteúdos ensinados e supostamente apreendidos, que desejavelmente devem ser interligados e integrados em contexto de Exame Nacional (Alves, 2014). É igualmente uma tarefa inerente à escola e aos professores, que não deixa de criar uma certa ansiedade, porque, como referem Lopes e Braña López (2010, p. 101), é através “da

performatividade e da responsabilidade (*accountability*) que serviços sociais como a educação são padronizados, calculados, qualificados e comparados, em uma dinâmica na qual os conhecimentos legitimados dos estudantes passam a ser vistos como idênticos aos resultados dos testes que o representam”.

Acresce ainda o papel dos pais, que parecem assumir especial importância nesta etapa da vida dos seus filhos. Num momento em que aumenta a exigência e o apelo aos conhecimentos adquiridos dos estudantes, a presença constante dos pais na sua vida, valorizando e acompanhando o seu percurso escolar, apreciando a sua evolução e dotando-o do bem-estar emocional, ajudam, certamente, a minorar a tão carismática carga de ansiedade que marca a realização dos Exames Nacionais (Kreppner, 2000; Sampaio, 2011). Porém, para grande maioria da comunidade estudantil, a realidade que se presencia é o reverso da que foi descrita: alguns pais que preocupam-se em exigir dos seus filhos/educandos resultados escolares bastante satisfatórios sem, contudo, os acompanharem, escutarem e auxiliarem no seu percurso escolar e processo de ensino-aprendizagem, o que se repercute muito facilmente no aumento do seu nível de stress, contribuindo para minorar a expectativa de (poder) obter um bom resultado nas provas nacionais (Carvalho, 2010; Oliveira, 2010; Picanço, 2012; Sousa, 2012).

Esta heterogeneidade de realidades tem motivado uma preocupação crescente da comunidade escolar e muito especialmente dos professores, que começam a estar cada vez mais conscientes, desassossegados e atentos ao papel que desempenham. Muito particularmente porque “assumem uma grande responsabilidade em ajudar os alunos a aprender e a chegar ao sucesso” (Rodrigues, 2014, p. 23), preparando-os psicologicamente e sobretudo cientificamente para a realização (com sucesso) dos Exames Nacionais, que acabam também, consciente ou inconscientemente, por influenciar e moldar a ação pedagógica docente. Crê-se, por isso mesmo, que “a [sua] existência (...) parece justificar o modo como os professores desenvolvem a sua acção quotidiana” (Melo, 2007a, p. 87), uma vez que tendem a adaptar as suas aulas, a forma como as preparam e lecionam, em virtude daquilo que é (ou que pode ser) mais avaliado nestas provas. Assim, ocorre uma

marginalização de conteúdos curriculares que até poderiam ser bem mais interessantes e significativos, no que concerne ao processo de ensino-aprendizagem para os alunos, mas que por não serem testados com tanta frequência nos Exames Nacionais da disciplina são dotados à irrelevância, ao esquecimento. Aliás, esta problemática agudiza-se ainda mais quando, num confronto direto entre as finalidades e os objetivos preconizados no currículo da disciplina e aqueles cuja aprendizagem os exames se propõem a avaliar, são estes últimos os que parecem ter mais poder persuasor sobre os comportamentos e as atitudes das escolas e principalmente dos professores e dos alunos. Tratando-se de uma avaliação nacional e externa à instituição escolar, docentes e comunidade estudantil tendem a definir um percurso de ensino-aprendizagem que lhes permita alcançar o maior sucesso possível, já que feliz ou infelizmente “apenas o conhecimento medido pelos exames nacionais parece ser tido em conta nas escolas e já não tanto as metas ambiciosas de construção de competências pelos alunos, a partir dos conhecimentos que adquirem em contexto escolar” (Rodrigues & Esteves, 2012, p. 144).

Com uma enorme capacidade de condicionar, mudar e até moldar as práticas educativas usualmente utilizadas, estas provas nacionais têm sido perspetivadas por vários autores como documentos muito peculiares que não avaliam aquilo que é suposto avaliarem, testando conteúdos muito específicos e situações pontuais ou particulares (Preto, 2008; Alves, 2014; Fernandes, 2009; Fernandes, 2007; Vieira, 2013). Ou seja, os Exames Nacionais acabam por sobrevalorizar determinados conteúdos pontuais e subvalorizam outros, considerados inclusive relevantes e fundamentais no processo ensino-aprendizagem, não sendo assim o reflexo do ensino realizado, do que é realmente apre(e)ndido e efetivamente examinado (Alves, 2014; Landsheere, 1979). Como referem Guimarães e Morgado (2016, p. 388),

“(...) há uma interação entre as políticas avaliativas e as políticas curriculares, de forma que os testes standardizados utilizados para a avaliação final da educação básica têm estruturado estratégias de conformação dos currículos do ensino secundário (...) os quais interferem na construção autônoma dos projetos

pedagógicos das instituições educativas, devido ao atendimento dos requisitos impostos pelos instrumentos avaliativos, exercendo um controle direto sobre os conteúdos curriculares e processos de avaliação realizados nas escolas (...)"

Embora concordemos com toda a argumentação suprarreferida e, mais ainda, com Fernandes (2009) e Alves (2010) quando referem que se deve investir muito mais nas avaliações que são desenvolvidas por docentes nas salas de aula, pois é aí que se pode e deve aprender, acreditamos também numa outra vertente benéfica da aplicação destas provas nacionais que raramente é mencionada, mas que nos parece útil e crucial realçar. É verdade que, segundo alguns autores, os Exames Nacionais têm o poder de acentuarem as disparidades em detrimento da promoção da igualdade, fruto de uma educação heterogénea a nível nacional (CNE, 2016; Morais, 2006, Seabra, 2009). Mas, é por tal se registar que se torna necessária a sua existência, pois é precisamente pelo facto das realidades das escolas serem tão díspares, tão heterogéneas e tão diferentes que se sente a necessidade de existirem Exames Nacionais, onde os nossos alunos são todos avaliados de forma equitativa. Como referem Alves (2010), Fernandes (2009) e Fernandes (2007), é necessário dotar os exames do seu devido valor e importância e não apenas recriminá-los, pois quer queiramos ou não, no atual sistema de ensino português eles constituem-se como um dos principais requisitos de acesso à Universidade. Um acesso que na verdade nem sempre é justo para os candidatos, já que estas provas de ingresso, embora corrigidas e classificadas sob os mesmos cânones, apresentam "(...) uma distorção injusta e, por isso, preocupante, no acesso ao Ensino Superior" (CNE, 2015, p. 64), sobretudo porque é notória a 'inflação' dos resultados escolares:

"(...) ano após ano, são muitas as escolas que inflacionam um ou dois valores acima do desvio médio a nível nacional (e, no sentido contrário, escolas que deflacionam um ou dois valores). O que significa que dois alunos com prestação idêntica nos exames nacionais facilmente podem ter discrepâncias de dois (ou até quatro) valores nas suas notas internas, consoante a escola frequentada" (CNE, 2015, p. 65).

De qualquer modo, se pretendemos que o sistema escolar admita um ensino adaptado à realidade de cada escola, ajustando-o às características dos alunos e do meio em que se insere, tal como se infere do perfil dos alunos à saída da Escolaridade Obrigatória (em discussão pública até 13 de março de 2017), a existência de instrumentos de avaliação externa deve ser relevada, mas repensada a sua estrutura. Aliás, só assim será possível "garantir um perfil comum de saída para todos os alunos no final do ensino secundário, independentemente da via de ensino escolhida (científico-humanística, profissional ou artística), para garantir permeabilidade entre percursos e a legítima aspiração de prosseguimento de estudos para todos"<sup>1</sup>.

Desta forma, há que discutir os objetivos e as funções/finalidades dos Exames Nacionais e como se poderão tornar mais efetivos: (1) na avaliação do desempenho escolar, aprovação dos alunos e consequente seriação no acesso ao Ensino Superior, motivando-os a ultrapassar as suas dificuldades e cumprirem as suas metas (Moreira, 2016); (2) na avaliação, através das classificações finais obtidas nos Exames Nacionais, das escolas e dos professores, (3) com a finalidade de recolher informação sobre o sistema educativo e tomar decisões em termos de Política Educativa e Currículo.

Concluindo, apresentamos alguns aspetos que nos parecem cruciais ao nível das várias perspetivas associadas aos Exames Nacionais, em Portugal.

Em primeiro lugar, embora o Ministério da Educação e Ciência infira que a avaliação dos alunos, onde se enquadra a realização de Exames Nacionais, é um processo contínuo, permanente e inerente à atividade docente, quer do ponto de vista pedagógico quer do ponto de vista administrativo e regulamentar, acreditamos que seria benéfica uma mudança do atual modelo de avaliação: como é do conhecimento comum, a realização dos Exames Nacionais no Ensino Secundário para ingressar no Ensino Superior, embora úteis e cruciais na medida em que funcionam como "bilhete de entrada" na Universidade, acabam por prejudicar a aprendizagem dos alunos durante o ano letivo.

1

[http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/informacoes\\_escolas/perfil\\_dos\\_alunos.pdf](http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/informacoes_escolas/perfil_dos_alunos.pdf)

Nesta medida, defendemos que estas provas deveriam servir apenas para avaliar o Ensino Secundário e não para garantir o ingresso na Universidade, já que, a nosso ver, estas provas subvertem toda a aprendizagem durante o ano (Claudino & Xosé, 2009). Ou seja, esta sua característica marcadamente seletiva “poderá atenuar-se ou mesmo desaparecer se o sistema se tornar mais equilibrado e mais aberto. Portanto, a função de certificação das aprendizagens dos alunos ganharia maior relevância do que a função seleção” (Fernandes, 2013, p. 113).

Por outro lado, esta postura poderia ajudar a diminuir o ‘peso’ dos rankings supostamente científicos das escolas, criando condições para a definição de projetos educativos escolares verdadeiramente focados nos alunos, que não motive os encarregados de educação a escolher o estabelecimento de ensino pelas classificações obtidas em instrumentos de avaliação sumativa externos, ou seja, baseados apenas numa única medida de desempenho, mas pela filosofia e prática educativas que realmente se adequam às características dos seus filhos e às exigências da sociedade atual, favorecendo uma pedagogia construtivista orientada para os valores que devem pautar a cultura de escola, de acordo com

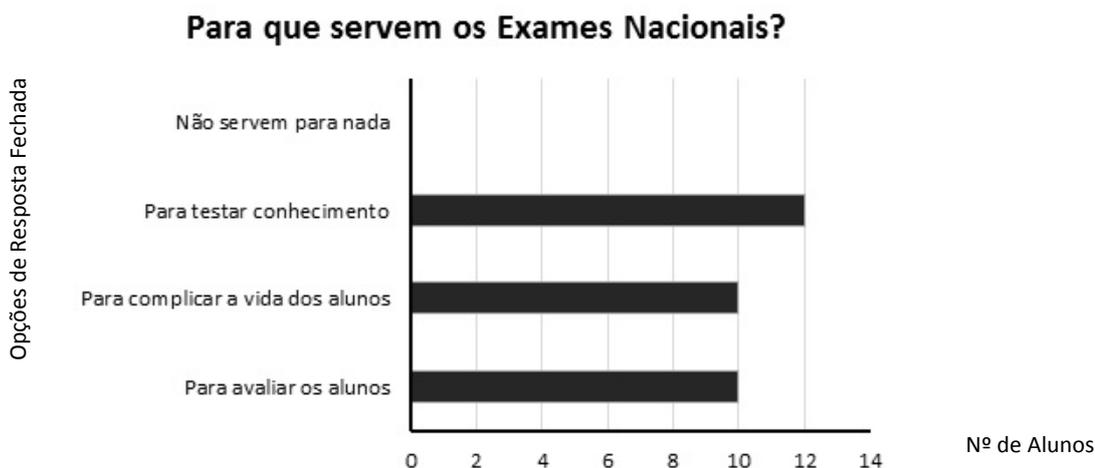
“(…) um perfil de saída para todos os jovens no final da escolaridade obrigatória, que lhes permita continuar a aprender ao longo da vida, independentemente da diversidade de públicos escolares e de percursos formativos por que tenham optado no ensino secundário, e responder aos desafios sociais e económicos do mundo atual, alinhados com o desenvolvimento de competências do século XXI” (Despacho n.º 9311/2016).

#### **4. Resultados e Discussão**

A nossa amostra, composta por um total de 32 alunos, é constituída pelas duas turmas (LH1 e LH2) do Curso Científico-Humanístico de Línguas e Humanidades do 11º ano de escolaridade da Escola Secundária António Nobre. O género masculino destaca-se com mais 18 valores percentuais do que o género feminino (59% e 41%, respetivamente), integrando-se 56% dos alunos inquiridos na turma LH1.

Considerando a primeira questão do inquérito – “Para que servem os Exames Nacionais?” – os alunos reconhecem que estas provas são importantes, pelo facto de testarem o conhecimento que lhes foi transmitido e consolidado ao longo do ano letivo. Aliás, o Gráfico 1 comprova isso mesmo, verificando-se que os inquiridos preteriram a opção “Não servem para nada” em detrimento das restantes que consideraram ser as razões que melhor comprovam a existência de Exames Nacionais. Contudo, numa fase posterior de discussão, um considerável número de estudantes salientaram que o grau de dificuldade destas provas tem interferido na sua média final de Ensino Secundário, revelandouma certa preocupação com o facto, já que estas provas podem prejudicar ou até colocar em causa o seu ingresso no curso de Ensino Superior que desejam (Alves, 2014; Claudino & Xosé, 2009; Fernandes, 2013).

Indo ao encontro das respostas plasmadas no Gráfico 1, as questões seguintes do inquérito – “As aulas fazem a preparação necessária para os Exames Nacionais?” e “Os instrumentos de avaliação versam as questões de Exame?” – tinham como objetivo estrutural apurar (ou pelo menos compreender) se as aulas e os instrumentos de avaliação produzidos pelos docentes correspondiam ou não à matriz e aos conteúdos avaliados e/ou testados pelos Exames Nacionais da disciplina de Geografia A. Mais de 90% da nossa amostra respondeu afirmativamente a ambas as questões, o que, a nosso ver, comprova a preparação que os docentes da disciplina incutem aos seus estudantes ao longo do ano letivo, com o objetivo de os preparar psicologicamente e sobretudo cientificamente para o momento de avaliação externa. Repare-se que do total dos inquiridos, 29 acordaram quanto à questão “As aulas fazem preparação para os Exames Nacionais?” e somente 3 consideraram que as sessões letivas e os instrumentos não produzem o efeito devido no seu processo de ensino-aprendizagem. Ademais, quanto à criação e adaptação dos instrumentos de avaliação às provas nacionais, apenas 6,2% dos inquiridos revelam uma discordância sobre a forma como estas são elaboradas e corrigidas, podendo ir ao encontro das premissas defendidas Fernandes (2009) e por Ferreira e Morais (2013).



**Gráfico 1** – Resposta à primeira questão do Inquérito por Questionário (Anexo 1)

Indo ao encontro das respostas plasmadas no Gráfico 1, as questões seguintes do inquérito – “As aulas fazem a preparação necessária para os Exames Nacionais?” e “Os instrumentos de avaliação versam as questões de Exame?” –tinham como objetivo estrutural apurar (ou pelo menos compreender) se as aulas e os instrumentos de avaliação produzidos pelos docentes correspondiam ou não à matriz e aos conteúdos avaliados e/ou testados pelos Exames Nacionais da disciplina de Geografia A. Mais de 90% da nossa amostra respondeu afirmativamente a ambas as questões, o que, a nosso ver, comprova a preparação que os docentes da disciplina incutem aos seus estudantes ao longo do ano letivo, com o objetivo de os preparar psicológica e sobretudo cientificamente para o momento de avaliação externa. Repare-se que do total dos inquiridos, 29 acordaram quanto à questão “As aulas fazem preparação para os Exames Nacionais?” e somente 3 consideraram que as sessões letivas e os instrumentos não produzem o efeito devido no seu processo de ensino-aprendizagem. Ademais, quanto à criação e adaptação dos instrumentos de avaliação às provas nacionais, apenas 6,2% dos inquiridos revelam uma discordância sobre a forma como estas são elaboradas e corrigidas, podendo ir ao encontro das premissas defendidas Fernandes (2009) e por Ferreira e Morais (2013).

Mesmo com um número residual de inquiridos a responderem negativamente às questões

suprarreferidas, a análise das questões dicotómicas anteriores permite-nos deduzir que os alunos consideram que de facto há uma grande preocupação e esforço por parte dos docentes em adaptar as suas aulas e os conteúdos curriculares da disciplina, bem como o método de avaliação da mesma, aos requisitos dos Exames Nacionais. Contudo, a existência de respostas negativas fazem-nos (re)lembrar que esta adoção pedagógica permite dar alento a um certo condicionamento do trabalho docente e a um determinado “enquadramento dos conhecimentos” transmitidos aos alunos, que parecem não poder sair daquele molde, o que na grande maioria das vezes acaba por menosprezar (infelizmente) partes integrantes dos conteúdos disciplinares (Melo, 2007a, Preto, 2008; Alves, 2014; Fernandes, 2009; Fernandes, 2007; Vieira, 2013). Neste sentido existe como que um ensino orientado para as provas, o que “origina uma aprendizagem apressada, fazendo com que os professores se tornem em meros funcionários do ato pedagógico que acontece na sala de aula (...) e como se tornam em fatores de recentralização do currículo, os testes condicionam a autonomia pedagógica dos professores (...)” (Pacheco e Marques, 2015, p.44).

Mais ainda, a pergunta seguinte – “Os Exames Nacionais avaliam conhecimentos transmitidos nas aulas?” – revela que os alunos possuem uma opinião díspar daquela que é salientada por autores como Melo (2007a), Rodrigues & Esteves

(2012) ou Vieira (2013), que criticam o esquecimento propositado com que professores e escolas dotam as metas de construção de competências apreendidas pelos seus alunos, a partir dos conhecimentos que alcançam em contexto escolar, em prol da sobrevalorização que as instituições escolares parecem dotar os Exames Nacionais. Assim sendo, os nossos alunos consideram que (a esmagadora maioria d)os Exames Nacionais testam conhecimentos transmitidos nas aulas, o que apenas 2 dos inquiridos contestam, pois acreditam que estas provas apresentam conteúdos parcial ou completamente desfasados dos que são lecionados nas aulas da disciplina. Ou seja, e mais uma vez, a minoria dos alunos que responderam negativamente à questão (6,2%) alertam-nos para a chamada de atenção de Claudino & Xozé (2009), que referem que estas provas são peculiares, capazes de testar conhecimentos atuais através de eventos recentes que ocorreram, e que embora relevantes para o conhecimento e evolução da

ciência (neste caso, geográfica), não foram retratados em contexto de sala de aula agravando a incompreensão e comprometendo o sucesso dos nossos alunos em contexto de Exame Nacional.

Para finalizar, tentou-se apurar qual seria, de acordo com a opinião dos estudantes, o exame ideal (Gráfico 2). De entre um grupo restrito de opções, observa-se um pequeno nível de abstenção dos alunos relativamente à questão. Contudo, a grande maioria respondeu que o exame ideal seria a sua inexistência, enquanto outros optaram por argumentar que seriam preferíveis exames com consulta ou que estes fossem apenas constituídos por questões de escolha múltipla. Realçam, ainda, que estes documentos de avaliação poderiam centrar-se mais nos conteúdos que efectivamente são lecionados nas aulas, bem como consideram que as cotações associadas a estas provas deveriam ser (re)distribuídas de uma forma mais justa, o mesmo se replicando certamente aos critérios de correcção e de classificação.

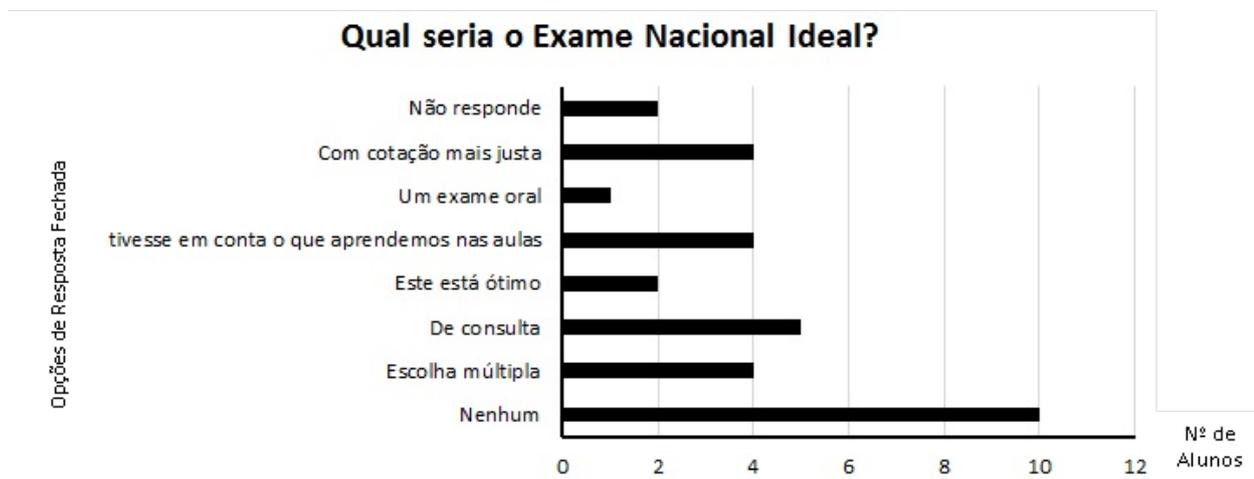


Gráfico 2 – Resposta à quinta questão do Inquérito por Questionário da Amostra

Face às opiniões da comunidade estudantil, foi nossa preocupação perceber igualmente a visão dos docentes da disciplina bienal de Geografia A (muitos deles corretores de Provas Nacionais) sobre a mesma problemática. A metodologia utilizada, como referimos, consistiu numa avaliação, sob a sua perspectiva, dos Pontos Fortes, Pontos Fracos, Oportunidades e Ameaças ou Constrangimentos (análise SWOT) associados à

aplicabilidade e relevância destes documentos nacionais.

O documento que se segue (Quadro 1) representa uma síntese das perspetivas de 4 docentes dos Núcleos de Estágio do Mestrado em Ensino da Geografia do 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário do Departamento de Geografia da Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

ANÁLISE S.W.O.T. – DOCENTES DA DISCIPLINA DE GEOGRAFIA A		
Pontos Fortes	Pontos Fracos	Origem Interna (Instituição Escolar)
<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Avaliação de conhecimentos e competências;</li> <li>✓ Maior relevância percentual da avaliação interna na progressão e certificação académicas dos estudantes;</li> <li>✓ Permite uma diferenciação pedagógica;</li> <li>✓ Aumento da preocupação com os resultados escolares, funcionando como um mecanismo para a sua melhoria;</li> <li>✓ Promove uma competitividade saudável entre alunos/professores e escolas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Cariz redutor em função da Escola;</li> <li>✓ (Sub)valorização de conteúdos;</li> <li>✓ Valorização do “produto” em detrimento do “processo educativo”;</li> <li>✓ Permite graus de preparação diferentes;</li> <li>✓ Condiciona a preparação de aulas e o normal funcionamento do ano letivo;</li> <li>✓ Formalmente, os exames apresentam-se repetitivos e “injustos”, incidindo sobre uma linguagem não abrangente a todos os alunos do país;</li> <li>✓ Promovem situações de <i>stress</i> em alunos e professores, pondo em causa a qualidade do ensino/aprendizagem.</li> </ul>	
Oportunidades	Ameaças / Constrangimentos	Origem Externa (Exames Nacionais)
<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ (Poderá promover) uma maior equidade;</li> <li>✓ Monitorização externa da prática lectiva;</li> <li>✓ Uniformização da prática docente;</li> <li>✓ (Poderá) aferir o nível de conhecimento geográfico dos estudantes;</li> <li>✓ (Contribuirá para a) seriação no acesso ao Ensino Superior.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Preocupação exacerbada com o cumprimento integral da planificação;</li> <li>✓ Contribui para avaliações falaciosas das escolas, com base nos <i>rankings</i>;</li> <li>✓ Avaliam mais conhecimentos e menos competências;</li> <li>✓ Os critérios e a formulação de questões são demasiados espartilhados;</li> <li>✓ (Poderão) travar o conhecimento dos estudantes.</li> </ul>	

Quadro 1 – Análise S.W.O.T realizada com a contribuição reflexiva e crítica de quatro docentes de Geografia A

Uma (pequena e) breve reflexão permite aferir que esta é uma das temáticas da área da educação que não reúne consenso(s) na comunidade estudantil e muito menos no corpo docente. A visão múltipla sobre a função e/ou missão da escola contemporânea, compromete o olhar dos docentes sobre a eficácia dos exames como instrumentos objetivos de avaliação dos seus alunos. Nesta medida, e além de se registarem algumas incoerências entre pontos fortes/pontos fracos e oportunidades/ameaças, é possível constatar que tanto alunos como professores partilham opiniões, valências e preocupações similares sobre a relevância e aplicabilidade dos Exames Nacionais no sistema de ensino português. Tal observa-se, por exemplo, pela afinidade entre os pontos fortes

elencados pelos docentes - “Avaliação de conhecimentos e competências” ou “Aumento da preocupação com os resultados escolares...” - e as respostas mais votadas pelos estudantes (cf. Gráfico 1) - “Para testar conhecimento” e “Para avaliar os alunos”. Salienta-se, ainda, que embora sejam parcialmente coincidentes as opiniões de alunos e professores no que se refere aos pontos fracos (i.e. “Para complicar a vida dos alunos” e “Promovem situações de *stress*”...) -, a reflexão dos docentes neste contexto e no das oportunidades e ameaças/constrangimentos vai ao encontro da literatura científica, no quadro das principais (des)vantagens destes instrumentos de avaliação externa. Num rápido apanhado dos principais pontos-chave do Quadro 1, que se

interligam implicitamente com a visão e preocupação (acrescida) dos diversos autores citados neste artigo, aos Exames Nacionais cabe a culpa pelo stress acumulado dos alunos e professores, o condicionamento das aulas e das atividades letivas, bem como a (sub)valorização de conteúdos coincidente com a "Preocupação exacerbada com o cumprimento integral da planificação" e do programa da disciplina. São, ainda, culpabilizados por avaliarem "mais conhecimentos e menos competências", valorizando, por isso mesmo, "o 'produto' em detrimento do 'processo educativo'". E, com uma preocupação acrescida de toda a comunidade escolar, os Exames Nacionais são considerados, também, como os principais instrumentos responsáveis pelo acesso ao Ensino Superior e pela posição polémica das escolas públicas e privadas do país na lista dos *rankings*.

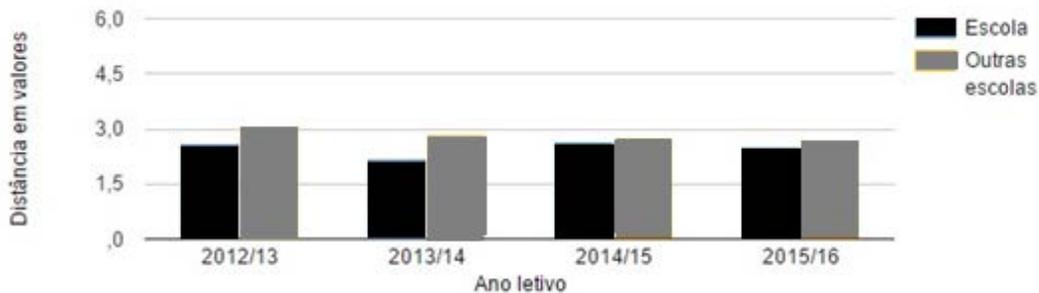
É nesta medida que foi também nossa preocupação focar os resultados disponibilizados pelo M.E.C. (Ministério da Educação e Ciência)<sup>2</sup> relativamente à posição da Escola Secundária António Nobre nos *rankings* nacionais. Os dados disponíveis, relativos a 2012-2016, permitem-nos salientar que 2016 foi o ano em que o desfasamento entre as classificações obtidas nos Exames Nacionais e nas avaliações internas foi o mais acentuado, chegando estas últimas "(...) a ser entre as 30% e as 10% mais fortes do país" (M.E.C.)<sup>2</sup>, quando comparadas com as classificações semelhantes na avaliação externa de outras escolas. Ademais, o Gráfico 3<sup>2</sup> revela-nos a distância média entre os alunos da escola em termos da sua classificação no exame da disciplina de Geografia A para os anos letivos de 2012/2013 a 2015/2016, cuja principal funcionalidade é demonstrar a perceção da homogeneidade ou heterogeneidade entre as classificações obtidas pelos alunos da escola e da escola relativamente às restantes escolas a nível nacional. Note-se que a Escola Secundária António Nobre nunca ultrapassou ou registou, nos 4 anos letivos representados, mais do que 3 valores de discrepância em relação à classificação interna da disciplina. Aliás, os valores de oscilação destas classificações estão compreendidos entre os 1,5 valores e os 3 valores, embora o Gráfico do Ministério da Educação e Ciência nos revele que o desfasamento nunca atingiu o patamar dos 3

valores. Quando comparados os resultados da Escola Secundária António Nobre com os resultados obtidos por outras instituições escolares, é de se salientar que o fosso entre estas duas variáveis se acentuou mais no ano letivo 2013/2014 (ou seja, a Escola Secundária António Nobre registou neste ano em quesito as menores discrepâncias entre os resultados internos e externos), em detrimento das restantes, onde se registou uma certa homogeneidade de resultados. Isto é, a desigualdade de classificações registadas pela Escola Secundária António Nobre está em conformidade com a de outras instituições. Contudo, esta tendência não deve ser encarada como um sinal de alento, mas de preocupação e reflexão, pois quando comparadas as variáveis, o M.E.C. lembra-nos que "por exemplo, uma dispersão pequena significa que os alunos da escola obtiveram resultados relativamente homogéneos, mas tanto podem ter sido homogeneamente bons como homogeneamente maus" (M.E.C.)<sup>2</sup>.

---

<sup>2</sup> <http://infoescolas.mec.pt/Secundario/>

Desigualdades de resultados dentro da escola: distância média entre os alunos, em termos de classificação no exame



**Gráfico 3** – Comparação de Classificações obtidas em Exame Nacional de Geografia A entre a Escola Secundária António Nobre e as restantes escolas do país. Fonte: M.E.C.

## 5. Conclusão

Pode-se concluir que apesar da grande maioria dos alunos considerar que existe uma preparação ao longo das aulas e uma adequação do que lhes é transmitido e apreendido com o que é mais salientado e avaliado pelos Exames Nacionais, preferiam que não se realizassem estas provas nacionais e exteriores à escola no final do Ensino Secundário. Tal leva-nos a crer que, como vários autores já argumentaram e também s foi referido pelos docentes que realizaram uma reflexão crítica sobre esta temática, os Exames Nacionais dotam (in)voluntária e (in)conscientemente os nossos alunos com uma carga emocional de nervosismo, receio e de especulação enormes, pelo que seria benéfica uma mudança do atual modelo de avaliação. Esta tese é reforçada pelos alunos, que se sentem injustiçados aquando da realização destas provas, pois acreditam que os Exames Nacionais não encerram objetivos de igualdade e além disso criam entraves e dificuldades no acesso ao Ensino Superior, principalmente porque a prestação dos alunos na realização com sucesso destas provas externas nacionais tem, em muito, a ver com contexto socioeconómico onde a escola se insere.

Nesta medida, consideramos pertinente que a mudança do atual sistema educacional português passe pela realização de Exames Nacionais apenas para os alunos que pretendam ingressar no Ensino Superior. Pois, quer sejam Endeusados ou Diabolizados pela comunidade escolar, estas provas externas assumem-se como grandes entraves à conclusão com sucesso do Ensino Secundário para

uma grande percentagem de estudantes que pretendem apenas concluir a escolaridade obrigatória. Estas considerações finais são também alvo de preocupação da OCDE, pois os dados estatísticos desta organização revelam que Portugal detém ainda uma baixa taxa de sucesso de conclusão da escolaridade obrigatória, comparativamente com a de outros países da União Europeia.

Porque esta temática terá sempre grande relevância para a comunidade escolar, muito particularmente para os estudantes que ainda terão de enfrentar estes desafios nacionais, concluímos com uma citação pertinente: "Às vezes as mentes mais brilhantes e inteligentes não brilham em testes padronizados, porque não têm mentes padronizadas" (Diane Ravitch)<sup>3</sup>.

Que este seja um tempo reflexivo e de mudança!

## Referências Bibliográficas

Afonso, A. (2009) – Nem tudo o que conta em educação é mensurável ou comparável. Crítica à accountability baseada em testes estandardizados e rankings escolares. *Revista Lusófona de Educação*, nº13, pp.13-29.

Alves, J. (2014). *Exames: Mitos e Realidades. Melhorar a escola - Sucesso escolar, disciplina, Motivação, Direção de Escolas e Políticas*

<sup>3</sup>

[https://www.goodreads.com/author/quotes/58511.Diane\\_Ravitch](https://www.goodreads.com/author/quotes/58511.Diane_Ravitch)

Educativas. E-book Universidade Católica do Porto. ISBN:978-989-96186-4-0.

Alves, M. (2008). *Os Exames no Ensino Secundário como Dispositivo de Regulação das Aspirações – A ficção meritocrática, a organização da hipocrisia e as ações insensatas*. Porto: UCP.

Carvalho, Marisa Simões (2010). Perspetivas sobre a influência parental na execução de planos de carreira no ensino secundário. *Revista Análise Psicológica*. 2 (XXVIII): 333-341.

Claudino & Xozé (2009). Exames de Geografia, programas e inovação didáctica. Comunicação apresentada no *IV Congresso Ibérico de Didática da Geografia*.

Dale, R. (2004) - Globalização e educação: demonstrando a existência de uma "cultura educacional mundial comum" ou localizando uma "agenda globalmente estruturada para a educação"? *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 25, n. 87, pp. 423-460,

Fernandes, D. (2009). *Avaliar para aprender: fundamentos, práticas e políticas*. São Paulo: Editora UNESP.

Fernandes, D. (2007). A avaliação das aprendizagens no Sistema Educativo Português. *Educação e Pesquisa*. São Paulo. Volume 33. Nº.: 3. Pp.: 581-600.

Ferreira, C. (2015) - A avaliação das aprendizagens no ensino básico português e o reforço da avaliação sumativa externa. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 41, n. 1, pp. 153-169.

Ferreira, S. & Morais, A. (2013). Exigência conceptual do trabalho prático nos Exames Nacionais: Uma abordagem metodológica. *Revista Olhar de Professor*. 16 (1). Pp.: 149-172.

Fiolhais, C. (2012). Prefácio. In: J. Karpicke, H. Sousa, L. Almeida. *A avaliação dos alunos*. Fundação Francisco Manuel dos Santos, pp.7-13.

Guimarães, E.; Morgado, J. (2016) - *Currículo e avaliação: os testes estandardizados*. RBPAAE, v. 32, n. 2, pp. 373 – 392.

Kreppner, K. (2000) - The Child and the Family: Interdependence in Developmental Pathways. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Vol. 16 n. 1, pp.11-22.

Landsheere, G. (1979). Avaliação contínua e exames: *Noções de Docimologia*. Coimbra: Almedina.

Lopes, A.; Braña López, S. (2010) – A performatividade nas políticas de currículo: o caso do ENEM. *Educação em Revista*, V.26, nº1, pp.89-110.

Melo, M. B. P. (2007a). Educação e mass media na modernidade: efeitos do ranking escolar em análise. In Maria M. Vieira (Org.). *Escola, Jovens e Media* (pp. 67-94). Lisboa: ICS.

Morais, A. (2006). *O Ranking da desigualdade*. Centro de Investigação em Educação. Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.

Moreira, T. (2016). *Os exames nacionais de História A e de Geografia A do Ensino Secundário em Portugal (2005-2015): estrutura, conteúdo e problematização*. Relatório da Atividade Profissional apresentado à Faculdade de Letras da Universidade do Porto no âmbito do Mestrado em Ensino de História e Geografia no 3º ciclo do EB e ES.

Oliveira, M. (2010). *Relação Família-Escola e Participação dos Pais*. Dissertação de Mestrado em Educação apresentada ao Instituto Superior de Educação e Trabalho. Lisboa.

Pacheco, J. (2012). Avaliação das aprendizagens: políticas formativas e práticas sumativas. *Encontros de Educação*. Secretaria da Educação, Governo Regional da Madeira. <http://hdl.handle.net/1822/21170>.

Pacheco, J.; Marques, M. (2015) - Formação, conhecimento e trabalho docente em tempos de regulação avaliativa externa. *Trabalho & Educação*, Belo Horizonte, v.24, n.2, pp. 35-55.

Preto, A. (2008). *Ensino da Biologia e Geologia no Ensino Secundário: Exames e Trabalho Experimental*. Dissertação de Mestrado em Educação apresentado à Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.

Picanço, A. (2012). *A relação entre a escola e a família: as suas implicações no processo de ensino-aprendizagem*. Dissertação de mestrado apresentada à Escola Superior de Educação João de Deus, Lisboa.

Rodrigues, A. & Esteves, M. (2012). Exames Nacionais e Contextualização no Ensino da História. *Revista Interações*. Nº 22. Pp.: 135-162.

Rosenkvist, M. (2010) - Using student test results for accountability and improvement: a literature review. *OECD Education Working Paper nº 54*. Disponível em: [http://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=EDU/WKP\(2010\)17&doclanguage=en](http://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=EDU/WKP(2010)17&doclanguage=en). Acesso 18-02-2017.

Sampaio, D. (2011). *Da Família, da Escola, e Umas Quantas Coisas Mais*. Lisboa, Editorial Caminho.

Seabra, T. (2009). Desigualdades Escolares e Desigualdades Sociais. *Revista Sociologia: Problemas e Práticas*. N.º 59. Pp.: 75-106.

Sousa, H. (2012). *Exames nacionais: instrumentos de regulação de boas práticas de ensino e de aprendizagem?* In: J. Karpicke, H. Sousa, L. Almeida

A avaliação dos alunos. Fundação Francisco Manuel dos Santos, pp.41-69.

Sousa, J. (2012). *A importância da família no processo de desenvolvimento da aprendizagem da criança*. Artigo apresentado à Universidade Estadual Vale do Acaraú como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional. Fortaleza.

Vieira, I. (2015). Uma avaliação do processo de seleção de candidatos ao Ensino Superior. Comunicação apresentada na conferência *Acesso ao Ensino Superior, desafios para o século XXI*. Universidade de Évora.

Vieira, I. (2013). *A autoavaliação como instrumento de regulação da aprendizagem*. Dissertação apresentada para obtenção do grau de Mestre em Supervisão Pedagógica à Universidade Aberta de Lisboa.





## Potencialidades da Pordata no ensino (da Geografia)

Ana Moreira

Professora de Geografia do Ensino Básico e Secundário  
anasalvador76@gmail.com

Como citar este artigo:

Moreira, A. (2017). Potencialidades da Pordata no ensino (da Geografia). *Revista de Educação Geográfica |UP*, nº.1, p.49-61. Universidade do Porto

ISSN

2184-0091

DOI

<https://doi.org/10.21747/GeTup/1a4>

Secção: Intervir

---

**Resumo:** A definição de novas competências, num contexto de mudança decorrente da evolução tecnológica das últimas décadas e do fenómeno da globalização, tem colocado às instituições de ensino novos e constantes desafios obrigando a um processo de reflexão sobre a função da Escola e o papel dos professores na formação das novas gerações. Neste artigo apresentamos um projeto implementado com uma turma do Ensino Secundário de um Curso Profissional, que nasceu da necessidade de repensar e adequar as práticas pedagógicas e as metodologias de trabalho às novas realidades tecnológicas, tirando partido da potencialidade de uma base de dados digital – a Pordata. A facilidade de acesso à informação permitida pela Internet e a existência de bases de dados permanentemente atualizadas e credíveis, como a Pordata, criam novas oportunidades que devemos explorar para ajudar os alunos a encontrar sentido nas aprendizagens que realizam respondendo aos desafios atuais. O objetivo central do projeto foi criar situações de aprendizagem que permitam aos alunos adquirir ou aperfeiçoar competências enquadradas nos perfis atuais, designadamente as que dizem respeito à pesquisa, análise e avaliação da informação, bem como competências cívicas relacionadas com a formação de opiniões baseadas em dados fidedignos, utilizando as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) e adotando práticas de trabalho colaborativo. Os resultados obtidos demonstram que é possível o docente adotar a posição de mediador das aprendizagens responsabilizando os alunos pela construção do seu próprio conhecimento, incentivando a sua autonomia e interação entre pares, numa perspetiva orientada segundo os princípios da Educação para a Cidadania.

**Palavras-Chave:** TIC, ensino-aprendizagem, reflexão, conhecimento, Pordata.

**Abstract:** The definition of new competences, in a context of change resulting from the technological evolution of the last decades and the phenomenon of globalization, has placed new and constant challenges on teaching institutions, forcing a process of reflection on the role of the School and the role of teachers in the Formation of new generations. In this article, we present a project implemented with a Professional Course Class of a Secondary School, defined in order to rethink and adapt pedagogical practices and work methodologies to the new technological realities, taking advantage of the potential of a digital database - the Pordata. The ease access to the information allowed by the Internet and the existence of permanently updated and credible databases such as Pordata create new opportunities that we must explore to help students find meaning in the learning they take in response to current challenges. The main objective of the project was to create learning situations that allow students to acquire or improve competences within the current profiles, namely those related to research, analysis and evaluation of information, as well as civic competencies related to the formation of opinions based on reliable data, using Information and Communication Technologies (ICT) and adopting practices of collaborative work. The results show that it is possible for the teacher to adopt the position of mediator of learning by making students responsible for the construction of their own knowledge, encouraging their autonomy and interaction between peers, in a perspective guided by the principles of Education for Citizenship.

**Keywords:** Information and Communication Technologies, teaching-learning, reflection, knowledge, Pordata.

## 1. Introdução

O aumento exponencial da informação disponível e a rapidez de acesso a essa informação, associadas ao desenvolvimento das TIC, vieram introduzir a necessidade de formar alunos (futuros cidadãos) com capacidade de pesquisar, selecionar e tratar um vasto conjunto de informação visando a produção de conhecimento e a realização de aprendizagens.

Simultaneamente, a revolução tecnológica e da informação veio colocar inúmeros e variados reptos aos docentes que se vêem, atualmente, numa situação de acrescida complexidade na sua profissão pela necessidade de proporcionar experiências de aprendizagem suportadas nestas tecnologias e enquadradas nas novas abordagens educacionais, procurando o desenvolvimento de várias literacias

que preparem os jovens para a integração plena na Sociedade da Informação e do Conhecimento.

Neste contexto de permanente e rápida evolução tecnológica e digital, a Escola não pode deixar de incorporar as TIC no processo de ensino-aprendizagem, partindo da aplicação de metodologias em contexto de sala de aula que promovam aprendizagens condicentes com as exigências de um novo modelo social, que invoca a aquisição de novas competências num processo de aprendizagem ao longo da vida.

Fazemos atualmente parte da Sociedade da Informação em que as TIC desempenham um papel significativo na forma como procuramos e gerimos a informação, sendo fundamental realçar que a ênfase não deve ser colocada na tecnologia em si,

mas nas possibilidades de interação por ela criadas através de uma cultura digital (Coutinho e Lisboa, 2011)

Cabe portanto ao professor, ensinar o aluno a saber procurar e aceder à informação, saber selecioná-la e apropriar-se dela para que possa estabelecer as conexões que vão permitir-lhe chegar ao conhecimento (Bulgraen, 2010; Salgueiro, 2013). O professor terá assim de cumprir o papel de interlocutor entre o aluno e a informação, criando e propondo situações de aprendizagem, em que pela utilização dessa informação este possa elaborar o seu conhecimento, recorrendo à reflexão e ao espírito crítico e demonstrando sempre que possível, a capacidade de integrar saberes e conhecimentos adquiridos.

Na Sociedade do Conhecimento, o destaque é colocado na capacidade de cada um gerar novo conhecimento a partir da informação disponível e de outros conhecimentos prévios, numa procura pela inovação, admitindo-se atualmente que a complexidade não está em aceder a informação, mas sim em saber utilizá-la.

Pela revisão da literatura concluímos por isso, que o maior desafio está em fazer a transição de uma conceção da Escola (que perdurou por dois séculos) como principal detentora do conhecimento e fonte primordial de informação, para uma nova conceção que deve basear-se na compreensão de que o seu papel primordial será o de ensinar os alunos a avaliar a informação e a transformá-la em conhecimento.

Com efeito, atualmente, a velocidade no acesso à informação, o ritmo a que se difunde e a cadência na produção de conhecimento, sugerem à Escola uma nova finalidade que deixe de se centrar meramente na transmissão da informação e do conhecimento e que privilegie o ensino de competências relacionadas com a capacidade dos cidadãos lidarem com estas mudanças, munidos de ferramentas que lhes permitam viver e ter sucesso, numa Sociedade da Informação, mas também e, cada vez mais do Conhecimento (Cachapuz, Sá-Chaves e Paixão, 2004).

As novas correntes de pensamento salientam, assim, a importância dos alunos desenvolverem capacidades e adquirirem competências que lhes permitam continuar a aprender ao longo da vida, colocando desta forma a tónica na necessidade de os professores ensinarem os alunos a “aprender a

aprender” desvalorizando a simples aquisição de conhecimento (Calixto, s/d, p. 4).

Foi neste contexto socioeducativo que entendemos conceber experiências de aprendizagem que permitam aos alunos realizar aprendizagens significativas suportados no uso da tecnologia e que conduzam à produção de conhecimento e ao desenvolvimento de competências associados à autonomia, ao pensamento crítico, à entreajuda, formando-os para integrarem a sociedade e se assumirem como cidadãos ativos, informados e livres.

Para tal foi desenvolvido um projeto que teve por objetivo central explorar de que forma uma base de dados digital – a Pordata – pode constituir-se como um recurso pedagógico de valia na conceção e desenvolvimento de experiências de aprendizagem mais centradas na ação do aluno, perspetivando-se desta forma a renovação das práticas pedagógicas, assumindo o professor um papel de mediador/facilitador das aprendizagens, em linha com as teorias construtivistas da aprendizagem (figura 1).

## **2. A Pordata – Base de Dados de Portugal Contemporâneo**

A procura e o acesso a informação estatística, a compreensão, construção e análise de diferentes indicadores, a organização e a interpretação de dados em quadros e tabelas, a construção de gráficos, a relação entre variáveis, a formulação de hipóteses, a produção de conclusões, são etapas que fazem parte do método de trabalho dos geógrafos e do método de trabalho que os professores de Geografia devem desenvolver com os alunos na abordagem de diferentes temas e conteúdos, em diferentes escalas de análise (dependendo, sobretudo do nível de ensino).

Este trabalho encontra-se hoje facilitado pelo desenvolvimento das TIC e pela existência de portais digitais de dados que coligem séries estatísticas, como a Pordata – Base de Dados de Portugal Contemporâneo, projeto criado pela Fundação Francisco Manuel dos Santos (FFMS) em 2009.



Figura 1 – Enquadramento da temática do projeto.

O portal, de acesso fácil e gratuito, reúne e organiza informação estatística dos municípios portugueses, de Portugal e da Europa fornecida por fontes oficiais, que vão desde o Instituto Nacional de Estatística (INE), a entidades da administração pública, ao Eurostat e aos Institutos Nacionais de Estatísticas dos países europeus (Toscano, 2010). Os dados assim disponibilizados caracterizam-se pela sua credibilidade e rigor, sendo que a Pordata chama a si a responsabilidade e a “preocupação de os tornar inteligíveis e facilmente compreensíveis” e procura que o acesso à informação se faça através de uma estruturação simples de temas e subtemas. (Ob. Cit., p.3).

Os dados estatísticos encontram-se organizados em diferentes temáticas: população, educação, emprego, saúde, ambiente, economia, mercado de trabalho, entre outras, abrangendo um período de tempo que se inicia em 1960 e se prolonga até aos nossos dias. Tal permite traçar a evolução económica, social, cultural e demográfica da sociedade portuguesa contemporânea, tornando possível a realização de inúmeras investigações de carácter científico e particularmente geográfico. Neste contexto, a sua utilização no processo de ensino-aprendizagem permite aproximar os alunos de problemáticas reais (Cachinho, 2000).

A Pordata assume-se assim, como um importante recurso pedagógico pelas valências que apresenta e que se traduzem em múltiplas possibilidades de criar situações de aprendizagem, para três escalas distintas: local, nacional e europeia, cobrindo desta forma, os programas curriculares do ensino básico, ao ensino secundário, do ensino científico-humanístico ao ensino profissional e permitindo adotar metodologias ativas que centrem a aprendizagem no trabalho do aluno promovendo a descoberta, a autonomia e o espírito crítico. Desta

forma, introduz a oportunidade de conceber atividades assentes em práticas pedagógicas inovadoras, de acordo com as teorias construtivistas da aprendizagem (Ertmer e Newby, 2013).

As estatísticas são, desde há muito, importantes ferramentas na realização de estudos de carácter geográfico. Enquanto base de dados estatísticos, a Pordata contribui significativamente para o desenvolvimento da literacia estatística, na medida em que permite aos estudantes contactar com múltiplos indicadores, conhecer a forma como esses indicadores são construídos, o seu significado e de que forma eles evoluem.

O potencial pedagógico da Pordata tem ainda mais relevância num momento em que, estando o acesso à informação facilitado, nomeadamente pelo acesso à Internet, se impõe a necessidade de os alunos desenvolverem um conjunto de literacias relativas às competências digitais e da informação. O facto de os alunos terem hoje mais informação disponível não significa que a saibam utilizar melhor e o “acesso à informação não é garantia que disso resulte conhecimento e, muito menos, aprendizagem”. (Coutinho & Lisboa, 2011, p. 8).

É por isso essencial dar-lhes a conhecer, ambientes e tecnologias que constituam fontes de informação credíveis, rigorosas e de fácil utilização, que lhes permitam de forma objetiva aceder, seleccionar e tratar a informação sobre a qual possam construir conhecimento, através da interpretação, análise, comparação de dados e a redação de conclusões. A Pordata pode e deve assumir um importante papel pedagógico na medida em que “continua a disponibilizar (...) um manancial de dados que, por si só, não se transforma em conhecimento nem aumenta a nossa compreensão sobre Portugal e o mundo; [exigindo] atores sociais capazes de transformar dados em informação e informação em conhecimento”. (Toscano, 2010, p.4)

O recurso à Pordata nas escolas portuguesas poderá contribuir ainda: para a divulgação da importância da escolha e seleção de fontes de informação fidedignas na realização de trabalhos curriculares e académicos; para a distinção entre fontes fidedignas e fontes de informação manipuladas e sobre a importância da apropriação da informação no dia-a-dia dos cidadãos; para a formulação de questões, a formação de opiniões e a tomada de decisões.

Se analisarmos a mais-valia da Pordata sob o ponto de vista da transversalidade compreendemos que a realização de trabalho utilizando este portal permitirá que os alunos comecem a formar opiniões fundamentadas em dados credíveis, obedecendo à finalidade de educar os jovens para uma cidadania responsável, autónoma e informada.

### 3. Apresentação do Projeto

Para o desenvolvimento do projeto apresentado neste artigo, a escolha recaiu sobre uma turma do 10º ano do Ensino Secundário, dos Cursos Profissionais na abordagem do tema-problema 5.1: “A integração [de Portugal] no espaço europeu” inserido na planificação da disciplina de Área de Integração (AI) e de acordo com as Orientações Curriculares<sup>1</sup>.

A escolha da disciplina de AI para desenvolver este projeto encontra fundamento nas linhas que caracterizam a visão que deu origem ao seu Programa (em 1990), dividindo-se em 3 pontos:

- a) As características da disciplina;
- b) O tipo de competências a desenvolver delineado no Programa;
- c) As orientações metodológicas presentes no Programa.

Essas linhas orientadoras permanecem atuais e vão de encontro aos propósitos do projeto que se pretendeu desenvolver, sendo possível partir do referencial e explorar situações de aprendizagem que consideramos mais adequadas aos alunos em questão.

A seleção deste tema-problema para a implementação do projeto permitir-nos-ia ainda, articular as experiências de aprendizagem idealizadas com a palestra que seria promovida pelo Clube da Europa do Agrupamento de Escolas de Lousada aquando da Comemoração do Dia da Europa e dos 30 anos de Portugal na União Europeia.

Começamos assim por observar o contexto educativo da turma envolvida, mas também o tipo de objetivos e situações de aprendizagem propostas no Programa Curricular da disciplina na abordagem do tema-problema 5.1 (tabela 1), concluindo que as

propostas constantes neste referencial eram semelhantes às que se desejavam levar a cabo de forma a explorar novas metodologias de trabalho na sala de aula.

Partindo destes objetivos e situações de aprendizagem foram delineadas experiências de aprendizagem que permitissem confrontar os alunos com a utilização da base de dados Pordata de forma a serem capazes de efetuar a pesquisa, seleção, organização e interpretação de informação, relativa a um conjunto de dados/indicadores europeus, retirando conclusões que os conduzissem à formulação de questões e ao debate de ideias, apresentando argumentos que sustentassem as opiniões formadas, na palestra a realizar.

Assim, atendendo ao contexto/perfil dos alunos foi nosso objetivo implementar experiências de aprendizagem motivadoras suportadas numa metodologia ativa centrada no trabalho do aluno, tendo no professor um facilitador e mediador da aprendizagem. Simultaneamente, pretendemos familiarizar os alunos com novas formas de aprender enquadradas com a realidade tecnológica pelo recurso às TIC – nomeadamente à Pordata - promovendo situações de aprendizagem que conduzissem ao desenvolvimento de competências úteis na sua vida futura.

A vontade e o objetivo central de implementar estas experiências determinaram a definição dos objetivos gerais e transversais do projeto e das competências a desenvolver no tratamento do tema-problema 5.1, sintetizados na tabela 2. A estas acrescentamos um conjunto de atitudes e valores passíveis de serem assim trabalhadas, e que associamos genericamente a um perfil de competências definido para os cidadãos em geral e para aqueles que irão integrar a vida ativa, designadamente:

- Desenvolvimento da autonomia, do espírito crítico e da criatividade;
- Desenvolvimento da capacidade de trabalhar colaborativa e cooperativamente;
- Desenvolvimento da capacidade de resolver problemas associados à tomada de decisões.

<sup>1</sup> A lecionação desta disciplina não se encontra vinculada a um grupo disciplinar específico, podendo ser atribuída a docentes de Filosofia, História ou Geografia uma vez que integra temas-problemas que trabalham conteúdos programáticos

transversais, apelando à articulação de conhecimentos destas três áreas disciplinares de forma a possibilitar uma melhor compreensão do mundo contemporâneo.

Nesta primeira fase de conceção do projeto foi elaborado um documento designado por “Planificação da experiência da aprendizagem” onde consideramos: o contexto educativo, a definição das experiências de aprendizagem a realizar, as questões orientadoras da experiência e reguladoras da realização das aprendizagens, os recursos/materiais necessários e a descrição das fases que compõem o projeto, nomeadamente: (1) as expectativas de aprendizagem (que competências e conhecimentos serão desenvolvidos); (2) a demonstração e o desenvolvimento das aprendizagens (de que forma demonstrarão os alunos as aprendizagens que realizaram); (3) as etapas que integram a experiência educativa.

Importa ressaltar que o projeto assim planificado não incorpora a totalidade dos objetivos a trabalhar no tema-problema 5.1. por não se enquadrarem nos objetivos que definimos para o projeto. De qualquer forma e por nos parecer mais coerente, descrevemos todas as atividades realizadas com os alunos ao longo das aulas, designando por etapa 0 a abordagem inicial ao tema-problema que não está

contemplada na conceção e planificação deste trabalho.

### 3.1. Descrição das atividades

#### *Etapa 0 – Avaliação diagnóstica, conceitos e conhecimentos-chave*

Na primeira abordagem ao tema-problema em estudo foi realizada uma avaliação diagnóstica através da aplicação de um teste composto por 12 questões de escolha múltipla e 1 questão de resposta curta e direta, de forma a aferir os conhecimentos dos alunos relativamente às questões europeias.

#### *Etapa 1 – Atividade inicial de motivação*

Como atividade inicial de motivação foi projetado o vídeo que consta da página inicial da Pordata em que se procede à apresentação do seu serviço, das suas funcionalidades, dos seus objetivos, do tipo de dados que reúne, com que escalas de análise trabalha, as instituições com quem colabora e a forma como pode ser acedida.

**Tabela 1** - Planificação das atividades a desenvolver no projeto, considerando os objetivos e as situações de aprendizagem e de avaliação. Adaptado de DGFV, 2004-2005, pp. 43-44.

Objetivos de aprendizagem	Situações de aprendizagem/avaliação
(...)	(...)
- Analisar a distribuição na União Europeia de variáveis como: . População . Densidade Populacional . Sectores de atividade . Escolaridade, etc.	Com base na pesquisa de informação estatística elaborar quadros, gráficos e mapas de indicadores demográficos e socioeconómicos representativos da diversidade de situações entre os Estados-Membros da União Europeia.
- Investigar a situação na UE do sector a que pretende dedicar-se.	- Pesquisar informação estatística sobre o sector a que os alunos pretendem dedicar-se nos países da UE.
- Debater vantagens e desvantagens para a região e o país da pertença à UE.	- Organizar um debate que permita apresentar os trabalhos produzidos [e a formulação de questões] e analisar aspetos positivos e negativos para a região, o país e o sector de atividade da escola, da pertença à UE.

**Tabela 2** - Objetivos e competências a desenvolver no tratamento do tema-problema 5.1 através da implementação das experiências de aprendizagem concebidas/planificadas.

Objetivos gerais e transversais	Competências visadas no Programa
<ul style="list-style-type: none"> <li>. Fomentar uma aprendizagem cada vez mais autónoma e responsável;</li> <li>. Contribuir para um aumento do envolvimento dos alunos no processo de ensino-aprendizagem;</li> <li>. Promover o desenvolvimento de novas competências ligadas à pesquisa, organização e tratamento da informação através da utilização das TIC;</li> <li>. Promover o desenvolvimento de competências de análise e interpretação da informação;</li> <li>. Promover práticas de trabalho colaborativo entre alunos e entre alunos e professor;</li> <li>. Preparar os alunos para o exercício de uma cidadania informada e responsável face à problemática europeia atual;</li> <li>. Fomentar o desenvolvimento das competências relativas ao 'saber', 'saber fazer' no domínio cognitivo, e ao 'saber ser' no domínio das atitudes e valores.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>. Localização espacial.</li> <li>. Pesquisa e seleção de informação de diferentes fontes.</li> <li>. Tratamento gráfico e (cartográfico) de informação.</li> <li>. Análise de documentos gráficos e cartográficos.</li> <li>. Organização e redação de documentos escritos.</li> <li>. Argumentação oral.</li> </ul>

Com o objetivo da motivação cumprido, passamos à exploração do conteúdo do vídeo partindo da participação dos alunos relativa a pontos-chave: a importância do acesso à informação; a importância de acedermos a informação credível e atualizada; a importância e utilidade das estatísticas e o papel e as funções do INE, fonte primordial de informação da Pordata.

#### *Etapa 2 – Explicação sobre o método de trabalho e avaliação*

No seguimento da etapa anterior foram fornecidos aos alunos dois guiões de trabalho: um primeiro, mais geral, com a descrição prévia das atividades a desenvolver, o método de trabalho a seguir e as respetivas fases e os critérios de avaliação a considerar; um segundo, mais específico, para cada grupo de trabalho com informação sobre os vários dados/indicadores de natureza económica, social ou demográfica a selecionar, o tipo de filtro a aplicar e o tipo de gráfico a construir para cada dado/indicador. Após a constituição dos grupos de trabalho deu-se início à exploração da base de dados numa sala de aula multimédia.

#### *Etapa 3 – Exploração da base de dados*

Uma vez acedida a base de dados e numa fase inicial de exploração do portal houve lugar à familiarização com a sua forma de funcionamento e com o modo como a informação se encontra organizada nos temas e subtemas. Surgiram as primeiras dúvidas relativas às funcionalidades do portal, designadamente, o aprofundamento da pesquisa, a utilização de filtros de pesquisa, a metainformação, a construção de gráficos e a exportação dos quadros e gráficos para Microsoft Excel.

#### *Etapa 4 – Trabalho de grupo*

Os grupos iniciaram a pesquisa de informação relativa aos dados/indicadores que tinham de analisar, devendo para tal ler e interpretar a informação contida no guião de trabalho que assinalava para cada dado/indicador, o filtro que deveriam utilizar de forma a obterem a informação: apenas para o(s) ano(s) pretendido(s); o âmbito geográfico solicitado para efetuar a comparação dos dados entre países/regiões; o tipo de gráfico que deveriam construir por indicador/âmbito geográfico.

As dificuldades sentidas na interpretação do guião de trabalho, que obrigava os alunos a uma leitura conjugada das diferentes ‘camadas’ que compõem a pesquisa (indicador/ano/território/tipo de gráfico) conduziram a uma maior necessidade de apoio e intervenção/mediação junto dos grupos. Esta fase pressupunha a capacidade de leitura, interpretação e de concentração/atenção, de forma a ser possível encontrar nas funcionalidades proporcionadas pela Pordata a maneira correta de pesquisar, selecionarem, organizarem e tratarem a informação pretendida (figura 2). Simultaneamente, colocava à prova a sua autonomia, perseverança e capacidade de resolver os problemas e desafios colocados pela proposta de trabalho.

Ultrapassadas estas dificuldades, os grupos efetuaram as tabelas necessárias à construção automática dos gráficos solicitados, ou seja, de *ranking* ou estáticos (Figuras 3 e 4). Estas tabelas e gráficos foram exportados posteriormente para Microsoft Excel, denotando-se grande facilidade no tratamento da informação graças às funcionalidades disponibilizadas pela Pordata.

Os gráficos de *ranking* foram solicitados quando se pretendia realizar comparações gerais de desempenho entre os vários países da UE e Portugal, com a possibilidade de verificar a posição portuguesa no panorama global. Com os gráficos estáticos visava-se a elaboração de análises evolutivas de determinado dado ou indicador, colocando em comparação o nosso país quer com os países europeus mais desenvolvidos, quer com os países que passaram a integrar a UE em 2004.

A utilização destes dois âmbitos geográficos distintos está relacionada sobretudo com o grau de desenvolvimento dos países e com a sua data de adesão à UE, permitindo que os alunos pudessem aproximar e enquadrar a nossa realidade no contexto europeu, retirando conclusões sobre o desempenho de Portugal em trinta anos de integração. A opção em dividir a informação de um dado ou indicador em dois gráficos estáticos prende-se com a legibilidade da mesma, pois de outro modo resultariam gráficos com cerca de vinte e oito linhas. A um dos grupos de trabalho requereu-se a comparação de alguns indicadores sociais, económicos e demográficos relativos a Portugal e a Espanha, de forma a comparar a evolução da realidade dos dois países ibéricos que integraram simultaneamente a UE.



Figura 2 – Consulta de dados e funcionalidades do portal Pordata.

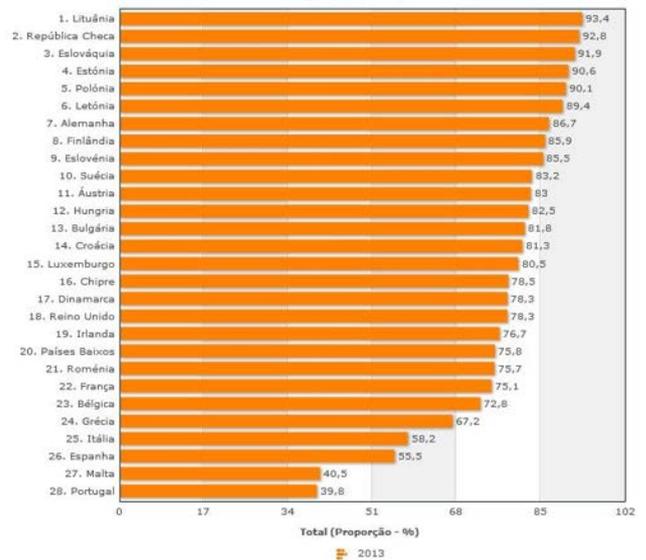


Figura 3 – Gráfico de ranking

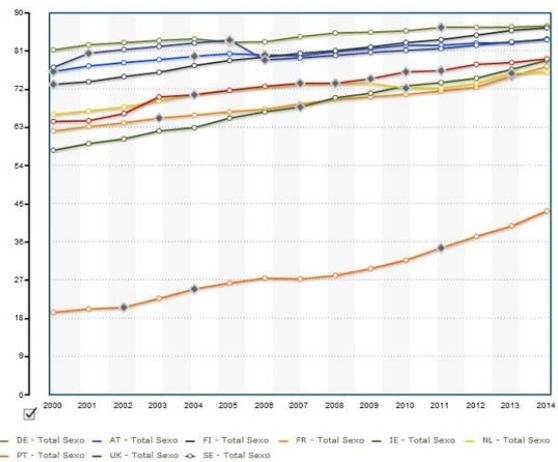


Figura 4 – Gráfico estático.

A interpretação e análise da informação, feita gráfico a gráfico, exigiu que os alunos redigissem pequenos textos relativos à evolução dos

dados/indicadores, estabelecendo a comparação entre o desempenho dos diferentes países e realçando a posição de Portugal face aos países considerados. Constatamos que as maiores dificuldades surgiram nesta fase do trabalho, situação evidenciada pelo número e frequência de pedidos de auxílio de que fomos alvo por parte de todos os grupos de trabalho. Efetivamente, verificou-se que os alunos apresentaram alguns problemas no desenvolvimento de ideias, e em encadeá-las num texto coerente, objetivo e claro, por apresentarem por vezes um vocabulário limitado que dificulta a escrita e por terem dificuldade em mobilizar conhecimentos adquiridos noutras fases da sua aprendizagem. Por outro lado, sabemos que esta fase exige que o aluno observe cuidadosamente a representação gráfica dos dados, pense sobre o que está representado, estabeleça comparações e relacione situações, obrigando-o a um nível superior de comprometimento com o trabalho e com a aprendizagem, posição que se revelou difícil de assumir pela maior parte dos alunos. Observamos que o ritmo de trabalho diminuiu, verificando-se alguma dispersão que resultou num atraso relativamente ao prazo estipulado, tendo sido necessário ceder mais uma aula de 45 minutos para que os alunos concluíssem as análises.

Como estratégia de remediação perante estas dificuldades, optamos por facultar a cada um dos grupos pequenos excertos do estudo da FFMS: “25 anos de Portugal Europeu: a economia, a sociedade e os fundos estruturais”<sup>2</sup>, para que os alunos pudessem utilizá-los como referência de trabalho.

À medida que estes foram concluindo a análise da informação foi efetuada a sua correção para que na aula seguinte tivessem todo o material (gráfico e escrito) disponível para a elaboração do poster científico. A opção por este recurso teve em atenção um dos objetivos iniciais de apresentar/expor o trabalho realizado pelos alunos na Comemoração do Dia da Europa. Para além disso, considerarmos que seria uma oportunidade de criar uma situação de aprendizagem que se traduzisse numa mais-valia para os alunos, que aprendendo a construir estes recursos poderão utilizá-los futuramente na apresentação de trabalhos curriculares ou na sua

vida profissional. Antecipando o facto de nunca terem realizado posters científicos, foi pedido aos grupos com trabalho mais adiantado que elaborassem uma pesquisa que permitisse encontrar material a partir do qual pudessem aprender a executá-los. Destas pesquisas selecionamos um vídeo/tutorial<sup>3</sup> que nos foi enviado por um grupo e posteriormente partilhado com os restantes colegas da turma.

Assim, para a execução do poster os grupos visualizaram o vídeo e seguiram algumas orientações quanto às regras formais de apresentação e formatação, começando então a organizar a informação complementando-a com referências à bibliografia que lhes foi fornecida para consulta.

A apresentação dos trabalhos foi realizada por cada grupo de trabalho em sala de aula por solicitação dos alunos, embora estivesse previsto que esta fosse pública e realizada no dia da palestra organizada pelo Clube da Europa. Contudo, os estudantes alegaram estar conscientes das suas dificuldades de expressão e de comunicação oral, pedindo para não serem expostos perante outros docentes, colegas e convidados exteriores à escola. A concessão a este pedido é justificada pelo facto de ter sido a primeira vez que exigimos este tipo de trabalho aos alunos, admitindo ser necessário efetuar um trabalho gradual capaz de prepará-los convenientemente para a assunção deste papel mais central.

Reforçamos por isso a convicção sobre a necessidade de continuar a trabalhar no sentido de criar situações de aprendizagem e propostas de trabalho que coloquem os alunos em papéis aos quais não estão habituados, mas que são cada vez mais essenciais a uma boa preparação para os desafios que estes terão de enfrentar no futuro.

Na fase final do trabalho, os alunos formularam algumas questões demonstrativas da reflexão sobre as conclusões que retiraram da análise da informação. Estas questões foram colocadas e debatidas na palestra “30 anos de Portugal europeu” realizada no dia 13 de abril no Auditório da Escola Secundária de Lousada e que contou com a intervenção do Dr. Jorge Oliveira, responsável pelo

---

<sup>2</sup> Estudo coordenado por Augusto Mateus, maio de 2013, Fundação Francisco Manuel dos Santos. Este estudo consiste numa análise exaustiva dos dados da Pordata, incidindo sobre o

desempenho de Portugal no contexto da UE em muitos dos dados/indicadores em estudo pelos alunos.

<sup>3</sup> Disponível em <http://youtu.be/zGxkiU3FTIY>

centro de informação *Europe Direct* do Tâmega e Sousa<sup>4</sup>.

### 3.2. Avaliação

Para efeitos de diagnóstico e de regulação do processo ensino-aprendizagem, ao longo da abordagem ao tema-problema foram desenvolvidas atividades de avaliação diagnóstica e formativa. Informaram-se os alunos das várias modalidades, instrumentos e critérios de avaliação que seriam implementados, especificando-se os vários momentos de avaliação de que seriam alvo.

No início da abordagem do tema-problema em questão, foi realizada a avaliação diagnóstica através da aplicação de um teste simples de escolha múltipla para aferição do grau de conhecimento dos alunos sobre conteúdos básicos relativos à Europa e à UE.

A avaliação formativa ocorreu ao longo do desenvolvimento do projeto, sendo realizada aula a aula pela observação do (des)empenho individual e do grupo na realização das atividades, da participação e do grau de envolvimento na execução das tarefas propostas em cada etapa do trabalho, do interesse demonstrado pela colocação de dúvidas pertinentes e solicitação de orientação do professor de forma a atingir os objetivos pretendidos. Tratou-se de uma avaliação regular e intermédia que teve em consideração a concretização das várias etapas do trabalho e a realização das aprendizagens, revelando-se tão importante para o professor quanto para os alunos, uma vez que permitiu a ambos a regulação do processo de ensino-aprendizagem procedendo-se a reajustes e reformulação de atividades e estratégias delineadas.

Ao longo da implementação do projeto recorremos a uma grelha de avaliação onde constavam todos os critérios e parâmetros de avaliação considerados para cada etapa do trabalho. A aplicação desses critérios resultou nas classificações que foram atribuídas aos alunos pelo trabalho realizado e que no final se traduziu no poster científico, na apresentação oral, na formulação de questões e na intervenção na palestra.

Como tal, na definição dos critérios de avaliação privilegiamos a aquisição de competências relativas ao 'saber fazer', valorizando este subdomínio com

50% (10 valores), enquanto o 'saber' e o 'saber ser' foram contemplados com 25% (5 valores) da avaliação em cada um deles.

### 4. Considerações/Notas Finais

O desenvolvimento e aplicação deste projeto na lecionação dos conteúdos programáticos referentes ao tema-problema 5.1. "A integração no espaço europeu" permitiu que o ensino e a aprendizagem fossem pensados numa perspetiva global de construção promotora do 'saber', do 'saber fazer' e do 'saber ser'.

Essa construção foi iniciada com a tomada de conhecimento de uma fonte de informação eletrónica que exigiu ao professor e aos alunos o conhecimento e a familiarização com a base de dados Pordata, verificando o tipo de informação disponibilizada, a forma como se encontra organizada e o tipo de funcionalidades que nos permitem tratá-la (saber). Concluído este processo inicial de aprendizagem, os alunos tiveram de ser capazes de interpretar o guião de trabalho e recolher os dados solicitados pelo professor, explorando, utilizando e aplicando todas as ferramentas do portal na seleção, organização e tratamento da informação que foi posteriormente analisada e apresentada (saber fazer). A execução de todas as tarefas exigiu do grupo de trabalho a colaboração entre os seus elementos que tiveram de se entreajudar para conseguir concluí-las com sucesso, devendo demonstrar autonomia, empenho e espírito crítico (saber ser).

À medida que o trabalho se foi desenvolvendo fomos constatando que a generalidade dos alunos apresentou um grau de envolvimento com os conteúdos e com a aprendizagem superior ao empenho que habitualmente demonstra, por exemplo na elaboração de uma ficha de trabalho, onde os dados são compilados, tratados em tabelas ou gráficos fornecidos pelo professor exigindo-se simplesmente ao aluno que proceda à sua análise.

A potencialidade da Pordata encontra-se assim justificada na possibilidade que oferece ao professor de conceber e planificar atividades que tornam o processo ensino-aprendizagem mais completo, transversal e significativo, na medida em que permite incluir etapas que anteriormente eram desconsideradas pela dificuldade em colocar o aluno

<sup>4</sup> <http://www.europedirect-tamegaesousa.pt>

a trabalhar diretamente com as fontes de informação. O saber aceder à informação, saber pesquisá-la, selecioná-la e tratá-la são competências essenciais que devem ser incluídas neste processo, fazendo do estudante um participante mais ativo na construção do conhecimento.

Enquanto docentes devemos estar conscientes do valor da aprendizagem transversal que pode ser promovida pela implementação de práticas pedagógicas que coloquem o aluno no centro da aprendizagem, confrontando-o com propostas de trabalho que o tornem mais ativo e cada vez mais responsável pelo desenvolvimento do seu conhecimento e das suas competências.

Na qualidade de docentes de Geografia devemos assumir a responsabilidade por um papel essencial no ensino, relativo ao acesso, leitura, interpretação e análise de informação, formulação de questões e de hipóteses e desenvolvimento da capacidade de resolver problemas através da apresentação de soluções. Por conseguinte, urge tomar conhecimento e fazer uso das tecnologias que podem facilitar este nosso trabalho, dando-lhe uma dimensão mais contextualizada com a realidade tecnológica e de acordo com as expectativas dos alunos relativamente a uma Escola que pretendem que seja mais atual.

A mais-valia da Pordata enquanto recurso pedagógico relaciona-se, ainda, com a oportunidade que nos concede em propor trabalhos curriculares em que os alunos não se limitam a ‘copiar e colar’ informação obtida na Internet. Reiteramos mais uma vez a ideia já tão debatida de que mais informação não é sinónimo de mais conhecimento, pelo contrário, o excesso de informação pode ser contraproducente, quando não se ensina os jovens a procurar, selecionar e gerir a informação.

A utilização desta base de dados (Pordata) permite-nos criar múltiplas experiências de aprendizagem sobre variados temas, propondo a realização de trabalhos em que os alunos terão de produzir algo original, no sentido em que mediante a temática e os dados/indicadores selecionados, serão ‘obrigados’ a um trabalho de análise, reflexão e construção, suportado no pensamento e no raciocínio.

Ensinar o aluno a aprender exige do professor mais atenção ao desenvolvimento das aprendizagens que este vai realizando, confrontando o docente com a

necessidade permanente de regular o processo de ensino-aprendizagem. No caso concreto do projeto, procuramos responder a esta necessidade, introduzindo na planificação inicial um conjunto de questões que deveríamos considerar durante o desenvolvimento da experiência de aprendizagem no sentido de efetuarmos essa regulação. O desenrolar do trabalho foi evidenciando a necessidade de concedermos mais tempo para a realização de determinadas etapas/atividades; de fornecermos bibliografia de consulta que servisse de referência e auxiliasse os alunos na redação das análises e conclusões; o apoio e o esclarecimento de dúvidas mais frequente para orientação em momentos de maior dificuldade; o incentivo à entreajuda e comunicação entre diferentes grupos de trabalho promovendo a cooperação entre colegas.

A implementação deste projeto demonstra que é possível o docente adotar a posição de mediador das aprendizagens responsabilizando os alunos pela construção do seu próprio conhecimento, incentivando a autonomia e a interação entre os alunos da turma numa perspetiva de trabalho colaborativo e partilhado.

Concluimos que a mudança das práticas pedagógicas é um processo exigente, baseado na reflexão introspetiva sobre o papel do professor, os objetivos que se pretendem alcançar, as capacidades e competências que se foram desenvolvendo, as necessidades que devemos suprir. Para conseguir dar resposta cabal aos desafios que são constantemente colocados aos professores e à Escola por uma sociedade em constante evolução que não se compadece com o peso ou complexidade da instituição escolar, cabenos, a todos, analisar, compreender e refletir numa primeira fase.

Partindo dessa reflexão devemos agir. O desenvolvimento deste projeto constitui um exemplo do que pode ser feito quando aproveitamos o que temos disponível: a liberdade de lecionar disciplinas que não se encontram espartilhadas por currículos e metas que castram a possibilidade de proporcionar situações de aprendizagem que exigem tempo; a existência de recursos materiais como as salas multimédia equipadas com meios informáticos e acesso à Internet; a possibilidade de articular atividades curriculares com outras atividades extracurriculares

de enriquecimento organizadas na escola em articulação com outras instituições.

Perante a conjuntura atual compreendemos a frase de Azevedo (2014, p. 2) que nos diz que “a escola tem de ampliar a sua capacidade de ensinar educando” e interpretámo-la num sentido mais lato, contextualizando-a com as consequências que a revolução tecnológica tem produzido na sociedade, na forma de nos relacionarmos com os outros, na maneira de percebermos a realidade e na forma como nos integramos nesta nova realidade.

“A escola tem de ampliar a sua capacidade de ensinar educando”, demarcando-se da posição desatualizada e descontextualizada de mera transmissora de informação e conhecimento.

Atualmente a Escola “compete” com o novo mundo tecnológico, digital, informatizado e mediático pelo papel de principal agente socializador, produtor de conhecimento e de cultura e preparador para o ingresso no mundo do trabalho. Deve por isso, repensar o seu papel, “esclarecendo o que quer fazer e como, sob que condições e com que regras, para que fique bem claro o que não quer e/ou não pode fazer” (Azevedo, 2014, p. 2). É pois, necessário encontrar um novo papel, novas finalidades à Escola.

Defendemos por isso que a Escola e cada um dos professores deve ter a iniciativa pedagógica de utilizar os meios ao seu dispor, designadamente, as novas tecnologias de informação no processo de ensino de forma a aproximar as situações de aprendizagem aos interesses e às características das novas gerações e simultaneamente, às necessidades de uma sociedade pós-industrial que valoriza a informação mas que dá preferência a quem saiba utilizá-la para gerar conhecimento, resolver problemas e tomar decisões.

Impende sobre todos o esforço da mudança, da atualização, da adaptação, da reflexão e do pensamento crítico e, tal como afirmava Toffler (1970, p.211) “os analfabetos do século XXI não serão aqueles que não sabem ler e escrever, mas aqueles que não conseguem aprender, desaprender e reaprender”.

## Referências bibliográficas

Azevedo, J. (2014). *A educação, no futuro, precisa de outra escola. Amanhã de manhã*. Disponível em: [http://www.joaquimazevedo.com/Images/BibTex/Braga\\_ESDMariaII\\_NOV2014.pdf](http://www.joaquimazevedo.com/Images/BibTex/Braga_ESDMariaII_NOV2014.pdf). Acesso: 9 de agosto 2016.

Bulgraen, V. (2010). O papel do professor e sua mediação nos processos de elaboração do conhecimento. *Revista Conteúdo*, 1 (4), pp.30-38.

Cachapuz, A.; S´-Chaves, I; Paixão, F. (2004). *Saberes Básicos de Todos os Cidadãos no Século XXI*. Lisboa: Concelho Nacional de Educação - Ministério da Educação.

Cachinho, H. (2000) - Geografia Escolar: Orientação Teórica e Praxis Didáctica. *Inforgeo*, 15, Lisboa, Edições Colibri, 2000, pp. 69-90.

Calixto, J. (s.d.). *Literacia da Informação: um desafio para as bibliotecas*. Disponível em: <http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/artigo5551.PDF>. Acesso: 10 de Agosto 2016.

Coutinho, C.; Lisboa, E. (2011). Sociedade da Informação, do Conhecimento e da Aprendizagem: desafios para a Educação no Século XXI. *Revista de Educação*, XVIII, pp. 5-22.

Davis, C.; Nunes, M.; Nunes, C. (2005). Metacognição e Sucesso Escolar: articulando teoria e prática. *Cadernos de Pesquisa*, 35, pp. 205-230.

DGFV. (2004-2005). *Programa da Componente de Formação Sociocultural, Disciplina de Área de Integração*. Disponível em: <http://www.anqep.gov.pt/default.aspx?access=1>. Acesso: 30 julho 2016.

Ertmer, P.; Newby, T. (2013). Behaviorism, Cognitivism, Constructivism: Comparing Critical Features from an Instructional Design Perspective. *Performance Improvement Quarterly*, Vol. 26(2), pp. 43-71.

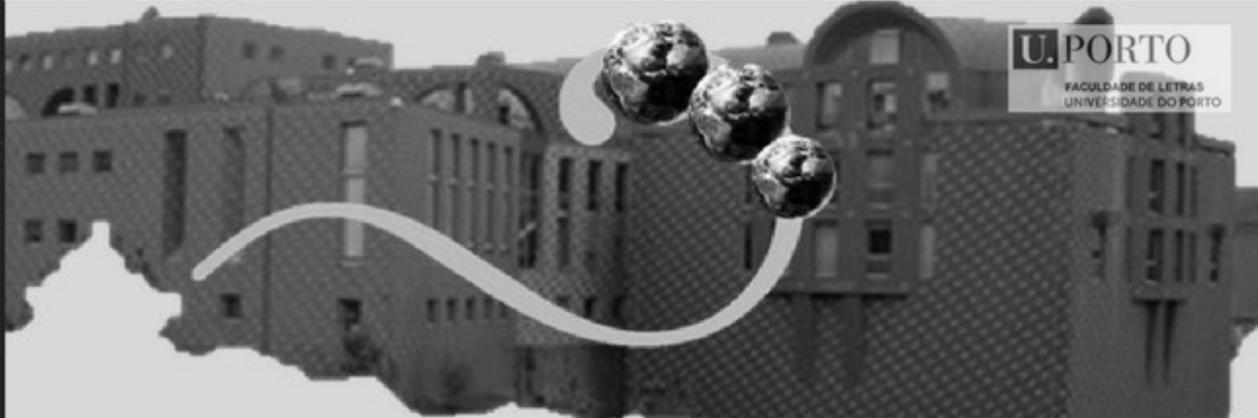
Mercado, L. (1998). *Formação Docente e Novas Tecnologias. IV Congresso RIBIE*. Disponível em: [http://www.ufrgs.br/niee/eventos/RIBIE/1998/pdf/com\\_pos\\_dem/210M.pdf](http://www.ufrgs.br/niee/eventos/RIBIE/1998/pdf/com_pos_dem/210M.pdf). Acesso: 20 de maio 2016.

Salgueiro, M. (2013). *Um olhar sobre as TIC no ensino do Português: conceções e práticas docentes no concelho de Almada*. Dissertação de Mestrado. Instituto de Educação, Universidade de Lisboa.

Toffler, A. (1970). *Choque do futuro*. Lisboa: Livros do Brasil.

Toscano, M. (2010). *Colaboração Pordata/RBE. Newsletter 06 da Rede de Bibliotecas Escolares.* Disponível em:  
<http://www.rbe.mec.pt/newsletter/np4/842.html>.  
Acesso: 11 de agosto 2016.





## Meio local e educação geográfica. Uma experiência de aprendizagem

Andreia Lemos

Escola Básica e Integrada da Maia (São Miguel, Açores)  
andrea\_lemos@hotmail.com

Como citar este artigo:

Lemos, A. (2017). Meio local e educação geográfica. Uma experiência de aprendizagem. *Revista de Educação Geográfica |UP*, nº.1, p.63-77. Universidade do Porto

ISSN

2184-0091

DOI

<https://doi.org/10.21747/GeTup/1a5>

Secção: Intervir

---

**Resumo:** A formação de alunos autónomos, reflexivos e ativos na sociedade depende muito das estratégias desenvolvidas pelos docentes, no sentido de tornar o conhecimento disciplinar mais apelativo no quadro da formação educacional geral e da vida dos alunos. É neste contexto que um professor reflexivo pode tornar este processo mais significativo para o aluno. A reflexão é fundamental à construção de novos saberes, é uma capacidade que se desenvolve ao longo do tempo e que se adapta a cada circunstância no ensino. É, por isso, um procedimento cíclico que se (re)constrói mediante cada nova abordagem. Enquanto professores, vamos adquirindo, com o tempo, novas experiências, equacionamos a nossa prática, repensamos metodologias e refletimos mediante os resultados mais ou menos favoráveis. Tentamos, assim, melhorar a forma como ensinamos e o modo como os alunos apreendem. Este artigo apresenta de um projeto que se centra no saber do aluno, no meio local e na reflexão. Mediante o trabalho de campo, visitas de estudo, a realização de entrevistas à população local e a análise de registos fotográficos, no projeto “O mesmo caminho com os olhos de ontem, de hoje e de amanhã – desafios da Geografia local” os alunos partem do saber histórico e cultural do meio onde vivem para a construção de uma aprendizagem autónoma e mais significativa. Parte-se da análise das dinâmicas geográficas atuais e da elaboração de uma retrospectiva do tempo e do espaço em estudo para se projetarem desafios futuros para o lugar onde vivem, com o objetivo de desenvolver a construção do conhecimento autónomo do aluno baseado no espírito crítico de forma a promover a responsabilidade para a cidadania.

**Palavras-Chave:** Geografia, reflexão, meio local, trabalho de campo, educação para a Cidadania

**Abstract:** The outcome of independent students, provided with acute intelligence and socially active individuals depend a lot on the different strategies that teachers use to make school subject knowledge more appealing and interesting, in students' educational process and life development. It is in this context that an insightful teacher can make this process meaningful to the student. The reflection is essential for new knowledge to emerge; it is a skill that is developed over time and that suits every circumstance in teaching, therefore it's a cyclical procedure that is (re) built by each new approach. As teachers we acquire, over time, new experiences, re-think our practice and methodologies according to what the results reflect. We are always concentrated on improving the teaching process as well as the way students learn. This article presents a project based on the student's knowledge, the local environment and on cogitation. The working field and methods undertook study visits, interviews to the local inhabitants and the analysis of photographs. All this led to the project "The same way with the eyes of yesterday, today and tomorrow – challenges of local Geography" in which students start from the historic and cultural knowledge of where they live to the construction of a more autonomous and significant learning. They analyze the current geographical dynamics, develop a time and place retrospective under study and design future challenges for where they live. It also aims to develop the student's independent knowledge construction based on a critical mind so as to promote the development of responsible and active citizens in society.

**Keywords:** Geography, reflection, local environment, field work, education for citizenship

## 1. O saber, o meio local e a reflexão

Desenvolver no ensino aprendizagens mais significativas para os alunos é um desafio que a maioria dos professores enfrenta ao longo da sua atividade profissional. Num mundo em constante mudança ditada pelo avanço das tecnologias, temos muitas vezes a sensação de que tudo já foi inventado. A realização de atividades interativas e inovadoras, que despertem a curiosidade, interesse e o envolvimento dos alunos e que, ao mesmo tempo, conduzam à aprendizagem, afigura-se como um desafio que nem todos os profissionais estão dispostos a encarar. É urgente um espírito libertador e versátil no desenvolvimento das aprendizagens, em detrimento do ensino livresco em que o docente assume um papel central e o aluno um papel passivo. Ao longo da nossa prática

profissional, é importante desenvolver um ensino flexível e cada vez mais voltado para o aluno, numa perspetiva de construção autónoma do seu conhecimento e no professor como orientador de todo esse processo.

Devem-se desenvolver mecanismos que tornem o conhecimento mais apelativo no quadro da formação educacional geral e da vida pois, desta forma, estaremos a contribuir para a formação de alunos mais autónomos, mais reflexivos e ativos na sociedade em que vivem. Neste contexto, um professor que reflete sobre a sua prática está a contribuir para uma formação mais significativa. A reflexão sobre as práticas educativas pode conduzir a mudanças no ensino, que se centram nas aprendizagens do aluno, mediante o desenvolvimento de diferentes metodologias e

práticas com vista a uma aprendizagem mais envolvente e expressiva.

O professor reflexivo consegue analisar e avaliar o seu trabalho de forma a reestruturá-lo e reajustá-lo ao contexto em que o ensino se desenvolve. Deste modo, a reflexão assume-se como um processo inerente às práticas educativas, na medida que proporciona uma aprendizagem mais significativa onde o aluno assume uma posição central e fundamental neste processo. Ao mesmo tempo, a reflexão implica reajustar o ensino e a aprendizagem aos contextos específicos, de índole cognitivo, social ou até espacial, em que todo este processo se desenvolve.

Apesar da reflexão assumir um papel importante quer para a escola quer para os professores, nem todos os professores se assumem como profissionais reflexivos. Um professor que repensa as suas fragilidades e sucessos consegue mudanças no ensino, pois irá ajustar a sua prática educativa. Esta forma de estar perante o ensino possibilita-nos adequar a forma de ensinar e melhorá-la de acordo com as necessidades ou dificuldades apresentadas pelos alunos. Neste domínio, o ensino da Geografia também se tornou facilitador das aprendizagens e versátil nas metodologias. Além de ser um saber disciplinar que aborda temas muito atuais, que envolvem o quotidiano dos alunos a diferentes escalas, possibilita um desenvolvimento da aprendizagem no próprio terreno, conferindo-lhe assim um carácter dinâmico, inovador e significativo.

Enquanto professores vamos adquirindo, com o tempo, novas experiências, equacionamos a nossa prática, repensamos metodologias e refletimos mediante os resultados mais ou menos favoráveis. Tentamos, assim, melhorar a forma como ensinamos e o modo como os alunos apreendem. Esta análise cronológica introspetiva, retroativa e reflexiva do nosso desempenho, ao nível das dinâmicas desenvolvidas no ensino da Geografia desde a abordagem aos conteúdos, às metodologias utilizadas e projetos desenvolvidos, revela-nos a evolução de todo o nosso trabalho e pela análise da prática profissional reconhecemos este amadurecimento e revemos nele uma certa dinâmica e desprendimento de práticas muito estruturadas para dar lugar metodologias de ensino versáteis.

## **2. O saber empírico e o conhecimento local – a abordagem geográfica de diferentes contextos à escala local.**

**PROJETO: O mesmo caminho com os olhos de ontem, de hoje e de amanhã: desafios da Geografia local.**

Fazer Geografia vai muito além das quatro paredes de uma sala de aula: é poder viajar e conhecer lugares partindo de um objeto, de um assunto ou da simples análise da nossa rua aos olhos desta ciência. Assim, as atividades e os projetos neste contexto só vêm enriquecer ainda mais esta ciência e dota-la de alunos mais motivados. Aposta-se num ensino que retira os alunos da sala de aula e os coloca no campo, numa relação direta com o objeto de estudo, com o território e com a população.

O projeto “O mesmo caminho com os olhos de ontem, de hoje e de amanhã – desafios da Geografia local”<sup>1</sup> vem, assim, reafirmar este princípio da importância cada vez maior de um ensino que assenta na reflexão e está voltado para o contacto direto com o objeto de estudo fora da sala de aula. Desenvolveu-se com base na experiência profissional docente, nos diferentes contextos geográficos em que lecionamos e na construção do processo de ensino aprendizagem que assenta nas vivências dos alunos e no meio local. Centra-se no estudo de um lugar concreto, partindo de uma escala local, com uma abordagem ao passado, presente e futuro.

O enquadramento desta atividade obedece ao que está preconizado no CREB (2011) <sup>2</sup> no que respeita

---

<sup>1</sup> Este projeto, desenvolvido pela autora deste artigo, constituiu tema de discussão do Relatório Detalhado da Atividade Profissional realizado no âmbito do Mestrado em Ensino da Geografia 3º ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário, ao abrigo das recomendações do CRUP.

<sup>2</sup> O Currículo Regional do Ensino Básico (CREB) surgiu da abertura progressiva do currículo nacional a adaptações de âmbito regional e local, evidenciadas na publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo e as sucessivas alterações e adaptações introduzidas pela Lei n.º 46/1986; Lei n.º 115/1997 e Lei n.º 49/2005. Define “o conjunto de aprendizagens e competências a desenvolver pelos alunos que se fundamentam nas características geográficas, económicas, sociais, culturais e político-administrativas dos Açores” (CREB, 2011, p.4). As competências elencadas neste documento evocam aprendizagens significativas contextualizadas no âmbito regional ligadas aos conceitos de Insularidade e Açorianidade (CREB, 2011, p.4).

à abordagem de temáticas como a Açorianidade<sup>3</sup> e a EDS, “... não só enquanto referência ao passado, como também numa abordagem futura, contribuindo para a resposta aos desafios do mundo atual, quer na sua diversidade e complexidade ambiental e cultural, quer nas questões da sustentabilidade regional e global” (ob. cit, p.67).

Este projeto assume como principais objetivos: (1) o desenvolvimento de competências geográficas partindo do saber empírico do aluno, inerentes ao estudo de temas que envolvem a dinâmica da população, das atividades económicas e de todo o espaço físico onde se encontra o observador (o aluno), ou seja, analisar o espaço local e perceber a inter-relação entre os fenómenos naturais e humanos bem como todas as dinâmicas a ela adjacentes; (2) explorar e valorizar o património cultural local e interagir com a população a fim de apurar conhecimentos e factos históricos inerentes à compreensão do território e das suas dinâmicas atuais.

Paralelamente a estes objetivos, pretende-se que os alunos desenvolvam o seu espírito crítico e reflexivo e construam o seu próprio conhecimento de forma autónoma, com base nas suas experiências vividas e em novos saberes que deverão ser explorados ao longo desta atividade. Espera-se que este exercício

(...) contribua para alargar as noções de espaço e tempo dos alunos e para abrir os seus horizontes culturais, levando à compreensão do mundo contemporâneo na sua diversidade de modos de vida, sensibilidades e valores; à ênfase do valor crítico e, ainda, à promoção de atitudes de autonomia pessoal, de tolerância, sociabilidade, solidariedade e respeito pelas diferenças, fundamentais para uma intervenção cívica responsável (Afonso, 2004, apud CREB, 2011, p. 68).

O espírito crítico vai constituir-se, neste projeto, como o propulsor de uma construção significativa do conhecimento geográfico, pelo que será

importante estimular o pensamento do aluno para questões que envolvam o raciocínio e uma posição crítica sobre aquilo que observa. Ao mesmo tempo que sob pontos de vista distintos, conteúdos alusivos à distribuição e fixação da população, ao desenvolvimento de atividades económicas, ao ordenamento do território e à gestão de recursos naturais.

Este projeto iniciou-se, a título experimental, na Escola Básica e Integrada da Maia (Açores) no ano letivo 2015/2016 (figura 1), inserindo-se no âmbito das atividades curriculares do 8º ano de escolaridade, cujos temas abordados contemplaram a População e povoamento – Mobilidade da população e as Atividades económicas - Agricultura, Pesca e Indústria.

Partindo do primeiro tema, População e povoamento – mobilidade da população, com esta atividade pretende-se que os alunos analisem e compreendam a organização morfofuncional do espaço (em momentos históricos distintos) e, com base nessa análise, identifiquem as atividades económicas (segundo tema) que foram e/ou ainda são relevantes para o desenvolvimento económico do território em questão – a freguesia da Maia<sup>4</sup> - que se torna, de modo concreto, o objeto de estudo deste projeto.

O facto de cada escola apresentar “(...) uma individualidade, considerando o lugar onde se localiza e a trama de inter-relações socioculturais, compreendendo as ações quotidianas dos sujeitos e da cultura em geral” (Costa e Santos, 2009, p. 2), vem reforçar a exequibilidade deste projeto em qualquer outro contexto. O que poderá particularizar a sua aplicabilidade são as especificidades de cada unidade escolar, o lugar e as inter-relações socioculturais, que poderão ditar uma abordagem diferenciada dos conteúdos mediante a realidade com que nos deparamos.

Além da flexibilidade esta atividade assume um cariz multifacetado, no sentido em que, por um lado, irá dinamizar o estudo de várias temáticas de uma forma integrada, mobilizando saberes e competências da Geografia e de outras áreas curriculares disciplinares (nomeadamente da

---

<sup>3</sup> A Açorianidade é um termo que “exprime a condição histórica, geográfica, social e humana do ser açoriano. Foi criado por Vitorino Nemésio, que o teve decalcado de hispanidad (Miguel de Unamuno) e que usou pela primeira vez num artigo publicado na Revista Insula (n.º 8, Ponta Delgada, 1932).” <http://www.culturacores.azores.gov.pt>. Acesso em 11/03/2016.

---

<sup>4</sup> A Maia é uma freguesia do concelho da Ribeira Grande, situada na vertente norte da ilha de São Miguel, cujo nome deriva, segundo Gaspar Frutuoso (2005, p.198), de ter aqui morado primeiramente “uma mulher, chamada Inês Maia”.

História - na análise de acontecimentos históricos, principalmente da origem do povoamento, das atividades económicas e dos recursos naturais que justifiquem realidades atuais) e, por outro lado, envolverá a comunidade escolar, população residente e até o poder local. Não se pretende, com o envolvimento de todas estas entidades, complexificar a atividade mas, sim, torná-la mais

completa e globalizante, de forma a dar ao aluno uma visão holística do território em estudo e o modo como cada interveniente neste processo evolutivo dos lugares pode condicionar o meio onde vivemos.



Figura 1 – Enquadramento da freguesia da Maia e localização da Escola Básica e Integrada



Figura 2 – O saber do aluno e o conhecimento local na construção do conhecimento geográfico.

Uma ciência que é transversal, efetua abordagens a várias escalas, nomeadamente, local, nacional, regional e até mundial, num contexto de interdisciplinaridade. Este estudo, garante a construção de saberes que rompe fronteiras entre disciplinas e envolve-as num único objetivo: a aprendizagem. De uma forma direta ou indireta, o ensino da Geografia é enriquecido pelos saberes de outras áreas, bem como das vivências da população local e, conseqüentemente, dos alunos (figura 2). O projeto desenvolvido centra-se no conhecimento do aluno e no meio local. Mediante o trabalho de

campo, visitas de estudo, a realização de entrevistas à população e a análise de registos fotográficos, no projeto aqui apresentado os alunos partem do conhecimento histórico e cultural do meio onde vivem, para a construção de uma aprendizagem autónoma e mais significativa. Valorizam-se as dinâmicas geográficas atuais e da elaboração de uma retrospectiva do tempo e do espaço em estudo, para se projetarem desafios futuros para o lugar de vivência, com o objetivo de desenvolver a construção do conhecimento autónomo do aluno baseado no espírito crítico, de forma a promover a responsabilidade para a cidadania.

Este projeto pretende, ainda, desenvolver o estudo da Geografia além da sala de aula. Não muito diferente do que já tem sido desenvolvido noutros anos de ensino ao nível do trabalho de campo, prima pelo papel ativo que a comunidade local desempenha e pelo envolvimento do poder local na concretização desta atividade. Além do espaço em estudo, o tempo é um importante o fator pois permite uma comparação de dados, o estabelecimento de ligações entre o passado e o presente e a projeção de soluções futuras. O mesmo caminho percorrido e visto pelos anciãos é o que os alunos fazem neste estudo, sendo sobre este trajeto que devem ser pensadas medidas a implementar, ancoradas na morfologia da freguesia em estudo, na sua história e nos interesses ou necessidades da população.

A segmentação deste projeto em três partes permite não só dividi-lo cronologicamente, como também facilita a identificação das abordagens a desenvolver em cada uma das etapas.

### **2.1. Primeira parte. O mesmo caminho com os olhos de hoje**

Os estudantes começaram por estudar a realidade atual da freguesia, de onde decorreu a necessidade de perceber e justificar esta realidade que dão início à segunda fase do projeto: conhecer as dinâmicas da freguesia no passado, realizando, assim, um estudo retrospectivo dos acontecimentos históricos que ditaram a configuração do território, para posteriormente serem capazes de apontar soluções futuras para o espaço em estudo.

Esta fase obedece a três etapas fundamentais do trabalho de campo, tal como definidas por Cavalcanti (2002, apud Bueno, 2009): (1) a

preparação, que se define como o primeiro contacto do aluno com a problemática e os instrumentos que serão a base ou o ponto de partida do estudo em questão; (2) a realização do trabalho, que consiste na recolha de informação no campo (entrevistas, registos fotográficos, elaboração de esboços, entre outros); (3) a exploração do trabalho em sala de aula, que consiste na organização dos dados recolhidos e na seleção, comparação e apresentação de informação.

A preparação desta atividade inicia-se com um breve enquadramento, em contexto de sala de aula, sobre a relação deste projeto com o ensino e aprendizagem da Geografia. Nesta fase, é importante explorar os conhecimentos prévios dos alunos (saber histórico) no contexto do trabalho que irão desenvolver, antes da abordagem a alguns conceitos inerentes a esse trabalho e de alguns procedimentos que os alunos deverão colocar em prática. Segundo Bueno (2009, p.188), este cuidado ao nível do enquadramento e apuramento do saber dos alunos é importante e deve estar patente nesta fase antecedente ao trabalho de campo, na medida em que se pode "...pensar na construção de conceitos, a partir de conhecimentos prévios dos alunos, levando-os à elaboração do conceito científico, realizando assim, uma transposição didática". Após esta fase, procede-se então à realização do trabalho de campo.

O trabalho de campo utiliza a metodologia do empirismo para obter os seus resultados, partindo da observação é que se percebe a principal contribuição do trabalho de campo no estudo da Geografia: a consciência de que tudo é formado a partir da relação de interdependência entre organismos (Cassol, 2009, p.5).

O trabalho de campo será o pretexto da conjugação entre o saber empírico do aluno e o novo saber estruturado *in loco*, mediante a observação, análise e interpretação do espaço. Tal pressupõe uma participação ativa e interativa por parte do aluno. Interativa porque para operacionalizar os pressupostos anteriormente referidos o aluno terá de mobilizar saberes por ele já vivenciados ou adquiridos através do estudo desta ou de outras ciências. Assume-se, também, um carácter ativo, na medida em que ao estar em contacto direto com o objeto de estudo, o aluno poderá analisá-lo, questioná-lo e experimentá-lo.

Como salientam Figueiredo e Silva (2009, p.2), o trabalho de campo pode afigurar-se como um feedback do ensino em contexto de sala de aula:

(...) é um instrumento metodológico que envolve e motiva, agregando a teoria e a prática e ainda é possível avaliar se as atividades desenvolvidas em sala proporcionaram mudanças nos que participam desse processo, pois é através desse contacto real no campo, que se estabelecem relações no que é observado.

No trabalho de campo, os alunos, munidos com uma planta da freguesia da Maia, foram distribuídos aleatoriamente pelas ruas onde deveriam efetuar um esboço do levantamento

funcional da mesma (figura 3). Procederam, igualmente, a uma análise do estado de conservação, quer dos edifícios quer do pavimento, assim como de todos os elementos físicos e naturais que fazem parte do seu objeto de análise. Em simultâneo, elaboraram registos fotográficos, não só para captar aspetos que posteriormente poderiam ser úteis para evidenciar ou argumentar situações a discutir, como também permitiam estabelecer uma comparação com os registos fotográficos de décadas que remontam a meados do século XX, atividade a desenvolver na segunda fase de trabalho.



Figura 3 – Levantamento funcional das ruas da Maia e entrevistas à população local.

Sempre que possível, os alunos recolheram testemunhos ou realizaram pequenas entrevistas informais à população residente, de forma a perceberem que aspetos poderão ser sinalizados para uma possível intervenção, no sentido de darem resposta às necessidades dos habitantes na rua em estudo (figura 3). Numa segunda parte desta fase do projeto, já em contexto de sala de aula, os alunos organizaram a informação recolhida: com o esboço do levantamento efetuado concretizaram a construção do perfil funcional da rua, sendo os edifícios ou área funcional devidamente identificados consoante uma legenda (figura 4); posteriormente, procederam à sua análise crítica, focando algumas características evidentes no perfil funcional realizado, como as funções que a constituem e a localização da rua no contexto da freguesia, bem como a origem da sua toponímia (mediante alguma pesquisa).

Nesta análise foram ainda considerados: i) aspetos observados relativos à forma e construção dos edifícios; ii) o testemunho da população e algumas considerações dos alunos (por exemplo, relação entre as diferentes formas de uso e ocupação do solo com situações de conflito que daí possam

emergir); iii) aspetos ‘físicos’ de degradação da rua em análise acompanhados da proposta de medidas visando atenuar esses problemas, configurando-se como soluções numa perspetiva de melhoria das condições de vida da população local.

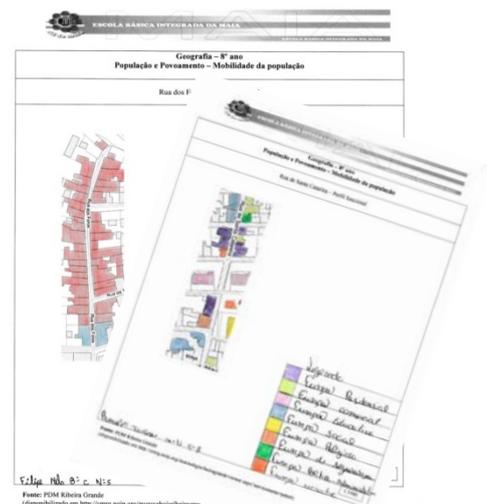


Figura 4 – Perfil funcional de algumas ruas da Maia.

## 2.2. Segunda parte. O mesmo caminho com os olhos de ontem: desafios da Geografia local.

O contributo da população residente da Maia na concretização deste projeto foi essencial, particularmente nesta fase.

Hoje, impõe-se (...) uma conceção da escola como um espaço aberto, em ligação com outras instituições culturais e científicas. O “novo” espaço público da educação chama os professores a uma intervenção política, a uma participação nos debates sociais e culturais, a um trabalho continuado junto das comunidades locais (Nóvoa, 2003, p. 3).

Primeiro, com a colaboração da população mais idosa, procedeu-se a uma recolha fotográfica do espaço morfofuncional que remonta a meados do século XX. A escolha deste período histórico justifica-se por três motivos. Desde logo, esta época afigura-se como testemunho de uma viragem no desenvolvimento da economia açoriana, que se iniciou no século anterior. Segundo Costa (2013), devido a uma crise nas exportações em São Miguel, explicada pelo desgaste dos solos e pela concorrência de outros produtos agrícolas, os micalenses foram obrigados a procurar alternativas às suas exportações, visando produtos inovadores que simultaneamente continuassem a empregar a população. Tal proporcionou o desenvolvimento industrial do chá e do tabaco, com especial incidência na Maia devido à fertilidade dos solos. A presença destas indústrias foi fundamental para a freguesia e toda a sua dinâmica em termos económicos, sociais e culturais na época, com repercussões na atualidade, daí ser importante a sua abordagem. Por outro lado, com a intenção de se realizar entrevistas à população que trabalhou nestas indústrias, não seria possível recuar muito no tempo. Finalmente, e associado ao anterior, há disponibilidade de registos fotográficos. Na eminência de existirem poucas fotografias da época, os familiares de um antigo fotógrafo da Maia (cujo espólio fotográfico remonta aos anos 50) cederam parte dos registos onde se encontravam figuradas as ruas desta freguesia.

Simultaneamente, procedeu-se à recolha dos dados estatísticos do mesmo período, que nos ajudam a

compreender a dinâmica social e económica da freguesia<sup>5</sup> (figura 5).

Tendo em conta que parte do desenvolvimento económico da freguesia foi impulsionado pela atividade agrícola e industrial devido ao surgimento das fábricas de chá (Gorreana) e de tabaco (atualmente Museu do Tabaco da Maia), os alunos realizaram uma visita de estudo a estes espaços com o intuito de conhecerem as instalações fabris, tendo constatado que grande parte da mão-de-obra da época era feminina, solteira e muito jovem, começando a trabalhar com o objetivo de arrecadarem uma quantia monetária para o dote de casamento (figuras 6 e 7).

Para reunir alguns testemunhos da população sobre os modos de vida dos maiatos nesta época, foram realizadas entrevistas: i) a pessoas ligadas à atividade industrial, visto que de todos os setores de atividade foi o que obteve um maior destaque em termos económicos e percentagem de população ativa; ii) à população ligada à agricultura (um dos setores que resistiu no tempo, permanecendo na atualidade, ainda que frágil, na Maia) e à pesca (figura 8), que apesar do posicionamento geográfico da freguesia - voltada para o mar na costa norte da ilha de São Miguel - foi dos setores que, ao longo do tempo, foi perdendo ‘visibilidade’, tal como constatado por Gaspar Frutuoso<sup>6</sup> em *Saudades da Terra*.

Pensa-se que o decréscimo de população ativa neste setor (que já não é recente) se agravou devido às características da pesca na atualidade (pela modernização e sofisticação das embarcações e o avanço nas técnicas utilizadas), assim como pelo facto de a enseada de acesso ao mar não permitir uma faina produtiva, assumindo esta, por isso, um caráter de subsistência apenas para algumas famílias da freguesia.

---

<sup>5</sup> Estes dados estatísticos foram recolhidos pelos alunos aquando da visita de estudo ao Museu do Tabaco e à fábrica da Gorreana (relativamente à população ativa na indústria), fornecidos pela Junta de Freguesia da Maia (quanto à população ativa dos outros setores), pelo INE e pelo Serviço Regional de Estatísticas dos Açores.

<sup>6</sup> Gaspar Frutuoso foi historiador, filósofo e literato açoriano de origem micalense (1522-1591). Autor de *Saudades da Terra*, é considerado o “pai” da história açoriana pelo inigualável contributo literário que enquadra as ilhas açorianas no Atlântico insular, enaltecendo os Açores e as suas gentes.

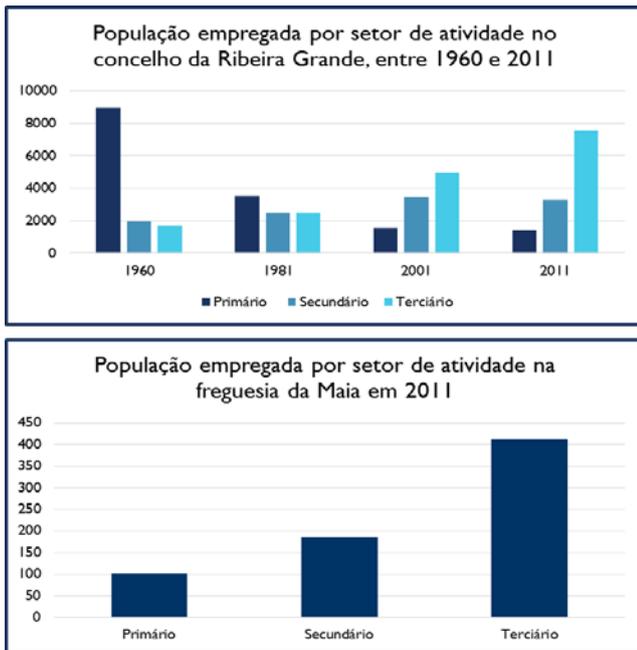


Figura 5 – Distribuição da população ativa por sector de atividade no concelho da Ribeira Grande e na freguesia da Maia entre 1960 e 2011

Com base na informação recolhida e na posse dos registos fotográficos da década de 50, os alunos procederam à elaboração de um perfil funcional aproximado das ruas da Maia desta época. Depois, seguiu-se a realização de um quadro comparativo, que permitiu estabelecer correlações entre meados do século XX e a atualidade ao nível das características das ruas, edifícios e funções (figura

9). A partir daqui, pretendia-se que os alunos formassem algumas conclusões relativas ao processo evolutivo da freguesia em termos 'paisagísticos', morfologia e dinâmica sociodemográfica. Partindo destas deduções, foram elaboradas pequenas apresentações retratando o modo de vida da população de meados do século XX e redigidas as principais conclusões mediante a comparação da ocupação do solo de duas épocas tão distintas. Nesta fase, os alunos facilmente chegaram à conclusão que existiram espaços arquitetónicos que desapareceram, quer pelo despovoamento que levou à inabitabilidade dos espaços e conseqüente ruína destes, quer pelas adversidades relacionadas com fatores de origem natural (como os terramotos que se fizeram sentir no século anterior e no século em estudo - apesar da crescente diminuição de intensidade, estas catástrofes deixaram um rasto de destruição verificando-se ainda em 1960 a degradação de algumas habitações), quer, ainda, pelo facto de, com o passar do tempo, terem sido erguidas novas estruturas com o intuito de dar resposta às necessidades de uma população que apresenta características muito distintas daquelas da época anterior, principalmente devido ao acentuado envelhecimento populacional (figura 10)



Figura 6 - Visita de estudo à fábrica de Chá Gorreana, Maia.



Figura 7 - Visita de estudo ao Museu do Tabaco da Maia.



Figura 8 - Testemunhos da agricultura e da pesca na Maia em meados do século XX

Elementos morfofuncionais em análise	Caraterísticas	
	Meados do século XX	Atualidade
Funções	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Destaca-se a função residencial;</li> <li>• Existência da função educativa destinada ao primeiro ciclo e a função político-administrativa (Junta de Freguesia)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Continua a destacar-se a função residencial;</li> <li>• A função educativa abrange um maior número de crianças (devido à escolaridade obrigatória)</li> <li>• A função comercial e financeira desenvolveu-se de forma significativa;</li> <li>• Algumas funções extinguiram-se (i.e. barbearia e moagem do milho)</li> </ul>
Edifícios	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apresentam bom estado de conservação;</li> <li>• Destacam-se os edifícios do rés-do-chão apesar de existirem também de primeiro andar;</li> <li>• A fachada dos edifícios é essencialmente tradicional (na atualidade evidenciam-se alguns edifícios recentes com caraterísticas modernas)</li> </ul>	
Pavimento	<ul style="list-style-type: none"> <li>• As ruas eram estreitas constituídas por calçada (na rua principal) e de terra (ruas secundárias).</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• As ruas mantêm-se estreitas na sua maioria constituídas por alcatrão, sendo poucas as que mantêm o estilo tradicional (calçada).</li> </ul>
Observações	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Observava-se um elevado número de crianças o que indicia uma população jovem (elevada natalidade);</li> <li>• As ruas estreitas devem-se à falta de espaço para a construção dos edifícios e ao facto do meio de transporte da época (carro de bois) não necessitar de uma área significativa.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Atualmente a população é maioritariamente idosa;</li> <li>• As ruas estreitas dificultam o trânsito automóvel.</li> </ul>

Figura 9 – Quadro comparativo dos elementos morfofuncionais das ruas da Maia entre meados do século XX e a atualidade

### 2.3. Terceira parte. O mesmo caminho com os olhos de amanhã.

Após a análise retrospectiva e o estudo da realidade atual, há que pensar em soluções futuras para este espaço. Sob este ponto de vista iniciou-se o desenvolvimento da terceira parte do projeto que, perante os resultados obtidos e as conclusões formuladas (na primeira e segunda fase), apela ao desenvolvimento da consciência cívica dos alunos e à sua participação ativa em assuntos que dizem respeito ao território onde vivem.

Pode-se considerar que esta parte do trabalho é o culminar de todo o projeto, que termina com uma palestra destinada a toda a comunidade escolar, onde deverão ser apresentados os resultados do trabalho desenvolvido pelos alunos.

Nesta sessão é importante a presença de algumas pessoas da comunidade da Maia, nomeadamente trabalhadores dos diferentes setores de atividade: de ambas as unidades fabris; agricultores e pescadores que irão dar, em primeira mão, o testemunho do dinamismo económico e social vivido em meados do século passado e relatar as

suas vivências, modos de vida e costumes da população aos mais novos (figura 11).

Com base nos trabalhos desenvolvidos na primeira e segunda fases do projeto, os alunos apresentaram as suas propostas de intervenção nas ruas da Maia ao presidente da Junta de Freguesia da Maia, para que fossem conhecidas e ponderadas as medidas de atuação que consideram necessárias para melhorar a qualidade de vida na freguesia.

Esta fase final do projeto vem, de certa forma, afirmar a necessidade e a importância de um papel ativo e interveniente por parte do aluno. Um papel que reflete o seu conhecimento e percepção das tomadas de decisões, contradições, tensões e disfunções que envolvem a escola e o seu quotidiano mais amplo (figura 12).

Como refere Callai (2001, p.142),

“... As questões que envolvem a família, a escola e o município devem ser conhecidas e analisadas para que o aluno se perceba como indivíduo que faz parte daqueles grupos e que poderia ter voz ativa, ser participante nas decisões. E acima de tudo para perceber que o seu território e o seu município são construídos pelo movimento dos homens e que envolvem interesses que podem ser localizados, reconhecidos e entendidos no processo dinâmico da vida quotidiana”.

Incutida nesta forma de aquisição e desenvolvimento do conhecimento, que parte do saber do aluno e se centra no meio local, está uma forma de estar e relacionar-se em sociedade e com o meio envolvente, uma posição cívica ativa e influente na tomada de decisões que principiam numa escala local. “Diante das mudanças no ensino, é necessário pensar o ensino de Geografia comprometido com a cidadania; pensar o lugar de vivência do aluno e a vivência desse lugar no processo de ensino-aprendizagem.” (Costa e Santos, 2009, p.3).

O grande desafio é aproximar as atitudes e postura do aluno à realidade que o envolve. Parte deste desafio é desempenhado pelo ensino que, por sua vez, deve estar interligado à vida quotidiana do aluno, à historicidade das suas vivências pessoais ou coletivas, com o intuito de se produzir um conhecimento próprio. A outra parte deste desafio é tornar os alunos participantes, não os ajustar ou transformar, mas sim torná-los ativos não só na construção do seu conhecimento, mas também desafia-los à tomada de decisões, exercitar a crítica e discutir hipóteses, em vez de as aceitar, simplesmente.



Figura 11 - Apresentação do projeto.

Problemas diagnosticados	Intervenção
Ruas estreitas com passeios estreitos e alguns ocupados por viaturas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Criar novos espaços de estacionamento ou definir ruas de apenas um sentido (especialmente a Rua da Travessa da Ponte);</li> <li>• Proibição de estacionamento sobre passeios e acessos.</li> </ul>
Demolição de espaços verdes/falta de cuidado destes espaços	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dinamizar os espaços verdes com a construção de parques infantis, especialmente na Rua Cidade de Hull, em cuja proximidade se localizam intuições frequentadas por crianças.</li> </ul>
Excesso de velocidade, especialmente na Estrada de São Pedro	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Criação de lombas que permitem reduzir a velocidade e sinalização de passadeira em frente ao Museu do Tabaco</li> </ul>
Sobrelotação dos contentores de lixo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reposição e distribuição de mais contentores de recolha de lixo (Rua Cónego Afonso da Costa e Rua Cidade de Hull)</li> </ul>
Fraca iluminação	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reforço da iluminação na Rua da Esperança</li> </ul>

Figura 12 - Intervenções necessárias nas ruas da Maia.

### 3. Avaliação dos alunos durante a implementação do projeto.

Como salientam Filho *et al.* (2012, p.9), a avaliação tem de ser adequada "(...) à natureza da aprendizagem, levando em conta não só os resultados das tarefas realizadas, o produto, mas também o que ocorreu no caminho, o processo. É uma espécie de mapeamento que vai identificando as conquistas e os problemas dos alunos em seu desenvolvimento".

Neste projeto, a avaliação merece especial atenção no que respeita à inter-relação de conhecimentos que vão sendo adquiridos pelos alunos e à mobilização de saberes entre áreas curriculares diferentes. O saber fazer e o saber ser são domínios que também se destacam na avaliação, principalmente no desenvolvimento dos trabalhos práticos. Deve realizar-se uma avaliação globalizante, que evidencie o desempenho do aluno ao longo de todo o projeto e não apenas numa fase final.

Apesar dos momentos didáticos se desenvolverem de forma encadeada, deve-se privilegiar a realização de várias avaliações em cada fase do projeto, de forma a facilitar a apreciação do trabalho do aluno em momentos diferenciados e que exigem procedimentos e atitudes distintas. Neste contexto, a avaliação incidiu em três domínios específicos<sup>7</sup>: os conteúdos abordados (construção autónoma do conhecimento - saber); procedimentos (operacionalização das atividades – saber fazer) e atitudes e valores (saber ser). Assim, de acordo com estes domínios, foram selecionadas as competências a desenvolver ao nível da Geografia e do CREB, bem como as metas de aprendizagem a concretizar especificamente para este projeto.

#### 3.1. Resultados Obtidos

Na primeira fase do projeto, foi nítida a motivação dos alunos e a sua predisposição para a realização do trabalho de campo. Colocaram dúvidas bastante pertinentes sobre a forma de construção do perfil funcional das ruas, assim como sobre os aspetos que deviam ter em conta na recolha de informação.

A perspicácia de alguns discentes na recolha de informação (nesta fase do projeto) antecipou a fase final desta atividade. Enquanto realizavam o levantamento funcional e recolhiam os testemunhos da população foram frequentes as questões: "Professora, vamos divulgar estas medidas ao Presidente da Junta de Freguesia da Maia?"; "O Presidente da Junta de Freguesia vai saber das nossas opiniões e as da população?"; "Professora, era importante que o Sr. Presidente soubesse que a população precisa de uma passadeira nesta zona"; "A população queixou-se da ausência dos contentores de lixo pois antes, quando existiam, não havia mau cheiro, nem os animais espalhavam o lixo...o Presidente da Junta de Freguesia devia saber disto e repor os contentores". Estas perguntas evidenciam a preocupação em atuar perante um problema, sendo notória a vontade em participar ativamente nos assuntos que envolvem a sociedade, em especial a sua freguesia, tendo-se cumprido, logo nesta fase, alguns dos objetivos do projeto.

A realização de entrevistas informais à população local, acerca da rua em estudo, foi algo que os alunos fizeram de forma quase espontânea e com muito apreço. Relataram, no regresso à escola, algumas situações que tinham observado e os testemunhos da população, revelando alguma ' vaidade e brio' pelo papel que desempenharam. A forma cuidada como elaboraram questões à população local, visando uma resposta contextualizada e válida sobre a rua em estudo, foi visível pelos relatos que verbalizaram e desenvolveram posteriormente.

A análise crítica que os alunos apresentaram com base na informação recolhida, reflete a necessidade e a importância de se praticarem cada vez mais este tipo de atividades: elas permitem uma construção autónoma das aprendizagens, libertam o aluno do ensino livresco e permitem trabalhar outros níveis como o saber ser, o saber estar e o saber fazer. Simultaneamente articulam o seu 'saber histórico e cultural' com o 'saber científico', partindo de uma escala local que envolve a sua freguesia. Estas conclusões encontram-se muito presentes nos comentários elaborados na autoavaliação dos alunos: "O aspeto positivo desta atividade foi o interagir com as pessoas da rua e as suas opiniões"; "Com este trabalho ficámos a conhecer melhor a rua e esta tinha muitos aspetos a melhorar"; "Foi uma ideia

<sup>7</sup> Consultar a avaliação referenciada para cada fase, no Relatório Detalhado da Atividade Profissional realizado no âmbito do Mestrado em Ensino da Geografia 3º ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário da autora.

muito boa e aprendi um pouco mais da rua que tive. Devíamos fazer mais trabalhos semelhantes”; “Acredito que métodos de aprendizagem como o utilizado nesta atividade é uma mais-valia, visto que permite um maior e melhor conhecimento sobre o local estudado.”

Na segunda fase deste projeto, em que os alunos tiveram a possibilidade de retroceder no tempo com a análise de registos fotográficos que remontam a meados do século XX, foi quase instintivo reconhecerem o motivo das ruas da Maia serem estreitas e dificultarem o trânsito. Pela análise destes documentos iam chegando os comentários: “Na altura não era preciso mais espaço entre as casas porque as pessoas andavam a pé ou de carro de bois, como está aqui na fotografia”. A arquitetura dos edifícios e as suas funções também foram avaliadas: “Professora, estas casas não tinham condições, as pessoas deviam passar frio aqui.”; “Agora percebo porque é que aquela rua tem casas diferentes, antes havia aqui as de palha forradas com jornal, as que estão lá agora são mais novas”; “Este edifício é agora um banco, já não é uma habitação”. Apesar desta parte do trabalho incidir sobre a morfologia e os aspetos funcionais da rua, nos registos fotográficos encontrava-se alguma população em épocas festivas (principalmente religiosas) e, até aqui, também se puderam observar algumas conclusões dos alunos: “Nesta altura existiam muitos ‘pequenos’ aqui” ou “aparecem sempre muitas crianças nas fotografias”, o que refletia uma população jovem e um pouco mais numerosa do que nos dias de hoje.

Ainda nesta fase, com a abordagem à importância das atividades económicas como motor do desenvolvimento económico e social das regiões, os alunos tiveram a oportunidade de perceber toda a dinâmica que se vivia nas fábricas do chá e do tabaco, bem como a importância que estas indústrias representavam em termos económicos e sociais para a freguesia, especialmente para as mulheres. Além da atividade industrial, no desenvolvimento deste projeto foi evidenciado a importância da atividade agrícola ao nível da subsistência das famílias e como suporte para a produção do tabaco, mediante as rendas pagas para o cultivo deste produto.

Apenas a pesca foi uma atividade económica que perdeu relevância na Maia. Mediante testemunhos

locais e de alguns familiares dos alunos, os alunos perceberam que, embora esta freguesia estivesse voltada para o oceano, as condições físicas de acesso ao mar e a localização geográfica do território não permitiram o desenvolvimento desta atividade de forma eficiente.

Apesar da maioria dos alunos ser residente na freguesia da Maia e ter familiares ligados à indústria, alguns discentes nunca tinham visitado estas instalações e outros não possuíam um conhecimento tão aprofundado dos modos de vida da população, principalmente da época em que a fábrica do tabaco ainda estava ativa. Deste modo, as saídas de estudo, ainda que na área de residência dos alunos, permitiu-lhes conhecer o local onde vivem e toda a dinâmica que este território sofreu ao longo do tempo com consequências ao nível social e cultural. Esta conclusão está também muito patente nos registos de autoavaliação dos alunos, que foram também publicados no jornal da escola – A Gazeta - no final do ano letivo: “Gostamos muito, especialmente porque nunca tínhamos estado na Fábrica de Tabaco... foi uma experiência inacreditável”; “Com esta visita de estudo ficamos a saber como é que o chá dos Açores (S. Miguel) é produzido (desde a colheita até empacotamento) e também aprendemos como é que o tabaco era produzido quando a Fábrica de Tabaco da Maia ainda produzia (desde a plantação do tabaco até às carteiras de cigarros). Adoramos esta visita de estudo, especialmente porque nos divertimos todos juntos, mas também porque aprendemos certamente coisas que ainda não sabíamos”.

Para se compreender a realidade que nos rodeia, é importante estudarmos factos que foram marcantes na história e que, de certo modo, condicionaram o presente. O atual Museu do Tabaco é o testemunho de uma atividade económica que em tempos difíceis contribuiu para o desenvolvimento económico da freguesia e da sua população, numa época em os Açores voltam a assumir um papel importante no quadro das exportações nacionais. Atualmente, apenas a fábrica do Chá da Gorreana se encontra ativa, em parte fruto da sua autossuficiência energética e da qualidade que o produto evidencia no mercado. Neste domínio foi importante os alunos perceberem, durante a visita às instalações fabris, que numa época em que a eletricidade era um bem que havia surgido nesta região tardiamente e de

forma escassa, se desenvolveram alternativas para que esta indústria fosse rentável em termos de produção, através da energia hidroelétrica.

A sustentabilidade ambiental é outro conteúdo que também foi sendo trabalhado ao longo deste projeto: na primeira fase, pelas análises críticas dos alunos e testemunhos da população numa perspectiva de preservação e valorização dos recursos naturais e ordenamento do território (ao nível da freguesia); na segunda fase, pela forma como estas indústrias labutavam dando resposta à necessidade energética de uma forma sustentável; e na terceira fase, que aglutina todo este projeto, pela implementação de medidas práticas ao nível da melhoria da qualidade de vida da população, tendo em conta as preocupações ambientais e a preservação do património histórico e cultural.

O *feedback* por parte dos alunos é bastante positivo, a motivação e o empenho também se manifestaram de forma harmoniosa no decorrer deste tipo de atividade e o resultado final, na generalidade, foi sempre muito satisfatório. Os resultados obtidos demonstram que este tipo de projetos são muito mais motivantes, fomentando nos alunos a vontade de participar de forma mais ativa na sua aprendizagem, até pela aplicabilidade de conceitos e metodologias à sua área de residência, libertando-os do ensino 'livresco' e permitindo-lhes um contato direto com o meio e população, o que se reflete em outros níveis de aprendizagem: o saber ser, o saber estar e o saber fazer.

#### 4. Considerações finais

O dinamismo de que se revestem os temas abordados na Geografia permitem, através deste projeto, formar elos de ligação entre este e novos conteúdos a lecionar por forma a motivar o ensino e a aprendizagem de forma prática, interessante e muito significativa para o aluno.

A forma como os professores organizam e preparam a prática educativa é fundamental para a aquisição do saber do aluno, especialmente, se esta se concretizar de forma autónoma. Como orientadores deste processo de ensino e de aprendizagem, devemos trilhar o caminho e a forma como este conhecimento é adquirido. A reflexão é um instrumento que nos permite traçar este caminho de forma cuidada e direcionada para os objetivos visados.

O conhecimento do meio local é fundamental no ensino da Geografia e este deve ser o ponto de partida para o estudo de realidades a outras escalas. Desafiar o conhecimento do aluno acerca do meio onde vive confere pertinência a este projeto. Este desafio ganha particular pertinência por a freguesia da Maia possuir um património histórico e cultural importante e interessante, com destaque para atividades económicas que eram/são exercidas em torno da indústria.

É igualmente importante, para os alunos, terem a perceção de que as suas opiniões e o seu trabalho são reconhecidos pelos órgãos de poder, pois esse desafio incita-os ao desenvolvimento do espírito crítico e reflexivo, ao mesmo tempo que afirmam a sua posição enquanto cidadãos conscientes e ativos em sociedade

Com o desenvolvimento deste projeto percebemos, uma vez mais, que uma mudança ao nível das metodologias pode favorecer a motivação dos alunos e envolvê-los na sua aprendizagem. A saída da sala de aula é vista por muitos alunos como algo diferente, sendo por si só motivador e propício ao desenvolvimento do saber, como ficou demonstrado na opinião dos alunos, como esta: "São estas as atividades pelas quais vale a pena esperar. Para nós, alunos, são uma mais-valia, tendo em conta que, mesmo entretendo, visitas de estudo como as realizadas são uma ótima forma de aprendizagem. De um modo geral, atividades como estas são sempre muito bem aceites porque ajudam a fugir da rotina de aulas normais, mas sempre sem deixar o conhecimento para trás".

#### Referências bibliográficas

Bueno, M (2009) – A importância do estudo do meio na prática de ensino em geografia física. *Boletim Goiano de Geografia*. V.29, nº 2, p.185-198.

Callai, H. (2001) – A Geografia e a escola: muda a geografia? Muda o ensino? *Terra Livre*, nº 16, pp. 133-152.

CÂMARA MUNICIPAL DA RIBEIRA GRANDE – Planos Municipais. Ribeira Grande. Disponível em: <http://cmrg.no-ip.org/munwebgis-ribeiragrande/viewer.aspx?servicename=pdm>. Acesso: 24 de Março 2016.

Cassol, A. (2009) – A geografia saindo da sala para o mundo. *10º Encontro Nacional de Prática de Ensino em Geografia*. Porto Alegre. Disponível em:

<http://www.agb.org.br/XENPEG/poster.htm> >. Acesso: 15 de Janeiro 2016.

Costa, C.; Santos, R. (2009) – Ensino da Geografia no campo: a importância do lugar no processo de ensino-aprendizagem. *10º Encontro Nacional de Prática de Ensino em Geografia*. Porto Alegre. Disponível em: [http://www.agb.org.br/XENPEG/artigos/GT/GT3/tc3%20\(30\).pdf](http://www.agb.org.br/XENPEG/artigos/GT/GT3/tc3%20(30).pdf) >. Acesso 15 de Janeiro 2016.

Costa, S. (2013) – *Maia Onde o mar brinca com a terra*. Junta de Freguesia da Maia, ISBN 978-989-8123-38-1.

CREB – Currículo Regional da Educação Básica (2011) – Referencial Curricular para a Educação Básica na Região Autónoma dos Açores. Secretaria Regional da Educação e Formação.

Figueiredo, V.; Silva, G. (2009) – A importância da aula de campo na prática em Geografia. *10º Encontro Nacional de Prática de Ensino em Geografia*. Porto Alegre. Disponível em <http://www.agb.org.br/XENPEG/poster.htm>>. Acesso: 15 de Janeiro 2016.

Filho, J.; Ferreira, C.; Moreira, R.; Silva, S. (2012) – *Avaliação educacional: sua importância no processo de aprendizagem do aluno*. IV Fórum Internacional de Pedagogia. Campina Grande, Realize Editora.

Nóvoa, António (2003) – *Novas disposições dos professores. A escola como lugar de formação*. Lisboa. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10451/685> >. Acesso: 25 de Maio 2016.



## Saídas de Campo no Ensino da Geografia: Uma Metodologia Ainda Atual?

Filipa Fontinha

Professora de Geografia na Escola Básica e Secundária Lousada Oeste  
fontinha.filipa@gmail.com

Como citar este artigo:

Fontinha, F. (2017) Saídas de Campo no Ensino da Geografia: Uma Metodologia Ainda Atual? *Revista de Educação Geográfica | UP*, nº.1, p.79-91. Universidade do Porto

---

ISSN

2184-0091

DOI

<https://doi.org/10.21747/GeTup/1a6>

Secção: Intervir

---

**Resumo:** De acordo com o ideário científico e pedagógico vigente, o profissional da educação seleciona estratégias, implementa atividades didático-pedagógicas adequadas ao contexto da ação educativa e reflete sobre as suas práticas. Atualmente, privilegiam-se as metodologias ativas, em que o aluno tem um papel central na descoberta e na construção da sua própria aprendizagem e o professor surge como o promotor e o orientador dessas mesmas aprendizagens. No ensino da Geografia, a implicação do discente na resolução de problemas com expressão espacial, muitas vezes à escala local, promove uma atitude mais interventiva, responsável e crítica contribuindo, simultaneamente, para a sua formação cívica e para a educação geográfica. Com base neste modelo de ensino, consideramos que a promoção de atividades didático-pedagógicas realizadas fora do contexto sala de aula apresenta grande valor educativo.

A relação da Geografia com a observação direta remonta à sua origem. Desde cedo, o trabalho de campo foi considerado uma metodologia essencial no estudo da Geografia, na sua dupla vertente: científica e pedagógica. Contudo, ao longo do tempo, a adoção de Saídas de Campo não foi, um processo linear nem imediato. Os momentos de afirmação desta metodologia aconteceram segundo os interesses de cada escola, o paradigma vigente e as exigências históricas e económicas próprias de cada época. Algumas vezes, os avanços foram travados por ruturas na evolução do pensamento geográfico e estas descontinuidades fizeram com que a prática de campo fosse valorizada de forma intermitente.

**Palavras-Chave:** Geografia; Ensino; Saídas de Campo; Trabalho de Campo.

**Abstract:** According to current scientific and pedagogical theories, teachers and trainers in education select strategies, implement didactic and pedagogical activities appropriate to the educational context and reflect on their practices. At present, active methodologies are preferred, in which the student are actively involved in a process of meaning and knowledge *construction* and the teacher appears just as the promoter and the supervisor. In Geography teaching, the student's involvement in solving problems with spatial expression, often at the local level, promotes a more interventionist, responsible and critical attitude, contributing simultaneously to his civic and geographic education. Based on this teaching model, we consider that the promotion of didactic-pedagogical activities carried outside the classroom context presents great educational value.

The relation of Geography to direct observation goes back to its origin. From the outset, the field work was considered an essential methodology in the study of Geography, in its double aspect: scientific and pedagogical. However, over time, the adoption of Field Trips was not a straightforward process. The moments of affirmation of this methodology happened according to the characteristics of each School, the current paradigm and the historical and economic context of each time.

Sometimes, the advances were blocked by ruptures in the evolution of the Geographical Thought and these discontinuities not always valued the field practice.

**Keywords:** Geography; Teaching; Field Trips; Fieldwork.

## 1. Introdução

A pertinência da análise das Saídas de Campo no seio da Geografia escolar, prende-se com o facto de estas terem uma metodologia específica, quer na sua vertente científica, quer na pedagógica, podendo ser valorizadas como experiências didático-pedagógicas eficazes em atividades curriculares ou extracurriculares. As Saídas de Campo não sendo, propriamente, uma metodologia nova, podem ser inovadoras e atuais, acompanhando a evolução dos paradigmas científicos e pedagógicos. Assim, questionamo-nos sobre a evolução e a importância atribuída a esta metodologia até aos dias de hoje, considerando que o desenvolvimento das mesmas é prioritário para a formação/educação geográfica e o aumento do sucesso escolar na disciplina de Geografia.

O presente artigo pretende ser uma síntese da investigação realizada no âmbito do Mestrado em Ensino de Geografia no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, do que resultou o Relatório

de Atividade Profissional intitulado Saídas de Campo na Evolução do Ensino da Geografia: Teoria e Práticas, apresentado na Faculdade de Letras da Universidade do Porto, em novembro de 2016.

Este trabalho encontra-se dividido em duas partes: em primeiro lugar, é feito um enquadramento histórico, científico e pedagógico que permite analisar as origens desta tradição no ensino da Geografia em Portugal, primeiramente no Ensino Superior e, posteriormente, como a metodologia transferida para o Terceiro Ciclo do Ensino Básico e o Ensino Secundário, e a sua evolução conceptual. Assumindo o valor científico das Saídas de Campo, tentamos compreender o seu valor educativo. Numa segunda parte, partindo de um caso concreto, apresentamos uma análise detalhada da implementação de uma Saída de Campo realizada no âmbito da disciplina de Geografia A do 11º ano de escolaridade do Ensino Secundário e os respetivos resultados.

Com este trabalho, pretendemos dar resposta aos seguintes objetivos: estabelecer as conjunturas nacional e internacional que levaram à adoção das Saídas de Campo, primeiro no seio da Geografia entendida como Ciência e, posteriormente, no ensino desta; comparar os princípios teóricos e metodológicos da Geografia universitária, concretamente a realização de trabalho de campo, com os que pautavam o ensino não universitário; traçar um percurso evolutivo do papel desta metodologia no Ensino Secundário; analisar a terminologia relacionada com a expressão “Saídas de Estudo” ao longo do período em análise; tentar aferir a aplicação na prática letiva face ao preconizado em letra de Lei; compreender a importância educativa das Saídas de Campo ou de outras atividades didático-pedagógicas realizadas no exterior; apontar constrangimentos à realização de Saídas de Campo; apresentar um caso prático da realização de uma Saída de Campo no âmbito da disciplina de Geografia A.

Para dar resposta aos objetivos supracitados, a metodologia adotada incluiu pesquisa, recolha e análise de fontes e de bibliografia e webgrafia teórica e metodológica, tendo em conta o estabelecimento de períodos de análise na evolução do ensino da Geografia, no contexto internacional e nacional, de acordo com alterações vincadas de caráter político ou de paradigma científico ou pedagógico.

Utilizamos como fontes primárias documentos legais e oficiais com relevância para o ensino da Geografia desde o início do século XX até à atualidade, de onde retiramos a terminologia relacionada com metodologias de ensino no exterior e fizemos a sua análise de conteúdo. Baseamo-nos, também, na análise de monografias e de periódicos científicos e pedagógicos que tentassem abarcar o maior número de anos do período em análise e que pudessem dar conta, particularmente, do panorama à escala nacional.

Na parte final deste estudo, apresentamos a súmula dos resultados da nossa análise sobre Saídas de Campo no âmbito do ensino da Geografia.

## **2. Breve Enquadramento do Papel das Saídas de Campo na Evolução da Geografia Científica e Escolar**

Antes da institucionalização da Geografia moderna, o reconhecido interesse por explorações, viagens, expedições científicas, não significava, necessariamente, a realização de Saídas de Campo sistematizadas com uma metodologia própria na afirmação de metodologias de base. A Revolução Científica dos séculos XVII e XVIII foi marcante. Desde então, o conhecimento empírico foi valorizado na construção do conhecimento geográfico. Contudo, muitos geógrafos de gabinete eram contemporâneos dos que aliavam a prática de campo. A prática de campo, com designações distintas, como viagens, explorações, expedições científicas, entre outras, foi primeiramente exercida numa perspetiva naturalista.

No século XIX, as Sociedades de Geografia e outras instituições de iniciativa privada ao serviço do Estado valorizavam o excursionismo e contribuíram para a divulgação de estudos geográficos. Surgem, neste contexto, as primeiras Saídas de Campo com metodologia própria estabelecida.

Na segunda metade do século XIX, Alexander von Humboldt marca a diferença pelo seu interesse no trabalho de campo de caráter naturalista. Para o “pai” da Geografia moderna, pensar em conjunto, estabelecer relações, explicar e chegar a leis gerais era imprescindível. Assim, a Geografia recorre a métodos de outras ciências (naturais) e deixa de ser, apenas, a descrição dos lugares. Outros investigadores que se seguiram mantiveram os hábitos de sair em missão geográfica.

Mais tarde, na Escola Francesa de Geografia, impulsiona-se um método específico para Saídas de Campo, muito próximo do das Ciências Naturais. Se Vidal de La Blache, se destacou, por defender a Região como objeto estudo da Geografia e a estudar nas relações mútuas das suas vertentes natural e humana, foi, sobretudo, Albert Demangeon o responsável pela sistematização coletiva das práticas de terreno através das Excursões Interuniversitárias, tradição instituída pela Universidade de Rennes a partir de 1905.

Paralelamente, havia uma grande preocupação com o ensino da Geografia nos escalões etários mais novos, valorizando a observação direta e as Saídas de Campo como forma de conhecimento do território nacional.

Em Portugal, estas influências (no Ensino Universitário e no Ensino Secundário) revelaram-se, ainda que um pouco mais tarde do que em França e noutros países da Europa, através de algumas personalidades ligadas à Geografia universitária, como Silva Telles (que ocupou a primeira cátedra de Geografia no Ensino Superior, em Lisboa, no Curso Superior de Letras)<sup>1</sup>, Amorim Girão (primeiro Doutor em Geografia) e, especialmente, Orlando Ribeiro, todos considerando a Geografia como uma Ciência integradora e complexa, que obrigava à observação dos fenómenos e, por isso, defendiam as Saídas de Campo com o seu alto valor educativo. Estas facilitavam o entendimento do carácter sintético e relacional dos elementos da Paisagem, desenvolvendo uma postura menos livresca e memorialística da Geografia escolar.

Estes autores tiveram impacto, também, no ensino não universitário através da formação de professores, da influência na estrutura e conteúdo dos manuais escolares e nos programas de Geografia, principalmente entre as décadas de 1920 e de 1960.

Especialmente a partir da década de 70 do século XX a transformação social e económica de Portugal, gerou uma autocritica sobre os métodos e temas estudados pela Geografia Portuguesa. A forte emigração, o êxodo rural, a rápida urbanização, a descolonização, a litoralização, o surto industrial, especialmente nos dois grandes centros urbanos do país, Lisboa e Porto, foram modificações que deixaram marcas no território. Era importante voltar a atenção para as questões urbanas e para o ordenamento e planeamento territoriais. Aparecem os primeiros sinais de que no contexto nacional, a Geografia se tentava impor no tratamento de outros temas para lá dos da Geografia mais vocacionada para as questões rurais. A *Nova Geografia*, que progressivamente se instalou no meio universitário português, parece ter passado para segundo plano os métodos “tradicionais” da Geografia, entre eles o trabalho de campo e a análise qualitativa e empírica do território, por confronto com os métodos laboratoriais, matemáticos e estatísticos, que envolviam o geógrafo maioritariamente no seu trabalho de gabinete. O trabalho de campo era realizado, especialmente, para confirmar modelos,

aparentemente muito rígidos, que os autores afirmavam aplicar-se a vários locais, para fazer levantamentos funcionais e inquéritos ou entrevistas.

A partir de 1974, com o advento do regime democrático e o alargamento da escolaridade intensificou-se a formação académica de professores de Geografia do Ensino Básico e Secundário. Supomos que, os métodos do trabalho de campo empreendidos nas Universidades por essa altura tenham acompanhado as mudanças de paradigma.

Até 1987, em Portugal, não havia publicação alguma específica, destinada a divulgar as preocupações, opiniões e reflexões sobre o ensino da Geografia no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário. Contudo, na revista *Finisterra*, desde o primeiro número (1966), existia uma rubrica intitulada “Documentos para o Ensino”, onde investigadores e docentes de Geografia podiam publicar artigos sobre o tema com vista a melhorar o ensino da disciplina. De facto, não havia uma total separação entre o que se fazia e pensava no Ensino Superior e no Ensino Secundário. Apesar de poucas iniciativas, o Centro de Estudos Geográficos de Lisboa tentava uma aproximação e diálogo com os professores dos diferentes níveis de ensino da Geografia, para lhe conferir maior qualidade<sup>2</sup>. Apesar destas tentativas, os programas de Geografia em vigor nos anos 80, parecem estar desfasados da realidade das escolas. Quem legisla, nem sempre tem prática do terreno, o que faz com que haja exigências dos programas da disciplina no curso secundário unificado e no complementar (carga teórica elevada, poucos tempos letivos semanais destinados à disciplina) que subvertem o principal objetivo dos programas que é o dos alunos adquirirem os métodos e técnicas de investigação em Geografia<sup>3</sup>.

Em dezembro de 1988, no número que inicia a publicação da *Apogeo - Revista da Associação de Professores de Geografia* encontramos um dossiê dedicado ao trabalho de campo e ao ensino da Geografia. Esta temática demonstra bem as preocupações então sentidas pelos professores de

<sup>1</sup> Sobre a vida e obra de Silva Telles consultar Ribeiro, 1989, pp.141-161 e Pimenta, 2004, pp.1-29.

<sup>2</sup> Podem ser recordados na referida instituição, o curso de reciclagem de professores (1973) e os encontros informais de investigadores e docentes de Geografia do Ensino Superior e Secundário (1984). Ver Galego, 1984, pp.237-262.

<sup>3</sup> Cf. Ibidem.

Geografia para com o papel didático desta metodologia específica.

Mais tarde, surgem as tendências pós-modernas da Geografia, como reação crítica à Geografia Quantitativa, nomeadamente por intermédio da Geografia Radical, devido à necessidade de explicar novas relações com o espaço, relacionadas com a inserção/exclusão social, a criminalidade, o grau de desenvolvimento económico-social, os problemas ambientais, etc. Todas estas correntes deram o seu contributo que perduram, ainda hoje, no meio académico, sobretudo através de alguns métodos utilizados, e tiveram e têm a sua influência nos programas de Geografia do Ensino não Universitário.

Assim, no Ensino Secundário até aos dias de hoje existiram momentos em que se privilegiaram mais e menos e em diferentes perspetivas as Saídas de Campo, a acompanhar as orientações internacionais e a imposição de vários paradigmas geográficos.

### 3. A Evolução das Saídas de Campo em Contexto Escolar

A Revolução de abril de 1974 foi um marco importante na mudança de conceção teórica sobre o ensino, que condicionou a aprendizagem da Geografia, em termos de metodologias e de programas. Respondeu às exigências sociais e políticas de democratização do ensino que passava, também, por torná-lo menos memorialístico e teórico; por valorizar o aluno como indivíduo crítico e interventivo, desenvolvendo nele competências geográficas e cívicas; por promover, muitas vezes no seio de grupos de trabalho, o ensino pela descoberta e a formulação e a resolução de problemas e a construção do saber, denunciando alguma influência da corrente pedagógica do construtivismo. Os programas do Curso Geral Unificado e do Curso Complementar do Ensino Secundário aconselhavam que os alunos aprendessem a utilizar (na prática) métodos e técnicas de investigação em Geografia, não apenas com intuítos demonstrativos do que se ensinava, como acontecia anteriormente, mas com a possibilidade de ser o aluno, com uma postura crítica, a apontar soluções para resolver problemas espaciais (a partir do 8º ano). Na nossa opinião, estas potencialidades podiam passar pelo incentivo de Saídas de Campo de várias tipologias,

principalmente como etapa de Trabalho de Projeto e Resolução de Problemas. Contudo, é de ressaltar que, nem todos os que ensinavam a disciplina tinham habilitações académicas adequadas. Deste modo, algumas técnicas e metodologias próprias da Geografia passavam despercebidas a estes docentes, que se apoiavam, sobretudo, nos manuais escolares. De qualquer forma, o professor podia gerir livremente o programa, segundo o seu bom senso e, por isso, desenvolver mais uns conteúdos em detrimento de outros, e podia aplicar metodologias de ensino distintas, privilegiando a postura analítica e crítica dos alunos.

Apesar desta aparente mudança, na prática, a manutenção do ensino tradicional tornava inconciliável a possibilidade de se desenvolverem métodos mais ativos, “métodos de trabalho mais morosos mas de maior envolvimento dos alunos na aprendizagem”<sup>4</sup>, dado que, com o método expositivo conseguia-se cumprir o extenso programa - muito apoiado em conteúdos - de forma mais célere, nas poucas horas semanais atribuídas à disciplina de Geografia. Para além disto, apesar da observação direta e indireta ser considerada um dos processos importantes da didática, os programas, nunca se referem à possibilidade de se realizarem Saídas de Campo ou outras atividades didático-pedagógicas no exterior das escolas. Por estes motivos, na nossa opinião, fica quase excluída a realização de Saídas de Campo em contexto escolar. Esta situação é confirmada por Sérgio Claudino que afirma: “Entretanto, as visitas de estudo diferenciam ligeiramente a disciplina de Geografia, mas as práticas escolares dominantes continuam marcadas pela rotina do manual”.<sup>5</sup>

A referência no programa de Geografia do final dos anos 70 ao uso da observação direta e indireta, do meio local, para que os alunos detetassem a existência e a inter-relação dos elementos da paisagem, quer naturais quer humanos é um elemento importante para que os discentes pudessem aguçar as suas capacidades reflexivas, interventivas e críticas sobre a importância desses elementos na organização espacial.<sup>6</sup> No mesmo programa: “Adquirir métodos e técnicas de

<sup>4</sup> Galego, 1990 p.10.

<sup>5</sup> Claudino, 2000, pp. 200-201.

<sup>6</sup> Portaria nº 574/79 de 31 de outubro

investigação geográfica através da localização, observação, análise e síntese dos elementos geográficos” era o objetivo que encabeçava a lista de objetivos gerais a atingir na disciplina de Geografia no 7º ano de escolaridade. No 8º ano, os alunos já tinham de utilizar os ditos métodos e técnicas para compreenderem os principais problemas do espaço geográfico português. Ora, a realização de Saídas de Campo no âmbito da Geografia, nestes anos de escolaridade, fazia com que a disciplina contribuísse para um objetivo geral que se pretendia atingir com a fixação dos novos programas para todas as disciplinas: “Levar os alunos, através de uma metodologia interdisciplinar, à contínua descoberta de que a prática são duas faces da actividade humana, já que o pensamento e a acção, a ciência e a técnica não podem existir separados”.<sup>7</sup> Pela análise de conteúdo dos programas surgidos até à década de 80 do século XX, detetamos, mais uma vez, a influência da Escola Francesa a chegar à Geografia escolar. É relevante o papel de Orlando Ribeiro não só pela importância da sua obra, mas também na formação académica de muitos professores desta disciplina, incluindo a dos autores destes programas. Amorim Girão, também tem o seu nome referido neste programa, como acontecia em programas anteriores.

É em 1987, paralelamente à criação da Associação de Professores de Geografia, que surgem nas Universidades portuguesas “[...] os cursos de formação inicial de docentes de Geografia, aproximando o ensino universitário do básico e secundário e desenvolvendo-se a didáctica da disciplina”.<sup>8</sup>

Os programas aprovados e difundidos posteriormente e que se enquadram no contexto geral da Reforma Curricular de 1989 (Decreto-Lei nº 286-89 de 29 de agosto)<sup>9</sup>, denotam preocupações didático-pedagógicas que acompanham, também, o processo da formação inicial de professores nas Universidades. Estes cuidados, no que se refere à didáctica da Geografia, são o reflexo do desenvolvimento de novas abordagens teóricas e de princípios pedagógicos

(onde se inclui o construtivismo em que explicitamente assentam os programas de Geografia), das orientações internacionais<sup>10</sup> e do desenvolvimento científico da Geografia, espelhando a influência, nomeadamente, da Nova Geografia e da Geografia Radical.

A valorização da interdisciplinaridade, as metodologias de ensino-aprendizagem que apelam à construção e avaliação individual das aprendizagens por cada aluno, favorecendo a sua autonomia, conduzem, teoricamente, ao ensino da Geografia voltado para a resolução de problemas, em que os alunos desempenham um papel ativo na descoberta de problemas e na tentativa de resolução dos mesmos. Contudo, na prática, nem sempre será assim. Os programas da disciplina contemplam uma parte destinada a sugestões/orientações metodológicas sem carácter normativo ou vinculativo, integrando sugestões de técnicas e atividades adequadas ao grupo etário de cada ano de escolaridade, deixando-se ao critério do professor as opções de aprendizagem mais adequadas, quer dentro, quer fora da sala de aula. É precisamente a valorização do meio que rodeia a escola, entendido como objeto de estudo e também como fonte de informação, que pode contribuir para a originalidade pedagógica da Geografia.

Nos documentos relativos ao Terceiro Ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário surgem propostas de atividades de campo, como levantamentos funcionais, realização de inquéritos e de entrevistas, visitas de estudo muito ligadas às questões ambientais e estudo de caso, que pode incluir nas suas etapas trabalho de campo.

Da reforma curricular de 1989 para a de 2001<sup>11</sup>, surgem algumas diferenças, das quais destacamos as seguintes: lecionação da disciplina de Geografia em todos os anos de escolaridade do 3º Ciclo do Ensino Básico, redução da carga horária e introdução de aulas de 90 minutos.

<sup>7</sup> Ibidem.

<sup>8</sup> Claudino, 2000, p. 201.

<sup>9</sup> Reforma curricular com princípios e orientações básicas definidos pela Lei de Bases do Sistema Educativo (LBSE) de 1986.

<sup>10</sup> Expressas, por exemplo, na obra *Strategies for the Training of Teachers in Environmental Education* da UNESCO (1986), referida na bibliografia do programa de Geografia do 3º Ciclo do Ensino Básico que apresenta atividades didático-pedagógicas como *field trip*.

<sup>11</sup> Decreto 6 de 2001 de 18 de janeiro, surgido após a aprovação da Lei nº 115/97, de 19 de setembro, que altera a LBSE de 1986.

O alargamento dos tempos letivos favorece quer o trabalho de pesquisa, incluindo a realização de trabalho de campo, quer o tratamento de informação em contexto sala de aula, com orientação do professor. As Orientações Curriculares de Geografia para o Terceiro Ciclo do Ensino Básico centradas nas competências essenciais da Geografia, revelam as novas tendências pedagógicas menos centradas nos conteúdos. Estas “[...] estão definidas de modo a centrar a aprendizagem da disciplina na procura de informação, na observação, na elaboração de hipóteses, na tomada de decisão, no desenvolvimento de atitudes críticas, no trabalho individual e de grupo e na realização de projectos.”<sup>12</sup>

Na leção do Terceiro Ciclo do Ensino Básico o trabalho de campo é sugerido e valorizado. Propõe-se mesmo que esta experiência educativa seja proporcionada aos alunos com alguma regularidade (pelo menos uma vez em cada ano de escolaridade), pois “[...] é através dele [trabalho de campo] que os alunos, em primeiro lugar, experienciam a paisagem e os seus elementos naturais e humanos, vivenciam as localidades e as suas populações, verificam as diferentes configurações espaciais dos fenómenos geográficos e a sua correspondente representação. Com o trabalho de campo os alunos confrontam-se com o ambiente real onde se podem desenvolver as competências da educação geográfica. Uma saída de campo é um dia de trabalho divertido e motivador, é uma quebra das rotinas do trabalho na sala de aula”.<sup>13</sup>

Há a preocupação de referir a importância da preparação do trabalho de campo, assim como da sua adequação aos interesses dos alunos e às competências a desenvolver. É proposto realizar o trabalho de campo com intuito de motivar os alunos para um tema a abordar ou como etapa para a realização de Estudos de Caso/Projetos que englobem o método investigativo e a resolução de problemas.

No Ensino Secundário, as autoras do programa Geografia A - disciplina bienal (10º e 11º anos de escolaridade) e de opção da formação específica nos Cursos Científico-Humanísticos de Ciências

Socioeconómicas e de Línguas e Humanidades - consideram que conhecer o território português e ter dele uma visão integrada é condição fundamental para desenvolver no indivíduo a capacidade de intervenção como cidadão atento e responsável, premissas essenciais para a inserção na sociedade atual.<sup>14</sup>

Por isso, na abordagem dos diferentes temas, o programa prevê a realização de estudos mais exaustivos, adequados à realidade local/regional concreta e aos interesses da sua comunidade, valorizando a interação Escola-Meio. Segundo este documento oficial, o ensino da Geografia deve valorizar o Meio que rodeia a escola em duas perspetivas: como objeto de estudo e como fonte de recursos científicos e pedagógicos.

Consideramos que a versatilidade das Saídas de Campo, especialmente quando entendidas como metodologia/estratégia/recurso que permite identificar e resolver problemas, permite conjugar estas duas perspetivas. Facilitando o estudo da paisagem que envolve a escola, permitem, também, recolher dados de várias instituições, agentes económicos, população *in loco*. Isto faz com que os alunos se apercebam e delimitem problemas de estudo, originando o levantamento de hipóteses e o próprio processo de pesquisa e a resolução dos problemas. Neste sentido, consideramos que as Saídas de Campo (mesmo não sendo esta a terminologia usada no documento supracitado), permitem estabelecer laços territoriais afetivos com a área de vivência, para além de outras vantagens educativas, como permitirem desenvolver competências de natureza analítico-conceptual, técnico-instrumental e atitudinal. As Saídas de Campo podem fornecer ao aluno um manancial de conhecimentos geográficos correlacionados, que muitas vezes, podia passar despercebido aos olhares mais desatentos. Se identificarmos atentamente, as finalidades e objetivos do programa de Geografia A, conseguimos compreender que as Saídas de Campo podem dar resposta a vários dos que são apontados.

O atual Programa de Geografia A no 11º ano, obriga à realização de Estudo de Caso, apesar de certa flexibilidade quanto ao momento da sua concretização. Neste sentido, é o momento em que

---

<sup>12</sup> Câmara *et al.*, 2002, p. 7.

<sup>13</sup> *Ibidem*, p.8.

---

<sup>14</sup> Alves *et al.*, 2001, p.16.

os alunos, podem analisar, na prática, a realidade que conhecem, articulando diferentes escalas, uma agregação de conhecimentos e competências desenvolvidas, problematizando num estudo mais exaustivo, casos concretos com uma visão pessoal, realizando um trabalho de sistematização. Para a realização do Estudo de Caso, as autoras do programa sugerem a utilização da metodologia do trabalho de projeto, incluindo, entre outros, o trabalho de campo. Desta forma, os alunos poderão desenvolver competências relacionadas com a utilização de técnicas e de instrumentos adequados de pesquisa de trabalho de campo, muito embora não haja obrigatoriedade da sua implementação.

Cada professor, mediante o contexto educativo em que desempenha funções e a metodologia de abordagem dos temas programáticos adotada, concretizará as atividades que considerar adequadas dentro e fora da sala de aula, dentro e fora da escola. “Devem privilegiar-se, contudo, atividades que, no âmbito da investigação geográfica, viabilizam a escolha, o tratamento e a apresentação de informação, assim como outras que, assumindo um carácter transversal face às diversas áreas do saber, estimulam a ocorrência de situações didáticas inovadoras”.<sup>15</sup>

Por isso, para a recolha de informação no exterior, além do trabalho de campo, são recomendadas Visitas de Estudo, também não esquecidas no Estatuto do Aluno e Ética

Escolar<sup>16</sup>.

Em suma, dos anos 70 até hoje, as escolas adequaram os seus métodos ao paradigma vigente e algumas, apesar dos condicionalismos, realizam Saídas de Campo, que passaram a ser diferentes, com outras metodologias, estratégias e temáticas, adaptadas à mudança do discurso mais ruralista para outro mais ligado ao Urbanismo, às questões da integração europeia, ao desenvolvimento e ao ambiente. Denota-se uma tendência para se considerar o aluno como agente central do processo educativo, com um papel mais ativo e autónomo no processo de aprendizagem. Esta situação favorece o desenvolvimento de competências, conhecimentos e atitudes,

influenciando a formação integral do discente. Neste sentido, as Saídas de Campo podem dar um contributo muito válido para esta forma de encarar o ensino, já que, são capazes de desenvolver competências geográficas e outras transversais, contribuindo para formar indivíduos mais críticos e interventivos no espaço geográfico.

#### **4. As modalidades escolares de saídas para o exterior do contexto formal da sala de aula, com intuítos didático-pedagógicos, são variadas e diferenciam-se terminologicamente entre si.**

As modalidades escolares de saídas para o exterior do contexto formal da sala de aula, com intuítos didático-pedagógicos, são variadas e diferenciam-se terminologicamente entre si.

No contexto escolar, as Saídas de Campo são consideradas uma dessas estratégias didáticas, integradas na modalidade de Saída de Estudo. As Saídas de Campo apresentam uma metodologia própria e exigem trabalho de campo, apesar do seu uso não estar generalizado ao longo do período em análise (1904-2014).

Baseando-nos nos documentos legais e oficiais que regem o ensino, em geral, e o da Geografia, em particular, e nas práticas da classe docente, o seu conceito de âmbito pedagógico, que difere do conceito académico, parece ainda não estar bem esclarecido nem teorizado como metodologia própria, gerando-se, por vezes, uma ambiguidade na utilização da expressão “Saída de Campo”. Não existe uma conceptualização nem uma definição metodológica. Em cada período histórico, a utilização da terminologia com significado mais próximo daquele que consideramos como sendo o de Saída de Campo, parece ter ficado ao critério dos professores. Sem uma diretiva a regular o conceito à escala nacional, os docentes utilizavam a expressão que mediante as tradições de cada escola/liceu, as influências de escolas de Geografia nacionais e estrangeiras e das teorias pedagógico-didáticas em vigor, melhor conviesse. Para além disso, ao longo do período em análise, o termo Saída de Campo de carácter pedagógico não é frequentemente empregue nas fontes consultadas.

A expressão que mais se aproxima da de Saída de Campo, como metodologia própria da Geografia, varia de período para período. Deste modo, na I

<sup>15</sup> Alves, 2001, p.14.

<sup>16</sup> Lei nº 51/2012, de 5 de setembro.

República, eram os termos de “passeio pedagógico” e de “trabalho de campo”, enquanto que no Estado Novo era o de “excursão menor”, os utilizados para definir aquilo que, nos dias de hoje, corresponde a “Saída de Campo” e de “Trabalho de Campo”, aplicados nos documentos específicos da disciplina de Geografia.

Ao longo do período analisado, as expressões mais correntes são as de Visita de Estudo e de Excursão, apesar de hoje, no meio escolar, se usar mais a primeira.

Não devemos confundir Saídas de Campo com Visita de Estudo, pois apesar dos princípios pedagógicos serem semelhantes, há diferenças científico-metodológicas que as separam. Contudo, na ausência de legislação específica sobre Saídas de Campo em contexto escolar, a nível nacional, consideramos que a organização destas podem e têm de ser enquadradas em alguns documentos oficiais relacionados com Visitas de Estudo, pois são, de igual forma, atividades curriculares que implicam deslocação da escola com fins didático-pedagógicos e que se enquadram no Projeto de Turma.<sup>17</sup> A omissão quanto à realização de Saídas de Campo e/ou de aulas no exterior, nos documentos oficiais emitidos por órgãos supra-escolares, leva-nos a crer que por constituírem uma metodologia própria de algumas disciplinas, nomeadamente da Geografia, operacionalizada através de uma atividade educativa curricular (a maior parte das vezes), ficam à responsabilidade dos docentes da respetiva disciplina e, por isso, não fazem necessariamente parte do Plano Anual de Atividades, mas estão apenas sujeitos à sua aprovação pelos órgãos competentes da escola ou agrupamento de escolas. Assim, estes profissionais terão de cumprir as regras aplicáveis às Visitas de Estudo, com caráter nacional e extensíveis a todas as disciplinas, e às normas de cada Agrupamento de Escolas ou Escolas não Agrupadas onde lecionam, nomeadamente as constantes nos Regulamentos Internos e/ou nos Regulamentos sobre Visitas de Estudo, em escolas em que este documento existe. A especificidade disciplinar da prática de Saídas de Campo em Geografia faz com que, em Portugal, atualmente, o seu enquadramento legal escolar esteja integrado na parca legislação sobre Visitas de Estudo de caráter

generalista. Contudo, há escolas que, nos seus Regulamentos Internos definem as modalidades de Saídas de Estudo. Aí, uns contemplam Saídas de Campo e outros são omissos, o que também cria ambiguidade na preparação desta estratégia didático-pedagógica na prática do docente de Geografia.

Assim, consideramos que a integração de Saídas de Campo a realizar no âmbito da Geografia tem de ser adaptada aos documentos internos da escola. Quando esses documentos são omissos relativamente a Saídas de Campo, a atuação passa por integrar a atividade noutra modalidade de Saída de Estudo com características comuns e definida nesse documento. Quando nenhuma das situações se verifica no Regulamento Interno, a Saída de Campo tem de ser apenas enquadrada nos documentos oficiais relacionados com Visitas de Estudo, atrás mencionados.

Num momento em que se fez sentir o hiato na legislação sobre definições e organização de atividades didático-pedagógicas de exterior e em que se impõem novas teorias pedagógicas do envolvimento mais ativo do aluno na busca do seu próprio saber, surgem preocupações didáticas e de método da Geografia, demonstradas pelos professores de Geografia do Ensino Secundário.<sup>18</sup> São vários os autores que têm procurado encontrar uma definição para os tipos de atividades didático-pedagógicas de exterior, que fazem parte da metodologia própria do ensino da Geografia.<sup>19</sup>

Na nossa opinião, a diversidade de definições próximas, mas distintas, do mesmo conceito, e a utilização de várias expressões com significado semelhante, conduz à ambiguidade da terminologia em contexto escolar. Pelo facto de não haver uma definição consensual nem uma tipologia única das diferentes modalidades didático-pedagógicas que implicam deslocação de alunos acompanhados pelo docente ao terreno, seja entre os muros da escola, no espaço envolvente ou em áreas mais afastadas, para desenvolvimento de competências geográficas, decidimos optar pela utilização do termo *Saída de Campo* em Geografia, considerando que se trata de uma estratégia/atividade/recurso didático-pedagógico integrada no âmbito das Saídas de Estudo. Entendemos Saídas de Campo

<sup>17</sup> Consideração apoiada na definição de Visita de Estudo, patente no Ofício-Circular 21/2004, de 11 de março, da DREN.

<sup>18</sup> Cf. Rodrigues e Otaviano, 2001, pp. 35-43.

<sup>19</sup> A título de exemplo, consultar Leal, 2010.

como um processo integrado e sequencial, em três fases, no qual os alunos estão implicados: preparação, realização que obriga ao contacto direto com o palco onde ocorrem os fenómenos geográficos recorrendo a trabalho de campo, com métodos e técnicas próprios, e aproveitamento dos resultados obtidos. Convém que o número de alunos seja restrito. Para que a Saída de Campo seja uma experiência significativa, motivadora e com sucesso é importante conciliar as necessidades e os interesses dos alunos com as competências que se pretendem desenvolver e aproveitar os seus resultados. Para nós, numa Saída de Campo o aluno assume o papel daquele que estuda o meio, o lugar, com uma postura ativa e interventiva.

## 5. Importância das Saídas de Campo no Ensino da Geografia

O valor educativo das Saídas de Campo no ensino da Geografia é reconhecido em obras de vários autores e é tema de algumas comunicações em encontros sobre didática da Geografia.<sup>20</sup>

Por meio do contacto direto com o terreno, os alunos têm oportunidade de vivenciar e analisar, de forma mais espontânea, a paisagem, podendo favorecer a desmistificação da informação organizada e presente no programa escolar da disciplina e, também, promover a interiorização do carácter relacional e dinâmico dos elementos e fenómenos com expressão territorial que ocorrem e ocorreram ao longo do tempo, que muitas vezes, entre as paredes da sala de aula, não fica tão claro. Esta materialização no terreno conduz à assimilação de conceitos e conteúdos de complexidade diferente permitindo tornar concreto, o que à partida poderia parecer mais abstrato. O trabalho de campo realizado numa Saída de Campo implica o desenvolvimento de destrezas geográficas que vão ao encontro dos modelos pedagógicos preconizadas nos atuais documentos oficiais que regem o ensino da Geografia. Os alunos têm de ser instigados a investigar, a refletir, a problematizar o que vão observar e o que observaram na Saída de Campo, para que esta não seja realizada em vão.

Todas as Saídas de Campo permitem o desenvolvimento de vários tipos de aprendizagem: aprendizagem de conhecimentos, com o reforço e

(re)construção de conceitos e conteúdos; aprendizagem procedimental, com a observação direta, recolha de dados, registo de informação, utilização de instrumentos e metodologia próprios; aprendizagem atitudinal, trabalho colaborativo, respeito pelo meio ambiente, relacionamento interpessoal, construção e enriquecimento de relações sociais entre os intervenientes. Cada Saída de Campo implica um processo aberto desde a preparação até ao aproveitamento e avaliação dos resultados, favorecendo o ensino e a aprendizagem intuitivos.

A ligação ao Mundo envolve o aluno, que se sente parte integrante da realidade que explora e estuda, e despoleta um interesse acrescido pelo conhecimento do território e das inter-relações (perceptíveis ou não) de fenómenos naturais e humanos que se estabelecem neste palco. Isto facilita a compreensão e a interpretação de factos e de fenómenos geográficos e contribui para a superação da fragmentação do saber, criando uma imagem integrada e coerente da realidade.<sup>21</sup> As Saídas de Campo, ao permitirem descodificar informação e desocultar relações entre fenómenos, podem ter um papel muito relevante nos processos de reorganização cognitiva que estruturam as aprendizagens, tornando-se estas significativas e não mecânicas e memorialísticas.<sup>22</sup> Por estas e outras razões, pensamos fazer sentido que, desde o primeiro ano em que o aluno lida com a disciplina de Geografia, se crie o hábito de sair para o campo.<sup>23</sup>

## 6. Uma experiência pedagógica - Saída de Campo “de Nevogilde à Quinta da Tapada”

A preparação de uma Saída de Campo no âmbito da Geografia escolar implica aspetos metodológicos específicos, adaptados às características dos discentes, às do meio e dos temas e objetivos que queremos aferir. Todas as Saídas de Campo têm de ser encaradas como um processo que antes e depois da deslocação ao terreno passa pelo gabinete/sala de aula, de forma a contextualizar e integrar a sua implementação na prática letiva. A realização das mesmas, deve, por

<sup>21</sup> Seniciato e Cavassan, 2004, pp. 133-147.

<sup>22</sup> Sobre Teoria de Aprendizagem Significativa consultar as obras de David Ausubel, 1963, 1968 e 2003.

<sup>23</sup> Esta ideia está de acordo com os atuais programas e tinha sido já enunciada, pela UNESCO, em 1966, em *Le enseignement de la Géographie. Programmes e méthodes de enseignement*.

<sup>20</sup> Tomemos como referência alguns trabalhos como Justen e Carneiro, 2009 e Neves, 2015.

isso, seguir uma linha de continuidade com outras estratégias adotadas em contexto sala de aula.

Tendo em conta as atuais conceções científicas e pedagógicas, concebemos a realização de Saídas de Campo escolares integradas no modelo preconizado por Orion (1993 e 1997).<sup>24</sup> Este modelo apresenta uma raiz construtivista, coincidente com a explicitamente adotada pelos programas de Geografia em vigor. O professor tenta dar aos alunos uma perspetiva global das ciências, promovendo a reflexão e discussão acerca de situações problemáticas com cariz espacial contribuindo para que o aluno construa a sua própria aprendizagem, assumindo-se como *investigador* ativo na busca de respostas/soluções adequadas. Esta premissa contribui não só para a educação geográfica como para a educação para a cidadania.

No decurso do ano letivo 2014/15 desenvolvemos uma Saída de Campo, com uma turma de alunos de Geografia A, do 11º ano de escolaridade, intitulada “De Nevogilde à Quinta da Tapada”, realizada na área envolvente da escola, mais concretamente, nas freguesias de Nevogilde e Casais, do Concelho de Lousada.<sup>25</sup> A Saída de Campo foi integrada no âmbito do subtema 3.1 do programa: *As áreas rurais em mudança - Os Espaços Organizados pela População: Áreas Rurais e Urbanas*. Esta, posicionou-se, tão cedo quanto possível, na sequência de aprendizagem.

Coube à docente organizar administrativamente a Saída de Campo e efetuar a preparação pedagógica, procedendo à sua planificação; exploração do terreno *in loco*; preparação do roteiro e das atividades de campo; preparação cognitiva dos alunos, no sentido de os familiarizar com o local onde ia decorrer a Saída de Campo e

com os conhecimentos, as competências e as técnicas que seriam mobilizados no terreno durante a realização de atividades. Os alunos envolveram-se na preparação da Saída de Campo, nomeadamente, na marcação do itinerário, na preparação de um guião de entrevista, na pesquisa e análise de bibliografia e de cartografia, na formulação de hipóteses.

Na realização da Saída de Campo, a planificação foi seguida com flexibilidade. Ao longo do percurso feito a pé ao longo de 2,100 km, houve três paragens para desenvolvimento de atividades de campo e para uma visita guiada à exploração agrícola da Quinta da Tapada. Privilegiou-se o trabalho de grupo, em que todos os elementos, de forma rotativa e supervisionada, experimentaram as técnicas e as atividades de campo propostas no roteiro de campo (elaboração de esboços, orientação através da folha número 112 da *Carta Militar de Portugal*, na escala de 1/25 000, comparação da ocupação do solo *in loco* com a cartografada, preenchimento da grelha do perfil geográfico, etc.). Os alunos, orientados pela professora, interagiram ativamente com o meio, de forma a que a aprendizagem fosse construída por eles próprios e, através da observação direta, fossem colhidas e registadas informações nos cadernos de campo, lançadas e comprovadas hipóteses, procuradas causalidades para explicar o que se observava e apreendidos fenómenos e/ou aspetos e particularidades que se conjugam no meio, de forma singular e original. Foram postas em prática destrezas e conhecimentos de forma integradora e manuseados instrumentos (GPS, máquina fotográfica, bússola, ...) e cartografia de base de grande escala.

Após a Saída de Campo, houve espaço para a reflexão e discussão, consolidação coletiva de ideias e produção de conclusões. De forma a regular o processo educativo e a progressão na aprendizagem, privilegiou-se a dimensão formativa da avaliação, com impacto na reflexão sobre as práticas realizadas e a realizar pela docente e pelos alunos, tomando-se consciência das dificuldades, da consecução dos objetivos e das estratégias a adaptar e/ou reformular. Nos momentos de trabalho após a Saída de Campo, potencializaram-se os dados obtidos e desenvolveram-se várias atividades didáticas, em particular, o Estudo de Caso: “Se eu fosse gestor de uma exploração agrícola nas imediações da minha escola...” e o

<sup>24</sup> Orion, 1993, pp. 325-331. Modelo proposto em Orion e Chaim-Bem, 1997, citado em Filipe e

Henriques, 2014, pp. 63-74. Apesar do foco científico dado por este autor à Geologia, consideramos que se adequa ao ensino da Geografia. Consideramos que o treino da observação direta sobre o terreno (que é sempre de carácter individual, mas orientado) deve reger as atividades no campo. Assim, o professor deve preparar o aluno para as suas descobertas atribuindo-lhe um papel ativo na realização de tarefas pré e pós Saída de Campo e na sua implementação.

<sup>25</sup> Local de partida, a escola e ponto de chegada, a Quinta da Tapada, na margem oposta do rio Mezio, afluente do rio Sousa.

debate “Valerá a pena revitalizar a área rural onde vivo?”

A avaliação da Saída de Campo esteve prevista e foi integrada nos critérios de avaliação da disciplina. Todos os momentos do processo foram alvo de avaliação.

Consideramos que o sucesso desta atividade se prendeu com o envolvimento dos alunos em todos os momentos, com o facto da atividade se destinar a um grupo restrito que se encontrava bem organizado e familiarizado com o trabalho que ia realizar e ao facto de não ser uma atividade estereotipada nem rotineira.

## 7. Conclusão

As teorias (científicas e pedagógicas) inerentes ao esquema programático estipulado para cada ano de escolaridade influenciam as metodologias/estratégias a implementar na prática educativa. Se a postura mais rígida e os métodos mais expositivos implicavam a realização de atividades didático-pedagógicas de exterior numa perspectiva ilustrativa em que os alunos tinham um papel passivo, as teorias mais recentes espelhadas nos programas vigentes abrem possibilidade a estratégias e metodologias mais centradas no aluno e no seu papel interventivo como cidadão informado e responsável no espaço geográfico, favorecendo a resolução de problemas, muitas vezes à escala local. A aceção da expressão Saída de Campo, tal como a entendemos neste estudo, é o reflexo de uma evolução histórica ao nível das teorias e metodologias científicas e pedagógicas.

Esta ou outras modalidades de Saída de Estudo, aparecerem, muitas vezes, referenciadas nos sucessivos documentos oficiais relacionados com o ensino (geral e específico da Geografia) de forma marginal ou implícita, não sendo vedadas, mas também não sendo obrigatórias no ensino da Geografia. Relativamente à decisão sobre a sua implementação, podemos dizer que foi sendo dada cada vez mais liberdade aos professores para aplicarem as estratégias e atividades que considerassem mais adequadas e atribuindo ao aluno um papel cada vez mais ativo nesse processo de construção do seu próprio saber.

Ao longo dos últimos 100 anos publicaram-se alguns documentos oficiais que tentaram estabelecer um significado e estatuto próprios para

algumas modalidades de atividade didático-pedagógica de exterior, na tentativa de esclarecer os seus princípios organizativos. Estas preocupações legais registaram-se a partir da segunda década do século XX, mas esses textos de carácter geral, não foram atualizados frequentemente, de modo a poderem acompanhar as mudanças da política educativa, os avanços científico-metodológicos e pedagógicos. Houve um hiato de várias décadas na legislação sobre o assunto. A expressão Saída de Campo ainda não está generalizada no meio escolar e torna-se, por vezes, ambígua o seu uso como metodologia específica da Geografia.

Por uma multiplicidade de fatores que condicionam a implementação de uma Saída de Campo, dos quais destacamos o elevado número de alunos por turma, o reduzido número de horas letivas semanais atribuídas à disciplina, os aspetos burocráticos e administrativos que as saídas para o exterior da escola implicam, estas atividades não constituem uma prática corrente nas escolas portuguesas onde se leciona a disciplina de Geografia. Apesar disso, as mesmas têm de ser encaradas como uma oportunidade para os alunos desenvolverem um processo de aprendizagem integrado, aliando o desenvolvimento de competências analítico-conceituais, técnico-instrumentais e atitudinais, contribuindo para a educação geográfica e para a formação integral dos discentes e, por essas razões, tem de ser reconhecido o seu valor educativo. As Saídas de Campo são uma forma privilegiada de aprender Geografia, por isso, devem ser implementadas na escola, sempre que possível e logo que se ultrapassem todos os constrangimentos.

É impossível apresentar uma fórmula pedagógica geral e única de pensar e fazer Saídas de Campo, a aplicar indiscriminadamente em todos os contextos. Por isso, com a análise do caso concreto apresentado neste trabalho pretendemos, apenas, apresentar um exemplo de uma atividade didático-pedagógica pensada e aplicada que conduziu ao sucesso, num determinado contexto, e que pode contribuir para a melhoria de práticas pedagógicas individuais ou colaborativas.

## Bibliografia Essencial

Alegria, M. F. (2002). As recentes alterações no currículo obrigatório de geografia em Portugal

- (1989-2001). *Finisterra*, XXXVII (73), 81-98.
- Alves, M. L., Brazão, M. & Martins, O. (coord.) (2001). *Programa de geografia A – 10º e 11º anos - cursos científico-humanísticos de ciências socioeconómicas e de línguas e humanidades - formação específica*. Lisboa: Ministério da Educação – Departamento do Ensino Secundário.
- Ausubel, D. (1963). *The psychology of meaningful verbal learning*. New York: Grune & Stratton.
- Alves, M. L., Brazão, M. M., Câmara, A., Ferreira, C. C. & Silva, L. U. (2002). *Orientações curriculares de geografia para o 3º ciclo*. Lisboa: Ministério da Educação - Departamento da Educação Básica.
- Claudino, S. (1988). O trabalho de campo em geografia. *Apogeo*, (1), 4-6.
- Claudino, S. (2000). O ensino de geografia em Portugal uma perspectiva. *Inforgeo*, (15), 164-204.
- Claval, P. (2006). *História da geografia*. Lisboa: Edições 70.
- Galego, J. (1984). Algumas reflexões sobre o estudo da geografia em Portugal. *Finisterra*, XIX (38), 237-262.
- Galego, J. (1990). Evolução recente dos programas de geografia do ensino secundário. *Aprender*, (10), 8-14.
- Godoy, I. & Sánchez, A. (2007). El trabajo de campo en la enseñanza de la geografía. *Sapiens*, 8 (2), 137-146.
- Justen, R. & Carneiro, C. (2009). A importância dos trabalhos de campo na disciplina geografia: um olhar sobre a prática escolar em Ponta Grossa. *[Atas do] 10º Encontro Nacional de Prática de Ensino de Geografia*. Portalegre, disponível em [www.agb.org.br/XENPEG/artigos/GT/GT4/tc4%20\(64\).pdf](http://www.agb.org.br/XENPEG/artigos/GT/GT4/tc4%20(64).pdf), acessado em 22/07/2016.
- Leal, D. (2010). *As saídas de estudo na aprendizagem da geografia e da história*. Relatório Final para a obtenção do grau de Mestre em Ensino de História e Geografia no 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário. FLUP, Porto.
- Lemos, E. S. (s/d). A educação geográfica em Portugal no virar do milénio – constrangimentos e desafios – contributos para uma reflexão. *Actas do II Colóquio de Geografia de Coimbra*, nº especial de *Cadernos de Geografia*, 175-176.
- Neves, K. F. T. V. (2015). *Os trabalhos de campo no ensino de geografia: reflexões sobre a prática docente na educação básica*. Ilhéus -Bahia: Editus.
- Okunrotifa, P. O. (1988). Recolha de informação. *Apogeo*, (1), 14-15.
- Orion, N. (1993). A model for development and implementation of field trips as an integral part of the science curriculum. *Field Trips, School Science and Mathematics*, 93 (6), 325-331.
- Orion, N. & Chaim-Ben, K. (1997). Relationship between earth-science education and spatial visualization. *Journal of Geoscience Education*, (45), 129-132. *Apud* Filipe, F. & Henriques, M. H. (2014). O Trabalho de Campo como estratégia no ensino secundário: um estudo de caso. *Captar – ciência e ambiente para todos*, 5 (2), 63-74.
- Pérez Sánchez, A. & Rodríguez Pizzinato, L. (2006). La salida de campo: una manera de enseñar y aprender geografía. *Geoenseñanza*, 11 (2), 229-234.
- Pimenta, J. R. (2004) – Introdução – Traços de uma biografia científica. In F. Telles *Obras de Silva Telles – A ciência geográfica* (pp. I-XXXV). Lisboa: Associação Portuguesa de Geógrafos.
- Ribeiro, O. (2012). O ensino elementar da geografia. In Ribeiro, O, *O ensino da geografia* (pp. 147-152). Porto: Porto Editora.
- Rodrigues, A. & Otaviano, C. (2001). Guia metodológico de trabalho de campo em geografia. *Geografia 10* (1), 35-43.
- Seniciato, T. & Cavassan, O. (2004). Aulas de campo em ambientes naturais e aprendizagem em ciências – um estudo com alunos do ensino fundamental. *Ciência & Educação* 10 (1), 133-147. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v10n1/10.pdf>, acessado em 26 de março de 2016.





## O OUTRO LADO DA IMAGEM: contributos para uma abordagem pedagógica

Teresa Pinhal

Professora de Geografia do Ensino Básico e Secundário  
teresapinhhal@gmail.com

Como citar este artigo:

Pinhal, T. (2017). OUTRO LADO DA IMAGEM: contributos para uma abordagem pedagógica. *Revista de Educação Geográfica | UP*, nº.1, p.93-104. Universidade do Porto

ISSN

2184-0091

DOI

<https://doi.org/10.21747/GeTup/1a7>

Secção: Intervir

**Resumo:** A imagem acompanha o dia-a-dia dos alunos, pelo que se torna imperativo que esteja integrada nas aulas, fazendo-se uso de todas as suas possibilidades. O desafio é saber como se pode intervir marcando a diferença e explorando as potencialidades mais imprevisas. Um caminho possível será envolver os alunos na subjetividade inerente à imagem e na capacidade que esta tem para despertar emoções e estimular a imaginação, ao mesmo tempo que os conhecimentos prévios são valorizados como ponto de partida para a narrativa da aula de geografia. Dar a oportunidade aos alunos de apreenderem e interpretarem o que lhes é apresentado, sem que o professor coloque barreiras ou estabeleça enquadramentos rígidos de interpretação, é a proposta deste pequeno projeto de estágio pedagógico. Com a aproximação entre a imagem e o aluno obtiveram-se resultados positivos quanto à atenção, motivação e à mobilização de conhecimentos dentro da sala de aula, assim como no que diz respeito à compreensão de vários temas em estudo.

**Palavras-Chave:** Imagem, subjetividade, emoção, ensino da Geografia

**Abstract:** The image follows the day-to-day lives of pupils so it's imperative to integrate and use it in all of its possibilities. The challenge is how we can intervene making the difference and exploring unforeseen potential. One way could be to engage pupils in the inherent subjectivity of the image and in its ability to arouse emotions and stimulate the imagination, while the prior knowledge is valued as a starting point for the narrative of the geography lesson. Giving to the pupils the opportunity to grasp and interpret what is presented to them without putting barriers or establishing strict interpretation frameworks, is the proposal that comes out of this small teaching internship project. The approach between the image and the pupils achieved positive results in terms of attention, motivation and mobilization of knowledge inside the classroom, as well as the understanding of various topics in study.

**Keywords:** Image, Subjectivity, emotion, geography teaching

## 1. Introdução

### **“De que serve um livro, pensou Alice, que não tenha gravuras nem diálogos?”**

Alice no País das Maravilhas (Carroll, 1974, p. 2)

A pergunta da famosa Alice serve de mote para este artigo, que constitui um resumo do relatório de estágio apresentado no âmbito do Mestrado em Ensino de História e Geografia no 3º ciclo do EB e do ES - FLUP (Pinhal, 2014), pretendendo ser um pequeno contributo para a abordagem pedagógica da imagem na disciplina de geografia. Partindo da frase da menina do País das Maravilhas, um livro sem imagens e sem diálogos pode ser, de facto, menos apelativo para um jovem. O mesmo poderá acontecer com uma aula.

Na verdade, não é só a intemporal Alice que sente necessidade de imagens. Na sociedade real e atual, homens e mulheres de várias idades são seduzidos pelo poder e pela magia dela. Contudo, os jovens alunos de hoje, que são os adultos de amanhã, parecem ser particularmente sensíveis ao seu uso e manipulação, assim como todas as inovações que a ela se associam. Nos dias de hoje vive-se, como propôs René (2009, p.8), na “Civilização da Imagem”. Ela vende, choca, apaixonava, documenta, educa, informa, condena, condiciona, esconde e mostra. Mais verbos se poderiam acrescentar, porque emoções, construções, pensamentos e reflexões diárias são suscitadas, condicionadas, manipuladas ou induzidas pelas imagens.

Assim, se optarmos por utilizar imagens na sala de aula, sublinhe-se o óbvio: não é condição sine qua non de sucesso pedagógico. Aliás ela é apenas mais um recurso disponível. No entanto, sendo tão apetecível para os mais jovens, será pertinente perceber todas as suas potencialidades. O caminho que aqui se pretende percorrer é o que podemos apelidar “o outro lado da imagem”, seja ela fixa ou em movimento, isto é, novas formas de a explorar e de a trazer para a sala de aula.

Voltando à história de Lewis Carroll, as sensações e os instintos ditavam o caminho de Alice, enquanto a razão e a lógica pareciam ficar perdidas pelo caminho. Apesar de tudo ser uma ficção alucinada de um estranho mundo, não deixa de focar algo essencial: a criança tem uma curiosidade infinita e os limites da razão não a impedem de sonhar com o impensável.

Sempre que se afirma que somos seres racionais, é certo que se desvalorizam as emoções. Mas como salienta Maturana (2002, p.15), todo o sistema racional tem um fundamento emocional. Naturalmente que a emoção não garante uma recordação perfeita nem isenta de erros, mas “dentro de certos parâmetros, a emoção é um fator facilitador da memória” (Pinto, 1998, p. 16). Sendo certo que o grau de motivação dos alunos para compreenderem os temas e questionarem o professor é considerável quando estes se sentem parte desses mesmos temas, um caminho para o fazer pode ser através das perceções afetivas e da imaginação.

Neste seguimento, surgiram-nos algumas ideias. Porque não solicitar aos alunos a expressão das suas emoções ou desafiar-los para colocarem a sua crítica livre ao serviço dos propósitos curriculares da disciplina? E se acrescentarmos a isto o fator surpresa? Este pode ser o ingrediente secreto para tornar toda a aula mais interessante, seja por parte do aluno que tem liberdade para dizer o que pensa e sente, seja por parte do professor que tem também liberdade para surpreender o aluno com o que traz para a aula.

Dado que os alunos estão habituados a raciocinarem na sala de aula como se de máquinas programadas se tratassem e que a imaginação e a emoção ficam para os intervalos escolares, sair da rigidez de uma planificação segura, dentro da zona de conforto de aluno e professor, é o mote para as intervenções que se seguem.

Ao todo foram seis as propostas de trabalho sobre a imagem fixa e em movimento em geografia, aplicadas em dois níveis de ensino (9º e 11º anos), com leitura espontânea e leitura refletida. Cada uma contou com um conjunto de instrumentos pedagógicos. Na tabela 1 apresentam-se, esquematicamente, cada uma das intervenções levadas a cabo.

Tabela 1 – Esquema das intervenções aplicadas com uso de imagem fixa e /ou em movimento. Fonte: Elaboração própria.

TEMA	NÍVEL DE ENSINO	RECURSO IMAGÉTICO	TIPO DE ANÁLISE	INSTRUMENTOS
1. AS ÁREAS RURAIS EM MUDANÇA	11º ano	Fotografia	- Imagem fixa, com leitura espontânea	Observação direta
2. OBSTÁCULOS AO DESENVOLVIMENTO: A SITUAÇÃO DA MULHER	9º ano	Fotografia	- Imagem fixa, com leitura espontânea	Observação direta
3. TURISMO EM ESPAÇO RURAL	11º ano	Vídeo e fotografias de trabalhos de grupo	- Imagem em movimento, com leitura espontânea; - Imagem fixa, com leitura refletida;	Observação direta Ficha de visionamento ativo Trabalhos de grupo Grelha de avaliação atitudinal
4. AS ÁREAS URBANAS. DINÂMICAS INTERNAS: PROBLEMAS URBANOS	11º ano	Vídeo e fotografias de trabalhos de grupo	Imagem em movimento, com leitura espontânea; - Imagem fixa, com leitura refletida;	Observação direta Ficha de visionamento ativo Trabalho de grupo Grelha de avaliação atitudinal Inquérito
5. OBSTÁCULOS AO DESENVOLVIMENTO: ESCRAVIDÃO E TRABALHO INFANTIL	9º ano	Fotografias e vídeo	- Imagem fixa e em movimento, com leitura espontânea e refletida;	Observação direta Ficha de visionamento ativo Ficha de trabalho Inquérito
6. OBSTÁCULOS AO DESENVOLVIMENTO: A ESCASSEZ DA ÁGUA	9º ano	Animação	- Imagem em movimento, com leitura refletida;	Observação direta Grelha de avaliação atitudinal Inquérito

## 2. As Intervenções

### 2.1. Áreas Rurais em Mudança (11º ano)

Numa aula planificada em torno da pesquisa do website do Instituto Nacional de Estatística, com o objetivo de recolha e tratamento de informação, apresentou-se uma fotografia no início da aula, servindo de motivação sobre a população agrícola portuguesa.

O objetivo foi verificar como os alunos reagiriam a uma simples fotografia e como a conseguiriam trabalhar, inferindo conclusões de modo a dar-se seguimento à aula. A fotografia de uma senhora visivelmente envelhecida, a trabalhar na lavoura, curvada, pretendia, partindo da sua singeleza, transportar os alunos para alguns conceitos importantes sobre a população agrícola do nosso país (figura 1).

Solicitou-se que descrevessem o que viam e o que conseguiriam imaginar sobre o contexto de vida da senhora. Como foi a primeira intervenção com imagens, a principal preocupação foi perceber como os alunos reagiam a esse questionamento surpresa, com uma abordagem diferente da que estavam acostumados. Inicialmente ficaram apáticos, com pouco à vontade para se exprimirem, parecendo não saber o que fazer.



Figura 1- Agricultora portuguesa

Fonte: <http://virtual-illusion.blogspot.pt/>

Dando-se mais algum tempo e incentivo, duas alunas começaram a responder timidamente que a senhora estava inserida no que se designa de população idosa e que na agricultura portuguesa a população seria, seguramente, muito envelhecida. Aos poucos os outros alunos começaram a entrar dentro do espírito espontâneo e imaginativo, construindo um guião novelístico muito interessante:

- o nome dela seria Maria, nome de tradição, extremamente comum em Portugal;
- a senhora tinha já 70 anos, mas parecia mais velha por causa do trabalho sol-a-sol que tivera durante toda a sua vida;

- seria viúva, mas teria tido um marido que também trabalhou a terra;
- possivelmente o marido teria tido um outro trabalho, pelo que ela trabalharia no campo mais horas, assim como cuidaria dos filhos;
- o seu terreno seria pequeno e daria apenas para a sua subsistência;
- três alunos disseram que poderiam até produzir ‘em pouca quantidade para vender, trocar por outros produtos ou oferecer aos vizinhos’;
- a sua escolaridade seria baixa, muito provavelmente o 1º ciclo, tal como teria sido a do seu marido;
- seria mãe de vários filhos (entre quatro a cinco), todos já casados; um aluno afirmou acreditar, que estes teriam ‘partido para zonas urbanas e algum deles poderiam até ter emigrado’;
- os filhos teriam habilitações superiores à dos pais e não tinham profissões ligadas à agricultura;
- seria uma senhora com vários problemas de saúde derivado do trabalho árduo e intenso ao longo de muitos anos;
- não estaria informada sobre técnicas mais modernas de cultivo ou ferramentas, nem se preocuparia em modernizar a sua prática com máquinas;
- por fim, um aluno disse que acreditaria que ela fosse um poço de sabedoria sobre a terra, mas não teria a quem passar essa informação, ‘pois ninguém na universidade valoriza isso’.

Alguns alunos perguntaram se ‘acertaram’ em alguma coisa do que foi dito. A resposta dada foi que não fazíamos a mínima ideia da história da senhora. No entanto, se queriam conhecer a realidade da população agrícola portuguesa - onde a senhora se poderia encaixar muito bem em vários aspectos -, teriam de recolher e tratar dados concretos, feitos de matéria diferente da imaginação.

Foi um exercício de motivação que serviu para ‘quebrar o gelo’ da aula, criando um ambiente mais descontraído. Durante os exercícios realizados foi interessante falarem na ‘senhora Maria’ quando algum dos dados que retiravam ia ao encontro do que imaginaram sobre ela. Por exemplo, sobre o nível de escolaridade da maioria dos agricultores portugueses, ou sobre a origem dos rendimentos do agregado doméstico do produtor agrícola.

Acreditamos que foi uma aposta ganha. O poder de uma fotografia simples aliada a pré-conceitos que os alunos trazem e à capacidade de questionamento e reflexão destes, resultou num

avanço importante na condução da aula. A realização duma tarefa diferente sobre uma fotografia causou surpresa e levou os alunos a uma maior participação. Por mais limitada que pareça uma fotografia, a riqueza da imaginação dos alunos é infinita. A apresentação de um exercício “atípico”, que não tem respostas certas ou erradas, a construção em grupo de uma história ou pequenas histórias, pode conduzir ao clique necessário para que a aula se torne pedagogicamente significativa.

## 2.2. Obstáculos ao desenvolvimento: a situação da mulher (9º ano)

Nesta aula com a turma do 9º ano optou-se por uma abordagem semelhante à anterior, escolhendo-se uma imagem de três mulheres afegãs, cobertas pela inevitável burka (figura 2). À turma foi pedido que imaginassem a história das três mulheres, de modo a que expressassem o que já sabiam ou pensavam saber sobre a vida de mulheres em países como o Afeganistão.

Os alunos tiveram uma reação inicial parecida com a da turma do 11º ano. Inclusivamente, um dos alunos recusou-se a fazer o exercício, porque afirmou ninguém saber nada sobre a vida delas. Uma colega não concordou e disse que até conseguia imaginar algumas coisas que quase de certeza seriam verdade. Ela deu o mote para as primeiras intervenções, que foram, curiosamente, de estudantes do sexo feminino.



Figura 2 - Mulheres afegãs. Fonte:

<http://abcblogs.abc.es/edurne-uriarte/public/post/a-amnistia-internacional-le-gusta-el-burka-12160.asp>

Aos poucos todos foram contribuindo para a construção da seguinte história:

- pertenciam à mesma família: eram três irmãs;

- duas seriam já casadas e teriam cerca de 25-30 anos, a mais nova estaria comprometida e seria ainda adolescente;
- eram muçulmanas, praticando todos os rituais associados (as rezas, os jejuns e outras situações que foram mencionadas, revelando os conhecimentos dos alunos quanto ao Islamismo);
- o pai delas seria autoritário e a mãe não teria qualquer influência sobre a vida das filhas;
- os maridos das duas agrediam-nas sempre que não estivessem satisfeitos e nunca mostrariam carinho por elas;
- não tinham ido à escola ou se foram ficaram pelo ensino mais básico;
- não tinham acesso a notícias sobre a vida da mulher moderna em países desenvolvidos como os Estados Unidos da América;
- nenhuma trabalharia fora de casa e nem poderia candidatar-se a nenhum cargo importante.

Entretanto, um aluno afirmou que acreditava que eram infelizes, ao que outro respondeu que ‘se não conheciam outras realidades pensariam que eram o mais feliz que podiam ser’. Uma aluna comentou que fugiria se tivesse nascido lá, ao que outra respondeu que se fosse fácil já teriam saído todas. Iniciou-se, assim, uma conversa horizontal sobre histórias que leram ou viram na televisão de mulheres que conseguiram fugir e contar a sua vida. Foram mencionados relatos de vidas de mulheres torturadas de várias formas e mesmo mortas, por apenas quererem ser livres e tomarem as rédeas do seu destino.

Este tipo de respostas e reflexões em grupo foram extremamente interessantes e envolventes, abrindo o ‘apetite’ para a aula. Facilmente se percebeu que já traziam muita informação e ideias valiosas para dar seguimento à aula, além de se terem posicionado de uma forma humana perante a questão. Todos entraram numa frequência de atenção, conseguida pela visualização de uma imagem que lhes trazia o sabor do mistério, do proibido, do distante, uma vez que nem os rostos sobre quem falavam conseguiam ver.

Os alunos mostraram-se mais relaxados à medida que iam construindo a história. A dada altura lancei a expressão ‘fantasmas azuis’ e esperei comentários. Obtiveram-se respostas como: ‘eram

invisíveis para a sociedade’ e ‘apesar de vivas, já eram consideradas mortas, porque ninguém se interessava por elas’.

Partindo-se deste momento de análise e conjeturas sobre uma fotografia, conseguiu-se fazer a ponte para o que se passava noutros países. Portugal e mais três países foram alvo de análise a partir de dados tratados em gráficos comparativos sobre o Índice de Desenvolvimento Humano e o Índice de Desenvolvimento do Género, sobre a alfabetização das mulheres, sobre o rendimento médio em relação aos homens e quanto à representatividade das mulheres no Parlamento. O caso do Afeganistão era mencionado sempre que existiam dados, de modo a que os alunos se confrontassem com o que tinham dito no início da aula.

Mais uma vez, tal como tinha acontecido com a Intervenção 1, a imagem como motivação inicial, aproveitando o fator surpresa de uma pergunta inusitada e o questionamento com partilha de opiniões, em que todas eram válidas, deu um forte contributo para a condução e o sucesso da aula.

Muitas vezes esta simplicidade de uma imagem e de um diálogo vertical muito objetivo e prático, que se abre para a horizontalidade, pode ser muito proveitoso, dependendo, todavia, da forma como este diálogo se desenvolve. Convém que não seja forçado, mas sim que flua através das intervenções dos alunos. Escutar os colegas e os professores através de perguntas e respostas pode ser uma estratégia bem-sucedida de reconhecimento sensorial, que permita aos alunos encontrar uma resposta ou chegar a uma conclusão (Dhimitri e Sinani, 2013).

Nestas duas primeiras experiências realça-se a importância da surpresa, do questionamento e interpretação livre na análise de uma imagem, assim como a riqueza da partilha de opiniões dos alunos, num ambiente que se vai tornando mais familiar e descontraído à medida que o diálogo se desenrola.

### 2.3. Turismo em Espaço Rural (11º ano)

Procurou-se nesta intervenção, para além da promoção do trabalho de grupo sobre a temática numa turma deveras competitiva, perceber o poder do vídeo – enquanto imagem em movimento - para transmitir emoções e captar a atenção para temas

geográficos. Antecedendo a apresentação dos trabalhos, os alunos tiveram como exercício a visualização de três vídeos, que teriam de acompanhar com o preenchimento de uma ficha de visionamento ativo.

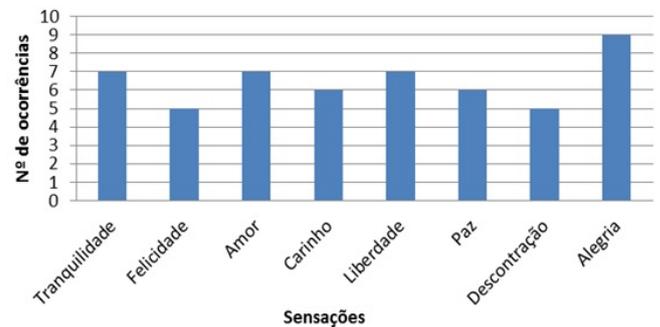
Para o presente artigo, interessa registar a experiência com o primeiro vídeo apresentado sobre Turismo em Espaço Rural (TER). O vídeo consistia num filme turístico promocional intitulado Portugal, the Beauty of Simplicity, devidamente editado para que ficassem apenas imagens referentes a áreas rurais.

Aos alunos foi pedido que completassem um quadro com as atividades observadas no vídeo, assim como as emoções/sensações que tivessem durante a sua visualização. Dividir em dois momentos, um para cada espaço da tabela não faria sentido, pois a imagem, como refere Reily (2004, p.28), "...é percebida de uma só vez, na simultaneidade". Os alunos tanto teriam que identificar atividades como emoções logo na primeira vez que vissem o vídeo e não estariam a selecionar o que iriam colocar primeiro e o que deixariam para depois. A ideia era registarem o que mais lhes captasse a atenção, de modo fluído e o mais espontâneo possível.

Com efeito, solicitar-se aos alunos duas atividades diferentes, uma a que estavam habituados e outra menos usual (a questão das emoções/sensações), permitia que eles não se 'autobloqueassem' no preenchimento da ficha, pois pedir para realizar algo a que não se está habituado pode levar à inação. Contudo, pedir uma 'mistura' do que estão e não estão habituados, faz com que se sintam capazes de proceder ao exercício, mesmo que parcialmente.

A reação foi de surpresa, uma vez que os alunos estranharam o pedido de transcrição das suas emoções/sensações. Através da observação direta, contabilizamos pelo menos quatro alunos (de um conjunto de dezoito) cujas expressões faciais denotavam desconfiança face à nossa proposta. Verbalmente nenhum se pronunciou, mas tendo em conta que estávamos no início e era uma aula supervisionada, isto poderá ter causado algum efeito dissuasor. Para além disso, referimos todas as respostas estariam corretas, com o intuito de impedir que eles próprios se 'boicotassem' e não estivessem em sintonia com o que seria suposto

dizer. A análise das respostas obtidas encontra-se representada no gráfico 1.



**Gráfico 1** – Sensações/Emoções expressas pelos alunos relativamente ao TER. Fonte: Elaboração própria

Se na identificação das atividades, praticamente todos as identificaram muito bem, nas sensações vários alunos só escreveram uma ou duas. As sensações mais referidas foram 'alegria', 'tranquilidade', 'amor' e 'liberdade', a que se associaram outros termos como 'felicidade', 'carinho', 'paz' e 'descontração'. Apesar de, por um lado, se saber que emoção e sensação não são sinónimos e, por outro, que existe um diferencial semântico, não se pretendia colocar balizas de análise, mas antes que os alunos escrevessem o que quisessem. Algumas palavras quase poderiam ter o mesmo significado, como é o caso de 'tranquilidade' e 'descontração' ou mesmo 'amor' e 'carinho', mas consideramos todas as respostas tal e qual eles escreveram.

Os alunos gostaram do vídeo, teceram elogios e uma aluna até comentou que lhe 'apetecia entrar para dentro dele'. Aproveitando este momento, perguntamos quem gostaria de ter umas férias naqueles locais e os sorrisos abriram-se. Quando questionados sobre as sensações falaram timidamente. Os alunos mostravam concordar com as intervenções que iam surgindo, mas evitavam interferir ou acrescentar alguma coisa.

Relativamente aos objetivos governamentais na concretização deste vídeo, ficou clara a intenção e o que se pretendia vender. Foi abordado por um aluno, segundo palavras dele, a 'esperteza de se emocionar as pessoas para terem vontade de gastar o dinheiro em viagens'.

O poder do vídeo para captar atenções e seduzir para o turismo motivou os alunos para este tema de Geografia, o que ficou evidente nas expressões faciais e na forma como foram descontraído durante a primeira parte da aula. Convirá salientar um aspeto que marcou a apresentação de

trabalhos de grupo. Tinha sido pedida criatividade na apresentação e na abordagem dos temas, dando-se liberdade para essa mesma criação. Constatou-se que os alunos estavam muito presos à tradicional apresentação, como se estivessem formatados para não saírem dessa linha, resultando em trabalhos aquém das nossas expectativas e das capacidades deles. Ao invés de nos esmorecer, isto reforçou a nossa ideia inicial que não basta pedir criatividade a alunos pouco habituados a lidar com ela e a aceitar a sua imaginação. É preciso um trabalho continuado para esse espírito ir entrando e se desenvolver naturalmente, começando, por exemplo, por este tipo de abordagens sobre imagens fixas ou em movimento.

Não foi portanto com espanto que obtivemos alguns desabafos de alunos na aula seguinte, em que eles admitiam que podiam ter apresentado ideias mais criativas, mas que tiveram receio de as pôr em 'prática'. A semente já estava, portanto, plantada. Só era necessário encontrar uma nova situação em que ela pudesse dar frutos. E esse momento surgiu na próxima intervenção.

#### 2.4. As Áreas Urbanas: Dinâmicas Internas (11º ano)

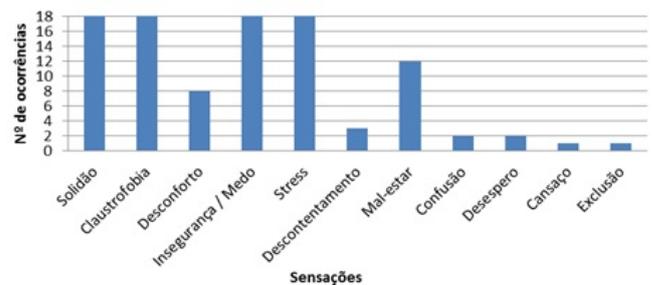
Acredita-se que a produção de uma imagem conduza o aluno a uma perspicaz leitura do espaço e possa propiciar o contato com novas linguagens ao estudar Geografia. Olhar para uma determinada área e dar autonomia para produzir algo, leva a que o aluno exercite novos meios de interpretar o espaço geográfico (Ribeiro, 2012).

Neste contexto, a próxima intervenção colocou os alunos a produzir as suas próprias imagens, em resultado do trabalho de campo que efectuaram pela cidade. Concretamente, os alunos organizados em grupos teriam um tema a tratar sobre os problemas urbanos na sua cidade (ou como se permitiu depois, na Área Metropolitana do Porto). Na aula os alunos iriam apresentar as suas fotografias aos colegas, explicando os seus pontos de vista.

À semelhança da anterior intervenção aqui descrita, utilizou-se a mesma estratégia da aula sobre o Turismo em Espaço Rural. Ou seja, foi apresentado, previamente, um vídeo editado com várias imagens sobre a vida na cidade, onde figuravam momentos de solidão, de criminalidade,

de poluição do ar, congestionamento de trânsito e excesso populacional no acesso a serviços como o metropolitano. Os alunos tinham uma ficha de visionamento ativo na qual teriam de preencher uma tabela. Do lado esquerdo deveriam escrever os problemas urbanos que fossem aparecendo e do lado direito as emoções e sensações que o vídeo lhes transmitia.

Desta vez, o exercício foi acolhido sem qualquer constrangimento. Os alunos já estavam familiarizados com o processo e não levantaram dúvidas, nem se observou qualquer tipo de resistência ou desconforto. Bem pelo contrário, sentiu-se recetividade e curiosidade. Na altura de analisar a dita ficha os alunos estavam motivados e participativos. Apresenta-se, de seguida, um dos gráficos produzidos a partir das respostas dadas (gráfico 2). Desta vez, os alunos colocaram mais sensações/emoções e houve espaço para o diálogo, no sentido de explicarem o que entendiam pelas palavras que registaram. Do ponto de vista do professor foi muito esclarecedor este diálogo, pois os alunos estavam mais soltos e dispostos a se exprimirem e ouvirem uns aos outros. Foi interessante assistir ao diálogo horizontal que surgiu, revelando empatia e proximidade pelas personagens do vídeo, habitantes tal como eles, de grandes cidades.



**Gráfico 2** – Sensações/Emoções despertadas pelos problemas urbanos. Fonte: Elaboração própria.

Quanto à apresentação dos trabalhos, os alunos mostraram-se mais entusiasmados, tal como foi verificado não apenas por nós, mas também pela orientadora e colegas de estágio presentes. As fotografias apresentadas mostraram mais criatividade. Alguns toques de irreverência surgiram em algumas fotografias, o que foi interpretado positivamente como prova de que os alunos se sentiam mais seguros da liberdade de que podiam usufruir.

Assim, por exemplo, um dos grupos com o tema 'Problemas sociais' decidiu que deveria fazer mais

do que registar e encenou um momento (figura 3). Com efeito, um dos elementos colocou-se de costas a imitar o gesto muito pouco civilizado e higiénico de urinar nas ruas e becos das cidades. Comunicaram na sua apresentação que a imagem também procurava demonstrar o vandalismo nas cidades, através dos grafitis apresentados e ainda a degradação e abandono de algumas casas que, tal como naquele caso, serviam de refúgio a grupos marginais como os toxicodependentes.

Um outro grupo, com o mesmo tema, apresentou a figura 4. Os alunos contaram que calcorream vários pontos da cidade e que um dos elementos reparou, a poucos metros deles, numa mendiga. E no momento exato em que ponderavam tirar a fotografia, procurando esperar que a senhora pedisse dinheiro a alguém como vinha fazendo, ela começou a chorar. Estes alunos tiraram a fotografia e apresentaram-na perante uma turma silenciosa e atenta.



**Figuras 3 e 4** – Imagens captadas pelos alunos retratando os ‘Problemas Sociais’ em áreas urbanas.

Com muita sinceridade explicaram que já tinham passado várias vezes por aquele local naquela tarde e que não tinham reparado na senhora. A questão da solidão e da indiferença foi discutida, assim como das soluções que se poderiam encontrar.

Os inquéritos preenchidos pelos alunos no final da aula, confirmaram a ideia positiva com que se ficou sobre esta experiência de aprendizagem: noventa e cinco por cento consideraram que a aula foi mais interessante, pelo facto de terem ajudado a sua construção.

Outras conclusões foram tiradas em resultado do inquérito efetuado, como o facto de todos terem reconhecido que este tipo de trabalho tinha ajudado na relação entre colegas e que passaram a olhar a cidade com mais atenção. Na própria apresentação dos trabalhos registou-se uma melhoria significativa no aspeto comunicativo, pois a própria postura era mais aberta e mais segura.

A imaginação aliada à observação transformou esta aula em algo mais especial. Foi uma experiência de grupo, que levou a uma maior consciencialização e focalização do “aqui e o agora” vivido. Consideramos que foi uma aula muito proveitosa pela partilha sincera, pelas explicações do que se pretendia transmitir e dos próprios contextos de produção relatados pelos alunos.

Outro aspeto salientado foi o facto de as fotografias terem sido tiradas em áreas muito próximas, mas terem ficado registadas situações muito diferentes. Ou seja, os alunos aperceberam-se da subjetividade da fotografia e de como as escolhas feitas na produção fotográfica iriam condicionar o resultado final. Um local pode ser muita coisa ao mesmo tempo e tudo depende do que se estiver à procura para fotografar e do próprio fotógrafo. Portanto, de um modo bem prático, os alunos compreenderam que as imagens traduzem leituras, neste caso geográficas e dos autores, que eram eles próprios.

## 2.5. Obstáculos ao desenvolvimento: escravatura e trabalho infantil (9º ano)

Nesta intervenção escolheram-se três fotografias da fotógrafa Lisa Kristine<sup>1</sup>, sobre a escravatura e o trabalho infantil. Os alunos desconheciam a real história das fotografias até visualizarem o vídeo. Sem o devido contexto as fotografias prestavam-se a diversas interpretações.

Aos alunos foi pedida uma análise antes e depois do vídeo explicativo. De modo a que o exercício fluísse, eles teriam de escrever tanto o que observavam concretamente na fotografia, como as emoções ou sensações que associavam a elas. A título de exemplo, apresentamos uma das imagens utilizadas (figura 5).

Seguem-se os de gráficos 3 e 4, relativos às sensações/emoções transcritas pelos alunos, tanto na 1ª como na 2ª análise da fotografia.

Quando comparamos as sensações/emoções da 1ª análise com a segunda, é fácil concluir como uma imagem sem enquadramento pode induzir em erro. Como se pode observar nos gráficos referentes à figura 5, de sensações e emoções positivas, como ‘paz’, ‘amizade’ ou ‘divertimento’, passou-se a

<sup>1</sup> Sobre o trabalho desta fotógrafa norte-americana, consultar <http://www.lisakristine.com/>. Acesso: 18-01-2017.

emoções negativas como ‘desespero’, ‘esforço’ e ‘dor’.



Figura 5 - Fishing Boat, Gana. Fonte:

<https://fstoppers.com/portraits/images-modern-day-slavery-lisa-kristine-5092>

Muito positivo foi o impacto provocado nos alunos com a revelação das histórias das fotografias. Eles mostraram-se muito surpreendidos e essa surpresa levou a uma maior atenção, empenho e vontade em participar. A partir desse momento todos ficaram sintonizados na aula e no tema.

Ao longo da aula os alunos foram chamados a refletir sobre o que aprenderam e o que pensavam. Com a ajuda da orientadora e das colegas de estágio foi possível concluir que se criou, de facto, um ambiente de solidariedade perante aquelas realidades, promovendo-se a sensibilidade dos alunos, tal como se registou na grelha de avaliação atitudinal da aula.

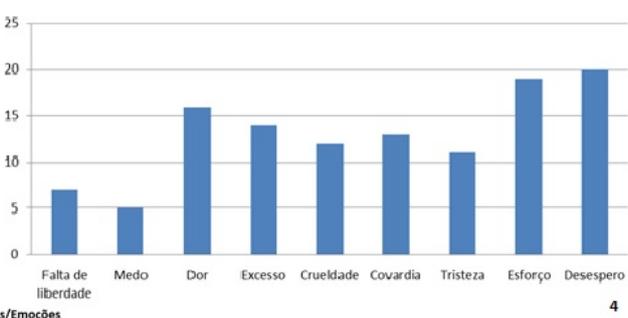
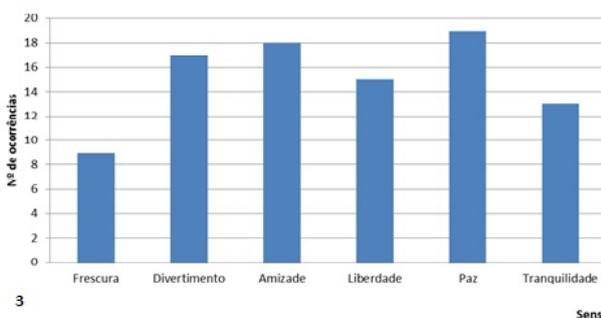
Transcrevemos, de seguida, uma das respostas escritas na ficha de trabalho apresentada, em que se pedia uma reflexão sobre a fotografia de que mais tinham gostado: “parecia uma família ao longe e chegando perto todos são escravos e com a vida em risco. Esta imagem não me vai sair da cabeça”.

Os alunos gostam de ser surpreendidos e este exercício é um bom meio de motivação para a aula. Porém, para uma experiência de aprendizagem ter significado, precisa de ser mais profunda. O ‘erro’ em que eles caíram, abriu caminho para o questionamento de imagens que outros autores produziram e a maneira como eles próprios as interpretaram, porque olharam para aquelas realidades através dos olhos de fotógrafo(a). Outro assunto abordado foi o facto das fotografias poderem enganar, ponto de partida para um diálogo sobre a importância da crítica de um documento e sua pesquisa rigorosa.

A experiência de aprendizagem foi bastante interessante e levou à mobilização do saber dos alunos e à sua capacidade de dedução. Através dela os alunos compreenderam que a fotografia é criada por alguém que constrói uma visão pessoal do mundo. Conseguiu-se, também, sensibilizar alunos através de casos reais e de experiências relatadas.

Esta intervenção, juntamente com a 2 e, em parte, a 4, insere-se claramente no objetivo de consciencializar o aluno para a cidadania. Em pleno século XXI, é fundamental qualquer cidadão do mundo estar consciente dos seus direitos, deveres e dos problemas das comunidades. A educação geográfica pode ser crucial abrindo as portas para o entendimento das relações humanas e o meio ambiente, a influência que a diversidade étnica, cultural, económica e política representa na organização espacial (Ferreira, 2001).

Além disso, este tipo de exercícios pode estimular o desenvolvimento de atitudes de empatia e de compreensão, reforçando o sentimento de pertença e de responsabilidade na comunidade onde se vive (Bailey, 1974).



Gráficos 3 e 4 – Sensações/Emoções expressas pelos alunos antes (3) e após (4) a visualização do vídeo.

Fonte: Elaboração própria.

A fotografia mostrou-se nesta intervenção uma forma de poder chegar aos alunos e de os fazer pensar nas pessoas fotografadas. Para que os alunos se tornem cidadãos cooperantes e conscientes das suas responsabilidades, é importante mostrar primeiro a necessidade de desenvolver tais atitudes. De facto, não chegam frases feitas, cheias de moral e ética, sobre os seus deveres cívicos. Os alunos devem sentir-se compelidos a agir...de dentro para fora e não o contrário. Para isso, a emoção e as suas percepções devem ser chamadas a ter um papel relevante na sala de aula.

## 2. 6. Obstáculos ao desenvolvimento: a escassez da água (9º ano)

Na intervenção que se segue foi apresentado um vídeo por nós construído, pautado por um tom de desafio inicial materializado por uma pergunta provocatória, de modo a ‘espicaçar’ os alunos sobre o tema da falta de água no planeta. Ou seja, procurou-se explorar um tema complexo através do poder da animação para captar as atenções, pretendendo-se igualmente avaliar como os alunos reagiriam a uma aula em que dominava a animação como recurso.

A estratégia passou por criar um boneco (figura 6) com um estilo jovem, com o qual os alunos se identificassem e que os levaria a uma viagem por esta problemática. A acompanhar a apresentação da animação, foi disponibilizada uma ficha de visionamento ativo dividida em três momentos.



Figura 6 - Boneco de animação. Elaboração própria.

Num primeiro momento, foram apresentados os problemas associados à escassez de água. De um modo geral, os alunos mostraram-se bastante motivados e procuraram encontrar respostas, que justificavam a situação atualmente vivida.

Parte das respostas dadas no vídeo foram ao encontro daquilo que os alunos disseram, mas apareceram ‘respostas’ ainda desconhecidas e cenários novos que lhes captaram a atenção, como por exemplo a baixa percentagem de água doce disponível no mundo.

Após verificação e discussão das respostas deu-se continuidade à visualização deste vídeo, surgindo um novo momento de questionamento sobre as soluções para este problema. Os alunos perceberam que a amplitude do problema era maior do que pensavam *à priori* e que as soluções mais básicas não eram suficientes. O entusiasmo não esmoreceu, as dúvidas aumentaram, o que suscitou um diálogo horizontal entre os alunos. Desta discussão acabaram por concluir que qualquer solução tinha de passar pela consciência de que para todos ganharem teriam de ceder em algo, caso contrário os desequilíbrios manter-se-iam.

No final da aula foi entregue um inquérito em que se solicitava a opinião dos alunos sobre o uso da animação na escola em diferentes disciplinas e sobre a experiência de aprendizagem em que participaram. Salienta-se a percentagem positiva de alunos que concordavam que a atenção na aula foi aumentada pela utilização da imagem em movimento (88%), sendo que os restantes 12% não concordaram nem discordaram.

A título de exemplo, transcrevemos algumas respostas: ‘com o visionamento ativo ficamos recordados da música, do som e das imagens, logo acho que é mais fácil de aprender nesta maneira’; ‘Com os vídeos é mais fácil memorizar a matéria e depois estudá-la’; ‘Eu acredito que me vou recordar desta aula e dos assuntos abordados, porque as aulas tornam-se mais interessantes quando são dadas assim’; fora das aulas conseguimos lembrar da matéria, ao lembrarmo-nos da animação e para estudar, também é muito mais fácil’; ‘falamos de assuntos relacionados com o mundo e é como se fosse um abre-olhos para a realidade’.

A partir de uma animação procurou-se tornar a aula interessante e inquietante. Tudo foi pensado de modo a captar a atenção dos alunos, desde a escolha das músicas, das imagens, da personagem e suas perguntas, que em consonância com o incentivo do professor ao diálogo e as duas paragens na visualização, serviram para dar mais significado à aula e impulsionar o aluno a fazer verdadeiramente parte dela.

Verificou-se como a animação pode ser, de facto, um instrumento útil na aula, pois a imagem em movimento têm uma linguagem acessível aos alunos e que faz parte das suas vivências.

Mais uma vez a ligação da Geografia com a questão de uma cidadania atenta e também ativa, é evidente. Tal como expresso na Carta Internacional da Educação Geográfica, a geografia é não só um forte meio “...para promover a educação dos indivíduos, como também dá um contributo fundamental para a Educação Internacional, para a Educação Ambiental e para a Educação para o Desenvolvimento” (IGU-UGI, 1992,15.7).

### 3. Conclusão: Na viagem de regresso pelo outro lado da imagem

Descritas as intervenções desenvolvidas, facilmente se percebe que a imagem possibilita múltiplas formas de motivar os alunos e destes refletirem efetivamente dentro da sala de aula.

Existe a ideia de que há uma certa apatia dos alunos em opinar seriamente sobre algum tema. Essa apatia muitas vezes existe, porque na maior parte das situações o aluno não é realmente estimulado para o debate. Para além disso, tal como afirmam Dhimitri e Sinani (2013), na adolescência o estudante não está inclinado para acreditar cegamente na autoridade do professor ou dos textos. Logo, os alunos devem ser convidados a pensar, mas sempre fornecendo-lhes algo ‘suculento’ para que realmente se possa fazer ‘sumo’ e, sobretudo, nunca os limitar à partida com informações secas sobre o que estão a observar.

A imagem acrescenta ou pode acrescentar informação, se assim se permitir, não ignorando que existem níveis de aprendizagem diferentes que passam muito pelo produto das emoções desencadeadas, sendo estas que dão vida aos temas e às imagens. Quando se refere que dão vida, dão também cor, cheiro, som, sabor, porque se procura enriquecer e construir a aula com os alunos, através deles e não, simplesmente, esperar que cheguem às conclusões lógicas que o raciocínio permite.

Como pontos de partida possíveis para uma aula podemos ter a imagem-emoção, a imagem-imaginação, a imagem-subjetividade, a imagem-surpresa ou a imagem-enigma.

O recurso imagético mostrou-se capaz de facilitar a compreensão empática dos temas, de envolver os alunos nos assuntos abordados e são eles mesmos que o indicam pelas respostas obtidas nos inquéritos. Foram inequívocos os resultados

positivos quanto à receptividade destes em relação à imagem fixa e em movimento, tanto relativamente a prestarem mais atenção às aulas, como quanto ao facto de aprenderem mais facilmente e de melhor compreenderem os assuntos abordados. Igualmente, os alunos assumem que as aulas se tornaram mais interessantes e que a imagem os pode ajudar a recordar mais facilmente o que foi lecionado.

Se queremos alunos esclarecidos, cooperante e conscientes, um caminho será estabelecer laços emocionais entre eles e os temas abordados. Como se pode apelar ao desenvolvimento de atitudes como o respeito, a cooperação, sensibilidade e solidariedade entre colegas de turma, se ignorarmos as possibilidades de se exprimirem, de se assumirem perante os outros tal como são?

É urgente ‘humanizar’ as temáticas sociais e culturais da Geografia dentro da sala de aula. A fotografia, por exemplo, é um ótimo veículo para captar emoções e sentimentos (Schnell, s/d, p. 8). A emoção tem o poder de marcar um momento. Se essa emoção for usada dentro da sala de aula, se for explorada em comentários e partilhada por todos, aproximará certamente os alunos aos temas.

A Geografia pode e deve aproximar os valores dos outros (os desconhecidos), mostrando a complexidade e quebrando preconceitos e rotulagens. Os alunos podem se sentir e se pensar, através da reflexão sobre o seu espaço no mundo, a sua identidade e o seu propósito. Com uma educação geográfica, os alunos não só se confrontam com as opiniões alheias, como aprendem a valorizar as suas próprias, sendo convidados a partilhá-las. O seu lugar ou o seu espaço é, também, o seu pensamento, as suas opiniões pessoais, construídas pelas suas vivências, sentimentos e percepções. Com efeito, a conceção de alteridade é trabalhada, juntamente com a de si próprio, promovido pelo confronto com diferentes realidades e a apresentação de diversos insights pessoais.

Recorde-se Lambert e Balderstone (2000), que apontam a necessidade de se pensar em quatro dimensões: espiritual, moral, social e cultural. No fundo, são as aspirações que poderiam fazer parte de qualquer disciplina no currículo, mas que jogam, especialmente, a favor da educação geográfica.

Hoje em dia os alunos são autênticas Alices, ávidos de imagens, numa versão bem mais avançada, no mundo das maravilhas eletrônicas, de países digitais e cidades virtuais e interativas, que já não se contentam apenas com livros com imagens e diálogos, mas precisam de muito mais. Vivem rodeados de estímulos e aprendem a viver nesse frenesim.

É imperioso usar a criatividade aliada à inovação e imaginação, através de linguagens que eles entendam, que consigam produzir, com que se identifiquem, de modo a promover a reflexão aberta e livre de obstáculos. Liberdade também é imaginar, dar asas à mente e ao coração. Com essa liberdade, não se ganha apenas um aluno para a nossa aula de geografia, ganha-se uma consciência humana para o mundo.

### Referências bibliográficas

- Bailey, P. (1974 - *Teaching Geography*. University of Leicester. London: David & Charles.
- Carroll, L. (1974) - *Alice no País das Maravilhas*. Coleção Histórias Seleção. Lisboa: Livraria Bertrand.
- Dhimitri, J.; Simani, A. (2013) - Learning through Senses in Geography, evaluation and opportunities. *Journal of Educational and Social Research*. Vol. 3, nº7, pp. 671-678.
- Ferreira, M. (2001) - Geographical Education and Citizenship: Innovative Practices. In: *Symposium of IGU Commission on Geographical Education*. Finland: University of Helsinki, Department of Geography. 6-10 August, pp. 271-273.
- IGU Commission on Geographical Education (1992) - *International Charter on Geographical Education*. Washington, USA. Versão Portuguesa. Disponível em: <http://www.igu-cge.org/charter-translations/15.%20Portuguese.pdf>. Acesso: 9 de outubro de 2016.
- Lambert, D.; Balderstone, D. (2000) - *Learning to Teach Geography in the Secondary School*. London and New York Routledge / Falmer.
- Maturana, H. (2002) - *Emoções e linguagem na educação e na política*. Belo Horizonte: Editora UFMG. Disponível em [http://api.ning.com/files/cq9\\*iDXWXsPAa7\\*MTDzU-YbiwxV01\\*UcblyVt2TryG7aYx2TceYDFDkbOLDJsu64T7CkyG2UJEIq-szkmZ2YoBWph-PI5GIL/Emocoes\\_e\\_linguagem\\_na\\_educacao.pdf](http://api.ning.com/files/cq9*iDXWXsPAa7*MTDzU-YbiwxV01*UcblyVt2TryG7aYx2TceYDFDkbOLDJsu64T7CkyG2UJEIq-szkmZ2YoBWph-PI5GIL/Emocoes_e_linguagem_na_educacao.pdf). Acesso: 9 de outubro de 2016.
- Pinhal, T. (2014) - *A imagem fixa e em movimento: contributos para uma abordagem em contexto de sala de aula*. 2º Ciclo de Estudos em Ensino de História e Geografia no 3º Cclo do EB e do ES. Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 119p.
- Pinto, A. (1998) - O Impacto das Emoções na Memória: Alguns temas em análise. *Psicologia, Educação e Cultura*, 2 (2), pp.215-240.
- Reily, L. (2004) - *Escola inclusiva: linguagem e mediação*. Papirus Editora.
- René, H. (2009) - *O Poder da Imagem*. Lisboa: Edições 70.
- Ribeiro, R. (2012) - A foto-sequência no auxílio ao ensino de geografia: um olhar sobre a inclusão educacional. *Geograficidade*. Volume 2, pp.64-82..
- Schnell, R. (s/d). *O Uso da Fotografia em Sala de Aula. Palmeira: Espaço Urbano, Econômico e Sociabilidades – a Fotografia Como Fonte Para a História – 1905 a 1970*. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/5-4.pdf>. Acesso: 9 de outubro de 2016.

## O ensino da Geografia em França nos meados do século XX.

### Testemunho da Professora Suzanne Daveau

José Costa

Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa

Como citar este artigo:

Costa, J. (2017). O ensino da Geografia em França nos meados do século XX. Testemunho da Professora Suzanne Daveau. *Revista de Educação Geográfica | UP*, nº.1, p.105-112. Universidade do Porto

ISSN

**2184-0091**

DOI

<https://doi.org/10.21747/GeTup/1a8>

**Secção:** Perspetivar

---

#### Nota Bibliográfica:

Suzanne Daveau (1925-), *Docteur ès Lettres* pela Universidade de Paris-Sorbonne (1957), personalidade marcante da Geografia portuguesa, foi professora do ensino primário (Paris, 1945), secundário (Gap, 1949/50 e Lille, 1952/53) e superior, nas Universidades de Besançon (1950/52 e 1964/65), Dakar (1960/64), Reims (1967/68) e Lisboa (1970/93). Investigadora do *Centre National de la Recherche Scientifique* (1953/1966) e do Centro de Estudos Geográficos da Universidade de Lisboa (1966/2012), onde coordenou dezenas de projetos de investigação científica e orientou numerosas dissertações de Doutoramento, foi co-fundadora de *Finisterra – Revista Portuguesa de Geografia*. A sua bibliografia conta mais de 300 títulos repartidos por vários domínios da Geografia, particularmente, da Geomorfologia, Climatologia, Geografia regional, Geografia histórica, História da Geografia e da Cartografia, e Cartografia temática. É Doutora *Honoris Causa* pelas Universidades de Lisboa (1997), Coimbra (1998) e Porto (2001), e Chevalier de l'Ordre du Mérite Sénégalais (1964), Chevalier de l'Ordre National du Mérite (1981) e Grande Oficial da Ordem de Santiago da Espada (2002).

## Nota Introdutória

Este texto é parte de uma entrevista mais extensa, realizada e transcrita a partir de gravação digital, no âmbito de uma dissertação de Doutoramento em curso, em História e Filosofia das Ciências, da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa. Nela, a Prof.<sup>a</sup> Suzanne Daveau testemunha a sua experiência como aluna de Geografia em França, nos vários níveis de ensino, básico, secundário e superior, contextualizando esse ensino, quer na História política francesa, quer na evolução do pensamento geográfico, da primeira metade do século XX.

O texto foi revisto pela entrevistada em Agosto de 2014 e Março de 2017.

Agradecemos à Prof.<sup>a</sup> Doutora Cláudia Castelo, do Centro Interuniversitário de História das Ciências e da Tecnologia, da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa, a leitura do texto e todos os conselhos teóricos e metodológicos para a reorganização da versão inicial. O Prof. Doutor João Carlos Garcia, da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, também colaborou na reorganização da versão inicial, pelo que lhe estamos gratos.

## Testemunho da Professora Suzanne Daveau

**- Nos seus primeiros anos de escolaridade que Geografia se estudava em França, na década de 1930? Como era ensinada? Existiam atividades específicas da disciplina? Em que circunstâncias frequentou o ensino secundário?**

- Na escola primária ensinava-se uma Geografia que já não era a que os meus pais tinham aprendido no começo do século. No tempo deles era apenas uma questão de memorização como aliás penso que era aqui em Portugal. As pessoas aprendiam a lista dos distritos, em França dos *départements*, tinham de saber o nome da cidade mais importante e desbobinar isso. Era uma Ciência muito de memória, o que tinha desaparecido na minha infância. Já era mais descrever paisagens, ver mapas, desenhos ou fotografias, para dar uma ideia da diversidade da França e do Mundo. Na escola primária, tudo isso era muito elementar. (...)

Depois, não fui para o Liceu, porque na altura, em França, existia um sistema com dois cursos

paralelos. O Liceu era destinado a pessoas de um certo nível social, porque não preparava para profissões mas dava uma cultura geral. Eu era filha de um droguista de um bairro pobre de Paris. Como gostava de estudar, a minha ideia era preparar-me para ser professora do ensino primário; não imaginava outra coisa. Por isso segui um ensino paralelo ao Liceu, que se chamava o Ensino Primário Superior, sem Latim. Chegando aos quinze ou dezasseis anos tinha, para me tornar professora primária, de ser admitida na Escola Normal de *Institutrices* [Professoras Primárias]. Porque, na altura, o ensino em França, primário e secundário, separava ainda, as meninas, de um lado, os meninos, do outro. De maneira que concorri para entrar nessa Escola. Tudo teria corrido sem problemas se não tivesse começado a Segunda Guerra Mundial, em Setembro de 1939. Os nossos pais mandaram-nos ficar no campo, pensando que Paris ia ser bombardeada, mas não foi... Este período chamou-se a «*drôle de Guerre*». De repente, em maio de 1940, os alemães atacaram, provocando o «*êxodo*», em que toda a gente fugiu à frente deles, e nós também. A França foi ocupada durante 4 anos pela Alemanha. Quase toda a minha escolaridade de nível secundário ocorreu neste período, muito complicado e angustiante.

## **-O que a levou a frequentar a Universidade?**

- A Geografia era uma das matérias ensinadas [no Liceu]. Eu não estava particularmente atraída por ela, tudo me interessava. O que teve influência na minha decisão de abandonar a ideia de me tornar professora primária e de tentar continuar estudos na Universidade, foi a política do governo francês da altura, chamado Governo de Vichy<sup>1</sup>. Ele colaborava com os Alemães e era anticomunista. Os professores do Ensino Primário (*les instituteurs et institutrices*) eram em geral “de esquerda” e o Governo de Vichy considerou que isto resultava do ensino recebido nas Escolas Normais que os formavam, por isso, foram abolidas.

Ora, neste primeiro ano da “Ocupação”, tinha concorrido e conseguido entrar nesta Escola, na altura em que foi suprimida e fomos mandadas

<sup>1</sup> «Governo de Vichy» é o nome vulgarmente dado ao Governo francês colaboracionista, sediado na cidade deste nome, durante a Segunda Guerra Mundial, de 1940 a 1944.

acabar o nosso curso secundário num Liceu. Saí portanto do tradicional caminho de ensino popular para entrar no Liceu. Em certa medida, isso foi benéfico, porque o nosso grupo de alunas, que tinham sido selecionadas por concurso para se tornarem professoras primárias, eram meninas vindas de níveis sociais humildes. Com efeito as pessoas de nível socialmente elevado não queriam tornar-se professoras do Ensino Primário. Éramos boas alunas que acabavam de passar um concurso difícil, com seleção forte. Resultado: constituíamos um grupo de alunas de bom nível, e muito interessadas, desejosas de saber: um sonho para os professores. As professoras do Liceu, vendo chegar estes grupos de meninas (ou de rapazes, porque deve ter sido o mesmo para eles), que lhes «caíam do céu», adoraram estas turmas de boas alunas, interessadas, disciplinadas... E nós tivemos, portanto, excelentes professores.

Isso fez com que uma grande parte de nós comesse a pensar: «Mas, afinal, porque é que estudamos apenas para o nível de professora do Ensino Primário? porque é que não tentamos continuar e entrar na Universidade?» E foi o que tive vontade de fazer. Nesta altura já tinha uma ideia um pouco mais concreta dos vários ramos possíveis de ensino. Dois ramos me interessavam; um era a Geografia, o outro as Ciências Naturais, temas afinal próximos e com o mesmo gosto de trabalhar no campo. (...)

**- Considera que algum professor, pelo seu ensino, pelo seu exemplo, a tenha marcado?**

- No Liceu, a melhor professora que tive foi uma professora de Francês, que nos ensinou a escrever claramente, nos fez conhecer a literatura não apenas clássica mas também contemporânea e que assim nos deu o gosto da cultura... Na altura, a Geografia ensinava-se conjuntamente com a História. O mesmo Professor ensinava as duas matérias. Ora eu sentia-me atraída pela Geografia, por ser a maneira de conhecer o Mundo, de sair, de viajar... A História não me atraía nada na altura. Porquê? Porque durante a Guerra, estivemos submetidos a propagandas contrárias... Havia a propaganda alemã, martelada todos os dias, que nos repugnava profundamente. Para uma adolescente, o descalabro do ano de 1940 foi uma coisa terrível. Tínhamos recebido uma educação de jovens franceses convencidos que a França era o

país mais civilizado do mundo e, de repente, foi um descalabro total, com os Nazis a martelarem-nos o espírito com a sua propaganda... Em compensação, com muita dificuldade, conseguia-se ouvir a rádio inglesa, a BBC, única maneira de ter acesso a um ponto de vista diferente. Era difícil de ouvir porque os alemães perturbavam a emissão para dificultar a audição mas, a certas horas da noite, conseguia-se. Para uma rapariga da minha idade, era evidente que eles também faziam propaganda. Durante toda a Guerra estivemos submetidos a esta dupla propaganda. Eu pensava: «a História é mentira, cada um fabricava a História à sua maneira para defender o seu ponto de vista». Por isso mesmo não tinha vontade de a estudar. Portanto hesitava entre Ciências Naturais e Geografia.



Figura 1. Suzanne Daveau a estudar. Belleville, 1945

**- E a Geografia era então uma disciplina auxiliar da História, ou existia um equilíbrio?**

- Estávamos numa fase de transição. Até lá, como em Portugal e em toda a parte, a Geografia tinha sido subalterna à História, uma ciência auxiliar da História. Mas os geógrafos, especialmente

Emmanuel de Martonne<sup>2</sup>, que dirigia o Instituto de Geografia de Paris, conseguiram do Governo de Vichy que se criasse um ensino de Geografia, não separado da História, mas que existissem duas vias paralelas, uma onde a História dominava, outra onde era a Geografia — tendo ainda muitas cadeiras em conjunto. Isso foi uma das razões que, na altura em que comecei a pensar preparar uma licenciatura, me fez optar pela Geografia. A outra foi serem as aulas principais lecionadas à quinta-feira. Porque desde o fim do século XIX, quando se criou a Escola Primária francesa *laïque et obligatoire*, não se davam aulas à quinta-feira no Ensino Primário, para que os pais que queriam dar um ensino religioso aos seus filhos o fizessem neste dia. Para os meninos que não recebiam um ensino religioso, a quinta-feira tornou-se assim um dia de liberdade. E, por isso, quando se criou este ensino da Geografia separado da História, na Universidade, houve a boa ideia de colocar as aulas principais na quinta-feira, porque a Geografia era a única matéria da Faculdade de Letras que se podia estudar sem saber Latim, quer dizer sem ter passado pelo Liceu. Quem tinha uma formação como a minha, e em geral os professores do ensino primário que queriam retomar os estudos, escolhiam portanto a Geografia. As aulas principais eram no dia em que não tinham de ensinar e podiam, portanto, continuar a ensinar ao mesmo tempo que se preparavam para se tornar professores do ensino secundário.

São as pequenas razões que me fizeram escolher a Geografia. E foi apenas quando cheguei à Universidade que descobri que a Geografia era uma matéria extremamente interessante, por ligar os aspetos naturais, científicos, aos aspetos literários ou históricos. Isso explica porque tive, desde o princípio, uma visão integradora da Geografia. Eu passei sempre, com muito gosto, da Geomorfologia e da Climatologia ao estudo de uma fronteira, como é o caso na minha tese. Para mim, a Geografia é a ligação entre a superfície do Globo, em toda a sua variedade física, e a ação do Homem

sobre ela. Sempre tive uma visão integradora da Geografia, praticando tanto um ramo, tanto outro, com o mesmo gosto.

Nesta altura, os geógrafos de nível universitário tinham todos recebido uma larga formação, desde a Geomorfologia até à História, eventualmente, um pouco de Etnologia, ciência que, na altura, estava apenas a desabrochar. Mas já era muito claro, em Paris, que a Geografia física começava a separar-se da Geografia humana de modo ainda pouco perceptível quando De Martonne e Demangeon<sup>3</sup> repartiram entre si o ensino da Geografia em Paris. Já até se notava nas canções dos estudantes nas excursões:

*Pratiquez la Géographie humaine*

[«Praticai a Geografia humana

*Et moquez-vous des cycles d'érosion*

E zombai dos ciclos de erosão

*Car il n'y a qu'une chose magnifique*

Pois só existe uma coisa magnífica

*La maison, la maison, la maison.»*

Habitação, habitação, habitação.»

[À qual se contrapunha:]

«*Pratiquez la Géographie physique*

«Praticai a Geografia física

*Et moquez-vous des types d'habitation*

E zombai dos tipos de habitação

*Car il n'y a qu'une chose magnifique*

Pois só existe uma coisa magnífica

*L'érosion, l'érosion, l'érosion.»*

Erosão, erosão, erosão.»]

**- Mas voltando à Universidade e ao ensino da Geografia. Que disciplinas frequentou? Quais eram os métodos no seu ensino? Eram organizadas saídas de campo?**

<sup>2</sup> Emmanuel de Martonne (1873-1955) foi um geógrafo francês, aluno de Paul Vidal de La Blache na École Normale Supérieure. Defendeu duas teses de doutoramento sobre a Valáquia e a Transilvânia em Ciências e em Letras, tendo sido professor nas Universidades de Rennes, Lyon e Paris (Sorbonne). Foi presidente da União Geográfica Internacional entre 1938 e 1949. Foi autor do *Traité de Géographie Physique*, um livro que conheceu muitas edições de 1909 a 1958, sendo traduzido para inglês, polaco e castelhano.

<sup>3</sup> Albert Demangeon (1872-1940) foi um geógrafo francês, aluno de Paul Vidal de La Blache, na École Normale Supérieure. Defendeu uma tese sobre a região francesa da Picardie e foi professor nas Universidades de Lille e Paris (Sorbonne). A sua tese *La Plaine Picarde*, também conhecida como *La Picardie* (1905) foi utilizada como modelo para vários estudos posteriores de Geografia regional.

- A licenciatura de Geografia preparava-se em dois anos. Depois, noutra ano, preparava-se o *Diplôme d'Études Supérieures*, equivalente a um Mestrado. Com isso, ficava-se com a Licenciatura. Mas como ganhar a vida com o curso de Geografia? Fundamentalmente, ensinando no Ensino Secundário. Podia-se ensinar apenas com a licenciatura, mas sem ter um lugar estável. Para ser nomeado, para ter um lugar seguro, era preciso passar um concurso, segundo o sistema muito francês dos dois caminhos, como no Ensino Secundário. Podia passar-se um concurso mais simples ou tentar a *Agrégation*<sup>4</sup>. Eu escolhi este caminho, porque o Professor Chabot<sup>5</sup>, que será meu diretor de tese, quando viu que eu tinha conseguido muito rapidamente e em boas condições a licenciatura, e que me conhecia da excursão no Jura que tinha feito com ele, me aconselhou a *Agrégation*. Como tinha pouca vontade de continuar no ensino, que já tinha experimentado em 1945, e como sentia mais vocação de investigadora que de professora, pensei «vou tentar a *Agrégation*». E tive a sorte de “passar” no primeiro ano, neste concurso muito difícil.

Voltando à Geografia acabada de se libertar da História: De Martonne tinha conseguido que, em vez da *Agrégation* de História e Geografia se criasse uma *Agrégation* de História e uma *Agrégation* de Geografia. A partir dali, já se formaram realmente “geógrafos”, mas apenas para os rapazes e não para as raparigas. Estas continuavam a ter uma *Agrégation* de História e Geografia. Um mistério... resultante talvez da ideia que as mulheres são menos “especializadas” que os homens? No entanto, De Martonne queria também atrair raparigas para a Geografia, e conseguiu que, se duas delas obtivessem notas acima das do último rapaz admitido, seriam admitidas. E foi nestas

condições que eu me abalancei, com a loucura dos jovens, a preparar a *Agrégation*. As provas eram muito difíceis. De uma centena de concorrentes, uma dezena era aprovada. Fomos três raparigas a ter notas superiores às do último rapaz admitido, mas como as duas outras eram alunas da Escola Normal Superior de Fontenay, conseguiram três lugares para nós. A minha sorte foi ter tido notas superiores às das colegas. Sempre pensei que se tivesse sido a terceira, talvez não se tivessem preocupado muito comigo<sup>6</sup>.

Voltando aos professores: como já disse, os geógrafos Demangeon e De Martonne que foram professores de Orlando Ribeiro<sup>7</sup>, ou já tinham morrido ou estavam aposentados.

Quem dirigia o *Institut de Géographie* era então André Cholley<sup>8</sup>, mais virado para a Geografia física. Como era organizado o ensino? Havia quatro certificados (disciplinas): Geografia Geral, Geografia Regional, Cartografia, que era um ensino novo, e História Moderna. No primeiro ano, preparei as duas cadeiras fundamentais, Geografia Regional e Geografia Geral. Esta era ensinada por vários professores, uns ensinando Geografia física, outros Geografia humana (havia já uma certa separação). Cholley ensinava Geografia física.

Neste primeiro ano do pós- Guerra as condições de ensino eram ainda muito difíceis. (...) Éramos muitos, não cabíamos nas salas. Além disso havia muito poucos livros. O famoso *Traité de Géographie Physique* de De Martonne, base do

<sup>4</sup> A *Agrégation* é um concurso de recrutamento de professores existente em França desde o século XVIII. É muito seletivo, sendo composto por provas orais e escritas. Os candidatos aprovados são conhecidos como *professeurs agrégés*. Até 1940 existia apenas uma *Agrégation* de História e Geografia, podendo ser autorizada uma prova «fora de programa» de Geografia. Em 1943 surge a *Agrégation* em Geografia. A sua existência foi contestada mesmo entre os geógrafos, tendo o primeiro concurso ocorrido em 1944.

<sup>5</sup> Georges Chabot (1890-1975) foi um geógrafo francês. Formou-se em Filosofia na Universidade de Lyon e depois em Geografia. Foi professor de Liceu e defendeu uma tese de doutoramento sobre a cadeia montanhosa do Jura. Será professor das universidades de Dijon e Paris (Sorbonne).

<sup>6</sup> Nesse ano excepcional, o júri disponibilizou 3 lugares «para candidatas particularmente brilhantes» (Georges Chabot). Com o aumento do número de candidatas, dos seus bons desempenhos e dos pedidos por parte do júri (que em 1959 reservava já 5 lugares para raparigas), das Associações de Professores e dos Congressos de Geografia, surgiu uma *Agrégation* feminina de Geografia, em 1970.

<sup>7</sup> Orlando Ribeiro (1911-1997) foi um geógrafo português. Formou-se em Ciências Histórico-Geográficas em 1932, na Universidade de Lisboa, tendo apresentado o doutoramento sobre *A Arrábida*, em 1935. Estudou em França com os mais reputados geógrafos da época, entre 1937 e 1940, ano em que foi nomeado Professor da Universidade de Coimbra. Em 1943 passou a integrar o corpo docente da Universidade de Lisboa, fundando o Centro de Estudos Geográficos (1943) e a revista *Finisterra* (1966). Autor de mais de 400 trabalhos científicos. Foi casado com Suzanne Daveau.

<sup>8</sup> André Cholley (1886-1968) foi um geógrafo francês. Apresentou uma tese sobre *Les Préalpes de Savoie*, ensinando nas Universidades de Lyon e da Sorbonne, onde se tornou diretor do Instituto de Geografia (1944). Será *Doyen* [Reitor] da Sorbonne, entre 1945 e 1956.

ensino, era inacessível. Havia apenas um ou dois exemplares na biblioteca, quando éramos cento e tal alunos. Eram condições de trabalho francamente muito difíceis. A base da Geomorfologia era dada por Cholley, em aulas brilhantes. Os trabalhos práticos eram a leitura de mapas, topográficos e geológicos. Tínhamos de aprender a interpretar o mapa geológico na escala 1:50 000 que, na altura, cobria já toda a França, mas a representação topográfica utilizava ainda o sistema de *hachures*, o que dá a sensação do relevo, mas de modo menos exato do que as curvas de nível.



Figura 2 – Alsácia, 1946

Esta leitura de mapas era uma coisa completamente nova para nós, mas indispensável para passar nos exames. Quem a ensinava era Jean Tricart<sup>9</sup>, um jovem assistente na altura. Tinha cerca de cento e cinquenta alunos, que dividiu em turmas de cinquenta. Era extremamente difícil ensinar a interpretar mapas nestas condições... Reconheço que o professor tinha condições de trabalho terríveis, mas aterrorizava-nos: estávamos num anfiteatro (não cabíamos em salas pequenas) e as aulas consistiam em chamar um aluno ao quadro para responder sobre um dos pontos que tinham sido propostos no exercício. E muitos tinham tanto medo que não respondiam, e o Professor dizia: “Zero”! O ambiente era assustador. Quando Tricart chamou “Suzanne Daveau”, fui mais corajosa e respondi. Fui ao quadro e tive catorze em vinte... Assim, estabeleci um primeiro contacto com Tricart.

<sup>9</sup> Jean Tricart (1920-2003) foi um geógrafo francês. Doutorou-se em 1947 com uma tese sobre *La Partie Orientale du Bassin de Paris*, ensinou na Sorbonne e na Universidade de Estrasburgo, onde fundou o *Centre de Géographie Appliquée*. Foi autor de mais de 600 títulos, especialmente de Geografia física.

Outros professores ensinavam a Geografia humana. Havia dois na altura. Um era Max Sorre<sup>10</sup>, um homem de pequena estatura, que dava Geografia humana e económica. Quando tinha preparado a sua lição, ela saía chata como tudo. De vez em quando, esquecia-se das notas em casa e então era extremamente brilhante; a improvisar, era muito mais interessante. Mas enfim, não me entusiasmei especialmente por ele. Outro professor, excelente, era Roger Dion<sup>11</sup>, especialista de História da Geografia. As suas aulas de Geografia humana, de grande qualidade, não eram acompanhadas de aulas práticas.

Outra cadeira era a de Geografia regional, dada principalmente por Georges Chabot, que se tornará meu diretor de tese, um homem tímido, um pouco apagado, mas extremamente sério. Eu gostava das aulas dele, que achava interessantes. Além disso, era um homem simples, não era o “grande professor” querendo impressionar os alunos. Era um homem discreto, simpático. Dava-nos aulas práticas que consistiam em fazer Cartografia temática. Dava-nos um tema, supúnhamos a criação de gado nos Alpes, e tínhamos de conceber uma representação cartográfica do tema e apresentá-la com um texto explicativo. Este tipo de exercício foi extremamente formativo porque obrigava a estudar um assunto, a reduzi-lo aos elementos essenciais e a encontrar uma maneira de traduzi-los graficamente. Gostei muito de praticar este tipo de exercício que, depois, ensinei muito, ao introduzir em Lisboa o ensino da Cartografia temática que não existia ainda em Portugal.

Tudo isso, devo ao ensino de Chabot. O seu sistema era dar um exercício cada quinze dias sobre um tema, e quem queria fazia o exercício. Não era obrigatório fazer todos os exercícios.

<sup>10</sup> Maximilien Sorre (1880-1962) foi um geógrafo francês. Licenciado em 1911, defendeu o seu Doutoramento sobre *Les Pyrénées Méditerranéennes*, em 1913. Ensinou em várias Escolas Normais e Universidades, com destaque para a de Lille (1922-1931) na qual dirigiu o Instituto de Geografia. Concluiu a sua carreira de professor universitário na Sorbonne (1940-1948), sendo ainda vice presidente da União Geográfica Internacional (1952-1960).

<sup>11</sup> Roger Dion (1896-1981) foi um geógrafo e historiador francês. Aluno da École Normale Supérieure, obteve a *Agrégation* em 1921. Defendeu uma tese sobre *Le Val de la Loire* que o levou a ensinar nas Universidades de Lille e Sorbonne. A partir de 1948 foi professor de Geografia histórica no Collège de France.

Evidentemente quanto mais exercícios fazia, melhor o aluno se preparava, mas muitos eram trabalhadores-estudantes e não tinham tempo. Resultado, na altura da Páscoa, Chabot chamou um certo número de alunos e disse-nos: «Vocês foram os que fizeram mais exercícios ao longo do ano, tenho dinheiro para organizarmos uma excursão ao Jura, quem quiser está convidado, por serem os alunos que mais trabalharam». Fomos de comboio, e andamos depois a pé através do Jura, onde ele tinha feito a sua tese. E assim conheci melhor o professor.

Eu era extremamente tímida na altura e tinha também de ganhar a vida. Tinha abandonado o meu emprego de professora do Ensino Primário. Tendo sido aluna da *École Normale d'Institutrices*, tinha em princípio um lugar assegurado até à aposentação, mas como quis estudar, pedi *un congé pour convenance personnelle* [licença por razões pessoais], que me foi recusado: disseram-me que tinha de ensinar um ano completo antes de poder pedir uma licença. Na altura, com vinte anos, não tinha paciência para esperar um ano. Corri então um grande risco. Disse «está bem, eu renuncio a ser professora do ensino primário». Ora, depois do primeiro ano, em que tinha conseguido as cadeiras mais importantes do curso, tinha de ganhar a vida. Mas, logo depois da Guerra, obter um emprego era pelo menos tão difícil para os jovens como o é agora. O único que podia alcançar era um lugar de *surveillante*, que não existe em Portugal. Nos Liceus de província, onde havia muitos alunos internos, contratavam-se jovens estudantes, que estavam lá como uma espécie de ajudantes dos professores, alojados no Liceu e a tentar continuar a estudar. Com as duas disciplinas aprovadas que já tinha, a única coisa que podia esperar era um lugar desses, mas numa cidade afastada de Paris. (...)

Depois dessas duas disciplinas, tinha de preparar no ano seguinte uma cadeira de História e uma de Cartografia. Sabia que a de Cartografia era fácil, de tipo técnico, bastava fazer os exercícios. Quanto à História, eu tinha-lhe ganho horror durante a Guerra, e pensei: «Vou passar um ano inteiro a estudar História quando quero fazer Geografia!», portanto «vou tentar obter a cadeira de História já em novembro, basta aprender de cor as lições». Foi o que fiz... e obtive a *mention très bien*. Fiquei assim com um desprezo à História ainda maior. Pensei: «Esta ciência não é nenhuma ciência.

Bastou decorar resumos sobre os temas do programa para ter a menção mais elevada que se podia ter.» (...) Já tinha começado um trabalho pessoal numa região onde velhos tios avós me podiam receber. Estudei o rebordo do *Pays d'Othe*, a terra de origem do meu avô materno. O meu trabalho foi bem recebido e nessa altura decidi preparar no ano seguinte a *Agrégation*.

(...) Mas, na altura, a *Agrégation* já se tinha tornado, na prática, uma forma de recrutamento dos futuros assistentes da Universidade. Não era oficial. Oficialmente, a *Agrégation* continuava a ser um concurso de recrutamento de professores do Ensino Secundário, mas como os lugares de professor ou assistente nas Universidades começavam então a multiplicar-se, os assistentes, na realidade, eram escolhidos entre os *Agrégés*. Era o melhor caminho para se tornar assistente. Nesta altura, não pensava ainda nisso, mas apenas em arranjar um trabalho seguro e, como consegui a *Agrégation* neste primeiro ano, fui nomeada professora no Liceu de Gap, uma pequena cidade no sul dos Alpes. (...)

No fim do concurso, os professores perguntavam-nos a região em que desejávamos ser colocados. Havia uma espécie de conselho de professores que decidiam para onde íamos ser nomeados. Como gostava muito das férias que tinha passado nos Alpes com os meus pais, disse que gostaria de um lugar nos Alpes. E responderam-me: «Há dois lugares, um em Grenoble» - a grande cidade dos Alpes - «e o outro em Gap». É evidente que só obtive Gap, uma cidadezinha onde estive um ano, como professora do Liceu. Pareceu-me bastante morta, depois dos meus anos de vida muito intensa em Paris, depois da Guerra, quando os jovens sonhavam construir um Mundo novo. Encontrei-me em Gap, onde grande parte dos colegas do Liceu eram pessoas que tinham estado doentes, com tuberculose ou outra doença, por ser um lugar de montanha com bons ares, para onde se mandava quem tinha problemas de saúde.

Depois de uns meses pensei: «tenho de sair de Gap», e «a melhor maneira de obter outro posto é começar a preparar uma tese». E como tinha, na minha infância, passado férias no Jura - parte da família era de lá - pensei em estudar o papel da fronteira que corta ao meio a montanha - de um lado a França, do outro a Suíça. Podia ser um tema interessante que propus a Chabot que o aceitou.

Apareceu um lugar no Liceu de Lons le Saunier, uma cidadezinha do Jura, concorri e obtive o lugar com toda a facilidade. Havia uma Universidade em Besançon, a cidade mais importante da região, na qual se tinha criado recentemente um ensino de Geografia, coordenado por Lucien Gachon, um antigo professor de Ensino Primário<sup>12</sup>. Não tinha interesse especial no Jura, a região dele era o Maciço Central, perto de Clermont Ferrand. Vinha só dar as aulas. Quando lhe criaram um lugar de assistente, perguntou aos colegas se conheciam jovens interessados e Chabot disse-lhe que Suzanne Daveau queria fazer uma tese sobre o Jura.

**- Foi então que a Professora Suzanne Daveau iniciou o seu magistério universitário. Que apreciação faz da licenciatura em Geografia, nessa época?**

-Acho que não era má. Em muito pouco tempo e nas condições que já contei, bastante difíceis, sem dinheiro, sem papel, sem livros, com um número de alunos enorme juntando pessoas que tinham histórias completamente diferentes (uns eram jovens que saíam do Liceu, outros tinham passado a Guerra em campos de prisioneiros na Alemanha, etc.). Afinal, em dois anos, conseguiam dar-nos uma base sólida que me permitiu continuar. Não perdíamos tempo. Não digo que toda a gente aproveitava, mas o ensino não era mau. Quando cheguei a Portugal [1965], encontrei um ensino que se arrastava por cinco anos para obter a licenciatura (...). Coisas repetitivas, enquanto não se aprendiam as noções básicas.

É difícil comparar com o que se fez mais tarde. Só posso comparar com o que eu própria fiz, mas como eu ensinei sobretudo na África, encontrei um caso completamente diferente. Tratava-se de *criar* uma Universidade [em Dakar] e tentámos criar uma Universidade adaptada aos problemas de África, o que não era fácil, porque as diretivas vindas de França eram para criarmos uma Universidade francesa, tradicional. Tivemos de nos bater um pouco, não foi aliás muito difícil porque, no fundo, tínhamos uma grande liberdade. Organizámos excursões com os alunos para descobrir os países da África Ocidental. Como

<sup>12</sup> Lucien Gachon (1894-1984) foi um geógrafo francês. Professor primário de formação, defendeu uma tese de doutoramento com o título *Les Limagnes du Sud et leurs bordures montagneuses*, publicada em 1939. Foi autor de vários romances que retratam o universo rural francês.

documentação, não havia quase nada...Não havia livros, nem manuais, nem teses...Foi uma verdadeira exploração de países desconhecidos.

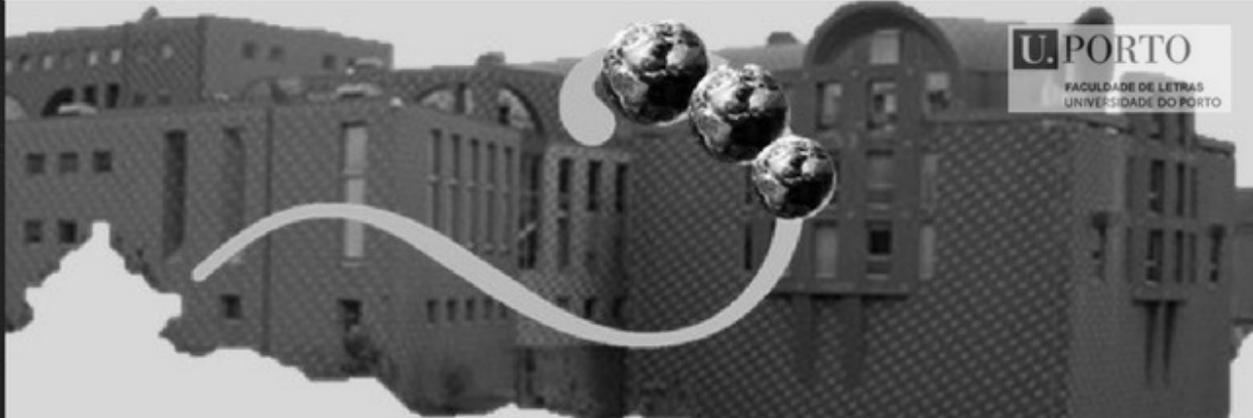


Figura 3 – Provença, 1952

**- Na Universidade que frequentou eram comuns as excursões?**

- Em França, havia algumas excursões. Já lhe falei da excursão que fiz com Chabot no Jura. Entre os seus inúmeros alunos, selecionava uma dezena dos que tinham trabalhado com maior regularidade e ia fazer uma semana de trabalho de campo com estes. Cholley teve outra opção: fazia excursões perto de Paris, onde todos os que quisessem podiam participar. Eram assim excursões de menor interesse porque, evidentemente, a quantidade de participantes impedia os contactos humanos. Ele mostrava o que era uma camada geológica, as formas de terreno, as rochas. Eram excursões elementares. Fiz também excursões com Tricart mas a título pessoal, não faziam parte do ensino normal.

Havia muito tempo, em França, que cada ano, as várias universidades, cerca de uma dezena, reuniam-se para estudar uma região. Cada uma organizava, por seu turno, o que se chamava *Excursion interuniversitaire*. Convidavam-se os colegas e alguns alunos adiantados das outras universidades e durante uma semana mostravam-se os temas que se encontravam em estudo. Isso fazia-se todos os anos e percorria-se assim toda a França. Eu tive a sorte de fazer três destas excursões: a primeira na Bretanha (em 1948) e duas quando era assistente [nos Pirenéus em 1951 e no Maciço Central em 1955] (...) Ocorria uma circulação de informação sobre o que se fazia nas diversas Universidades, os temas estudados, discutia-se, era extremamente interessante. (...)



## GEOMOVE...porque todos somos migrantes

Elsa Pacheco

Faculdade de Letras ad Universidade do Porto/CITCEM  
elsap@letras.up.pt

Laura Soares

Faculdade de Letras ad Universidade do Porto  
lauras@letras.up.pt

António Costa

Faculdade de Letras ad Universidade do Porto  
ajcosta@letras.up.pt

Ana Ferreira

Escola Secundária Alexandre Herculano  
ammferreira@gmail.com

Como citar este artigo:

Pacheco, E. et al. (2017).  
GEOMOVE...porque todos somos  
migrantes. *Revista de Educação  
Geográfica |UP*, n.º.1, p.113-120.  
Universidade do Porto

ISSN

2184-0091

DOI

<https://doi.org/10.21747/GeTup/1a9>

**Secção:** Acontecer

---

**Resumo:** Integrado no Projeto Sociedade, Escola e Investigação, uma iniciativa da Câmara Municipal do Porto que promove a articulação entre estudantes e docentes/investigadores de estabelecimentos do ensino básico/secundário e superior (faculdades e centros de investigação), apresenta-se o trabalho desenvolvido pela parceria estabelecida entre a Escola Secundária Alexandre Herculano e a Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Este trabalho, designado GEOMOVE – Reconstrução de Fluxos Migratórios, tem como objectivo principal perceber os contextos espaciais implicados na ‘história de vida’ dos estudantes e dos seus familiares, visando sensibilizar os intervenientes para um fenómeno atual – as migrações – através de um desenho conceptual e metodológico que se enquadra nos princípios da Educação para a Cidadania. Através da aplicação de um inquérito online, cujos resultados foram analisados estatisticamente e cartografados, de acordo com diferentes etapas que envolveram todos os intervenientes, demonstra-se como através de um trabalho projeto que envolve o espaço de vivência dos estudantes estes são sensibilizados para um problema real, envolvendo-os num estudo que, contribuindo para a sua ‘cultura científica’, pode ser a base do desenvolvimento de uma postura mais ativa perante os problemas da sociedade.

**Palavras-Chave:** Projeto SEI, migrações, trabalho projeto, educação para a cidadania

**Abstract:** Integrated in the Project Society, School and Research an initiative of Porto City Council promoting the relationship between students and teachers/ scientific researchers from establishments of basic/ secondary education and universities (faculties and research centers), we present the work of the partnership between Secondary School Alexandre Herculano and the Faculty of Arts, University of Porto. This work, called GEOMOVE - Reconstruction of Migration Flows, aims to perceive spatial contexts involved in 'life story' of students and their families, in order to sensitize the participants to a current phenomenon - migration - through a conceptual design and methodology that fits the principles of Education for Citizenship. By applying an online survey, the results were statistically analyzed and mapped, according to different work steps involving all actors. Through a project work involving students living space, we show how they are aware of a real problem, contributing to their 'scientific culture' that can be the basis for the development of a more active posture to the society problems.

**Keywords:** SEI project, migrations, work project, education for citizenship

## 1. O Projeto SEI

O Projeto Sociedade, Escola e Investigação (SEI), desenvolvido pela Câmara Municipal do Porto (CMP) no âmbito do programa Porto de Conhecimento, tem como objectivo principal promover (...) o conhecimento e a literacia científica dos alunos do 3º ciclo e Secundário dos estabelecimentos de ensino público da cidade do Porto<sup>1</sup>.

Este objectivo, que decorre das necessidades identificadas pela Carta Educativa do Porto e pelo Relatório Pisa 2012 no sentido de aumentar as competências e a cultura científica dos jovens, para responder às exigências da sociedade atual, concretiza-se através da criação de parcerias entre a CMP e os estabelecimentos de ensino básico e secundário, ensino superior e centros de investigação.

Estas parcerias permitem estimular a interação entre as diferentes entidades, criando condições para o desenvolvimento de atividades que, integrando as crianças e jovens num objectivo

comum – o projeto – fomentem o seu interesse e curiosidade pelo conhecimento científico.

Culminando com a apresentação pública dos projectos desenvolvidos em cada ano letivo, esta iniciativa permite o que é para muitos jovens o primeiro contato com o 'mundo do ensino superior', integrando-os nas instalações das diversas faculdades e centros de investigação, interagindo com os seus estudantes e docentes/investigadores, promovendo assim um forte estímulo, baseado na experiência, para que a sua 'curiosidade' inicial se transforme num real incentivo à prossecução da sua aprendizagem.

A segunda edição do SEI (2015/2016), na qual participamos, envolveu 15 estabelecimentos de ensino público, básico e secundário, da cidade do Porto, 13 instituições de ensino superior público e 2 centros de investigação da cidade, decorrendo a apresentação dos projectos finais nas instalações da Biblioteca Almeida Garrett, nos dias 5 e 6 de maio.

---

<sup>1</sup>. <https://atividade-peop.cm-porto.pt/node/480>. Acesso em 02-10-2016.

## 2. Identificação, caracterização, objectivos e metodologia do projeto desenvolvido

O GEOMOVE (fig.1), sigla que definimos para articular 'Geografia' e 'movimento', nasceu de uma parceria entre a Escola Secundária Alexandre Herculano (ESAH) e o Departamento de Geografia da Faculdade de Letras da Universidade do Porto (FLUP), concretizando-se através do Mestrado em Ensino de Geografia no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário (MEG). Teve início em Dezembro de 2015 e foi coordenado pelas professoras Elsa Pacheco, Laura Soares e Ana Ferreira, contando com o apoio do Mestre António Costa, investigador da FLUP.



Fig. 1 - Logotipo do projeto GEOMOVE (SEI).

Enquadrado na disciplina de Geografia integrou 5 estudantes do 12º ano da ESAH e 3 da FLUP<sup>2</sup>, sendo estes últimos alunos do MEG e da unidade curricular de Transportes e Mobilidade, que durante cerca de cinco meses tiveram oportunidade de trabalhar conjuntamente cruzando experiências e saberes, promovendo a curiosidade geográfica e desenvolvendo competências e cultura científica (fig.2).

A selecção do tema do projeto a desenvolver, partiu de três pressupostos iniciais: deveria enquadrar-se no contexto dos conteúdos programáticos da disciplina de Geografia (1), ser um tema atual (2) e suscetível de sensibilizar os estudantes envolvidos (3). Munidos de algumas reflexões acordadas entre os docentes, decidimos

reunir na ESAH com os estudantes da turma de 12º ano, para explicar as linhas gerais do SEI, aferir as suas opiniões sobre eventuais temas e definir o grupo de trabalho. Desta reunião, já ancorada em algumas ideias prévias, derivou o GEOMOVE.

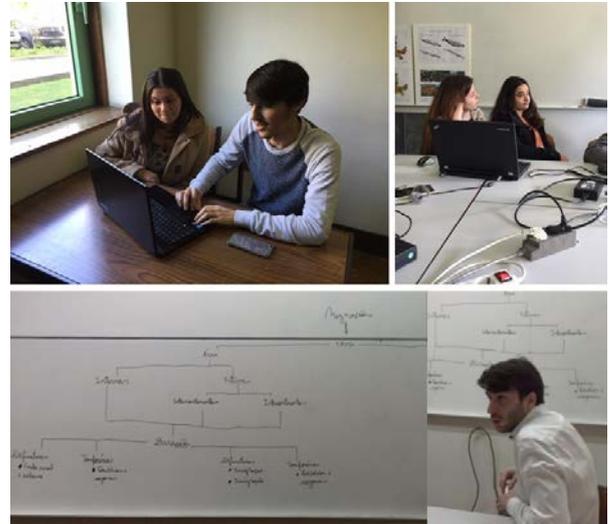


Fig. 2 - Momentos de reflexão e partilha entre os estudantes da ESAH e da FLUP.

Inspirado nas palavras de ordem do Ano Europeu do Desenvolvimento (2015) - Mundo, Dignidade, Futuro – e na vaga de migrações internacionais que, pela dimensão, persistência e consequências humanitárias se vieram sobrepor aos efeitos da atual crise económica, este projeto de investigação insere-se no tema das migrações e baseia-se na experiência migratória da família dos jovens estudantes dos dois estabelecimentos de ensino. O nome escolhido, 'GEO-MOVE', apela à GEOgrafia - enquanto ciência que estuda a inter-relação sistémica entre o meio e o Homem - e ao MOVimento associado aos fluxos/migrações populacionais.

Com este projeto pretendia-se perceber os contextos espaciais implicados na história de vida da população alvo definida, visando sensibilizar os intervenientes para um fenómeno – os fluxos migratórios – que integrando a vivência dos seus ancestrais os remete para a atualidade. Assim, os objectivos gerais do GEOMOVE foram definidos considerando os princípios orientadores da organização e gestão do currículo atual dos ensinos básico e secundário, nomeadamente as linhas orientadoras da Educação para a Cidadania, a valorização da aprendizagem experimental centrada em trabalhos projeto ou 'estudos de

<sup>2</sup>. Estudantes da ESAH: Ana Leites; Cátia Fernandes; Neuza Pires; Patrícia Pereira; Simran Saini. Estudantes da FLUP: Miguel Gomes; Sónia Litjens e; Teresa Almeida, mais tarde apoiados por Sofia Costa.

caso', sendo estes direcionados preferencialmente para o espaço de vivência dos estudantes<sup>3</sup>:

- Motivar os jovens estudantes para o tema das migrações a partir de experiências pessoais;
- Contribuir para a formação de cidadãos solidários;
- Definir o contexto espacial das migrações e entender as suas causas e consequências.

A estes associaram-se objetivos específicos, designadamente:

- Posicionar a estrutura das migrações das famílias dos estudantes no quadro das migrações nacionais e internacionais;
- Definir e aplicar metodologias de recolha e representação da informação de base;
- Cartografar redes e/ou padrões de migração das famílias dos estudantes;
- Elaborar recursos analógicos e digitais alusivos às migrações;
- Identificar as principais causas e consequências das migrações.

Os trabalhos decorreram nas instalações da ESAH e da FLUP, alicerçando-se numa metodologia subdividida em 5 etapas ou fases de trabalho (fig.3). A primeira correspondeu ao enquadramento conceptual do tema, visando consolidar conhecimentos sobre o conceito de migração, a sua tipologia e as causas e consequências das migrações em Portugal e no contexto internacional. Debatesmos igualmente as fontes e metodologia de estudo a aplicar e definimos a estrutura de desenvolvimento do projeto. A segunda etapa envolveu a elaboração do inquérito a aplicar aos alunos da ESAH e da FLUP, inicialmente testado em formato de papel (de forma a ensaiar e validar a sua eficácia), mas posteriormente transposto para a plataforma Limesurvey (utilizada pelo serviço de inquéritos da Universidade do Porto).

<sup>3</sup>. Sobre este assunto, consultar:

- Linhas Orientadoras da Educação para a Cidadania. Disponível em: <http://www.dge.mec.pt/educacao-para-a-cidadania/documentos-de-referencia>;
- Que Currículo para o Século XXI?. Disponível em: <http://www.cnedu.pt/pt/publicacoes/outras-publicacoes/802-que-curriculo-para-o-seculo-xxi>;
- Objetivos Educativos da UNESCO. Disponível em: <https://www.unescoportugal.mne.pt/pt/temas/educacao-para-o-seculo-xxi>. Acesso: 03-10-2016.

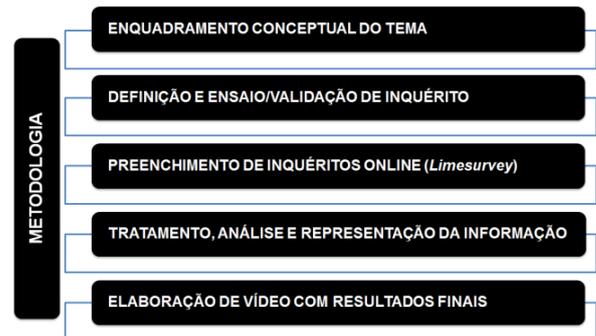


Fig. 3 – Esquema metodológico.

Neste inquérito, a população-alvo tinha de indicar o local de nascimento e residência, assinalando para este último item as mudanças ao longo do tempo e repetindo o mesmo exercício para os avós, pais, irmão(s) e tios. Solicitava-se ainda a 'última profissão' dos vários elementos do agregado familiar (item que será tratado à posteriori) e questionava-se os estudantes sobre onde gostariam de 'residir' em 2050. Constituindo a terceira fase do trabalho, alguns dos inquéritos foram preenchidos presencialmente. O tratamento, análise e representação da informação foi a etapa culminante do projeto, envolvendo a utilização de softwares específicos (Microsoft Excel e ArcGIS), que terminou com a elaboração de um vídeo e de um poster (Anexos 1 e 2) onde figuram os resultados finais e que foram apresentados em sessão pública, no dia 5 de Maio, na Biblioteca Almeida Garrett no Porto.

### 3. Alguns resultados e conclusões.

Do total de 240 inquéritos respondidos, que correspondem a 2833 registos abrangendo as décadas de 1920 a 1990 (fig.4), verifica-se que 93% dos inquiridos têm idades compreendidas entre 17 e 25 anos, sendo 55% do sexo feminino e 45% do sexo masculino.

Um dos primeiros aspetos a salientar refere-se ao contexto espacial expresso nas respostas, no âmbito do território nacional: tendo em conta o local de nascimento e os espaços de residência nas oito décadas consideradas, contabilizam-se 89 concelhos. Embora na sua maioria correspondam a municípios do norte do país e centrados próximo do Porto – como seria de esperar face à população alvo – tal revela uma forte mobilidade das famílias, que podemos visualizar quando cartografamos esta informação considerando as dimensões espacial e temporal.

Se analisarmos a informação anterior por década, podemos desde logo assinalar o progressivo aumento da dispersão geográfica dos elementos envolvidos, considerando a origem da família nos avós nascidos na década de 1920. Salienta-se ainda, como concelhos mais 'atrativos', o Porto, Vila Nova de Gaia, Maia, Guimarães e Gondomar, a que se seguem Matosinhos, Lousada, Penafiel, Valongo e Paços de Ferreira.

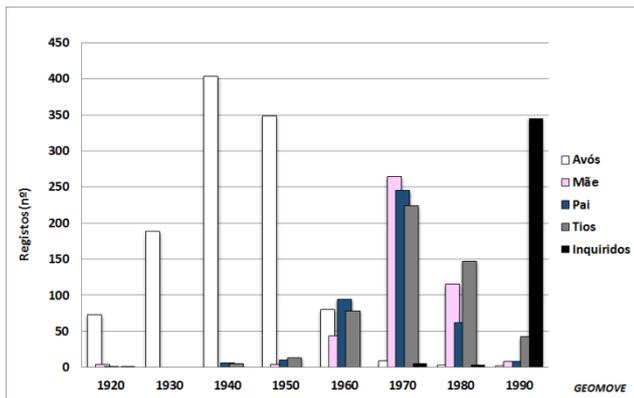


Fig. 4 - Distribuição cronológica dos registos.

Um dos primeiros aspetos a salientar refere-se ao contexto espacial expresso nas respostas, no âmbito do território nacional: tendo em conta o local de nascimento e os espaços de residência nas oito décadas consideradas, contabilizam-se 89 concelhos. Embora na sua maioria correspondam a municípios do norte do país e centrados próximo do Porto – como seria de esperar face à população alvo – tal revela uma forte mobilidade das famílias, que podemos visualizar quando cartografamos esta informação considerando as dimensões espacial e temporal.

Se analisarmos a informação anterior por década, podemos desde logo assinalar o progressivo aumento da dispersão geográfica dos elementos envolvidos, considerando a origem da família nos avós nascidos na década de 1920. Salienta-se ainda, como concelhos mais 'atrativos', o Porto, Vila Nova de Gaia, Maia, Guimarães e Gondomar, a que se seguem Matosinhos, Lousada, Penafiel, Valongo e Paços de Ferreira.

As observações anteriores são ilustradas na cartografia desenvolvida (fig. 5), denunciando os concelhos da Área Metropolitana do Porto como preferenciais, o que era já notório em 1920. Mas ao

reunirmos toda a informação posterior a esta década, conseguimos perceber a dispersão geográfica que assinala os movimentos migratórios das famílias envolvidas, sendo interessante constatar a sua relação com os eixos viários principais.

Relativamente aos destinos internacionais (emigrantes), salienta-se que o total da nossa amostra envolve 6.2% dos indivíduos, valor muito próximo, de acordo com as estatísticas da Nações Unidas, da média nacional para o período compreendido entre 1990 e 2014. Refira-se, ainda, que os países preferenciais, embora variando no tempo, são Angola, Brasil, França, Suíça, Alemanha e Moçambique (fig.6). Quando comparamos estes destinos com os registados em 2014 pelo Observatório da Emigração existem diferenças óbvias na sua ordenação, mas os países referidos nos inquéritos do nosso projeto integram-se, sem dúvida, na listagem das preferências globais dos portugueses.

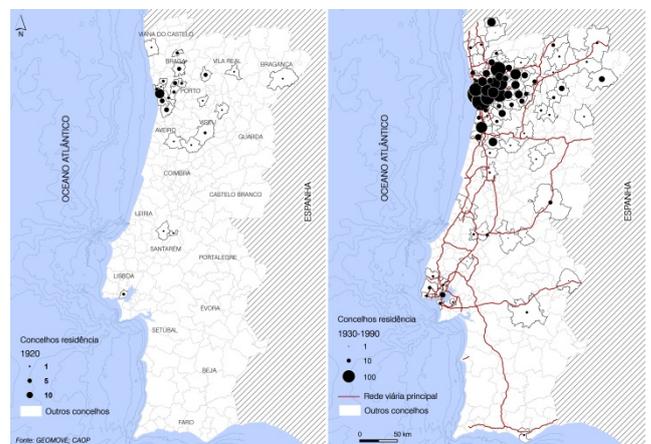


Fig. 5 – Os espaços de vivência em Portugal: origem e evolução.

Uma nota final: quando questionados sobre onde gostariam de estar em 2050, do total de 240 inquiridos 32,7% manifestaram vontade em 'sair' de Portugal. Pensando nas características atuais dos emigrantes (cada vez mais qualificados) e nas consequências negativas da emigração para o país de partida, é importante definir medidas que contrariem esta tendência.

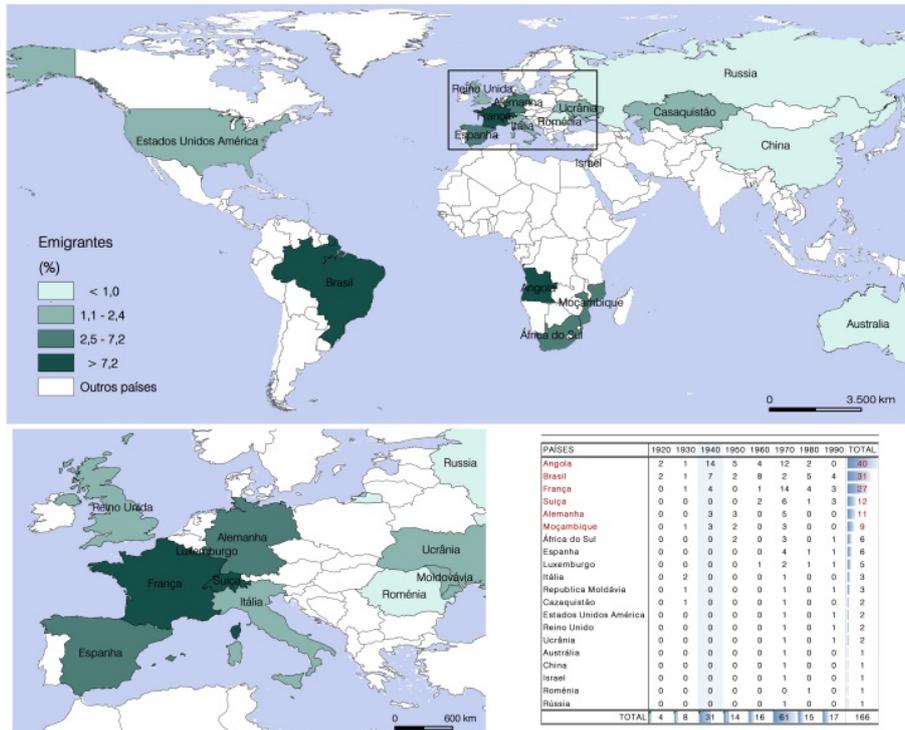


Fig. 6 – A emigração.

Consideramos que o GEOMOVE cumpriu, no essencial, os objectivos que se propunha. Se permitiu aos estudantes da ESAH contactar com a ‘cultura científica’, a todos os envolvidos permitiu demonstrar que, se recuarmos no tempo e procurarmos as nossas origens, afinal todos somos migrantes. Neste sentido, através de uma experiência centrada na sua ‘história de vida’, os estudantes foram alertados e sensibilizados para um problema atual - ajudando-os a perceber a injustiça dos preconceitos - que pode ser a base do desenvolvimento de uma postura ativa que vai de encontro aos princípios da Educação para a Cidadania.

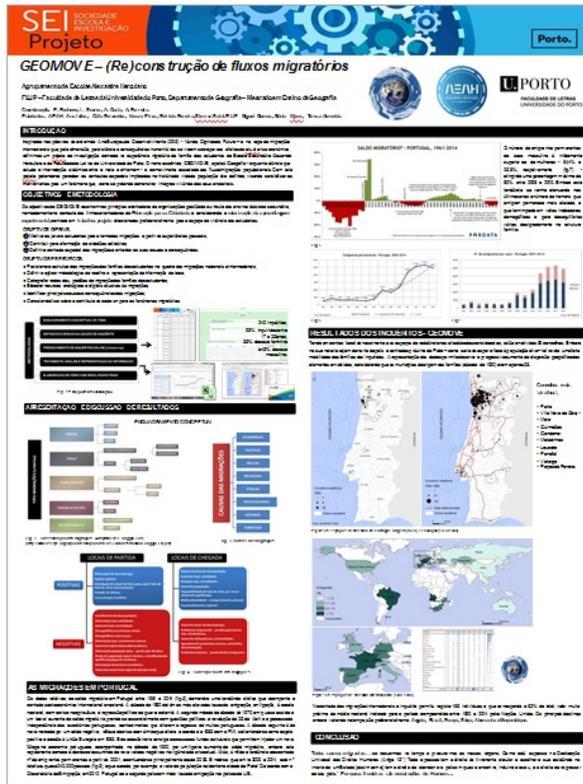
Como está expresso na Declaração Universal dos Direitos Humanos (Artigo 13º),

Toda a pessoa tem o direito de livremente circular e escolher a sua residência no interior de um Estado [assim como] tem o direito de abandonar o país em que se encontra, incluindo o seu, e o direito de regressar ao seu país.

Porque afinal, as fronteiras são construções do Homem...

Anexos

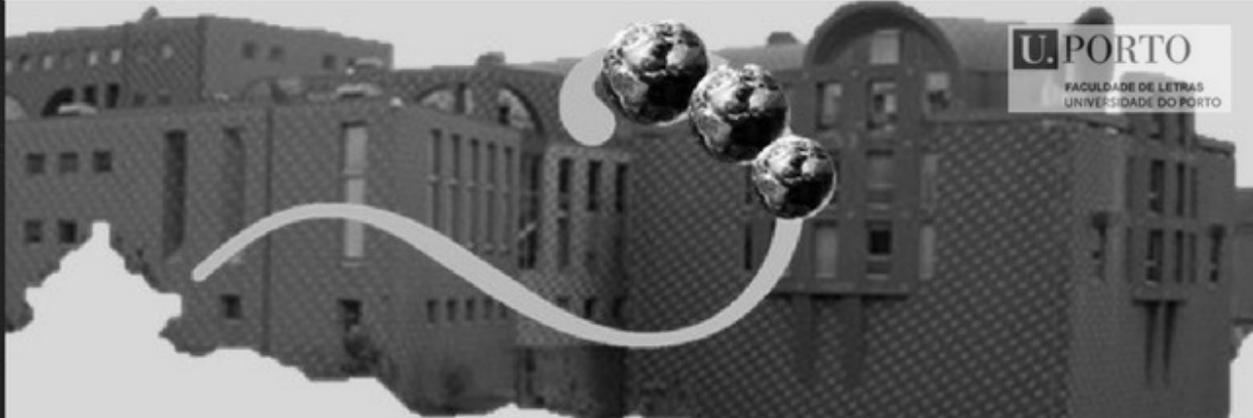
A1. Poster síntese dos resultados (clique sobre a imagem)



## Anexos

A2. *Vídeo* (clique sobre a imagem)





## O Blog de Viagens "Espírito Viajante"

<http://www.espiritoviajante.com/>

Pedro Henriques

Município de Cabeceiras de Basto  
pedrohenriquescosta@gmail.com

Como citar este artigo:

Henriques, P. (2017). O Blog de Viagens "Espírito Viajante" - <http://www.espiritoviajante.com/>. *Revista de Educação Geográfica /UP*, nº.1, p.121-123. Universidade do Porto

ISSN

2184-0091

DOI

<https://doi.org/10.21747/GeTup/1a10>

Secção: Sair

---

Nas últimas décadas a Internet tornou-se numa fonte de informação fundamental para o ensino e investigação geográfica. Do mesmo modo, uma boa parte dos viajantes inicia as suas jornadas pelos lugares de destino mesmo antes de sair de casa através de pesquisas sobre os locais a visitar, o alojamento, os transportes, etc – interesses que terão transformado o espaço web numa plataforma para as transações comerciais no turismo (Werthner and Ricci 2004). Assim se consolidou um novo meio de interação e comunicação que transforma o espírito da descoberta, mas confere mais segurança e capacita os viajantes de um manancial de possibilidades de visita, deixando nas mãos dos promotores turísticos uma maior liberdade da comunicação e divulgação das suas atividades.

No âmbito das ações de divulgação, destacamos os blogs *on line* como espaço de sistematização, organização e difusão de viagens que pode ser construído para fins comerciais ou, simplesmente, pelo gosto de partilhar experiências de exploração territorial (Pan et al. 2007). É aqui que se enquadram os Blogs de Viagem ou *Travel Blogs* - espécie de diários de viagens online gratuitos, onde viajantes de todo o mundo podem exibir os relatos das suas experiências, bem como, através de pesquisas e comentários noutros blogues, contribuir para uma profícua troca de informações, podendo, inclusive, dispensar guias de viagem tradicionais em formatos analógicos (Law 2009).

Foi com este espírito que o autor - arqueólogo e mestre em SIG e ordenamento do território -, construiu o blog que aqui se apresenta. Se é verdade que desde cedo o viajante (como se intitula) alimentou o gosto pela exploração de novos destinos, foi com a sua formação avançada

na área da Geografia (MSIGOT da FLUP) que consolidou a ideia de divulgar as suas experiências através de uma plataforma de grande

acessibilidade, o que aconteceu com o blog de viagens "Espírito Viajante", aberto ao público em dezembro de 2013.



Figura 1 – As Aldeias Históricas do blog “Espírito Viajante”

As pequenas “dicas”, fruto da sua pesquisa e vivência local, os roteiros e as fotos de viagens, encerram também propósitos didáticos junto dos leitores - o registo de visitantes da página, os comentários recebidos e os pedidos de ajuda para a organização de visitas e saídas de estudo, são a

(<http://www.espiritoviajante.com/roteiro-das-aldeias-historicas-de-portugal/>) - conjunto de 12 aldeias que constitui um roteiro com interesse turístico. Trata-se de antigos aglomerados populacionais que se cruzam em aspetos de grande interesse histórico e geográfico, seja pelo

prova de que o *blogger* está a conseguir despertar curiosidade sobre os lugares que percorre.

Como se pode observar no blog, o autor apresenta diversas viagens que ultrapassam as fronteiras portuguesas, mas o seu destaque neste artigo vai para as “Aldeias Históricas”

posicionamento cronológico entre a época romana e a medieval ou pela arquitetura militar, religiosa e civil que o Espírito Viajante documenta em texto e imagem, como ilustra a sequência seguinte e que pode ser expandida no site do blog.

Figura 2 - Castelo de Belmonte



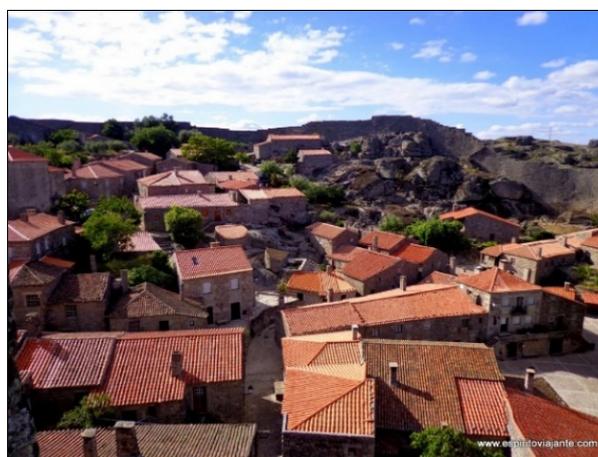
Figura 3 - Monsanto



Figura 4 - Pelourinho de Castelo Mendo



Figura 5 - Sortelha



## Bibliografia

Henriques, P. (2013) <http://www.espiritovianjante.com/roteiro-das-aldeias-historicas-de-portugal/>, acedido em 20/02/2017

Law, R. (2009) "Internet and Tourism – Part XXVII: Travel Blog". *Journal of Travel & Tourism Marketing*, 26: 344-346.

Pan, B.; MacLaurin, T. & Crotts, J.C. (2007). *Travel blogs and their implications for destination marketing*. *Journal of Travel Research*, 46(1), 35-45.

Werthner, H., Ricci, F. (2004) E-Commerce and Tourism, *Communications of the ACM*, vol. 47 (12)





## Viagem aos sertões de Tibagi sem sair do Solar de Mateus

João Carlos Garcia

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

jgarcia@letras.up.pt

Como citar este artigo:

Garcia, J. (2017). Viagem aos sertões de Tibagi sem sair do solar de Mateus. *Revista de Educação Geográfica |UP*, nº.1, p.125-127. Universidade do Porto

ISSN

2184-0091

DOI

<https://doi.org/10.21747/GeTup/1a11>

Secção: Sair

---

*Nem o tempo nem a distância. Correspondência entre o 4º Morgado de Mateus e sua mulher, D. Leonor de Portugal, 1757-1798* (Lisboa, Alêtheia Editores, 2007), é uma notável coletânea epistolográfica coordenada por Heloísa Liberalli Bellotto, que contextualizou, transcreveu e anotou 219 cartas trocadas entre D. Leonor Ana Luísa de Portugal Sousa Coutinho (1722-1806) e seu marido, D. Luís António de Sousa Botelho Mourão (1722-1798). Nestas se retrata o Portugal da segunda metade do século XVIII, através da vivência de uma família aristocrata de Trás-os-Montes, que gere o seu património a partir do Solar de Mateus, perto de Vila Real, mas que possui importantes ligações à Corte, em Lisboa, e ao Império Colonial, no Brasil.



Figura 1 - 4º Morgado de Mateus

Em carta datada de 19 de Maio de 1773, D. Leonor comenta a D. Luís, então Governador e Capitão General da Capitania de São Paulo, os mapas que



Como cópia do natural, a leitora busca neles as características dos lugares: a dimensão das áreas, o acidentado da topografia, a configuração rede hidrográfica, a diversidade da fauna e os aspetos da cobertura vegetal. No próprio espaço foi inscrito o herói e os seus locais de origem. O rio de Dom Luís corre “ameno por entre os campos e assombrado das laranjeiras”. O Ivaí, o extenso e caudaloso afluente do Paraná, imagina-o D. Leonor como um ribeiro das suas terras de Mateus. Nessa paisagem bucólica o único pormenor exótico são os macacos brancos mas, no conjunto “há-de ser coisa muito galante”. O adjectivo “galante” é o que a correspondente habitualmente utiliza nas cartas ao marido para descrever as suas filhas. Também essas paisagens são como filhas de D. Luís.

Mas há mais de Mateus nesses novos territórios, como a “nova povoação dos Prazeres”, nas margens do Iguatemi, criada pelo governador, que apenas falta cristianizar. O topónimo explica-se

pela existência da imagem de Nossa Senhora dos Prazeres, padroeira da capela da Casa de Mateus, de quem o casal era muito devoto. Protegendo a família no Reino protegeria também os novos espaços brasileiros.

A leitura não poderia ser mais edílica e, por tal razão, se quer D. Leonor esquecer da campanha militar que sabe ter ocorrido: “só lê-lo me assusta quanto mais ouvi-la”. Mas como ocorreu nos campos de Guarapuava, a ação do governador foi apenas “ter metido de paz a Nação do gentio”. Sabemos hoje das proporções da destruição e da crueldade dessas campanhas colonizadoras mas a estes mapas dos territórios descobertos apenas chegam os ecos da população que os habita e da organização dos seus espaços, através da toponímia autóctone e de uma ou outra informação pontual, que a colonização, progressivamente, tentará apagar.

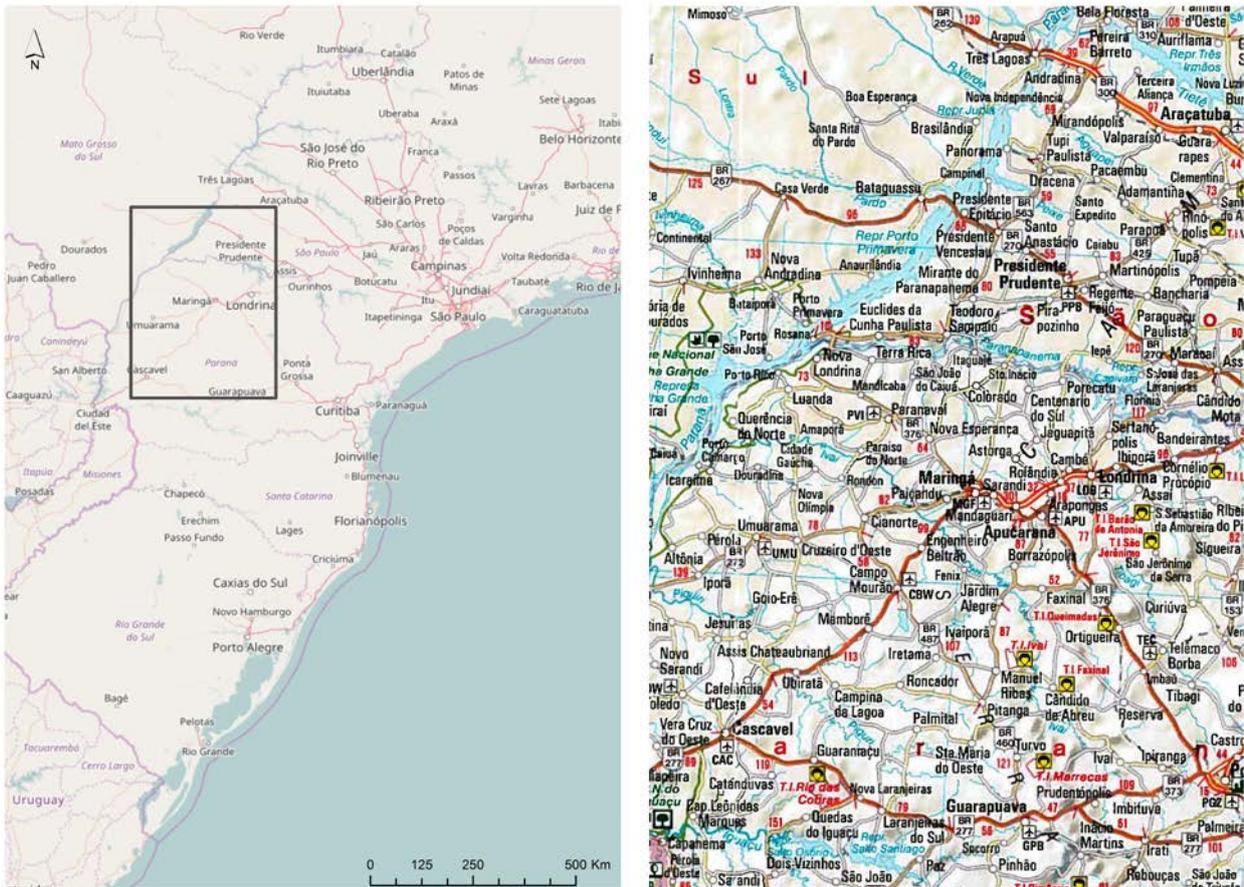


Figura 3 - Bacia hidrográfica do rio Ivaí, no quadro do Paraná ocidental.