



## O QUE (NÃO) MUDOU NO ENSINO DA GEOGRAFIA<sup>5</sup>

**Maria Helena Ramalhão Dias Ramalho**

**Mestre em Educação**

**Escola Secundária da Boa Nova**

Como citar este artigo:

Ramalho, M.H. (2019). O que (não) mudou no ensino da Geografia. *Revista de Educação Geográfica* | UP, nº.4, pp. 48-51. Universidade do Porto.

ISSN: 2184-0091

DOI: <https://doi.org/10.21747/21840091/4a5>

Ao ter sido lançado o tema desta mesa redonda decidi centrar a minha intervenção em fatores que podem promover ou obstaculizar a mudança, não sem antes fazer breves apontamentos sobre a razão da mesma.

### MUDAR – PORQUÊ E O QUÊ

Creio existirem dois grandes conjuntos de motivos indutores de mudança: (i) a evolução da Geografia enquanto ciência, sendo de sublinhar que a Geografia académica se tem transformado significativamente nas últimas décadas e (ii) as novas necessidades e desafios sociais e educacionais, bem como aspetos conjunturais. Nuns casos, as mudanças ocorrem em termos de assuntos abordados (alterações climáticas e transição energética, por exemplo) e noutros prendem-se com os desafios e as oportunidades tecnológicas, que se repercutem nas práticas pedagógicas (nomeadamente, o mundo digital em que os nossos alunos estão imersos e a migração de muitos dos docentes para essa mesma realidade). A conjuntura (política, social...) pode também “ditar” prioridades, como foi o caso dos programas subsequentes à adesão de Portugal à CEE, em que a Geografia de 7º ano passou a estar centrada no espaço europeu.

### FATORES PROMOTORES *VERSUS* CONSTRANGIMENTOS À MUDANÇA

Sendo variados os fatores que interferem positiva ou negativamente na implementação de mudança, destacarei seis.

#### A – Geografia académica

Sabendo nós que a Geografia escolar não tem nem deve ser uma réplica da Geografia académica, desde logo pelas finalidades distintas de uma e de outra, não podemos ignorar que a ciência geográfica tem evoluído muito em termos de problemáticas territoriais alvo de investigação e das gramáticas das leituras a elas associadas.

<sup>5</sup>. Intervenção da autora no IV Encontro de Ensino de Geografia da Universidade do Porto, FLUP, 10 setembro de 2019

O problema coloca-se no facto de ser lento, muito lento, o processo de transição e transposição dessas novas abordagens e problemáticas para a Geografia escolar, quer por certo fechamento de cada uma das Geografias sobre si próprias (académica e escolar) quer por alguma inércia das estruturas macro (tutela, associações de profissionais e académicas).

### **B - Orientações curriculares da tutela**

No último século, aproximadamente, passamos por várias fases em termos de estabilidade/instabilidade dos programas: grande estabilidade no Estado Novo, enorme instabilidade no imediato pós 25 abril e posteriores ondas de reformulação - anos 80, 90 e anos 2000 (recorde-se que os atualmente em vigor têm quase 20 anos).

No entanto, as orientações curriculares da tutela não se esgotam nos programas, tendo surgido nesta década dois outros tipos de documentos:

- As metas (implementadas a partir de 2014/15 no 3º ciclo);
- As aprendizagens essenciais (generalizadas a partir de 2018/19 no 7º e 10º ano e, agora, progressivamente extensivas aos restantes anos de escolaridade);

Considero que na presente década, e sobretudo nos anos mais recentes, os documentos emanados pela tutela são causadores de entropia e de desnorte, dado que:

- coexistem documentos oficiais elaborados sob paradigmas distintos e até, de certa forma, antagónicos (metas *versus* aprendizagens essenciais);
- o carácter demasiado genérico das aprendizagens essenciais não é compaginável com o exame nacional (ensino secundário – Geografia A), uma vez que pode gerar abordagens e graus de pormenorização bastante diversos;
- existe redundância de assuntos entre 3º ciclo e ensino secundário, o que gera alguma desmotivação nos alunos ou a falsa sensação de que “já sabem” e, por outro lado, levam a que assuntos e abordagens eventualmente significativos deixem de marcar presença;
- a obsolescência dos programas, nomeadamente de Geografia A, por exemplo, com alguns conceitos que pressupõe uma leitura/abordagem territorial que parece não ser suportada pela comunidade científica.

### **C – Os professores**

Os professores, como quaisquer outros profissionais, vão tendo posturas diversas entre si e ao longo da carreira. Na sua atitude profissional, entusiasmo, resiliência, acomodação, inércia... são marcadores de posturas diferentes e/ou de fases distintas do ciclo de vida profissional.

Sendo certo que a atitude, enquanto predisposição para..., é determinante, o percurso profissional de cada docente não é de negligenciar – mais importantes do que os cursos são os percursos, no entanto aqueles, enquanto formações estruturadas, são também relevantes. Assim, destacarei alguns aspetos relacionados com a formação inicial e contínua.

- Formação inicial na FLUP (um exemplo de formação inicial)

Na área da Metodologia do Ensino da Geografia /Didática da Geografia:

- desde 1986/87 e até quase finais do século XX houve preocupação de fornecer alicerces sólidos no âmbito do paradigma vigente, numa lógica de continuidade com certo “refresh” (sendo os docentes da minha geração fruto de uma herança behaviorista foi-se fazendo a transição para a linha cognitivista);
- a partir de meados dos anos 90 e início dos anos 2000 – registou-se grande aposta em mudança de paradigma, numa lógica de desenvolvimento de competências, em resultado de novas orientações

da tutela e da influência que eu absorvi do Laboratório de Metodologia da Geografia de Universidade de Liège. Houve grande preocupação em desenvolver o ensino da geografia em torno de situações agregadoras, por vezes situações problema, que podiam abrir caminho a abordagens pluri ou mesmo interdisciplinares;

- a partir de 2007/08 ... não sei, mas pelo que tenho constatado nestas minhas esporádicas visitas, nos últimos anos tem havido aspetos inovadores, de que creio, a parte da manhã, foi testemunho – por exemplo: aplicação de teoria de Gardner ao ensino de Geografia.

• No contexto da formação contínua, sublinho alguns aspetos que me parecem relevantes:

- pouca oferta no âmbito da Geografia, fazendo crer que o mundo universitário continua algo alheado do que se passa e das carências no contexto escolar não superior;

- ofertas dos CFAE<sup>6</sup> vão permitindo sobretudo alguma atualização e contacto com práticas pedagógicas distintas, de âmbito geral; convém, porém, sublinhar que as ofertas de formação são, não raras vezes, avulsas e/ou seguindo modas (ex: Gamificação e Aula Invertida figuram no elenco de formações de muitos dos CFAE do país);

- outras ofertas – mais restritas e territorialmente mais circunscritas (ex: Associação de Professores de Geografia, Sindicatos, Instituto de Defesa Nacional...).

#### D – Contextos escolares

São verdadeiros facilitadores ou obstáculos à mudança, pela cultura de escola que partilham e valorizam, desde logo pelo papel que as estruturas de direção/gestão e pedagógicas assumem, mas também pelas crenças da maioria do corpo docente em termos de:

1. Espaços de aprendizagem – das salas “autocarro” às multifuncionais mais ou menos bem apetrechadas, incluindo as pomposamente denominadas “salas do futuro”.
2. Organização do tempo escolar – estritamente letivo e/ou outro; em formato sempre standard (45m/50m) ou em formato fluido...
3. Dinâmica dos grupos disciplinares e entre estes – da cristalização de rotinas solitárias a ambientes colaborativos.
4. Forma com se encara a avaliação.

#### E – Processo avaliativo

A avaliação é, sem dúvida, outro grande obstáculo à mudança de paradigma (embora também possa ser também motor da mesma):

- Avaliação dos alunos, em que prevalecem em muitos casos compartimentos herméticos (componente cognitiva *versus* atitudinal), com ponderações previamente estabelecidas e em que os instrumentos de avaliação também se encontram determinados e o seu “peso” estipulado (atitudes 15%; testes 70%; outros 15%);

- Avaliação dos docentes, indutora de mecanismos facilitistas e mesmo subversivos (o tópico “**análise dos resultados obtidos**”<sup>7</sup> acaba por sugerir, na prática, a valorização da progressão dos resultados académicos não salvaguardando a exigência no processo de ensino e de avaliação).

<sup>6</sup> Centros de Formação de Associação de Escolas

<sup>7</sup> cf. alínea c) do ponto 2 do artº 19 do Decreto Regulamentar nº 26/2012 de 21 de fevereiro, relativo ao conteúdo do relatório de autoavaliação.

## F – “Máquina” editorial

A máquina editorial submerge os docentes numa panóplia de recursos, não raras vezes de qualidade geográfica e pedagógica duvidosa, encarando os professores como um conjunto de seres desprovidos de profissionalismo – ex: inclusão, no manual do professor, das respostas às questões constantes do manual do aluno.

Claro que só produzem toda essa miríade de apêndices porque o “público”, algum público, o acaba por valorizar - uns porque se sentem esmagados por uma série de tarefas, outros por comodismo...Sublinho a observação que me arrepiou, de uma colega que prezo muito e que sei altamente dedicada, a propósito de Cidadania e Desenvolvimento: **“Se ao menos houvesse manual!”** Qual não foi o meu espanto quando há dias recebi a informação do lançamento de manuais no âmbito desta disciplina para o 3º ciclo!

Paralelamente, a política das editoras leva os autores a consumirem grande parte do seu tempo na preparação de materiais que não os manuais propriamente ditos – ***refletir-se-á isso na qualidade destes?***

Em suma, direi que em muitos casos a mudança tem sido muito epidérmica e artificial, uma vez que somos peritos em construir **“apêndices ornamentais na batoteira de escola”**<sup>8</sup>. Não, não é isso, que a escola e o ensino da Geografia precisam.

---

<sup>8</sup> Inspirando-me e transpondo palavras sábias do Professor M<sup>el</sup> Ferreira Patrício a propósito de uma outra problemática escolar.